المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

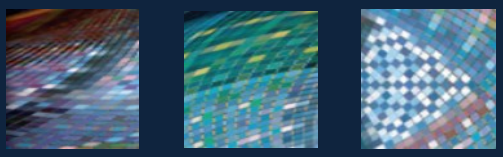
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٥ | أكتوبر ٢٠٢٢

Issue 25 | October 2022

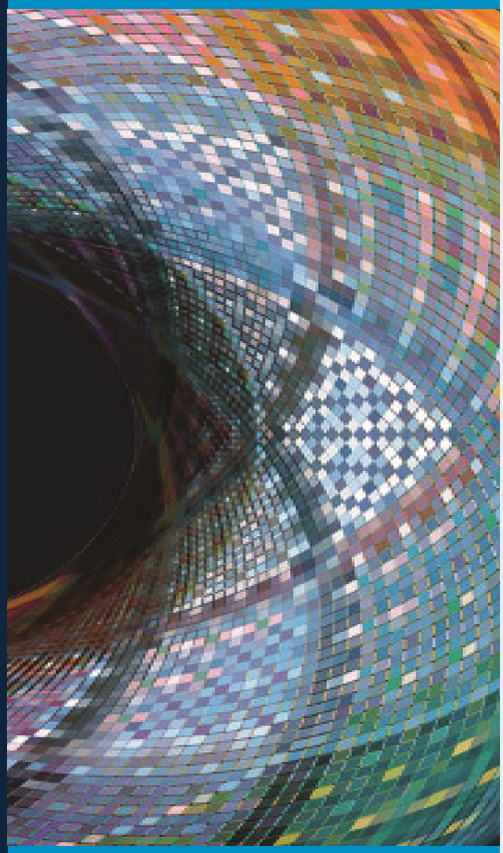
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



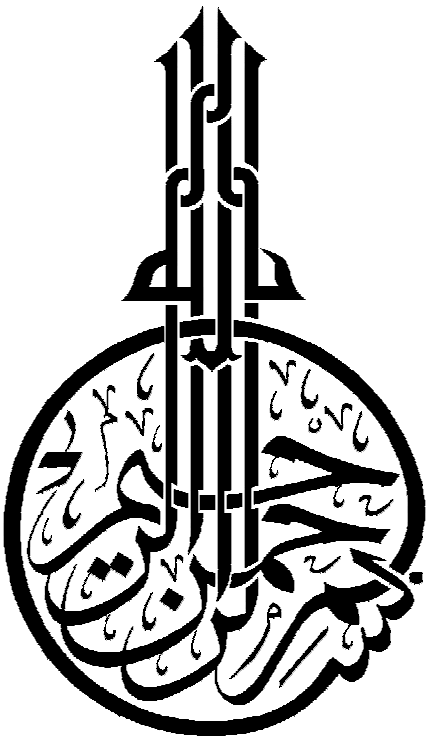
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الخامس والعشرون

أكتوبر (٢٠٢٢م) ربيع الأول (١٤٤٤هـ)

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 السادس والعشرون، والسابع والعشرون، والثامن والعشرون – رمضان ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.26, 27 & 28 - April 2023

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 26 و27 و28 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1443هـ الموافق أبريل 2023م. 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. 26, 27, & 28 of the Journal which is scheduled to be published on April 2022. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.

⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.

⇒ All published articles is issued in both online and print version.

⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.

⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal http://www.sjse.ksu.edu.sa.
It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 19 – 219، الرياض (2022م/ 1444هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- معوقات نجاح برامج الموهوبين من وجهة نظر معلميهم في مدينة نجران
  د. نوف نوار محسن العتيبي 19
- التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة
  د. عبد الله هادي مهدي بن مدهش 53
- الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب
  أ. ريم سعيد محمد بالبيد، و د. غادة غازي رزيق الحربي 75
- مستوى الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات
  د. عمر بن عبد العزيز محمد العواجي 111
- الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية
  أ. حازم بن محمد بن ناصر الحقباني 139
- مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظرهم
  أ. لينه بنت فراج السهلي، و د. عبير عبد الله الحربي 165
- فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي في خفض مشاكل سلوكية لدى أطفال من ذوي الإعاقة: برنامج تدريبي لمعلمات ما قبل الخدمة
- **د. هاجر عبد الرحمن المطلق** 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 «الخامس 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 (25)، ص ص 19 - 52، الرياض (2022م/ 1444هـ)

معوقات نجاح برامج الموهوبين من وجهة نظر معلميهم في مدينة نجران

د. نوف نوار محسن العتيبي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تحد من نجاح برامج فصول الموهوبين من وجهة نظر معلميهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المعوقات باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). تم استخدام المنهج الوصفي، كما اعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات لتحقيق الأهداف الرئيسية. تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فصول الموهوبين بمدينة نجران والبالغ عددهم (284) معلم/ معلمة، بواقع (129) معلم، (155) معلمة، عينة الدراسة تمثلت أولا في عينة استطلاعية (30) معلم/ معلمة بواقع (15) معلم، (15) معلمة، وبعد التأكد من توافر الصدق والثبات تم التطبيق على العينة الأساسية وتم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية بلغ عددها (143) معلم ومعلمة أي بنسبة (50٪) من حجم مجتمع الدراسة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أفراد عينة الدراسة موافقون على معوقات نجاح فصول الموهوبين، وتبين إن المعوقات التنظيمية (الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المدرسية، بينما جاءت المعوقات البيئية في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المعوقات حسب متغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية، باختلاف سنوات الخبرة، والفروق لصالح المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة من 5 -أقل من 10 سنوات، ومن 10 سنوات فأكثر، مقارنة بسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين في هذه المرحلة بالمجتمع المحلي، توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها، تخصيص الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة هذه الفئة.

الكلمات المفتاحية: معوقات، فصول الموهوبين، المعلمين.

Obstacles to the success of gifted programs from the point of view of their teachers in Najran city

Dr. Nouf Nawar Alotaibi[1]

Abstract: The current study aimed to identify the environmental, school, and organizational obstacles that limit the success of gifted classroom programs from the point of view of their teachers, and to reveal the statistically significant differences between the average responses of the study sample to those obstacles, according to (gender, educational qualification, years of experience). Descriptive methodology was used, the questionnaire was used as a tool for collecting the necessary data to achieve the objectives of the study. The study population consisted of all the teachers of gifted classes in Najran city, who numbered (284) male/female teachers, by (129) male and (155) female teachers. The study sample was first represented in an exploratory sample of (30) male/female teachers, with (15) male, (15) female teachers, and after ensuring the availability of validity and reliability, the application was applied to the basic sample, which was selected in a stratified random manner, with a number of (143) male and female teachers, i.e. (50%) of the study population. The results of the study show that the organizational (administrative) obstacles came first, followed by school obstacles, while the environmental obstacles came in the last place. The results showed that there were no statistically significant differences in teachers' attitudes towards obstacles of gifted classes success due to the variable of gender and educational qualification. While, the results revealed statistically significant differences, according to the years of experience, and the results showed that the differences are in favor of male and female teachers with years of experience from 5 to less than 10 years, and from 10 years and more, compared to years of experience with less than 5 years. Considering these results, the study recommended the necessity of providing psychological and social care for the gifted students at this stage in the local community. The appropriate school environment must be provided to take care of this category. In addition, it is necessary to support them, allocating the necessary financial resources to provide the necessary support to those who serve this category.

Keywords: Obstacles, Gifted Classes, Teachers.

---

(1) أستاذ مساعد بكلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة نجران.

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Najran University.

البريد الإلكتروني: *E-mail: nnalotaibi@nu.edu.sa*

مقدمة:

رعاية الموهوبين من المواضيع التي استحوذت على الفكر التربوي في جميع مجالاته وأنشطته، حيثُ سعت العديد من الدول جاهدة إلى توفير خدمات مختلفة، والسير على خطى حثيثة لتنمية الاستعدادات والقدرات الكامنة لدى أبنائها المتفوقين والموهوبين وإعداد قادة المستقبل، حيث تتفق معظم الدول على تقديم برامج رعاية للطلبة الموهوبين ولكنها قد تختلف في الكيفية التي تقدمها.

وعلى الرغم من وجود قدرات لدى الموهوبين وتميزهم، إلا أنهم يواجهون عددًا من المشكلات التي تحدّ من قدراتهم في مجتمعاتهم، وذلك بسبب التنكر لحاجاتهم الخاصة أو لعدم توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم أو تعرضهم للانتقاد والعزل ممن حولهم، أو لعدم قدرة من يخالطهم على التعامل مع احتياجاتهم الاجتماعية والعقلية والنفسية، وبناء شخصيتهم وإعطائهم الثقة بالنفس وتقدير الذات، كما أن المعاملة السويّة والحب والاهتمام من الأسرة تلعب دورًا مهمًا (أبو نواس، 2016).

والطالب الموهوب قد يواجه كثيرًا من الصعوبات والمشكلات التي تدفعه أحيانًا إلى سوء التوافق الاجتماعي، وقد ينتابه القلق والتوتر الشديد أحيانًا أخرى، وإذا كنا نرغب في مساعدة الطالب الموهوب لكي يحتل مكانه في المجتمع، ولكي يصبح ناجحًا وسعيدًا، فجدير بنا أن نتفهم المشاكل التي من الممكن أن يواجهها، والتي يتوجب علينا كآباء ومدرسين ومرشدين ومسئولين أن نواجهها معه خلال سنوات الطفولة والمراهقة. والمشكلة الأساسية هي كيف يتعلم الطالب الموهوب مقابل هذه المشكلات والمضايقات التي قد تنشأ من تباعده أو اختلافه عن المألوف (Siegle & Rubenstein, 2012).

وبما أن المشكلات/ المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي يواجهها الموهوب من شانها أن تُعرقل نمو استعداداته، لذا فقد يكون إلقاء الضوء على بعض هذه المشكلات والتي تتعلق بالمعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية وبيان طرق السيطرة عليها، إثارة لانتباه المعنيين والقائمين على أمور التنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم والخدمة النفسية إلى ضرورة تهيئة البيئة الأسرية والمدرسية وتحسين خدماتهم وسبل تعاملهم مع الطالب الموهوب، بالكيفية التي تساعده على استثمار طاقاته وتنميتها إلى أقصى حد ممكن (العرايضة، 2015).

مشكلة الدراسة:

تهتم الدول بالموهوبين وتعتبرهم ثروة وطنية لابد من تنمية قدراتهم ورعايتهم وذلك بتقديم الوسائل والبرامج لاستمرار عطاء موهبتهم وتفوقهم، كما تهتم بالبحث عن حاجاتهم ومشكلاتهم للعمل على تلبية هذه

الحاجات وحل المشكلات والمعوقات والتعرف على المزيد من الخصائص والعوامل المؤثرة في موهبتهم، ليبقى الموهوب مبدعًا ومنتجًا ومتطورًا، يعطي مجتمعه ويسهم في تقدمه نحو الأفضل في شتى المجالات، فالموهوبين والمتفوقين ثروة غنية يسهمون في تطور الأمة وتقدمها، لذا لابد من إحاطتهم بالعناية والرعاية، وتوفير البيئة الملائمة لإبراز مواهبهم وطاقاتهم الكامنة (العرايضة، 2015; Aubry & Bourdin, 2021). ويُعد المناخ الأسري أحد أهم العوامل المؤثرة في ازدهار المواهب والاستعدادات أو اندثارها وذبولها، وفي شعور المتفوق بالأمن والتمتع بالصحة النفسية أو جعله عرضة للصراع والتوتر وتبديد طاقته النفسية، وهنا تتضح الأساليب والطرق التي يتبعها الوالدين في تنشئة الأبناء ومدى تأثيرها في تكوينهم النفسي – الاجتماعي وتوافقهم واستقرارهم (الغامدي، 2018).

تُصنف منظمة الصحة العالمية الإمكانات الفكرية العالية على أساس حاصل الذكاء يساوي 130 على الأقل، ترتفع نسبة الأطفال الموهوبين إلى 2.3٪ من تعداد أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و16 (والتي تمثل في فرنسا مثلا أكثر من 200000 طفل، أي طفل واحد من كل 40 أو طفل واحد لكل فصل تقريبًا) (Tordjman et al., 2018).

وعلى الرغم من وجود قدرات لدى الموهوبين وتميزهم، إلا أنهم يواجهون عددًا من المشكلات والمعوقات التي تحد من قدراتهم في مجتمعاتهم، وذلك بسبب ضعف تلبية احتياجاتهم أو لعدم توفير الخدمات التربوية المناسبة لهم أو تعرضهم للانتقاد والعزل ممن حولهم، أو لعدم قدرة من يخالطهم على التعامل مع احتياجاتهم الاجتماعية والعقلية والنفسية (Neihart et al, 2012; Aubry & Bourdin, 2021; Eren et al., 2018; Gendrel, 2006; Tordjman et al., 2018). وتُشير كثير من الدراسات إلى أن الطلبة الموهوبين يواجهون نفس المشكلات التي يواجهها الطلاب العاديين في سن المراهقة، إلا أن هناك بعض المشكلات والحاجات التي تبرز لدى الطلاب الموهوبين بشكل أكبر وأوضح، وتتعلق إما بالبيئة أو المدرسة أو تنظيمية/ إدارية (Papadopoulos, 2021; Bastien et al., 2021; أبو نواس، 2016).

وقد كشفت دراسة (العرايضة، 2015) عن وجود معوقات تعليمية وإدارية وأسرية وذاتية تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وذلك بدرجة مرتفعة. كما بينت دراسة (الرويلي، 2018) أن معوقات تفعيل برامج رعاية الموهوبين، تتمثل في ضعف البرامج وضعف تفعيلها، وعدم وجود عدد من المعلمين يسد الاحتياج، وعدم تفريغ معلم موهوبين، الوقت خلال اليوم الدراسي، ولا يوجد دورات تدريبية للمعلمين والقادة، غياب

الإشراف على الموهوبين. وأشارت دراسة (الغامدي، 2019) إلى وجود ضعف كبير في الميزانية والمخصصات المالية لبرامج الموهوبين والذي انعكس على جميع مراحل البرنامج ابتداء من التخطيط له وانتهاء بالتقويم، بالإضافة إلى ضعف التوعية بأهمية البرنامج سواء للقائمات على تنفيذ البرنامج أو أولياء أمور الطالبات الموهوبات. وأخيراً أظهرت دراسة (حميده، 2019) أن أهم المعوقات هي عدم توافر مناهج خاصة تُدرس للطلبة الموهوبين، وإهمال المدرسة للإبداعات التي ينتجها الطلبة (Aubry & Bourdin, 2021; Eren et al., 2018; Gendrel, 2006; Tordjman et al., 2018).

أسئلة الدراسة:

وفي ضوء ما سبق فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تواجه الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

يتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما المعوقات البيئية التي تواجه الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

2- ما المعوقات المدرسية التي تواجه الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

3- ما المعوقات التنظيمية التي تواجه الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

4- هل توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الطلاب الموهوبين حسب اختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تواجه الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلميهم.

2- الكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه الطلاب الموهوبين حسب اختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- يعد الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين ضرورة ملحة لنهضة مجتمعية شاملة.

2- تسليط الضوء على ما يوجد من عيوب أو نقص في الظروف التعليمية التي تواكب تعليم الموهوبين والعمل على تجاوزها.

3- تعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات الحديثة وقد تكون القليلة في المملكة العربية السعودية التي تهتم بالتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد نتائج الدراسة مؤسسات رعاية

الموهوبين بتزويدهم بمعوقات نجاح فصول الموهوبين والعمل على حلّها.

2- تسليط الضوء حول المشكلات المتعلقة بالتعامل مع الموهوبين وعلى إثر ذلك توجيه المعلمين والمعنيين في وزارة التعليم للعمل على تجاوزها.

3- تطوير وتنقيح المناهج بما يلائم الطاقات الموهوبة ووضع أسس علمية صحيحة لتوفير البيئة المناسبة للإبداع.

4- وضع خطط استراتيجية مع الطاقم التربوي تتضمن برامج وأنشطة فعّالة للحدّ من المعوقات التي تواجه الموهوبين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تواجه برامج فصول الطلاب الموهوبين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ/ 2022م.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة نجران.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين بمدينة نجران.

مصطلحات الدراسة:

الطلبة الموهوبين: يُعرّف الموهوبين على أنهم أولئك الذين يظهرون أدلة ومؤشرات على وجود قدرة عالية على الأداء في مجالات مثل الفكرية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القدرات القيادية، أو مجالات أكاديمية محددة والذين يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لم تُقدم من قِبل المدارس من أجل تطوير مثل هذه القدرات بشكل كامل (عبد الحميد وشكر، 2013).

ويُعرّف إجرائيًّا بأنهم: الطلاب المتميزون الذين يتمتعون بذكاء عالي ومستوى أداء مرتفع في مجالات مختلفة إضافة إلى مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي، والملتحقين بمدارس التعليم العام بمدينة نجران والمصنفين من قبل وزارة التعليم بأنهم تلاميذ موهوبين ومتفوقين.

المعوقات التي تواجه فصول الطلاب الموهوبين: يُقصد بها في الدراسة الحالية تلك المعوقات التي تحدّ من نجاح فصول الموهوبين والتي يدركها المعلمين والتي تؤثر بشكل أو بآخر في خلق صعوبات نفسية واجتماعية وتعليمية..... الخ، تعوق المتفوقين والموهوبين عن تلبية حاجاتهم ومسايرة أقرانهم العاديين، وتتمثل تلك المعوقات في (المعوقات البيئية والمعوقات المدرسية والمعوقات التنظيمية أو الإدارية).

الإطار النظري والدراسات السابقة: تعني الموهبة بالمعنى العام قدرة خاصة موروثة كالمواهب الفنية، ويقصد بها الاستعدادات للتفوق في المجالات غير

الأكاديمية كالفنية مثل: الرسم والموسيقى والشعر والتصوير (الأزرق، 2012). ويُعرّف الموهوب على أنه ذلك الشخص الذي يتمتع بقدرات عقلية متفوقة تظهر في مجالات ونتائج مواد دراسية متعددة مثل التفوق في: العلوم، الرياضيات، الميكانيكا، الموسيقي، القيادة، الأدب الخالق (شعر/ قصة / رواية / مسرحية) القدرة الابتكارية الفردية في التعامل مع البيئة مع الأخذ في الاعتبار أنه ليس شرطًا ضروريًا أن يتفوق الفرد في جميع المجالات وبنفس الدرجة (غانم، 2015).

كذلك يُعرّف الطفل الموهوب على أنه ذلك الطفل الذي يؤدي أو يظهر القدرة على الأداء بمستوى عالٍ من الإنجاز عند مقارنته بالآخرين من نفس العمر أو التجربة أو البيئة والذين: (أ) يعرض قدرة أداء عالية في مجال فكري أو إبداعي أو فني، (ب) يمتلك قدرة غير عادية على القيادة، أو(ج) يتفوق في مجال أكاديمي معين (Russell, 2018).

تعريف الموهوبين حسب وزارة التربية والتعليم السعودية: تم تطوير التعريف من قِبل مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية عام 1418هـ، ثم تم اعتماده من قِبل وزارة التربية والتعليم في المملكة بموجب قرار وزاري رقم 877 في 6/ 5/ 1418هـ. حيث يُعرّف الموهوبون بأنهم الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدّرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافق لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية.

تعريف الموهوبين حسب مكتب التربية الفيدرالي الأمريكي: الأطفال الموهوبون الذين يتم التعرف عليهم بواسطة أشخاص مؤهلون مهنيًا، وهم قادرون بفضل قدرتهم المميزة على الأداء العالي. هؤلاء الأطفال يتطلبون برامج وخدمات تربوية متمايزة أكثر مما تقدمه البرامج المدرسية العادية، حتى يحققوا إسهاماتهم لأنفسهم وللمجتمع. ويشمل الأطفال القادرون على الأداء العالي أولئك الأطفال من ذوي الإنجازات الواضحة أو القدرات الكامنة في أي من المجالات التالية: القدرة العقلية العامة، استعداد أكاديمي معيّن، التفكير الإبداعي أو المنتج، القدرة القيادية، الفنون البصرية والأدائية، والقدرة النفسحركية.

وتُعرفهم الدراسة من خلال الدراسة الحالية بأنهم الطلاب المتميزون الذين يتمتعون بذكاء عالي ومستوى أداء مرتفع في مجالات مختلفة إضافة إلى مستوى مرتفع في التحصيل الدراسي، والملتحقين بمدارس التعليم العام بمدينة نجران والمصنفين من قِبل وزارة التعليم بأنهم تلاميذ موهوبين ومتفوقين.

خصائص الموهوبين: من خلال الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت خصائص الموهوبين كدراسة (شعيب، 2013؛ Botella et al., 2015؛ القريطي، 2014؛ عيسى، 2018) وجدت الدراسة أن الموهوبون يتسمون بمجموعة من الخصائص والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً: الخصائص المعرفية للموهوبين:

يتسم الموهوبين بمجموعة من الخصائص المعرفية والتي تتمثل فيما يلي:

القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة: حيث يظهر الطالب الموهوب قدرة غير عادية على تعلم ومعالجة النظم اللغوية والرياضية في مرحلة مبكرة من العمر. حيث يتسمون بمهاراتهم في التعامل مع اللغة والأرقام، وحل الألغاز، واستخدام التراكيب المعقدة بفصل مكوناتها الخاصة بها، وإدراك الإجابات التي تنطوي على استخدام الأشكال المتشابهة أو النظم غير اللغوية، ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مع المنطق (Eren et al., 2018).

حب الاستطلاع: حيث يكشف الطالب الموهوب في سن مبكرة عن رغبته في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. فالطالب الموهوب والمتفوق دائم السؤال عن كل ما يقع عليه حسه، ويريد أن يعرف كيف ولماذا حدثت الأشياء وذلك بتوجيه كثير من الأسئلة الاستثارية (Eren et al., 2018).

ويرتبط حب الاستطلاع بقوة الملاحظة واليقظة لما يدور في المحيط، وعادة ما يرى الطالب الموهوب والمتفوق في مشهد أو قصة ما لا يراه غيره ويحصل منه على معلومات أكثر مما يحصل عليه غيره.

يفضلون العمل الاستقلالي: حيث يتميز الموهوب بنزعة قوية للعمل منفرداً ولاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه من قبل المعلمين أو الوالدين. ولا تعني هذه النزعة للاستقلالية في العمل سلوكاً غير اجتماعي من جانب الموهوب، ولكنها تعكس رغبة ومتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات. ويرتبط مع الرغبة في الاستقلالية بالعمل وجود دوافع داخلية بدلاً من الدوافع الخارجية التي تستند إلى أساليب المكافأة والعقاب كما هو الحال لدى الطالب العادي.

بالإضافة إلى اتسامهم بقوة التركيز: حيث يتمتع الموهوب بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، ويرافق هذه القدرة على التركيز طول مدة الانتباه. وإذا ما أُثير اهتمامه بمشكلة أو موضوع ما فإنه يسعى بإصرار لإنجازه، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه وتحوله إلى عمل آخر. وتلعب قوة التركيز ومدة الانتباه دورًا هامًا في تحقيق إنجازات على مستوى المهنة أو التخصص في

المستقبل إذا ما أُتيحت للموهوب والمتفوق فرص التطبيق والمران في مجال اهتمامه. فالقدرة على التركيز تتأثر بحجم وقوة المشتتات المحيطة ودرجة احتمال أو مقاومة الفرد لها. ويبدو أن الطلبة المتفوقين في تحصيلهم الدراسي أكثر قدرة على التكيف مع العناصر الطارئة على الموقف التعليمي بفاعلية، وذلك باستخدام شكل من أشكال التحكم التي تتطور لديهم مع الوقت (Eren et al., 2018).

قوة الذاكرة: حيث يوصف الطلبة الموهوبون باتساع وعمق معارفهم وقدرتهم على اكتساب واختزان كم هائل من المعلومات حول موضوعات متنوعة. ويرتبط بذلك حقيقة أن الموهوب والمتفوق بطبيعته محب للاستطلاع، كثير الأسئلة، ولديه اهتماماتٌ عديدة، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة والمتعددة (Aubry & Bourdin, 2021; Eren et al., 2018; Gendrel, 2006; Tordjman et al., 2018).

حب القراءة: حيث يوصف الطلبة الموهوبون بأنهم مولعون بالقراءة. وقراءاتهم متنوعة ومتبحرة، ويفضلون قراءة كتب من مستوى كتب الراشدين، وربما يظهرون اهتمامًا بكتب التراجم وسير حياة العظماء والموسوعات وكراسات الخرائط. كما أن الاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة، وربما يُبدي الطالب الموهوب والمتفوق رغبته في القراءة في سن الثالثة، وقد يعتمد على نفسه مع قليل من المساعدة في تعلم القراءة من خلال قراءة الإعلانات المرئية وإشارات الطرق والكتب المصورة وغيرها (Eren et al., 2018).

تنوع الاهتمامات والهوايات: حيث يتصف الطلبة الموهوبون بتنوع وكثرة اهتماماتهم وهواياتهم. وربما كانت الدافعية والفضول والقدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات متقدمة من الاهتمامات، أما طبيعة ومستوى تعقيد الموضوعات التي يتناولها الطلبة الموهوبون والمتفوقون فتبدو غير محددة. ومن أبرز هذه الاهتمامات تجميع وترتيب الأشياء مثل الطوابع والعملات القديمة والبطاقات البريدية والصخور والصور وغيرها من متعلقات الماضي. كما أن لديهم اهتمامات بكثير من القضايا التي عادة ما تهم الراشدين كقضايا الدين والجنس والسياسة وغيرها.

التطور اللغوي المبكر: حيث يظهر الطلبة الموهوبون مستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية. وعادة ما تكون حصيلة الطالب الموهوب والمتفوق من المفردات اللغوية متقدمة على أبناء عمره أوصفه، ويستخدم التعابير اللغوية في جمل مفيدة وتراكيب معقدة تؤدي معنى تامًا، وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح. وقد يظهرون خيالاً حيًّا في محادثاتهم الشفهية فيما يقرؤون من قصص أو ما ينتجونه من فنون أدائية أو بصرية في مرحلة لاحقة (عامر، 2009؛ عيسى، 2018).

كذلك يتسم الأفراد الموهوبون بمستوى جيد من الاستثارة الفائقة العقلية والذي يظهر في حب الاستطلاع، والرغبة في فهم كيفية عمل الأشياء، كما يراقبون ويحللون الأشياء لتوليد أفكار ونظريات جديدة، كذلك يفكرون بسرعة ويثبتون حتى يجدوا تفسيرًا، ما يتسمون بالبحث عن الحقيقة والتفاهم، والتكامل المفاهيمي والحدسي، والاهتمام بالتجريد والنظرية. كما يتسمون بمستوى جيد من الاستثارة الفائقة الحسية والذي يظهر في الانجذاب إلى التجارب الحسية وتقدير الفن والموسيقى واللغة، وكذلك لمس، وتذوق، وشم رائحة الأشياء، كما يحبون أن يكونوا مركز اهتمام الآخرين. كذلك يتسمون بمستوى جيد من الاستثارة الفائقة النفس حركية والذي يظهر في أن لديهم نشاط كبير في نظامهم العصبي الذي يمكن أن يؤدي إلى سلوك مندفع أو التشنجات اللاإرادية العصبية أو الإيماءات أو تعبيرات الوجه الحية أو الكلام السريع. كما يتسمون بمستوى جيد من الاستثارة الفائقة الخيالية والتي تظهر في تميزهم بالفكر الإبداعي، وقدرة قوية على تكوين ارتباطات مفصلة من الصور، واستخدام الاستعارات والتجانس، والأحلام الحية، والميل إلى تخيل الأفكار وابتكارها. أما الأفراد ذوي الاستثارة الفائقة العاطفية فيتسمون بقدرة قوية على تذكر الذكريات العاطفية، والترابط الشديد مع الآخرين، والتعبيرات العاطفية والجسدية القوية، والحساسية في العلاقات، والاستجابة للآخرين، والمشاعر المتباينة تجاه الذات (Otella et al., 2015).

ثانياً: الخصائص الانفعالية والسلوكية للموهوبين:

تتمثل الخصائص الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين فيما يلي:

- يتسم الموهوبون بمجموعة من الخصائص الانفعالية والسلوكية والتي تتمثل فيما يلي:
- حساسون انفعاليًا بشكل مفرط، ويتسمون بقوة المشاعر والانفعالات إزاء ما يدور حولهم.
- يشعرون بالمخاوف مبكرًا.
- ينمو لديهم مفهوم الذات مبكرًا، لذا يصبحون على وعى بأنهم مختلفين عن الأطفال الآخرين.
- لديهم ثقة عالية بالنفس فيما يخص جانب موهبتهم، وقد يكون لديهم ثقة أقل فيما يتعلق بالجوانب الأخرى.
- قد يصبحون أكثر حساسية نحو النقد.
- قد يشعرون بالإحباط إزاء مهاراتهم غير الموهوبين فيها مما يعرضهم للانفجار الانفعالي.
- يقبلون المسئوليات التي يكلف بها عادة الأطفال الأكبر سنًا.
- لا يمتثلون للسلطة على الرغم من أنهم ينجزون ما يكلفون به من مهام (القريطي، 2014).

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية للموهوبين:

تتمثل الخصائص الاجتماعية للطلاب الموهوبين فيما يلي:

- الاستعداد لبذل الجهد وتقديم المعونة للآخرين والمبادرة للعمل.

- الإقبال على الأنشطة الاجتماعية والثقافية.

- القدرة على كسب الأصدقاء، وتفضيل مصاحبة الموهوب على العادي ومصاحبة الشخص الأكبر منه.

- الاعتزاز والثقة بالنفس وحب السيطرة والاستقلالية.

- القدرة على نقد الذات والإحساس بعيوبه وتقبل الاقتراحات والنقد من قِبل الآخرين دون أن تثبط عزيمته.

- تحمل المسؤولية والقدرة على قيادة الآخرين، ووجود الرغبة القوية في التفوق على الآخرين.

- تفضيل الألعاب المعقدة والأنشطة التي تحتاج إلى التحدي وأعمال التفكير.

- المبادرة في اقتراح حلول للمواقف المشكلة، وقد يتسم سلوكه أحيانا بالتحدي وعدم الخضوع للأوامر (شعيب، 2013).

- تبرز الدراسة أن الطلاب الموهوبون يتمتعون بسمات وخصائص عديدة؛ منها التحصيل العالي، مقارنة مع غيرهم ممن ليس لديهم موهبة، وأيضًا يتمتعون بالتفكير العقلاني المتفرد والمتأني، وهم كثيرو الجدل والمناقشة والاستفسار، والطالب الموهوب يتسم بالإحساس بالمشكلات، والقدرة على إنتاج كثير من الأفكار والحلول الجديدة، والاتجاه المَرِن حول حل هذه المشكلات، وهو أقل قلقًا، وأقل حاجة للدفاع عن نفسه، وأكثر استعدادًا للاعتراف بأخطائه، ويميل إلى الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية، ويتمتع أيضًا بمستوى عالٍ من الواقعية واحترام الذات.

العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالموهوبين عالمياً:

من أبرز العوامل التي أدت إلى توجه عالمي نحو أهمية الكشف عن الموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة لهم ما يلي (جروان، 2008).

1- ظهور حركة القياس العقلي والنفسي وتطوير المقاييس الخاصة بها، بسبب ظهور مشكلات التخلف العقلي وضعف القدرة على التعلم.

2- بالإضافة إلى حاجة المجتمعات المتصارعة في الحرب العالمية الأولى إلى اختيار المرشحين لفروع القوات المسلحة المختلفة. كما إن الحرب الباردة وسباق التسلح، والتي أدت بدورها إلى ظهور دعوات الاهتمام بالموهوبين في العديد من دول العالم.

3- الثورة المعرفية والتقنية والمشكلات الناتجة عن الانفجار السكاني، والتي جعلت من المنطقي أن تعتمد كل أزمة على أبنائها الموهوبين والمتفوقين لمواجهة تلك التحديات.

4- الجهود الفردية للعديد من العلماء في مختلف أنحاء العالم، والذين نذروا أنفسهم لدراسة هذا الموضوع والدفاع عن قضية التربية الخاصة للموهوبين والمتفوقين.

5- الجمعيات والمؤتمرات العالمية.

وتُعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تتلقى الأبناء عند بلوغهم سن المدرسة لتكمل عملية التنشئة الاجتماعية، حيث يقع على عاتق المدرسة مسؤولية اكتشاف الموهوبين وتشجيعهم وبناء الدوافع الإيجابية لديهم نحو التعلم والتفوق، واستخدام قدراتهم وتوظيفها للارتقاء بمستوى أدائهم في مختلف جوانب الحياة، وصقل قدراتهم ومواهبهم، وتجمع الدراسات العربية والأجنبية على أن المدرسة تقوم بدور رئيس في رعاية الموهوبين وبخاصة الموهوبين دراسياً، كما تلعب البيئة المدرسية دوراً مهماً في تنمية المواهب والحصول على المزيد من الخبرات (Gallagher, 2015).

ويُشير (المنتشري، 2008) بأن هناك بعض المشكلات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية وتؤدي إلى إعاقة نجاح فصول الموهوبين وتحقيق الأهداف التي وجدت هذه البرامج من أجلها ومن هذه المشكلات:

مشكلات متعلقة بثقافة المجتمع السعودي ومنها: عدم إيمان المجتمع المدرسي والأسري بجدوى برامج رعاية الموهوبين.

مشكلات متعلقة بالبيئة التربوية: مثل عدم ملائمة المدارس للعملية التربوية، وعدم استثمار المرافق المدرسية، والفجوة الكبيرة بين المعلم والمتعلم.

مشكلات تتعلق بالمعلم: مثل الانغلاق الفكري لدى بعض المعلمين، عدم إلمام المعلم بالفروق الفردية بين المتعلمين، المهام الكثيرة التي يقوم بها المعلم، استثارة المعلم بزمن الحصة التعليمية، ضعف المعلم في مراعاة الجانب الإنساني للطالب، ممارسات المعلمين تجاه الطلبة ونعتهم ببعض الصفات التي قد تقلل من الدافعية، تهميش دور المعلمين في المدرسة وانفراد معلم الموهوبين بجميع ما يخص البرنامج.

مشكلات تعلق بالمتعلم، مثل القبول الزائف، الرفض الزائف، ضعف دافعية التعلم، الشعور بالكمالية لدى بعض الطلاب، تعرض بعض الطلاب الموهوبين لمشكلات نفسية واجتماعية.

مشكلات متعلقة بالتنظيمات الإدارية والتنفيذية مثل: عدم وضوح الرؤية الخاصة بأهداف واستراتيجيات رعاية الموهوبين، مركزية التخطيط لبعض البرامج، غياب التدرج في تدريب المشرفين والمعلمين، عدم وجود تقييم مستمر للعاملين، وغياب الآلية الخاصة بتقييم الأداء الوظيفي للمعلمين في برامج رعاية الموهوبين، وغموض بعض المصطلحات والعبارات المدرجة في التعاميم الواردة من الجهات

العليا، وعدم وضوح آلية الوقت في تنفيذ بعض البرامج.

كما يذكر (القذافي، 2017) أهم المشكلات الاجتماعية التي تعيق من نجاح برامج فصول الموهوبين وهي:

1- تضارب القيم والمعايير بين المجتمع والموهوبين حيث يشجع المجتمع على سلوك التعامل والمشاركة والعمل الجماعي ويميل الموهوب إلى شعور بمستوى عالي من الاستقلال والقوة والقيادة.

2- اتجاه المؤسسات التعليمية في أساليبها وممارستها إلى تعميق روح الشعور بالتبعية وتقوية الأساليب النمطية لدى الأفراد من أجل استكمال تعليمهم النظري الجاف بدلاً من إعداد مفكرين ومبدعين يتسمون بالأصالة.

3- اتجاه أنشطة أوقات الفراغ إلى تمضية الوقت في أنشطة جماعية روتينية بدلاً من توجيه بعض جهودنا إلى النشاطات الفردية التي تنمي الإبداع.

4- اتجاه المخططين إلى التخطيط لإعداد الأفراد للعمل في المجالات الفنية والعلمية بينما لا يوجد أدنى اهتمام بمن يقومون بوضع الفروض الإبداعية والنظريات العلمية الأصلية.

كما تتمثل أبرز المعوقات التربوية التي يعاني منها الموهوبين فيما يلي (حجازي، 2009):

- معوقات مصدرها البيئة الأسرية: كغياب الوعي بمعنى الموهبة وقلة تفهم الاحتياجات النفسية والعقلية والاجتماعية للموهوبين وما يترتب على ذلك من تجاهل وإحباط لطاقات الموهوب وقدراته.

- مشكلات نابعة من التفاعل مع المعلمين: حيث أن صفاتهم الشخصية والاجتماعية كالاستقلالية والثقة بالنفس وحب المناقشة والاستطلاع تعتبر في كثير من الأحيان مصدر إزعاج للمعلمين.

- مشكلات ناتجة من التفاعل مع الزملاء: نظرًا لشعور التلاميذ الآخرين نحوهم بالغيرة لتفوقهم وكذلك نظرتهم إليهم بنظرة غريبة، فالطلاب العاديين ينظرون إلى الموهوب على أنه مختلف عنهم فتنشأ مشكلات بينه وبين زملائه.

- مشكلات متعلقة بالمدرسة: نتيجة لعدم توفر التشجيع والأنظمة المتنوعة في المدارس، وعدم وجود وسائل لتشخيص الموهوبين والتعرف عليهم مبكراً مما يشعر الموهوب بالضيق والملل ويدفعه للتمرد أو التغيب عن المدرسة.

- المشكلات النابعة من المنهج الدراسي: نظراً لأن المنهج الدراسي بخبراته المتنوعة وضع ليتلاءم مع قدرات المتوسطين بشكل عام، فهي لا تثير حماس الموهوبين ودافعيتهم للتعلم.

- المشكلات الناتجة عن استخدام أساليب التقويم: فهي لا تقيس سوى مهام محددة وضيقة وغياب

الأساليب التي تفسح مجالاً أوسع للتفكير الإبداعي والناقد كالتقويم الأصيل (الحقيقي) والتقويم الذاتي.

– المشكلات الناتجة عن انعدام الاختيار والتوجيه التربوي والمهني: فالموهوب يشعر بأنه قادر على النجاح في أي دراسة أو تخصص أو مهنة وبأنه يميل إلى عدد كبير منها وهذا يكون لديه صراعًا نفسيًا يشعره بالضياع.

المقترحات والاتجاهات العامة للتغلب على المعوقات والمشكلات التي تحد من نجاح فصول الموهوبين:

– برامج وقائية تشمل الوالدين والعاملين في مراكز ومدارس الموهوبين.

– الالتحاق بالمدارس الودودة ذات الاتصال القوي مع الوالدين.

– مرونة التعليم وإيجاد فرص التسريع.

– المخيمات الصيفية والتجمعات الأخرى.

– الإرشاد المهني.

– التوعية المجتمعية وبناء اتجاهات في التأييد والدفاع عن هذه الفئة.

– بناء اتجاهات في الإرشاد والعلاج النفسي.

– بناء اتجاهات في القياس والتقويم لتشخيص المشكلات بشكل صحيح وواقعي (العرفج، 2021).

بينما أشارت دراسة (العرايضة، 2015) أن أبرز الحلول المقترحة للتغلب على المعوقات التي تواجه الطلاب الموهوبين هي:

– تقويم المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وتدريب القائمين على برامج الموهوبين.

– توفير معلمين مؤهلين أكاديميًا ومهنيًا ولديهم اتجاهات إيجابية نحو الموهوبين.

– ابتكار طرق جديدة في التدريس تعتمد على الطالب بصفته محور العملية التعليمية.

– رعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين نفسيًا وعقليًا وشخصيًا لكي يستطع أن يعبر عن ذاته ويشعر بالأمن النفسي.

– تعاون الأسرة والمدرسة والمجتمع من أجل تقليل مشاعر القلق والخوف، من خلال دعم ثقة الطالب بنفسه وتشجيعه على بناء علاقة جيدة بمن حوله.

– تشجيع الموهوب على ممارسة الأنشطة ذات العلاقة بموهبته.

– الاهتمام بهم داخل الأسرة التي تعتبر الأساس في إشباع حاجات الموهوبين واستثارة طاقاته وقدراته وتنميتها.

– على الوالدين المساهمة في تنشئة سوية بعيدة عن التسلط والإكراه أو الاهتمام الزائد حتى يستطيع إظهار ما لديه من قدرات.

– تهيئة الظروف الملائمة لكي يحقق الموهوب رغباته ويشبع هواياته حتى لا يُصاب بخيبة أمل.

– تصميم البرامج ووضع الخطط المناسبة لاكتشاف

ورعاية الطلبة الموهوبين.

– توفير جهاز إداري متفهم لديه الرغبة للإنجاز والنجاح في برامج الموهوبين.

– اعتماد الإدارة المدرسية على أسلوب اللامركزية في الإدارة وإتاحة مبدأ المشاركة وتشجيع الإبداع ومكافئة المبدعين.

– توفير الإمكانات اللازمة لرعاية الموهوبين والمتفوقين.

– دعم الأنشطة اللاصفية لاستثمار مواهب الطلبة.

– عقد دورات تدريبية لجميع العاملين في مجال رعاية الطلبة الموهوبين.

– أن تكون البيئة التعلمية مشوقة للطالب.

– توفير وسائل وتقنيات التعليم التي تزيد من شوق الطلاب للتعليم.

– ضرورة إعادة النظر بالأنشطة التعليمية من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب، وتوفير الإمكانات والتجهيزات اللازمة لذلك.

– ينبغي أن تبتعد المناهج الدراسية عن التركيز على الحفظ والاستظهار، وأن تشجع المبادرة والتجريب، كما ينبغي أن يعرض المحتوى بأسلوب مشوق.

– تشجيع الطلاب على إبداء وجهة نظرهم، وتوفير الأمن من العقاب الجسدي، وتوعيتهم بأهمية الإبداع، وعدم تركيز تفكيرهم في كيفية الحصول على الدرجات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (عياصرة، 2010) للتعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، وقد تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي من مجتمع الطلبة الموهوبين، بلغ عددهم (240) طالباً وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز حصلت على درجة تقدير متوسطة، وقد جاء مجال المشكلات المتعلقة بالمدرسة بالمرتبة الأولى ثم مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثانية وجاء مجال المشكلات الأسرية ثالثاً، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي على مجال الأسرة والمدرسة، ولصالح الذكور، مقابل الإناث، ووجود فروق حسب متغير المرحلة الدراسية.

كما هدفت دراسة (العرايضة، 2015) للتعرف على المعوقات التي تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين والحلول المقترحة للتغلب على هذه المعوقات من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم، والتعرف على الاختلافات في الإدراك بين المعلمين في ضوء متغير المنطقة التعليمية، المرحلة الدراسية، وخبرة المعلم، وجنس المعلم، وجنس الطالب. وتكونت عينة الدراسة

من (86) معلمًا ومعلمة في منطقة القصيم، تم تطبيق الأداة وهي عبارة عن استبانة موزعة على خمسة أبعاد: المعوقات التعليمية، المعوقات الذاتية، المعوقات الإدارية، المعوقات الاجتماعية والمعوقات الأسرية. تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: 1- جاءت المعوقات التعليمية أولا ثم المعوقات الإدارية، ثم المعوقات الأسرية، وجاءت هذه المعوقات بمستوى دلالة مرتفع، ثم المعوقات الذاتية، بينما جاءت المعوقات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.34)، وجاءت المعوقات الذاتية والاجتماعية والمعوقات ككل بمستوى دلالة متوسط، عدم وجود فروق تُعزى لخبرة المعلم ومتغير الجنس.

واهتمت دراسة (الرويلي، 2018) بتقييم برامج الموهوبين من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين والطلاب، من خلال دراسة ميدانية في محافظة طريف. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان الكتروني، تم تطبيقه على عينه مكونه من (36) قائد ومعلم من قادة ومعلمي الموهوبين في محافظة طريف. وبينت نتائج الدراسة أبرز معوقات تفعيل برامج رعاية الموهوبين، ومنها ضعف البرامج وضعف تفعيلها، وعدم وجود عدد من المعلمين يسد الاحتياج، وعدم تفريغ معلم موهوبين، الوقت خلال اليوم الدراسي، ولا يوجد دورات تدريبية للمعلمين والقادة، غياب الإشراف على الموهوبين. كما بينت النتائج نقاط القوة في برامج رعاية الموهوبين، ومنها تُلبي احتياجات الطالب الموهوب، وتُراعي الفروق الفردية، وتنمية التفكير وإيجاد الحلول، وتوفر مصادر تطوير المعلم ذاتيًا، وجاذبية برامج الموهوبين، وتنوع البرامج المقدمة للموهوب، وتعاون الزملاء مع معلم الموهوبين.

وسعت دراسة أخرى (Matilda et al, 2019): لتقييم ما إذا كان مدرّسي المدارس الابتدائية العامة المنتمين إلى مقاطعة مواتيت على دراية بالأطفال الموهوبين، وما إذا كانت الموارد متاحة داخل هذه المدارس لتلبية احتياجاتهم التعليمية الفريدة. تكونت عينة الدراسة من (59) من معلمي المدارس الابتدائية العامة العادية ومعلمي التعليم الخاص في جميع المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة مواتيت في مقاطعة تايتا تافيتا. تم استخدام الاستبيانات لجمع البيانات. كشفت الدراسة أن معلمي المدارس الابتدائية العامة لم يكونوا على علم جيد بالموهبة. بالإضافة إلى ذلك، لم يكن هناك أي نهج متخصص لتدريس هؤلاء الأطفال. لم يفعل معلمو التعليم الخاص الملتحقون بالمدارس العادية والمستشارين المعلمين سوى القليل من أجل مساعدة الأطفال الموهوبين.

واهتمت دراسة (الغامدي، 2019) بتحديد أبرز

المعوقات التي تواجه تفعيل برنامج رعاية الموهوبات في المدارس الحكومية الابتدائية المطبقة للبرنامج بجدة، والتعرف على الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل البرنامج تبعًا لمتغير الوظيفة والمؤهل الدراسي والخبرة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرات ومعلمات الموهبة العاملات في المدارس الابتدائية التي تطبق البرنامج، والمشرفات التربويات اللاتي يشرفن على المدارس الابتدائية الحكومية المطبقة للبرنامج في مدينة جدة. أظهرت الدراسة بعد تحليل نتائج الإستبانة النتائج التالية: ضعف كبير في الميزانية والمخصصات المالية للبرنامج والذي انعكس على جميع مراحل البرنامج ابتداء من التخطيط له وانتهاء بالتقويم، ضعف التوعية بأهمية البرنامج سواء للقائمات على تنفيذ البرنامج أو أولياء أمور الطالبات الموهوبات، هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بالمعوقات المالية والمادية التي تعوق تفعيل البرنامج يُعزى لاختلاف المؤهل التعليمي وجاءت لصالح الدبلوم والبكالوريوس التربوي.

هدفت دراسة (حميده، 2019) للتعرف على أهم معوقات تدريس الطالبات الموهوبات من وجهة نظر المعلمات في مدرسة متوسطة وثانوية الموهوبات بمدنية جدة وهي (معوقات تعليمية – معوقات ذاتية – معوقات اجتماعية – معوقات إدارية)، والتعرف على أثر متغيري الدراسة؛ المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، للمعلم، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطوير استبانة لجمع البيانات. تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (70) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المعوقات هي عدم توافر مناهج خاصة تُدرس للطلبة الموهوبين، وإهمال المدرسة للإبداعات التي ينتجها الطلبة، وقلة مراعاة أدوات التقويم لجوانب شخصية المتعلم وأن معوقات طرق تدريس الطالبات الموهوبات جاءت بدرجة متوسطة، وعلى مستوى المجالات؛ حصل مجال أساليب التقويم على درجة (متوسطة)، وجاء مجال معوقات أدوات تدريس الطالبات الموهوبات، بدرجة (متوسطة)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت غالبية الدراسات للتعرف على المعوقات والمشكلات التي تواجه الطلاب الموهوبين، حيث بينت هذه الدراسات أن هناك معوقات مدرسية وأسرية وأخرى متعلقة بالطلاب كدراسة (عياصرة، 2010)، ودراسة (العرايضة، 2015)، ودراسة (الغامدي، 2019).

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات

السابقة في المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي التحليلي والمجتمع وهو المعلمين والمعلمات وأداة جمع البيانات وهي الإستبانة كدراسة (العرايضة، 2015) ودراسة (Matilda et al, 2019) ودراسة (حميده، 2019)، بينما اختلفت مع دراسة (عياصرة، 2010) والتي طُبقت على الطلاب والطالبات، ودراسة (الرويلي، 2018) والتي طُبقت على قادة المدارس والمعلمين، كما اختلفت مع دراسة (الغامدي، 2019) والتي استخدمت المنهج الوصفي المسحي كما طُبقت على المديرات والمعلمات.

وبصفة عامة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهجية الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وتعريف بعض المصطلحات، كما استفادت منها في إعداد الإستبانة، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لمعوقات نجاح فصول الموهوبين من الناحية البيئية والمدرسية والإدارية وذلك من وجهة نظر معلميهم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرُّف على معوقات نجاح فصول الموهوبين من وجهة نظر معلميهم، والمقارن للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على تلك المعوقات حسب اختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فصول الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمدينة نجران، ممن يعملون في مدارس التعليم العام والبالغ عددهم (284) معلم/ معلمة، بواقع (129) معلم، (155) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية طبقية، والبالغ عددهم (143) معلم ومعلمة أي بنسبة (50٪) من حجم مجتمع الدراسة، بواقع (65) معلم، و(78) معلمة،، وجاء توزيعهم تبعًا للمُتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، والجدول التالي يوضح وصف عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الشخصية والوظيفية:

جدول (1): يوضح توزيع عينة الدراسة وفقًا للبيانات الأولية.

		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	65	45.5
	أنثى	78	54.5
	المجموع	143	٪100

تابع/ جدول (1).

		التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	119	83.2
	دبلوم عالي	17	11.9
	ماجستير	7	4.9
	المجموع	143	٪100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	16.1
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	63	44.1
	10 سنوات فأكثر	57	39.9
	المجموع	143	٪100

أداة الدراسة:

وفقًا لطبيعة وأهداف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يُراد جمعها، والمنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها؛ استخدمت الدراسة الإستبانة، وتكوَّنت الإستبانة في صورتها النهائية من جزأين، وهما:

الجزء الأول: ويشتمل هذا الجزء على البيانات الأولية لعينة الدراسة، والتي تمثلت في (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: يوضح هذا الجزء من الإستبانة معوقات نجاح فصول الموهوبين من وجهة نظر معلميهم، وقد تضمن على ثلاثة محاور وهي كالتالي:

المحور الأول: المعوقات البيئية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، ويشتمل هذا البُعد على (9) عبارات.

المحور الثاني: المعوقات المدرسية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، ويشتمل هذا البُعد على (16) عبارة.

المحور الثالث: المعوقات التنظيمية (الإدارية) التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، ويشتمل هذا البُعد على (10) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقُّق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتعرُّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه؛ تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة والكفاءة وعددهم (11) محكمًا، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصلت الدراسة للإستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم التطبيق على عينة استطلاعية تم اختيارهم عشوائيا من معلمي/ معلمات فصول الموهوبين بمدينة

نجران، وبلغ عـددهم (30) فـردًا، بواقـع (15) معلـم، (15) معلمة. وتم حساب الاتساق الداخلي مـن خـلال معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور الـذي تنتمي إليه تلك العبارة، كما تم حـساب معامـل ارتبـاط المحاور بالدرجة الكلية للإسـتبانة، وذلـك عـلى النحـو التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

المعوقات البيئية		المعوقات المدرسية		المعوقات التنظيمية (الإدارية)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.770**	1	0.810**	1	0.894**
2	0.862**	2	0.865**	2	0.872**
3	0.702**	3	0.842**	3	0.862**
4	0.858**	4	0.842**	4	0.932**
5	0.840**	5	0.856**	5	0.861**
6	0.821**	6	0.874**	6	0.902**
7	0.798**	7	0.846**	7	0.753**
8	0.835**	8	0.776**	8	0.886**
9	0.791**	9	0.881**	9	0.833**
-	-	10	0.882**	10	0.898**
-	-	11	0.879**	-	-
-	-	12	0.881**	-	-
-	-	13	0.827**	-	-
-	-	14	0.781**	-	-
-	-	15	0.836**	-	-
-	-	16	0.849**	-	-

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

تُـشير النتـائج الموضـحة بالجـدول (2) إلى إن قـيم معاملات الارتباط بين درجة كـل عبـارة مـن عبـارات الإستبانة بالدرجـة الكليـة للمحـور الـذي تنتمـي إليـه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالـة 0.01، وهذا يشير إلى صدق عبارات الإستبانة وقياسها للـسمة التي وضعت لقياسها.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للإستبانة.

م	محاور الاستبانة	معامل الارتباط
1	المعوقات البيئية	0.869**
2	المعوقات المدرسية	0.973**
3	المعوقات التنظيمية (الإدارية)	0.939**

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (3)، يتبين إن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الإستبانة بالدرجة الكلية للإستبانة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق محاور الإستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ AlphaCronbach'a)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة.

محاور الاستبانة		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	المعوقات البيئية	9	0.926
المحور الثاني	المعوقات المدرسية	16	0.969
المحور الثالث	المعوقات التنظيمية (الإدارية)	10	0.959
الثبات العام لأداة الدراسة		35	0.980

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (4) إلى إن معاملات الثبات ألفا كرو نباخ لمحاور الإستبانة مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين (0.926 و0.969)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.980)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على إن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تبنّت الدراسة الشكل المغلق في إعداد الإستبانة الذي يحدد الإستجابات المحتملة لكل فقرة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، كما استخدمت الدراسة اختبار(t)، اختبار كروسكال والس (Kruskal-Wallis)، واختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS) الإصدار (26).

لتسهيل تفسير النتائج؛ استخدمت الدراسة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل، ومن ثم مراجعتها؛ تمهيدًا لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب الذي قام بدوره باستخراج أرقام معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (3–1) ÷ 3 =0.66

لنحصل على التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (5): معيار تصنيف استجابات عينة الدراسة على العبارات.

الوصف	مدى المتوسطات
غير موافق	من 1 إلى 1.66
إلى حد ما	من 1.67 إلى 2.33
موافق	من 2.34 إلى 3

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي، والذي نصَّ على الآتي: ما المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تحد من نجاح برامج فصول الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة (المعوقات البيئية، المعوقات المدرسية، المعوقات التنظيمية) التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (6): المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تحد من نجاح برامج فصول الموهوبين.

محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
المعوقات البيئية	2.62	0.45	3	موافق
المعوقات المدرسية	2.67	0.44	2	موافق
المعوقات التنظيمية (الإدارية)	2.75	0.42	1	موافق
الدرجة الكلية	2.68	0.42	موافق	

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (6)، إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات البيئية والمدرسية والتنظيمية التي تحد من نجاح برامج فصول الموهوبين، وذلك بمتوسط حسابي (2.68 من أصل 3 درجات)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى 3)، وهي الفئة

التي تُشير إلى درجة موافق، كما يتبين من النتائج إن المعوقات التنظيمية (الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.75)، تليها المعوقات المدرسية بمتوسط حسابي (2.67)، بينما جاءت المعوقات البيئية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.62).

واتفقت هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة (العرايضة، 2015)، والتي أشارت إلى أن المعوقات التي تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين جاءت بدرجة مرتفعة، وقد جاءت المعوقات التعليمية أولاً ثم المعوقات الإدارية، ثم المعوقات الأسرية. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (عياصرة، 2010)، والتي أظهرت أن المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز حصلت على درجة تقدير متوسطة، وقد جاء مجال المشكلات المتعلقة بالمدرسة بالمرتبة الأولى ثم مجال المشكلات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الثانية وجاء مجال المشكلات الأسرية ثالثًا.

وقد انبثق عن السؤال الرئيسي أربعة أسئلة فرعية على النحو التالي:

السؤال الأول: ما المعوقات البيئية التي تحد من نجاح برامج فصول الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

جدول (7): المعوقات البيئية التي تحد من نجاح برامج فصول الطلبة الموهوبين.

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	عدم اهتمام الإعلام بتوعية المجتمع بأهمية الموهوبين.	2.64	0.55	5	موافق
2	تضارب القيم والمعايير بين المجتمع والموهوبين.	2.53	0.63	8	موافق
3	غياب الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين في هذه المرحلة بالمجتمع المحلي.	2.73	0.49	1	موافق
4	عدم توفير الخدمات الإرشادية المناسبة لمساعدة الموهوبين.	2.68	0.48	3	موافق
5	نقص التشجيع والدافعية لدى الطلبة الموهوبين.	2.65	0.53	4	موافق
6	غياب الرعاية الاجتماعية المناسبة لهذه الفئة.	2.70	0.52	2	موافق
7	تعرض الموهوبين للرفض وعدم التقدير الكافي من قبل بعض أفراد المجتمع.	2.45	0.66	9	موافق
8	افتقار بيئة المجتمع للمتخصصين والمهتمين بالموهبة.	2.58	0.61	7	موافق
9	سكن الموهوبين في بيئة غير مناسبة يؤثر على مستوى نمو موهبتهم.	2.61	0.64	6	موافق
	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.62	0.42		موافق

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات.**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (7) يتبين إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات البيئية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، وذلك بمتوسط حسابي (2.62 من أصل 3 درجات)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى3)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

وقد تُعزي الدراسة ذلك إلى غياب الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين في هذه المرحلة بالمجتمع المحلي، وعدم توفير الخدمات الإرشادية المناسبة لمساعدة الموهوبين.

ما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه إن هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات البيئية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (2.45 إلى 2.73)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة الموافقة.

فقد حصلت الفقرة رقم (3)، وهي (غياب الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين في هذه المرحلة بالمجتمع المحلي) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.73)، تليها الفقرة رقم (6)، وهي (غياب الرعاية الاجتماعية المناسبة لهذه الفئة)، بمتوسط حسابي (2.70)، بينما حصلت الفقرة رقم (7)، وهي (تعرض الموهوبين للرفض وعدم التقدير الكافي من قِبل بعض أفراد المجتمع) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.45)، تليها الفقرة رقم (2) (تضارب القيم والمعايير بين المجتمع والموهوبين) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.53).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، 2019)، التي بينت ضعف التوعية بأهمية البرنامج سواء للقائمات على تنفيذ البرنامج أو أولياء أمور الطالبات الموهوبات.

كانت هذه النتائج متوافقة أيضًا مع الدراسة التجريبية التي أجراها موراوسكا وساندرز (Morawska & Sanders, 2008) على 211 من الآباء والأمهات لأطفال موهوبين من نيوزيلندا، ذكر هؤلاء الآباء أن أطفالهم الموهوبين أظهروا استجابات عاطفية أكبر وصعوبات بين أقرانهم عند مقارنتهم بأقرانهم الذين يتطورون عادةً. يكافح الأطفال الموهوبين مع قضايا اجتماعية وعاطفية فريدة مرتبطة بطبيعتهم؛ مثل هذه المواقف قد تُعيق تطورها الأمثل، مما يستلزم دعمًا إضافيًا حتى يتمكنوا من التعامل مع هذه الضغوطات (Papadopoulos, 2021).

السؤال الثاني: ما المعوقات المدرسية التي تحد من نجاح برامج فصول الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

جدول (8): المعوقات المدرسية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين.

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	ضعف تشجيع الطلاب الموهوبين من قِبل الإدارة المدرسية مما يصيبهم بالإحباط.	2.64	0.56	11	موافق
2	عدم توفير الأنظمة المتنوعة في المدارس والتي تهتم بالموهوبين.	2.75	0.50	4	موافق
3	عدم ملائمة المناهج الدراسية لمستوى قدرات ومهارات الموهوبين وبالتالي لا تُثير حماسهم ودافعيتهم للتعلم.	2.69	0.53	9	موافق
4	تكديس المهام المدرسية والواجبات يجعل الطلاب الموهوبين غير قادرين على الإبداع.	2.73	0.49	6	موافق
5	لا تُبادر الإدارة المدرسية إلى حل المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلاب الموهوبين.	2.57	0.62	13	موافق
6	ضعف تشجيع المعلمين للطالب الموهوب على إنتاج أفكار تتسم بالخيال العلمي أو الخروج عن المألوف في التفكير العلمي.	2.63	0.55	12	موافق
7	انخفاض مستوى الخبرة لدى المعلمين.	2.59	0.62	14	موافق
8	عدم الإلمام التام بالفروق الفردية بين الطلاب.	2.50	0.67	16	موافق
9	قلة البرامج التعليمية المناسبة للطلاب الموهوبين.	2.74	0.49	5	موافق
10	قلة إسهامات الإدارة المدرسية في الكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم.	2.70	0.53	8	موافق
11	افتقار قادة المدارس والمشرفين والمعلمين إلى التدريب على كيفية التعامل مع الطلبة الموهوبين.	2.71	0.51	7	موافق
12	عدم توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها.	2.78	0.45	1	موافق
13	ضعف استخدام طرق التدريس الحديثة والمبتكرة.	2.58	0.62	15	موافق
14	عدم تضمين الجداول الدراسية وقتًا للموهبة والإبداع.	2.76	0.49	3	موافق
15	عدم توفر الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لبرامج الطلبة الموهوبين.	2.77	0.47	2	موافق
16	ضعف التواصل بين الإدارة المدرسية وأسرة الموهوب لتهيئة المحيط الملائم لتنمية موهبته.	2.65	0.56	10	موافق
	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.68	0.45		موافق

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (8) إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المدرسية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، وذلك بمتوسط حسابي (2.68 من أصل 3 درجات)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى3)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

وقد تُعزي الدراسة ذلك إلى عدم توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها، عدم توفر الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لبرامج الطلبة الموهوبين، عدم توفير الأنظمة المتنوعة في المدارس والتي تهتم بالموهوبين.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه إن هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على

المعوقات المدرسية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا البُعد ما بين (2.50 إلى 2.78)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة الموافقة.

فقد حصلت الفقرة رقم (12)، وهي (عدم توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.78)، تليها الفقرة رقم (15)، وهي (عدم توفر الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لبرامج الطلبة الموهوبين)، بمتوسط حسابي (2.77)، بينما حصلت الفقرة رقم (8)، وهي (عدم الإلمام التام بالفروق الفردية بين الطلاب) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.50)، تليها الفقرة رقم (13) (ضعف استخدام طرق التدريس الحديثة والمبتكرة) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.58).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي، 2018)، والتي بينت نتائج الدراسة أبرز معوقات تفعيل برامج رعاية الموهوبين، ومنها وعدم وجود عدد من المعلمين يسد الاحتياج، وعدم تفريغ معلم موهوبين، الوقت خلال اليوم الدراسي، ولا يوجد دورات تدريبية للمعلمين والقادة.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة (Matilda et al, 2019)، والتي كشفت أن معلمي المدارس الابتدائية العامة لم يكونوا على علم جيد بالموهبة، بالإضافة إلى ذلك، لم يكن هناك أي نهج متخصص لتدريس هؤلاء الأطفال، كذلك لم يفعل معلمو التعليم الخاص الملتحقون بالمدارس العادية والمستشارين المعلمين سوى القليل من أجل مساعدة الأطفال الموهوبين، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (حميده، 2019)، والتي بيّنت أن أهم المعوقات هي عدم توافر مناهج خاصة تُدرّس للطلبة الموهوبين، وإهمال المدرسة للإبداعات التي ينتجها الطلبة، وقلة مراعاة أدوات التقويم لجوانب شخصية المتعلم.

وفي نفس السياق بيّن بيترسون ومون (Peterson & Moon, 2008)، أن الأطفال الموهوبون قد يعانون، ولا سيما الموهوبون الفكريون، من عدم التوافق بين قدرتهم والتحدي الذي يمثله الفصل الدراسي لأن معظم المناهج تُركز على معايير العمر وبالتالي، فإن التزام الطلاب الموهوبين بالمناهج في الفصول الدراسية المناسبة لأعمارهم قد يُقلل من دافعيتهم للتعلم، مما يؤدي إلى نتائج أكاديمية أضعف.

