المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

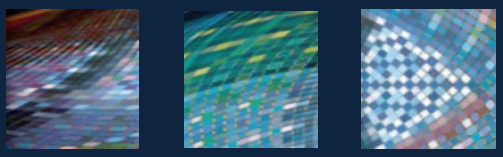
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٢ | إبريل ٢٠٢٢

Issue 22 | April 2022

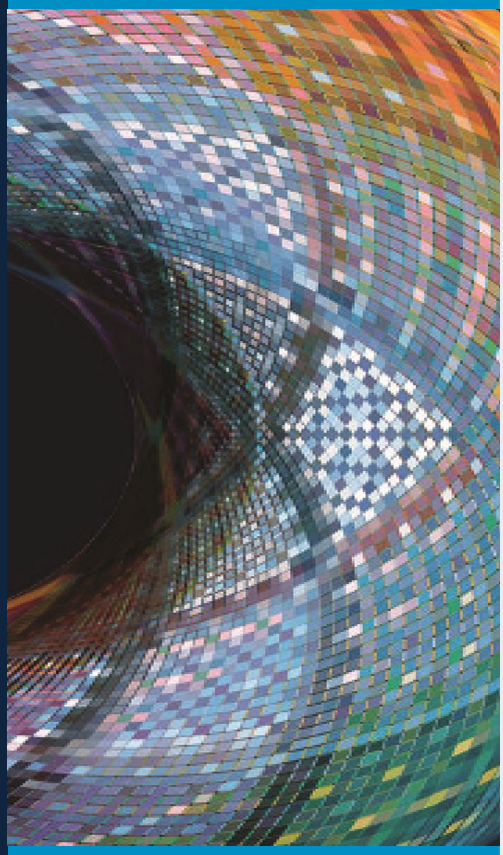
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



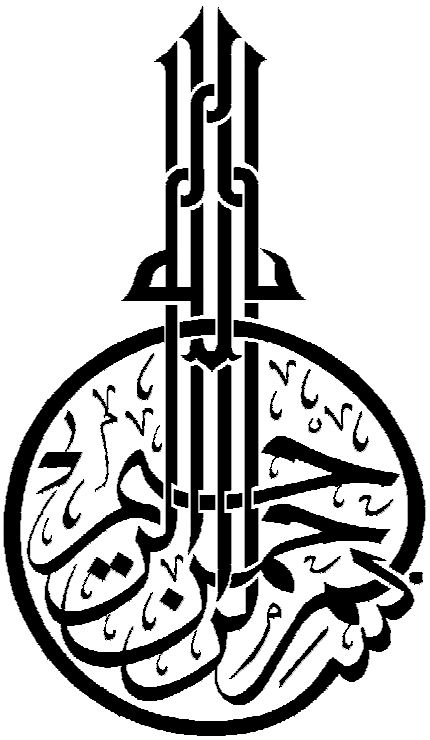
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الثاني والعشرون

إبريل (٢٠٢٢م) شعبان (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 والمدير التنفيذي للمجلة
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
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 الثالث والعشرون، والرابع والعشرون، والخامس والعشرون – ربيع الأول ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.23, 24 & 25 - October 2022

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 23 و 24 و 25 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الأول 1444هـ الموافق أكتوبر 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. 23, 24, & 25 of the Journal which is scheduled to be published on October 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 (22)، ص ص 19 – 232 ، الرياض (2022م/ 1443هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الموهوبين في مدينة الأحساء
  أ. جواد معتوق السلطان 19
- أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة
  أ. سارة عبد الله الحارثي، و أ. د. سامر عبد الحميد الحساني 45
- مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين
  أ. نسرين بنت أحمد الضبيب، و أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار 83
- فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم
  أ. ضحى بنت سيف القحطاني، و أ. د. زيد بن محمد البتال 127
- فعالية برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من الاضطرابات السلوكية والانفعالية: مراجعة أدبية
  أ. منى سعد أحمد الحميدي 163
- فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أنشطة اللعب البسيطة في تنمية مهارات التآزر البصري ـ الحركي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد
  د. عيسى بن علي ربيع عضابي 193

* * *

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 «الثاني والعشرون» 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 (22)، ص ص 19 - 43، الرياض (2022م/ 1443هـ)

العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الموهوبين في مدينة الأحساء

أ. جواد معتوق السلطان[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين في مدينة الأحساء، وكذلك التعرف على الفروق بين المجموعات المتجانسة وغير المتجانسة في مستوى الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من 112 طالب موهوب، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، بحيث يكون هناك تساوي في الاختيار بين مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية، وكذلك يكون هناك تساوي في الاختيار بين الموهوبين وفقاً لتجمعاتهم في فصول الموهوبين وفي الفصول العادية، وتم استخدام المنهج الارتباطي للهدف الأول، والمنهج السببي المقارن للهدف الثاني، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة وفقاً للتجميع، ولصالح الطلاب في الفصول المتجانسة. كذلك أسفرت النتائج أنه لا يوجد فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وفقاً للتجميع المتجانس أو غير المتجانس.

الكلمات المفتاحية: الحكمة، استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، الموهوبين، التجميع المتجانس وغير المتجانس

The relationship between wisdom and social coping strategies among gifted people in the city of Al-Ahsa

Mr. Jawad Matouq Al-Sultan[1]

Abstract : This study aimed to identify the relationship between wisdom and social coping strategies of gifted students in Al-Ahsa city, as well as to identify the differences between homogeneous and heterogeneous groups in the level of wisdom and social confrontation strategies, and the study sample consisted of 112 gifted students, who were chosen by the equal stratified random method., So that there is equal choice between middle and high school schools, as well as there is equal choice between the gifted according to their groupings in the gifted classes and in the regular classes, and the relational approach was used for the first goal, and the causal comparative approach for the second goal, and the results resulted in a direct correlation. Between wisdom and strategies of social confrontation, the results also resulted in a difference between gifted students in the average level of wisdom according to grouping, and in favor of students in homogeneous classes. The results also revealed that there is no difference between gifted students in the average use of social coping strategies, according to homogeneous or heterogeneous grouping.

Key words: wisdom, social coping strategies, gifted, homogeneous and heterogeneous grouping.

---

(1) طالب دكتوراه، برنامج تربية الموهوبين، جامعة الملك فيصل.

(1) PhD Student, Gifted Education Program, King Faisal University.

البريد الإلكتروني: E-mail: Jawad11111@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

إن التعامل مع مشكلات العصر الحالي يتطلب أشخاص قادرين على التصدي لها، والموازنة بين اهتماماتهم الشخصية واهتمامات المجتمع، ولا يمكن أن يتحقق ذلك دون التفكير القائم على الحكمة (آل دحيم وأيوب، 2019)، فالحكمة أغلى ما يملكه الإنسان (أيوب، 2012)، ويعتبر الموهوبين هم ثروة الوطن، لذلك من المهم الاهتمام بهم ورعايتهم وتلبية احتياجاتهم التي تصاحب قدرتهم العالية، حتى يكون نموهم متوازناً.

إن عيش حياة جيدة للموهوبين ينطوي على أكثر من تطوير مواهبهم، وإن تنمية المواهب بدون شخصية وصداقات وإحساس بالهدف في الحياة قد يؤدي إلى الحزن والوحدة، إن التنمية الشاملة التي تحقق الازدهار تتحقق من خلال مجموعة من الموهبة والنفسية والصداقة والتطور الجسدي والروحي (Boazman & Sayler, 2011).

من الخصائص التي يتصف بها الموهوب الحساسية الانفعالية (البلاح، 2015) فأحياناً يشعر بالحزن أو الفرح لأشياء تكاد تكون بسيطة وعادية بالنسبة للآخرين، مما يولد له مشكلات، كالانسحاب والعزلة الاجتماعية.

ولتحقيق نمو متوازن للموهوب فإنه يحتاج إلى برامج وقائية للحد من المشكلات التي تواجهه، ومن أهمها ما هو متعلق بالحاجات الانفعالية والاجتماعية المرتبطة بالبيئة (الجلامدة وعلي، 2011) والتي لها دور كبير في التغلب على الصعوبات التي تعترض طريق الموهوب وتعيق تقدمه. وبالرغم من دور الموهبة في قوة المخرجات التعليمية للموهبين، إلا أن لها آثاراً سلبية على النمو الوجداني لديهم (البلاح، 2015)، لذلك فإن الموهوبين بحاجة إلى استراتيجيات لمواجهة التحديات التي يمرون بها، سواء في المدرسة أو المنزل أو المجتمع. وتتطور استراتيجيات التفكير لدى الفرد من خلال الأنشطة التي تنمي التفكير القائم على الحكمة (أيوب، 2012).

ولكن تحسين استراتيجيات المواجهة وحدها لا تكفي. إن معرفة الفرد كيف ومتى يستخدم معرفته يحتاج إلى الحكمة (أيوب، 2012)، كما إن الحكمة تحتل مرحلة عليا تتعلق بإصدار الأحكام وأنسبها (آل عثمان وآخرون، 2015). ولعل التحقق من الارتباط بين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والحكمة بطريقة علمية يفتح أفاقاً للتحكم أكثر بعملية التحسين والتطوير لمهارات الطلاب الموهوبين، وبالتالي يصبحون أكثر تكيفاً مع المشكلات التي تواجههم.

مشكلة الدراسة:

الطالب الموهوب يحتاج إلى خدمات تلبي احتياجاته الشخصية والنفسية والاجتماعية، حيث إن

قدراته العالية تصحب معها بعض المشكلات التي تحتاج إلى تدخل التربويين والأسرة، وذلك من أجل مساعدته على التكيف مع المشكلات المقترنة بقدراته العالية، ولكن التشخيص السليم للصعوبات التي تواجه الموهوب هي المدخل لتقديم المساعدة.

هناك عدة مصادر للمشكلات التي تواجه الموهوب فبعضها داخلي المنشأ مثل تكوين مفهوم خاطئ عن الذات، والبعض الأخر خارجي المنشأ مثل التوقعات العالية من الآخرين (الجلامدة وعلي، 2011)، وكل منها يحتاج إلى طرق تدخل تتناسب معها، ومن المهم عدم إهمال تلك الصعوبات حيث إنها تعيق تقدم الموهوب، ولكي يتم النمو المتوازن للموهوب لابد من التركيز على جميع الجوانب التي تعينه على الازدهار ولا يكفي التركيز على تنمية الموهبة فقط، فهناك عوامل أخرى ذات ارتباط وثيق بنمو القدرات المتوازن، كالعوامل الشخصية والنفسية والاجتماعية.

إن تنمية استراتيجيات المواجهة لدى الطلاب يجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات (أيوب، 2012)، فالموهوبين بالرغم من المستويات العقلية العالية لديهم إلا أنهم يواجهون بعض المشكلات المرتبطة بقضايا النمو (البلاح، 2020)، وحل المشكلة يقوم أساساً على نوع من التفكير الحكيم (أيوب، 2012)، وبالرغم من أهمية التفكير الحكيم وإسهامه في حل المشكلات إلا أن هناك ضعف في امتلاكه، تشير دراسة الذيابي (2017) إلى ضعف امتلاك طلبة الدراسات العليا للتفكير القائم على الحكمة.

وهناك العديد من الدراسات التي بحثت في استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، على سبيل المثال (van Rossen et al., 2021; van der Meulen et al., 2014; Swiatek, 2001؛ البلاح، 2015؛ فاضل، 2012؛ أبا الخيل، 2011) وأشارت إلى العديد من العوامل المؤثرة في استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، كما أن هناك بعض الدراسات تطرقت للحكمة وبينت كيف يمكن تحسينها عن طريق البرامج المعدة لذلك، ومن أمثلة تلك الدراسات (أيوب، 2012؛ آل عثمان وآخرون، 2015؛ ناصر وآخرون، 2016).

من خلال ما سبق نستنتج أن استراتيجيات المواجهة الاجتماعية تحتاج إلى مستوى من الحكمة للاستفادة منها بالشكل الأمثل، لذلك فإن معرفة العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية يعتبر مدخلاً مهماً لفهم كيفية استخدام الطالب الموهوب لكل منهما، كما يمكننا من خلال معرفة العلاقة بينهما، التنبؤ بمستوى التزامن والتداخل بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وبالتالي يمكن من خلال هذا الفهم التحكم بشكل أفضل في إعداد البرامج للطلاب وتحسين مستوى التكيف لديهم. وبحسب علم

الباحث فإنه لا يوجد دراسات سابقة تطرقت لتلك للعلاقة بين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والحكمة، لذلك سيتم من خلال هذه الدراسة التعرف على تلك العلاقة إن وجدت.

أسئلة الدراسة:

1- هل هناك علاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين؟

2- هل هناك فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة يعزى للتجميع المتجانس وغير المتجانس؟

3- هل هناك فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية يعزى للتجميع المتجانس وغير المتجانس؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين.

2- التعرف على الفرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.

3- التعرف على الفرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.

أهمية الدراسة:

1- المساهمة في تجويد الممارسات التربوية مع الطلاب الموهوبين وفقاً للعلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

2- تقديم التوصيات التي تتلاءم مع احتياجات الطلاب وفقاً للعلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

3- دعم التجميع الأفضل للطلاب الموهوبين.

4- إثراء البحث العلمي في مجال تربية الموهوبين.

5- ندرة الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتمثل في العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

الحدود البشرية: الطلاب الموهوبون بالمرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام والخاص بالأحساء.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام والخاص بالأحساء.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

الحكمة Wisdom: "هي القدرة على استخدام كل

من معرفة الفرد وذكائه وقدرته على الإبداع في سبيل تحقيق الصالح العام، وهذا من خلال تحقيق التوازن بين منفعة الفرد الشخصية ومنفعة الآخرين والمجتمع بأكمله، وذلك بتبني قيم أخلاقية على المدى القصير والطويل" (آل عثمان وآخرون، 2015، ص. 6).

وتعرف الحكمة إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الحكمة.

استراتيجيات المواجهة الاجتماعية Social coping strategies: "هي العمليات التي يستخدمها الفرد في مواجهة المشكلات، وتتضمن الاستجابات المعرفية والسلوكية التي تستخدم في إدارة أو مواجهة الضغوط" (أبا الخيل، 2011، 87).

وتتحدد استراتيجيات المواجهة الاجتماعية إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب في مقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية، من إعداد Swiatek (2001) والمحدث صلاحيته عن طريق Swiatek & Cross (2007).

الطلاب الموهوبين Talented people: "يعرف مكتب التربية الأمريكي الموهوبين بأنهم أولئك الطلبة الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيين مؤهلين، والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عال، ويحتاجون على برامج تربوية وخدمات مختلفة، بالإضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة العادية، وذلك من أجل تحقيق مساهماتهم لأنفسهم وللمجتمع" (قطامي، 2010، 44).

ويعرف الموهوبون إجرائياً، بأنهم الطلاب المجتازين مقياس موهبة في مدارس التعليم العام، سواء الطلاب الذين تم تجميعهم في فصول الموهوبين أو الطلاب الموهوبين في الفصول العادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: استراتيجيات المواجهة الاجتماعية:

استراتيجيات المواجهة الاجتماعية Social coping strategies: "هي العمليات التي يستخدمها الفرد في مواجهة المشكلات، وتتضمن الاستجابات المعرفية والسلوكية التي تستخدم في إدارة أو مواجهة الضغوط" (أبا الخيل، 2011، 87).

فمثلاً مقياس المواجهة الاجتماعية المعدل الذي أعدته Swiatek (2001)، يتكون من خمس استراتيجيات للمواجهة الاجتماعية للموهوبين وهي: إنكار الموهبة، التفاعل الاجتماعي، استخدام الفكاهة، المسايرة، تقبل الأقران. وقد تم توضيح تلك الاستراتيجيات في البلاح (2015).

تشير دراسة Swiatek (2001) أن الموهوبين يستخدمون عدة أساليب للمواجهة الاجتماعية مثل: إنكار الموهبة، الشعبية، مشاركة الآخرين في الأعمال، المسايرة، وروح الدعابة. وهذه الاستراتيجيات لتقليل

الصعوبات التي يمرون بها، على سبيل المثال يواجه الطلاب الموهوبين أكاديمياً صعوبات في تكوين الأصدقاء (Banat et al., 2020).

وهناك الكثير من أساليب المواجهة منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي، وقد تم توضيحها في البلاح (2015) كما يلي:

استراتيجيات المواجهة الإيجابية: على سبيل المثال، الصداقة، التقبل، المسئولية الاجتماعية، مساندة الوالدين، التعامل الجيد مع المعلمين، روح الدعابة.

استراتيجيات المواجهة السلبية: على سبيل المثال، صرف الانتباه عن المشكلة، مشاهدة التلفزيون، تصفح النت، لعب ألعاب الفيديو، النظر للموضوع من زاوية واحدة، العزلة، الانسحاب وعدم المشاركة، الغضب، اللوم، الاستغراق في أحلام اليقظة، الهروب بالنوم.

مثال يوضح استخدام استراتيجيات المواجهة في «اكتشاف وتخطيط المستقبل المهني»:

بالرغم من أن الموهوبين لديهم مستويات عقلية عالية، إلا أنهم يواجهون بعض المشكلات المرتبطة بقضايا النمو الاجتماعي والانفعالي والمهني، والتي تتطلب الاهتمام من المدارس والمجتمعات، وتتمثل أحد تلك التحديات في اكتشاف وتخطيط المستقبل، فالموهوبين يحتاجون إلى مساعدة المرشدين لاتخاذ القرار وتخطيط المستقبل (البلاح، 2020)

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات المتعلقة باتخاذ القرار المهني وردت في البلاح (2020) وهي:

- استراتيجيات المواجهة الإيجابية: حيث تعمل على تيسير طرق التعامل مع التردد المهني، وهي البحث عن معلومات مفيدة، البحث عن معلومات عاطفية تقلل من الشك في اتخاذ القرار المهني، حل المشكلات بشكل منهجي، المرونة في عملية اتخاذ القرارات، الاستعداد لتقديم تنازلات، التكيف، والتنظيم الذاتي.

- استراتيجيات المواجهة غير الإيجابية: حيث تعيق التعامل مع اتخاذ القرار المهني، وهي الهروب، العجز، العزلة، الخضوع، المعارضة.

- استراتيجيات البحث عن المساندة: وتتكون من ثلاث استراتيجيات هي: البحث عن المساعدة المادية، البحث عن المساندة العاطفية، التفويض عن طريق نقل مسئولية اتخاذ القرار إلى الآخرين.

وأياً كانت تلك الاستراتيجيات فإن الموهوب يلجأ لها للتخفيف من الضغوط التي يمر بها. إذا لم يستطع الفرد مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة والتكيف معها، يصبح عرضة للاضطرابات والأمراض والمشكلات النفسية، لذلك فإن بعض الاستراتيجيات غير التوافقية قد تكون من أسباب فشل الفرد في مواجهة الأحداث الضاغطة (فاضل، 2012).

مثال على مقياس لاستراتيجيات المواجهة

الاجتماعية:

أبرز المقاييس ذات الخصائص السيكومترية التي يمكن استخدامها لقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية للموهوبين مقياس Swiatek (2001) والمحدث صلاحيته عن طريق Swiatek & Cross (2007). وهذا المقياس يتكون من (34) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وهذه الأبعاد هي:

1- إنكار الموهبة Denying Giftedness: ويتكون هذا البعد من (8) عبارات متعلقة بإنكار الطالب الموهوب لموهبته، وأن نجاحه في الحياة عائد إلى الصدفة.

2- التفاعل الاجتماعي Social interaction: ويتكون هذا البعد من (8) عبارات متعلقة بتفضيل الموهوب للأنشطة الخارجة عن المنهج الدراسي حيث تتيح له تبادل الاهتمامات مع أشخاص لديهم نفس الميول، كذلك مساعدة زملائه في فهم الدروس وحل الواجبات.

3- استخدام الفكاهة Using humor: ويتكون هذا البعد من (5) عبارات متعلقة باستخدام الموهوب للفكاهة، وإدراكه لكيفية نظر الآخرين له.

4- المسايرة Conformity: ويتكون هذا البعد من (6) عبارات متعلقة بمحاولة الموهوب مسايرة زملائه وتجنب الاختلاف عنهم.

5- تقبل الأقران Peer acceptance: ويتكون هذا البعد من (7) عبارات متعلقة بإخفاء الموهوب لموهبته من أجل الحصول على تقبل الزملاء، وكذلك ردود فعل الموهوب تجاه النتائج المتعلقة بشعبيته.

ثانياً: الحكمة:

يفرق آل دحيم وأيوب (2019) بين المعرفة والذكاء والحكمة كما يلي:

فالمعرفة هي امتلاك المعلومات، أما الذكاء هو القدرة على التفكير واستيعاب المعلومات واستنتاجها بشكل أسرع من المعتاد، أما الحكمة هي عملية صنع القرار الناتجة من خبرة الفرد، واختيار النتائج البديلة من خلال الترتيب العالي والمنطق الجدلي وإدارة الفرد الذاتية للعواطف والاستنتاجات والإجراءات.

عند مقارنة الحكمة بالمعرفة والذكاء، فإن الحكمة تحتل مرحلة عليا تتعلق بإصدار الأحكام وأنسبها، ولا يمكن الوصول إليها إلا بعد المرور بخبرات وتفاعلات مع الآخرين، فهي مكتسبة من التجارب، لذلك فإن ظهورها واكتمالها بشكل بارز يتم في مرحلة الرشد، ومن هنا فإن الاهتمام ببناء الأساس المعرفي بفاعلية في المراحل الدراسية للطالب في غاية الأهمية لارتباطه بنمو الحكمة بشكل متوازن، وتعتبر الحكمة مهمة في حياة الفرد فهي تساعد على فهم الذات وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والنجاح في الحياة بشكل عام (آل عثمان وآخرون، 2015).

ويرتبط التفكير القائم على الحكمة بثلاث أنواع من التفكير وردت في أيوب (2012) وهي:

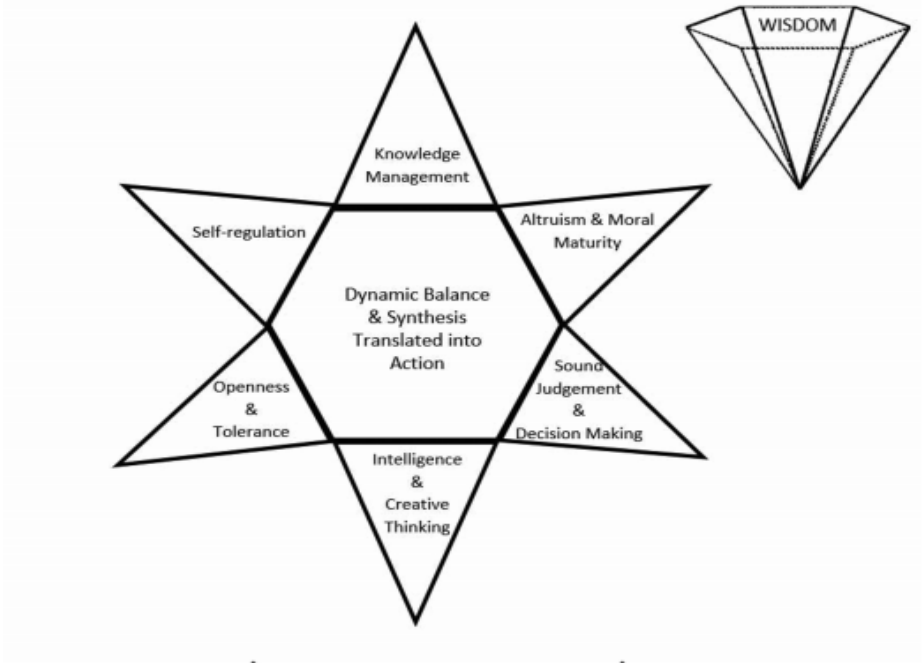
التفكير التأملي، والتفكير القائم على الحوار، والتفكير الجدلي، وسيتم توضيحها فيما يلي: التفكير التأملي يكون من خلال التركيز على المهارات ما وراء المعرفية، فالفرد عندما يريد حل مشكلة يحتاج إلى استراتيجية يتبعها، ويحتاج إلى مراقبة نجاح تلك الاستراتيجية والتعديل عليها، وإيجاد استراتيجيات بديلة عند الحاجة لتكون أكثر مناسبة. أما بالنسبة للتفكير القائم على الحوار فإنه يكون من خلال الأخذ بالآراء المختلفة لحل مشكلة ما، حتى يتم التوصل إلى حل صالح لجميع المشاركين في حل المشكلة، وقد يتضح بعد فترة معينة أن هذا الحل خاطئ في الحقيقة، أو يكون هناك مصلحة جماعة تقدم على مصلحة الفرد. أما بخصوص التفكير الجدلي المنطقي، فإن الفرد يتحدى معتقداته السابقة ويأجل التسرع في حل المشكلة، حتى يصل إلى أعلى المراحل الذهنية ووجهات النظر المتعارضة قبل اتخاذ قرار معين، مع شرح وتوضيح سبب اختيار هذا الحل أو القرار.

وقد تم تصنيف التفكير التأملي والتفكير الحواري إلى عدة مهارات وردت في آل عثمان وآخرون (2015) وهي:

مهارات التفكير التأملي هي: الملاحظة والتأمل، الرؤية البصرية، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة.

أما مهارات التفكير الحواري هي: الإنصات، المهارات اللفظية، المهارات غير اللفظية، التفاوض، الإقناع.

وقد قام Karami et al. (2020) بالبحث عن مكونات الحكمة من خلال مراجعة 50 مقالاً نشرت بين عامي 2006 و2018، حيث تم مراجعة مقالات الحكمة في عدة مجالات شملت علم النفس والإدارة والقيادة والتعليم، ومن خلال مقارنة نقاط الاشتراك بين تلك المقالات في مفاهيم الحكمة تم التوصل إلى نموذج لمكونات الحكمة، حيث يشتمل النموذج على المكونات التالية للحكمة وهي: إدارة المعرفة، التنظيم الذاتي، الإيثار والنضج الأخلاقي، الانفتاح والتسامح، الحكم السليم واتخاذ القرار، الذكاء والتفكير الإبداعي، التوازن الديناميكي والتوليف. وتفيد تلك المكونات في بناء استراتيجيات للطلاب الموهوبين لتحسين مستوى الحكمة. والشكل التالي يوضح مكونات الحكمة كما وردت في الدراسة السابقة.



شكل (1): مكونات الحكمة كما وردت في **Karami et al. (2020)**

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي أشارت إلى استراتيجيات المواجهة الاجتماعية:

دراسة Swiatek (2001) هدفت إلى بحث العلاقات بين اختيار استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وخصائص الطلاب، حيث تكونت عينة الدراسة من 87 من الذكور، و124 من الإناث، وواحد لم يتم الإشارة إلى جنسه. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين بعد إنكار الموهبة ومفهوم الذات، ووجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات وبعدي مساعدة الآخرين ومستويات النشاط المرتفع، كما أسفرت النتائج أن الذكور أكثر استخداماً للدعابة من الإناث، أم الإناث أعلى إنكاراً للموهبة من الذكور.

دراسة أبا الخيل (2011) هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية الأكثر شيوعاً لدى الطالبات الموهوبات عقلياً والموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والمتفوقات عقلياً والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من وجود فروق بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة، وتكونت عينة الدارسة من 1396 طالبة بالصف الثاني المتوسط، 19 طالبة موهوبة، 40 طالبة متفوقة، 81 طالبة موهوبة من ذوات صعوبات التعلم، 257 طالبة متفوقة من ذوات

صعوبات التعلم، وأسفرت النتائج أن استراتيجية الضبط البيئي كانت الأكثر شيوعاً لدى الموهوبات والطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم، والمتفوقات ذوات صعوبات التعلم، أما الطالبات المتفوقات عقلياً فكانت استراتيجية طلب العون هي الأكثر شيوعاً. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة لصالح الطالبات الموهوبات، حيث كان لديهن توجيه ذاتي وتركيز على إتقان العمل وإدارة الجهد والوقت والتركيز على المشكلة أكثر من التركيز على الانفعال.

دراسة van der Meulen et al. (2014) هدفت إلى معرفة تأثير برامج السحب يوم واحد في الأسبوع لمدارس الأطفال الموهوبين إن كان يعمل على تقليل المشاكل الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وإجهاد الوالدين، ويحسن مفهوم الأطفال عن أنفسهم، والتمتع في المدرسة، والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 89 طفلاً. وأظهرت النتائج أثار إيجابية صغيرة على المجموعة بشكل عام في مفهوم الذات والكفاءة المدرسية والسلوك الاجتماعي، كما أظهرت النتائج أثار إيجابية متوسطة على الأطفال المعرضين للخطر في الكفاءة المدرسية والسلوك الاجتماعي ومشاكل النوم والقلق وانخفاض شكاوى الطفل الجسدية وانخفاض المشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، كما أن هناك آثار إيجابية على الأطفال المعرضون للخطر في التحصيل الأكاديمي وقلة الانتباه وفرط النشاط.

دراسة البلاح (2015) هدفت إلى تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الموهوبين وعلاقتها بالكمالية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من 60 طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استخدام الموهوبين استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية الناتجة عن تميزهم قبل وبعد البرنامج، كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية الناتجة عن تميزهم لصالح الذكور، أيضاً وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الكمالية لصالح الذكور، وفي الرضا عن الحياة لصالح الإناث.

دراسة van Rossen et al. (2021) هدفت إلى دراسة العلاقات الاجتماعية المتصورة لذوي القدرات العالية في برامج السحب والفصول العادية، تكونت العينة من 245 طالباً ذوي قدرة عالية في كل من برامج السحب والفصول العادية، و429 طالباً منتظماً كمجموعة مرجعية. أسفرت نتائج الدراسة الطولية أن الطلاب ذوي القدرات العالية كانوا في البداية ينظرون إلى علاقاتهم مع أقرانهم أنها إيجابية في الفصول العادية

وبرامج السحب، ولكن مع تقدم العام الدراسي، تطورت التصورات لديهم وأصبحت لديهم علاقات سلبية مع أقرانهم في الفصول العادية.

ثانياً: الدراسات التي أشارت إلى الحكمة:

تم تضمين الحكمة كأحد مكونات الذكاء لدى Sternberg (2003) حيث يفترض من خلال النظرية المعززة للذكاء الناجح، أن الذكاء يتكون من المهارات الإبداعية لتوليد أفكار جديدة ومثيرة، والمهارات التحليلية لتقييم ما إذا كانت الأفكار جيدة، والمهارات العملية لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها، والمهارات القائمة على الحكمة لتوظيف المهارات الإبداعية والتحليلية والعملية من أجل الصالح العام.

دراسة أيوب (2012) هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالسعودية، وتكونت عينة البحث من 81 طالباً، بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية 38 طالباً، والضابطة 43 طالباً، وبعد ذلك تم تطبيق برنامج لمدة 10 أسابيع لتنمية التفكير القائم على الحكمة، حيث تم تطبيق مقياس استراتيجيات المواجهة في بداية البرنامج وبعده، وأسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني أن التفكير القائم على الحكمة له أثر في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة.

دراسة آل عثمان وآخرون (2015) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية مهارات الحكمة لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من 24 طالبة موهوبة من المرحلة الثانوية، موزعين بالتساوي على مدرستين بالتساوي أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبقت أداة الحكمة قبل وبعد البرنامج، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في علامات مهارات الحكمة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ناصر وآخرون (2016) هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من 56 طالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من 27 طالبة، تضمنت 5 طالبات موهوبات، أما المجموعة الضابطة تكونت من 29 طالبة، تضمنت 7 طالبات موهوبات، أسفرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد الحكمة والدرجة الكلية للمقياس لصالح الموهوبات في المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مهارات

السلوك القيادي والدرجة الكلية للمقياس لصالح الموهوبات في المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية مدخل المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية.

دراسة آل دحيم وأيوب (2019) هدفت إلى دراسة تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمس الكبرى للشخصية لديهم، وتحديد قدرة العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم على الحكمة، والتنبؤ بالتفكير القائم على الحكمة بمعلومية الخصائص الخمس الكبرى للشخصية، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتفكير القائم على الحكمة. وتكونت عينة الدراسة من 181 طالباً موهوباً بالمرحلة الثانوية، فتم استخدام مقياس التفكير القائم على الحكمة ومقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية. وأسفرت النتائج عن وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاث مستويات من الحكمة (الأداء المنخفض، الأداء المتوسط، الأداء المرتفع). كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أبعاد (الانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح على الخبرة، والمقبولية) وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع، المتوسط، المنخفض) حيث كانت الفروق لصالح المستوى الأعلى. كذلك أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات العصابية وفقاً لمستويات التفكير القائم على الحكمة (المرتفع، المتوسط، المنخفض). أيضاً أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن نموذج (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) استطاع التنبؤ بحوالي 56٪ من نسبة التباين العام في التفكير القائم على الحكمة. وأخيراً توصلت النتائج إلى أن تأثير العوامل الخمس الكبرى للشخصية على التفكير القائم على الحكمة كانت لعوامل (الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، والعصابية) على التوالي.

أما دراسة Karami et al. (2020) هدفت إلى تحديد مكونات الحكمة التي يمكن أن تبنى عليها استراتيجيات تعزيز الحكمة في المستقبل، حيث تم مراجعة 50 مقالاً نشرت بين عامي 2006 و2018 من مجالات علم النفس والإدارة والقيادة والتعليم لفحص النقاط التي تشترك فيها مفاهيم الحكمة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من المكونات للحكمة وهي: إدارة المعرفة، التنظيم الذاتي، الإيثار والنضج الأخلاقي، الانفتاح والتسامح، الحكم السليم واتخاذ القرار، الذكاء والتفكير الإبداعي، التوازن الديناميكي والتوليف.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ أن بعض الدراسات بحثت عن العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومتغيرات أخرى كالكمالية والرضا عن الحياة وخصائص الطلاب (البلاح، 2015؛ Swiatek, 2001)، وبعض الدراسات بحثت في تأثير بعض البرامج كبرامج السحب على تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين (van der Meulen et al., 2014; van Rossen et al., 2021)، وبعض الدراسات ميزت بين الذكور والإناث في استراتيجيات المواجهة الاجتماعية (أبا الخيل، 2011؛ البلاح، 2015؛ Swiatek, 2001).

كذلك نجد أن بعض الدراسات بحثت في تأثير البرامج التدريبية القائمة على الحكمة على تنمية مهارات الحكمة (آل عثمان وآخرون، 2015؛ ناصر وآخرون، 2016)، وبعضها بحثت في تأثير البرامج التدريبية القائمة على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية (أيوب، 2012)، وبعض الدراسات حددت مجموعة من العوامل والخصائص والمهارات التي تتفاعل مع الحكمة (آل دحيم وأيوب، 2019؛ Sternberg, 2003; Karami et al., 2020).

وبشكل عام تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أيوب (2012)، من ناحية اشتمالها على متغيرات الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وتختلف الدراسة الحالية عنها في أنها ارتباطية تبحث عن العلاقة بين المتغيرين، أما دراسة أيوب (2012) تجريبية تبحث عن تأثير متغير على آخر. أيضاً نجد أن الدراسة الحالية تختلف عن جميع الدراسات السابقة من ناحية تفردها بالبحث في عملية الارتباط العلاقي بين استراتيجيات المواجهة والحكمة، حيث يمكن من خلال هذه العلاقة التحكم بشكل أفضل في إعداد البرامج للطلاب الموهوبين وتحسين مستوى التكيف لديهم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الارتباطي لمعرفة إن كان هناك علاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين. في المنهج الارتباطي يتم دراسة العلاقة بين المتغيرات، حيث يتم وصف درجة تلك العلاقة وقوتها بين المتغيرات وصفاً كمياً (أبو علام، 2011).

ولظروف هذه الدراسة أيضاً تم استخدام المنهج السببي المقارن من أجل معرفة إن كان هناك اختلاف بين الطلاب الموهوبين وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس. فالمنهج السببي المقارن يحاول فيه الباحث تحديد أسباب الفروق بين الأفراد والمجموعات إن وجدت، ويحاول الباحث التعرف على العامل الرئيسي الذي أدى إلى الاختلاف (أبو علام، 2011).

المجتمع والعينة:

المجتمع هم الطلاب الموهوبون بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بالأحساء، حيث بلغ مجموعهم 1354 طالباً وفقاً لقاعدة بيانات إدارة الموهوبين بالأحساء (اتصال هاتفي، مارس2، 2021). وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية متساوية، والتي يتم من خلالها الحصول على أعداد متساوية من كل طبقة وذلك بطريقة عشوائية (أبو علام، 2011)، بحيث يكون هناك تساوي في الاختيار بين مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية، وكذلك يكون هناك تساوي في الاختيار بين الموهوبين وفقاً لتجمعاتهم في فصول الموهوبين وفي الفصول العادية، في هذه الدراسة لدينا أربع طبقات هي: طلاب موهوبين في المرحلة المتوسطة بتجميع متجانس، طلاب موهوبين في المرحلة المتوسطة بالفصول العادية، طلاب موهوبين في المرحلة الثانوية بتجميع متجانس، وطلاب موهوبين في المرحلة الثانوية بالفصول العادية.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقاً للمرحلة الدراسية ونوع التجميع.

المرحلة الدراسية	نوع التجميع	توزيع العينة	المجموع
المتوسطة	متجانس	28	56
	غير متجانس	28	
الثانوية	متجانس	28	56
	غير متجانس	28	
المجموع الكلي			**112**

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية للموهوبين Social Scale Coping

هذا المقياس من إعداد Swiatek (2001) والمحدث صلاحيته عن طريق Swiatek & Cross (2007)، حيث قام الباحث بترجمة المقياس المحدث إلى العربية. ويهدف الاستبيان إلى قياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية التي يستخدمها الطلاب الموهوبين لمواجهة الصعوبات الاجتماعية، وتتكون الاستبانة من (34) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وهذه الأبعاد هي:

1- إنكار الموهبة Denying Giftedness: ويتكون هذا البعد من (8) عبارات متعلقة بإنكار الطالب الموهوب لموهبته، وأن نجاحه في الحياة عائد إلى الصدفة.

2- التفاعل الاجتماعي Social interaction: ويتكون هذا البعد من (8) عبارات متعلقة بتفضيل الموهوب للأنشطة الخارجة عن المنهج الدراسي حيث تتيح

له تبادل الاهتمامات مع أشخاص لديهم نفس الميول، كذلك مساعدة زملائه في فهم الدروس وحل الواجبات.

3- استخدام الفكاهة Using humor: ويتكون هذا البعد من (5) عبارات متعلقة باستخدام الموهوب للفكاهة، وإدراكه لكيفية نظر الآخرين له.

4- المسايرة Conformity : ويتكون هذا البعد من (6) عبارات متعلقة بمحاولة الموهوب مسايرة زملائه وتجنب الاختلاف عنهم.

5- تقبل الأقران Peer acceptance: ويتكون هذا البعد من (7) عبارات متعلقة بإخفاء الموهوب لموهبته من أجل الحصول على تقبل الزملاء، وكذلك ردود فعل الموهوب تجاه النتائج المتعلقة بشعبيته.

وبعد تحديث المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، تم التعديل على بعض عباراته بناءً على آراء 3 مختصين كباحثين دكتوراه في مجال تربية الموهوبين، كما تم حذف بعض العبارات لتكرار مضمونها في نفس المحور، فأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من 26 عبارة موزعة على الأبعاد كالتالي: إنكار الموهبة يتكون من 7 عبارات، التفاعل الاجتماعي يتكون من 6 عبارات، استخدام الفكاهة يتكون من 3 عبارات، المسايرة يتكون من 3 عبارات، تقبل الأقران يتكون من 7 عبارات.

ثانياً: مقياس الحكمة:

تم إعداد مقياس الحكمة بالاستفادة من المقياس المعد عن طريق آل عثمان وآخرون (2015)، حيث تم تحديث صلاحية المقياس في الدراسة الحالية، ويتكون المقياس قبل تحديثه من 20 عبارة، مقسمة إلى بعدين: التأملي يتكون من 14 عبارة، والحواري يتكون من 6 عبارات.

وبعد تحديث المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية، تم التعديل على بعض عباراته بناءً على آراء المختصين، كما تم حذف بعض العبارات، فأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من 17 عبارة موزعة على الأبعاد كالتالي: التأملي يتكون من 14عبارة، الحواري يتكون من 3 عبارات.

الصدق والثبات لمقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية:

أولاً: صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية:

صدق المقياس:

قام كل من Swiatek & Cross (2007)، بتحديث صلاحية مقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية، حيث نتج 5 أبعاد من التحليل العاملي للبيانات التي جمعت من عينات من الموهوبين، وهذه الأبعاد مشابهة للأبعاد التي تم توصل إليها من التحليل العاملي في دراسة Swiatek (2001)، وهذا دليل على صدق المحتوى الذي يتمتع به هذا المقياس.

ثبات المقياس:

قام كل من Swiatek & Cross (2007)، بتحديث

صلاحية مقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية، وتوصلا إلى نتائج مشابهة إلى حد كبير لصلاحية المقياس في دراسة Swiatek (2001)، والتي كانت عينتها 302 طالب وطالبة، وكان معامل الثبات مقبول علمياً باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما بالجدول التالي.

جدول (2): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والمقياس ككل في صورته الأصلية.

م	مقاييس التكيف الاجتماعي	كرونباخ ألفا
1	إنكار الموهبة	0.77
2	التفاعل الاجتماعي	0.69
3	استخدام الفكاهة	0.68
4	المسايرة	0.66
5	تقبل الأقران	0.61

ثانياً: صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين، حيث تم التعديل على المقياس بناءً على آرائهم، فتم حذف بعض العبارات، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والدرجة الكلية كما في الجدول رقم (3)، حيث أنها تشير إلى وجود ارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي. وبذلك يعتبر الصدق متحقق في مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

جدول (3): الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والدرجة الكلية في الدراسة الحالية.

البعد	إنكار الموهبة	التفاعل الاجتماعي	استخدام الفكاهة	المسايرة	تقبل الأقران	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	0.65**	0.32	0.42*	0.15	0.62**	1

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.63)، وبلغ معامل الثبات للبعد الأول إنكار الموهبة (0.62)، أما البعد الثاني التفاعل الاجتماعي فقد بلغ معامل الثبات (0.63)، كما بلغ معامل الثبات للبعد الثالث استخدام الفكاهة (0.77)، أيضاً بلغ معامل الثبات لبعد المسايرة (0.66)، وأخيراً بلغ معامل الثبات لبعد تقبل الأقران (0.62)، وبذلك يعتبر هذا المقياس قابل للتطبيق، ويتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة علمياً. والجدول رقم (4) يوضح معاملات الثبات لكل من الأبعاد الخمسة وللمقياس ككل.

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية والمقياس ككل في الدراسة الحالية.

م	البعد	كرونباخ ألفا
1	إنكار الموهبة	0.62
2	التفاعل الاجتماعي	0.63
3	استخدام الفكاهة	0.77
4	المسايرة	0.66
5	تقبل الأقران	0.62
6	المقياس ككل	0.63

الصدق والثبات لمقياس الحكمة:

أولاً: صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية:

صدق المقياس:

قام آل عثمان وآخرون (2015) بالتحقق من صلاحية مقياس الحكمة عن طريق صدق المحكمين، حيث قاموا بعرضه على 7 محكمين من ذوي الاختصاص، كما قاموا بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي، وكانت غالبية عبارات المقياس ذات ارتباط دال بالدرجة الكلية للبعد وللمقياس. وكانت درجة ارتباط بعدي المقياس بالدرجة الكلية عالية، حيث كانت درجة ارتباط البعد التأملي بالدرجة الكلية 0.914 ودرجة ارتباط البعد الحواري بالدرجة الكلية 0.901

ثبات المقياس:

قام آل عثمان وآخرون (2015) بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق، فأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة علمياً، والجدول التالي يبين معامل ألفا كرونباخ وثبات الاستقرار.

جدول (5): معاملات ألفا كرونباخ وثبات الاستقرار لمقياس الحكمة في صورته الأصلية.

البعد	كرونباخ ألفا	ثبات الاستقرار
التأملي	0.853	0.621
الحواري	0.815	0.650
الدرجة الكلية	0.894	0.775

ثانياً: صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المختصين، حيث تم التعديل على المقياس بناءً على آرائهم، فتم حذف بعض العبارات، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة والدرجة الكلية كما في الجدول رقم (6)، حيث أنها تشير إلى وجود ارتباط بين الأبعاد والمقياس الكلي. وبذلك يعتبر الصدق متحقق في مقياس الحكمة.

جدول (6): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحكمة والدرجة الكلية في الدراسة الحالية.

البعد	التأملي	الحواري	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	0.98**	0.68**	1

**** دال إحصائياً عند مستوى 0.01**

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.84)، وبلغ معامل الثبات للبعد الأول التأملي (0.79)، أما البعد الثاني الحواري فقد بلغ معامل الثبات (0.62)، وبذلك يعتبر هذا المقياس قابل للتطبيق، ويتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة علمياً. والجدول رقم (7) يوضح معاملات الثبات للمقياس وأبعاده.

جدول (7): معامل ألفا كرونباخ لمقياس الحكمة وأبعاده في الدراسة الحالية.

البعد	كرونباخ ألفا
التأملي	0.79
الحواري	0.62
الدرجة الكلية	0.84

جمع البيانات:

تم تطبيق مقياس الحكمة Wisdom، ومقياس استراتيجيات مواجهة الصعوبات الاجتماعية للموهوبين Social Scale Coping على عينة الدراسة، وهم الطلاب الموهوبين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام والخاص بالأحساء، حيث تم توزيع استبانة الكترونية على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط سبيرمان لارتباط الرتب، لمعرفة العلاقة الارتباطية بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.
- اختبار T لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفرق بين الطلاب الموهوبين في الحكمة، وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.
- اختبار T لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفرق بين الطلاب الموهوبين في استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.

إجراءات الدراسة:

1- الاطلاع على الأدب التربوي حول الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية للطلاب الموهوبين.

2- أخذ خطاب موافقة من جامعة الملك فيصل لتسهيل مهمة تطبيق الدراسة.

3- أخذ موافقة إدارة تعليم الأحساء على تطبيق الدراسة على الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام.

4- التأكد من صدق وثبات المقياسين (الحكمة، استراتيجيات المواجهة الاجتماعية)، بحيث تكون ذات خصائص سيكومترية مقبولة علمياً.

5- تطبيق الأدوات على العينة المستهدفة (الطلاب الموهوبون بالمرحلة المتوسطة والثانوية).

6- تحليل البيانات إحصائياً.

7- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها وكتابة التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "هل هناك علاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين؟".

للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الطلاب وفقاً لمقياس الحكمة ومقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، كما تم حساب معامل ارتباط سبيرمان لمعرفة العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط سبيرمان لمعرفة العلاقة بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط سبيرمان	عدد الأفراد	الدلالة
الحكمة	65.34	10.99	*0.24	112	0.01
استراتيجيات المواجهة الاجتماعية	69.71	10.20			

*** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.05**

يتضح من الجدول (8) وجود علاقة ارتباطية بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط سبيرمان للرتب (0.24) بمستوى دلالة (0.01) وهي دالة إحصائياً حيث أنها أصغر من (0.05).

وبالرغم من أن درجة الارتباط ضعيفة وليست قوية، إلا أنها دالة إحصائياً وتعطي مؤشراً لوجود ارتباط بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وأن الارتباط بينهما طردي فكلما ارتفع أحدهما ارتفع الأخر، مما يعني أن الطالب عندما يتم تقوية استراتيجيات المواجهة لديه، فإن الحكمة سوف ترتفع لديه تبعاً لذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أيوب، 2012)، حيث أشارت أن التدريب على الحكمة له تأثير على استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، ولكن الدراسة الحالية حددت درجة الارتباط بينهما في الوضع الطبيعي، ودرجة تداخل تلك العوامل المؤثرة على تكيف الطالب، مما يعطي قوة في التخطيط. كما أن المشكلات التي يتعرض لها الطالب الموهوب، تحتاج إلى مجموعة من المداخل التي تسهم في حلها، حيث إن تلك المشكلات متعددة ومتنوعة، وكلما تم معرفة الروابط بين العوامل المؤثرة على حل مشكلات الطالب، أصبح هناك عملية تحكم أكثر في عملية التدخل للإسهام في تكيف الطالب، وهذا يؤيد ما أشارت إليه دراسة آل دحيم وأيوب (2019) من وجود إسهام متباين للعوامل الخمس الكبرى للشخصية في الحكمة. ولأن الحكمة أحد مكونات الذكاء (Sternberg, 2003) فمن المهم أن يكون

نموها بشكل متوازن، لذلك من المهم أن يتم وضع خطة علاجية لمساعدة الطالب للتكيف مع المشكلات التي تواجهه، من خلال تعزيز استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، حيث اتضح من الدراسة الحالية وجود ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجيات المواجهة والحكمة، وأن توازن أحدهما يسهم في توازن الأخر. أيضاً من المهم العمل على الخطط الوقائية، فمن خلال الاهتمام بالخطط التي تزيد من مستوى الحكمة لدى الطالب، ضمنياً يساعد ذلك على تكيف الطالب عند تعرضه لبعض المشكلات الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل هناك فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة يعزى للتجميع المتجانس وغير المتجانس؟".

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الاختلاف في متوسط مستوى الحكمة وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس. وبخصوص تجانس العينتين فيمكن التجاوز عنها إذا كانت العينتين متساويتين (الشافعي، 2014).

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الاختلاف في متوسط مستوى الحكمة وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.

الحكمة	نوع التجميع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
التأملي	متجانس	56.29	9.07	4.36-	110	0.00
	غير متجانس	49.11	8.35			
الحواري	متجانس	13.54	1.88	4.66-	110	0.00
	غير متجانس	11.75	2.17			
الدرجة الكلية	متجانس	69.82	10.32	4.71-	110	0.00
	غير متجانس	60.86	9.83			

يتضح من الجدول (9) وجود اختلاف بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة تبعاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس في بعدي مقياس الحكمة والمقياس ككل لصالح الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للبعدين التأملي والحواري على التوالي (4.36-، 4.66-) بمستوى دلالة (0.00) للبعدين، وهي دالة إحصائياً حيث أنها أصغر من (0.05). كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمقياس الحكمة ككل(4.71-) بمستوى دلالة (0.00) وهي دالة إحصائياً حيث أنها أصغر من (0.05).

نلاحظ أن النتيجة السابقة تؤكد أن التجميع المتجانس يسهم في رفع مستوى الحكمة لدى الطلاب

الموهوبين، ففي الفصول المتجانسة هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها وتسهم في رفع مستوى الحكمة لدى الطلاب الموهوبين، حيث يكتسب الطالب مجموعة من المهارات التي تتلاءم مع احتياجاته، وهذا يتفق مع الدراسات التي حددت مجموعة من العوامل والخصائص والمهارات التي تتفاعل مع الحكمة (آل دحيم وأيوب، 2019؛ Sternberg, 2003; Karami et al., 2020). فالدراسة الحالية تضيف عامل التجميع المتجانس إلى مجموعة العوامل التي تؤثر على مستوى الحكمة، وهذه النتيجة منطقية، ففي الفصول المتجانسة يتفاعل الطالب مع مجموعة تشترك معه في بعض الخصائص، مما يؤدي إلى رفع المستوى التأملي والحواري لديه. وبما أن الحكمة أحد مكونات الذكاء (Sternberg, 2003)، فمن المهم أن نسعى إلى بذل الأسباب التي تسهم في رفعها لتحقيق التوازن مع المكونات الأخرى للذكاء، لذلك فإن الدراسة الحالية تؤكد أن التجميع المتجانس أحد الأسباب التي تسهم في رفع مستوى الحكمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: "هل هناك فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية يعزى للتجميع المتجانس وغير المتجانس؟".

للإجابة على السؤال الثالث، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لمعرفة الاختلاف في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس. وبخصوص تجانس العينتين فيمكن التجاوز عنها إذا كانت العينتين متساويتين (الشافعي، 2014).

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمعرفة الاختلاف في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس.

استراتيجيات المواجهة الاجتماعية	نوع التجميع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
إنكار الموهبة	متجانس	14.86	4.06	0.84-	110	0.41
	غير متجانس	14.14	4.94			
التفاعل الاجتماعي	متجانس	21.07	3.77	1.92-	110	0.06
	غير متجانس	19.57	4.46			
استخدام الفكاهة	متجانس	9.50	3.60	1.40-	110	0.16
	غير متجانس	8.57	3.41			

تابع/ جدول (10).

استراتيجيات المواجهة الاجتماعية	نوع التجميع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة
المسايرة	متجانس	7.29	3.25	0.06-	110	0.95
	غير متجانس	7.25	3.12			
تقبل الأقران	متجانس	16.21	4.60	1.93	110	0.06
	غير متجانس	17.96	5.00			
الدرجة الكلية	متجانس	70.9	6.90	1.26-	110	0.20
	غير متجانس	68.5	12.62			

يتضح من الجدول (10) عدم وجود اختلاف بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية تبعاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس في جميع الأبعاد والمقياس ككل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للأبعاد الخمسة على التوالي (-0.84، -1.92، -1.40، -0.06، 1.93) وكان مستوى الدلالة للخمسة أبعاد على التوالي (0.41، 0.06، 0.16، 0.95، 0.06)، وهي غير دالة إحصائياً حيث أنها أكبر من (0.05). كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة لمقياس استراتيجيات المواجهة الاجتماعية ككل(-1.26) بمستوى دلالة (0.20) وهي غير دالة إحصائياً حيث أنها أكبر من (0.05).

نلاحظ أن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة التي أشارت إلى تأثير بعض البرامج كبرامج السحب على تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين (van der Meulen et al., 2014; van Rossen et al., 2021)، ويمكن تفسير هذا الاختلاف إلى كون الدراسات السابقة بحثت في تأثير برامج السحب ليوم واحد في الأسبوع، والذي ربما كان موجهاً لتحسين استراتيجيات المواجهة، أم الدراسة الحالية بحثت في تأثير التجميع المتجانس في سياقه الطبيعي، الأمر الأخر يمكن تفسير هذا الاختلاف إلى كون الدراسات السابقة بحثت في تأثير برامج السحب على استراتيجيات المواجهة الاجتماعية عن طريق القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، أما الدراسة الحالية فإنها قارنت بين مجموعتين مستقلتين وفقاً للتجانس وعدم التجانس عن طريق قياس واحد فقط في سياقه الطبيعي. ونتيجة الدراسة الحالية تؤكد على أهمية تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية للطلاب الموهوبين حتى في الفصول المتجانسة، حيث أكدت الدراسات السابقة على أهمية التدريب وفاعليته في تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية مثل دراسة

البلاح (2015).

وبناءً على ما سبق نستنتج ما يلي:

- يوجد علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وتكمن أهمية ذلك في الخطط الوقائية والعلاجية للطلاب الموهوبين، فالجانب الوقائي أن يتم تنمية الحكمة لدى الطلاب الموهوبين من أجل التصرف السليم في مواجهة المشكلات التي قد تواجه الطالب، أما الجانب العلاجي أن يتم تقديم التدخل لحل مشكلات الطالب التكيفية من خلال استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، والتي بدورها تسهم في التصرف الحكيم لدى الطالب في مواجهة مشكلاته.
- إن التجميع المتجانس له دور فاعل في رفع مستوى الحكمة لدى الطلاب الموهوبين، حيث يتفاعل الطالب مع مجموعة تشترك معه في بعض الخصائص والاهتمامات، كما يعتبر التجميع المتجانس أحد الأسباب التي تساعد على نمو مستوى الحكمة، والتي تعتبر أحد مكونا الذكاء التي أشار إليها ستينبرغ.
- نلاحظ عدم وجود اختلاف بين متوسطات استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية وفقاً للتجميع المتجانس وغير المتجانس، وهذا يؤكد على أهمية تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية حتى في الفصول المتجانسة لدى الطلاب الموهوبين.

ويمكن تلخيص ما سبق في النتائج التالية:

- يوجد علاقة ارتباطية طردية بين الحكمة واستراتيجيات المواجهة الاجتماعية.
- هناك فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط مستوى الحكمة وفقاً للتجميع، ولصالح الطلاب في الفصول المتجانسة.
- لا يوجد فرق بين الطلاب الموهوبين في متوسط استخدام استراتيجيات المواجهة الاجتماعية، وفقاً للتجميع المتجانس أو غير المتجانس.

التوصيات:

- تكثيف البرامج التدريبية التي تعمل على تنمية مستوى الحكمة للطلاب الموهوبين، لما لها من دور وقائي وعلاجي في مواجهة المشكلات لدى الموهوبين.
- التوسع في التجميع المتجانس للطلاب الموهوبين، حيث أنه يساعد على نمو مستوى الحكمة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا الخيل، آمنة عبدالعزيز صالح. (2011). استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة: دراسة تشخيصية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، *5*(4)، 81-126.

أبو علام، رجاء محمود. (2011). *مناهج البحث في العلوم النفسية*

والتربوية (ط. 6). دار النشر للجامعات.

آل دحيم، عبدالرحمن ظافر فهد، وأيوب، علاء الدين عبدالحميد. (2019). التفكير القائم على الحكمة كمنبىء بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(28)، 77-113.

آل عثمان، وفاء ناجي أحمد، النبهان، موسى محمد خليفة ياسين، والجاسم، فاطمة أحمد. (2015). *أثر برنامج تدريبي قائم على الحكمة في تنمية الحكمة لدي الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

أيوب، علاء الدين عبدالحميد. (2012). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدي طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 22*(77)، 201-242.

البلاح، خالد عوض. (2015). أثر تحسين استراتيجيات المواجهة الاجتماعية في خفض حدة الكمالية العصابية وتحقيق الرضا عن الحياة لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 26*(102)، 27-102.

البلاح، خالد عوض. (2016). فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة في خفض الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (79)، 279-312.

البلاح، خالد عوض. (2020). استراتيجيات مواجهة صعوبات اتخاذ القرار المهني وعلاقتها بالصمود النفسي لدى الموهوبين. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها - كلية التربية، 31*(121)، 322-366.

الجلامدة، فوزية عبدالله، وعلي، نجوى حسن. (2011). الحاجات الشخصية والاجتماعية والنفسية لدى الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين والطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 19*(1)، 90-140.

الذيابي، قصي عجاج سعود. (2017). التفكير القائم على الحكمة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. *الأستاذ: جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد*، (221)، 465-512.

الشافعي، محمد منصور. (2014). *الإحصاء التقليدي والمتقدم في البحوث التربوية*. مكتبة الرشد.

فاضل، فهمي حسان. (2012). استراتيجيات مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة لدى طلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً. *مجلة العلوم الاجتماعية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، 40*(3)، 37-65.

قطامي، نايفة. (2010). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*. دار المسيرة.

ناصر، أمينة علي أحمد، النبهان، موسى محمد خليفة ياسين، والجاسم، فاطمة أحمد. (2016). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على المشكلات الاجتماعية في تنمية الحكمة والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين: مشرف* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي، المنامة.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

BANAT, S. M., AL-TAJ, H. M., ALSHOUBAKİ, N. H., & YOUNES, W. (2020). The effectiveness of a group counseling program in enhancing the ability to form friendship among academically talented students.

Journal for the Education of Gifted Young Scientists, *8*(2), 701-710.

Boazman, J., & Sayler, M. (2011). Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roeper Review*, *33*(2), 76-85.

Karami, S., Ghahremani, M., Parra-Martinez, F. A., & Gentry, M. (2020). A polyhedron model of wisdom: A systematic review of the wisdom studies in psychology, management and leadership, and education. *Roeper Review*, *42*(4), 241-257.

Perrone, K. M., Jackson, Z. V., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., & Perrone, P. A. (2007). Perfectionism, achievement, life satisfaction, and attributions of success among gifted adults. *Advanced Development Journal: A Journal on Adult Giftedness*, *11*, 106-123.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, *30*(1), 19-39.

Swiatek, M. A., & Cross, T. L. (2007). Construct Validity of the Social Coping Questionnaire. *Journal for the Education of the Gifted*, *30*(4), 427–449.

van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2014, June). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social–emotional and academic functioning. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.

van Rossen, J. M., Hornstra, L., & Poorthuis, A. M. (2021). High-ability students in pull-out programs and regular classes: A longitudinal study on perceived social relationships in two settings. *Journal of School Psychology*, *85*, 1-16.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (22)، ص ص 45 - 81، الرياض (2022م/ 1443هـ)

أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة

أ. سارة عبد الله الحارثي[1]، و أ. د. سامر عبد الحميد الحساني[2]

المُستخلَص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة. كما هدفت الدراسة إلى التعرُّف على احتفاظ المشاركات بمستوى التحسُّن لمهارات الفهم القرائي الذي ظهر كنتيجة للتدخُّل في هذه الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُستخدم منهاج تصاميم أبحاث الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصّي المتعدد عبر المشاركين. وشارك في الدراسة الحالية ثلاثُ طالبات من ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة في مدينة جدة. وتوصَّلت النتائج إلى وجود أثر لتطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات المشاركات. كما أظهرت الدراسة احتفاظ المشاركات بالتحسُّن الناتج عن التدخُّل في هذه الدراسة. وأخيرًا، كشفت الدراسة عن توافر مستوى صلاحية اجتماعية عالٍ مع كلٍّ من الطالبات المشاركات ووالداتهن ومعلمة صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: مهارة تدوين الملاحظات، الفهم القرائي، صعوبات القراءة.

Effectiveness of Developing Note-Making Skill on Reading Comprehension Skills Improvement of Female Students with Reading Disabilities

Mrs. Sarah A. Alharthi[1], and Prof. Samer A. Alhassani[2]

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of developing note-making skill on reading comprehension skills improvement of middle school female students with reading disabilities. It also aimed to recognize the participants' maintenance of the improvement in reading comprehension skills that resulted from the intervention in this study. The single-subject research designs represented by multiple probe designs across participants were used to achieve the study's objectives. Three middle school female students with reading disabilities in Jeddah participated in the present study. The outcomes demonstrated the existence of the developing the skill of note-making effectiveness on improving reading comprehension skills for the participating female students. The study also represented the participants' maintenance of the improvement resulting from the intervention in this study. Lastly, the study revealed a high social validity of all the participating students, their mothers, and the learning disabilities teacher.

Keywords: Note-Making Skill, Reading Comprehension, Reading Disabilities.

---

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

البريد الإلكتروني: Saraalharthi660660@gmail.com

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

البريد الإلكتروني: saalhassani@uj.edu.sa

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

E-mail: Saraalharthi660660@gmail.com

(2) Professor of Special Education, College of Education, University of Jeddah.

E-mail: saalhassani@uj.edu.sa

المقدمة:

كانت القراءة ولا تزال مِفتاح التعلُّم الناجح لدى الطلبة والأشخاص، وإذا كانت القراءة الطريق للتعلُّم؛ فإنَّ الفهم القرائي هو الهدف من القراءة، الذي يُمكّن الطلبة من امتلاك المعارف والمهارات والخبرات في جميع مجالات العلوم. ويُعرَّف الفهم القرائي بأنه: عملية معرفية مُعقَّدة، ينتج عنها القيام بربط الطلبة بين ما يعرفون وما يقرؤون. كما أنها عملية نشطة تتطلَّب مهارات تفكير مُعقَّدة وعالية المستوى (Wendling & Mather, 2009). ومن المهم أن يتعلَّم الطلبةُ في سنوات المرحلة الابتدائية الأولية كيفيةَ استخدام استراتيجيات مُحدَّدة مبنية على البراهين بالشكل المناسب، بناءً على مراحل القراءة من أجل الفهم القرائي. ومع التقدُّم في سنوات المرحلة الابتدائية، يبدأ الطلبة في استخدام وتوظيف استراتيجيات أكثر تقدمًا من تلك التي تعتمد على مراحل القراءة، كطرح الأسئلة التبادلي، ورسم خرائط النصوص، وغيرها من الاستراتيجيات؛ بوصفها استجابة للتنوُّع في أشكال النصوص المقروءة ومستوياتها (Ciullo & Reutebuch, 2020). كما أن من المهم – أيضًا – تعلُّم الطلبة كيفية استخدام مهارات تفكير عالية المستوى؛ لتفسير النصوص المقروءة وتحليلها وتقويمها (Harwell & Jackson, 2008). ويصل الطلبة في المرحلة المتوسطة إلى مستوًى أكثر عمقًا يتطلَّب استخدام مهارات دراسية ومهارات فهْم متعددة، تُمكّنهم من فهم نصوص مُعقَّدة ضمن محتويات لمناهج مختلفة. ولسوء الحظ، فإن الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة يفتقرون إلى مهارات الدراسة التي تُؤثّر في مستوى فهمهم القرائي، وبالتالي ينعكس ذلك على فهمهم لجميع المجالات الأكاديمية الأخرى (Vaughn & Bos, 2020).

وتُعدُّ مهارات الدراسة (Study Skills) – بشكل عام – من أهم أدوات التَّعلُّم التي تُمكّن الطلبة من الفهم القرائي، ومن أبرزها تدوينُ الملاحظات (Note-Making)، وهي مهارة تُمكّن الطلبة من رسم أهم الملاحظات لما يقرؤونه؛ لتسهيل استخراج المعارف والمفاهيم من المحتويات المكتوبة (Guy, 2016). وتختلف مهارة تدوين الملاحظات عن مهارة أخذ الملاحظات (Note- Taking)؛ حيث إن مهارة أخذ المهارات تركّز – غالبًا – على تنظيم الملاحظات واشتقاقها من المصادر المسموعة، في حين أن تدوين الملاحظات يُركّز على كتابة الطلبة لملاحظاتهم من المصادر المكتوبة (McPherson, 2018). وقد أشارت نتائج دراسة الحساني والفارسي (2021) إلى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة إلى مهارة تدوين الملاحظات، كما أوصت دراسات عديدة بتطوير مهارة تدوين الملاحظات من أجل الفهم القرائي لدى

الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم (الحساني، 2015؛ Boyle & Rivera, 2012). وقد أكَّدت ذلك نتائج دراسة إلتر Ilter (2019)، التي أشارت إلى نتائج مشابهة؛ ولذلك فإن مهارة تدوين الملاحظات تُعدُّ ذات أهمية بالغة حتى لمهارات القراءة الأخرى (Bowman, 2021).

وبيَّنت نتائج تقرير الكتابة للقراءة (Writing to Read)، الصادر من مؤسسة كارنيغي في نيويورك؛ أن تعليم الطلبة لمهارة تدوين الملاحظات يُعدُّ ممارسة تعليمية فاعلة؛ لتعزيز مستوى الفهم القرائي (Graham & Hebert, 2010). ويعمل بمنزلة داعم ومُوجّه لانتباه الطلبة نحو المعلومات المهمة (Boyle, Forchelli, & Cariss, 2015). وكما ذُكرَ آنفًا؛ فإن طلبة صعوبات التَّعلُّم يفتقرون إلى المهارات الدراسية، كمهارة تدوين الملاحظات؛ ولذا فإن الحاجة ماسَّة للدراسات والأبحاث، التي ربما تُسهِم في إيجاد ممارسات ترتكز على الأبحاث؛ من أجل توفير فرص تعلُّم أفضل لهؤلاء الطلبة. خصوصًا وأن الدراسات من هذا النوع في الوطن العربي قليلة جدًّا، وأيضًا لأهمية الفهم القرائي، ولأهمية هذه المهارة في تمكين الطلبة من التقدُّم في الصفوف، وتقليل التسرُّب، وتعويض اكتساب المهارات المختلفة، سواء لمهارات الدراسة أو لمهارات محتوى المواد الدراسية، التي جميعها تحتاج إلى الفهم القرائي؛ لذا فإن الدراسة الحالية تحاول التّعرُّف على الأثر الذي سينتج عن امتلاك طالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة لمهارة تدوين الملاحظات على قدرتهنَّ على فهم النصوص المكتوبة، كما ستتضمّن الدراسة الوصول إلى الصلاحية الاجتماعية من خلال مقابلة الطالبات ووالداتهن ومعلمات صعوبات التَّعلُّم.