السؤال الثالث: ما المعوقات التنظيمية (الإدارية) التي تحد من نجاح برامج فصول الطلبة الموهوبين من وجهة نظر معلميهم؟

جدول (9): المعوقات التنظيمية (الإدارية) التي تحد من نجاح فصول الموهوبين.

	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	قلة الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة هذه الفئة.	2.82	0.42	1	موافق
2	ضعف تقديم الحوافز والمنح للطلاب الموهوبين.	2.78	0.45	3	موافق
3	إهمال إنتاج الطلاب وإبداعاتهم وعدم إبرازها والإشادة بها.	2.76	0.51	5	موافق
4	عدم توافر مقرات أو أماكن خاصة بكل نشاط كي يمارس فيها الطلاب هواياتهم.	2.80	0.44	2	موافق
5	قلة البرامج المعدة مسبقًا من قبل إدارات التعليم والتي تهدف للكشف عن الطلاب الموهوبين واقتصارها على التربية الفنية أو الإلقاء والتعبير.	2.73	0.50	7	موافق
6	عدم إشراك الطلاب فعليًا في عملية التخطيط والتنظيم لبرامج النشاط.	2.77	0.49	4	موافق
7	عدم مناسبة المقاييس المستخدمة لاكتشاف الطلبة الموهوبين.	2.73	0.53	8	موافق
8	اتباع معظم المدارس للتعليم التقليدي.	2.69	0.53	10	موافق
9	عدم الانتظام في تقديم البرامج الخاصة بالموهوبين.	2.74	0.54	6	موافق
10	لا تُلبي الخطط والبرامج الخاصة بالموهوبين حاجاتهم.	2.71	0.52	9	موافق
	المتوسط الحسابي العام للمحور	2.75	0.42		موافق

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات.**

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (9) إن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التنظيمية (الإدارية) التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، وذلك بمتوسط حسابي (2.75 من أصل 3 درجات)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (2.34 إلى3)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه إن هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التنظيمية (الإدارية) التي تحد من نجاح فصول الموهوبين؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا البُعد ما بين (2.69 إلى 2.82)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة الموافقة.

فقد حصلت الفقرة رقم (1)، وهي (قلة الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة هذه الفئة) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.82)، تليها الفقرة رقم (4)، وهي (عدم توافر مقرات أو أماكن خاصة بكل نشاط كي يمارس فيها الطلاب هواياتهم)، بمتوسط حسابي (2.80)، بينما حصلت الفقرة رقم (8)، وهي (اتباع معظم المدارس للتعليم التقليدي) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.69)، تليها الفقرة رقم (7) (عدم مناسبة المقاييس المستخدمة لاكتشاف الطلبة الموهوبين) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (2.71).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الرويلي، 2018)، والتي بيّنت نتائج الدراسة أبرز معوقات تفعيل برامج رعاية الموهوبين، ومنها ضعف البرامج وضعف تفعيلها، وغياب الإشراف على الموهوبين، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (الغامدي، 2019) والتي أشارت إلى أن أبرز المعوقات التي تواجه تفعيل برنامج رعاية الموهوبات في المدارس الحكومية الابتدائية المطبقة للبرنامج بجدة تمثلت في ضعف كبير في الميزانية والمخصصات المالية للبرنامج والذي انعكس على جميع مراحل البرنامج ابتداء من التخطيط له وانتهاء بالتقويم.

بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي الافتقار إلى الخبرات المدرسية الإيجابية إلى زيادة التوتر والشعور بالملل، مما يؤدي إلى تقليل الإنجازات التعليمية. لكي تزدهر أي موهبة استثنائية، يجب تلبية الاحتياجات الفريدة، ويجب أن تكون المكافآت التي تقدمها بيئة الفرد ملموسة. إن تزويد الأطفال الموهوبين ببيئات تعليمية تتوافق مع قدراتهم واهتماماتهم المتقدمة قد يكون له العديد من المزايا (Hertzog, 2008). في المقابل، يزداد ضعف الطفل الموهوب عندما تكون بيئته التعليمية والنفسية الاجتماعية غير ملائمة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من نجاح برامج فصول رعاية الموهوبين، حسب اختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف الجنس:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو معوقات نجاح فصول الموهوبين تُعزى لمتغير الجنس، استخدمت الدراسة اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test)، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول (10): اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المعوقات البيئية	ذكر	65	2.64	0.45	0.54	141	0.59	غير دالة
	أنثى	78	2.60	0.44				
المعوقات المدرسية	ذكر	65	2.72	0.43	1.01	141	0.27	غير دالة
	أنثى	78	2.64	0.46				
المعوقات التنظيمية	ذكر	65	2.76	0.43	0.05	141	0.96	غير دالة
	أنثى	78	2.75	0.42				
معوقات نجاح فصول الموهوبين	ذكر	65	2.71	0.42	0.71	141	0.48	غير دالة
	أنثى	78	2.66	0.41				

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (10)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة نحو معوقات نجاح فصول الموهوبين تُعزى لمتغير الجنس، وقد تعزي الدراسة هذه النتيجة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة تحد من نجاح فصول الموهوبين، مما أدى إلى اتفاق وجهات نظر المعلمين والمعلمات على هذه المعوقات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العرايضة، 2015)، والتي بينت عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس. بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (عياصرة، 2010)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد الدراسة حسب متغير الجنس، على مجال الأسرة والمدرسة، ولصالح الذكور، مقابل الإناث.

ثانياً: الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو معوقات نجاح فصول الموهوبين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، لم تتمكن الدراسة من استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" بسبب قلة عدد الأفراد في بعض فئات سنوات الخبرة، واستخدمت البديل اللابارامتري وهو اختبار كروسكال والس "Kruskal Wallis"، والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال والس لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي.

محاور الدراسة	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
المعوقات البيئية	بكالوريوس	0.08	2	0.67	2	0.82	غير دالة
	دبلوم عالي	28.99	140				
	ماجستير	29.07	142				
المعوقات المدرسية	بكالوريوس	0.17	2	3.95	2	0.67	غير دالة
	دبلوم عالي	28.69	140				
	ماجستير	28.86	142				
المعوقات التنظيمية	بكالوريوس	0.22	2	2.96	2	0.55	غير دالة
	دبلوم عالي	25.28	140				
	ماجستير	25.50	142				
معوقات نجاح فصول الموهوبين	بكالوريوس	0.15	2	3.27	2	0.65	غير دالة
	دبلوم عالي	24.33	140				
	ماجستير	24.48	142				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (11) يتبين عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو معوقات نجاح فصول الموهبين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد تعزي الدراسة هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين والمعلمات مؤهلهم العلمي بكالوريوس مما جعل استجاباتهم متشابهة ومتقاربة تجاه معوقات نجاح فصول الموهوبين على الرغم من تنوع المؤهلات العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حميده، 2019)، والتي أظهرت عدم وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (الغامدي، 2019)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بالمعوقات المالية والمادية التي تعوق تفعيل البرنامج يُعزى لاختلاف المؤهل التعليمي وجاءت لصالح الدبلوم والبكالوريوس التربوي.

ثالثاً: الفروق باختلاف سنوات الخبرة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو معوقات نجاح فصول الموهوبين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، استخدمت الدراسة اختبار (تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA)، والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

محاور الدراسة	مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
المعوقات البيئية	بين المجموعات	0.23	2	0.11	0.53	0.58	غير دالة
	داخل المجموعات	28.85	140	0.21			
	الكلي	29.08	142				
المعوقات المدرسية	بين المجموعات	1.62	2	0.81	4.05	0.02	دالة*
	داخل المجموعات	27.24	140	0.20			
	الكلي	28.86	142				
المعوقات التنظيمية	بين المجموعات	1.16	2	0.58	3.41	0.03	دالة*
	داخل المجموعات	24.34	140	0.17			
	الكلي	25.50	142				
معوقات نجاح فصول الموهوبين	بين المجموعات	0.94	2	0.47	2.76	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	23.54	140	0.17			
	الكلي	24.48	142				

***دالة عند مستوى دلالة 0.05 فأقل.**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (12) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو المعوقات البيئية التي تحد من نجاح فصول الموهوبين، وأيضا الدرجة الكلية للمعوقات، باختلاف سنوات الخبرة.

بينما تكشف النتائج الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (المعوقات المدرسية، المعوقات التنظيمية) باختلاف سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة؛ استخدمت الدراسة اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (13):

جدول (13): نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة.

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
المعوقات المدرسية	أقل من 5 سنوات	23	2.43	-	0.29*	0.28*
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	63	2.72		-	0.01
	10 سنوات فأكثر	57	2.71			-
المعوقات التنظيمية	أقل من 5 سنوات	23	2.55	-	0.23*	0.27*
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	63	2.78		-	0.04
	10 سنوات فأكثر	57	2.82			-

*** فروق دالة عند مستوى0.05 فأقل.**

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (13) إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (المعوقات المدرسية، المعوقات التنظيمية) باختلاف سنوات الخبرة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات ومن 10 سنوات فأكثر، مقارنة بسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة كل من دراسة (العرايضة، 2015)، ودراسة (حميده، 2019)، والتي أظهرتا عدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلم. وقد تُعزي الدراسة هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت سنوات الخبرة أدت لنمو مستوى المعرفة والإدراك لدى المعلمين والمعلمات بالمعوقات التي تحد من نجاح فصول الموهوبين وذلك بحكم خبرتهم العالية ومرور فترة كبيرة على خدمتهم في مجال تعليم الموهوبين، وبالتالي نجدهم

أكثر معرفة وإدراكًا بهذه المعوقات عن غيرهم من المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة المنخفضة.

خلاصة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة الحالية أن:

– أفراد عينة الدراسة موافقون على معوقات نجاح فصول الموهوبين، كما تبين أن المعوقات التنظيمية (الإدارية) جاءت في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المدرسية، بينما احتلت المعوقات البيئية المرتبة الأخيرة.

– أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات البيئية، والتي تمثلت أبرزها في: غياب الرعاية النفسية للطلبة في هذه المرحلة العمرية، غياب الرعاية الاجتماعية المناسبة لهذه الفئة، عدم توفير الخدمات الإرشادية المناسبة.

– أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات المدرسية والتي تمثلت في: عدم توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها، عدم توفر الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لبرامج الطلبة الموهوبين، عدم توفير الأنظمة المتنوعة في المدارس.

– أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعوقات التنظيمية (الإدارية)، وتمثلت أبرز المعوقات التنظيمية في: قلة الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة هذه الفئة، عدم توفر مقرات أو أماكن خاصة لممارسة هواياتهم، ضعف الحوافز والمنح المقدمة للطلاب الموهوبين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو معوقات نجاح فصول الموهوبين تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، باختلاف سنوات الخبرة، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح المعلمين والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) ومن (10 سنوات فأكثر)، مقارنة بسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ توصي الدراسة بالآتي:

– توفير الرعاية النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين في هذه المرحلة بالمجتمع المحلي.

– توفير الخدمات الإرشادية المناسبة لمساعدة الموهوبين.

– تشجيع وتحفيز الطلاب الموهوبين على الإبداع والابتكار.

– تفعيل دور وسائل الإعلام في نشر التوعية بين أفراد المجتمع بأهمية الموهوبين.

– توفير البيئة المدرسية المناسبة للاهتمام بهذه الفئة وتقديم العون والمساعدة اللازمة لها.

- توفير الأجهزة والوسائل التربوية اللازمة لبرامج الطلبة الموهوبين.

- توفير الأنظمة المتنوعة في المدارس والتي تهتم بالموهوبين.

- تضمين الجداول الدراسية وقتاً للموهبة والإبداع.

- توفير البرامج التعليمية المناسبة للطلاب الموهوبين.

- توفير الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة هذه الفئة.

- تخصيص مقرات أو أماكن خاصة بكل نشاط كي يمارس فيها الطلاب هواياتهم.

- منح الحوافز المادية والمعنوية للطلاب الموهوبين المبدعين.

- الحرص على إشراك الطلاب فعلياً في عملية التخطيط والتنظيم لبرامج النشاط.

- إجراء دراسة عن سبل التغلب على معوقات نجاح فصول الموهوبين من وجهة نظر المعلمين.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نواس، لينا عبد الرحمن (2016). برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

الأزرق، عبد الرحمن صالح الجيلاني (2012). التفوق والموهبة والإبداع: إشكالية المفاهيم بين التطابق والاختلاف. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - شباب مبدع إنجازات واعدة - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن، 2، 165-191.

التويجري، محمد؛ منصور، أحمد (2010). الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بني الواقعين العربي العالمي. الرياض: مكتبة العبيكان.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). الموهبة والتفوق والإبداع، ط3، الأردن، عمان: دار الفكر.

حجازي، سناء نصر (2009). تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال، عمان، الأردن: دار المسيرة.

حميده، ابتسام رشاد عبد الله (219). معوقات تدريس الطالبات الموهوبات من وجهة نظر المعلمات في مدرسة متوسطة وثانوية الموهوبات بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج3، ع9، 75-95.

الرويلي، محمد عايد وازن (2018). تقييم برامج الموهوبين من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين والطلاب: دراسة ميدانية في محافظة طريف، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج34، ع3،220-238.

شعيب، خولة محمود أحمد (2013). الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2009). الاتجاهات الحديثة للموهوبين والمتفوقين: رعايتهم - خصائصهم - اكتشافهم. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود وشكر، فاتن محمد بيومي

(2013). برنامج مقترح لإعداد معلمي التلاميذ الموهوبين بمحافظة الخرج من خلال استراتيجية الإثراء القائم على الكفايات. مجلة كلية التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس،37 (3)، 595-648.

العرايضة، عماد صالح نجيب (2015). المعوقات التي تواجه التلاميذ الموهوبين والمتفوقين في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج3، ع9، 70-126.

العرفج، عبد الحميد عبد الله (2021). فصول الموهوبين: تصورات الطلاب وأولياء الأمور من برنامج الهيئة الملكية السعودية للجبيل وينبع، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية، مج22، 7-14.

عيسى، آسيا محمد (2018). المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الغامدي، سماح أحمد (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بأنماط الاستثارات الفائقة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الباحة.

الغامدي، مها سعيد (2019). المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تفعيل برنامج رعاية الموهوبات، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مج35، ع8، 560-598.

غانم، محمد حسن (2015). المتفوقون عقلياً(طرق الاكتشاف / الخصائص / استراتيجيات تنمية الموهبة/الإرشاد والاحتياجات). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

القذافي، رمضان محمد (2017). رعاية الموهوبين والمبدعين، ط3، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

القريطي، عبد المطلب أمين (2014). الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب.

المنتشري، عبد الله بن دخيل الله (2008). المشكلات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aubry, A., & Bourdin, B. (2021). Alerting, orienting, and executive control in intellectually gifted children. *Brain and Behavior*, *11*(8), e02148. https://doi.org/10.1002/brb3.2148

Bastien, L., Théoret, R., Gagnon, K., Chicoine, M., & Godbout, R. (2021). Sleep Characteristics and Socio-Emotional Functioning of Gifted Children. Behavioral Sleep Medicine, 1–12. https://doi.org/10.1080/15402002.2021.1971984

Botella, M., Fürst, G., Myszkowski, N., Storme, M., Pereira Da Costa, M., & Luminet, O. (2015). French validation of the Overexcitability Questionnaire 2: Psychometric properties and factorial structure. *Journal of Personality Assessment*, *97*(2), 209–220. https://doi.org/10.1080/00223891.2014.938750

Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro Psikiyatri Arsivi*, *55*(2), 105–112. https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731

Gallagher, J. J. (2015). Education of Gifted Students: A Civil Rights Issue? *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(1), 64–69. https://doi.org/10.1177/0162353214565547

Gendrel, D. (2006). Enfants surdoués ou enfants à risques ? *La Presse Médicale*, *35*(1, Part 2), 84–85. https://doi.org/10.1016/S0755-4982(06)74527-4

Hertzog, N. B. (2008). *Early Childhood Gifted Education*. Prufrock Press Inc.

Matilda, M., Kariuki, M. & Omulema, B. (2019). Assessment of Teacher Awareness of Gifted Children and Resource Availability for their Learning in Regular Public Primary Schools of Mwatate Sub-County, Kenya. African Research Journal of Education and Social Sciences, 6(1), 23-33.

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child

behaviour and parenting issues? *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *42*(9), 819–827. https://doi.org/10.1080/00048670802277271

Neihart, M., Reis, S., Robinson, N., & Moon, S. (2002). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Prufrock Press

Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the Gifted. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 223–245). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_12

Russell, J. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. Journal of Advanced Academics, 29(4) ,275–303.

Papadopoulos, D. (2021). Parenting the Exceptional Social-Emotional Needs of Gifted and Talented Children: What Do We Know? *Children*, *8*(11), 953. https://doi.org/10.3390/children8110953

Siegle, D. (2018). *Understanding Underachievement* (pp. 285–297). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16

Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S., & Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté: Apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, *44*(5), 446–456. https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 53 - 73، الرياض (2022م/ 1444هـ)

التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة

د. عبد الله هادي مهدي بن مدهش[1]

المستخلص: تُعد فلسفة التعليم الشامل (Inclusive Education) من التوجهات الحديثة في تربية وتعليم ذوي الإعاقة والتي تسعى كثيراً من الدول لتبنيها وتطبيقها كممارسة تماشياً مع التطور العلمي في هذا المجال وسعياً للإيفاء بالالتزامات وبالاتفاقيات الدولية ذات الصلة. نتيجة لذلك، فإن هذه الدراسة تهدف لمعرفة الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة، أُستخدم البحث النوعي من خلال توظيف المقابلات شبه المنظمة (Semi-structured Interviews) كأداة أساسية ووحيدة لجمع البيانات، مع 12 فرد من المتخصصين في هذا المجال. ومن خلال تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات صُنفت إلى: تحديات مفاهيمية (Conceptual Challenges)، وتحديات قانونية (Legal Challenges)، وتحديات توجهية (Attitudinal Challenges)، وتحديات سياقية (Contextual Challenges)؛ وتمت مناقشة كل نوع من هذه التحديات بعمق وبتفصيل. كما توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في معالجة تلك التحديات.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، التعليم الشامل، الطلاب ذوي الإعاقة، الجامعات السعودية.

Challenges Facing Inclusive Education from the Perspectives of Academics Specialized in the Education of People with Disabilities at Saudi universities

Dr. Abdullah Hadi Madhesh[1]

Abstract: The concept of Inclusive Education is considered a modern approach to the education of people with disabilities which several countries seek to adopt and apply as a practice to keep pace with the scientific advances in this field and to meet their relevant international commitments and treaties. As a result, this study aims to outline the difficulties and challenges facing Inclusive Education from the point of view of Saudi university academics specialized in special education. To achieve its goal, the study uses qualitative methodology, employing semi-structured interviews as a primary and sole data collection instrument, conducted on 12 specialized respondents. The data analysis has revealed a number of challenges, which are categorized into Conceptual Challenges, Legal Challenges, Attitudinal Challenges, and Contextual Challenges. Each of these categories is then discussed in some detail and depth. Finally, the paper presents a number of recommendations that can contribute to the redressal of such challenges.

Key Words: Special education, Inclusive Education, Students with Disabilities, Saudi Universities.

---

(1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة شقراء.

البريد الإلكتروني: mdhsh@su.edu.sa :E-mail

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, Shaqra College of Education, Shaqra University.

المقدمة:

يعتبر التعليم الشامل (Inclusive Education) من التوجهات الحديثة نسبياً في تعليم وتربية ذوي الإعاقة على المستوى العالمي حيث تدفع كثير من المنظمات الدولية ذات العلاقة باتجاه تبنيه كمفهوم فلسفي وكممارسات تطبيقية واقعية تضمن الممارسات الفعلية والصحيحة لهذا المفهوم في أوساط الأنظمة التعليمية في جميع دول العالم. فعلى سبيل المثال: نظمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) في عام 1994م مؤتمراً دولياً في مدينة سالامانكا (Salamanca) الاسبانية تحت عنوان "المؤتمر العالمي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة: الوصول والجودة"، وكان من مخرجاته الأساسية والهامة بيان سالامانكا 1994م للتعليم الشامل (The Salamanca Statement and Framework)، وقعت عليه 92 دولة و25 منظمة دولية، حيث يدعو إلى تعزيز وتطوير أنظمة التعليم الشامل عالمياً (Ainscow et al., 2019). وقد تتابعت الجهود في هذا الشأن، ومن أهمها إقرار منتدى التعليم العالمي المُنظم من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) في عام 2015م لعدة أهداف وتشمل: (1) الحق في التعليم و(2) المساواة في التعليم و(3) التعليم الشامل و(4) التعليم الجيد و(5) التعلم مدى الحياة (Madhesh, 2019). ورغم ذلك، فإن تقرير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) في عام 2020م، والمُسمى "التقرير العالمي لمراقبة التعليم" (Global Education Monitoring Report)، تبنى شعاراً تحت عنوان "الشمول والتعليم: الكل يعني الكل (Education and Inclusion: All means All)"، والذي يرصد الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجه مفاهيم وممارسات التعليم الشامل في كثير من الأنظمة التعليمية تتطلب التقصي والبحث ومن ثم المعالجة (UNESCO, 2020).

محلياً، فإن نظام التعليم السعودي استجاب مبكراً لهذه التوجهات، حيث كانت المملكة العربية السعودية إحدى الدول المُوقعة على بيان سالامانكا 1994م للتعليم الشامل (The Salamanca Statement and Framework)، وسعى – وما زال – النظام التعليمي السعودي إلى تبني مفهوم التعليم الشامل كفلسفة تربوية وممارسات تطبيقية في تعليم وتربية ذوي الإعاقة على جميع المستويات. ولكن في الواقع، فإن النظام التعليمي السعودي ليس استثناء عن كثير من الأنظمة التعليمية حول العالم حيث يواجه الكثير من التحديات في سبيل تحقيق ذلك (Madhesh, 2019). وهذه الدراسة تسعى إلى شرح مُتعمق حول بعض هذه التحديات من زاوية تخصصية، نظرا لوجود بعض اللبس أو الخلط بين مفهوم التعليم الشامل وبعض المفاهيم الأخرى كالتضمين

(Placement) والـدمج (Integration)، ممـا نـتج عنـه ممارسات تطبيقية قـد تتعـارض مـع المفهـوم الـصحيح للتعليم الشامل (Slee, 2011).

مشكلة الدراسة:

يعتمد نجـاح تفعيـل ممارسـات التعلـيم الـشامل في الميدان السعودي على اتضاح الرؤية حول هذا المفهوم من جهة وإيضاح جميع التحديات التي تواجه هذا المفهوم من ناحيـة الممارسـة التطبيقيـة. ومـن خـلال خـبرة الباحـث وتخصصه في التعليم الشامل وإجراءاه لبعض الدراسـات ذات العلاقة، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في جزئين رئيسية وهي أولاً: عـدم وضـوح الرؤيـة حـول المفـاهيم المعمول بها للتعليم الـشامل والخلـط بينهـا وبـين بعـض المفاهيم الأخرى في مجال تعليم وتربية ذوي الإعاقـة مثـل الـدمج (Integration)، والتعمـيم (Mainstreaming)، والتضمين (Placement)، مما نتج عنـه ممارسـات خاطئـة ومتباينة لا تعكس ممارسات التعليم الـشامل الـصحيحة. بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك خلط بين ممارسـات التربيـة الخاصة وممارسات التعليم الشامل، حيث أن هناك تلوين وتكييف لهذه الممارسات كي تظهر بمظهر يوحي بأنها مـن مفاهيم التعلـيم الـشامل (Slee, 2011, 2018a). والجـزء الآخـر للمـشكلة تمثـل في ضـعف الممارسـات التطبيقيـة الـصحيحة لمفهـوم التعلـيم الـشامل ومواجهتـه لـبعض التحديات والتي تسعى الدراسة للكشف عن بعضها.

أسئلة الدراسة:

اتبع الباحث في الدراسة الحاليـة المـنهج النـوعي في الدراسات التربوية والذي يقوم في الأغلب على تـساؤل محـوري ورئيـسي يـسعى إلى فهـم أعمـق للظـاهرة المفحوصة. وقد تمثل التساؤل الأسـاسي والوحيـد لهـذه الدراسة في التالي: **"ما هي التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين المتخصصين في تربيـة وتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية؟"**.

هدف الدراسة:

تهـدف هـذه الدراسـة إلى تقـصٍّ عميـق (Deep Investigation) لظاهرة الدراسة (Study Phenomenon) والتي تتمثل بالتحديات التي تواجـه ممارسـات التعلـيم الشامل في الميـدان التربـوي الـسعودي بـشكل واضـح وعميـق مـن وجهـة نظـر أعـضاء هيئـة التـدريس المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعـات الـسعودية. حيث أن الكشف عن بعض من هذه التحديات يـساهم في تـشخيص الواقـع والـذي يـساهم بـدوره في وضـع الخطط المناسبة للتغلب على مثل هذه التحديات.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسـين؛ همـا النظري والتطبيقي.

الأهمية النظرية: هذه الدراسة سـتقدم فهـماً عميقـاً لبعض التحديات التي تواجه التعليم الشامل في الميـدان

السعودي، وتُعد أول دراسة سعودية تتقصى هذه الظاهرة من وجهة نظر عينة تُعتبر أكثر دراية وتأهيلاً في هذا المجال وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية: مخرجات هذه الدراسة ستساعد بشكل واضح في تقييم الوضع الحالي لممارسات التعليم الشامل ومن ثم السعي لتقويم ما يتعارض مع المفاهيم والممارسات الصحيحة لهذا المفهوم والسعي بالدفع إلى تحقيق ممارسات أكثر قرباً للمفهوم الصحيح للتعليم الشامل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة التحديات التي تواجه ممارسة التعليم الشامل في الميدان التربوي السعودي.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية الحكومية والتي يوجد بها أقسام للتربية الخاصة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة في الجامعات السعودية دون غيرهم من المختصين في هذا المجال نظراً لكونهم الأكثر تأهيلاً علمياً وأكاديمياً في هذا التخصص.

الحدود الزمانية: نُفذت هذه الدراسة في العام الهجري 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الشامل: هناك عدم اتفاق على تعريف موحد معتمد للتعليم الشامل من قبل المختصين في هذا المجال (Slee, 2011). ومع ذلك، فإن هذه الدراسة تتبنى تعريف لورمان (Loreman, 2009) الذي يؤكد على: الحق لجميع الطلاب بالتسجيل والدراسة في أقرب مدرسة من سكنهم بحيث تكون جميع المدارس تتبنى سياسة عدم الرفض (Zero-rejection Policy) مع الترحيب والتقدير لجميع الطلبة على تنوعهم واختلاف قدراتهم وتعليمهم في الفصل العادي جنباً إلى جنب مع أقرانهم غير المعاقين دون تمييز أو إقصاء مع ضرورة تبني وتطبيق استراتيجيات المناهج المرنة والتمايز في التقييم للطلبة لضمان المشاركة الكاملة والفعالة في جميع الأنشطة والفعاليات داخل الفصل وخارجه مع الدعم الكامل لهؤلاء الأطفال لتكوين الصداقات والعلاقات مع جميع أعضاء المدرسة وضمان توفير جميع الموارد الكافية والبرامج التدريبية ذات العلاقة والتي تساهم في نجاح ممارسات التعليم الشامل.

التحديات: يقصد الباحث بالتحديات في هذه الدراسة جميع العوامل والظروف التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على ممارسات التعليم الشامل في الميدان السعودي.

الأكاديميين في الجامعات السعودية المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة: هم جميع الأفراد من الجنسين والحاصلين على درجة الدكتوراه في تعليم وتربية ذوي الإعاقة وعاملين وقت إجراء الدراسة في أقسام التربية الخاصة في بعض الجامعات السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي بحثت التحديات التي تواجه التعليم الشامل عالمياً من منطلقات وزوايا متنوعة، ولكن في السياق السعودي هناك قلة وضعف كبير في بحث هذه الظاهرة البحثية. ومن خلال رحلة إعداد وإجراء هذه الدراسة وجد الباحث عدد قليل جداً من الدراسات التي لها علاقة بهذا الموضوع مع وجود بعض الملاحظات حول هذه الدراسات والتي سيتم مناقشتها بشكل مختصر، نظراً لطبيعة هذه الدراسة، كونها تستهدف النشر في مجلة علمية. ولذلك سيتم عرض الدراسات التي توصل لها الباحث مع بعض المراجعات التحليلية حول كل دراسة.

أولاً: في عام 2016 أُجريت دراسة تحت عنوان "معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية" (الريس والجميعي، 2016). حيث أستخدم الباحثان المنهج الكمي الوصفي من خلال تطبيق استبانة على 84 معلمة من معلمات رياض الأطفال. وفي الواقع، فهذه الدراسة استخدمت مصطلح "الدمج الشامل"، وهو ما يعكس الخلط بين مفاهيم التعليم الشامل وبعض المفاهيم الأخرى مثل الدمج الجزئي والدمج الشامل. بالإضافة إلى أن الدراسة لم تشرح بشكل مفصل وواضح سياق وبيئة الدراسة والممارسات التي تتم فيها ليتضح للباحثين معرفة ما إذا كانت هذه الممارسات تعكس المفهوم الصحيح للتعليم الشامل أم لا.

ثانياً:Alhammad (2017) أجرى دراسة تحت عنوان "قضايا تطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية العامة في السعودية" (The issues of implementing inclusion for students with Learning Difficulties in mainstream primary schools in Saudi Arabia)، وهي عبارة عن رسالة دكتوراه اتبع فيها الباحث البحث النوعي من خلال تطبيق ثلاثة أدوات تمثلت في المقابلات شبه المنظمة مع 13 معلم تربية خاصة و11 معلم تعليم عام بالإضافة إلى الملاحظات وتحليل المستندات ذات العلاقة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تعكس التحديات التي تواجه التعليم الشامل، وكانت على النحو التالي: (1) تهيئة وإعداد المعلمين، و(2) العلاقات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وعلاقة الأسر بالمدارس، و(3) الممارسات داخل المدارس مثل التعاون والمناهج وطرق التدريس والمصادر، و(4) التحديات

البيئية مثل التجهيزات والبنى التحتية وعدد الطلاب والنظم الإدارية.

ثالثاً: العتيبى (2019) أجرت دراسة كمية مسحية بعنوان "معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض"، حيث طبقت استبانة مُعدة مسبقاً على 60 معلم ومعلمة في مدية الرياض، وتوصلت أهم النتائج العامة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل محايدة، كما توصلت إلى أن لدى المعلمين والمعلمات قدرات كافية للتعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية بالإضافة إلى أن لدى المعلمين والمعلمات إلمام تام باستراتيجيات التعليم الشامل ولا يمانعون من استخدامها. أيضا، أكدت الدراسة وجود دعم من قبل إدارة المدرسة لتنفيذ ممارسات التعليم الشامل في المدارس التي أجريت فيها الدراسة، وكذلك استطاعة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بناء علاقات فعالة مع أقرانهم العاديين، والسعي من قبل أسر هؤلاء الطلاب لدمج أطفالهم في هذه الفصول. وختمت هذه الدراسة بأن تصميم المدرسة يراعي متطلبات التعليم الشامل لهؤلاء الطلبة.

رابعاً: قام كلاً من المطيري والربيعان (2019) بتنفيذ دراسة تحت عنوان "معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات". وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي الكمي من خلال تطبيق أداة جمع البيانات الوحيدة والتي تمثلت في استبانة طُبقت على 89 معلماً ومعلمة و27 مشرفاً ومشرفة في إدارة التربية الخاصة بتعليم الرياض. وقد توصلت هذه الدراسات إلى بعض النتائج المهمة والتي يُمكن أن تُعطي بعض المؤشرات (Indicators) التي قد تساعد في إجراء المزيد من الأبحاث حول مشكلة البحث مُقارنةً بالدراسات أعلاه، رغم التحفظ على حجم العينة ومدى إمكانية تعميم نتائجها. ومن أهم التحديات التي ذكرتها هذه الدراسة ما يلي: (1) افتقار المدارس للإمكانات والاحتياجات اللازمة لإنجاح ممارسة التعليم الشامل، و(2) ضعف التدريب اللازم للمعلمين والمعلمات على ممارسات التعليم الشامل، و(3) المنهج الدراسي وطرق التدريس الحالية تعتبر من أهم التحديات، و(4) وجود إشكالات في تطبيق التدريس التعاوني داخل الفصول.

خامساً: أجرت Arishi (2020) دراسة، وهي عبارة عن رسالة دكتوراه تحت عنوان "استكشاف الميسرات والتحديات التي تحول دون المشاركة الكاملة للطلاب والطالبات الصم أو ضعاف السمع في المدارس الابتدائية الشاملة في المملكة العربية السعودية" (Exploring the Facilitators and Barriers to Full Participation of Male and Female Students who are Deaf or Hard of Hearing in Saudi Elementary Inclusive Schools)،

استخدمت فيها الباحثة طريقة البحث المختلط، من خلال أداتي بحث رئيسية؛ الأولى عبارة عن استبانة طبقت على 148 معلم ومعلمة تربية خاصة، وإجراء مقابلات شبه منظمة مع 8 معلمي تربية خاصة و6 من أولياء الأمور و5 طلاب. وقد توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج التي اعتبرتها الباحثة من معوقات المشاركة الكاملة للطلبة الصم وضعاف السمع ومنها، على سبيل المثال، (1) قلة المهنيين المختصين والخدمات المساندة لكفاءة تواصل الطلاب، و(2) عدم كفاية المعرفة المهنية لدى معلمي التعليم العام لتعليم الطلاب الصم أو ضعاف السمع، وقضايا العبء التدريسي لهؤلاء المعلمين، و(3) وعدم كفاية الموارد التكنولوجية لتلبية احتياجات جميع الطلاب.

سادساً: Alanazi (2020) أجرى دراسة عن التحديات التي تواجه التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة وحيدة وأساسية لجمع البيانات من عينة البحث والتي تشكلت من 8 معلمين و8 من أولياء الأمور و2 من مشرفي التربية الخاصة. وقد توصل الباحث إلى وجود تحديات أساسية ثلاثة لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تمثلت في قلة خبرة المعلمين، وضعف الوعي، وبعض الحواجز الاجتماعية.

سابعاً: Ahmed (2021) أجرى دراسة تحت عنوان "وجهات نظر المعلمين حول معوقات دمج الطلاب المصابين بالتوحد في مدارس المملكة العربية السعودية" (Teachers Perspectives on Barriers of Inclusion of Autistic Students in Saudi Arabia Schools)، بحيث طبق الباحث استبانة على عينة البحث، والتي تكونت من 120 معلم ومعلمة في مدينة الرياض. وتوصل الباحث إلى وجود مجموعة من التحديات الأساسية تمثلت في: (1) تحديات ارتبطت بجودة وإمكانية الإدارة المدرسية، (2) تحديات مرتبطة بأسر الطلاب ذوي الإعاقة، (3) تحديات مرتبطة بالإعاقة وطبيعتها، (4) بعض التحديات المرتبطة بالمجتمع المحيط.

أخيراً، من خلال الاطلاع على جميع الدراسات السابقة القريبة من موضوع البحث حسب الأدوات البحثية المستخدمة في قواعد البيانات العربية والانجليزية ذات العلاقة، فإنه يمكن القول بأنه لا توجد من ضمنها دراسة بحثت معوقات ممارسات التعليم الشامل لذوي الإعاقة بشكل عام. علاوة على ذلك، هناك غياب في الاستقصاء العميق لهذه التحديات من خلال استخدام البحث النوعي وأدواته وربطها بالنظريات المناسبة. كما أن هذه الدراسة تعتبر أول دراسة – على حسب حد علم الباحث – ستبحث هذه القضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في

المجال والـذين يعتـبرون الفئـة الأكثـر تـأهيلاً ومعرفـةً بالتخصص.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

يتمثـل الغـرض مـن هـذه الدراسـة بـالتحقيق في التحديات التي تحول دون تطبيق الممارسـات الـصحيحة لمفهوم التعليم الشامل في الميـدان التعليمـي الـسعودي، وتعتبر أنسب طريقة بحث منهجية لمعالجة أسئلة البحث هي البحث النوعي من حيث أن لديه القدرة على تـوفير فهم عميق للقضايا المحيطة بموضـوع البحـث ويعطـي مـساحة كبـيرة للاسـتماع لآراء المـشاركين في الدراسـة (Denzin & Lincoln, 2017; Patton, 2014). حيـث وظف الباحث دراسـة الظـواهر المبنيـة عـلى المقـابلات الفردية المباشرة مع عينة الدراسة لمعرفة الواقـع الحقيقـي عـن مـشكلة البحـث (Flick, 2022)، والتـي تـسمح بتفسير عميق حول تجارب المشاركين ووجهات نظـرهم من خلال السماح للباحث بجمع "حسابات الخـبرة مـن منظـور الـشخص الأول (first-person accounts of experience)" مـن الأشـخاص الـذين تمـت مقـابلتهم (Merriam & Tisdell, 2015: 34).

مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقـة والعـاملين في 21 قـسم للتربيـة الخاصـة في الجامعـات الحكوميـة الـسعودية (Saudi Open Data, 2021) ولا تتوفر لـدى الباحـث اعـداد دقيقـة لمجمـوع أعضاء هيئة التدريس ويتوقع الباحث بأن العدد يـتراوح ما بين 600 إلى 900 عضو/ة بحساب معدل من 30 إلى 45 عضو في كل قسم.

عينة الدراسة: استخدم الباحث استراتيجية تحديـد العينـة القـصدي (Purposive Selecting Strategy) لاختيار المشاركين حيث تسمح هذه الاستراتيجية بانتقاء المشارك المؤهل لتوفير البيانات المطلوبة التي تُـضيف إلى الدراسـة الجـودة والعمـق المعـرفي العقـلاني المطلـوب (Padgett, 2016). وقـد وضـع الباحـث مجموعـة مـن المحددات لاختيار المشاركين المناسـبين لهـذه الدراسـة، وتمثلت في التالي: (1) أن يكون المـشارك/ة ممـن حـصلوا على درجة الدكتوراه في تربية وتعليم ذوي الإعاقـة، (2) أن يكون المشارك/ة من أعضاء هيئـة تـدريس في أحـدى الجامعـات الـسعودية؛ وقـد بلـغ عـدد المـشاركين 12 مشارك/ة.

والجدول التالي يوضح بعض المعلومات الأولية عن المشاركين في هذه الدراسة بحيث أُستخدم الترميز التـالي (م) بمعنى المشارك بدلاً من التصريح باسم أو مقر عمل المشارك وذلك حفاظاً على خصوصية وسرية المـشاركين وتماشياً مع أخلاقيات البحث:

المشارك	التخصص الدقيق	سنوات الخبرة	الجنس
م1	اضطرابات سلوكية	17 سنة	أُنثى
م2	الموهبة والإبداع	6 سنوات	أنثى
م3	اضطرابات التواصل	3 سنوات	ذكر
م4	إعاقة فكرية	8 سنوات	ذكر
م5	إعاقة فكرية	5 سنوات	أنثى
م6	صعوبات تعلم	3 سنوات	أنثى
م7	صعوبات تعلم	3 سنوات	ذكر
م8	إعاقة سمعية	11 سنوات	ذكر
م9	إعاقة سمعية	8 سنوات	ذكر
م10	توحد	6 سنوات	أنثى
م11	توحد	4 سنوات	ذكر
م12	الإعاقة البصرية	9 سنوات	أنثى

أداة جمع البيانات:

وعلى الرغم من وجود ثلاثة أنواع من المقابلات في البحث النوعي (المقابلات غير المنظمة، المقابلات شبه المنظمة والمقابلات المنظمة) إلا أن الباحث استخدم المقابلات شبه المنظمة (Semi-structured Interviews) وذلك لبعض المبررات. حيث أن المقابلات غير المنظمة (Unstructured Interviews) تحصر دور الباحث من مناقش إلى مستمع قد يرغب في طرح أسئلة أو مزيد من التوضيح، وفي المقابلة الأكثر تنظيمًا (Structured Interviews) يقوم الباحث بتحديد الأسئلة الدقيقة والثابتة التي قد توجه ردود المشاركين بشكل مفرط، مما يؤدي إلى عدم احتمال المساهمة الفاعلة والحصول على فهم أو تفسيرات مختلفة أو جديدة من المشاركين، بالإضافة إلى أن المقابلات المنظمة (Structured Interviews) قد تُفقد الباحث بسهولة فرصة اكتساب معرفة مهمة، والسبب في ذلك هو أن المقابلات المنظمة لا تسمح بتنوع وتبادل الحوار الذي يساهم في إنتاج المعرفة المتأصل في النقاش البشري (Denzin & Lincoln, 2017).

المصداقية والاعتمادية:

أولاً: المصداقية (Validity):

تُشير المصداقية في البحوث النوعية إلى مقدار ثقة الباحث في النتائج التي تم تحقيقها (Connelly, 2016). في الواقع هناك بعض الاستراتيجيات لتحقيق المصداقية مثل التثليث (Triangulation) (Muzari et al., 2022). وقد ذكر Korstjens and Moser (2018) أن من استراتيجيات التثليث توظيف مشاركين من منظمات أو خلفيات تعليمية متعددة وهو ما قام به الباحث حيث تشكلت عينة البحث من أعضاء تدريس من جامعات مختلفة ومن تخصصات دقيقة مختلفة تحت تخصص ذوي الإعاقة ومن الجنسين وذلك لتحقيق أعلى درجة ممكنة من المصداقية.

من الاستراتيجيات الأخرى لتعزيز المصداقية في البحث كما ذكرها Shenton (2004) هي تطوير المعرفة المبكرة من قبل الباحث بثقافة عينة البحث المشاركة قبل إجراء مقابلات جمع البيانات الأولى. وعليه فإن الباحث يملك خبرة كبيرة حول ثقافة المشاركين كونه عضو هيئة

تدريس في جامعة سعودية في نفس التخصص.

بالإضافة إلى ذلك فإن اطلاع بعض المشاركين على استجاباتهم وأخذ آرائهم حولها تعد من أهم الاستراتيجيات التي تعزز من المصداقية في البحث النوعي (Creswell & Poth, 2016) وهو ما قام به الباحث من خلال عرض الاستجابات على كل من المشاركين (م1، م5، م7، م9، م10، م11).

ثانياً: الاعتمادية (Reliability):

تشير الاعتمادية إلى قيام الباحث بشرح مفصل لجميع إجراءات البحث بوضوح وشفافية بحيث يستطيع أي باحث إعادة إجراء البحث وإمكانية الحصول على نفس النتائج (Shenton, 2004). وفي هذه الدراسة قام الباحث بشرح لجميع خطوات البحث بكل وضوح وشفافية وبتفصيل يسمح للباحثين بسهولة الاطلاع ومعرفة جميع تفاصيل إعداد الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تتنوع الاستراتيجيات في إجراءات الدراسة وفقاً لعوامل وظروف عدة مثل فلسفة البحث والباحث وطريقة البحث المستخدمة وطبيعة مجتمع الدراسة وغيره. في الدراسة الحالية، اتبع الباحث الخطوات الأساسية التالية:

1- اختيار مشكلة الدراسة وقد كانت نتيجة لخبرة الباحث في مجال التعليم الشامل واستشعاره لوجود بعض الإشكالات والتحديات التي تواجه ممارسات هذا المفهوم في الميدان السعودي.

2- الاطلاع المكثف والعميق على جميع الدراسات السابقة ذات العلاقة بمعوقات أو تحديات أو صعوبات تطبيق التعليم الشامل عالمياً ثم التركيز على السياق السعودي.

3- التجهيز لأداة جمع البيانات (المقابلات شبه المنظمة) من خلال إعداد مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

4- التأكد من المطابقة التامة لإجراءات أخلاقيات البحث لتنفيذ جميع خطوات الدراسة وفقاً لها وكان الدليل لذلك هو دليل أخلاقيات البحث المُعد من قبل لجنة أخلاقيات البحث بجامعة شقراء.

5- البدء في مراسلة مجموعة من الفئة المستهدفة كعينة لهذه الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس المختصين في تعليم وتربية ذوي الإعاقة مع إرفاق نموذج طلب الموافقة للمشاركة (Consent Form) موضحاً فيه عنوان الدراسة والهدف منها وأحقية المشارك في الانسحاب في أي وقت يرغب دون أي عواقب أو مسؤولية مترتبة على ذلك مع إيضاح بأن المشاركة تطوعية فقط.

6- استقبال ردود جميع الموافقين على المشاركة وتنظيمهم في جداول زمنية وفقا لرغبات كل منهم والوقت المناسب لإجراء المقابلة.

7- التواصل مع كل مشارك/ة في وقت المقابلة عن طريق تطبيق الـ Zoom والبدء في المقابلة مع تسجيلها وإخبار المشارك بذلك وأخذ بعض الملاحظات أثناء المقابلات.

8- تفريغ جميع المقابلات وتجهيزها للتحليل.

تحليل البيانات:

في البحوث النوعية هناك عدد كبير من الطرق المتميزة التي يمكن للباحث من خلالها إكمال تحليله النوعي (Lester et al., 2020). في هذه الدراسة استخدم الباحث التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) والذي يعتبر نهجاً أساسياً ومتيناً في البحوث النوعية (Braun & Clarke, 2022). وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في تطبيق استراتيجية التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) من خلال رحلة تحليل البيانات في هذه الدراسة:

1- التآلف مع البيانات المجمعة (Familiarizing): حيث قام الباحث بقراءة البيانات المُفرغة كتابياً عدة مرات مع تسجيل بعض الملاحظات العامة وتحديد بعض النقاط الأساسية في سجلات التفريغ.

2- ترميز البيانات الأساسية (Coding): بعد القراءات المتعددة لسجلات البيانات، تم ترميز جميع البيانات الأساسية ونقلها في جدول يجعلها أكثر وضوحاً.

3- تمت قراءات الجداول وربط كل مجموعة متشابهة تحت عنصر (Theme) أساسي مشترك.

4- تمت مراجعة العناصر الأساسية وتضمين كل عنصر فرعي ينتمي لها تحت كل عنصر أساسي يرتبط به.

5- تمت تسمية كل عنصر أساسي (Theme) بمسمى عام يعكس العناصر الفرعية له ذات العلاقة المشتركة.

6- كتابة التقرير النهائي شاملاً جميع العناصر الأساسية بطريقة مرتبة ومتسلسلة وسلسة يسهل على القارئ تتبعها وقراءتها بوضوح.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من خلال تطبيق إجراءات البحث وفقاً لما تم شرحه أعلاه توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج الهامة والتي شكلت كتحديات ومعوقات لممارسات التعليم الشامل في الميدان السعودي لذوي الإعاقة، وتم استنباطها من الاستجابة على سؤال البحث الأساسي "ما هي التحديات التي تواجه التعليم الشامل من وجهة نظر الأكاديميين المتخصصين في تربية وتعليم ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية؟".

ويمكن تصنيف هذه التحديات في مجموعات أساسية: تحديات مفاهيمية (Conceptual Challenges)، وتحديات قانونية (Legal Challenges)، وتحديات توجهيه (Attitudinal Challenges) وتحديات سياقية

(Contextual Challenges).

أولاً: تحديات مفاهيمية (Conceptual Challenges):

تعمد الباحث البدء بالتحديات المفاهيمية إيماناً منه بأهمية وجود مفهوم واضح ومتفق عليه لأي ظاهرة كشرط أساسي وبنائي يُعتبر أساس يقوم عليه التخطيط لهذه الظاهرة ومن ثم تطبيقها وتعزيز ممارساتها بشكل صحيح وناجح. وفي المقابل فإن وجود تحديات أو غير وضوح في المفاهيم يعتبر المُدمر الأول لإنجاح ممارساتها.

ومن خلال تطبيق إجراءات البحث الحالي فقد أكد 6 مشاركين من أصل 12 مشارك على وجود تحديات مفاهيمية تواجه التعليم الشامل. بل العجيب في ذلك بأن ثلاثة مشاركين من العينة قدموا بعض الاستجابات التي تعكس وجود خلل مفاهيمي حتى لدى عينة البحث وهم يمثلون النخبة المتعلمة في هذا المجال. على سبيل المثال: أحد افراد العينة (م3) ذكر التالي: "التعليم الشامل جزء لا يتجزأ من التربية الخاصة". علاوة على ذلك (م5 وم9) أكدا على أنه "لا يوجد فرق بين التعليم الشامل والدمج بحيث أنها مترادفات وتحمل نفس المعنى". وهذا يؤكد على وجود تحديات مفاهيمية تواجه التعليم الشامل في الميدان السعودي وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أهمها وسيتم مناقشتها أدناه.

التحدي المفاهيمي الأول: تمثل في عدم وجود تعريف واضح ومتفق عليه للتعليم الشامل في الميدان السعودي. (أكد ذلك كلاً من م1، م2، م7، م8، م10، م12). فالواقع بأن غياب التعريف الموحد للتعليم الشامل قضية عالمية وليست تخص الميدان السعودي فقط. فعلى سبيل المثال: Loreman et al. (2014) أكدوا على أنه لا يوجد تعريف موحد من المنظمات الدولية ذات الصلة بالتعليم الشامل. كما أن هناك مفاهيم عديدة ومتنوعة للتعليم الشامل، وهناك الكثير من الخلاف حول هذا المصطلح (Slee, 2011). ومع ذلك فإن الأنظمة التعليمية في بعض الدول تبنت مفهوماً موحداً لديها والعمل علي تعزيز ممارساته الواقعية والصحيحة بما يتفق مع هذا المفهوم وما يرتبط به من متطلبات وعوامل ذات العلاقة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن غياب مفهوم موحد ومتفق عليه للتعليم الشامل نتج عنه خلط بين مفهوم التعليم الشامل وبعض المفاهيم الأخرى كالدمج (Integration) والتسكين (Placement) وغيره شكّل ***التحدي المفاهيمي الثاني*** للتعليم الشامل، والذي أكد عليه مجموعة من أفراد عينة الدارسة (م1، م7، م8، م12). وفي هذا السياق، أكدت كثير من الدراسات بأن هناك خلط كبير بين مفاهيم متنوعة مثل الدمج والتسكين والإحلال مع مفهوم التعليم الشامل (Jahnukainen, 2015; Loreman et al., 2014). ويتركز معظم الخلط بين التعليم الشامل (Inclusion) والدمج (Integration)

بحيث تستخدمان في بعض الأحوال كمترادفتين لنفس المعنى وفي أحول أخرى تستخدم كل مفردة لمعنى يختلف اختلافاً تاماً عن المفردة الأخرى (Hassanein, 2015). وفي الواقع فإنهما مختلفتان تمامًا عن بعضهما البعض (Madhesh, 2019)، حيث أن الدمج (Integration) يأتي من خارج المدرسة ويعتمد على قدرات الطلاب ذوي الإعاقة على التكيف لتمكين اندماجهم داخل المدرسة بينما التعليم الشامل (Inclusion) يضع العبء على المدرسة لتكييف نفسها لتكون مستعدة لتشمل الطلاب ذوي الإعاقة (Dash, 2006).

لقد ساهم الخلط بين هذه المصطلحات في تعزيز وجود ***التحدي المفاهيمي الثالث*** للتعليم الشامل، وهو تسمية بعض ممارسات العزل في الأنظمة التعليمية بمسمى التعليم الشامل واعتبارها أحد أشكال ممارسته الصحيحة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، كثير من الدراسات تعتبر الفصول الملحقة بالمدارس العامة (Self-contained Classroom) أنها أحد أشكال ممارسة التعليم الشامل (Madhesh, 2019). ويتم تجميل وصبغ ممارسات العزل في بعض برامج التربية الخاصة بمفهوم التعليم الشامل لتوافق موجة التوجه العالمي نحو تبني التعليم الشامل مفهوماً وممارسةً (Madhesh, 2019; Slee, 2018b).

ثانياً: تحديات قانونية (Legal Challenges):

تُمثل التحديات القانونية المجموعة الأساسية الثاني التي توصل لها الباحث، وتعتبر ذات أهمية عالية، حيث أن التشريع للمفاهيم من خلال القانون يضمن تطبيقها وتقييم هذا التطبيق ومن ثم المحاسبية المترتبة على عدم التقيد بتطبيق تلك المفاهيم كممارسات ملموسة. وفي الواقع فإن هذه الدراسة توصلت إلى مجموعة من التحديات القانونية والتي سوف يتم مناقشتها في الأسطر التالية.

أولاً: عدم وجود قوانين إلزامية بتطبيق ممارسات التعليم الشامل كممارسات تعليمية أساسية لذوي الإعاقة، وجعل خدمات التربية الخاصة في البيئات الأكثر عزلاً استثناء للحالات الحرجة (أكد على ذلك كل من م5، م6، م11). ويتفق مع ذلك دراسة تحليلية أجراها (Madhesh, 2019)، حيث قام الباحث بتحليل كامل وشامل للقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في السعودية وتوصل إلى أن هذه التنظيمات لم تُعد بناءً على دراسات علمية وأبحاث في ذات المجال، وإنما مُعدة وفقاً لخبرات لشخصية من قبل مختصين في التربية الخاصة، وتحمل في طيّاتها أجندة التربية الخاصة، والتي تميل إلى حد كبير إلى خيارات العزل في فصول أو مدارس خاصة لذوي الإعاقة ولا تؤكد على التعليم الشامل كخيار استراتيجي وأساسي لتعليم وتربية هذه الفئة. في نفس السياق، يؤكد Whitburn (2015) على أن الافتراضات والمفاهيم وحتى اللغة المتعلقة بالإعاقة

وارتباطها بالتربية الخاصة متجذرة بعمق في عقليات مؤسسي السياسة ذات العلاقة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة، وتلعب دورًا مهمًا في تكوين الطبيعة الإقصائية لوثيقة السياسة المُعدة من قبلهم. وفي الواقع فمنذ الثمانينات في القرن الماضي حتى يومنا الحاضر ثمّة توسع وتعايش في سن وتطبيق سياسات التربية الخاصة (Kauffman et al., 2018) والتي تتبنى أجندة معاكسة للتعليم الشامل تماماً (Slee & Tait, 2022).

ثانياً: تتمحور بعض التحديات القانونية التي تواجه ممارسات التعليم الشامل حول تفسيرات بعض القوانين ذات العلاقة (ذكر ذلك كل من: م3، م11). وعلى الرغم من قلّة القوانين والأنظمة التي يمكن أن تستخدم في تطبيق ممارسات التعليم الشامل، مثل الفقرة رقم (18) من الفصل الثالث في "القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة"، والتي تنص على أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية للأطفال ذوي الإعاقة وإتاحة عدة خيرات فيها الفصل العادي كخيار أساسي، إلا أن تفسير هذه المادة يتباين بشكل كبير من إدارة تعليم إلى أخرى ومن حالة إلى حالة، بل تستخدم هذه اللائحة لوضع الطلبة في فصول معزولة داخل المدارس تسمى فصول التعليم الشامل، وهي عكس ذلك تماماً (Madhesh, 2019). في هذا الشأن، يؤكد Slee and Tait (2022) على وجود مجال واسع من الحرية في تفسيري القوانين والتنظيمات الخاصة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة، وقد أصبح هذا محور نزاع وتباين في الممارسات.

ثالثاً: تحديات توجهية (Attitudinal Challenges):

هناك أهمية قصوى للتوجهات (Attitudes) نحو المفاهيم أو الظواهر في إنجاح تبينها ومن ثم السعي لتطبيقها التطبيق الصحيح والناجح. حيث يمكن القول بأن المواقف والتوجهات لها تأثير كبير على تنمية التوجه القيمي للأفراد ومن ثم المجتمعات، بل تعتبر من المحركات الأساسية لسلوك وأفعال البشر (Barnová et al., 2022). وعادة ما تنبع المواقف والتوجهات من القيم، التي يتم تعريفها على أنها "معتقدات ثابتة حول ما هو صواب" (Boyle et al., 2020). وفي الواقع، بالرغم من أن المواقف والتوجهات موجودة داخليًا، فإنها تتجلى في كيفية تصرف الأفراد والتأثير على ردود أفعالهم تجاه الأحداث والظواهر. لذلك ذكر المشاركون في هذه الدراسة بعض التحديات التي تواجه ممارسات التعليم الشامل ورأى الباحث بأنه يمكن تصنيف هذه التحديات تحت مظلة التوجهات، وتم نقاشها بشيء من التفصيل أدناه.

أولاً: يُمثل التحدي الأول في التوجه نحو عدم إدراك أهمية التعليم الشامل للطلبة من ذوي الإعاقة (ذكر ذلك كل من: م1، م2، م6، م8، م11). حيث أكد Dorabawila et al. (2022) أن من أهم معوقات تطبيق

التعليم الشامل وممارسته في الأنظمة التعليمية هي التوجهات السلبية نحوه. ومن أبرز هذه التوجهات السلبية هو عدم إدراك أهميته واعتباره شيء ثانوي، تأتي أهميته بعد خدمات التربية الخاصة، حيث أن تعلم المواقف السلبية تجاه التعليم الشامل يتأثر بشكل كبير بالخبرات السابقة، والتي ربما تنتج عن نقص في المعرفة والوعي حول ماهية وأهمية ممارسات التعليم الشامل (Barnová et al., 2022).

ثانياً: يعتبر التوجه نحو عدم القبول أو عدم الاقتناع بمفهوم التعليم الشامل من أهم التحديات التي تواجه ممارسات التعليم الشامل في الميدان السعودي (م1، م2، م3، م6، م7، م8، م9، م11، م12)، حيث أن عدم الاقتناع بمفهوم التعليم الشامل أو جودته يعتبر توجه وموقف لدى بعض ذوي العلاقة، وهو ما يشكل محور التوجهات السلبية نحو التعليم الشامل. وفي هذا السياق، أكد Sharma et al. (2019) أن من أهم التحديات التي تواجه ممارسات التعليم الشامل في الأنظمة التعليمية هي التوجهات السلبية نحو الإعاقة والأفراد ذوي الإعاقة والتعليم الشامل كمفهوم. وقد أكدت كثير من الدراسات على أهمية المواقف والتوجهات تجاه العمل مع ذوي الإعاقة على إنجاح أو افشال أي ممارسة تطبيقية تنفذ في مجال تعليمهم وتربيتهم (Saloviita, 2020). فعلى سبيل المثال، أكد Boyle et al. (2020) على أن قيم المعلم ومواقفه وتوجهاته ستكون محورية لكيفية إظهار ممارسات التعليم الشامل داخل الفصول الدراسية الفردية وبشكل جماعي عبر نظام المدرسة بأكمله.

ثالثاً: عادةً ما ترتبط التوجهات السلبية بمفاهيم تكون متأصلة لدى البعض من ذوي العلاقة وهي مفاهيم التوقعات المنخفضة (Low Expectations) تجاه هذه الفئة، وقد أكد عدد من عينة البحث أن هذه التوجهات تُمثل إحدى التحديات التي تواجه مفهوم وممارسات التعليم الشامل في الميدان السعودي (م3، م9، م12). وتتعدد مصادر التوقعات المنخفضة، فقد تكون من الأسر أو من الأقران أو من المعلمين وحتى من ذوي الإعاقة أنفسهم. وجميعها بالغ الأهمية، ولكن الأشد أهمية في هذه الدراسة هي التوقعات المنخفضة من قبل المعلمين، كون هذه الدراسة تركز بشكل كبير على الميدان التربوي وتؤمن، أيضاً، بأن المعلم هو حجر الزاوية في نجاح أو فشل أي ممارسة للتعليم الشامل. وفي ذات السياق، يؤكد (Slee & Tait, 2022) أن التوقعات المنخفضة تجاه الأفراد ذوي الإعاقة أمر مستوطن ومتأصل في كثير من الأوساط. على سبيل المثال، توصلت دراسة Shifrer (2013) إلى أن المعلمين كانت لديهم توقعات أقل بشكل ملحوظ تجاه الطلاب ذوي الإعاقة عند مقارنتهم بتوقعات المعلمين تجاه أقرانهم العاديين، على الرغم من أن مستويات الإنجاز والسلوكيات كانت متشابهة. علاوة

على ذلك، فإن بعض الدراسات سجلت توقعات أعلى من المعلمين على الفشل المستقبلي للطلاب ذوي الإعاقة مقارنة بتوقعاتهم بشأن الطلاب الآخرين (Woodcock & Hitches, 2017). وفي الواقع، فإن نتائج توقعات المعلم على أداء طلابه تكون مجزيه أو ضارة جداً وذلك اعتماداً على دقة وطبيعة تلك التوقعات (Woodcock, 2021). ونتيجة لذلك، من المهم جداً ملاحظة الآثار المترتبة على توقعات المعلمين تجاه طلابهم من ذوي الإعاقة ونتائجهم (Woodcock & Vialle, 2016).

رابعاً: تحديات سياقية (Contextual Challenges):

في هذه الدراسة، يعني الباحث بالتحديات السياقية هي كل ما يُمثل تحدٍ للتعليم الشامل في سياق المدرسة من بيئة مادية وبيئات تدريسية وما يرتبط بها، حيث أن نجاح ممارسات التعليم الشامل يعتمد بشكل كبير على ما يحدث على أرض الواقع (Boyle et al., 2020). وقد ذكر المشاركون في هذه الدراسة مجموعة من التحديات السياقية والتي سيتم طرحها ومناقشتها تباعاً:

أولاً: التجهيزات البيئية مثلت التحدي السياقي الأول، حيث ذكر ذلك جميع المشاركين دون استثناء (12 مشارك/ة). في الواقع فإن التحدي في البيئة المدرسية يعتبر تحدياً عالمياً يواجه كثيراً من الأنظمة التعليمية التي تسعى لتبني مفهوم التعليم الشامل ومن ثم ممارسته خاصة في الوقت الحالي والذي أصبحت فيه الفصول الدراسية ذات تركيبة مُعقدة (Beaton et al., 2021). ولذلك، فإن تهيئة البيئة المدرسية تعتبر من الأمور الأساسية في تأسيس أرضية صلبة لتنفيذ ممارسات التعليم الشامل بالشكل الصحيح والمطلوب. وفي هذا الشأن، يؤكد Madan and Sharma (2013) على أن المدارس يمكنها تنفيذ برامج التعليم الشامل بنجاح إذا كانت مُعدة ومُهيئة مسبقاً بشكل كافٍ، وقادرة على حشد الدعم من جميع أصحاب المصلحة المشاركين في العملية ولديها الموارد الأساسية لتشغيل البرامج.

ثانياً: التدريب والتأهيل لأصحاب المصلحة وذوي العلاقة يُعتبر من أهم التحديات السياقية التي أكد عليها مجموعة من المشاركين. (م2، م4، م6، م7، م8، م11). في ذات السياق، يؤكد Loreman (2010) على أن التعليم الشامل لا يخلو من التحديات، ومن أهم هذه المجالات التي تعتبر مصدر قلق كبير لإنجاح ممارسات التعليم الشامل هي برامج تهيئة وتأهيل ذوي العلاقة. وقد أكدت كثير من الدراسات بأن من أكبر التحديات التي تواجه ممارسات التعليم الشامل بالطريقة الصحيحة والكافية هو ضعف برامج التدريب والتأهيل على هذه الممارسات والموجه لجميع أصحاب المصلحة (Adewumi & Mosito, 2019; Loreman, 2010; Majoko, 2018; Mbewe et al., 2021; Zwane & Malale, 2018). ومن أهم أصحاب العلاقة المعلمين، الذين يعتبرون الركيزة الأساسية لتنفيذ ممارسات التعليم

الشامل وإنجاحها. ولذلك، للمعلمين دور هام جداً في تطبيق ممارسات التعليم الشامل إلى درجة أن اليونسكو (UNESCO) (2013) دعت ودعمت باتجاه الإعداد عالي الكفاءة في برامج التعليم الشامل للمعلمين، حيث وأن هذه البرامج لا تقل أهمية عن التشريعات والقوانين ذات العلاقة (Engelbrecht, 2013). يُعد التدريب على التدريس في بيئات التعليم الشامل أمراً أساسياً لضمان حصول المعلمين على فرص كافية لفهم ممارسات التعليم الشامل ومن ثم تجربة الفصول الدراسية الشاملة (Boyle et al., 2020). ولكن من الضروري تنفيذ هذه البرامج بكيفية ونوعية مناسبة وكافية وذات جودة نظرا لأن ورشة عمل لمدة يوم واحد أو البرامج القصيرة لتهيئة المعلمين غير مجدية في تعزيز وتطبيق ممارسات التعليم الشامل بالطريقة المُثلى وإنما المطلوب هو التدريب والدعم المستمر والمعد بشكل صحيح ومدروس (Van Reusen et al., 2000). أخيراً، تؤكد بعض الدراسات على أنه رغم وجود بعض التوجهات الإيجابية نحو ممارسات التعليم الشامل من قبل بعض المعلمين إلا أن لديهم الكثير من المخاوف بشأن تكييف وتعديلات طرق التدريس لتتناسب مع متطلبات التعليم الشامل، وهذه المخاوف تعود إلى نقص التدريب والتأهيل المناسب لهؤلاء المعلمين (Boyle et al., 2013). ونتيجة لذلك فإن طرق التدريس والمناهج تمثل تحدياً كبيراً في وجه ممارسات التعليم الشامل وهذا ما سيتم مناقشته أدناه.

ثالثاً: تُعتبر طرق التدريس وإعداد المناهج من أهم التحديات التي تواجه الممارسات الصحيحة للتعليم الشامل، وقد أكد على ذلك مجموعة من المشاركين في هذه الدراسة (م3، م6، م7، م9، م11). وفي الواقع فإن المنهج في العصر الحالي أصبح معقداً ومُثقلاً في أجزاء كثيرة ومتنوعة (Donaldson, 2015). لذلك فإن المناهج وطرق التدريس غير الشاملة والتي لا تأخذ بالحسبان تنوع احتياجات المتعلمين تعتبر من أكبر العوائق التي تواجه التعليم الشامل (Knight & Crick, 2022). ونتيجة لذلك، يجب تكييف المناهج الدراسية من حيث المبدأ لتتلاءم مع احتياجات الطلاب كمتطلب أساسي لإنجاح ممارسات وتطبيقات التعليم الشامل (Nes et al., 2018).

تُشكل ممارسات التعليم الشامل صعوبة وتحدياً بحاجة إلى الكثير من التوجيه والدعم والتدريب على استراتيجيات وآليات تكييف وتعديل المناهج وطرق التدريس لتتوافق مع تنوع احتياجات الطلاب وقدراتهم (Aas, 2022)، حيث أن التعليم الشامل يعني حق الوصول دون تمييز إلى جميع برامج وبُنى المدارس بما فيها المناهج وطرق التدريس (Byrne, 2022). ونتيجة لذلك، يجب على المعلمين تبني المنهج المبني على التنوع لتلبية احتياجات جميع الطلبة (Fuentes et al., 2021) والسعي إلى تبني مفهوم المنهج المرن (Flexible

(curriculum والبعد كل البعد عن المنهج الرسمي الثابت الموحد (Fixed curriculum) والذي يعامل جميع الطلبة كفئة واحدة (Knight & Crick, 2022).

علاوة على ذلك، فإن ممارسات تقييم قدرات الطلبة تُمثل أيضا تحدياً كبيراً أمام تطبيقات التعليم الشامل (Ambia & Rahman, 2021). لذلك، لابد أن نُدرك أن ممارسات التعليم الشامل تتعدى كونها تحول جغرافي مكاني من بيئة إلى بيئة تعليمية أخرى إلى أنها تتضمن ممارسات متعددة من ضمنها وأهمها التمايز في التقييم (Differentiation) (Ismailos et al., 2022). إن التمييز في التقييم هنا يعني تقييم كل طالب وفقاً لقدراته وإنجازاته التي حققها بناءً على المنهج المرن الذي بُني وعُدل مسبقا ليتناسب مع قدراته. وبناءً على ما سبق، فإن اكتساب مهارات التمايز في التقييم تساهم في زيادة الثقة لدى المعلمين مما يساهم بشكل كبير في إنجاح ممارسات التعليم الشامل في الفصول الشاملة التي تلبي احتياجات التنوع لدى مختلف الطلبة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة (Hassanein et al., 2021).

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له نتائج الدراسة الحالية، فإن هناك مجموعة من التوصيات والتي من الممكن أن تساهم في التغلب على بعض التحديات التي تواجه ممارسات التعليم الشامل في الميدان التربوي السعودي وتتمثل في التالي:

1- هناك ضرورة مُلحة لتبني تعريف تفصيلي وواضح ومُتفق عليه للتعليم الشامل وممارساته الصحيحة من قبل ذوي الاختصاص بحيث يتم من خلاله معرفة الممارسات التي تتناسب مع المفهوم الصحيح للتعليم الشامل من عدمه ويمنع الخلط بين ممارسات التعليم الشامل والممارسات التطبيقية أو المفاهيم الأخرى.

2- لابد من سنّ قوانين وتشريعات ملزمة تتبنى التعليم الشامل كخيار استراتيجي وأساسي ويعتبر القاعدة في تقديم الخدمات التعليمية للأطفال من ذوي الإعاقة وما غيره يكون استثناء في الحالة التي تستدعي ذلك.

3- يجب أن تُفسر هذه القوانين والتشريعات بوضوح، من خلال ذوي الاختصاص، للحيلولة دون الاجتهادات والتفسيرات الخاطئة.

4- هناك ضرورة للتوعية عن مفاهيم التعليم الشامل وتطبيقاته الصحيحة وأهميته كحق وخيار استراتيجي لذوي الإعاقة للجميع دون استثناء ومن خلال وسائل توعوية متنوعة ومختلفة.

5- يجب معالجة الاتجاهات والتوجهات السلبية نحو ممارسات التعليم الشامل من خلال البرامج التوعوية والتدريبية المختلفة.

6- هناك ضرورة قصوى لتهيئة السياق التعليمي السعودي باحترافية عالية ليتناسب مع متطلبات ممارسات التعليم الشامل المتنوعة والمتعددة ابتداءً بالبيئة المدرسية ومرورا بالكادر البشري وطرق التدريس والتقييم المتنوعة والمناهج والاستراتيجيات ذات العلاقة.

7- يجب توفير برامج تدريبية وتهيئة عالية الجودة كمّاً وكيفاً ومُعدة من قبل ذوي الاختصاص لجميع أصحاب العلاقة من معلمين ومديري مدارس وأخصائيين، بحيث تحوي برامج دعم وتمويل مستمرة ومنظمة.

8- هناك حاجة ماسة وكبيرة لإعداد كثير من البحوث التطبيقية في ممارسات التعليم الشامل وآليات تنفيذها بالشكل الصحيح في الميدان السعودي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الريس، طارق بن صالح، والجميعي، وعد بنت علي بن عمران. (2016). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج4، ع15، 8 – 38. مسترجع من: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/803525

العتيبي، أ. (2019). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(30 الجزء الثاني)، 43-81. https://doi.org/10.21608/sero.2019.91375

المطيري، هادي بن عبيد، والربيعان، عبدالله بن علي. (2019). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، مج35، ع9، 570 – 615. مسترجع من: http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1013884

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aas, H. K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context. *International Journal of Inclusive Education, 26*(5), 495-509 .

Adewumi, T. M., & Mosito, C. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education, 6*(1), 1703446 .

Ahmed, F. I. A. (2021). Teachers' Perspectives on Barriers of Inclusion of Autistic Students in Saudi Arabia Schools. *International Journal of Education and Practice, 9*(1), 63-79 .

Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). the Salamanca Statement: 25 years on. *23*(7-8), 671-676 .

Alanazi, A. (2020). Critical Analysis of the Challenges Faced in Implementing Inclusive Education Practices for Students with Intellectual Disabilities in Saudi Arabia.*Electronic Interdisciplinary Miscellaneous Journa*. https://www.eimj.org/uplode/images/photo/Critical_Analysis_of_the_Challenges_Faced_in_Implementing_Inclusive_Education_Practices..pdf

Alhammad, M. (2017). *The issues of implementing inclusion for students with Learning Difficulties in mainstream primary schools in Saudi Arabia.* University of Lincoln .(Unpublished thesis).

Ambia, S. U., & Rahman, M. S. (2021). Challenges in primary level inclusive education in Bangladesh. *International Journal for Innovation Education and Research, 9*(11), 14-20.

Arishi, A. (2020). Exploring the facilitators and barriers to full participation of male and female students who are deaf or hard of hearing in Saudi elementary inclusive schools .University of Exeter .(Unpublished thesis).

Publications Ltd.

Fuentes, M. A., Zelaya, D. G., & Madsen, J. W. (2021). Rethinking the course syllabus: Considerations for promoting equity, diversity, and inclusion. *Teaching of Psychology, 48*(1), 69-79.

Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon, 7*(9), e07925.

Hassanein, E. E. A. (2015). *Inclusion, disability and culture*. New York, USA: Springer.

Ismailos, L., Gallagher, T., Bennett, S., & Li, X. (2022). Pre-service and in-service teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regards to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 26*(2), 175-191 .

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society, 30*(1), 59-72 .

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. New York, USA: Routledge.

Knight, C., & Crick, T. (2022). Inclusive Education in Wales: Interpreting discourses of values and practice using critical policy analysis. *ECNU Review of Education, 5*(2), 258-283.

Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice,* (1) 120-124.

Lester, J. N., Cho, Y., & Lochmiller, C. R. (2020). Learning to do qualitative data analysis: A starting point. *Human Resource Development Review, 19*(1), 94-106.

Loreman, T. (2009). Straight talk about inclusive education. CASS Connections, *6*(4), 43-47.

Loreman, T. (2010). Essential inclusive education-related outcomes for Alberta preservice teachers. *Alberta Journal of Educational Research,* 56. (2)

Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). *Conceptualising and measuring inclusive education*. Bingley, West Yorkshire, England: Emerald Group Publishing Limited.

Madan, A., & Sharma, N. (2013). Inclusive education for children with disabilities: Preparing schools to meet the challenge. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3*(1), 4.

Madhesh, A. (2019). *Inclusion of Deaf Students in Saudi*

Barnová ،S., Kožuchová, M., Krásna, S., & Osaďan, R. (2022). Teachers' Professional Attitudes towards Inclusive Education. *Emerging Science Journal,* 6, 13-24.

Beaton, M. C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability, 13*(4), 2167.

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). The importance of teacher attitudes to inclusive education. In *Inclusive education: Global issues and controversies* (pp. 127-146). Brill.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching, 19*(5), 527-542.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology, 9*(1), 3.

Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations. *International Journal of Inclusive Education, 26*(3), 301-318.

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing, 25*(6), 435.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York, USA: SAGE Publications Ltd.

Dash, N. (2006). *Inclusive education for children with special needs*. Bloomsbury, England: Atlantic Publishers & Distributors.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. https://books.google.com.sa/books?id=l35ZDwAAQBAJ

Donaldson, G. (2015). Successful futures: independent review of curriculum and assessment arrangements in Wales: February 2015. Accessed 9 July 2022.

Dorabawila, S., Yatigammana, S., & Abhayaratne ،A. (2022). Inclusive Education and Sustainable Development: Challenges and Opportunities in Higher Education for Students with Disabilities. *The Wiley Handbook of Sustainability in Higher Education Learning and Teaching*, 377-395.

Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. New York, USA: SAGE

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education* (1 ed.). Routledge. https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203831564

Slee, R. (2018a). Defining the scope of inclusive education. New York, USA: Routledge.

Slee, R. (2018b). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. New York, USA: Routledge.

Slee, R., & Tait, G. (2022). *Ethics and Inclusive Education: Disability, Schooling and Justice* (Vol. 6). New York, USA: Springer Nature.

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (20 .(00 High school teacher attitudes toward inclusion. *The high school journal, 84*(2), 7-20.

Whitburn, B. (2015). National and international disability rights legislation: A qualitative account of its enactment in Australia. *International Journal of Inclusive Education, 19*(5), 518-529.

Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia, 27*(1), 110-125.

Woodcock, S., & Hitches, E. (20 .(17Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Annals of Dyslexia, 67*(3), 299-317.

Woodcock, S., & Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences,* 45, 252-259.

Zwane, S. L., & Malale, M. M. (2018). Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African journal of Disability, 7*(1), 1-12 .

❊ ❊ ❊

Primary Schools. [Ph. D., Victoria University]. Australia.

Majoko, T. (2018). Teachers' Concerns about Inclusion in Mainstream Early Childhood Development in Zimbabwe. *International Journal of Special Education, 33*(2), 343-365.

Mbewe, G., Kamchedzera, E., & Kunkwenzu, E. D. (2021). Exploring Implementation of National Special Needs Education Policy Guidelines in Private Secondary Schools. *IAFOR Journal of Education, 9*(1), 95-111.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Hoboken, USA:John Wiley & Sons publication.

Muzari, T., Shava, G., & Shonhiwa, S. (2022). Qualitative Research Paradigm, a Key Research Design for Educational Researchers, Processes and Procedures: A Theoretical Overview. *Indiana Journal of Humanities and Social Sciences,* 320-14 ،(1).

Nes, K., Demo, H., & Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push-and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education, 22*(2), 111-129.

Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). New York, USA: SAGE Publications Ltd.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York, USA: SAGE Publications Ltd.

Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(1), 64-73.

Saudi Open Data. [Internet]. Saudi Arabia: the Saudi Ministry of Education; 2021 [cited 2021 July 15]. Available from: https://data.gov.sa/Data/ar/dataset?_organization_limit=0&groups=education_and_training&organization=ministry_of_education

Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2019). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education, 23*(1), 65-78.

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information, 22*(2), 63-75.

Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of health and social behavior, 54*(4), 462-480.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 75 - 109، الرياض (2022م/ 1444هـ)

الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب

أ. ريم سعيد محمد بالبيد[1]، و د. غادة غازي رزيق الحربي[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب. واشتملت عينة الدراسة على معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب من العاملين في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية، الملحق بها برامج فصول الدمج بمدينة جدة، والبالغ عددهم (104)، واستجاب منهم (80). وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على (9) أبعاد من الاستراتيجيات، وهي: (استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية القصف السمعي، استراتيجية الإبراز السمعي، استراتيجية التوقع، استراتيجية الإغلاق السمعي، استراتيجية التوسع، استراتيجية الإصلاح، الاستراتيجيات المرئية، الاستراتيجيات المسهلة). وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب كانت كبيرة بمتوسط حسابي (2.533)، وقد جاءت الأبعاد مرتبة تنازليًّا وبدرجة كبيرة كما يلي: (الاستراتيجيات المسهلة، الاستراتيجيات المرئية، استراتيجية التوسع، استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية الإغلاق السمعي، استراتيجية التوقع، استراتيجية الإبراز السمعي)، وفي المرتبتين الأخيرة جاء بُعد (استراتيجية القصف السمعي، ثم استراتيجية الإصلاح)، وهي بدرجات متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغير الجنس، ومتغير سنوات الخبرة، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغير التخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تطوير المفردات، ضعاف السمع، معلمو العوق السمعي، مختصو التخاطب.

Strategies Used for Vocabulary Development Among Hard of Hearing Children as Perceived by Teachers of Hearing Impaired and Speech Specialists

Mrs. Rim Saeed Balubaid[1], and Dr. Ghadah Ghazi Alharbi[2]

Abstract: The current study aimed at recognizing the most prominent strategies that are used in developing vocabulary among hard of hearing children as perceived by teachers of hearing impaired and speech specialists. The sample of the study comprised male and female teachers of hearing impaired and speech specialists (n = 104) who work at primary public education schools that have attached inclusive classrooms in Jeddah, with only (80) respondents. The study adopted the descriptive survey approach. A questionnaire was designed in the light of the aims and questions of the study. The questionnaire consisted of (36) items that were divided into (9) dimensions of strategies as follows: (retrieval strategy, auditory bombardment strategy, acoustic highlighting strategy, anticipatory strategy, auditory closure strategy, expansion strategy, repair strategy, visual strategies, and facilitating strategies). Results indicated that the used strategies in developing vocabulary among hard of hearing children as perceived by teachers of hearing impaired and speech specialists were great with an arithmetic mean of (2.533). The dimensions were descending ranked as follows: (facilitating strategies, expansion strategy, retrieval strategy, auditory closure strategy, anticipatory strategy, and acoustic highlighting strategy). At the last two ranks, the dimensions of (auditory bombardment strategy, then repair strategy) were in a moderate degree. The results indicated that there were no statistically significant differences due to the variables of gender or years of experience but showed statistically significant differences due to the variable of academic specialization.

Key Words: Vocabulary Development Strategies, Hard of Hearing, Teachers of Hearing Impaired, Speech Specialists.

---

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: Rimbalubaid@gmail.com

(2) أستاذ أمراض النطق واللغة المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: ggalharbi@uj.edu.sa

(1) Masters' Student in the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.
E-mail: Rimbalubaid@gmail.com

(2) Assistant Professor, of Speech and Language Pathology Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.
E-mail: ggalharbi@uj.edu.sa

المقدمة:

تعتبر التربية الخاصة جزءًا مهمًّا من استجابة المجتمع لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة وحقوقهم، وتعتبر من جهة أخرى مهنة لها تاريخها الخاص، وممارساتها، وأدواتها، وقاعدتها البحثية، التي تركّز على الاحتياجات التعليمية الخاصة للأطفال والبالغين من ذوي الإعاقة (Heward et al., 2017).

كما يمثل تعليم الأطفال ذوي الإعاقة تحديًا كبيرًا للذين يعملون تحت مظلة التربية الخاصة؛ حيث إنهم يعملون ضمن مسؤوليات وتحديات مستمرة؛ فالأطفال ضعاف السمع ليسوا مجموعة متجانسة، فطبيعة الفقدان ودرجته والعمر الزمني الذي حدثت فيه الإصابة يجعل من الخيارات والخدمات تراعي الاختلافات والاحتياجات التربوية الخاصة بكل طفل، وإن المفتاح لخلق تجارب تعليمية مناسبة لأيّ طفل هو خلق تطابق بين الاحتياجات الفردية للطفل، والبيئة، والمواد، والتعليم. وقد يؤدي ذلك إلى استخدام المعلمين والأسر لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات؛ لتسهيل التنمية والتعلم (Gargiulo & Kilgo, 2005). لذا عمد الباحثون والعاملون في التربية الخاصة على الاهتمام بتطوير الأساليب والاستراتيجيات التعليمية والتدريبية المبنية على الأدلة والبراهين، والتي يتم توجيه تطبيقها وتقييمها مِن قِبَل فريق متعدد التخصصات (Heward et al., 2017) .

ويستخدمون مجموعة واسعة من التقنيات، والأساليب، والاستراتيجيات؛ لتطوير الجانب اللغوي والمعرفي، والتي تتضمن جانب تعلُّم وبناء المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع كاستخدام الاستراتيجيات المرئية، واستخدام الاستراتيجيات المعتمدة على التدريب السمعي؛ لتطوير المهارات السمعية/ اللغوية، إلى جانب ذلك يستخدمون بشكل كبير التدخلات التي تعمل على هيكلة البيئة؛ لإحداث فرص ومواقف طبيعية تزيد من التفاعلية، وجعل البيئة التعليمية أكثر تحفيزًا لمساعدة الأطفال على تعميم المهارات الجديدة (Estabrooks et al., 2020; Gargiulo & Kilgo, 2005).

وقد تم دراسة عدد من الاستراتيجيات كطرق لتعليم المفردات للأطفال الذين يعانون من فقدان في السمع، – خاصة – الأطفال في سن ما قبل المدرسة (Sacks et al., 2014; Bobzien et al., 2015; Lund et al., 2015) ومع ذلك – على حد علم الباحثتين –؛ فإن القليل من الدراسات تناولت دراسة المفردات والاستراتيجيات المستخدَمة؛ لاكتسابها وتطويرها في سنّ ما قبل المدرسة وسن المدرسة لدى الأطفال ضعاف السمع.

مشكلة الدراسة:

أشار المعهد الوطني للصمم واضطرابات التواصل الأخرى (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [NIDCD, 2021]) أنه

يُولَد حوالي (2) إلى (3) من كل (1000) طفل في الولايات المتحدة بفقدان سمع في إحدى الأذنين، أو كليهما. وهي من الإعاقات التي ستزداد انتشارًا في الأعوام القادمة كما أشارت إليه تقديرات منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO, 2021]) أنه بحلول (2050)، ستزيد لأكثر من (700) مليون شخص – أو واحد من عشرة أشخاص – من ضعف السمع.

هذا ويشكل الفقدان قصورًا في جوانب النمو المختلفة، حيث يظهر التأثير في النمو اللغوي، والنفسي، والاجتماعي والمعرفي، والتحصيل الأكاديمي (الزريقات، 2013)، وإن من أوجه القصور الأكثر تأثرًا بالفقدان، والتي تؤثر بدورها على مظاهر النمو الأخرى لدى الأطفال ضعاف السمع: القصور في جانب النمو اللغوي أو المهارات اللغوية.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع، لديهم معرفة أقل بالمفردات على عكس أقرانهم ذوي السمع الطبيعي (Convertino et al., 2014; Lund, 2016; Lederberg et al., 2013; Lund, Dinsmoor, 2016) فالمفردات تعتبر مقياسًا أساسيًّا للقدرة على الكلام، واللبنة الأساسية في بناء اللغة وأساس التطور النحوي والصرفي (Kiese-Himmel & Reeh, 2006). ولذا فإن محدودية المفردات لدى ضعاف السمع؛ ستؤثر سلبًا على جانب التعلم والتحصيل الأكاديمي؛ بدءًا من التحاقهم بالصفوف الدراسية، والتي من متطلباتها الأساسية مهارات القراءة والكتابة واللغة المنطوقة، وقد أشارت بعض الدراسات؛ مثل: الزهراني (2015)، العنزي والتركستاني (2019)، الزهراني والعنيزي، (2019) إلى تأثيرها اللاحق على تقدمهم في المراحل الدراسية، وذلك عند انتقال ضعاف السمع من الفصل الخاص إلى الفصل العادي في التعليم العام وصولًا بهم للمرحلة الجامعية.

كما أشارت بعض الدراسات السابقة كدراسة جاب الله (2017)، العنزي وتركستاني (2019) إلى تأثير محدودية المفردات على جانب النمو النفسي والانفعالي، والتي تؤدي إلى الشعور بالقلق، والتوتر، وانخفاض الدافعية، والرغبة في المشاركة. إضافة إلى ذلك لاحظت الباحثتان من خلال عملهما الميداني، واطلاعهما على الدراسات التي تناقش وتبحث في ضعاف السمع إلى مدى تأثير ضعف ومحدودية المفردات على الأطفال، واكتسابهم المتأخر، ومدى تخلفهم عن أقرانهم من ذوي السمع الطبيعي في جانب التحصيل الأكاديمي.

مما سبق يتضح مدى الحاجة إلى الاهتمام بتطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع؛ وذلك من خلال التعرف على أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطويرها، والتي تساهم في اكتسابها في وقت مبكر من الحياة التعليمية للأطفال ضعاف السمع.

أسئلة الدراسة:

1- ما أبرز الاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير التخصص العلمي (معلمي العوق سمعي، مختصي التخاطب)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الخبرة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب.

2- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الجنس.

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير التخصص العلمي.

4- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

(أ) **الأهمية النظرية والبحثية**؛ وذلك لأن عمق واتساع المفردات يؤثر على قدرة الأطفال ضعاف السمع على التواصل، والفهم القرائي، وعلى النجاح الأكاديمي اللاحق، لذا تم تسليط الضوء على أبرز الاستراتيجيات

المستخدَمة في تطوير المفردات، والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم العام والتعليم الخاص، والتي ستساهم في تزويد مخططي المناهج بأهمية دمج تعليم المفردات في محتوى المواد الدراسية، كالعلوم والمواد الأخرى، وذلك من خلال زيادة الأنشطة والنماذج التعليمية التي تدعم وتعزز قدرة الأطفال ضعاف السمع على اكتساب مفردات الكتب المدرسية.

كما تُعدّ الدراسة الحالية من الدراسات القليلة والمهمة في مجال التربية الخاصة، وتعليم ضعاف السمع في سن المدرسة -على حد علم الباحثتين- التي تركّز على المفردات والاستراتيجيات المستخدمة في تطويرها.

(ب) تكمن **الأهمية التطبيقية** لهذه الدراسة في تقديم استراتيجيات تدريس وتدريب حديثة في تعليم وتطوير المفردات لدى ضعاف السمع وفق أسس علمية، وخطط مدروسة، والتي ستساعد نتائجها في الكشف عن أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات مِن قِبَل العاملين في التربية الخاصة من معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب القائمين على تعليم وتدريب ضعاف السمع.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب.

2- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الملحق بها برامج فصول الدمج بمدينة جدة.

3- الحدود البشرية: معلمو العوق السمعي ومختصو التخاطب في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها فصول برامج فصول الدمج بمدينة جدة.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجيات Strategies مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تُتَّبع للوصول إلى مخرجات، وتتضمن مجموعة من الأنشطة، وأساليب التقييم، التي تساعد على تحقيق أهداف محددة (محمد وعبد العظيم، 2011). وتعرف الباحثتان الاستراتيجيات إجرائيًّا بأنها: استخدام طرق، وأساليب، وأنشطة بدعم وتوجيه من معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب؛ لتطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع الملتحقين ببرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام من خلال المناهج، المواد، البيئة والوسائل المستخدمة والمستندة على نظريات وفلسفات مرتبطة بتعليم ضعاف السمع.

الأطفال ضعاف السمع Hard -of- Hearing Children يعرفهم مورس(Moors, 2006) بأنهم الذين

يتراوح فقدان السمع لديهم بين(35-65) ديسبل، مما يسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية. وإجرائيًّا تعرف الباحثتان الأطفال ضعاف السمع: بأنهم الأطفال الملتحقون ببرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام، ويعتمدون على استخدام أجهزة مساعدة لتضخيم الصوت؛ لأن قصورهم السمعي يُعيقهم ويؤثر على فهم الكلام وتطور اللغة ومفرداتها.

المفردات Vocabulary تعني عدد الكلمات التي اكتسبها الطفل، وأصبحت جزءًا من مدخراته المعرفية؛ ليستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين استماعًا، ومحادثة وتعبيرًا عما يدور في عقله من أفكار، وما يشعر به (شابور وقرواحن، 2016). وإجرائيًّا كما تعرفه الباحثتان: هي مجموع الكلمات التي يمتلكها الطفل ضعيف السمع، والتي تعد مؤشرًا لتطوره في مجالات النمو المعرفية، الاجتماعية والانفعالية.

معلمو العوق السمعي Teachers of Hearing Impaired يعرفه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه معلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2016). وتعرف الباحثتان معلمي العوق السمعي إجرائيًّا بأنهم: الذين يقدمون مجموعة من الخدمات وما يتصل بها من ممارسات تدريسية للأطفال ضعاف السمع الملتحقين ببرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

مختصو التخاطب Speech Specialists هم الأشخاص الذين يهتمون بالوقاية وتقييم وتشخيص وعلاج اضطرابات النطق واللغة والتواصل الاجتماعي والتواصل المعرفي واضطرابات البلع عند الأطفال والبالغين (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2004). وتعرّف الباحثتان مختصي التخاطب إجرائيًّا: بأنهم الذين يقدمون مجموعة من الخدمات التدريبية والعلاجية وما يتصل بها للأطفال ضعاف السمع الملتحقين ببرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام بمدينة جدة.

الإطار النظري:

إن اكتساب وتطور اللغة يعتبر التحدي الأكبر للأطفال فاقدي السمع، لذا فإنه من المهم إكساب الطفل اللغة بتسلسل طبيعي كالأقران؛ لتمكّنه من الالتحاق بالمدرسة، والوصول إلى المناهج الدراسية، واكتساب المعرفة من خلال القراءة والتفاعل والتواصل (Dorn & Stredler-Brown, 2021). فاللغة منصة لاكتساب وتبادل المعرفة (Cole & flexer, 2020)، ووسيلة لإيصال المعلومات والوصول إليها، فهي من أساسيات التواصل، وقد ذكرت Flexer (2021) أن اللغة هي نظام اتصال منظَّم يُستخدم لمشاركة المعلومات.

تعتبر المفردات من أهم عناصر اللغة التي يمكن ملاحظتها (Furqon, 2007). وكما تشير المفردات إلى الكلمات التي نعرفها ونحتاج لمعرفتها؛ للتواصل بشكل فعال (Hermans et al., 2015)، فيعتبر تطوُّر المفردات مكونًا أساسيًّا للتواصل فإذا لم يتعرف المستمع على معاني الكلمات الأساسية التي يستخدمها الآخرون عند المحادثة فلن يستطيع المشاركة، وإذا أراد أن يُعبّر عن فكرة أو عند طلب معلومات يجب أن يكون قادرًا على إنتاج عناصر معجمية ينقل معناها (Furqon, 2007).

فالمفردات ضرورية للتواصل، والقراءة والتفكير، والتعلم (Luckner & Cooke, 2010)، كما أن تعلم وتطوير المفردات من أكثر مهارات القراءة أهميةً، فلا يوجد معنى ولا قيمة لأيّ مادة مقروءة ما لم يتمكن الأطفال ضعاف السمع من فهمها (جاب الله، 2017)، وقد صنّفت لجنة القراءة الوطنية (The [NPR], 2000 National Reading Panel) المفردات كجزء من المكونات الخمسة الأساسية للقراءة (الوعي الصوتي، الصوتيات، الطلاقة، المفردات، فهم النص)؛ كما أشارت إلى أن العلاقة القوية بين المفردات وفهم القراءة؛ يساعد على تعزيز قدرة الطفل على المشاركة من خلال مناقشة سياق ومفردات القصة قبل وأثناء القراءة. فتساهم المفردات في الاستيعاب؛ لأنها توفر اللبنات الأساسية لمهارات التفكير العليا اللازمة لفهم النصوص، فالأطفال الذين لديهم حصيلة مفردات لغوية يكون من السهل عليهم عمل استنتاجات، وفهم المعلومات ومعالجتها (Luckner & Cooke, 2010).

تأثير فقدان السمع على تطور المفردات:

تشير الدراسات إلى أنه بالرغم من التشخيص المبكر والتقدم التكنولوجي في مساعدات السمع وبرامج التدخل؛ إلا أن معرفة المفردات للأطفال ضعاف السمع تختلف عن ذوي السمع الطبيعي، ومع من هم في نفس العمر (Lederberg et al., 2013; Lund,2016; Lund & Dinsmoor, 2016; Convertino et al., 2014)، ومع ذلك فإنه مع استخدام أجهزة التضخيم فإن الأطفال الذين يعانون من فقدان سمع معتدل إلى شديد لا يدركون الكلام بنفس الطريقة التي يسمع بها ذو السمع الطبيعي (Lund & Schuele, 2014)، كما أن كمية ونوعية المدخلات اللغوية وفرصهم المحدودة في السماع؛ تؤثر على تطور المفردات (Hermans et al., 2015)، ونتيجة لذلك فالأطفال الذين يعانون من ضعف السمع لديهم حصيلة لغوية بسيطة، كما أنهم يكتسبون المفردات بمعدلات أبطأ، ولديهم نطاق ضيق من السياقات (Lund et al., 2015; Luckner & Cooke, 2010).

وعليه، تتنوع معدلات وأنماط تطور اللغة والقدرات ذات الصلة لدى الأطفال ضعاف السمع، كتنوع واختلاف خصائصهم من حيث شكل ودرجة

الفقدان والاستجابات الفردية لاستخدام مساعدات السمع (السماعات الطبية أو زراعة القوقعة الإلكترونية)، واختلاف سياقاتهم الثقافية والأسرية، وبيئات تعلم اللغة الخاصة بهم، كمشاركة الأسرة وتوافقها مع احتياجات الطفل والنماذج اللغوية التي يتعرضون لها (Lederberg et al., 2013).

وقد أظهرت بعض الدراسات (Lund, 2018; Bergeson et al., 2010; Houston et al.,2012) أن مستوى وحجم المفردات للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع يرجع إلى عدد من العوامل:

1- إدراك الكلام Speech Perception: إن تطور اللغة يعتمد بشكل أساسي على إدراك الاختلافات بين الأصوات (الزريقات، 2018)، فإنتاج الأطفال الخاطئ للكلمات يرجع إلى عدم قدرتهم على التمييز بين صوت وآخر، أو لا يدركون جميع التناظرات الفونولوجية الموجودة في الكلمات؛ لذا فإن إدراك الكلام يتطلب الانتباه الواعي إلى الأصوات المتناظرة وإلى تسلسل الأصوات؛ للتعرف على المفردات وتخزينها، وتمييزها واسترجاعها (برينثال وبانكسون، 2004/ 2009).

2- الذاكرة السمعية العاملة Auditory Working Memory هي النظام المسؤول عن الاحتفاظ بالمعلومات والخبرات السمعية التي سبق تعلُّمها واسترجاعها، وتعتبر المحور الأساسي لجميع العمليات العقلية القائمة على المعلومات السمعية، والمسؤولة عن الجزء الأكبر من عملية التعلم لدى الأطفال (عطا، 2018).

3- العمر عند استخدام المضخمات Age Amplification يصنف العمر الذي حدث فيه فقدان السمع في حياة الطفل على أنه خلقي Congenital أو مكتسب Acquired حيث يحدث فقدان السمع الخلقي عادةً قبل الولادة، أو عند الولادة، أو بعد الولادة بفترة وجيزة، ولكن قبل تعلم الكلام واللغة، أي قبل عمر الثالثة (Cole & Flexer, 2020; Northern & Downs, 2014). وفي المقابل، يحدث فقدان السمع المكتسب بعد تطور الكلام واللغة؛ وذلك بسبب أن البرمجة العصبية للغة والتواصل اللفظي في مراكز السمع في الدماغ قد اكتمل تطورها، وإذا لم يتلقَّ الطفل دعمًا تقنيًّا فعالًا، ومكثفًا وتدخلًا سمعيًّا/ لغويًّا، أو إن كانت جودة المدخلات السمعية لديهم ضعيفة خلال السنة الأولى من حياتهم، فسوف يتأثر تطور مفرداتهم مع تقدمهم في العمر (Reimer, 2019; Cole & Flexer, 2020; Kral et al., 2016).

4- شدة فقدان السمع Severity of hearing loss

من أهم العناصر المسؤولة عن إنتاج وفهم الكلام وجود نظام سمعي سليم، يمكنه استقبال التردد الذي تظهر فيه معظم الأصوات اللغوية (4000-500 هيرتز)، ولكن مع فقدان السمع فإن حساسية السمع تختلف من تردُّد

إلى آخر، ويتأثر بدوره جانب اللغة، بدرجات متفاوتة، بنوع التردد ودرجة الفقدان (برينثال وبانكسون، 2004/ 2009)؛ فالأطفال الذين يعانون من فقدان سمع خلقي أو شديد يعوق الفقدان إمكانياتهم في الوصول إلى اللغة المنطوقة حتى يتمكنوا من زراعة القوقعة في عمر 12 شهرًا، وفي حالات أخرى تحدث فيها الزراعة قبل 12 شهرًا (Miyamoto et al., 2017; Cosetti & Roland, 2010; Dettman et al.,2016). وفي جانب آخر الأطفال الذين يُشخّصون بفقدان سمع متوسط الدرجة فإنهم لا يزالون يفقدون لكمية ونوعية المدخلات السمعية، وذلك بشأن الأجهزة المناسبة وبرامج التدخل (Reimer, 2019).

5- مشاركة الأسرة Family Involvement

الأسرة هي نظام عاطفي أساسي وقوي، يشكل ويؤثر في حياة أفرادها (Atkins, 2021). ولكل أسرة سماتها الاجتماعية والاقتصادية وخلفيتها الثقافية، والتي تؤثر على دور الأسرة ومشاركتها، ولها دور مهم في نمو وتطور اللغة لدى الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع (الزريقات، 2013)، وفي تقديم وإثراء بيئة الطفل بالنماذج اللغوية، وزيادة فرص التعلم، وتشجيعه من خلال اللعب والتفاعل والتواصل اللفظي، والذي سيكون عنصرًا إيجابيًّا وحاسمًا في تحصيلهم، ونجاحهم الأكاديمي عند التحاقهم بالمدرسة.

طرق واستراتيجيات التدخل:

أولًا: التدريب السمعي Auditory Training

يعتمد التدريب السمعي على أُسُس لُدونة الدماغ، وإعادة تنظيم القشرة، وتحفيز القنوات السمعية العصبية، كما يعتبر جزءًا وطريقة تدخُّل تُستخدَم في علم السمع التأهيلي (Johnson & Seaton, 2021)، ويهدف التدريب السمعي إلى تعليم وتدريب الأطفال ضعاف السمع على استخدام البقايا السمعية (نقاوة، 2010)، وزيادة المهارات السمعية Auditory Skills لتعزيز قدرة الطفل على التقاط الإشارات الصوتية المطلوبة لاكتساب المهارات السمعية (Hassan et al., 2013).

ثانيًا: التدريب السمعي الشفوي Auditory oral

وهو منهج يُدرّب الطفل على استخدام البقايا السمعية من خلال التضخيم وقراءة الكلام speechreading/ الإيماءات الطبيعية natural gestures/ الإشارات البصرية visual signals لمساعدة الطفل على فهم اللغة (Kaipa & Danser, 2016)؛ فيهدف لتطوير اللغة المنطوقة ومهارات التواصل اللازمة للتقدم، والنجاح المدرسي، والاندماج في المجتمع السمعي من خلال الاستماع والإشارات البصرية (الحلوان، 2019).

ثالثًا: قراءة الكلام Speech reading

تعتمد قراءة الكلام على الإشارات البصرية visual cues والتي تشمل تعبيرات الوجه والإيماءات ووضع

الجسم؛ فتعتبر مصطلحًا أكثر شمولية من قراءة الشفاه (الزريقات، 2013).

والإشارات البصرية لها دور كبير في دعمها للإشارات السمعية، وتحسين التواصل أثناء مواقف التواصل التي يواجه فيها ضعاف السمع صعوبات كالضوضاء. أيضًا لها دور في دعم وتعزيز التعلم، وفك تشفير مواد الكتابة والقراءة التي يُعتمد فيها فقط على الصوت (Johnson & Seaton, 2021).

كما أن استخدام التدريب البصري visual training في البرامج والمناهج التي تستخدم وتعتمد على الاستماع واللغة المنطوقة listening and Spoken Language (LSL) يختلف وفقًا لفلسفة البرنامج وتنفيذه، والتي قد تتضمن أنشطة لقراءة الكلام مع الأنشطة السمعية والبصرية عوضًا من أن يكون التركيز فقط على قراءة الكلام (Johnson & Seaton,2021).

رابعًا: التدريب السمعي اللفظي Auditory-verbal

هو منهج يركز على تطوير اللغة المنطوقة من خلال الاستماع، واستخدام البقايا السمعية مع التضخيم المناسب؛ لتحقيق أقصى استفادة من قدرة الطفل على التعلم من خلال الاستماع فقط (Kaipa & Danser, 2016).

يهدف ويؤكد هذا المنهج على تطوير اللغة المنطوقة والتعلم لفاقدي السمع من خلال الاستماع باتباع مراحل وتسلسل التطور النموذجي للنمو، وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في الاندماج في المدرسة والمجتمع السمعي، وقد ظهرت العديد من البرامج العلاجية التي تعتمد على طريقة التدريب السمعي اللفظي، والتي سارت جنبًا إلى جنب، وواكبت التطور والتقدم السريع لتقنيات السمع واستخدام الممارسات والاستراتيجيات، التي تركز على الاستماع كقوة رئيسية في تطور الطفل في الجوانب الشخصية والاجتماعية والأكاديمية (Estabrooks et al., 2020). ومن الاستراتيجيات السمعية اللفظية المستخدمة:

1- استراتيجية الإغلاق السمعي Auditory Closure Strategy يشير الإغلاق السمعي إلى قدرة المستمع على ملء الأجزاء المفقودة من الرسالة المنطوقة، حتى يتم فهم الرسالة بأكملها (Maclver-Lux et al., 2020) فتساعد الأطفال ضعاف السمع على فك تشفير المعلومات والإشارات الصوتية التي لم يتم سماعها بالكامل؛ بسبب تأثير الضوضاء أو الصدى أو المسافة من خلال استنتاج المعلومات الناقصة في السياقات الكلامية (Nagaraj & Magimairaj, 2020).

2- استراتيجية القصف السمعي Auditory Bombardment Strategy أو التحفيز السمعي المركز Focused Auditory Stimulation هو استخدام كلمة أو صوت مرارًا وتكرارًا أثناء أداء نشاط ما، أو طوال اليوم

الدراسي مِن قِبَل المعلم أو المعالج، فيوفر فرصًا للاستماع إلى الأصوات واللغة بشكل متكرر ومتزايد، وعرضها للطفل دون إلزامه أو الحاجة إلى أن يكرر هذه الكلمات أو يعيد نطقها، فالهدف أن يستخدم الطفل الصوت أو الكلمة أو البنية النحوية المستهدفة بعد ذلك تلقائيًّا في الكلام واللغة (Fickenscher & Salvuci, 2020).

3- استراتيجية الإبراز الصوتي Acoustic Highlighting Strategy تقدم استراتيجية الإبراز الصوتي تأكيدًا صوتيًّا إضافيًّا على هدف محدد سواء كان الهدف عبارة عن أصوات، أو كلمات، أو أجزاء من عبارات، أو تراكيب نحوية مهمة في الجملة (Fickenscher & Salvuci, 2020) من خلال تغيير نغمة أو طبقة الصوت، أو زيادة وتقليل شدة الصوت والهمس، أو استخدام الوقفات؛ لتسهيل سماع الرسالة المنطوقة ومعالجتها وفهمها والاستجابة لها (Maclver-Lux et al., 2020).

4- استراتيجية التوسع والإضافة Expansion and Addition Strategy يقوم بها المعلم أو المعالج بإعادة ما يقوله الطفل مع الإضافة، أو تصحيح الجملة أو التراكيب النحوية، والتي تهدف إلى زيادة طول الكلام والتطور النحوي وتقديم التغذية الراجعة السمعية (Fickenscher & Salvuci, 2020).

خامسًا: استراتيجيات التواصل Communication Strategies

هي استراتيجيات خاصة لزيادة القدرة على الوصول للتعليمات السمعية (Johnson & Seaton, 2021)؛ بهدف التعويض عن الصعوبات في التواصل الناتجة عن فقدان السمع، وللتقليل من المعيقات من خلال ضبط بيئة التواصل (الزريقات، 2013).

1- استراتيجيات التوقع أو التخمين Anticipatory strategies تتضمن استراتيجيات التوقع، التفكير مسبقًا قبل البدء بالتفاعل التواصلي كالتنبؤ بالمفردات أو الحوار؛ حيث يتوقع ضعيف السمع موضوع المحادثة والمفردات المتصلة بها قبل البدء بالتواصل أو الحوار الذي من المحتمل أن يحدث في موقف معين (الزريقات، 2013)، وتشتمل على اكتشاف طرق وأساليب؛ للحد والتقليل من الصعوبات، فتشتمل على سلوكيات كتعليم المتحدثين بإبقاء وجوههم مرئية؛ بحيث يمكن استخدام مهارات قراءة الكلام، وكما تشتمل على الترتيبات الخاصة كالحضور مبكرًا للحصول على مقعد قريب من المتحدث، وأن تتوفر فيه الإضاءة الجيدة (Hull, 2021).

2- استراتيجيات إصلاح التواصل Communication Repair strategies هي من الاستراتيجيات المستخدَمة لتسهيل فهم حديثهم وفهمهم لمحادثات الآخرين - خاصة - في البيئات

التعليمية (Johnson & Seaton, 2021)، فتُعلِّم وتساعد الأطفال ضعاف السمع، كأن يطلبون من المتحدث إيضاحات محددة بشكل صحيح أو في حال عندما يطلب من الطفل نفسه من خلال تكرار جملة، أو التحدث ببطء، أو إعادة صياغتها، أو تبسيطها باستخدام كلمات وتركيبات نحوية مختلفة مع الحفاظ على الفكرة، أو الرسالة الأساسية، أو تقديم معلومات إضافية، أو تكرار الكلمات الرئيسية (Lin, 2017; Tye-Muray,1991).

3- استراتيجية الاسترجاع Retrieval strategy تعزز وتساعد على استرداد المعلومات أو استرجاعها على المدى الطويل، ونقل المعرفة إلى مفاهيم جديدة (Agarwl, 2019). وكما تسمى باسم (التعلم المحسّن للاختبار) أو (تأثير الاختبار)، ولكنها لا تُستخدم لغرض التقييم؛ لأنها لا تقيس فقط معرفة الأطفال، ولكن الاختبار أيضًا يُغيّر ويُقوّي تلك المعرفة (Karpicke & Roediger, 2008).

4- الاستراتيجيات المرئية Visual Strategies إن أهمية توفير المعلومات مع عناصر مرئية لها تأثير كبير على تحسين وتعزيز فهم الأطفال ضعاف السمع، كونها من الاستراتيجيات التي تمثل المفاهيم والأفكار بطريقة مرئية، وتصور العلاقات بين الكلمات والمفاهيم والأفكار المختلفة، كدعم عملية التدريس والتعليم باستخدام العناصر المرئية مثل: مقاطع فيديو والعروض، والصور التوضيحية، والمخططات الرسومية والأجهزة اللوحية (Tablets) وبرامج الحاسوب، وتعبيرات الوجه والإيماءات ولغة الجسد (Erbas,2017).

5- الاستراتيجيات المسهلة Facilitating Strategies هي من الاستراتيجيات التي تؤثر في التعرف إلى الكلام وبيئة التواصل، وطرق تقديم الرسالة، والرسالة بحد ذاتها (الزريقات، 2013). إن القدرة على سماع وفهم الكلام أمر مهم للتعلم في الفصل الدراسي. فالضوضاء والصدى والمسافة عناصر في الفصل الدراسي، قد تؤثر على قدرات إدراك الكلام، والتعرف إلى الكلمات (Lewis et al., 2015)، وهذه العناصر كالآتي: (أ) الضوضاء (الخلفيات المزعجة) تشويه عناصر الكلام المهمة، (ب) الصدى يؤثر على الخصائص الزمنية للكلام، (ج) مسافة المستمع للمتحدث، فقدان المعلومات عالية التردد من الأصوات الساكنة والاتجاه، تحديد موقع الصوت (Johnson & Seaton, 2021). ويؤثر التفاعل بين هذه العناصر على درجة الحفاظ على مكونات نقل المعلومات لإشارة الكلام - أي ذبذبات جزئيات الهواء التي تحدث بتأثير مصدر طاقة الكلام البشري -؛ كونها تحمل معلومات أكثر من مجرد التعبير عن المعنى (برينثال وبانكسون، 2004/ 2009).

الدراسات السابقة:

في خضم هذا الكم الهائل من الدراسات، التي تهتم

وتبحث في الأطفال ضعاف السمع؛ حاولت الباحثتان الوصول إلى أكثر الدراسات العربية والأجنبية صلةً بالدراسة الحالية، والذي تبين أن هناك القليل من الدراسات التي ركّزت على جانب المفردات لدى الأطفال بشكل عام، والأطفال ضعاف السمع - بشكل خاص -، وحول الأساليب والاستراتيجيات المستخدَمة لتطويرها.

المحور الأول: دراسات تناولت تطور اللغة والقدرات اللغوية لدى ضعاف السمع.

أجرى الزهراني (2015) دراسة هدفت للكشف عن القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية في المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (61) طالبًا وطالبة، منهم (29) طالبًا أصم، و(32) طالبًا ضعيف سمع، واعتمدت المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن الحالة السمعية (فقدان السمع) لها تأثير واضح على القدرات اللغوية خاصة على جانب الحصيلة اللغوية، والذي أدَّى إلى صعوبات أكاديمية واجتماعية.

وفي سياق مماثل أجرى هاليداي وآخرون Halliday et al. (2017) دراسة استخدمت المنهج الكمي المقارن للكشف عن تطور اللغة والعوامل المتعلقة بضعف اللغة لدى الأطفال ذوي فقدان السمع الحسي العصبي. تكونت عينتها من مجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (8-16) سنة، مكونة من (57) طفلًا لديهم فقدان سمع حسي عصبي، والمجموعة الضابطة (44) طفلًا ليس لديهم فقدان سمع، أو صعوبات أكاديمية، أو تاريخ في مشاكل النطق واللغة. كما أظهرت النتائج أن أداء الأطفال فاقدي السمع (حسي عصبي) في مفردات اللغة الاستقبالية وقراءة الكلمات كانوا في المستوى الطبيعي، بينما أداؤهم كان منخفضًا جدًّا في مفردات اللغة التعبيرية، كما أظهرت الدراسة أن العوامل المتعلقة بضعف اللغة ترجع إلى انخفاض المستوى التعليمي للأم والتاريخ العائلي لمشكلات اللغة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الاستراتيجيات المستخدمة لتعليم وتطوير المفردات للأطفال.

في دراسة لوند ودوغلاس lund and Douglas (2016) سعت لتقييم ومقارنة ثلاث استراتيجيات لتدريس المفردات: (أ) التعليم المباشر direct instruction، (ب) تتبع البطاقات follow-in labeling و(ج) التعرض أو التعلم العرضي incidental exposure، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي الحالة الواحدة، والتي تتألف عينتها من (9) أطفال في سن ما قبل المدرسة لديهم فقدان سمعي أعمارهم من (53-68) شهرًا، وكان متوسط العمر عند استخدام المُعِين السمعي (14-47) شهرًا (خبرة سمعية)، وأظهرت النتائج فعالية التعليم المباشر للأطفال ضعاف السمع؛ لأنها تكون أكثر تركيزا في تعلم المفردات الجديدة.

وعلى نحو مماثل أجرى انشينس وبلانت Encinas and Plante (2016) دراسة سعت إلى تقييم جدوى استخدام طريقة للعلاج اللغوي الذي يجمع بين استراتيجيتي القصف السمعي وإعادة صياغة المحادثة. ويستهدف الأخطاء الصرفية والنحوية، وقد اتبع المنهج التجريبي الحالة الواحدة؛ حيث أجريت الدراسة على ثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين (4-5) سنوات من زارعي القوقعة الإلكترونية، وقد أظهرت النتائج فعالية العلاج واستخدامًا محسنًا للصيغ النحوية المستهدفة، ومن حيث الاستخدام التلقائي للصيغ الصرفية (المورفيم) المستهدف.

فيما أجرى جاب الله (2017) دراسة تناول فيها أثر استخدام استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ضعاف السمع، والتي تُستخدم لتنظيم محتوى الصور المصاحبة للنصوص القرائية في شكل رسومي، وخطوط وأسهم توضيحية، تُمكّن ضعاف السمع من فهم الدلالة، واستخلاص المعاني الصحيحة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واشتملت عينتها على (12) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (12-14) سنة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في إجمالي مستوى المفردات، وذلك لصالح القياس البعدي الذي يشير إلى فاعلية استراتيجية المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية، وما يتصل بها من أنشطة وأشكال توضيحية أثارت دافعية التلاميذ، وساعدت على فهم دلالات المفردات اللغوية وتذكرها؛ لارتباطها بالصور فكانت الاستراتيجية لها دور كذلك في خفض القلق والتوتر عند التلاميذ الذين يعانون من فقدان السمع، ومساعدة المعلم في تحديد ما بين هذه المفردات المرتبطة بالصورة من علاقات مثل علاقة التضاد وعلاقة الأجزاء بالكل.

وفي حين سعت دراسة عيسى (2017) إلى توظيف التقنيات الحاسوبية لتطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع؛ من خلال إعداد برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر، يقوم بعرض نماذج وتصميمات فنية جذابة تجسّد المعنى للكلمات، ويقدم أنشطة تفاعلية ذاتية للأطفال، تساعدهم على الإنجاز الذاتي وتطوير مفرداتهم، واتبعت الدراسة منهجين؛ الوصفي وشبه التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على (10) من الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج الحاسوبي في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع والصم.

وفي دراسة تروسيل وآخرين Trussell et al. (2018) تناولت استراتيجية قراءة القصص المصورة التفاعلية Interactive Storybook Reading (ISR)، والتي تعمل على تزويدهم بالمفردات من خلال تسمية

الصور، كما تم تعديل (ISR) في هذه الدراسة، لتشمل تعلم معاني هذه المفردات؛ إذ إن معرفة المفردات ومعانيها يساهم بعد ذلك في تحسين مستوى الفهم القرائي، واشتملت عينتها على (6) أطفال في سن ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم من (4–5) سنوات ونصف من الصم وضعاف السمع. واستخدم المنهج التجريبي الحالة الواحدة في الدراسة، وكانت النتائج فعَّالة في قدرة الأطفال على تسمية الصور، وإعطاء تعريف مناسب للكلمة، وتعميم المعرفة على صور مختلفة.

فيما أجرى رايمر Reimer (2019) دراسة هدفت لتحديد ما إذا كان الأطفال الصم وضعاف السمع قادرين على تعلم المفردات الجديدة من خلال استخدام استراتيجية ممارسة الاسترجاع (Retrieval Practice)، والتي تتألف عينتها من (16) طفلًا، تتراوح أعمارهم ما بين (5–8) سنوات لديهم فقدان سمعي من متوسط إلى شديد، وكان متوسط العمر عند استخدام السماعات الطبية وزراعة القوقعة الإلكترونية من (25) شهرًا إلى (3) سنوات (خبرة سمعية)، واعتمد المنهج التجريبي، والتي أسفرت عن نتائج إيجابية للأطفال فاقدي السمع في تعلم وتطوير المفردات.

المحور الثالث: دراسات تناولت أثر المفردات على الأداء والتقدم الأكاديمي.

جاءت دراسة لويس وآخرين Lewis et al. (2015) تهدف إلى فحص تأثير فقدان السمع البسيط جدًّا إلى بسيط على فهم ووضوح الكلام في بيئة محاكية للفصل الدراسي؛ حيث تم إنشاؤها في ظل ظروف صوتية مماثلة من الضوضاء، والصدى للفصول العادية، وقد اتبعت المنهج التجريبي، واشتملت على (18) طفلًا من ضعاف السمع و(18) طفلًا من ذوي السمع الطبيعي تتراوح أعمارهم من (8–12) سنة، وقد كان من المتوقع أن يؤدي الأطفال ضعاف السمع أداء مقاربًا لأداء أقرانهم من ذوي السمع الطبيعي، والذي يعزى إلى درجة الفقدان السمعي البسيطة، فيما أظهرت النتائج أداءً متدنيًا للأطفال الذين يعانون من فقدان السمع، وأنه في ظل الظروف الصوتية كان هناك تأثير سلبي للضوضاء والصدى على فهم الكلام، وتطور المفردات وعلى أدائهم الدراسي والتحصيلي.

وتناول الزهراني والعنيزي (2019) في دراستهما التعرف على واقع ومشكلات انتقال التلميذ ضعيف السمع من الفصل الخاص إلى الفصل العادي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واشتملت عينتها على معلمين ومعلمات ضعاف السمع في جميع المراحل الدراسية، والذين بلغ عددهم (186)، وقد أكدت النتائج أن عملية انتقال التلميذ من الفصل الخاص للفصل العادي يقابله احتياجات وتحديات، وأن التلميذ

بحاجة إلى دعم وخدمات تربوية خاصة تسانده وتدعمه في مسيرته التعليمية، ومن هذه التحديات ضعف الحصيلة اللغوية.

وفي سياق مشابه أجرت العنزي وتركستاني (2019) دراسة للتعرف على أبرز معوقات دمج الطالبات الصم وضعاف السمع في الجامعات من منظور أعضاء هيئة التدريس، وكذلك للكشف عن التحديات التي واجهت الطالبات الصم وضعيفات السمع في مجال الخدمات المساندة، واعتمدت المنهج النوعي القائم على تحليل الظاهرة، وتم اختيار (5) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في قسم التربية الخاصة، بالإضافة إلى خمسة أعضاء من الأقسام الأخرى، وقد أشارت النتائج إلى أنه يجد أعضاء هيئة التدريس صعوبة في القدرة على إيصال جميع مفردات التوصيف للطالبات الصم وضعيفات السمع، مما يستدعي عمل تكييف لها لتتلاءم مع قدرات الطالبات الصم وضعيفات السمع، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات المناسبة خلال عملية التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة على محدودية وضعف حصيلة المفردات والقدرات اللغوية لدى ضعاف السمع، ومما سبق يتضح ما سوف تضيفه الدراسة الحالية؛ فالدراسات السابقة كان هدفها التعرف والكشف عن القدرات اللغوية لضعاف السمع، والكشف عن المعوقات والعوامل التي تعيق تقدمهم ونجاحهم الدراسي والأكاديمي، والتي أجمعت على ضعف حصيلة المفردات لدى ضعاف السمع، وأنها أحد العوامل التي تعيق وتؤثر سلبًا عليهم. كما أن الدراسات التجريبية التي بحثت في بعض الاستراتيجيات أثبتت فعاليتها في تحسين وتطور المفردات مع الأخذ بعين الاعتبار اختلاف بعض هذه الدراسات التجريبية في الهدف.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الهدف وفي المنهج المستخدم الذي استهدف معلمي ضعاف السمع ومختصي التخاطب للتعرف على أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في السياقات التدريسية والتدريبية لتطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت هذا الجانب؛ ستساهم هذه الدراسة في تطوير الاستراتيجيات المستخدَمة، والتركيز على أبرز الاستراتيجيات التي ساهمت في تطوير وزيادة الحصيلة اللغوية مما سيدعم عملية تعليم ضعاف السمع، كما سيساهم بالتالي في تدارك تدني وانخفاض التحصيل الدراسي والأكاديمي للأطفال ضعاف السمع وتخلفهم عن أقرانهم ذوي السمع الطبيعي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه يسعى إلى جمع المعلومات الخاصة عن الدراسة للتعرف على الظاهرة وتحديد وضعها الحالي؛ من خلال وصفها بطريقة علمية، ومن ثم التوصل إلى تفسيرات منطقية (التويم،2011). وعليه، يُعدّ المنهج المستخدم مناسبًا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تكوَن مجتمع الدراسة الحالية من معلمي العوق السمعي، ومختصي التخاطب بالمرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج فصول الدمج بمدينة جدة، والبالغ عددهم الكلي (104) متمثلة في (95) من معلمي العوق السمعي و(9) من مختصي التخاطب، بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة إدارة التخطيط والمعلومات (2021).

عينة الدراسة: عينة الدراسة موزعة على (9) من مدارس التعليم العام الملحق بها برامج فصول الدمج السمعي بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، لتحقيق أهداف الدراسة، ولوجود عينة محددة تم اختيارها بطريقة غير عشوائية، فالعينة القصدية كانت الخيار الأفضل والمكونة من (71) من معلمي العوق السمعي، والمتمثلة في (40) معلمًا و(31) معلمة و(9) من مختصي التخاطب، متمثلة في (4) مختصين و(5) مختصات والبالغ عددهم الكلي (80).

خصائص أفراد عينة الدراسة:

تقوم الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، وقد صنفت من حيث (الجنس، التخصص العلمي، وعدد سنوات الخبرة)، وتم توصيف خصائص أفراد عينة الدراسة وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، وذلك على النحو التالي:

أولًا: الجنس:

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	44	٪55.0
أنثى	36	٪45.0
المجموع	80	٪100

يتضح من الجدول رقم (1) أن (44) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (55٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور، وهي النسبة الأكبر، بينما (36) منهم يمثلون ما نسبته (45٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث، وهي النسبة الأقل.

ثانيًا: التخصص العلمي:

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص العلمي.

التخصص العلمي	التكرار	النسبة
معلمي العوق السمعي	71	٪88.8
مختصي التخاطب	9	٪11.3
المجموع	80	٪100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (71) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (88.8٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم (معلمي العوق سمعي)، وهي النسبة الأعلى، فيما أن (9) من أفراد عينة الدراسة تخصصهم (مختصي التخاطب) وهم يمثلون (11.3٪) من عينة الدراسة، وهي النسبة الأقل.

ثالثًا: سنوات الخبرة:

جدول رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
5 – 1 سنوات	5	٪6.3
10 – 6 سنوات	35	٪43.8
11سنة فأكثر	40	٪50.0
المجموع	80	٪100

يتضح من الجدول رقم (3) أن (5) يمثلون ما نسبته (6.3٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (1-5 سنوات)، وهي النسبة الأقل، بينما (35) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (43.8٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم (من 6 إلى 10 سنوات)، فيما أن (40) من أفراد عينة الدراسة خبرتهم (11 سنة فأكثر)، وهم يمثلون (50.0٪) من عينة الدراسة، وهي النسبة الأكبر.

أداة الدراسة: توافقًا مع أهداف وأسئلة الدراسة، وطبيعة البيانات المراد الوصول إليها، وتبعًا لمنهج الدراسة المتبع استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، والتي تحتوي على العديد من الأسئلة المعدة مسبقًا، وتتم الاستجابة عليها ذاتيًّا بناء على تعليمات معدة مسبقًا لفقراتها من قبل المستجيب (عباس وآخرون، 2019).

وصف الأداة: تم تصميم استبانة تتضمن (36) فقرة على مقياس ليكرت الثلاثي (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، وتتضمن (9) أبعاد وهي الاستراتيجيات المستخدَمة، وتتمثل في: استراتيجية الاسترجاع، استراتيجية القصف السمعي، استراتيجية الإبراز السمعي، استراتيجية التوقع، استراتيجية الإغلاق السمعي، استراتيجية التوسع، استراتيجية الإصلاح، الاستراتيجيات المرئية، الاستراتيجيات المسهلة، يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد، كما تتضمن قسمًا خاصًّا بمتغيرات الدراسة، وهي: الجنس، التخصص العلمي، والخبرة العملية.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري Face Validity (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة وللتأكد من أنها تقيس ما وُضِعَت لقياسه؛ تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية والسعودية لتحكيمها؛ حيث بلغ عدد المحكمين (9) محكمين، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم من أجل تحكيم الأداة؛ بهدف التأكد من شمول العبارات ووضوحها ومدى مناسبة الفقرات لهدف الدراسة،

ودرجة ارتباطها بالأبعاد، ومن حيث صحة صياغتها اللغوية مع إضافة وحذف وتعديل لفقرات الأداة، وبناءً على توجيهاتهم واقتراحاتهم أجريت التعديلات، حتى تم التوصل إلى الأداة في صورتها النهائية، ومِن ثَمَّ طبقت ميدانيًّا على مجتمع الدراسة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (15) من معلمي العوق سمعي، ومختصي التخاطب في المرحلة الابتدائية بفصول الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

(الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: استراتيجية الاسترجاع	1	0.682**	3	0.788**
	2	0.863**	4	0.674**
البعد الثاني: استراتيجية القصف السمعي	1	0.735**	3	0.685**
	2	0.812**	-	-
البعد الثالث: استراتيجية الإبراز السمعي	1	0.651**	3	0.826**
	2	0.758**	4	0.792**
البعد الرابع: استراتيجية التوقع	1	0.675**	3	0.862**
	2	0.862**	4	0.643**
البعد الخامس: استراتيجية الإغلاق السمعي	1	0.648**	3	0.764**
	2	0.769**	4	0.773**
البعد السادس: استراتيجية التوسع	1	0.824**	3	0.699**
	2	0.695**	4	0.644**
البعد السابع: استراتيجيات الإصلاح	1	0.819**	3	0.762**
	2	0.677**	4	0.796**
البعد الثامن: الاستراتيجيات المرئية	1	0.691**	3	0.797**
	2	0.654**	4	0.733**
البعد التاسع: الاستراتيجيات المسهلة	1	0.798**	4	0.834**
	2	0.699**	5	0.801**
	3	0.660**	-	-

*** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ثالثًا: الصدق البنائي:

وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بُعْد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (5): معاملات ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية.

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: استراتيجية الاسترجاع	0.750**
البعد الثاني: استراتيجية القصف السمعي	0.739**
البعد الثالث: استراتيجية الإبراز السمعي	0.800**
البعد الرابع: استراتيجية التوقع	0.830**
البعد الخامس: استراتيجية الإغلاق السمعي	0.807**
البعد السادس: استراتيجية التوسع	0.843**
البعد السابع: استراتيجيات الإصلاح	0.784**
البعد الثامن: الاستراتيجيات المرئية	0.898**
البعد التاسع: الاستراتيجيات المسهلة	0.833**

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل بُعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمجالات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعِدَّت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

أولاً: طريقة ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)، ويوضح الجدول رقم (6) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (6): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

محاور الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب	البعد الأول: استراتيجية الاسترجاع	4	0.873
	البعد الثاني: استراتيجية القصف السمعي	3	0.865
	البعد الثالث: استراتيجية الإبراز السمعي	4	0.851
	البعد الرابع: استراتيجية التوقع	4	0.798
	البعد الخامس: استراتيجية الإغلاق السمعي	4	0.835
	البعد السادس: استراتيجية التوسع	4	0.821
	البعد السابع: استراتيجيات الإصلاح	4	0.904
	البعد الثامن: الاستراتيجيات المرئية	4	0.849
	البعد التاسع: الاستراتيجيات المسهلة	5	0.851
	الثبات العام	36	0.837

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ؛ حيث بلغ (0.837)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

ثانيًا- طريقة التجزئة النصفية

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقًا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان، 2016م، ص592).