مشكلة الدراسة:

يستمر عدد من الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بإظهار تحدّيات جمَّة في الفهم القرائي وتعلّم مهاراته (Bender, 2008; Swanson, Wanzek, Vaughn, Roberts, & Fall, 2015). وتشير دراسة سيرينو وزملائه Cirino et al. (2012) إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة يواجهون صعوبة في الفهم القرائي. وأكّدت ذلك دراسة الحساني والفارسي (2020)، التي أبانت نتائجها عن تدني مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة. وهذا القصور في مهارات الفهم القرائي؛ سيؤثر -حتمًا- في كافة المجالات الأكاديمية الأخرى؛ إذ يمكن أن يواجه الطلبة صعوبة في الوصول إلى المناهج الدراسية مقارنةً بأقرانهم من طلبة التعليم العام (Tassoni, Burnham, & King, 2021). وينعكس ذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ونجاحهم وتقدّمهم، ليس ذلك فحسب؛ بل يؤثر كذلك في مساعٍ مختلفة من جوانب حياتهم المستقبلية؛ ولذا فإنهم

بحاجة إلى إكسابهم مهارات واستراتيجيات تُلبّي احتياجاتهم الفريدة، وتُسهم في ردم الهُوَّة التي يظهرونها في مهارات الفهم القرائي.

ومن التدخّلات التي قد تكون فاعلة مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لتحسين مستوى مهارات الفهم القرائي، امتلاكهم لمهارة تدوين الملاحظات؛ حيث أظهرت نتائج الأبحاث أن القُرّاء الذين يُدوّنون ملاحظات موجزة؛ يتحسَّن لديهم مستوى الفهم القرائي (Chang & Ku, 2015; Ilter, 2017, 2019). ومع ذلك، أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن معظم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم يواجهون صعوبةً وتدنيًّا يظهر بشكلٍ جليٍّ في مهارة تدوين الملاحظات (رباح 2017؛ مهيدات 2017؛ Boyle, Rosen, & Forchelli, 2016).

وبناءً على ما تقدّم، ومن خلال استطلاع الباحثين لواقع الممارسات التدريسية لدى معلمي صعوبات التَّعلُّم فيما يتعلّق بتدريس الفهم القرائي، وبعد استقرائهما للأدب التربوي السابق المُتعلّق بهذا المجال؛ فقد لاحظا أن معظم التّدخُّلات التي ترتكز على نتائج الأبحاث لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الوطن العربي؛ تضع جُلّ اهتمامها وتركيزها على المرحلة الابتدائية، مقابل إغفال المرحلة المتوسطة؛ بالرغم من كونها تعدُّ مرحلة انتقالية تزداد بها الأعباء الدراسية والتحدّيات. كما لامس الباحثان – من واقع خبرتهما الميدانية – أن معلمي صعوبات التَّعلُّم يتجاهلون إكساب الطلبة مهارة تدوين الملاحظات، وتكاد أن تخلو خططهم التربوية الفردية من احتوائها عليها، وهذا ما توصلت إليه مؤخرًا دراسة الفارسي (2021)، التي كشفت نتائجها عن وجود ضعف في الممارسات التدريسية لدى معلمي صعوبات التَّعلُّم بالمرحلة المتوسطة فيما يتعلّق بتدريس مهارة تدوين الملاحظات. وقد قادت كافة تلك المبررات الباحثين إلى إجراء الدراسة الراهنة. وعليه، فقد تبلورت مشكلة الدراسة في التَّعرُّف على أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

1- ما أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة؟

2- ما أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في الاحتفاظ بمستوى تحسُّن مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

1- التّعرُّف على أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى

طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة.

2- التّعرُّف على مستوى احتفاظ المُشارِكات في مستوى التحسُّن بمهارات الفهم القرائي، الذي ظهر نتيجة للتدخُّل في هذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

أولًا، الأهمية النظرية. تنبثق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من كونها تأتي مُتطلّعةً إلى تلبية أحد مآرب وزارة التعليم، التي سُلّط عليها الضوء في الآونة الأخيرة؛ حيث عزمت على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى جميع الطلبة، وقد تساهم في إلقاء الضوء على أهمية إكساب مهارة تدوين الملاحظات للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، وتحسين مستوى فهمهم القرائي بمختلف المراحل الدراسية، ولاسيما في المراحل المتقدمة؛ لأنهم قد يرون أن تلك المرحلة مليئةٌ بالنِضال، ويكتنفها العديد من التحدّيات والصعوبات التي تُؤثّر في مستوى تحصيلهم الأكاديمي ونجاحهم، وربما تُقدّم أيضًا إضافةً علميةً للمكتبة العربية، يستفيد منها صُنَّاع القرار بوزارة التعليم والمعلمون والباحثون؛ لندرة الدراسات والأبحاث السابقة بالوطن العربي -على حدّ علم الباحثَيْنِ- التي تناولت معرفة أثر مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

ثانيًا، الأهمية التطبيقية. يؤمل من الدراسة الحالية أن تُوجّه تركيز المعلمين تجاه مهارة تدوين الملاحظات، وتكون عاملًا مساعدًا لهم؛ لتمكين الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم من استخدام تلك المهارة وتحسين مستوى فهمهم القرائي، كما قد تُسهم في فتح الأفق أمام الباحثينَ والمهتمينَ؛ لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث الواعدة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي يُستخلص منها ممارسات مُستندة إلى البراهين.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية. اقتصر التدخُّل المبني على ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة في الصف الثاني المتوسط بمدينة جدة.

الحدود الزمنية. طُبّقت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441/ 1442هـ).

الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة على إكساب الطالبات لمهارة تدوين الملاحظات، ومعرفة أثرها في تحسين مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي).

الحدود المكانية. طُبّقت (عن بُعد) من خلال الاستعانة بمنصة الزووم (Zoom).

مصطلحات الدراسة:

مهارة تدوين الملاحظات (Note-Making Skill). تُعرَّف بأنها: "مهارة تُستخدم من أجل تسجيل المعلومات المهمة بشكل مختصر ومكتوب" (سعادة، 2015، ص.361). وتعرّف إجرائيًّا بأنها: إجراءٌ تستعين

بـه الطالبـات؛ لتـدوين المعلومـات مـن محتـوى المـادة المقروءة، وتكمُن أهميَّتها في كونها تُساعدهن عـلى تـذكُّر المعلومات واسترجاعها والاحتفـاظ بهـا، وتـم تـدريب ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة على اكتساب مهارة تدوين الملاحظات.

الفهـم القرائـي (Reading Comprehension). يُعرَّف بأنه: "عملية تفكير مركبـة يـستطيع مـن خلالهـا القارئ إدراك معنى النص المقـروء، عـن طريـق تنـشيط المعلومات الـسابقة، وربطهـا بالمعلومـات المـسموعة أو المقروءة" (الشكيري، 2018، ص.83). ويُعرّف إجرائيًّـا بأنه: تمكُّن الطالبـات مـن التفاعـل مـع الـنص المقـروء واسـتخلاص المعـاني، وأُعـدّت اختبـارات بنهايـة كـل جلسة؛ لقياس مستوى مهارات الفهم القرائـي (الحـرفي والاستنتاجي).

صــعوبات القــراءة (Reading Disabilities). تُعـرّف الجمعيـة الأمريكيـة لعلـم الـنفس American Psychological Association [APA] صعوبات القراءة بأنها: صـعوبة تواجـه الطلبـة في فهـم الارتباطـات بـين الأحرف وأصواتها، وتـرتبط عـادةً بالخلـل العـصبي أو الضعف في عمليـات اللغـة ومنـاطق التفكـير البـصري بالدماغ (VandenBos, 2015). في حين يُعرّف الطالبات ذوات صـعوبات القـراءة إجرائيًّـا بـأنهن: الطالبـات المشخَّصات من قِبل معلمـة صـعوبات الـتَّعلُّم بتـدنٍّ في مـستوى المهـارات القرائيـة (الـوعي الـصوتي، وربـط أصـوات الحـروف بأشـكالها، والطلاقـة، والمفـردات، والفهم القرائي)؛ نتيجـة لـذلك أُلحقـن بغرفـة المـصادر لتقديم التدخُّلات اللازمة، واُختيرت ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة لديهن تدنٍّ في مهارات الفهم القرائي، ومُلتحقات ببرنـامج صـعوبات التَّعلُّم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعدُّ الفهمُ القرائي جوهر القراءة والعملية النـشطة لبناء المعنى مـن النـصوص المقـروءة (Durkin, 1993)، وهو جزء لا يتجزَّأ من عملية تعليم الطلبـة في المـدارس (Jeffries & Mikulecky, 2014). وبـالنظر إلى أهميـة الفهم القرائي؛ فيتبيّن أن له دورًا مهـمًّا في تقـدم مـستوى الطلبة؛ لكونه يعدُّ ركيـزة أساسـية لإدراك التوجيهـات المكتوبة، وأداء الواجبات المنزلية، واكتساب المعرفة مـن الأدبيات كافـة (Mason, Reid, & Hagaman, 2012). فضلًا عن كونـه مطلبًـا مهـمًّا لنجـاح الفـرد في الجانـب الأكاديمي والمهني والاجتماعي؛ لمسايرة متطلَّبات الحيـاة اليومية والعصر الحديث التي لا غنًى للفرد عنها، كالبريد الإلكـتروني، والرسـائل النـصية، ومواقـع الـشبكات الاجتماعيـة (Oakhill, Cain, & Elbro, 2019). وثمَّـة أسباب عديدة تجعل الطلبة يواجهون صعوبات في الفهم القرائي، منها: (أ) عدم الإلمام بالموضـوع، و(ب) نقـص

المعرفة الأساسية، و(ج) مستوى تعقيد بنية النص، و(د) نقص مخزون المفردات (Lenski, 2008). وتلك الأسباب كفيلة بأن تُثقل كاهل الطلبة، وتجعلهم يواجهون تحديات جمَّة؛ لذا يجب أن نكون على دراية تامة بخصائصهم واحتياجاتهم (Denton, Bryan, Wexler, Reed, & Vaughn, 2012).

ومن أبرز الخصائص التي تتجلَّى لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الفهم القرائي: تدنّي مستوى مراقبة الفهم، وصعوبة تذكُّر الحقائق الأساسية، بالإضافة إلى صعوبة تذكُّر التسلسل المنطقي الصحيح، واختيار العنوان الرئيس للنص (Pierangelo & Giuliani, 2008). كما قد يواجهون صعوبة في استخلاص الاستنتاجات من النص (Wanzek, ALOtaiba, & McMaster, 2020). ومن المرجّح أن يجد هؤلاء الطلبة صعوبة في تقديم مُلخَّص بعد الانتهاء من قراءة القصة، بالإضافة إلى صعوبة في التنبُّؤ بما قد يحدث بنهاية القصة (Oakhill, Cain, & Elbro, 2015). وتلك الخصائص المذكورة آنفًا لا تقتصر على المراحل المتقدمة؛ بل تظهَرُ لديهم منذ الصفوف المبكرة، وتستمرُّ حتى تلك المرحلة (Bender, 2008).

وبطبيعة الحال، تزداد تلك التحديات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في فهم المقروء مع تقدُّمهم في المراحل الدراسية؛ حيث يُتوقّع منهم قراءة نصوص تتسم بكونها أكثر تعقيدًا، وللتدخُّل ومساعدتهم في مواجهة تلك التحديات فيجب على المعلمين أن يكونوا مُلمّين بمستويات ومهارات الفهم القرائي، التي تُمكّنهم من تحديد مواقع الأسئلة المطروحة، ومدى صعوبة مستواها، والتدرُّج في تقديمها؛ للوصول إلى المستويات المتقدمة. وقد صنَّفت طومسون (2000) Thompson مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات رئيسة، وهي: أولًا، الفهم الحرفي (Literal Comprehension). ويُقصد به الوصول إلى المعلومات الواردة في أيٍّ من الوسائل الشفوية أو المكتوبة، ويتضمَّن عددًا من المهارات الفرعية، وهي: (أ) تذكُّر الحقائق والتفاصيل المتضمَّنة في النص، و(ب) تحديد تسلسل النص وتتابعه، و(ج) معرفة معاني المفردات. ثانيًا، الفهم الاستنتاجي (Inferential Comprehension). ويُقصد به: قدرة القارئ على مزج معلومات المستوى الحرفي مع المعلومات المُستقاة من معرفته السابقة؛ لتكوين الاستنتاجات، ويتضمَّن عددًا من المهارات الفرعية، وهي: (أ) تحديد التناقضات والمقارنات المتضمَّنة في النص، و(ب) استنتاج علاقة السبب والنتيجة، و(ج) الشرح والتفسير والتنبُّؤ، و(د) استنتاج الأفكار الرئيسة من النص. ثالثًا، الفهم التقويمي (Evaluative Comprehension). ويُقصد به: قدرة القارئ على تكوين رأيه الشخصي بناءً على المعلومات المتضمَّنة في النص،

ويتضمَّن عددًا من المهارات الفرعية، وهي: (أ) إطلاق الأحكام على النص، و(ب) إصدار الأحكام على البدائل وتبريرها، و(ج) اتخاذ موقف حيال القضايا الواردة في النص من خلال الدفاع عنها أو رفضها. رابعًا، الفهم النقدي (Critical Comprehension). ويُقصد به: قدرة القارئ على تحليل النص المقروء من حيث الأسلوب والمحتوى والصياغة، ويتضمَّن عددًا من المهارات الفرعية، وهي: (أ) التمييز بين الحقيقة والرأي، و(ب) التعرُّف على منطقية النص المكتوب، ومدى اتساق تفكير الكاتب، و(ج) التمييز بين الصيغ الأدبية، و(د) تحديد الحالة المزاجية للكاتب، و(هـ) تحديد وجهات النظر في النص المقروء.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتصف الفهم القرائي بكونه عملية مُعقَّدة للغاية، وقائمًا على التنسيق والتكامل بين عدة مهارات وعمليات؛ ليصل القارئ إلى المستوى المأمول (Klingner, Vaughn, & Boardman, 2007). وهناك عددٌ من العوامل الرئيسة المؤثرة في الفهم القرائي، التي انصبَّ تركيز الباحثين عليها، ومن أهم تلك العوامل الانتباه (Attention)، الذي يُعدُّ محورًا رئيسًا وركيزةً مهمةً في تعلّم الطلبة (Reynolds & Besner, 2006). ويمكن أن يؤدي قصور الانتباه إلى حدوث مشكلات في القراءة (Sabatini, O'Reilly, Dreier, & Wang, 2020)، حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن انتباه القُراء الجيد له تأثير في الفهم القرائي (Arrington, Kulesz, Francis, Fletcher, & Barnes, 2014; Yildiz & Çetinkaya, 2017). ومن العوامل المؤثرة – أيضًا – في الفهم مهارات الذاكرة العاملة (Working Memory)، التي تُعدُّ من المهارات المعرفية ذات الصلة الوثيقة بالعديد من جوانب الفهم القرائي (Oakhill et al., 2015). والطلبة الذين يُظهرون قصورًا في مهارات الذاكرة العاملة؛ يجدون صعوبةً في بناء معنًى متماسكٍ من النص المقروء (Fogarty, Kerns, Pete, Bryan, & Ballou, 2021)؛ لأنهم قد يحتفظون بحقائق منفصلة، وقد لا يعرفون تسلسل الأحداث، ولا يستطيعون استنباط الفكرة الرئيسة (Plessis, 2017). وهذا ما أكَّدته الدراسات السابقة، التي وجدت علاقة بين تدنّي مستوى سعة الذاكرة العاملة والفهم القرائي (أبو نيان والدغمي، 2016؛ الحساني، 2010؛ Nevo & Bar-Kochva, 2015).

كما أن الافتقار إلى الدراية بنوع النص وبنائه (Knowledge of Genre and Text Structures)؛ يُعدُّ من العوامل المؤثرة في فهم الطلبة، ويُقصد ببناء النص: الطريقة التي يُنظّم بها المؤلف النصَّ؛ ليتمكَّن القارئ من التنقّل وفهم النص المُقدّم، ويوجد عدة أنواع من البنى النصية التي يجب على الطلبة أن يكونوا مُلمّينَ بها، ومن

أبسطها النصوص السردية (Narrative Text)، كالقصص والروايات التي تتألَّف من: الشخصيات، والتسلسل الزمني، والمكان، والأحداث، والمشكلة، والحلول (Davis, 2016).

مهارة تدوين الملاحظات:

حظيت مهارة تدوين الملاحظات باهتمام علماء النفس المعرفي، وعُدّت جانبًا أساسيًّا من السلوك البشري المعقّد المرتبط بإدارة المعلومات، الذي يتضمَّن مجموعة من العمليات العقلية الكامنة (Piolat, Olive, & Kellogg, 2005). وهي إحدى المهارات الدراسية المكتسبة، التي قد يكون لها دورٌ فاعلٌ في تحسين مستوى الطلبة (Friedman, 2014). وتكمُن أهميَّتها في كونها قد تعمل على توفير الوقت والجهد (البهنساوي، 2012). إضافةً إلى أنها قد تساعد على تنظيم المعلومات وتخزينها واستحضارها (هالاهان، ولويد، وكوفمان، وويس، ومارتينيز، 2005/ 2007). ويؤكد ذلك إلتر Ilter (2019)، الذي أشار إلى أن تدوين الملاحظات يُعزّز من قدرة القارئ على تشفير المعلومات في الذاكرة العاملة، وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. والجدير بالذكر، أن استخدامها لا يقتصر على الأوساط الأكاديمية فقط، بل يمتدُّ ليشمل سائر جوانب حياة الفرد (Peverly & Wolf, 2019). وثمَّة أساليب مختلفة ومتعددة لتدوين الملاحظات، وقد يكون لكل طالب أسلوبٌ فريدٌ في تدوينه لملاحظاته (Hüseyin, 2019). وتختلف تلك الأساليب باختلاف الفرد، وطبيعة الموضوع المُراد تدوين الملاحظات عليه (Tabor, 2018). وفيما يأتي إيضاحٌ موجزٌ لأبرز تلك الأساليب وأكثرها شيوعًا.

أسلوب كورنيل (Cornell Method). طُوّر أسلوب كورنيل في الخمسينيات من قِبل الدكتور والتر باوك Walter Pauk ، مدير مركز دراسات القراءة بجامعة كورنيل، ومؤلف العديد من المنشورات في مجال المهارات الدراسية (Broe, 2013). ويركّز هذا الأسلوب على تعليم الطلبة كيف يُقسّمون ورقة الملاحظات إلى ثلاثة أقسام: (أ) الهامش الأيسر، و(ب) العمود الأيمن، و(ج) قسم أسفل الصفحة. ثم يُكلّفون بتدوين ملاحظاتهم باستخدام نموذج الملاحظات والرموز والاختصارات في العمود الأيمن، وفي الهامش الأيسر يُطلب من الطلبة إنشاء أسئلة تعكس الأفكار الرئيسة أو المعلومات غير المفهومة، أو التي قد تكون مفيدة، بالإضافة إلى الكلمات المفتاحية كالمصطلحات الأكاديمية، وعند الانتهاء يُطلب منهم كتابة مُلخَّص قصير لملاحظاتهم في أسفل الصفحة دون الرجوع إلى النص الأساسي (Reid, 2021).

أسلوب الجُمل (Sentences Method). هو أسلوب مُبسَّط لتدوين الملاحظات، يقوم فيه الطلبة بكتابة

كل فكرة أو موضوع في سطر منفصل على هيئة جُملة، ويُساعد هذا الأسلوب على تغطية كثير من المعلومات في غضون فترة زمنية قصيرة، ومن خلال استخدامه يمكن تدوين النقاط الرئيسة، وتحديد المعلومات المهمة وغير المهمة (Bates, 2019). وعادةً ما يُستخدم أسلوب الجُمل من قِبل الطلبة الذين لم يسمعوا من قبلُ عن تدوين الملاحظات دون أن يدركوا ذلك؛ لكونه لا يتطلَّب أي إعداد أو تخطيط مُسبَق (Tamm, 2021).

الملاحظات الإرشادية (الموجَّهة) (Guided Notes). هو أسلوب يزوّد فيه المعلم الطلبة بمخطط تفصيلي للدرس، مع ترك مساحة فارغة للمعلومات المهمة التي تتطلَّب استجابتهم (Haydon, Mancil, Kroeger, McLeskey, & Lin, 2011). ويعمل توظيف المعلمين لأسلوب الملاحظات الإرشادية في أثناء الحصص الدراسية على منح الطلبة للعديد من المزايا، منها: (أ) التحفيز للحضور إلى الفصل والانتباه (Major, Harris, & Zakrajsek, 2021)، و(ب) المساعدة على الاحتفاظ بالمعلومات المتعلّقة بمحتوى المادة، و(ج) المساعدة في الحصول على دليل كامل للاختبارات والواجبات المستقلة (Bruhn, Freeman, Hirn, & Kern, 2019). ومع أن هذه التسهيلات قد تبدو مفيدة؛ لكنها قد تُحُدُّ من تعلّم الطلبة ذوي الإعاقة (Boyle et al., 2015)؛ حيث تشير لازاروس Lazarus (1991) إلى أن الملاحظات الإرشادية قد لا تكسب الطلبة فعليًّا مهارة تدوين الملاحظات، كما أنها قد تستغرق من المعلمين وقتًا طويلًا في إنشائها (Boyle & Forchelli, 2014).

تدريس مهارة تدوين الملاحظات:

تُعدُّ مهارة تدوين الملاحظات إحدى مهارات الدراسة، التي غالبًا ما يتجاهل المعلمون تدريسها (Boyle et al., 2015)؛ لأنهم قد يعتقدون أن الطلبة يكتسبونها بشكل تلقائي (Chang & Ku, 2015)، من خلال عملية التجربة والخطأ دون التدريس الواضح لها (Explicit Instruction) (Baharev, 2016). لذا يجب الحرص على إكساب الطلبة مهارة تدوين الملاحظات، وتدريسها بشكل فاعل، واستخدام أسلوب التدريس الواضح؛ حيث يوضح المعلم بدايةً كيفية استخدام المهارة والتفكير بصوت عالٍ (مرحلة النمذجة)، ومن ثمّ يمارس الطلبة المهارة مع تقديم الدعم (مرحلة الممارسة الموجهة)، وأخيرًا يُطلب من الطلبة إنشاء ملاحظاتهم دون تقديم مساعدة (مرحلة الممارسة المستقلة) (بويل وبروفوست، 2012/ 2015). ولتوضيح خطوات التدريس الواضح بشكل مفصّل، يذكر هانت ووايزمان وتوزل (2009) Hunt, Wiseman, and Touzel الخطوات التي يجب على المعلمين توظيفها، وهي: أولًا، البدء بتوضيح الهدف من الدرس. ثانيًا، تقديم مراجعة قصيرة لما سبق تعلُّمه. ثالثًا، القيام بتجزئة الدرس إلى

خطوات صغيرة، مع تدريب الطالب بعد كل خطوة. رابعًا، تزويد الطلبة بتعليمات وشروحات واضحة. خامسًا، توفير مستوًى عالٍ من الممارسة النشطة. سادسًا، تقديم المساعدة للطلبة في أثناء الممارسة الأولية. سابعًا، طرح المزيد من الأسئلة؛ للتحقُّق من مدى فهم الطلبة.

ومن جانبٍ آخر، يجب على المعلمين إكساب الطلبة فنيَّات تدوين الملاحظات، ولفت انتباههم إلى عدة أمور، مثل: معرفة نوع بنية النص الذي أمامهم قبل الشروع في تدوين الملاحظات؛ ليستطيعوا اختيار الأسلوب الأنسب لتدوين ملاحظاتهم (Dixon, 2004)، وتدريبهم على كيفية وضع علامات واختصارات (كعلامة النجمة والرموز مثل: م= مهم) على النقاط المهمة كالتفسيرات والتعريفات...إلخ (Tabor, 2018). وتوظيف المنظمات البيانية (Vaughn, Bos, & Schumm, 2018) ، وكيفية تظليل المعلومات المهمَّة لتأكيدها (McPherson, 2012)، والجدير بالذكر أن التظليل وحده قد لا يكفي لزيادة فهم النص؛ لذا يجب التنويه على أهمية تدوينهم للملاحظات المكتوبة (The IRIS Center, 2013)، وعدم كتابة كل ما يقرؤونه، وتذكيرهم بأهمية مراجعة ملاحظاتهم (Pearce, 2012).

الدراسات السابقة:

يُظهِر طلبة المرحلة المتوسطة الحاجة إلى إكسابهم مهارة تدوين الملاحظات، ولاستدراك ذلك القصور بها أجرى إلتر (2017) Ilter دراسة سعت إلى التَّعرُّف على أثر استخدام التدريس الواضح في إكساب مهارة تدوين الملاحظات لطلبة من ذوي مستويات القراءة المختلفة في الصف السابع المتوسط بمدينة بايبورت، مستخدمًا المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركين (68) طالبًا وطالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّقت الأدوات الآتية: اختبار لقياس مستوى أداء تدوين الملاحظات، واختبار (SVT) لقياس مستوى الفهم القرائي، وبرنامج قائم على إكساب الطلبة لمهارة تدوين الملاحظات، ونصوص تفسيرية. وتوصَّلت النتائج إلى أن الطلبة ذوي مستوى القراءة المتدني أظهروا تقدمًا في مستوى تدوين الملاحظات.

ولأن تعرُّف الطلبة على بنية النص يُسهم في توجيههم على انتقاء العناصر المهمة، التي يمكن أن تُحسّن من جودة ملاحظاتهم المدوّنة؛ فقد أجرت التركي Alturki (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية خرائط القصة في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصف السادس الابتدائي بمدينة إدوارد سفيل، مستخدمةً المنهج شبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركين أربعة طلاب، قُسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّقت الأدوات الآتية: مقياس مهارات الفهم القرائي ذاتيًّا،

وبرنامج تدريبي قائم على إكساب الطلبة استراتيجية خريطة القصة، ونصوص سردية، واختبار لقياس الفهم القرائي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت نتائج الصلاحية الاجتماعية للطلبة عن وجود تحسُّن في مستوى فهمهم القرائي، ورضاهم عن التدخُّل المُقدَّم إليهم.

وأجرى هيبرت وبوهاتي ونيلسون وروليـنج وكريستنسن (Hebert, Bohaty, Nelson, Roehling, and Christensen (2018 دراسة هدفت إلى إكساب مهارة تدوين الملاحظات لطلبة من ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصف الرابع الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية، باستخدام منهاج أبحاث تصاميم الحالة الواحدة، المُتمثّل في تصميم التقصّي المتعدد عبر المشاركين، وبلغ عدد المشاركين ثلاث طلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّقت الأدوات الآتية: اختبار كفاءة القراءة والفهم (TOSREC)، واختبار القراءة Woodcock (WRMT-R)، ونصوص إعلامية، وبرنامج قائم على إكساب الطلبة لمهارة تدوين الملاحظات، وحلل الباحثون نتائج تدوين الملاحظات للطلبة. وأسفرت النتائج عن وجود تحسُّن في مستوى تدوين الملاحظات لطالب وطالبة في أثناء تنفيذ التدخُّل، في حين أنه لم يحدث أي تحسُّن في مستوى أحد الطلبة.

وفي المقابل، أجرى إلتر (2018) Ilter دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أثر استخدام استراتيجية الأفكار الرئيسة في تطوير مستوى الفهم القرائي لدى طلبة من ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بمدينة بايبورت، مستخدمًا منهاج أبحاث تصاميم الحالة الواحدة، المُتمثّل في تصميم التقصّي المتعدد عبر المشاركين، وبلغ عدد المشاركين ثلاث طلاب. ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّقت الأدوات الآتية: اختبار قبْلي لقياس مستوى الفهم القرائي، ونصوص سردية، واختبار لقياس مستوى الفهم القرائي، وبرنامج تدريبي قائم على إكساب الطلبة استراتيجية الأفكار الرئيسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تقدُّم في مستوى الفهم القرائي لدى جميع المشاركين في أثناء تنفيذ التدخُّل. كما أكَّدت نتائج الصلاحية الاجتماعية وجود تحسُّن في مستوى فهمهم القرائي.

وتُعدُّ الخرائط الذهنية من أساليب تدوين الملاحظات التي قد تُسهم في تحسين مهارات الفهم القرائي، وللكشف عن أثرها أجرى الحارثي (2019) دراسة سعت إلى التَّعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية في تحسين مستوى الفهم القرائي، واتجاهات ذوي صعوبات التَّعلُّم نحو القراءة لدى طلاب من ذوي صعوبات القراءة في الصف السادس

الابتـدائي بمدينـة الطـائف، مـستخدمًا المـنهج شـبه التجريبي، وبلغ عدد المشاركين (30) طالبًـا، قُـسّموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. ولتحقيق أهـداف الدراسـة طُبّقـت الأدوات الآتيـة: مقيـاس الاتجاهات نحو القراءة للمرحلة الابتدائية – من إعـداد (McKenna & Kear, 1990) – واختبار رسـم الرجـل – من تقنين (أبـو حطـب وآخـرين، 1979) – وبرنـامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية الخرائط الذهنيـة، واختبار لقياس مـستوى الفهـم. وتوصَّـلت النتـائج إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين المجمـوعتين: التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لاختبـار الفهـم القرائي البعدي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وفي سياق مُشابه لهدف الدراسـة الحاليـة، أجـرى إلتر (2019) Ilter دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على فاعليـة تعليم مهارة تدوين الملاحظات بدعم المراقبة الذاتية على الفهم القرائـي لـدى طلبـة مـن ذوي صـعوبات الفهـم القرائي في الصف الرابـع الابتـدائي بتركيـا، مـستخدمًا منهاج أبحاث تصاميم الحالة الواحدة، المُتمثّل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عـبر المـشاركين، وبلـغ عـدد المشاركين ثـلاث طـلاب. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة طُبّقت الأدوات الآتية: تحليل غير رسمي لقياس مستوى القراءة، واختبار قبْلي لقيـاس مـستوى الفهـم القرائـي، ودروس قائمة على تطـوير مهـارة تـدوين الملاحظـات، ونصوص تفـسيرية، واختبـار لقيـاس الفهـم القرائـي. وتوصَّلت النتـائج إلى وجـود تحـسُّن في مـستوى الفهـم القرائي لدى جميع المشاركين في أثناء تنفيذ التـدخُّل. كـما أظهرت نتائج الـصلاحية الاجتماعيـة أن للتـدخُّل أثـرًا إيجابيًّا في الفهم القرائي، وأعـرب جميـع المـشاركين عـن رغبتهم في توصـية زملائهـم باسـتخدام مهـارة تـدوين الملاحظات، كما أعربوا عن رضاهم عن التدخُّل القائم.

ومؤخرًا، أجرى البلوي ومهيدات (2021) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على أثر استخدام الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لـدى طـلاب مـن ذوي صعوبات التَّعلُّم في الـصف الرابـع الابتـدائي بمحافظـة القريات، باستخدام المـنهج شـبه التجريبـي، وبلـغ عـدد المـشاركين (40) طالبًـا، وُزّعـوا إلى مجمـوعتين: إحـداهما تجريبية، والأخرى ضـابطة. ولتحقيـق أهـداف الدراسـة طُبّقت الأدوات الآتية: برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجية الرسوم التوضيحية – مـن إعـداد البـاحثَيْنِ – واختبار لقياس مستوى الفهم القرائي، وتوصَّلت النتـائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين المجمـوعتين: التجريبية والضابطة على الدرجـة الكليـة لاختبـار الفهـم القرائي البَعْدي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة التي أُستعرضت آنفًا في: أهدافها، ومواقعها، وعيناتها، ومنهجياتهـا المُتَّبعـة، فقـد

ركَّزت دراسة إلتر (2017) Ilter المتشابهة جزئيًّا مع هدف الدراسة الحالية على إكساب الطلبة لمهارة تدوين الملاحظات باستخدام التدريس الواضح، في حين اختلفت الدراسة الحالية عنها في: المنهج المُتَّبع، والبيئة، والعينة المستهدَفة. وفي الصدد ذاته، جاءت دراسة إلتر (2019) Ilter لتكشف عن أثر مهارة تدوين الملاحظات المدعَّمة بالمراقبة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي باستخدام منهج تصاميم الحالة الواحدة، وتختلف الدراسة الحالية عنها في العينة المستهدَفة والبيئة. وأمَّا عن دراسة إلتر (2018) Ilter فقد هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية الأفكار الرئيسة في تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي، ويختلف ذلك جزئيًّا عمَّا تهدف إليه الدراسة الحالية، وقد تشابهت في المنهج المُتّبع، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة هيبرت وزملائه Hebert et al.(2018) في كونها استهدفت تطوير مهارة تدوين الملاحظات باستخدام منهج تصاميم الحالة الواحدة، في حين تختلف عنها في البيئة والعينة المستهدفة. وبالنسبة لدراسة التركي Alturki (2017)، فيُلاحظ أنها استهدفت تطوير مهارات الفهم القرائي باستخدام خريطة القصة (أي: بنية النص السردي)، ويختلف هذا جزئيًّا عما تهدف إليه الدراسة الحالية، كما أنها طُبّقت، وعلى عينة مختلفة باستخدام المنهج شبه التجريبي، وقد جاءت في بيئة محلية دراسة البلوي ومهيدات (2021)، والحارثي (2019)؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة في المرحلة الابتدائية، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، ويختلف هذا جزئيًّا عما تهدف إليه الدراسة الحالية.

وبشكل عام، فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في كونها تهدف إلى التعرُّف على أثر مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وتحديدًا باستخدام منهاج تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية منهاج تصاميم أبحاث الحالة الواحدة (Single Subject Research Designs)، الذي لا يهدف إلى تعميم النتائج على بيئة مجتمع الدراسة، ويمكن تطبيقه متى ما كان عدد المشاركين في الدراسة قليلًا؛ لمعرفة العلاقة الوظيفية بين المُتغيّر المستقل (مهارة تدوين الملاحظات)، والمُتغيّر التابع (مهارات الفهم القرائي). وأمَّا عن التصميم المُتَّبع، فقد اُختير تصميم التقصّي المتعدِّد عبر المشاركين (Multiple Probe Design Across Participants)، الذي يتميَّز بكونه يهدف إلى قياس السلوك بشكل متقطّع؛ لتحديد العلاقة الوظيفية (أونيل، ومكدونيل، وجينسن، وبيلينجسلي، 2010/ 2016).

مجتمع الدراسة:

تكـوّن مجتمـع الدراسـة مـن جميـع الطالبـات المُشخّصات بصعوبات في القراءة، ومُلتحقات ببرنـامج صـعوبات الـتَّعلُّم في مدرسـتين حكـوميتين للمرحلـة المتوسطة، إحداهما تتبع مكتب تعليم جنوب مدينة جدة، والأخرى تتبع مكتب تعليم شمال مدينة جدة، واُختيرت المدرستان تحديدًا وفقًا للمـبررات الآتيـة: أولًا، موافقـة الإدارة المدرسية وأُسَر الطالبات على تنفيذ التدخُّل عـن بُعد. ثانيًا، تعاون معلمات صعوبات الـتَّعلُّم مـع مُنفّـذة التدخُّل. ثالثًا، تحقُّق معايير اختيار العينة.

عينة الدراسة:

بلغ عدد المُشارِكات في الدراسة ثلاث طالبات من ذوات صعوبات التَّعلُّم في القراءة بالصف الثاني المتوسط، جرى اختيارهن بطريقة قصدية وفقًا لعدد من المعايير، وهي: (أ) أن تتمتَّع الطالبة بمستوى طلاقة قرائية جيـد، و(ب) أن تكون الطالبة مُشخَّصة بصعوبات تعلُّـم في القـراءة، وتحديدًا في مهارة الفهم القرائي، و(ج) ألَّا تكـون الطالبـة قد تلقّت أيَّ تدخُّل لتطوير مهـارة تـدوين الملاحظـات، و(د) ألَّا تتلقى الطالبة أيَّ تدخُّل لتحسين مستوى فهمها القرائي خلال فترة تنفيذ التدخُّل. ويوضّح الجدول رقم (1) أدناه وصف لبيانات المُشارِكات في الدراسة.

جدول (1): وصف لبيانات المُشاركات في الدراسة.

اسم المُشارِكة[1]	العمر	الصف	الأمراض العضوية	نوع الصعوبات	درجة مقياس الذاكرة العاملة[2]
لِين	14 عامًا وشهرًا	الثاني المتوسط	لا يوجد	قراءة	33
جمانة	13 عامًا وستة أشهر	الثاني المتوسط	لا يوجد	قراءة	29
الجوهرة	13 عامًا وستة أشهر	الثاني المتوسط	لا يوجد	قراءة وكتابة	20

ملاحظة:

[1] حفاظًا على سرية البيانات اُستبدلت أسماء المشاركات الحقيقية بأسماء مُستعارة.

[2] طُبّق مقياس الذاكرة العاملة المُعدّ من قِبل الحساني (2010).

وصف المُشارِكَات في الدراسة:

المُشارِكَة الأولى (لِين). تدرس لِين بالـصف الثـاني المتوسط، وتبلغ من العمر (14) عامًا وشهرًا، شُخّـصت من قِبل معلمة صعوبات الـتَّعلُّم بـصعوبات في القـراءة فقط، بحسب نتائج الاختبار التشخيـصي. ومـع ذلـك، تُظهِـر لِـين بعـضًا مـن المـؤشرات الدالَّـة عـلى وجـود صـعوبات في الكتابـة، حيـث يبـدو أن رسـمها لـبعض الحروف لم يكن بطريقة صحيحة، وفي بعض المواضـع لا تُميّز بين التاء المربوطة والمفتوحة، وهمزة الوصل والقطع، بالإضـافة إلى الحركـات القـصيرة والطويلـة. وبحـسب

المقابلة التي أُجريت مع المعلمة ووالدة الطالبة؛ فقد اتضح أن الطالبة لم يسبق لها الالتحاقُ ببرنامج صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية؛ لأن مدرستها لم يُدرج بها برنامج صعوبات تعلُّم، ولم تُشخّص لِين بأي مرض صحي أو مشكلة سلوكية، وتتمتَّع بدافعية عالية للتعلّم، ولديها طموحات عالية، وتقبل لبرنامج صعوبات التَّعلُّم. أمَّا عن المستوى التعليمي والوظيفي لوالديها، فوالدة لِين تحمل مؤهل المرحلة المتوسطة، وتعمل ربة منزل، بينما يحمل والدها مؤهل البكالوريوس، ويعمل بالقطاع العسكري، وتعيش لِين مع والديها وإخوتها، ولا يوجد أيُّ تاريخ للإعاقات في الأسرة. ومن المُعزّزات الغذائية المفضَّلة لديها: الكوكيز والآيسكريم، وتُفضّل من المُعزّزات النشاطية مشاهدة التلفاز، وأمَّا عن المُعزّزات المادية فتُفضّل أدوات الرسم.

المُشارِكَة الثانية (جمانة). تدرس جمانة بالصف الثاني المتوسط، وتبلغ من العمر (13) عامًا وستة أشهر، شُخّصت من قِبل معلمة صعوبات التَّعلُّم بصعوبات في القراءة فقط، بحسب نتائج الاختبار التشخيصي. ومع ذلك، تُظهِر جمانة بعضًا من المؤشرات الدالَّة على وجود صعوبات في الكتابة؛ حيث يبدو أن رسْمها لبعض الحروف لم يكن بطريقة صحيحة، وفي بعض المواضع لا تُميّز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وهمزة الوصل والقطع، بالإضافة إلى أنها تجد صعوبة في رسم الهمزة المتوسطة. وبحسب المقابلة التي أُجريت مع والدة الطالبة؛ فقد تبيّن أن الطالبة تتسم بالاعتمادية، وسبق أن التحقت بالمرحلة الابتدائية ببرنامج صعوبات التَّعلُّم، وشُخّصت بصعوبات في القراءة والكتابة. ولم تُشخَّص جمانة بأي مرض صحي أو مشكلة سلوكية. وأمَّا عن المستوى التعليمي والوظيفي لوالديها، فوالدة جمانة تحمل مؤهل المرحلة المتوسطة، وتعمل ربة منزل، بينما يحمل والدها مؤهل المرحلة الثانوية، ويعمل مهندسًا بحريًّا، وتعيش جمانة مع والديها وإخوتها، ولا يوجد أيُّ تاريخ للإعاقات في الأسرة. ومن المُعزّزات الغذائية المفضّلة لديها الحلوى، وتُفضّل من المُعزّزات النشاطية مشاهدة اليوتيوب، وأمَّا عن المُعزِّزَات المادية فتُفضّل الأدوات المدرسية.

المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة). تدرس الجوهرة بالصف الثاني المتوسط، وتبلغ من العمر (13) عامًا وستة أشهر، شُخّصت من قِبل معلمة صعوبات التَّعلُّم بصعوبات في القراءة، والكتابة، بحسب نتائج الاختبار التشخيصي، وبحسب المقابلة التي أُجريت مع والدة الطالبة؛ فقد اتضح أن الطالبة تتسم بالقناعة، وسبق أن التحقت ببرنامج صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية، وشُخّصت بصعوبات في القراءة والكتابة. ولم تُشخَّص الجوهرة حاليًا بأي مرض صحي أو مشكلة سلوكية؛ ولكنها أُصيبت عند ولادتها بنقص في مستوى الأكسجين،

وشُخّصت بمشكلة صحية في القلب - بحسب نتائج المقابلة التي أُجريت مع والدة الطالبة- وأمَّا عن المستوى التعليمي والوظيفي لوالديها، فوالدة الجوهرة تحمل مؤهل المرحلة الثانوية، وتعمل ربة منزل، بينما يحمل والدها مؤهل المرحلة المتوسطة، وهو متقاعد من القطاع العسكري، وتعيش الجوهرة مع والديها وإخوتها، ولا يوجد أيُّ تاريخ للإعاقات في الأسرة. ومن المُعزِّزَات الغذائية المفضَّلة لديها الحلوى والفواكه، وتُفضّل من المُعزِّزَات النشاطية اللعب في الهاتف المحمول، وأمَّا عن المُعزِّزَات المادية فتُفضّل أدوات الرسم.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، طوَّر الباحثان واستخدما عددًا من الأدوات والاستمارات التي لها دورٌ في تسهيل تنفيذ الدراسة بكافة مراحلها، وقد قُسّمت إلى قسمين:

أولًا، الاستمارات والاختبارات القبْلية. تضمَّنت ما يلي: (أ) استمارة التحقُّق من مواصفات العينة، صُمّمت وفقًا لشروط وخصائص تتلاءم مع الدراسة الحالية؛ و(ب) استمارة جمع البيانات لرصد البيانات في أثناء مرحلة الخط القاعدي والتدخُّل والاحتفاظ؛ و(ج) استمارة ثبات تنفيذ إجراءات التدخُّل؛ للتحقُّق من نسبة سلامة الإجراءات المُتَّبعة؛ و(د) مقابلات أُجريت قبل البدء في تنفيذ مرحلة الخط القاعدي مع والدات الطالبات المُشارِكَات ومعلمات صعوبات التَّعلُّم؛ لجمع البيانات عن الطالبات، كما أُجريت مقابلات مع الطالبات؛ لمنع التهديد غير المعروف؛ و(هـ) استبانات ومقابلات أُجريت؛ للتحقُّق من الصلاحية الاجتماعية، ومعرفة الآراء حول التدخُّل، وقد وُجِّهت الاستبانات للمعلمات والطالبات، بينما أُجريت المقابلات مع الطالبات ووالداتهن ومعلمة صعوبات التَّعلُّم؛ و(و) اختبار قياس مستوى الفهم القرائي للصف السادس الابتدائي - طُبّق قبل البدء في تنفيذ مرحلة الخط القاعدي -، ومقياس الذاكرة العاملة - المُعدَّة من قِبل الحساني (2010)- لقياس مستوى الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى الطالبات المُشارِكَات؛ و(ز) نصان قرائيان -طُبّقت قبل البدء في تنفيذ مرحلة الخط القاعدي- أحدهما: لقياس مستوى الطلاقة القرائية، وقد اُستعين بنص من منهج الصف الثالث الابتدائي، والآخر نص سردي لقياس مستوى مهارة تدوين الملاحظات.

ثانيًا، الأدوات التي أَسهمت في تنفيذ التدخُّل. تضمَّنت ما يلي: (أ) أجهزة ذكية يتوافر بها برنامج (Zoom)؛ لتمكين الطالبات المُشارِكَات من حضور الجلسات مع مُنفّذة التدخُّل (الباحثة)؛ و(ب) حامل هاتف محمول/ تابلت؛ لتثبيت الطالبات للجهاز في أثناء حضور الجلسات؛ و(ج) جهاز (iPad)، وقلم ذكي (Apple Pencil)، وتطبيق (Notability)؛ لتدوين

الملاحظات يتوافر بنظام (IOS)، وقد أُستخدمت جميعها من قِبل منفّذة التدخُّل (الباحثة الأولى)؛ لتسهيل تنفيذ التدخُّل، ونمذجة خطوات تدوين الملاحظات للطالبات؛ و(د) ورق ملاحظات لاصق (Sticky Notes)، وأقلام تظليل (Highlighter Pens)، وقلم حبر، أُستخدمت جميعها من قِبل الطالبات لتدوين الملاحظات؛ و(هـ) اختبارات لقياس مهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي)؛ و(ز) التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات؛ و(ح) نصوص قرائية سردية.

وصف أدوات الدراسة:

أولًا، اختبار الفهم القرائي. طوَّر الباحثان اختبارًا لقياس مستوى الفهم القرائي يتألَّف من (10) فِقرات بصيغة اختيار من متعدد، تحتوي كل فقرة على أربعة بدائل، وذلك بعد اطلاعهما على الأدبيات التربوية السابقة (الحساني، 2010؛ Thompson, 2000). وبالنسبة لتصحيح الاختبار، فقد أُعتمدت النسبة المئوية، وصُحّح بالطريقة الآتية: (عدد الاستجابات الصحيحة ÷ الدرجة الكلية للاختبار) × 100، حيث تُمثّل الدرجة الصغرى صفرًا، والدرجة الكبرى مئةً. ويبيّن الجدول رقم (2) أدناه مهارات الفهم القرائي المعتمدة لبناء الاختبار.

جدول (2): توصيف أسئلة اختبار الفهم القرائي المعتمد.

صيغة السؤال تتمحور حول الآتي:	عدد الأسئلة
معرفة الحقائق والتفاصيل المتضمَّنة في النص.	3
التسلسل الزمني للقصة.	1
عما تدور أحداث القصة.	1
عدد الشخصيات.	1
العنوان المناسب.	1
استنتاج الفكرة الرئيسة.	1
استنتاج سمات الشخصيات.	1
استنتاج علاقة السبب والنتيجة.	1

صدق اختبار الفهم القرائي:

عُرض الاختبار في صورته الأولية على (16) مُحكَّمًا من المختصين في مجال التربية الخاصة واللغة العربية؛ لإبداء آرائهم حول فقرات الاختبار، والحكم على مدى وضوح صياغتها، وسلامتها اللغوية، وملاءمتها لقياس مستوى المهارة المستهدَفة، ومعرفة مستوى أهمية تضمينها، ومستوى صعوبتها، وسنحت لهم الفرصة لإبداء تعليقاتهم واقتراحاتهم، وإجراء أي تعديل يرونه مناسبًا، ومن ثَمَّ أجرى الباحثان بعض التعديلات على الاختبار؛ ليصبح معدًّا لبناء بقية الاختبارات على غراره.

ثبات اختبار الفهم القرائي:

تمَّ التحقق من ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث طُبّق بدايةً على عينة خارج عينة الدراسة بلغ عددها (60) طالبةً من

طالبات التعليم العام بالصف الثاني المتوسط، وبعد مرور (14) يومًا أُعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وأُوجد معامل ارتباط بيرسون للاختبار بين مرَّتَيِ التطبيق، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3): نتائج قيم معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار.

اختبار الفهم القرائي	معامل الارتباط	قيمة .Sig
	0.919**	0.000

يلاحظ من الجدول (3) السابق، أن قيمة معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي بلغت (0.919)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ ويدلُّ هذا على أن الاختبار يتمتَّع بدرجة مقبولة من الثبات.

ثانيًا، التدخُّل المبني على تطوير مهارة تدوين الملاحظات. حدَّد الباحثان مجموعة من المهارات الفرعية لتطوير مهارة تدوين الملاحظات بعد الاطلاع على الأدب التربوي السابق (Chang & Ku, 2015; Ilter, 2017, 2019)؛ وبويل وبروفوست، 2012/ 2015. وقد استهدفت خمس مهارات، تُدرّس باستخدام أسلوب التدريس الواضح، وهي: (أ) الفكرة الرئيسة، و(ب) التلخيص، و(ج) بنية النص السردي، و(د) الكلمات المفتاحية، و(هـ) تنظيم البيانات مع التدوين. وبعد إعداد السيناريوهات في صورتها الأولية عُرضت على ثمانية محكّمين من المختصين في مجال التربية الخاصة؛ لإبداء آرائهم حول وضوح الهدف، وسلامة إجراءات التطبيق، وسنحت لهم الفرصة لإبداء تعليقاتهم واقتراحاتهم وإجراء أي تعديل يرونه مناسبًا؛ ومن ثمَّ أجرى الباحثان بعض التعديلات، وأصبحت السيناريوهات مُعدَّة للتطبيق.

ثالثًا، النصوص القرائية. تواجه الطالبات المُشارِكَات في الدراسة الحالية تدنيًّا في مخزون حصيلتهنَّ اللغوية من المفردات، وقد حتمّ ذلك على الباحثَيْنِ الاتجاه نحو ما يتناسب مع مستواهن الحالي. وعليه، فقد اُختيرت النصوص السردية التي تتسم بكون مفرداتها وبنيتها أقل تعقيدًا من النصوص التفسيرية، وبلغ مجموع عدد النصوص التي قُدّمت للطالبات في مرحلة التدخُّل (مرحلة الممارسة الموجهة) تسعة نصوص، تراوح عدد كلماتها ما بين (210–290)، بينما بلغ مجموع عدد النصوص التي قُدّمت للطالبات في مرحلة الخط القاعدي والتدخُّل (مرحلة الممارسة المستقلة) والاحتفاظ (18) نصًّا، تراوح عدد كلماتها ما بين (250–370)، وقُدمت لهنَّ بشكل متدرّج. والجدير بالذكر، أن جميع النصوص المختارة لم تكن من النصوص المتضمَّنة في المناهج الدراسية؛ لضمان عدم مرورها سابقًا عليهن، ورُوعي فيها ملاءمتها لمستوياتهن ومرحلتهن العمرية.

تنفيذ جلسات التدخُّل:

نُفّذت جلسات التدخُّل من قِبل الباحثة الأولى، التي تحمل مؤهل البكالوريوس في تخصُّص صعوبات

الـتَّعلُّم، وسـبق لهـا أن درّسـت طالبـات مـن ذوات صعوبات التَّعلُّم خلال فترة التدريب الميـداني، ولتنفيـذ جلسات التدخُّل تم أولًا تهيئة الطالبة، ومراجعة مهـارة تدوين الملاحظات، والتأكُّد من جاهزية أدواتها، وطباعة المستندات الخاصة بالحصة، التي تُرسل قبل بـدء الحـصة بـ(5) دقائق، ومن ثمّ قامت بعملية النمذجة التي تمثَّلت في عرض نموذج نص قرائي سردي، والتفكـير بـصوتٍ عالٍ في أثناء تطبيق مهارات تدوين الملاحظات الفرعيـة المستهدفة سابقًا، وهي: (أ) استنتاج الفكرة الرئيسة مـن الـنص؛ و(ب) تلخـيص الفقـرات في الـنص؛ و(ج) التّعرُّف على الكلمات المفتاحية، مثل: لأن- لكـي، التـي يُستنتج منهـا علاقـة سـببية؛ و(د) الـوعي ببنيـة الـنص السردي (الشخـصيات، والمكـان والزمـان، والمـشكلة، والحل، والأحداث)؛ و(هـ) كيفية تنظيم المعلومات مـع التـدوين، مثـل: اسـتخدام أقـلام التظليـل، وتوظيـف الرموز والاختصارات (ش= شخصية، م= مكـان، *= مهم...إلخ)، واستخدام المنظمات البيانية.

وعند الانتهاء تُذكّرهم بأهمية مراجعة الملاحظـات المدوَّنة، وبعد ذلك تنتقل إلى مرحلـة الممارسـة الموجّهـة، وخلال هذه المرحلة يُطلب من الطالبة تدوين ملاحظاتها مع التفكير بصوت عالٍ في الإجراءات التي تقوم بها، كما يُطلب منها فتح الكاميرا الخلفية لجهازها من أجل القدرة على توجيهها، ومـساعدتها باسـتخدام التلقـين اللفظـي (Verbal Prompt). وبعد ذلك يُقدّم وقتًـا للاسـتراحة، يتراوح ما بين (10) دقائق إلى (20) دقيقة، بالإضـافة إلى وقت لأداء الصلاة، وأخـيرًا تنتقـل الطالبـة إلى مرحلـة الممارسة المستقلة، وفيها تطلب مُنفّذة التدخُّل من الطالبة تدوين ملاحظاتها دون تقديم أي توجيه؛ ومن ثم يُطلب من الطالبة إغلاق الكاميرا، ويُعرض عليها اختبار يقيس مستوى مهارات الفهـم القرائـي، ويُطلـب منهـا قـراءة الأسئلة لفظيًّا، وتقديم الإجابـة، وقُـدّم الاختبـار بهـذه الطريقـة؛ ليتـسنَّى للباحثـة مـساعدتهن إذا واجهـتهن صعوبة في قراءة بعض الكلمات - ويُعدّ ذلك من إحدى المواءمـات المُقدَّمـة للطلبـة ذوي صـعوبات الـتَّعلُّم- وبالنسبة للفترة الزمنية لتقديم الجلسة، فقـد اسـتغرقت من حـصتين إلى ثـلاث حـصص دراسـية، ولُـوحظ أن الجلـسات التـي حـصلت عليهـا الطالبـات في المراحـل المُتقدّمة؛ أصبح بها وقت الحصص أقصر؛ لتمكُّنهن مـن المهارة، علمًا بأن جميع الجلسات المُقدّمة كانـت في الفـترة المسائية خارج وقت الدوام الرسمي.

إجراءات تسجيل استجابات المُشارِكَات في الدراسة:

حُـدّدت ثـلاث مراحـل لتـسجيل اسـتجابات الطالبات المُشارِكَات، وهي: (أ) مرحلة الخط القاعدي، التي أُجري بها قياس المُتغـيّر التـابع (مـستوى مهـارات الفهم القرائي، الذي قيس بدرجة الاختبارات المُقدّمـة) قبل تنفيذ التدخُّل؛ و(ب) مرحلة التدخُّل التي أُجري بها

تنفيذ التدخُّل، وقياس تأثير المُتغيّر المستقل على المُتغيّر التابع؛ و(ج) مرحلة الاحتفاظ التي أُجري بها قياس احتفاظ الطالبات بالتغير الذي طرأ على مستواهن، وفيما يلي إيضاح مُفصَّل لتلك الخطوات:

مرحلة تأسيس الخط القاعدي (خط الأساس):

قُدّم للطالبات نصوصٌ مختلفة في كل جلسة، وطُلب منهن قراءتها، ومن ثمَّ الإجابة عن الأسئلة التي تقيس مستوى مهارات الفهم القرائي، ولرصد أدائهن في هذه المرحلة اتُّبعت الإجراءات الآتية:

1- أُجريت جلسة تقصٍّ لجميع الطالبات المُشارِكَات في الوقت ذاته؛ بهدف التحقُّق من الأداء الفعلي لمستوى مهارات الفهم القرائي، وأُجريت لكل طالبة على حِدة.

2- سُجّلت استجابة الطالبة لِين خلال ثلاث جلسات متتالية؛ للتحقُّق من استقرار أدائها، ودُوّنت استجابتها في استمارة رصد التقدّم.

3- أُجريت جلسة تقصٍّ للطالبتين جمانة والجوهرة عند بدء أول جلسة تدخّل للمشاركة الأولى (لِين)؛ بهدف التحقُّق من الأداء الفعلي لمستوى مهارات الفهم القرائي، ودُوّنت استجابتها في استمارة رصد التقدّم.

4- سُجِّلت استجابة الطالبة جمانة خلال ثلاث جلسات متتالية حتى استقرَّ أداؤها، وكان ذلك في الوقت الذي بدأ فيه أداء الطالبة لِين يستقرُّ خلال مرحلة التدخُّل، ودُوّنت استجابتها في استمارة رصد التقدُّم.

5- أُجريت جلسة تقصٍّ للطالبة الجوهرة عند بدء أول جلسة تدخُّل مع الطالبة جمانة، ودُوِّنت استجابتها في استمارة رصد التقدُّم.

6- سُجِّلت استجابة الطالبة الجوهرة خلال ثلاث جلسات متتالية، حتى استقرَّ أداؤها، وكان ذلك في الوقت الذي بدأ فيه أداء الطالبة الثانية (جمانة) يستقرُّ خلال مرحلة التدخُّل، ودُوِّنت استجابتها في استمارة رصد التقدُّم.

مرحلة تنفيذ التدخُّل:

قُدّم للطالبات نصوصٌ مختلفة - لم يتعرَّضْنَ إليها سابقًا- في نهاية كل جلسة (أي: في مرحلة الممارسة المستقلة)، وطُلب منهن قراءتها وتدوين ملاحظاتهن عليها، ومن ثمّ القيام بالإجابة عن الأسئلة التي تقيس مستوى مهارات الفهم القرائي، ولرصد أدائهن في هذه المرحلة اتُّبعت الإجراءات الآتية:

1- أُجري التدخُّل مع الطالبة لِين بعدما استقرّت بياناتها في مرحلة الخط القاعدي، وتلقّت التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات إلى أن استقرَّ أداؤها خلال ثلاث جلسات متتالية، وبلغ عدد الجلسات المقدمة للمُشارِكَة الأولى في مرحلة التدخُّل ثماني جلسات.

2- أُجري التدخُّل مع الطالبة جمانة بعدما استقرّت

بياناتها في مرحلة الخط القاعدي، وتلقَّت التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات إلى أن استقرَّ أداؤها خلال ثلاث جلسات متتالية، وبلغ عدد الجلسات المقدمة للمُشارِكَة الثانية في مرحلة التدخُّل تسع جلسات.

3- أُجري التدخُّل مع الطالبة الجوهرة بعدما استقرّت بياناتها في مرحلة الخط القاعدي، وتلقَّت التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات خلال تسع جلسات، وتعذَّر وصول الطالبة إلى المعيار المُحدّد مسبقًا، واضطُر للتوقُّف عن إكمال جلسات التدخُّل؛ لأسباب سيتمُّ تفسيرها لاحقًا.

مرحلة الاحتفاظ:

قُدّم للطالبات نصوصٌ مختلفة - لم يتعرّضن إليها سابقًا- وطُلب منهن قراءتها، وتدوين ملاحظاتهن عليها دون تقديم أي تدخُّل من قِبل مُنفّذة التدخُّل، ومن ثمَّ عُرض عليهن اختبار لقياس مستوى مهارات الفهم القرائي. ولرصد أدائهن في هذه المرحلة، فقد أُجريت ثلاث جلسات احتفاظ للطالبة لِين -بمعدل جلسة كل أسبوع- وذلك بعد مرور أسبوع من آخر جلسة تدخُّل تلقّتها، واتُّبعت الإجراءات ذاتها مع الطالبتَينِ جمانة والجوهرة؛ وبذلك حصلت كل طالبة مُشارِكة على ثلاث جلسات احتفاظ.

ثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

للتحقُّق من ثبات إجراءات تطبيق الدراسة استعين بملاحظتينِ من باحثات الدراسات العليا في تخصُّص التربية الخاصة، إحداهما تحمل مؤهل البكالوريوس، وسبق أن عملت معلمة تربية خاصة ورياض أطفال، وتمتلك خبرة خمس سنوات، والأخرى تحمل مؤهل البكالوريوس، وسبق أن عملت معلمة تربية خاصة لمدة عام، وقُدّمت إليهما استمارة التحقُّق من تنفيذ الخطوات التي تتضمَّن مجموعة من الإجراءات، وفي حال نفّذت الباحثة الإجراء تُوضع علامة صح، وفي حال لم تنفّذ تُوضع علامة خطأ، وبعد ذلك تُحسب النتيجة النهائية لثبات إجراءات تطبيق الدراسة للجلسة باستخدام المعادلة الآتية: (عدد الخطوات المنفّذة ÷ مجموع الخطوات الكلي)× 100، ومن ثمّ تُحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظتينِ باستخدام معادلة كوبر=

$$\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} \times \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100.$$

وقد حُسب ما نسبته (33٪) من مجموع جلسات التدخُّل الكلي البالغ عددها (26) جلسة، وبلغ عدد جلسات حساب نسبة الثبات التي قامت الملاحظتان بحضورها تسع جلسات، وتُشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) أدناه إلى أن المتوسط العام لثبات إجراءات الدراسة الحالية يقع ضمن النطاق العال؛ إذ بلغت نسبته (100٪).

جدول (4): نسبة ثبات تطبيق إجراءات الدراسة.

(33٪) من الجلسات	1	2	3	4	5	6	7	8	9
نسبة اتفاق الملاحظتينِ	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المجموع الكلي	900								
المتوسط العام	٪100 = 100 × 900 ÷ 900								

صدق تطبيق إجراءات الدراسة:

الصدق الداخلي (Internal Validity). يُقصد بـه: أن الـمُتغيِّر المستقل كـان مـسؤولًا عـن حـدوث التغيـير الملحوظ، الذي يمكـن قياسـه في الــمُتغيِّر التـابع. ولـذا ينبغـي التحقُّــق مــن أن التغيــير الــذي طــرأ عــلى أداء المُشارِكَات لا يُعزى إلى أي عوامل أخرى دخيلـة (أونيـل وآخرون، 2010/ 2016). وقد اتُّبعت الإجراءات الآتية:

1- التحقُّق مـن تـضمين الدراسـة الحاليـة لمُتغـيّر مستقل، تمثَّل في مهارة تدوين الملاحظات؛ لمعرفة تـأثيره في المُتغيِّر التابع المُتمثِّل على مهارات الفهم القرائي، الذي قِيس باستخدام النسبة المئوية للاختبارات المُقدَّمة.

2- التأكيد على معلمة صـعوبات الـتَّعلُّم والأسرة بعدم إجراء أيٍّ تـدخل في المهـارات المـستهدفة؛ لمعرفـة نتائج التدخُّل الحاصل بدقة.

3- التحقُّق من ثبات إجراءات تطبيق التدخُّل من خلال تواجد ملاحظتينِ خارجيتين، وحُسبت بينهما نسبة اتفاق الملاحظين.

4- التسجيل المستمر للتغيرات التـي طـرأت عـلى المُتغيّر التابع خلال فترة تنفيذ الدراسة بكافة مراحلها.

5- التحقُّق من وصف إجراءات تنفيذ التدخُّل بدقة؛ لإمكانية تطبيقها مرة أخرى على مشاركين مختلفين.

6- التحقُّق من استخدام نـصوص قرائيـة مختلفـة بكل مرحلة تتعرَّض إليها الطالبة، وعدم تكرار أيٍّ نص تقوم الطالبة بتدوين ملاحظاتها عليه مرة أخرى.

7- إجراء مقـابلات مـع الطالبـات قبـل البـدء في تنفيذ الدراسة؛ لزيادة عامل تقبُّل الطالبـات المُـشارِكَات للباحثة، والحدّ من تأثير أحد عوامل التهديـد الخارجيـة "التهديد غير المعروف".

أساليب تحليل بيانات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحاليـة، التـي اتُّبعـت منهاج تصاميم أبحاث الحالة الواحدة المُتمثّل في تصميم التقـصي المتعـدّد عـبر المـشاركين؛ اُسـتخدمت المعالجـة السردية، والتحليـل البـصري، والمتوسـطات الحـسابية، والنــسب المئويــة، إضــافة إلى ذلــك اســتخدم اختبــار (Tau-U)؛ لقياس حجم الأثـر (Effect Size). ولتفـسير نتيجة ذلك الاختبار يذكر باركر وفانست وديفيز وساوبر Parker, Vannest, Davis, and Sauber (2011) أنــه عندما تقع النتيجة ما بين (0.93-1)؛ فإنـه يـدلُّ عـلى أن

حجم التدخُّل ذو تأثير عالٍ، وحينما تقع النتيجة ما بين (0.66-0.92)؛ فإنه يدلُّ على أن حجم تأثير التدخُّل ذو تأثر متوسط، وعندما تكون (0.65) فأقل؛ فيدلُّ على أن حجم التأثير صغير.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينصُّ على الآتي "ما أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، دُوّنت استجابات الطالبات المُشارِكَات في مرحلتَي الخط القاعدي والتدخُّل بمعدل أربع جلسات في الأسبوع؛ للتعرُّف على أثر مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات المُشارِكَات، وفيما يلي عرضٌ لنتائج كل مشاركة على حِدة.

المُشارِكَة الأولى (لِين). يتضح من الرسم البياني في الشكل (1) أن نسبة الاستجابات الصحيحة للطالبة لِين بمرحلة الخط القاعدي - التي هدفت إلى التنبُّؤ بمستواها في مهارات الفهم القرائي- كانت منخفضة؛ حيث استقرَّت على نسبة (30٪) في جميع الجلسات - باستثناء الجلسة (3)- وبلغ متوسط استجابتها (25٪)؛ مما يؤكد انخفاض مستواها. وجرت الحاجة إلى إجراء التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات؛ لمعرفة أثره في تحسين مهارات الفهم القرائي. وفي أثناء مرحلة التدخُّل أظهرت الطالبة لِين تحسنًا في مستوى استجابتها؛ حيث بلغت نسبة استجابتها الصحيحة في الجلسة (5) (60٪)، وفي الجلسة الآتية (6) حصلت على نسبة استجابة (50٪)، وتُعدُّ تلك النسبة منخفضة قليلًا موازنة بما حقَّقته في الجلسة السابقة، وواصلت الحفاظ على مستوى تقدُّمها، وأظهرت خلال الجلسة (7) تقدمًا بنسبة (60٪)، واستطاعت تحقيق المعيار المعتمد في هذه الدراسة بدءًا من الجلسة (8)؛ حيث أظهرت تقدّمًا بنسبة (80٪)، ثم انخفض مستواها نسبيًّا بما حقَّقته سابقًا في الجلسة (9). وعند التقصي لمعرفة سبب ذلك؛ اتَّضح أن الطالبة لِين لم تُدوّن ملاحظاتها بمستوى جيد، وطلبت من مُنفّذة التدخُّل في منتصف الجلسة الاعتذار عن إكمال الجلسة دون الإفصاح عن السبب؛ لكنها أكملتها وصرَّحت في اليوم التالي بأنها كانت على عجلةٍ من أمرها؛ لكونها منشغلة بمهام دراسية أخرى. وبعد ذلك عادت لِين مجددًا لتحقيق المعيار المعتمد خلال ثلاث جلسات متتالية (10، 11، 12)، وحقَّقت ذلك التقدّم الحاصل خلال ثماني جلسات تدخُّل. وأمَّا عن نتيجة اختبار (Tau- U)، فكانت تساوي (1) (CI90% [0. 395], P=0.0066). وبناءً على ما تقدَّم؛ يتضح أن هناك تحسنًا عاليًا في مستوى مهارات الفهم القرائي للطالبة لِين بمرحلة التدخُّل موازنة

بمستواها في مرحلة الخط القاعدي؛ مما يدلُّ على أثر التدخُّل القائم في تطوير مهارة تدوين الملاحظات.

المُشارِكَة الثانية (جمانة). يتضح من الرسم البياني في الشكل (1)، أن نسبة استجابة الطالبة جمانة بمرحلة الخط القاعدي – التي هدفت إلى التنبُّؤ بمستواها في مهارات الفهم القرائي– كانت منخفضة، ففي الجلسة (1) بلغت نسبة استجابتها الصحيحة على اختبار الفهم القرائي (50٪)، وخلال الجلسة (5) انخفضت نسبة استجابتها – مقارنةً بما أحرزته سلفًا– لتصل عند نسبة (30٪)، وفي الجلسة (8) حدث ارتفاعٌ قليلٌ في مستواها؛ إذ بلغت نسبة استجابتها (40٪)، وعاد مرة أخرى ليستقرَّ في الجلستين (9، 10) على نسبة (30٪)، وقد بلغ متوسط استجابتها (36٪)؛ مما يؤكد انخفاض مستواها. وجرت الحاجة إلى إجراء التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات؛ لمعرفة أثره في تحسين مهارات الفهم القرائي. وفي أثناء مرحلة التدخُّل أظهرت الطالبة جمانة تحسنًا في مستوى استجابتها، ففي الجلسة (11) بلغت نسبة استجابتها الصحيحة (50٪)، واستمرَّت في الصعود بشكل تدريجيٍّ نحو تحقيق الهدف؛ حيث حقَّقت في الجلسة (12) تقدمًا بنسبة (60٪)، في حين حقَّقت في الجلسة (13) تقدمًا بنسبة (70٪)، واستطاعت تحقيق المعيار المعتمد في هذه الدراسة بدءًا من الجلستين (14، 15)؛ إذ أظهرت في الجلستين كلتيهما تقدّمًا بنسبة (80٪)، ثمَّ انخفض مستواها نسبيًّا بما حقّقته سلفًا في الجلسة (16)، فقد حصلت على (50٪) بوصفها نسبة استجابة صحيحة؛ ويعود ذلك الانخفاض إلى شعور الطالبة بالإعياء؛ حيث إنها صرّحت بذلك قبل انتهاء الجلسة، وبعد ذلك عادت جمانة مُجدّدًا لتحقيق المعيار خلال ثلاث جلسات متتالية (17، 18، 19)، وحقَّقت ذلك التقدُّم الحاصل خلال تسع جلسات تدخُّل. وأمَّا عن نتيجة اختبار (Tau- U)، فكانت تساوي (0.9556) (CI90% [0.407], P=0.0041). وبناءً على ما تقدَّم؛ يتضح أن هناك تحسنًا عاليًا في مستوى مهارات الفهم القرائي للطالبة جمانة موازنة بمرحلة الخط القاعدي؛ مما يدلُّ على أثر التدخُّل القائم في تطوير مهارة تدوين الملاحظات.

المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة). يتضح من الرسم البياني في الشكل (1) أن نسبة استجابة الطالبة الجوهرة بمرحلة الخط القاعدي – التي هدفت إلى التنبُّؤ بمستواها في مهارات الفهم القرائي– كانت منخفضةً، ففي الجلسة (1) بلغت نسبة استجابتها الصحيحة على اختبار الفهم القرائي (30٪)، وخلال الجلستين (5، 11) انخفض مستواها قليلًا عمَّا أحرزته سالفًا؛ حيث تراوح ما بين (10٪ - 20٪)، ثم عاد مجددًا ليستقرَّ خلال الجلسات (14، 15، 16) على نسبة (30٪). وبلغ متوسط نسبة استجابتها (25٪)؛ مما يؤكد انخفاض مستواها.

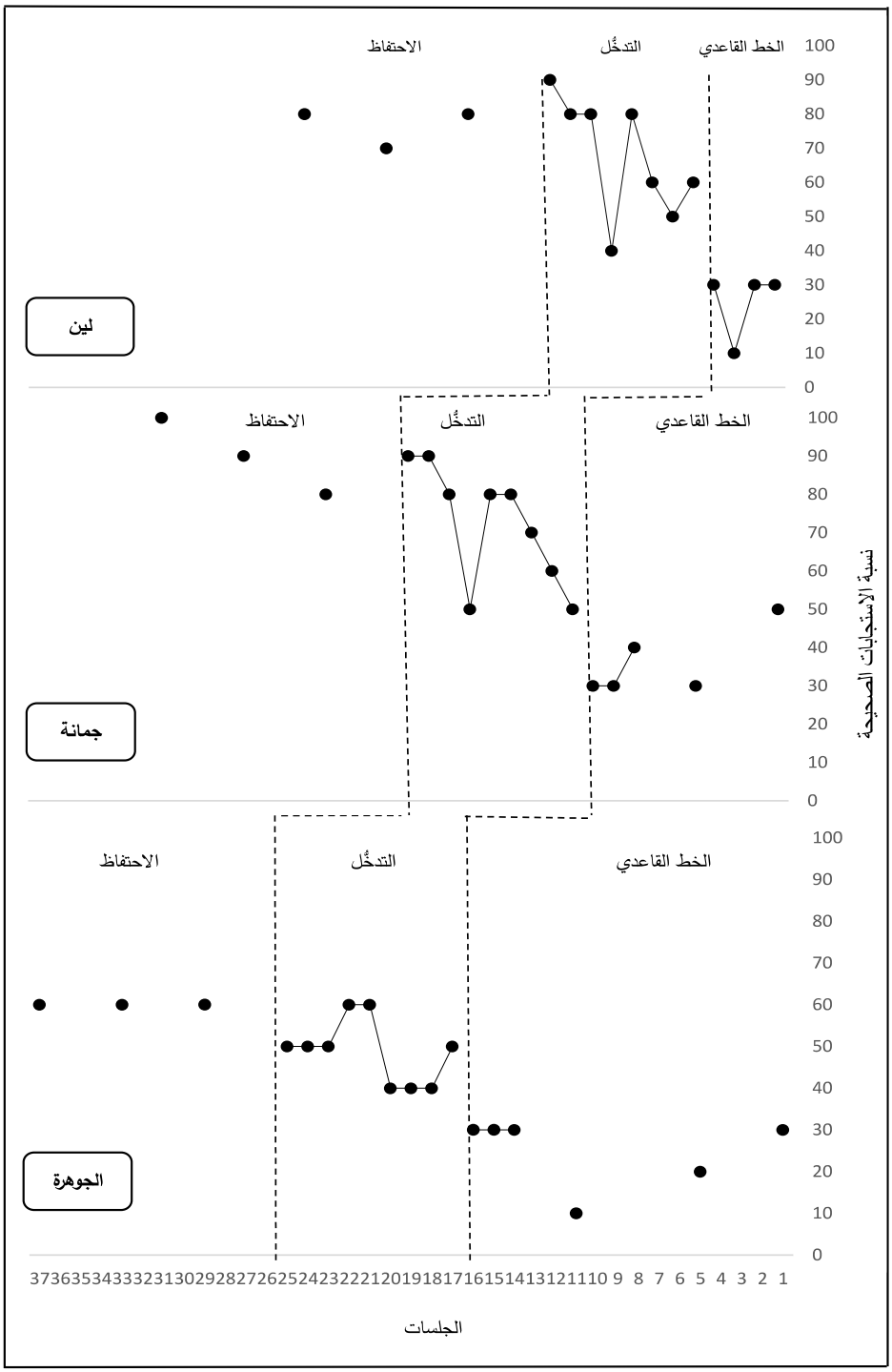
وجرت الحاجة إلى إجراء التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات؛ لمعرفة أثره في تحسين مهارات الفهم القرائي. وفي أثناء مرحلة التدخُّل أظهرت الجوهرة تحسنًا طفيفًا في مستوى مهارات الفهم القرائي؛ إذ بلغت نسبة استجابتها الصحيحة في الجلسة (17) (50٪)، ثم انخفض مستواها قليلًا في الجلسات (18، 19، 20)، واستقرَّ عند نسبة (40٪)، وعاد ليرتفع في الجلستين (21، 22)؛ ليصل إلى نسبة (60٪)، ثم عاد مجددًا لينخفض مرة أخرى، واستقرَّ مستواها في آخر ثلاث جلسات (23، 24، 25) عند نسبة (50٪). ولم تتمكّن الجوهرة من تحقيق الحد الأدنى من المعيار المعتمد في هذه الدراسة؛ بالرغم من حدوث تحسُّن في مستوى بعض مهارات الفهم القرائي موازنة بمستوى استجابتها في الخط القاعدي. وفي المقابل، كشف اختبار (Tau- U) عن وجود تأثير عالٍ للتدخُّل، حيث كانت النتيجة تساوي (1) (CI90% [0.483], P=0.0015).

ومما ورد آنفًا، يتضح وجود علاقة وظيفية بين مهارة تدوين الملاحظات ومهارات الفهم القرائي، ولتعزيز تلك النتيجة حسب الباحثان المتوسط الحسابي لجميع الطالبات المُشارِكَات باستخدام اختبار (Tau- U)، وأظهرت النتيجة أن التدخُّل كان ذا تأثير عالٍ حيث كانت تساوي (0.9850) (CI90% [0.6011], P=0.000).

الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينصُّ على الآتي "ما أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في الاحتفاظ بمستوى تحسُّن مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة؟"

للإجابة عن هذا السؤال دُوّنت استجابات الطالبات المُشارِكات بعد التوقّف عن تنفيذ التدخُّل، كما هو موضح في الشكل (1)، بمعدل جلسة كل أسبوع؛ للتحقّق من مدى احتفاظهن بالتحسّن الذي طرأ على مستوى مهارات الفهم القرائي. وقد حقّقت الطالبة (لِين) في أولِ جلسةِ احتفاظٍ لها تقدّمًا بنسبة (80٪)، ثم بعد مرور أسبوع أحرزت تقدّمًا بنسبة (70٪). وبالرغم من حدوث ذلك التدني الضئيل في مستواها، موازنة بآخر ثلاث جلسات من مرحلة التدخُّل؛ لكنها عادت مجدّدًا وأحرزت تقدّمًا بنسبة (80٪)؛ مما يدلّ على احتفاظها بالمستوى الذي أحرزته سالفًا. وبالنسبة للطالبة جمانة، فقد حقّقت في أول جلسة احتفاظ لها تقدّمًا بنسبة (80٪)، واستمرت في الصعود نحو الاحتفاظ بالمهارة، وأحرزت في ثاني جلسة احتفاظ لها تقدّمًا بنسبة (90٪). وفي ثالث جلسة احتفاظ لها تمكّنت من الإجابة عن جميع فقرات الاختبار؛ إذ حصلت على (100٪). وجميع تلك النِّسب تدلُّ على احتفاظها بالمستوى الذي أحرزته سالفًا. وحقّقت الطالبة (الجوهرة) في جميع جلسات الاحتفاظ التي أُجريت لها تقدّمًا بنسبة (60٪). وموازنة بآخر ثلاث جلسات من مرحلة التدخُّل التي بلغت نسبة استجابتها

فيها (50٪)؛ فإن ذلك يُعدُّ تقدّمًا ملحوظًا أي أن الجوهرة ما زالت مُحتفظة بالمهارة.



شكل (1): نسبة الاستجابات الصحيحة في مهارات الفهم القرائي لدى المُشارِكَات

الصلاحية الاجتماعية (Social Validity):

بعد الانتهاء من تنفيذ التدخُّل في هذه الدراسة، أُجريت مقابلة فردية مفتوحة مع الطالبات، وطُرح عليهن السؤال الآتي: "ما مستوى صعوبة الإجابة عن الأسئلة قبل البدء في تنفيذ التدخُّل؟" ذكرت المُشارِكَة الأولى (لِين) أنها كانت تواجه صعوبة في الإجابة عن الأسئلة، وتجهل معرفة التفاصيل التي يدور حولها النص المقروء. وقد أيَّدتاها في الإجابة المشاركتانِ (جمانة والجوهرة). وعندما طُرح عليهن السؤال الآتي: "بعد اكتسابك لمهارة تدوين الملاحظات، هل أصبحت الإجابة عن الأسئلة الموجّهة إليك بعد قراءتك للنص أسهل؟ إذا كانت الإجابة بـ(نعم)، وضّحي ذلك". عبرت المُشارِكَة الأولى (لِين) عن رأيها بقولها: إن التدريب على مهارة تدوين الملاحظات؛ أسهم في تحسين مستوى فهمها للنص، وكذلك إجابتها عن الأسئلة. في حين ذكرت المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة) أن تلقّيها للتدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات بشكل مستمر ومكثّف؛ أدَّى إلى تحسين مستوى فهمها للنص، وقد أيَّدَتْها في ذلك المُشارِكَة الثانية (جمانة). وللتَّعرُّف على مدى تفضيلهن لمهارة تدوين الملاحظات، فقد طرح عليهن السؤال الآتي: "هل تحبّذين استخدام مهارة تدوين الملاحظات مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى التي تلقيتها في صفك الدراسي؟ إذا كانت الإجابة بـ(نعم)، وضّحي ذلك". ذكرت المُشارِكَة الأولى (لِين) أنها تُفضّل استخدام مهارة تدوين الملاحظات؛ لسهولتها وسرعة اكتسابها، واحتوائها على معظم المهارات التي تُسهم في فهم النصوص المقروءة، كما ذكرت المُشارِكَة الثانية (جمانة) أنها تُفضّل مهارة تدوين الملاحظات موازنة بالاستراتيجيات الأخرى؛ لكونها تعمل على تنظيم أفكارها، وفهم محتوى النص المقروء في وقت يسير، وقد أيَّدتها في ذلك المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة).

ومن جانب آخر، وُجه إليهن السؤال الآتي: "ما أكثر الجوانب التي أعجبتك، والتي لم تنلْ على إعجابك في تدريس مهارة تدوين الملاحظات؟ ولماذا؟" ذكرت المُشارِكَة الثانية (جمانة) أنه نال إعجابها أسلوبُ التدريس المُتَّبع، حيث ترى أنه أسهم في فهمها وممارستها بشكل أفضل للمهارات المُستهدفة، كما أشارت إلى تفضيلها لبنية النص. في حين ذكرت المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة) أن جميع خطوات تدوين الملاحظات نالت إعجابها، وفضَّلت أسلوب التحديد على المعلومات المهمة في النص، وأيَّدَتْها في ذلك المُشارِكَة الأولى (لِين). وفيما يتعلّق بالجوانب التي لم تنل إعجابهن، فقد صرَّح جميع المُشارِكَات بعدم وجود أي جوانب لم تنل إعجابهن. وللتَّعرُّف على مدى تقبُّلهن للفترة الزمنية التي يستغرقها الدرس، طرح عليهن السؤال الآتي: "هل لديك أي تعليق/ اقتراحات بخصوص المدة الزمنية التي يستغرقها

التدريس؟" ذكرت المُشارِكَة الثانية (جمانة) أن وقت الحصة الذي قد يُعدُّ طويلًا؛ أسهم في فهمها للمهارة، وكانت سابقًا في بعض الحصص الدراسية تشعر بعدم فهمها للدرس؛ وذلك لضيق وقت الحصة. بينما ذكرت المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة) أنه لا يوجد لديها أي تعارض مع المدة الزمنية لوقت الحصة، حيث إنها كانت تشعر بالمتعة، وأيَّدَتْها في ذلك المُشارِكَة الأولى (لِين). ومن جانبٍ آخر، وُجِّهت للطالبات استبانة لفظية تُقاس باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (4= أوافق بشدة- 3= أوافق- 2= لا أوافق- 1= لا أوافق بشدة)؛ للتعرُّف على مدى رضاهن عن التدخُّل، ويبيّن الجدول رقم (5) أدناه استجابات الطالبات على بنود الاستبانة.

جدول (5): استجابات الطالبات المُشارِكَات على بنود أداة الاستبانة للتحقُّق من الصلاحية الاجتماعية.

م	العبارة	مجموع الاستجابات
1	ساعدتني مهارة تدوين الملاحظات على تحسين مستوى فهمي القرائي للنص.	15
2	ساعدتني مهارة تدوين الملاحظات على الإجابة عن الأسئلة بسهولة أكثر مما سبق.	14
3	سأستمر في استخدام مهارة تدوين الملاحظات عند قراءة النصوص.	12
4	سأستخدم مهارة تدوين الملاحظات عند قراءة النصوص في أماكن مختلفة، مثل: (المدرسة، والمنزل...إلخ).	13
5	أوصي صديقاتي باستخدام مهارة تدوين الملاحظات عند قراءتهن للنصوص.	13
6	ساعدتني مهارة تدوين الملاحظات على تذكُّر المعلومات.	13
7	سأستخدم بعضًا من مهارات تدوين الملاحظات في المقررات الدراسية، مثل: (العلوم والاجتماعيات).	14
	المتوسط الحسابي العام	**4.48**

وقد أُجريت مقابلات فردية مفتوحة مع والدات الطالبات المُشارِكَات بعد الانتهاء من تنفيذ التدخُّل، وطُرح عليهن بدايةً السؤال الآتي: "هل كانت نتائج تقييم ابنتكِ التي حصلتِ عليها مكتوبة بلغة واضحة ومفهومة؟" وذكرت والدة المُشارِكَة الثانية (جمانة) أنها رأت تحسنًا واضحًا في مستوى ابنتها، بعد تلقيها التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات، وأيَّدَتْها في ذلك والدة المُشارِكَة الأولى (لِين)، والمشاركة الثالثة (الجوهرة). ومن جانب آخر، يكشف عن مدى رؤيتهن للتحسُّن الذي طرأ على مستوى الطالبات، طُرح عليهن السؤال الآتي: "هل لاحظتِ تحسنًا في مستوى ابنتك خلال فترة التحاقها بالبرنامج؟ إذا كانت الإجابة بـ(نعم) وضّحي ذلك". ذكرت والدة المُشارِكَة الأولى (لِين) أن ابنتها كانت تواجه صعوبةً في فهم المقروء، ولاحظت عند انضمامها إلى التدخُّل القائم على تطوير مهارة تدوين الملاحظات تحسنًا جليًّا في مستوى فهمها

القرائي موازنة بمستواها سابقًا، كما ذكرت أن ابنتها تشعر بوجود تحسُّن في مستواها. في حين ذكرت والدة المُشارِكَة الثانية (جمانة) أن ابنتها استفادت كثيرًا من التدخُّل، كما رأت أنه طرأ تحسُّن على مستوى ابنتها من جوانب عديدة، فقد كان يطغى على جمانة الشعور باللامبالاة، وحين تلقت التدخُّل؛ رأت أنه ينتابها الشعور بالحماس تجاه الحضور للجلسات المُقدّمة، وأيَّدَتْها في ذلك والدة المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة)، حيث ذكرت أنها رأت تحسّنًا في مستوى ابنتها، كما أن ابنتها كانت مستمتعة بتلقيها للتدخُّل. وختامًا، طُرح عليهن السؤال الآتي: "هل توصين أولياء الأمور الآخرين بالموافقة على إلحاق أبنائهم بمثل هذا النوع من البرامج؟ ولماذا؟" ذكرت والدة المُشارِكَة الأولى (لِين) أن والد لِين كان مُعارضًا لالتحاق ابنته بمثل هذا النوع من التدخُّلات الداعمة؛ لكن بعد انضمامها للتدخُّل؛ شاهد تحسنًا في مستواها، واختتمت قولها بتوجيه نصيحة لكافة الآباء الذين يرون أن أبناءهم يواجهون صعوبات في الفهم القرائي؛ إذ ذكرت أنه يجب عليهم إتاحة الفرصة لأبنائهم للالتحاق بمثل هذه التدخُّلات الداعمة، وأيَّدَتْها في ذلك والدة المُشارِكَتينِ الثانية والثالثة.

وقد أجريت مقابلة مع إحدى معلمات صعوبات التَّعلُّم بعد الانتهاء من تنفيذ التدخُّل، بينما تعذَّر إجراء المقابلة مع المعلمة الأخرى، وطُرح عليها بدايةً السؤال الآتي: "ما مدى وضوح فهمك لمهارة تدوين الملاحظات؟" ذكرت أنه سابقًا لم يكن يتبادر إلى ذهنها عند سماع مصطلح تدوين الملاحظات سوى الورقة والقلم؛ لافتقارها إلى مبادئ وأسس التدريس الفاعل لمهارة تدوين الملاحظات، وبعد ذلك استرسلت في حديثها بالتحدُّث عن الممارسة التربوية الراهنة، وعوزهن لبرامج التطوير المهنية، التي تسعى إلى إكسابهن للممارسات الحديثة. واختتمت قولها بأن نظرتها ومفهومها للمهارة تغيَّر جذريًّا بعدما تسنَّى لها حضور الحصص، لمشاهدتها طريقة إكساب المهارة للطالبات. وللتَّعرُّف على الجوانب التي نالت إعجابها، والتي لم تنل إعجابها، طُرح عليها السؤال الآتي: "ما أكثر الجوانب التي نالت إعجابك في هذا التدخُّل؟" و"ما أكثر الجوانب التي لم تنل إعجابك في هذا التدخُّل؟ ولماذا؟" حيث ذكرت أنه قد نال إعجابها: التدخُّل القائم بشكل عام، وصرَّحت أنها تنوي مستقبلًا إكساب الطالبات للمهارة؛ لكونها ترى أن تدوين الملاحظات يُعدُّ طريقة مُثلى لتحسين مهارات الفهم القرائي. وفيما يتعلّق بالجوانب التي لم تنل إعجابها، فلم ترَ أن هناك شيئًا لم ينل إعجابها. وللتَّعرُّف على اقتراحاتها التي قد تُسهم في تحسين إجراء التدخُّل مستقبلًا، طُرح عليها السؤال الآتي: "كيف يمكننا تغيير إجراءات هذا التدخُّل لجعله أفضل أو أكثر قبولًا في التنفيذ؟" وذكرت أنه يمكن

القيام بعمل تشاركي مع ولية أمر الطالبة، بحيث تشرح المعلمة المهارة في الحصة، ثمّ تكلف الطالبة بمهمة منزلية تتضمّن نصوصًا إثرائية؛ لتقوم الطالبة بتدوين ملاحظاتها. وفي اليوم التالي تُزوّد المعلمة الطالبة بتغذية راجعة، وقد فضَّلت إجراء تلك الخطوات؛ لضيق وقت الحصة. ومن جانبٍ آخر، وُجِّهت للمعلمة استبانة للتَّعرُّف على مدى رضاها عن التدخُّل، قيست باستخدام مقياس ليكرت الرباعي (4= أوافق بشدة- 3= أوافق- 2= لا أوافق- 1= لا أوافق بشدة). ويوضح الجدول رقم (6) استجابات استجابة المعلمة على بنود الاستبانة.

جدول (6): استجابة معلمة صعوبات التَّعلُّم على بنود أداة الاستبانة للتحقُّق من الصلاحية الاجتماعية.

م	العبارة	درجة الاستجابة
1	أودُّ مستقبلًا إكساب الطالبات مهارة تدوين الملاحظات.	5
2	أحببت الإجراءات المُستخدمة في تدريس الطالبات مهارة تدوين الملاحظات.	5
3	أرى أن إجراء هذا التدخُّل كان مفيدًا في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطالبات.	5
4	أودُّ اقتراح استخدام هذا التدخُّل للمعلمات الأخريات.	4
5	أرى أن المُتطلّبات الزمنية لإجراء هذا التدخُّل مقبولة.	5
6	أرى أن المُتطلّبات المادية اللازمة لتطبيق هذا التدخُّل معقولة.	5
	المتوسط الحسابي العام	4.83

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على أثر تطوير مهارة تدوين الملاحظات في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات من ذوات صعوبات القراءة بالمرحلة المتوسطة، والتحقُّق من مدى قدرتهن على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة. وأظهرت النتائج وجود أثر لمهارة تدوين الملاحظات في تحسُّن مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات المُشارِكَات؛ إذ أظهرت المشاركتان (لِين وجمانة) مستوى تقدّمٍ ملحوظًا خلال مرحلتَي التدخُّل والاحتفاظ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستَي إلتر (Ilter (2017, 2019، اللتينِ توصَّلتا إلى وجود أثر لمهارة تدوين الملاحظات في تحسين مستويات الفهم القرائي. كما أنها تتفق إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة (البلوي ومهيدات، 2021؛ الحارثي، 2019؛ Alturki, 2017; Ilter, 2018;)، التي أشارت بالمجمل إلى حدوث تحسُّن في مستوى مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. بينما تختلف جزئيًّا عن نتائج دراسة هيبرت وزملائه Hebert et al. (2018)، التي

توصَّلت إلى حدوث تحسُّن في مستوى طالبينِ فقط بمهارة تدوين الملاحظات، وقد يعود ذلك لاختلاف المرحلة الدراسية التي أُجري عليها التدخُّل؛ حيث إنها أُجريت على طلبة في الصف الرابع الابتدائي. وبنظرة عامة، فتُعدُّ مهارة تدوين الملاحظات من مهارات الدراسة التي تُسهم في جذب انتباه الطلبة وتركيزهم على التفاصيل المهمة. ويعتقد الباحثانِ أن من الأسباب الأخرى التي أدَّت إلى تقدُّم المُشارِكَات بشكل ملحوظ الدافعية لدى المُشارِكَات، بوصفها نتيجة للبدء في امتلاك مهارة مهمة، وتوظيفها في أثناء محاولة فهم النصوص المقروءة.

وفي الدراسة الحالية، لم تُظهر المُشارِكَة الثالثة (الجوهرة) تقدّمًا يوازي ما ظهر لدى المشاركتَينِ اللتَينِ ذُكرتا آنفًا خلال مرحلة التدخُّل. بينما تقلَّصت تلك الهُوَّة بينها وبين المُشارِكَات الأخريات في مرحلة الاحتفاظ عند المقارنة مع الثلاث الجلسات الأخيرة، ويعزو الباحثانِ تلك النتيجة إلى وجود قصور لدى المُشارِكَة في سعة الذاكرة العاملة والانتباه، حيث لُوحظ في أثناء تقديم جلسات التدخُّل أن المُشارِكَة ما زالت تواجه مشكلة في بعض أسئلة الاستنتاج وترتيب الأحداث. وللتأكُّد من سعة الذاكرة العاملة لدى المُشارِكَة، طُبّق مقياس للذاكرة العاملة بلغ مجموع درجاتها الكلية على المقياس (20) درجة، وهي درجة تدلُّ على تدني سعة الذاكرة العاملة لديها. وتُعدُّ الذاكرة العاملة من العوامل المؤثرة في الفهم القرائي؛ إذ أشارت نتائج الدراسات (أبو نيان والدغمي، 2016؛ الحساني، 2010؛ Nevo & Bar Kochva, 2015) إلى وجود علاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي. ومما يدعم هذه النتيجة أيضًا ما ذكرته بليسيس Plessis (2017)، التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يواجهون قصورًا في الذاكرة العاملة؛ يجدون صعوبة في معرفة تسلسل الأحداث والاستنتاجات. وبالنسبة لقصور فترة انتباه المُشارِكَة، فهذه النتيجة تؤيدها ما توصَّلت إليه نتائج دراسة أرينجتون وزملائه Arrington et al. (2014) ويلدز وستينكايا Yildiz and Çetinkaya (2017) الذين أشاروا إلى أن انتباه القُراء بالشكل المناسب له تأثير في الفهم القرائي.

وأمَّا عن نتائج الصلاحية الاجتماعية، فإن الدراسة الحالية توصَّلت إلى نتائج إيجابية تعكس مدى رضا الطالبات ووالداتهن ومعلمة صعوبات التَّعلُّم عن التدخُّل القائم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة التركي Alturki (2017)، التي أسفرت نتائجها عن وجود تحسُّن في مستوى فهم الطلبة القرائي، ورضاهم عن التدخُّل المُقدّم إليهم. كما تتفق مع نتائج دراسة إلتر Ilter (2018)، التي أكّدت على وجود تحسُّن في مستوى فهم الطلبة القرائي. وأخيرًا، فإن نتائج الصلاحية الاجتماعية

للدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة إلتر (Ilter (2019، التي أعرب بها جميع المشاركين عن رغبتهم في توصية زملائهم باستخدام مهارة تدوين الملاحظات، كما أعربوا عن رضاهم عن التدخُّل القائم. وبالنسبة لوالدات الطالبات المُشارِكَات والمعلمات؛ فإن الدراسات السابقة لم تستعن بهن لمعرفة مدى رضاهن عن التدخُّل.

محددات الدراسة:

قد تفرض طبيعة أبحاث العلوم التربوية والإنسانية على الباحثينَ عددًا من القيود، وأحد القيود التي لم يستطع الباحثانِ السيطرة عليها؛ ما فرضته جائحة كورونا (COVID-19)، التي أدَّت إلى إغلاق المدارس في معظم دول العالم. وكإجراء وقائي اُضطرت معظم المؤسسات التعليمية في العالم - وتحديدًا في المملكة العربية السعودية- إلى اللجوء إلى التعليم عن بعد؛ لذا تعذّر تنفيذ التدخُّل حضوريًّا.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى ما توصَّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإنه يُوصى بالآتي:

1- عقد دورات تدريبية منتظمة للمعلمين؛ لتطوير أساليب تدريس مهارة تدوين الملاحظات لديهم.

2- تضمين المهارات الدراسية - كمهارة تدوين الملاحظات- ضمن مهارات الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

3- تنفيذ تدخّلات ترتكز على تدريس مهارة تدوين الملاحظات وتعليمها للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم تقابل خصائصهم الفريدة.

4- تشجيع المعلمين على تعزيز توظيف الطلبة لمهارة تدوين المهارات في أثناء تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم.

وبالنسبة للمُقترحات البحثية، يؤمل أن تُنفّذ عدد من الدراسات والبحوث المستقبلية التي تتعلَّق بالآتي:

1- تنفيذ دراسات (عدد أربع دراسات على الأقل) تتعلّق بمحتوى الدراسة الحالية ومنهاجها في مناطق جغرافية مختلفة.

2- إجراء دراسات تهدف إلى التّعرُّف على واقع تدريس معلمي صعوبات التعلُّم لمهارة تدوين الملاحظات.

3- إجراء دراسات لقياس مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في مهارة تدوين الملاحظات والفهم القرائي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد؛ والدغمي، عهود عبد الرحمن (2016). العلاقة بين الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 4*(13)، 60-100.

DOI: 10.21608 / sero.2016.92013

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

البلوي، ماجد سليمان؛ ومهيدات، علي محمد (2021). أثر استخدام إستراتيجية الرسوم التوضيحية في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية بجامعة اليرموك، 17*(1)، 93-104.

DOI:17.1.6/10.47015

البهنساوي، عبد الحميد فردوس (2012). *كيف نقرأ المنهج العلمي لتعليم القراءة*. الجيزة: دار نهضة مصر للنشر.

بويل، جوزيف؛ وبروفوست، ماري (2015). *إستراتيجيات تدريس الطلبة ذوي الإعاقات في صفوف الدمج منحنى طريقة الحالة*. (عماد محمد علي؛ ومراد أحمد البستنجي، مترجمان). عمّان: دار الفكر (العمل الأصلي نشر في 2012).

الحارثي، صبحي سعيد (2019). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 10*(2)، 13-57.

استرجعت من https://cutt.us/pmh07

الحساني، سامر عبد الحميد (2010). *أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة* (رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية). استرجعت من:

https://cutt.us/tOR3y

الحساني، سامر عبد الحميد (2015). الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة جدة. *مجلة التربية بجامعة الأزهر، 2*(164)، 685-712.

DOI: 10.21608 / jsrep.2015.56033

الحساني، سامر عبد الحميد؛ والفارسي، خلود حميدي (2020). مشكلات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة كما يراها معلمو اللغة العربية في مدينة جدة. *مجلة التأهيل والتربية الخاصة، 11*(39)، 81-111.

DOI: 10.21608/sero.2020.138591

الحساني، سامر عبد الحميد؛ والفارسي، خلود حميدي (2021). احتياج الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة إلى المهارات الدراسية وإستراتيجيات التعلم من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدينة جدة. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (5)، 183-227. استرجعت من:

https://cutt.us/Nj4zK

رباح، مهند ناجد (2017). *المهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة الجليل الأسفل* (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). استرجعت من:

https://cutt.us/kLP65

سعادة، جودت أحمد (2015). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية* (ط.7). عمّان: دار الشروق للنشر.

الشكيري، عبد الله (2018). المقاربة الأصواتية في تدريس القراءة في السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي. في عبد الله الشكيري (تحرير)، *تدريس القراءة باللغة العربية* (ص ص. 53-89). المغرب: منشورات جامعة الأخوين.

الفارسي، خلود حميدي (2021). *واقع تدريس معلمي غرف المصادر للمهارات الدراسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم بمحافظة جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جدة، جدة.

مهيدات، محمد علي (2017). درجة امتلاك الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات الدراسية اللازمة للانتقال للصف النظامي من وجهة نظر المعلمين النظاميين في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(1)، 134-159.

DOI: 10.12816/0035833

هالاهان، دانيال؛ ولويد، جون؛ وكوفمان، جيمس؛ وويس، مارجريت؛ ومارتينيز، إليزابيث (2007). *صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي* (عادل عبد الله محمد، مترجم). عمّان: دار الفكر (العمل الأصلي نشر في 2005).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The Contribution of Attentional Control and Working Memory to Reading Comprehension and Decoding. *Scientific Studies of Reading*, *18*(5), 325–346.
DOI: 10.1080/10888438.2014.902461

Alturki, N. (2017). The effectiveness of using group story-mapping strategy to improve reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research and Reviews, 12*(18), 915-926.
DOI: 10.5897/ERR2017.3320

Baharev, Z. (2016). *The Effects of Cornell note taking and review strategies on recall and comprehension of lecture content for middle school students with and without disabilities* (Doctoral dissertation, Rutgers University). Retrieved from: https://cutt.us/4wmpS

Bates, T. (2019). *HOW to Mind MAP: 7 easy steps to master mind Mapping techniques, note-taking, creative... thinking & Brainstorming skills*. Morrisville, North Carolina: LULU COM.

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Bowman, J. D. (2021, May 4). Using Outlines to Support Student Note-Taking [Web log post]. Retrieved from: https://cutt.us/2QGOp

Boyle, J. R., & Forchelli, G. A. (2014). Differences in the note-taking skills of students with high achievement, average achievement, and learning disabilities. *Learning and Individual Differences, 35*, 9-14.
DOI: 10.1016/j.lindif.2014.06.002

Boyle, J. R., & Rivera, T. Z. (2012). Note-taking techniques for students with disabilities: A systematic review of the research. *Learning Disability Quarterly*, *35*(3), 131-143.
DOI: 10.1177 / 0731948711435794

Boyle, J. R., Forchelli, G. A., & Cariss, K. (2015). Note-taking interventions to assist students with disabilities in content area classes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *59*(3), 186-195.
DOI: 10.1080 / 1045988X.2014.903463

Boyle, J. R., Rosen, S. M., & Forchelli, G. (2016). Exploring metacognitive strategy use during note-taking for students with learning disabilities. *Education* 3-13, *44*(2), 161-180.
DOI: 10.1080/03004279.2014.929722

Broe, D. (2013*). The effects of teaching Cornell Notes on student achievement* (Master thesis، Minot State University). Retrieved from: https://cutt.us/CzYgj

Bruhn, A., Freeman, J., Hirn, R., & Kern, L. (2019). Social/Emotional/Behavioral High Leverage Practices. In J. McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. Brownell, & T. Lewis (Eds.), *High leverage practices for inclusive classrooms* (pp. 93-139). New York: Routledge.

Chang, W. C., & Ku, Y. M. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. *The Journal of Educational Research*, *108*(4), 278-291.
DOI: 10.1080/00220671.2014.886175

Cirino, P. T., Romain, M. A., Barth, A. E., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2012). Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing, 26*(7), 1059-1086.
DOI: 10.1007 / s11145-012-9406-3

Ciullo, S., & Reutebuch, C. (2020). Reading Comprehension Instruction: Grades 4–6. In M. Hougen & S. Smartt (Eds.), *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment, pre-k-6* (2nd ed., pp. 239-258). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing

and during listening on comprehension. *Educational Research and Reviews, 14*(16), 580-589. DOI: 10.5897/err2019.3812

Ilter, I. (2017). Notetaking skills instruction for development of middle school students' notetaking performance. *Psychology in the Schools, 54*(6), 596-611. DOI: 10.1002/pits.22021

Ilter, I. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *19*(2), 303-334. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.315887

Ilter, I. (2019). Efficacy of note-taking skills instruction supported by self-monitoring on the reading comprehension. *TED EĞİTİM VE BİLİM, 44*(198), 229-253. DOI: 10.15390/EB.2019.7862

Jeffries, L., & Mikulecky, B. S. (2014). *Reading Power* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Klingner, J.K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties.* New York, NY: Guilford Press.

Lazarus, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in mainstream content courses. *Education and Treatment of Children, 14*(2), 112-127. Retrieved from: https://cutt.us/wkQJc

Lenski, S. (2008). Struggling Adolescent Readers: Problems and Possibilities. In S. D. Lenski & J. Lewis (Eds.), *Reading success for struggling adolescent learners* (pp. 37-57). New York: Guilford Press.

Major, C. H., Harris, M. S., & Zakrajsek, T. D. (2021). *Teaching for learning: 101 intentionally designed educational activities to put students on the path to success* (2nd ed.). New York: Routledge.

Mason, L. H., Reid, R., & Hagaman, J. L. (2012). *Building Comprehension in Adolescents. Powerful Strategies for Improving Reading and Writing in Content Areas*. Baltimore, MD: Brookes.

McPherson, F. (2018). *Effective notetaking* (3rd ed.). Wellington: Wayz Press.

McPherson, F. M. (2012). *Effective notetaking: Strategies to help you study effectively* (2nd ed.). Wellington, New Zealand: Wayz Press.

Nevo, E., & Bar-Kochva, I. (2015). The Relations Between Early Working Memory Abilities and Later Developing Reading Skills: A Longitudinal Study

Davis, A. J. (2016). *Teaching Reading Comprehension* (2nd ed.). South Yarra, Victoria: Eleanor Curtain Publishing.

Denton, C., Bryan, D., Wexler, J., Reed, D., & Vaughn, S. (2012). *Effective instruction for middle school students with reading difficulties: The reading teacher's sourcebook*. Baltimore Md.: Paul H. Brookes Pub.

Dixon, T. (2004). *How to get a First: A guide to academic success*. London: Routledge.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Fogarty, R., Kerns, G. M., Pete, B. M., Bryan, J., & Ballou, C. (2021). *Literacy reframed: How a focus on decoding, vocabulary, and background knowledge improves reading comprehension*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Friedman, M. C. (2014). *Notes on note-taking: Review of research and insights for students and instructors*. Unpublished manuscript, Harvard Initiative for Learning and Teaching, Harvard University, Cambridge, MA. Retrieved from: https://cutt.us/KanvC

Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Guy, P. (2016). *Transforming reading skills in the secondary school: Simple strategies for improving literacy*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2008). *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-use strategies & activities for teaching students with learning disabilitces* (3rd ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Haydon, T., Mancil, G. R., Kroeger, S. D., McLeskey, J., & Lin, W. J. (2011). A review of the effectiveness of guided notes for students who struggle learning academic content. *Preventing School Failure*, *55*(4), 226-231. DOI: 10.1080/1045988X.2010.548415

Hebert, M., Bohaty, J., Nelson, J. R., Roehling, J., & Christensen, K. (2018). Taking notes on informational source text using Text Structures: An intervention for fourth grade students with learning difficulties. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 23*(2), 34-55. DOI: 10.18666/LDMJ-2018-V23-I2-9048

Hunt, G., Wiseman, D., & Touzel, T. J. (2009). *Effective teaching: Preparation and implementation* (4th ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.

Hüseyin, Ö. (2019). Impact of note taking during reading

Handbook of Adult Literacy (pp. 17-39). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Swanson, E., Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G., & Fall, A. M. (2015). Improving reading comprehension and social studies knowledge among middle school students with disabilities. *Exceptional Children*, *81*(4), 426 - 442. DOI: 10.1177/0014402914563704

Tabor, R. B. (2018). *Take note: Note-taking skills and techniques for classroom and office*. Wiltshire: Paragon Publishing.

Tamm, S. (2021, March 23). The Sentence Method of Note-Taking: A Quick Guide [Web log post]. Retrieved from: https://cutt.us/2clsh

Tassoni, P., Burnham, L., & King, J. (2021). *Education and childcare T level: Assisting teaching*. London: Hodder Education.

The IRIS Center. (2013). Study skills strategies (part 2): Strategies that improve students' academic performance. Retrieved from: https://cutt.us/LPsU1

Thompson, S. (2000). *Effective content reading comprehension* and *retention strategies*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 440372).

VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14646-000

Vaughn, S., & Bos, C. S. (2020). *Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems* (10th ed.). New York: Pearson.

Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2018). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (7thed.). New York, NY: Pearson.

Wanzek, J., ALOtaiba, S., & McMaster, K. L. (2020). *Intensive Reading Interventions for The Elementary Grades*. New York: The Guilford Press.

Wendling, B. J., & Mather, N. (2009). *Essentials of evidence-based academic interventions*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Yildiz, M., & Çetinkaya, E. (2017). The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(3), 366–371. DOI: 10.13189/ujer.2017.050309

❋ ❋ ❋

from Kindergarten to Fifth Grade. *Mind, Brain, and Education, 9*(3)*,* 154–163. DOI: 10.1111/mbe.12084

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Reading Comprehension: A handbook*. London: Routledge.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading Comprehension and Reading Comprehension Difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior therapy*, *42*(2), 284–299. https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006

Pearce, Q. (2012). *Note taking & outlining, grades 3 - 5*. Greensboro: Frank Schaffer Publications.

Peverly, S., & Wolf, A. (2019). Note-Taking. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Eds.), *The Cambridge Handbook of cognition and education* (pp. 320-355). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Piolat, A., Olive, T., & Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology, 19*(3), 291-312. DOI: 10.1002/acp.1086

Plessis, D.P. (2017, February 23). The Role of Working Memory in Reading [Web log post]. Retrieved from https://cutt.us/JYBMj

Reid, J. (2021). Transmedia Education in a CLIL Paradigm: An Investigation into Bicultural Learning. In F. Gilardi & C. Lam (Eds.), *Transmedia in Asia and the PACIFIC: Industry, practice, and transcultural dialogues* (pp. 259-280). Singapore: Palgrave Macmillan.

Reynolds, M., & Besner, D. (2006). Reading aloud is not automatic: processing capacity is required to generate a phonological code from print. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance*, *32*(6), 1303–1323. DOI: 10.1037/0096-1523.32.6.1303

Sabatini, J., O'Reilly, T., Dreier, K., & Wang, Z. (2020). Cognitive Processing Challenges Associated with Low Literacy in Adults. In D. Perin (Ed.), *Wiley*

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (22)، ص ص 83 - 126، الرياض (2022م/ 1443هـ)

مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين

أ. نسرين بنت أحمد الضبيب[1]، و أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار[2]

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى هذه المعرفة وفقاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية، التدريب المسبق في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين). ولهذا الغرض اتبعت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي؛ حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (606) معلم ومعلمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض. وقد أظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة عالية بشكل عام، وكذلك على بعد مجال مهارات المهنة والحياة، بينما جاء هذا المستوى بدرجة متوسطة في بعدي مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى تلك المعرفة وفقًا للمتغيرات: المؤهل العلمي، وتلقي تدريب مسبق في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح من يحملون مؤهل دراسات عليا (ماجستير، ودكتوراه)، ومن تلقوا تدريبا مسبقا في مجال هذه المهارات. في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى تلك المعرفة وفقًا للمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية التي يعملون بها.

الكلمات المفتاحية: معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مهارات القرن الحادي والعشرين، مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة.

Level of Teachers' Knowledge of Students with Learning Disabilities regarding the 21st Century Skills

Mrs. Nisreen Ahmed AlDhobaib[(1)], and Prof. Abdulaziz Mohammed AlAbduljabbar[(2)]

Abstract: This study aims to identify the level of teachers' knowledge of students with learning disabilities of the 21st century skills. It also aims to identify differences in the level of this knowledge according to variables of (gender, qualification, years of teaching experience, school level, previous training in the field of the 21st century skills). For this purpose, the current study used a descriptive survey method. A questionnaire was used with a sample of (606) male and female teachers of students with learning disabilities in Riyadh City. Results showed that the level of teachers of students with learning disabilities' knowledge regarding the 21st century skills was high in general, and in the domain of career and life skills. However, their level was medium in the dimensions of learning and innovation skills and digital literacy skills. There were statistically significant differences in the level of this knowledge according to the variables of qualification and previous training in the field of the 21st century skills for those who hold post graduate degrees (Master and Ph.D) and those who attended previous training on these skills. There were no statistically significant differences in the level of this knowledge according to the variables of: gender, years of teaching experience, and school level in which they work.

Keywords: teachers of students with learning disabilities, 21st century skills, learning and innovation skills, digital literacy skills, career and life skills.

---

(1) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، (مسار صعوبات التعلم)، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: N_aldhobaib@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: amjabbar@ksu.edu.sa

(1) Ph.D Student at the Special Education Department (Learning Disabilities), College of Education, King Saud University.
E-mail: N_aldhobaib@hotmail.com

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

المقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين ثورة معلوماتية وتقنية هائلة في شتى المجالات، الأمر الذي حتم على الدول سرعة التغيير في سياساتها لمواكبة التطورات السريعة، ومواجهة متطلبات العصر. وقد نال النظام التعليمي نصيبًا كبيرًا من ذلك التغيير، بل يمكن القول بأنه قاد التغيير في جميع المجالات، إيمانًا من تلك الدول بكونه الأداة التي توجه وتستثمر كافة الممارسات لتحقيق التفوق لأفرادها، والأمن والنهضة والازدهار لمجتمعاتها.

ويعد المعلم أحد ركائز النظام التعليمي وحجر الأساس له، ولذلك أخذت السياسات التربوية الحديثة على عاتقها الاتجاه لتطوير المعلم، وتغيير أدواره ومهامه لأدوار أخرى جديدة اتخذت أبعادًا إضافية تجاوزت من خلالها الدور الأساسي أو التقليدي للمعلم (المساعيد، 2017). ومما ساعد على ذلك كون العصر الحالي عصر الاقتصاد القائم على المعرفة والذي يهتم بدوره بضرورة إكساب الأفراد مهارات وأدوات للنجاح في الحياة والعمل حيث المنافسة الاقتصادية بين الدول تعتمد على ما يمتلكه أفرادها من مهارات تتفق مع متطلبات العصر. ومن هذا المنطلق جاء الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن يمتلكها كل من المعلم والمتعلم كونها الحل الأمثل لإعداد النشء وتزويدهم بسبل النجاح في الحياة من جانب، ومتطلبات سوق العمل من جانب آخر (العازمي، 2020).

كما تعد مهارات القرن الحادي والعشرين نتاجًا للتعاون المباشر والشراكة بين كل من التربويين، وقطاع الاقتصاد، وأصحاب القرار السياسي بهدف بناء إطار فكري للتعليم القومي من أجل تطوير وبناء نموذج لنظم التعليم من مرحلة الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية. وقد سار على هذا النظام العديد من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وإنجلترا (خليل، 2015). ومن الجدير ذكره في هذا الصدد أن من المهام التي تقع على القائمين على تخطيط برامج إعداد المعلم، العمل على التجديد في المهارات الضروري اكسابها لأبناء هذا القرن، وتضمينها في عملية الإعداد التربوي للمعلم. ومما يؤكد على أهمية ذلك كون ذلك التجديد في برامج الإعداد التربوي منسجمًا مع متطلبات العصر ومتوافقًا مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) والتي تبنتها المملكة لتحقيق النمو والنهضة بهذا البلد إلى مصاف الدول المتقدمة (الحارثي، 2020).

ونظرًا لأهمية دمج هذه المهارات في التدريس أوصى عدد من الدراسات بضروه الاهتمام بتزويد المعلمين بالمعرفة اللازمة حيالها، ومن تلك الدراسات دراسة الحربي (2013) التي أوصت بضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلمين والعمل على تهيئتهم،

وإعادة تأهيلهم للتكيف مع أدوارهم التربوية الجديدة في القرن الحادي والعشرين. بالإضافة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بما يسهم في إكساب معلمي المستقبل المهارات الضرورية التي يحتاجونها، والعمل على توفير تدريب للمعلمين أثناء الخدمة يهتم بمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين. وضرورة تركيز المشرفين على تزويد المعلمين بهذه المهارات والعمل على تطوير وتحسين أدائهم، بما يتناسب مع القدرات المعرفية لطلابهم.

وبنفس السياق لا يختلف معلمو التربية الخاصة -ومنهم معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم - في أهمية معرفة تلك المهارات، وامتلاكهم لها في سياق عملهم وتعاملهم مع خصائص وحاجات متنوعة ومتغيرة لطلابهم. وقد أشار الغامدي وشعبان (2021) في هذا الصدد إلى ضرورة تمكّن معلمي التربية الخاصة من تخصص الإعاقة الفكرية من مهارات القرن الحادي والعشرين المتمثلة بأساليب التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتقبل الثقافات المختلفة وغيرها مما يسهم في تحسين فاعلية اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للمشكلات الطارئة التي تواجههم في تعاملهم مع ذوي الإعاقة وأسرهم. كما أشار الطيار (2021) إلى أن توفر عناصر الكفاية المهنية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم- ويمكن أن يصنف معظمها ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين- المتضمنة للجوانب: المعرفية، والأدائية، والمهارية، والنفسية، والاجتماعية، والإشرافية وغيرها في شخصية معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم سيسهم في تطوير ونجاح عمله مع طلابه، وهو الهدف الأساسي ذو الأهمية البالغة في سياق عمله مع هؤلاء الطلاب.

وبالإضافة لما سبق فإن معرفة معلمي ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين تمهيدًا لدمجها في التدريس لطلابهم وتدريبهم عليها مع أقرانهم في الصف العام قدر الإمكان، يتماشى مع ما أكدت عليه أهم القوانين والتشريعات في التربية الخاصة محليًا وعالميًا، ففي الولايات المتحدة الأمريكية جاء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) Individuals with Disabilities Education Act الذي يقضي بإتاحة تعليم عام مجاني مناسب للطلاب ذوي الاعاقة في أقل البيئات تقييدًا مع أقرانهم العاديين قدر الإمكان مع ضرورة استيفاء معايير التعليم للمعلمين في التربية الخاصة بأن يؤهلوا تأهيلاً عاليا في مجال التربية الخاصة Faieta, Bicehouse & 2017). كما أكد قانون (IDEA)، عام (2004) بالإضافة لقانون عدم ترك أي طفل يتخلف No Child Left Behind (NCLB) عام (2001)، على ضرورة أن يتوفر بمعلمي ذوي الإعاقة معايير معينة يحددها القانون وتتضمن متطلبات المعلم عالي التأهيل Highly Qualified Teacher (HQT) من حيث امتلاكه

للخلفية المعرفية بالمحتوى والمهارات المناسبة لدعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة، واستيفاء متطلبات الحصول على رخصة التدريس في الولاية كمعلم للتربية الخاصة، وينسجم ذلك مع ما أكد عليه قانون عدم ترك أي طفل يتخلف أيضًا من ضرورة وضع معايير لتعلم جميع الطلاب -بما فيهم ذوي الإعاقة- تتضمن وضع توقعات تعليمية عالية، وعلى قدر من التحدي لهم (Rothstein & Johnson, 2014).

وبنفس السياق يتماشى الاهتمام بتأهيل معلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في التعليم التي استهدفت إعادة هيكلة قطاع التعليم، وتحديث الأنظمة والقواعد التنفيذية التي تنظم عمليات تطوير المناهج، والتحاق المعلمين بالسلك التعليمي، وسير عمل الإشراف التربوي، ورفع كفاءة التدريب المهني بشكل مستمر والتي بدورها وضعت أساسًا للتنبؤ بمهارات القرن الحادي والعشرون التي ينبغي إكسابها للجيل القادم ليحقق رؤية وأهداف المملكة، عن طريق إدراج تلك المهارات في كل من معايير التعليم، والمناهج الدراسية وعملية التقييم، والنمو المهني وتدريب المعلمين، بالإضافة إلى إدراجها بالأنشطة (العتيبي، 2020). كما أن ذلك من جانب آخر ينسجم مع أهداف الأنظمة واللوائح المحلية في مجال التربية الخاصة التي اهتمت بتربية وتأهيل ذوي الإعاقة وتوفير الدعم اللازم لهم ليتمكنوا من النجاح في التعلم والحياة وتحقيق الاستقلالية في ذلك قدر الإمكان. وذلك منذ صدور قانون المعوقين في العام (1987) كأول تشريع لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية واستناده على مجموعة من الركائز الاجتماعية والتربوية وعلى رأسها مساواة ذوي الإعاقة في الحقوق والواجبات بغيرهم من أفراد المجتمع بما يتوافق مع قدراتهم واحتياجاتهم. واشتماله على عدد من المحاور التربوية والتأهيلية والمهنية في مجال التربية الخاصة (المسلط، 1992 كما ورد في بن صديق، 2005). ثم صدور نظام رعاية المعوقين (1421هـ) الذي تضمن (16) مادة تهتم بمجالات حياة ذوي الإعاقة المختلفة، بما فيها حقوقهم في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتأهيلية، والتربوية، والثقافية، والرياضية، والإعلامية، والخدمات التكميلية ومجالات العمل. وتبع ذلك صدور القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (1422هـ) التي هدفت لتنظيم سير عمل برامج ومعاهد التربية الخاصة من خلال أبوابها الأحد عشر التي اهتمت نظريًا وتطبيقيًا من خلال بنودها بتنظيم العمل الإداري والفني الخاص بمجال تعليم ذوي الإعاقة واشتملت على أحكام عامة منها أن التربية الخاصة مكملة للتعليم العام لذوي الإعاقة وليست بديلة عنه. ثم صدور الدليل التنظيمي والدليل

الإجرائي للتربية الخاصة في العام الدراسي (1436هـ-1437هـ) اللذين هدفا إلى تنظيم تقديم الخدمات لذوي الإعاقة وتهيئة كافة الظروف المناسبة لتنمية قدراتهم ودعم إمكانياتهم، بالإضافة إلى تقديم وصف لمهام جميع العاملين في المعاهد والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة، ومراكز الخدمات المساندة، وتحديد المسؤوليات والعلاقات التي تنظم العمل بينهم، للإسهام من رفع كفاءتهم المهنية وفاعليتهم، وتعزيز العمل التعاوني بينهم لتحقيق أفضل الخدمات للمستفيدين.

ولعل جميع ما سبق يدعو إلى الالتفات لمجال إعداد وتأهيل معلم التربية الخاصة بتخصصاته المختلفة للقيام بدوره كمعلم في القرن الحادي والعشرين، من خلال إلقاء الضوء على هذا الجانب، والاهتمام بالتحقق من معارفه، ومهاراته فيه لتمكينه من خوض هذه الأدوار الجديدة التي تنعكس آثارها بدورها على الرقي، وتجويد الخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة. ولعل الدراسة الحالية تحاول التحقق من ذلك من خلال التعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين في البيئة المحلية.

مشكلة الدراسة:

إن التحديات الكبيرة المصاحبة للتطورات المتلاحقة بالنظام التعليمي في القرن الحادي والعشرين التعليمي -ولا سيما في مجال التربية الخاصة- جعلت مواجهة متطلبات تلك التحديات حاجة ماسة ملحة، ومن الجدير ذكره في هذا المجال أن إعداد المعلم معرفيًا ومهاريًا بات إحدى الأولويات لتلك المتطلبات، بل يمكن القول بأنه على رأسها. وعليه فإن هذا الإعداد ينبغي أن يكون إعدادًا شاملًا متضمنًا لأهم المهارات اللازمة للنجاح والتكيف مع احتياجات ومتطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين. وقد أشار الهويش (2018) إلى أن المعلمين لا يعرفون القدر الكافي عن ماهية مهارات القرن الحادي والعشرين وبالتالي لا يمكنهم دمجها في التدريس وتدريب طلابهم عليها. كما أشار المساعيد (2017) إلى أن المعلمين يواجهون تحديات في مجال إعدادهم للتعامل مع متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها التحديات المعرفية التي تتعلق بوجود خلفية معرفية واسعة لديهم بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأن ذلك يترتب عليه ضرورة تقديم الدعم الكافي للمعلمين في هذه المجالات لضمان اكتساب الطلاب بدورهم لها. كما توصلت دراسة فيرناندز وآخرون Fernandes et al. (2021) من خلال المراجعة المنهجية لعدد من الدراسات العلمية في الفترة ما بين السنوات (2010) و(2020) حول موضوع المهارات الناعمة التي تعبر عن بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة كالمرونة، والعمل الجماعي، والإبداع، والتواصل الفعال إلى نتيجة

تؤكد على ندرة الأدب في هذا المجال حيث لا توجد نماذج نظرية تم التحقق منها. وبالتالي وجدت بعض الثغرات في هذا الجانب، ليس فقط على المستوى العلمي ولكن أيضًا على مستوى التدريب المتخصص لهؤلاء المعلمين، بل وإعداد المهنيين بشكل صحيح لهذه الأدوار والمسؤوليات الجديدة، وبحيث يكون لمعلم التربية الخاصة دور ريادي في العملية التعليمية يسهم في تعليم شامل فعّال عالي الجودة لجميع الطلاب. وبالإضافة لذلك أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة عبدالرحمن (2016) التي أظهرت نتائجها بصورة عامة ضعف وعي معظم معلمي التربية الخاصة بالأدوار الجديدة للمعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وممارستهم لأدوار المعلم التقليدية على حساب الأدوار المستقبلية المتعلقة بتلك المتطلبات. كما توصلت نتائج دراسة الفواعير (2016) أن أكثر من 90٪ من العاملين ببرامج التدخل المبكر كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين قليلًا. وتوصلت دراسة ديميروك وآخرون Demirok, et al. (2019) إلى أن معلمي التربية الخاصة ليس لديهم الكفاية بالمهارات التقنية-كأحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين- التي تجعل منهم مكتفين ذاتيًا في هذا الجانب. وفي سياق آخر جاءت نتائج بعض الدراسات لتوضح أن مستوى امتلاك أو تطبيق معلمي التربية الخاصة أو الطلبة المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين أو إحدى مجالاتها كان متوسطًا، أو مرتفعًا كدراسة المغاربة ومصطفى (2020)، وملحم (2020)، والغامدي وشعبان (2021). كما أكدت نتائج دراسة السردية (2020) بوجه عام على أهمية متطلبات القرن الحادي والعشرين في إعداد معلمي التربية الخاصة. وذلك ما ينسجم مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030) التي أكدت على الاهتمام بتأهيل المعلم تأهيلا عاليًا مما ينعكس بدوره على ضمان توفير تعليم جيد ومنصف لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة لتمكينهم من العمل ومتطلباته، والاندماج في المجتمع، وتزويدهم بأدوات وسبل النجاح كأفراد مساهمين وفاعلين في نهضته (وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

ومن خلال الخبرة المهنية للباحثَين وملاحظاتهما حول مستجدات الميدان التربوي في هذا الصدد فقد وجدا أن جانب الوعي بمهارات القرن الحادي والعشرين ودمجها في التدريس من قبل معلمي ذوي صعوبات التعلم يشوبه الكثير من الغموض، ولعل ذلك يرجع إلى عدم إدراجها بشكل صريح بهذا المسمى في الأدلة أو في آلية عمل برامج صعوبات التعلم، بالإضافة إلى عدم توضيح أهمية دمجها في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يجعل تفعيلها في هذا المجال أمرًا غير منظمًا، ويحد بالتالي من أثر وفاعلية تلك

المهارات وإكسابها فيما بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق ذكره فإنه من الأهمية بمكان إجراء دراسة تقدم دليلاً علميًا ملموسًا في هذا الصدد. وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد بالتعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة الحالية بالسؤالين الآتيين:

1- ما مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين؟

2- هل يختلف مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية التي يعملون بها، مدى تلقي تدريبٍ مسبقٍ في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين؟

أهداف الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة وأسئلتها يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1- التعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

2- التعرف على الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية، التدريب المسبق في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

(أ) الأهمية النظرية:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة - وذلك في حدود علم الباحثين - التي تهتم بدراسة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام، وفي البيئة العربية والمحلية على وجه الخصوص. وبذلك فقد تسهم هذه الدراسة في إغناء الأدبيات، والمكتبة العربية والإضافة للإطار النظري في مجال إعداد معلمي ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمهارات النجاح في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي ينعكس بدوره على تزايد الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق متطلبات العصر.

(ب) الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين، وصناع القرار فيما يتعلق بإعداد معلم التربية الخاصة وخاصة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم

قبل وأثناء الخدمة، إلى أهمية معرفة هؤلاء المعلمين بمهارات القرن الحادي والعشرين التي قد تساعد بدورها في تطوير الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال إكسابهم وتنمية هذه المهارات لديهم أيضًا بما يمكنهم من الاستقلالية والنجاح في الحياة والعمل. وعليه فقد تقدم هذه الدراسة توصيات بشأن العمل على إدراج مقررات دراسية في مرحلة ما قبل الخدمة تهتم بتدريس هذه المهارات للطلاب المعلمين في أقسام التربية الخاصة بالجامعات، وكذلك في إعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة تهتم بهذه المهارات وكيفية دمجها بالتدريس. كما قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى تتبع مناهج بحثية مختلفة في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين وكيفية تنميتها لدى ذوي الإعاقة.

حدود الدراسة:

(أ) الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة الحالية على برامج صعوبات التعلم للبنين والبنات الملحقة بالمدارس الحكومية بالمراحل (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، بمدينة الرياض.

(ب) الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (1442هـ).

(ج) الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية بمدينة الرياض.

(د) الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

اعتمدت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تعريف مصطلح صعوبات التعلم، الوارد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436- 1437هـ)، ونص على: هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (ص. 10).

ويتفق الباحثان مع التعريف السابق لصعوبات التعلم كتعريف إجرائي أيضا.

معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم Teacher of Students with Learning Disabilities:

حدد كل من دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية (2020) ودليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية (2020) معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية على أنه: "هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، أو أعلى-في مسار صعوبات التعلم- ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم. وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (ص.3؛ ص.3).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا على أنه يمثل المعلمين والمعلمات الحاصلين والحاصلات على درجة علمية في مجال التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم. الذين يشتركون مع معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات التربوية للطلاب، والطالبات من ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم، الملحقة بمدارس التعليم العام الحكومية الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

مهارات القرن الحادي والعشرين Twenty First Century Skills:

وصفت منظمة الشراكة من أجل التعلم في القرن الحادي والعشرين Partnership for 21st Century Learning (P21) (2019) مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها إحدى مكونات إطار التعلم في القرن الحادي والعشرين إلى جانب المعارف، والخبرات. التي ينبغي أن يتقنها الطلاب للنجاح في العمل، والحياة في القرن الحادي والعشرين. وتشمل ثلاث مجالات رئيسية: مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة.

ويتفق تعريف الباحثَين الإجرائي مع التعريف السابق بالإضافة إلى أنها تمثل المهارات التي يحتاج معلم صعوبات التعلم لمعرفتها تمهيدا لدمجها في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتدعم نجاحهم في المدرسة، والعمل، والحياة في القرن الحادي والعشرين، ممثلة بالمجالات الثلاثة الرئيسية السابقة والتي تضمنتها الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

مهارات القرن الحادي والعشرين:

إن الرغبة بتحقيق النجاح لجميع الطلاب في هذا العالم المتغير دفعت المهتمين بتحسين جودة التعليم إلى قيادة مبادرات عالمية حددت الكفايات والمهارات التي ينبغي على الطلاب إتقانها للنجاح في القرن الحادي والعشرين. ومن تلك المبادرات: الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين وهي منظمة مكونة من

هيئات تربوية وتجارية كبيرة عملت هذه الشراكة على تحديد بنية لتحديد نموذج للتعلم في القرن الحادي والعشرين، بعناصره التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند صياغة التدريس في هذا القرن (بيرز، 2011/ 2014). وعرفت شلبي (2016) مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلم والحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، والتي تؤسس معايير جديدة للتعليم والتعلم، وامتد الأمر ليشمل مقترحات لكيفية تكامل هذه المهارات ضمن النظام التعليمي بصفة عامة، والمجالات الدراسية الأساسية بصفة خاصة" (ص. 9). وبشكل عام يمكن القول بأن إطار التعلم في القرن الحادي والعشرين يتضمن التكامل في معارف ومهارات محتوى المواد الأكاديمية الأساسية وموضوعات متداخلة المجالات، بالإضافة إلى مهارات أخرى أساسية يحتاجها الطلاب للتعلم والنجاح في المدرسة والحياة وبحيث تساعد على تخريج طلاب مهيئين للالتحاق بالتعليم العالي أو إحدى المهن (بيرز،2011/ 2014). وأشار فوستر وآخرون (2019) Foster et al إلى أن مهارات القرن الحادي والعشرين تسمى أحيانًا بالمهارات الناعمة، التي تسهم في الحفاظ على المهنة أو الوظيفة، وتشتمل على مهارات التواصل، والإيجابية، والسلوك الملائم، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، والتفكير النقدي، والتعامل مع الشبكة العنكبوتية. وقد حدد ترلينج وفادل (2009/ 2013) مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لتصنيف الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين في ثلاثة مجالات رئيسية هي: أولاً، مهارات التعلم والإبداع Leaning and Innovation Skills التي تتضمن بدورها مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والتشارك، ومهارات الابتكار والإبداع. وثانيًا، مهارات الثقافة الرقمية Digital Literacy Skills التي تشتمل على مهارات الثقافة المعلوماتية، ومهارات الثقافة الإعلامية، ومهارات ثقافة تقنية المعلومات والاتصال. وثالثًا، مهارات المهنة والحياة Career and Life Skills التي تتفرع بدورها لمهارات أخرى هي: مهارات المرونة والتكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، الإنتاجية والمساءلة، والقيادة وتحمل المسؤولية.

وفي سياق الحديث حول العوامل التي كانت وراء توجه السياسة التعليمية لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين توصلت دراسة العتيبي (2020) إلى أهمها وهي: التطورات العالمية، والثورة المعلوماتية والتقنية التي حتمت على النظم التعليمية ضرورة التغيير لرفع كفاءة مهارات الطلاب وأدوارهم في العملية التعليمية بما يسهم بتجويد المخرجات التعليمية، وتلبية احتياجات سوق العمل، ومجاراة المنافسة الاقتصادية بين دول العالم.

كما أنها تسهل عملية التعلم. ومن جانب آخر تحقق أهداف التعليم لرؤية المملكة العربية السعودية (2030) لإنتاج جيل يتسم بالوعي والإدراك واستخدام مهارات التفكير الناقد واستثمار ذلك في تطوير وبناء الوطن. وبالإضافة لذلك تأتي أهميتها من أهمية التحول من التعليم التقليدي الذي يركز على الإلقاء، والتحول من التركيز على المعرفة وتلقينها للطلاب إلى تنمية مهاراتهم والربط بالواقع مما ينعكس بدوره على تسهيل عملية التعلم. وهي كذلك تنمي قدرة الأفراد في مهارات متعددة منها التواصل مع الآخرين، وحل المشكلات، والإقبال على العمل والحياة.

كما تتجلى أهمية معرفة وتأهيل معلمي ذوي صعوبات التعلم بمجال مهارات القرن الحادي والعشرين في أثرها على تحسين جودة عملهم مع طلابهم ذوي صعوبات التعلم من جانب، وتمهيدًا لتنمية هذه المهارات لدى طلابهم من جانب آخر فقد ذكر أبو نيان (2021) أن طبيعة الخصائص والاحتياجات للطلاب ذوي صعوبات التعلم تحتم تنويع الخدمات التي تلبي احتياجاتهم المتنوعة من خدمات أكاديمية، ونفسية، واجتماعية في جميع مراحل تعلمهم بالإضافة للخدمات الانتقالية بعد عمر السادسة عشرة لإعدادهم للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية. خاصة وأنهم يواجهون مشكلات اجتماعية، ونفسية، وعاطفية أكثر تحديًا إلى جانب المشكلات الأكاديمية في هذه المرحلة لذلك كان من الأهمية بمكان تدريب الطلاب على الاستراتيجيات والمهارات التي تعينهم على النجاح في هذه المراحل وما بعدها أكاديميا، وعلى النجاح في حياتهم اليومية والمهنية، ولعل من الاستراتيجيات والمهارات الفاعلة في هذا الصدد: مهارة حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي، والوعي بالذات، وإدارة وضبط المشاعر، ومهارات تنظيم الوقت، واتخاذ القرارات بشأن الميول والاهتمامات المهنية، والاستخدام الفاعل للتقنية. كما أشارت هاردمان (Hardman (2015 في هذا الصدد إلى انتشار استخدام التقنيات لدعم التدريس والتعلم في الفصول الدراسية الشاملة المتنوعة أكاديميًا اليوم لما لعبته من دور مهم في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وجاء ذلك بناء على ما قدمته الأبحاث الحديثة من أدلة وفيرة في هذا المجال، كما أنها ستستمر في لعب دور أكثر بروزًا في الفصل الدراسي الشامل للقرن الحادي والعشرين. وبنفس السياق أشار شوكيوماكا، وسمايلا (Chukwuemeka & Samaila (2020 إلى أن دمج التقنيات في التربية الخاصة لن يؤدي إلى تقديم المساعدة فحسب، بل سيزيد من الفرص للطلاب ذوي الإعاقة لتلبية تطلعاتهم التعليمية، ويسهل التدريس والتعلم الفعال لهم، وهذا يتطلب تحولًا جذريًا من النهج التربوي التقليدي القائم على المعلم إلى المتمحور حول

الطالب. وسيؤدي التدريس والتعلم باستخدام الأجهزة المساعدة عالية التقنية إلى جعل التعلم ممتعًا من جانب، ومفيدًا أيضًا لتعزيز إنتاجية كل من معلمي وطلاب التربية الخاصة من جانب آخر. وذكرت ديتمر (2007) Dettmar من خلال تحليلها لعدد من البحوث في مجال دمج مهارات التقنية في التدريس لذوي الإعاقة أن ذلك بات ضروريًا لأنه يجعلهم أكثر نجاحًا ومنافسة عند الانتقال لعالم العمل بعد المرحلة الثانوية، كما ينبغي دمجها في مجال الحياة اليومية بالإضافة لغيرها من المهارات لتساعدهم بدورها على تعميمها في مجموعة متنوعة من المواقف.

إعداد معلم التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين:

اهتم قانون عدم ترك أي طفل يتخلف (2002) بمؤهلات المعلمين بحيث أوجب القانون ضرورة أن يكون جميع المعلمين مؤهلين تأهيلا عاليا أي مرخصين مهنيًا، ولديهم درجة جامعية في المجال الذين يدرسونه، وبعد صدور هذا القانون والتعديلات التي أجريت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (2004) -واتفقت في بعض الجوانب مع قانون عدم ترك أي طفل يتخلف- وقع على عاتق المدارس مسؤولية تقديم أساس تعليمي لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة يهيئهم لتحقيق المعايير الصارمة لمنهج الولاية والتي ينبغي أن تلبي معايير التقدم السنوي الملائم المطلوبة (شيتز، 2012/ 2015). وبالرغم من وجود عدد كبير جدًا من برامج إعداد المعلمين، وأن هذه البرامج قد تعد المعلمين للوصول إلى بعض الطلاب بنجاح، إلا أنهم يقعون في مأزق إعداد المعلمين للوصول إلى جميع الطلاب. حيث أن مدارس اليوم مليئة بالطلاب المتنوعين من خلفيات ثقافية مختلفة، ومجموعة متنوعة من الاحتياجات، وعليه فإن الصف الدراسي الذي يضم طلابًا متجانسين لا وجود له (Kent & Giles, 2016).

إن التوجه نحو التعليم الشامل ودمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام الذي تبنته رؤية المملكة (2030)، جعل وزارة التعليم تبذل جهودًا كبيرة لتأهيل معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام لتدريس هؤلاء الطلاب وفقًا لخصائصهم، ومتطلبات العمل التربوي عن طريق إحداث تطوير نوعي في برامج إعداد المعلمين من النواحي الأكاديمية، والمهنية، والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة. ويتطلب ذلك إعادة هيكلة لبرامج إعداد معلم التربية الخاصة لأن برامج التأهيل الحالية في مجال التربية الخاصة لا تستجيب لاحتياجات وأدوار المعلم الجديد في القرن الحادي والعشرين، كما تتطلب مهنة تدريس ذوي الإعاقة صفات وسمات شخصية ومهنية متميزة؛ لما يتولاه من مهام ومسؤوليات شاقّة، هذا إلى جانب أن علاقة المعلم مع المتعلم تجاوزت الأطر التقليدية التي سادت في

المؤسسات التربوية سابقًا (أخضر، 2017).

ولعل من أبرز التطورات التي تواكب الأدوار الجديدة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة إصدار هيئة تقويم التدريب والتعليم (2020) مجموعة من المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم نتيجة للتطور في وظيفة المدرسة ودور المعلم الذي لم يعد قاصرًا على تلقين المعلومات أو تغطيتها في زمن محدد، بل تجاوز ذلك إلى تهيئة هؤلاء المتعلمين لأدوارهم الإيجابية في الحياة ومتطلبات سوق العمل، ولرفع كفاءة أداء المعلم والتحقق من أداءه لمتطلبات مهنة التعليم سعيًا لضمان تجويد الخدمات التعليمية المقدمة لطلابهم. واشتركت معايير معلمي ذوي صعوبات التعلم مع معايير معلمي التعليم العام في عشرة معايير فيما يسمى (المعايير والمسارات المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية). فيما تضمنت المعايير التخصصية على ثمانية عشر معيارًا تتناول ما يتعلق ببنية التخصص (معايير معلمي صعوبات التعلم، 2020).

وقد اشتملت المعايير المهنية العامة المشتركة للمعلمين بما فيهم معلمي ذوي صعوبات التعلم على عشرة معايير رئيسية ومعاييرها الفرعية ضمت مؤشرات لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس لجميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة. ومنها على سبيل المثال لا الحصر: الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية التي تنمي ثقافة الحوار وتقبل اختلاف وجهات النظر. وتعزيز الهوية الوطنية والتفاعل الإيجابي مع التنوع الثقافي مما يعزز من مهارات المهنة والحياة. بالإضافة إلى التفاعل المهني مع التربويين، وأولياء الأمور، والمجتمع الذي يعزز مهارات التواصل والتشارك، وتهيئة وقيادة بيئات تعلم تفاعلية، وداعمة للمتعلم بحيث تعزز مهارات التعلم والابتكار، والقيادة، والتواصل الفعال، والتشارك. والتطوير المهني المستمر الذي يعزز مهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها المختلفة (المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، 2017).

كما أكدت معايير معلمي ذوي صعوبات التعلم التخصصية على ما يجب "على معلم صعوبات التعلم معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه للمواد التي تظهر فيها صعوبات تعلم. والمتوقع أن يقوم بتدريسها. ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة" (معايير معلمي صعوبات التعلم، 2020، ص. 6). وكما هو الحال في المعايير المهنية المشتركة العامة نجد معايير معلمي ذوي صعوبات التعلم تحمل في طياتها ضمن أبعادها الثمانية عشر مؤشرات لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس لذوي صعوبات التعلم فعلى سبيل المثال: يتضمن المعيار

السادس مفهوم التعليم الشامل وتطبيقاته التي تشمل عددًا من المؤشرات التي تهتم بممارسات واسعة تتطلب المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها المختلفة (الإبداع والابتكار، والثقافة الرقمية، ومهارات المهنية والحياة) ضمن ممارسات التعليم الشامل ومبادئه وتطبيقاته، ومبادئ الوصول الشامل (UA)، وإجراءات تنفيذ نظام الدعم متعدد المستويات (MTSS)، وتحديد مجالات الاحتياج للطالب من التقنية المساعدة، ودعم الوصول للمنهج العام للطلاب ذوي الإعاقة بتطبيق طرقٍ متعددةٍ من التكييفات والتعديلات، وبالإضافة إلى المعيار السابع الذي يؤكد على المعرفة ببرامج دعم السلوك الإيجابي، والمعيار التاسع الذي يؤكد على ضرورة تنمية المعلم للمهارات الاستقلالية وتقديم البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة اللذين يعززان بدورهما مهارات القرن الحادي والعشرين في مجالات متعددة ولعل من أهمها مهارات المهنة والحياة. كما جاء كل من المعيار الثامن الذي يتعلق بالاستشارة والعمل الجماعي وفرق العمل في التربية الخاصة وأدوار العاملين بها، والمعيار العاشر الذي يؤكد على أهمية الشراكة الأسرية في دعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة ليدعم أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين التي تهتم بالتواصل الفعال والتشارك والعمل التعاوني بين المعلمين والأسر وبقية أعضاء فريق العمل وتندرج تحت مجال مهارات التعلم والابتكار. كما اهتم كل من المعيار السادس عشر والسابع عشر بتهيئة فرص التعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز تعلمهم ويشتملان على مدى واسع من المؤشرات لعل من أهمها تهيئة البيئة التربوية المناسبة لتلبية احتياجات ذوي صعوبات التعلم واستخدام المصادر والأدوات التقنية المتنوعة وتعديلها وتقويمها، وتمكين الطلاب من مهارات المبادرة، واستخدام أساليب تحفيزية لدعم احتفاظهم بالمهارات المتعلمة وجميعها تدعم الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها الثلاث الأساسية ضمنيًا (معايير معلمي صعوبات التعلم، 2020).

ومن الجدير ذكره في هذا السياق أن مجلس الأطفال غير العاديين وضع قبل ذلك مجموعة من المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم تضمنت مؤشرات تدعم بدورها دمج مهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها المختلفة في التدريس ومنها: معيار الفروق الفردية الذي تضمن الإشارة إلى أهمية تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة للأفراد الذين ينتمون إلى خلفيات متنوعة ثقافيًا. ومعيار الاستراتيجيات التعليمية الذي أشار إلى استخدام طرقٍ لتعليم الطلاب لمهارات المعالجة المعرفية لحل المشكلات باستقلالية، ومهارات إدارة الذات، وضبط النفس، والاعتماد عليها. كما تضمن معيار بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية أهمية تنمية

المهارات الاجتماعية اللازمة للتطبيق في البيئات التربوية بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات لإعداد الأفراد للعيش في بيئة آمنة تثمن التنوع الثقافي، وتعليم مهارات الدفاع عن النفس والاستقلالية. كما أشار معيار اللغة إلى أهمية تعزيز وتحسين مهارات التواصل لدى الطلاب في التواصل الشفهي والكتابي. وبالإضافة لذلك تم إدراج دمج التقنية في معايير التخطيط التعليمي، والتقييم. كما أشير إلى مهارات التواصل والتعاون والعمل الجماعي مع الأسر وفريق العمل بشكل كبير في المعيار الخاص بالتعاون (مجلس الأطفال غير العاديين، 2009/ 2012).

الدراسات السابقة:

نظرًا لندرة الدراسات التي تناولت مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين – وذلك في حدود علم الباحثَين– فإنه سيتم عرض الدراسات التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين أو إحدى مجالاتها (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة) في مجال التربية الخاصة، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث للأقدم على النحو الآتي:

هدفت دراسة عبد الرحمن (2016) الوصفية إلى التعرف على مفهوم، وخصائص، ومتطلبات مجتمع المعرفة، والتعرف على البيئات التربوية الملاءمة للتحول إلى مجتمع المعرفة، ورصد أهم أدوار معلم التربية الخاصة فيما يتعلق بتلك البيئات التربوية، بالإضافة إلى التعرف على مدى ممارسة معلم التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية لأدواره في ضوء تلك المتطلبات. وتكونت عينة الدراسة من (279) معلمًا ومعلمَة، من المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (129)، ومن غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعددهم (150) معلمًا ومعلمَة. واستخدم الباحث استبانة من إعداده لغرض جمع المعلومات. وقد أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى ممارسة معظم المعلمين سواءً المتخصصين بالتربية الخاصة أو غيرهم، لأدوار المعلم التقليدية بصفة عامة على حساب الأدوار المستقبلية المتعلقة بمتطلبات مجتمع المعرفة، كما أظهرت النتائج بصورة عامة ضعف وعي معظم المعلمين بالأدوار الجديدة للمعلم في ضوء تلك المتطلبات.

كما هدفت دراسة الفواعير (2016) الوصفية إلى تحديد مدى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر في سلطنة عمان لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى تحديد الفروق الدالة إحصائيًا في مستوى امتلاكهم مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة. تكونت عينة الدراسة من (64) فردًا من العاملين في برامج التدخل المبكر من تخصص التربية الخاصة وغيره، وقد صمم الباحث استبانة لتحديد

مهارات القرن الحادي والعشرين في خمسة مجالات: المهارات العامة، مهارات التعلم والابتكار، مهارات التواصل والتعاون، مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام، المهارات الوظيفية والحياتية. وتوصلت أبرز النتائج إلى أن أكثر من 90٪ من العاملين ببرامج التدخل المبكر كان مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين قليلًا. وقد كانت مهارات التعلم والابتكار أقل مهارات القرن الحادي والعشرين امتلاكًا لدى أفراد العينة، أما المهارات الوظيفية والحياتية فكانت أكثرها امتلاكًا ويليها مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك العاملين في برامج التدخل المبكر لمهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين تعزى لمتغير التخصص الدراسي، والخبرة، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا للمؤهل العلمي لصالح حاملي درجتي الماجستير والدكتوراه.

وأجرت الفضلي وأبا حسين (2017) دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات ذوات صعوبات التعلم للكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة، بالإضافة إلى التعرف على درجة ممارستهن لها. وقد تكونت العينة من (60) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض، وصممت الباحثتان استبانة لغرض جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك معلمات ذوات صعوبات التعلم للكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة عالية، وقد كانت تلك الكفايات على التوالي في: مجال التصميم، ثم مجال المعلومات الأساسية (المعرفية)، ثم مجال التقويم، فمجال الاستخدام، وأخيرًا مجال الإنتاج. كما أشارت النتائج إلى ممارستهن لها بدرجة عالية كذلك، حيث كانت درجة الممارسة عالية في مجال المعلومات الأساسية (المعرفية)، والتصميم، والتقويم، وبدرجة متوسطة في مجال الإنتاج، والاستخدام.

وبنفس السياق هدفت دراسة محمد (2018) Mohamed المختلطة إلى استكشاف اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام التقنية في الفصول الدراسية الشاملة. تكونت العينة من (428) من معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان منهم: (250) معلمًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، و(90) معلمًا للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، و(88) معلمًا من الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. واستخدم مقياس الاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي من إعداد آهل (1979) Ahl وترجمة الباحث في الشق الكمي بينما استخدمت في الشق النوعي المقابلة الجماعية شبه المنظمة المشتقة أسئلتها من استبانة للتقنيات التربوية، والمعدلة من النسخة الأصلية من إعداد جيراي وآخرون (2010) Gray et al. في المجلس الوطني

للإحصاءات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية لثلاث مجموعات من المعلمين وفقًا لنوع الإعاقة، اشترك في كل مقابلة (15) معلمًا. أشارت أهم نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة تجاه استخدام أجهزة الحاسب الآلي كانت إيجابية بشكل عام. كما أظهرت النتائج أن الخبرة، ونوع الإعاقة ليس لها تأثير دال على اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية. وذكر المعلمون أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في استخدام تقنية الحاسب الآلي لخدمة التلاميذ في الفصول الدراسية الشاملة. كما ذكروا بأنه على الرغم من أنه قد يكون لديهم أجهزة في الفصول الدراسية، لكن ليس لديهم خبرة كافية في استخدامها. واتفقوا كذلك على أن هناك حاجة إلى خطة منهجية منظمة للاستفادة من هذه الأجهزة.

وأجرى كل من ديميروك وآخرون Demirok et al. (2019) دراسة هدفت إلى تحديد آراء معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام التقنية المساعدة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة. استخدم الباحثون منهجية التصميم النوعي لدراسة الحالة. وتمثلت أداة الدراسة بالمقابلة شبه المنظمة الفردية مع المشاركين في الدراسة، وعددهم عشرة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس خاصة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن آراء المعلمين نحو استخدام التقنية المساعدة للتغلب على صعوبات القراءة للطلاب كانت مؤيدة وداعمة، فقد استفادوا من المواقع المتعلقة بالتربية الخاصة في التخطيط للأنشطة الصفية، والتدريس لهؤلاء الطلاب. كما أفاد معظم المعلمين بأن التجهيزات التقنية في المدارس التي يعملون بها غير كافية. وأنهم ليس لديهم الكفاية بالمهارات التقنية التي تجعل منهم مكتفين ذاتيًا في هذا الجانب.

وهدفت دراسة كل من أندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020) النوعية إلى التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق بدمج التقنية في التدريس والعلاقات المتبادلة بين المعرفة بالمحتوى التربوي التقني للمعلمين، وخبرة التدريس، والثقة في استخدام التقنية، والمعتقدات حول دورها في التعليم وتصورات الفوائد والتحديات المرتبطة بها. تكونت عينة الدراسة من (8) من معلمي التربية الخاصة يعملون في مدرسة ابتدائية مع التلاميذ من ذوي الإعاقة البسيطة في الحرم الجامعي لجامعة خاصة في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وتمثلت أداتا الدراسة بالمقابلة والملاحظة. وكشفت أهم النتائج عن أن معظم المعلمين أفادوا بأن لديهم ثقة عالية في معرفتهم بالتقنية، كما أن المعلمين الأكثر ثقة في قدراتهم على استخدام التقنية والتعامل مع تحدياتها كانوا أكثر استخداما لها من المعلمين الأقل ثقة في ذلك.

وأجرت السردية (2020) دراسة وصفية هدفت إلى استطلاع رأي الأساتذة الجامعيين حول متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030). وتكونت عينة الدراسة من (30) من الأساتذة الجامعيين في كلية التربية بجامعة حائل. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية متطلبات القرن الحادي والعشرين في إعداد معلمي التربية الخاصة، وقد جاء متطلب التواصل في المرتبة الأولى، يليه متطلب مهارات الحياة اليومية في المرتبة الثانية، ثم متطلب الإبداع في المرتبة الثالثة.

كما قامت كل من المغاربة ومصطفى (2020) بدراسة وصفية هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التي تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، في تقييم أفراد عينة الدراسة لتلك الدرجة. اشتملت عينة الدراسة على (57) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التربية الخاصة في الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وقد صممت الباحثتان استبانة مكونة من ثلاثة محاور: المهارات الشخصية والاجتماعية، المهارات التدريسية، المهارات التقنية كأداة للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات معلم القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة فوق المتوسطة على جميع المهارات، حيث كانت بدرجة فوق متوسطة على جميع المهارات ماعدا المهارات التقنية كانت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المتغيرات: الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات معلم القرن الحادي والعشرين لدى طلاب أقسام التربية الخاصة.

وهدفت دراسة ملحم الوصفية (2020) إلى التعرف على مستوى امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين لدى (65) طالبًا معلمًا من التخصصات: الإعاقة الفكرية، والإعاقة السمعية، وصعوبات التعلم، ومن مستويات السنة الأكاديمية: الثاني، والثالث، والرابع بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بمحافظة الأحساء. واستخدم الباحث استبانة من إعداده كأداة للدراسة مكونة من خمسة أبعاد تضمنت مهارات القرن الحادي والعشرين وهي: الاستدامة الشاملة، التفكير الإبداعي، التواصل الفعال، الإنتاجية العالية، والقيم الدينية. وقد أوضحت النتائج أن مستوى مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أفراد العينة كان

متوسطًا في جميع الأبعاد ما عدا بعد القيم الدينية الذي جاء مرتفعا. كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في ذلك المستوى تبعًا لمتغيري التخصص، ومستوى السنة الأكاديمية.

كما أجرت كل من العنزي والرصيص Alanazy & Alrusaiyes (2021) دراسة وصفية هدفت للتحقق من الخبرة السابقة لمعلمات التربية الخاصة قبل الخدمة في استخدام الحاسب الآلي وتصوراتهن حول المعرفة به، واستعدادهن لدمج تقنية الحاسب في التدريس، والمعوقات التي تواجه دمجهن لهذه التقنية في ممارساتهن التدريسية، ومستوى ثقة المعلمات المكتسبة من استخدام التطبيقات التقنية في التدريس. اشتملت عينة الدراسة على (58) معلمة للتربية الخاصة قبل الخدمة من كلية التربية بإحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية أجبن على استبانة لهذا الغرض من إعداد كوك وباكير Koc & Bakir (2010)، وترجمة الباحثتين، وأشارت أهم النتائج إلى أن معظم المشاركات أشرن إلى أن لديهن أكثر من ثماني سنوات من الخبرة في استخدام أجهزة الحاسب الآلي. كما ذكرن بأنهن قادرات على دمج تقنية الحاسب الآلي في التدريس، ولكنهن أكدن على الحاجة إلى المزيد من الدورات التدريبية. كما وجد أن معلمات التربية الخاصة قبل الخدمة لديهن المهارات والمعرفة في تطبيقات الحاسب الآلي ولكنهن يفتقرن إلى المعرفة لدمج هذه التقنيات في ممارساتهن التعليمية. أيضا فقد كن حريصات على اكتساب المزيد من المعرفة والتدريب في دمج البرمجيات وأجهزة الحاسب الآلي الجديدة لمساعدتهن على اكتساب الثقة الكافية في استخدامها في التدريس.

وقام الغامدي وشعبان (2021) بدراسة وصفية هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم تبعًا للمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع القطاع، وسنوات الخبرة. تضمنت عينة الدراسة (105) معلمًا ومعلمة لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة. واستخدم الباحثان مقياس مهارات القرن الحادي والعشرين كأداة لجمع بيانات الدراسة من إعدادهما، واشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد أساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين وهي: مهارات التعلم والإبداع، مهارات التكنولوجيا ووسائل الإعلام، ومهارات المهنة والحياة. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين جاء مرتفعًا على جميع أبعاد المقياس؛ وكان ترتيب الأبعاد في ذلك على التوالي: بعد مهارات المهنة والحياة بالمرتبة الأولى، تلاه بعد مهارات التعلم والإبداع بالمرتبة الثانية، ثم بعد التكنولوجيا ووسائل الإعلام بالمرتبة الأخيرة. كما لم توجد فروق دالة إحصائيا في ذلك المستوى تعزي

لمتغيري الجنس، ونوع القطاع، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في بعدي المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير، وسنوات الخبرة لصالح من بلغت خبرتهم (16 عاما فما فوق).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يخلص الباحثان إلى عدد من النقاط تلقي الضوء حول أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية كالآتي:

1- اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي كدراسة كل من: عبد الرحمن (2016)، والفضلي وأبا حسين (2017)، والمغاربة ومصطفى (2020)، والعنزي والرصيص Alanazy & Alrusaiyes (2021). بينما اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في المنهجية كدراسة محمد Mohamed (2018) المختلطة، ودراستي ديميروك وآخرون Demirok, et al. (2019)، وأندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020) النوعيتين.

2- هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرف على وجهات نظر أفراد العينة حول استخدام مجال من مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين كاستخدام التقنية ودمجها في التدريس، والكفايات التكنولوجية لأفراد العينة مثل الدراسات: الفضلي وأبا حسين (2017)، ومحمد Mohamed (2018)، وديميروك وآخرون Demirok, et al. (2019)، وأندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020)، والعنزي والرصيص Alanazy & Alrusaiyes (2021). أو التعرف على درجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة الفواعير (2016)، والمغاربة ومصطفى (2020)، وملحم (2020)، والغامدي وشعبان (2021). أو التعرف على مفهوم، وخصائص، ومتطلبات مجتمع المعرفة والقرن الحادي والعشرين كدراسة عبد الرحمن (2016)، ودراسة السردية (2020). ورغم بعض جوانب التشابه بين أهداف الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلا أن هدف الدراسة الحالية يتحدد بالتعرف على مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين. ومن جهة أخرى تناولت بعض الدراسات السابقة الفروق بين أفراد العينة تبعًا لعدد من المتغيرات وتشابهت في ذلك مع الدراسة الحالية كدراسة المغاربة ومصطفى (2020)، ودراسة الغامدي وشعبان (2021) التي تناولت متغير الجنس، والخبرة، ودراستي الفواعير(2016)، والغامدي وشعبان (2021) التي تطرقتا للمؤهل العلمي، ودراسة ملحم (2020) التي تطرقت للمستويات الدراسية وتشابهت إلى حد ما في ذلك مع متغير المرحلة الدراسية في الدراسة الحالية، أما متغير التدريب فقد أكدت عليه بعض الدراسات مثل دراسة محمد Mohamed (2018)،

ودراسة العنـزي والرصـيص Alanazy & Alrusaiyes (2021). ومن جهة أخرى تطرقت بعض الدراسـات في بعض جوانبها إلى متغيرات مختلفة عن متغيرات الدراسة الحالية كدراسة الغامدي وشعبان (2021) التي تطرقـت بالإضافة لما سبق إلى متغير نوع القطاع التعليمي.

3- تشابهت عينة الدراسة الحالية مع عينات معظم الدراسات السابقة حيث اشتملت عيناتها على عينـة مـن معلمي ومعلمات التربية خاصـة كدراسـة عبـد الـرحمن (2016)، ودراسة الفضلي وأبا حسين (2017)، ودراسـة أندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020)، بينما اختلفت مع بعـضها الآخـر كدراسـة الـسردية (2020) ودراســة المغاربــة ومــصطفى (2020) التــي اهتمتــا باســتطلاع آراء أعــضاء هيئــة التــدريس بالجامعــات الــسعودية، ودراســتي ملحــم (2020)، والعنــزي والرصـيص Alanazy & Alrusaiyes (2021) التـي اشتملت عيناتهما عـلى الطـلاب المعلمـين بقـسم التربيـة الخاصة بالجامعات السعودية، ودراسة الفواعير (2016) التي تكونـت عينتهـا مـن العـاملين في بـرامج التـدخل المبكر.

4- تشابهت بعض الدراسات السابقة الوصـفية في الأدوات المستخدمة لجمع بياناتها مع أداة الدراسة الحالية وهي الاستبانة ومن تلك الدراسات: الفواعير (2016)، والسردية (2020)، والعنـزي والرصـيص Alanazy & Alrusaiyes (2021). بينما استخدمت دراسـة الغامـدي وشــعبان (2021) مقياسًــا لهــذا الغــرض. وبالنــسبة للدراستين النوعيتين ديميروك وآخـرون Demirok, et al. (2019)، وأندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020) فقـد اسـتخدمت الدراسـة الأولى المقابلـة شـبه المنظمة، بينما استخدمت الثانية أداتا المقابلة والملاحظـة. وبالإضافة لذلك اشتملت أدوات دراسة محمـد (2018) Mohamed المختلطة على مقياس، ومقابلة جماعيـة شـبه منظمة.

ومما سبق يمكن القول أن الدراسة الحاليـة تميـزت بكونها من الدراسات الأولى - في حدود علم الباحثَين - التي اهتمت بدراسـة المعرفـة بمهـارات القـرن الحـادي والعشرين لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات الـتعلم في جميع مراحل التعلـيم العـام في البيئـة الـسعودية، كـما تناولت هذه المهـارات كمجموعـة وليـست كمهـارات فردية كما ورد في بعض الدراسات السابقة مما يعطي نظرة أكثر اتساعًا وشمولية لها، وهذه المجموعة من المهـارات صنفت ضمن ثلاثة مجـالات أساسـية هامـة للنجـاح في الحياة والعمل. كـما أن تركيزهـا عـلى فئـة معلمـي ذوي صعوبات التعلم خاصة يعطيها ميزة إضافية مـن حيـث ندرة الدراسات التي تناولت معلمي هذه الفئـة خاصـة في هذا الجانب الأمر الذي يؤكد على أهمية الاستفادة من نتائجهـا في دعـم عمليـة تعلـم ذوي صـعوبات الـتعلم

ونجاحهم وتنمية هذه المهارات بدورها لديهم كون ذلك يأتي في سياق الاهتمام بتعليم وتأهيل ذوي الإعاقة لمتطلبات سوق العمل كأفراد فاعلين منتجين في المجتمع وهو ما تؤكد علية رؤية المملكة العربية السعودية (2030). وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وبناء أداتها وتوظيفها في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي، كونه المنهج الذي يتناسب مع موضوع الدراسة وأهدافها وأسئلتها. حيث تهتم الدراسات المسحية بوصف الظاهرة موضع الدراسة، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات حولها، أو التقييم والمقارنة، أو التوصل لاستنتاجات حول ما يمكن عمله في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع خطط مستقبلية (القحطاني وآخرون، 2010).

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكّون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع برامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس البنين والبنات الحكومية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية في مدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442هـ)، والبالغ عددهم (1238) بواقع (582) معلمًا، و(656) معلمَة وفقًا لإحصائية أعداد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض (وزارة التعليم، 1442هـ). كما مثلت عينة الدراسة الحالية جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين تم الحصول على استجاباتهم وعددهم (606) معلمًا ومعلمَة، والموضحة خصائصهم وفقًا للجدول الآتي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا لخصائصها.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	معلم	245	40.4
	معلمة	361	59.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس	450	74.3
	دراسات عليا (ماجستير، ودكتوراه)	156	25.7
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	131	21.6
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	135	22.3
	من 15 إلى أقل من 20 سنة	176	29.0
	من 20 سنة فأكثر	164	27.1

تابع/ جدول (1).

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية التي يعملون بها	الابتدائية	492	81.2
	المتوسطة	77	12.7
	الثانوية	37	6.1
مدى تلقي تدريب في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين	نعم	226	37.3
	لا	380	62.7
المجموع		606	100.0

ثالثًا: أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، التي تم إعدادها من قبل الباحثين بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل، المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017)، ومعايير معلمي صعوبات التعلم (2020)، ومعايير معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم (مجلس الأطفال غير العاديين، 2009/ 2012)، ودراسة المغاربة ومصطفى (2020)، ودراسة الغامدي وشعبان (2021)، ودراسة الخشاتي (2019)، ودراسة سيمالوليو وآخرون (Cemaloğlu et al. (2019؛ لقياس مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين كأداة للدراسة الحالية؛ وذلك لمناسبتها لموضوع وأهداف الدراسة الحالية وأسئلتها. وقد تألفت الاستبانة من ثلاثة أبعاد تمثل الثلاثة مجالات الرئيسية من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي على التوالي: بعد مهارات التعلم والإبداع ويتكون من (10) عبارات، وبعد مهارات الثقافة الرقمية ويتكون من (10) أبعاد، وبعد مهارات المهنة والحياة ويتكون من (11) عبارة. وبذلك فقد اشتملت أداة الدراسة على (31) عبارة في صورتها النهائية. وقد تم تحديد ثلاث بدائل للاستجابة على العبارات، كما تم تحديد مستوى الإجابة على عبارات الأداة. بإعطاء وزن للبدائل كالآتي: (عالية=3، متوسطة=2، منخفضة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (3-1) ÷ 3 = 0.67 للحصول على التصنيف الآتي:

جدول (2): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	3.00 – 2.34
متوسطة	2.33 – 1.68
منخفضة	1.67 – 1.00

التحقق من صدق أداة الدراسة:

أولًا: صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعد صياغتها بصورتها الأولية، وذلك بعرضها على تسعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ستة منهم من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وثلاث من معلمات التربية الخاصة (تخصص صعوبات التعلم) من ذوات الخبرة، ومن حملة درجة الماجستير؛ للتعرف على مدى وضوح عباراتها، ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي له. وقد تم إجراء تعديلات على بعض العبارات في ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، لتصبح في صورتها النهائية مكونة من جزأين: الجزء الأول يشمل البيانات الأولية، والجزء الثاني يحتوي على عبارات الاستبانة وعددها (31) عبارة تنتمي للثلاثة أبعاد التي تكونت منها الاستبانة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلمًا ومعلمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Person) لقياس العلاقة بين درجات كل عبارة من عبارات استبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد					
مهارات التعلم والإبداع		مهارات الثقافة الرقمية		مهارات المهنة والحياة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6266**	1	0.6138**	1	0.5488**
2	0.6998**	2	0.6516**	2	0.8059**
3	0.7484**	3	0.7186**	3	0.6799**
4	0.7449**	4	0.7149**	4	0.6986**
5	0.7972**	5	0.6161**	5	0.7607**
6	0.7294**	6	0.7927**	6	0.5951**
7	0.7689**	7	0.6417**	7	0.8385**
8	0.6295**	8	0.5835**	8	0.7538**
9	0.7355**	9	0.7199**	9	0.6824**
10	0.6922**	10	0.5897**	10	0.6582**
				11	0.8435**

** دالة عند مستوى **0.01**

ويتضح من الجدول السابق رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات استبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت دالة عند مستوى (0.01).

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد جاءت معاملات الارتباط على النحو الآتي:

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لها.

البعد					
مهارات التعلم والإبداع		مهارات الثقافة الرقمية		مهارات المهنة والحياة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.4367**	1	0.4537**	1	0.7446**
2	0.6326**	2	0.5192**	2	0.5285**
3	0.5874**	3	0.6407**	3	0.4960**
4	0.7035**	4	0.6532**	4	0.5081**
5	0.6593**	5	0.6372**	5	0.6309**
6	0.5587**	6	0.6817**	6	0.4920**
7	0.6302**	7	0.5370**	7	0.5626**
8	0.6451**	8	0.4572**	8	0.4829**
9	0.7037**	9	0.6962**	9	0.6172**
10	0.5933**	10	0.6749**	10	0.4346**
				11	0.5722**

**** دالة عند مستوى 0.01**

ويتضح من الجدول السابق رقم (4) أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات استبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، بالدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة عند مستوى (0.01).

وقد تم كذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وقد جاءت معاملات الارتباط على النحو الآتي:

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها.

البعد	معامل الارتباط
مهارات التعلم والإبداع	0.8567**
مهارات الثقافة الرقمية	0.8912**
مهارات المهنة والحياة	0.7741**

**** دالة عند مستوى 0.01**

ويشير الجدول السابق رقم (5) أيضًا أن جميع معاملات ارتباط درجات عبارات استبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، بالدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة عند مستوى (0.01).

ومما سبق يمكن القول بأن معاملات الارتباط جاءت جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة اتساق داخلي مرتفعة تشير لصلاحيتها للاستخدام الميداني.

التحقق من ثبات أداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية السابقة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (6): معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مهارات التعلم والإبداع	10	0.89
مهارات الثقافة الرقمية	10	0.86
مهارات المهنة والحياة	11	0.90
الثبات الكلي للاستبانة	31	0.94

ويتضح من الجدول السابق رقم (6) أن معامل الثبات للبعد الأول: مهارات التعلم والإبداع بلغ (0.89)، بينما بلغ معامل الثبات للبعد الثاني: مهارات الثقافة الرقمية (0.86)، وفي حين بلغ معامل الثبات للبعد الثالث: مهارات المهنة والحياة (0.90)، كما بلغ معامل الثبات الكلي لاستبانة مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين (0.94) وجميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة تدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات عالية مما يشير إلى ثبات نتائج الدراسة عند الاستخدام.

رابعًا: إجراءات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها والحصول على

إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض لهذا الغرض.

2- إعداد أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات في هذا الشأن، والتأكد من صدقها وثباتها.

3- الحصول على الموافقات والمكاتبات اللازمة لتطبيق أداة الدراسة من الجهات ذات العلاقة (كلية التربية، وعمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود، وإدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض).

4- تطبيق أداة الدراسة الكترونيًا بإرسال رسائل نصية لكامل أفراد مجتمع الدراسة عبر خدمات إدارة تقنية المعلومات التابعة لوزارة التعليم، بالإضافة للتواصل مع المشرفين والمشرفات على برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض لإيصال أداة الدراسة للعينة، واستمرار عملية التطبيق قرابة الشهر.

5- جمع البيانات من العينة التي استجابت للاستبانة، ومعالجتها إحصائيًا.

6- تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتفسيرات وخبرات الباحثَين.

خامسًا: أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

قام الباحثان باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية، المناسبة لطبيعتها وأسئلتها وأهدافها. والمندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) وذلك على النحو الآتي:

1- حساب معامل ارتباط بيرسون Person للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الحالية.

2- حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

3- حساب التكرارات، والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، وللإجابة على السؤال الأول.

4- استخدام المتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية Standard Deviations للإجابة على السؤال الأول للدراسة.

5- استخدام اختبار (ت) Independent Samples T-Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ للإجابة على السؤال الثاني للدراسة فيما يتعلق بالمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، تلقي تدريبٍ مسبقٍ في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين.

6- استخدام اختبار (ف) تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way Analysis of Variance (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للإجابة على السؤال الثاني للدراسة فيما يتعلق بمتغيري: المرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلمون/ المعلمات، وسنوات الخبرة التدريسية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها لكل سؤال من أسئلة الدراسة وفقًا للترتيب الآتي:

أولًا: الإجابة على السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد استبانة الثلاثة، وللدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين.

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
مهارات المهنة والحياة	2.49	0.44	1	عالية
مهارات الثقافة الرقمية	2.30	0.46	2	متوسطة
مهارات التعلم والإبداع	2.29	0.47	3	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	2.37	0.42		عالية

*** المتوسط من 3 درجات**

من خلال الجدول السابق رقم (7) يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لدرجات أبعاد الاستبانة جاءت بالترتيب التنازلي الآتي: بالمرتبة الأولى بعد مهارات المهنة والحياة بمتوسط درجات (2.49) وانحراف معياري (0.44) وبدرجة استجابة عالية، ثم جاء بعد مهارات الثقافة الرقمية بالمرتبة الثانية بمتوسط بلغ (2.30) وانحراف معياري (0.46)، وبدرجة استجابة متوسطة، ثم بعد مهارات التعلم والإبداع بالمرتبة الثالثة بمتوسط بلغ (2.29) وانحراف معياري (0.47)، وبدرجة استجابة متوسطة، كما يتضح أيضًا بأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين بلغ (2.37) وانحراف معياري (0.42) وبدرجة استجابة عالية.

ويفسر الباحثان النتيجة الخاصة بالمستوى العالي العام لمعرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين إلى رغبة هؤلاء المعلمين والمعلمات في تطوير ذواتهم وتنمية معارفهم في هذا الجانب ومواكبة تطورات العصر التي غيرت من دور المعلم وفرضت عليه ضرورة التغيير لمواجهة تحديات ومتطلبات العملية التعليمية المتسارعة مما قد يسهم في ارتفاع بمستوى معرفتهم بمهارات القرن

الحادي والعشرين. بالإضافة إلى أن ذلك المستوى المرتفع قد يعكس شعور أفراد عينة الدراسة الحالية تجاه أهمية تلك المهارات ودمجها في العملية التعليمة لذوي صعوبات التعلم الأمر الذي يحتم ضرورة تطوير الخلفية المعرفية لدى معلميهم تمهيدًا لتنميتها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت في نتائجها مستوى عاليًا، أو إيجابيًا، أو فوق المتوسط أو التعبير عن القدرة، والثقة العالية لدى معلمي التربية الخاصة أو الطلبة المعلمين بأقسام التربية الخاصة في امتلاكهم أو تطبيقهم لهذه المهارات أو إحدى مجالاتها في ممارساتهم التعليمية مثل دراسات كل من: الفضلي وأبا حسين (2017)، محمد Mohamed (2018)، أندرسون وبوتمان Anderson & Putman (2020)، المغاربة ومصطفى (2020)، العنزي والرصيص Alanazy & Alrusaiyes (2021)، والغامدي وشعبان (2021). كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات السابقة التي أظهرت ضعف وعي معلمي التربية الخاصة بالأدوار الجديدة لهم كدراسة عبد الرحمن (2016)، أو درجة قليلة من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين من العاملين في برامج التدخل المبكر كدراسة الفواعير(2016)، أو درجة متوسطة من امتلاك هذه المهارات لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة كدراسة ملحم (2020)، أو التعبير بعدم الكفاية في أحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين كدراسة ديميروك وآخرون Demirok et al. (2019). ولعل عدم الاتفاق مع تلك النتائج يرجع إلى اختلاف العينات في تلك الدراسات وبيئاتهم التعليمية، أو اختلاف تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين عن تصنيفها المعتمد في هذه الدراسة، أو لكون بعضها أجري في فترة زمنية سابقة عن الوقت الحالي الذي يشهد فيه الميدان التعليمي تطورات سريعة ومتلاحقة.

وفيما يلي استعراض نتائج الدراسة حول عبارات كل بعد على حدة.

1- نتائج الدراسة لعبارات البعد الأول: مهارات التعلم والإبداع:

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى معرفتهم بمهارات التعلم والإبداع.

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
10	لديَّ معرفة بمهارات العمل الجماعي والتعاوني داخل فرق متنوعة.	ت	324	257	25	2.49	0.58	1	عالية
		٪	53.5	42.4	4.1				

تابع/ جدول (8).

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
8	لديَّ معرفة بمهارات التواصل اللفظي للتعبير عن الأفكار في المواقف التعليمية المختلفة.	ت	292	274	40	2.42	0.61	2	عالية
		٪	48.2	45.2	6.6				
9	لديَّ معرفة بمهارات الاتصال الكتابي للتعبير عن الأفكار في المواقف التعليمية المختلفة.	ت	262	295	49	2.35	0.62	3	عالية
		٪	43.2	48.7	8.1				
5	لديَّ معرفة بمهارة اتخاذ القرارات بناء على تقويم الأدلة والحجج في موضوع ما.	ت	263	283	60	2.33	0.65	4	متوسطة
		٪	43.4	46.7	9.9				
6	لديَّ معرفة بأساليب توليد وابتكار الأفكار في الموقف التعليمي.	ت	237	323	46	2.32	0.61	5	متوسطة
		٪	39.1	53.3	7.6				
2	لديَّ معرفة بمهارة تحليل المعلومات حول المشكلات المختلفة، واستكشاف حلولها الممكنة لاختيار أفضلها.	ت	220	337	49	2.28	0.60	6	متوسطة
		٪	36.3	55.6	8.1				
4	لديَّ معرفة بمهارة تفسير المعلومات في المادة التعليمية وبناء استنتاجات حولها.	ت	222	321	63	2.26	0.63	7	متوسطة
		٪	36.6	53.0	10.4				
7	لديَّ معرفة بأساليب مراجعة وتنقيح الأفكار بهدف تحسينها وتطويرها.	ت	202	349	55	2.24	0.60	8	متوسطة
		٪	33.3	57.6	9.1				
3	لديَّ معرفة بمهارة التفكير الناقد عن طريق التأمل الناقد في خبرات التعلم وعملياته.	ت	162	373	71	2.15	0.60	9	متوسطة
		٪	26.7	61.6	11.7				
1	لديَّ معرفة بأساليب التفكير المختلفة كالاستقراء، والاستدلال بما يتناسب مع الموقف التعليمي.	ت	136	386	84	2.09	0.60	10	متوسطة
		٪	22.4	63.7	13.9				
	المتوسط* العام للبعد					2.29	0.47		متوسطة

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات**

ويوضح الجدول السابق رقم (8) متوسطات عبارات البعد الأول (مهارات التعلم والإبداع)، حيث تراوحت بين (2.09- 2.49) كما تراوحت درجة الاستجابة لعبارات هذا البعد بين درجة عالية إلى درجة متوسطة، أما العبارات التي حصلت على درجة استجابة عالية على التوالي فهي العبارات التي تحمل الأرقام (10، 8، 9)، بينما حصلت العبارات الأخرى في هذا البعد على درجة استجابة متوسطة وهي على التوالي العبارات التي تحمل الأرقام (5، 6، 2، 4، 7، 3، 1). ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضًا أن المتوسط العام لدرجات عبارات البعد الأول بلغ (2.29) والذي يقع ضمن مدى مستوى المعرفة بدرجة متوسطة وفقًا

للجدول رقم (2)، مما يشير إلى أن معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات التعلم والإبداع جاءت بدرجة متوسطة. كما أن العبارة رقم (10) التي تنص على "لديَّ معرفة بمهارات العمل الجماعي والتعاوني داخل فرق متنوعة" حصلت على أعلى قيمة في المتوسطات في هذا البعد حيث بلغت (2.49) بانحراف معياري (0.58)، وفي المقابل حصلت العبارة رقم (1) التي تنص على "لديَّ معرفة بأساليب التفكير المختلفة كالاستقراء، والاستدلال بما يتناسب مع الموقف التعليمي" على أقل قيمة في المتوسطات حيث بلغت (2.09) بانحراف معياري (0.60).

ويعزو الباحثان النتيجة المتوسطة لبعد المعرفة بمهارات التعلم والإبداع كونها مهارات تتطلب المعرفة بتوظيف مهارات التفكير العليا في بعض جوانبها التي قد لا تتوفر لدى بعض أفراد العينة ومما يدل على ذلك كون أقل عبارة تقديرًا في هذا البعد هي العبارة الخاصة بالمعرفة بأساليب التفكير المختلفة كالاستقراء والاستدلال، بينما حصلت العبارة التي تهتم بالمعرفة بمهارات العمل الجماعي والتعاوني داخل فرق متنوعة على أعلى قيمة ويبدو ذلك منطقيًا كون معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعمل ضمن فريق متعدد التخصصات وتتطلب مهام عمله مهارات العمل الجماعي التعاوني بشكل كبير بين أعضاء الفريق. واتفقت النتيجة العامة لهذا البعد مع نتيجة دراسة كل من: الفواعير (2016)، والسردية (2020) التي حصل فيها بعد التعلم والإبداع على المرتبة الثالثة، بينما اختلفت اختلافًا بسيطا عن نتيجة دراسة الغامدي وشعبان (2021) التي جاء فيها هذا البعد بالمرتبة الثانية.

2- نتائج الدراسة لعبارات البعد الثاني: مهارات الثقافة الرقمية:

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى معرفتهم بمهارات الثقافة الرقمية.

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
5	لديَّ معرفة بمهارة الالتزام بالجوانب الأخلاقية المرتبطة بالوصول إلى المعلومات واستخدامها.	ت	362	217	27	2.55	0.58	1	عالية
		٪	59.7	35.8	4.5				
3	لديَّ معرفة بمهارة تنظيم المعلومات التي أحصل عليها من مصادر متنوعة.	ت	266	308	32	2.39	0.59	2	عالية
		٪	43.9	50.8	5.3				
10	لديَّ معرفة بطرق اختيار التقنيات المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.	ت	267	291	48	2.36	0.62	3	عالية
		٪	44.1	48.0	7.9				

تابع/ جدول (9).

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
2	لديَّ معرفة بمهارة الوصول للمعلومات في موضوع تعليمي ما، من حيث إدارة الوقت، وكفاءة المصادر.	ت	240	325	41	2.33	0.60	4	متوسطة
		٪	39.6	53.6	6.8				
9	لديَّ معرفة باستخدامات التقنية كأداة للبحث، والتنظيم، والتقويم.	ت	256	284	66	2.31	0.66	5	متوسطة
		٪	42.2	46.9	10.9				
6	لديَّ معرفة بمهارة الالتزام بالجوانب القانونية المرتبطة بالوصول إلى المعلومات واستخدامها.	ت	249	277	80	2.28	0.68	6	متوسطة
		٪	41.1	45.7	13.2				
1	لديَّ معرفة بمهارة اختيار معلومات دقيقة متعلقة بمهمات تعليمية.	ت	196	359	51	2.24	0.59	7	متوسطة
		٪	32.3	59.2	8.4				
4	لديَّ معرفة بمهارة تقويم المعلومات في موضوع تعليمي ما، وفحصها على نحو ناقد.	ت	195	345	66	2.21	0.62	8	متوسطة
		٪	32.2	56.9	10.9				
7	لديَّ معرفة بأساليب فحص الرسالة الإعلامية وما تتضمنه من قيم، أو وجهات نظر.	ت	196	326	84	2.18	0.65	9	متوسطة
		٪	32.3	53.8	13.9				
8	لديَّ معرفة بطرق عمل منتجات إعلامية تعليمية مثل: مطوية، أو مقطع فيديو قصير.	ت	201	301	104	2.16	0.69	10	متوسطة
		٪	33.2	49.7	17.2				
	المتوسط* العام للبعد					2.30	0.46		متوسطة

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات**

من خلال الجدول السابق رقم (9) يتضح أن متوسطات عبارات البعد الثاني (مهارات الثقافة الرقمية) تراوحت بين (2.16- 2.55) كما تراوحت درجة الاستجابة لعبارات هذا البعد بين درجة عالية إلى درجة متوسطة، أما العبارات التي حصلت على درجة استجابة عالية فكانت على التوالي فهي العبارات رقم (5، 3، 10)، بينما حصلت العبارات الأخرى في هذا البعد على درجة استجابة متوسطة وهي على التوالي العبارات التي تحمل الأرقام (2، 9، 6، 1، 4، 7، 8). ومن خلال الجدول السابق يتضح أيضًا أن المتوسط العام لدرجات عبارات البعد الثاني بلغ (2.30) والذي يقع ضمن مدى مستوى المعرفة بدرجة متوسطة وفقًا للجدول رقم (2)، مما يشير إلى أن معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات الثقافة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة. كما أن العبارة رقم (5) التي تنص على "لديَّ معرفة بمهارة الالتزام بالجوانب الأخلاقية المرتبطة بالوصول إلى المعلومات واستخدامها" حصلت على أعلى قيمة في المتوسطات في هذا البعد حيث بلغت (2.55) بانحراف

معياري (0.58)، وحصلت العبارة رقم (8) التي تنص على "لديَّ معرفة بطرق عمل منتجات إعلامية تعليمية مثل: مطوية، أو مقطع فيديو قصير" على أقل قيمة في المتوسطات حيث بلغت (2.16) بانحراف معياري (0.69).

ويفسر الباحثان النتيجة العامة المتوسطة لهذا البعد كونه يعتمد في بعض جوانبه على المعرفة بتحليل الرسائل الإعلامية والمعرفة ببعض المهارات التقنية التي قد لا تتوفر أو لا يمارسها بشكل واسع بعض أفراد العينة حيث أظهرت أقل عبارة تقديرًا في هذا البعد ذلك والتي تهتم بإنتاج منتجات إعلامية تعليمية. ومن جهة أخرى أظهرت أعلى العبارات تقديرًا في هذا البعد الجانب الأخلاقي المرتبط بالوصول للمعلومات واستخدامها وهذا من أحد أهم الجوانب التي تم التأكيد عليه ضمن لائحة السلوك الرقمي (1442هـ) ضمن العملية التعليمية بوزارة التعليم لكل الطالب، وبالتالي ينبغي أن يكون المعلم على دراية ومعرفة جيدة بها لينقلها لطلابه، بالإضافة إلى أن هذا الجانب يتفق مع مهام المعلم ورسالته التربوية السامية في التوجيه والإرشاد بشكل عام ومعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص في تعامله مع جوانب الاحتياج لدى طلابه والتي قد يكون ذلك من إحداها. وتتفق النتيجة العامة لهذا البعد مع نتيجة دراسة المغاربة ومصطفى (2020) في كون هذا البعد حصل على درجة متوسطة لامتلاك افراد العينة لهذا البعد. كما تتفق مع نتيجة دراسة الفواعير (2016) في حصول هذا البعد على المرتبة الثانية بين بقية أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين. وقد اختلفت اختلافًا بسيطا نتيجة هذا البعد عن نتيجة دراسة الغامدي ومصطفى (2021) التي حصل فيها هذا البعد على المرتبة الثالثة بينما جاء في المرتبة الثانية في نتيجة الدراسة الحالية.

3- نتائج الدراسة لعبارات البعد الثالث: مهارات المهنة والحياة:

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى معرفتهم بمهارات المهنة والحياة.

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
8	لديَّ معرفة بمهارات التعامل مع آخرين من خلفيات اجتماعية، وثقافية متنوعة في محيط العمل.	ت	358	232	16	2.56	0.55	1	عالية
		٪	59.1	38.3	2.6				
9	لديَّ معرفة بمهارة الالتزام بتحقيق أهداف المواطنة المسؤولة.	ت	361	221	24	2.56	0.57	1	عالية
		٪	59.6	36.5	4.0				

تابع/ جدول (10).

م	العبارات		درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			عالية	متوسطة	منخفضة				
2	لديَّ معرفة بمهارات التعامل مع الثناء، والنقد بشكل إيجابي.	ت	347	239	20	2.54	0.56	3	عالية
		٪	57.3	39.4	3.3				
3	لديَّ معرفة بمهارة إدارة الوقت؛ لإنجاز المهام في الوقت المحدد.	ت	336	250	20	2.52	0.56	4	عالية
		٪	55.4	41.3	3.3				
4	لديَّ معرفة بطرق الاستفادة من التغذية الراجعة المقدمة حول المهام المختلفة.	ت	325	259	22	2.50	0.57	5	عالية
		٪	53.6	42.7	3.6				
7	لديَّ معرفة بالأساليب التي تؤدي إلى العمل باستقلالية دون إشراف مباشر.	ت	322	256	28	2.49	0.59	6	عالية
		٪	53.1	42.2	4.6				
5	لديَّ معرفة بأساليب التعلم الذاتي.	ت	319	256	31	2.48	0.59	7	عالية
		٪	52.6	42.2	5.1				
11	لديَّ معرفة بمهارات التعامل مع ضغوط العمل بإيجابية.	ت	312	269	25	2.47	0.58	8	عالية
		٪	51.5	44.4	4.1				
6	لديَّ معرفة بمهارة تحقيق التوازن بين الأهداف والأولويات التي أسعى إليها.	ت	304	279	23	2.46	0.57	9	عالية
		٪	50.2	46.0	3.8				
10	لديَّ معرفة بمهارات التأثير في الآخرين، وتوجيههم نحو تحقيق الهدف المرجو تحقيقه.	ت	301	271	34	2.44	0.60	10	عالية
		٪	49.7	44.7	5.6				
1	لديَّ معرفة بمهارات المرونة، والتكيف لأدوار، ومسؤوليات متنوعة، ومتغيرة.	ت	263	303	40	2.37	0.60	11	عالية
		٪	43.4	50.0	6.6				
	المتوسط* العام للبعد					2.49	0.44		عالية

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات**

يتبين من الجدول السابق رقم (10) أن متوسطات عبارات البعد الثالث (مهارات المهنة والحياة) تراوحت بين (2.37- 2.56) كما جاءت درجة الاستجابة لجميع عبارات هذا البعد بدرجة عالية، ويتضح أيضًا أن المتوسط العام لدرجات عبارات البعد الثالث بلغ (2.49) والذي يقع ضمن مدى مستوى المعرفة بدرجة عالية وفقًا للجدول رقم (2)، مما يشير إلى أن معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات المهنة والحياة جاءت بدرجة عالية. كما أن العبارة رقم (8) التي تنص على "لديَّ معرفة بمهارات التعامل مع آخرين من خلفيات اجتماعية، وثقافية متنوعة في محيط العمل" حصلت على أعلى قيمة في المتوسطات في هذا البعد حيث

بلغت (2.56) بانحراف معياري (0.55)، وحصلت العبارة رقم (1) التي تنص على "لديَّ معرفة بمهارات المرونة، والتكيف لأدوار، ومسؤوليات متنوعة، ومتغيرة" على أقل قيمة في المتوسطات حيث بلغت (2.37) بانحراف معياري (0.60).

ويفسر الباحثان النتيجة العالية لهذا البعد لكونه يهتم بمهارات حياتية وعملية قد يمارسها معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل عفوي ومستمر في سياق الحياة البومية أو العملية كما هو واضح في العبارة الأعلى تقديرا التي تؤكد على التعامل مع الآخرين من خلفيات اجتماعية متنوعة ومختلفة والذي يحدث بشكل مستمر أثناء سير العمل، ورغم أن العبارة الخاصة بالمرونة والتكيف كانت الأقل في هذا البعد، إلا أنها تظل ضمن المستوى العالي وهي مهارات تعد معرفتها هامة جدًا لمعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذي يتعامل مع حالات متنوعة، واحتياجات تربوية مختلفة لطلابه، ومواقف متغيرة تتطلب منه ضرورة مواجهة التغيير المستمر والتكيف معه. وقد يكون لإدراك معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأهمية المعرفة بمهارات هذا البعد كضرورة من ضرورات النجاح في الحياة والعمل له ولطلابه ما أدى إلى هذه النتيجة العالية بجميع العبارات، وإن تفاوتت تفاوتًا بسيطًا فيما بينها إلا أنها تظل جميعها ضمن المستوى العالي. واتفقت النتيجة العامة لهذا البعد مع نتيجة دراسة الفواعير (2016)، ودراسة الغامدي وشعبان (2021) في كون هذا البعد يحتل المرتبة الأولى بين بقية أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين. بينما اختلفت النتيجة اختلافًا بسيطًا مع نتيجة دراسة السردية (2020) التي جاء فيها بعد مهارات المهنة والحياة في المرتبة الثانية بين بقية الأبعاد.

ثانيًا: الإجابة على السؤال الثاني: هل يختلف مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا للمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية، المرحلة الدراسية، التدريب المسبق في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً للمتغيرات الثلاثة التالية:

1- تبعاً لاختلاف متغير الجنس. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (11): اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف متغير الجنس.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التعلم والإبداع	معلم	245	2.28	0.46	0.49	0.623	غير دالة
	معلمة	361	2.30	0.47			
مهارات الثقافة الرقمية	معلم	245	2.28	0.44	0.99	0.324	غير دالة
	معلمة	361	2.32	0.48			
مهارات المهنة والحياة	معلم	245	2.48	0.44	0.29	0.772	غير دالة
	معلمة	361	2.49	0.45			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	معلم	245	2.35	0.40	0.64	0.523	غير دالة
	معلمة	361	2.37	0.43			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بتلك المهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين، تعود لاختلاف الجنس لأفراد العينة: (معلم – معلمة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الآلية المتبعة وفقًا لأدلة في برامج صعوبات التعلم للبنين والبنات والمشتملة ضمنيًا على بعض هذه المهارات هي أدلة موحدة من وزارة التعليم لجميع المراحل التعليمية، كما أن برامج التطوير المهني المطروحة عن بعد خاصة، هي برامج مشتركة ومتاحة للمعلمين والمعلمات على حد سواء وخاصة فيما يتعلق بدمج هذه المهارات أو أحد مجالاتها في التدريس. وعليه فإن اختلاف الجنس لأفراد العينة لا يؤدي بالضرورة لوجود فروق في مستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين وهو ما توصلت إليه نتيجة الدراسة الحالية في هذا الجانب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المغاربة ومصطفى (2020)، ودراسة الغامدي وشعبان (2021).

2- تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (12): اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف متغير المؤهل العلمي.

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التعلم والإبداع	بكالوريوس	450	2.26	0.47	2.68	0.007	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	156	2.38	0.46			
مهارات الثقافة الرقمية	بكالوريوس	450	2.26	0.47	3.62	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	156	2.42	0.43			
مهارات المهنة والحياة	بكالوريوس	450	2.47	0.45	2.03	0.043	دالة عند مستوى 0.05
	دراسات عليا	156	2.55	0.40			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	بكالوريوس	450	2.34	0.42	2.98	0.003	دالة عند مستوى 0.01
	دراسات عليا	156	2.45	0.39			

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.05 فأقل في الأبعاد: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على مؤهل دراسات عليا: (ماجستير، دكتوراه). وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث أنه من المتوقع أن المعلمين ممن حصلوا على مؤهلات تعليمية عليا قد مروا أثناء مرحلة دراساتهم العليا بالكثير من خبرات البحث العلمي، وطوروا معارفهم بالقراءات الموسعة، ووظفوا العديد من المهارات التي تتطلب في طياتها عددا من مهارات القرن الحادي والعشرين بمجالاتها الثلاثة موضع الدراسة الحالية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفواعير(2016)، ودراسة الغامدي وشعبان (2021).

3- تبعاً لاختلاف متغير مدى تلقي تدريبٍ مسبقٍ في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (13): اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف متغير مدى تلقي تدريبٍ مسبقٍ في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين.

البعد	الإجابة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التعلم والإبداع	نعم	226	2.51	0.40	9.22	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	لا	380	2.17	0.46			
مهارات الثقافة الرقمية	نعم	226	2.47	0.41	7.14	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	لا	380	2.20	0.47			
مهارات المهنة والحياة	نعم	226	2.62	0.39	6.10	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	لا	380	2.41	0.46			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	نعم	226	2.54	0.36	8.09	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	لا	380	2.26	0.42			

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (ت) دالة عند مستوى 0.01 في الأبعاد: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، تعود لاختلاف مدى تلقي أفراد العينة تدريبًا مسبقًا في مجال مهارات القرن الحادي والعشرين، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين تلقوا تدريبًا في مجال هذه المهارات. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه من المتوقع بأن من يمر بخبرات تدريبية مسبقة متمثلة ببرامج التطوير المهني التابعة لوزارة التعليم، أو غيرها مما يهتم بدمج هذه المهارات في التدريس سيكون لديه معرفة ودراية أكبر حولها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي: محمد Mohamed (2018)، والعنزي والرصيص Alanazy & Alrusaiyes (2021) اللتين أكدتا على الحاجة للمزيد من الدورات التدريبية في أحد مجالات مهارات القرن الحادي والعشرين وهو ما يتعلق بدمج التقنية في التدريس، مما يؤكد على أهمية هذا المتغير في تطوير معارف ومهارات المعلمين في هذا المجال.

كما قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين؛ للإجابة على هذا السؤال أيضا للتعرف على الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين تبعاً للمتغيرين الآتيين:

1- تبعاً لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة التدريسية. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف عدد سنوات الخبرة التدريسية.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التعلم والإبداع	بين المجموعات	0.91	3	0.30	1.39	0.244	غير دالة
	داخل المجموعات	131.28	602	0.22			
مهارات الثقافة الرقمية	بين المجموعات	0.16	3	0.05	0.25	0.861	غير دالة
	داخل المجموعات	130.63	602	0.22			
مهارات المهنة والحياة	بين المجموعات	0.72	3	0.24	1.23	0.299	غير دالة
	داخل المجموعات	117.48	602	0.20			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	بين المجموعات	0.44	3	0.15	0.84	0.473	غير دالة
	داخل المجموعات	105.87	602	0.18			

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة التدريسية. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة أو الكثيرة مطالبون بالحصول على دورات تدريبية لتعزيز النمو المهني كأحد متطلبات الحصول على الرخصة المهنية في التعليم، وعليه فإن الإقبال المتزايد مؤخرًا على الالتحاق بهذه البرامج التدريبية المتعددة المجالات من المعلمين على اختلاف سنوات خبراتهم قد يكون أدى إلى تقليص الفروق بينهم في مستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراستي: محمد Mohamed (2018)، والمغاربة ومصطفى (2020). كما اختلفت مع نتائج دراستي: الفواعير (2016)، والغامدي وشعبان (2021).

2- تبعاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة. والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (15): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين باختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التعلم والإبداع	بين المجموعات	0.45	2	0.22	1.02	0.360	غير دالة
	داخل المجموعات	131.75	603	0.22			
مهارات الثقافة الرقمية	بين المجموعات	0.82	2	0.41	1.90	0.150	غير دالة
	داخل المجموعات	129.97	603	0.22			
مهارات المهنة والحياة	بين المجموعات	1.01	2	0.51	2.60	0.075	غير دالة
	داخل المجموعات	117.19	603	0.19			
الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين	بين المجموعات	0.69	2	0.35	1.98	0.139	غير دالة
	داخل المجموعات	105.62	603	0.18			

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات المهنة والحياة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها أفراد العينة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن لوائح، وأدلة، وتعاميم التربية الخاصة التي تنظم سير عمل برامج صعوبات التعلم بالمملكة متقاربة في محتواها وبنودها إلى حد كبير لجميع المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، وبالرغم من وجود اختلافات خاصة بين المرحلة الابتدائية، والمرحلتين المتوسطة والثانوية إلا أن جوانب التشابه أكبر من جوانب الاختلاف ولعل ذلك أدى إلى عدم وجود فروق دالة بين معلمي المراحل المختلفة في مستوى المعرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ملحم (2020) التي لم تظهر فروقًا بين المستويات الأكاديمية للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل في مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين.

توصيات الدراسة:

1- تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين كأهداف ومتطلبات بشكل مقصود ومنهجي ضمن الخطط الدراسية لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية بهدف تنمية اكتسابهم لها وتفعيلها فيما بعد أثناء الخدمة العملية.

2- العمل على تفعيل برامج التطوير المهني التي تهتم بمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال توفير برامج تدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول هذه المهارات خاصة في مجال مهارات الثقافة الرقمية، وفي مجال مهارات التعلم والإبداع لتمكين المعلمين من الحصول على المعرفة الشاملة حولها.

3- وضع أدلة استرشادية واضحة ومنظمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتضمن خلفية نظرية معرفية حول مهارات القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى طرق دمجها في التدريس للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4- ربط المعارف التي يحصل عليها معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين وسبل تنميتها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالممارسة التطبيقية لها في الميدان.

5- عقد ورش عمل، ولقاءات، وزيارات صفية بين الفريق المتعدد التخصصات في برامج صعوبات التعلم لتبادل المعرفة والخبرات حولها، وبحث سبل تفعيل مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن أهداف الخطط التربوية الفردية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

6- إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تتبع مناهج بحثية متنوعة (نوعية، مختلطة، تجريبية) حول مهارات القرن الحادي والعشرين وسبل تنميتها لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

أخضر، أروى. (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. الناشر الدولي.

بن صديق، لينا. (2005، شوال 27-28). دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية. *ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث*. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/24h.pdf

بيرز، سيو. (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين أدوات عمل*. (محمد الجيوسي، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر عام 2011).

ترلينج، بيرني، وفادل، تشارلز. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*. (بدر الصالح، مترجم). جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. (العمل الأصلي نشر عام 2009).

الحارثي، عبد الرحمن. (2020).آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، *72* (1)، 9-50.
https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.12816/EDUSOHAG.2020.71922

الحربي، علي. (2013). دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة شقراء*، (1)، 11 – 51.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/502493

الخشاتي، علي. (2019). *درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين*] رسالة ماجستير، جامعة آل البيت– المفرق].

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/976322

خليل، صفوت. (2015). دور المعلم الراعي في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة امسيا: جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن*، (3)، 170 – 192.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/766376

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. (1436/ 1437). *في وزارة التعليم.*

https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/Pages/rpr.aspx

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1436/ 1437). *في وزارة التعليم.*

https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/Pages/rpr.aspx

دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. (2020). وزارة التعليم. *في مدونة المناهج السعودية*.

https://qrgo.page.link/b9NGc

دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. (2020). وزارة التعليم. *في مدونة المناهج السعودية*.

https://qrgo.page.link/UWqqY

السردية، هيا. (2020). متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3*(1) 387 – 421.

https://search.mandumah.com/Record/993370

شلبي، نوال. (2016). *مهارات القرن الحادي والعشرين*. نيو لينك الدولية للنشر والتدريب.

شيتز، نانسي. (2015). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات*. (طارق الريس، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2012).

الطيار، إبراهيم. (2021). الكفايات المهنية المبنية على المعايير لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.*مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*،*37*(4)،460–484.

العازمي، سمارة. (2020). المعلم ومهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة بحوث*، (37)،117–128.

عبدالرحمن، حسين. (2016). *أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص ومتطلبات مجتمع المعرفة* [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول: توجهات إستراتيجية في التعليم – تحديات المستقبلية، جامعة عين شمس – كلية التربية، القاهرة،*3*، 13 – 144.

https://search.mandumah.com/Record/805531

العتيبي، ريم. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (230)، 323 – 354.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1091984

الغامدي، مازن، وشعبان، منال. (2021). درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*،*5*(17)، 123–162.

https://journals.ekb.eg/article_182630_6479e8201edff03c40a269ce29017dd3.pdf

الفضلي، ريم، وأباحسين، وداد. (2017). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض ودرجة ممارستهن لها. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، *1*(18)، 155 – 204.

https://search.mandumah.com/Record/846258

الفواعير، أحمد. (2016). مدى امتلاك العاملين في برنامج التدخل المبكر في سلطنة عمان لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك*، *12*(4)، 213 – 525.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/787874

القحطاني، سالم، العامري، أحمد، آل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (2010). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. المؤلفون.

القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. (1422هـ). في *وزارة التربية والتعليم*.

https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/fttffpo_ftodgnoni_topf8o_f_afon_ftoani_ftafi.pdf

لائحة السلوك الرقمي. (1442هـ). وزارة التعليم. *في منصة العودة إلى المدرسة*.

https://www.backtoschool.sa/home/digitaletiquette

مجلس الأطفال غير العاديين. (2012). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة، الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية*. (علي هوساوي: مترجم). جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع. (العمل الأصلي نشر عام 2009).

المساعيد، تركي. (2017). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، *18*(57)، 1 – 9.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/850859

المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. (2017). *في هيئة تقويم التعليم والتدريب*.

https://etec.gov.sa/AR/PRODUCTSANDSERVICES/QIYAS/PROFESSION/TEACHERSLICENSURE/Pages/default.aspx

معايير معلمي صعوبات التعلم. (2020). *في هيئة تقويم التعليم والتدريب*.

https://etec.gov.sa/AR/PRODUCTSANDSERVICES/QIYAS/PROFESSION/TEACHERSLI CENSURE/Pages/default.aspx

المغاربة، انشراح، ومصطفى، فادية. (2020). درجة امتلاك طلبة أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (12)، 53–75.

ملحم، طارق. (2020). مستوى مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة الملك فيصل. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *21*(3)، 271–303.

نظام رعاية المعوقين. (1421هـ). في *المملكة العربية السعودية*.

https://shu3a3.redsoft.org/Uploads/pdf/disability-code%20Saudia%20Arabia.pdf

الهويش، يوسف. (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية– جامعة عين شمس*، *42*(1)، 246 – 282.

https://search.mandumah.com/Record/906232

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (د.ت.). *في رؤية السعودية 2030*.

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

وزارة التعليم. (1442هـ). إحصائية أعداد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alanazy, M. M., & Alrusaiyes, R. F. (2021). Saudi pre-service special education teachers' knowledge and perceptions toward using computer technology. *International Education Studies, 14*(3), 125-137.

education. *Social Inclusion, 3*(6), 42-55. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.17645/si.v3i6.415

Kent, A. M., & Giles, R. M. (2016). Dual certification in general and special education: What is the role of field experience in preservice teacher preparation?. *The Professional Educator, 40*(2), 1.

Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(4), 278–288. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1471-3802.12411

Partnership for 21st Century Learning (P21).(2019). *P21 FRAMEWORK DEFINITIONS.* Copyright 2019 by Battelle for Kids. battelleforkids.org/networks/p21.

Rothstein, L. F., & Johnson, S. F. (2014). *Special education law*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

❋ ❋ ❋

https://www.proquest.com/scholarly-journals/saudi-pre-service-special-education-teachers/docview/2528092910/se-2?accountid=142908

Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology, 35*(1), 37-50. http://dx.doi.org/10.1177/0162643419836409

Bicehouse, V., & Faieta, J. (2017). IDEA at age forty: Weathering common core standards and data driven decision making. *Contemporary Issues in Education Research (Online), 10*(1), 33-44. http://dx.doi.org/10.19030/cier.v10i1.9878

Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *20*(2), 845–874. https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.02.010

Chukwuemeka, E. J., & Samaila, D. (2020). Teachers' Perception and Factors Limiting the Use of High-Tech Assistive Technology in Special Education Schools in Northwest Nigeria. *Contemporary Educational Technology*, *11*(1), 99–109. https://doi.org/10.30935/cet.646841

Demirok, M. S., Gunduz, N., Yergazina, A. A., Maydangalieva, Z. A., & Ryazanova, E. L. (2019). Determining the Opinions of Special Education Teachers Regarding the Use of Assistive Technologies for Overcoming Reading Difficulties. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(22), 141–153. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11761

Dettmar, R. (2007). Transition, Technoiogy, and Empioyment For the 21st Century: A Review of the Literature. *Special Education Technology Practice,* March/ April 21-28

Fernandes, P. R. d. S., Jardim, J., & Lopes, M. C. d. S. (2021). The soft skills of special education teachers: Evidence from the literature. *Education* Sciences, *11*(3), 125. https://www.proquest.com/scholarly-journals/soft-skills-special-education-teachers-evidence/docview/2528205169/se-2?accountid=142908

Foster, S. K., Wiczer, E., & Eberhardt, N. B. (2019). WHAT'S SO HARD ABOUT soft skills? *ASHA Leader, 24*(12), 52-60. https://www.proquest.com/trade-journals/whats-so-hard-about-soft-skills/docview/2313322087/se-2?accountid=142908

Hardman, E. (2015). How pedagogy 2.0 can foster teacher preparation and community building in special

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (22)، ص ص 127 - 161، الرياض (2022م/ 1443هـ)

فعالية برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز لتنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم

أ. ضحى بنت سيف القحطاني[1]، و أ. د. زيد بن محمد البتال[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين بقياس قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (62) معلمة من معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في المدارس الابتدائية الحكومية للبنات، الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين؛ الأولى المجموعة التجريبية تكونت من (32) معلمة، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (30) معلمة. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، وبرنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المتمايز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز البعدي، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز للمعلمات في ضوء التعليم المتمايز في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي. وبهذا أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح له فعالية كبيرة في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعليم المتمايز، معلمات التعليم العام، طالبات ذوات صعوبات التعلم.

The Effectiveness of A Training Program on Differentiated Instruction to Develop Knowledge among General Education Teachers in The Classes Enrolled by Learning Disability Students

Mrs. Doha Saif Alqahtani[1], and Pro. Zaid Mohammed Albatta[2]

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of a proposed training program based on differentiated instruction in developing the knowledge of female general education teachers in the classes enrolled by female learning disability students. The quasi-experimental approach with two groups was used with a pre-and post-measurement. The study sample consisted of (62) female general education teachers specializing in mathematics and the Arabic language in public primary schools for girls, with attached learning disability programs in Riyadh, and they were divided into two equal groups; The first experimental group consisted of (32) female teachers, and the second control group consisted of (30) female teachers. The study tools included a knowledge test about differentiated instruction, and a proposed training program based on differentiated instruction. The results of the study found that there were statistically significant differences at the level of significance (α 0.05) between the mean scores of the experimental and control groups on the knowledge test about dimensional differentiated Instruction, and these differences were in favor of the experimental group. The results of the study found that there were statistically significant differences at the level of significance (α 0.05) between the mean scores of the experimental and control groups on the knowledge test about dimensional differentiated Instruction, and these differences were in favor of the experimental group. Thus, the results showed that the proposed training program is highly effective in developing the knowledge of female general education teachers in the classes attended by female learning disability students.

Keywords: Differentiated Instruction, General Education Teachers, Learning Disability Students.

---

(1) طالبة دكتوراه بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: w.alqahtani@psau.edu.sa

(2) أستاذ بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: zalbattal@ksu.edu.sa

(1) PhD Student at King Saud University.

(2) Professor at King Saud University.

مقدمة:

شهد مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة تحولات جوهرية خلال العقود الثلاثة الماضية في الكثير من الدول المتقدمة، ومن أبرز تلك التحولات الاهتمام المتنامي بفاعلية التعليم المقدم لهؤلاء الطلاب مع أقرانهم في فصول التعليم العام؛ وهو ما يضمن لهم الحق في المشاركة والمساواة في الفرص التعليمية، وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لديهم.

ولقد جاء هذا الاهتمام بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة ومنهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام؛ نتيجة للمبادئ المتضمنة في القانون الفيدرالي الأمريكي تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA])، وبخاصةً مبدأ تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في أقل البيئات تقييداً Least Restrictive Environment [LRE])؛ سعياً إلى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الطلاب ضمن إطار مدارس التعليم العام (Yell, 2012). وقد استفادت المملكة العربية السعودية من تلك القوانين والتشريعات المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية؛ فأصدرت مجموعة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (1422) التي طُورت إلى الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (1437)، والتي أكدت أن فصول التعليم العام هي البيئة الملائمة من الجانب التربوي والاجتماعي والنفسي للطلاب ذوي الإعاقة، إضافة إلى ذلك ركزت على أهمية تعاون معلم التعليم العام في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب داخل فصول التعليم العام، والسعي لتنمية فاعلية هؤلاء المعلمين علمياً ومهنياً؛ للعمل على استخدام الاستراتيجيات والأساليب التي تمكنهم من التعامل مع جميع الطلاب على اختلافهم (وزارة المعارف، 1422؛ وزارة التعليم، 1437).

ولكون دمج الأفراد ذوي الإعاقة اليوم في أقل البيئات تقييداً من صميم السياسات التعليمية؛ نجد أن أكثر من نصف الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام مع أقرانهم؛ وهو ما يستدعي أخذ هذا الأمر في الحسبان من خلال تكييف العملية التعليمية واستخدام الاستراتيجيات التدريسية الفعالة لتلبي حاجتهم وقدراتهم المتنوعة، وجعل مسؤولية تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مسؤولية مشتركة بين معلمي التعليم العام ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم (ليرنر وجونز، 2012/ 2014). وهذا ما أشار إليه التقرير الحصري للمركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities, [NCLD]) حين أوضح أن من بين كل 16 طالباً في التعليم العام طالباً من ذوي صعوبات التعلم لديه برنامج تربوي فردي، إضافة إلى ذلك فإن كل طالب من

بين 50 طالباً في فصول التعليم العام يتلقى جملة من المواءمات التي تمكنه من التعلم وتمنحه فرصة مساوية لأقرانه في الوصول إلى المنهج العام والاستفادة منه (Horowitz et al., 2017). ولذلك تعد مشاركة معلم التعليم العام في دعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهمة أساسية؛ فالخدمات التربوية الفردية التي تقدم من خلال معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية إلا إذا قام معلم التعليم العام بدوره الأساسي؛ وهو ما يتوافق مع ما أكده مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional children [CEC], 2021) من ضرورة توافر المعرفة الواسعة والمهارة المتخصصة للممارسات التدريسية الفعالة لدى معلمي التعليم العام؛ لاحترام القدرات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم.

وجاء التعليم المتمايز Differentiated Instruction استجابة منطقية لمواجهة التباين والاختلاف بين الطلاب في الفصل الواحد، ليتلاءم مع اختلافهم، والعمل على دعم المستوى التعليمي بشكل عام لجميع فئات الطلاب دون تمييز (توملينسون، 2017/ 2021). وقد نال هذا التعليم اهتماماً كبيراً من قبل الدكتورة كارول آن توملينسون (Carol Ann Tomlinson) التي عززت الأخذ بهذا النوع من التعليم الذي يعمل على إعادة تنظيم ما يحدث داخل الفصل الدراسي؛ لكي يتاح للطلاب خيارات متنوعة للوصول إلى المعلومة، وتوفير الطرق للتمكن من المحتوى، ومعالجة عمليات التعليم والتعلم، وتطوير المخرجات بفاعلية، حيث يتم تكييف العملية التعليمية للطلاب في ضوء الفروق الفردية، وحاجات كل طالب داخل الفصل، على نحو يعطي كل طالب الفرصة للتطور حسب إمكاناته وقدراته (Tomlinson, 2001). ويستمد التعليم المتمايز أهميته من اتساقه مع القوانين والتشريعات التي تؤكد توفير فرص الدعم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم، ووصولهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم (Bender, 2008). كما أنه يعد فلسفة تربوية ترى التنوع والفروق الفردية أمراً طبيعياً، ويعمل في محاولة جادة للقضاء على المنحى الذي يؤيد أن المقاس الواحد يناسب الجميع (One- size- fits-all) (Thousand & Villa, 2017).

وكثيراً ما يشار إلى فاعلية التعليم المتمايز في دعم جميع الطلاب على حد سواء، بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، وفي هذا الاتجاه أكدت الدراسات أهمية التعليم المتمايز وممارساته لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكاديمياً (Charles, 2017; Robinson, 2017)، كما أن له تأثيراً بالغاً في إنجازهم داخل فصولهم الدراسية (Baxter,2013). كما قد يسهم التعليم المتمايز في الحد من

تهميش الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصل، ويدعم نجاحهم على المدى البعيد خارج الفصل الدراسي، من خلال إكسابهم مهارات شخصية، واجتماعية (Simmons, 2018). وهنا تبرز أهمية العمل على دراسة مستفيضة حول هذا المنحى لمساعدة معلمي التعليم العام إلى تنمية معرفتهم حول مضامين التعليم المتمايز؛ حيث أصبح التعليم المتمايز إحدى الممارسات الحديثة المشجعة التي تمكن المعلمين من مساعدة هؤلاء الطلاب للوصول إلى خبرات نجاح في بيئاتهم الصفية.

ويتضح مما سبق أهمية اعتماد التعليم المتمايز في إطار برامج تدريب معلمي التعليم العام أثناء الخدمة؛ لأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام معظم اليوم الدراسي، ولكون فاعلية التعليم المتمايز بالنسبة لهؤلاء الطلاب، فقد جاءت فكرة الدراسة الحالية لتسلط الضوء على أهمية تدريب معلمي التعليم العام وتأهيلهم لتنمية معرفتهم حول التعليم المتمايز.

مشكلة الدراسة:

تقتضي الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities، التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية وبروتوكولها الاختياري في عام 2008م، ضرورة تدريب المعلمين على استخدام أساليب وطرق تعليمية تدعم تمكين الطلاب ذوي الإعاقة أكاديمياً واجتماعياً على قدم من المساواة بأقرانهم (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري، 2008). ومن زاوية أخرى أكدت رؤية المملكة 2030 في ثناياها ضمان توفير التعليم الجيد والعادل للجميع ومنهم الطلاب ذوو الإعاقة، والعناية والاهتمام بتأهيل المعلمين تأهيلاً عالياً، وتطويرهم المهني المستمر للرفع من كفاءتهم المهنية وتحسين مخرجات التعليم (رؤية 2030، 2021). كما أشار برنامج التحول الوطني 2020 إلى أهمية تحسين ممارسات المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، الذي يعد من أهم الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم (وزارة التعليم، 2021).

وقد تغيرت طبيعة أدوار معلم التعليم العام وفق التوجهات الحديثة التي انبثقت من قانون عدم ترك أي طفل دون تعليم ([No Child Left Behind [NCLB)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، إضافة إلى ذلك قانون كل طالب ينجح ([Every Student [ESSA Succeeds Act) الذي أصبح يضطلع فيه معلم التعليم العام بدور أساسي وحيوي في تعليم ذوي الإعاقة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص (U.S. Department of Education, 2021). وقد أوضح أبو نيان (2021) أن أدوار معلم التعليم العام ينبغي أن تثري تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم

وتيسر لهم التعلم الجيد، وذلك من خلال تكييف العملية التعليمية، وتوظيف الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس هؤلاء الطلاب، وتمايز طرق عرض المادة العلمية داخل فصول التعليم العام. وفي المقابل أشار تقرير هيئة تقويم التعليم والتدريب عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة المسح الدولي للتعليم والتعلم (Teaching and Learning International Survey [TALIS]) في عام 2018، إلى حاجة معلمي التعليم العام إلى برامج تطوير مهني فيما يتعلق بتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأنه لا تزال عمليات التعليم والتعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة أقل ميلاً لإدماج هؤلاء الطلاب في تلك العمليات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وفي الوقت الذي يتزايد فيه أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، فإن هؤلاء الطلاب يمضون معظم وقتهم الدراسي فعلياً في فصول التعليم العام حتى مع وجود غرفة المصادر باعتبارها بديلاً تربوياً، وفي حال لم توجد غرفة مصادر في المدرسة – وهذا ما عليه معظم المدارس بالمملكة – فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم سوف يقضون جميع وقتهم في فصول التعليم العام بمعدل ست ساعات يومياً دون استراتيجيات ممنهجة موجه لهم (يونس، 2012). وفي ظل هذه المعطيات أخذ التعليم المتمايز الذي أثبت فاعليته في فصول التعليم العام مكانة مهمة، إلا أن الدراسات تشير إلى محدودية معرفة المعلمين حول طبيعة التعليم المتمايز وممارساته. فقد لاحظ مافيدو وكاكانا (Mavidou & Kakana, 2019) أن لدى المعلمين العديد من المفاهيم المغلوطة حول مفهوم التعليم المتمايز، والشكوك بشأن قابلية تطبيقه داخل الفصول الدراسية. كما يؤكد مراوي (Merawi, 2018) أن العديد من المعلمين يقومون بتدريس الطلاب في فصول التعليم العام دون مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال تهميش استعداداتهم واهتماماتهم وأساليب التعلم المفضلة لديهم. ومحلياً توصي دراسة نورولي (2021) بضرورة العمل على تطوير مهارات معلمي مادة لغتي والرياضيات وتدريبهم على كيفية تطبيق التعليم المتمايز وممارساته في الفصول الملتحق بها الطلاب ذوو صعوبات التعلم.

وفي هذا الصدد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تزويد المعلمين بالمعرفة الكافية حول التعليم المتمايز من خلال برامج التدريب المهني للمعلمين، ليكونوا أكثر وعياً بطبيعة التعليم المتمايز، وأكثر مهنية ومنهجية في ممارساته (Aldossari, 2018; Merawi, 2018; Charles, 2017). وفي هذا الصدد أشارت العديد من الدراسات أهمية برامج التدريب المهني حول التعليم المتمايز، والتي من شأنها أن تكسب المعلمين المعرفة، لما له من تأثير في استعدادهم للعمل مع جميع

الطلاب بغض النظر عن قدراتهم، ورفع كفاءة أدائهم وأدوارهم في التخطيط والمهام اللازمة ومواجهة التحديات التي قد تواجههم أثناء تطبيق التعليم المتمايز داخل فصولهم الدراسية (Dixon et al., 2014; Barco, 2007).

إضافة إلى ذلك ما لاحظه الباحثان من خلال عملهم وقربهم من الميدان التربوي في مجال صعوبات التعلم بأن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم لم يحرزوا تقدماً كافياً أو نجاحاً مقبولاً في تحصيلهم الأكاديمي، وقد يعزى ذلك للممارسات التقليدية القائمة داخل فصول التعليم العام. وهذا ما أكدته دراسة العبد الجبار والسديري (2016) إلى احتياج معلمي التعليم العام إلى برامج تدريبية حول تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام. وفي ضوء ذلك فقد أثار اهتمام الباحثان معرفة ما تملكه معلمات التعليم العام من المعرفة التي تسهم في تقبلهم لمهامهم الجديدة في ضوء مضامين التعليم المتمايز داخل فصول التعليم العام؛ كما تحاول هذه الدراسة سد الفجوة الموضوعية والمنهجية في البحوث في هذا الخصوص، وتقديم ما يمكن أن يسهم في التطوير المهني لهؤلاء المعلمين لتنمية المعرفة لديهم، وبناء على ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

أسئلة الدارسة:

1- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، في القياسين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، في القياسين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- قد تضيف الدراسة الحالية للأدب التربوي في مجال التعليم العام والتربية الخاصة - على وجه الخصوص - إطاراً نظرياً حول التعليم المتمايز وممارساته.

2- قلة الدراسات السابقة -وذلك في حدود علم الباحثان- في البيئة العربية بصورة عامة، وفي البيئة السعودية بصورة خاصة التي اهتمت بدراسة فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية معرفة معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد توفر الدراسة الحالية مقاييس جديدة لقياس معرفة معلمات التعليم العام حول ممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

2- تقدم الدراسة الحالية برنامجاً محكماً لتنمية معرفة معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة عن بعد على مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لمكتب تعليم الشفا في مدينة الرياض.

الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443ه).

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي Training Program:

يُعرف البرنامج التدريبي بأنه "نوع من أنواع التدريب، يهدف إلى إعداد الفرد وتدريبه في مجال معين، وتطوير معارفه ومهاراته، واتجاهاته في المجال الذي يعمل فيه" (اللقاني والجمل، 2013، ص75).

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الجلسات التدريبية

المخطط لها التي تتضمن جملة من الأطر النظرية وفنيات متنوعة حول التعليم المتمايز ومجالاته؛ للعمل على تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام نحو تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في ضوء التعليم المتمايز.

التعليم المتمايز Differentiated Instruction:

يُعرف التعليم المتمايز بأنه مدخل تدريسي متمركز حول الطالب، وتنفيذ منهجيات متنوعة للتعامل مع المحتوى، والعمليات، والمخرجات للاستجابة للفروق الفردية بين الطلاب من حيث الاستعداد، والاهتمام، وأنماط التعلم المفضلة لديهم، بحيث يمكن لكل طالب أن يتعلم بطريقة فاعلة (توملينسون، 2017/ 2021).

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى الاستجابة لمواطن الفروق بين الطلاب ومنهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم والمتمثلة في الاستعداد، والاهتمامات والميول، والقدرات وأنماط التعلم، والخلفيات النفسية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بهؤلاء الطلاب، وهذا يتطلب من معلم التعليم العام تكييف مجالات التعليم المتمايز (المحتوى- العمليات- المخرجات- البيئة التعليمية) تبعاً لتلك الفروق مما يحقق النمو الفردي لكل طالب.

معلمات التعليم العام General Education Teachers:

تُعرف معلمة التعليم العام بأنها "معلمة متخصصة في مجال محدد وتقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها بعضاً مثل مواد اللغة العربية، والمواد الدينية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، ص7).

ويُعرف إجرائياً: بأنها جميع معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية اللاتي يعملن على تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام في المدارس الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم Learning Disability Students:

عرفت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الطالب ذي صعوبات التعلم بأنه "الطالب الذي لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجدِ معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية؛ ما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، 2020، ص13).

ويتفق التعريف الإجرائي مع التعريف السابق، مع التركيز على أن صعوبات التعلم التي تعانيها الطالبات في هذه الدراسة هي في المرحلة الابتدائية تحديداً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم:

حظيت فئة ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities (LD) بالاهتمام والدراسة من العديد من العلوم كالطب، والتربية وعلم النفس؛ بهدف فهم ماهية هذه الصعوبات، وما قد يرتبط بها من الخصائص والعوامل المساهمة في ظهورها، للوصول إلى خدمات ملائمة للاحتياجات المختلفة لهذه الفئة (Hallahan et al., 2005). والمتتبع لأصول مجال صعوبات التعلم التي تعود إلى أوائل القرن التاسع عشر، يجد أنها شهدت جهوداً علمية عبر التاريخ لبلورة مفهوم صعوبات التعلم المعاصر (Pullen, 2016).

وإن المتأمل في تاريخ تطور مفهوم صعوبات التعلم، سيجد ظهور أكثر من تعريف وذلك لتنوع المجالات التي تناولت ظاهرة عدم قدرة كثير من الطلاب على التعلم بشكل طبيعي رغم توفر القدرات العقلية اللازمة للتعلم وسلامة قنوات الإحساس كالبصر والسمع وإتاحة فرص التعليم العام، بالإضافة إلى الاتزان العاطفي والحياة الاجتماعية والاقتصادية العادية، وبالفعل أخذ العلماء والجمعيات المهنية في وضع تعريفات اتصفت بالتنوع (أبونيان، 2018). وفي ضوء هذا التنوع والاهتمام حظي مجال صعوبات التعلم بما لا يقل عن 11 تعريفًا متداولاً بعضها على نطاق رسمي، وبعضها الآخر حظي باستحسان واسع بين المهتمين في المجال (Pullen, 2016).

ويعد التعريف الفدرالي الأمريكي وتعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم أشهر التعريفات في مجال صعوبات التعلم وأكثرها استخداماً (البتال، 2006)، حيث ينص التعريف الأول: على أن صعوبات التعلم المحددة عبارة عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم أو في استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر على شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو إجراء العمليات الرياضية. ويتضمن هذا المصطلح حالات معينة مثل صعوبات الإدراك، وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي البسيط، وعسر القراءة، والحبسة النمائية. ولا يتضمن هذا المصطلح صعوبات التعلم التي تعود في الأساس إلى إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي (Pullen, 2016, P.27).

أما التعريف الثاني فهو تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم The National Joint Committee for Learning Disabilities Definition (NJCLD) الذي ينص على أن صعوبات التعلم بمثابة

مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم (Hallahan et al., 2015. P. 119).

وعند الحديث عن المملكة العربية السعودية نجد وزارة التعليم اعتمدت تعريف صعوبات التعلم الفيدرالي الأمريكي بصفته أكثر التعريفات استخداما في الولايات المتحدة الأمريكية، الوارد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (1422)، واستمر التعريف نفسه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437)، فلم يتم عمل أي تغيير أو تطوير عليه، والذي ينص على أن صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، ص10).

دور معلم التعليم العام في تقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

تعد الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة ومنهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم عملية تعاونية يتشارك فيها معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة؛ فبينما معلم التعليم العام يدرس المحتوى يقوم معلم التربية الخاصة بتعزيز ذلك المحتوى من خلال تقديم تعليم إضافي وتقديم أنشطة إثرائية داعمة (Mercer & Mercer, 2005). وفي هذا الشأن أوضحت دراسة القحطاني والدعجاني (2019) بأن واقع العمل التعاوني بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة ومنهم معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم جاءت بدرجة غير كافية، وبالمقابل أوصت دراسة العبد الجبار والسديري (2016) بأهمية تحديد الأدوار والمهام لكل من معلم التعليم العام ومعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تلافياً لازدواجية المهام.

وعلى الجانب التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة، عملت القواعد التنظيمية لمعاهد

وبـرامج التربيـة الخاصـة (1422)، وكـذلك الـدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (1437) على تـأطير وتقنين العمل في مجال التربيـة الخاصـة؛ إذا تحتـوي عـلى العديد مـن البنـود المتعلقـة بـالأدوار الوظيفيـة لجميـع العاملين في ميدان التربية الخاصة ومنهم معلمو التعلـيم العام. وتمثلت أدوار معلم التعليم العام في برامج التربيـة الخاصـة في احـترام الطـلاب ذوي الإعاقـة ومعـاملتهم معاملـة تربويـة تحقـق لهـم النمـو في جميـع جوانـب شخـصيتهم، وأن يطبـق الاسـتراتيجيات الحديثـة في تدريسهم من خلال عمله على التنمية الذاتية لديه ورفـع كفاياته المهنية والتربوية، وتحقيق العمل التعاوني مع جميع أفراد الفريق المدرسي ومنهم معلم التربية الخاصة، وأسر الطلاب ذوي الإعاقة بحيث يكون قادراً على التعرف إلى مشكلات الطلاب ذوي الإعاقة التـي تحـول دون تقـدم التحصيل الأكـاديمي لـديهم؛ للعمـل عـلى حـل تلـك المشكلات.

التعليم المتمايز:

اهتمت السياسات التعليميـة في كثـير مـن الـدول المختلفـة بمفهـوم التعلـيم المتمايـز Differentiated Instruction منذ أن أُعلنت وثيقـة حقـوق الطفـل عـام 1989 التي أوصت بالتعليم للتميـز والتمييـز للجميـع، وقد تم تأكيـدها مـن خـلال المـؤتمر العـالمي للتربيـة في تايلاند عـام 1990، وتـلاه مـؤتمر داكـار الـذي عقـد في السنغال عام 2000، وكـان لتوصـيات تلـك المـؤتمرات الدولية انعكاسات مباشرة على العملية التعليمية، وتقبل الاختلاف والتعددية في الثقافات بين الطلاب، وتحقيـق العدالة الاجتماعية Social Justice في المساقات التعليمية المختلفة (كوجك وآخرون، 2008). وتجدر الإشـارة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين التعليم المتمايز والتعليم الشامل Inclusive Education. وفي هـذا الـشأن يؤكـد ثاوزنـد وفيلا (Thousand & Villa, 2017) أن التعلـيم المتمايـز يدعم ويتماشى مع التعليم الـشامل لأنـه فلـسفة تربويـة ترى التنوع والفروق الفردية على أنه أمر طبيعي، ويهـتم بتكييف adaptation العملية التعليمية كاستجابة منطقية للاختلافات والفروق بين الطلاب.

وتعرفه تومليسون (Tomlinson, 2001) أبرز من كتب في هذا المجال بأنه عملية إعـادة تنظـيم مـا يحـدث داخل الفصل؛ لكـي يتـاح للطـلاب خيـارات متنوعـة للوصـول إلى المعلومـة، وتـوفير الطـرق للـتمكن مـن المحتوى، ومعالجة الأفكار وتكوين معنى لهـا، ولتطـوير المخرجات التعليمية بفاعلية، حيث يتم تكييف العمليـة التعليمية للطلاب في ضوء الفـروق الفرديـة عـلى نحـو يعطـي كـل طالـب الفرصـة للتطـور حـسب إمكاناتـه وقدراته. وذهـب كامبـل (Campbell, 2008) بتعريفـه للتعليم المتمايز بأنه سلسلة من الإجـراءات التـي يتبعهـا المعلـم لتـدريس طـلاب متنـوعين في القـدرات داخـل

الفصل الواحد، وقد صمم لتلبية احتياجات كل طالب، وهو طريقة تعليم تتمركز حول الطالب Student-Centered Learning، وتستند إلى ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطالب، وطريقة مختلفة للتفكير والتخطيط موجهه نحو احتياجات لمجموعة واسعة من الطلاب. واختارت أخضر (2017) تعريفاً للتعليم المتمايز بأنه تعليم يراعي قدرات وخبرات جميع فئات الطلاب في الفصل، ويعمل على تنمية وتطوير قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوى بشكل يتماشى مع قدراته وخبراته السابقة. وإجمالاً نجد أن التعريفات السابقة بشكل عام تتفق أكثر مما تختلف، فجميعها تؤكد أن التعليم المتمايز مفهوم واسع لا ينحصر على أنه مجموعة من استراتيجيات تدريسية أو يدور حول التدريس فقط.

النظريات التي يستند إليها التعليم المتمايز:

أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة Multiple intelligences theory:

احتوت نظرية جاردنر على ثمانية ذكاءات تتمثل فيما يلي: الذكاء اللغوي وهو القدرة على استخدام اللغة بكفاءة، والذكاء المنطقي الرياضي وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة، وكذلك القدرة على التفكير المنطقي، والذكاء المكاني البصري ويقصد به القدرة على إدراك العالم الخارجي بدقة، وكذلك تخيل الصور العقلية، وتفسيرها بشكل بصري، والذكاء الموسيقي وهو القدرة على التعامل مع الأصوات الطبيعية والصناعية، والذكاء الجسمي الحركي ويقصد به القدرة على استخدام الجسم في التعبير عن الأفكار والمشاعر؛ والذكاء الاجتماعي يشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم، والذكاء الشخصي وهو معرفة الذات، والقدرة على التصرف بصورة تعكس هذه المعرفة، والذكاء الطبيعي وهو القدرة على التعامل مع الطبيعة، وملاحظة عناصرها، والاستمتاع بالعمل معها (Armstrong, 2009). ومما جدير بالذكر أن جاردنر أشار إلى احتمالية وجود ذكاء تاسع، وذلك في عام 1999، والمتمثل في الذكاء الوجودي والذي يقصد به النظرة الشمولية للحياة من أخلاق، وقيم وفلسفة إلا أن هذا النوع ما زال في حاجة إلى المزيد من الأبحاث للتحقق من إمكانية إدراجه أم لا (Heacox, 2012؛ شواهين، 2014).

ولهذه النظرية انعكاسات تربوية مهمة في عملية مميزة التعليم؛ حيث أكدت هيكوكس (Heacox, 2012) أن نظرية الذكاءات المتعددة ساعدت المعلمين على التعرف إلى طلابهم بشكل أفضل؛ وهو ما ساهم في التنوع بطرق التدريس، إضافة إلى العمل على الموائمة بين قدرات الطلاب الفردية، والمتطلبات التي يكلفون بها طلابهم. وفي السياق ذاته يؤكد الناصر (2020) أن هذه

النظرية كونت بيئة خصبة لتنمية مهارات التفكير المتنوعة لدى الطلاب، وتنمية دافعيتهم للتعلم من خلال الاستجابة لحاجتهم وقدراتهم المختلفة.

ثانياً: نظرية أنماط التعلم Learning styles theory

يتكون نموذج أنماط التعلم الحسية من ثلاثة أنماط تعلُّميّة مفضلة لدى الطلاب وفقاً للحواس والمتمثلة فيما يلي: نمط التعلم البصري وهي الطريقة التي تعتمد على استخدام المثيرات البصرية لفهم المطلوب والتفاعل مع بيئة التعلم، فالطالب ذو النمط البصري يفضل طرق التعلم القائمة على المواد التعليمية المكتوبة، والخرائط، والصور، والرسوم البيانية، والعروض البصرية، ولديه اهتمام بالألوان، وخياله واسع ولديه ميول فنية. ويتمثل نمط التعلم السمعي في الطريقة التي تعتمد على استخدام المثيرات السمعية لفهم المطلوب والتفاعل مع بيئة التعلم، فالطالب ذو النمط السمعي يفضل طرق التعلم القائمة على المواد التعليمية المسموعة، كالكتب الناطقة، والمحاضرات، واستخدام التعلم التعاوني للمشاركة في المناقشات، وأنشطة لعب الأدوار. ويعني نمط التعلم الحركي الطريقة التي تعتمد على استخدام يديه وجسمه لفهم المطلوب والتفاعل مع بيئة التعلم، فالطالب ذو النمط الحركي يفضل طرق التعلم القائمة على الأنشطة العملية مثل القيام بعمل نموذج يوضح المفاهيم الرئيسة، والورش التعليمية ولعب الأدوار، واستخدام الحاسوب، فضلاً عن ممارسة أنشطة حركية كتجميع الأشياء وتركيبها (شواهين، 2014؛ كوجك وآخرون، 2008).

ولهذه النظرية انعكاسات تربوية مهمة في عملية مما يزة التعليم؛ وهذا ما أشار إليه دون ودون (Dunn & Dunn, 1979) من أن نظرية أنماط التعلم تأخذ في الحسبان الفروق الفردية لجميع الطلاب، وذلك من خلال تقديم طرق تدريس وأنشطة وعمليات تعلم بشكل عام تلائم أنماط التعلم المفضلة لدى هؤلاء الطلاب، مما يدعم الدافعية لديهم نحو التعلم، ورفع مستواهم التحصيلي. وهذا ما أكده الناصر (2020) أن أنماط التعلم تؤدي دوراً حيوياً في تحفيز عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها، وهو ما يسهم في رفع مستوى التحصيلي لدى الطلاب. على الجهة الأخرى يتحفظ بيندر (Bender, 2008) على نظرية أنماط التعلم في مجال صعوبات التعلم بأنها بالرغم من أنها أسلوب واعد في المجال، إلا أنها لا تزال بحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث في هذا الجانب على الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدة المعلمين على التفكير حول خيارات هذا الأسلوب بشكل فعال.

مجالات التعليم المتمايز:

هناك ثلاث مجالات تعليمية رئيسة التي تُمكن المعلمين من خلالها تطبيق التعليم المتمايز، والمتمثلة في

المحتوى، والعمليات، والمخرجات (Heacox, 2012)؛ (تومليسون، 2017/ 2021)، ومما يجدر ذكره في هذا الشأن، أنه أحياناً يتم تضمين البيئة التعليمية أحد المجالات المرتبطة بالتعليم المتمايز (IRIS, 2021)؛ (تومليسون، 1999/ 2016) ولتحقيق الشمولية في الطرح سيتم عرضها جميعها كما يلي:

تمايز المحتوى Content:

يقصد بالمحتوى (المدخلات) بالمعرفة والمهارات التي ينبغي للطلاب إتقانها (Tomlinson & Imbeau, 2010)، ويمكن القول إن تمايز المحتوى هو ما سيتم تدريسه للطلاب، ويعد وسيلة لتحقيق أهداف المنهج، وعرض للأفكار والمهارات الأساسية، ويميز عن طريق التقويم القبلي لمهارات الطلاب، ثم يزودون بالخيارات المتنوعة والأنشطة الإضافية التي تلائم مهاراتهم (Preszler, 2006). وتقترح تومليسون (2017/ 2021) طرق لتحقيق التمايز في المحتوى وفقاً لمستوى الاستعداد، والاهتمامات، وأنماط التعلم لدى الطلاب؛ ويعني التمايز في المحتوى وفقاً للاستعداد ملاءمة المعلومات التي ينبغي للطلاب تعلمها مع مستوى الكفاءة الحالية للطالب في القراءة والفهم. ويقصد التمايز في المحتوى وفقاً للاهتمام إدخال الأفكار والمواد التي تستند إلى مجالات اهتمام الطلاب إلى المنهج كالرياضة، وعلوم الفضاء على سبيل المثال. في حين ينطوي التمايز وفقاً للأنماط التعلم التأكد من توفير طرق متعددة تسمح للطالب في الوصول إلى المواد والأفكار التي تتماشى مع منهجيته ونمطه المفضلة للتعلم.

وينبغي عند تطبيق التمايز بشأن المحتوى أن يراعى تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع أو الوحدة الدراسية، مع الأخذ في الحسبان صياغة المحتوى بشكل يتماشى مع قدرات واحتياجات الطلاب المتنوعة، مع عدم الإخلال بالمستوى المعياري الذي ينبغي أن يحققه كل طالب. إضافة إلى ذلك ينبغي عند تحديد المعلومات التفصيلية التي سوف يقوم المعلم بتمايزها ينبغي أن تكون متنوعة كماً وكيفاً؛ وذلك في ضوء استعدادات الطلاب، أو اهتماماتهم، أو أنماط تعلمهم (كوجك وآخرون، 2008). وتجدر الإشارة إلى أن التعليم المتمايز يُركز على الوسائل التي تسمح للطلاب بالوصول إلى المحتوى الرئيس، وليس على تغيير المحتوى بحد ذاته (Tomlinson & Imbeau, 2010) وهذا يعني أن المعلم في التعليم المتمايز يقدم المثير نفسه ومهام متنوعة ليصل إلى المخرجات نفسها، وهذا يعتمد على توقعات المعلمين من الطلاب، واتجاهات الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم (أخضر، 2017).

تمايز العمليات Process:

يقصد بالعمليات (كيفية التدريس) بالطريقة المستخدمة لإكساب الطلاب فهم المحتوى (Tomlinson & Imbeau, 2010)، ويبدأ تنويع عمليات التعلم التي

يجريها المعلم من مرحلة التخطيط للتعليم المتمايز، من خلال تحديد الأنشطة التي سوف يستخدمها، والأدوات التي سوف يستعين بها إلى تنظيم البيئة التعليمية للطلاب، وهذا يتطلب من المعلم الاطلاع على العديد من الاستراتيجيات التدريسية لاختيار انسبها (كوجك وآخرون، 2008)، وسوف يعرض لاحقاً عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم مبادئ التعليم المتمايز بنجاح.

ولتحقيق التمايز في مجال العمليات ينبغي على المعلم التنوع عند تقديم أنشطة الفصل، وذلك من خلال مراعاة مستويات استعدادات واهتمامات وأنماط التعلم المفضلة لدى طلابه، حيث يُمكن للمعلم تطبيق التمايز في مجال العمليات بالتنوع في مستوى التعقيد أو التجريد في المهمات، عن طريق تفعيل التفكير الإبداعي Creative Thinking والتفكير الناقد Critical thinking، أو بزيادة تنوع الطرق التي تسمح للطلاب الوصول إلى التعلم ذو المعنى (Heacox, 2012). كما أنه من المفيد استخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تستدعي تشكيل المجموعات المرنة وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات أو أزواج للعمل، أو مهام فردية على أنشطة مختلفة، كما أن هناك طريقة أخرى لتمايز في مجال العمليات وهي تغيير المدة الزمنية التي يتعين على الطلاب إكمال الأنشطة والمهام، حيث يتيح ذلك للطلاب ذوي صعوبات التعلم على سبيل المثال مزيدًا من الوقت لفهم المطلوب، وبالمقابل يسمح للطلاب المتقدمين عن زملائهم في الفصل بمزيد من الوقت للتعمق في موضوع ما (IRIS, 2021).

وفي هذا الصدد، حدد فريند وبورسك (Friend & Bursuck, 2012)، وهيكوكس (Heacox, 2012) إرشادات لتطبيق التمايز في عمليات تعلم طلاب ذوي الإعاقة ومن ضمنهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم، ولا شك أن هذه الإرشادات ستعود بالفائدة على الطلاب الآخرين في الفصل أيضاً، والتي تتمثل في تحسين التواصل الكتابي والشفهي بين المعلم وطلابه؛ وذلك من خلال استخدام مصطلحات محددة، وواضحة، وتجنب سلسلة طويلة من التوجيهات وإرفاق إذا أمكن صور لهذه التوجيهات على السبورة، أو استخدام جهاز تسجيل صوت رقمي لتسجيل تلك التوجيهات، أو يوزع المعلم نسخاً فردية على الطلاب تحتوي على التوجيهات، مع مراعاة تسليط الضوء على الكلمات الهامة في التوجيهات. كما يمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب أن يساعدوه على إيصال التوجيهات عند الحاجة، أو استخدام أسلوب الإيضاح بالرسومات والخرائط المفاهيمية Concept Mapping وهو نوع من التمثيل المرئي الذي يسهل وصول الطلاب للمحتوى، كما ينبغي تفعيل التقنية أثناء اكتساب الطلاب المعرفة

والمهارات الجديدة؛ لأنها توفر مصادر تعلم متنوعة تجمع بين الفيديو، والصوت، والنص، والرسوم المتحركة، والبرامج التفاعلية التي قد تلبي مختلف احتياجات وأنماط التعلم لدى هؤلاء الطلاب.

تمايز المخرجات Product:

يقصد بالمخرجات هو ما ينتجه الطلاب ليظهروا ما يعرفونه ويتمكنوا من القيام به بعد فترة مطولة من عملية التعلم (Tomlinson & Imbeau, 2010)، وقد يكون المخرج التعليمي متمثلاً في إتقان المعلومات والمهارات المرتبطة ارتباط مباشر بمحتوى معين، وقد يكون مرتبطاً بتطبيق المعرفة في موضوعات تساعد على تحليل ما تعلموه بعمق أكبر، فيكون دور المعلم هو اختيار مهمة ذات معنى، لدعم الفهم المتعمق لدى طلابه، وهذا يتطلب أن يكون المعلم على معرفة كافية بالفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب (كوجك وآخرون، 2008). وهذا ما أوضحته توملينسون (2017/ 2021) من أنه بالإمكان تطبيق التمايز في المخرجات وفقاً للاستعداد، والتي تتضمن مستوى تعقيد الموارد، ونماذج العمل التي تصاغ لتحقيق النمو الفردي للطالب، أو وفقاً للاهتمام مثل اختيار الموضوع الذي يسمح لطالب من خلاله البحث أو التطبيق للمعرفة والفهم المطلوب، أو وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لدى الطالب والتي تتيح لطالب اختيار أن يعمل وحده أو ضمن فريق، واختيار منهجية تحليلية، أو عملية، أو إبداعية حول موضوع ما، واختيار نمط التعبير لما يعرفه بشكل الملائم له. ويشير بريزلر (Preszler, 2006) إلى أن أشكال المخرجات قد تكون تقرير، كتيب، وربما يكون شفهياً كإجراء مقابلة، أو عملاً فنياً كرسم لوحة، أو عروض تمثيلية.

ومما يجدر ذكره في هذا الشأن، أنه غالبًا ما يجد المعلمون أن تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy مفيداً ومجرباً لتمايز المخرجات بناءً على استعداد الطلاب (IRIS, 2021؛ Heacox, 2012). ولقد قسم بلوم المجال المعرفي إلى ستة مستويات متسلسلة هرمياً من الأقل إلى الأكثر تعقيداً (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). ويسمح تصنيف بلوم للمعلمين بمعرفة المستوى المناسب الذي يحققه مع طلابه، كما يسهم في معرفة ما يمكن لكل طالب أن يحققه، فينعكس ذلك على تقديم مجال واسع من التحدي في استخدام مستويات التفكير العليا (Heacox, 2012).

تمايز البيئة التعليمية Educational Environment:

دون بيئة تعليمية فعالة، قد يكون التمييز بين المحتوى والعمليات والمنتج أكثر صعوبة في تحقيقه، وقد لا يؤدي إلى النتائج الإيجابية المتوقعة (IRIS, 2021)، ويشير بيئة التعليم تنظيم وتهيئة المناخ العام للفصل الدراسي. وفي هذا الشأن يشير كوجك وآخرون (2008) أن البيئة التعليمية يقصد بها جميع العوامل المؤثرة في

العملية التعليمية، والتي تحقق مناخاً جيداً للتعليم والتعلم، وتتيح التفاعل المثمر بين كل من الطالب والمعلم والمادة التعليمية، ولذلك ينبغي للمعلم معرفة تلك العوامل لضبطها والتحكم فيها لتحقيق التمايز في تلك البيئة بشكل الأمثل؛ وتتمثل تلك العوامل في العوامل التربوية في (الكتب، الاستراتيجيات التدريسية، المواد التعليمية، أساليب التقويم، الإدارة الصفية)، والعوامل الفيزيائية (التهوية، الإضاءة، الحرارة، ترتيب المقاعد، مرافق المدرسة والتجهيزات)، والعوامل الاجتماعية (التفاعل الاجتماعي داخل الفصل، الانضباط والنظام، علاقة المدرسة بالأسرة).

وتعد إدارة الفصل المتمايز ليس مجرد عملية ترتيب مقاعد الطلاب، ومكافأة السلوك الجيد، وعقاب السلوك غير الجيد، بل هو أشمل من ذلك؛ من تطوير علاقات فاعلة بين الطلاب، وهيكلة مجموعات الفصل بما يتماشى مع احتياجاتهم وخصائصهم، وتحفيز الطلاب بشكل ناجح للتعلم، وتفعيل مشاركة الأسرة في العملية التعليمية، لتوفير بيئة تعلم آمنة، ومنتجة، ومرنة؛ أي بيئات منتظمة تتسم بالتمكين بدلاً من التقييد (Tomlinson & Imbeau, 2010). ولتحقيق ذلك قد يكون من المفيد توفير أماكن داخل الفصل الدراسي للعمل بشكل هادئ للطلاب الذين يفضلون العمل دون تشتيت انتباه، أو بمفردهم، مع توفير أماكن تسمح للطلاب العمل فيها معاً، مع الأخذ في الحسبان توفير مواد تعليمية متعددة تعكس الاهتمامات والسياقات الثقافية المختلفة بين الطلاب. بالإضافة إلى ذلك تطوير قواعد وتعليمات شفهياً وكتابياً تساعد الطلاب على تذكر ما عليهم فعله بالترتيب المطلوب، مع توضيح الإجراءات لهم عند حاجتهم للمساعدة، وأخيراً ينبغي أن يكون عمل المعلم تم إعداده والتخطيط له بشكل جيد، وأن تكون الأنشطة والمواد التعليمية مرتبة وتخدم الموقف التعليمي، بحيث تكون خطوات التدريس داخل البيئة التعليمية ممنهجة مسبقاً وليست عشوائية لضمان بيئة تعليمية آمنة محفزة للتعلم لجميع الطلاب (IRIS, 2021؛ شواهين، 2014).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة نورولي (2021) إلى التعرف إلى واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينتها من (479) معلمة من معلمات مادة لغتي والرياضيات في المرحلة الابتدائية. واستخدمت الباحثة الاستبانة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز جاء بدرجة متوسطة، كما أنهن يواجهن تحديات بدرجة كبيرة عند

تطبيقهن للتعليم المتمايز وممارساته. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير مهارات معلمي مادة لغتي والرياضيات وتدريبهم على كيفية تطبيق التعليم المتمايز وممارساته في الفصول الملتحق بها طلاب ذوو صعوبات التعلم.

أجرى همفري (Humphrey, 2020) دراسة هدفت إلى تحديد أفضل الممارسات لتطبيق التعليم المتمايز من خلال دراسة المدارس الناجحة في تطبيقه. استخدم الباحث منهجية التصميم النوعي لدراسة الحالة، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (10) معلمين من المدارس الابتدائية في ولاية كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة المنظمة مع المشاركين. وكشفت النتائج أن المشاركين أكدوا أهمية التطوير المهني المقدم لهم، والذي أسهم في التنفيذ الناجح للتعليم المتمايز داخل فصولهم الدراسية، والتغلب على التحديات التي واجهتهم أثناء التنفيذ.

وهدفت دراسة التميمي والغامدي (2020) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى معلمات اللغة العربية بالصفوف الأولية. وتمثل منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعة واحدة، واشتملت عينة الدراسة على (25) معلمة من معلمات اللغة العربية بالصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، وقدم لهن برنامج تدريبي حول مهارات التعليم المتمايز. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمات في اكتساب المعرفة والمهارات التدريسية المتعلقة بالتعليم المتمايز قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

وقام مافيدو وكاكانا (Mavidou & Kakana, 2019) بدراسة هدفت إلى الكشف عن خبرات المعلمين في برامج التطوير المهني حول التعليم المتمايز. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، وبلغ عدد المشاركين سبع معلمات في رياض الأطفال. وقد قدم لهن برنامج تدريبي حول التعليم المتمايز وممارساته لمدة ثمانية أشهر، وتم استخدام أدوات متعددة لجمع البيانات والمتمثلة في الاستبانة، والمقابلات الفردية شبه منظمة، وفحص الوثائق وتحليلها. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في مراجعة وتصويب المفاهيم لدى المشاركين حول مفهوم التعليم المتمايز والشكوك بشأن قابلية تطبيقه داخل الفصول الدراسية. كما أوضح المشاركون أن العناصر الناجحة في البرنامج التدريبي المقدم لهم والتي ساهمت في تطويرهم مهنياً بشكل عام التعاون مع الزملاء في مناخ إيجابي خلال الجلسات التدريبية والمدة الكافية من التدريب والنقاشات الجماعية والعصف الذهني التي دعمت السياق الضروري

للمعلم لتطبيق التعليم المتمايز.

كما حددت دراسة الدوسري (Aldossari, 2018) أهم التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في تطبيق التعليم المتمايز في مراحل التعليم المختلفة بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة والذي بلغ عددهم (275) معلماً ومعلمة في مختلف مراحل التعليم العام بمدينة الدمام. وأظهرت أهم النتائج أن درجة التحدي في استخدام استراتيجية التعليم المتمايز كانت متوسطة بشكل عام، وجاءت التحديات المتعلقة بالطلاب في المرتبة الأولى، تليها التحديات المتعلقة بالبيئة المدرسية، ثم طبيعة التعليم المتمايز، والتحديات المتعلقة بالمعلمين، وأخيراً التحديات المتعلقة بالمناهج الدراسية.

وهدفت دراسة سيمونز (Simmons, 2018) إلى التعرف إلى وجهات نظر معلمي الصف الثاني ابتدائي حول استخدام التعليم المتمايز في تدريس القراءة والكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (93) معلماً في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين شاركوا في التطوير المهني للاستجابة للتدخل أكثر إيجابية في استخدام التعليم المتمايز في القراءة والكتابة، كما أشارت النتائج إلى أن ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر بين المعلمين على أساس سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة باكستر (Baxter, 2013) إلى الكشف عن تأثير برامج التطوير المهني في تنفيذ التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج المختلط، وقد جرى جمع البيانات الكمية باستخدام استبانة مسحية تستطلع آراء (75) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في ولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، بينما تم جمع البيانات النوعية باستخدام المقابلات الشخصية التي تم إجراؤها مع (10) من المعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج أن غالبية المشاركين في الدراسة أفادوا بأنهم التحقوا ببرامج في التطوير المهني حول التعليم المتمايز، وأن لديهم فهماً واضحاً لممارسات التعليم المتمايز، كما أكدوا أنه ضروري لنجاح الطلاب في فصولهم الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات العلاقة بممارسات التعليم المتمايز لدى معلمي التعليم العام وحاجتهم للتطوير المهني أن ثمة أوجه تشابه واختلاف بين تلك الدراسات، والدراسة الحالية. فمن حيث الهدف تنوعت أهداف الدراسات ما بين التعرف إلى تصورات المعلمين حول التعليم المتمايز (نورولي، 2021؛

Simmons, 2018؛ Humphrey, 2020)، ودراسات هدفت إلى معرفة أثر البرامج التدريبية حول التعليم المتمايز على المعلمين (التميمي والغامدي، 2020؛ Mavidou & Kakana, 2019; Baxter, 2013)، ودراسة كان الهدف منها الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين عند تنفيذ التعليم المتمايز (Aldossari, 2018).

ومن حيث العينة فقد اتفقت عينة الدراسة الحالية مع معظم عينات دراسات التي تهتم بمعلمي التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، كما أن دراسة الدوسري (Aldossari, 2018) اهتمت بالمعلمين في جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي- متوسط- ثانوي)، ودراسة مافيدو وكاكانا (Mavidou & Kakana, 2019) اهتمت بمعلمات رياض الأطفال.

وفيما يتعلق بالمنهجية التي اتبعتها الدراسات السابقة فيمكن ملاحظة أن الدراسات قد تناوبت على استخدام منهجية المختلط (دراستان)، والمنهج الوصفي (ثلاث دراسات)، ودراسة الحالة (دراسة). بينما استخدمت دراسة التميمي والغامدي (2020) المنهج الشبه التجريبي، وهو ما يتفق مع منهجية الدراسة الحالية.

وبمراجعة نتائج الدراسات السابقة التي استُعرضت يتبين أنها اتفقت بالمجمل على ضرورة إقامة برامج تدريبية للمعلمين، وأهمية تلك البرامج في تأهيل المعلمين وتطويرهم باستمرار للتطبيق الناجح للتعليم المتمايز، وتعزيز المعرفة بممارساته، وتقديم الدعم المناسب له لتخطي التحديات التي قد تواجههم عند استخدام التعليم المتمايز داخل الفصول الدراسية. ومن هنا تبرز أهمية إجراء الدراسة الحالية للعمل على فاعلية تطبيق التعليم المتمايز، بهدف ضمان دعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وأهدافها، ومنهجيتها، ومحاولة إلقاء الضوء حول الجوانب التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة. حيث لم تتطرق أي من تلك الدراسات للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وهنا تبرز مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة في كونها من الدراسات الأولى في البيئة العربية والمحلية -وذلك في حدود علم الباحثان- التي تبحث في هذا الموضوع الحيوي، الذي يدعم الممارسات التربوية الحديثة داخل فصول التعليم العام ليستفيد منها جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال العمل على تطوير معلمي التعليم العام حول التعليم المتمايز، كما تميزت الدراسة الحالية بتركيزها عند إعداد البرنامج التدريبي، فقد مزجت بين ممارسات

التعليم المتمايز، مع إجراء بعض التعديلات لجعلها أكثر مناسبة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) باختبار ومقياس قبلي وبعدي، وذلك لضبط أي متغيرات دخيلة، وللتأكد من أن أي تغيرات في الجوانب المستهدفة يعزى للبرنامج التدريبي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الشبه تجريبي Quasi–Experimental Design، لمعرفة فعالية (المتغير المستقل)، وهو برنامج تدريبي لتنمية معرفة معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز (المتغير التابع)، في الفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة التصميم الشبه تجريبي القائم على وجود مجموعتين: واحدة تجريبية (يطبق عليها البرنامج التدريبي)، والأخرى ضابطة (لا يطبق عليها البرنامج التدريبي)، ويطبق على المجموعتين القياسان القبلي والبعدي لمستويات المعرفة حول ممارسات التعليم المتمايز (العساف، 2012).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض. والبالغ عددهن (1087) معلمة (وزارة التعليم، 1442).

عينة الدراسة:

أُختيرت عينة قصدية لمجتمع الدراسة، مكونة من (62) معلمة من معلمات التعليم العام المتخصصات في الرياضيات واللغة العربية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى مجموعة تجريبية وتكونت من (32) معلمة، (16) متخصصات في الرياضيات، و(16) متخصصات في اللغة العربية، (25) مؤهلهنّ العلمي بكالوريوس، و(7) دبلوم. والثانية مجموعة ضابطة، وتكونت من (30) معلمة، (15) متخصصات في الرياضيات، و(15) متخصصات في اللغة العربية، واحدة منهن مؤهلها العلمي ماجستير أما (24) مؤهلهن العلمي بكالوريوس، و(5) دبلوم. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): (خصائص أفراد عينة الدراسة).

المجموعة	التخصص		المؤهل العلمي	
التجريبية	رياضيات	16	دبلوم	7
	اللغة العربية	16	بكالوريوس	25
الضابطة	رياضيات	15	دبلوم	5
	اللغة العربية	15	بكالوريوس	24
			ماجستير	1

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار لقياس الجانب المعرفي لدى المعلمات حول التعليم المتمايز:

قد بُني الاختبار في صورته النهائية من خلال القيام بالخطوات التالية:

1- تحديد مضمون المادة العلمية في الاختبار، التي تم التدريب المعلمات عليها في البرنامج التدريبي:

اشتملت المادة العلمية للاختبار على الموضوعات التالية: طبيعة وخصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم - مدخل التعليم المتمايز- النظريات التي يستند إليها التعليم المتمايز- مبادئ التعليم المتمايز وأسسه وأهدافه - مجالات تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم - خطوات التعليم المتمايز وأشكاله- الاستراتيجيات المتضمنة في التعليم المتمايز لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم - أدوار المعلمة والطالبة في التعليم المتمايز- التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المتمايز - تطبيقات عملية لأحد أشكال التعليم المتمايز.

2- تحديد أنواع الأسئلة:

اختيار جميع الأسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذات الأربع بدائل واحد منها صحيح، واعتمد الباحثان هذا النوع من الأسئلة، لأنه الأكثر مرونة، فتكون الاختبار من (20) فقرة من نوع " الاختيار من متعدد".

3- إعادة تدقيق وتعديل الاختبار في ضوء رأي المحكمين.

عُرض الاختبار على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم والتربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، ثم أُجريت التعديلات بناءً على الملاحظات، واعتماد الفقرة التي يتفق عليها أعلى من 80% من المحكّمين.

4- صدق اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز:

تم التحقق من صِدق اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز من خلال الإجراءات الآتية:

1- صدق المحكّمين للاختبار:

عُرض اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة وعلم النفس ومناهج وطرق التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومن العاملين في وزارة التعليم، وبلغ عددهم (11) محكماً، ليبدوا آراءهم في صلاحية الأسئلة وتحديد مستوياتها، وبيان مدى دقة صياغتها وسلامتها لغوياً، ووضوح معانيها، مع وضع التعديلات والاقتراحات المناسبة لتطوير الاختبار بصورته الأولية، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وتعديلاتهم الخاصة، وكانت أبرز التعديلات تعديل بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الخيارات لتكون أكثر وضوحاً.

2- الاتساق الداخلي لاختبار المعرفة حول التعليم المتمايز:

طبق اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز ميدانياً على العينة الاستطلاعية، البالغ عددها (27) معلمة، وبعد جمع البيانات تم استخدام معامل "الارتباط الثنائي"؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): (معاملات ارتباط الثنائي للعلاقة بين بنود اختبار بالدرجة الكلية للاختبار).

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.2639	6	0.4136*	11	0.2933	16	0.5321**
2	0.3027	7	0.3895*	12	0.2564	17	0.3519
3	0.3499	8	0.3627	13	0.5379**	18	0.2660
4	0.5789**	9	0.8161**	14	0.3519	19	0.3754
5	0.5841**	10	0.5379**	15	0.4136*	20	0.8161**

*** دالة عند 0.05 ** دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن أغلب معاملات الارتباط بنود الاختبار داله إحصائيًّا عند مستوى (0.05) فأقل؛ مع وجود بعض الفقرات التي لم ترتبط إحصائيا (لصغر حجم العينة الاستطلاعية)، إلا أنها لم تكن ذو ارتباط سالب وقيمها أكبر من 0.20 لذا يعتبر صدقها مقبول ولا تؤثر على صدق الاتساق الداخلي العام لفقرات الامتحان، وهذا يعطي دلالة على الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار. كما تم حساب الارتباط الكلي لمستويات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3): (معامل ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية).

م	المستوى	معامل الارتباط
1	التذكر	.833**
2	الفهم	.579**
3	التطبيق وما فوق	.728**

**** دالة عند 0.01**

يلاحظ أن معامل ارتباط مستويات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار عالي ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار، مما يؤكد إمكانية الاعتماد على أداة الاختبار في الدراسة الحالية وأنها تقيس ما وُضعت لقياسه.

5- ثبات اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز:

تم التحقق من ثبات اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية Guttman Split-Half Coefficient، حيث بلغت (0.86) وهي نسبة ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي؛ فبحسب كرونباخ وشافيلسون (Cronbach & Shavelson, 2004) بأن معامل الثبات إذا كانت ≥ 9، فإن نسبة الثبات ممتازة، وعندما تكون ≥ 8، فإن نسبة الثبات جيدة، وتكون مقبولة إذا كانت ≥ 7. والجدول (4) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة جتمان لمختلف مستويات الاختبار.

جدول (4): (قيم معاملات الثبات لمختلف مستويات الاختبار).

م	المستوى	عدد فقرات البعد	معامل الثبات
1	التذكر	8	.89
2	الفهم	7	.84
3	التطبيق وما فوق	5	.87
	المتوسط الكلي		.86

6- تحديد معاملات السهولة لأسئلة اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز:

تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار على حدة، وبلغ متوسط معامل الصعوبة للاختبار 52٪ وهي نسبة مثالية، وفقاً لحسن وعوض (Hassan & Hod, 2017) بأن معامل الصعوبة عندما تتراوح ما بين 41-60٪ فإنها تعد مثالية؛ مما يدل أن الاختبار تم بناؤه بطريقة علمية ويعطي مؤشراً جيداً للاعتماد على نتائجه.

7- تحديد معامل التمييز لأسئلة اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز:

تم حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار، وكانت مميزة، حيث بلغ أقل معامل التمييز (0,23)، بينما بلغ أعلى معامل التمييز (1,00)، وبذلك أصبح اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز صالح للتطبيق.

ثانياً: البرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي القائم على التعليم المتمايز إلى تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم، وفي ضوء ذلك بُني البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة بالتعليم المتمايز في فصول التعليم العام، وكان من أهمها ما يلي: (توملينسون، 2017/ Mavidou & Kakana, IRIS, 2021; 2021

(Friend & Bursuck, 2012; Heacox, 2012; 2019).

وقد تم التحقق من صلاحية البرنامج وملائمته وذلك من خلال توزيع الصورة الأولية من البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالتربية الخاصة وعلم النفس ومناهج وطرق التدريس، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومن العاملين في وزارة التعليم، وبلغ عددهم (11) محكماً؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول تقييم البرنامج بشكل عام من حيث محتوى البرنامج التدريبي وآلية تصميمه، ووضوح الهدف العام والأهداف التفصيلية للبرنامج، ومدى صلاحية البرنامج التدريبي للتطبيق؛ حيث أشار بعض المحكمين إلى إضافة ما يلزم من أساليب ومواد وتقنيات تخدم أهداف البرنامج التدريبي حتى أصبح دليل البرنامج التدريبي جاهزاً للتطبيق بصورته النهائية والذي اشتمل على: (عنوان البرنامج، الهدف العام والأهداف التفصيلية للبرنامج، الفئة المستهدفة من التدريب، مدة البرنامج، آلية تنفيذ البرنامج، والجدول الزمني للبرنامج، والأساليب والوسائل التدريبية المستخدمة في البرنامج، والإرشادات الواجب مراعاتها عند تنفيذ البرنامج التدريبي، وأساليب تقويم البرنامج التدريبي).

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المعرفة لدى المتدرِّبات (معلمات التعليم العام) حول التعليم المتمايز؛ لمساعدتهن على العمل في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي:

يُتوقَّع من المتدربة في نهاية البرنامج أن تكون قادرة على أن:

- تصف طبيعة، وخصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- تُعرف مفهوم التعليم المتمايز.
- تُفرق بين كل من: التعليم المتمايز، والتعليم التقليدي، وتفريد التعليم، والتصميم الشامل للتعلم.
- تستنتج أهمية التعليم المتمايز في دعم تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- تناقش النظريات التي يستند عليها التعليم المتمايز.
- تصف مجالات تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم.
- تحدد خطوات التعليم المتمايز.
- تميز بين أشكال التعليم المتمايز.
- تُوظف الاستراتيجيات المتضمنة في التعليم المتمايز في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
- تناقش أدوارها، وأدوار الطالبة في التعليم المتمايز.
- تطبق عملياً لأحد أشكال التعليم المتمايز (التدريس المصغر).

مدة تنفيذ البرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي من (12) جلسة تدريبية، بعدد (20) ساعة تدريبية، وذلك على مدار (4) أيام تدريبية وبواقع ثلاث جلسات في اليوم، ولكل جلسة (90) دقيقة، وتتخللها فترتي استراحة مدة كل فترة (15) دقيقة.

آلية تنفيذ البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج عن بعد Online بشكل متزامن، حيث تم تقديم البرنامج التدريبي بصورة متزامنة يوجد فيها المدربة (الباحثة)، والمتدربات (معلمات التعليم العام) في نفس الوقت مما يحقق التفاعل المباشر بينهم، وفيه تستطيع المتدربات الحصول على التغذية الراجعة، وتقييم مستواهم خلال فترة وجيزة (العنزي، 2020). وذلك من خلال استخدام برنامج مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams نظراً للمصلحة العامة بسبب الإجراءات الوقائية لجائحة فيروس كورونا.

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتأكد من درجة التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5): (اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار).

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	32	50.16	14.17	0.19	0.854	غير دالة
الضابطة	30	49.50	13.67			

*** تم تحويل المتوسط ليصبح من 100 درجة**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لاختبار المعرفة حول التعليم المتمايز. وبذلك تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) تم استخدام الأساليب

الإحصائية التالية لتحليل البيانات التي تم تجميعها:

1- اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للتحقق من صحة الفرض الأول.

2- اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) للتحقق من صحة الفرض الثاني.

3- تم استخدام معادلة (Cohen, d) لحساب حجم الأثر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الأول:

نصّ الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لحساب الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لاختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، كما تم احتساب درجة الحرية ومعامل حجم الأثر Cohen d والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (6): (اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	Cohen D
التجريبية	32	18.25	11.29	13.12	60،2	*0.000	3.33
الضابطة	30	10.53	11.87				

*** دال إحصائيا عند 0.05.**

يتضح من الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في درجات القياس البعدي لاختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، حيث بلغت قيمة ت 13.12 عند درجة حرية (2، 60)، وقيمة ألفا دالة إحصائياً حيث كانت أقل من 0.05. وقيمة حجم الأثر d =3.33 مما يدل أن حجم الأثر للعامل المستقل (البرنامج التدريبي) كان كبيراً. وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، بعد قياس البرنامج التدريبي".

ويمكن عزو نتيجة نجاح البرنامج التدريبي وكبر حجم أثره إلى طبيعة المادة التدريبية المعدّة بشكل ملائم من قِبل الباحثان، والمبنية على أُسس علمية في بناء البرامج التدريبية، والمستندة إلى دراسات وأبحاث متخصصة في مجال التعليم العام والتربية الخاصة، والذي تم تحكيمه من قبل أساتذة بارزين وذوي خبرة في مجال التربية بشكل عام. ومن المحتمل أن يكون ما تضمنه البرنامج التدريبي قد ساهم في تعزيز فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة حول التعليم المتمايز لدى المجموعة التجريبية، وذلك من خلال أساليب تدريبية ملائمة جمعت بين الجانب النظري والتطبيقي واستندت إلى مراجعة أدبية علمية للعديد من المراجع العربية والأجنبية الحديثة، إضافة إلى التنويع في الأنشطة المقدمة التي تلبي أنماط التعلم المختلفة (سمعية، بصرية)؛ والمتمثلة في استخدام أسلوب المناقشة والحوار، والعصف الذهني، وأسلوب المحاضرة؛ لدعم توليد الأفكار المتنوعة والتفاعل معها للوصول إلى استنتاجات ثرية وواقعية، وهي أساليب للاستجابة للمتدربات من ذوات النمط التعلمي السمعي، كما استخدمت الخرائط المفاهيمية التي تسهم في تلخيص وتوضيح أهم المعلومات بخريطة واحدة، وعرض مقاطع فيديو وصور توضيحية وهي أساليب للاستجابة للمتدربات من ذوات النمط التعلمي البصري (العنزي، 2020). كما اتصف البرنامج التدريبي بخاصية التنوع ما بين أنشطة فردية تسمح بالتفكير والوعي الذاتي لدى المتدربة، والأنشطة الجماعية التي تسمح بالعمل التعاوني وتحقق بيئة تدريبية إيجابية نشطة تثري معرفة وخبرة المتدربات، وتحفز المجموعة التدريبية نحو المعرفة بالتعليم المتمايز وممارساته.

وعلى الجهة الأخرى، قد يكون للمواد والتقنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي دور في تنمية المعرفة حول التعليم المتمايز لدى المجموعة التجريبية، من خلال العروض التقديمية، والأمثلة التوضيحية العملية، وأوراق العمل الإلكترونية، والنشرات الإلكترونية، والروابط التعليمية ذات العلاقة بالتعليم المتمايز، وغيرها من المواد والتقنيات التي كانت تستخدم في ثنايا جلسات البرنامج التدريبي عبر برنامج مايكروسوفت تيمز، والبعض منها يرسل عبر مجموعة الواتساب WhatsApp الخاصة بالبرنامج، والتي تم إنشاؤها منذ البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي. وتم اختيار هذا البرنامج لتوفره في الهواتف النقالة، واعتياد المعلمات عليه، وسهولة استخدامه وتخزين المعلومات للاستفادة منه بأقصى قدر ممكن. وقد أسهم ذلك في إثراء العملية التدريبية في تقديم جملة من المواد التدريبية المتنوعة في محتواها وطرق تقديمها والمتدرجة في مستواها، والتي تتسم بالمرونة والعمق وبث روح التحدي بين المتدربات؛ ما انعكس

على درجات المجموعة التجريبية في الاختبار بخلاف المعلمات في المجموعة الضابطة اللاتي لم يتعرضن للتدريب، وهذا ما يفسر النتيجة المتعلقة بالفرض الأول للدراسة الحالية.