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية.

وفي حالة عدم تساوي جزئي الفقرات تستخدم معادلة جتمان عدم تساوي الفقرات وفق القانون الآتي: (عفانة ونشوان، 2016م).

$$Guttman = 2\left[\frac{S_1^2 + S_2^2}{S_T^2}\right]$$

حيث إن:

S_1^2 تباين درجات النصف الأول من الاستبانة.

S_2^2 تباين درجات النصف الثاني من الاستبانة.

S_T^2 تباين الدرجات الكلي للاختبار.

وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (7).

جدول رقم (7): يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة.

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: استراتيجية الاسترجاع	4	0.836
البعد الثاني: استراتيجية القصف السمعي	3	0.812
البعد الثالث: استراتيجية الإبراز السمعي	4	0.832
البعد الرابع: استراتيجية التوقع	4	0.865
البعد الخامس: استراتيجية الإغلاق السمعي	4	0.859
البعد السادس: استراتيجية التوسع	4	0.814
البعد السابع: استراتيجيات الإصلاح	4	0.914
البعد الثامن: الاستراتيجيات المرئية	4	0.847
البعد التاسع: الاستراتيجيات المسهلة	5	0.891
الثبات العام	36	0.859

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام عالٍ؛ حيث بلغ (0.859)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثَم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)، المتوسط الحسابي (Mean)، الانحراف المعياري (Standard Deviation)، تم استخدام اختبار (ت) Independent Samples Test لعينتين مستقلتين، تم استخدام اختبار (مانويتني) Mann-Whitney U Test لعينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، تم استخدام اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما أبرز الاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب؟

لتحديد أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب، تم حساب

المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولًا إلى تحديد الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب، والجدول (8) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (8): استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب.

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	استراتيجية الاسترجاع	2.5906	كبيرة	0.35854	4
2	استراتيجية القصف السمعي	2.3292	متوسطة	0.48463	8
3	استراتيجية الإبراز السمعي	2.3594	كبيرة	0.44088	7
4	استراتيجية التوقع	2.4313	كبيرة	0.4429	6
5	استراتيجية الإغلاق السمعي	2.4938	كبيرة	0.44999	5
6	استراتيجية التوسع	2.6219	كبيرة	0.41337	3
7	استراتيجيات الإصلاح	2.2844	متوسطة	0.50118	9
8	الاستراتيجيات المرئية	2.7219	كبيرة	0.34217	2
9	الاستراتيجيات المسهلة	2.84	كبيرة	0.27263	1
	الدرجة الكلية	2.5333	كبيرة	0.28662	-

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب على معظم أبعاد الدراسة كانت كبيرة، وبمتوسط (2.533) كما هو موضح في الجدول (8)، وذلك وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الثلاثي؛ مما يدل على دور وأهمية الاستراتيجيات في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب، وإدراكهم لمدى تأثير فقدان السمع على تطور اللغة ومفرداتها، وفيما يلي فإن الجدول رقم (9) يستعرض ترتيب العبارات بشكل عام؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات.

جدول رقم (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية، وترتيب كل عبارة بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	رتب العبارة
أولًا، استراتيجية الاسترجاع				
1	أربط معرفة الطفل السابقة بالمفردات الجديدة.	2.78	0.42	2
2	أقدم أسئلة تمهيدية عن مفردات الدرس السابق / أو الجلسة السابقة أو أسئلة ختامية تقيس قدرة الطفل على استرجاع المفردات.	2.83	0.382	1
3	أوجه الطفل لكتابة جميع المفردات الجديدة نهاية الدرس أو الجلسة.	2.38	0.603	4
4	أستخدم خرائط المفاهيم للتأكد من قدرة الطفل على استرجاع المفردات.	2.39	0.584	3
ثانيًا، استراتيجية القصف السمعي				
5	أعرض مجموعة من المفردات تبدأ بصوت محدد/ أو تنتهي أو يتوسطها صوتا محددا.	2.28	0.573	2
6	أعرض مجموعة من المفردات تتشابه في الأصوات الساكنة وتختلف في أصوات العلة والعكس.	2.15	0.618	3
7	أكرر عرض المفردات الجديدة أكثر من مرة في سياقات مختلفة.	2.56	0.592	1
ثالثًا، استراتيجية الإبراز السمعي				
8	أبرز المفردات المهمة أو المستهدفة عن طريق تغيير نغمة أو طبقة الصوت.	2.58	0.569	1
9	أبرز المفردات المهمة أو المستهدفة عن طريق زيادة الشدة.	2.48	0.595	2
10	أبرز المفردات المهمة أو المستهدفة عن طريق الهمس وتقليل الشدة.	2.01	0.72	4
11	أتوقف للحظة قبل البدء بالمفردات المستهدفة.	2.38	0.644	3
رابعًا، استراتيجية التوقع				
12	أزود الطفل بالمفردات الجديدة قبل البدء بالدرس أو الجلسة.	2.35	0.695	3
13	أطلب من الطفل أن يستخدم المفردات الجديدة قبل البدء بالدرس أو الجلسة.	2	0.712	4
14	أزود الطفل بوسائل تعليمية تساعده في التعرف على المفردات.	2.78	0.449	1
15	أزود الطفل بوسائل تعليمية تساعده على توقع معنى المفردات في السياق.	2.6	0.542	2
خامسًا، استراتيجية الإغلاق السمعي				
16	أجزئ المفردات إلى مقاطع وأطلب من الطفل أن يكملها.	2.53	0.527	1
17	أجزئ المفردات إلى أصوات وأطلب من الطفل أن يذكرها.	2.48	0.573	4
18	أسأل الطفل أن يكمل العبارات باستخدام المفردات المناسبة.	2.48	0.551	3
19	أطلب من الطفل أن يكمل الجمل باستخدام المفردات المناسبة.	2.5	0.528	2
سادسًا، استراتيجية التوسع				
20	أكرر ما قاله الطفل وأضيف مفردات جديدة.	2.56	0.524	3
21	أستخدم مرادفات وأضداد المفردات.	2.51	0.574	4
22	أقدم شرحا بسيطا لمعاني المفردات.	2.76	0.484	1
23	أضيف المفردات إلى عبارات / أو جمل أو أصحح بناء الجملة.	2.65	0.53	2

تابع جدول رقم (9).

رقم العبارة	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	رتب العبارة
سابعًا، استراتيجية الإصلاح				
24	أطلب من الطفل أن يعيد ترتيب المفردات في الجمل (يكوّن جملتين تحمل نفس المعنى).	2.24	0.601	3
25	أطلب من الطفل أن يعيد صياغة جمل باستخدام مفردات مختلفة.	2.2	0.604	4
26	أطلب من الطفل أن يضيف مفردات إلى الجمل الأساسية.	2.35	0.576	1
27	أسأل الطفل أن يذكر المفردات الرئيسية أو المهمة من خلال جمل أو قصص.	2.35	0.618	2
ثامنًا، الاستراتيجيات المرئية				
28	أميز المفردات الجديدة بلون مختلف عن لون النص.	2.79	0.441	2
29	أستخدم الصور في تعليم المفردات.	2.83	0.382	1
30	أستخدم الأشكال والرموز في تعليم المفردات.	2.7	0.488	3
31	أستخدم المخططات الرسومية في تعليم المفردات.	2.58	0.522	4
تاسعًا، الاستراتيجيات المسهلة				
32	أستخدم طرق جذب انتباه الطفل وتذكيره للاستماع كالإشارة إلى الأذن أو كلمة اسمع.	2.73	0.477	5
33	أتحدث بشكل واضح وسرعة مناسبة لمستوى ضعيف السمع.	2.91	0.326	1
34	أعطى الوقت الكافي للطفل لمعالجة المعلومات السمعية وصياغة الاستجابة.	2.89	0.356	3
35	أستخدم الموقع والمسافة المناسبة التي تمكن الطفل من تحقيق الأهداف والاستجابة.	2.89	0.318	2
36	اعد وأهيئ البيئة الصفية للطفل ضعيف السمع من خلال الإضاءة ووضع عوازل للصوت والتكنولوجيا المساعدة.	2.79	0.495	4

- يتضح في الجدول (8) أن البعد الخاص بالاستراتيجيات المسهلة في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة بمتوسط (2.84)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 2.34 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "دائمًا" على أداة الدراسة، وتفسر النتيجة كونها تركز بشكل أساسي على مساحات التعلم، وتهيئتها وعلى الرسالة وطرق تقديمها (الزريقات، 2013)، لمدى تأثيرها على فهم الكلام وتطور المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع حتى مع درجات الفقدان السمعي البسيطة، وعلى أدائهم الدراسي (Lewis et al., 2015).

ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن أبرز فقرات الاستراتيجيات المسهلة تتمثل في العبارات رقم (33، 35)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة، وتم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (33) وهي: **"أتحدث بشكل واضح وسرعة مناسبة لمستوى ضعيف السمع"**

بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.91)، تفسر هذه النتيجة حرص ووعي معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب بأن الفقدان السمعي يسبب ضغطًا نفسيًّا وجهدًا على الأطفال ضعاف السمع، مما يُلْزِم تقديم المعلومات باستعمال كلام واضح، وسرعة مناسبة للحديث؛ حتى يستطيعوا فهم وتتبع الحديث ومعالجة المعلومات بشكل أفضل.

2- جاءت العبارة رقم (35) وهي: **"أستخدم الموقع والمسافة المناسبة التي تُمكّن الطفل من تحقيق الأهداف والاستجابة"** بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.89).

كما يتضح من النتائج في الجدول (9) **أن أقل فقرات الاستراتيجيات المسهلة تتمثل** في العبارة رقم (32) وهي: **"أستخدم طرق جذب انتباه الطفل وتذكيره للاستماع؛ كالإشارة إلى الأذن أو كلمة اسمع"**. بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.73) وهي بدرجة كبيرة، وتفسر هذه النتيجة بأنه قد يسهو معلموهم والمختصين باستخدام استراتيجيات لجذب انتباه الطفل في كل مرة أو باستمرار لتركيزهم على الرسالة ومحتواها بشكل أكبر من طرق تقديم الرسالة، واستخدام استراتيجيات لجذب انتباههم للاستماع.

- يتضح في الجدول (8) أن البُعد الخاص باستراتيجية الإصلاح في المرتبة التاسعة وبدرجة موافقة متوسطة بمتوسط (2.2844)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.67 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أحيانًا" على أداة الدراسة، وتفسر نتيجة هذا البعد بأنه يعتمد بشكل أساسي على القدرات والمهارات اللغوية لدى الطفل ضعيف السمع، واستخدامها في مواقف التواصل والتعلم، فهي - كما أشار كل من جونسون وسيتون Johnson and Seaton (2021) - من الاستراتيجيات المستخدمة لتسهيل فهم حديثهم وفهمهم لمحادثات الآخرين خاصة في البيئات التعليمية.

ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن أبرز فقرات استراتيجية الإصلاح تتمثل في العبارات رقم (26، 27)، وتم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، وتتمثل بالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (26) وهي: **"أطلب من الطفل أن يضيف مفردات إلى الجمل الأساسية"** بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.35)، وهي بدرجة كبيرة. وتفسر النتيجة على أنها سعي وتشجيع من معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب للأطفال ضعاف السمع على تطوير قدراتهم ومهاراتهم اللغوية باستخدام المفردات

وإضافتها إلى الجمل الكلامية؛ مما يساعدهم على توظيف المفردات واستخدامها عند طلب إيضاحات لتسهيل فهم حديثهم عوضًا عن تكرار الجمل.

2- جاءت العبارة رقم (27) وهي: **"أسأل الطفل أن يذكر المفردات الرئيسية أو المهمة من خلال جمل أو قصص"**. بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.35) وهي بدرجة كبيرة، وهو نفس المتوسط للفقرة السابقة، ولكن كانت الفقرة بانحراف معياري أكبر.

وكما يتضح من النتائج في الجدول (9) **أن أقل فقرات استراتيجية الإصلاح تتمثل** في العبارة رقم (25) وهي: **"أطلب من الطفل أن يعيد صياغة جمل باستخدام مفردات مختلفة"** بالمرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط (2.20) وهي بدرجة متوسطة. تفسر النتيجة بأنهم من وجهة نظرهم يرون أن الطفل قد يحتاج وقتًا أطول لمعالجة الجمل، ثم إعادة صياغتها باستخدام مفردات أخرى، كما تحتاج إلى حصيلة مفردات جيدة لدى الطفل؛ لذا فإنها تعتمد كذلك على مستوى الطفل، وعلى تعزيز وتكثيف العملية التعليمية والتدريبية، وقد يتفق تفسير النتيجة مع دراسة انشينس وبلانت Encinas and Plante (2016) التي استخدمت استراتيجية إعادة الصياغة إلى جانب استراتيجية القصف السمعي.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

- **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اختلاف استجابات** معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب **نحو الاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)"**.

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) "Independent Samples T Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (10): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب	ذكر	44	2.4886	.29648	1.556	0.124	غير دالة
	أنثى	36	2.5880	.26804			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب تساوي (0.124)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات العينة فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب تُعزَى لمتغير الجنس، وتفسر النتيجة توافق وإلمام أفراد الدراسة بالخصائص والاحتياجات المختلفة للأطفال ضعاف السمع، وما يتصل بها من ممارسات تعليمية وتدريبية.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير التخصص العلمي (معلمي العوق سمعي، مختصي التخاطب)؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

- **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير التخصص العلمي (معلمي العوق سمعي، مختصي التخاطب)".**

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئة (مختصي التخاطب). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير التخصص العلمي. استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي

(مـاتويتني) "Kruskal Wallis Test" لتوضـيح دلالـة الفروق بين استجابات أفـراد عينـة الدراسـة، وجـاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (11): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير التخصص العلمي.

	التخصص العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب	معلمي العوق سمعي	71	42.59	3024.00	171	-2.263	0.024	دالة
	مختصي التخاطب	9	24.00	216.00				

من خلال النتائج الموضـحة في الجـدول رقـم (11) توصلت الباحثتـان إلى أن قيمـة (Sig) للدرجـة الكليـة للاسـتراتيجيات المـستخدمة في تطـوير المفـردات لـدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظـر معلمـي العـوق السمعي ومختصي التخاطب تساوي (0.024)، وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل عـلى وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات العينة فيما يتعلق بالاستراتيجيات المـستخدمة في تطـوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع مـن وجهـة نظـر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب تعـزى لمتغـير التخصص العلمـي لـصالح معلمـي العـوق الـسمعي، حيث تبين أن متوسط الرتبة لديهم أعلى منه لدى مختصي التخاطب، تفسر النتيجة أنها في اعتقادهم قد تعود إلى أن تعلـيم وتطـوير المفـردات يـرتبط بـشكل أكـبر بـالمواد الدراسية كالقراءة والكتابة، ومن خلال عملية التدريس التي تقدم مِـن قِبَـل معلمـي العـوق الـسمعي، وتركيـز مختصي التخاطب عـلى التـدريبات العلاجيـة والتأهيليـة التي قد تستهدف بشكل أكبر الاضطرابات النطقية لدى الأطفال ضعاف السمع.

إجابة السؤال الرابع: هل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مـدى اخـتلاف استجابات معلمي العوق الـسمعي ومختـصي التخاطـب نحو الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لـدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الخبرة (1-5 سـنوات، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)؟

وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرض الـصفري الآتي:

- **"لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مدى اختلاف استجابات معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب نحو الاسـتراتيجيات**

المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع تبعًا لمتغير الخبرة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11 سنة فأكثر)".

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًّا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا في فئة (1-5 سنوات). وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة. استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
الاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب	1-5 سنوات	5	17.90	5.433	0.066	غير دالة
	6-10 سنوات	35	43.77			
	11سنة فأكثر	40	40.46			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدَمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب تساوي (0.066)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات العينة فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة في تطوير المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع من وجهة نظر معلمي العوق السمعي ومختصي التخاطب تُعزَى لمتغير سنوات الخبرة، تفسر النتيجة بتوافق وإلمام أفراد الدراسة ذوي الخبرات الطويلة والقصيرة بالاحتياجات والمتطلبات التي ينبغي توافرها لمساعدتهم في تعليم الأطفال ضعاف السمع، والتي قد يمكن تحديدها ومعرفتها بشكل جيد ليس فقط من خلال الخبرة، بل من خلال الانضمام والالتحاق بالدورات والبرامج التدريبية، والاطلاع على المنشورات والمستجدات العلمية والتطورات التكنولوجية في مجال

تأهيل وتعليم الأطفال ضعاف السمع؛ لتعزيز قدراتهم التدريسية والتدريبية.

التوصيات:

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

1- تطوير أدوات التقييم من أجل تحديد مستوى وكمية المفردات لدى الأطفال ضعاف السمع.

2- تقديم تدريب لمعلمي ضعاف السمع في نطاق التدريس الفعال للمفردات، والذي يساعد على تزويد الأطفال ضعاف السمع باستراتيجيات لتطوير مهاراتهم الاستقلالية في تعلم وتطوير المفردات من المراحل الدراسية المبكرة.

3- أهمية مطابقة أهداف الجلسات التدريبية مِن قِبَل مختصي التخاطب بالمفردات المستخدمة في المناهج الدراسية.

الاقتراحات البحثية:

وبالنسبة للاقتراحات البحثية، يؤمل أن تنّفذ عدد من الدراسات والبحوث المستقبلية التالية:

1- إجراء دراسات لتقييم واعتماد معايير لمدى ملاءمة الفصول الدراسية ومساحات التعلم للأطفال ضعاف السمع من حيث الصوتيات والإضاءة الجيدة.

2- إجراء دراسات لتحديد سبب وتأثير العلاقات بين المتغيرات في تطوير المفردات كالذاكرة السمعية العاملة ومساحات التعلم والفصول الدراسية المجهزة والمهيَّأة لتعليم الأطفال ضِعاف السمع.

3- إجراء دراسات لإنشاء برامج تختصّ بإكساب الأطفال ضعاف السمع استراتيجيات لتطوير مهاراتهم الاستقلالية في تعلم واكتساب المفردات كاستراتيجيات الإصلاح والتوقع.

4- إجراء دراسات لمعرفة أثر أو العلاقة بين محدودية المفردات وجانب النمو الانفعالي والدافعية لدى الأطفال ضعاف السمع.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بيرنثال، جون، بانكسون، نيوكولاس. (2009). *الاضطرابات النطقية والفونولوجية* (جهاد محمد حمدان، موسى محمد عمايرة، مترجم). دار وائل للنشر (العمل الأصلي نشر في 2004).

البيشي، عائض فهم (2016). أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

التويم، خالد بن محمد (2011). أصول المنهج الوصفي في التربية الإسلامية. مجلة القراءة والمعرفة، 19-58.

جاب الله، علي سعد (2017). أثر استخدام المنظمات الرسومية في تنمية المفردات اللغوية المرتبطة بالصورة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس 84*(84)، 217- 259. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحلوان، معاذ. (2019). الفلسفات التربوية والتعليمية المناسبة والملائمة للطلبة الصم وضعاف السمع. *مجلة البحث لعلمي في التربية، 20*(11)، 1035-1050.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2013). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي* (ط.3). دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2018). *اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج* (ط.4). دار لفكر.

الزهراني، علي بن حسن (2015). القدرات اللغوية والكتابية للطلاب الصم وضعاف السمع ببرنامج السنة التأهيلية بجامعة الملك سعود، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2*(8)،129-152. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الزهراني، علي والعنيزي، رائد (2019). واقع انتقال التلاميذ ضعاف السمع من الفصل الخاص إلى الفصل العادي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (8)، 113-148. قاعدة معلومات دار المنظومة.

شابور، فتيحة وقرواحن، فاطمة، (2016). *أثر الصحافة المقروءة في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عبد الرحمان ميرة-بجاية.

عباس، محمد. نوفل، محمد. العبسي، محمد. أبو عواد، فريال. (2019). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.9). دار المسيرة.

عطا، حسنين علي يونس (2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تنمية المهارات السمعية لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(22)، 141-206. قاعدة بيانات المنهل.

عطية، جمال (1999). *فعالية استخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق.

عفانة، عزو، نشوان، تيسير (2016). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. مكتبة سمير منصور.

العنزي، وفاء وتركستاني، مريم (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8*(10)، 22-40. قاعدة معلومات دار المنظومة.

عيسى، أحمد نبوي عبده (2017). فعالية برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في جدة. *مجلة التربية، 2*(172)، 12-57. قاعدة بيانات شمعة.

محمد، وائل. وعبد العظيم، ريم. (2011). *تصميم المنهج المدرسي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نقاوة، عبد الرحمن محمد خير (2010). *فاعلية برنامج تأهيلي سمعي لفظي في تحسين مهارات النطق لدى الأطفال مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية في عمر ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية*. (أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية). استرجعت من:
https://search.mandumah.com/Record/636425

وزارة التعليم. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مسترجع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9%20.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agarwal, P. K. (2019). Retrieval practice & Bloom's taxonomy: Do students need fact knowledge before higher order learning? *Journal of Educational Psychology*, *111*(2), 189. https://psycnet.apa.org/record/2018-26228-001

American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Roles of speech-language pathologists and teachers of children who are deaf and hard of hearing in the development of communicative and linguistic competence.

Atkins, D., V. (2021). Family Involvement and Counseling in Serving Children Who Possess Impaired Hearing. In R. H. Hull (Eds.), *Introduction to Aural Rehabilitation Serving Children and Adults with Hearing Loss* (3rded) (pp88-106). Plural Publishing.

Bergeson, T. R., Houston, D. M., & Miyamoto, R. T. (2010). Effects of congenital hearing loss and cochlear implantation on audiovisual speech perception in infants and children. *Restorative Neurology and Neuroscience*, *28*(2), 157-165. https://content.iospress.com/articles/restorative-neurology-and-neuroscience/rnn00522

Bobzien, J. L., Richels, C., Schwartz, K., Raver, S. A., Hester, P., & Morin, L. (2015). Using repeated reading and explicit instruction to teach vocabulary to preschoolers with hearing loss. *Infants & Young Children*, *28*(3), 262-280.

Cole, E. B., & Flexer, C. (2020). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six* (4thed). Plural Publishing.

Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *19*(4), 471-483. https://academic.oup.com/jdsde/article/19/4/471/2937187?login=true

Cosetti, M., & Roland Jr, J. T. (2010). Cochlear implantation in the very young child: issues unique to the under-1 population. *Trends in Amplification*, *14*(1), 46-57. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1084713810370039

Dettman, S. J., Dowell, R. C., Choo, D., Arnott, W., Abrahams, Y., Davis, A., … & Briggs, R. J. (2016). Long-term communication outcomes for children receiving cochlear implants younger than 12 months: A multicenter study. *Otology & Neurotology*, *37*(2), e82-e95. https://journals.lww.com/otology-neurotology/fulltext/2016/02000/long_term_communication_outcomes_for_children.27.aspx

Dorn, B., Stredler-Brown, a. (2021). Development of Listening and Language Skills in Children Who Are Deaf or Hard Hearing. In R. H. Hull (Eds.), *Introduction to Aural Rehabilitation Serving Children and Adults with Hearing Loss* (3rded) (pp 135-153). Plural Publishing

Easterbrooks, W., Morrison, H, M., Maclver-Lux, K. (2020). Auditory-Verbal Therapy: an overview. In E. warren, M. Helen, M. Karen (Eds.), *Auditory-verbal therapy: Science, research, and practice* (pp.28-55). Plural Publishing.

Encinas, D., & Plante, E. (2016). Feasibility of a recasting and auditory bombardment treatment with young cochlear implant users. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *47*(2), 157-170. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2016_LSHSS-15-0060

Erbas, E. (2017). *Strategies that teachers use to support the inclusion of students who are deaf and hard of hearing* (Doctoral dissertation, [Bloomington, Ind.]: Indiana University).

Fickenscher, S., Salvucci, D., (2020). Listening & Spoken Language Strategies. In L. Susan (Eds.), *Preparing to Teach, Committing to Learn: An Introduction to Educating Children Who Are Deaf/Hard of Hearing* (pp.92-104) Logan, UT: National Center for Hearing Assessment and Management, Utah State University.

Flexer, C. (2021). Connect the Dots the Path to Listening, Taking, and Reading for children with Hearin Loss. *Hearing First.* Retrieved from https://www.hearingfirst.org/m/resources/7658

Furqon, A. N. (2007). Using direct method in teaching Vocabulary.

Gargiulo, R. M., & Kilgo, J. L. (2005). *Young children with special needs*. United Nations Publications.

Halliday, L. F., Tuomainen, O., & Rosen, S. (2017). Language development and impairment in children with mild to moderate sensorineural hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*(6), 1551-1567. https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0297

Hassan, S. M., Hegazi, M., & Al-Kassaby, R. (2013). The effect of intensive auditory training on auditory skills and on speech intelligibility of prelingual cochlear implanted adolescents and adults. *Egyptian Journal of Ear, Nose, Throat and Allied Sciences*, *14*(3), 201-206. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2090074013000534

Hermans, D., Wauters, L., Willemsen, M., & Knoors, H. (2015). Vocabulary Acquisition in Deaf and Hard-of-

of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology*, *49*(1), 15. https://psycnet.apa.org/record/2012-20365-001

Lewis, D. E., Valente, D. L., & Spalding, J. L. (2015). Effect of minimal/mild hearing loss on children's speech understanding in a simulated classroom. *Ear and Hearing*, *36*(1), 136. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4272681/

Lin, K. J. (2017). Communication repair strategies for hearing-impaired children. *The Hearing Journal*, *70*(8), 18-20. https://journals.lww.com/thehearingjournal/Fulltext/2017/08000/Communication_Repair_Strategies_for.11.aspx

Luckner, J. L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, *155*(1), 38-67. https://www.jstor.org/stable/26235017?casa_token=dh8DycM-6WAAAAAA%3AxRJKNpwxXaX0__hap7FuJEBGEoYl3DtP4w-RTy67m9-kXTkcPu8dSKJuE-uFI6bZ_nH8eS05nyyADRlEuzmYfhNkaEzljxbMQDQ43iOpxk_jpL9prgrrsA&seq=1

Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21*(2), 107-121. https://academic.oup.com/jdsde/article/21/2/107/2404288?login=true

Lund, E. (2018). The effects of parent training on vocabulary scores of young children with hearing loss. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *27*(2), 765-777. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_AJSLP-16-0239

Lund, E., & Dinsmoor, J. (2016). Taxonomic knowledge of children with and without cochlear implants. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *47*(3), 236-245. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2016_LSHSS-15-0032

Lund, E., Douglas, W. M., & Schuele, C. M. (2015). Semantic richness and word learning in children with hearing loss who are developing spoken language: A single case design study. *Deafness & Education International*, *17*(3), 163-175. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1179/1557069X15Y.0000000004

Lund, E., & Douglas, W. M. (2016). Teaching vocabulary to preschool children with hearing loss. *Exceptional Children*, *83*(1), 26-41.

Hearing Children: Research and Interventions. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp.161-174). Oxford University Press.

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed). Pearson Education/ Merrill/Prentice Hall.

Houston, D. M., Stewart, J., Moberly, A., Hollich, G., & Miyamoto, R. T. (2012). Word learning in deaf children with cochlear implants: Effects of early auditory experience. *Developmental Science*, *15*(3), 448-461. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2012.01140.x

Hull, R. H. (2021). *Introduction to Aural Rehabilitation: Serving Children and Adults with Hearing Loss* (3rded). Plural Publishing.

Johnson, C. D., & Seaton, J. B. (2021). *Educational audiology handbook*. (3rded). Plural Publishing.

Kaipa, R., & Danser, M. L. (2016). Efficacy of auditory-verbal therapy in children with hearing impairment: A systematic review from 1993 to 2015. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *86*, 124-134. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165587616300775

Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *science*, *319*(5865), 966-968. https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1152408

Kiese-Himmel, C., & Reeh, M. (2006). Assessment of expressive vocabulary outcomes in hearing-impaired children with hearing aids: do bilaterally hearing-impaired children catch up? *The Journal of Laryngology & Otology*, *120*(8), 619-626. https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-laryngology-and-otology/article/abs/assessment-of-expressive-vocabulary-outcomes-in-hearingimpaired-children-with-hearing-aids-do-bilaterally-hearingimpaired-children-catch-up/9DA4D2022385409AB1C69DA74E8E1101

Kral, A., Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., & O'Donoghue, G. M. (2016). Neurocognitive factors in sensory restoration of early deafness: a connectome model. *The Lancet Neurology*, *15*(6), 610-621. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147444221600034X

Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-

ASPIRE) for underserved children who are deaf or hard of hearing. *Child Language Teaching and Therapy*, *30*(1), 91-102. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265659013494873

Trussell, J. W., Hasko, J., Kane, J., Amari, B., & Brusehaber, A. (2018). Interactive Storybook Reading Instruction for Preschoolers Who Are Deaf and Hard of Hearing: A Multiple Probe Across Behaviors Analysis. *Language, speech, and hearing services in schools*, *49*(4), 922-937. https://pubs.asha.org/doi/abs/10.1044/2018_LSHSS-17-0085

Tye-Murray, N. (1991). Repair strategy usage by hearing-impaired adults and changes following communication therapy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *34*(4), 921-928. https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/jshr.3404.921

World Health Organization (2021). Deafness and hearing loss. Retrieved April 1,2021, from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

❋❋❋

Lund, E., & Schuele, C. M. (2014). Effects of a word-learning training on children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *19*(1), 68-84. https://academic.oup.com/jdsde/article/19/1/68/393723?login=true

MacIver-Lux, K., Smolen, E., Rosenzweig, E., & Estabrooks, W. (2020). Strategies for Developing Listening, Talking, and Thinking in Auditory-Verbal Therapy. In E. warren, M. Helen, M. Karen (Eds.), *Auditory-verbal therapy: Science, research, and practice* (pp.545-582). Plural Publishing.

Miyamoto, R. T., Colson, B., Henning, S., & Pisoni, D. (2017). Cochlear implantation in infants below 12 months of age. *World journal of otorhinolaryngology-head and neck surgery*, *3*(4), 214-218. https://medcentral.net/doi/full/10.1016/j.wjorl.2017.12.001

Moores, D. (2006). *Education the deaf: Psychology, principles, and practice.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Nagaraj, N. K., & Magimairaj, B. M. (2020). Auditory processing in children: Role of working memory and lexical ability in auditory closure. *Plos one*, *15*(11), e0240534. https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0240534

National Institute on Deafness and Other Communication Disorders (2021). Quick Statistics About Hearing. Retrieved March 25, 2021, from https://www.nidcd.nih.gov/health/statistics/quick-statistics-hearing

National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), United States. Public Health Service, & United States Department of Health. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

Northern, J. L., & Downs, M. P. (2014). Hearing in children (6. Utg.).

Reimer, C. K. (2019). *The Effect of Retrieval Practice on Vocabulary Learning for Children who are Deaf or Hard of Hearing*. Washington University in St. Louis.

Sacks, C., Shay, S., Repplinger, L., Leffel, K. R., Sapolich, S. G., Suskind, E.,... & Suskind, D. (2014). Pilot testing of a parent-directed intervention (Project

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 111 - 138، الرياض (2022م/ 1444هـ)

مستوى الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات

د. عمر بن عبد العزيز محمد العواجي[1]

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وكذلك إلى مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى أي من المتغيرات التالية: الجنس، والعمر، درجة القصور السمعي. وتكونت عينة الدراسة من (54) من الصم وضعاف السمع في منطقة القصيم، (33) من الذكور، (21) من الإناث، تتراوح أعمارهم بين (7 - 50)، ويعاني (15) من العينة من ضعف سمعي بسيط، و(3) من ضعف سمعي متوسط، و(21) من ضعف سمعي شديد، و(15) من ضعف سمعي شديد جداً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية تعزى إلى متغير الجنس، أو العمر، أو درجة القصور السمعي. وبناءً على هذه النتائج توصل الباحث إلى بعض التوصيات، أهمها: ضرورة إجراء دراسات مستقبلية واسعة، تسعى إلى فهم الصعوبات النفسية والانفعالية التي يعاني منها ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع، ومواجهتها بتقديم برامج دعم نفسي مستمر لذوي الإعاقة السمعية، تمكنهم من تجاوز العقبات والحواجز النفسية التي قد تعترضهم.

الكلمات المفتاحية: الحساسية الانفعالية؛ الصم وضعاف السمع؛ منطقة القصيم، المملكة العربية السعودية؛ التربية الخاصة.

The level of emotional sensitivity for people with hearing disabilities in the light of some variables

Dr. Omar Abdulaziz Alawajee[1]

Abstract: The current research aimed to identify the degree of emotional sensitivity of individuals with hearing disabilities in Saudi Arabia and whether there are statistically significant differences in the emotional sensitivity due to the following variables: gender, age, and severity of hearing loss. The study sample consisted of (54) deaf and hard of hearing (33) males, (21) females, the age range between (7-50), and the degree of hearing loss is (15) mild, and (3) moderate, (21) severe, and (15) very severe hearing loss. The study results showed that the level of emotional sensitivity among the members of the research sample was moderate. No statistically significant differences were found in the level of emotional sensitivity due to the variable of gender, age, or the percentage of hearing loss. Based on these results, the researcher reached some recommendations, the most important of which are: the necessity of conducting extensive future studies, seeking to understand the psychological and emotional difficulties experienced by people with hearing disabilities in society and to be confronted by providing continuous psychological support programs, enabling them to overcome the psychological obstacles and barriers.

Key words: Emotional sensitivity; Deaf and hard of hearing; Saudi Arabia; Special Education.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد في قسم التربية الخاصة، كلية العلوم والآداب بالرس، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: o.alawajee@qu.edu.sa

(1) Assistant Professor of Special Education in the Department of Special Education, College of Science and Arts in Al-Rass, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

E-mail: o.alawajee@qu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تعد الصحة النفسية والعقلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية مصدر قلق محتمل للأسرة والمجتمع على حد سواء؛ بسبب تأثر نموهم النفسي والاجتماعي بردود أفعال المجتمع المحيط به، خصوصاً أفراد الأسرة والمحيط العائلي (Bayat, 2012). فقد لا يجد بعض الأفراد ذوي الإعاقة السمعية الاهتمام اللازم من المحيطين مما يؤدي بهم إلى الانفعال السريع، فيقومون بردود فعل عنيفة لا يستطيعون التحكم فيها، وتكون تلك الانفعالات أو المشاعر متنوعة ومختلفة في مستوى حدتها تبعاً للموقف الذي يتعرضون له.

وقد أشار شقير (2008) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة قد يتعرضون لمواقف سلبية، مثل: التنمر، والاستبعاد الاجتماعي، والعزلة فيؤدي ذلك بدوره إلى نشوء علاقات غير مرضية مع الأقران، وتدني احترام الذات، ونقص حافز الإنجاز، مما يؤثر على مختلف جوانب حياتهم الاجتماعية والأكاديمية، والصحة العقلية، والرفاهية العامة.

وتناولت البحوث السابقة – في مجملها – نموذجين متنافسين لمفهوم الإعاقة؛ لتحديد أصول الأداء الفسيولوجي والنفسي غير الطبيعي (Henderson & Bryan, 2004; Retief & Letšosa, 2018)، هما: النموذج الطبي، والنموذج الاجتماعي. ويعد النموذج الطبي الإعاقة سمة من سمات الشخصية، نجمت مباشرة عن أمراض، أو اضطرابات أو صدمات أو حالات صحية أخرى تتطلب علاجًا طبيًا أو تدخلًا بهدف أساسي، هو "تصحيح" المشكلة. وعلى النقيض من هذا، لا يعد النموذج الاجتماعي الإعاقة صفة فردية بل مشكلة اجتماعية، وفي هذه الحالة لا تكمن المشكلة في تصحيح شخصية الفرد، ولكن في البيئة الاجتماعية غير المؤهلة. ووفقًا للنموذج الاجتماعي يمكن أن يفرض المجتمع الإعاقة على الأفراد ذوي الإعاقة من خلال العزلة والاستبعاد من الأنشطة اليومي (Shakespeare, 2006)، فقد تنشأ العزلة والاستبعاد عن تصورات المجتمع غير المناسبة عن الأشخاص ذوي الإعاقة، وعدم الرغبة في إزالة الحواجز البيئية التي تعوق المشاركة الكاملة.

ونتيجة لعدم اعتراف النموذجين الطبي والاجتماعي بالطبيعة المعقدة للإعاقة أنتج التكامل الشامل بين الطريقتين النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي (عثمان، 2021)، الذي يأخذ في الاعتبار الإعاقة في سياق تفاعل بين العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، كل منها يحد من أداء الفرد إلى حد ما (Anastasiou & Kauffman, 2013). وفي ضوء هذا النموذج عرّفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة بأنها "نتيجة علاقة معقدة بين الحالة الصحية للفرد والعوامل

الشخصية والعوامل الخارجية التي تمثل الظروف التي يعيش فيها الفرد". (اليونيسف، 2014). والأهم من ذلك أن المدى الذي يصبح فيه الضعف إعاقة لا يعتمد فقط على شدة الضعف، ولكن أيضًا على قدرة الفرد على المشاركة في الحياة الاجتماعية. ويمكن النظر إلى النموذج البيولوجي النفسي الاجتماعي باعتباره تنفيذًا لنظرية النظم البيئية في سياق الإعاقة. ففي الواقع تدرس هذه النظرية الطرق التي ينتج بها التفاعل بين خصائص الفرد وخصائص البيئة وسلوك الفرد وتطوره (Devlin & Pothier, 2006). وبالتالي قد يكون للنموذج الاجتماعي للإعاقة والنظرة الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة تأثير في مستوى الحساسية الانفعالية لديهم.

فقد يعتمد أداء الفرد من ذوي الإعاقة في المجتمع، وكذلك تصور هذا الفرد من قبل أفراد المجتمع الآخرين على مجموعة من العوامل، مثل: نوع الإعاقة وشدتها، والسمات الشخصية للفرد، والبيئة المادية المتاحة، والتكيفات، والموارد المالية، وممارسات الإدماج الاجتماعي، والمواقف والممارسات الأبوية، وتوافر التعليم الشامل، ومواقف المعلمين وقدرتهم على دعم التفاعلات الإيجابية بين الطلاب، والمعتقدات والتقاليد الثقافية، وكذلك السياق التاريخي (عبد، هراطه، عبدالامير، 2020).

وتختلف المواقف تجاه الأفراد ذوي الإعاقة باختلاف نوع الإعاقة، فعلى سبيل المثال قد يُنظر إلى الأطفال الذين يعانون من إعاقات عاطفية أو سلوكية، أو من إعاقات متعددة بشكل أكثر سلبية من قبل أقرانهم العاديين مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقة جسدية محددة. فيُنظر إلى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بشكل أكثر سلبية من الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية، حيث يرتبط مستوى الاندماج الاجتماعي بشكل إيجابي بالعمر العقلي للطفل المعاق؛ لذا فإن التدخلات التي تعمل على تحسين معرفة الأطفال العاديين بالإعاقات السمعية، وتوفير فرص التواصل معهم من أكثر الأساليب نجاحًا لتغيير مواقف الأطفال تجاه أقرانهم من ذوي الإعاقة (شقير، 2008).

مشكلة الدراسة:

تشكل فئة ذوي الإعاقة السمعية نسبة لا باس بها من المجتمع، تتطلب دراسة في أهم ما تواجهه هذه الفئة. وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية فيما قد يعانيه المعاقون من صعوبات نفسية وتربوية واجتماعية، قد يكون أحدٌ أسبابها مستوى حساسيتهم الانفعالية، نظراً لآثارها المحتملة على المهارات الاجتماعية أو السلوكية. فقد أشارت أحدث الدراسات السابقة في مجال الإعاقة السمعية إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الحساسية الانفعالية والتكيف النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج (الشماسي، 2021).

بينما أشارت بعض نتائج الأبحاث السابقة إلى أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيًّا كان متوسطًا، وعدم وجود علاقة بين الحساسية الانفعالية ومستوى المهارات الاجتماعية، كما لم تثبت فروق تعزى إلى الجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو العمل، أو المستوى التعليمي، أو السنة الدراسية (القرطوبية والفواعير، 2019؛ أبو منصور، 2011). ووجدت فروق في متغير نوع الأسرة لصالح الأسر الممتدة، كما وجدت فروق في متغير مكان السكن لصالح سكان محافظة الشمال والجنوب في محافظة غزة بفلسطين (أبو منصور، 2011). كما أشارت البحوث التجريبية إلى إمكانية خفض مستوى الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا من خلال التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض (رجه، 2015؛ الوائلي، 2015).

وقد لاحظ الباحث من خلال العمل مع معلمي الإعاقة السمعية أن بعضًا من ذوي الإعاقة السمعية يعانون من بعض الصعوبات والمشاكل في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب الظروف النفسية والانفعالية الناجمة عن طبيعة الإعاقة التي تحد من أدائهم الأكاديمي والاجتماعي والشخصي، وقد يرجع ذلك إلى مستوى الحساسية الانفعالية، بما يمكن أن ينعكس على تأهيلهم النفسي والاجتماعي والتربوي.

وعلى - حد علم الباحث - لم ينل موضوع الكشف عن مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيًّا حظه الوافي من البحث العلمي مثل بقية المتغيرات البحثية والفئات الأخرى في المملكة العربية السعودية، مما يؤكد أهمية هذا البحث.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى الحساسية الانفعالية ذوي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في مستوى الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى أي من المتغيرات التالية: الجنس، والعمر، درجة القصور السمعي.

أهداف الدراسة:

1- يهدف البحث إلى الكشف عن مستوى الحساسية الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

2- التعرف على أهم المتغيرات التي تساهم في زيادة الحساسية الانفعالية لديهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تظهر أهمية هذا البحث في إثراء مجال الأبحاث في التربية الخاصة بمحاولة إيجاد المتغيرات التي تلعب دوراً في الاضطرابات الانفعالية التي قد يعاني منها بعض

ذوي الإعاقة السمعية في محاولة للحد منها ومن الآثار المترتبة عليها على المهارات الاجتماعية أو السلوكية. وبذلك تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الأدبيات والمكتبات العربية في مجال الصحة النفسية لذوي الإعاقة السمعية. وبالتالي يساهم البحث الحالي في زيادة المعرفة بالمتغيرات التي تؤثر في تغيير مستوى الحساسية الانفعالية لدى ذوي الإعاقة السمعية.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تقديم توصيات ومقترحات تطبيقية وعملية للحد من آثار الحساسية الانفعالية السلبية لدى ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم خدمات مبنية على الدليل العلمي للتلاميذ في الميدان التعليمي ولذوي الإعاقة السمعية بشكل عام في مجال الصحة النفسية. كما تسعى إلى توفير تصوراً أوضح للباحثين والمهتمين في المجال في صياغة برامج وقائية وعلاجية مبنية على الدليل العلمي. ويرجع الاهتمام بدراسة الحساسية الانفعالية إلى ما فيها من أثر على الصحة النفسية للأفراد مما قد يؤثر على علاقات الفرد في المجتمع، ومن ثم على كيان المجتمع وعلاقاته الاجتماعية؛ ولذا فإنه من المهم معرفة تلك العوامل والمتغيرات التي تساهم في ضبط الحساسية الانفعالية، ومساعدة الأفراد والمجتمع، على حد سواء، في رفع قدراتهم النفسية؛ لتحقيق أقصى درجات الفاعلية في تكيفهم واستقرارهم النفسي والاجتماعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

الحدود الموضوعية: مستوى الحساسية الانفعالية.

الحدود المكانية: منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية

الحدود الزمانية: خلال العام الدراسي 1443هـ (2020 - 2021).

الحدود البشرية: ذوو الإعاقة السمعية بمختلف فئاتهم وأعمارهم.

مصطلحات الدراسة:

تعرف الحساسية الانفعالية بأنها: "الانفعال الشديد بالمواقف العادية، والأحداث الّتي يمر بها الشخص في المواقف الحياتية فيهولها ويضخمها أكثر مما يقتضي الموقف من تفسير". (الشماسي، 2021). فالحساسية الانفعالية تشير إلى التأثر الشديد بمواقف عادية، فلا تكون ردة فعل الآخرين لتلك المواقف بالمستوى نفسه، مما يودي إلى آثاراً بالغة على نفسية الطفل وقدراته المعرفية، مثل: التفكير، والانتباه، والإدراك بسبب درجة الخوف، والقلق، والغضب التي تسبب عدم التكيف والتأقلم مع البيئة المحيطة، ومن ثم اعتلال الصحة النفسية. ويذكر أبو منصور (2011، ص. 3) أن الشخص الحساس انفعاليًّا:

"هو الشخص الذي يتأثر أكثر من اللازم بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عنه، فقد يفسر الكلمة على أكثر مما تحتمل، ويفسر النظرة والحركة بحيث يبالغ مبالغة لا معنى لها، ويتسم في المواقف الضاغطة الخفيفة بتعطيل الأحكام، وبالجعجعة والجدل والطبع المشاكس، وبالتقلب والهوائية ويفتقر إلى الثبات وبسرعة التغير من حالة إلى أخرى، وعدم النضج الانفعالي، وعدم ملائمة الاستجابات الانفعالية بمثيراتها".

التعريف الإجرائي للحساسية الانفعالية: يتمثل بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبون لمقياس مستوى الحساسية الانفعالية المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الحساسية الزائدة تعني أن بعض الأفراد يكونون أكثر حساسية وإيجابية للتفاعلات البيئية الإيجابية أو السلبية التي يتعرضون لها (Pluess, 2015). فالحساسية الزائدة هي استجابة الفرد للمحفزات بشكل مكثف؛ أي الاتجاهات المتغيرة، ودرجات التغيير في السلوكيات والعواطف والدوافع عند إرسال إشارات التعزيز، أو سحب إشارات العقاب (Jagiellowicz, Zarinafsar, & Acevedo, 2020). ويشعر الأشخاص ذوو الحساسية العالية بمشاعر أكثر إيجابية، ويظهرون سلوكيات أكثر تقارباً، ولكن – في الوقت نفسه – قد يلاقون المزيد من المشاعر السلبية، ويكونون مثبطين في تشكيل السلوكيات (Hall, 2014)، وبالتالي تُظهر مشاعرهم ردة فعل أكثر تطرفاً في تفسير السلوكيات التي يواجهونها. وبشكل عام فإن الأبحاث حول الحساسية مثيرة للجدل إلى حد كبير، وتفتقر إلى تعريف واضح لـ"الحساسية" بوصفها سمة شخصية مستقلة (Li et. al., 2021). ولكن أظهرت الدراسات السابقة أن الحساسية تؤدي دورًا مهمًا في التعامل مع الناس، وفيما بينهم وبين الآخرين، وبين الناس والمجتمع (Li et al., 2021). وهذا يبرز أهمية دراستها لذوي الإعاقة السمعية؛ لأن الدراسات السابقة أظهرت أن الذكاء العاطفي مرتبط بشكل كبير بالصحة العقلية (Dehghan et al., 2020).

وتصنف النظريات العلمية الرئيسية العاطفة والانفعال في ثلاث فئات رئيسية: الفسيولوجية، والعصبية، والمعرفية. وتقترح النظريات الفسيولوجية أن الاستجابات التي تتم داخل جسم الإنسان مسؤولة عن العواطف، في حين تشير النظريات العصبية إلى أن النشاط داخل الدماغ يؤدي إلى استجابات عاطفية، أما النظريات المعرفية فتذهب إلى أن الأفكار والأنشطة العقلية الأخرى هي التي تؤدي دورًا أساسيًا في تكوين المشاعر (Philippot & Feldman, 2004; Lane, 2000). وترتبط العاطفة بمجموعة من الظواهر النفسية بما في ذلك المزاج، والشخصية، والتحفيز (Izard, 1989).

وغالبًا ما يتم تعريف العاطفة في علم النفس على أنها حالة معقدة من الشعور ينتج عنها تغيرات جسدية ونفسية تؤثر على الفكر والسلوك (Denzin, 1994).

إن فقدان حاسة السمع أو ضعفها له أثر كبير على السلوك، فالإعاقة السمعية تفرض على أهلها قيودًا في التواصل مع الآخرين، وقد يفسر ذوو الإعاقة السمعية ما يقوله الآخرون لهم بطريقة غير صائبة (Szterman & Friedmann, 2014). كما أن الفشل في إيصال المعلومة لهم قد يوثر عليهم سلباً، فيعتقدون أن الآخرين لا يريدون فهمهم، وذلك قد يعتمد على مدى قدرة الشخص على سماع الحدة، أو الترددات المرتبطة بالصوت (درجة القصور السمعي)، أو مكان حدوث الإعاقة (في أذن واحدة أو في كلتا الأذنين) (Kushalnagar, 2019). وأحيانا يساهم فقدان عملية التغذية الراجعة في خلق تلك المشاعر، ومن ثمّ فإن هذا الشعور يجعلهم يميلون إلى العزلة بعيدًا عن الآخرين، الأمر الذي يقودهم إلى عدم النضج الاجتماعي، ويزيد من الحساسية الانفعالية (Muñoz et al., 2017)، وقد أظهرت بعض الأبحاث أن التعرض للإيذاء أو الاستبعاد يجعل الأطفال معرضين للحساسية الانفعالية بدرجة أكبر من غيرهم (مثلاً: Zimmer-Gembeck, 2015).

ويتسم ذوو الإعاقة السمعية بدرجة مرتفعة من السلبية وتقلب المزاج والجمود، كما يتسم الصم بالاضطرابات النفسية والانفعالية. فذوو الإعاقة السمعية غير متكيفين انفعاليا مع ذواتهم، وتفسيراتهم لنظرات الآخرين من الأشخاص العاديين تتسم بسلوكيات غير مفهومة نتيجة عدم نجاحهم في فهم الآخرين بسهولة، وبالتالي يتأثر نموهم الانفعالي ويتقهقر عن المعتاد، فلا تتناسب سماتهم الشخصية وسمات أقرانهم العاديين ممن هم في المرحلة العمرية نفسها (الطعاني، 2007).

السلوكيات المميزة لذوي الحساسية الانفعالية:

تسيطر على الأشخاص ذوي الحساسية الانفعالية سلوكيات تميزهم عن الآخرين، وهي:

العلاقات: يتجه الأشخاص ذوو الحساسية المرتفعة نحو الانسحاب، ويمثل هذا الاتجاه صعوبة فريدة في العلاقات، فهم يتجهون نحو الحماية ضد ما اكتسبوه في خبراتهم، والعلاقات القائمة على الاحترام المتبادل تؤدي إلى الأمن والرضا والقبول.

القدرة على كشف بواعث الآخرين: الأشخاص ذوو الحساسية الانفعالية حذرون بدرجة كبيرة جدا؛ فتراهم قلقون دائما مما يخفيه الآخرون تجاههم من مشاعر سلبية، فإذا حاول الآخرون السخرية منهم، أو التعامل معهم بطريقة مبهمة، فسيقومون بتفسيرها على أنها تهجم من قبل الآخرين عليه؛ لذا تراهم يتمثلون بكل الشخصيات إلا الشخصيات الساذجة. وكلما

تزدد درجة الحساسية الانفعالية لدى الشخصية، يزدد معها كثرة الحذر واليقظة، فتصبح تفسيراتها سيئة تجاه الآخرين، ويأخذون أحيانا في تحليل الحديث تحليلًا غير واقعي وغير معقول، ويدفعهم هذا إلى لشك في كل أفعال الناس حتى المقربين منهم، مما يسهم في تدمير علاقتهم معهم (Jagiellowicz, Zarinafsar, & Acevedo, 2020).

حقوق فردية مكتسبة: فتراهم يسعون دائما وراء أهداف مهمة في عالم متغير، ويلاحظ أنهم يتزعمون الحقوق المدنية أو درء الظلم عن الضعفاء، وأنهم دائبو النظر إلى الحرية الإنسانية. فهم عبارة عن الصافرة التي تنطلق لتحذر الناس من الممارسات الخاطئة التي يفعلها الأقوياء في المجتمع، ويملكون الحجة لما يعتقدون فيه، وهذا يجعلهم مثاليين في دعواتهم. والشخصية اليقظة عندما تصل حد التطرف، تسوق العامة إلى الشك في الفئات الأخرى والطوائف المختلفة، مما يجعلهم رسل للكره والفتنة في المجتمع (أبو منصور، 2011).

المحفزات الزائدة: يستجيب الأشخاص ذوو الحساسية الانفعالية بقوة للمحفزات الخارجية، ويفكرون ويلاحظون أكثر من غيرهم، وينمون ويكبرون وهم يشعرون بالعيب، خاصة عند وجود حشد من الأشخاص أو الشعور أن الموقف قد يجري تقييمه من قِبل الآخرين، مما يجعل هؤلاء الأفراد يركزون على قراءة الإشارات الدقيقة من الآخرين، ومن ثمّ التركيز على تعديل سلوكياتهم لتتوافق مع البيئة الاجتماعية (Li et. al., 2021).

الأبعاد الأساسية للحساسية الانفعالية:

الحساسية الفردية السالبة: تعني ميل الفرد إلى ردود الأفعال السلبية، مثل: النقد الحاد، والغضب، والعدوانية، واليأس، وذلك عند التعرض لضغط نفسي، أو مواقف معينة في المحيط الخارجي الذي قد يسبب حالات من فقدان الأمل، واليأس، والعزلة (Watson & Nesdale, 2012).

الحساسية الموجبة تجاه الأقران: تعني الميل العاطفي لتكوين علاقات مع الآخرين مع وجود القدرة على التعرف إلى عواطف الآخرين، وتفهمها، وإبداء التعاطف. فالاستحسان العاطفي هو أساس عملية الشعور بالسعادة، والنجاح الشخصي والاجتماعي (Dehghan et al., 2020).

الابتعاد العاطفي: يعني تجنب التفاعل الاجتماعي مع الآخرين تفادياً للحساسية الانفعالية السالبة لهم، ويكون ذلك بالابتعاد عن الأفراد الذين يمرون بأوضاع صعبة، وإن لفقدان حاسة السمع أثر كبير على السلوك الانفعالي للفرد، ويشكل عقبات أمام اندماجه في المجتمع المحيط به. وقد ذكر Somerville (2013) أن المراهقين الحساسين كانوا أكثر قدرة على قراءة الإشارات

الدقيقة من أقرانهم، وأكثر حساسية للتفاعلات السلبية، الأمر الذي يسمح لهم بمعالجة المواقف الاجتماعية بشكل أعمق، وبالتالي شعور الآخرين بالرابط الاجتماعي، ولكن هذه العلاقات تبقى مُرهقة، مما يجعلهم يفضلون تجنب التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

دراسات بحثت في الحساسية الانفعالية بشكل عام:

أجرى كل من عبيد، وعبد نور (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، تألف مجتمع الدراسة من (7110) طالبا وطالبة، واجري على عينة من (509) طالبا وطالبة، استخدم الباحثان مقياس الحساسية الانفعالية لدابروفسكي (1980) الذي أعدته أبو منصور (2011). وأشارت النتائج إلى وجود مستوى حساسية انفعالية مرتفع لدى طلبة المرحلة الإعدادية، كما وجدت فروق وفق متغير الجنس لصالح الإناث ومتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

أجرت سكيك (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوكيدية والحساسية الانفعالية لدى المراهقين القاطنين في محافظات غزة، والتعرف على الفروق حسب: الجنس، ومكان السكن، ومرحلة المراهقة، وعدد أفراد الأسرة، استخدمت الباحثة مقياس التوكيدية من إعدادها، ومقياس الحساسية الانفعالية من إعداد حنان منصور، تكونت عينة الدراسة من (463) مراهقا ومراهقة من القاطنين في المناطق الحدودية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التوكيدية والحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة، كما وجدت فروق في التوكيدية تعزى لمرحلة المراهقة، وعدد أفراد الأسرة، لصالح المراهقة المتوسطة والمتأخرة ولعدد أفراد الأسرة التي تقل عن (8) أفراد. ولا توجد فروق في التوكيدية تعزى للجنس ومكان السكن، كما لا توجد فروق في الحساسية الانفعالية تعزى لمرحلة المراهقة أو الجنس أو مكان السكن، أو عدد أفراد الأسرة.

أجرت الشافعي (2018) دراسة هدفت إلى بناء برنامج إرشادي وفقا لرؤية لينهان في الإرشاد السلوكي الجدلي والتعرف على فعاليته في خفض الحساسية الانفعالية السلبية، بأبعادها (التفكير اللاعقلاني، عدم التوازن الانفعالي، الابتعاد العاطفي) لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الفروق وفقا للجنس. طبق على (10) طلاب، واستخدمت الباحثة مقياس الحساسية الانفعالية وبرنامج للإرشاد السلوكي الجدلي من إعدادها، أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية، والى عدم وجود فروق بين الجنسين، كما استمرت فعالية البرنامج في فترة المتابعة.

أجرى فيشر وكريت وبروكنز (Fischer, Kret & Broekens, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على

الفروق بين الجنسين في الحساسية الانفعالية، طبقت هذه الدراسة على (5872) شخصا من الناطقين بالألمانية، متوسط أعمارهم (45) سنة، استخدم الباحثون استبانة التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي من إعداد (Schutte et al., 1998)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الحساسية الانفعالية.

أجرى العتابي (2016) دراسة هدفت للتعرف على الحساسية الانفعالية عند طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (256) طالبا وطالبة من قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في جامعة المثنى/ العراق، استخدم الباحث مقياس الحساسية الانفعالية السلبية، وبرنامج استرشادي بأسلوب المفهوم الخاطئ، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى من الحساسية الانفعالية السلبية، كما أشارت إلى فاعلية للبرنامج الإرشادي الذي تم تخطيط وإدارة جلساته وفق نظرية فرض المفهوم الخاطئ لرايمي.

أجرى زيدان (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك الثرثرة والحساسية الانفعالية والتوكيدية، والفروق بين الجنسين، وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية على سلوك الثرثرة، أجريت الدراسة على (100) من الذكور والإناث. استخدم الباحث مقياس سلوك الثرثرة ومقياس الحساسية الانفعالية من إعداد الباحث. ومقياس التوكيدية من إعداد (عبد الستار إبراهيم)، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك الثرثرة والحساسية الانفعالية والتوكيدية، ووجود فروق بين الجنسين في سلوك الثرثرة لصالح الذكور.

أجرى زيمر وقمبك (Zimmer- Gembeck, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحساسية الانفعالية ومواجهة رفض الأقران، طبقت الدراسة على عينة قوامها (711) طالبا من طلاب المرحلة الإعدادية في أستراليا، أعمارهم بين (9–13) سنة، طبق مقياس القلق الاجتماعي للأطفال إعداد (La Greca & Stone, 1993)، ومسح مواجهة رفض الأقران من إعداد (Sandstrom, 2004)، أشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحساسية الانفعالية ومواجهة رفض الأقران وخاصة لدى الطلاب الذين يعانون من القلق الاجتماعي، وهناك فروق بين الجنسين لصالح الإناث.

أجرت السوداني (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحساسية الانفعالية والذكاء الوجداني، طبق البحث على (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، استخدمت الباحثة مقياس (دابروفسكي) للحساسية الانفعالية والمترجم من (أبو منصور، 2011)، ومقياس (باراون) والمترجم من (الجندي، 2005) للذكاء الوجداني، أظهرت النتائج وجود حساسية انفعالية وذكاء وجداني لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة طردية إيجابية بين الحساسية الانفعالية والذكاء الوجداني، ولكن

لا توجد فروق في العلاقة بين الحساسية الانفعالية والذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، أو التخصص (علمي، أنساني).

أجرى أبو مطير (2013) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين قلق المستقبل لدى أمهات الأيتام والطموح والحساسية لانفعالية لأبنائهم، تكونت عينة الدراسة من (191) من الأمهات، و(191) من أبنائهن، استخدم الباحث استبانة من ثلاثة محاور (قلق المستقبل، الطموح، والحساسية الانفعالية) من إعداده. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل لدى الأمهات ومستوى الطموح لدى الأبناء، وجود علاقة ارتباطية طردية بين قلق المستقبل لدى الأمهات والحساسية الانفعالية لدى الأبناء، لا توجد فروق في قلق المستقبل لدى أمهات الأيتام تعزى إلى(طبيعة وفاة الزوج، عدد الأبناء، مدة وفاة الزوج، المستوى التعليمي)، بينما كان هناك فروق حسب متغير الحالة الاجتماعية ولصالح المتزوجات، ولا يوجد فروق في مستوى الطموح لدى الأبناء الأيتام تعزى إلى العمر والجنس، ووجدت فروق في متغير مكان الإيواء لصالح أبناء المعاهد. لا توجد فروق في مستوى الحساسية الانفعالية لدى الأبناء الأيتام تعزى إلى العمر والجنس، بينما توجد فروق في متغير مكان الإيواء لصالح أبناء المعهد.

دراسات بحثت في الحساسية الانفعالية عند المعاقين:

هدفت دراسة الشماسي (2021) إلى التعرف على أثر الحساسية الانفعالية على التكيف النفسي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج. باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي بين مقياس الحساسية الانفعالية، ومقياس التكيف الاجتماعي، في عينة مكونة من (82) تلميذاً من ذوي الإعاقة السمعية بمدارس الدمج في مدينة الطائف في السعودية. وأظهرت النتائج أن مستوى الحساسية الانفعالية ومستوى التكيف النفسي والاجتماعي مرتفعين وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الحساسية الانفعالية والتكيف النفسي والاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج.

أجرى عاشور (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لخفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى إخوة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت العينة من (10) من طلاب كلية التربية بجامعة الباحة ممن لهم إخوة أو أخوات من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث مقياس الحساسية الانفعالية السلبية وبرنامج إرشادي من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية لصالح القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية لصالح المجموعة الضابطة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية.

أجرت سيد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب صورة الجسم وفرط الحساسية الانفعالية والوجدانية السالبة، لدى المكفوفين المراهقين، تكونت العينة من (32) طالبا و(28) طالبة بمحافظتي الجيزة والقاهرة، أعمارهم بين(13-19) سنة، تم استخدام مقياس اضطراب صورة الجسم إعداد البحيري والحديبي (2015) ومقياس فرط الحساسية الانفعالية من إعداد الباحثة، ومقياس الوجدانيات السالبة من إعداد باظة (2007)، أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب صورة الجسم لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب صورة الجسم وفرط الحساسية الانفعالية. وكذلك بين اضطرابات صورة الجسم ودرجات الوجدانيات السالبة، وأسهمت درجات اضطرابات صورة الجسم في التنبؤ بدرجاتهم في فرط الحساسية الانفعالية وفي الوجدانيات السالبة.

أجرى كل من القرطوبية والفواعير (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيا بكلية الخليج في سلطنة عمان، تم تطبيق الدراسة على عينة من (65) طالبا وطالبة، استخدم الباحثان مقياس الحساسية الانفعالية من إعداد أبو منصور (2011). أشارت النتائج أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة كانت متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الشعور بالحساسية الانفعالية تعزى لمتغير الجنس والسنة الدراسية.

أجرى عطا الله (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية للحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين، أجريت الدراسة على عينة من (28) طالبا وطالبة من المراهقين المكفوفين، في محافظة المنيا، وبلغ متوسط أعمارهم (14.3)، استخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد البلاوي (2001) ومقياس اضطراب الشخصية التجنبية، ومقياس الحساسية الانفعالية للمراهقين المكفوفين من إعداد الباحث، واختبار (SSGT) لتكملة الجمل، واستمارة المقابلة الإكلينيكية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحساسية الانفعالية وكل من الشخصية التجنبية والأفكار اللاعقلانية لدى المكفوفين المراهقين،

وأمكن التنبؤ من الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية بالحساسية الانفعالية لدى عينة الدراسة، وأن اضطراب الشخصية التجنبية أكثر قدرة تنبؤية بالحساسية الانفعالية لدى المكفوفين المراهقين من الأفكار اللاعقلانية.

أجرت رجه (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض في خفض الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا، طبقت الدراسة على عينة من (18) طفلا معاقا سمعيا إعاقة متوسطة، من الذكور والإناث، أعمارهم بين (5-6) سنوات، في مدينة بغداد. استخدمت الباحثة مقياس الحساسية الانفعالية من إعدادها، كما قامت ببناء برنامج تدريبي لخفض الحساسية الانفعالية. أشارت النتائج إلى أثر البرنامج المستخدم في الدراسة في خفض الحساسية الانفعالية.

أجرت الوائلي (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي في خفض الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا، أجري البحث على المعاقين سمعيا إعاقة متوسطة وتراوحت أعمارهم بين (6-7) سنوات، في بغداد، واعتمدت المنهج التجريبي في تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية). استخدمت الباحثة مقياس رجة (2015)، كما قامت ببناء برنامج تدريبي لخفض الحساسية الانفعالية. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في خفض الحساسية الانفعالية.

أجرت أحمد (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مهارات التواصل الانفعالي (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي) بين الطلاب والطالبات المعاقين بصريا في مدينة مكة، وفقا لمتغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة والعمر والتفاعل بينها على متغيرات مهارات التواصل الاجتماعي. تم تطبيق الدراسة على (90) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (محمد عبد الرحمن السيد)، لمعالجة البيانات استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين المتعدد، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات التواصل الاجتماعي (التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية لهذه المهارات. وعدم وجود فروق في مهارات التواصل الاجتماعي (التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية لهذه المهارات يرجع إلى درجة الإعاقة. عدم وجود فروق في مهارات التواصل الاجتماعي (التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية لهذه المهارات يرجع إلى فئتي العمر موضع البحث. لم يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس ودرجة الإعاقة، وبين الجنس والعمر، وبين درجة

الإعاقة والعمر، وبين الجنس ودرجة الإعاقة والعمر على أي من مهارات التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية لهذه المهارات.

أجرت أبو منصور (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيا البالغين، والعلاقة بينها وبين المهارات الاجتماعية لديهم، استخدمت الباحثة مقياسي الحساسية الانفعالية، والمهارات الاجتماعية من إعدادها. طبقت على عينة من (100) معاق سمعيا، أعمارهم بين (17-45) عام، من محافظة غزة. أشارت النتائج أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيا كان متوسطا، ولم توجد علاقة بين الحساسية الانفعالية ومستوى المهارات الاجتماعية، كما لم توجد فروق تعزى للجنس والحالة الاجتماعية والعمل، والمستوى التعليمي، ووجدت فروق في متغير نوع الأسرة لصالح الأسر الممتدة، كما وجدت فروق في متغير مكان السكن لصالح سكان محافظة الشمال والجنوب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات السابقة أن الحساسية تؤدي دورًا مهمًا في التعامل مع الناس وفيما بينهم وبين الآخرين والمجتمع (Li et al., 2021)، ولها دور كذلك في وجود علاقة بين التوكيدية والحساسية الانفعالية (سكيك، 2018)، وبين الحساسية الانفعالية ومواجهة رفض الأقران (Zimmer-Gembeck, 2015)، وبين الحساسية الانفعالية والذكاء الوجداني (السوداني، 2015)، وبين سلوك الثرثرة والحساسية الانفعالية والتوكيدية (زيدان، 2015). كما أكدت البحوث السابقة على ضرورة العمل على تصميم برامج إرشادية، تهدف إلى خفض مستوى الحساسية الانفعالية لدى الأفراد الذين يعانون منها، تتناول أبعاداً مختلفة، مثل: التفكير اللاعقلاني (عطا الله، 2017)، وعدم التوازن الانفعالي، والابتعاد العاطفي (الشافعي، 2018). اقتصرت الدراسات السابقة على عينة من طلاب المدارس بكافة مراحل التعليم، في حين أن هذه الدراسة تسعى إلى أن تشمل مراحل عمرية متقدمة، ولم تبحث الدراسات السابقة في مدى ارتباط درجة القصور السمعي بالحساسية الانفعالية، في حين تسعى هذه الدراسة، بشكل خاص، إلى معرفة ما إذا كانت هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية الانفعالية لذوي الإعاقة السمعية تعزى إلى درجة الفقدان السمعي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث إنه المنهج الذي يناسب المشكلات البحثية التي تتطلب وصف ظاهرة ما وتفسيرها. كما استخدم الباحث المنهج المقارن لدراسة الفروق في الحساسية الانفعالية تبعاً

لبعض المتغيرات التي حددتها الدراسة، ويعتمد هذا المنهج على جمع البيانات من عينة الدراسة من الصم وضعاف السمع باستخدام الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، ودراسة استجابات المشاركين وتحليلها.

مجتمع وعينة الدراسة:

طبقت هذه الدراسة على عينة قصدية مكونة من أربعة وخمسين (54) من الصم وضعاف السمع في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ثلاثة وثلاثون (33) من الذكور، وإحدى وعشرون (21) من الإناث، وتتراوح أعمارهم بين سبعة إلى خمسين عامًا (7 – 50 عامًا). وبالنسبة درجة القصور السمعي يعاني خمسة عشر (15) من ضعف سمعي بسيط، وثلاثة (3) من ضعف سمعي متوسط، وواحد وعشرون (21) من ضعف سمعي شديد، وخمسة عشر (15) من ضعف سمعي شديد جداً.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة تبعاً للجنس والعمر ودرجة القصور السمعي.

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	33	٪61.1
	أنثى	21	٪38.9
	المجموع	54	٪100
العمر	12-7	9	16.7
	21-13	6	11.1
	40-22	24	44.4
	50-41	15	27.8
	المجموع	54	100.0
درجة القصور السمعي	ضعف سمعي بسيط (ما بين 20- 40 ديسبل)	15	27.8
	ضعف سمعي متوسط (ما بين 41- إلى 70 ديسبل)	3	5.6
	ضعف سمعي شديد (ما بين 71- إلى 90 ديسبل)	21	38.9
	ضعف سمعي شديد جداً (91 ديسبل فأكثر)	15	27.8
	المجموع	54	100.0

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة أسئلة البحث، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وعلى الظروف المحيطة أثناء إجراء البحث (أزمة كورونا) فقد قام الباحث باستخدام الاستبانة أداةً للدراسة. قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالحساسية الانفعالية،

وتكونت أداة الدراسة من قسمين رئيسيين، وهما: القسم الأول: ويتضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي (الجنس، والعمر، وشدة الفقد السمعي)، والقسم الثاني لتحديد مستوى الحساسية الانفعالية.

وفيما يخص القسم الثاني من الاستبانة الذي يهدف إلى تحديد مستوى الحساسية الانفعالية، فقد استخدم الباحث استبانة مستوى الحساسية الانفعالية من إعداد أبو منصور (2011) حيث تتكون من ثماني عشرة (18) فقرة، والإجابات عن كل فقرة مكونة من ثلاث (3) إجابات، وتعنى الدرجة (3) عالية، وتعني الدرجة (1) قليلة، وتم إعدادها للتعرف على مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعياً في عينة مكونة من 100 أصم تتراوح أعمارهم بين 17 و45. وقد تأكد الباحث (أبو منصور) من صدق فقرات الاستبانة بطريقتي صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية (حيث وجد أن فقرات الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية – ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05 حيث تراوحت معاملات الارتباط بين --205.- و0.622). وتم التأكد من ثباتها بطريقة التجزئة النصفية (عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية والأسئلة الزوجية) وقد بلغ المعدل العام لثبات جميع فقرات الاستبانة 0.637 وبطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ المعدل العام لثبات جميع فقرات الاستبانة 0.669.

وفي البحث الحالي قام الباحث بعرض الاستبانة بقسميها على عدد من المحكمين لإبداء آرائهم حول فقراتها، ومدى مناسبتها مع طبيعة أفراد العينة في البحث الحالي من حيث نوعية الإعاقة، والثقافة، والصياغة اللغوية.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق فقرات الاستبانة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

– الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتدريس في جامعة القصيم؛ وذلك بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومدى وضوح فقراتها وشموليتها، وصحة صياغتها قبل حساب درجة الاتساق الداخلي. وقد تركزت آراء المحكمين في مجملها على تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقراتها أو حذفها، واقتراح تصحيح عبارات البدائل في المقياس، وذلك من خلال إعطاء أوزان تتراوح بين (1) إلى (3) بواقع درجة واحدة للبديل (تنطبق بدرجة قليلة) بدلاً من (قليلاً) وثلاث (3) درجات للبديل (تنطبق بدرجة كبيرة) بدلاً من (دائما)، وقام الباحث بتعديلها في ضوء آراء المحكمين.

– صدق المحتوى (الاتساق الداخلي): تم تطبيق

المقياس على عينة الدراسة من ذوي الإعاقة السمعية للتوصل إلى دلالات صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تباينت معاملات الارتباط بين حد أدنى (0.513) وحد أعلى (0.877)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0.05، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية، وأنه لم تتغير دلالات صدق الاتساق الداخلي للمقياس بناءً على التغيير الذي أجراها الباحث في ضوء آراء المحكمين في خلال مرحلة إجراءات الصدق الظاهري. وعليه يمكن القول بأن مقياس الحساسية الانفعالية صادق من حيث المحتوى والمضمون.

ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات فقرات مقياس الحساسية الانفعالية استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، ويبين الجدول التالي قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا. وقد بلغت درجة ثبات المقياس (0.858)، وهو معامل ثبات جيد ومناسب لأهداف البحث.

جدول 2: قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة.

المقياس	عدد العبارات	معامل الثبات
مستوى الحساسية الانفعالية	14	0.858

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام أساليب معالجة إحصائية مختلفة تتناسب مع بيانات وخصائص الدراسة الحالية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو التالي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).

- كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة (مقياس مستوى الحساسية الانفعالية).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية (التي سيتم عرضها في النتائج)، وتعد الدرجة مرتفعة في فئة المتوسطات الحسابية (2.33 - 3.00)، ومتوسطة في فئة (1.67 – 2.32)، ومنخفضة في فئة (1.00 – 1.66)، وذلك للإجابة على السؤال الأول للدراسة.

- اختبر الباحث - قبل إجراء أي تحليل إحصائي - التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار شاب يرو ويلك Shapiro-Wilk؛ للتحقُّق من التوزيع الطبيعي لاستجابات عينة الدارسة، وذلك بهدف التعرف على اتجاه الأساليب الإحصائية التي سوف تُستخدم (البارمترية والالبارمترية). وأظهرت نتائج هذا الاختبار أن مستوى درجة الحساسية الانفعالية في عينة هذا

البحث لم تف بافتراض التوزيع الطبيعي للبيانات (W =.947، p <.05).

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test؛ وذلك بغرض تحليل التباين في العينات المستقلة والتعُّرف على الفروق بين مستوى الحساسية الانفعالية تبعاً لمتغير الجنس، لان المتغير يحتوي على مجموعتين فقط وتوزيع المتغيرين غير طبيعي، وذلك للإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

- اختبار كروسكال ولس Wallis-Kruskal؛ وذلك بغرض تحليل التباين في العينات المستقلة والتعُّرف على الفروق بين مستوى الحساسية الانفعالية تبعاً لمتغيرات العمر، وشدة الفقد السمعي، للإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى الحساسية الانفعالية لدى ذوي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويمكن بيان ذلك من خلال الجدول (3):

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحساسية الانفعالية.

رقم الفقرة	العبارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أشعر بسوء الظن بالآخرين	54	1.50	.771	13	منخفضة
2	أنفعل لأقوال الآخرين بسرعة	54	1.72	.811	10	متوسطة
3	يصعب على ضبط انفعالاتي	54	1.67	.752	11	متوسطة
4	أتضايق من نقد الآخرين لي	54	1.83	.771	7	متوسطة
5	أهتم باللافتات البسيطة وأضخمها	54	1.94	.856	3	متوسطة
6	أشعر بالإهانة والألم الشديد لو تجاهلني أحد	54	2.11	.816	1	متوسطة
7	أتجنب المواقف المؤثرة والمحرجة	54	1.94	.787	4	متوسطة
8	أشعر بأن الناس تتعمد مضايقتي	54	1.56	.769	12	منخفضة
9	أفسر الموقف أكثر مما يحتمل	54	1.78	.793	9	متوسطة
10	أحاول أن أظهر بصورة أفضل من الآخرين	54	2.00	.824	2	متوسطة
11	أشعر بالحرج من التحدث أمام الآخرين	54	1.39	.596	14	منخفضة
12	أرغب في الحصول على رضا الآخرين	54	1.89	.664	6	متوسطة
13	أحاول أن أحتفظ بمشاعري	54	1.94	.627	5	متوسطة
14	أفسر قول أو فعل الآخرين بصورة خاطئة	54	1.83	.771	8	متوسطة
	المقياس كاملاً (14 عبارة)	54	25.11	6.321		متوسطة

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق جوهرية وكبيرة في المتوسطات الحسابية، ويلاحظ أن الفقرة رقم (6) التي تنص على "أشعر بالإهانة والألم الشديد لو تجاهلني أحد" نالت أعلى متوسط حسابي (2.11) وبانحراف معياري (816.) وجاءت في الرتبة الأولى بين عبارات المقياس. وفي المقابل جاءت الفقرة رقم (11) بمتوسط حسابي أقل هو (1.39) وبانحراف معياري (596.). وجاءت في الرتبة (14). في حين نال المقياس بوصفه كاملاً درجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (25.11) وانحراف معياري (6.321).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يُلاحظ أن الحساسية الانفعالية متوسطة لدى المعاقين سمعياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القرطوبية والفواعير (2019) ودراسة أبو منصور (2019) اللتين أظهرتا أن مستوى الحساسية الانفعالية كان متوسطاً لدى المعاقين سمعياً. كما يتوافق المتوسط الحسابي للمقياس بوصفه كاملاً مع نتائج دراسة (حليم، 2020) التي درست مستوى الحساسية الانفعالية عند عينة من طلبة جامعة الزقازيق الذين لم يتم تشخيصهم بأية إعاقة، بالرغم من اختلاف عدد العينة وأعمارهم وثقافتهم، وبناء على هذا يمكن التوصية بدراسة مستوى الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية بالمقارنة مع عينة من العاديين مع الأخذ بعين الاعتبار ضبط المتغيرات الأخرى، مثل: العمر، والجنس، وغيرها.

ويعزو الباحث ذلك إلى مدى تقبل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية حالتهم، والإحباط وتوقع الفشل نتيجة عدم قدرتهم على استخدام اللغة اللفظية، وتوقعات المحيطين بهم لسلوكياتهم. فالكثير من أفراد المجتمع يتعاملون معهم على أنهم أشخاص معاقون عقلياً، بالإضافة إلى تفسيرهم الخاطئ للأفعال الصادرة عنهم، وعدم اتزانهم الانفعالي، وردود أفعالهم عند مواجهة المواقف التي تقابلهم في حياتهم، وعدم مشاركة مشاعرهم والإفصاح عنها.

وتفسر نتيجة البحث الحالي – وهي أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى أفراد عينة البحث درجته متوسطة – وقد يكون ذلك بسبب الأثر الذي تركه تحسن مستوى الخدمات لذوي الإعاقة السمعية مؤخرا في المملكة العربية السعودية مساهمةً في تحقيق رؤية المملكة 2030، وذلك بتلقي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بعضًا من المساعدات النفسية والاجتماعية التي ساعدتهم إلى حد ما على تقبل هذه الحساسية من خلال إشراكهم في تفاعلات اجتماعية بواسطة الأنشطة اللاصفية التفاعلية داخل مجموعات تحثهم وتشجعهم على المشاركة، والتفاعل، والتواصل مع أفراد المجموعة.

اهتمت رؤية المملكة 2030 ببرامج التربية الخاصة؛ وذلك من خلال السعي لدعم تنمية وتطوير خدمات

ذوي الإعاقة في مجالات عديدة، من خلال مبادرات التعرف على الطلبة ذوي الإعاقة وضمان حقهم في التعلّم الشامل في كافة مراحل التعليم العام، والعمل على بتحسين تكافؤ فرص حصول الطلاب ذوي الإعاقة على التعليم، وضمان اندماجهم في سوق العمل، وتعزيز الآثار الإيجابية من خلال الممارسات والخبرات التعليمية المبتكرة التي تلبي احتياجاتهم. وتهدف رؤية المملكة 2030 إلى مساعدة ذوي الإعاقة في تقبل أفراد المجتمع لحاجاتهم المختلفة، وذلك من خلال تقديم برامج مختلفة على كافة الأصعدة التعليمية والاجتماعية والتأهيلية المهنية، وتعزيز التوعية المجتمعية بقدراتهم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيًّا، تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، ودرجة القصور السمعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالآتي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على مستوى الحساسية الانفعالية تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، ودرجة القصور السمعي. ويوضح الجدول (4) هذا الإجراء:

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحساسية الانفعالية تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، ودرجة القصور السمعي.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	33	26.09	5.960
	إناث	21	23.57	6.705
العمر	7- 12	9	24.67	2.500
	13- 21	6	30.00	8.764
	22- 40	24	24.00	6.276
	41- 50	15	25.20	6.560
درجة القصور السمعي	ضعف سمعي بسيط	15	25.40	7.651
	ضعف سمعي متوسط	3	22.30	2.764
	ضعف سمعي شديد	21	25.14	5.266
	ضعف سمعي شديد جداً	15	26.20	6.394

يتبين من خلال الجدول 3 أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى الحساسية الانفعالية عند أفراد العينة 25.11 وبانحراف معياري (6.32) ويعني ذلك أن نسبة مستوى الحساسية الانفعالية لدى أفراد العينة كان متوسطاً.

الجدول 4 يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لدرجة الحساسية الانفعالية تبعًا لمتغيرات الجنس، والعمر، ودرجة القصور السمعي لا تُظهر تبايناً كبيراً في مستوى الحساسية الانفعالية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن التطور والتقدم في مجال التواصل مع الصم وضعاف السمع في البيئة المحيطة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي قد يكون سبباً في تخفيف حدة الانطواء الاجتماعي والشعور بالوحدة وقد يكون نتيجة للبرامج الإرشادية والنفسية والاجتماعية التي تُقدمُ لهم بشكل دوري في كافة مؤسسات الدولة لتخفيف حدة الإعاقة وآثارها على حياتهم الشخصية والنفسية والاجتماعية.

أظهرت النتائج التفصيلية للمتوسطات الحسابية في الجدول (4) أظهرت وجود ارتفاعاً ملموساً في المتوسطات الحسابية لمستوى الحساسية الانفعالية لدى الفئة العمرية (13- 21)، وقد يعزى ذلك إلى حساسية الفئة العمرية والمتطلبات الاجتماعية والانفعالية التي تطرأ على هذه الرحلة العمرية من حيث (على سبيل المثال) السعي لتحقيق علاقات اجتماعية مع بعض أفراد المجتمع وكذلك انتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة عمرية لأخرى مما قد يساهم في ضعف التواصل بين الأفراد وزيادة الضغوط لتكوين علاقات اجتماعية جديدة، حيث أن المهارات الاجتماعية تساعد الفرد على الاندماج مع الآخرين والتعاون معهم وبالتالي يؤثر في المؤشرات الدالة على صحته النفسية والانفعالية، ووجود أي خلل أو في هذه المهارات قد يكون عائقاً ومن الممكن أن يحول بينه وبين إشباع حاجاته النفسية والانفعالية، حيث تعمل المهارات الاجتماعية على تهيئة الفرد للاندماج والتفاعل بالصورة الإيجابية. بالإضافة إلى الضغوط الأخرى ذات العلاقة والمرتبطة بمتطلبات المرحلة الدراسية من حيث مواصلة التعليم ومدى إمكانية الالتحاق بمؤسسات ومعاهد قريبه منهم تساعدهم في تحقيق مستقبل مهني مشرق.

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيًّا، تعزى إلى متغير الجنس تم استخدام اختبار مان ويتني يو ويوضح الجدول (5) هذا الإجراء:

جدول 5: نتائج اختبار مان ويتني للفروق في مستوى الحساسية الانفعالية باختلاف الجنس.

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
مستوى الحساسية الانفعالية	ذكور	33	29.95	988.50	-1.442-	265.500	.149
	إناث	21	23.64	496.50			

ويتضح من خلال الجدول 5 أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الحساسية الانفعالية التي يعاني منها ذوو الإعاقة السمعية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحث ذلك إلى أمرين: الأول أن نظرة المجتمع التي تفرق بين الجنسين قد تكون اضمحلت مؤخرًا بسبب تأثير العولمة والاستراتيجيات الداعمة لذوي الإعاقة في رؤية المملكة 2030، والثاني أن خدمات التربية الخاصة تقدم إلى الفئتين في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية بلا تفريق. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجريت على فئات من غير ذوي الإعاقة (سكيك، 2018؛ الشافعي 2018؛ السوداني 2015؛ أبو مطير 2013)، وكذلك مع الأبحاث العربية المتعلقة بالمعاقين، مثل: (القرطوبية والفواعير، 2019؛ وأحمد، 2011؛ وأبو منصور، 2011)، والبحوث غير العربية مثل البحث الألماني (Fischer, Kret & Broekens, 2018) من حيث عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية. ويُلاحظ من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية أن المتوسط الحسابي لمستوى الحساسية الانفعالية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وتختلف هذه النتيجة مقارنة مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أن المتوسط الحسابي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، مثل: دراسة أبو منصور (2011)، ودراسة العتابي (2016).

وقد يعزى ذلك إلى برامج التوعية التي يتلقاها المعاق سمعياً من المؤسسات التعليمية والمهنية والتي باتت تحارب التفريق بين الجنسين في الخدمات التي يتلاقها ذوي الإعاقة، ولكن قد تكون مستوى الحساسية الانفعالية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث وذلك أنه في السابق بسبب نظرة المجتمع خلال العصور السابقة للحياة المهنية للذكور، من حيث إنه المسؤول الأول عن التنقل والتعلم والعمل، بينما تسعى السياسات المحلية الحالية إلى محاربة هذه التفرقة من خلال طرح فرص متكافئة للجنسين ولذوي الإعاقة في المجتمع. ويمكن تفسير انخفاض المتوسط الحسابي لمستوى الحساسية الانفعالية لدى الإناث وأن ذلك يرجع إلى مستوى المهارات الاجتماعية التي لدى الإناث مقارنة بالذكور والتي تؤثر على جميع جوانب حياة الأطفال النفسية والشخصية والأكاديمية، والذي قد يكون ناتج عن الاكتساب المبكر للغة عند الإناث مقارنة بالذكور (بالرغم من اضطراب اللغة لدى هذه الفئة من ذوي الإعاقة) الذي يسهم بصورة فعالة في زيادة هذا التباين بين الفئتين. ولكن لا يمكن الحزم بهذه النقطة كون هذه الدراسة لم تُضمن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة، والمجال لا يزال يحتاج إلى بحوث أكثر لتكوين إطار نظري متكامل لمستوى الحساسية الانفعالية للذكور والإناث خصوصاً بعد المنجزات التي قدمتها

رؤية المملكة 2030 والتي تعمل على الاهتمام بالكفاءات وتقديم الخدمات المساندة دون التمييز بين الذكر والأنثى.

ولتحليل التباين في العينات المستقلة والتعُّرف على الفروق بين مستوى الحساسية الانفعالية تبعاً لمتغيري العمر ودرجة القصور السمعي، تم إجراء اختبار كروسكال ولس Wallis-Kruskal؛ للإجابة على السؤال الثاني للدراسة. ويوضح الجدول (6) هذا الإجراء:

جدول 6: نتائج اختبار كروسكال ولس Wallis-Kruskal للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الحساسية الانفعالية باختلاف متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العمر	7-12	9	29.00	2.522	3	.471
	13-21	6	35.75			
	22-40	24	24.69			
	41-50	15	27.80			
درجة القصور السمعي	ضعف سمعي بسيط	15	28.10	5.216	3	.157
	ضعف سمعي متوسط	3	8.00			
	ضعف سمعي شديد	21	27.71			
	ضعف سمعي شديد جداً	15	30.50			

ويتضح من خلال الجدول 6 أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينه الدراسة حول مستوى الحساسية الانفعالية باختلاف متغيرات الدراسة: العمر، ودرجة القصور السمعي؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) للمتغيرين.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية التي يعاني منها ذوو الإعاقة السمعية تعزى إلى متغير العمر. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تجاوزت أعمارهم 21 سنة، مما يجعلهم مستقرين عاطفياً وانفعالياً. وبما أن هذه الدراسة – فيما يظهر للباحث– أول دراسة تشمل مراحل عمرية أوسع، فيمكن القول إن عدم وجود فروق تعزى إلى متغير العمر نتيجة تتفق مع البحوث السابقة المشابهة، مثل: دراسة أحمد (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق في درجة التواصل الانفعالي (ويشمل ذلك الحساسية الانفعالية، كما سبق ذكره) تعزى إلى متغير العمر، ودراسة القرطوبية والفواعير (2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في درجة الحساسية الانفعالية تعزى

إلى متغير السنة الدراسية.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية التي يعاني منها ذوو الإعاقة السمعية تعزى إلى متغير درجة القصور السمعي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2011) التي أظهرت في نتائجها عدم وجود فروق في درجة الحساسية الانفعالية تعزى إلى متغير درجة الإعاقة عند الطلاب والطالبات المعاقين بصرياً. وبالرغم من اختلاف نوع الإعاقة بين هذه الدراسة ودراسة أحمد (2011)، فإن النتيجة كانت متجانسة فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى متغير شدة الإعاقة. ويفسر الباحث ذلك بان البعد الفسيولوجي هو بعد غير إرادي، حيث إن ذوي الإعاقة السمعية بشكل بسيط أو شديد جداً قد يتعرضون لمواقف متشابهة، حتى وإن كانت بشكل الاستجابات مختلفة، وبالتالي لا تظهر لديهم فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية. لكن المتوسط الحسابي لمستوى الحساسية الانفعالية لدى ذوي الإعاقة السمعية الشديدة جداً أظهر ارتفاعا طفيفاً عن بقية الفئات وقد يُعزى ذلك لما تتركه الإعاقة السمعية في هذا المستوى من عجز في التواصل اللفظي والذي يؤثر بشكل مباشر على التواصل والتفاعل الاجتماعي، مما أن سوء الأوضاع العاطفية اليومية نتيجة لصعوبة التواصل مع الأفراد الذين لا يجدون لغة الإشارة تؤثر بشكل كبير على الجوانب العاطفية للفرد مما قد يتسبب في إيجاد أثر سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي يُترجم في شعوراً بالإقصاء والعزلة الاجتماعية. كما أن وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة ووسائل الإعلام بدأت في الاهتمام بإدماج المعاقين سمعياً في الأحداث اليومية من خلال عدة طرق تشمل توفير منصات اجتماعية مناسبة لقدراتهم أو على سبيل المثال توفير الترجمة بلغة الإشارة في كثير من البرامج مما يحد من الشعور بالعزلة وبالتالي يقلل من تطور الحساسية الانفعالية لشكل غير مرغوب.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة والتي تمثلت في أن مستوى الحساسية الانفعالية لدى أفراد عينة البحث كان بدرجه متوسطة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساسية الانفعالية تعزى إلى متغير الجنس، أو العمر، أو درجة القصور السمعي، فإن الدراسة توصي بالآتي:

- إجراء دراسات أخرى مشابهة تأخذ بوجهة نظر أولياء الأمور.
- عقد دورات تدريبية لذوي الإعاقة السمعية في موضوعات، مثل: التخلص من الضغوط، والتعامل مع العلاقات، والتواصل مع الآخرين بفعالية.
- ضرورة إجراء دراسات مستقبلية واسعة، تسعى إلى فهم الصعوبات النفسية والانفعالية التي يعاني منها

ذوو الإعاقة السمعية في المجتمع ومواجهتها، مع ضرورة تلافي أبرز أوجه القصور في الدراسات الحالية، ومن أبرزها: تحديد الفئة العمرية المناسبة (مثلا: التركيز على فئة عمرية معينة بدلاً من اتساع الفترة العمرية للعينة)، دراسة متغيرات أكثر شمولية (مثلا: مقارنة الفئة مع فئات الإعاقات الأخرى)، واستخدام مناهج أكثر دقة (مثلا: المنهج التجريبي بدلاً من المنهج الوصفي المسحي).

- ضرورة إشراك ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سنًا في تعليم الأصغر سنًا وتدريبهم في مجال التعليم، والحياة الاجتماعية، والتواصل مع الآخرين؛ لما لها من تأثير على دمجهم من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.

- تقديم برامج دعم نفسي مستمر لذوي الإعاقة السمعية، تمكنهم من تجاوز العقبات والحواجز النفسية التي قد تعترضهم.

- الاستفادة من البحوث السابقة والتجارب الناجحة في خفض مستوى الحساسية الانفعالية من خلال إيجاد مراجعات شاملة لكافة الأبحاث السابقة المتعلقة بمستوى الحساسية الانفعالية عند ذوي الإعاقة السمعية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو مطير، محمد علي. (2013). *قلق المستقبل لأمهات الأيتام وعلاقته بالطموح* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/21306

أبو منصور، حنان (2011). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة، فلسطين.
https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/18176

أحمد، سمية علي عبدالوارث. (2011). المهارات الاجتماعية كدالة لبعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلاب المعاقين بصريا .*مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ع 145، ج1*. ص365-403. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/196054

حليم، ش. م.، وشيرى، مسعد. (2020). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بكل من المهارات الاجتماعية والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة جامعة الزقازيق في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع/ الفرقة الدراسية/ الكليه). *مجلة كلية التربية، (17)*. ع96. ج3 (يوليو 2020)، 267-331.
https://dx.doi.org/10.21608/jfe.2020.139340

عبد، عمار سليم وهراطة، هشام عادل وعبد الأمير، فاطمة الزهراء عدنان. 2020. أهم المشكلات التي تواجه ذوي الاحتياجات الخاصة والرؤية المستقبلية: دراسة نظرية تحليلية. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، مج28*، ع. 1، ص ص. 59-76.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-947781

رجه، وفاء خلف (2015). *أثر التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض في خفض الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعاقين سمعيا*

[رسالة ماجستير غير منشورة] ، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=113111

زيدان، أكرم فتحي (2015). سلوك الثرثرة وعلاقته بالحساسية الانفعالية والتوكيدية لدى الجنسين، مجلة دراسات الطفولة – *جامعة عين شمس، 18* : 11-18.
http://search.mandumah.com/Record/759185

سكيك، داليا محمد (2018). *التوكيدية وعلاقتها بالحساسية الانفعالية لدى عينة من المراهقين القاطنين في المناطق الحدودية لمحافظات غزة*[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة.
https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=136728

السوداني، هدى جواد (2015). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة المستنصرية. كلية التربية، بغداد.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=113777

سيد، سعاد كامل قرني (2019). اضطراب صورة الجسم كمنبئ بفرط الحساسية الانفعالية والوجدانيات السالبة لدى المراهقين المكفوفين، *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج65*. 499-552.
http://search.mandumah.com/Record/980013

الشافعي، نهلة فرج (2018). فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، 1* : 137-180.
https://saep.journals.ekb.eg/article_32913.html

شقير، زينب محمود. (2008). *ذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتعليم العلاجي (ذوي الإعاقة العقلية، الأصم وضعيف السمع، الكفيف وضعيف البصر)*، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الشماسي، فيصل حويمد. (2021). أثر الحساسية الانفعالية على التكيف النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في مدارس الدمج. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، 4*(1). 44-76.
https://dx.doi.org/10.21608/mseg.2021.174476

الطعاني، سليمان قسيم. (2007). *إعلام الصم (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

عبيد، مريم وعبد نور، كاظم (2018). الحساسية الانفعالية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، مج. 2018، ع. 38، ص ص. 1495-1510.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-914762

عاشور، رمضان. (2021). فعالية برنامج إرشادي لخفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى إخوة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3*(1)، 2033-2073.
https://dx.doi.org/10.21608/jshm.2020.38773.1045

العتابي، عماد (2016). الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفاعلية الإرشاد بفرض المفهوم الخاطئ رايمي في التقليل من فرط الحساسية السلبية، *مجلة آداب ذي قار، 19* : 334-371.
http://search.mandumah.com/Record/866140

عثمان. ش. (2021). الاتجاهات النظرية المفسرة للإعاقة. *مجلة كلية الآداب. جامعة بني سويف، 5*(58)، 151-168.
https://journals.ekb.eg/article_159169.html

عطا الله، مصطفى خليل (2017). الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين "دراسة سيكومترية- إكلينيكية"، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 83*، 459- 490.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=275314

القرطوبية، ثريا راشد والفواعير، أحمد محمد (2019). الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعياً بكلية الخليج في سلطنة عمان.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5(3). 319–330.

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=254669

الوائلي، جميلة رحيم (2015). أثر التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي في خفض الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعوقين سمعياً، المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي: الطالب في مدرسة المستقبل. *المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية والجامعة الأردنية*، ص289–319.

https://search.mandumah.com/Record/799326

اليونيسف، (2014). *تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها*.

https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/Booklet%202%20-%20Arabic_0.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. In *The Journal of Medicine and Philosophy: A forum for bioethics and philosophy of medicine* (Vol. 38, No. 4, pp. 441-459). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/jmp/jht026

Bayat, M. (2012). *Teaching exceptional children*. New York: McGrow Hills.

Dehghan, F., Kaboudi, M., Alizadeh, Z., & Heidarisharaf, P. (2020). The relationship between emotional intelligence and mental health with social anxiety in blind and deaf children. *Cogent Psychology*, *7*(1), 1716465. https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1716465

Denzin, N. K. (1994). *On understanding emotion*. Transaction Publishers.

Devlin, R. F., & Pothier, D. (Eds.). (2006). *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy, and law*. UBC press.

Fischer, A. H., Kret, M. E., & Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PloS one, 13*(1), e0190712. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712

Hall, K. D. (2014). *The Emotionally Sensitive Person: Finding Peace when Your Emotions Overwhelm You*. New Harbinger Publications.

Henderson, G., & Bryan, W. V. (2004). *Psychosocial aspects of disability*. Charles C Thomas Publisher.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In *The G. Stanley Hall lecture series.* (pp. 39-73). American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10090-002

Jagiellowicz, J., Zarinafsar, S., & Acevedo, B. P. (2020). Health and social outcomes in highly sensitive persons. *The Highly Sensitive Brain*, 75-107. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818251-2.00004-7

Kushalnagar, R. (2019). Deafness and Hearing Loss. In *Web Accessibility* (pp. 35-47). Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-7440-0_3

Lane, R. D. (2000). Levels of emotional awareness: Neurological, psychological, and social perspectives. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 171–191). Jossey-Bass. https://psycnet.apa.org/record/2001-00355-008

Li, M., Fu, B., Ma, J., Yu, H., & Bai, L. (2021). Sensitivity and emotional intelligence: An empirical study with mental health as a regulating variable. *Current Psychology*, *40*(6), 2581-2589. https://doi.org/10.1007/s12144-020-00669-5

Muñoz, K., McLeod, H., Pitt, C., Preston, E., Shelton, T., & Twohig, M. P. (2017). Recognizing emotional challenges of hearing loss. *The Hearing Journal*, *70*(1), 34-35. https://doi.org/10.1097/01.HJ.0000511730.71830.bf

Philippot, P., & Feldman, R. S. (Eds.). (2004). *The regulation of emotion*. Psychology Press.

Pluess, M. (2015). Individual differences in environmental sensitivity. *Child Development Perspectives, 9*(3), 138-143. https://doi.org/10.1111/cdep.12120

Retief, M., & Letšosa, R. (2018). Models of disability: A brief overview. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, *74*(1). https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. *The social model of disability.* In Davis, L.J. (ed) *The Disability Studies Reader*، 2nd Edn. New York, London: Routledge. https://icpla.edu/wp-content/uploads/2018/08/Shakespeare-T.-The-Social-Model-of-Disability.-p.-195-203..pdf

Somerville, L. H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. *Current directions in psychological science, 22*(2), 121-127. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0963721413476512

Szterman, R., & Friedmann, N. (2014). Relative clause

reading in hearing impairment: different profiles of syntactic impairment. *Frontiers in Psychology*, *5*(NOV), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01229

Watson, J., & Nesdale, D. (2012). Rejection sensitivity, social withdrawal, and loneliness in young adults. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(8), 1984-2005. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00927.x

Zimmer-Gembeck, M. J. (2015). Emotional sensitivity before and after coping with rejection: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *41*, 28-37. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.001

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 139 – 164، الرياض (2022م/ 1444هـ)

الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية

أ. حازم بن محمد بن ناصر الحقباني[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، واتبعت لتحقيق هذا الهدف المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد وتصميم استبانة مكونة من 16عبارة، وسؤال واحد مفتوح وثلاثة أسئلة مغلقة، تقيس ثلاثة أبعاد(أهمية الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، وسهولة استخدامه، وملاءمته ثقافيًا للمجتمع السعودي)، طبقت الدارسة على عينة تضم (135) مشاركاً ممن سبق لهم استخدام النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة المكون من 217 معلمًا ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تتمتع بصدق اجتماعي مرتفع على جميع أبعاد أداة الدراسة حيث بلغ متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية لبُعد الأهمية (4.58)، وبلغ متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية لبعد سهولة الاستخدام (4.43). وكشف النتائج في البعد الملاءمة الثقافية عن أن المشاركين كلهم أشاروا إلى أن العبارات الواردة في النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية شملت المشكلات التي يظهرها الطلبة في المجتمع السعودي، وأن السلوكيات الواردة فيه تتوافق مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي باستثناء عبارة واحدة من مجموع 56 عبارة؛ وهذا ما يؤكد أنها تتلاءم ثقافيًا مع خصائص الطلبة في مجتمع الدراسة. واستنادًا إلى النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والاقتراحات، أهمها: التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية باستخدام منهجيات البحث النوعي، وحث متخذي القرار في وزارة التعليم على تبني النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية واستخدامها في المدارس الابتدائية والمتوسطة.

الكلمات المفتاحية: المسح، الاضطرابات الانفعالية، الصدق الاجتماعي، الكشف، التعرف.

A Social Validity of Saudi Version of Systematic Screening for Behavioral Disorders

Mr. Hazim Mohammed Nasser Alhaqbani[1]

Abstract: The present study aims to verify the social validity of the Saudi version of systematic screening for behavioral disorders. Therefore, it adopted the descriptive approach. The researcher designed and developed a 16-item questionnaire with One Open-ended question and three Closed – ended questions covered three domains (the importance of systematic screening for behavioral disorders, ease of use, and cultural appropriateness for the Saudi community). The study was applied to a randomly selected sample of (135) out of (217) teachers in the population who previously used the Saudi version of systematic screening for behavioral disorders. The results showed that the Saudi version of systematic screening for behavioral disorders had high social validity in all domains, with a mean of responses of (4.58) for importance and (4.43) for ease of use. In the cultural domain, the participants reported that the items covered the problems demonstrated by students in the Saudi community. Moreover, the behaviors matched those of students in the Saudi community except for one out of the total (56) items, stressing cultural appropriateness with student characteristics. The study recommended verifying the social validity of the Saudi version of systematic screening for behavioral disorders using qualitative research methods and motivating decision-makers in the Ministry of Education to adopt the Saudi version of systematic screening for behavioral disorders in the primary and intermediate schools.

Keywords: Survey, Emotional disorders, Social validity, Screening, Identification

---

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

البريد الإلكتروني: hazeem966@gmail.com

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

E-mail: hazeem966@gmail.com

المقدمة:

يشير مفهوم الاضطرابات والانفعالية والسلوكية Emotional and Behavioral Disorders (EBD) إلى الاستجابات الانفعالية أو السلوكية المستمرة التي تؤثر سلبًا وبشكل واضح في النواحي الأكاديمية والاجتماعية للطفل، والتي لا يمكن تفسيرها بعوامل جسدية، أو حسية، أو اجتماعية، أو ثقافية أو نفسية أو طبية (U.S Department of Education, 2018).

وأجريت عدد من الدراسات للكشف عن نسبة انتشار تلك الاضطرابات في المدارس؛ إذ أظهرت نتائجها أن 2٪ إلى 20٪ من الطلبة في سن المدرسة يظهرون خصائص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ويشمل ذلك الاضطرابات الخارجية (Externalizing)، كالعدوانية والنشاط الزائد، أو الاضطرابات الداخلية (Internalizing)، كالقلق، والاكتئاب (Lane et al., 2016; Forness et al., 2012; Young et al., 2010). وبالرغم من وجود بعض القيود على تلك النسب بسبب العوامل المرتبطة ببعض المفاهيم المعقدة، مثل: اختلاف النماذج النظرية، وتزامن الاضطرابات مع إعاقات أخرى، والتباين في عملية المسح (Screening)، والتعرف (Identification)، واستخدام أداوت ومقاييس مختلفة، وحجم المجتمع، والعينة (Forness et al., 2012; Webber & Plotts, 2008) إلا أن تلك النسب تبدو عالية. لقد كشفت الدراسات أن (1٪) فقط من طلبة المدارس حصلوا على خدمات التربية الخاصة (Losinski et al., 2021)، وهي نسبة متدنية، قد يكون سببها ضعف إجراءات التعرف والمسح.

ويصنف الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية Systematic Screening for Behavioral Disorders (SSBD) على أنه أحد الأنظمة البارزة التي تستخدم للتعرف على الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، ويعدُّ من أفضل الطرق المستخدمة في ذلك (Alkherainej & Alebrahim, 2018; Walker et al., 2014)، ويتميز باحتوائه على سلسلة من التقييمات التي تمرُّ بمراحل متعددة إضافة إلى كونه يعالج بعض السلبيات الموجودة في أدوات التعرف المعتادة؛ لأنه يأخذ بالحسبان جميع الطلبة الموجودين داخل الصف، ويركز على الاضطرابات الخارجية والداخلية (Lambert et al., 2018).

للأسف ما زالت أنظمة التعرف وغيرها من الممارسات والتدخلات التربوية – رغم فعاليتها وتوفرها – غير مطبقة بشكل كبير في المدارس (kilgus et al., 2016)، وهو ما يدعو إلى البحث عن الأسباب التي تقف وراء ذلك؛ إذ ربما كانت هناك تحديات متعلقة بالكفاية المهنية والموارد المالية (Lane et al., 2016)، أو أن المعلمين لا يتقبلونها، ولديهم تصورات جعلتهم غير

راضين عنها. ولسوء لحظ تشير الأدبيات إلى ندرة التحقق من الصدق الاجتماعي لمعرفة تقبل المشاركين للممارسات والتدخلات التربوية (Park & Blair, 2019).

ويمكن وصف مفهوم الصدق الاجتماعي (social validity) بأنه القيمة التي يضعها المشاركون (المعلمون أو الطلبة أو أولياء الأمور وغيرهم) للممارسات والتدخلات التربوية، أو الإجراءات التي قاموا بتنفيذها، أو طبقت عليهم في دراسة ما (Miramontes et al., 2011). وتعنى دراسة الصدق الاجتماعي بالكشف عن تصورات المشاركين تجاه أهمية تلك الممارسات أو التدخلات وجدواها (Lane et al., 2009)، بهدف معرفة ما إذا كانوا: (أ) يعدونها ذات قيمة، (ب) وينظرون إليها على أنها ممكنة ومقبولة، (ج) ويرون أن بالإمكان الاستفادة من نتائجها (Park & Blair, 2019).

إن إجراء دراسات التحقق من الصدق الاجتماعي من الأمور المهمة التي يجب النظر إليها ومراعاتها عند اختيار أو تنفيذ ممارسات أو تدخلات تربوية داخل المدارس (Walker et al., 2014). لأنه كي تنفَّذ مثل هذه الممارسات أو التدخلات وتحقق النتائج المرجوة يجب أن يتقبلها المعلمون والمعلمات، ويرون أهمية استخدامها والوثوق بنتائجها (Alwan, 2012; Glover & Albers, 2007). قد تساهم دراسات التحقق من الصدق الاجتماعي بشكل كبير في فهم أسباب عدم استخدام أدوات الفرز أو التعرف على الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المدارس، وقد يستفاد منها في إجراء تعديلات أو إضافات قد تسهم في انتشارها وسهولة استخدامها؛ إذ كلما زاد الصدق الاجتماعي زادت احتمالية استخدام أنظمة الفرز أو التعرف (Larson et al., 2020; caldarella et al., 2014). وتتأكد أهمية التحقق من الصدق الاجتماعي أيضًا عند تعريب ونقل تلك الأنظمة أو الأدوات إلى مجتمع آخر مختلف ثقافيًا واجتماعيًا عن المجتمع الذي صممت فيه (Mejia et al., 2016).

مشكلة الدراسة:

أسهمت الأبحاث والدراسات في توفير عدد من أنظمة التعرف وأدواته التي تتيح فرز الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. (Lane et al., 2016; Oakes et al., 2017; Richardson et al., 2009)، لكن تلك الأنظمة لم تطبق في المدارس بشكل واسع (kilgus et al., 2016). ويبدو أن هناك أسبابًا عدة قد يعزى إليها ضعف تطبيقها، منها: درجة رضا المعلمين والمعلمات عنها، وعدم تقبلها؛ ويؤيد هذا أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن المعلمين والمعلمات يقلُّ لديهم حافز التطبيق أو قبول الاستخدام لتلك الممارسات أو الأدوات إذا لم يشركوا في التعرُّف على أهدافها وإجراءاتها، وأخذ

تصوراتهم، وملاحظاتهم قبل وأثناء وبعد عملية تطبيقها (Lane et al., 2016; caldarella et al., 2014; Lane et al., 2009). ورغم أهمية قياس الصدق الاجتماعي إلا أنه قليل جدًا في الدراسات التي عنيت بإجراءات التعرف أو الفرز (Park & Blair, 2019; Snodgrass et al., 2018).

وتعدُّ النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية واحدة من أنظمة التعرف على الطلبة ذوو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، قام الباحث بتعريبها والتحقق من خصائصها السيكومترية مؤخر، ولاحظ الباحث أثناء ذلك أن هنالك تفاوتاً بين المشاركين في تطبيق النسخة السعودية من الفرز المنظم، فالبعض ينظرون للعبارات الموجودة في النسخة السعودية من الفرز المنظم بأنها تصف سلوك الطلبة بشكل محدد، وأن قائمة السلوكيات تصف أغلب المشكلات السلوكية في المدارس، ويعتقدون بأنها ستساعد في تحديد الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية، والبعض الآخر يرى بأن إجراءات الفرز معقدة وتستغرق وقت طويلاً في تطبيقها، هذا التفاوت جعل الباحث ينظر إلى أهمية التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم، فمن غير المجدي الاقتصار على توفير أنظمة أو أدوات ذات خصائص سيكومترية عالية، بل لابد من التحقق أيضاً من رضا المشاركين والكشف عن مدى تقبلهم إياها، وفق محددات واضحة، يضاف إلى ذلك أن خصائص المجتمع الأصلي للمقياس تختلف كليًّا عن خصائص وثقافة المجتمع السعودي؛ وهذا يجعل قياس الصدق الاجتماعي ضروريًا.

وجاءت هذه الدراسة بغية التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، عن طريق الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات السعوديين عنها، من حيث الأهمية، وسهولة الاستخدام، ومدى ملاءمتها لبيئة المجتمع السعودي وثقافته.

أسئلة الدارسة:

س1: ما الصدق الاجتماعي المتحقق للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، من حيث الأهمية، وسهولة الاستخدام، ومدى ملاءمتها لبيئة وثقافة المجتمع السعودي، عن طريق تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدينة الرياض ممن سبق لهم استخدام هذه النسخة في مدارسهم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تبحث فيه؛ إذ هو من المواضيع الحديثة في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المملكة العربية السعودية، ويتماشى مع تأكيدات العديد من الأدبيات النظرية في المجال على ضرورة التحقق من الصدق الاجتماعي (Park & Blair, 2019; caldarella et al., 2014 Miramontes et al., 2011).

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تحسين وتطوير جودة النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية وجعلها أكثر ملاءمة واستخدامًا داخل المدارس، وتشجِّع الباحثين وطلبة الدراسات العليا على إجراء دراسات مشابهة، إضافة إلى الإسهام في إثراء المكتبة العربية والسعودية، وتوفير أنظمة وأدوات مقبولة اجتماعيًّا يمكن استخدامها للتعرف على الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية -دراسة الصدق الاجتماعي-.

2- الحدود المكانية: المدارس الحكومية الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات في مدينة الرياض.

3- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات التعليم العام في المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

4- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي 1443هـ - 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

Emotional and Behavioral Disorders (EBD):

"تلك الاضطرابات التي تظهر على الطلبة في فترات طويلة من الزمن وبدرجة ملحوظة، وتؤثر سلبًا في أدائهم التعليمي، ويمكن التعرف عليها عن طريق واحدة أو أكثر من الخصائص الآتية: (أ) عدم القدرة على التعلم، والتي لا تعزى إلى عوامل فكرية أو حسية أو صحية، (ب) عدم القدرة على بناء العلاقات الشخصية المرضية مع الآخرين، وعدم القدرة على المحافظة عليها، (ج) القيام بسلوك غير مناسب في الظروف العادية، (د) مزاج عام من الكآبة والحزن، (هـ) الميل إلى إظهار أعراض مرضية جسمية، آلام، أو مخاوف مرتبطة بمشاكل شخصية أو مدرسية". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، ص.11)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من السلوكيات المزعجة والتي تتميز بالاستمرار والشدة

وتؤثر سلبًا على أداء الطالب في البيئة التعليمية والحياة الاجتماعية، وتتميز بمجموعة واسعة من الخصائص السلوكية الخارجية والداخلية، مثل العدوانية وفرط النشاط، والاكتئاب والقلق.

النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية:

Saudi Version of Systematic Screening for Behavioral Disorders:

أحد الأنظمة التي تسهم في عملية المسح، والتعرف المبكر على الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وجرى مؤخرًا تعريبه في المملكة العربية السعودية، والتحقق من صدقه وثباته الإحصائي، ويستخدم نموذجين للمسح، أحدهم مخصص للأطفال من 3 إلى 5 سنوات، والآخر مخصص للطلبة من عمر 7 إلى 15 سنة، وتنجز عملية الفرز فيه عن طريق ثلاثة مراحل، المرحلة الأولى: ترشيح المعلمين لطلابهم داخل الصف، والمرحلة الثانية: تقييم المعلمين للطلبة بناء على مجموعة من المقاييس، والمرحلة الثالثة: الملاحظة والبحث في السجلات المدرسية للطلبة.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: نظام فرز مخصص للأعمار من 7 إلى 15 سنة، يقيَّم فيه الطلبة في المرحلة الأولى والمرحلة الثانية، جرى تعريبه والتحقق من خصائص صدقه وثباته وملاءمته للبيئة السعودية.

الصدق الاجتماعي: (social validity)

إمكانية استخدام نظام أو منتج أو خدمة من قبل مجموعة من المستخدمين أو المشاركين، لتحقيق أهداف محددة بفاعلية وكفاءة ورضا (Brann et al., 2022).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: التحقق من تصورات المعلمين والمعلمات تجاه النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، من حيث الأهمية، وسهولة الاستخدام، ومدى ملاءمتها لبيئة المجتمع السعودي وثقافته.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

خصص هذا الجزء لاستعراض الإطار النظري والمفاهيم الأساسية لموضوع هذه الدراسة، ويشمل ذلك: الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، والفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، والصدق الاجتماعي، ثم القيام بعرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بدراسة الصدق الاجتماعي للفرز المنظم للاضطرابات السلوكية.

الاضطرابات الانفعالية والسلوكية:

يمثل الطلاب الذين لديهم اضطرابات انفعالية وسلوكية (EBD) نسبة كبيرة من مجموع طلاب المدارس، تقدَّر ما بين 2٪ إلى 20٪ (Mitchell et al., 2018; Losinski, et al., 2021; Kalberg et al., 2011; Walker et al., 2004). في عرضنا لمصطلحات الدراسة أشرنا إلى التعريف الذي تتبناه وزارة التعليم في

المملكة العربية السعودية وهو مأخوذ من قانون تعليم ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities (IDEA) Education Improvement Act، ويقصد بمصطلح الاضطرابات الانفعالية والسلوكية بحسب قانون تعليم ذوي الإعاقات بأنه:

1- حالة تُظهر واحدة أو أكثر من الخصائص التالية على مدى فترة طويلة وبدرجة ملحوظة تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلبة:

أ) عدم القدرة على التعلم الذي لا يمكن تفسيره بالعوامل الفكرية، أو الحسية، أو الصحية.

ب) عدم القدرة على بناء أو المحافظة على علاقات اجتماعية مرضية مع الأقران والمعلمين.

ج) أشكال من السلوك أو المشاعر غير المناسبة في الظروف العادية.

د) مزاج عام سائد من التعاسة أو الاكتئاب.

هـ) الميل إلى ظهور أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية أو المدرسية.

2- يشمل الاضطراب الانفعالي الفصام. ولا ينطبق المصطلح على الذين يعانون من سوء التوافق الاجتماعي، ما لم يتم تحديد أن لديهم اضطرابًا انفعاليًا (Webber & Plotts, 2008; Kauffinan, Landrum, 2009).

ثانيًا: الفرز السلوكي المنظم.

الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية يعدُّ أحد الأنظمة التي تعتمد على الإجراءات متعددة المراحل (Multiple-Gating Procedure) التي تهدف إلى توفير إجراءات فرز اقتصادية وفعالة، قام بإعداده والكر وسيفرسون (1990) walker, severson، وأُستخدم في إصداره الأول مع (المرحلة الابتدائية) للأعمار من 7 إلى 12 سنة، وعام 2014م أصدرت نسخة ثانية مطورة وموسعة، تحتوي على نموذجين، أحدهما: خاص بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة للأعمار من 7 إلى 15 سنة، والآخر خاص بالأطفال ما قبل الروضة وأطفال الروضة (kindergarten & prekindergarten) للأعمار من 3 إلى 5 سنوات (Walker et al., 2014).

وتتكون النسخة الثانية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية من ثلاث مراحل، هي: المرحلة الأولى مرحلة الترشيح والترتيب، والمرحلة الثانية مرحلة الفرز أو التقييم، والمرحلة الثالثة مرحلة اختيارية تهتم بإجراء المزيد من البحث في السجلات وملاحظة الطلبة في أماكن خارج الفصل. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة سوف نركز على المرحلتين (الأولى والثانية) لنموذج الأعمار من 7 إلى 15 سنة. (Walker et al., 2014)

المرحلتين الأولى والثانية للفرز المنظم للاضطرابات السلوكية: للأعمار من 7 إلى 15 سنة.

يحدد معلم الصف في المرحلة الأولى مجموعة صغيرة من الطلبة الذين تظهر عليهم علامات الخطر الحادّة

للسلوكيات الخارجية (Externalizing) والداخلية (Internalizing)، أما في المرحلة الثانية فتكون مهمته تقييم سلوك هؤلاء الطلبة بمزيد من الإجراءات، مستخدمًا قائمة مقاييس التقدير للتحقق من درجة الخطر. ويعدُّ الطلبة معرضين لخطر الاضطرابات الخارجية والداخلية إذا تجاوزوا الحد الأعلى من الدرجات في قوائم المرحلة الثانية. ويسمى هذا الإجراء بالفرز متعدد المراحل (Multiple-Gating Procedure) (Walker et al., 2014).

الصدق الاجتماعي:

ظهر مصطلح الصدق الاجتماعي لأول مرة في بداية السبعينيات في جهود العالمين كازدين Kazdin (1977) وولف Wolf (1978) اللذين ناديا بأهمية التحقق من الصدق الاجتماعي في مجال تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis ABA، (Nicolson et al., 2020)، ويشار إليه في بعض الدراسات بمسميات عدة، منها القبول الاجتماعي Social Acceptability، وتقبل الاستخدام Usability، والرضا Satisfaction، (Wellons, 2022 ; Larson et al., 2020 ; Harrison et al., 2013) ويمكن تعريف الصدق الاجتماعي بأنه ذلك التصوّر الذي يرى فيه المشاركون (المعلمون أو المعلمات، أو الطلبة، أو الوالدان)، ممارسة تربوية ما، أو تدخلًا معينًا يُقدم لهم أهدافًا مهمة، وإجراءات مقبولة، ونتائج مفيدة اجتماعيًا (Lane et al., 2009). ويهدف البحث في تصورات المشاركين حول الممارسات أو التدخلات لمعرفة ما إذا كانوا: (أ) يعدونها عملية قيمة، (ب) ينظرون إليها على أنها ممكنة ومقبولة، (ج) يرون أن بالإمكان الاستفادة من نتائجها في عملية التخطيط أو التدخلات (Park & Blair, 2019).

ويمكن أن يقاس الصدق الاجتماعي بطرق عدة، منها: التقرير الذاتي (Subjective Evaluation)، أو المقارنة المعيارية (Normative Comparison)، أو التحقق من استمرار النتيجة (Maintenance)، أو عن طريق التقييم الأعمى (Blind Ratings)، وغيرها من الطرق (Wellons, 2022; Snodgrass et al., 2018).

وجاء اهتمام الباحثين والمهتمين بدراسات الصدق الاجتماعي محاولة منهم لسد الفجوة بين البحوث النظرية والممارسات التربوية، إضافة إلى تحديد أوجه القصور في تلك الممارسات أو التدخلات، ومعالجتها؛ لضمان تبني المشاركين لها (Snodgrass et al., 2018). لأن عدم تقبل المشاركين أهداف أو أهمية أو إجراءات أو نتائج تلك الممارسات قد تؤثر بشكل كبير في تبنيها وانتشارها (Larson et al., 2020). وعلى العكس من ذلك تشير بعض الأبحاث إلى أن الممارسات التي يتقبلها المشاركون ويتبنونها تكون فعالة، وتؤدي إلى تحسن في

نتائج المشكلة موضع الدراسة، وإمكانية تعميمها والاستفادة من نتائجها على نطاق اجتماعي أوسع (Gerow et al., 2018). وهذا يظهر أن عملية التحقق من الصدق الاجتماعي قد تسهم في انتشار وتطوير الممارسات الفعالة، وتسهم في الحد من تلك الممارسات التي تستنزف الطاقات والموارد التي لا تستمر في الميدان بسبب عدم تقبل المجتمع لها (Park & Blair, 2019). إن أهمية التحقق من الصدق الاجتماعي وتأثيره في فعالية الممارسات المطبقة داخل المدارس مثبت في العديد من الدراسات (Brann et al., 2022; Neugebauer et al., 2016; Lane et al., 2009)، وتتأكد أهميته أيضًا عند القيام بالتكييف الثقافي (Cultural Adaptation) للممارسات أو التدخلات بغرض نقلها إلى مجتمع جديد، أو تطويرها لتناسب مجتمع متنوع ثقافيًا ولغويًا (Brann et al., 2022; Larson et al., 2020; Mejia et al., 2016).

وبالرغم من تعدد التأكيدات على أهمية إجراء دراسات الصدق الاجتماعي إلا أنها ما زالت نادرة الاستخدام، وتقاس - غالبًا - بطريقة غير منهجية (Silva et al., 2020; Snodgrass et al., 2018)؛ وقد يعود ذلك إلى وجود مجموعة من التحديات، من أهمها: أن مفهوم الصدق الاجتماعي يتأثر بعوامل مختلفة، منها: تعدد وجهات النظر لأنها تجعل تفسير النتائج متباين جدًا، وإن كانت تبدو جيدة في العديد من الدراسات الأخرى (Wellons, 2022)، إضافة إلى الأمور المتصلة بالمنهجية المستخدمة لتقييم وبناء أداوت للتحقق من الصدق الاجتماعي؛ ويؤكد ذلك عدم وجود اتفاق على مؤشرات أو خصائص معينة يمكن الاسترشاد بها عند بناء أداوت أو أساليب تقيس الصدق الاجتماعي، الأمر الذي قد يؤثر في النتائج وتفسيراتها. (Park & Blair, 2019). أخيراً ربما كانت اشتراطات المجلات العلمية لعدد صفحات معينة أو الجهد والتكلفة الإضافية المالية أو الزمنية عائقًا أمام بعض الباحثين لاختيار مثل هذا النوع من البحوث؛ ولذلك من الجيد أن يضع الباحثون والمهتمون تلك التحديات في الحسبان قبل الشروع في تنفيذها (Wellons, 2022).

الدراسات السابقة:

قام والكر وآخرون (Walker et al., 1994) دراسة هدفت إلى إجراء الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية للتعرف على الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وطبقت على عينة من المعلمين بلغت 58 معلمًا، وبمشاركة مجموعه مكونة من 1446 طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية. وكان الهدف الأساسي هو التحقق من الصدق الإجرائي، والخصائص العامة، والصدق الاجتماعي؛ من أجل بناء الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية يمكن أن يحدد بدقة

الطلبة الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة؛ وبينت أيضًا أن الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية قد حقق قبولًا اجتماعيًا، حيث أشار المشاركون إلى أن المقياس فعال من حيث التكلفة؛ لأنه لا يتطلب مهارات أو كفاءة عالية من المستخدمين (سهولة التطبيق)، إضافة إلى أنه يقدم منهجًا وقائيًّا استباقيًّا للكل عن طريق فرز الطلبة داخل الصف؛ وأشار المشاركون إلى أنهم يفضلون استخدامه كأسلوب فرز أولي داخل الصف.

وأجرت أوشونبونمي (2004) Oshunbunmi دراسة هدفت إلى تقييم تصورات المعلمين المتعلقة باستخدام الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، والتعرف على الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وقد شارك في الدراسة (8) معلمين، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمين كانوا قادرين بواسطته على تحديد الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية على البعدين (بعد السلوك الخارجي والداخلي)، إضافة إلى أن لديهم تصورًا يتعلق بالفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، فهو في نظرهم مفيد وفعال وذو جودة عالية.

أما في المملكة العربية السعودية فقد أجرى العلوان (2012) Alwan دراسة هدفت إلى التحقق من الصدق الاجتماعي للسلوكيات المدرجة في الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية في المدارس الابتدائية للذكور، والكشف عن مدى اهتمام المعلمين بظهور تلك السلوكيات. واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على استبانة وأربعة أسئلة مقالية. وكشفت نتائجها عن أن جميع السلوكيات المدرجة في مقياس الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تحدث (إلى حد ما) في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية باستثناء سلوك واحد (سلوك الميل لإيذاء النفس أو الانتحار)، وأظهرت كذلك أن السلوكيات التي حدثت بشكل متكرر تضمنت مشاكل السلوك الداخلي والخارجي، وأن المعلمين مهتمون – إلى حد ما – بجميع السلوكيات المضمنة فيه، لكنهم كانوا أكثر اهتمامًا بمشاكل السلوك الخارجي.

وسعت الدراسة التي قام بها هاريسون وآخرون (2013) Harrison et al إلى تحديد معايير وخصائص لدراسة الصدق الاجتماعي، والتحقق من تطبيق بعض أنظمة وأدوات المسح في مجال الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لتلك المعايير والخصائص، عن طريق المراجعة المنهجية للأدبيات. واعتمدت الدراسة على معايير استخلصت من الأدبيات السابقة التي عُنيت بقياس الصدق الاجتماعي، مثل: الوقت المستغرق، والتكلفة المادية، والموارد، والتجهيزات المتاحة، وتدريب المشاركين، وأهمية المشكلة بالنسبة للمشاركين، وسهولة القراءة والتجهيزات. وبينت نتائجها أن الفرز المنظم يعدُّ

الأقل قبولًا من ناحية الوقت؛ لاعتماده على التسجيل الورقي، وأظهرت أن الفرز المنظم له قبول اجتماعي جيد فيما يتعلق بسهولة القراءة والتجهيزات؛ لكونه يوفر أدلة ومقاطع فيديو للتدريب على كيفية الاستخدام، ولا يتطلب كفاءة عالية من المعلمين أو المعلمات، ويمكن للمعلم المساعد تطبيقه بكل يُسر.

وهدفت دراسة كالديريلا وآخرون Caldarella et al (2014) إلى تقييم تصورات المعلمين عن الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية في بعض المدارس عن طريق دراسة الصدق الاجتماعي. وطبقت على عينة مكونة من 75 معلمًا في ثلاث مدارس ابتدائية. واستخدم الباحثون الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية (SSBD) في تلك المدارس لمدة عام كامل، ثم قاموا ببناء استبانة مكونة من 23 عبارة على مقياس ليكرت الخماسي؛ لمعرفة تقديرات المعلمين حول استخدام الفرز المنظم، وجدوى استخدام نتائجه في التخطيط للتدخلات مع الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وأوضحت النتائج أن 71٪ من المشاركين لديهم تصور بأهمية فحص الطلبة بشكل موضوعي ومنهجي لتحديد المشكلات الانفعالية والسلوكية، وبينت أيضًا أن 69٪ من المشاركين عدوا الفرز المنظم طريقة فعالة للقيام بذلك. أما ما يتعلق بمعرفتهم الفردية فقد أشار 53٪ من المشاركين إلى أن المقياس حسّن قدرتهم على التعرف على التلاميذ الذين يعانون من مشاكل داخلية، وأشار 26٪ إلى أن الفحص حسّن قدرتهم على تحديد التلاميذ الذين يعانون من مشاكل خارجية.

وأجرى الخرينج والبراهيم Alkherainej & Alebrahim (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من الخصائص السيكومترية للفرز المنظم للاضطرابات السلوكية – النسخة الثانية – وتقديرات الصدق الاجتماعي له في دولة الكويت. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 77 مشاركًا، وزِّعت عليهم استبانة إلكترونية مكونة من 11 عبارة على مقياس ليكرت خماسي، إضافة إلى سؤال واحد مفتوح للسماح لهم بالتعبير عن آرائهم تجاه الفرز المنظم. واستخدمت الدراسة التكرارات والمتوسطات الحسابية لتحليل نتائج الصدق الاجتماعي. وبينت النتائج أن 72.6٪ من المشاركين أوصوا باستخدام الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية في المدارس، وأفاد (72.7٪) من المشاركين أن عناصر الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تناسب الثقافة العربية، كما أظهرت النتائج أن 17٪ من المشاركين أوضحوا أن إكمال الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية استغرق أكثر من 45 دقيقة. أما إجابات السؤال المفتوح فقد عولجت باستخدام التحليل الموضوعي لتحديد أنماط ردود المشاركين، وبينت النتائج أن إجابتهم تضمنت أربعة عناوين رئيسية، هي: (أ) يستغرق وقتًا

طويلًا، (ب) يفضلون إشراك ملاحظين آخرين، مثل: الوالدين، أو الأخصائيين في المدرسة لتقييم السلوكيات، (ج) يحتاج إلى صياغة لغوية لتشمل اللغة المناسبة للجنسين، (د) مراقبة السلوكيات في المدارس أمر صعب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بحداثة موضوعها، وسعيها إلى التحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية – النسخة الثانية – الذي جرى تعريبه والتحقق من بعض خصائصه السيكومترية مؤخرًا في المملكة العربية السعودية. وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع البحث، وإن كانت تختلف في الهدف الرئيس؛ لأن تلك الدراسات لم يكن هدفها الرئيس التحقق من الصدق الاجتماعي للفرز المنظم باستثناء دراسة كالديريلا وآخرين Caldarella et al (2014)، ودراسة العلوان Alwan (2012). واختلفت الدراسة الحالية أيضًا عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة. وأشير هنا إلى أن قياس الصدق الاجتماعي يتأثر بشكل كبير بمجتمع الدراسة؛ نتيجة تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية في تصورات المشاركين.

ويظهر من تتبع الأدبيات السابقة أن قياس الصدق الاجتماعي للفرز المنظم على المجتمع السعودي لم يبحث باستثناء دراسة العلوان Alwan (2012)، وهي دراسة قديمة نوعًا ما وشملت مناطق مختلفة. يضاف إلى ما سبق أن الدراسة الحالية تتفرد بقياس الصدق الاجتماعي للنسخة الثانية من الفرز المنظم الذي أصدر عام 2014م، أما الدراسات السابقة فقد استخدمت النسخة الأولى التي صدرت عام 1992م باستثناء دراسة الخرينج والبراهيم Alkherainej & Alebrahim 2018. وامتازت الدراسة الحالية أيضًا بتنوع عينة البحث، وتركيزها على المعلمين والمعلمات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، بعكس الدراسات السابقة التي ركزت على المعلمين فقط، أو المرحلة الابتدائية فقط. ومن المؤكد أن الدراسات السابقة التي استُعرضت استفادت منها الدراسة الحالية، وأسهمت في التعرف على عناصر قياس الصدق الاجتماعي في تلك الدراسات وأدوات قياسه، إضافة إلى استعراض المنهجية والإجراءات المستخدمة في دراسات الصدق الاجتماعي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه يتيح وصف تقديرات معلمي ومعلمات التعليم العام للصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية. وهو منهج يتيح جمع البيانات من مجموعة من

المشاركين، بهدف الوصول إلى تفسير أو تشخيص أوضاع وظواهر محددة (الزهيري، 2017).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، الذين سبق لهم استخدام النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، وعددهم 217 مشاركاً، منهم 106 من الذكور، و111 من الإناث بنسبة تقديرية بلغت (62٪) تقريبا لكلا الجنسين. أما عينة الدراسة فقد جرى اختيارها بالطريقة العشوائية المنتظمة وفق كشوفات المشاركين ضمن المدى المحدد بين (1-6) تقريباً من مجتمع الدراسة، وبلغ مجموعها 135 مشاركًا، كعينة مثالية تقريباً وفق معادلة كريجسي ومورغان لتحديد حجم العينة (Krejcie, Morgan, 1970). والجدول الآتي يوضح وصف العينة.

جدول (1): عدد المشاركين في الدراسة.

المتغير	عينة الدراسة		مجتمع الدراسة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
معلم	67	%49.6	106	%49
معلمة	68	%50.4	111	%51
المجموع	135	%100	217	%100

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بغرض تحقيق هدف البحث المتمثل في معرفة تقديرات عينة البحث للصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، اعتمد في بناء فقراتها على دراسة (Alkherainej & Alebrahim, 2018)، ودراسة (Caldarella et al., 2014)، ودراسة (Alwan, 2012)، وهي من الدراسات التي سعت إلى التحقق من الصدق الاجتماعي للفرز المنظم للاضطرابات السلوكية. وتكونت الأداة من جزأين: أحدهما مخصص لجمع بيانات العينة الديموغرافية، أما الجزء الآخر فجاء مكونًا من 16 فقرة، وسؤال واحد مفتوح وثلاثة أسئلة مغلقة، توزعت الفقرات على بعدين: بعد يقيس مستوى أهمية نظام الفرز، وبعد يقيس مستوى سهولة الاستخدام، وقدم المشاركون فيه تقديراتهم على نسق ليكرت (Lekart) الخماسي، واعتمد التدرج الرقمي على النحو الآتي: درجة كبيرة جدًا يقابلها التقدير رقم (5)، ودرجة كبيرة يقابلها التقدير رقم (4)، ودرجة متوسطة يقابلها

التقدير رقم (3)، ودرجة قليلة يقابلها التقدير رقم (2)، ودرجة قليلة جدًّا يقابلها التقدير (1)، أما الأسئلة فهي فكانت لغرض التحقق من ملاءمة النسخة السعودية من الفرز المنظم لثقافة المجتمع السعودي. وقام الباحث بعد إجراءات التحقق من الصدق الظاهري بتصميم نسخة إلكترونية من الاستبانة باستخدام نماذج جوجل (Google) وإرسالها إلى أفراد العينة عن طريق رسائل الواتساب (WhatsApp) في الفصل الدراسي الثالث من عام 2021-2022م.

ولأغراض عرض وتفسير نتائج الدراسة تم احتساب تقديرات الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم قام الباحث بتحديد ثلاثة مستويات للحكم على مستوى الأهمية والاستخدام، وتراوحت مستوياته من (1) إلى (2.33) للمستوى الأول (المنخفض)، ومن (2.34) إلى (3.67) للمستوى الثاني (المتوسط)، ومن (3.68) إلى (5) للمستوى الثالث (المرتفع). وجرى استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية SPSS في تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون.

2- التحليل العاملي Factor Analysis، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي exploratory factor المعتمد على المكونات الأساسية Principal Component Analysis للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة.

3- معامل ألفا - كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

4- التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب. للإجابة على سؤال الدراسة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أولًا: الصدق (Validity):

استخدم الباحث ثلاث طرق للتحقق من صدق الأداة، وهي: (أ) الصدق الظاهري، (ب) الاتساق الداخلي، (ج) صدق البناء باستخدام التحليل العاملي. ونعرض تلك الطرق على النحو الآتي:

أ- الصدق الظاهري (Face validity)

عُرضت أداة الدراسة بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود بمدينة الرياض في تخصص التربية الخاصة ممن يحملون درجة أستاذ مشارك فأعلى بهدف التعرف على ملاحظاتهم حول أداة الدراسة ومدى صحة بناءها لتحقيق هدف الدراسة. واعتمد الباحث على نسبة اتفاق بين المحكمين (85٪) لقبول التعديلات، وعليه جرى الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم وإجراء التعديلات الضرورية التي اتفق عليها الغالبية منهم. كانت معظم تلك الملاحظات

والاقتراحات تدور حول حذف بعض الفقرات ودمجها في فقرة واحدة، واستبعاد بعض البيانات الديمغرافية، وتجويد الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتبدو أكثر وضوحًا. وعليه تم حذف ستة فقرات وتكونت النسخة النهائية من الأداة من 16 فقرة بعد التحكيم، وتوزعت على الأبعاد التالية: البعد الأول الأهمية وعدد فقراته (10)، والبعد الثاني سهولة الاستخدام وعدد فقراته (6)، إضافة إلى أربعة أسئلة (سؤال واحد مفتوح وثلاثة أسئلة مغلقة) تقيس البعد الثقافي.

ب- الاتساق الداخلي:

لتحديد الاتساق الداخلي لاستبانة الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم جرى حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية لأداة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد والاستبانة.

الأهمية			الاستخدام		
الفقرة	مع الدرجة الكلية للاستبانة	مع الدرجة الكلية للبعد	الفقرة	مع الدرجة الكلية للاستبانة	مع الدرجة الكلية للبعد
1	.682**	.727**	11	.825**	.841**
2	.736**	.802**	12	.760**	.821**
3	.727**	.787**	13	.758**	.794**
4	.733**	.802**	14	.659**	.728**
5	.783**	.816**	15	.740**	.770**
6	.613**	.688**	16	.429**	.592**
7	.807**	.834**	-	-	-
8	.792**	.835**	-	-	-
9	.813**	.831**	-	-	-
10	.806**	.762**	-	-	-

**** تعني أنها دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الأول "الأهمية" بالدرجة الكلية لأداة الدراسة تراوحت بين (.613 & .813)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.688 & .835)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). وتبين أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الثاني "الاستخدام" بالدرجة الكلية لأداة الدراسة تراوحت بين (.429 & .825)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.592 & .841)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وجرى حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد

مع بعضها وبين الدرجة الكلية لأداة الدراسة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة الصدق الاجتماعي.

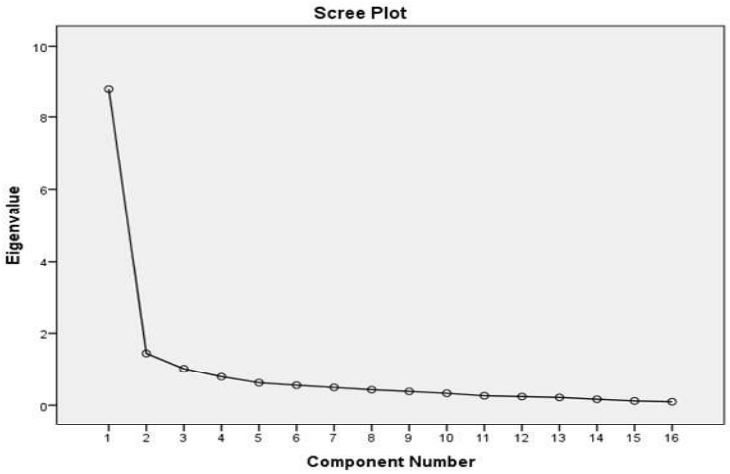
الأبعاد	الدرجة الكلية	الأهمية	الاستخدام
الدرجة الكلية	-		
الأهمية	.951**	-	
الاستخدام	.894**	.711**	-

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها وبين الدرجة الكلية تراوحت بين (.711 & .951)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد صلاحية استخدام أداة الدراسة للتحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية.

ج- صدق البناء: (construct Validity)

قام الباحث باستخدام طريقة التحليل العاملي Factor Analysis لتحديد صدق بناء أداة الدراسة الحالية، وللتعرف على البنية العاملية لها استُخدم التحليل العاملي الاستكشافي exploratory factor المعتمد على المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) لاستجابات أفراد العينة للاستبانة. وجرى اختبار مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر - ماير - أولكن (KMO) وتبين أن قيمته بلغت (KMO=0.915). وكلما كانت قيم (KMO) أكبر من (.60) كان ذلك أفضل (دودين، 2010)، وتعد هذه النتيجة أعلى من الحد الأدنى المطلوب، ويدعم ذلك دلالة قيمة مربع كاي كا2 (X^2)، لاختبار بارتليت سفارستي (Bartlett's - Sphericity) والتي بلغت (X^2 =1640.672, P = 0.000)، وهي دالة إحصائيًا وفقًا لمحك جيلفورد. وقد حللت المصفوفة الارتباطية لفقرات الاختبار باستخدام محك كايزر (Kaiser) في اختيار عدد العوامل، بحيث يعد العامل جوهريًّا إذا كانت قيمة جذره الكامن ($\geq$ 1.0) صحيح. واستخدمت القيمة (0.30) كحد أدنى لقبول تشبعات الفقرات بالعوامل. (دودين، 2010)؛ ووفقًا لهذا الإجراء استخلصت الدراسة عاملين يوضحها الشكل البياني رقم (1).



الشكل رقم (1): الجذور الكامنة الناتجة عن تحليل فقرات استبانة الصدق الاجتماعي

يبين الشكل (1) الجذور الكامنة الناتجة عن تحليل فقرات استبانة الصدق الاجتماعي، وقد فسَّرت نسبته (64.5٪) من التباين الكلي للاستبانة، وتراوحت الجذور الكامنة للعاملين بين (4.993 & 5.101)، وتبين أن جميع الفقرات في بعد الأهمية تشبعت تشبعًا دالًا على العامل الأول، وعددها (10) فقرات،، فيما تشبعت بقية فقرات الاستبيان الست على بعد الاستخدام مع تداخل تشبعات بعض الفقرات بين العاملين ويمثل الجدول رقم (4)، مصفوفة التشبع للفقرات على الأبعاد كالآتي:

جدول رقم (4): مصفوفة التشبع للفقرات على الأبعاد لاستبانة الصدق الاجتماعي.

العوامل		م الفقرات	
2	1		
	0.804	A4	1
	0.804	A2	2
	0.791	A3	3
0.331	0.723	A5	4
	0.683	A1	5
	0.678	A6	6
0.467	0.649	A8	7
0.510	0.629	A7	8
0.873		B12	9
0.828		B13	10
0.827		B11	11
0.767		B15	12
0.707	0.415	A10	13
0.680		B14	14
0.610	0.582	A9	15
0.239		B16	16

ثانيًا: الثبات (reliability)

جرى استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة. والجدول رقم (5) يوضح نتائج معاملات الثبات لكل بعد على حدة.

جدول (5): معامل الثبات لاستبانة الصدق الاجتماعي.

الأبعاد	عدد العبارات	ثبات ألفا
الأهمية	10	.932
الاستخدام	6	.787
الدرجة الكلية	16	.926

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل ثبات ألفا للبعد الأول "الأهمية" بلغ (.93)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبلغ معامل ثبات البعد الثاني "الاستخدام" (.78)، وهو معامل ثبات مرتفع أيضًا. أما معامل ثبات الدرجة الكلية لأداة الدراسة فبلغ (.92)، وهو معامل ثبات مرتفع؛ وهذا يؤكد صلاحية استخدام أداة الدراسة للتحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية في هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتيجة سؤال الدراسة: ما الصدق الاجتماعي المتحقق للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية؟

استخدم الباحث للإجابة عن هذا السؤال التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب. وفيما يلي عرض تلك النتائج بالترتيب.وجاءت النتائج كالآتي:

أولًا: بُعد الأهمية:

جدول (6): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لفقرات بُعد الأهمية في استبانة الصدق الاجتماعي.

رقم الفقرة	الفقرات	ك	مستوى الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية	الرتبة
		٪	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا				
2	الفرز المنظم طريقة فعالة لتحديد الطلبة المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	ك	-	-	3	41	91	4.65	0.523	مرتفع	1
		%	-	-	2.2	30.4	67.4				
3	الفرز المنظم ساعدني على تحديد الطلبة الذين لم أكن أعتقد مطلقًا أنهم معرضون لخطر المشكلات الداخلية	ك	-	-	3	46	86	4.61	0.532	مرتفع	2
		%	-	-	2.2	34.1	63.7				

تابع جدول (6).

رقم الفقرة	الفقرات	ك	مستوى الأهمية					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية	الرتبة
		%	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا				
4	الفرز المنظم ساعدني على تحديد الطلبة الذين لم أكن أعتقد مطلقًا أنهم معرَّضون لخطر المشكلات الخارجية	ك	-	-	4	45	86	4.61	0.548	مرتفع	3
		%	-	-	3	33.3	63.7				
1	من الضروري فحص الطلبة بشكل موضوعي لتحديد المشاكل الانفعالية والسلوكية التي يعانون منها	ك	-	-	4	46	85	4.6	0.549	مرتفع	4
		%	-	-	3	34.1	63				
10	أتمنى أن تكون النسخة السعودية من الفرز المنظم متاحة في المدارس حتى استخدامها عند الحاجة	ك	-	-	4	46	85	4.6	0.549	مرتفع	4
		%	-	-	3	34.1	63				
9	نتائج الفرز المنظم تسهم في تحسين العلاقات الاجتماعية للطلبة المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	ك	-	-	3	54	78	4.56	0.542	مرتفع	5
		%	-	-	2.2	40	57.8				
8	نتائج وبيانات الفرز المنظم تسهم في تحسين النتائج الأكاديمية للطلبة المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	ك	-	1	2	54	78	4.55	0.569	مرتفع	6
		%	-	0.7	1.5	40	57.8				
6	الفرز المنظم ساعدني على معرفة مفهوم الاضطرابات السلوكية والانفعالية	ك	-	-	3	56	76	4.54	0.543	مرتفع	7
		%	-	-	2.2	41.5	56.3				
7	بيانات الفرز المنظم تساعد على التخطيط لاختيار التدخلات المناسبة للطلبة	ك	-	1	4	52	78	4.53	0.596	مرتفع	8
		%	-	0.7	3	38.5	57.8				
5	الفرز المنظم ساعدني على مراقبة سلوكيات الطلبة بموضوعية	ك	-	-	4	57	74	4.52	0.558	مرتفع	9
		%	-	-	3	42.2	54.8				
	الدرجة الكلية للبعد							**4.58**	**0.435**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول رقم (6) أن مستوى الأهمية جاء "مرتفعًا"، يؤكد هذا أن متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية للبعد بلغ (4.58)، وبانحراف معياري قدره (0.435)، ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اتفاقًا بين استجابات أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات ما بين (4.52 & 4.65)،

وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من الاستبانة، وكلها تشير إلى مستوى (مرتفع)؛ مما يعني أن أفراد العينة يؤمنون بأهمية النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية، ويُظهر إدراك المشاركين لأهميته في تحديد الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات السلوكية، والغاية من دراسات الصدق الاجتماعي هو التحقق من القيمة أو الأهمية الاجتماعية للممارسات أو التدخلات التربوية بالنسبة للمشاركين (Lane et. al, 2009). وتتفق النتائج السابقة مع ما توصل إليه كلٌّ من أوشونبونمي Oshunbunmi (2004) وكالديريلا وآخرون Caldarella et al (2014). والتي أشارت إلى أن المشاركين أبدو تقبلهم للفرز المنظم وأكدوا على أهميته في تحديد الطلبة المعرضين لخرط الاضطرابات السلوكية.

وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد الأهمية نجد أن العبارة رقم (2) والتي تنص على: "الفرز المنظم طريقة فعالة لتحديد الطلبة المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية" جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.65)، فيما جاءت العبارة رقم (5) والتي تنص على: "الفرز المنظم ساعدني في مراقبة سلوكيات الطلبة بموضوعية" في المرتبة التاسعة والأخيرة، بمتوسط بلغ (4.52). ويعزو الباحث تلك النتيجة المرتفعة إلى ثقة المعلمين والمعلمات في نتائج الفرز الذي قاموا به، إذا يقومون في المرحلة الأولى من الفرز المنظم بترشيح الطلبة، ومن ثم ترتيبهم عدديًا، بحيث يكون الأول هو الأكثر عرضة لخطر الاضطرابات السلوكية والانفعالية في تقدير المعلم أو المعلمة، ومن ثم الثاني والثالث والرابع.. إلخ. وفي المرحلة الثانية يقومون بتطبيق مقياسين للتحقق من درجة الخطر. ويغلب أن يكون المرشح الأول في المرحلة الأولى هو الأعلى درجة، والمرشح الأخير هو الأقل درجة على مقياسي المرحلة الثانية؛ مما أعطى المعلمين ثقة بنتائج تلك المقاييس، حيث يتوافق ترشيحهم واعتقادهم بأن الطالب معرض لخطر الاضطرابات السلوكية مع درجاته التي حصل عليها على مقاييس المرحلة الثانية من النسخة السعودية من الفرز المنظم. ويتضح ذلك بالنظر إلى العبارة رقم 2 التي جاءت في المرتبة الأعلى على بعد الأهمية، وهي: "الفرز المنظم طريقة فعالة لتحديد الطلبة المعرضين لخطر الإصابة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية". أما العبارة رقم (5) والتي جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة فقد يكون ذلك بسبب أن هنالك عبارات قليلة في المقياس تصف سلوكيات يصعب التحقق منها مثل: "ينشغل كثيراً بفكرة الموت"، "يتخيل أنه يرى أشياء أو يسمع بعض الأصوات".

ثانيًا: بعد الاستخدام:

جدول (7): حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لفقرات بعد الاستخدام في استبانة الصدق الاجتماعي.

رقم الفقرة	الفقرات	ك	مستوى الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستخدام	الرتبة
		%	بدرجة قليلة جدًا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدًا				
15	الورقة الثانية (ورقة التعليمات) من النسخة السعودية للفرز المنظم واضحة	ك	-	-	2	50	83	4.6	0.521	مرتفع	1
		%	-	-	1.5	37	61.5				
12	العبارات الواردة في مؤشر السلوك التكيفي كانت واضحة	ك	-	1	3	48	83	4.58	0.579	مرتفع	2
		%	-	0.7	2.2	35.6	61.5				
13	العبارات الواردة في مؤشر السلوك غير التكيفي كانت واضحة	ك	-	1	3	50	81	4.56	0.581	مرتفع	3
		%	-	0.7	2.2	37	60				
11	العبارات الواردة في مؤشر الحالات الخطرة كانت واضحة	ك	-	1	5	48	81	4.55	0.607	مرتفع	4
		%	-	0.7	3.7	35.6	60				
14	إجراءات تطبيق النسخة السعودية من الفرز المنظم واضحة	ك	-	-	9	45	81	4.53	0.621	مرتفع	5
		%	-	-	6.7	33.3	60				
16	المدة الزمنية لتطبيق النسخة السعودية من الفرز المنظم مناسبة	ك	1	31	15	40	48	3.76	1.186	مرتفع	6
		%	0.7	23	11.1	29.6	35.6				
	الدرجة الكلية للبعد							**4.43**	**0.501**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول رقم (7) أن مستوى سهولة الاستخدام جاء "مرتفعًا"، حيث إن متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية للبعد بلغ (4.43)، وبانحراف معياري قدره (0.501)، ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اتفاقًا بين استجابات أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات ما بين (3.76 & 4.60)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من الاستبانة، وتشير إلى (مرتفع) على أداة الدراسة؛ مما يعني أن أفراد عينة البحث لديهم تقبل لاستخدام النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية؛، وهذا الأمر يُظهر تحقق الصدق الاجتماعي فيه؛ لأن غاية دراسات الصدق الاجتماعي هي التحقق من إمكانية تطبيقه، وسهولة استخدام الممارسات أو التدخلات التربوية بالنسبة للمشاركين (Park & Blair, 2019).

وتتفق النتائج السابقة مع ما توصل إليه كلٌّ من والكر وآخرون (Walker et al (1994، وأوشونبونمي (Oshunbunm (2004، وكالديريلا وآخرون (Caldarella et al (2014، وكذلك دراسة الخرينج

والإبراهيم Alkherainej & Alebrahim (2018) والتي أوضحت أن المعلمين والمعلمات لديهم تقبل للفرز المنظم، وأنهم يفضلون استخدامه مع طلابهم، وأن استخدامه ليس بالأمر المعقد.

وتبين عند مقارنة المتوسطات الحسابية لفقرات بعد الاستخدام أن العبارة رقم (15) جاءت في المرتبة الأولى، التي تنص على: "الورقة الثانية (ورقة التعليمات) من النسخة السعودية للفرز المنظم كانت واضحة"، بمتوسط (4.60)، وجاءت العبارة رقم (16) المرتبة السادسة والأخيرة، والتي تنص على "المدة الزمنية لتطبيق النسخة السعودية من الفرز المنظم مناسبة"، بمتوسط (3.76). ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن إجراءات التطبيق مكتوبة بشكل واضح ومختصر، كما أن عبارات المقاييس في المرحلة الثانية جرى صياغتها بشكل محدد، حيث تصف سلوك واحد غير مركب، ويتضح ذلك من النظر إلى العبارة رقم 15 التي حازت على المرتبة الأعلى في محور بُعد الاستخدام، والتي تنص على: "الورقة الثانية (ورقة التعليمات) من النسخة السعودية للفرز المنظم كانت واضحة". أما العبارة رقم (16) والتي جاءت في المرتبة الأخيرة فيعزو الباحث ذلك إلى أن التطبيق الورقي جعل الأمر يأخذ بعض الوقت، لاسيما أن كل طالب يقابله 6 أوراق، وذلك يعتبر عدد كبير نسبياً عند تطبيقه على باقي الطلبة، هذه الإشكالية جرى معالجتها في النسخة الثانية من الفرز المنظم 2014م حيث طور الناشر نسخة إلكترونية كاملة، ولم نستطع الحصول عليها حالياً بسبب قيود النشر.

ثالثًا: البُعد الثقافي:

قام الباحث بتقديم أربع أسئلة (سؤال واحد مفتوح، و3 أسئلة مغلقة) لمعرفة مستوى ملاءمة عبارات النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات، ومن ثم قياس استجابات أفراد العينة عن طريق التكرارات، والنسب. وفيما يأتي عرض لتلك الأسئلة.

جدول (8): حساب التكرارات والنسب المئوية لفقرات البعد الثقافي.

م	الفقرات	البدائل	تكرار	نسبة
1	هل تعتقد أن هناك سلوكيات يمارسها الطلبة في المجتمع السعودي ولم تكتب ضمن عبارات النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية؟ إذا كانت الإجابة بنعم فاكتب تلك السلوكيات؟	نعم	15	٪11.11
		لا	120	%88.89
2	هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر الحالات الخطرة متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة بلا فاكتب رقم العبارة.	نعم	57	%42.2
		لا: رقم العبارة 18	78	%57.8
3	هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر السلوك التكيفي متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة لا فاكتب رقم العبارة	نعم	135	%100
		لا	-	-
4	هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر السلوك غير التكيفي متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة لا فاكتب رقم العبارة.	نعم	135	%100
		لا	-	-

يتضح من الجدول رقم (8) أن الذين أجابوا بـ(نعم) عن السؤال رقم (1) "هل تعتقد وجود سلوكيات يمارسها الطلبة في المجتمع السعودي ولم تكتب في عبارات النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية؟ إذا كانت الإجابة بنعم فاكتب تلك السلوكيات؟ عددهم (15) مشاركًا، بنسبة (11.11٪)، ولم يكتب أي منهم السلوكيات التي يعتقد أنها لم تكتب في النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكي؛ وهذا الأمر قد يدعو إلى استخدام أداوت بحثية أخرى – مثل: المقابلات – من أجل الحصول على إجابات معمقة. أما الذين أجابوا بـ(لا) فعددهم (120) مشاركًا، بنسبة (88.89%)؛ وهذا يعني أن النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تتناسب مع الخصائص السلوكية للمجتمع السعودي. وأظهر الجدول أن (57) مشاركًا من أفراد العينة، بنسبة (42.2%)، أجابوا بـ(نعم) عن السؤال رقم (2) "هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر الحالات الخطرة متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة بـ(لا) فاكتب رقم العبارة؟"، وأنهم يتفقون على أن العبارات في مؤشر الحالات الخطرة جميعها متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي. وأجاب بـ(لا)المشاركون الآخرون، وعددهم (78) معلمًا ومعلمة، يمثلون (57.8٪) من العينة، وأشاروا إلى أن العبارة 18 "يتحدث عن قتل نفسه أو يخبر أن لديه أفكارًا انتحارية أو ينشغل كثيرًا بفكرة الموت" لا تتوافق مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي. وهذه النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة كلهم يرون أن عبارات مقياس مؤشر الحالات الخطرة متوافقة مع الخصائص السلوكية للطلبة في المجتمع السعودي باستثناء عبارة واحدة فقط، أكد 78 مشاركًا أنها لا تتوافق مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي. ويفسر الباحث هذا الأمر إلى تأثرها بالأبعاد الدينية والاجتماعية التي ترفض وتحرم الانتحار. وهذه النتيجة تتوافق تمامًا مع نتائج دراسة العلوان Alwan (2012) والتي أشارت إلى أن المعلمين في المملكة العربية السعودية يعتبرون السلوكيات المدرجة في الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية هي سلوكيات ملاحظة في المدارس السعودية باستثناء سلوك التحدث عن قتل النفس أو الأفكار الانتحارية أو الانشغال بفكرة الموت. وكشفت نتائج الجدول عن أن أفراد العينة وعددهم (135) مشاركاً، ويمثلون ما نسبته (100%) أجابوا بـ(نعم) عن السؤال رقم (3) "هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر السلوك التكيفي متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة لا فاكتب رقم العبارة؟". أما السؤال

الأخير رقم (4) "هل تعتقد أن جميع العبارات الواردة في مؤشر السلوك غير التكيفي متوافقة مع سلوكيات الطلاب في المجتمع السعودي؟ إذا كانت الإجابة لا فاكتب رقم العبارة"، فقد تبين أن أفراد العينة كلهم أجابوا بـ(نعم)، وعددهم (135) مشاركًا، بنسبة (100%)؛ وهذا يعني أن قائمة السلوك التكيفي وغير التكيفي من النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات متوافقة مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي. واستنادًا إلى ما سبق يمكننا القول إن النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تتلاءم ثقافيًا مع خصائص الطلبة في المجتمع السعودي، ويمكن استخدامها كأحد الأنظمة أو الأدوات للكشف عن الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أو المعرضين لخطرها؛ يؤكد هذا أن المشاركين كلهم أشاروا إلى أن العبارات الواردة في النسخة السعودية شملت المشكلات التي يظهرها الطلبة في المجتمع السعودي، وأن تلك السلوكيات الواردة في مقاييس النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية تتوافق مع سلوكيات الطلبة في المجتمع السعودي باستثناء عبارة واحدة، وهي العبارة رقم 18، ونصها "يتحدث عن قتل نفسه، أو يخبر أن لديه أفكارًا انتحارية، أو ينشغل كثيرًا بفكرة الموت".

التوصيات:

1- إجراء دراسات للتحقق من الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية باستخدام منهجيات بحثية أخرى كالبحوث النوعية أو دراسات مشابهة لما قام به كالديرال وآخرون Caldarella et al (2014).

2- إجراء دراسة للتعرف على الفروق بين المشاركين في درجة الصدق الاجتماعي للنسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية وفقا لعدد من المتغيرات مثل: سنوات الخبرة، والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة داخل الصف.

3- حث متخذي القرار في وزارة التعليم على تبني النسخة السعودية من الفرز المنظم للاضطرابات السلوكية وتطبيقها في المدارس الابتدائية والمتوسطة وذلك للتعرف على الطلبة المعرضين لخطر الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والحد من آثارها السلبية على الفرد والمجتمع.

4- حث الباحثين وطلاب الدراسات العليا على إجراء المزيد من دراسات الصدق الاجتماعي حول الممارسات والتدخلات التربوية التي يقومون بتنفيذها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

دودين، حمزة محمد. (2008).التحليل الاحصائي المتقدم باستخدام SPSS. عمان: دار المسيرة.

الزهيري، حيدر. (2017). مناهج البحث التربوي. عمان: ديبونو لتعليم التفكير.

كوفمان، جيمس ولاندروم، تيمثي. (2011). خصائص الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للأطفال والمراهقين (غالب الحياري، مترجم). دار الفكر للنشر. (العمل الأصلي نشر في سنة 2009).

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

وزارة التعليم. (1437) *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم.

ويبر، جو وبلوتس، سينثا. (2015). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية :النظرية والتطبيق (إبراهيم الحنو، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر .(العمل الأصلي نشر سنة 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alkherainej, K., & Alebrahim, S. (2019). Preliminary Psychometric Findings on the Arabic Systematic Screening for Behavior Disorders. *Assessment for Effective Intervention*, *44*(3), 184-196.

Alwan, E. (2012). The social validation of behaviors included in the critical events index of the systematic screening for behavior disorders in male Saudi Arabia primary schools.

Brann, K. L., Daniels, B., Chafouleas, S. M., & DiOrio, C. A. (2022). Usability of social, emotional, and behavioral assessments in schools: A systematic review from 2009 to 2019. *School psychology review*, *51*(1), 6-24.

Caldarella, P., Hallam, P. R., Christensen, L., & Wall, G. (2014). Systematic Screening for Behavior Disorders in Professional Development Schools: A Social Validity Study. *School-University Partnerships*, *7*(2), 19-33.

Forness, S. R., Kim, J., & Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior*, *21*(2), 3-11.

Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A systematic review of parent-implemented functional communication training for children with ASD. *Behavior modification*, *42*(3), 335-363.

Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of school psychology*, *45*(2), 117-135.

Harrison, J. R., Vannest, K. J., & Reynolds, C. R. (2013). Social acceptability of five screening instruments for social, emotional, and behavioral challenges. *Behavioral Disorders*, *38*(3), 171-189.

Kalberg, J. R., Lane, K. L., Driscoll, S., & Wehby, J. (2011). Systematic screening for emotional and behavioral disorders at the high school level: A formidable and necessary task. *Remedial and Special Education*, *32*(6), 506-520.

Kilgus, S. P., Eklund, K., Nathaniel, P., Taylor, C. N., & Sims, W. A. (2016). Psychometric defensibility of the Social, Academic, and Emotional Behavior Risk Screener (SAEBRS) Teacher Rating Scale and multiple gating procedure within elementary and middle school samples. *Journal of school psychology*, *58*, 21-39.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30, 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Lambert, M. C., January, S. A. A., & Pierce, C. D. (2018). Latent structure of scores from the Emotional and Behavioral Screener. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(3), 249-260.

Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Menzies, H.M. (2009). Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviors. New York, NY: The Guilford Press

Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Driscoll, S. A., Wehby, J. H., & Elliott, S. N. (2009). Assessing social validity of school-wide positive behavior support plans: Evidence for the reliability and structure of the Primary Intervention Rating Scale. *School Psychology Review*, *38*(1), 135-144.

Lane, K. L., Oakes, W. P., Lusk, M. E., Cantwell, E. D., & Schatschneider, C. (2016). Screening for intensive intervention needs in secondary schools: Directions for the future. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*(3), 159-172.

Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Meadan, H., & Halle, J. W. (2018). Social validity in single-case research: A systematic literature review of prevalence and application. *Research in developmental disabilities*, *74*, 160-173.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2018). Digest of education statistics, 2016 (NCES 2017-094). Retrieved from https://nces.ed.gov /fastfacts/display.asp?id=64

Walker, H. M., Severson, H. H., & Feil, E. G. (2014).*Systematic screening for behavior disorders* (2nded.). Pacific Northwest Publishing.

Walker, H. M., Severson, H. H., Nicholson, F., Kehle, T., Jenson, W. R., & Clark, E. (1994). Replication of the Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD) procedure for the identification of at-risk children. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2(2), 66-77.

Wellons, Q. D. (2022). Improving Reading Comprehension: An Investigation of Two Intervention Procedures and the Social Validity of the" Ask-Read-Tell" Reading Strategy.

Young, E. L., Sabbah, H. Y., Young, B. J., Reiser, M. L., & Richardson, M. J. (2010). Gender differences and similarities in a screening process for emotional and behavioral risks in secondary schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *18*(4), 225-235.

❋ ❋ ❋

Larson, A. L., An, Z. G., Wood, C., Uchikoshi, Y., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C.,... & Roberts, K. (2020). Social validity in early language interventions for dual language learners: A systematic review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, *40*(1), 39-51.

Losinski, M., Ennis, R. P., & Shaw, A. (2021). Using SRSD to improve the fraction computations of students with and at-risk for EBD. *Behavioral Disorders*, *46*(2), 108-119.

Mejia, A., Leijten, P., Lachman, J. M., & Parra-Cardona, J. R. (2016). Different Strokes for Different Folks? Contrasting Approaches to Cultural Adaptation of Parenting Interventions.

Miramontes, N. Y., Marchant, M., Heath, M. A., & Fischer, L. (2011). Social validity of a positive behavior interventions and support model. *Education and Treatment of Children*, 445-468.

Neugebauer, S. R., Chafouleas, S. M., Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Briesch, A. M. (2016). Exploring an ecological model of perceived usability within a multi-tiered vocabulary intervention. *Assessment for Effective Intervention*, *41*(3), 155-171.

Nicolson, A. C., Lazo-Pearson, J. F., & Shandy, J. (2020). ABA finding its heart during a pandemic: An exploration in social validity. *Behavior Analysis in Practice*, *13*(4), 757-766.

Oakes, W. P., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Royer, D. J. (2017). Systematic screening for behavior in K–12 settings as regular school practice: Practical considerations and recommendations. *Journal of Applied School Psychology*, *33*(4), 369-393.

Oshunbunmi, M. (2004). *An assessment of teachers' perceptions concerning the use of systematic screening to identify elementary students at risk for externalizing and internalizing behavior disorders*. Wilmington College (Delaware).

Park, E. Y., & Blair, K. S. C. (2019). Social validity assessment in behavior interventions for young children: A systematic review. *Topics in Early Childhood Special Education*, *39*(3), 156-169.

Richardson, M. J., Caldarella, P., Young, B. J., Young, E. L., & Young, K. R. (2009). Further validation of the systematic screening for behavior disorders in middle and junior high school. *Psychology in the Schools*, *46*(7), 605-615.

Silva, M. R., Collier-Meek, M. A., Codding, R. S., & DeFouw, E. R. (2020). Acceptability assessment of school psychology interventions from 2005 to 2017. *Psychology in the Schools*, *57*(1), 62-77.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 165 - 191، الرياض (2022م/ 1444هـ)

مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظرهم

أ. لينه فراج السهلي[1]، و د. عبير عبدالله الحربي[2]

المستخلص: تسعى الدراسة إلى التعرف على آراء الوالدين فيما يتعلق بمشاركتهما مراحل إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقييمه، وإلى معرفة طبيعة مشاركتهما فيه بناءً على عدة متغيرات (المستوى الاقتصادي، والثقافي، والاجتماعي). ومعرفة ما يعيقهما، وأخذ مقترحاتهما لتحسين مشاركتهما، وشملت الدراسة سبعَ أُسر، واستخدمت المنهج النوعي، إذ انتهجت المقابلةَ للإجابة على تساؤلاتها. وكان من نتائجها أن مشاركة الوالدين مهمةٌ في البرنامج التربوي الفردي لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتحسين تعلميهم، واندماجهم مع من حولهم، وأن طبيعة مشاركة الوالدين تختلف تبعًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، إلا أن هناك إجماعًا شبه تام بين المشاركين في عينة الدراسة باختلاف مستوياتهم على المشاركة والتواصل بالحضور والاجتماع مع أعضاء فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي، وقد يتعرض الوالدان لمعيقات تمنع مشاركتهما في البرنامج، كجهلهما الطرق الصحيحة لتنفيذه، وانشغالهما بالعمل، وجهلهما بأهميته. وبناءً على ذلك تشير توصيات الدراسة إلى ضرورة سن قوانين تضمن مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي لطفلهم ذي فرط الحركة وتشتت الانتباه بفاعلية ومتابعتهم عليه وتوعيتهما ليشاركا بالبرنامج، وتدريبهما على كيفية تنفيذه مع طفلهما.

الكلمات المفتاحية: فرط الحركة وتشتت الانتباه، مشاركة الوالدين، البرامج التربوية الفردية، الطفولة المبكرة.

Parents' Involvement in Individualized Educational Programs (IEP) for their preschool children with attention deficit and hyperactivity disorders.

Mrs. Linah Farraj Alsahli[1], and Dr. Abeer Abdullah Alharbi[2]

Abstract: The study aims to identify parents' perceptions regarding their involvement in the processes of the preparation, implementation, and evaluation of the Individualized Education Program (IEP) for their children with attention deficit hyperactivity disorders (ADHD). It seeks to understand the nature of parents' involvement in the IEP based on several variables and identifies the perceived barriers that hinder them from participation. Seven parents of children with (ADHD) participated in this study, where the qualitative methodology is adopted by using interviews to collect data. The results of the study show that parents' involvement in their children's IEPs is essential to improving their children's learning and integration with others. The nature of parents' involvement varies according to their economic, social and cultural status. However, there is almost complete consensus among all participants about the importance of communicating with members of the IEP team by attending the meetings. Still, many barriers are facing them such as parents' limited knowledge about the effective application of IEP, their busy lives, and their lack of awareness of IEP. The study offers recommendations by highlighting the need to constitute regulations to monitor parents' involvement in their children's IEPs and educate them on how to implement IEPs with their children.

Keywords: Parents of children with ADHD, IEPs, Early childhood, Parents' involvement.

---

(1) طالبة ماجستير في قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: leenah1111@hotmail.com

(2) أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: Alhabeer@ksu.edu.sa

(1) Masters Student , Department Of Special Education, College Of Education, King Saud University.
E-mail: leenah1111@hotmail.com

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

المقدمة:

يُعد فهم مرحلة الطفولة أمرًا هامًّا لتأثيرها على نمط حياة الفرد وتكيُّفِه في المستقبل، ومعرفة كافّة التغيرات، والاضطرابات المصاحبة لها، ومنها يكون التعامل مع الطفل في هذه المرحلة بحرص واهتمام (القاسمي والشامسي، 2013). ويُقدر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه أحد أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعًا لدى الأطفال بنسبة تتراوح بين 4-9٪ (Centers for disease control and prevention (CDC), 2020.)، حيث يُظهر الطفل سلوكيات تتمثل في عصيانه الأوامر، والفوضى، ومغادرة الصف دون استئذان، والتهور والاندفاع، والعجز عن الانتباه والتركيز؛ فيضعف تحصيله الدراسي (حيدر، 2015؛ يحيى، 2012).

ويؤثر على الطفل أعراض هذا الاضطراب في معظم الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، فعلى صعيد المستوى الأكاديمي يتضح تدني تحصيله (حيدر، 2015؛ يحيى، 2012؛ Sternhagen, et al., 2020). وأما على المستوى الاجتماعي فيؤدي إلى ضعف في المهارات الاجتماعية؛ فيصعُب تكيفه مع المحيطين حوله كوالديه (Sternhagen et al.,2020). أما على الجوانب الانفعالية فيتضح في تدني مفهوم الذات لديه (يحيى، 2012).

وبناءً على ذلك، ذكر المكاحلة (2017) أن التربية الخاصة تؤكد على أن الأفراد ذوي الإعاقة لديهم احتياجات وقدرات وخصائص تختلف عن أقرانهم العاديين، وتؤكد على مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، بتقديم الخدمات والبرامج إليهم التي منها البرنامج التربوي الفردي؛ إذ إنه يُعد أسلوبًا تربويًّا فعّالًا يُقدَّم لذوي الإعاقة غير المتجانسين، ويُعد مكوّنًا هامًا من مكونات قانون تعليمهم Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) في أمريكا، إذ يضمن تقديم تعليمٍ عامٍّ ومجانيٍّ لهم (حنفي والريس، 2008). هذا القانون أقر حقهم في وجود برنامج تربوي فردي خاص وملائم لاحتياجاتهم، حيث كان هذا القانون استجابة لضغوط أسرهم، فوعّى الوالدين بحقوق أطفالهم داخل المدارس، حيث كانوا قبل عام 1975 عاجزين في كثير من الأحيان عن الحصول على تعليم عام مجاني ومناسب. وقد تغير هذا القانون مع القانون العام 94-142، الذي أقره كونجرس الولايات المتحدة في عام 1975، وكان والدا الأطفال ذوِي الإعاقة روادَ هذا القانون الذي أثر تأثيرًا كبيرًا على حياة جميع الأطفال ذوي الإعاقة، وكان يُعد هذا القانون حدثًا تشريعيًا هامًا في تاريخ تعليمهم لإتاحته الفرصةَ لدمجهم في المدارس العامة القريبة من منازلهم (روزشتاين وجونسون، 2014/ 2018). وفي سياق السعودية فقد أوضح الدليل الإجرائي للتربية

الخاصة في المملكة العربية السعودية (1437) إجراءات إعداد البرنامج التربوي الفردي ومهام أعضاء فريقه الذي يضمن الوالدين أو من ينوب عنهما؛ حيث أشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) إلى أهمية مشاركتهما في تربية طفلهما المحتاج لخدمات التربية الخاصة وتعليمه؛ لأن بإمكانهما تقويم طفلهما، والتعرف على احتياجاته ودعمه في مواقف التعليم المختلفة.

حيث تتجلى أهمية البرامج التربوية الفردية في مشاركة الوالدين والطالب نفسه؛ بما يزيد دافعيتهم لتحقيق أهداف البرنامج (القريني، 2019). وهذا يبرر إجراء هذه الدراسة الساعية إلى التعرف على آراء الوالدين فيما يتعلق بمشاركتهما في البرنامج التربوي الفردي، وطبيعتها، والتعرف على معيقات مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة، والمقترحات التي تحسن مشاركتهما.

مشكلة البحث:

رغم أن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) حدد خطة خدمة الأسرة الفردية لتكون الخطة الملائمة لتقديم الخدمات للأطفال من سن الميلاد حتى سن الخامسة. إلا أن المالكي وآخرون (Almalki et al., 2021) أشاروا إلى حداثة مجال التدخل المبكر في السعودية ونقص القوانين التي تحدد سقف عمر التدخل المبكر، مما عنى استخدام خطة خدمة الأسرة الفردية والخطة التربوية الفردية مع الأطفال في عمر أقل من ست سنوات. والذي يشار إليه في قوانين IDEA إلى الخدمات المقدمة للمواليد والرضع ذوي الإعاقات خلال الثلاث سنوات الأولى من عمر الأطفال، مما حدا بالولايات لتصميم خطط خدمات الأسر الفردية (IDEA, 2004). كما أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات أوجب تقديم خطط الخدمات الأسرية للطفل ذو الإعاقة إلى سن ثلاث سنوات، ويتم بعد هذا السن وضع برنامج تربوي فردي يلبي احتياجات ذوي الإعاقة إلى سن واحد وعشرون سنة (دنلاب، 2009/ 2017). كما لاحظت الباحثة الأولى في عملها كمعلمة تربية خاصة في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه لمرحلة الروضة الاعتماد على الخطط التربوية الفردية وليس الأسرية. وبشكل عام، يُعد الوالدان عضوًا من أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي؛ لمعرفتهما جوانب القوة والاحتياج لطفلهم ولإمكانية تعبيرهما عن أهم المخرجات المتوقع تحقيقها مع طفلهما (القريني، 2019). كما يحقق إشراك الوالدين في تدريب أطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه نتائجَ إيجابيةً توصل أطفالهم إلى أقصى درجة من النمو السليم (أبو خشيم، 2019). وتمكّن جميعَ أعضاء فريق العمل من خلق فهم مشترك للأهداف، والوقوف أمام

التحديات التي تعيق تخطيط البرنامج (Ruškus & Gerulaitis, 2010)، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن أوجه مشاركة الوالدين تتمثل في حضورِ اجتماعات البرنامج؛ والأخذ بآرائهما كونهما صانعَيْ قرار مع العاملين مع الطفل. (Fish, 2008) والمشاركةِ في تخطيط برنامج طفلهما وتنفيذه وتقويمه (الحرز والوابلي، 2008). إلا أن العديد من معوقات مشاركتهما كانعدام دعم المعلمينَ الوالدينِ للمشاركة، وقلةِ ثقة الوالدين بقدرتهما على تنفيذ البرنامج في المنزل، وظنِّهما أن المدرسة هي المسؤولة عن تعليم طفلهما (عاصي، 2011).

مع أن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) قد أشار إلى ضرورة وضع برنامج تربوي فردي للطلاب ذوي الإعاقة وضمان حق الوالدين في المشاركة فيه؛ وتتضح أهميته في أن الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة يكونون أكثر استجابةً للتدخل القائم على الشراكة بين الوالدين والمهنيين (دنلاب، 2009/ 2017). إلى جانب إقرار مجلس الوزراء في المملكة العربية السعودية الموافقة على برنامج التحول الوطني المنبثق من رؤية 2030 الذي يضمن إنشاء برنامج ارتقاء الذي يسعى إلى تعزيز مشاركة الوالدينِ للمدرسةَ والمجتمعَ في العملية التربوية والتعليمية لطفلهما لكون دورهما مهمًّا فيها (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 1442). لذا اختير هذا الموضوع للدراسة إذ إنه يجيب على التساؤل التالي: كيف يشارك الوالدان في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظرهم؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من التساؤلِ الرئيسِ السابقِ الأسئلةُ التالية: ما هي آراء الوالدين ومعارفهما حول مشاركتهما في مراحل إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقييمه؟. كيف تختلف طبيعة مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي الخاص بابنهم؟. وما هي معيقات مشاركتهما في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة؟. وما أبرز المقترحات التي تحسّن مشاركتهما؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء الوالدين فيما يتعلق بمشاركتهما في مراحل إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقييمه، وإلى معرفة الاختلافات في طبيعة مشاركتهما لأطفالهم ذوِي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة ومعوقاتها والمقترحاتِ التي تحسّن مشاركتهما.

أهمية الدراسة:

تتّضح أهمية الدراسة في جانبين: نظريٍّ وتطبيقيٍّ، فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تُعد الدراسة الحالية منطلقًا لمزيد من الدراسات حول ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة. وتحاول الدراسة الحالية توعيةَ العاملين معهم بضرورة إشراك والدَيْهم في البرامج التربوية الفردية. وستضيف هذه الدراسةُ إلى التراث الفكري حول البرامج التربوية الفردية في مرحلة الطفولة المبكرة نظراً لقلة الدراسات بهذا الشأن في البيئة العربية والمحلية على حد علم الباحثتين.

الأهمية التطبيقية:

تُقدّم الدراسة لصانعي القرار المعلوماتِ اللازمةَ لمتابعة مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. والاستفادة من نتائجها ميدانيًّا لتحسين مشاركتهما فيه.

حدود الدراسة:

تتحدّد الدراسة بالحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية التالية:

الحدود الموضوعية. اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على مشاركة والديْ الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في البرامج التربوية الفردية.

الحدود المكانية. طُبِّقتِ الدراسةُ على والديْ الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدينة الرياض.

الحدود البشرية. طُبِّقتِ على والديْ الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الذين أعمارهم من سن أربع سنوات إلى ست.

الحدود الزمانية. طُبِّقتِ في الفصل الدراسي الأول من عام 1442هـ، وكانت مدتها فصلًا دراسيًّا كاملًا، أي أربعةَ أشهر.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم مشاركة الوالدين:

عرّف الدليلُ التنظيمي (1439، ص10) شراكةَ المدرسةِ مع الأسرة والمجتمع بأنها: "التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها لزيادة فاعلية كل منهم"، وتُعرّف إجرائيًا بأنها مشاركة والدي الأطفال ذوِي اضطراب فرطِ الحركةِ وتشتتِ الانتباهِ في مرحلة الطفولة المبكرة في جميع أنشطة البرنامج التربوي الفردي.

مفهومُ البرنامجِ التربوي الفردي:

عرّف الدليلُ الإجرائي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (1437، ص26) البرنامجَ التربويَّ الفرديَّ بأنه: "وثيقةٌ أساسية وملزمة مكتوبة بين أطرافِ العملية التعليمية (الطالب – فريق العمل المدرسي – الأسرة) والأفرادِ والجهاتِ المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجاتُ كلِّ طالب من ذوي الإعاقة

– مبني على نتائج التشخيص والقياس – ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية"، ويُعرّف إجرائيًا بأنه البرنامجُ الذي يُعدُّه فريق العمل المكون من معلمة التربية الخاصة، والأخصائية النفسية، وأخصائية اللغة والتخاطب ومعلمة التعليم العام والوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة للطالب ذي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

مفهوم الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

عرّف الدليلُ التشخيصيُّ والإحصائيُّ للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM5) أيَّ طفلٍ تظهر عليه أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بأنه الطفلُ الذي لديه: "اضطراب عصبي نمائي تظهر أعراضه على شكل نمط مستمر من تشتت الانتباه أو فرط الحركة والاندفاعية، مما يؤثر سلبًا على أداء الفرد الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو الوظيفي، حيث تتعارض أعراضه مع أداء الفرد ونموه، ويتم ملاحظة ذلك في بيئتين أو أكثر المنزل أو المدرسة أو العمل" (الحمادي، 2014، ص78)، ويُعرّف إجرائيًا بأنهم الأطفال الملتحقون ببرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اشتمل الإطار النظري ثلاثةَ محاورَ رئيسةٍ، هي:

الأول: أهمية البرنامج التربوي الفردي وفاعليته:

تكتسب البرامج التربوية الفردية أهميتها في الدور الذي تؤديه في تلبية الاحتياجات المتنوعة لكل طفل على حدة، إذ تتشارك مجموعةٌ مختصين مؤهلين لتقديم الخدمات ومتابعة تقدم الطفل، وتدعم البرامجُ التربوية الفردية مشاركةَ الوالدينِ والطالبَ نفسَه؛ فتزيد دافعيتهم لتحقيق أهداف البرنامج (القريني، 2019)، أيضاً تتضح أهمية تلك البرامج في كونها مصدرًا لحماية حقوق الطالب موضِّحةً خدماتِ التربية الخاصة، وما يصاحبها من خدمات مساندة أخرى (البلاوي وآخرون، 2011؛ روزشتاين وجونسون، 2014/ 2018).

وتظهر أهمية البرنامج التربوي الفردي للأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في إكسابهم مهاراتِ السلوك التكيفي ومهاراتِ التوجيه الذاتي ومهاراتِ التواصل مع الاستفادة من أساليب تعديل السلوك واستخدام الاستراتيجيات التربوية والسلوكية اللازمة؛ لتعديل سلوكهم ورفع مستواهم التحصيلي (وزارة التعليم، 2020). وتتضح فاعليته في تخفيف الأعراض السلوكية المصاحبة لهذا الاضطراب، وتحسين المستوى الأكاديمي، ففي دراسة شلبي (2009) التي تناولت استخدام البرنامج التربوي الفردي القائم على

التكامل بين البيئة الصفية والبيئة الأسرية للأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه، أظهرت النتائج تحسّنًا لدى أفراد المجموعة التجريبية في اتجاه خفض الأعراض السلوكية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتحسنًا ملحوظًا في الأداء الأكاديمي، وهذا ما أكدته مجموعة من الدراسات الأخرى مثل (Spiel et al., 2014).

الثاني: عناصر البرنامج التربوي لفردي لذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

شمل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقاتِ الأطفالَ ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأكد على أن يكون لكل طفل برنامج تربوي فردي (أبو نيان، 2018) يحتوي على:

- **معلومات عامة عن الطفل** يحتوي على تحديد المعلومات الأولية التي حصل عليها أثناء التقييم الأساسي متضمنًا: اسم الطفل، وتاريخ ميلاده، وعامه الدراسي الذي التحق فيه بالمدرسة، والحالة الأسرية، والصفّ الدراسي، ونوع الإعاقة، والأسباب لتلقِّي خدمات التربية الخاصة والمساندة (القريني، 2019).

- **التشخيص والتقييم** متضمنًا معلومات عن التشخيص الرسمي وغير الرسمي المستخدم في التعرف على مشكلة الطفل، وتحديد احتياجاته (أبو نيان، 2018).

- **مستوى الأداء الحالي** الذي يستمد أهميته من الدور الذي يؤديه في تقديم وصف واضح عن جوانب قوة الطفل واحتياجاته (القريني، 2019)، ولتحديد مستوى الأداء الحالي يستخدم فريق التشخيص في العادة التشخيص الرسمي؛ للتعرف على الوضع الحالي للطفل، وتحديد الخط القاعدي للأداء. ويستطيع الفريق استخدام الإجراءات غير الرسمية كالملاحظة وجمع المعلومات من المعلمين (أبو نيان، 2018).

- **الأهداف** التي تتبع بعد تقييم فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي الطفلَ وجمعِ المعلوماتِ المختلفةَ حول جوانب سلوكه وأداءه، إذ تُوضعُ مجموعة من الأهداف السنوية والأهداف التعليمية لتوجيه الجهود التربوية المبذولة على تحقيقها، وتستخدم كمعايير للحكم على مدى تطور الطفل فيها (البلاوي وآخرون، 2011).

- **الخدمات** التي ستقدم للطفل بوصف خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، وتحديد نسبة الخدمات خارج فصول التعليم العام، ومدتها وأوقاتها وتواريخ تنفيذها (أبو نيان، 2018).

- **تعديل الاختبارات وتكييفها** لتحديد ما إذا كان الطفل سيقيَّم باستخدام اختبارات بديلة عن المقدمة لجميع الأطفال، فعلى فريق البرنامج إعطاءُ شرحٍ لنوع التعديلات والتسهيلات اللازمة وأن يبرر ضرورتها (أبو نيان، 2018).

- **مراقبة تقدم الطفل** بحيث يجب أن يشتمل

البرنامج التربوي الفردي على وصف لكيفية قياس تقدم الطفل نحو الأهداف، وتحديد مواعيد إرسال التقارير عن تقدم الطفل للوالدين (Yell et al., 2016).

- **تقييم البرنامج التربوي الفردي** باستمرار لمعرفة تقدم الطفل، بمتابعته لتحقيق الأهداف، عن طريق قوائم الملاحظة، أو اختبارات يعدها المعلم، وغيرها حسب طبيعة المشكلة (أبو نيان، 2018).

الثالث: دور الوالدين في البرنامج التربوي الفردي مع ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يُعد حضور الوالدين في البرنامج التربوي الفردي ومشاركتهما مطلبًا أساسيًا لعملية التخطيط لخدمات طفلهما؛ لأنهم مصدر للمعلومات الهامة عنه وسلوكه خارج المؤسسة التربوية؛ كونهم على دراية بقدراته وحاجاته (أبو نيان، 2015؛ البيلاوي وآخرون، 2011). ولمساعدتهم فريقَ العمل لوضع الأهداف الملائمة، وتحديد المساندة المنزلية المطلوبة (أبو نيان، 2018). ويظهر دورهما في العمل واضحًا مع طفلهم والعاملين معه؛ للتأكد من أنه يستفيد من الخدمات المقدمة له (Lavoie, 2008)، وعلى ذلك تواجه مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية عمومًا العديدَ من المعوقات منها: غياب التشريعات والسياسات التي تُلزم أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي بالاجتماع للتخطيط بمشاركتهما (حنفي، 2005). وعزوف الوالدين عن المشاركة بسبب انخفاض مستواهما الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والذي ينتج عنه ضعف فهم الوالدين بالخطة التربوية الفردية (خيرالله والقحطاني، 2017). وكذلك فهمِ دورِهم الذي نص عليه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الزهراني والزهراني، 2020).

وجدير بالذكر أن لدى هؤلاء الأطفال صعوبات مزمنة في الانتباه، أو النشاط الزائد والاندفاع، إذ تظهر في سن مبكرة ظهورًا غيرَ ملائمٍ مع عمرهم، وتظهر هذه السلوكيات في المواقف المختلفة (يحيى، 2012). ولأن التحديات في تعليمهم وتدريبهم قد تعيق تطورهم الأكاديمي والاجتماعي، فمشاركة الوالدين ضرورية لزيادة دافعية طفلهما للتعلم ولتحسين سلوكه وتنمية مهاراته الاجتماعية (عبدالحميد وآخرون، 2014 ;Bariroh, 2018). ولتحقيق نتائج إيجابية (Mautone et al., 2012)، حيث يؤديان دورًا هامًّا في الدفاع عن حقوق طفلهما وتقديم معلومات عن احتياجاتهما واحتياجاته وتعزيز ثقتهم في مقدمي الدعم (Ferrel, 2012). وأشارت الدراسات إلى أن برامج التربية الخاصة تكون أكثر فاعلية عندما يشاركان في تربيته وتعليمه (أبو نيان، 2018). وإلى أن مشاركتهما في البرنامج التربوي الفردي تسهم في تعديل سلوكيات طفلهما غير المرغوبة (الرماضين والجوالدة، 2015).

وفيما يلي عرض للدراسات السابقة التي تناولت

مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوي الإعاقة:

منهجية تحديد الدراسات السابقة:

كان البحث بثلاث خطوات لتحديد الدراسات العلمية السابقة ذات الصلة، وهي:

الخطوة الأولى: بُحِثَ في قواعد المعلومات الإلكترونية Ask Zad, EBSCO, Scholar Google, ERIC، وقاعدة دار المنظومة، باستخدام الكلمات المفتاحية ومشتقاتها اللغوية التالية: *مشاركة الوالدين، البرنامج التربوي الفردي*، وقد استخدم في البحث الكلمات المفتاحية التالية: *اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مشاركة الوالدين، الأسرة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مشاركة الوالدين البرنامج التربوي الفردي، ADHD Parents IEP*، فنتج عنها ثلاثٌ وأربعون دراسة ثم استُبعدت المتكررة وكانت سبعًا.

الخطوة الثانية: فُحصت منهجية الدراسات وملخصاتها التي نتجت للتأكد من توفر شروط تؤهل الدراسة للمراجعة وهي:

(أ) أن تكون منشورة في مجلة علمية محكمة ومكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية؛ (ب) أن تكون منشورة ما بين بداية عام 2016 وإلى نهاية عام 2020؛ وهذا لمعرفة التوجهات البحثية الحديثة؛ (جـ) أن تشتمل متغيرات الدراسة على مشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي أو مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي أو أحدهما، أو آراء الوالدين حول البرنامج التربوي الفردي.

الخطوة الثالثة: استُبعدت الدراسات التي تشتمل على مشاركة الوالدين في عملية التعليم.

فخَلُص من الخطوات الثلاثِ اثنتا عشرةَ دراسةً مؤهلة للمراجعة.

نتائج الدراسات السابقة:

ونتج من تحليل الدراسات السابقة ثلاثُ موضوعات تتعلق بطبيعة مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي، وأهميتها، ومعوقاتها، وسنتناول كل موضوع بالتفصيل فيما يلي:

طبيعة مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي: يُطوَّر البرنامج التربوي الفردي للطفل ذي الإعاقة وفقًا لعدة مراحلَ وهي مرحلة الإعداد والتنفيذ والتقييم (البتال والقحطاني، 2018؛ Ilik & Er, 2019)، ويتواصل الوالدان مع فريق البرنامج بطرق تتمثل في حضورهما اجتماعات فريق العمل (البتال والقحطاني، 2018؛ العصيمي، 2019)، وإرسالِ التقارير إليهما (البتال والقحطاني، 2018؛ Ilik & Er, 2019)، والتواصلِ بالبريد الإلكتروني (البتال والقحطاني، 2018). وصرح معظم والديْ الأطفال بأنهم لم يشاركوا في تقييم طفلهم وإنما أُرسل تقرير التقييم إليهم نهاية العام (البتال

والقحطاني، 2018؛ Ilik & Er, 2019).

وتظهر من مراجعة الدراسات السابقة النتائجُ الإيجابية لمشاركة الوالدين خلال مراحل البرنامج التربوي الفردي بحضورهما اجتماعات فريق العمل (Mueller & Vick, 2019; Slade et al., 2018)، وأن التواصل والمشاركة الإيجابية بين الوالدين وموظفي المدرسة – حتى خارج سياق اجتماع البرنامج التربوي الفردي – يؤدي إلى الرضا عن الخدمات المقدمة إلى الطفل، بيد أنه عند إقصائهما وجعلهما مصدرًا للمعلومات فقط ومجرد مستمعين دون الاستماع لهما يجعلهما غير مساهمَينِ مع أعضاء الفريق (Cioè-Peña, 2020)؛ فيتجلى وجوبُ أن يشمل الاجتماعُ الإعدادَ المسبق مع الوالدين، وإنشاءِ جدول أعمال للاجتماعات ومتابعته، واستخدام مساحة لكتابة القضايا خارج الموضوع، واستخدام الرسوم البيانية أثناء مناقشة الفريق وحل المشكلات (Mueller & Vick, 2019).

أهمية مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي: لمشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي لأطفالهم العديد من النتائج الإيجابية، وتتمثل في التغيير الإيجابي في سلوكيات الطفل (الدليمي، 2019)، وزيادة تكيفه النفسي (الجوالدة، 2017)، وتحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة من تلك البرامج (الدوسري والحنو، 2018)؛ إذ إن الوالدين ملتزمان بحضور الاجتماعات من أجل الوصول إلى نتائج إيجابية في تعليم أطفالهما (MacLeod et al., 2017). وتجعلهما أكثرَ قدرةً على اتخاذ القرار المناسب لوضع طفلهما، وتجعلهما ينظرانِ إلى المعلمين كحلفاءَ في تنشئة الطفل وليسوا كمنافسين (العصيمي، 2019). ولديهما معلومات مهمة قد تخفى عن المعلمين (Ilik & Er, 2019). وستنفع مشاركتُهما طفلَهما؛ حيث أوصت دراسة الدليمي (2019) بإجراء دراسة تتناول الوالدين وآرائهما حول البرنامج التربوي الفردي في مرحلة الطفولة المبكرة مع فئات أخرى كالمضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، ومنهم كما ذكر أبو نيان (2018) الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.

معوقات مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي: تبرز – وفق رأي المعلمين – في قلة ثقة الوالدين في جدوى مشاركتهما؛ أما الوالدان فيريانِ أن أقوى المعوقات كان جزم المعلمين من أن مشاركتهما لا تجدي بشيء (الدوسري والحنو، 2018). ولجهلهما أساليب تعلم طفلهما، وانخفاض مستوى تعليم الوالدين (البتال والقحطاني، 2018). وانعدام نظام يلزم بذلك، وتوقف المدرسة عن تفعيل خدمة إرشاد الوالدين وتدريبهما (البتال والقحطاني، 2018؛ العصيمي، 2019). وظن الوالدين أن حضور مجالس الآباء يعد المشاركة المنشودة، بل إن والد الطفل يحضرها كمستمع دون المشاركة

(العصيمي، 2019). ويواجه الوالدانِ رفض آرائهما وتجاهلها إذا اجتمعا مع معلمي التربية الخاصة (MacLeod et al., 2017). واستخدام المعلمين للمصطلحات العلمية الدقيقة التي لا يفهمانِها (البتال والقحطاني، 2018).

كما أوضح الوالدان جهلهما بالبرنامج التربوي الفردي، وبأنهما لا يشاركان في البرنامج (Ilik & Er, 2019؛ لانشغالهما برعاية أطفالهما الآخرين أو بسبب ظروف اجتماعية أخرى تمنعهما (البتال والقحطاني، 2018). أو بسبب عمل الوالدين (Cavendish et al., 2017). وأن المدرسة لم تَدْعُهما إلى المشاركة في البرنامج التربوي الفردي (Ilik & Er, 2019)، أو إلى المشاركة في اتخاذ قرار؛ فيقل رضاهما عن تعليم طفلهما؛ وتشير نتائج دراسة أخرى إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة الوالدين في اتخاذ القرارات المتعلقة بطفلهما وآرائهما وبين نجاحه في المدرسة (Kurth et al., 2020). والميسورون منهم يجلبون أخصائيين لحضور الاجتماعات وفقًا لاحتياجات طفلهم؛ فيؤثر على رضاهم عن خدمات البرنامج التربوي الفردي عكس الوالدين ذوي الدخل المنخفض (Slade et al., 2018).

أما فيما يتعلق بآراء المعلمين فقد تبين وجود مشاكل تتعلق بحثِّ المعلمينَ للوالدينِ على المشاركة، وأنهما لا يباليان بها، ولم يقدما مساعدة للمعلمين أثناء إعداد البرنامج التربوي الفردي (Ilik & Er, 2019). وقد لُوحظ أن المعلمين يجهلون الطرق التي تساهم في إشراكهما (البتال والقحطاني، 2018؛ Ilik & Er, 2019)، إذ يقوم المعلم بالتقييم وإعداد البرنامج التربوي الفردي والتدريس، ويُعد مؤشرًا على إهمال دور الفريق متعدد التخصصات، وهذا الوضع يقلل من دور المعلم في القيام بعملية إشراك الوالدين، والعمل على بيان ضرورته؛ فيخفض وعيهما بأهميته (الحربي وأباعود، 2020). وأشارت دراسة Cioè-Peña (2020) إلى أن غياب بعض أعضاء الفريق الذين يرغب الوالدان بالتحدث معهم بشأن طفلهما يقلل استفادتهما من الاجتماع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مع أن الدراسات السابقة أظهرت أهمية مشاركة الوالدين في مراحل البرنامج التربوي الفردي مع توضيح لطبيعة مشاركتهم ومعوقاتها (البتال والقحطاني، 2018؛ الجوالدة، 2017؛ الحربي وأباعود، 2020؛ الدليمي، 2019؛ الدوسري والحنو، 2018؛ العصيمي، 2019؛ Cavendish et al., 2017; Kurth et al., 2020 Ilik & Er, 2019; MacLeod et al., 2017; Mueller & Vick, 2019; Slade et al., 2018) إلا أن هناك بعض الفجوات البحثية المرتبطة بطبيعة المشاركين، فقد أشارت الدراسات السابقة إلى قلة الدراسات المتعلقة بمشاركة

الوالدين في البرنامج التربوي لأطفالهم من ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالتحديد، فمعظمها كانت حول مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية مع ذوي الإعاقة بشكلٍ عام (Cioè-Peña, 2020; Ilik & Er, 2019; MacLeod et al., 2017; Mueller & Vick, 2019)، أو مع ذوي صعوبات التعلم (البتال والقحطاني، 2018؛ الحربي وأباعود، 2020؛ Cavendish et al., 2017)، أو مع ذوِي اضطراب التوحد (Kurth et al., 2020; Slade et al., 2018)، أو مع ذوي الإعاقة الفكرية (الدليمي، 2019؛ الدوسري والحنو، 2018)، أو مع ذوي الإعاقة السمعية (الدليمي، 2019؛ الجوالدة، 2017؛ العصيمي، 2019). أو مع ذوي الإعاقة البصرية أو الحركية (الدليمي، 2019). ويظهر أن جميع الدراسات المستعرضة كانت تركز على مراحل عمرية مختلفة كمرحلة الطفولة المبكرة (الدليمي، 2019؛ Slade et al., 2018)، أو المرحلة الابتدائية (البتال والقحطاني، 2018؛ الحربي وأباعود، 2020؛ الدوسري والحنو، 2018؛ العصيمي، 2019؛ Kurth et al.,2020; Cioè-Peña, 2020)، أو المرحلة الثانوية (Cavendish et al., 2017)، أو للأطفال دون تحديد المرحلة الدراسية (الجوالدة، 2017؛ Ilik & Er, 2019; Mueller & Vick, 2019). لكنها لم تشمل مشاركين يمثلون مجتمع الدراسة الحالية (البتال والقحطاني، 2018؛ الجوالدة، 2017؛ الحربي وأباعود، 2020؛ الدليمي، 2019؛ الدوسري والحنو، 2018؛ العصيمي، 2019؛ Cavendish et al., 2017; Kurth et al., 2020; Ilik & Er, 2019; MacLeod et al., 2017; Mueller & Vick, 2019; Slade et al., 2018). لذا ستضيف هذه الدراسةُ المعرفةَ في مجال مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية بسد الثغرة المستخلصة من الدراسات السابقة بالتركيز على الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة البحث الوصفي النوعي المتمثل بالبحث الأساسي، الذي يهتم بالبحث عن المعنى والعمق الذي يصدر من الأفراد الذين يصفون الظاهرة من وجهة نظرهم كما يشعرون بها أو يمرون بها (العبدالكريم، 2020) إذ تُعرض البيانات بطريقة وصفية تستخدم الكلمات ونادرًا ما تستخدم الأرقام، ويستخدم المقابلة المعمقة لجمع المعلومات عن الظاهرة المدروسة (عباس وآخرون، 2014؛ Vagle, 2018)؛ إذ تعطينا المقابلةُ معلوماتٍ محددةً وضروريةً للإجابة على أسئلة البحث مع إمكانية التعمق والشرح والتوضيح الذي قد لا يتوفر في غيرها من أدوات البحث (العساف، 2012).

ويعود السبب لاختيار منهجية البحث؛ إلى التعمق

في فهم الظاهرة المدروسة، وإلى إتاحة الفرصة للوالدين للتعبير عن كيفية مشاركتهما في البرنامج التربوي الفردي، وأسباب امتناعهما. كما يتم اللجوء إلى أساليب التحليل الكيفي لبيانات البحوث التربوية باعتبارها الحل العملي الممكن لاستمرار البحوث التربوية في زمن الجائحة الحالية بسبب فيروس كورونا (19) المستجد (السعيد، 2020).

مجتمع والمشاركين في الدراسة:

يُمثل مجتمع الدراسة والديْ الأطفال الملتحقين ببرامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة رياض الأطفال بمدينة الرياض؛ لسهولة الوصول إليهما، وأُختِير المشاركون قصدًا من مجتمع الدراسة وذلك من خلال التواصل مع الأسر الذين تعرفهم الباحثة الأولى كونها تعمل في إحدى برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الروضة، كما تم التواصل مع الأسر الذين تم ترشيحهم من قبل المشرفات في برامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في الروضات الأخرى. وبلغ عدد المشاركين سبعة أفراد من أمهات الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يمثلون إحدى والدي الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة وتتراوح أعمارهم من 26 سنة إلى 44 سنة، وبالنسبة للمستوى التعليمي فقد كان خمسة منهن حاصلات على درجة البكالوريوس بينما اثنتان منهن حاصلات على الشهادة الثانوية. وتبلغ أعمار أطفالهم أربع سنوات إلى ست، وجميعهم في الروضة عدا أحدهم كان في الصف الأول الابتدائي، وأُشرِكت والدته معهم لأن أبنها يبلغ ست سنوات فهو من المدى المحدد، ورغبت والدته بالحديث عن تجربة العام السابق إذ كان حينها في الروضة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أُستخدمت المقابلة، حيث أعدت الباحثة الرئيسية برتوكول المقابلة وجدولَها بناءً على الأدبيات التي تناولت مشاركة الوالدين للبرنامج التربوي لأطفالهم ذوي الإعاقة (الدوسري والحنو، 2018؛ العصيمي، 2019؛ Ilik & Er, 2019; Mueller & Vick, 2019). ولقد تضمن برتوكول المقابلة على المقدمة، وتحتوي على الهدف من الدراسة، وأهميتها، والمحاور التي تتناولها أسئلة المقابلة وهي: (خلفية الشخص الذي أُجريت معه المقابلة، ومعرفة الوالدين بالبرنامج التربوي الفردي، ومشاركتهما فيه (إعدادًا وتنفيذًا وتقييمًا)، ومعيقات مشاركتهما والمقترحات التي تحسنها، وضمانِ سرية ما يقدمانه من معلومات، واستغرقت المقابلة ساعة وعشر دقائق مقسمة على الأسئلة في الجدول، وبعد المقابلة أتيحت عشر دقائق أخرى للإجابة على استفساراتهما أو لسماع تعليقهما على موضوع الدراسة.

إجراءات المقابلة:

يتمثل دور الباحثة الأولى بإعداد بروتوكول المقابلة، تم مراجعته وتعديله من الباحث الثاني، تمهيداً للحصول على الموافقة الأخلاقية لإجراء الدراسة من عمادة البحث العلمي في جامعة الملك سعود، واُختِير المشاركون بطريقة مقصودة للمقابلة وهم أحد والديْ الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة في مدينة الرياض، إذ تم التواصل معهم والحصول على موافقتهم، وأخبارهم بإمكانية الانسحاب أي وقت، وحُددت المقابلة عن بعد؛ وذلك بسبب جائحة كورونا، وأرسل إليهم برتوكول المقابلة وإجراءات الموافقة الأخلاقية. تم تطبيق المقابلة عن بعد عبر ZOOM، وقبل إجراء المقابلة بيوم كان يتم إرسال رسالة تذكيرية للوالدين وفيديو توضيحي لكيفية الانضمام لرابط الاجتماع واستخدام ZOOM.

وفيما يتعلق بأخلاقيات البحث اُلتزم بسرية البيانات بحفظ المقابلات في ملف مغلق برمز سري، ولا يمكن لأياً أن يطلع عليها إلا الباحثتان، دون كشف هوية المشاركين؛ وبما أن عملية جمع البيانات تتطلب المحافظة على مضمون هذه البيانات، وعدم إطلاع أحد على محتوياتها؛ ستُحذف سجلات الصوت بعد إتمام الدراسة. كما تم الالتزام بتوثيق المعلومات في متن البحث وفي قائمة المراجع (عباس وآخرون، 2014).

الموثوقية والاعتمادية والتطابقية:

بالاستناد إلى الإجراءات التي وضحها العبدالكريم (2020) فقد تم التحقق من الموثوقية والاعتمادية والتطابقية على النحو التالي:

الموثوقية: من خلال استخدام المقابلة وإعداد بروتوكول لها يضمن سلامة التطبيق وتوحيد الإجراءات مع المشاركين الذين تم اختيارهم من روضات مختلفة، كما نص بروتوكول المقابلة على إن المشاركة اختيارية وأن للمشارك الحق في الانسحاب من الدراسة ومن الإجابة على أي تساؤل لا يرغب الإجابة عليه. كما تم التعرف على خلفيات المشاركين في الدراسة وإتاحة فرصة للتحقق من إجابة المشاركين من خلال طرح أسئلة إضافية لطلب التوضيح أو لإعطاء مثال.

والاعتمادية: يمكن ضمان تحققها بوصف عملية وإجراءات البحث وتقديم أمثلة عليها، فمن خلال بروتوكول المقابلة تم تحديد الهدف من المقابلة (معرفة آراء الوالدين فيما يتعلق بمشاركتهم في مراحل الإعداد والتنفيذ والتقييم للبرنامج التربوي الفردي لأطفالهم ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعرفة المعيقات التي تعوق مشاركتهم مع ذكر المقترحات التي تساعد على تحسين مشاركتهم)، مكانها (عن بعد باستخدام تطبيق ZOOM)، مدتها (ساعة وعشرة دقائق) يتاح فيها طرح الأسئلة الرئيسية والمحفزة

(مثل: كيف بادرت للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي؟ برأيك كيف ترى مشاركتك في البرنامج التربوي الفردي مهمة؟ أعطي مثال؟ من وجهة نظرك ما هي إيجابيات وسلبيات مشاركتك في البرنامج التربوي الفردي؟ أخبرني عن الأشياء التي تجعل دورك في البرنامج التربوي الفردي فعالًا؟)، كما يعطى فيها المشارك فرصة لطرح التساؤلات والتعليق الإضافي. كذلك تم توضيح أخلاقيات المشاركة كالسرية في جمع البيانات والاحتفاظ بها، العمل على تسجيل المقابلات وحرية المشارك في الانسحاب من الدراسة في أي مرحلة من الدراسة.

التطابقية: تم العمل على نقد خطوات البحث ومراجعة وتعديل بروتوكول المقابلة من خلال الباحثين المشاركين كما تم التحليل النصي لإجابات المشاركين، والتأكد من أن المسجّل لكل مشارك نُسخ بدقه، باستخدام تسجيل المقابلة في برنامج (Zoom)، ومقارنته بما نُسخ يدويًا؛ فيعين على التحقق من تسجيل البيانات تسجيلًا دقيقًا.

تحليل البيانات:

حُلِّلت البيانات باستخدام تحليل المفاهيم (thematic analysis) ولم يستخدم أي برنامج الكتروني مساعد في عملية تنظيم استجابات الأفراد المشاركين، واُعتمد فقط على Word، حيث تم تفريغ التسجيلات وتحويلها إلى نصوص مكتوبة. تم قراءة النصوص أكثر من مرة. تظليل العبارات والنصوص المهمة بألوان مختلفة ثم ترميز البيانات (مثلاً: عمل الأم، التواصل باستخدام رسائل Whats App). والتعليق عليها في الملاحظات (مثلاً: دور الأب في المشاركة مع الأم زاد من فعالية المشاركة في البرنامج التربوي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي كان له دور في طريقة التواصل مع المدرسة)، تم بعدها تنظيم وتجميع النصوص المتشابهة تحت فئات رئيسية (مثلاً: معيقات المشاركة في البرنامج التربوي، طريقة التواصل مع المدرسة)، حيث تم تحديد الفئات الرئيسة التي يفترض أن تقع فيها بيانات البحث (العبدالكريم، 2020).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول:

ما هي آراء الوالدين فيما يتعلق بمشاركتهما في مراحل الإعداد والتنفيذ والتقييم للبرنامج التربوي الفردي؟

يظهر من النتائج إجماعٌ على أهمية مشاركة الوالدين في جميع مراحل البرنامج التربوي الفردي لطفلهم ذي فرط الحركة وتشتت الانتباه ويتضح هذا فيما يلي:

- مرحلة الإعداد: لُخِّصتِ استجابات المشاركين بأهمية مشاركتهم في مرحلة الإعداد؛ لتزويد القائمين على البرنامج التربوي الفردي بالمعلومات عن طفلهم

ذي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ تقول إحدى الأمهات "إن مشاركتي مهمة لأني أعرف بقدراته، ومهمة أني أخذ منهم معلومات ويأخذون مني معلومات"[1].

– مرحلة التنفيذ: لُخصت استجابات المشاركين بأن مشاركتهم مهمة؛ للحصول على المعلومات عن حالة الطفل أو لتدريبه؛ فتقول إحداهن "إن مشاركتي مهمة؛ لأن فيه أشياء حتى لو أرسلتها المعلمة أكون ماني فاهمتها فتقوم المعلمة تشرح لي أطبقها بالبيت". وهي تساعد على تقوية العلاقة مع طفلهم؛ ذكرت إحداهن "أعرف أتعامل مع ولدي أكون قريبة منه عشاني أشوف الدراسة معاه وأشوف وش يتعلم". وهي هامة كون الطفل يقضي جزءًا كبيرًا من يومه في المنزل؛ تقول إحداهن "لأن الأم أكثر وحدة ملازمة ابنها مو وقته كله بالمركز أو في روضة أو في مدرسة؛ فأكيد أن مشاركتها مهمة أهم حتى من المعلمة". وهي تساهم في تحسن تعليمه ودمجه في الصف العادي؛ تقول إحداهن "كنت أتابع مع الطفل في البيت بالإضافة إلى الجلسات خارج البيت والروضة، والآن طفلي يدرس أولى ابتدائي عادي جدًا تم دمجه في الصف العادي". حيث أشارت إلى أن ذلك يعود إلى مشاركتها في التدخل المبكر مع الطفل منذ تشخيصه باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث تقول: "أتوقع التدخل المبكر، أنا اكتشفت حالته وعمره سنتين واضطريت أعالج فيه وأوديه لأخصائيين وأقعد أنا أكمل بالبيت".

– مرحلة التقييم: من خلال النتائج لم يظهر المشاركون أهمية مشاركة الوالدين في مرحلة التقييم؛ كونهم لم يشاركوا فيها بفاعلية.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

كيف تختلف طبيعة مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي الخاص بابنهم؟

اتضح أن العامل الاقتصادي والاجتماعي كان له دور في الاختلافات في طبيعة المشاركة وطرق التواصل مع المدرسة، لُخِّصت استجابات المشاركين بالتالي:

– أن أكثر الطرق المستخدمة حول التواصل للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي هي: حضور اجتماع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، والاتصالات الهاتفية، والتواصل برسائل (Whats App). بينما التقارير اليومية تمثل أقل الطرق المستخدمة، ولم تُستخدم رسائل البريد الإلكتروني للتواصل للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي.

– أن الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المرتفع يستخدمون عدة طرق للمشاركة والتواصل مع أعضاء فريق البرنامج التربوي

(1) لتأكيد المصداقية أُستخدمت الاقتباسات الحرفية باللهجة العامية لأقوال المشاركات.

الفردي كالحضور إلى الروضة، والتقارير اليومية برسائل (Whats App) والاتصالات الهاتفية؛ تقول إحدى الأمهات "كان التواصل معي عن طريق (Whats App) يومي يرسلون لي كل شي يرسلون الفيديوهات والتطور في القراءة والكتابة واللعب واستجابته، وكان الحضور والمقابلة الشخصية وجهًا لوجه معهم تقريبًا يمكن ثلاث مرات في الترم الواحد؛ لأن خبرك الترم الثاني ما كملنا حضوري بسبب كورونا، وأما التواصل مع مشرفة السلوك وأخصائية التخاطب والأخصائية النفسية وأخصائية فرط الحركة كلهم كانوا يتواصلون معي بشكل يومي تقريبًا"، وأشارت أخرى "التواصل كان رسائل (Whats App)، والتيلفون، والمقابلة مع المعلمة كانت ثلاث مرات في الترم". كذلك أوضحت إحدى الأمهات "التواصل عن طريق الاتصال بالجوال أو عن طريق (Whats App) والحضور للمدرسة يوم في الأسبوع"؛ حيث كان حضورها يهدف إلى تشجيع الطفلة وتعزيزها لإكمال الجلسات، والمشاركة في تطبيق الأهداف وتدريب الطفلة عليها في المنزل؛ تقول "أتابع معها وأحاول أشجعها وأقولها إذا خلصتِ بأعطيك الآيباد وتطلعين مع بابا، وأطبق الأهداف ومتابعة الجلسات بالبيت".

– أن تعدد طرق المشاركة أدت إلى رضا أولياء الأمور عن الخدمات المقدمة لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث ذكرت إحدى الأمهات "التواصل بشكل يومي عن طريق (Whats App)، والمقابلات والحمد لله لقيت ناس يساعدوني والحمد لله تحسن ولدي كثير الآن ما يحتاج جلسات تخاطب والآن يدرس بتعليم عام دامجينه مع العام وماشيه أموره".

– كما أظهرت المقابلات أن الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتوسط يشاركان بحضور الجلسات والاجتماع مع العاملين مع الطفل ويتواصلان هاتفيًا؛ تقول إحدى الأمهات "أنا اللي أجيهم وأنا اللي أبادر أول شي بعدين يردون لي عن طريق التليفون أو الجوال، ويخلوني أحضر الجلسة مع ولدي وأشارك فيها كل أسبوع في يوم الاثنين والثلاثاء".

– بينما تظهر النتائج أن الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المنخفض يستخدمان طريقة واحدة فقط للتواصل والمشاركة مع أعضاء الفريق في البرنامج التربوي الفردي متمثلا في الحضور أو الاتصال الهاتفي؛ تقول إحداهن "كان التواصل وجهًا لوجه كل اثنين وثلاثاء مع المعلمة"، وذكرت أمٌّ أخرى "عن طريق المعلمة بالتليفون".

ويتضح مما سبق إجماع شبه تام بين المشاركين حول المشاركة والتواصل بالحضور والاجتماع مع أعضاء فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث:

ما هي معيقات مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة؟

لُخّصت معيقات المشاركين فيما يلي:

- عمل الأم يؤثر على مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي؛ تقول إحداهن "إن انشغالي كموظفة يعيقني للمشاركة".

- عدم تقبل العاملين في البرنامج التربوي الفردي مشاركةَ الوالدين معهم؛ ذكرت إحداهن "المعلمات ما يعطون فرصة للأمهات؛ يمكن يشوفون أن الأمهات ما يفهمون أكثر منهم في هالمجال".

- عدم مشاركة الأب في البرنامج التربوي الفردي يؤدي إلى التعب الجسدي والنفسي للأم؛ تقول إحداهن "إن نفسية الأم هي اللي أثرت على مشاركتي، لازم المشاركة بين الوالدين فإذا الأم تعبت أو مشغولة يأخذه الأب للحديقة أو يسوي له تدليك؛ لأن لازم له دور"؛ حيث إن مشاركة الأب ذاتُ أهمية؛ فقد أشارت إحدى الأمهات إلى أن من محفزات مشاركتها في البرنامج مساندة أب الطفل؛ وقالت "في البيت أبوه وقف معي كان يساعدني وكان يوديني للجلسات أنا وإياه نروح سوا على الرغم من توفر السواق والإمكانيات حتى هو كان وده أن ولده يتحسن".

- إهمال تدريب الوالدين على كيفية التعامل وتطبيق الأهداف مع الطفل ذي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعيق مشاركتها بفاعلية؛ ذكرت إحداهن "يعطوني التعليمات بس أحس ما أنفذها زي ما يبغون أجد صعوبة فيه؛ لأني مرات ممكن أطبقها بصورة خاطئة". بينما أشارت أم أخرى إلى أنها تحضر الجلسات الفردية مع طفلها ولكن يكمن دورها في إمساكه والترديد خلف المعلمة؛ لطلب المعلمة منها ذلك حيث ذكرت "أشارك في الجلسات أجلس خلف ولدي وقت الجلسة وأي كلمة تقولها المعلمة تخليني أرددها في أذنه أحس الطريقة هذي تنفع لحالات ثانية مو مثل حالة ولدي".

- صعوبة الحصول على الوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج؛ تقول إحداهن "الوسائل التعليمية والألعاب لطفلي اللي تساعد على التركيز وتعليم الحروف والكتابة مو سهل ألاقيها ومو كلها ألاقيها متوفرة".

- لا يشمل البرنامج التربوي الفردي جميع احتياجات الطفل ذي فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لغياب فريق متعدد التخصصات وقيام المعلم وحده بإعداد البرنامج وتنفيذه؛ إذ قالت إحداهن "المعلمة هي اللي تعد البرنامج وما فيه أخصائية تعديل سلوك وإذا قلت للمعلمات عن الأهداف اللي ناقصة تقول لا بعدين، وصعب علينا وفيه طلاب كثير وما نقدر

نلحق"، تقول أُخرى "الأهداف المحددة ينقصها تعديل السلوك". وأوضحت أخرى "أن المعلمة تقول حاولي تعرضين الطفل على أخصائية تخاطب"؛ وهذا يشير إلى أن البرنامج التربوي الفردي لا يشمل جميع احتياجات الطفل؛ لفقده أخصائية تخاطب ضمن أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي مع حاجة الطفل إليها، وقد أخرجت أمٌ طفلَها من الروضة؛ لانعدام أهدافٍ تشمل احتياجاته، وشككت بصحة ما يُطبّق مع طفلها؛ تقول "إن الأهداف لا تلبي احتياجاته؛ لأن عنده مشكلة في الكلام والتواصل وما راح يستفيد؛ لأنهم مركزين على أشياء أحس بيتعلمها مع الوقت"؛ فمنه نجد أن نقص الفريق لا يخدم احتياجات الطفل ووالديه، ويؤدي إلى تقليل مشاركتهما لاعتقادهما أن البرنامج المطبق معه لا يشمل جميع متطلباته.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع:

ما أبرز المقترحات التي قد تحسن مشاركة الوالدين في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلة الطفولة المبكرة؟

لُخِّصت اقتراحاتُ المشاركين بالتالي:

- أن تكون هناك مرونة في أوقات العمل لوالديَ الأطفال ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أو لوقت جلسات أطفالهم؛ حتى يتمكنوا من المشاركة؛ ذكرت إحدى الأمهات "تغيير وقت جلسات الطفل يكون فترتين صباح ومساء؛ بحيث تناسب جميع الأمهات بحسب ظروفهم".

- توعية والديهم بأهمية مشاركتهما وكيفيتها في البرامج التربوية الفردية؛ تقول إحداهن "المفروض فيه برنامج أو قنوات في (YouTube) لدكاترة ترسلون لأمهات الأطفال روابط لمحاضرات أو دورات تساعد الأمهات على المشاركة وعن طريقة التعامل مع الطفل". وذكرت أم أُخرى "فتح قروب للأمهات يُعطى نصايح للأمهات كيف تتعامل مع الطفل اللي فيه فرط الحركة ومقاطع توضح للأم كيف تعلم الطفل".

- إلزام كلا الوالدين بالمشاركة؛ ذكرت إحداهن "يلزم الأب بالمشاركة أن ما فيه جلسة إلا والأب والأم مع بعض موجودين بنفس الجلسة لازم تعاون بينهم".

- على القائمين بالبرنامج الأخذ بآراء الوالدين حول برنامج طفلهما؛ ذكرت إحداهن "أن على المعلمات يسمعون للأمهات ولنصايح الأمهات أو إرشادات وكلام الأمهات؛ لأن الأم أكثر وحدة تلازم ولدها".

- توفير فريق متعدد التخصصات يخدم الطفل ويشارك في إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه؛ تقول إحداهن "ولدي يحتاج أخصائية نفسية لتعديل سلوكه".

- توفير الوسائل والأدوات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي للوالدين في المؤسسات التي

يتعلم فيها أطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ تقول إحداهن "المفروض يكون في مكان مختص أو مكاتب خاصة أو محلات ألعاب خاصة فيهم أو قسم فيها خاص فيهم يوفر الوسائل والألعاب".

مناقشة النتائج:

إن الحديث هنا عن البرنامج التربوي الفردي لا يختلف في طبيعته وعناصره بين الأطفال ذوِي الإعاقة ومنهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ لذا فإن كثيرًا من النتائج لا تختلف عن نتائج الدراسات مع ذوي الإعاقات الأخرى، إذ سعت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء الوالدين في مشاركتهما مراحل إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه وتقييمه، وإلى معرفة طبيعة مشاركتهما ومعوقاتها والمقترحات التي تحسّنها، ويتضح من النتائج أهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة؛ إذ إنها تساعد على دمج الطفل ذي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع أقرانه من ذوِي النمو الطبيعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (الدوسري والحنو، 2018؛ MacLeod et al., 2017) التي تشير إلى أهمية مشاركة الوالدين؛ للوصول إلى نتائج إيجابية في تعليم أطفالهم ذوِي الإعاقة، وتتفق مع دراسة الدليمي (2019) التي تشير إلى أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تحسن الطفل وتطوره، وأوضحت النتائج أن مشاركة الوالدين تحسن علاقة الطفل بوالديه؛ فيزيد تكيفه مع من حوله، وهذا ما أشارت إليه دراسة الجوالدة (2017) من أن مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي تحسّن نموه الاجتماعي والانفعالي، فيتحسّن تكيفه النفسي، واتضح من النتائج أن مشاركتهما مهمة؛ كونهما يزوِّدان القائمين على البرنامج التربوي الفردي بالمعلومات اللازمة لبناء البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Ilik & Er (2019) التي تشير إلى أهمية المعلومات التي يدلي بها الوالدان لإعداده.

وفيما يتعلق بطبيعة المشاركة أظهرت النتائج إجماع المشاركين على المشاركة والتواصل بالحضور والاجتماع مع أعضاء فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي؛ لظهور نتائجها الإيجابية، ويتفق ذلك مع الدراسات السابقة (Mueller & Vick, 2019; Slade et al., 2018)؛ وأشارت النتائج الحالية إلى أهمية الحضور والاجتماع بالعاملين مع الطفل؛ لمتابعة تقدمه، وتتفق هذه مع دراسة Cioè-Peña, (2020) التي ترى أن الاجتماعات تساعد الأمهات على مقابلة معلمات أطفالهن والحديث معهن لمتابعة تطورهم، وبيَنت النتائج أن الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المرتفع يستخدمان عدة طرق للتواصل معهم ويريانِ تحسّنًا ملحوظًا في تعليم أطفالهما، عكس الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المنخفض اللذَينِ يعتمدان على طرق أقل في التواصل

والمشاركة، وقد يكون هذا ما أوضحته دراسة Slade et al., (2018) بأن الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي المرتفع يريان فاعلية خدمات البرنامج التربوي الفردي المقدمة لطفلهما على عكس الوالدين ذوَي المستوى الاقتصادي المنخفض، هذه الفاعلية قد تكون راجعة إلى تعدد الطرق المستخدمة في التواصل والمشاركة التي تحفزهما على بذل مزيد من الجهد مع طفلهما، وإلى وجود مصادر دعم مختلفة يستطيع الوالدان ذَوَا المستوى الاقتصادي المرتفع توفيرها، كأن تحتوي الروضة فريقًا متعدد التخصصات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Slade et al., (2018) التي تشير إلى أن الوالدين ذوَي الدخل المرتفع يستطيعان توفير أخصائيين مختلفين في اجتماعات فريق البرنامج التربوي الفردي فينعكس على رضاهم عن خدمات البرنامج، عكس ذوَي الدخل المنخفض اللذَينِ لا يستطيعان توفير ذلك؛ فيريانِ تدني فاعلية خدمات البرنامج التربوي الفردي.

وأشارت النتائج إلى أن هناك العديدَ من المعيقات التي تحول دون مشاركة الوالدين في البرنامج التربوي الفردي، وإلى المقترحات التي قد تزيد مشاركتهما فيه، كعمل الوالدين الذي يعيق مشاركتهما، وهذا يتفق مع الدراسات السابقة (الدوسري والحنو، 2018؛ Cavendish et al., 2017)، وعليه تشير المقترحات التي أشار إليها المشاركون وهي أن تُراعى ظروف والديْ الأطفال العاملين، حتى تتسنى لهم المشاركة؛ بالمرونة في أوقات العمل مع طفلهما واجتماعات البرنامج؛ حتى يتمكّنا من الحضور؛ حيث أشارت دراسة البتال والقحطاني (2018) إلى أن صعوبة تحديد وقت ملائم مع الوالدين يُعد من المعيقات في البرنامج التربوي الفردي.

وأوضحت النتائج أن الوالدين يواجهان رفض آرائهما أثناء الاجتماعات من معلمي الطفل أو تركها، ويتفق هذا مع دراسة MacLeod et al., (2017). حيث إن عدم إفساح المجال للوالدين للتحدث وجعلَهما مجرد مستمعيَنِ يحد من مشاركتهما مع أعضاء الفريق. (Cioè-Peña, 2020) ويرى العاملون مع الطفل في الدراسة الحالية أن هذا مجالُ اختصاصهم، ولا يُشْرَكَانِ في تقييم برنامج طفلهما؛ ويتفق هذا مع دراسة الدوسري والحنو (2018) التي أشارت إلى اعتقاد المعلمين أن مشاركة الوالدين في إعداد البرنامج التربوي الفردي غير مجدية. فتدعو المقترحاتُ إلى ضرورة الأخذ بآرائهما حول البرامج، إذ أوضحت دراسة الجوالدة (2017) ضرورةَ إيلاء الوالدين دورًا هامًا في تنظيم برامج طفلهما.

وبيَنت نتائج الدراسة الحالية أن جهل الوالدين بكيفية تطبيق البرنامج التربوي الفردي يقلل من مشاركتهما فيه، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة (البتال والقحطاني، 2018؛ الدوسري والحنو، 2018). وبناءً على ذلك تشير مقترحات الدراسة إلى أهمية

تدريبهما وتثقيفهما على كيفية تطبيقه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري والحنو (2018) المشيرة إلى أهمية توفير الدعم والإرشاد للوالدين لمساعدتهما على المشاركة، وتقديم ورش عمل للمعلمين لإشراكهما، وأوضحت المقترحات التي أشار إليها المشاركون وجوبَ أن يُوعّى الوالدان بوسائل التواصل المختلفة؛ ويتفق ذلك مع دراسة الحربي وأبا عود (2020) المشيرة إلى ضرورة نشر الوعي بين الأسر بأهمية مشاركتهم في البرامج التربوية الفردية لأطفالهم وتوظيف وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة في ذلك.

وأشارت النتائج إلى أن عزوف الأب عن مشاركته في البرنامج يؤثر على مشاركة الأم، والمقترحات أن يُلزم كلا الوالدين بالمشاركة؛ إذ أوضحت الدراسات السابقة (البتال والقحطاني، 2018؛ العصيمي، 2019) ضرورة وجود نظام يُلزم بمشاركتهما في البرامج، وضرورة أن تفعّلَ المؤسسةُ التعليمية خدمة إرشادهما وتدريبهما. وتُعتبر صعوبة الحصول على الوسائل والألعاب المستخدمة في تدريب الطفل ذي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من المعيقات التي تقلل من مشاركتهما؛ والمقترحات أن يوفّر الدعم لوالديِ الأطفال ذوِي فرط الحركة وتشتت الانتباه، كتوفير الوسائل التي تستخدم في تنفيذ الأهداف، أو إرشادهما إلى أماكن توفرها؛ حتى يتمكنّا من تطبيق البرنامج، وتتفق هذه مع دراسة الدوسري والحنو (2018) التي أكدت على تقديم الدعم لهما؛ حتى يتمكنّا من المشاركة الفاعلة في البرامج.

وبيّنت النتائج أن فريق البرنامج التربوي الفردي لا يشمل على أخصائية النطق والتخاطب أو الأخصائية النفسية، إنما يُعِد البرنامج وينفذه معلمُ التربية الخاصة وحده، وهذا يتفق مع دراسة الحربي وأبا عود (2020) التي ترى تعطيل دور الفريق متعدد التخصصات؛ فيجعل المعلم من يعد البرنامج وينفذه وحده؛ فيقلل من دوره في إشراك الوالدين، والعمل على توعيتهما بأهميته، والمقترحات هي توفير فريق متعدد التخصصات وفقًا لاحتياجات الطفل، وحتى يتفرغ معلم التربية الخاصة لإشراك الوالدين في برنامج طفلهما، وقد أشارت دراسة البتال والقحطاني (2018) إلى أن انشغال معلمة التربية الخاصة في العمل يقلل من قدرتها على إشراكهما فيه.

وأشارت النتائج إلى جهل الوالدين بالبرنامج التربوي الفردي، وهذا يتفق مع دراسة Ilik & Er, (2019) التي أكدت نفس الشيء، وأنهما لا يشاركان في برامج طفلهما؛ وأوضحت نتائج الدراسة الحالية ضرورة توعيتهما بالمشاركة، وتتفق هذه مع الدراسات السابقة (الحربي وأباعود، 2020؛ الدوسري والحنو، 2018) التي أكدت على ضرورة توعية الوالدين بأهمية المشاركة، وذلك بوسائل الاتصال المختلفة، أو اللقاءات الدورية بين المعلمين والوالدين؛ لتوعيتهما بذلك، وسبلِ تفعيل

المشاركة (الحربي وأباعود، 2020).

هـذا العـرض يوضـح أن مـشاركة الوالـدين في البرنامج التربوي الفردي لأطفالهم ذوِي اضطراب فرط الحركة وتـشتت الانتبـاه ذو أهميـة في تحـسين تعلمهـم، واندماجهم مع من حولهم، وأن طبيعة المـشاركة تختلـف تبعًا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقـافي، وأنهـما يتعرضـان للعديـد مـن المعيقـات، كجهلهـما بـالطرق الصحيحة لتنفيذه، وانشغالهما بالعمل، وقلة وعـيهما بـه. وبناءً على ذلـك، تـشير مقترحـات الدراسـة إلى ضرورة توعيتهما بالمـشاركة في البرنـامج، وتـدريبهما عـلى كيفيـة تنفيذه، ومراعاة ظروف عملهما عند تحديـد المهـام التـي يشاركان فيها، وتشير هذه النتائج إلى ضرورة العمل على حل المعيقات، حتى تتحقق الأهداف المرجـوة، ووجـب التنويه أن هذه الدراسة محدودة؛ لقلـة عـدد المـشاركين، والوقت المستغرق لإجرائها، وظروف جائحـة فـيروس كورونا (19) المستجد التي يمر بها الجميع.

التوصيات:

واستنادًا على نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

- سن قوانين تضمن تفعيـل مـشاركة الوالـدين في البرنامج التربوي الفردي لطفلهـما ذي اضـطراب فـرط الحركة وتشتت الانتباه، ومتابعتهما بفاعلية.

- توفير فريـق متعـدد التخصـصات للمـشاركة في البرنامج التربوي الفردي - عند الحاجة - في المؤسسات التعليمية التي يدرس بها الأطفال ذوِي اضـطراب فـرط الحركة وتشتت الانتباه.

- توعية كلا والديِ الأطفال ذوِي اضطراب فـرط الحركة وتـشتت الانتبـاه والعـاملين معهـم في المؤسـسة التعليمية بأهمية مشاركة الوالدين في البرنـامج التربـوي الفردي لأطفالهم.

- إجـراء دراسـات مـستقبلية؛ تتنـاول العوامـل المناسبة التي تساعد عـلى مـشاركة الوالـدين في الـبرامج التربوية الفردية لأطفالهم ذوِي اضـطراب فـرط الحركـة وتشتت الانتباه في مراحل عمرية مختلفة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو خشيم، ف. (2019). الوعي بانتشار اضـطراب فـرط الحركـة وتشتت الانتباه عند الأطفال ADHD. *مجلة القلعة: جامعة المرقب – كلية الآداب والعلوم بمسلاته*. (11)،217- 232. http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1027219

أبـو نيـان، ا. (2018). *الـبرامج التربويـة الفرديـة*. الريـاض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الببلاوي، إ؛ أحمد، أ؛ مسلم، ح. (2011). *مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: مكتبـة الملـك فهد الوطنية.

البتال، ز؛ القحطاني، د. (2018). مشاركة أولياء أمـور الطالبـات ذوات صعوبات الـتعلم في إعـداد الخطـة التربويـة الفرديـة ومعوقات مشاركتهم فيها .*مجلة التربيـة الخاصـة والتأهيـل*، *6*(24)،125- 158.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/930364

الجوالدة، ف. (2017). فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *14*(2)، 238- 267.

https://www.sharjah.ac.ae/ar/Research/spu/JournalHSS/Documents/V14/Isuue2/8.pdf

الحربي، ب؛ أباعود، ع. (2020). مستوى مشاركة أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. *44*(2)، 237-264.

https://scholarworks.uaeu.ac.ae/cgi/viewcontent.cgi?article=1404&context=ijre

الحرز، م؛ الوابلي، ع. (2008). *مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحمادي، أ.(2014). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5*. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. (1437). المملكة العربية السعودية.

https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Documents.20الخاصة.20للتربية.20الإجرائي.20الدليل/pdf

الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع. (1439). المملكة العربية السعودية.

https://drive.google.com/file/d/0BwnLF0PjGsYHVVdVd0tJZnIxX2M/view

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1437). المملكة العربية السعودية.

https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

الدليمي، ن. (2019). فاعلية أساليب التدخل المبكر في تغيير اتجاهات الأمهات نحو تعليم أطفالهن من ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (45)، 258- 279.

https://www.iasj.net/iasj/download/0f61d60b58303d4a

الدوسري، ن؛ الحنو، إ. (2018). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (5)، 137-176.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/922870

الرماضين، س؛ الجوالدة، ف. (2015). *فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في خفض السلوكات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد في محافظة الكرك*. رسالة ماجستير، منشورة، جامعة عمان العربية،الأردن.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/788453

الزهراني، ا؛ والزهراني، س (2020). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (10)، 35-70.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1037050

السعيد، ر. (2020). التحليل الكيفي للبيانات: حل لمشكلة البحوث التربوية في زمن توقف الدراسة. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*.*23*(5). 7 - 27.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1069393

العبدالكريم، ر. (2020). *البحث النوعي في التربية*. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

العساف، ص. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط2. الرياض: دار الزهراء.

العصيمي، ف. (2019). مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض .*المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (25)،12- 42.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/972220

القاسمي، م؛ والشامسي، ع. (2013). *تطور نمو الأبناء ومتطلبات المراحل*. ط2. القاهرة. مكتبة جزيرة الورد.

القريني، ت. (2019). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

المكاحلة، أ. ع. (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرفة المصادر. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *41*(2)، 96- 130.

https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/873535

جونسون، س؛ روزشتاين، ل. (2018). *قانون التربية الخاصة*. (أحمد التميمي، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2014).

حنفي، ع. ع؛ الريس، ط، ص (2008). آراء معلمي التربية الخاصة حول إعداد البرنامج التربوي الفردي ومعوقات تطبيقه في بعض معاهد وبرامج التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، (22)،181- 243.

https://search.mandumah.com/Record/41517

حنفي، ع. (2005). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعيًا في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية .*مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، (19)،245- 304.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/41459

حيدر، ع. (2015). فرط الحركة وتشتت الانتباه. الأمن والحياة: *جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، *35*(400)،76-79.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/739720

خيرالله، س؛ والقحطاني، م. (2017). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (90)،50-95.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/871147

دنلاب، ل. ل. (2017). *مقدمة في التربية الخاصة للطفولة المبكرة من الولادة إلى عمر الخامسة* (ترجمة، أ،التميمي.). الرياض: دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر عام 2009).

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (1442) المملكة العربية السعودية.

https://vision2030.gov.sa/ar/node/69

سميث، ت؛ وهيلتون، أ؛ ومورديك، ن. (2013). *العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة الشراكات المهنية والأسرية*، (ترجمة/ نايف الزارع، وائل مسعود).ط1. الرياض: الناشر الدولي.

شلبي، أ. (2009). أثر فاعلية برنامج تربوي فردي مقترح للتخفيف من أعراض صعوبات الانتباه مع فرط الحركة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية .*مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (69)،208- 259.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/68948

عاصي، ل؛ حمود، م. (2011). *فاعلية المشاركة الوالدية في نجاح البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والوالدين*.)رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق)، دمشق.

عباس، م؛ نوفل، م؛ العبسي، م؛ وأبوعواد، ف. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط5. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالحميد، أ؛ رضا، ع؛ جابر، ج. (2014). *أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأم في خفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى أبنائها*. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة، القاهرة. تم الاسترجاع من دار المنظومة.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/922391

وزارة التعليم (2020). المملكة العربية السعودية.

https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/AttentionDeficit.aspx

يحيى، خ. (2012). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. ط6. عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Almalki, N.S., Arrushaid, O. M., Bakhiet, S. F., & Alkathiri, S. (2021). Examining the current practices of the individualized family services plan with young children with disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Developmental Disabilities.* https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1936849

Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies, 11*(4), 96–114. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175306.pdf

Cavendish, W., Connor, D. J., & Rediker, E. (2017). Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. *Intervention in School and Clinic, 52*(4), 228–235. https://doi.org/10.1177/1053451216659469

Centers for disease control and prevention. (2020). *Data and Statistics About ADHD*. https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html

Cioè-Peña, M. (2020). Planning Inclusion: The Need to Formalize Parental Participation in Individual Education Plans (and Meetings). *Educational Forum, 84*(4), 377–390. https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1812970

Individuals with Disabilities education Act (IDEA), 20 U.S.C. Chapter 33, Section 303.13 § 1431 (2004). *http://uscode.house.gov/view.xhtml?path=/prelim@title20/chapter33/subchapter3&edition=prelim*

Fish, W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure, 53*(1), 8–14. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14

Harvard Graduate School of Education. (2012). *Family Engagement and Children with Disabilities: A Resource Guide for Educators and Parents.* Cambridge: Harvard Family Research Project, Jamie Ferrel, Graduate Research Assistant.

Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent Perspectives of Their Involvement in IEP Development for Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(1), 36–46. https://doi.org/10.1177/1088357619842858

Lavoie, T. (2008). Navigating Your Child's School System with or without an Individualized Education Program (IEP) or 504 Accommodations. *Exceptional Parent, 38*(11), 58–59.

Ilik, S. S., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 7*(2), 76–83. https://doi.org/10.11114/jets.v7i2.3936.

MacLeod, K., Causton, J. N., Radel, M., & Radel, P. (2017). Rethinking the individualized education plan process: Voices from the other side of the table. *Disability & Society, 32*(3), 381-400. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1294048

Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a Family--School Intervention for Young Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 41*(4), 447–466. https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087499

Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). Rebuilding the Family-Professional Partnership Through Facilitated Individualized Education Program Meetings: A Conflict Prevention and Resolution Practice. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 29*(2), 99–127. https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470934

Ruškus, J;& Gerulaitis, D. (2010). Parental involvement in individual education planning for students with mental disabilities: a Lithuanian experience. *Illinois child welfare: a multidisciplinary journal dedicated to improving services for children and their families. Chicago: Loyola university Chicago, School of social work*,*5*(1), 15-32. http://www.illinoischildwelfare.org/archives/volume5/icw5-ruskus.pdf

Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction with Individualized Education Programs among Parents of Young Children with ASD. *Exceptional Children, 84*(3), 242–260. https://doi.org/10.1177/0014402917742923

Spiel, C. F., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2014).

Evaluating the content of Individualized Education Programs and 504 Plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 452–468. https://doi.org/10.1037/spq0000101

Sternhagen, T., Schumacher, H., Ferrell, K., & Willman, A. (2020). Parenting Children with ADHD. *South Dakota Medicine : The Journal of the South Dakota State Medical Association, 73*(7), 296–304.

Underwood, K. (2010). Involving and Engaging Parents of Children with IEPs. *Exceptionality Education International, 20*(1), 18–36. https://ojs.lib.uwo.ca/index.php/eei/article/view/7655/6271

Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315173474

Yell, M. L., Katsiyannis, A., Ennis, R., Losinski, M., & Christle, C. A. (2016). Avoiding Substantive Errors in Individualized Education Program Development. *Teaching Exceptional Children, 49* (1), 31-40. https://doi.org/10.1177/0040059916662204

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (25)، ص ص 193 - 219، الرياض (2022م/ 1444هـ)

فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي في خفض مشاكل سلوكية لدى أطفال من ذوي الإعاقة: برنامج تدريبي لمعلمات ما قبل الخدمة

د. هاجر عبد الرحمن المطلق[1]

المستخلص: غالباً ما يواجه معلمين ومعلمات التربية الخاصة في فترة التدريب الميداني وما قبل الخدمة فجوة بين التدريس النظري والتطبيق الفعلي، ويحتاجون لدعم مهني لصقل مهاراتهم في مواجهة أبرز الصعوبات داخل الصف مثل المشاكل السلوكية للطلبة. يعد أسلوب التدريب على المهارات السلوكية أسلوب فعال وقائم على الأدلة العلمية ومن خلاله يمكن إكساب المتدربين مهارات عدة من ضمنها تفعيل أسلوب علاجي مثل التعزيز التفاضلي للتغلب على المشكلات السلوكية داخل الصف لدى الأطفال من ذوي الإعاقة. هدفت هذه الدراسة لقياس مدى فعالية التدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية. حيث تم تدريب ثلاث معلمات ما قبل الخدمة وذلك باستخدام أسلوب التدريب على المهارات بغرض إكسابهم مهارات تنفيذ التعزيز التفاضلي كتدخل علاجي للتغلب على المشكلات السلوكية لدى الأطفال. أُستخدم المنهج الشبه تجريبي القائم على دراسة الحالة الواحدة بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين وذلك لقياس نسبة تكرار المشكلة السلوكية في مرحلة قبل وخلال التدخل العلاجي لدى طفلين من ذوي التوحد وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية المشاركين في الدراسة. جمعت البيانات حول مدى دقة تنفيذ التدريب والتدخل العلاجي، وكما تم قياس الصلاحية الاجتماعية من وجهة نظر المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة. تم التحقق من ثبات وصدق الدراسة. أثبتت النتائج فعالية التدخل العلاجي القائم على التعزيز التفاضلي ودوره في الحد من المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة المشاركين، كما أثبتت نتائج الصلاحية الاجتماعية أهمية ومناسبة التدخل العلاجي المُستخدم. قُدمت التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: التعزيز التفاضلي، التدريب على المهارات السلوكية، المشاكل السلوكية، التوحد، الإعاقة الفكرية.

The Effectiveness of Differential Reinforcement in Reducing Behavioral Problems Among Children with Disabilities: Training Program Provided for Pre-Service Teachers

Dr. Hajar Abdulrahman Almutlaq[1]

Abstract: During the practicum period, pre-service teachers of special education often challenged by a gap between theoretical teaching and actual application, and they need professional support to improve their skills, in order to face the most difficult situations in the classroom, such as students' behavioral problems. The behavioral skills training method is an effective and evidence-based practice, and through it, trainees can acquire several skills, including implementing behavioral intervention correctly, such as differential reinforcement to manage behavioral problems of students with disabilities. This study aimed to measure the effectiveness of behavioral intervention based on differential reinforcement method in reducing behavioral problems of students with autism and intellectual disabilities. Three pre-service teachers were trained using behavioral skills training method in order to provide them with the skills needed to implement differential reinforcement as a behavioral intervention to manage behavioral problems among the participated students with autism and intellectual disabilities. A quasi-experimental approach based on a single subject study with a multiple baseline design was used across participants to measure the frequency of behavioral problems before and during behavioral intervention among two boy-students with autism and a girl-student with intellectual disability who participated in the study. Data collected include the accuracy of training and behavioral intervention implementation. Social validity was also measured from the participants' perspectives of the pre-service teachers. The validity and reliability of the study were verified. Results showed the effectiveness of the behavioral intervention based on differential reinforcement and its role in reducing behavioral problems among the participated students with disabilities. Results regarding social validity showed the importance and appropriateness of the behavioral intervention used. Recommendations and suggestions for future studies were presented.

Keywords: Differential Reinforcement, behavioral skills training, behavioral problems, autism, intellectual disability.

---

(1) الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، جامعة المجمعة.

البريد الإلكتروني: h.almutlaq@mu.edu.sa

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Majmaah University.

E-mail: h.almutlaq@mu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

عدد الأفراد من ذوي الإعاقة في ازدياد مستمر حيث بلغ ما يقارب 8٪ من إجمالي السكان في المملكة العربية السعودية وذلك حسب أخر إحصائية من الهيئة العامة للإحصاء (2017). بينما بلغ عدد الأطفال من ذوي التوحد ما يقارب 53 ألفاً وعدد ذوي الإعاقة الفكرية ما يفوق 19 ألفاً، وأيضاً ذوي التوحد والإعاقة الفكرية من الفئات المدمجة في التعليم العام وتتلقى خدمات التربية الخاصة في مراكز التعليم المختلفة. أوضحت الدراسات أن الأطفال من ذوي التوحد أو الإعاقة الفكرية غالباً ما يظُهروا مشاكل سلوكية داخل الفصل مما يؤثر سلباً على سير العملية التعليمية، وكما يسبب ضغوطات نفسية على معلمي التربية الخاصة (Amstad & Müller, 2020)، ومعلمي ما قبل الخدمة خلال فترة التدريب الميداني (Young et al,. 2018; Youngblom, 2013). يُظهر العديد من الطلبة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية مشاكل سلوكية داخل غرفة الصف مثل العدوان الذاتي، ضرب الآخرين، عدم الاستجابة للتعليمات، ورفض الجلوس على المقعد (DiGennaro Reed et al., 2011)، وهذه المشاكل السلوكية تؤثر على سير العملية التعليمية فهي تؤثر على المعلمين والأقران والطلبة أنفسهم، مما يؤدي لقضاء وقت أطول في معالجة سلوكيات الطلبة، كما هو الحال لدى معلمي التربية الخاصة وبالأخص معلمي ما قبل الخدمة حيث إنهم يواجهون صعوبات في ممارسة مهنة التدريس وضبط سلوكيات الطلبة في آن واحد، أن الإعداد المهني الغير كافي والافتقار للتوجيه والدعم وتقديم التغذية الراجعة الفورية خلال فترة التدريب الميداني يؤثر سلباً على كفاءة وجودة مهارات التدريس ومهارات ضبط الصف المكتسبة خلال تلك الفترة. لذلك هناك عدة أبحاث ناقشت الصعوبات والعقبات التي تواجه معلمي ما قبل الخدمة وخلال فترة التدريب الميداني (Colvin, 2004; Young et al., 2018; Youngblom, 2013)، كما توصي الدراسات بتقديم برامج تدريبية مكثفة لمعلمي ما قبل الخدمة لتزويدهم بمهارات لمعالجة المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة والعمل على تشجيع السلوكيات الإيجابية داخل الصف، حيث ثبت أن تقديم التدريبات المهنية لمعلمي ما قبل الخدمة في بيئة مقننة تساعد في نجاح التدريب المقدم واكتساب معلمي ما قبل الخدمة المهارات المستهدفة (Colvin, 2004; Young, et al., 2018).

مشكلة الدراسة:

أن الأبحاث التي عالجت الصعوبات التي تواجه معلمي ما قبل الخدمة خلال ضبط سلوكيات الطلبة من ذوي الإعاقة، تعتبر ضئيلة ولاسيما في المكتبة العربية لأبحاث التربية الخاصة، بالرغم من أهمية مراعاة

حاجات معلمي ما قبل الخدمة للتدريب المكثف على الجوانب التطبيقية حيث يسهم ذلك في زيادة كفاءتهم وفرص نجاحهم في اجتياز التدريب الميداني وأيضا استمرارهم في مهنة تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة وتقليل الأعداد المتسربة من التخصص (Young et al., 2018; Youngblom, 2013)؛ لذا من المهم تقديم تدريبات مباشرة لمعلمي ما قبل الخدمة في الميدان وذلك لإثراء خبرتهم التطبيقية وأيضا صقل مهاراتهم في ضبط المشاكل السلوكية وإدارة الصف مثل تدريبهم على تقديم التعزيز التفاضلي كأسلوب علاجي للتخفيف من حدة المشاكل السلوكية لدى الأطفال داخل الصف. عدة دراسات (الغرابية، 2017؛ عمر، 2011 ;Auld et al., 2010) والتي ناقشت أهمية تقديم برامج تدريبية لمعلمي التربية الخاصة وبالأخص معلمي ما قبل الخدمة، لتدريبهم على توظيف أساليب قائمة على الأدلة العلمية والفعالة لعلاج المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة، ومن هذه الأساليب أسلوب التعزيز التفاضلي، كما يمكن توظيف تدريب المهارات السلوكية (Behavioral Skills Training (BST والذي يعد أحد الاستراتيجيات المستخدمة لأغراض التدريب الفعال (Kirkpatrick, Akers & Rivera, 2019)، حيث يمكن توظيف هذا الأسلوب التدريبي لتقديم التدريب المناسب لإكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات وأساليب للتعامل مع المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة. لذا في هذه الدراسة نسعى لتعزيز خبرة معلمي ما قبل الخدمة وتوفير التدريب المناسب لمواجهة المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة داخل الفصل، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي للدراسة: ما فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي المقدم من قبل معلمي ما قبل الخدمة في التخفيف من حدة مشاكل سلوكية محددة لدى أطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما فعالية استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي في الحد من مشاكل سلوكية محددة لدى الأطفال المشاركين في الدراسة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية؟

2- ما الصلاحية الاجتماعية لأسلوب تدريب المهارة السلوكية للحد من المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة، من وجهة نظر معلمات ما قبل الخدمة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1- التحقق من فعالية استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي في تخفيف حدة مشاكل سلوكية محددة لدى الأطفال المشاركين في الدراسة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية.

2- تقييم البرنامج التدريبي وفعاليته في إكساب المشاركات من معلمي ما قبل الخدمة مهارات التعزيز التفاضلي لضبط المشاكل السلوكية للأطفال من ذوي الإعاقة من وجهة نظر المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين:

الأهمية النظرية:

1- ندرة الأبحاث التي بحثت في هذا العنوان، خلال الفترة الزمنية التي تم إجراء البحث فيها.

2- لفت انتباه الباحثين والمعلمين لأهمية الأساليب المبنية على الممارسات العلمية وذلك لمعالجة المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

1- توظيف أسلوب التعزيز التفاضلي في معالجة المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة.

2- توظيف أسلوب التدريب على المهارات السلوكية في البرامج التدريبية المقدمة ضمن سلسة التطوير المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة وكذلك للأسر.

3- الاستفادة من نتائج الدراسة في إنشاء أبحاث مستقبلية وتوليد أفكار تطبيقية حول الأدوات المستخدمة في توظيف أسلوب التعزيز التفاضلي.

4- التشجيع على توظيف المنهج الشبة تجريبي في الأبحاث المستقبلية وذلك لمناسبته هذا المنهج في اختبار فعالية أسلوب تدريسي أو تدخل علاجي سلوكي ما لدى العينات صغيرة الحجم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في أحد مراكز الرعاية النهارية، وكذلك في مدرسة ابتدائية في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من عام 1443/ 1444هـ.

الحدود الموضوعية: دراسة تأثير أسلوب التعزيز التفاضلي على خفض المشاكل السلوكية عند ذوي الإعاقة نتيجة تدريب معلمات ما قبل الخدمة على توظيف هذا الأسلوب كتدخل علاجي سلوكي لمعالجة المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على ثلاث معلمات في مرحلة ما قبل الخدمة وثلاثة من الأطفال من ذوي الإعاقة (التوحد أو الإعاقة الفكرية)، بحيث يتم تعيين طفل لكل معلمة حيث تشرف عليه وتقوم بتدريسه المهارات المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

تدريب معلمي ما قبل الخدمة والإعداد المهني: عرفه حافظه (2003) بأنه: "عملية مخططة ومنظمة وفق

النظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمية" (421).

ويعرف إجرائياً بأنه إكساب طالب التدريب الميداني في التربية الخاصة الخبرات التطبيقية المباشرة من خلال ممارسات الأساليب التدريسية ومهارات الأداة الصفية في مؤسسة تعليمية وذلك خلال مرحلة الإعداد التربوي في الفصول الأخيرة من مرحلة البكالوريوس وتحت أشراف مختصين من الكلية التربوية.

التعزيز التفاضلي Differential Reinforcement: التعزيز التفاضلي هو أحد أنواع الأساليب العلاجية لتحسين السلوك حيث يقدم التعزيز لبعض السلوكيات، هناك نوعان من أنواع التعزيز التفاضلي: التعزيز التفاضلي للسلوك الغير متوافق والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل، حيث إن التعزيز التفاضلي للسلوك الغير متوافق يتم تعزيز السلوك النقيض للمشكلة السلوكية، بينما التعزيز التفاضلي للسلوك البديل يتم تعليم الطالب سلوك مرغوب وبديل للمشكلة السلوكية (Cooper et al., 2020).

ويعرف إجرائياً بأنه عملية تقديم نوع من أنواع التعزيز المفضلة بعد ظهور سلوك مرغوب به مباشرةً، قد يكون هذا السلوك مناقضا تماماً لسلوك أخر غير مرغوب به أو قد يكون سلوكاً بديلاً إيجابي لسلوك أخر غير مرغوب به، حيث يعمل التعزيز التفاضلي على تفضيل السلوكيات المرغوب بها بهدف تنميتها وإعادة تكرارها في المستقبل لدى الأطفال من ذوي الإعاقة.

الأفراد ذوي الإعاقة: هم الأفراد الذين يعانون من قصور جزئي أو كلي في واحد أو أكثر من القدرات الجسمية والفكرية أو التواصلية التعليمية أو النفسية (جمعية الصحة العالمية، 2022)، وهذه الدراسة تشمل فئتين من ذوي الإعاقة هما: التوحد والإعاقة الفكرية، ويتم تعريف كل منها:

التوحد Autism: إعاقة اضطرابات طيف التوحد كما أقرته جمعية الصحة العالمية (2022) هي اضطراب نمائي عصبي وغالباً ما تظهر أعراضه واضحةً على الطفل خلال سنواته الأولى من العمر، ويؤثر بشكل رئيسي على تطور ثلاث مهارات أساسية: المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل، واللعب التخيلي، وكما تظهر أعراض التوحد كحركات نمطية يكررها المصابين وأيضا قد تظهر الأعراض مثل الحساسية المفرطة للحواس المختلفة. وفي الدراسة الحالية يعرف إجرائياً بالأطفال الذين تم تشخصيهم بالتوحد والملتحقين بمراكز الرعاية النهارية.

الإعاقة الفكريةIntellectual Disability: الإعاقة الفكرية تدني ملحوظ في القدرات العقلية يصحبها

قصور في السلوك التكيفي للأفراد قبل سن 22 (AAIDD, 2022).

في الدراسة الحالية تعرف إجرائياً بالأطفال دون سن العاشرة الذين تم تشخيصهم بالإعاقة الفكرية والملتحقين بمدارس التعليم العام الابتدائي.

المشاكل السلوكية: عرفه يحيى (2003) بأنه: "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد؛ نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي" (22). وتعرف المشاكل السلوكية بأنه سلوكيات غير مرغوبة اجتماعياً قد تصدر من الفرد ذوي الإعاقة وتأثر سلبياً على الفرد نفسه والمحيطين به وتتراوح المشاكل السلوكية في مستوى الشدة تبعاً للموقف والظروف المصاحبة إلا أنه في الغالب يصعب ملاحظة والتعرف على مسببات المشكلة السلوكية للوهلة الأولى مما يشكل بدوره صعوبة على المعلمين في معالجة هذه السلوكيات بشكل فعال.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستعرض الدراسة الحالية الأطر النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك بتسليط الضوء على معلمي ما قبل الخدمة والمشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة، وتأثير المشاكل السلوكية للطلبة، الإستراتيجيات المستخدمة لعلاج مشاكل الطلبة السلوكية، والدراسات السابقة من خلال الأربع محاور التالية:

أولاً: معلمي ما قبل الخدمة والمشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة:

بالرغم من كمية المعلومات النظرية المقدمة لمعلمي ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة خلال المرحلة الدراسية إلا أنهم يواجهون صعوبة في تطبيق النظريات العلمية وضبط الصف خصوصاً أن تلك المهارات تحتاج لخبرة في الميدان التعليمي. يعاني معلمي ما قبل الخدمة من مصاعب عدة خلال مرحلة التدريب الميداني تنطوي على صعوبة ربط الدراسة النظرية بالواقع التطبيقي، وعدم وجود الخبرة الكافية للتعامل مع الأطفال من ذوي الإعاقة (Young et al., 2018; Youngblom, 2013)، مما ينعكس سلباً على أدائهم وعلى طلبتهم من الأطفال من ذوي الإعاقة. تعد المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة من الصعوبات البارزة التي يعاني منها معلمي ما قبل الخدمة، حيث إن المعلمين بحاجة لمهارات فعالة للتعامل مع المشاكل الداخلية لدى الطلبة مثل القلق والإحباط والاكتئاب والتي قد تسبب مشاكل سلوكية خارجية يمكن ملاحظتها مثل إيذاء الذات وضرب الآخرين، وعدم الامتثال لأوامر المعلم (Landrum & Kauffman, 2013). لذا يعتبر تقديم التغذية الراجعة الفورية لمعلمي ما قبل الخدمة عاملاً فعالاً في تطوير مهارتهم، إلا أنه في كثر من الأحيان

يصعب تقديم التغذية الراجعة الفورية لظروف في الموقف الدراسي أو يصعب تقديم التغذية الراجعة الفورية ومقاطعة معلمي ما قبل الخدمة أثناء الأداء الفعلي داخل الصف وخلال فترة التقييم من قبل المشرفين داخل المؤسسة التعليمية أو مشرف الجامعة لذا يتم اللجوء لتقديم تغذية راجعة مؤجلة (Scheeler et al., 2012)، أن تأهيل معلمي ما قبل الخدمة يعتبر ضرورة للتغلب على المواقف الصعبة مثل المشاكل السلوكية التي قد تصدر من الطلبة من ذوي الإعاقة، لذا فإن توعية معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة حول أهمية تقييم المشاكل السلوكية وتدريبهم على جمع البيانات للتعرف على المسببات سوف يساهم في التغلب على المشاكل السلوكية لدى للطلبة من ذوي الإعاقة من خلال استخدام الأساليب العلاجية المناسبة (Young et al., 2018).

ثانياً: المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة داخل الصف:

تعد المشاكل السلوكية عند الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة من المشاكل الشائعة التي تواجه الأخصائيين في المؤسسات التعليمية المختلفة مثل مراكز الرعاية النهارية أو مدارس الدمج في التعليم العام وتتراوح مدة وشدة المشاكل السلوكية من البسيطة إلى الشديدة أو الخطيرة في بعض الحالات. في الولايات المتحدة أكد المختصون أن المشاكل السلوكية، مثل عدم الامتثال والعدوان اللفظي والجسدي وعدم الجلوس على المقعد، وعدم احترام المعلمين تعتبر من المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا التي أظهرها الطلبة من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية (Education Advisory Board [EAB], 2019).

هناك تباين في طبيعية المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي التوحد مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية كما ورد في دراسة غنيم والصمادي (2018) أن المشاكل السلوكية تكون متكررة وأكثر شدة لدى ذوي التوحد مقارنة بالعينة من فئة ذوي الإعاقة الفكرية، ويرجع ذلك لضعف مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية السائدة لدى الأفراد من ذوي التوحد، لذلك تنتج المشاكل السلوكية المتكررة لدى ذوي التوحد والإعاقة الفكرية مثل إيذاء الذات، وحساسية الحواس، ردود فعل عكسية وذلك للتعبير عن الانزعاج مثل الصراخ، ضرب الآخرين (Kurzius-Spencer et al., 2018). عادة ما ينخرط الطلبة من ذوي الإعاقة في المشكلات السلوكية لعدة أسباب، ومن أبرزها عدم القدرة على تحديد السلوك الاجتماعي المقبول وضعف في مهارات التواصل المناسبة، مثل التعبير عن احتياجاتهم، وافتقار مهارات الإدارة الذاتية مثل التحكم في أعصابهم، ونوبات الغضب (Amstad & Müller, 2020; Cooper et al., 2019; Crone & Horner, 2003).

ثالثاً: تأثير المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة على المحيطين من الأقران والمعلمين داخل غرفة الصف:

حدوث المشاكل السلوكية داخل الفصل تعتبر صعوبة تواجه المختصين وغالباً يصعب علاجها ولاسيما عندما تصدر من الطلبة من ذوي الإعاقة. وجود المشاكل السلوكية داخل الفصل غالباً ما يعطل سير العملية التعليمة وقد يحدث ضرراً على الفرد نفسه والآخرين من حوله، ويحدث ذلك عندما ينخرط احد الطلبة في مشكلة سلوكية ما ويقوم المعلم بدوره بوقف النشاط المقدم ومن ثم المحاولة لضبط المشكلة السلوكية وأيضا قد ينشغل الأقران بالوقت ذاته بمراقبة الحدث، مما قد يترتب عليه أضرار قد تمس بالفرد نفسه أو الآخرين وذلك على حسب المشكلة السلوكية (Westling, 2010)، لذا يسبب عجز معلم ما قبل الخدمة عن علاج المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة لزيادة مستوى التوتر والقلق وهدر الوقت داخل غرفة الصف بين أوساط الطلبة والمعلمين، وكثيراً ما يواجه معلمي ما قبل الخدمة هذه الصعوبة وذلك نتيجة لضحالة المعلومة التطبيقية وقلة الخبرة الميدانية (Scheeler et al., 2012).

رابعاً: الإستراتيجيات المستخدمة لعلاج المشاكل السلوكية لدى الطلبة:

هناك عدة استراتيجيات تستخدم لعلاج المشاكل السلوكية المختلفة لدى الطلبة ويتوقف ذلك على عدة عوامل من بينها جمع بيانات حول الطالب ويشمل ذلك اهتماماته وميوله وعمره وأيضا من الضروري جمع بيانات لتقديم وصف شامل للمشكلة السلوكية وأوقات حدوثها ومدى شدتها ومن ثم تحديد وظيفة السلوك، ويتم ذلك من خلال عمل التحليل الوظيفي السلوكي الذي يساعد بدوره على تصميم خطة علاجية مناسبة للمشكلة السلوكية. يعد التحليل الوظيفي للسلوك (Functional Behavior Analysis - FBA) أحد فروع تحليل السلوك التطبيقي (Applied Behavior Analysis - ABA)، وفيه يتم تقييم السلوك المستهدف وتحديد وظيفته والتي أدت إلى تكرار حدوثه من خلال جمع البيانات لتحديد السوابق التي تؤثر في السلوك ووصف كيفية حدوثه وتحديد التوابع أو النتائج المترتبة على هذا السلوك (Cooper et al., 2020).

اثبت العديد من الدراسات ضرورة إعداد التحليل الوظيفي للسلوك كخطوة أولية للبدء بتصميم تدخل علاجي لمشكلة سلوكية ما (Anderson et al., 2015; Machalicek et al., 2010; O'Reilly, 1997)، وكما أقره قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2002) فأن على المؤسسات التعليمية إجراء تحليل وظيفي للسلوك ولاسيما عندما يُظهر الطالب من ذوي الإعاقة مشاكل سلوكية تؤثر على تعلمه أو تعلم زملائه في الفصل. ومن الإستراتيجيات المستخدمة لعلاج المشاكل

السلوكية والمبنية على أدلة علمية، منهج دعم السلوك الإيجابي وطرق تحليل السلوك التطبيقي ABA، ومن الأمثلة للتدخلات لمعالجة المشاكل السلوكية التعزيز التفاضلي، النمذجة، تكلفة الاستجابة، الإطفاء، والتلقين (Carr, 1999; Cooper et al., 2019). التعزيز التفاضلي (Differential Reinforcement) هو أحد الطرق المستخدمة تحت مضلة تحليل السلوك التطبيقي ABA، ويهدف التعزيز التفاضلي لتطوير أساليب فعالة قائمة على التعزيز لخفض والحد من المشاكل السلوكية، يعتبر التعزيز التفاضلي من الأساليب الفعالة والواسعة الانتشار والاستخدام أوساط المختصين لغرض خفض المشاكل السلوكية (Cooper et al., 2020).

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في قواعد المعلومات، لم يتم العثور إلا على القليل من الدراسات التي تطرقت إلى تدريب معلمات ما قبل الخدمة على استخدام التعزيز التفاضلي كوسيلة لضبط سلوك الطلبة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية، لذا تم تقسيم الدراسات السابقة لمحورين:

أولاً: فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في الحد من المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة.

في الصعيد العربي، قام الباحث بنيان (2018) بدراسة تجريبية لفاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينته من 54 طالباً في المرحلة الابتدائية وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تم تدريب أحدهم على التعاقد السلوكي والمجموعة الثانية تم تدريبهم على التعزيز التفاضلي والمجموعة الثالثة كانت المجموعة الضابطة ولم تخضع لتدريب. وأشارت النتائج إلى التحسن الملحوظ في سلوكيات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وفعالية استخدام التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي ودورها في خفض المشاكل السلوكية لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

وفي دراسة أخرى تجريبية الغرايبة (2017) حيث تكونت العينة 20 طفل من ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد في المرحلة الابتدائية وتم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس مدى فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الأطفال. أشارت النتائج إلى فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة المشاركين وذلك بعد توظيف أسلوب التعزيز التفاضلي.

ودراسة أخرى أجرتها الباحثة هبة عبد الحميد (2014) والتي هدفت لمعرفة مدى فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على استخدام التعزيز التفاضلي وتكلفة

الاستجابة في خفض سلوك إيذاء الذات لدى 25 طفل من ذوي التوحد و3 أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم من 5-11 سنة، بإحدى محافظات جمهورية مصر العربية، وأشارت النتائج إلى دور أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى المشاركين.

وفي دراسة أخرى ناقشت فاعلية التدريب على وظيفة التواصل واستخدام التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدى الأطفال من ذوي التوحد والتي أجرها عمر (2011)، حيث شملت العينة 8 أطفال من ذوي التوحد تم تدريبهم على مهارات اجتماعية وتواصلية باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي لخفض المشاكل السلوكية وتعليمهم سلوك أخر مقبول وبديل للمشكلة السلوكية، وأثبتت النتائج فعالية التدريب على مهارات التواصل والتعزيز التفاضلي للسلوك النقيض في الإقلال من حدة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة الأطفال من ذوي التوحد.

ثانياً: تأثير البرامج التدريبية في إكساب معلمي ما قبل وأثناء الخدمة أساليب معالجة المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة.

قام كلا من Flynn و Lo (2016) ببحث شبه تجريبي لدراسة فاعلية برنامج تربوي قائم على التحليل الوظيفي والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل ومقدم لثلاث معلمات تربية خاصة وذلك لخفض المشاكل السلوكية لدى ست طلبة مشاركين من ذوي التوحد والاضطرابات الانفعالية في المرحلة المتوسطة، أثبتت النتائج انخفاض ملحوظ في المشاكل السلوكية لدى جميع الطلبة المشاركين وزيادة في اكتساب السلوك البديل للمشاكل السلوكية.

وفي دراسة أخرى قام بها (Auld et al., 2010) أجريت على سبعة معلمين ما قبل الخدمة من الضواحي في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية، تم تدريب المعلمين على توظيف التعزيز التفاضلي لضبط سلوكيات الطلبة وذلك باستخدام عدة طرق لتدريب المعلمين مثل التعلم التعاوني والعمل الجماعي وذلك خلال مرحلة ما قبل التدريب وخلاله وباستخدام دراسة الحالة الواحدة بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة لوصف فعالية استخدام المعلمين ما قبل الخدمة لأسلوب التعزيز التفاضلي لخفض المشاكل السلوكية داخل الفصل، وأخيراً رصد التغذية الراجعة الدقيقة والمقدمة من قبل المعلمين خلال فترة التدخل العلاجي وقياس نسبة تكرار المشاكل السلوكية للطلبة خلال فترة الدراسة. وأظهرت النتائج زيادة استخدام المعلمين لأسلوب التعزيز التفاضلي وكما لوحظ انخفاض المشاكل السلوكية وزيادة السلوكيات المرغوبة أوساط الطلبة المشاركين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة، فقد اتفقت جميعها على أهمية الأساليب المبنية على الأدلة العلمية وفعاليتها في الحد من المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة، واستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي بشكل خاص في عملية علاج المشاكل السلوكية، ومالها من آثار إيجابية. كما ركزت بعض الدراسات على استخدام التعزيز التفاضلي فقط كأسلوب لخفض حدة المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة (الغرابية، 2017؛ عمر، Auld et al., 2010;2011)، ودراسات أخرى استخدمت أسلوب التحليل الوظيفي لتحديد المشاكل السلوكية ومن ثم تقديم التعزيز التفاضلي كأسلوب علاجي للمشاركين من الطلبة (Lo & Flynn, 2015)، ودراسات أخرى قرنت أسلوب التعزيز التفاضلي بأساليب أخرى مثل التعاقد السلوكي (بنيان، 2018)، وتكلفة الاستجابة (عبدالحميد، 2011)، لخفض مشاكل سلوكية محددة وزيادة الانتباه لدى الأطفال من ذوي الإعاقة. ويهدف البحث الحالي لتدريب معلمات ما قبل الخدمة لتوظيف التعزيز التفاضلي كأسلوب لعلاج مشاكل سلوكية لدى الأطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، لم يتوفر دراسات كافية حول تدريب معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة على أساليب فعالة لمواجهة المشاكل السلوكية للطلبة من ذوي الإعاقة ولاسيما في المكتبة العربية، كما أن الدراسات تفتقر لتبني أسلوب تدريبي فعال مبني على الأدلة العلمية، لذا من المفيد القيام بدراسة لتدريب معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة وذلك بتوظيف أسلوب تدريبي فعال مثل التدريب على المهارة، لغرض صقل مهارتهم في مواجهة المشاكل السلوكية وتدريبهم على تدخل علاجي يمكن الاستفادة منه لضمان سلاسة ونجاح عملية التعليم، يعد تطبيق التحليل الوظيفي للسلوك عنصر أساسي لتحديد المشاكل السلوكية وكما يعتبر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي أحد التدخلات العلاجية المناسبة للحد من مجموعة متنوعة من المشاكل السلوكية لدى الطلبة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث يسمح بدراسة العلاقة بين متغيرين وفق تصميم قبلي وبعدي، وفي هذه الدراسة استخدمت دراسة الحالة الواحدة بتصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين وخلال مرحلتي قبل التدخل وخلال التدخل العلاجي (Horner et al., 2005)، ويعتبر منهج دراسة الحالة بهذا التصميم الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث، حيث يسمح هذا التصميم بالتعرف على فعالية البرنامج التدريبي

باستخدام التعزيز التفاضلي كمتغير مستقل في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية كمتغير تابع، وكما يسمح هذا التصميم باختبار فعالية التدخل العلاجي عندما يقدم لعدة للمشاركين بأزمنة مختلفة وملاحظة استجابة المشاركين للتدخل العلاجي، لذا يستخدم هذا المنهج في الدراسات التي يمكن ضبط جميع المتغيرات فيها (Gast & Ledford, 2014) مثل الدراسة الحالية.

المتغير المستقل: أسلوب التدخل العلاجي السلوكي التعزيز التفاضلي وذلك بتقديم التعزيز للسلوكيات المرغوب بها.

المتغير التابع: المشاكل السلوكية المحددة التي يظهرها الأطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية وتعيق عملية التدريس خلال فترة الركن الفردي.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع معلمات ما قبل الخدمة في تخصص التربية الخاصة ومسار التوحد والإعاقة الفكرية، وكما يشمل جميع الأطفال المشخصين بالتوحد في مركز الرعاية النهارية والفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية في مدرسة الدمج الابتدائية. وكما اشتملت العينة أيضا أطفال من ذوي الإعاقة ملتحقين بمركز رعاية نهارية ومدرسة ابتدائية حكومية من مدارس الدمج، في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

ثلاث معلمات ما قبل الخدمة تتراوح أعمارهم من 20-22 سنة وخلال فترة التدريب الميداني في تخصص التربية الخاصة: 2 معلمتان من مسار اضطراب التوحد ومعلمة من مسار الإعاقة الفكرية وافقن على المشاركة وتم تسمية المعلمات المشاركات بالتالي: المعلمة 1، 2، 3 حفاظاً على خصوصية المشاركات، وكما تم في هذه الدراسة ترشيح عدد من الأطفال في فصولهن الدراسية والتابعة لمركز الرعاية النهارية أو المدرسة الابتدائية والتي تحوي على فصول دمج، وتم اختيار الأطفال ثلاثة أطفال وفق عدد من المعايير التي يجب توافرها في العينة من أجل تطبيق الدراسة واختبار فعالية التدخل العلاجي السلوكي، وتلك المعايير كالتالي:

- أن يكون الطفل في نفس غرفة الصف التابعة لمعلمة ما قبل الخدمة.
- أن يتراوح عمر الطفل من 6-9 سنوات.
- أن يكون لديه تشخيص توحد أو إعاقة عقلية.
- أن تكون شدة الإعاقة من بسيط لمتوسط على أحد المقاييس المعتمدة.
- أن يعاني من مشاكل سلوكية تعيق عملية تعليمية أو تعليم أقرانه داخل الفصل.

وقد أُختير ثلاث أطفال، طالبين ذكور من ذوي التوحد في مركز الرعاية النهارية وطالبة أنثى من ذوي

الإعاقة الفكرية تدرس في أحد فصول الدمج للإعاقة الفكرية والتابعة لمدرسة حكومية ابتدائية، في المنطقة الوسطى من المملكة العربية السعودية، تم إعطاء الأطفال المشاركين أسماء مستعارة للحفاظ على الخصوصية:

الطفل (أ):

يبلغ من العمر 6 سنوات وترتيبه الثالث بين أفراد أسرته البالغ عددهم خمسة. كما أن الطفل (أ) يعيش مع والديه في أسرة ذات دخل متوسط. لم يكن من المعروف سبب إصابة طفل (أ) بإعاقة التوحد، فقد حصل على درجة 121 على مقياس جليام لتشخيص التوحد بدرجة متوسط الشدة، وقد التحق بمركز الرعاية النهارية منذ ما يقارب السنة. الطفل (أ) يعاني ضعف في لغته التعبيرية إلا أنه يستجب للتعليمات ويتواصل مع المقربين باستخدام الإشارات للتعبير عن حاجاته الأساسية، كما يعاني الطفل (أ) من عدة مشاكل سلوكية مثل عدم الاستجابة لتعليمات المختصين، عدم الجلوس على المقعد، الهروب، البكاء، ورفرفة اليدين.

الطفل (ب):

يبلغ من العمر 8 سنوات وثلاثة أشهر، ترتيبه السادس بين أفراد أسرته البالغ عددهم سبعة. ويعيش الطفل (ب) مع أسرته ذات الدخل المتوسط. لم يكن من المعروف سبب إصابة طفل (ب) بإعاقة التوحد، حصل على درجة 92 على مقياس جليام لتشخيص التوحد بدرجة متوسط الشدة، وقد التحق بمركز للرعاية النهارية قبل سنتين ونصف، حيث أن الطفل (ب) لديه مهارات لغوية استقباليه وتعبيرية جيدة، يعاني من عدة مشاكل سلوكية مثل المقاطعة وطلب الأكل في أوقات غير مناسبة، نزع الملابس، والاستلقاء على الأرض.

الطفلة (ج):

تبلغ من العمر 9 سنوات، ترتيبها الأول بين أفراد أسرتها والبالغ عددهم خمسة، تعيش الطفلة (ج) مع أسرتها ذات الدخل المتوسط، وسبب إصابتها بالإعاقة الفكرية كما ذكر في التقرير هو ارتفاع درجة الحرارة في مرحلة مبكرة من عمرها. حصلت على درجة 57 على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي و55 درجة على مقياس وكسلر للذكاء وتم تشخيصها بدرجة بسيطة من الإعاقة الفكرية، وقد التحقت بمدرسة الدمج الحكومية منذ عامين وعند تطبيق الدراسة كانت الطفلة تدرس في الصف الثالث في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة الدمج الابتدائية، حيث إن مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية عند الطفلة (ج) جيدة إلا إنها تعاني من عدة مشاكل سلوكية مثل عدم الاستجابة لتعليمات المعلمة، المقاطعة، الصراخ، والأكل في أوقات غير مناسبة.

أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على عدد من الأدوات لتنفيذ هذه الدراسة وهي:

1- استمارات جمع البيانات عن المشاركين: في هذه الدراسة نوعين من المشاركين ممن تطوع للمشاركة بهذه الدراسة حيث تم الحصول على موافقة ولي الأمر الوالدين للأطفال دون العشر سنوات. جمعت معلومات عن المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة حول (العمر، الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، والتدريبات المهنية السابقة)، كما جمعت معلومات تخص الأطفال المشاركين من ذوي الإعاقة حول (العمر، الجنس، نوع الإعاقة، المشاكل السلوكية العامة، درجة الذكاء، المقاييس المطبقة، الخطة الفردية).

2- عرض تقديمي لمحتوى تدريب معلمات ما قبل الخدمة: صُمم عرض تقديمي يصل إلى 60 شريحة ويشتمل على معلومات عن تحليل السلوك الوظيفي، ووظائف السلوك، والتعزيز التفاضلي بنوعيه التعزيز التفاضلي للسلوك الغير متوافق والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل، كما أُدرج عدة أمثلة كدراسة حالة وتسمح بالتطبيق المباشر مع المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة، جدول (1).

3- استمارة (ABC) ملاحظة السلوكيات: تم عمل استمارة (ABC) (Sugai et al., 2000) لجمع البيانات عن المشاكل السلوكية من خلال ملاحظة ورصد السوابق التي تحدث قبل المشكلة السلوكية، وصف المشكلة السلوكية، والنتائج أو التوابع التي تتبع المشكلة السلوكية، تلك البيانات تتيح تحديد وظيفة المشكلة السلوكية والتي حافظت على استمرار وتكرار المشكلة السلوكية، وغالباً ما تكون وظيفة السلوك أحد الآتي: تجنب أو هروب، جذب الانتباه، الحصول على شيء مادي).

4- استمارة جمع البيانات عن السلوك المستهدف بفاصل جزئي 45 دقيقة: تم عمل استمارة جمع البيانات عن المشكلة السلوكية المستهدفة وبعد تعريفها إجرائيا، وباستخدام هذه الاستمارة يتم ملاحظة السلوك لمدة 45 دقيقة لرصد حدوث المشكلة السلوكية من عدمه خلال فواصل زمنية لمدة خمس دقائق.

5- استمارة التحليل الوظيفي للسلوك (FBA): أُستخدمت استمارة التحليل الوظيفي للسلوك (FBA)، لتحديد وظيفة المشكلة السلوكية لدى الأطفال المشاركين بدقة كما يتم تحديد الأسلوب العلاجي المناسب وكيفية تقديمه.

6- استمارات الملاحظ الخارجي: هناك ثلاث استمارات أُعدت من أجل استخدمها من قبل ملاحظين مستقلين بهدف التأكد من مصداقية وثبات تطبيق إجراءات الدراسة ودقة عملية جمع البيانات ويتم ذلك

من خلال حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، (1) استمارة متابعة التدريب القائم على أسلوب التدريب على المهارات السلوكية، وذلك للتحقق من تنفيذ خطوات التدريب القائم على أسلوب التدريب على المهارات السلوكية (Kirkpatrick et al., 2019) (2) استمارة متابعة خطوات تنفيذ التدخل العلاجي، وذلك للتحقق من تنفيذ خطوات التدخل العلاجي المقترحة (3) استمارة تقييم استجابة الأطفال المشاركين للتدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي.

7- استبانات الصلاحية الاجتماعية للدراسة من وجهة نظر المشاركين من معلمات ما قبل الخدمة: لقياس الصلاحية الاجتماعية ومناسبة التدريب المقدم لعلاج مشاكل سلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة، تم تبني مؤشرات الصلاحية الاجتماعية لدراسة الحالة الواحدة من دراسة Horner et al., (2005) وتعديلها بما يتناسب مع معطيات الدراسة الحالية، وضعت على شكل استبانة مكونة من (8) عبارات، موجهة إلى المشاركات في الدراسة من معلمات ما قبل الخدمة، وعليهم الإجابة ضمن خمس خيارات محددة من خلال تحديد العبارة المناسبة.

صدق إجراءات الدارسة:

سعت الباحثة جاهدة للتأكد من الصدق الداخلي والصدق الخارجي (External and Internal Viability) وذلك بالتحقق من مدى فعالية التدخل العلاجي باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي في التخفيف من حدة المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة من خلال:

- استخدام تصميم البحث (الخطوط القاعدية المتعددة) وذلك لزيادة التحقق من الثبات فإذا تكررت النتيجة في عدة جلسات وعبر مشاركين لديهم خصائص متشابهة، فهذا مؤشر على الصدق والثبات والعلاقة الوظيفية بين السلوك والتدخل (Cooper et al., 2020; Gast & Ledford, 2014).

- حُددت المشاكل السلوكية للأطفال المشاركين بناء على عدة معايير من بينها شكوى المختصين من تأثير تلك المشاكل السلوكية على سير العملية التعليمية، جمعت البيانات عن المشاكل السلوكية باستخدام نموذج ABC لتحديد السوابق ووصف السلوك والتوابع التي تتبع المشاكل السلوكية والذي يعتبر أحد النماذج المستخدمة لتحليل السلوك الوظيفي FBA و (O'Neill et al., 2014) ABC.

- حُدد مشكلة سلوكية واحدة لكل طفل من الأطفال المشاركين واُستخدم نموذج لجمع البيانات عن السلوك المستهدف للتدخل العلاجي وذلك بتقديم تعريفاً إجرائي لكل مشكلة سلوكية بحيث يسهل جمع البيانات عن السلوك المستهدف وذلك عند حدوثه من

عدمه خلال فواصل زمنية لكل خمس دقائق يتم فيها حساب تكرار المشكلة السلوكية، وكذلك ليسهل التميز بين المشكلة السلوكية والمشاكل الأخرى بالنسبة للملاحظ خلال جلسة الركن الفردي ولمدة 45 دقيقة (O'Neill et al., 2014).

- طُبق التحليل الوظيفي للسلوك FBA، لتحديد وظيفة المشكلة السلوكية لكل حالة من الأطفال المشاركين ولتحديد التدخل العلاجي المناسب من قبل الباحثة المختصة في مجال تحليل السلوك التطبيقي وتم مناقشة الأسلوب العلاجي المقترح مع عدد من الأخصائيين في مقر تطبيق الدراسة للتأكد من مناسبته للمشكلة السلوكية.

- تم الاتفاق مع ملاحظتين مستقلتين في مقري تطبيق الدراسة، أحدهما في مركز الرعاية النهارية، والأخرى في مدرسة الدمج بحيث تتواجد كل واحده بنفس غرف الصف التي يدرس فيها الأطفال المشاركين، بهدف ملاحظة مدى تطبيق إجراءات البحث، إضافة لجمع البيانات حول تكرار حدوث المشكلة السلوكية لدى الطفل المستهدف.

الصدق الداخلي: يهدف هذا النوع من الصدق التأكد من أن التغير حدث للمتغير التابع (المشاكل السلوكية المحددة)، هو نتيجة التدخل المستخدم (أسلوب التعزيز التفاضلي) وهو المتغير المستقل. وقبل البدء بالدراسة تم إعداد عدة استمارات لجميع بيانات عن المشاكل السلوكية وشدة ومدة تكرارها خلال فترة التدريس الفردي، مثل استمارة ABC، ومن ثم استمارات أخرى بفاصل جزئي 45 دقيقة، لتحديد مشكلة سلوكية مستهدفه بعلاج وكما تم تعريفها إجرائيا ليتسنى للملاحظ الأساسي والخارجي جمع بيانات بدقة عن السلوك المستهدف، ومن ثم تم عمل تحليل وظيفي للمشاكل السلوكية لتحديد سبب حدوث المشكلة ومناسبة التدخل العلاجي لمثل هذه المشاكل. بالإضافة إلى ذلك، أُستخدمت استمارات للتأكد من دقة تنفيذ خطوات البرنامج التدريبي والتدخل العلاجي جدول (1 و 2)، كما طبقت الدراسة كاملة خلال فترة زمنية لا تتجاوز الثلاث أسابيع مما يقلل تأثير عامل الفترة الزمنية للبحث.

الصدق الخارجي: يقيس الصدق الخارجي ما مدى إمكانية تعميم نتائج الدراسة، ونظراً لأن تصاميم الحالة الواحدة تتضمن عينات صغيرة يتم التأكد من الصدق الخارجي من خلال إعطاء نتائج مشابهة عند تكرار الدراسة في بيئات أو مشاركين أو إجراءات مختلفة (Gast & Ledford, 2014).

ثبات إجراءات الدراسة:

أ- ثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

كُلفت أخصائيتين، أحدهما في المركز، والأخرى في

مدرسة الدمج، كملاحظتين مستقلتين في الدراسة وللتحقق من ثبات إجراءات الدراسة، إذ زودت الملاحظتين بثلاث استمارات: (1) استمارة متابعة التدريب القائم على أسلوب التدريب على المهارات السلوكية، (2) استمارة متابعة خطوات تنفيذ التدخل العلاجي، (3) استمارة تقييم استجابة الأطفال المشاركين للتدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي. حيث كُلفت الملاحظات بمتابعة ما لا يقل عن 33٪ من مجموع الجلسات لكل مرحلة ما قبل التدخل العلاجي وخلال التدخل العلاجي، حُسبت باستخدام المعادلة التالية:

مجموع الجلسات × 33 ÷ 100

كذلك تم حساب تطبيق الخطوات في كل جلسة باستخدام المعادلة التالية:

مجموع الخطوات المنفذة ÷ المجموع الكلي للخطوات × 100

أما المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة فقد تم حسابها باستخدام المعادلة التالية: مجموع نسب ثبات الجلسات ÷ عدد الجلسات التي لوحظت.

كما هو موضح في جدول (1)، نسبة تطبيق الخطوات لتنفيذ التدريب بلغت 100٪، وبلغ متوسط تنفيذ خطوات التدخل العلاجي عبر المشاركين 98٪، بينما بلغ متوسط استجابة الأطفال للتدخل العلاجي 96٪، مجموع الجلسات يعادل 19 جلسة وبالتالي فإن مجموع الجلسات التي لوحظت عند التدخل العلاجي باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي سبع جلسات. كما أن نسبة ثبات تطبيق خطوات التدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي لكل طفل مشارك في جدول (2)، تتراوح ما بين (96٪-100٪) خلال سبع جلسات، أما المتوسط العام لثبات إجراءات التدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي فهي 98٪، وهي مؤشر قوي، مما يدل على أن تطبيق الإجراءات كان بالدقة المطلوبة.

ب- ثبات الاتفاق بين الملاحظين:

تم التحقق من صحة تسجيل تنفيذ خطوات التدريب وأيضاً تنفيذ خطوات التدخل العلاجي للمشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين في أثناء الجلسات من خلال قياس ثبات الاتفاق بين الملاحظتين خلال 33٪ من مجموع الجلسات لكل مرحلة، وتسجيلها في استمارة (تنفيذ خطوات التدخل العلاجي واستمارة جمع البيانات عن استجابات الأطفال المشاركين للتدخل العلاجي)، فقد بلغ عدد جلسات التدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي سبع جلسات. وقد تم حساب نسبة الاتفاق في كل جلسة من خلال المعادلة التالية:

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

في جدول (3)، تتراوح نسبة الاتفاق بين الملاحظتين في تسجيل متابعة تنفيذ خطوات التدخل

العلاجي وجمع البيانات عن استجابات الأطفال المشاركين للتدخل العلاجي ما بين (95٪-100٪)، ومتوسطة (98). وهذا يدل على أن تسجيل بيانات المتغير التابع كانت دقيقة.

جدول (1): حالة تطبيق خطوات التدريب باستخدام أسلوب التدريب على المهارات.

خطوات التدريب	حالة التنفيذ
تقديم العرض التوضيحي	تم التنفيذ
التدرب على تحليل السلوك الوظيفي وظيفة السلوك (FBA)	
تطبيق نموذج جمع البيانات عن المشاكل السلوكية (ABC)	
التدريب على استخدام نموذج الفاصل الجزئي لجمع بيانات عن مشكلة سلوكية محددة	
التدريب باستخدام حالات افتراضية على تطبيق أسلوب التعزيز التفاضلي	
تقديم التصحيح الفوري للمشاركات	
تقديم التغذية الراجعة	

جدول (2): متوسط نسبة ثبات تنفيذ خطوات التدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي.

الجلسات	نسبة ثبات كل جلسة
1	٪97
2	٪95
3	٪100
4	٪95
5	٪100
6	٪98
7	٪100

جدول (3): متوسط نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين عند تسجيل استجابات الأطفال المشاركين.

الجلسات	نسبة ثبات كل جلسة
1	٪93
2	٪94
3	٪100
4	٪95
5	٪96
6	٪100
7	٪100

إجراءات الدراسة:

1- البرنامج التدريبي لمعلمات ما قبل الخدمة:

أُعد برنامج تدريبي مهني للمشاركات من معلمات ما قبل الخدمة، وتم الاعتماد على أسلوب تدريبي ومبني على الأدلة العلمية (التدريب على المهارات السلوكية) وذلك من خلال عدة خطوات: (1) تقديم عرض تقديمي لمدة 3 ساعات داخل مركز الرعاية النهارية يحوي معلومات مكتوبة وأمثلة افتراضية لمشاكل سلوكية للتطبيق والممارسة، كما قامت الباحثة المختصة بمجال التربية الخاصة والتحليل السلوك التطبيقي بتقديم التدريب وشرح الخطوات للتعريف بوظيفة السلوك وتحليل السلوك الوظيفي (FBA) ، وكيفية جمع البيانات عن المشاكل السلوكية باستخدام نموذج السوابق، وصف المشكلة السلوكية، والنتائج أو التوابع (ABC)، وكيفية تحديد مشكلة سلوكية مستهدفة وجمع بيانات دقيقة باستخدام نموذج الفاصل الجزئي، وشرح ماهية التعزيز التفاضلي وأنواعه وكيف يمكن استخدامه لعلاج المشاكل السلوكية. (2) من خلال العرض التقديمي تم تقديم مشكلة سلوكية افتراضية وطبقت الباحثة كيفية علاج المشكلة السلوكية باستخدام التعزيز التفاضلي، (3) طلب من المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة التطبيق لعلاج ثلاث مشاكل سلوكية افتراضية باستخدام التعزيز التفاضلي، (4) خلال تطبيق المشاركات كانت الباحثة مشرفة وتقدم التصحيح الفوري والتغذية الراجعة للمشاركات، تم استخدام نموذج خطة التدريب لاتباع الخطوات المحددة من خلال أسلوب التدريب على المهارات السلوكية وكما تم تحديد مدى تنفيذ المدربة للخطوات ومدى استجابة وتفاعل المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة (تم التنفيذ أو لم يتم التنفيذ).

1.2- مرحلة جمع البيانات وتحديد مشكلة سلوكية مستهدفة:

في هذه المرحلة طلب من معلمات ما قبل الخدمة ملاحظة المشاكل السلوكية لدى الطلبة المستهدفين وجمعت البيانات باستخدام نموذج (ABC)، لتحديد التالي: وصف السوابق لكل مشكلة سلوكية، وصف المشكلة السلوكية، والنتائج أو التوابع، وذلك لمدة أسبوعين متتالين، وبعد ذلك ناقشت الباحثة كلاً من المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة على حده لتحديد السلوك المستهدف للعلاج لكل طفل بناء على التالي: تكرار المشكلة السلوكية والتأثير السلبي للمشكلة السلوكية على تعلم الطفل، ورغبة الأخصائيين في علاج هذا السلوك.

1.3- المشاكل السلوكية:

تم تحديد مشكلة سلوكية مستهدفة لكل طفل مشارك، حيث إن المشكلة السلوكية المستهدفة للطفل (أ)

عدم الجلوس على المقعد خلال الركن الفردي، المشكلة السلوكية المستهدفة للطفل (ب) مقاطعة المعلمة خلال الركن الفردي وذلك بطلب الأكل، والمشكلة السلوكية المستهدفة للطفلة (ج) رفض الجلوس على المقعد، جميع المشاكل السلوكية المستهدفة لعلاج تحدث خلال فترة الركن أو التدريس الفردي وتعيق سير العملية التعليمية. وبعد عمل التحليل الوظيفي للسلوك وجمع البيانات تم تحديد وظيفة المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين كالتالي: الطفل (أ و ب) تم تحديد وظيفة المشاكل السلوكية لديهم وكانت متشابهة وهي (تجنب) مهمات الركن الفردي، الطفلة (ج) حُددت وظيفة المشكلة السلوكية وكانت (جذب الانتباه)، وظائف السلوك هي التي تعمل على استمرارية حدوث المشكلة السلوكية وتكررها.

2- مرحلة الخط القاعدي:

تم توجيه المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة لملاحظة الطفل المستهدف خلال وقت التدريس الفردي وذلك باستخدام استمارة تحوي تعريفا سلوكياً إجرائياً للسلوك المستهدف بالملاحظة، وجمع البيانات بفواصل جزئية لمدة 45 دقيقة، وذلك بحساب عدد مرات التكرار في فواصل جزئية لمدة خمسة دقائق (حدثت + أو لم تحدث)، لغرض جمع بيانات دقيقة حول المشكلة السلوكية المستهدفة لدى الأطفال المشاركين، وتمت ملاحظة الأطفال المشاركين حتى استقر الخط القاعدي في ست جلسات وأكثر، في كل يوم جلسة واحدة. في هذه المرحلة لم يتم تقديم أي أسلوب علاجي وتم توجيه المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة بتقديم الدرس الفردي كالمعتاد دون محاولة لضبط السلوكيات.

3- مرحلة التدخل العلاجي للمشكلات السلوكية المستهدفة:

تم عمل التحليل الوظيفي للسلوكيات المستهدفة وتم وضع خطط علاجية باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي لخفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين، كما تم مناقشة الأساليب العلاجية مع المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة والتأكد من صحة تطبيقها، كما تم تزويدهم بنموذج لتنفيذ خطوات التدخل العلاجي بشكل صحيح، حيث تم تحديد أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الغير متوافق وذلك لعلاج المشاكل السلوكية لدى الطفل (أ) والطفل (ب) من خلال تعزيز السلوك النقيض (الجلوس على الكرسي واتباع تعليمات المعلمة)، وتم تحديد أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك البديل مع المشكلة السلوكية للطفلة (ج) وذلك من خلال تعزيز سلوك إيجابي أخر مثل (أداء مهمة إضافية)، وطُبق التدخل العلاجي من قبل معلمات ما قبل الخدمة المشاركات في هذه الدراسة، وذلك خلال تسعة أيام على جميع الأطفال المشاركين، وتم حساب عدد مرات تكرار المشكلة السلوكية المستهدفة خلال

الركن الفردي (حدثت + أو لم تحدث)، حيث إن معيار نجاح التدخل العلاجي يكون بانخفاض المشكلة السلوكية إلى 20٪ خلال ثلاث جلسات متتالية في فترة التدخل العلاجي القائم على التعزيز التفاضلي.

4- مرحلة قياس الصلاحية الاجتماعية:

بعد الانتهاء من مرحلة جلسات التدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي، طُلب من معلمات ما قبل الخدمة المشاركات في الدراسة تعبئة استبيان الصلاحية الاجتماعية، وذلك بتقييم العبارات المختلفة عبر مقياس مكون من خمس درجات يتراوح من (موافق بشدة إلى غير موافق بشدة) وحسب ما يناسب المشاركة. العبارات المستخدمة بالاستبيان مستمدة من مؤشرات قياس الصلاحية الاجتماعية لدراسة الحالة. (Horner et al., 2005).

عدلت الفقرات لتناسب قياس فعالية أسلوب التدريب المستخدم ودوره في إكساب المشاركات مهارات تقديم التدخل العلاجي، وما مدى فعالية ومناسبة التدخل العلاجي باستخدام التعزيز التفاضلي في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين من وجهة نظر المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة.

الأساليب الإحصائية:

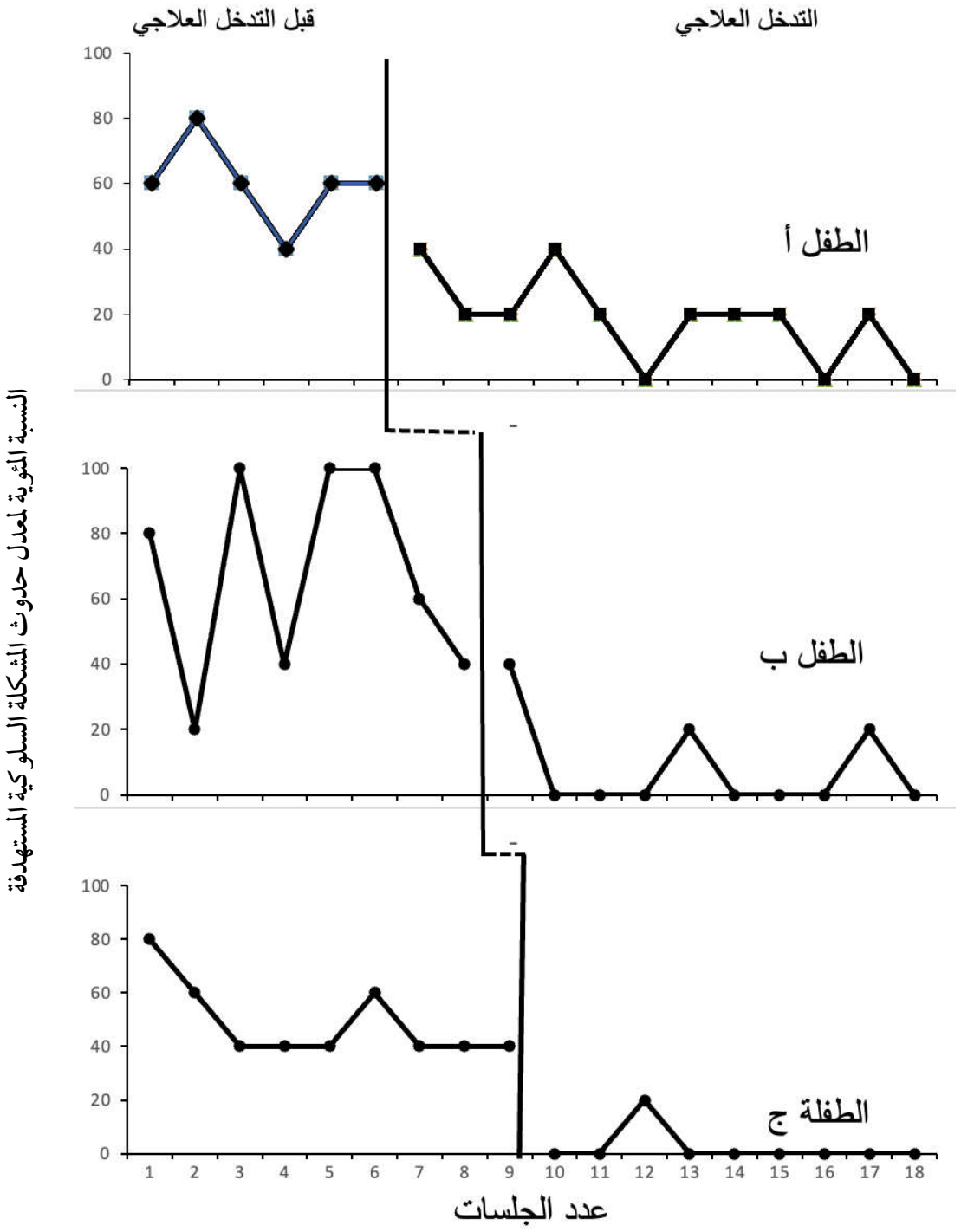
نظراً لاستخدام المنهج الشبه تجريبي للحالة الواحدة والمتمثل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، فأن الأسلوب الإحصائي المناسب هو التحليل البصري (Gast & Ledford, 2014)، ومعرفة الفرق بين نقطة التدخل والنقطة القاعدية من خلال قراءة الجداول وتحليل الرسوم البيانية والنسب المئوية والمتوسطات لاستخراج النتائج، تصميم الخطوط القاعدية المتعددة يسمح بالمقارنة بين المشاركين حول مدى فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي في ضبط مشاكل سلوكية محددة لدى الأطفال المشاركين وذلك من خلال برنامج تدريبي قدم لمعلمات ما قبل الخدمة لإكسابهن مهارات تطبيق التدخل العلاجية. كما تم تقييم فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة من خلال استبيان الصلاحية الاجتماعية للتأكد من فعالية الأسلوب العلاجي من وجهة نظر معلمات ما قبل الخدمة، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: ما فعالية استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي في الحد من مشاكل سلوكية محددة لدى الأطفال المشاركين في الدراسة من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية؟

وللإجابة عنه أُستعرضت نتائج نسبة تكرار حدوث المشاكل السلوكية عبر الأطفال المشاركين.



شكل (1)

الرسم البياني لقياس المشاكل السلوكية المحددة لدى الأطفال الثلاثة المشاركين بالدراسة، قبل وخلال التدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي

في شكل (1)، تشير البيانات لدى (الطفل أ) إلى استقرار النسبة المئوية لحدوث المشكلة السلوكية خلال مرحلة ما قبل التدخل العلاجي من 40٪ إلى 60٪ في الجلسات الثلاث الأخيرة (4، 5، 6) من أصل ست جلسات، مما يوضح تكرار المشكلة السلوكية خلال فترة الركن الفردي، الأمر الذي ينبئ أن التدخلات العلاجية وضبطها هي التي ستؤثر على مستوى السلوك، ويمكن ملاحظة انخفاض النسبة المئوية لتكرار المشكلة السلوكية خلال مرحلة التدخل العلاجي بمتوسط 20٪ من نسبة تكرار حدوث المشكلة السلوكية خلال مرحلة التدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي.

بينما يمكن ملاحظة شدة تكرار المشكلة السلوكية لدى (الطفل ب) التي تصل إلى 100٪ خلال فترة الركن الفردي وفي مرحلة ما قبل التدخل العلاجي، ويمكن ملاحظة أن متوسط نسبة حدوث المشكلة السلوكية لدى (الطفل ب) هو 60٪ خلال فترة الخط القاعدي وقبل تقديم التدخل العلاجي، إلا أنه يمكن رؤية الانخفاض الملحوظ في النسبة المئوية لتكرار حدوث المشكلة السلوكية لدى (الطفل ب) بمعدل من صفر إلى 20٪ خلال فترة التدخل العلاجي، مما يشير إلى دور أسلوب التعزيز التفاضلي المستخدم كأسلوب علاجي للمشكلة السلوكية لدى (الطفل ب).

لدى (الطفلة ج) يمكن ملاحظة استقرار النسبة المئوية لحدوث المشكلة السلوكية خلال الثلاث جلسات الأخيرة بما يقارب 40٪ إلا أن متوسط نسبة حدوث المشكلة السلوكية 60٪ خلال فترة الركن الفردي وفي المرحلة قبل التدخل العلاجي، إلا أنه يمكن رؤية انخفاض ملحوظ في النسبة المئوية لحدوث المشكلة السلوكية يصل إلى صفر وذلك خلال مرحلة تقديم التدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي مما يشير لدور الأسلوب العلاجي القائم على التعزيز التفاضلي في خفض المشكلة السلوكية لدى (الطفلة ج).

وبمقارنة معدل حدوث المشكلة السلوكية قبل مرحلة التدخل العلاجي بين الأطفال المشاركين الثلاثة نجد أن المشكلة السلوكية تتكرر بشكل مرتفع يصل إلى 100٪ خلال جلسة الركن الفردي لدى بعض الأطفال مثل (الطفل ب) بينما المشاكل السلوكية لدى (الطفل أ والطفلة ج) تكرر بشكل اقل وتتراوح بين 40٪ إلى 80٪ خلال جلسة الركن الفردي، أما عند المقارنة بين استجابة الأطفال المشاركين خلال فترة التدخل العلاجي، يمكن ملاحظة تحسن السلوك لدى (الطفلة ج والطفل ب) وانخفاض تكرار المشكلة السلوكية واستقرارها ما بين صفر إلى 20٪، وكما يظهر أيضا انخفاض ملحوظ في نسبة تكرار المشكلة السلوكية لدى (الطفل ب) تتراوح ما بين صفر إلى 40٪، ويظهر انخفاض المشكلة السلوكية بنسبة أقل لدى (الطفل أ)

مقارنة بالمشاركين الأطفال ويعزى ذلك لتعدد المشاكل السلوكية الأخرى الغير مستهدفة بالعلاج لدى (الطفل أ) خلال فترة الركن الفردي. ولهذا يمكن ملاحظة التحسن وانخفاض نسبة حدوث المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين وهذا يشير لفعالية التدخل العلاجي المستخدم والقائم على أسلوب التعزيز التفاضلي عبر المشاركين الأطفال الثلاثة ودوره في خفض المشاكل السلوكية المستهدفة.

والمعيار العام تحقق لدى جميع المشاركين الأطفال حيث رصد انخفاض نسبة تكرار المشكلة السلوكية إلى 20٪ على الأقل وخلال ثلاث جلسات متتالية في مرحلة التدخل العلاجي القائم على التعزيز التفاضلي بنوعيه التعزيز التفاضلي للسلوك الغير متوافق والتعزيز التفاضلي للسلوك البديل.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي أظهرت فعالية استخدام التعزيز التفاضلي في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي التوحد والإعاقة الفكرية (عبد الحميد، 2014 ,.Auld et al 2010;وللأطفال من ذوي التوحد تحديدا كدراسة (عمر، 2011 ;Flynn & Lo, 2016).

جدول (4): نتائج استبيان الصلاحية الاجتماعية.

تم التدريب على أسلوب تدخل علاجي مهم	1.0
يعتبر السلوك المستهدف/ المشكلة السلوكية مصدر قلق كافٍ لتبرير استخدام هذا التدخل	2.2
أعتقد أن هذا التدخل أدى نتائج فعالة	1.0
أفهم خطوات تقديم التدخل العلاجي	2.2
تم دمج التدخل بسهولة في نظام الفصل الخاص بي	1.0
أعتقد أنه يمكنني تنفيذ هذا التدخل بدقة في صفي	2.3
لدي المواد اللازمة لتنفيذ هذا التدخل بدقة	2.3
المدة الزمنية المطلوبة لهذا التدخل معقولة	1.0

1= أوافق بشدة؛ 3= محايد؛ 5= لا أوافق بشدة

ثانياً: ما الصلاحية الاجتماعية لأسلوب تدريب المهارة السلوكية للحد من المشاكل السلوكية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة، من وجهة نظر معلمات ما قبل الخدمة؟

تشير نتائج استبيان الصلاحية الاجتماعية في جدول (4)، إلى أن متوسط استجابات معلمات ما قبل الخدمة على بنود الاستبيان تتراوح ما بين 1 إلى 2 مما يدل على رضى معلمات ما قبل الخدمة عن البرنامج التدريبي المقدم من خلال أسلوب التدريب على المهارات ودور

الأسلوب العلاجي القائم على التعزيز التفاضلي في خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال المشاركين، أشارت المعلمة 3 لدور التدريب العلاجي المقدم في التغلب على المشكلة السلوكية لدى الطفلة (ج) وكما أوضحت أنه استخدم الأسلوب العلاجي للتغلب على مشاكل سلوكية مشابهة لدى أطفال آخرين في فصلها الدراسي وغير مشاركين في الدراسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Sawyer et al., (2017) حول فعالية الأسلوب التدريبي القائم على التدريب على المهارات في إكساب معلمي ومعلمات ما قبل الخدمة المهارة المحددة، وأيضا في دراسة Almutlaq (2019) حيث أُثبت فعالية الأسلوب التدريبي في إكساب معلمات التربية الخاصة مهارات تطوير تقارير تحليل السلوك الوظيفي. تقييم المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة في استبيان الصلاحية الاجتماعية يرفع من موضوعية الدراسة، ويدل على الأهمية والمناسبة الاجتماعية لتحقيق الهدف من الدراسة (Wolf, 1987)، وذلك من خلال قياس رضا المشاركات من معلمات ما قبل الخدمة عن التدريب المقدم وتقييمهم للتدخل العلاجي القائم على أسلوب التعزيز التفاضلي كأسلوب فعال في خفض المشاكل السلوكية لدى الأطفال المشاركين.

توصيات ومقترحات الدراسة:

- لربط الجانب النظري بالجانب العملي ينصح بتقديم التطوير المهني لطلبة التدريب الميداني خلال فترة التدريب، وذلك بتزويدهم بورش تدريبية لمواجهة بعض الصعوبات في الميدان مثل المشاكل السلوكية وكيفية الإدارة الصفية.

- رفع الوعي لدى معلمي ومعلمات ما قبل وأثناء الخدمة في أهمية توظيف الاستراتيجيات الإيجابية والمبنية على أدلة علمية مثل التعزيز الإيجابي والتعزيز التفاضلي، في علاج المشاكل السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة وغيرهم.

- توظيف أسلوب التدريب على المهارات السلوكية كأداة تدريبية فعالة قائمة على التطبيق المباشر والتصحيح الفوري، يقدمها المختصين لكافة التربويين والأسر لتدريبهم على أساليب تعليمية وسلوكية مختلفة.

- تشجيع الباحثون والمهتمين والعاملون في مجال التعليم والتدريب على استخدام المنهجيات الشبه تجريبية وتصميم الحالة الواحدة في دراستهم لفعاليتها في تقديم نتائج فعالة في تخصص التربية الخاصة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الغرايبة، بهاء. (2017). فاعلية أسلوب التعزيز التفاضلي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد. *الجامعة الأردنية44*(4)، 1-17.

الهيئة العامة للإحصاء. (2017). نتائج مسح ذوي الإعاقة لعام 2017.

https://www.stats.gov.sa/ar/904

بنيان، عبدالله. (2018). فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *34*(5)، 481-523.

جمعية الصحة العالمية. (2022). التوحد.

https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

حافظه، رضوان. (11 مارس، 2003). *دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية*. المؤتمر السنوي الحادي عشر – الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي، القاهرة، 421.

عبد الحميد، هبة. (2014). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر وتكلفة الاستجابة في خفض سلوك إيذاء الذات لدى أطفال الأوتيزم التوحديين. *دراسات تربوية واجتماعية*، *20*(1)، 11-64.

غنيم، لمى.، & الصمادي، جميل. (2018). تأثير ضغوط الحياة اليومية وشدة المشكلات السلوكية للأطفال وإستراتيجيات التعامل مع الضغوط على التكيف الأسري لدى أسر ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي الإعاقة العقلية. *العلوم التربوية*، *45*(1)، 303-315.

يحيى، خولة. (2003). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. دار الفكر، عمان، 22.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Almutlaq, H. (2019). *The effects of behavior skills training on educators' development of functional behavioral assessment* (Doctoral dissertation, University of Oklahoma, Norman, OK). https://shareok.org/handle/11244/321057

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2022). *Defining criteria for intellectual disability. https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition*

Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' problem behaviors as sources of teacher stress in special needs schools for individuals with intellectual disabilities. In *Frontiers in Education* (p. 159). Frontiers.

Anderson, C. M., Rodriguez, B. J., & Campbell, A. (2015). Functional behavior assessment in schools: Current status and future directions. *Journal of Behavioral Education*, *24*(3), 338-371.

Auld, R. G., Belfiore, P. J., & Scheeler, M. C. (2010). Increasing pre-service teachers' use of differential reinforcement: Effects of performance feedback on consequences for student behavior. *Journal of Behavioral Education*, *19*(2), 169-183.

Carr, E. G. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis.* American Association on Mental Retardation.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis, eBook*. Pearson Higher Ed.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied behavior analysis* (3rd edition). Hoboken, NJ: Pearson Education.

Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York, NY: Guilford.

DiGennaro Reed, F. D., McIntyre, L. L., Dusek, J., & Quintero, N. (2011). Preliminary assessment of friendship, problem behavior, and social adjustment in children with disabilities in an inclusive education setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *23*(6), 477-489.

Education Advisory Board. (2019). *Educators report growing behavioral issues among young students*. https://eab.com/insights/press-release/district-leadership/press-release-growing-behaviorial-disruptions/

Flynn, S. D., & Lo, Y. Y. (2016). Teacher implementation

Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Nelson, C.M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull III, H.R, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(3), 131-143.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *11*(2), 203-214.

Young, A., Andrews, C., Hayes, C., & Valdez, C. (2018). Should teachers learn how to formally assess behavior? Three educators' perspectives. *Education*, *138*(4), 291-300.

Youngblom, R. (2013). Pre-service teacher knowledge of behavior function: Implications within the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(3), 631-648.

❋ ❋ ❋

of trial-based functional analysis and differential reinforcement of alternative behavior for students with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education, 25*(1), 1-31.

Gast, D. L., & Ledford, J. R. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences.* Routledge.

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

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, *28*(3), 344-361.

Kurzius-Spencer, M., Pettygrove, S., Christensen, D., Pedersen, A.L., Cunniff, C., Meaney, F. J., Soke, G. N., Harrington, R. A., Durkin, M., & Rice, S. (2018). Behavioral problems in children with autism spectrum disorder with and without co-occurring intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders, 56*, 61–71.

Kurzius-Spencer, M., Pettygrove, S., Christensen, D., Pedersen, A. L., Cunniff, C., Meaney, F. J.,... & Rice, S. (2018). Behavioral problems in children with autism spectrum disorder with and without co-occurring intellectual disability. Research in Autism Spectrum Disorders, 56, 61-71.

Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 57-82). Routledge.

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Rispoli, M., Davis, T., Lang, R., Franco, J. H., & Chan, J. M. (2010). Training teachers to assess the challenging behaviors of students with autism using video tele-conferencing. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 203-215.

No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002).

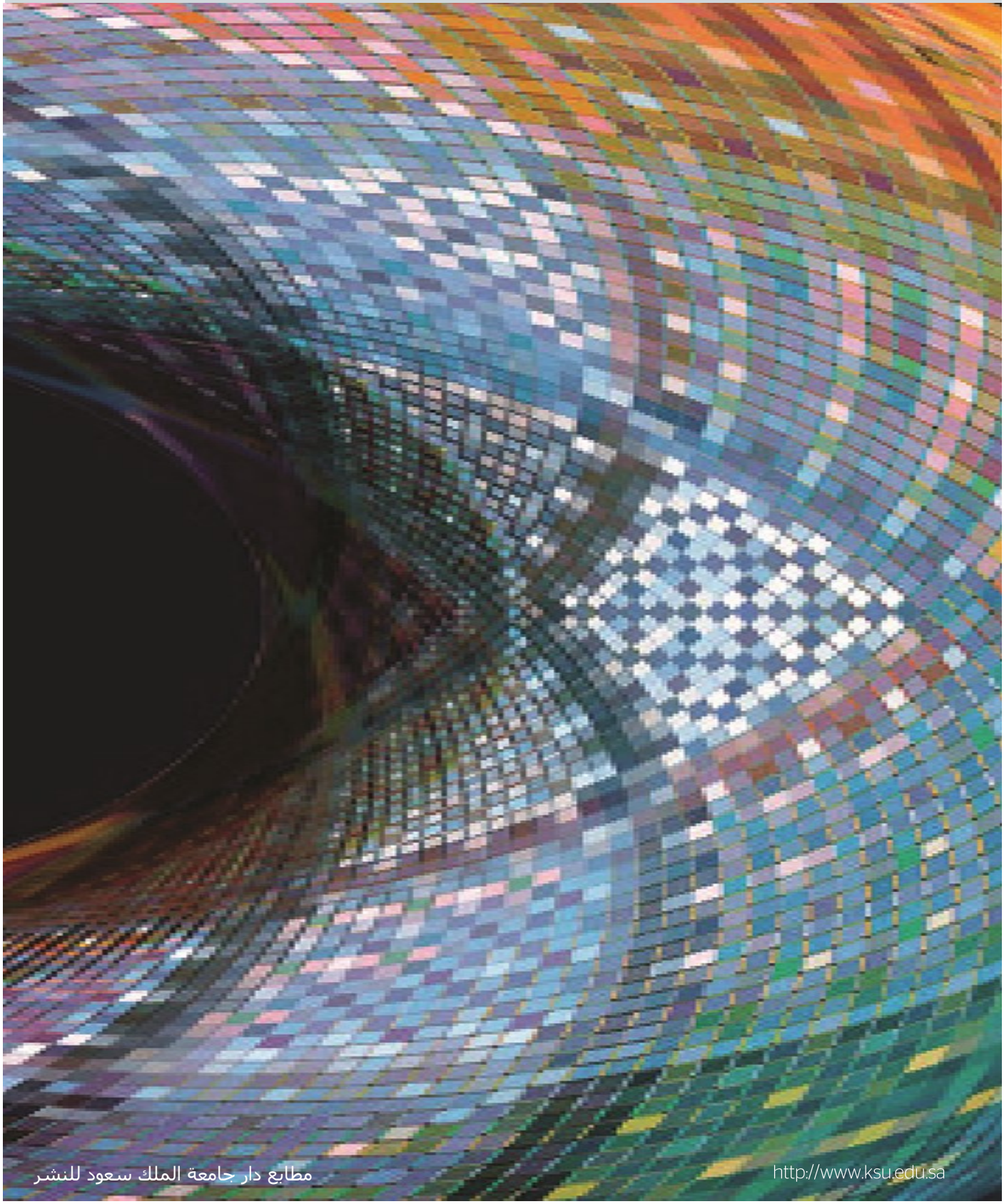
O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development*. Cengage Learning.

O'Reilly, M. F. (1997). Functional analysis of episodic self-injury correlated with recurrent otitis media. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(1), 165-167.

Sawyer, M. R., Andzik, N. R., Kranak, M. P., Willke, C. P., Curiel, E. S., Hensley, L. E., & Neef, N. A. (2017). Improving pre-service teachers' performance skills through behavioral skills training. *Behavior Analysis in Practice*, *10*(3), 296-300.

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