كما يمكن تفسير تنمية المعرفة حول التعليم المتمايز لدى المجموعة التجريبية بطبيعة العلاقات الإيجابية والألفة التي سادت أثناء التدريب بين المتدربات من جهة، وبينهن وبين المدربة من جهة أخرى، وتفعيل التعلم التعاوني من خلال تقسيم المتدربات إلى مجموعات عمل تسمح لهن بالتعاون والتفاعل مع الأنشطة التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتوفير بيئة جاذبة وماتعة للتدريب، ومن ثم ساعدت على زيادة دافعية المتدربات نحو التدريب. كما طرح البرنامج التدريبي فرصاً متعددة لجميع المتدربات لإبداء آرائهن وتقديم الاقتراحات التي من شأنها أن تدعم معرفة المتدربات حول تطبيق التعليم المتمايز في فصول التعليم العام، تأكيداً لما أوصى به مافيدو وكاكانا (Mavidou & Kakana, 2019) أن من العوامل التي ساهمت في إنجاح البرنامج التدريبي المقدم للمشاركين والتي عملت على تطويرهم مهنياً؛ تفعيل العمل التعاوني بين المشاركين في مناخ إيجابي خلال الجلسات التدريبية والمدة الكافية من التدريب والنقاشات الجماعية والعصف الذهني التي دعمت السياق الضروري لمعرفة المعلم حول التعليم المتمايز وممارساته.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة باكستر (Baxter, 2013) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير برامج التطوير المهني في تنفيذ التعليم المتمايز في المرحلة الابتدائية، والتي أكدت نتائجها أن غالبية المعلمين الذين التحقوا ببرامج تدريبية حول التعليم المتمايز، أصبح لديهم معرفة وفهم واضح لممارسات التعليم المتمايز. كما اتفقت مع دراسة سيمونز (Simmons, 2018) التي أكدت أن للتطوير المهني تأثيراً إيجابياً في تطبيق التعليم المتمايز وممارساته.

ثانياً: النتائج المتعلقة باختبار الفرض الثاني:

نصّ الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، في القياسين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة لحساب الفروق بين أداء المجموعة الواحدة، وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية لاختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (7): (اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار.

القياس	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر Cohen *d*
قبلي	10.03	2.37	14.81	60	*0.000	3.41
بعدي	18.25	2.26				

*** دال إحصائيا عند 0.05.**

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي حيث بلغت درجة ت 14.81 عند درجة حرية (60) وقيمة ألفا دالة إحصائيا حيث كانت أقل من 0.05. إذ بلغت قيمة معامل α = 0.000. ومعامل حجم الأثر بلغ d=3.41 مما يشير إلى الأثر الكبير للبرنامج التدريبي في تنمية المعرفة حول التعليم المتمايز لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين مُتوسِّطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة حول التعليم المتمايز، في القياسين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي".

قد يعزى هذا التحسن في المعرفة حول التعليم المتمايز لدى المتدربات إلى تركيز البرنامج التدريبي على تزويد المعلمات بالمعارف والممارسات التي تساعدهن على تطبيق التعليم المتمايز باقتناع تام بشأن قابلية تطبيقه داخل فصول التعليم العام لدعم الطالبات ذوات صعوبات التعلم (Mavidou & Kakana, 2019)، من خلال تزويدهن بالنماذج والاستمارات المختلفة المتعلقة بالنظريات التي يستند إليها التعليم المتمايز وتوضيح انعكاساتها التربوية المهمة في العملية التعليمية، وبالتخطيط والتنفيذ والتقييم للتعليم المتمايز، وآلية تطبيقها من خلال توظيف التكييفات التربوية الملائمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ حتى لا تواجه أي متدربة أي تحديات عند تطبيقه، والتي تمت ترجمتها ومراجعتها في أثناء بناء البرنامج التدريبي بشكل متكامل ومبسط وجذّاب.

وفي المقابل فإن هناك الكثير من المناقشات والملاحظات المقدمة من قبل المعلمات أثناء جلسات البرنامج التدريبي حول صعوبة تطبيق التعليم المتمايز في مدارسهن، وهذا الأمر كان متوقعاً من قبل الباحثة؛ بسبب خبرتها السابقة التي جاءت من حضور عدد من ورش العمل في مراكز التدريب أو المدارس والتي لاحظت فيها تكرار المشكلات المطروحة نفسها، ومنها احتياج معلمي التعليم العام إلى برامج تدريبية حول

تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، ومحدودية العمل التعاوني بين معلمي التعليم العام، ومعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والذي يعود إلى ضعف في تحديد الأدوار والمهام فيما بينهم (العبدالجبار، والسديري، 2016؛ القحطاني، والدعجاني، 2019). فقد حاول البرنامج التدريبي تقديم الحلول المناسبة لهذه المشكلات وتلافيها في ضوء الأدبيات السابقة التي تناولت طبيعة وخصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مع تقديم جملة من الإرشادات المتخصصة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إطار التعليم المتمايز، من أجل دعم أداء معلمات التعليم العام، والذي سيثري الواقع التربوي وينعكس إيجابياً على الطالبات ذوات صعوبات التعلم. علاوة على ذلك كان من ضمن أهداف البرنامج التدريبي أن تعرف المتدربات أهمية التعليم المتمايز وممارساته في دعم تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم داخل فصول التعليم العام، من خلال طرح بعض من الدراسات المحلية، والأجنبية التي تؤكد أهمية التعليم المتمايز في دعم تعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم حتى على المدى البعيد خارج الفصل الدراسي؛ وهو ما انعكس على حسهن المهني واهتمامهن حول معرفة التعليم المتمايز وممارساته.

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة التميمي والغامدي (2020) التي أظهرت نتائجها أن المعلمات اللاتي اشتركن في البرنامج التدريبي اكتسبن المعرفة والمهارات المتعلقة بالتعليم المتمايز. كما أيدت نتائج الدراسة الحالية دراسة همفري (Humphrey, 2020) التي كشفت نتائجها أن للبرامج التدريبية تأثيراً إيجابياً في التطبيق الناجح للتعليم المتمايز لدى المعلمين داخل فصولهم الدراسية، والتغلب على التحديات التي تواجههم أثناء التطبيق. كما اتفقت مع نتائج دراسة مافيدو وكاكانا (Mavidou & Kakana, 2019) التي أكدت فاعلية التدريب في مراجعة وتصويب المفاهيم لدى المشاركين حول التعليم المتمايز وممارساته.

التوصيات:

أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعليم المتمايز في تنمية المعرفة لدى معلمات التعليم العام بالفصول الملتحق بها طالبات ذوات صعوبات التعلم، واستناداً إلى تلك النتائج تقدم الدراسة حزمة من التوصيات التي يتطلع الباحثان إلى أن تسهم في التطبيق الناجح للتعليم المتمايز في ظل ظروف الميدان التربوي في المدارس المحلية التي تتضمن برامج صعوبات التعلم، وهي:

1- تفعيل دور القوانين والتشريعات التي تضمن ممارسة معلمي التعليم العام للتوجهات الحديثة في مجال دعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وربطها

بتقييم الأداء الوظيفي للمعلم.

2- تضمين مقررات دراسية في برامج إعداد معلمي التعليم العام عن طبيعة وخصائص صعوبات التعلم، والمهارات الضرورية اللازمة لتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعن التعليم المتمايز ومجالاته المختلفة وطريقة تطبيقه؛ للمساهمة في رفع كفاءتهم المهنية.

3- عقد البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام حول كيفية تنفيذ التعليم المتمايز، وتزويدهم بنماذج عملية لتطبيقه بنجاح داخل الفصول الدراسية.

الاقتراحات البحثية:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تطبق على معلمات التعليم العام في مرحلتي المتوسطة والثانوية في المدارس المتضمنة برامج صعوبات التعلم.

- إجراء دراسة نوعية لمعرفة تصورات معلمي التعليم العام حول التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام المتضمنة برامج صعوبات التعلم.

- عمل دراسة حول المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم المتمايز في مدارس التعليم العام المتضمنة برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

- إجراء دراسة حول واقع الدعم المقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في فصول التعليم العام، والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

أبو نيان، إبراهيم. (2018). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أخضر، أروى. (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. دار الناشر الدولي.

البتال، زيد. (2006). *صعوبات التعلم: هل هي حقاً إعاقة أم فقط صعوبة؟* . المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم. الرياض.

التميمي، غادة؛ والغامدي، فاطمة. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المتمايز في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات لغتي بالصفوف الأولية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (220)، 15-50.

توملينسون، كارول. (2016). *الصف المتمايز: الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف* (الطبعة الثانية). (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). دار الكتاب التربوي. (الكتاب الأصلي منشور عام 1999).

توملينسون، كارول. (2021). *كيفية استخدام التدريس المتمايز في الفصول الدراسية المتنوعة أكاديمياً*. (ترجمة: وداد أباحسين). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (الكتاب الأصلي منشور عام 2017).

شواهين، خير. (2014). *التعليم المتمايز وتصميم المناهج المدرسية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

العبدالجبار، عبدالعزيز؛ والسديري، نوف. (2016). الاحتياجات

المهنية لمعلمات التعليم العام لتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل 3*(11)، 39- 79.

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

العنزي، خلف. (2020). *تطوير برامج تدريب المعلمين عن بعد في مراكز التدريب والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

القحطاني، ضحى؛ والدعجاني، نداء. (2019). واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (10)، 175- 195.

كوجك، كوثر؛ السيد، ماجدة؛ خضر، صلاح الدين؛ فرماوي، فرماوي؛ عياد، أحمد؛ أحمد، علية؛ وفايد، بشرى. (2008). *تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتب.

ليرنر، جانيت؛ وجونز، بيفرلي. (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة*. (ترجمة: سهى الحسن). عمان: دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام 2012).

الأمم المتحدة: حقوق الإنسان: مكتب المفوض السامي. (2008). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

الناصر، محمد. (2020). التدريس المتمايز بين نظريتي الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة 4*(47)، 137- 153.

نورولي، سيرين. (2021). واقع تطبيق معلمات التعليم العام لممارسات التعليم المتمايز في الفصول الملتحق بها الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *مهنة التعليم وقيمتها في نظر المعلمين وقادة المدارس: تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي للتعليم والتعلم (TALIS 2018).*
https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/Issues-a-report-by-TALIS.aspx

وزارة التعليم (2021). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030.*
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx
وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
https://vision2030.gov.sa

وزارة التعليم. (1442). *إحصائية أعداد معلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية الملحقة ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض*. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة المعارف. (1422). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: الأمانة العامة للتربية الخاصة.

يونس، محمد (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1* (9)، 820- 845.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aldossari, A. T. (2018). The Challenges of Using the Differentiated Instruction Strategy: A Case Study in the General Education Stages in Saudi Arabia. *International Education Studies, 11*(4), 74-83.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Baxter, J. D. (2013). How teacher training affects the implementation of differentiated instruction at the elementary level (Publication No. 3551590) [Doctoral dissertation, Capella University]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/how-teacher-training-affects-implementation/docview/1697496743/se-2?accountid=142908

Barco, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Tech. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/relationship-between-secondary-general-education/docview/304804569/se-2?accountid=142908

Bender, W. N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6th edition)*. Pearson Education.

Charles, L. F. (2017). Differentiated Instruction, Teachers' Perceptions, and Lower Third Students' Achievement: A Qualitative Study (Publication No. 10288345) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/differentiated-instruction-teachers-perceptions/docview/1930965256/se-2?accountid=142908

Council Exceptional Children. (2021*). Ethical Principles and Professional practice Standards for Special Education*. https://www.cec.sped.org

Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and psychological measurement*, *64*(3), 391-418.

Davis, T. C. (2013). Differentiation of instruction in regular education elementary classes: An investigation of faculty and educational leaders' perceptions of differentiated instruction in meeting the needs of diverse learners (Publication No. 3589970) [Doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/differentiation-instruction-regular-education/docview/1773212763/se-2?accountid=142908

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(2). http://eds.b.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=4f66f8cb-e0ba-41da-b61f-229ebfbbab38%40pdc-v-sessmgr05

Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?. *Educational leadership*, *36*(4), 238-44.

Friend, M. & Bursuck, W. (2012). *Including Students with Special Needs A Practical Guide for Classroom Teachers*. Pearson Education.

Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (3rd edition)*. Hachette Uk.

Hallahan, P. D; Kauffman, J. M; & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional Learners An Introduction to Special Education (13th edition)*. Pearson Education.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. *Boston, Person Education*, *686*, 195-221.

Hassan, S., & Hod, R. (2017). Use of Item Analysis to Improve the Quality of Single Best Answer Multiple Choice Question in Summative Assessment of Undergraduate Medical Students in Malaysia. *Education in Medicine Journal*, *9*(3).

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (2nd edition)*. Free Spirit Publishing.

Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Humphrey, B. J. (2020). Successful Practices of Implementation of Differentiated Instruction in Elementary Schools: A Case Study of Practical Application (Publication No. 28090744) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/successful-practices-implementation/docview/2448297020/se-2?accountid=142908

IRIS Center. (2021). *What is Differentiated Instruction*? https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/di/cresource/q1/p01/

Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Teachers' experiences

of a professional development program for differentiated instruction. *Creative Education, 10*(3), 555-569.

Merawi, T. M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (DI) in Awi Administrative Zone, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education, 18*(2), 152-173. https://journals.bdu.edu.et/index.php/bje/article/viewFile/41/181

Preszler, J. (2006). *On Target: strategies that differentiate instruction. Grades K-4*. South Dakota Education Service Agencies.

Pullen, P. C. (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *14*(1), 25-37.

Robinson, Q. E. (2017). Perceptions and adoption of differentiated instruction by elementary teachers (Publication No. 10255701) [Doctoral dissertation, Capella University]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/perceptions-adoption-differentiated-instruction/docview/1873522356/se-2?accountid=142908

Simmons, A. (2018). Second Grade Teachers' Perspectives on Differentiated Instruction (Publication No. 10844425) [Doctoral dissertation, Walden University]. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/dissertations-theses/second-grade-teachers-perspectives-on/docview/2155982243/se-2?accountid=142908

Thousand, J. & Villa, R. (2017). Differentiated Instruction: Creating Inclusive Classrooms. https://exceptionalchildren.org/store/laminated-guides/differentiated-instruction-creating-inclusive-classrooms

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.*). Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom.* ASCD.

U.S. Department of Education. (2021). Every Student Succeeds Act (ESSA). https://www.ed.gov/essa.

Yell, M. L. (2012). The law and special education. Upper Saddle River.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (22)، ص ص 163 - 191، الرياض (2022م/ 1443هـ)

فعالية برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من الاضطرابات السلوكية والانفعالية: مراجعة أدبية

أ. منى سعد أحمد الحميدي[1]

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج القدرة على التأقلم في الحدّ من ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى الطلاب المعرضين لخطر حدوثها من خلال مراجعة الأدبيات. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج القدرة على التأقلم كان له أثرٌ في الحدّ من ظهور الاضطرابات السلوكية لدى الطلاب، وكان له تأثيرات وقائية على الانحراف واستخدام المواد المخدرة وتحسين سلوك الأطفال وزيادة كفاءتهم الاجتماعية، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، والقدرة على السيطرة على الغضب، وحل المشكلات، وانخفاض السلوك العدواني في المدرسة. كما كان للبرنامج تأثير إيجابي على التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؛ إذ أظهروا تحسُّنًا في الدرجات المدرسية وانخفاضاً في أعراض الاندفاع الشديد، وتحسُّناً في القدرة المعززة على توجيه الانتباه والحفاظ عليه للمشاركة في الأنشطة وإكمالها، وتحسنًا في علاقاتهم، وفي الأعراض الانفعالية والسلوكية. كذلك كان للبرنامج أثر وقائي، حتى عند تنفيذه في ثقافات وسياقات مختلفة. وفيما يتعلق بالوالدين فإن للبرنامج دوراً فعالاً على جوانب معينة من الأبوة والأمومة، وزيادة دعم الوالدين لأطفالهم. وتوصلت الدراسة إلى أن تنفيذ برنامج القدرة على التأقلم بمكوّنَي الوالدين والطفل له فاعلية أكبر من تنفيذ برنامج مكوّن الطفل فقط. في المقابل ظهرت عدد من المعوقات والقيود التي تحول دون تطبيق البرنامج بجودة عالية، وتمثلت في: ارتفاع تكلفة البرنامج، وارتفاع القيود المفروضة على التمويل المتاح للبرنامج، وعدم إعطاء الوالدين الموافقة الأولية لتطبيق البرنامج، وانخفاض معدلات حضور الوالدين، وعدم حضور الطلاب المشاركين للجلسات. توصي الباحثة بتطبيق البرنامج على الطلاب في المملكة العربية السعودية بهدف الوقاية والحد من الاضطراب السلوكي.

الكلمات المفتاحية: فعالية، برنامج وقائي وعلاجي، القدرة على التأقلم، الطلاب، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، العدوان.

Effectiveness of Coping Power Program in Decreasing Behavioral and Emotional Disorders: Literature Review

Mrs. Mona Saad Ahmad AlHumidi[1]

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of the coping power program in decreasing behavioral and emotional disorders in at risk students through literature review. The study revealed that the coping power program had an effect in decreasing behavioral disorders in students. It also had preventive effects on deviation, drug use, improving students' behavior, increasing social efficiency, promoting positive behaviors, ability to control anger, solving problems, and decreasing aggressive behavior at school. The program had a positive effect on students with attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) as they showed improvements in their school grades, decrease in impulsive symptoms, improvements in the ability to direct and maintain attention to take part in activities and complete them, and improvements in their relations. The program had a preventive effect even when implemented in different cultures. For parents, the program had an effective role in parents' support for their children. The study found that implementing the coping power programs with its two components for parents and child had more effectiveness than applying the component of the child only. On the other hand, there was a number of limitations that hinder high quality implementation of the program and these were: high cost of the program, high restrictions posed on funding available for the program, parents do not give initial consent to implement the program, parents' law attendance rates, participating students do not attend sessions. The researcher recommends implementing the program on students in Saudi Arabia to prevent and decrease behavioral disorders.

Keywords: effectiveness, preventive and curative program, coping power, students, behavioral and emotional disorders, aggression.

---

(1) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: Mona-alhumidi@hotmail.com

(1) PhD student, at the Special Education Department, Faculty of Education, King Saud University.
E-mail: Mona-alhumidi@hotmail.com

مقدمة:

يعتبر السلوك هو المحدد الأساسي لشخصية الفرد، فمن خلال السلوك يمكن أن نصنف الأفراد إلى أسوياء، أو ذوي سلوك مضطرب، ويظهر السلوك المضطرب لدى الأفراد في شكل اضطراب سلوكي خارجي أو اضطراب سلوكي داخلي، وتكون الاضطرابات الموجهة للداخل غير ملحوظة وخاصة في الفصول، وبناءً على ذلك لا تعتبر هذه السلوكيات مزعجة للآخرين بل مزعجة للفرد نفسه لذلك يفرض هذا النوع من الاضطرابات تحدّيات فريدة على ممارسات الإحالة والتقييم والتدخل في البيئات المدرسية؛ بسبب الطبيعة الخفية لهذه الأنواع من السلوكيات. في المقابل تُعد الاضطرابات السلوكية الموجهة إلى الخارج كالنشاط الزائد والعدوان سلوكيات موجهة إلى البيئة الاجتماعية وتوصف بأنها غير خاضعة للسيطرة وتعتبر مزعجة للآخرين في البيئة الاجتماعية، وتكون الإحالة في المدارس للسلوكيات الخارجية أكثر من السلوكيات الداخلية لأنها تتحدى سلطة المعلم وقدرته على إدارة الصف (جيرشام وكيرن، 2004/ 2015).

وينتج عن هذه الاضطرابات العديد من الآثار السلبية الأكاديمية والاجتماعية. حيث تؤدي هذه السلوكيات إلى أداء أكاديمي متدنٍّ وانخفاضٍ في التحصيل، فالأشخاص الذين يظهرون أنماطاً سلوكية عدائية ربما يكون لديهم صعوبات تعلم أو اضطراب فرط حركة تشتت الانتباه والسلوك الإجرامي وسوء التوافق الاجتماعي، وتشير الدراسات إلى أن السلوك المعادي للمجتمع يرتبط بمعدلات التغيب والتسرب من المدرسة (فيرلنغ وآخرون، 2015). وقد تتصاعد أنماط السلوك العدواني للأطفال لتشمل مجموعة واسعة من السلوكيات الشديدة المعادية للمجتمع في مرحلة المراهقة، وقد يستمر هذا المسار السلبي المعادي للمجتمع حتى مرحلة البلوغ في شكل اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (Lochman et al., 2008).

ولمواجهة تلك الاضطرابات تتجه المدارس إلى تطبيق الممارسات القائمة على الأدلة لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية والنفسية، بما في ذلك الوقاية من الاضطرابات السلوكية والعدوان وسوء التصرف، وتعزيز تنمية الروح الإيجابية، وعلاج الأمراض النفسية الموجودة. وفي ظل ظروف محدودية الوقت والموظفين والموارد المالية، تنظر المدارس إلى الممارسات القائمة على الأدلة على أنها طريقة يمكن من خلالها تقديم خدمات عالية الجودة وفعالة للطلاب. ومن الافتراضات الرئيسية في تنفيذ المدارس للممارسات القائمة على الأدلة أنه يمكن تحقيق نتائج إيجابية للطلاب الذين يشاركون في مثل هذه البرامج. وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة نجد مجموعة من التدخلات التي طبقت على مستوى

المدرسة، والتي أثرت بشكل إيجابي على الأداء الانفعالي والسلوكي للطلاب وكذلك على المؤشرات الأكاديمية مثل: الإنجاز والحضور (Lochman et al., 2015). إلى جانب ذلك يُظهر الطلاب الذين يطبق معلموهم استراتيجيات إدارة سلوك إيجابية وفعالة مشاكل سلوكية أقل من طلاب المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات أكثر عقابية، ويظهِر الطلاب عدوانية أقل في المدرسة عندما تكون العلاقات بين المعلم والطالب إيجابية وداعمة (Powell et al., 2011).

ومن ضمن التدخلات القائمة على الأدلة والتي أسفرت عن نتائج إيجابية مع الطلاب المعرضين لخطر تطوير المشكلات السلوكية، ومع الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب سوء التصرف والعدوان برنامج القدرة على التأقلم، وهو برنامج وقائي تجريبي مدعوم ومستمدّ من اتفاقية حقوق الطفل، وبرنامج التأقلم مع الغضب، يقوم على المبادئ المعرفية الاجتماعية، ويتم تنفيذه غالبًا في بيئة مدرسية، ويركز على النموذج الاجتماعي المعرفي وعلى سياق ممارسات الأبوة والأمومة والمعالجة المعرفية التسلسلية للأطفال (Muratori et al., 2020).

ظهر برنامج القدرة على التأقلم في الولايات المتحدة الأمريكية وتم نشره وتنفيذه في المناطق الريفية والحضرية في ولاية كارولينا الشمالية، وفي ثلاث مقاطعات في ولاية ألاباما، وفي مدرسة الصم الداخلية للأطفال، ومواقع دولية كإسبانيا U.S. Department of (Health & Human Services, 2011) وبريطانيا وكندا وأيرلندا وهولندا وبورتريكو والسويد وإيطاليا والبيرو واليونان وباكستان (COPING POWER INTERNATIONALLY, 2017). وأظهر البرنامج تأثيرات إيجابية على السلوك الخارجي وتأثيرات إيجابية محتملة على النتائج الاجتماعية للأطفال المصنفين باضطراب انفعالي، حيث أشارت الدراسات إلى فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في خفض السلوك العدواني ومشاكل السلوك الأكاديمي، وتوقعات الأطفال بأن العدوانية ستؤدي إلى نتائج إيجابية، وافتقار الوالدين إلى دعم أطفالهم (Lochman et al., 2013)، كما أن البرنامج يؤدي إلى تحسُّن في السلوك والمهارات الاجتماعية والعمليات المعرفية الاجتماعية، مع قدرة في السيطرة على الغضب واستراتيجيات لحل المشكلات (Mushtaq et al., 2017).

مشكلة الدراسة:

أشار المسح الوطني السعودي للصحة النفسية إلى أن معدل انتشار الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المملكة العربية السعودية يمثل 20.2٪، وأكثر هذه الاضطرابات شيوعاً هو اضطراب القلق بنسبة (12.3٪)، يليه اضطرابات المزاج بنسبة (6.8٪)، والسلوك التخريبي بنسبة (5.4٪)، واضطرابات الأكل (3.2٪)، وتعاطي

المخدرات (1.9٪). وكانت نسبة الاضطرابات المصنفة بأنها خطيرة (39.0٪) من جميع الحالات. وأن الشباب لديهم احتمالات مرتفعة بشكل ملحوظ من اضطرابات المزاج والسلوك التخريبي والاضطرابات الخطيرة. والنساء لديهن احتمالات مرتفعة بشكل ملحوظ من القلق واضطرابات المزاج والاضطرابات الخطيرة. وتعد هذه النسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الموجودة في مسوحات منظمة الصحة العالمية في البلدان الأخرى ذات الدخل المرتفع (Altwaijri et al., 2020).

وتؤثر هذه الاضطرابات بشكل سلبي على الأفراد ذوي الاضطراب السلوكي والمحيطين بهم. حيث يُظهر المضطربون سلوكياً مشكلات سلوكية مثل: العدوانية والعنف والقلق والانسحاب ومشكلات داخلية، وتمتد الاضطرابات السلوكيات لدى المضطربين من الطفولة إلى المراهقة وقد تستمر إلى مرحلة الرشد إذا لم يتم علاجها والسيطرة عليها (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014).

لذلك يعد العلاج الذي يقدّم من الأفراد ذوي الاختصاص وبدعم من الوالدين هو الأسلوب الأمثل في الوقاية والحدّ من الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014). كما تلعب المدارس دورًا حاسمًا في تعزيز تنمية الأطفال والمراهقين؛ لذا يجب ألا تقصر المدارس تركيزها على البرنامج الأكاديمي العادي، وينبغي اعتبار تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلاب مهمة أساسية للأنظمة المدرسية. ولتلبية هذه المطالب، لابد من إنشاء العديد من البرامج التي تتناول التنمية الاجتماعية والانفعالية وإدخالها في مناهج المدارس (Muratori et al., 2020).

إلا أنه من خلال النظر إلى الميدان والدراسات المنشورة -على حدِّ علم الباحثة- لا تقدم المدارس خدمات في للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المملكة العربية السعودية. حيث لا يتم تحديدهم بشكل ثابت ولا يتم خدمتهم بشكل كافٍ على الرغم من الاعتراف بهم كفئة مميزة من الأطفال الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة (Maajeeny, 2018). كذلك أشارت الدراسات إلى ضعف تطبيق التدخلات القائمة على الأدلة مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المملكة العربية السعودية؛ حيث أشارت دراسة الحسين (Alhossein, 2016) إلى أن معلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية لديهم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة، وانخفاض استخدام هذه التدخلات. مما استدعت الحاجة إلى نشر التدخلات المبنية على الأدلة كبرنامج القدرة على التعلم بين المعلمين.

سؤال الدراسة:

ما فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في الحدّ من خطر ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية في

ضوء نتائج الدراسات السابقة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على برنامج القدرة على التأقلم ومكوناته، والتعرف على مدى فعالية تطبيق البرنامج التي ظهرت من خلال الأدبيات المنشورة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية هذا البحث في إثراء المكتبات العربية بإحدى التدخلات المبنية على الأدلة التي ثبت فاعليتها، وتقدم للأطفال ذوي اضطراب سوء التصرف في المدرسة. حيث تمثل المدارس أفضل فرصة للتدخل المبكر للأطفال ذوي سوء التصرف، نظرًا لإمكانية الوصول إلى الأطفال في البيئة المدرسية، وتوافر المتخصصين لتقديم الخدمات، ومن المرجّح أن تحدث المشكلات السلوكية بشكل طبيعي مما يوفر فرصًا حقيقية للتدخل (Powell et al.,2011).

الأهمية التطبيقية:

وضعت الباحثة تصور مقترح لتطبيق البرنامج في المملكة العربية السعودية؛ وذلك للحدِّ والوقاية من الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتقديم خدمات مبنية على الدليل العلمي وذات جودة عالية للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: بحثت الدراسة في الأدبيات المنشورة منذ عام 2002 إلى 2020.

حدود موضوعية: الدراسات التجريبية التي تناولت أثر برنامج القدرة على التأقلم على الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

حدود بشرية: التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية والمعرضين لخطرها.

مصطلحات الدراسة:

القدرة على التأقلم:

التعريف العلمي: هو برنامج تجريبي وقائي وعلاجي يقوم على المبادئ المعرفية الاجتماعية، وتمتد جذوره من برنامج التأقلم مع الغضب. ويتكون من مكوّنين: أحدهما يستهدف الطفل والآخر يستهدف الوالدين، ويتم تنفيذه غالبًا في بيئة مدرسية. البرنامج مخصص للطلاب والطالبات، الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و11 عامًا الذين تم تشخيصهم على أنهم من ذوي الاضطرابات والسلوك العدواني. كما تم تكييفه للأطفال الصغار والكبار (U.S. Department of Health & Human Services, 2011).

الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

التعريف العلمي: وجود حالة تظهر فيها واحدة أو أكثر من الخصائص التالية تستمر على مدى فترة زمنية

طويلة، وتؤثر بشكل سلبي على الأداء التربوي، وتشمل: عدم القدرة على التعلم والتي لا تُفسَّر من خلال عوامل عقلية أو جسدية أو صحية، وعدم القدرة على تكوين أو المحافظة على علاقات اجتماعية مقبولة مع الأقران والمعلمين، وأنواعاً غير مناسبة من السلوك أو المشاعر تحت الظروف الطبيعية، ومزاجًا عامًا مستمر من مشاعر عدم السعادة أو الاكتئاب والميل إلى تطوير أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية مدرسية (وزارة التعليم، 1436).

التعريف الإجرائي: هو اضطراب سلوكي يؤثر بشكل سلبي على أداء الطفل الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، يتم تحديده من خلال تقديرات المعلمين والوالدين. ويتطلب تقديم خدمات التربية الخاصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

برنامج القدرة على التأقلم:

يعد برنامج القدرة على التأقلم من التدخلات الوقائية الهادفة والقائم على الأدلة حيث وفت ثلاث دراسات طبقت برنامج القدرة على التأقلم – على أطفال مصنّفين بأنهم لديهم اضطراب انفعالي – بمعايير دليل المكتبة الرقمية للأبحاث التعليمية التي تركز على التعليم القائم على الأدلة (WWC) التابع لوزارة التعليم الأمريكية، تضمنت الدراسات 650 طالبًا كانوا معرضين بدرجة عالية لخطر السلوك المنحرف أو العدواني من الصفّين الرابع والخامس في ولاية ألاباما ونورث كارولينا. وبناءً على نتائج هذه الدراسات الثلاث تعتبر (WWC) أن مدى الأدلة متوسط إلى كبير (بالنسبة للسلوك الخارجي) وصغير (بالنسبة للنتائج الاجتماعية) لبرنامج القدرة على التأقلم المطبق على الأطفال المصنفين على أنهم يعانون من اضطراب عاطفي أو الأطفال المعرضين لخطر التصنيف. إلا أن هذه الدراسات لم تدرس فعالية برنامج القدرة على التأقلم على الطلاب المصنفين باضطراب عاطفي في السلوك العاطفي الداخلي، أو التحصيل في القراءة والكتابة والرياضيات، أو الحضور إلى المدرسة، أو مجالات الأداء الأكاديمي الأخرى (U.S. Department of Education, 2011).

الأطر النظرية التي يستند إليها برنامج القدرة على التأقلم

يستند البرنامج إلى النموذج المعرفي والاجتماعي، ويفسِّر سبب السلوك العدائي لدى الطلاب بأنه نتيجة لتركيبهم الفسيولوجي الفطري وتجاربهم الحياتية، حيث يطور الأطفال أنماطاً لمعالجة المعلومات التي يمكن أن تعرضهم لخطر الإصابة بمشاكل السلوك. ويمكن أن تتداخل التشوهات المعرفية وأوجه القصور مع الترميز الدقيق وتقييم المعلومات الاجتماعية، وكذلك في حل المشكلات بشكل فعال. على سبيل المثال: يميل الأطفال ذوو السلوك العدائي إلى تذكر الإشارات العدائية بشكل مفرط، وإلى إسناد النية العدائية بشكل غير دقيق إلى

دوافع الآخرين، يحدد الأطفال ذوو السلوك العدائي أيضًا أهداف الهيمنة والانتقام في المواقف الاجتماعية، ويرون العدوانية استراتيجية مقبولة وفعالة، ويواجهون صعوبة في استخدام التأكيد اللفظي والتسوية عندما تواجههم مشاكل اجتماعية بالإضافة إلى ذلك، هؤلاء الأطفال لديهم عدم القدرة على حل المشكلة بشكل فعال (Powell et al., 2011).

ويؤكد النموذج السياقي الاجتماعي المعرفي أيضًا على عمليات الأبوة والأمومة في تطوير وتصعيد السلوكيات المضطربه، حيث ينشأ السلوك العدواني للأطفال بشكل أساسي من التجارب السياقية المبكرة مع الآباء الذين يقدمون تأديبًا قاسيًا أو سريع الانفعال، وسوء حل المشكلات، وأوامر غامضة، ومراقبة سيئة لسلوك الأطفال، وانخفاض مشاركة الوالدين مع الأطفال. جميع هذه العوامل ترتبط بالعدوان لدى الطفل (Lochman & Wells, 2003). وعلى أساس هذا النموذج الاجتماعي المعرفي السياقي، تم تطوير برنامج القدرة على التأقلم ليشمل مكوّني الوالدَين والطفل. كذلك يؤثر آباء الأطفال ذوي السلوك العدائي أيضًا على الطريقة التي يتعامل بها الطفل مع الموقف، ويمكن إنشاء نمط سلبي بين الوالدين والطفل. لذلك، تركز القدرة على التأقلم على عنونة هذه التشوهات المعرفية مع الأطفال، ومساعدة الوالدين في تعديل ردود أفعالهم تجاه سلوك أطفالهم (U.S. Department of Health & Human Services, 2011).

أهداف برنامج القدرة على التأقلم:

يهدف البرنامج بشكل عام إلى معالجة عوامل الخطر للانحراف وتعاطي المخدرات والسلوكيات التي تنطوي على مشاكل في المدرسة بما في ذلك مشاكل معالجة المعلومات الاجتماعية وعمليات التنظيم العاطفي، وتحسين الدفء والاتساق والإشراف في ممارسات الأبوة والأمومة (The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare, 2020, april).

الموضوعات المقدمة في جلسات الأطفال والآباء ومجموعة مقدِّمي الرعاية:

مكوِّن الوالدين		مكوِّن الطفل	
الجلسة	الوصف	الجلسة	الوصف
السنة الأولى			
1	مقدمة، نظرة عامة، ودعم أكاديمي	1	هيكل المجموعة وإجراء تحديد الهدف السلوكي
2	الدعم الأكاديمي في المنزل	3-2	تحديد الأهداف
4-3	إدارة الإجهاد	4	المهارات التنظيمية والدراسة

تابع/ الموضوعات المقدمة في جلسات الأطفال والآباء ومجموعة مقدِّمي الرعاية.

مكوِّن الوالدين		مكوِّن الطفل	
الجلسة	الوصف	الجلسة	الوصف
السنة الأولى			
5	نظرية التعلم الاجتماعي الأساسي وتحسين العلاقة بين الوالدين والطفل	6-5	الوعي بالمشاعر والإثارة الفسيولوجية المتعلقة بالغضب
6	تجاهل السلوك التخريبي البسيط	7	التعامل مع الغضب وضبط النفس
7	إعطاء تعليمات فعالة للأطفال	10-8	استخدام الأقوال الذاتية للتغلب على الغضب
8	وضع القواعد والتوقعات	11	الاسترخاء والتغلب على معوقات ضبط النفس
10-9	التأديب والعقاب	14-12	أخذ وجهات النظر والانطباع
11	الاستعداد للصيف	15	أخذ وجهات النظر وحل المشكلات
		19-16	حل المشكلات الاجتماعية
		22-20	تقوم المجموعة بإنشاء شريط فيديو
السنة الثانية			
12	الدعم الأكاديمي في المنزل – جلسة المراجعة	23	مراجعة جلسات العام السابق
13	بناء التماسك الأسري	24	مراجعة المهارات التنظيمية والدراسة
14	حل مشكلة الأسرة	25	تطبيق حل المشكلات الاجتماعية على النزاع مع المعلم
15	التواصل الأسري	26	تطبيق حل المشكلات الاجتماعية لتكوين صداقات مع الآخرين
16	التخطيط طويل الأمد، الإنهاء	27	تطبيق حل المشكلات الاجتماعية عند الانضمام إلى المجموعة والتفاوض مع الأقران
		28	صراع الأشقاء وحل المشكلات
		29	تطبيق حل المشكلات الاجتماعية على ضغوط الأقران
		30	مهارات الرفض
		31	حل المشكلات حول مشاكل الجوار ومجموعات الأقران المنحرفة ومركزية عضوية المجموعة
		32	تقوم المجموعة بإنشاء ملصق ضغوط الأقران
		33	تطوير الجودة الإيجابية وعلاقات الأقران
		34	مراجعة وإنهاء برنامج القدرة على التأقلم

(Lochman et al., 2008 ; wells et al, 2008)

مكونات برنامج القدرة على التأقلم وأساليب التنفيذ:

يتكون البرنامج من مكوّنين يعملان مع بعضهما البعض. ويمكن تقديمه بالكامل خلال 15 إلى 18 شهرًا في المدرسة.

مكوّن الطفل: يتألف من 34 جلسة جماعية، والتي تشمل 22 جلسة في العام الدراسي الأول و12 جلسة في العام الدراسي الثاني من التدخل. وتستغرق جلسات المجموعة حوالي 40 إلى 60 دقيقة مع ما يقرب من أربعة إلى ستة أطفال في كل مجموعة بقيادة أخصائي بمستوى ماجستير (U.S. Department of Health & Human Services, 2011).

وتتضمن الجلسات المكونة للأطفال في مجال التكيف التركيز على العناصر التالية: تحديد الأهداف السلوكية والشخصية، وإدراك المشاعر والاستثارة الفسيولوجية المصاحبة لها، واستخدام عبارات التأقلم مع الذات، وتقنيات الإلهاء وطرق الاسترخاء عند الاستفزاز والغضب، والمهارات التنظيمية ومهارات الدراسة، وأخذ وجهات النظر وإعادة التدريب على الإسناد، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية، والتعامل مع ضغط الأقران، استخدام مهارات الرفض (Lochman & Wells, 2003).

يتم تقديم البرنامج بشكل أساسي في شكل جلسة جماعية، إلا أنه من المتوقع أن يحصل الأطفال على جلسات فردية قصيرة كل أربعة إلى ستة أسابيع أثناء وجودهم في المجموعة. تهدف الجلسات الفردية إلى توفير فرصٍ لتعزيز تعميم المهارات التي يتم ممارستها في المجموعة، وإضفاء الطابع الفردي على المهارات التي تقدمها المجموعة لمعالجة المشكلات الاجتماعية الخاصة بالأطفال، وتعزيز تطوير روابط إيجابية قوية مع قائد المجموعة. الجزء الأخير مهم في تقليل احتمالية حدوث تدريب انحراف الأقران في المجموعة (Lochman et al., 2008).

في البداية يتم تحديد الأطفال المؤهلين لهذا البرنامج من خلال تقارير الوالدين والمعلمين عن سلوكهم العدواني، ويمكن أن تتكون هذه التقارير من سلوكيات مصنفه حددها المعلمين، أو أولياء الأمور، وتحديد الأطفال الذين يعانون من الاضطراب بناء عليها. (wells et al., 2008). حيث يصنف المعلمون طلابهم بناءً على شدة العدوان اللفظي، والاضطهاد البدني، وازعاج الآخرين. يتم بعد ذلك تحديد الأطفال الأكثر عدوانية بنسبة 20٪ -30٪ لإدراجهم في المستوى الثاني من فحص البرنامج. بالنسبة للمستوى الثاني يكمل فيه الآباء قائمة التحقق من سلوك الطفل، والأطفال الذين يحصلون على درجات أقل من 55 إلى 60 في هذه المقاييس عادة ما يتم استبعادهم من البرنامج (Lochman & Wells, 2003).

اجتماعات المجموعة ومدة البرنامج:

يحتوي مكوّن الطفل على 34 جلسة تتم بشكل

نموذجي على أساس أسبوعي، وغالباً ما تستمر الجلسات لمدة 50–60 دقيقة، ويتم تصميم البرنامج ليُستخدم في شكل مجموعة مغلقة، لأن محتوى الجلسة يُبنى على الجلسات السابقة. ومع ذلك، يمكن استخدام البرنامج في شكل مغلق معدّل، حيث تتم إضافة بعض الأطفال للمجموعة من خلال نقطة منتصف الطريق طالما يتم توفير جلسات فردية للأطفال الجدد لتقديم محتوى مكثف للجلسات التي فاتتهم والحالية، وأعضاء المجموعة قادرون على تقديم مراجعة للجلسات السابقة (Lochman et al., 2008).

في حال تم تنفيذ البرنامج عن طريق المعلمين لابدّ أن يخضعوا لتدريب مدته 12 ساعة، يقدّمه مدربان من الأخصائيين النفسيين في المدرسة والذين لهما عدة سنوات من الخبرة في تدريب المعلمين وتقديم برنامج القدرة على التأقلم في البيئات المدرسية. كذلك لابد أن يقوم المدربان بالإشراف النشِط أثناء تنفيذ البرنامج. وطوال فترة التدريب، يقوم المدربان بشرح الإطار النظري للبرنامج وأدلة تجريبية للمعلمين وعرض الأنشطة التي تميز كل جلسة، باستخدام تقنيات مختلفة كالعصف الذهني ولعب الأدوار. بالإضافة إلى ذلك، يحضر المعلمون مرة واحدة في الشهر إشرافاً لمدة ساعتين، تتاح لهم خلالها الفرصة للتفكير في الجلسات السابقة واللاحقة، ومناقشة كيفية حل الصعوبات التي تم العثور عليها. ويجب على المعلمين حضور 90٪ على الأقل من اجتماعات الإشراف المخطط لها، ويعد هذا التدريب الزامياً ولا يكون المعلم مؤهلاً إلا بعد إكماله (Muratori et al., 2020).

قبل الاجتماع الأول يجب على المعالجين تحديد مساحة جلسة مجموعة الأطفال الخاصة بهم، وتحديد ما إذا كانت واسعة بما يكفي للمجموعة التي ستشارك في لعب الأدوار والأنشطة الجماعية. ويجب أن يلتقي المعالجون أيضًا بمعلمي الأطفال وأولياء أمورهم لتحديد الأهداف السلوكية ذات الصلة التي يمكن للأطفال معالجتها، ويُطلب منهم أن يرسموا الأهداف على أنها سهلة نسبيًا أو صعبة إلى حدٍ ما أو صعبة للغاية بالنسبة للطفل. يتم إبلاغ المعلمين وأولياء الأمور بأن المعالج والطفل سيبدآن بأهداف سهلة نسبيًا ويحتمل أن تكون قابلة للتحقيق قبل الشروع في تحقيق أهداف أكثر صعوبة. وقبل كل جلسة، يجب على المعالج تجميع المواد اللازمة لتلك الجلسة، والتحضير لأنشطة الجلسة المختلفة. وعندما يقوم الأطفال بإنشاء أشرطة الفيديو الخاصة بهم في الجلسات الخاصة بحل المشكلات فإنه يجب تجهيز معدات أشرطة الفيديو (أو معدات التسجيل الصوتي في حال عدم توفر شريط الفيديو) للاستخدام.

ولابدّ أن يساعد الأطفال في إنشاء قواعد المجموعة خلال جلسة المجموعة الأولى، ويجب أن

يكون للمجموعة ما بين ستة إلى ثمانية قواعد. وعلى الرغم من تشجيع مدخلات الأطفال، فإنه يجب أن تتضمن القواعد حظر الاتصال الجسدي والقتال، وحظر مقاطعة الآخرين، كما يجب دائمًا تضمين السرية كواحدة من قواعد المجموعة. وفي الجلسة الأولى أيضاً، ينبغي إشراك الطلاب في مناقشة تتعلق بتحديد الهدف وذلك في موعد لا يتجاوز الجلسة الثانية. وفي حين أن الالتزام بالأهداف الموضحة في المناهج أمرٌ مهمٌ للغاية لسلامة العلاج، فمن المهم بنفس القدر تلبية احتياجات المجموعات الفردية والعمل على دمج تجربة الحياة الواقعية للأطفال في الجلسة المخططة لذلك اليوم. ويحتاج قادة المجموعة إلى مراقبة المجموعة بنشاط للحصول على أمثلة قيمة للمواقف التي تحدث داخل وخارج جلسات المجموعة. ويمكن أن يساعد تشجيع الطلاب على التعامل مع مواقف المشكلات التي تنشأ في التغلب على الحواجز التي تعترض طريقهم ويتيح لهم الفرصة لممارسة حل المشكلات في سياق إعداد المجموعة. وكلما كان قادة المجموعة أكثر إبداعًا ومرونة في عملية تنفيذ المنهج، زاد احتمال أن يكون الطلاب مشاركين منفتحين ولديهم الرغبة (Lochman et al., 2008).

وينبغي على المعالج مراقبة سلوكيات الأطفال وتقديم ملاحظات يومية للأطفال حول سلوك الفصل الدراسي وتقديم ملاحظات أسبوعية لقادة المجموعة فيما يتعلق بسلوك الأطفال. إن تحديد الأطفال للأهداف الأسبوعية والعمل عليها، مع مراقبة المعلم للتقدم المحرَز في هذه الأهداف، يعزّز نقل تأثيرات العلاج إلى الفصل الدراسي. كما يساعد تحديد الأهداف والمراقبة على توفير تجارب الحياة الواقعية للتركيز على المشكلات والتعامل معها داخل الفصل الدراسي، مع إنشاء هذه الأهداف للمناقشات ولعب الأدوار خلال جلسات المجموعة، كما أنه يُشرك المعلمين بشكل وثيق مع البرنامج ويوفر مؤشرًا ملموسًا واحدًا للتقدم الذي يحرزه أعضاء المجموعة الفردية. ويتم تنفيذ هذا الهدف طوال فترة التدخل، ويتم تضمين أوراق الأهداف الأسبوعية القياسية في دليل كل طفل (Fernandez, 2013).

وينبغي مراجعة أوراق الأهداف الأسبوعية، فمن المهم قضاء بضع دقائق في بداية كل جلسة لمراجعة النقاط الرئيسية من الجلسة السابقة. فيبدأ كل جلسة بالطلب من كل طفل أن يتذكر نقطة واحدة من اجتماع المجموعة السابق؛ حيث تعزز المراجعة فرصة الطلاب للاحتفاظ بالمواد التي يتم تغطيتها من أسبوع إلى آخر. وقرب نهاية كل جلسة، لابدّ أن يطلب قادة المجموعة من جميع أعضاء المجموعة تحديد شيءٍ إيجابي واحد عن أنفسهم أو عن عضوٍ آخر في المجموعة. وينبغي على القائد أن يجعْل الأطفال يتجنبون مدح بعضهم البعض في الأمور غير السلوكية المتعلقة بالمكانة أو المظهر العام.

وخلال اجتماعات المجموعة، يمكن للطلاب كسب نقاط لاتّباع قواعد المجموعة، والمشاركة بطريقة إيجابية، وتحقيق أهدافهم المحددة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للأطفال كسب نقاط لإكمال الواجب المنزلي، ويمكنهم حفظ هذه النقاط أو استبدالها بجوائز مختلفة، في نهاية كل جلسة (Mushtaq et al., 2017).

وقت اللعب الحر كل طالب حصل على نقطة واحدة على الأقل خلال المجموعة مؤهل للحصول على وقت اللعب الحر. وهو عبارة عن فترة لعب مجانية اختيارية من 5 –10 دقائق. ويجب أن يكون قادة المجموعة على دراية بأي مشاكل محتملة تنشأ بين أعضاء المجموعة خلال وقت اللعب الحُر هذا واستخدامه كفرصة لممارسة حل المشكلات أثناء العمل. ستكون الخطوة الأولى هي جعل كل طفل يناقش المشكلة بشكل فردي مع قائد المجموعة ثم العمل على جعل الأطفال يناقشون حالة المشكلة مع بعضهم البعض. في أثناء المناقشة، يجب أن يطلب القادة من الأطفال تحديد المشكلة بدقة، والتحدث عن التفسيرات الخاطئة المحتملة، ووضع العديد من الحلول للمشكلة، ومناقشة عواقب هذه الحلول، وتحديد الحل الأفضل لتحقيق هدف التوافق مع الأقران. الهدف من وقت اللعب الحر هو إنهاء الاجتماع بشكل إيجابي. وإذا لم يكسب الطفل وقت للعب الحر، فيجب على قادة المجموعة تحديد مدى قدرة الطفل على معالجة سبب عدم كسب وقت اللعب الحر في نهاية المجموعة، كما يجب أن يتحدث قادة المجموعة مع الطفل عن القواعد التي تم تجاوزها، ولماذا حدث ذلك وكيف يمكن للطفل الحصول على وقت اللعب الحر في الأسبوع التالي (Lochman et al., 2008).

الواجب المنزلي على غرار الأساس المنطقي لتنفيذ ورقة الأهداف الأسبوعية، فقد ثبت أن الواجب المنزلي هو تمرين فعال يعزز قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات المستفادة من جلسة مجموعة إلى أخرى. إن منح الطلاب فرصة لممارسة ما تعلموه خارج إطار المجموعة يمكن أن يساعدهم على اكتساب الثقة اللازمة لاستخدام هذه المهارات المكتسبة حديثًا بشكل فعال في التعامل مع المواقف الصعبة التي يتم مواجهتها أثناء التفاعلات اليومية مع أقرانهم. ويوصي هذا المنهج باستخدام "نقاط المكافأة" ليتم منحها للطلاب الذين يكملون الواجب المنزلي المحدد (Fernandez, 2013).

اجتماعات مجموعة لتصوير الفيديو: بالإضافة إلى إنشاء فيديو لحل المشكلات (الجلسات 20–22)، يمكن استخدام تصوير الفيديو في جميع مراحل التدخل، خاصة أثناء أنشطة لعب الأدوار، بحيث ينخرط الطلاب عمومًا بسهولة في المهام التي تتضمن العمل بالتصوير بالفيديو، وفي بعض الأحيان يتم منح الطلاب الفرصة ليكونوا هم المصورين، بينما يقوم الآخرون بإنشاء

نصوص وتولّي أدوار التمثيل لإظهار المهارات المختلفة التي يتم تقديمها في الجلسات. وبمجرد الانتهاء من مقطع الفيديو، يمنح الطلاب فرصة لمراجعة العمل ومناقشة واستكشاف الخيارات التي اتخذوها والنتائج المترتبة على ذلك (Lochman et al., 2008).

نظرًا لأن برنامج القدرة على التأقلم هو تدخل جماعي، فقد تم توفير مجموعة من الكتب وكتب العمل للشراء. ويجب أن يتلقى كل طفل في المجموعة كتاب عملٍ وأن يُطلب منه إحضاره إلى كل جلسة. ويتضمن الكتاب المصمّم خصيصًا للأطفال، تصميمًا جذابًا وسهل الاستخدام، ويحتوي على جميع النماذج وأوراق النشاط والواجبات المنزلية الأساسية للبرنامج. كذلك ينبغي أن يتلقى كل والد نسخة من الكتاب قبل أو في بداية الاجتماع الأول، يحتوي الكتاب على ملخصات للآباء تتضمن محتوى الجلسة، ويحتوي أيضًا على نماذج وأوراق واجبات منزلية لتتبع المهام بين الجلسات (The University of Alabama, 2017).

مكوّن الوالدين: تم اشتقاق محتوى مكوّن الوالدين من برامج تدريب الوالدين القائمة على نظرية التعلم الاجتماعي (wells et al., 2008). ويتكون المكوّن الرئيسي من 16 جلسة جماعية خلال نفس الفترة من 15 إلى 18 شهرًا. وتشمل الجلسات مجموعات من أربعة إلى ستة من الوالدين أو أحدهما. بقيادة أخصائيين بدرجة ماجستير. يمكن أن يقود مجموعات الوالدين بفعالية معالج واحد إذا تم إعدادها وتنظيمها بشكل كافٍ للجلسة. وتستغرق جلسات المجموعة عادةً 90 دقيقة وتحدث في المدرسة. يكتسب الآباء المهارات من خلال التدريب على تحديد السلوكيات الاجتماعية والسلوكيات المضطربة، ومكافأة سلوكيات الأطفال المناسبة، وإعطاء التعليمات الفعالة، ووضع القواعد والتوقعات المناسبة للعمر، وتطوير النتائج الفعالة، وخلق اتصال مفتوح (U.S. Department of Health & Human Services, 2011)، وتطبيق عواقب فعالة على سلوكيات الطفل السلبية، إدارة سلوك الطفل خارج المنزل. بالإضافة إلى مهارات تدريب الوالدين الأساسية، تتناول الجلسات إدارة الإجهاد للآباء، والتماسك الأسري وحل المشكلات (Lochman et al., 2008).

كذلك يمكن استخدام محتوى المجموعة بسهولة مع مجموعات صغيرة من اثنين أو ثلاثة من الآباء أيضًا، وإذا لم يحضر جميع الآباء في كل جلسة، فلا يزال بإمكان المجموعة الاستمرار. تُجرى الجلسات عادةً كل أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع ويجب أن تمتد في نفس الفترة الزمنية مثل المكون الفرعي. لقد صُمّم البرنامج ليتم استخدامه في شكل مجموعة مغلقة كمحتوى للجلسة. ويمكن تكييف البرنامج مع نموذج مغلق معدّل حيث يتم إضافة بعض الآباء إلى المجموعة حتى الجلسة الثالثة أو الرابعة، طالما

يتم إعطاء الآباء الجدد جلسات فردية لتزويدهم بمحتوى مكثف للجلسات التي فاتتهم. ومع ذلك، فإن هذا الموقف ليس عاديًا، لذلك يجب بذل كل جهد لجعل جميع الآباء يبدؤون المجموعة معاً، كما يجب ضبط وقت المجموعة بحيث يكون مناسبًا إلى أقصى حدٍّ لأكبر عدد من الآباء؛ عادة، بعد ساعات العمل، في المساء أو في يوم السبت (wells et al., 2008).

لابدّ من إجراء محاولات حازمة لتعزيز حضور الوالدين وإدراج الأمهات والآباء في مجموعات الوالدين، على الرغم من أنه في معظم الحالات يحضر أحد الوالدين فقط (عادة الأم أو القائمين على رعاية الطفل). يتم توفير غرفة انتظار أطفال خاضعة للإشراف للآباء الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى جلسات الأطفال. ويحصل الآباء على مكافأة قدرها عشرة دولارات لحضور جلسات الوالدين وتقديم العشاء أو الوجبات الخفيفة للآباء والأطفال، بالإضافة إلى ذلك، يرسل موظفو البرنامج رسائل تذكير إلى المنزل ويقومون بإجراء مكالمات هاتفية للتذكير قبل كل اجتماع مع الوالدين (Lochman et al., 2006; Lochman & Wells, 2003).

عندما يتم تطبيق مكوّنات الطفل والوالدين لبرنامج القدرة على التأقلم معًا، يتم تقديم بعض مهارات الوالدين في نفس الوقت الذي يتم فيه تقديم مهارات الطفل المعنية، بحيث يمكن للوالدين والأطفال العمل معًا في المنزل على ما يتعلمونه. على سبيل المثال: يتعلم الآباء تطوير أساليب لدعم الواجبات المنزلية وتعزيز المهارات التنظيمية حول إكمال الواجبات المنزلية حيث يتعلم الأطفال المهارات التنظيمية في عنصر القدرة على التأقلم. ويتم إبلاغ الآباء باستمرار بالمهارات التي يتعامل معها الأطفال في جلساتهم الجماعية حتى يتمكن الآباء من تعزيز هذه المهارات عند ظهورها (wells et al., 2008).

التحضير لاجتماعات المجموعة: قبل الاجتماع الأول، يجب على المعالجين تحديد مساحة جلسة المجموعة الأم. ويمكن عقد اجتماعات جماعية للآباء في مدارس الأطفال بعد ساعات الدوام المدرسي، وفي مراكز الترفيه، وفي المكتبات المحلية في المجتمعات التي يعيش فيها الآباء. في بعض الأحيان، من الممكن أيضًا إجراء زيارات منزلية للآباء الموجودين في المنزل وعقد اجتماعات فردية مع الوالدين هناك. ويجب أن يلتقي المعالجون أيضًا بمعلمي الأطفال إن أمكن، لتحديد الأهداف السلوكية ذات الصلة في بيئة المدرسة التي يمكن للوالدين العمل عليها في سياق اجتماعات مجموعة الآباء المدرسية (Lochman & Wells, 2004).

وينبغي على قائد المجموعة إجراء مناقشة حول أهمية السرية في الجلسة الأولى. كما يجب أن يتضمن ذلك بيانًا صريحًا مفاده أن الآباء لا يناقشون مع أي شخص

خارج المجموعة أي شيء يتم الحديث عنه فيما يتعلق بالآباء الآخرين أو الأطفال. في نفس الوقت، لا يقوم الآباء والأمهات في برنامج القدرة على التأقلم بذكر الآخرين أو أطفالهم لأي شخص خارج المجموعة. وينبغي أخذ موافقة الوالدين اللفظية على هذه المبادئ، ويمكن أن يُطلب من الوالدين التوقيع على بيان السرّية، المنصوص عليه في كتاب التدريبات الخاصة بالطرف المقابل. ويجب إخبار الوالدين أن هذه مجموعة من الآباء مكونة من 16 جلسة ستحدث تقريبًا كل 2-3 أسابيع، مع استراحة خلال الصيف والعطلات (Lochman & Wells, 2003).

من المهم أيضًا في الجلسة الأولى إبلاغ أولياء الأمور حول هيكل كل اجتماع جماعي وأنه سيكون هناك واجبات منزلية، وتوقيعات تؤخذ منهم. اجتماعات المجموعة ليست مفتوحة، ولكن بشكل عام تتبع جدول الأعمال الذي يتضمن التحية الأولية، والتحقق مع أولياء الأمور بشأن الواجبات المنزلية التي كانوا يمارسونها منذ الاجتماع، أو تقديم مهارة، أو مكوّن جديد، أو مناقشة جماعية للمهارة الجديدة، أو تخطيط واجب منزلي، وفتح المناقشة في الوقت المتبقي من الاجتماع. ومن المهم أيضًا تلبية احتياجات المجموعات الفردية.

تتضمن العديد من مهام ممارسة الواجبات المنزلية مراقبة اجتماعات المجموعة التي تنتهي بمهمة واجبات منزلية لنماذج للآباء؛ للاحتفاظ بسجل يومي لممارسة واجباتهم المنزلية. ويعد امتثال الوالدين للواجبات أمراً ضرورياً. ومن الأفضل للمعالج أن يتعامل مع عدم الامتثال للواجب المنزلي من خلال مساعدة الوالدين على حل المشكلات التي تحول دون أداء واجباتهم المدرسية واستنباط كيفية معالجة العوائق التي تحول دون إكمال الواجبات المنزلية (Fernandez, 2013).

محتوى الجلسة من المهم قضاء بضع دقائق في بداية كل جلسة لمراجعة النقاط الرئيسية من الجلسة السابقة. ومن المهم جدًا عند إعطاء واجب منزلي أن تتم مراجعة المهمة في وقت مبكر من اجتماع المجموعة التالي. كما يجب أن يُسأل أولياء الأمور عما إذا كانوا قد قاموا بالمهمة وكيف سارت الأمور. وينبغي معالجة أي مشاكلٍ يتم تحديدها في تنفيذ المهمة وتقديم الحلول الممكنة لهذه المشاكل من قبل المعالج. ومن الممكن سؤال أولياء الأمور الآخرين عن أفكارهم حول كيفية معالجة المشكلات المتعلقة بممارسة الواجبات المنزلية. ويجب تشجيع الآباء الذين لم يقوموا بالمهمة على المحاولة مرة أخرى في الأسبوع المقبل بمجرد معالجة العقبات. ويقدم المعالج مادة جديدة من وحدة الجلسة ويطلب ملاحظات من أولياء الأمور حول رأيهم في المادة الجديدة. كما يُطلب من الآباء التفكير في عمل مهارة جديدة مع طفلهم في أسرتهم وما إذا كانوا يعتقدون أنهم

سيطبقون المهارة الجديدة. وإذا كان هناك واجب منزلي مرتبط بالمهارة الجديدة المرسلة في الجلسة، فيجب تعيينها، وفي حالة وجود أي نماذج مراقبة مرتبطة بالمهمة التي يجب توزيعها خلال هذه المناقشة فيجب على المعالج إظهار وشرح كيفية تقديم نماذج المراقبة. وإذا كان هناك وقت متبقٍ، يجب على المعالج أن يسأل الوالدين عما إذا كانت هناك أي عناصر إضافية يرغبون في مناقشتها أو تناولها في الجلسة في ذلك اليوم، وليس بالضرورة أن تتعلق هذه العناصر بتدريب الوالدين، ولكن قد يكون لها علاقة بقضايا المدرسة، وقضايا الحي، وما إلى ذلك (wells et al., 2008).

في حال عدم حضور الوالدين يتم اتخاذ أساليب مختلفة لهذه المشكلة، يتمثل أحد الخيارات في سؤال الآباء غير الحاضرين عما إذا كان بإمكانهم الوصول مبكرًا بـ 15–20 دقيقة للمجموعة التالية للالتقاء بشكل فردي مع المعالج ومتابعة المواد المفقودة. خيار آخر هو الاتصال بالوالدين على الفور للاستعلام عن غيابهم ومراجعة المواد الجديدة المقدمة إلى الوالد على الهاتف بإيجاز. كذلك القيام بزيارات منزلية مع أولياء الأمور غير الحاضرين للاستعلام عنهم وتقديم المواد الجديدة. يجب استخدام هذا الخيار باعتدال؛ لأنه إذا اعتقد الآباء أن المعالج سيظل دائمًا في المنزل، فقد يتضاءل دافعهم لحضور جلسات جماعية. أخيرًا، إذا لم يكن أي من هذه الخيارات متاحًا أو عمليًا، فيجب على المعالج أن يتأكد ويراجع المواد السابقة في بداية المجموعة التالية مع جميع الآباء، وقد يُطلب من الآباء الذين لم يحضروا الجلسة السابقة البقاء متأخرًا قليلاً في نهاية الاجتماع للتأكد من فهمهم للمواد المقدمة في مراجعة المجموعة (wells et al., 2008).

تدريب قادة المجموعة وما يتعلق بمهارات وخصائص المعالج:

يتألف طاقم التدخل لبرنامج القدرة على التأقلم من أخصائيين بدرجة ماجستير لديهم تدريب مهني (على سبيل المثال: مستشارو المدارس، درجة الماجستير في العمل الاجتماعي) والأخصائيين النفسيين الحاصلين على الدكتوراه. يدير هؤلاء الأفراد كلاً من مكونات الطفل داخل المدرسة أو العيادة ومكوّن الوالدين، بشكل عام في مدرسة الطفل، أو مركز مجتمعي يسهل الوصول إليه، أو عيادة، في وقت مناسب للوالدين. ويُعد الاهتمام والخبرة السابقة أثناء العمل مع الأطفال والعائلات ضمن إطار سلوكي معرفي ضروريَّين للأخصائي الذي يختار تنفيذ هذا البرنامج. كما يُعد التدريب والاستشارة الكافيَين ضروريَّين أيضًا للتنفيذ الناجح لبرنامج القدرة على التأقلم (Fernandez, 2013).

يجب أن يبدأ الأخصائيين تدريبهم بقراءة الدليلَين الميسّرين لجميع اجتماعات المجموعة (برنامج مجموعة الأطفال وبرنامج مجموعة الوالدين)، والتي تحتوي على

الخطوط العريضة لأهداف كل جلسة وعملية كل مكوّن من المكونات الرئيسية للبرنامج. وتعد ورشة عمل تدريب "القدرة على التأقلم" المرحلة الثانية الموصَى بها لأي أخصائي يستخدم هذا البرنامج. وخلال ورشة العمل، سيصبح الأطباء على دراية بالخلفية والأساس المنطقي لبرنامج القدرة على التأقلم وسيقومون بمراجعة في الجلسات الفردية لمناقشة صلة أهداف الجلسة بالأهداف العامة للبرنامج (Lochman et al., 2008).

يتضمن التدريب فرصًا عملية للمشاركين لتعلم وممارسة تقنيات التدخل، بالإضافة إلى العروض التقديمية والمناقشات ونمذجة أشرطة الفيديو حول التدخل. وتغطي ورش العمل أيضًا النموذج النمائي الذي تستند إليه القدرة على التأقلم، ومراجعة الأدلة التجريبية التي تدعم البرنامج. ويوصى أيضًا بتدريب المتابعة، بما في ذلك مكالمات الاستشارة كل أسبوعين وتقديم جلسات مسجلة بالفيديو للمراجعة والتغذية الراجعة من موظفي المشروع. ويتم إجراء التدريب بشكل عام على مدار يومين أو ثلاثة أيام، إما شخصيًا أو عبر الإنترنت. (The University of Alabama, 2017)

بمجرد أن يبدأ الأخصائي في تنفيذ البرنامج، من الضروري أن يكون لديه إمكانية الوصول إلى أحد المتدخلين المعتمدين ذوي الخبرة في برنامج القدرة على التأقلم أو مشرف آخر لديه تدريب تخصصي معرفي - سلوكي مع الأطفال وأولياء الأمور من أجل الاستشارة المنتظمة طوال العملية (Lochman et al., 2013).

يجب يلتزم الأخصائي بالأخلاقيات، الأمر الذي يمكن أن يصبح معقدًا إلى حدٍ ما مع التحالفات العلاجية المختلفة التي يمكن إنشاؤها، خاصة إذا اختار الأخصائي استخدام تنسيق مجموعة مدرسية للجلسات (على سبيل المثال: الأخصائي - الطفل، الأخصائي- المعلم، الأخصائي - الوالدين). بعض التضاربات المحتملة التي قد تنشأ والتي يجب أن يأخذها الأخصائيون في الاعتبار من وجهة نظر أخلاقية هي أن أحد الوالدين لديه مخاوف بشأن السرّية ومخاوف بشأن تصنيف الطفل في المدرسة بسبب حضور المجموعة. أو أن أحد الوالدين الذي لديه (علاقة متوترة مع المعلم) يشارك المعلومات التي يعتقد الأخصائي بأنها ستكون مفيدة للمعلم؛ أو مشاركة الطفل للمعلومات مع الأخصائي خلال جلسة فردية يرى الأخصائي أنها مفيدة للمناقشة الجماعية. يجب على الأخصائيين ذوي العلاقات العلاجية المتعددة والمتشابكة إبلاغ جميع الأطراف بحدود السرية. ويجب عليهم ألا ينتهكوا قواعد السرية داخل مجموعة الأخصائي، أو الأخصائي العيادي، أو الطفل، أو العامل في المدرسة، أو العلاقات بين الأخصائي والوالد. كذلك، فإن التوثيق المناسب لجلسات مجموعة الوالدين، وجلسات مجموعات

الأطفال، والجلسات الفردية، وجهات الاتصال الأخرى ذات الصلة أمر ضروري يجب تطبيقه (wells et al., 2008).

منهجية وإجراءات الدراسة:

المنهجية المتبعة في هذه الدراسة هي المراجعة الأدبية وهي حصر للدراسات العلمية الموجودة حول مجال بحثي معين تقدم نظرة عامة حول المستوى الذي توصل إليه العلم حول هذا المجال البحثي وتسمح للقارئ معرفة النتائج المشابهة والثغرات البحثية الموجودة في هذا الموضوع (Fink, 2019).

وللإجابة على سؤال الدراسة حول فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في ضوء نتائج بعض الدراسات والأدبيات السابقة. تم البحث عن الدراسات المتعلقة من خلال محرك البحث (Google Scholar). باستخدام الكلمات المفتاحية الأتية: القدرة على التأقلم "Coping power" جميع الدراسات كانت باللغة الإنجليزية. وحددت الباحثة معايير لاستبعاد وقبول الدراسات وتضمينها في المراجعة. تضمنت معايير القبول الدراسات التي استوفت معايير الممارسات المبنية على الأدلة وفقاً لموقع (WWC) التابع لوزارة التعليم الأمريكية وموقع (CEBC) التابع لمركز تبادل المعلومات المستندة إلى الأدلة لرعاية الطفل في كاليفورنيا والدراسات المنشورة خلال الأعوام من (2002–2020) والدراسات التجريبية ودراسات التتبع الطولية. والدراسات المطبقة في دول وثقافات أخرى مختلفة عن ثقافة الدولة المنشئة للتدخل، ونشر الدراسة في مجلة علمية محكمة، وإمكانية الوصول إلى النص الكامل للدراسة، والدراسات المطبقة مع التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية أو المعرضين لخطرها. في المقابل استبعدت رسائل الماجستير والدكتوراة، الدراسات المطبقة مع الصم مثل: دراسة (Lochman et al., 2001)، الدراسات التي لا يمكن الوصول لها. عدد الدراسات التي توصلت إليها الباحثة والمرتبطة بموضوع المراجعة (33) دراسة، رشحت منها (13) دراسة للمراجعة جميعها تجريبية ذات توزيع عشوائي. استوفت (7) من هذه الدراسات بمعايير الممارسات المبنية على الدليل العلمي وفقا لموقع (CEBC)، كما استوفت دراستان منها بمعايير موقع (WWC)، (7) دراسات طبقت في بلد غير البلد المنشأ للتدخل، و(4) دراسات طولية.

الإجابة عن سؤال البحث من خلال الدراسات والأدبيات السابقة:

ما فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في الحد من ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة؟

تم البحث في (13) دراسة تناولت فعالية برنامج

القدرة على التأقلم في الحد من ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية بعد ذلك تم تلخيص الدراسات وإنشاء جدول المراجعة لاستخراج البيانات منها، وتمثيلها في الجدول المعد بحثًا عن المجالات المشتركة والمختلفة فيما بينها، مع تقديم التفسير العلمي لذلك بهدف الإجابة على سؤال المراجعة.

م	المؤلفين وتاريخ النشر	الهدف	السلوك المستهدف	المنهج	التصميم	النتائج
1	(Lochman & Wells, 2002)	معرفة أثر برنامج القدرة على التأقلم وبرنامج التدخل الشامل	الحد من السلوك العدواني والتخريبي	التجريبي	التخصيص العشوائي	وأشارت النتائج إلى أن جميع التدخلات أدت إلى معدلات أقل نسبيًا في استخدام المواد المخدرة في مرحلة ما بعد التدخل مقارنةً بالمجموعة الضابطة، كما كان لها تأثيرات على سلوك الأطفال قبل سن المراهقة وكفاءتهم الاجتماعية وعلى جوانب معينة من الأبوة والأمومة في مرحلة ما بعد التدخل.
2	(Lochman & Wells, 2003)	التعرف على فعالية برنامج القدرة على التأقلم والتدخل الصفي مع الأطفال العدوانيين في متابعة لمدة عام واحد	الوقاية من السلوك العدواني والتخريبي	التجريبي	التخصيص العشوائي	أن برنامج القدرة على التأقلم أدى إلى تأثيرات وقائية على الانحراف وعلى استخدام المواد للأطفال الأكبر سنًا والمعرضين لمخاطر متوسطة. كما أن برنامج القدرة على التأقلم، بالإضافة إلى التدخل على مستوى الفصل الدراسي، قللت من عدوانية الطلاب في المدرسة بعد عام واحد من اكتمال التدخل. بالإضافة إلى ذلك، يظهر أن التدخل في الفصول الدراسية يسهّل انتشار التأثير على تقليل استخدام المواد المخدرة للأطفال الآخرين المعرضين للخطر في نفس الفصول الدراسية الذين لم يتلقوا برنامج القدرة على التأقلم
3	(Lochman & Wells, 2004)	تقيم آثار برنامج القدرة على التأقلم مع الأولاد المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية قبل سن المراهقة في وقت الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية.	الحد من الجنوح واستخدام المواد المخدرة	التجريبي	التخصيص العشوائي	برنامج القدرة على التأقلم أدى إلى معدلات أقل من السلوك المنحرف الخفي واستخدام المواد المصنفة من قبل الوالدين في متابعة لمدة عام واحد مقارنةً بالمجموعة الضابطة، وكان تأثير البرنامج أكثر وضوحًا في برنامج القدرة على التأقلم الكامل مع الوالدين، والمكونات التابعة. كما كان للبرنامج في متابعة تقييمات المعلمين أثر في تحسُّن الأطفال في المشكلات السلوكية المدرسية خلال العام الدراسي بعد اكتمال البرنامج، وعلى مدار عام من المتابعة. وكان للبرنامج تأثيرات أكثر وضوحًا على استخدام المواد المخدرة المصنفة من قبل الوالدين لدى الأولاد البيض وسلوكهم المدرسي مقارنةً بأطفال الأقليات، ومعظمهم من الأمريكيين من أصل أفريقي.

م	المؤلفين وتاريخ النشر	الهدف	السلوك المستهدف	المنهج	التصميم	النتائج
4	(Lochman et al., 2006)	تقييم فعالية نسخة مختصرة من برنامج القدرة على التأقلم اشتملت على أربع وعشرين جلسة مقدمة لمجموعة أطفال، وعشر جلسات جماعية رئيسية	الحد من مشاكل السلوك وفرط الحركة والسلوك العدواني	تجريبي	التخصيص العشوائي	أشارت تقييمات ما بعد تدخل المعلمين إلى انخفاض في الاضطرابات السلوكية الموجهة إلى الخارج لدى الأطفال بشكل عام وانخفاض في الاضطرابات السلوكية الموجهة إلى الخارج بشكل أكبر لدى الأطفال الذين امتثل آباؤهم بحضور جلسات التدخل.
5	(Van De Wiel et al., 2007)	قارنت بين فعالية برنامج القدرة على التأقلم وبرنامج الرعاية المعتاد (العلاج الأسري، والعلاج السلوكي).	الحد من السلوك التخريبي ومشاكل السلوك	التجريبي	التخصيص العشوائي	ظهر تحسُّن في درجات السلوك بشكل ملحوظ، بعد العلاج، لمجموعة برنامج القدرة على التأقلم مقارنة بمجموعة العلاج الأسري. وظهر انخفاض في العدوان الخارجي المشار إليه من الوالدين أكبر بشكل ملحوظ في برنامج القدرة على التأقلم مقارنةً بالعلاج الأسري، ولم يكن هناك اختلاف كبير بين برنامج القدرة على التأقلم والعلاج السلوكي
6	(Zonnevylle-Bender et al., 2007)	التحقق من الآثار الوقائية طويلة المدى لعلاج اضطراب السلوك التخريبي في مرحلة الطفولة المتوسطة على استخدام المواد المخدرة والجنوح في مرحلة المراهقة المبكرة.	الحد من الجنوح وتعاطي المخدرات والكحول	التجريبي	التخصيص العشوائي	وأشارت النتائج إلى أن كلاً من برنامج القدرة على التأقلم والعلاج السلوكي لهما تأثير في انخفاض معدلات تعاطي المخدرات والجنوح للمجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة. كما أظهرت مجموعة برنامج القدرة على التأقلم أيضًا معدلات أقل من العلاج السلوكي في تدخين السجائر
7	(Jurecska et al., 2011)	التعرف على فاعلية برنامج القدرة على التأقلم لدى أطفال المدارس الإعدادية ذوي السلوكيات التخريبية والأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.	خفض المشكلات السلوكية وفرط الحركة	التجريبي	التخصيص العشوائي	فعالية التدخلات الجماعية القائم على الأدلة كبرنامج القدرة على التأقلم في تغيير سلوك الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية وفرط الحركة. بالإضافة إلى تقبلهم للتدخلات الجماعية المدرسية.
8	(Lochman et al., 2013).	متابعة فعالية برنامج القدرة على التأقلم على المدى الطويل لمدة 3 سنوات	الحد من السلوك العدواني	التجريبي	التخصيص العشوائي	أشارت تحليلات منحنى النمو إلى أن برنامج القدرة على التأقلم له تأثيرات خطية خلال السنوات الثلاث التي أعقبت نهاية التدخل في خفض السلوك العدواني للأطفال ومشاكل السلوك الأكاديمي، وخفض توقعات الأطفال بأن العدوانية ستؤدي إلى نتائج إيجابية، وافتقار الوالدين إلى دعم أطفالهم، كما نتج عنه انخفاض كبير في عدوانية الأطفال في الأحياء

م	المؤلفين وتاريخ النشر	الهدف	السلوك المستهدف	المنهج	التصميم	النتائج
						التي تتميز بضعف التنظيم الاجتماعي، وأظهرت النتائج تحسُّناً كبيراً في دعم الوالدين للعائلات التي تعيش في مجتمعات ذات حي أقل حرمانًا، ولكن لم تكن هناك تأثيرات مماثلة للنتائج المعرفية السلوكية والاجتماعية
9	(Muratori et al., 2016)	تقييم فعالية برنامج القدرة على التأقلم الشامل في الحد من المشكلات السلوكية للأطفال وتحسين الدرجات المدرسية.	الحد من المشكلات السلوكية وتحسين الدرجات المدرسية.	التجريبي	التخصيص العشوائي	أظهرت نتائج الدراسة انخفاضًا كبيرًا في المشكلات السلوكية وتحسّنًا في الدرجات المدرسية، وكان الطلاب أقل عرضة بشكل ملاحظ لإظهار أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه في الفصول المطبق فيها برنامج القدرة على التأقلم مقارنة بالعينة الضابطة.
10	(Mushtaq et al., 2017)	تحديد فعالية برنامج القدرة على التأقلم في الحد من السلوك العدواني وتحسين السلوك الجيد، عند تقديمه في ثقافة مختلفة، أي باكستان	الحد من السلوك العدواني	التجريبي	التخصيص العشوائي	أظهرت مجموعة التدخل انخفاضًا كبيرًا في السلوك العدواني عند التقييم البعدي، مقارنةً بالمجموعة الضابطة. كما أظهر الأولاد الذين تلقوا التدخل تحسّنا في السلوك والمهارات الاجتماعية والعمليات المعرفية الاجتماعية، مع قدرة في السيطرة على الغضب، وفي استراتيجيات حل المشكلات، مقارنةً بالمجموعة الضابطة. قدمت نتائج الدراسة أدلة أولية تدعم فعالية برنامج التأقلم للأطفال الباكستانيين. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن لبرنامج القدرة على التأقلم تدخلاً فعالاً للحدِّ من المشاكل السلوكية وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال، حتى عند تنفيذها في سياقات مختلفة مع احتمال أكبر للتعرض للعنف.
11	(Vanzin et al., 2018)	تقييم تنفيذ مكوّن الطفل في برنامج القدرة على التأقلم، على التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.	الحد من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه	تجريبي	التخصيص العشوائي	وأظهرت النتائج أن برنامج القدرة على التأقلم أظهر تأثيراً في الحد من السلوكيات التخريبية، وتقليل أعراض الاندفاع الشديد والذي غالبًا ما يرتبط باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وأظهرت النتائج تحسنًا في مقياس مشكلات الانتباه، وظهر تحسُّن في هذا المجال على قدرة الأطفال المعززة على توجيه الانتباه والحفاظ عليه للمشاركة في الأنشطة وإكمالها. كما أظهر الأطفال تحسنًا في علاقاتهم، وكان هناك تحسنٌ ملحوظًا في أداء الأطفال وفي الأعراض الانفعالية والسلوكية. وكان الأطفال في المجموعة التجريبية أكثر عرضة للتحول من فئة ضعف وظيفي شديدة إلى فئةٍ أقل حدة. كما كان البرنامج فعالاً في تقليل المشكلات السلوكية وتحسين العلاقات الاجتماعية

م	المؤلفين وتاريخ النشر	الهدف	السلوك المستهدف	المنهج	التصميم	النتائج
12	(Muratori et al., 2019)	تقييم النتيجة طويلة المدى بمتابعة لمدة ست سنوات لبرنامج القدرة على التأقلم الذي يتم تقديمه في مستشفى للصحة النفسية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية بالمقارنة مع المبادئ والممارسات السلوكية المعرفية	الحد من مشاكل السلوك الخارجية وتعاطي المخدرات	التجريبي	التخصيص العشوائي	أشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج القدرة على التأقلم نتج عنه انخفاض كبير في العنف، وكان البرنامج فعالاً في تقليل معدل تعاطي المخدرات. ولم تظهر فروق بين المجموعتين في تقليل اضطراب السلوك الخارجي. وكلا التدخلين كان فعالاً في خفض اضطراب السلوك الخارجي
13	(Muratori et al., 2020)	التعرف على فاعلية النسخة الوقائية الشاملة من برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من المشكلات السلوكية والعاطفية وفي تعزيز السلوكيات الاجتماعية في الفصول الدراسية بالمدارس المتوسطة	الحد من المشكلات السلوكية والانفعالية وتعزيز السلوكيات الاجتماعية	التجريبي	التخصيص العشوائي	أشارت النتائج إلى تحسّن في السلوك نتيجة لتدخل القدرة على التأقلم. وعلى وجه التحديد، كان البرنامج فعالًا في تقليل مشاكل الاستيعاب وزيادة السلوكيات الاجتماعية الإيجابية

مناقشة النتائج:

من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة تتناول هذه الدراسة فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية للطلاب المعرضين لخطر حدوثها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

اتفقت جميع الدراسات على فعالية تطبيق برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من خطر ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية. حيث أشارت الدراسات إلى أن برنامج القدرة على التأقلم أدى إلى تأثيرات وقائية على الانحراف أدت إلى معدلٍ أقل من استخدام المواد المخدرة وذلك مقارنةً بالأطفال الذين لم يتلقوا هذا البرنامج (Lochman & Wells, 2002; Lochman & Wells, 2003; Lochman & Wells, 2004; uratori et al., 2019)، إلا أن دراسة لوكمان ووالس (Lochman & Wells, 2004) أشارت إلى أن التأثير الإيجابي للبرنامج

ظهر بشكل أكبر على السلوك المنحرف الخفي. وكذلك كانت نتائج استخدام المواد المخدرة المصنفة من قبل الوالدين أكثر وضوحًا لدى الأولاد البيض مقارنةً بأطفال الأقليات، ومعظمهم من الأمريكيين من أصل أفريقي. وكذلك أشارت دراسة لوكمان ووالس (Lochman & Wells, 2003) إلى أن أثر التقليل من استخدام المواد المخدرة امتد للأطفال الآخرين المعرضين للخطر في نفس الفصول الدراسية الذين لم يتلقوا برنامج القدرة على التأقلم؛ وقد تعود هذه النتيجة إلى الفاعلية والأثر الممتد للبرنامج على الأصدقاء في نفس الفصل الدراسي الذين تلقوا البرنامج وأدى إلى ظهور سلوكيات إيجابية لديهم، وإن التأثير الأقوى للأقران يأتي في أكثر مراحل تكوين شخصية الفرد أهمية وحساسية وهي مرحلة المراهقة. حيث أكدت الدراسات أن الأقران يتأثرون بالسلوكيات الاجتماعية والإيجابية التي يظهرها أقرانهم في الصف (Busching & Krahé, 2020).

من زاوية أخرى أشارت الدراسات إلى أن البرنامج كان له تأثير على سلوك الأطفال قبل سن المراهقة وكفاءتهم الاجتماعية، وتحسين العلاقات الاجتماعية (Lochman & Wells, 2002; Mushtaq et al., 2017; Muratori et al., 2020; Vanzin et al., 2018)، وتعزيز السلوكيات الإيجابية لدى الأطفال والقدرة على السيطرة على الغضب وحل المشكلات (Mushtaq et al., 2017).

وأظهر الأطفال تحسّناً في درجات السلوك بشكل متزايد وملاحظ (Lochman & Wells, 2003; Lochman & Wells, 2004; Lochman et al., 2006; Lochman et al., 2013; Muratori et al., 2016; Mushtaq et al., 2017; uratori et al., 2019; Muratori et al., 2020). واستمر التحسن أيضاً في درجات السلوك والذي ظهر من خلال تقييمات المعلمين خلال سنة المتابعة بعد تطبيق البرنامج (Lochman & Wells, 2004).

وفي السياق ذاته أشارت الدراسات إلى أن البرنامج كان فعالاً أيضاً في خفض السلوك العدواني في المدرسة، والاضطرابات السلوكية الموجهة إلى الخارج (Lochman & Wells, 2003; Lochman & Wells, 2004; Lochman et al., 2006; Lochman et al., 2013; Muratori et al., 2016; Muratori et al., 2020; Mushtaq et al., 2017; uratori et al., 2019; Van De Wiel et al., 2007)، والسمات القاسية غير العاطفية (uratori et al., 2019). واستمر تأثير البرنامج خلال السنوات الثلاث التي أعقبت نهاية التدخل في انخفاض العدوان وتوقعات الأطفال بأن العدوانية ستؤدي إلى نتائج إيجابية، ونتج عنه انخفاض كبير في عدوانية الأطفال في الأحياء التي تتميز بضعف التنظيم الاجتماعي، وظهر تحسُّن كبير في دعم الوالدين للعائلات التي تعيش في مجتمعات ذات حي أقل حرمانًا (Lochman et al., 2013). إلا أن الدراسات لم تشير إلى أثر تطبيق البرنامج على السلوكيات الموجهة إلى الداخل.

وأكدت الدراسات السابقة على فعالية التدخلات

الجماعية القائمة على الأدلة، كبرنامج القدرة على التأقلم، في تغيير سلوك للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية وفرط النشاط الزائد وتقبلهم للتدخلات الجماعية المدرسية (Jurecska et al., 2011). حيث كان الطلاب في الفصول المطبق فيها برنامج القدرة على التأقلم أقل عُرضة بشكل ملاحظ لإظهار مشاكل تشتت الانتباه وفرط الحركة، وأظهروا تحسنًا في الدرجات المدرسية (Muratori et al., 2016). وفسّرت هذه النتيجة دراسة فانزين وآخرين التي أشارت إلى انخفاض أعراض الاندفاع الشديد، والذي غالبًا ما يرتبط باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى التلاميذ في برنامج القدرة على التأقلم. وظهور تحسّن في مقياس مشكلات الانتباه، حيث ظهر التحسن في قدرة الأطفال المعززة على توجيه الانتباه والحفاظ عليه للمشاركة في الأنشطة وإكمالها. كما أظهروا تحسنًا في علاقاتهم، وفي الأعراض الانفعالية والسلوكية. وكان الأطفال في المجموعة التجريبية أكثر عرضة للتحول من فئة ضعف وظيفي شديدة إلى فئة أقل حِدة (Vanzin et al., 2018). تقترح الباحثة إجراء دراسات حول تأثير البرنامج على الجوانب الأكاديمية للطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

واتفقت عدد من الدراسات السابقة على أن تنفيذ برنامج القدرة على التأقلم بمكوّني الوالدين والطفل له فاعلية أكبر من تنفيذ برنامج مكوّن الطفل فقط؛ حيث ذكر لوكمان ووالس أن الانخفاض في الاضطرابات السلوكية الموجهة إلى الخارج ظهر بشكل أكبر للأطفال الذين امتثل آباؤهم بحضور جلسات التدخل (Lochman et al., 2006). وأكدت ذلك دراسة لوكمان ووالس (Lochman & Wells, 2004) التي أشارت إلى أن تأثير البرنامج ظهر بشكل أكثر وضوحًا في برنامج القدرة على التأقلم الكامل مع الوالدين، وأن التأثير الإيجابي للبرنامج على السلوك المنحرف الخفي، كان ظاهرًا فقط للأطفال الذين كانوا في برنامج القدرة على التأقلم الذي يحتوي على مكونات الوالدين والطفل؛ حيث إن للبرنامج دوراً فعالاً على جوانب معينة من الأبوة والأمومة، وزيادة دعم الوالدين لأطفالهم (Lochman & Wells, 2002; Lochman et al., 2013). وهذا ما أكدته نتائج الأبحاث والدراسات؛ إذ أشارت إلى أهمية دور الآباء في المشاركة في مساندة أبنائهم خلال مراحل تعلمهم المختلفة، وخصوصًا الأبناء ذوي الإعاقة (Jeffrey, 2008; Jordan, 2017).

إلى جانب ذلك أثبتت الدراسات فعالية برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من السلوك العدواني وتحسين السلوك الجيد، حتى عند تنفيذه في ثقافات وسياقات مختلفة، كباكستان (Mushtaq et al., 2017)، وإيطاليا (Muratori et al., 2016; Muratori et al., 2019; Muratori et al., 2020; Vanzin et al., 2018).

وهولندا (Van De Wiel et al., 2007; Zonnevylle-Bender et al., 2007). وتقترح الباحثة إجراء دراسات للتحقق من أثر تنفيذ برنامج القدرة على التأقلم في الحدِّ من الاضطرابات السلوكية في المملكة العربية السعودية.

والمطلع على هذه الدراسات يجد أنها اتفقت على استخدام المنهج التجريبي والتوزيع العشوائي للعينه ويعد التخصيص العشوائي للعينه أكثر الأساليب البحثية صرامة. حيث تقدم التخصيصات العشوائية الدليل الأكثر إقناعًا على أن نتائج الدراسة ترجع إلى التدخل بدلاً من الاختلافات الموجودة مسبقًا بين المجموعات التجريبية ومجموعات المراقبة أو التهديدات الأخرى للصلاحية الداخلية، مثل النضج وتحيز الاختيار وتأثيرات الاختبارات (Mihalic et al., 2004).

وتباينت الدراسات من حيث اتفاقها واختلافها حول عينة الدراسة، حيث إن جميع الدراسات السابقة كانت العينة فيها من الأطفال المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية وذوي اضطراب التصرف، باستثناء دراسة (Muratori et al., 2016)، ودراسة (Jurecska et al., 2011)، اللتين طُبقتا على التلاميذ المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية وذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة. وكانت هناك ندرة في الدراسات التي تناولت أثر تنفيذ برنامج القدرة على التأقلم على التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة فقط، باستثناء دراسة (Vanzin et al., 2018). وجميع هذه الدراسات طُبقت في المدارس، باستثناء دراسة (uratori et al., 2019)، ودراسة (Van De Wiel et al., 2007)، ودراسة (Zonnevylle-Bender et al., 2007)، التي طبقت في مستشفى الأمراض النفسية. وكانت أغلب الدراسات قد طُبقت على الطلاب قبل سنِّ المراهقة وقبل الانتقال إلى المرحلة الإعدادية 8-12 سنة، باستثناء دراسة (Jurecska et al., 2011)، ودراسة (Muratori et al., 2020) اللتين طُبقتا على طلاب المرحلة الإعدادية 12-14 سنة.

ودرست جميع الدراسات السابقة فاعلية تطبيق البرنامج. في المقابل كانت بعض هذه الدراسات متابعة طويلة المدى تحققت من استمرار أثر البرنامج بعد مرور سنوات من تطبيقه؛ حيث استمرت متابعة دراسة (Lochman & Wells, 2003) لبرنامج القدرة على التأقلم لمدة عام واحد، واستخدمت نفس العينة المستخدمة في دراسة (Lochman & Wells 2002). واستمر التحقق من فعالية البرنامج لمدة ثلاث سنوات في دراسة (Lochman et al., 2013). وتحققت دراسة (Zonnevylle-Bender et al., 2007) من الآثار الوقائية طويلة المدى للبرنامج لمدة خمس سنوات، واستخدمت نفس العينة المستخدمة في دراسة (Van De Wiel et al., 2007). بينما استمرت المتابعة في دراسة (uratori et al.,

(2019 لمدة ست سنوات. وجميع هذه الدراسات أثبتت استمرار أثر البرنامج في خفض الاضطراب السلوكي الخارجي. إن وجود تأثير طويل المدى للبرنامج مع وجود آثار إيجابية حتى عند تطبيقه في مواقع مختلفة بالإضافة إلى وجود تصميم بحثي قوي من اهم المعايير التي بناء عليها يتم تصنيف البرامج ضمن البرامج النموذجية وفقا لمخططات منع العنف التي وضعها مركز دراسة ومنع العنف (Mihalic et al., 2004).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد عدداً من المعوقات والقيود التي أثرت على تعميم النتائج وتنفيذ البرنامج بجودة عالية، كارتفاع تكلفة البرنامج وارتفاع القيود المفروضة على التمويل المتاح للبرنامج والذي قد يحدّ من استخدام تصميم كامل الأقسام، أو اختيار الأولاد فقط لإدراجهم في الدراسة على الرغم من الحاجة إلى معرفة المزيد عن خصائص ونتائج التدخل للفتيات ذوات السلوك العدائي، وتحليل الفروق بين الجنسين بشكل مناسب. كذلك عدم إعطاء الوالدين الموافقة الأولية لتطبيق البرنامج مع أبنائهم بسبب عدم رغبة الوالدين في الالتزام بالوقت أو أنهم ينظرون إلى البرنامج على أنه ليس له فائدة للطفل (Lochman & Wells, 2004). كذلك قلّلت معدلات حضور الوالدين المنخفضة من التأثير المحتمل للبرنامج على مجموعة متنوعة من سلوكيات الوالدين وجعلَ من غير الممكن إجراء اختبارٍ كامل لتأثيرات البرنامج مع مكوّنه الأصلي (Lochman & Wells, 2002). كذلك عدم حضور الطلاب المشاركين للجلسات (Zonnevylle-Bender et al., 2007)؛ والذي قد يعود إلى الحافز المنخفض للطالب أو الظروف الأسرية الفوضوية التي تؤدي إلى عدم التزام الطلاب بالجلسات (Lochman et al., 2006).

التوصيات:

يُعد برنامج القدرة على التعلم من البرامج التي أثبتت فاعليتها في الوقاية من السلوك المنحرف والجنوح وتعاطي المخدرات؛ لذلك تضع الباحثة تصوراً مقترحاً لتطبيق البرنامج على التلاميذ في المملكة العربية السعودية بهدف الوقاية والحد من الاضطراب السلوكي. وذلك وفقاً للمعايير الثقافية والدينية والاجتماعية للمجتمع السعودي. لتطبيق برنامج القدرة على التأقلم في المملكة العربية السعودية لابدّ من الحصول على دعمٍ مالي لتطبيق البرنامج، يشمل الدعم التدريب وتنفيذ البرنامج وإعطاء حوافز للوالدين لحضور الجلسات والمشاركة فيها، وتقديم مكافأة للمعلمين المتطوعين لتقديم البرنامج، وترجمة المؤلفات والأدلة المقدمة من ضمن البرنامج، وإجراء أبحاث ودراسات للتحقق من فاعلية تطبيقه في المملكة العربية السعودية.

في المملكة العربية السعودية غالباً ما يطبق

التـدخلات المعلمـون في فـصولهم الدراسـية بـدلاً مـن المستشارين والأخصائيين النفسيين، كما ذُكـر في برنـامج القدرة على التأقلم. لذلك أقترح تدريب المعلمين الـذين تنـدرج تخصـصاتهم ضـمن الاضـطرابات الـسلوكية والانفعالية وعلم النفس لتنفيذ التدخل. عـلى أن يكـون قادة البرامج من الحاصـلين عـلى الماجـستير فـما أعـلى في تخصصات الاضـطرابات الـسلوكية والانفعاليـة وعلـم النفس؛ بحيث ينفذ المعلمون البرنامج مع مجموعـة مـن الممارسات والتي يمكنهم بعد ذلك تطبيقها أثناء الأنشطة المدرسية، بحيث يـدمج التـدخل في الأنـشطة المدرسـية اليومية.

إجراء بعض التعـديلات في الأنـشطة والجلـسات حتى تتوافق مع المعايير المعرفية الثقافية بالمملكة العربيـة السعودية. كإضافة بعـض المعتقـدات الدينيـة والثقافيـة للجلـسات المتعلقـة بـإدارة الغـضب والـسيطرة عليـه. وتقديم إيماءات إيجابية ومهذبـة في التواصـل، ووصـف المشاعر والعاطفة بتعبير لغوي وثيق الصلة بالثقافة. مثل الوضـوء عنـد الـشعور بالغـضب أو الجلـوس إذا كـان واقف، والمبادرة بالسلام بعد النزاع.

لابدّ من ضرورة توعية الأسر بأهمية مشاركتهم في البرنـامج ووضـع حـوافز ماديـة لـلأسر في حـال أتمـوا حضور أغلـب جلـسات البرنـامج، وتفعيـل خـدمات إرشاد وتـدريب الوالـدين مـن قِبـل المدرسـة، وتـوفير احتياجات الأسر مثل: تعيين حاضنات لأطفالهم وقـت حضورهم للجلسات. وتذكيرهم بشكل مـستمر بإتمـام المهام والواجبات المنزلية من خلال رسائل نصية ترسـل لهم بشكل مستمر، وتـوعيتهم بـشكل مـستمر بالنتـائج الإيجابية لحـضورهم الجلـسات وتطبيـق البرنـامج عـلى أبنائهم.

الخاتمة:

يتضح مما سبق أن برنامج القدرة على التـأقلم كـان له أثرٌ في الحدِّ من ظهـور الاضـطرابات الـسلوكية لـدى الطـلاب، وكـان لـه تـأثيرات وقائيـة عـلى الانحـراف واسـتخدام المـواد المخـدرة، وتحـسين سـلوك الأطفـال وزيادة كفاءتهم الاجتماعية، وتعزيز السلوكيات الإيجابية والقدرة في الـسيطرة عـلى الغـضب وحـل المـشكلات، وانخفـاض في الـسلوك العـدواني في المدرسـة. وكـان للبرنامج أثر وقائي حتى عند تنفيذه في ثقافات وسياقات مختلفة. كما تبيّنَ أن له دوراً فعالاً على جوانب معينـة مـن الأبوة والأمومة، وزيادة دعم الوالـدين لأطفـالهم. بنـاءً عليه تم وضع تصور مقترح لتطبيق البرنامج في المملكـة العربية الـسعودية وفقـاً للمعـايير الثقافيـة والاجتماعيـة والدينية للمجتمع السعودي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

جريشام، فرانك؛ وكيرن، لي. (2015). المشكلات السلوكية الداخلية لدى الأطفال والمراهقين (خالد الحمد، كتاب مترجم) في ربورت رذفورد وماري كوين وساروب ماثور (محرر)، البحوث في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. دار جامعة الملك سعود. (تم نشر العمل الأصلي عام 2004).

فرلينغ، مايكل؛ وموريسون، جل؛ وجيمرسون، شين. (2015). السلوكيات الخارجية للعدوان والعنف والسياق المدرسي (خالد الحمد، كتاب مترجم). في ربورت رذفورد وماري كوين وساروب ماثور (محرر)، البحوث في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. دار جامعة الملك سعود. (تم نشر العمل الأصلي عام2004).

وزارة التعليم. (1436). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم.

ويبر، جو؛ وبلوتس، سينثيا. (2014). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية النظرية والتطبيق* (إبراهيم الحنو، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (تم نشر العمل الأصلي عام 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97. https://eric.ed.gov/?id=EJ1126488

Altwaijri, Y. A., Al-Habeeb, A., Al-Subaie, A. S., Bilal, L., Al-Desouki, M., Shahab, M. K.,... & Kessler, R. C. (2020). Twelve-month prevalence and severity of mental disorders in the Saudi National Mental Health Survey. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 1831*,1-15. https://doi.org/10.1002/mpr.1831

Busching, R., & Krahé, B. (2020). With a little help from their peers: the impact of classmates on adolescents' development of prosocial behavior. *Journal of youth and adolescence, 49*(9), 1849-1863. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8

COPING Power Internationally. (2017). *the coping power progra.* https://www.copingpower.com/cp_inatn.html

Fernandez, E. (2013). *Treatments for Anger in Specific Populations*. Oxford University Press.

Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Sage publications.

Jeffrey, M. (2008*). A description of parental involvement and its effect on students' achievement* [Unpublished PhD Thesis]. Northcentral University. https://2u.pw/G6TZb

Jordan, K. D. (2017). *The perceptions and experiences of African American fathers on their involvement in the education of their children* [Unpublished PhD Thesis]. Grand Canyon University. https://2u.pw/ZW1GD

Jurecska, D. E., Hamilton, E. B., & Peterson, M. A. (2011). Effectiveness of the Coping Power Program in middle-school children with disruptive behaviours and hyperactivity difficulties. *Support for Learning, 26*(4), 168-172. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01499.x

Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of consulting and clinical psychology, 72*(4), 571. https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.4.571

Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L., Wells, K., & Windle, M. (2009). Dissemination of the Coping Power program: importance of intensity of counselor training. *Journal of consulting and clinical psychology, 77*(3), 397. https://doi.org/10.1037/a0014514

Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Roth, D. L., & Windle, M. (2006). Masked intervention effects: Analytic methods for addressing low dosage of intervention. *New Directions for Evaluation, 2006*(110), 19-32. https://doi.org/10.1002/ev.184

Lochman, J. E., Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., Qu, L., Sallee, M., Wells, K. C., & Windle, M. (2015). Counselor-level predictors of sustained use of an indicated preventive intervention for aggressive children. *Prevention science, 16*(8), 1075-1085 https://doi.org/10.1007/s11121-014-0511-1

October). *Intervention report: Coping Power*. Retrieved from: http://whatworks.ed.gov.

U.S. Department of Health and Human Services. (2011). *Evidence-Basedand Promising Practices Interventions for Disruptive Behavior Disorders*.

Van De Wiel, N. M., Matthys, W., Cohen-Kettenis, P. T., Maassen, G. H., Lochman, J. E., & Van Engeland, H. (2007). The effectiveness of an experimental treatment when compared to care as usual depends on the type of care as usual. *Behavior Modification, 31*(3), 298-312. https://doi.org/10.1177/0145445506292855

Vanzin, L., Colombo, P., Valli, A., Mauri, V., Ceccarelli, S. B., Pozzi, M.,... & Nobile, M. (2018). The effectiveness of coping power program for ADHD: an observational outcome study. *Journal of Child and Family Studies, 27*(11), 3554-3563. https://doi.org/10.1007/s10826-018-1207-0

Wells, k., Lochman, j., & Lenhart, L. (2008). *Coping Power: Parent Group Facilitator's Guide*. Oxford University Press.

Zonnevylle-Bender, M. J., Matthys, W., & LOCHMAN, J. E. (2007). Preventive effects of treatment of disruptive behavior disorder in middle childhood on substance use and delinquent behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(1), 33-39. https://doi.org/10.1097/01.chi.0000246051.53297.57

❋❋❋

Lochman, J. E., Wells, K. C., Qu, L., & Chen, L. (2013). Three-year follow-up of coping power intervention effects: Evidence of neighborhood moderation?. *Prevention Science*, *14*(4), 364-376. https://doi.org/10.1007/s11121-012-0295-0

Lochman, J., & Wells, K. (2003). Effectiveness of the Coping Power Program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy, 34*(4), 493-515. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(03)80032-1

Lochman, j., Wells, k., & Lenhart, L. (2008). *Coping Power: child group program Facilitator's Guide*. Oxford University Press.

Maajeeny, H. (2018). Children with emotional and behavioral disorders in Saudi Arabia: A preliminary prevalence screening. *European Journal of Special Education Research*. https://doi.org/10.5281/zenodo.1214313

Mihalic, S., Irwin, K., Elliott, D., Fagan, A., & Hansen, D. (2004). Blueprints for violence prevention. *In for the Study and Prevention of Violence, University of Colorado. National Scientific Council on the Developing Child*.

Muratori, P., Bertacchi, I., Catone, G., Mannucci, F., Nocentini, A., Pisano, S., & Lochman, J. E. (2020). Coping Power Universal for middle school students: The first efficacy study. *Journal of adolescence, 79,* 49-58. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.014

Muratori, P., Milone, A., Levantini, V., Ruglioni, L., Lambruschi, F., Pisano, S.,... & Lochman, J. E. (2019). Six-year outcome for children with ODD or CD treated with the Coping Power program. *Psychiatry research, 271*, 454-458. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.018

Mushtaq, A., Lochman, J. E., Tariq, P. N., & Sabih, F. (2017). Preliminary effectiveness study of Coping Power program for aggressive children in Pakistan. *Prevention science*, *18*(7), 762-771. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0721-9

Powell, N. (2018). *Coping Power Program.* Pent. www.pent.ca.gov.

The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare. (2020, april).*coping power porgram*. https://www.cebc4cw.org/program/coping-power-program/

The University of Alabama. (2017). *Coping Power Program.* www.copingpower.com/Brochure.pdf

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2011,

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (22)، ص ص 193 - 232، الرياض (2022م/ 1443هـ)

فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أنشطة اللعب البسيطة في تنمية مهارات التأزر البصري - الحركي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

د. عيسى بن علي ربيع عضابي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية مدى تأثير برنامج تدريبي قائم على بعض أنشطة اللعب البسيطة في تنمية مهارات التآزر البصري- الحركي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من (16) طفلا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم من (6-8) سنوات، ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي متقارب، وطبق الباحث مقياس التآزر البصري - الحركي (من إعداد الباحث)، وبعد ذلك قسم هذه العينة إلى مجموعتين وهما المجموعة الضابطة وعددها (8 أطفال)، المجموعة التجريبية وعددها (8 أطفال) وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وطبق البرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة (من إعداد الباحث) على المجموعة التجريبية، ثم تم تطبيق المقياس تطبيقاً بعدياً على المجموعتين، ومن ثم تم جمع البيانات الخاصة بالبحث وتحليلها إحصائياً واستخراج النتائج حيث تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارات التآزر البصري - الحركي ككل (وأبعادهم الفرعية) لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات التآزر البصري-الحركي ككل (وأبعادهم الفرعية) لصالح التطبيق البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات التآزر البصري-الحركي ككل(وأبعادهم الفرعية) أي استمرار تأثير البرنامج القائم على فنيات وأنشطة اللعب البسيطة لمدة 45 يوم في تنمية مهارات التآزر البصري-الحركي ككل وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التآزر البصري، الحركي، الألعاب البسيطة، الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

The Effectiveness of the Effect of a Training Program Based on Some Simple Play Activities in Developing Visual-Motor Coordination Skills between students with Autism Spectrum Disorder

Dr. Essa Ali Adhabi[1]

Abstract: This study aimed to examine the effectiveness of the effect of a training program based on some simple play activities in developing visual-motor coordination skills between students with autism spectrum disorder (ASD). The sample study consisted of (16) children with (ASD) ranging in age from (6- 8) years, and their socioeconomic level are close. The researcher applied visual-motor coordination measures by the researcher. After that, the sample was divided into two equal groups (control and experimental). They are the control group (8 children), the experimental group (8 children), and the parity was verified between the control and experimental groups. The data was collected and analyzed statistically. The researcher found there were statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the children of the control and experimental groups in the post-measurement of the level of visual-motor coordination skills as a whole is beneficial for students in the experimental group. Also, there are statistically significant differences at the level (0.01) between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post measurements of the level of skills of visual-motor coordination skills as a whole is beneficial for the post-application. The results indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental group in post and follow-up measurements of the level of visual-motor coordination skills as a whole. Finally, the continuation of the impact of the program based on simple play techniques and activities for the period of 45 days in developing the skills of visual-motor coordination as a whole and its sub-dimensions.

Key words: Visual-Motor Coordination Skills. Simple Play, Students with Autism Spectrum Disorder

---

(1) أستاذ مساعد بكلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة جازان.

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

البريد الإلكتروني: *E-mail: essaadhabi@hotmail.com*

مقدمة الدراسة:

تهتم معظم دول العالم برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة على وجه العموم والإفراد ذوي اضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، فشرِّعت التشريعات والقوانين التي تضمن لهم الحصول على حقوقهم وتوفير كافة الخدمات التي تجعلهم على قدر عالي من التوافق مع متطلبات الحياة الطبيعية والاجتماعية والمساهمة في تنمية قدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (U.S. Department of Education, 2020). وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي أولت اهتماما كبيرا بالأشخاص ذوي الإعاقة بصفة عامة والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة؛ فقد حرصت على توفير سبل الوقاية والرعاية والتأهيل لهم، ووضعت المزيد من الإجراءات التي تهدف إلى الحد من الإصابة بالإعاقة ووضعت آلية للكشف عنها في وقت مبكر في المراحل الأولى للطفل (National Platform GOV.SA, 2021). ويُعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية المعقدة غير معروفة الأسباب إلى الآن وهو من أكثر الاضطرابات انتشارا بين فئات الإعاقة؛ حيث يعاني طفل واحد من كل 54 طفل حسب آخر إحصائية ذكرها مركز الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention, 2018). كما أن اضطراب طيف التوحد ليس كأي اضطراب يمكن تشخيصه والتعرف عليه بسهوله كغيره من الاضطرابات والأمراض المعروفة، ولا ينبغي أيضًا أن ننظر له كاضطراب عابر يمكن التعايش معه، وذلك لأنه اضطراب غامض بطبيعته، ويؤثر على كافة مناحي ومجالات النمو، ويمتد تأثيره في كثير من الأحيان للنواحي العقلية المعرفية، وما يزيد هذا الغموض هو اختلاف توقيت ظهور الأعراض واختلاف شدتها وتأثيراتها المصاحبة، فما بين الانغلاق على الذات والسلوكيات النمطية التكرارية وصولاً إلى مشكلات التآزر البصري – الحركي سلسلة لا نهائية من المظاهر والأعراض التي يتفرد بها اضطراب طيف التوحد. (Maenner, Shaw & Baio, 2020).

ويعد التآزر البصري الحركي من المشكلات التي تواجهه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فالتآزر البصري – الحركي هو قدرة النظام البصري على تنسيق المعلومات المدخلة إليه لتوجيه اليدين لإنجاز مهمة معينة، ولذلك تم تعريفه على أنه "قدرة الفرد على المزاوجة بين الرؤية وحركات الجسم، أو بعض أجزائه، أو القدرة على تحقيق التزامن بين المعلومات البصرية وحركات أجزاء الجسم المختلفة، وهذه المهارة ضرورية لكافة المجالات الأكاديمية بل وفي المواقف الحياتية المختلفة (سليمان، 2004).

وتشير نتائج الدراسات والبحوث التي قام بها كل

من (Blasi, Elia, Buono, Ramakers, & Nuovo, 2007: Miller, Chukoskie, Zinni, & Trauner, 2014). إلى أن مشكلات التآزر البصري – الحركي قاسم مشترك في العديد من الاضطرابات النمائية العصبية، وكذلك الإعاقات والمتلازمات الأخرى المختلفة، ويتفق هذا مع ما أوضحه المتخصصين من معاناة الأغلبية العظمى من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قصور ملحوظ في مهارات التآزر البصري – الحركي، الأمر الذي ينعكس عليهم بصورة مباشرة فيعيقهم عن مسايرة المواقف الاجتماعية والحياتية بصورة سوية، علاوة على كونه يسبب لهم معاناة حقيقية في القدرة على التوافق مع متطلبات البيئة المحيطة بهم (محمد، 2014).

ويعزي كثير من الباحثين القصور في مهارات التآزر البصري – الحركي لدى فئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى معاناتهم من خلل في الأداء الوظيفي لعمليات الانتباه والتركيز (إبراهيم، وعلي، ويوسف، 2018)؛ حيث تشير العديد من التقارير إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد يبذلون الجهد الكبير لتوجيه أعينهم للعمل في تآزر وتوافق عضلي وعصبي، كما توجد لديهم صعوبات بالغة في التآزر بين حركة العين والجسم، الأمر الذي يدفعهم إلى سوء أو ضعف عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين من حولهم (بهادر، 2013). هذه المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التآزر البصري – الحركي دفعت العديد من الباحثين إلى التأكيد على أن اضطراب طيف التوحد يعد من أكثر الاضطرابات النمائية العصبية صعوبةً وتعقيدًا، الأمر الذي يجعل المحيطين بالطفل التوحدي في حيرة دائمة فيما يتعلق بأفضل الطرق للتعامل معه (أمين، 2001).

ولذلك، يؤكد الكثير من الباحثين على ضرورة وأهمية تصميم برامج التدخل المبكر وتطبيقها لتعزيز وتنمية مهارات التآزر البصري–الحركي في عمر مبكر للطفل وذلك للحد والتقليل من المشكلات التعليمية والحياتية المتوقع حدوثها كنتيجة مباشرة لأي خلل في مجالات التآزر البصري – الحركي (Brown & Link, 2016). ومن ناحية أخرى، يعتبر اللعب التعليمي اتجاه حديث في التعليم والتدريس، حيث أنه يضع المتعلم في موقف دينامي يتفاعل فيه مع الموارد التعليمية ومع زملائه وأقرانه من المتعلمين (محمد، 2010)؛ فاللعب بوجه عام يمثل أحد المقومات الأساسية لتحقيق النمو المتكامل للطفل في بيئة آمنة داعمة (المنير، 2011). وللعب دور مهم وحيوي في النمو الحركي والمعرفي والوجداني للطفل، فقد أظهرت الدراسات الحديثة ذات العلاقة بنمو الأطفال أن استخدام الطفل لحواسه المختلفة هو مفتاح التعلم والتطور، وأن الألعاب هي الطريق الأمثل لذلك، فلم تعد الألعاب وسيلة للتسلية أو لتحقيق النمو الجسمي

فحسب، بل باتت أداة فاعلة ورئيسة في النمو العقلي المعرفي للطفل (Vallefuoco & Pepino, 2017).

وتساعد الألعاب الأطفال على رفع كفاءة أجهزتهم الحيوية وتقوى عضلاتهم وتقلل من التوتر العضلي والعصبي (أبو الفتوح، وصيام، 2018)، كما ويساعد على تطوير مهارات الأطفال ويساعد على تنمية قدراتهم ومهاراتهم المعرفية والجسمية (الهويدي، 2012)، وأشارت العديد من الدراسات إلى أن الألعاب التعليمية أداة فاعلة لدعم وتحسين حالة هؤلاء الأطفال؛ حيث أنها تعمل على تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وتعزز التفاعل الاجتماعي، علاوة على كونها فاعلة في تطوير مهارات التازر البصري الحركي (Zakari. Ma & Simmons, 2014). بالإضافة إلى تعزيز مهارات الحياة اليومية بصورة جيدة (VanVeen. de Vries. & Cnossen, 2009). ومما سبق سوف تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الألعاب البسيطة في تنمية مهارات التآزر البصري – الحركي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة الدراسة:

لا شك في أن جميع الأطفال يستعملون العمليات البصرية – الحركية معاً لإنجاز العديد من المهام كالرسم والكتابة ومزاولة بعض المهارات كمهارات الحياة اليومية ومتطلباتها، علاوة على استخدامهم لهذه العمليات بشكل متناسق ومتآزر في اكتساب المفاهيم الأكاديمية وغيرها، وبالتالي فغياب هذا التآزر البصري الحركي أو قصوره أو ضعفه يقود إلى سلسلة من الصعوبات التي تعيق أداء الطفل على المستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي (Ercan & Aral, 2011). وتشير نتائج بعض الدراسات الحديثة إلى أن أكثر من 90٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور حركي كبيرًا، فيُلاحظ عليهم مثلًا صعوبة في التقاط الكرة ومسكها أو مسك القلم أو في القيام بحركات جسمية معينة أو تقليدها، الأمر الذي يمكن تفسيره في ضوء الخلل الذي يعانيه هؤلاء الأطفال فيما يعرف بالتآزر البصري – الحركي (Lidstone & Mostofsky, 2021).

ويشير (Wuang, Huang & Tsai, 2020) إلى أن هناك اتفاق بين العديد من الدراسات على أن أكثر من 87٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشكلات في التآزر البصري – الحركي تؤدي إلى صعوبات حركية متباينة بدءًا من المشي غير النمطي وصولًا إلى مشاكل في الكتابة اليدوية، ورغم ذلك، فهذا القصور ليس من السمات التشخيصية للأطفال ذوي اضطراب التوحد لأنه قصور يتسم به أيضاً ذوي متلازمة داون أو ذوي اضطراب فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه.وعلى الرغم من وجود دراسات تجريبية استهدفت التحقق من فعالية العديد من المدخلات

العلاجية في تنمية التآزر البصري – الحركي لدى هذه الفئة من الأطفال، فجاءت مدخلات التدريب على التكامل الحسي sensory integration therapy، والعلاج المهني التقليدي traditional occupational therapy، والتدريب على التكامل السمعي auditory integration training في مقدمة الطرق التي تم تجربتها كمداخل علاجية لتنمية هذه المهارات (Dawson & Watling, 2000). إلا أن أهمية الألعاب البسيطة منها أو المتقدمة، أنها لم تنل نفس القدر من الاهتمام – في حدود ما اطلع عليه الباحث – من دراسات استهدفت تنمية مهارات التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، رغم أن اللعب في حياة الطفل عمل ممتع، ونشاط مثمر، وإعداد فعال للحياة المستقبلية، فمن خلاله يقوي الطفل صوته، وينغم كلماته، ويبني جمله، ويعبر عن أفكاره، ويقلد أنماطًا لغوية وسلوكية الآخرين (فضل الله، 2005). ومما سبق، تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أنشطة اللعب البسيطة في تنمية مهارات التواصل البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التآزر البصري – الحركي (وأبعادهم الفرعية) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات التآزر البصري – الحركي (وأبعادهم الفرعية) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التآزر البصري – الحركي (وأبعادهم الفرعية) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التآزر البصري –

الحركي (وأبعادهم الفرعية) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح التطبيق البعدي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

– معرفة مستوى التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

– تنمية مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية من خلال برنامج قائم على الألعاب البسيطة.

أهمية الدراسة:

تتحد أهمية الدراسة فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في المتغيرات التي تتناولها وهي مهارات التآزر البصري – الحركي، والبرنامج القائم على الألعاب البسيطة، كذلك تركيزها على فئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وما يشهده اضطراب طيف التوحد من انتشار واسع في معدلات الإصابة به بين الأطفال غير معروف الأسباب إلى الآن (CDC, 2018).

ب- الأهمية التطبيقية:

تتمثل في إعداد برنامج قائم على الألعاب البسيطة يمكن بواسطته تنمية مهارات التآزر البصري-الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الأمر الذي قد يعود عليهم بالنفع والفائدة في مجالات حياتية عديدة ومختلفة، وهو الأمر الذي قد يساعد مقدمي الرعاية لأفراد هذه الفئة في تبني البرنامج التدريبي المقدم في هذه الدراسة في أماكن ومراكز الرعاية والتأهيل المعنية بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتطبيقه على عينات أخرى، إضافة إلى ما تقدمه نتائج هذه الدراسة الحالية من توصيات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض أنشطة الألعاب البسيطة في تنمية مهارات التواصل البصري – الحركي.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مركز تنمية الإنسان للرعاية النهارية – عبور، بمنطقة جازان.

الحدود البشرية: الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة الحالية المفاهيم التالية:

- **الألعاب البسيطة Simple Games**: يقصد بها الباحث في هذه الدراسة: "مجموعة الأنشطة المتنوعة والتي يتم ممارستها وفق قواعد وقوانين تنظم سير اللعب، وعادة ما يشترك فيها طفلين على الأقل". وإجرائيًا: مجموعة من الجلسات المنظمة والمحكمة التي تقوم على استخدام الألعاب "البسيطة"، وتتبنى في طياتها العديد من فنيات العلاج السلوكي. واصطلاحاً: مجموعة الألعاب الحركية المحببة للطفل وتساعده على التفاعل معها ومشاركتها مع الآخرين (أبو الفتوح وصيام، 2018).
- **التآزر البصري-الحركي Visual-Motor Integration**: يقصد به الباحث في هذه الدراسة: "قدرة الطفل على تقليد وتأدية الأنشطة والحركات الجسمية واليدوية التي تتطلب دمج المهارات البصرية والمهارات الحركية لهدف واحد بصورة مناسبة لعمره الزمني". وإجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس التآزر البصري – الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (6-8) سنوات والذي أعده الباحث لهذا الغرض.
- **الأطفال ذوي اضطرب طيف التوحد Children with ASD**: حددهم الباحث في هذه الدراسة "بالأطفال الذي حققوا معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد الواردة في الدليل التشخيصي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية DSM-V وتم تصنيفهم وفق ذلك بأنهم يعانون من اضطراب نمائي عصبي ولديهم قصور في مهارات التفاعل التواصل الاجتماعي". وإجرائيًا: تمثلت عينة الدراسة الحالية من (16) طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم من 6 إلى 8 سنوات وملتحقين بإحدى برامج التربية الخاصة "التوحد" بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مجموعة متنوعة من المشكلات والمعوقات المتشابهة ولكنها ليست متطابقة، ولذلك يمكن أن نقول إن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي حيث أن كل حالة تعد حالة فريدة متميزة، لديها قدراتها الخاصة وكذلك مشكلاتها النوعية، مما يجعل الأخصائيين والولدين يقفون في حيرة كبيرة عند إجراء التشخيص والتقييم التربوي، وأيضًا عند وضع الخطة الفردية لرعاية أو تعليم أو تأهيل أو تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (كاشف، 2012).

ويُعرف اضطراب طيف التوحد طبقًا للـ DSM-V على أنه اضطراب نمائي عصبي يؤثر على مهارات التفاعل والتواصل والاجتماعي وظهور سلوكيات نمطية (APA, 2013 & CDC, 2018).

فالطفل ذوي اضطراب طيف التوحد يعجز بصورة كبيرة عن فهم وممارسة أساليب التواصل غير اللفظية كلغة الجسد والتعبيرات الوجهية واستخدام نبرات الصوت بشكل متناغم ومتنوع، علاوة على أنه يعاني صعوبة في تفسير الرسائل غير اللفظية ويميل دوماً إلى تفسير الكلمات حرفياً (Olney, 2000).

ولا شك في أن هناك الكثير من الملامح السلوكية لاضطراب طيف التوحد، ومجموعة متنوعة من السلوكيات التي قد تظهر كلها أو بعضها وتختلف من طفل توحدي لآخر، منها، الوحدة الشديدة وضعف الاستجابة للآخرين، الاحتفاظ بروتين ثابت لفترات زمنية طويلة، النشاط الزائد أو الخمول في بعض الأحيان، الاستخدام غير المناسب للألعاب والأشياء، تجنب الاتصال البصري مع الآخرين، وكذلك الإيذاء البدني لدى بعضاً منهم (Carr & Felse, 2007)، وعلاوة على هذه السلوكيات، يتصف كثير من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستجابات غير عادية للخبرات الحسية، فمثلا قد لا يُظهر الطفل استجابة للأصوات العالية والتي تكون خلفه تماماً، لكن قد يستدير لمصدر صوت منخفض للغاية (رنين ريموت المكيف)، كما قد يغطي الطفل أذنيه لبعض الأصوات كصوات معَد الطعام أو جرس الهاتف (يحي، 2003). وفي الصدد نفسه، يعاني الكثير من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبات وتحديات جمة على مدار مسيرتهم النمائية، منها صعوبات في استقبال المعلومات ومعالجتها وإحداث تكامل حسي فيما بين الإشارات البصرية، والسمعية، والشمية... الخ التي يستقبلها، ومنها كذلك صعوبة تخطيط أو تنفيذ الاستجابة، أي القدرة على استخدام جسمه وأفكاره للرد على المعلومات التي يتلقاها، وقد يُطور هؤلاء الأطفال سلوكيات غير عادية أو مقلقة استجابةً لهذه الصعوبات التي يواجهها، فقد يغرق بعضهم في كمية المعلومات المربكة له التي يتلقاها من البيئة الخارجية المحيطة به، وقد ينسحب تماماً من الموقف ويتقوقع حول ذاته لإحساسه الدائم بأنه يدور في فلك مجموعة من الأحاسيس يصعب عليه تنظيمها (APA, 2013).

وعلى الرغم من أن مشكلات التآزر البصري – الحركي لم ترد صراحةً في معايير الـDSM-V كمحكات تشخيصية واضحة وصريحة لاضطراب طيف التوحد، إلا أن هذه المشكلات كانت دائمًا موضع ملاحظة وتأكيد من قبل العديد من الباحثين على أنها عرض شهير مصاحب دوماً لهذا الاضطراب وفي اختلاف المراحل

العمرية (Miller, Chukoskie, Zinni, & Trauner, 2014)، هذه المشكلات تظهر جليًا في طريقة المشي والحركة للأطفال ذوي اضطراب التوحد وفي قدرتهم على الحركات الدقيقة والوصول إلى التوازن أثناء قيامهم بالأنشطة المختلفة، علاوة على حركات العين (Dowd., McGinley., Taffe., & Rinehart, 2012).

ومما هو جدير بالذكر أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يبذلون جهدا كبيرا لجعل أعينهم تعمل في توافق وتآزر عضلي عصبي كما توجد لديهم صعوبة في التآزر بين حركة العين والجسم لهذا السبب فإن هؤلاء الأطفال يميلون إلى أن يكونوا محدودي التواصل مع الآخرين، فأحياناً ينظرون للشخص نظرة جانبية وأحياناً أخرى ينظرون بعيدًا عن الشخص الذي يتحدث إليهم، ومن هنا يتضح العجز / القصور في مهارات التآزر البصري-الحركي وتأثيرها على كافة نواحي ومجالات النمو المختلفة لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Volkmar., State & Klin, 2009).

وقد تعددت مفاهيم التآزر البصري – الحركي، ففي البدايات تمت الإشارة له على أنه التوافق الإدراكي الحركي، وفي بعض الدراسات الحديثة يسمى التكامل البصري – الحركي، ويُقصد به على العموم القدرة على ربط المحفزات البصرية باستجابات حركية بطريقة صحيحة وملائمة (Hammill, Pearson, Voress, & Reynolds, 2006). ويُعرف التآزر البصري – الحركي Visual Motor Integration بأنه التنسيق بين اليد والعين، وهو القدرة على السيطرة على حركة اليد بدقة، وهو ضبط حركة العضلات الذي يتيح لليد أن تقوم بالمهمة وفق الطريقة التي تراها العين (الصايغ، 2013)، ويقصد به كذلك مدى التوافق بين العين واليد ويمكن الاستدلال عليه من مهارات الرسم، وهو القدر على تأدية الأنشطة التي تتطلب دمج المهارات البصرية والحركية بهدف واحد (عبد الجليل، 2011). كما يُعرف التآزر البصري – الحركي بأنه قدرة الفرد على المزاوجة بين الرؤية وحركة الجسم أو بعض أجزاءه أو القدرة على تحقيق التزامن بين المعلومات البصرية وحركات أجزاء الجسم، وهذه المهارة ضرورية لعدد من المجالات الأكاديمية كالكتابة والرياضيات والتربية البدنية وفي المواقف الحياتية اليومية (Beery & Beery, 2004). ويتم هذا التآزر البصري – الحركي على بعدين رئيسين هما: المهارات الحركية الدقيقة Fine Motor Skills والمهارات الحركية الكبيرة Gross Motor Skills (Brown, Chinner, & Stagnitti, 2011). فالتآزر البصري – الحركي هو القدرة على إحداث التناغم بين ما تراه العين وما تكتبه وترسمه اليد أو تقوم به. كما أن التآزر البصري – الحركي هو القدرة على التحكم في جزء أو أكثر من أجزاء الجسم عند استخدامها في القيام

بحركات معقدة ودمج هذه الأجزاء للقيام بنشاط حركي معين يتميز بالسلاسة والنجاح، وقد يتضمن هذا النشاط نوعاً من التآزر بين جزء من أجزاء الجسم وحاسة الإبصار مثل التآزر الحركي بين اليد والعين أو بين الرجل والعين (Haibach, Reid & Collier, 2011). والتآزر البصري – الحركي نشاط يتميز بنوع من الاتساق تتحكم فيه أجزاء مختلفة من الجسم والحواس خاصة حاسة البصر، وقد يكون التآزر البصري – الحركي على نوعين: نوع يتعلق بالتآزر الحركي – البصري الذي يستخدم فيه المفحوص اليد أو الرجل المفضلة لديه، والنوع الآخر هو التآزر الحركي البصري الثنائي Bi-Lateral الذي يستخدم المفحوص فيه اليدين أو الرجلين معاً أو أحد اليدين وأحد الرجلين معا عند القيام بالأداء الحركي (Gallahuem, 1982). وجدير بالذكر أن هناك نظريات حاولت تفسير طبيعة التآزر البصري – الحركي، منها نظرية Guttmann، حيث بُنيت على فرضية مؤداها أن الطفل قادر على استخدام المهارات الحركية الإدراكية واكتسابها في مراحل متتابعة متطورة وهي: نمو جهاز الاستجابة الأولى، نمو جهاز الحركة العامة، نمو جهاز الحركة الخاصة، نمو الجهاز الحركي البصري، نمو الجهاز الحركي الصوتي/ نمو الذاكرة السمعية والبصرية والحركية، نمو الأبصار أو الإدراك، وأخيار نمو الإدراك الفردي للمفاهيم، وكذلك نظرية Giphart والتي تتضمن العمليات الإدراكية الحركية المبكرة لدى الطفل وكيفية نموها، هذه العمليات هي التكامل الحركي، والتمييز الحركي، والتمييز الحسي، وكيف أن هذه العمليات الأساسية تستعل لمعالجة المعلومات الصادرة عن البيئة (الفنهراوي، 2018).

هذا وقد يحدث خلل في تطور التناسق البصري – الحركي وذلك في نقاط رئيسة هي: الإخفاق في تطوير وعي أو إدراك داخلي للجانب الأيمن والأيسر من الجسم والفروق فيما بينهما أو ما يسمى الجانبين، الإخفاق في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم وبالتالي الحرمان من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار، وأخيرا قد يوجد لدى بعض الأطفال خلل في التناسق والتآزر البصري – الحركي حيث يتوقف تطور الفرد في المرحلة التي تقود فيها اليد العين (Emam & Kazem, 2014). ولا شك في أن الضعف / القصور في مهارات التآزر البصري – الحركي يترتب عليه عجز صارخ في وعي الأطفال ذوي اضطراب التوحد بأجسامهم وصعوبات جمة في إدراك بعض المهارات الحركية الغليظة والدقيقة وتأخر في مستويات الحركة الأساسية ومهاراتها، الأمر الذي يشكل صعوبة في جميع جوانب النمو لديهم وهذا بالطبع يؤثر على تكوين شخصيتهم ومستقبل حياتهم (Whyatt & Graif, 2012). فضعف مهارات التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد يؤدي إلى خلل في الإدراك، خلل في فهم الإيماءات ومشاعر الآخرين، خلل في التقليد اللفظي والحركي وتعبيرات الوجه، صعوبات في التواصل، عجز في مهارات رعاية الذات، وخلل في وظائف التكيف التي تعيق استقلاليتهم في حياتهم (Wazana, Bresnahan, & Kline, 2009). وفي الصدد نفسه، رأى كثير من الباحثين أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في المهارات الحركية الدقيقة حيث أنهم لا يستطيعون التحكم في حركات اليد والأصابع، ويرجعون هذا القصور إلى مشكلات التآزر البصري – الحركي لديهم والتي تعيقهم عن تأدية معظم المهام الحياتية والتعليمية التي تتطلب حركات العضلات الدقيقة (Kurtz, 2007: Isbell, 2010). فاللعب هو شكل من أشكال الفهم عند الطفل، إنه العقل واللغة، والطفل وهو يلعب يندمج في أدوار يعيشها في الخيال، يوظف فيها قدراته الشخصية، ومهاراته، ومظاهر ذكائه، حيث، يلاحظ وينتبه، ويتذكر، ويتخيل، وهو بصفة عامة يحب اللعب ويجد متعته فيه (فضل الله، 2005).

واللعب هو عملية شخصية محكومة بدوافع الفرد ورغباته، مما يحفز الفرد ويشجه نحو تحقيق الهدف (Gleave & Hanilton, 2012)، وهو أسلوب طبيعي يستخدمه الأطفال للتعبير عن أنفسهم كما يعتبر نوع من أنواع العلاج النفسي (Raman & Singhal, 2015).

فاللعب يقود إلى التفكير والاستكشاف، وهو الجسر الذي يوصل الأفراد إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، واللعب يؤدي بالأفراد إلى التوازن العاطفي، كما أنه يفسح المجال للطفل لكي يتعلم الكثير، فمن خلاله يتعلم الأشكال والألوان والأحجام، وأنواع الملابس ومهارات التصنيف ويحصل على خبرات كثيرة لا يتمكن من الحصول عليها من مصادر أخرى (أبو الفتوح وصيام، 2018). والألعاب هي نوع من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق تحديدها ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدفة (الحيلة، 2002)، وهي كذلك مجموعة من الأنشطة التعليمية والسلوكية التي يتم التعامل مع كل منها بشكل فردي، ويعتبر أهم الوحدات البنائية القائم عليها اللعبة هي تنظيم الأنشطة وتنظيم العمل واستثمار وظيفي متكامل في بعض الأحيان للوسائط المساعدة والتكنولوجيا (الألعاب الرقمية) (محمد، 2012). إن اللعب ليس الوسيلة الوحيدة للطفل لكي يكتشف العالم، ولكنها تعد أكثر الأنشطة التي تجعل الطفل متوازنًا في سنوات عمره الأولى، فاللعب يعد وسيلة من وسائل التنشئة الاجتماعية التي تشتمل على تعليم الأطفال وتوعيتهم فيما يتعلق بطبيعة قوانين المجتمع وتقاليده، والأطفال

ذوي الإعاقة بوجه عام لديهم العديد من التحديات المختلفة عن تحديات أقرانهم من الأطفال العاديين، ولكن الرعاية التي يحتاجون إليها هي مشابهة جدا لتلك التي يحتاجها أي طفل، فهم يقضون معظم وقتهم في القيام بما يفعله الأطفال الآخرون، ولديهم نفس الفضول والرغبة في اللعب (Mistrett, Lane, Shelly, Goetz, & Amy, 2000). وتعد الألعاب أداة فاعلة لمساعدة الطفل على التعلم في مواقف يكون فيها المتعلم أكثر إيجابية، وبذلك، أصبحت الألعاب التعليمية من الخبرات التي توفر التسلية والتفاعل والمتعة، ولذلك، شاع استخدامها في تدريس معظم المواد الدراسية والتدريب على العديد من المهارات المتنوعة (محمد، 2010). حيث تؤكد نظريات النمو المعرفي على قيمة وأهمية اللعب وأنه الاستراتيجية الأولى والأكثر كفاءة في تعليم الأطفال وتنميتهم من جوانب الجوانب النمائية المختلفة، فباللعب يمكن تعلم المهارات الحياتية والمهارات الأساسية التي تساعد على تنمية القدرات وبناء الشخصية (Choi, 2000). وتمتاز الألعاب بأنها تساعد جميع المتعلمين بدون استثناء على تعلم المهارات وبكفاءة وفعالية حيث أن الأهداف التي يسعى إليها المنهج القائم على الألعاب التعليمية ليست محدودة بل متنوعة وشاملة لجميع جوانب نمو المتعلم الوجدانية والمعرفية والنفس حركية (الختاتنة، 2013).

هذا ولقد استخدمت الألعاب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ببعض من الدراسات التي أثبتت كفاءة تلك الألعاب في تحسين مناحي متعددة لدى هؤلاء الأطفال، حيث هدفت دراسة (القحطاني، 2016) إلى التحقق من فعالية الألعاب الإلكترونية التعليمية عبر الانترنت وكذلك معرفة تأثير ذلك على تحسين المهارات التفاعلية والتواصلية غير اللفظية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أثبتت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير ذو فعالية ودلالة إحصائية لبيئة التعلم التكيفية القائمة على استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت أيضا إلى وجود تأثير فعال لبيئة التعلم التكيفية القائمة على استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المفحوصين، كما أوضحت أيضًا انه لا يوجد فرق بين التطبيقين البعدي والتتابعي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال عينة الدراسة.

ومن ناحية أخرى، هدفت دراسة (Hiltz, 2017) إلى تحسين مستوى التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى (6) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم من 10 إلى 12 سنة من خلال استخدام الألعاب، وأفادت نتائج الدراسة إلى أن اللعب الجماعي بين الأطفال التوحديين ونظرائهم العاديين يسهم وبصورة دالة في

تحسين العديد من الجوانب التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما هدفت دراسة (أبو الفتوح وصيام، 2018) إلى تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (المشي باتزان، دقة التمرير، لقف الكرة، دقة التصويب داخل حيز السلة، القفز بالقدمين) ومعرفة أثر ذلك على بعض المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية لدى 10 أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث توصلت النتائج إلى وجود تحسن ذو دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحركية الأساسية وكذلك تحسن ذي دلالة إحصائية في مستوى المهارات ا الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على الألعاب.

كما هدفت دراسة (الغول، 2018) إلى تنمية مهارات الحياة اليومية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد كمفحوصين في هذه الدراسة وذلك من خلال نمطي للتلميحات البصرية أي استخدام الصور المتحركة، وكذلك الرسوم المتحركة من خلال العديد من برامج الألعاب الإلكترونية المختارة لهذه الدراسة، وأظهرت نتائج البحث فعالية الألعاب الإلكترونية على تنمية مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما هدفت دراسة (إسماعيل، وإسماعيل، 2020) إلى استخدام الألعاب التعليمية لخفض مستوى القلق لدى (13) طفلا يعاني من اضطراب طيف التوحد (8 ذكور و5 إناث) تتراوح أعمارهم من 7 إلى 10 سنوات، بمتوسط عمري قدره 8.5 سنة، وأفادت نتائج الدراسة إلى أن الألعاب خاصة الرياضية من شانها تحسين حالة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وخفض مستويات القلق لديهم. وفي الصدد نفسه، هدفت دراسة (بن شميسة، 2020) إلى معرفة دور الألعاب الصغيرة الحركية في التقليل من درجة التوحد لدى الأطفال المصابين بالتوحد المتوسط (5-7) سنوات، ومدى تأثيره في تحسين (التفاعل مع الغير وكذا تركيز الانتباه)، وأسفرت النتائج على أن برنامج الألعاب الحركية قد أثر تأثيرا ايجابيا على المستوى الجانب الحركي لدى الأطفال المصابين بالتوحد المتوسط. كما استهدفت دراسة (الشيخ، 2021) إلى معرفة تأثير برنامج مقترح للألعاب المائية على مستوى تعلم بعض المهارات الأساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من (14) طفلا ممن تتراوح أعمارهم من 10 إلى 12 سنة، وبينت النتائج بأن الألعاب المائية لها تأثير ذو دلالة إحصائية على تحسن حالة الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة، فقد اتفقت على أهمية اللعب في تنمية مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي، ومن تلك المهارات مهارة التآزر

البصري الحركي كأحد متغيرات الدراسة الحالية ودورها في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في المساهمة في صياغة فقرات أداة الدراسة وإثراء الإطار النظري ومناقشة ومقارنة نتائج الدراسات بالدراسة الحالية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على التصميم شبه التجريبي (A quasi-experimental design)، وهو نوع من أنواع المنهج التجريبي، حيث لا يستطيع الباحث فيها التحكم في جميع المتغيرات ما عدا المتغير المستقل (أبو حطب وصادق، 2010). حيث تهدف الدراسة إلى معرفة تأثير متغير مستقل (برنامج الألعاب البسيطة) في متغير تابع (مهارات التآزر البصري – الحركي)، وقد قام الباحث بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين متجانستين ومتساويتين هما (الضابطة والتجريبية).

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حسب أوضح مدير مركز تنمية الإنسان للرعاية النهارية – عبور، بمنطقة جازان (2019)، والبالغ عددهم (250) طفلاً، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (12) طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك للتحقق من مدى صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق (الصدق والثبات). أما العينة الأساسية بلغت (16) طفلا من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين في العمر ما بين (6–8 سنوات)، جميعهم من منطقة جازان بالمملكة العربية السعودية.

تحقق الباحث من ضبط المتغيرات عن طريق:

1– اختيار عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أعمارهم تتراوح ما بين (6 – 8 سنوات).

2– اختيار عينة الدراسة من مناطق سكنية متقاربة وبيئة اجتماعية واحده وذلك للتأكد من تماثل العينة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

3– التأكد من أن درجة ذكائهم متقاربة (IQ) من واقع ملفات كل طفل وذلك للتأكد من مصداقية التطبيق ومن ثم يصبح الاختلاف بينهم في تطبيق البرنامج.

4– وللتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لمهارات التآزر البصري – الحركي قام الباحث بالتطبيق القبلي لأداة الدراسة وبالتالي تم تصحيح الدرجات ومعالجتها ببرنامج SPSS.

نتائج التطبيق القبلي للمهارات الحركية: قام الباحث باستخدام برنامج (SPSS ver. 20) بعد تطبيق المقياس تطبيقاً قبلياً وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين

(الضابطة والتجريبية) وقياس التكافؤ بينهما باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لمقارنه الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي.

جدول (1): يوضح تكافؤ عينة الدراسة من حيث مستوى مهارات التآزر البصري الحركي.

مصدر التباين	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات حركية بسيطة	المجموعة الضابطة	8	6.88	0.83	10.25	82	18	1.740	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	6.25	0.46	6.75	54			
مهارات حركية كبيرة	المجموعة الضابطة	8	6.50	0.53	8.50	68	32	صفر	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	6.50	0.53	8.50	68			
المهارات العضلية	المجموعة الضابطة	8	6.13	0.35	8	64	28	0.420	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	6.25	0.46	9	72			
مهارات التآزر البصري الحركي ككل	المجموعة الضابطة	8	19.5	1.20	9.50	76	24	0.840	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	19	1.31	7.50	60			

يتضح من جدول (1): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي مما يعنى أن هناك تكافؤ بينهما في كلاً من (المهارات الحركية البسيطة والمهارات الحركية الكبيرة، المهارات العضلية) التآزر البصري الحركي ككل.

جدول (2): يوضح تكافؤ عينة الدراسة من حيث مستوى مهارات التآزر البصري.

مصدر التباين	العينة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مهارات التعقب والتركيز	المجموعة الضابطة	8	5.38	0.744	8.63	69	31	0.105	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	5.25	0.463	8.38	67			
مهارات التأزر البصري والادراك	المجموعة الضابطة	8	6.25	0.463	8.50	68	32	صفر	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	6.25	0.463	8.50	68			
مهارات التآزر البصري ككل	المجموعة الضابطة	8	11.63	0.916	8.88	71	29	0.315	غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	11.50	0.926	8.13	65			

يتضح من جدول (2): أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي مما يعنى أن هناك تكافؤ بينهما في كلاً من (مهارات التعقب والتركيز، مهارات التآزر البصري والإدراك) ومهارات التآزر البصري ككل.

أداة الدراسة:

مقياس التآزر البصري – الحركي (إعداد الباحث):

تم إعداد هذا المقياس لقياس مهارات التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولإعداد هذا المقياس قام الباحث بمجموعة من الخطوات منها الاطلاع على بعض من الدراسات والأبحاث السابقة والمتعلقة بالتآزر البصري – الحركي، كذلك الاطلاع على بعض المقاييس المُعدة لقياس التآزر البصري – الحركي مثل مقياس التآزر البصري – الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. (إبراهيم وآخرون، 2018)، اختبار التآزر البصري – الحركي مكتمل المدى. (Hammill et al., 2006)، مقياس التآزر البصري – الحركي للأطفال التوحديين. (منيب، الشرقاوي، والتهامي 2013)، في ضوء ذلك تم تصميم مقياس التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في صورته الأولية وتم اختيار نوع العبارات وفق تدرج مقياس(ليكرت) الثلاثي (نعم، أحياناً، لا) ومفتاح تصحيحه على التوالي (3 - 2 – 1)، وقد تكون في صورته الأولية من (25عبارة) مقسمه كالتالي:- **أولا**: المهارات الحركية وتتكون (مهارات حركية بسيطة وتتكون من 5 عبارات)، (مهارات حركية كبيرة وبتكون من 5 عبارات)، مهارات عضلية ويتكون من 5 عبارات)، **ثانياً**: المهارات البصرية وتتكون من (مهارات التعقب والتركيز وتتكون من 5 عبارات)، (مهارات التآزر البصري والإدراك ويتكون من 5 عبارات). وللوصول للصورة النهائية للمقياس قام الباحث بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية للمقياس (حساب الصدق والثبات) كالتالي:

صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس وعددهم (10)، وذلك للتأكد من صدق المقياس وإبداء أرائهم في ملائمة المحاور للمقياس والعبارات لكل محور، وما يوجد بها من تكرار أو نواقص، وبناءاً على أراء المحكمين قام الباحث بإجراء التعديلات التي تم التوافق عليها من المحكمين، كما أبقى الباحث العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80٪) فأكثر من المحكمين، واستنادا إلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء بعض التعديلات ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (29 عبارة) موزعة كالتالي:- أولا:

المهارات الحركية وتتكون منها (مهارات حركية بسيطة وتتكون من 6 عبارات)، (مهارات حركية كبيرة وبتكون من 6 عبارات)، مهارات عضلية ويتكون من 6 عبارات)، **ثانياً**: المهارات البصرية وتتكون من (مهارات التعقب والتركيز وتتكون من 5 عبارات)، (مهارات التآزر البصري والإدراك ويتكون من 6 عبارات).

ب- صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات عبارات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد باعتبار أن بقية المفردات محكا (ميزاناً داخلياً) لهذه المفردة ويسمى بالصدق الداخلي (السيد، 457:1979). ويتضح صدق المفردات في الجدول رقم (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي ينتمي إليه بعد حذف درجة المفردة.

رقم المفردة	معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد	رقم المفردة	معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد
1	0.853**	16	0.765**
2	0.875**	17	0.807**
3	0.720**	18	0.795**
4	0.747**	19	0.795**
5	0.788**	20	0.771**
6	0.793**	21	0.802**
7	0.720**	22	0.795**
8	0.841**	23	0.754**
9	0.736**	24	0.793**
10	0.810**	25	0.707**
11	0.714**	26	0.749**
12	0.731**	27	0.819**
13	0.803**	28	0.797**
14	0.697*	29	0.793**
15	0.711**		

**** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى(0.01) ماعدا المفردة رقم (14) فدالة عند مستوى(0.05) وبذلك يتحقق جميع مفردات المقياس.

وتم حساب معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها البعض في الجدول (4).

جدول (4) معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها البعض.

المحاور	مهارات حركية كبيرة	المهارات عضلية	مهارات التعقب والتركيز	مهارات التأزر البصري والادراك	مهارات التآزر البصري والحركي
مهارات حركية بسيطة	0.835**	0.881**	0.854**	0.875**	0.884**
مهارات حركية كبيرة		0.827**	0.813**	0.822**	0.851**
المهارات عضلية			0.849**	0.871**	0.881**
مهارات التعقب والتركيز				0.862**	0.867**
مهارات التأزر البصري والادراك					0.881**

يوضح الجدول رقم (4) أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور مع بعضها البعض، بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس تتمتع بدرجة عالية من الارتباط عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد اتساق محتوى المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام بعدة طرق (معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، إعادة التطبيق بفارق مدة زمنية) وقد تم ذلك على عينة قوامها (12) طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت النتائج كالتالي:

1- بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ: يتضح من الجدول (5) أن معاملات الثبات لكل محور من محاور المقياس تراوحت ما بين (0.908: 0.835)، قيمة معامل ألفا للمقياس ككل كانت (0.894).

2- وبالنسبة لمعامل التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان التصحيحية): تبين من الجدول (5) أن معاملات الثبات لكل محور من المحاور تراوحت مابين (0.866:0.914)، قيمة ثبات المقياس ككل (0.889). وكلها معاملات تدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات لقياس المهارات البصرية والحركية لأطفال التوحد، يدل ذلك على صلاحية المقياس للتطبيق.

جدول (5) قيم معامل الثبات لكل محور من محاور مقياس مهارات التآزر البصري –الحركي وللمقياس ككل

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)
مهارات حركية بسيطة	6	0.883	0.877
مهارات حركية كبيرة	6	0.908	0.914
المهارات عضلية	6	0.880	0.876
مهارات التعقب والتركيز	5	0.835	0.872
مهارات التأزر البصري والادراك	6	0.869	0.866
المقياس ككل	29	0.894	0.889

بالنسبة لإعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق Test-retest، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عدد (12) طفل من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم قام بإعادة تطبيقه على نفس العينة بفارق 45 يوم عن التطبيق الأول للمقياس، ثم قام بحساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.882) وهي قيمة تدل على أن مقياس التآزر البصري -الحركي يتسم بدرجة عالية من الثبات.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي وذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (12 طفلاً) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم حساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية.

جدول (6) معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وبين العبارات والدرجة الكلية للمحور التابع لها.

العبارة	معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمقياس
1	0.839**	16	0.735**
2	0.865**	17	0.815**
3	0.754**	18	0.754**
4	0.783**	19	0.693**
5	0.687**	20	0.780**
6	0.817**	21	0.771**
7	0.740**	22	0.701**
8	0.787**	23	0.736**
9	0.754**	24	0.758**
10	0.851**	25	0.749**
11	0.755**	26	0.813**
12	0.750**	27	0.754**
13	0.819**	28	0.702**
14	0.673**	29	0.797**
15	0.736**		

**** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)**

يتبين من الجدول (6) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي يمكن اعتبار عبارات المقياس متماسكة وتتمتع باتساق داخلي موثوق فيه.

برنامج الألعاب البسيطة المستخدم في الدراسة لتنمية مهارات التآزر البصري – الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أ- فلسفة البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج من المعايير والتصنيفات الموجودة في كل من معايير اضطراب طيف التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية – الطبعة الخامسة (DSM-V) والتصنيف الدولي العاشر للأمراض (ICD-10) والجمعية الأمريكية لاضطراب التوحد (APA) والتي ترى أن التوحد اضطراب نمائي عصبي يؤثر على مهارات التفاعل والتواصل الإجماعي وإظهار سلوكيات نمطية متكررة. كما يؤثر على قدرة الفرد على اكتساب الخبرات والمهارات من الآخرين والقصور في التفاعل معهم وكذلك تنطلق من وجهة النظر التي ترى أن كل السلوكيات التي يظهرها الفرد هادفة وبالتالي يمكن تنميتها باستخدام الوسائل والطرائق المناسبة والفعالة.

ب- الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس والتي يمكن صياغتها كما يلي:

1- الحرص على توفير بيئة اجتماعية صديقة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بغية تحقيق قدر من الإشباع المتعلق بالأمن.

2- مراعاة الخصائص النمائية والنفسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- مراعاة أسس ومبادئ الفنيات والاستراتيجيات التي تقوم عليها الفنيات المستخدمة في البرنامج المقترح والقائم على الألعاب البسيطة.

4- تهيئة جوّ من الحب والثقة بين الطفل المفحوص في هذه الدراسة والباحث من خلال معايشته للأطفال – عينة الدراسة – لفترة زمنية قبل بَدء البرنامج.

5- الحرص على مشاركة الأطفال عينة الدراسة مع بعض الأقران العاديين الأكبر سنًّا في الأنشطة التي يتضمنها البرنامج.

6- استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب الباحث وذلك عندما يأتي الطفل بالاستجابات الصحيحة.

7- الاعتماد بشكل كبير على تعاون والدي كل طفل في البرنامج التدريبي وجلساته.

أهداف البرنامج:

للبرنامج هدف رئيس وأهداف أخرى فرعية على النحو التالي:

أ- الهدف العام: يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تراوحت أعمارهم بين (6- 8 سنوات) استنادا إلى تقنيات تعديل

السلوك باستخدام بعض الأنشطة والألعاب البسيطة.

ب- الأهداف الفرعية: تنمية مهارات التركيز والانتباه، تنمية مهارات التقليد والمحاكاة، تنمية المهارات العضلية، تنمية المهارات الحركية البسيطة (الدقيقة)، وتنمية المهارات الحركية الكبرى.

أهمية البرنامج:

تأتى أهمية البرنامج في ضوء ما أكدته الدراسات السابقة من أهمية تنمية مهارات التآزر البصري-الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال البرامج التدريبية والسلوكية المعدة بشكل جيد باستخدام بعض الأنشطة والألعاب البسيطة على اعتبارها أنها المدخل الأساس في تنمية الكثير من الجوانب الأخرى، ومن يتوقع أن يسهم في تنمية المهارات المتمثلة في (التواصل البصري/ تعبيرات الوجه/ الانتباه/ التركيز/ استخدام الإشارة/ التقليد/ المهارات الحركية الدقيقة والكبرى).

محتوى البرنامج:

أ- الجلسات: يحتوى البرنامج على (56) جلسة (تتم بصورة فردية وجماعية) يشارك فيها جميع أفراد العينة ويستمر تطبيق البرنامج من ثلاث إلي أربع شهور بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات في الأسبوع ومدة الجلسة تراوح بين 30 دقيقة إلى 45 دقيقة (30 للجلسة الفردية و45 دقيقة للجلسة الجماعية).

ب- بيئة البرنامج: تتكون بيئة التدريب من غرفة التدريب التي تناسب عينة الدراسة وتراعى سماتهم والفروق الفردية بينهم كالروتين وضعف القدرة على التنبؤ وبيئة خالية من المشتتات.

ج- طريقة السير في البرنامج: يشمل البرنامج طريقتين في تطبيق البرنامج الأولى: تطبيق بصورة فردية، والثانية: بصورة الجماعى.

د- الفنيات المستخدمة في البرنامج: يعتمد البرنامج على بعض تقنيات تعديل السلوك كالتعزيز، والتلقين، والتشكيل والتسلسل والنمذجة والإخفاء، والتوبيخ.

التعزيز (Reinforcement): إضافة أو إزالة مثير معين بعد حدوث السلوك الأمر الذي يؤدى إلى زيادة احتمال حدوث تلك الاستجابة في المستقبل في المواقف المتشابهة ويطلق على المثير الذي يؤدى إلى زيادة الاستجابة بالمعزز الموجب بينما يطلق على المثير الذي يؤدى إلى تقليل أو إزالة حدوث الاستجابة بالمعزز السلبي، وسيتم اختيار المعززات المناسبة والفعالة لكل طفل من أطفال عينة الدراسة من خلال ملاحظة سلوك الطفل في أوضاع متعددة وتوجيه أسئلة للأسرة عن المعززات التي يفضلها الطفل وستؤخذ بعين الاعتبار أمور عدة تقديم المعزز للطفل:

- استخدام معززات متنوعة (غذائي - نشاطي - اجتماعي) لأن الاعتماد على معزز واحد قد يؤدى إلى

الإشباع.

- تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المطلوب.

- استخدام معززات مناسبة لكل طفل بحيث تخلق لديه الدافعية لأداء المهمة.

التلقين: هو إجراء مؤقت يقدم الطفل بهدف مساعدته على أداء المهمة بشكل أفضل وله ثلاثة أنواع:

أ- التلقين اللفظي(التعليمات اللفظية): وهو حث الطفل لفظيا على أداء المهمة المطلوبة منه وهذه التعليمات يجب أن تكون واضحة وبسيطة ومناسبة لقدرات الطفل ولا تحتمل أكثر من تفسير.

ب- التلقين الجسدي: هو مساعدة الطفل جسديا على أداء المهمة أو النشاط عندما لا يكون قادرا على ذلك ويستخدم هذا الإجراء في بداية تعليم المهارة ويتم سحبه تدريجيا.

ج- التلقين الإيمائي: هو استخدم بعض تعبيرات الوجه والحركات والإشارة التي تعطى الطفل إيحاء بالسلوك المرغوب فيه أو بالاستجابة الصحيحة.

التشكيل (Shaping): هو التعزيز التدريجي والمنظم للسلوك النهائي المستهدف ويستخدم هذا الإجراء عندما تكون المهارة المطلوب تطويرها أو السلوك المستهدف على درجة عالية من الصعوبة وغير موجودة في ذخيرة الفرد السلوكية (مشهور & محمد، 2016).

الإخفاء: هو الإزالة التدريجية للتلقين(سواء كان لفظيا أم جسديا أم إيمائيا) بهدف جعل الفرد يؤدى السلوك أولاً أو المهارة المستهدفة منفردا.

التوبيخ: أحد أساليب العقاب يهدف إلى منع الطفل من القيام بالسلوك غير المرغوب فيه وحثه على أداء السلوك المقبول.

النمذجة (Modeling): قيام الشخص القائم بالتدريب بأداء المهارة أو السلوك المراد تطويره وجعل الطفل يقوم بمشاهدة وملاحظة ذلك الأداء ومن ثم الطلب منه القيام بتقليد وأداء تلك المهارة أو ذلك السلوك مع قيام القائم بالتدريب بتعزيز السلوكات المقبولة وتصحيح الخاطئة منها باستخدام التلقين اللفظي والجسدي والإيمائي.

خطوات الجلسة:

تشمل الجلسة الخطوات التالية:

1- زمن الجلسة: ويقصد به الوقت الذي تستغرقه الجلسة والذي يراوح بين 35 إلى 45 دقيقة

2- الهدف العام: يشمل الهدف العام المهارات أو المهام التي يدرب الطفل عليها ويحتوي على مجموعة من الأهداف السلوكية (الفرعية) التي ينبغي تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.

3- الهدف السلوكي: ويشتق من الهدف العام لكل طفل من أطفال العينة مع مراعاة أن يكون هذا الهدف

قابل للتطبيق خلال فترة زمنية محددة.

4- إجراءات الجلسة: وتشمل طرائق التعليم والتدريب وكيفية إجراء التدريب وأساليب تقديم المعلومات للطفل عند محاولة تدريبه على المهارات المطلوب تطويرها لديه.

5- الفنيات السلوكية المستخدمة: ويقصد بها تقنيات تعديل السلوك (التعزيز، التلقين، التشكيل التسلسل والإخفاء، التوبيخ).

6- الأدوات والوسائل: وهي الوسائل التعليمية الأدوات التي تم تجهيزها مسبقا مما يساعد في التدريب على المهارة والصور والرموز).

7- مكان التدريب: سيتم تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المهارات المراد تطويرها في قاعة التدريب التي تم إعدادها وتنظيمها مسبقا أو في قاعة التخاطب أو في حديقة المركز وذلك حسب ما تقضيه أهداف وضرورات كل جلسة.

8- أسلوب التدريب: سيكون التدريب فرديا أو جماعيا بحسب نوعية المهارة المستهدفة للتطوير.

9- التقييم: هو المعيار الذي يتم من خلاله الحكم على مدى تحقق الهدف من الجلسة التدريبية ومدى اكتساب الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد للمهارة المستهدفة وسيتم تحديد معيار التحقق في كل مهارة يستهدف تنميتها (كأن نقول إن معيار تحقق الهدف هو نجاح الطفل في تقليد حركات المدرب بعد محاولتين من أربع محاولات).

جدول (7): يوضح خطة الجلسات التدريبية للبرنامج المستخدم في الدراسة.

الجلسة	زمن الجلسة	اللعبة المستخدمة	محور الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
الأولى	40 دقيقة	-	جلسة تعارف بين الباحث وأولياء الأمور	التعارف وإشاعة جو من اللفة بين الباحث وأولياء الأمور والتعرف على وضع الأطفال وظروفهم الأسرية.	-
الثانية	40 دقيقة	-	جلسة للتعريف بالبرنامج التدريبي	شرح أبعاد البرنامج التدريبي ومراحله وأدوار ولي الأمر في البرنامج.	الحوار - المناقشة - المحاضرة - العرض التقديمي
الثالثة	30 دقيقة.	-	جلسة تمهيدية	التعارف بين الباحث والأسرة والأطفال.	التعزيز - الحوار - المناقشة.
الجلسة الرابعة والخامسة	30 دقيقة	لعبة كونكت فور	يطلب الباحث من الطفل إدخال القطع البلاستيكية المستديرة في الفراغات	زيادة الانتباه والتواصل البصري	اللعب - التقليد - التعزيز - الواجب المنزلي

تابع/ جدول (7).

الجلسة	زمن الجلسة	اللعبة المستخدمة	محور الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسة السادسة والسابعة	30 دقيقة	لعبة الكرة	أن يركل الطفل الكره للباحث	زيادة الانتباه والتآزر البصري	اللعب – التقليد – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي – التكرار.
الثامنة والتاسعة	30 دقيقة	ألعاب الطفل المفضلة	يلعب الطفل بالعابة المفضلة، ثم تشغيل الموسيقى والرقص مع الباحث، ثم يقوم بتقليد الباحث	زيادة الانتباه والتفاعل والتواصل البصري عن طريق أن يتعقب أو يلاحق الطفل شئ لامع.	اللعب – التقليد – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
الجلسة العاشرة والحادية عشر	30 دقيقة	مكعبات – وتد وحلقات	يقوم الطفل بتقليد الباحث وتعشيق المكعبات بعضها ببعض، وبالإضافة إلى تدريبه على وضع الحلقات في الوتد	زيادة الانتباه والتآزر البصري والتفاعل.	النمذجة – التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
الجلسة الثانية عشر والثالثة عشر	30 دقيقة	ألعاب الطفل المفضلة – غطاء العينين – كرة.	يقوم الطفل بتقليد الباحث في الوقوف على رجل واحدة وثني الأخرى، بالإضافة إلى اللعب الحر	قدرة الطفل علي التحكم في حركته (حركات دقيقة	النمذجة – لعب الدور – اللعب – التقليد والمحاكاة – الواجب المنزلي
الجلسة الرابعة عشر والخامسة عشر	30-40 دقيقة	لعبة القرفصاء – فرد الجذع وثنيه	أن يقلد الطفل وضع القرفصاء حوالي 10 مرات	قدرة الطفل علي التحكم في حركته (حركات دقيقة).	التغذية الراجعة – لعب الدور – التشكيل – التعزيز اللفظي – الواجب المنزلي.
الجلسة السادسة عشر والسابعة عشر	40 دقيقة	التنقل فوق أسطح مرتفعة الارتفاع (مرتفع/ منخفض).	أن يقوم الطفل بالتنقل فوق الكراسي،مع تغير وضعية الكراسي	قدرة الطفل علي التحكم في حركته (حركات دقيقة).	التعزيز – التغذية الراجعة – الواجب المنزلي – التطمين التدريجي.
الجلسة الثامنة والتاسعة عشر	30 دقيقة	لعبة نقل الخرز	قدرة الطفل علي التحكم في حركته (حركات دقيقة).	يقوم الباحث بنقل الخرز من مكان لآخر بينهما مسافة بالملعقة مع وجود عوائق مثبته على الأرض	التغذية الراجعة – النمذجة – التعزيز – الواجب المنزلي.
الجلسة العشرون والحادية والعشرون	30 دقيقة	كرة الاتزان	قدرة الطفل علي التحكم في حركته (حركات دقيقة).	إحضار الاتزان كبيرة الحجم وقام الباحث بدحرجتها واللعب بها مع الطفل، ثم ينام ببطنه على الكرة	التغذية الراجعة – التطمين التدريجي – التعزيز المادي واللفظي – الواجب المنزلي.

تابع/ جدول (7).

الجلسة	زمن الجلسة	اللعبة المستخدمة	محور الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسة الثانية والعشرون والثالثة والعشرون والرابعة والعشرون	30 دقيقة	التدلكيات والتدريبات الحسية للأصابع والأظافر	عمل ضغطات وتدليك لمنطقة الأصابع من الداخل والخارج لتنمية اللمس العميق لدى الطفل	التواصل الحركي مع الطفل، وتنمية التركيز البصري على شيء يوضع أمامه	التطمين التدريجي – التعزيز المادي – التعزيز اللفظي – الواجب المنزلي.
الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون	30 دقيقة	لوحة الدبابيس	يقلد الطفل الباحث في إدخال الدبابيس في اللوحة بشكل تدريجي من الصغيرة للكبيرة	التواصل الحركي مع الطفل، وتنمية الذاكرة البصرية.	التغذية الراجعة – التقليد – التعزيز – الواجب المنزلي.
السابعة والعشرون والثامنة والعشرون	30 دقيقة	أنشطة تنمية مهارات اليد (صلصال – حبوب أو خرز)	يقلد الطفل الباحث في استخراج الحبوب المغروسة من الصلصال	التواصل الحركي مع الطفل، وتحسين التأزر البصري الحركي ومهارة التوصيل.	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي.
الجلسة التاسعة والعشرون والثلاثون	30 دقيقة	(نظم الخرز)	يقوم الطفل بلضم الخرز في الخيط	التآزر البصري الحركي مع الطفل، وتحسين الانتباه البصري.	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي.
الحادية والثلاثون والثانية والثلاثون	30 دقيقة	(الورق والمشابك)	بوضع الباحث المشبك وتثبيته على حافة الورق ثم يطلب من الطفل أن يمسك المشبك ويضغط عليه ليفتحه	التآزر البصري الحركي مع الطفل، وتحسين التأزر البصري الحركي، وتقوية الإدراك البصري.	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
الجلسة: الثالثة والثلاثون والرابعة والثلاثون	30 دقيقة	المسامير والصواميل	يأخذ الطفل الصمولة ويدخلها في المسمار بنفس الشكل الذي يقوم به الباحث	التآزر البصري الحركي مع الطفل، وتقوية الانتباه البصري	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
الخامسة والثلاثون والسادسة والثلاثون	30 دقيقة	تجميع المتشابهات	يقوم الطفل بالبحث عن الزوج الأخر من الشيء الذي يمسك به الباحث	تمية المهارات الحركية الدقيقة، وتنمية الانتباه البصري والقدرة على التميز بين الأشياء، والبحث في الحجرة على شيء معين دون التشتت بالأشياء الأخرى	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
السابعة والثلاثون والثامنة والثلاثون	30 دقيقة	لعبة انظر إليا	يطلب الأخصائي من الطفل مع طلب الجلوس على المقعد مقابلا	التواصل البصري خلال ثانية واحدة من الطلب	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي
التاسعة والثلاثون والأربعون	30 دقيقة	تابع حركة اللعبة	يتعقب الطفل صندوق على مستوى العين وضع لوحا board على الصندوق يكون طويلا بما يكفي ليغطى الحقل البصري للطفل	تنمية نشاطات التعاقب البصري	التغذية الراجعة – التشكيل – التعزيز – الواجب المنزلي

تابع/ جدول (7).

الجلسة	زمن الجلسة	اللعبة المستخدمة	محور الجلسة	الهدف من الجلسة	الفنيات المستخدمة
الحادية والأربعون والثانية والأربعون	30 دقيقة	أنظر لمصدر الضوء	يتعقب أو يلاحق الطفل (يتابع سير شيء بعينيه) شيء لامع أو مشع في عدة اتجاهات	التواصل البصري عن طريق أن يتعقب أو يلاحق الطفل (يتابع سير شيء بعينيه) شيء لامع أو مشع	التدريب – التعزيز.
الثالثة والأربعون والرابعة والأربعون	30 دقيقة	رن الجرس	تشجيع الطفل على النظر إلى يديه برفعهما ضمن مجاله البصري	تنمية التآزر البصري الحركي عن طريق أن ينظر الطفل إلى يديه	التدريب – التعزيز.
الخامسة والأربعون والسادسة والأربعون	30 دقيقة	العربة الصغيرة	وضع لعبة أمام الطفل تتحرك أمامه ليحرك بصره عليها أو حرك لعبة تصدر أصوات أمام وجهه	التركيز البصري على شيء يوضع أمامه على بعد 25–30 سم	التدريب – التعزيز.
السابعة والأربعون والثامنة والأربعون	30 دقيقة	ترتيب المكعبات	وضع أمام الطفل مجموعة أشياء بترتيب معين ويطلب منه أن يفعل كما فعلت	تنمية الذاكرة البصرية عن طريق أن يعيد الطفل عمل سلسلة أو ترتيب معين	التدريب – التعزيز.
التاسعة والأربعون والخمسون	30 دقيقة	قص ولزق	ترتيب الطفل حروف اسمه عن طريق نموذج أخر	تحسين التأزر البصري الحركي ومهارة التوصيل	التدريب – التعزيز.
الحادية والخمسون والثانية والخمسون	30 دقيقة	أين الحلوى	مساعدة الطفل في تناول الحلوى من الإناء بعدة حركات لجذب انتباهه	تحسين الانتباه البصري عن طريق مشاهدة يد شخص لملاحظة مكان وضع الشيء	التدريب – التعزيز.
الثالثة والخمسون والرابعة والخمسون	30 دقيقة	صندوق المفاجآت	مساعدة الطفل بتركيب الأشكال في الأماكن الفارغة في الصندوق	تحسين التأزر البصري الحركي وتقوية الإدراك البصري	التدريب – التعزيز.
الخامسة والخمسون والسادسة والخمسون	30 دقيقة	أين اللعبة؟؟	ملاحظة الشيء وتخبئته وتكوين صورة عنه في الذاكرة للحظات بسيطة ثم الكشف عنه واكتشافه من جديد	تقوية الانتباه البصري	التدريب – التعزيز.

أساليب المعالجات الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- معامل ألفا كرونباخ.

3- استخدام معادلة (سبيرمان ـ براون) للتجزئة النصفية.

4- الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي.

بسبب عدم توفر شروط الاختبارات المعلمية وبالتالي لم يتمكن الباحث من استخدام اختبار

(T-Test) وذلك استخدم:

أ- اختبار مان ويتنى Mann - Whitney Test: لقياس دلالات الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

ب- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon-Test: لقياس دلالات الفروق بين مجموعتين غير مستقلتين (مرتبطتين).

ج- حساب حجم التأثير للبرنامج على مهارات التواصل البصري الحركي، وذلك عند استخدام اختبار مان وتني لمجموعتين مستقلتين (ظابطة، وتجريبية) وعند استخدام اختبار ويلكوكسو لمجموعتين مرتبطتين (تجريبية قبلي وبعدي) (حسن،: 2016:279-280).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض ومناقشة الفرض الأول:

اختبار صحة الفرض الأول ينص على: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهارات التآزر البصري - الحركي لدى عينة من أطفال التوحد لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Test لعدم توفر شروط الاختبارات المعلمية بدلاً من اختبار (T-Test) لتحديد الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي.

جدول (8): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (U)، (Z) وحجم التأثير في مهارات التآزر الحركي ككل وأبعاده الفرعية.

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المهارات الحركية	مهارات حركية بسيطة	الضابطة	8	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		التجريبية	8	12.50	100				
	مهارات حركية كبيرة	الضابطة	8	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		التجريبية	8	12.50	100				
	مهارات عضلية	الضابطة	8	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		التجريبية	8	12.50	100				
مهارات التآزر الحركي ككل		الضابطة	8	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		التجريبية	8	12.50	100				

من جدول (8) يتضح ما يلي أن حجم التأثير ≥ 0.9 ويدل على حجم تأثير قوي جدا (حسن، 2016:280). كما ويشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات رتب المجموعة

الـضابطة والمجموعـة التجريبيـة في التطبيـق البعـدي لمهارات التآزر الحركي ككل وجميع أبعاده لصالح أطفال المجموعـة التجريبيـة، حيـث زيـادة متوسـطات رتـب المجموعـة التجريبيـة لأبعـاد مهـارات التـآزر الحركـي ودرجته الكلية، ويتضح من ذلك أنه يوجـد تـأثير قـوي للبرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة على ارتفاع مستوى مهارات التآزر الحركي ككـل وأبعـاده الفرعيـة المتمثلة في (المهارات الحركية البسيطة، المهارات الحركيـة الكبيرة، المهارات العضلية) لدى المجموعة التجريبية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتم حساب حجم تـأثير البرنـامج عـلى مهـارات التآزر البصري- الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند استخدام اختبـار مـان وتنـي وجـاء حجـم التأثير قوي جداً (حسن، 2016:279-280).

جدول (9): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (U)، (Z) وحجم التأثير في مهارات التآزر البصري ككل وأبعاده الفرعية.

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات التآزر البصري	مهارات التعقب والتركيز	ضابطة	8	5.75	1.035	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		تجريبية	8	12.75	1.035	12.50	100				
	التأزر والإنتباه والإدراك البصري	ضابطة	8	6.38	0.518	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		تجريبية	8	16.63	0.916	12.50	100				
مهارات التآزر البصري ككل		ضابطة	8	12.13	0.835	4.50	36	صفر	3.361	0.01	قوي جدا
		تجريبية	8	29.38	1.51	12.50	100				

من جدول (9) يتضح ما يلي أن حجم التأثير≥ 0.9 ويدل على حجم تأثير قوي جدا (حسن، 2016: 280). كما ويشير إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى دلالة (0.01) بين متوسـطات رتـب المجموعـة الـضابطة والمجموعـة التجريبيـة في التطبيـق البعـدي لمهارات التـآزر البـصري ككـل وجميـع أبعـاده لـصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث زيادة متوسطات رتب المجموعة التجريبية في أبعاد مهارات التواصل البـصري ودرجته الكلية، وجميع قـيم الدلالـة أقـل مـن مـستوى المعنوية (0.01)، (0.05)، ويتضح مـن ذلـك أنـه يوجـد تأثير قوي للبرنامج القائم على أنشطة الألعاب البـسيطة على ارتفاع مستوى مهارات التآزر البصري ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في (مهـارات التعقـب والتركيـز، التـأزر والانتباه والإدراك البصري) لدى المجموعـة التجريبيـة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم حساب حجم تـأثير البرنـامج عـلى مهـارات التـآزر البـصري-

الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند استخدام اختبار مان وتني وجاء حجم التأثير قوي جداً (**حسن**، 2016:279-280).

وهذا يؤكد صحة الفرض الأول، حيث أوضحت النتائج أن أنشطة الألعاب والفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي لها تأثير فعال في إحداث تحسن ملحوظ في مستوى مهارات التآزر الحركي المتمثلة في (المهارات الحركية البسيطة، المهارات الحركية الكبيرة، المهارات العضلية) ومهارات التآزر البصري المتمثلة في (مهارات التعقب والتركيز، التأزر والانتباه والإدراك البصري) لدى أطفال المجموعة التجريبية.

أولاً: مناقشة الفرض الأول:

أشارت نتيجة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى مهارات التآزر البصري - الحركي لدى عينة من أطفال التوحد لصالح المجموعة التجريبية، أي أنشطة الألعاب والفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي لها تأثير فعال في إحداث تحسن ملحوظ في مستوى مهارات التآزر الحركي، ويؤكد هذا الفرق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فعالية الألعاب المستخدمة في البرنامج في إحداث تحسن ملحوظ في مستوى مهارات التآزر البصري-حركي، وأن التحسن في أداء المجموعة التجريبية يرجع إلى استخدام الفنيات المستخدمة لما لها دور فاعل في إحداث تغيير في مهارات التآزر البصري-حركي.

واتفقت الدراسة مع دراسة (أبو الفتوح وآخرون، 2018) والتي أشارت إلى استخدام الألعاب الترويحية لتنمية المهارات الحركية ولكن تطرق فيها أيضاً إلى تنمية المهارات الوظيفية وتنمية مهارات التآزر البصري-الحركي، كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة (يوسف، 2014) والتي أشارت إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية التواصل الاجتماعي (التواصل البصري-التواصل اللفظي-التواصل غير اللفظي) وأحد المتغيرات التي سعت الدراسة الحالية لتنميتها هو التواصل البصري، كما اتفقت النتيجة جزئياً هذه النتيجة مع دراسة (Hiltz, 2017) والتي أشارت إلى فاعلية اللعب مع الأقران ومدى تأثيره في عملية التحسن في مهارات التواصل اللغوي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولعل هذه الدراسة توضح أن الألعاب تلعب دورا في تحسين العديد من المهارات، واتفقت النتيجة جزئياً أيضا مع دراسة (صادق، والسيد، 2007) والتي أشارت إلى أن للعب الجماعي دور في تنمية التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي لدى الطلاب المصابين بالتوحد.

كما اتفقت الدراسة مع ما ورد في الإطار النظري في أن الألعاب التعليمية من الخبرات التي توفر التسلية والتفاعل والمتعة، وهي من الخبرات التي توفر التسلية والتفاعل والمتعة، ولذلك، شاع استخدامها في تدريس معظم المواد الدراسية والتدريب على العديد من المهارات المتنوعة، وتؤكد نظريات النمو المعرفي على قيمة وأهمية اللعب وأنه الاستراتيجية الأولى والأكثر كفاءة في تعليم الأطفال وتنميتهم من جوانب الجوانب النمائية المختلفة، فباللعب يمكن تعلم المهارات الحياتية والمهارات الأساسية التي تساعد على تنمية القدرات وبناء الشخصية، وتمتاز الألعاب بأنها تساعد جميع المتعلمين بدون استثناء على تعلم المهارات وبكفاءة وفعالية حيث أن الأهداف التي يسعى إليها المنهج القائم على الألعاب التعليمية ليست محدودة بل متنوعة وشاملة لجميع جوانب نمو المتعلم الوجدانية والمعرفية والنفس حركية.

ويفسر الباحث النتيجة في ضوء كون الألعاب لها طابع يوفر مقدار من الترابط والتماسك من حيث تنفيذ هذه الألعاب وشكلها النهائي، وقد حرص الباحث على تدريب الأطفال على إدراك العلاقة بين إجراء الألعاب التي تم تنفيذها مما أدي إلي تحسين التآزر البصري – الحركي لدي هؤلاء الأطفال. كما اعتمد الباحث على نظرية المجال عند إعداد البيئة والعوامل التي تتسم بالحركة والجاذبية، ومدى فعالية الأطفال ودعم مشاركتهم في الألعاب، بالإضافة إلى تركيز الألعاب المستخدمة على عمليات الانتباه المشترك والتفاعل بين الأطفال أثناء أداء الألعاب، كما أن الألعاب تساعد على التنبيه الحسي وإحداث التوازان بين حاسة البصر والأداء الحركي اللذان عند ترابطهما يتم تنشيط العديد من مراكز المخ مما يعمل على التكامل بين الحواس والربط مع حركة الجسم.

ثانياً: عرض ومناقشة الفرض الثاني:

1- عرض وتحليل الفرض الثاني:

اختبار صحة الفرض الثاني ينص على: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مهارات التآزر البصري –الحركي لدى عينة من أطفال التوحد لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon-Test لعدم توفر شروط الاختبارات المعلمية بدلاً من اختبار (T-Test) لتحديد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

جدول (10): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (Z) وحجم التأثير لمهارات التآزر الحركي ككل وأبعاده الفرعية.

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع رتب الفروق		قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
						الموجبة	السالبة			
المهارات الحركية	مهارات حركية بسيطة	القبلي	8	6.25	0.463	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		17.13	1.808					
	مهارات حركية كبيرة	القبلي	8	6.50	0.535	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		15.75	2.435					
	مهارات عضلية	القبلي	8	6.25	0.463	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		16.88	1.356					
المهارات التآزر الحركي ككل		القبلي	8	19	1.309	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		49.75	4.773					

من جدول (10) يتضح ما يلي أن حجم التأثير ≥ 0.9 ويدل على حجم تأثير قوي جدا (حسن، 2016: 280). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التآزر الحركي ككل وجميع أبعاده لصالح التطبيق البعدي، حيث زيادة متوسطات الرتب الموجبة لأبعاد مهارات التآزر الحركي ودرجته الكلية، وجميع قيم الدلالة أقل من مستوى المعنوية (0.05)، ويتضح من ذلك أنه يوجد تأثير للبرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة على ارتفاع مستوى مهارات التآزر الحركي ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في (المهارات الحركية البسيطة، المهارات الحركية الكبيرة، المهارات العضلية) لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. وتم حساب حجم تأثير البرنامج على مهارات التآزر البصري- الحركي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عند استخدام اختبار ويلككسون وجاء حجم التأثير قوي جداً (حسن، 2016: 280).

جدول (11): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (U)، (Z) وحجم التأثير لمهارات التآزر البصري ككل وأبعاده الفرعية.

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع رتب الفروق		قيمة (Z)	قيمة الدلالة	حجم التأثير
						الموجبة	السالبة			
مهارات التآزر البصري	مهارات التعقب والتركيز	القبلي	8	5.25	0.463	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		12.75	1.035					
	التآزر والانتباه والإدراك البصري	القبلي	8	6.25	0.463	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		16.63	0.916					
المهارات التآزر البصري ككل		القبلي	8	11.50	0.926	36	صفر	2.521	0.01	قوي جدا
		البعدي		29.38	1.506					

من جدول (11) يتضح ما يلي أن حجم التـأثير ≤ 0.9 ويدل على حجم تأثير قوي جـداً (حـسن، 2011:280). وجود فروق ذات دلالة إحـصائية عنـد مـستوى دلالـة (0.05) بـين متوسـطات رتـب المجموعـة التجريبيـة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التآزر البـصري ككـل وجميع أبعـاده لـصالح التطبيـق البعـدي، حيـث زيـادة متوسطات الرتب الموجبة في أبعاد مهارات التآزر البصري ودرجته الكليـة، وجميـع قـيم الدلالـة أقـل مـن مـستوى المعنوية (0.01)، (0.05)، ويتضح من ذلك أنه يوجد تأثير للبرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة عـلى ارتفـاع مستوى مهارات التآزر البـصري ككـل وأبعـاده الفرعيـة المتمثلة في (مهارات التعقـب والتركيـز، التـآزر والانتبـاه والإدراك البصري) لدى أطفـال المجموعـة التجريبيـة في التطبيق البعدي. وتم حساب حجم تـأثير البرنـامج عـلى مهـارات التـآزر البـصري–الحركـي للأطفـال ذوي اضطراب طيف التوحد عند استخدام اختبار ويلككسون وجاء حجم التأثير قوي جداً (حسن، 2016: 280).

وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني: حيث أوضـحت النتـائج أن أنـشطة الألعـاب والفنيـات المـستخدمة في البرنامج الحالي لها تأثير فعال في إحداث تحسن ملحـوظ في مستوى المتمثلة في مهارات التآزر الحركي (المهـارات الحركية البسيطة، المهـارات الحركيـة الكبـيرة، المهـارات العضلية) ومهارات التآزر البصري المتمثلة في (مهـارات التعقب والتركيز، التـآزر والانتبـاه والإدراك البـصري) لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضـطراب طيـف التوحد في القياس البعدي.

2- مناقشة الفرض الثاني:

أشـارت نتيجـة الدراسـة إلي فـروق ذات دلالـة إحصائية عنـد مـستوى (0.05) بـين متوسـط درجـات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمـستوى مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من أطفـال التوحد لصالح التطبيق البعدي، هذا الفرق بين القيـاس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لـصالح القيـاس البعدي يؤكد تحسن أداء المجموعة في القياس القبلي عـن البعـدي، وهـذا التحـسن يرجـع إلى اسـتخدام أنـشطة اللعب المقترحة، وأن هنـاك فعاليـة للأنـشطة في تحـسين مهارات التآزر البصري – الحركي.

اتفقت النتيجـة مـع دراسـة (بـن شميـسة، 2020) والتي أشارت نتائجها على أن برنامج الألعاب الحركية أثر تأثيرا ايجابيا على المستوى الجانب الحركـي لـدى الأطفـال المصابين بالتوحد المتوسط، كما اتفقت النتيجة جزئيـاً مـع دراسة (القحطاني، 2016) والتي أشارت إلى وجود تـأثير ذو فعالية ودلالة إحصائية لبيئة التعلم التكيفية القائمة على استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، فهذه الدراسة أكدت فعاليـة الألعـاب كإحـدى

متغيرات الدراسة الحالية.

ويفسر الباحث نتيجة الفرض في ضوء طبيعة الألعاب البسيطة الذي اتضح بقاء أثرها في تحسن التآزر البصري-الحركي للأطفال في القياس التتبعي حيث أن الألعاب تثير دافعية الطفل من حيث مكوناتها والمردود النفسي لها، حيث يسعي المحيطين بالطفل إلى دعمه ومدحه عند إبداء استجابات مما يدعم عملية الارتباط الشرطي بين الدعم والألعاب واستحسان المحيطين، مما أدي إلى قيام الطفل بممارسة هذه الألعاب في فترة القياس التتبعي.

ويضيف الباحث أنه في إعداد البرنامج اعتمد على عدة استراتيجيات وأنشطة تساهم في تدريب الطفل على تنمية التآزر البصري حركي، حيث حاول الباحث أثناء الجلسات تفسير الأنشطة المقدمة للأطفال بدقة وخاصة التي تتطلب مشاركة الآخرين وتحديد القصد من الأداء الذي يقوم به الأطفال مع تحديد اتجاه العين واليد أثناء تطبيق الألعاب وربط ذلك بتعبيرات انفعالية محددة، وتدريب الأطفال على تركيز الانتباه، مما ترتب عليه تحسين مهارات التآزر لدي هؤلاء الأطفال.

ثالثاً: عرض ومناقشة الفرض الثالث:

اختبار صحة الفرض الثالث ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon-Test لعدم توفر شروط الاختبارات المعلمية.

جدول (12): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (Z) وحجم التأثير لمهارات التآزر الحركي ككل وأبعاده الفرعية.

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتب الفروق		قيمة (Z)	قيمة الدلالة
						الموجبة	السالبة		
المهارات الحركية	مهارات حركية بسيطة	البعدي	8	17.13	1.808	2	1	0.447	غير دالة
		التتبعي		17.25	1.035				
	مهارات حركية كبيرة	البعدي	8	15.75	2.435	صفر	1	1.00	غير دالة
		التتبعي		15.38	2.264				
	مهارات عضلية	البعدي	8	16.88	1.356	4.5	1.50	0.802	غير دالة
		التتبعي		17.13	0.835				
المهارات التآزر الحركي ككل		البعدي	8	49.75	4.773	1	2	0.447	غير دالة
		التتبعي		49.75	3.240				

من جدول (12) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التآزر الحركي ككل وجميع أبعاده، حيث تتقارب متوسطات الرتب الموجبة والسالبة لأبعاد مهارات التآزر الحركي ودرجته الكلية، وجميع قيم الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويتضح من ذلك استمرار تأثير البرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة في تنمية مهارات التآزر الحركي ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في (المهارات الحركية البسيطة، المهارات الحركية الكبيرة، المهارات العضلية) لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب طيف التوحد.

جدول (13): يوضح المتوسطات والانحرافات وقيمة (U)، (Z) وحجم التأثير لمهارات التآزر البصري ككل وأبعاده الفرعية

	المهارات الفرعية	مصدر التباين	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتب الفروق		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
						الموجبة	السالبة		
المهارات البصرية	مهارات التعقب والتركيز	القبلي	8	12.75	1.035	1	2	0.447	غير دالة
		البعدي		12.63	1.408				
	التآزر والانتباه والإدراك البصري	القبلي	8	16.63	0.916	صفر	1	1.00	غير دالة
		البعدي		16.28	1.302				
مهارات التآزر البصري ككل		القبلي	8	29.38	1.506	صفر	2	1.341	غير دالة
		البعدي		29	1.852				

من جدول (13) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمهارات التآزر البصري ككل وجميع أبعاده، حيث تتقارب متوسطات الرتب الموجبة والسالبة لأبعاد مهارات **التآزر** البصري ودرجته الكلية، وجميع قيم الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويتضح من ذلك استمرار تأثير البرنامج القائم على أنشطة الألعاب البسيطة في تنمية مهارات التآزر البصري ككل وأبعاده الفرعية المتمثلة في (مهارات التعقب والتركيز، التآزر والانتباه والإدراك البصري) لدى أطفال المجموعة التجريبية ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث: حيث أوضحت النتائج أن أنشطة الألعاب والفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي فعاليتها وتأثيرها مستمر لمدة 45 يوم في تنمية مهارات التآزر الحركي المتمثلة في (المهارات الحركية البسيطة، المهارات الحركية الكبيرة، المهارات العضلية) ومهارات التآزر البصري المتمثلة في (مهارات

التعقب والتركيز، التآزر والانتباه والإدراك البصري) لدى أطفال المجموعة التجريبية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مناقشة الفرض الثالث:

أشارت نتيجة الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مهارات التآزر البصري – الحركي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح التطبيق البعدي، عدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي يؤكد فعالية الألعاب المستخدمة في تنمية مستوى مهارات التآزر البصري – الحركي، وان الفرق فقط بين القياس القبلي والبعدي.

اتفقت هذه النتيجة دراسة (يوسف، 2014) والتي أشارت إلى دور الألعاب في تنمية التواصل الاجتماعي (التواصل البصري–التواصل اللفظي–التواصل غير اللفظي) وأحد المتغيرات التي سعت الدراسة الحالية لتنميتها هو التواصل البصري. كما اتفقت الدراسة جزئيا مع دراسة (Hiltz, 2017) والتي أشارت إلى فاعلية اللعب مع الأقران في تحسن مهارات التواصل اللغوي والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. واتفقت أيضا مع دراسة (صادق، والسيد، 2007) والتي أوضحت أن للعب الجماعي دور في تنمية التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي لدى الطلاب المصابين بالتوحد.

ويشير الباحث إلي أن اللعب هو عملية شخصية محكومة بدوافع الفرد ورغباته، مما يحفز الفرد ويشجه نحو تحقيق الهدف وهو أسلوب طبيعي يستخدمه الأطفال للتعبير عن أنفسهم كما يعتبر نوع من أنواع العلاج النفسي فاللعب يقود إلى التفكير والاستكشاف، وهو الجسر الذي يوصل الأفراد إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، واللعب يؤدي بالأفراد إلى التوازن العاطفي، كما أنه يفسح المجال للطفل لكي يتعلم الكثير، فمن خلاله يتعلم الأشكال والألوان والأحجام، وأنواع الملابس ومهارات التصنيف ويحصل على خبرات كثيرة لا يتمكن من الحصول عليها من مصادر أخرى.

أخيرا، لقد استخدم الباحث في دراسته الحالية أنواع مختلفة من الألعاب وبأحجام متباينة وألوان زاهية زاد من اليقظة والدقة والانتباه لدى الأطفال المشاركين في هذه الدراسة، كما أدت هذه الألعاب إلى زيادة وعي الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد بحركته واستخدامه ليديه وأصابعه استخداماً صحيحاً، هذا كله وسط بيئة من المتعة والتشويق التي يختص بها اللعب عما سواه من البيئات الأخرى، وحرص الباحث على انتقاء الألعاب في هذه الدراسة التي تعتبر مثيرة للأطفال وراعى في

دراسته التقارب بين أفراد العينة ومدة البرنامج ومحتوى البرنامج وتقبلهم له. وبالتالي ساعدت الجلسات القائمة على اللعب للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد على إشباع رغبته في المتعة كما ساعدته أيضاً على الاستخدام الواعي للعقل والجسم للقيام بمهام اللعبة وإرشاداتها، كل ذلك ساهم وبشكل مباشر في تحسين مهارات الانتباه ومن ثم الإدراك البصري للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، ولذلك كان من المهم انتقاء الألعاب بمواصفات خاصة تضمن التأثير البصري على الطفل وجذب انتباهه. مما تقدم، يمكن القول إن الألعاب التي قدمها الباحث للأطفال في هذه الدراسة وتعدد الجلسات التي بلغت ما يقرب من 56 جلسة كان لذلك الأثر البالغ في الوصول للنتائج التي أبانت بها الدراسة الحالية.

التوصيات:

مما تقدم، يمكن الاستفادة من الألعاب بمختلف أنواعها ومستوياتها (بسيطة أو رقمية) وربطها بالمنهج المقدم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث يؤدي ذلك إلى تفعيل عملية التعلم والتعرف على قدرات وإمكانيات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد العقلية والانفعالية والاجتماعية، لتشكيل مجموعة من الأساليب التي تؤدي إلى ربط اللعب بالتعلم. ومن هنا نوصي بما يلي:

1- أهمية وضرورة تبنى برامج الرعاية الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للأنشطة القائمة على اللعب وربطها بتعلم المهارات الأكاديمية.

2- تنفيذ ورش عمل تدريبية للقائمين على رعاية هؤلاء الأطفال لتوعيتهم بقيمة وأهمية استخدام اللعب في مواقف تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- إجراء المزيد من الدراسات التجريبية عن جدوى أنواع أخرى من اللعب في تحسين جوانب القصور لدى هذه الفئة من الأطفال.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، فيوليت فؤاد، علي، غادة قطب، ويوسف، محمود رامز (2018). *الخصائص السيكومترية لمقياس التآزر البصري الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 53، 211-250.

أبوالفتوح، محمد. وصيام، خالد (2018). *فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال التوحديين وأثرها على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية*. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، 51، 11-69.

إسماعيل، صفية. وإسماعيل، مخلوف (2020). *مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب الرياضية في تخفيف القلق لدي الأطفال حاملي لاضطراب طيف التوحد*. مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، جامعة عاشور زيان

الجلفة، *3*(3)، 316-325.

أمين، سهى أحمد (2001). *مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الحيلة، محمد محمود (2002). *الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجيا وتعليميا وعمليا*. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الختاتنة، سامي (2013). *سيكولوجية اللعب*. عمان: دار الحامد للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، فؤاد البهى (1978): *علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشرى*.القاهرة.دار الفكر العربي.

الشيخ، فاطمة (2021). *تأثير برنامج مقترح للألعاب المائية على مستوى تعلم بعض المهارات الأساسية لأطفال التوحد*.مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، *56*(2)، 606-627.

الصايغ، أمال (2013). *دراسة مقارنة لمهارات التآزر البصري الحركي ومستوى الصلابة النفسية في ضوء متغيري الإعاقة السمعية/ السواء لدى عينة من طلاب الجامعة*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، *152* (1)، 143-164.

الغول، ريهام محمد (2018). *نمطا التلميحات البصرية (صور متحركة-رسوم متحركة) ببيئات الألعاب الإلكترونية وأثرهما في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال التوحد*. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، *28*(3)، 255-329.

الفنهراوي، نور رضا (2018). *التآزر البصري الحركي لدى تلامذة صفوف التربية الخاصة وإقرانهم العاديين في محافظة بابل*. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، *25*(3)، 248-265.

القحطاني، خالد بن ناصر (2016). *تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على استخدام الألعاب الإلكترونية التعليمية عبر الويب لتنمية مهارات المشاركة والتواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، *26*(4)، 255-259.

المنير، رانـدا عبـد العلـيم (2011). *دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، *5*(3)، 231-281.

الهويدي، زيد (2012). *الألعاب التربوية: استراتيجيات لتنمية التفكير*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

بن شميسة، العيد (2020). *دور برنامج ألعاب صغيرة حركية في التقليل من درجة التوحد لدى الأطفال المصابين بالتوحد المتوسط 5-7 سنوات: بحث تجريبي أجري على بعض الأطفال بمركز خاص بولاية البيض*. مجلة المحترف، جامعة زيان عاشور الجلفة -معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، *6*(19)، 67-75.

بهادر، سعدية محمد (2013). *برامج تنمية المهارات الاجتماعية في الألفية الثالثة*. القاهرة: مكتبة التجهيزان الفنية لمطابع الشرطة.

حسن،عزت عبدالحميد محمد (2016) *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18* دار الفكر العربي، مصر القاهرة.

سليمان، عبد الرحمن سيد (2004). *دليل الوالدين والمتخصصين في التعامل مع الطفل التوحدي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

صادق، مصطفى أحمد، الخميسي، السيد سعد (2007)، *دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى الأطفال*

المصابين بالتوحد، مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية، كلية المعلمين، جامعة الملك عبدالعزيز، س4، ع8، 4-57.

مركز تنمية الإنسان للرعاية النهارية – عبور (2019)، خدماتنا، المصدر من https://hdc.com.sa

مشهور، عبده أحمد، & محمد، ميرفت. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبوظبي – دولة الإمارات العربية المتحدة–(دراسة حالة).

فضل الله، محمد رجب (2005). *الألعاب اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: عالم الكتب.

كاشف، إيمان فؤاد (2012). *نحو فهم أكثر عمقًا لاضطراب التوحد*. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق، 1، 22-35.

فؤاد أبو الحطب، وأما ل صادق (2010). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، صفاء أحمد (2010). *فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم الصحية لطفل الروضة*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، *4*(4)، 159-175.

محمد، عادل عبد الله (2014). *مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

محمد، عبير فتحي (2012). *فاعلية استخدام الألعاب التربوية الإلكترونية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال التوحديين بمدارس الدمج التعليمي*. المؤتمر الدولي العلمي التاسع "التعليم عن بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق"، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، *2*(9)، 680-694.

منيب، تهاني.، الشرقاوي، ريم.، والتهامي، السيد (2013). *تقنين مقياس التآزر البصري-الحركي للأطفال التوحديين*. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، 164، 89-104.

يحي، خولة (2003). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

يوسف، الطيب محمد زكى (2014) *فاعلية برنامج تدريبي للطلاب معلمي المستقبل مسار التوحد بجامعة القصيم لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي التواصل البصري التواصل اللفظي التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد*، مجلة التربية، جامعة الأزهر – مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adhabi, E. (2018). *The Perceptions of Elementary School Special Education and General Education Teachers on Full Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).

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

Beery, K. & Beery, N. (2004). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration with Supplemental Developmental Test of Visual-Motor Integration and stepping stones age norms from, birth to six*. Administration, scoring, and teaching manual Minneapolis MN: NCS Pearson.

Blasi, F., Elia, F., Buono, S., Ramakers, G., & Nuovo, S. (2007). *Relationships between visual-motor and cognitive abilities in intellectual disabilities.* Perceptual and Motor Skills, *104*(3), 763-772.

Brown, T. & Link, J. (2016). *The Association between measures of visual perception, visual-motor integration, and in hand manipulation skills of school-age children and their manuscript handwriting speed.* British Journal of Occupational Therapy, *79*(3), 163-171.

Brown, T., Chinner, A., & Stagnitti, K. (2011). *The reliability of two visual motor integration tests used with children*. Journal of Occupational Therapy,

Kurtz, L. (2007). *Understanding Motor skills in children with Autism, ADHD, Dyspraxia and Other learning Disabilities: A Guide to Improving Coorination, London*: Jessica Kingsley Pub.

Lidstone, D. & Mostofsky, S. (2021). *Moving Toward Understanding Autism: Visual-Motor Integration, Imitation, and Social Skill Pediatric Neurology*, *122*(9),98-105.

Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016*. MMWR Surveillance Summaries, *69*(4), 1.

Miller, M., Chukoskie, L., Zinni, M., & Trauner, D. (2014). *Dyspraxia, Motor Function and Visual-Motor Integration in Autism.* Behav Brain Res, *1*(269), 95-102.

Mistrett, Susan؛ Lane, Shelly؛Goetz, Amy.(2000). *Assisting Families in Creating Play Environments for Children with Disabilities*. U.S university at Buffalo, center for Assistive Technology U.S. Dept. of Education.

National Platform GOV.SA (2021). *Rights of People with Disabilities*. Retrieved from: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

Olney, M. F. (2000). *Working with autism and other social-communication disorders*. Journal of Rehabilitation-Washington, *66*(4), 51-56.

Raman, V. & Singhal, M. (2015). *Play therapy with Children: Its relevance and utility in the Indian context.* Hournal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health, *11*(2), 121-157.

U.S. Department of Education. (2020). *Individuals with Disabilities Act: Topics page*. https://sites.ed.gov/idea/topic-areas

Vallefuoco, E., Bravaccio, C., & Pepino, A. (2017, April). *Serious games in autism spectrum disorder-an example of personalised design.* In Special Session on Serious Games on Computer Science Learning (Vol. 2, pp. 567-572).

Van Veen, M., de Vries, A., Cnossen, F., (2009). *Improving Collaboration for Children with PDD-NOS using a Serious Game with Multi-touch Interaction*. In CHI NL, Leiden, the Netherlands, 17-20.

Volkmar, R., State, M. & Klin, K. (2009). *The autism epidemic: Factor artifact*. Jam Acad Child A Dolese Psychiatry, *46*(6). 721-730.

Wazana, A., Bresnahan, M. & Kline, J. (2009). *The Autism epidemic: Factor artifact. Jam Acad Child A dolese Psychiatry*, *46*(6), 721-730.

Schools and Early Intervention, *4*(2), 129-140.

Carr, D., & Felce, J. (2007). *Brief report: Increase in production of spoken words in some children with autism after PECS teaching to Phase III*. Journal of Autism and Developmental Disorders, *37*(4), 780-787.

Centers for Disease Control and Prevention(CDC). (2018). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016*. Retrieved from: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html.

Choi, S. (2000). *Let's Play: Children with Autism and Their Play Partners Together. Pub. Schonell Special. Education Research Centre*, University of Queensland, Australia.

Dawson, G & Watling, R. (2000). Interventions to facilitate auditory, visual, and motor integration in autism: a review of the evidence. *Autism Developmental Disorder*, *30*(5), 415-436.

Dowd, A., McGinley, J., Taffe, J. & Rinehart,. NJ. (2012). *Do planning and visual integration difficulties underpin motor dysfunction in autism? A kinematic study of young children with autism.* J Autism Dev Disorder. 42,1539-1548.

Emam, M. & Kazem, A. (2014). *Visual motor integration in children with and without disabilities in Oman*. Procedia-Social and Behavior Sciences, 112, 548-556.

Ercan, Z. & Aral, N. (2011). *Adaptation of the Beery-Buktenica developmental tets of visual-motor integration to six years (60-72 Months) old Turkish children*, Journal of Education, 41, 136-45.

Gallahuem, D. (1982). Understanding motor development in Children. NewYourk: Macmillan Publishing Company.

Gleave, J. & Hamilton, C. (2012). *A world without play: A literature review*, UK: British and Hoopy Association.

Hammill, D., Pearson, N., Voress, J. & Reynolds, C. (2006). *Full range test of visual - Motor Integration: Examiners manual Autisn*, TX: PRO-ED.

Haibach, P. S., Reid, G., & Collier, D. H. (2011). *Motor learning and development. Human Kinetics.*

Hiltz, V. (2017). *The Work of Play: How Video Games Affect Social Interactions for Children with Autism Spectrum Disorder. Michigan State University*. ProQuest Dissertations Publishing, 2017. 10685099.

Isbell, C. (2010). *Mighty Fine Motor Fun: Fine Motor Activities for Young Children.* Columbia: Gryphon House.

Whyatt, C. P.& Craig, C.M. (2012). *Motor skills in children aged 7- 10 years, diagnosed with autism spectrum disorder.* Journal of Autism and Development Disorders, 42, 1799- 1S09.

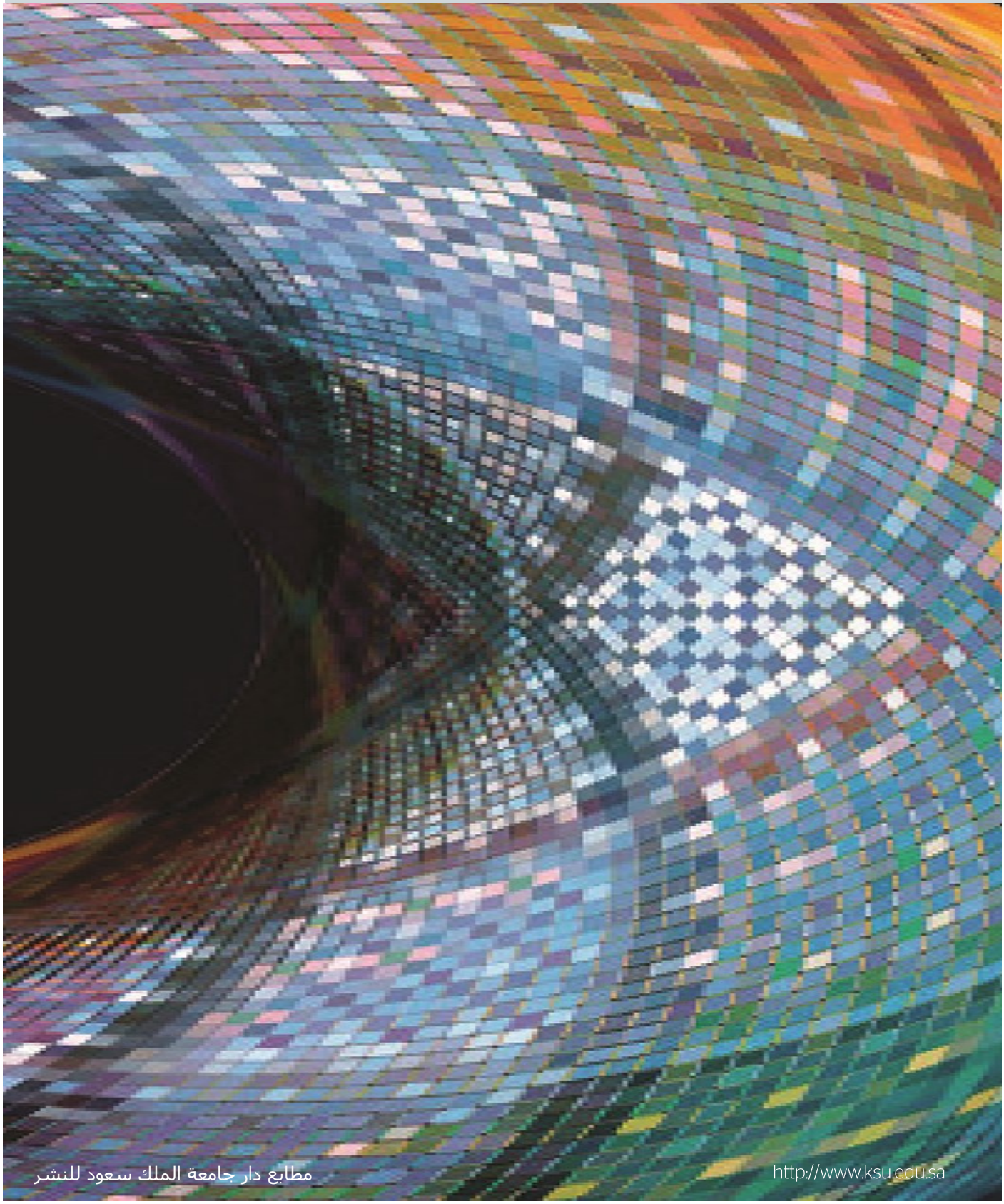
Wuang, Y., Huang, C. & Tsai, H. (2020). *Sensory Integration and Perceptual-Motor Profiles in School-Aged Children with Autistic Spectrum Disorder*. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 16, 1661-1673.

Zakari, H.M, Ma, M. & Simmons, D. (2014). *A Review of Serious Games for Children with Autism Spectrum Disorders (ASD*). In M. Ma, Oliveira M.F. e Baalsrud Hauge J. (Eds.), SGDA. Spinger, Heidelberg, vol. 8778, pp. 93-106.

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٢ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2022 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa