المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

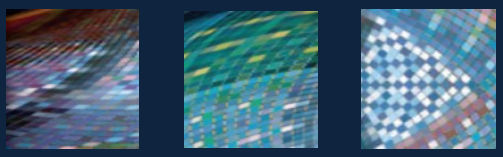
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٦ | إبريل ٢٠٢٣

Issue 26 | April 2023

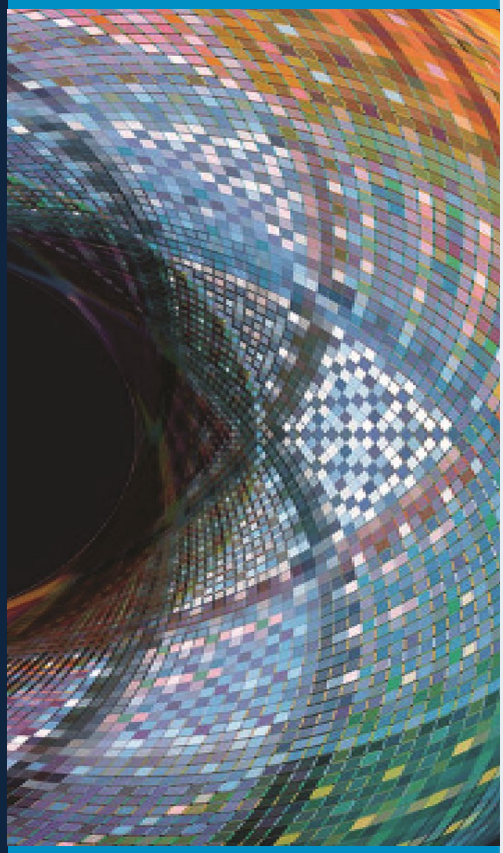
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



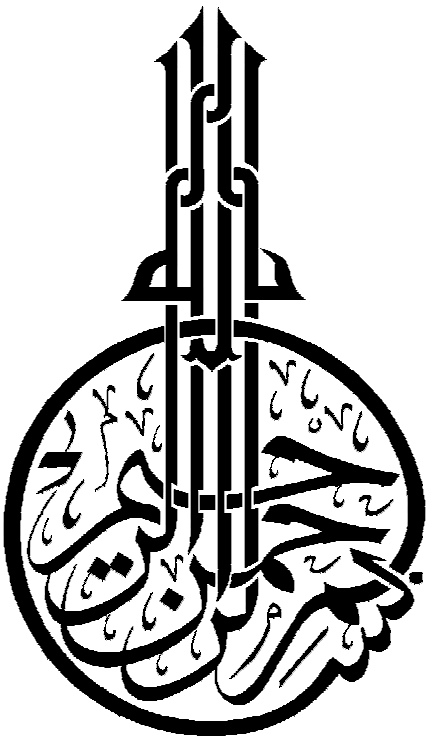
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 السادس والعشرون

إبريل (٢٠٢٣م) رمضان (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. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

Deputy Editor-in-Chief
Prof. Abdul Aziz M. Al-Abd Al-Jabbar

مدير التحرير
أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

Editing Manager
Prof. Abdul Rahman M. Aba Oud

هيئة التحرير
أ. د. زيد بن محمد البتال
أ. د. زيدان بن أحمد السرطاوي
أ. د. مورجان شيتيو
أ. د. شريفة بنت عبد الله الزبيري
أ. د. نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Zaid M. Al-Batal
Prof. Zidan A. Al-Sartawi
Prof. Morgan Chitiyo
Prof. Sharifa A. Al-Zubairi
Prof. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
Mrs. Suad Ali 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 التاسع والعشرون، والثلاثون، والواحد والثلاثون، والثاني والثلاثون – ربيع الأول ١٤٤٥هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 29, 30, 31, & 32 - October 2023

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 29 و30 و31 و32 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الأول 1445هـ الموافق أكتوبر 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. 29, 30, 31, & 32 of the Journal which is scheduled to be published on October 2023. 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 (26)، ص ص 19 – 217 ، الرياض (2023م/ 1445هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- فاعليَّة برنامج تدريبي عن بُعد لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة

  أ. دلال عوض الحارثي، و د. ريم محمود غريب 19

- الخدمات الانتقالية المطبقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم ومشرفيهم

  أ. أماني بنت صالح الجهني، و د. ليلى بنت مبارك الشريف 65

- الفصول الافتراضية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم: بماذا تخبرنا الأدبيات العلمية؟

  د. شيهانة محمد القفاري 101

- واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: وجهة نظر معلميهم في جدة

  أ. نداء بنت جويبر مبيريك الحربي، و د. منى بنت فوزي عبد الرحمن سليماني 131

- واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

  د. شريف عادل جابر 167

- تجربة أمهات ذوي الإعاقة نحو تعليم أبناءهن من ذوي الإعاقة عن بعد في ظل جائحة كورونا (العقبات والتسهيلات)

  د. بسمة فهد الشهراني 207

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «السادس 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 (26)، ص ص 19 - 64، الرياض (2023م/ 1444هـ)

فاعليَّة برنامج تدريبي عن بُعد لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة

أ. دلال عوض الحارثي[1]، و د. ريم محمود غريب[2]

المستخلص. هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى قياس فاعليَّة برنامج تدريبي عن بُعد، لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، والكشف عن درجة معرفتهنَّ بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بين المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة، وتحديد درجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج التدريبي عن البرنامج. وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من 32 معلِّمة، تم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيَّة، تكوَّنت كلُّ مجموعة منها من 16 معلِّمة. وتم استخدام المنهج التجريبي، وإعداد وتطبيق أدوات الدِّراسَة المتمثلة في (اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، وبرنامج تدريبي عن بُعد، ومقياس رضا المعلِّمات المشاركات عن البرنامج). وأشارت النتائج إلى أن درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة كانت منخفضة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بين المجموعة التجريبيَّة التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي، وأن حجم الأثر الناتج عن البرنامج التدريبي عن بُعد كان كبيرًا، وكانت درجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج عن البرنامج كبيرة جدًّا.

الكلمات المفتاحيَّة: برنامج تدريبي، عن بُعد، معلِّمات، الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

The effectiveness of distance training program in promoting the knowledge of self-management strategy among female teachers of students with autism spectrum disorder

Mrs. Dalal Awadh Al-Harthi[1], and Dr. Reem Mahmoud Gharib[2]

Abstract: The study aimed at measuring the effectiveness of distance training program in promoting the knowledge of self-management strategy among female teachers of students with autism spectrum disorder, identifying the degree of the knowledge of female teachers of students with autism spectrum disorder about the self-management strategy and the presence of significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of knowledge about the self-management strategy, between the experimental and the control groups, and identifying the degree of satisfaction of participant female teachers about the training program. The sample of the study contained 32 female teachers, whom were divided into two groups, the control and experimental group, each group contained 16 female teachers. In this study the researcher used the experimental method. The researcher also prepared and applied the tools of the study represented by (a test for the knowledge about the self-management strategy and the distance training program, and a scale for the satisfaction of participant female teachers about the program). the results showed that the knowledge of self-management strategy among female teachers of students with autism spectrum disorder was of low degree, there were significant statistical differences in the degree of knowledge of self-management strategy between experimental group that received the training program and control group that didn't receive the training program. The results also showed that the impact of the distance training program was of high degree, and the satisfaction of participant female teachers about the program was of very high degree.

Keywords: distance, training program, female teachers, student with autism spectrum disorder, self-management strategy.

---

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

البريد الإلكتروني: 2100705@uj.edu.sa

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

البريد الإلكتروني: rmghreeb@uj.edu.sa

(1) Master's Student/ Department of Special Education/ College of Education/ University of Jeddah.

E-mail: 2100705@uj.edu.sa

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

E-mail: rmghreeb@uj.edu.sa

مقدمة:

تتَّخذ كفاءة المعلِّمات دورًا بـالغ الأهميَّـة في إنجـاح العمليَّة التعليميَّة، وتؤثر في جودة مخرجاتها؛ مما يُـشير إلى أهميَّة التركيز على تطوير مهاراتهنَّ وتنميتها؛ ليتمكَّنَّ مـن مواكبة المستجدَّات ذات العلاقة بمهنتهنَّ، وأداء مهامها بأعلى مستويات الجودة (حمدان، 2018). ويمكن تحقيـق ذلك من خلال البرامج التدريبيَّة، حيث يمثِّل التـدريب أثنـاء الخدمـة إحـدى الأدوات المـساعدة للمعلِّـمات في الحفاظ على جودة تدريسهنَّ (Amara, 2020)، فلم يعد التدريب أثناء الخدمة أمرًا ثانويًّا في عصرنا الحالي، بل إنه أحد أهم العوامل المساهمة في زيادة فاعليَّة نظام التعلـيم (هوساوي، 2015)، كما أنه يعدُّ ركيزةً أساسيَّة لتحـسين أداء المعلِّمات، وجعلهنَّ أكثر معرفةً واسـتعدادًا، وقـدرةً على أداء المهامِّ المطلوبة منهنَّ بالشكل المناسـب (خليـل، 2017).

والمطَّلِع على أساليب التدريب وطرقه، يلحظ انتقالًا تدريجيًّا خلال السنوات الماضية، من الاعتماد على المـدخل التقليـدي في التـدريب، الـذي يتطلَّـب وجـود المدرِّبـة والمتدرِّبات داخـل القاعـة التدريبيَّـة، إلى توجُّهـات أكثـر حداثة تعتمد على المتـدرِّبات أنفـسهنَّ، في الحـصول عـلى المحتوى التدريبي عن بُعد، وفي المكان والزمـان المناسـبين لهنَّ (عاشور، 2013)، ونتيجةً لزيادة الطلـب عـلى أعـداد كبيرة من المعلِّمات، خلال فترات زمنيَّة قـصيرة، وبـسبب إعادة تقيـيم الاحتياجـات التدريبيَّـة لهـنَّ؛ أدى ذلـك إلى التشكيك في أدوار مؤسَّسات تدريب المعلِّمات التقليديَّـة، والتركيز على إمكانات التـدريب عـن بُعـد، لا سـيَّما مـع تطور تقنيات المعلومـات والاتـصالات (Bernadette & Colin, 2003)، فظهر العديد من الدِّراسَات التي أشارت إلى فاعليَّة تدريب المعلِّمات عن بُعد، كدراسـات كـلٍّ مـن (Hamad et al., 2010; Machalicek et al., 2010; Ali, 2016; Trust & Pektas, 2018)، بل إنه قد يكون بالقدر نفسه من فاعليَّة التدريب وجهًا لوجـه (Vismara et al., 2009)، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى التركيز على مثل هذا النوع من التدريب.

أما في ميدان التربية الخاصة، فـإن التـدريب يكـون باسـتخدام الأبعـاد ذاتهـا المـستخدمة في تـدريب جميـع المعلِّمات، إلا أنه يكون أكثر كفـاءةً ودقـةً، وتركيـزًا عـلى الأهداف، مقارنةً بـالتعليم العـام (ديبيتنكـور وهـوارد، 2007/ 2009)، حيث تغيرت النظرة إلى تأهيـل معلِّـمات التربيـة الخاصـة، مـن الاعـتماد عـلى حـشو المعلومـات النظريَّـة، إلى الاهـتمام بـأدائهنَّ وأدوارهـنَّ ووظـائفهنَّ (عواشريَّـة، 2015). ويمكـن اعتبـار الاهـتمام بتـدريب معلِّمات التربية الخاصة، أحـد العوامـل المهمَّـة لتحقيـق قـانون تعلـيم ذوي الإعاقـة (Individuals With Disabilities Education Act) (IDEA)، والذي يهدف إلى إتاحة فرص تعليميَّـة وتربويَّـة مناسـبة للطلبـة ذوي

الإعاقة، وتوفير معلِّمات على درجة عالية من التدريب الجيِّد، ولديهنَّ القدرة على استخدام ممارسات مستندة إلى البراهين (Yell et al., 2006). وفي هذا الصدد فقد اهتمَّ المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربيَّة السعوديَّة بتدريب معلِّمات التربية الخاصة، وفقًا لأفضل المعايير والممارسات العالميَّة، بما يضمن تحسين نواتج التعلُّم (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2019)، ويتماشى مع ما أشار إليه قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (No Child Lift Behind Act (NCLB, 2002، حول أهميَّة استخدام معلِّمات التربية الخاصة للممارسات المثبت فاعليتها مع الطلبة ذوي الإعاقة (Hess et al., 2006). وهو ما يؤكِّد حرص وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة على الطلبة ذوي الإعاقة، ومنهم الطلبة ذوو اضطراب طيف التوحُّد، الذين يبلغ عددهم (7581) طالبًا وطالبة وفقًا لأحدث إحصائيَّة من وزارة التعليم (وزارة التعليم، 1442).

وتعتبر إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة إحدى الممارسات المستندة إلى البراهين، والتي أثبتت فاعليتها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد (Aljadeff-Abergel et al., 2015; Bouck et al., 2014; Carr et al., 2014; Crutchfield et al., 2015)، في تنمية العديد من المهارات في مجالات مختلفة، مثل: مجال اللغة والتواصل، والمجال الأكاديمي، والاجتماعي، ومساعدة الذات، وتقرير المصير (Steinbrenner et al., 2020)، وغيرها من المجالات المهمة في حياة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. حيث يتضمَّن مفهوم الإدارة الذاتيَّة مجموعة من الإجراءات السلوكيَّة التي تجعلها معَّقدة، وغامضة، ويصعُب استخدامها على العديد من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد (الزريقات، 2020)؛ الأمر الذي يجعل للمعلِّمات دورًا جوهريًّا، في التدريب على مهاراتها، يستمرُّ هذا الدور حتى بعد استقلاليَّة الطلبة فيها (King-Sears, 2006). ومن ذلك تتَّضح لنا أهميَّة تصميم برنامج تدريبي، يوظِّف التطوُّر التقني الذي يشهده العصر الحالي في حقل التدريب، ويُسهم في رفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، مما قد يُمهِّد الطريق أمامهنَّ لإكساب طلبتهنَّ مهاراتها، كما قد يُسهم في تعزيز دور المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، في تدريب معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد على إحدى الممارسات المستندة إلى البراهين، وهو ما تصبو الدِّراسَة الحاليَّة إليه.

مشكلة الدِّراسَة:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج بعض الدِّراسَات السابقة، بأن أقل من 15٪ من المعلِّمين والمعلِّمات تلقَّوا تدريبًا على الممارسات المستندة إلى البراهين في مجال اضطراب طيف التوحُّد، من برامج إعداد المعلِّمين في

الكليـات أو الجامعـات (Morrier et al., 2011)، وأن أحد تحـديات تـدريب معلِّمـي ومعلِّـمات الطلبـة ذوي اضطراب طيف التوحُّد أثنـاء الخدمـة، عـلى الممارسـات المستندة إلى البراهين تمثَّل في الوصول إلى التـدريب، وأن تزامن التدريب مع أوقات عملهم كان أحـد التحـديات التـي أعاقـت الوصـول إليـه (الغامـدي، 2021). ومـا أشارت إليه دراسة المالكي (2022)، بأن الإدارة الذاتيَّـة من ضمن الممارسات الأقل استخدامًا من قبـل معلِّـمات الطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحُّـد، بـالرغم مـن أهميتهـا، فقـد أوصـت دراسـة عبـد الحميـد (2016)، بتدريب المعلِّمات على إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّـة، وآليَّـة تنفيذها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد؛ وذلك لما للبرامج التدريبيَّة من دورٍ مهمٍّ في تحسين درجة معرفة واستخدام معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد للممارسات المستندة إلى البراهين (Hamad et al., 2010; Hollins, 2013; Machalicek et al., 2010; Morrier et al., 2011; Vismara et al., 2009). وفي ضـوء مـا أوصت به الدِّراسَات الحديثة، من ضرورة الاستفادة مـن التطور التكنولوجي الحديث، وتقنيات التدريب عن بُعـد لتدريب المعلِّـمات (الرمانـة وآخـرون، 2021؛ الغامـدي، 2021؛ القرني والقحطـاني، 2021؛ Hamad et al., 2010)؛ تتَّضح لنا أهميَّة تصميم برامج تدريبيَّـة توظِّـف تقنيـات التدريب عن بُعد، وتتناول تلك الممارسات لتطوير كفاءة المعلِّمات في معرفتها واستخدامها.

ومن واقع عمل الباحثة الأولى في الميدان، بوصـفها معلِّمةً للطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحُّـد في وزارة التعليم، وبوصفها مستفيدة من الـبرامج التدريبيَّـة التـي تقدمها وزارة التعليم لمعلِّماتها أثناء الخدمـة، وبالتواصـل مـع معلِّـمات الطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحُّـد؛ لاحظـت محدوديَّـة الـبرامج التدريبيَّـة التـي تناولـت الممارسات المستندة إلى البراهين، في مجال اضطراب طيف التوحُّد، وعدم وجود برامج تدريبيَّـة – عـلى حـدِّ علـم الباحثتين – استهدفت التدريب على إسـتراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

أسئلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدِّراسَة في السؤال الرئيس التـالي: ما فاعليَّة برنامج تدريبي عـن بُعـد لرفـع درجـة معرفـة معلِّـمات الطلبـة ذوي اضـطراب طيـف التوحُّـد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعيَّة التالية:

1- ما درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضـطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بـين المجموعة التجريبيَّـة التـي خـضعت للبرنـامج التـدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟

3- ما درجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج التدريبي عن البرنامج؟

أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدِّراسَة الحاليَّة إلى قياس فاعليَّة برنامج تدريبي عن بُعد لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، وتحديد درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المجموعتين التجريبيَّة والضابطة، في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما تحاول الدِّراسَة الحاليَّة الكشف عن درجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج عن البرنامج التدريبي.

أهميَّة الدِّراسَة:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدِّراسَة الحاليَّة أهميتها النظريَّة من موضوعها، المتمثِّل في تدريب معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، على إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، في ظلِّ محدوديَّة الدِّراسَات التي تناولت هذا الموضوع -على حدِّ علم الباحثتين-، مما قد يجعلها تمثل إضافة إلى المكتبة العربيَّة. علاوةً على ذلك، يتواءم موضوع الدِّراسَة الحاليَّة مع الاهتمام المتزايد بالممارسات المستندة إلى البراهين، في مجال اضطراب طيف التوحُّد، ومحاولة سدِّ الفجوة بين البحث والممارسة (Brock et al., 2017)، كون إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة إحدى تلك الممارسات.

الأهمية التطبيقية:

تسعي الدِّراسَة الحاليَّة لتحقيق أحد أهداف رؤية 2030، التي يتطلَّع إليها برنامج تنمية القدرات البشريَّة، والمتضمَّن رفع كفاءة المعلِّمات، والتوسُّع في التدريب بغرض تحسين طرق التعلُّم والتعليم (برنامج تنمية القدرات البشريَّة، 2021)، بما توفِّره من برنامج تدريبي يمكن الاستفادة منه في تطوير معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد مهنيًّا، بالإضافة إلى توفير مقياس، يُمكن من استخدامه لقياس درجة معرفتهنَّ بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة. كما يتوافق موضوع الدراسة مع المرحلة الحاليَّة، التي تشهد تحوُّلًا رقميًّا في مختلف مجالات الحياة، ومن أهمِّها مجال التعليم (وحدة التحول الرقمي، د.ت)؛ وذلك من خلال توظيفها لتقنيات التدريب عن بُعد.

حدود الدِّراسَة:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسَة الحاليَّة على قياس فاعليَّة برنامج تدريبي، لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

الحدود المكانيَّة: تم تطبيق الدِّراسَة في مدينة الطائف.

الحدود الزمانيَّة: تم تطبيق الدِّراسَة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي 1442/ 1443.

الحدود البشريَّة: تم تطبيق الدِّراسَة على معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإدارة تعليم الطائف.

مصطلحات الدِّراسَة:

البرنامج التدريبي Program Training. يُقصد بالبرنامج التدريبي عددٌ من الموضوعات المترابطة، والمرتَّبة تسلسليًّا، والملائمة لاحتياجات المتدرِّبات، مع تحديد الأسلوب المناسب لمعالجة تلك الموضوعات، والزمن المناسب لكلٍّ من المحتوى النظريَّ، والتطبيقات العمليَّة (اسعد، 2016). ويمكن تعريفه إجرائيًّا، بأنه مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة، والمرتَّبة بطريقة منطقيَّة ومتسلسلة، يتناول موضوع إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، ويمكن للمتدرِّبة الوصول إليه عن بُعد عبر منصَّة إلكترونيَّة في المكان والزمان المناسبين لها.

معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد Autism spectrum disorder Teachers. هنَّ المعلِّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس - على الأقل - في التربية الخاصة، مسار التوحُّد والاضطرابات السلوكيَّة والانفعاليَّة، أو الحاصلات على مؤهِّل تربوي جامعي، بالإضافة إلى دبلوم في التربية الخاصة، مسار التوحُّد والاضطرابات السلوكيَّة والانفعاليَّة، لا تقل مدته عن سنة دراسيَّة كاملة (وزارة التعليم، 2001). ويمكن تعريفهنَّ إجرائيًّا، بأنهنَّ المعلِّمات المتخصِّصات في التربية الخاصة، واللاتي يعملن في برامج التوحُّد تحت مظلَّة وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

اضطراب طيف التوحُّد Autism spectrum disorder. هو اضطراب في النموِّ تظهر أعراضه في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر سلبًا على مجاليّ التواصل والسلوك، ويتَّسم بوجود قصور في جانب التفاعل والتواصل الاجتماعي، كما يتميَّز بعدد من السلوكيات التكراريَّة، والاهتمامات الشاذة والمقيَّدة، وتتدرج شدَّته من البسيط إلى الشديد (American Psychiatric Association, 2013). ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه أحد الاضطرابات النمائيَّة، والذي يؤثر سلبًا في التواصل الاجتماعي والسلوك، بدرجة تصل إلى حصول الطالب/ـة على تشخيص باضطراب طيف التوحُّد من جهة معتمَدة، وإلحاقه ببرامج التربية الخاصة.

الإدارة الذاتيَّة Self-Management. هي حزمة من التدخُّلات، يتعلَّم الطلبة عن طريقها كيفيَّة تنظيم سلوكهم باستقلاليَّة، من خلال تعليمهم التمييز بين السلوك الملائم وغير الملائم، ومراقبة سلوكهم بأنفسهم وتسجيله بدقة، وتعزيز ذواتهم عند التصرُّف بشكلٍ ملائم (Steinbrenner et al., 2020). وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها مجموعة تدخُّلات تتضمَّن تصميم نظام ملائم

للطالب/ـة، وللسلوك المستهدف، يُسمَّى نظام الإدارة الذاتيَّة، ويتم تطبيق النظام من قبل المعلِّمة وبمشاركة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد؛ بهدف إكسابهم مهارات المراقبة الذاتيَّة، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي عند تحقيق الهدف المحدَّد مسبقًا في نظام الإدارة الذاتيَّة.

الإطار النظري:

إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة:

إن المطّلع على الدِّراسَات السيكولوجيَّة الحديثة، يلحظ فروقًا بين التوجهات النظريَّة التي تناولت تعريف الإدارة الذاتيَّة، فنجد أن المدرسة المعرفيَّة تركِّز على بعض الأنشطة العقليَّة، مثل: استخدام إستراتيجيات الانتباه والتعلُّم والمراقبة، في حين تركز المدرسة السلوكيَّة على الاستجابات الصريحة التي تتضمَّن المراقبة الذاتيَّة، والتقويم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، وعليه، ميّز البعض بين شكلين للإدارة الذاتيَّة، هما: الأساليب التي تركِّز على الأحداث التي تتبع السلوك، والأساليب التي تركز على الجانب المعرفي المشتمل على الأحداث السابقة (برادلي وآخرون، 1997 / 2000)، ومن جانب آخر، يمكن النظر إلى إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة باعتبارها متضمِّنة للجانبين السلوكي والمعرفي، حيث تعدُّ الإدارة الذاتيَّة نمط تفكير بالدرجة الأولى؛ وعليه فإن العمليات العقليَّة هي الأساس الذي ينطلق منه الطلبة، يليه ترجمة هذا التفكير إلى واقع ملموس على شكل سلوك إجرائي يتعامل به الطلبة مع الواقع (منيب وآخرون، 2015).

وتنبع أهميَّة الإدارة الذاتيَّة من إمكانيَّة استخدامها في بيئات متنوِّعة (Aljadeff-Abergel et al., 2015)، كما يمكن استخدامها مع أنماط وأعمار مختلفة من الطلبة، ودرجات متنوِّعة من الإعاقة (مغربي، 2018)، فقد استوفت بمعايير الممارسات المستندة إلى البراهين، وأثبتت فاعليتها مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في مرحلة ما قبل المدرسة (3-5سنوات) إلى الطلبة في المراحل العليا (15-22 سنة) (Sam & AFIRM Team, 2016b). ومما قد يزيد من أهميتها؛ كونها تتناسب مع المواقف التي يصعب فيها ملاحظة الطلبة، كالتي يكونوا فيها وحدهم، كما أنها تساعد في توفير وقت المعلِّمة، واستثماره في إعطاء الدروس، بدلًا من الانشغال بضبط الصف (عليوة، 2017). حيث تساعد تدخُّلات الإدارة الذاتيَّة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد، على تنظيم سلوكهم بشكل مستقلٍّ، والتصرُّف بشكل ملائم في مجموعة متنوِّعة من المواقف، فضلًا عن ذلك يمكن استخدام تدخُّلات الإدارة الذاتيَّة لاستهداف المهارات في مختلف المجالات، بما في ذلك المجال الاجتماعي، والتكيفي، والسلوكي، ومجال اللغة، والتواصل، ويمكن باستخدام الإدارة الذاتيَّة تعليم الطلبة المهارات المستهدفة على وجه التحديد (مثل رفع

اليد قبل التحدُّث)، أو اعتبارها جسرًا لإكساب الطلبة مبادئ التنظيم الذاتي؛ وهذا يجعل الإدارة الذاتيَّة ليست تدخُّلًا فحسب، بل أيضًا مهارة تأسيسيَّة يمكن أن تُسهِّل تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد مجموعة متعدِّدة من المهارات الأخرى (Busick & Neitzel, 2010).

كما تُعزِّز الإدارة الذاتيَّة من استقلاليَّة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في فترة التحوُّل نحو مرحلة الرشد وتدعم تقرير مصيرهم (جابر، 2009). في حين يمكن أن يرتبط انخفاض جودة حياة الشباب ذوي اضطراب طيف التوحُّد، بانخفاض قدرتهم على الإدارة الذاتيَّة (Dijkhuis et al., 2017)؛ لذا فإنه يفترض أن تكون الإدارة الذاتيَّة ضمن الأهداف الرئيسة والنهائيَّة التي على الطلبة تحقيقها (عليوة، 2017). ولكون ضعف أو انعدام مهارات الإدارة الذاتيَّة، إحدى السمات البارزة لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، ويشمل ذلك صعوبة في توجيه سلوكهم للتكيُّف في البيئات المدرسيَّة أو المنزلة أو التحكُّم فيه، أو تقليله، أو الحفاظ عليه، أو تعميمه (Wilkinson, 2013). فقد يكون من المهمِّ التفصيل في خصائص اضطراب طيف التوحُّد؛ لفهم كيف يمكن أن تُسهم إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة في جعلهم أكثرَ استقلاليَّة، وأقلَّ اعتمادًا على الضبط الخارجي والإشراف المستمر.

اضطراب طيف التوحُّد:

يمكن إيجاز خصائص اضطراب طيف التوحُّد وفق ما أورده مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها Center for Disease Control and Prevention (CDC)، وذلك بتقسيمها إلى ثلاثة أقسام كما يلي: (أ) مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل، ويمكن أن تتضمَّن على سبيل المثال، عدم القدرة على المحافظة على التواصل البصري، أو عدم إظهار تعابير الوجه، أو الاستجابة للاسم، وعدم مشاركة الآخرين اللعب أو الاهتمامات، وعدم القدرة على اللعب التخيُّلي، وقلّة أو انعدام استخدام الإيماءات، وضعف القدرة على فهم مشاعر الآخرين، أو ملاحظة وجودهم؛ و(ب) السلوكيات والاهتمامات المقيدة والمتكرِّرة، ومن الأمثلة عليها، صفُّ الأشياء أو الألعاب في صفوف، أو اللعب بالطريقة نفسها كلَّ مرة، والتركيز على أجزاء الأشياء، وتكرار الكلمات والعبارات مرارًا، والتعلُّق بالروتين، وهزُّ الجسم، أو الدوران حول نفسه/ـا، والرفرفة باليدين، والتعلُّق الشديد ببعض الأشياء، وإظهار ردود فعل غير اعتياديَّة تجاه بعض الأشياء، أو رائحتها، أو طعمها، أو ملمسها؛ و(ج) خصائص أخرى، مثل: التأخُّر في المهارات الحركيَّة، أو اللغويَّة، أو المعرفيَّة، أو الصرع، أو وجود اضطرابات في الأكل، أو النوم، أو القلق والتوتُّر، أو وجود نوبات، أو تقلُّبات

في المزاج، أو الخوف المفرط، أو عدم الخوف. وأخيرًا فإن هذه الخصائص تختلف باختلاف الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، ولا يستلزم وجودها جميعًا (Centers for Disease Control and Prevention, 2022)، كما أن شدتها تختلف تبعًا لاختلاف شدة الاضطراب لدى الطالب/ـة (American Psychiatric Association, 2013).

ووفقًا للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقليَّة DSM5؛ فقد تم تقسيم شدة اضطراب طيف التوحُّد إلى 3 مستويات كما يلي: المستوى الثالث، وهو أعلى المستويات من حيث شدّةً الاضطراب، والمستوى الثاني، والمستوى الأول، وهو أقل المستويات من حيث شدّةً الاضطراب (American Psychiatric Association, 2013). وقد يترتَّب على اختلاف شدة اضطراب طيف التوحُّد، اختلاف صعوبة إدارة مظاهره والتعامل معها من قبل المعلِّمات، حيث إن من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلِّمات في المراكز المتخصِّصة، ومدارس الدمج فيما يتعلَّق بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، هي محدوديَّة قدرتهم على التركيز والانتباه، وعدم اندماجهم مع الطلبة الآخرين (Rattaz et al., 2013)، وقد يكون هذا مقلقًا؛ لأن جوانب القصور الكبيرة المحتملة تلك تؤثر في العلاقات مع الأقران ومع المعلِّمات، كما تؤثِّر في المعلِّمات عاطفيًّا، إضافة إلى ذلك، تعتبر السلوكيات الصعبة أيضًا مصدرًا للتوتر بالنسبة للمعلِّمات (مثل السلوكيات العدوانيَّة) والتي يصعُب ضبطها وإدارتها (Nistor & Chilin, 2013).

ويترتَّب على التشخيص باضطراب طيف التوحُّد أيضًا، مجموعة من التحديات التعليميَّة التي تواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، منها على سبيل المثال: تباين الأداء الأكاديمي، فيكون حول أو أعلى من المستوى العمري للطالب/ـة في جوانب، وأقل من مستوى عمره/ـا بكثير في جوانب أخرى، إضافةً إلى وجود مشكلات في تعميم المهارات التي سبق اكتسابها، والفشل في استخدام تلك المهارات في مواقف التقييم، أو أماكن أخرى من المدرسة أو المنزل، كما يلاحظ وجود قصور في المحافظة على المهارات التي تم إتقانها، وصعوبة في أداء المهامِّ التي تتكوَّن من عدَّة خطوات، أو تتضمَّن عدَّة مثيرات؛ نظرًا لوجود ما يُسمَّى بالاختيار الانتقائي للمثيرات لدى بعضهم (بوتوت، 2017/ 2018)، ولأن للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد خصائص تعليميَّة مختلفة عن الطلبة من ذوي الإعاقات الأخرى من جانب، وعن أقرانهم من غير ذوي الإعاقة من جانب آخر، فإنه يتوجَّب على معلِّماتهم أن يكنَّ على علم بمختلف الممارسات التعليميَّة، وأن يكنَّ قادرات على تطبيقها بناءً على حاجة الطلبة (العثمان والغنيمي، 2013).

وقد أعدت هيئة تقويم التعليم والتدريب، قائمة بالمعايير المهنيَّة لمعلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، من ضمن تلك المعايير إلمام المعلِّمة بأسس الممارسات التدريسيَّة المناسبة لخصائص الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وبالإستراتيجيات المناسبة لإدارة الصفِّ، وبالممارسات المستندة إلى البراهين، واستخدامها في تدريس الطلبة وإدارة سلوكهم، وكيفيَّة توظيف إستراتيجيات بناء وتعديل السلوك مع طلبتهنَّ (هيئة تقويم التعليم التدريب، 2020). كما تمَّت الإشارة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1437) إلى أن أحد واجبات معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، السعي لتنمية ذواتهن، ورفع كفاياتهنَّ علميًّا وتربويًّا ومهنيًّا، والتعرُّف على المستجدَّات والإستراتيجيات الحديثة المناسبة مع طلبتهنَّ (وزارة التعليم، 1437). وقد يتحقَّق ذلك من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبيَّة المتخصِّصة. ولأن تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد يعدُّ من المهامِّ الأكثر عرضة للضغوط؛ فإنَّ المعلِّمات سيصبحن أكثر عرضة للاحتراق النفسي، في ظلِّ غياب التدريب الكافي (Boujut et al., 2016).

التدريب عن بُعد:

ينقسم التدريب عن بُعد إلى نوعين أساسيين، هما: التدريب المتزامن، والتدريب غير المتزامن، ويقصد بالتدريب المتزامن، ذلك النوع من التدريب الذي يتطلَّب تواجد المتدرِّبات والمدرِّبات في الوقت نفسه مع بعضهنَّ أمام أجهزة الحاسوب، لإجراء مناقشات من خلال القاعات الافتراضيَّة، مثل مؤتمرات الفيديو المباشرة. أما التدريب غير المتزامن فيُقصد به التدريب الذي لا يتطلَّب تواجد المتدرِّبات والمدرِّبات في الوقت أو المكان ذاته، بل يتم تبادل المعلومات فيما بينهنَّ بواسطة الوسائل التقنيَّة في أوقات وأماكن مختلفة (أبو النصر، 2017؛ راشد، 2008).

ويهدف التدريب عن بُعد بنوعيه السابقين، إلى إتاحة فرص تدريبيَّة لمن لم تُتح لهنَّ لأسباب مختلفة، مثل الأسباب السياسيَّة، أو الاقتصاديَّة، أو الاجتماعيَّة، أو الجغرافيَّة، وتأهيل المعلِّمات ذوات الكفاءة من خلال التدريب المستمر والتعليم الذاتي في أي مكان وزمان، وإتاحة الفرصة أمام بعض المعلِّمات اللاتي يرغبن في تطوير مهنة التعليم، كما يسعى إلى تخفيف الضغط على مراكز ومعاهد التدريب، وخفض تكلفة المتدرِّبة مقارنة بالتكلفة في معاهد التدريب على المدى البعيد، حيث تنخفض تكلفة المتدرِّبة في هذا النوع من التدريب طرديًّا مع زيادة عدد المتدرِّبات (الحمادي، 2014). ويمكن عزو نجاح استدامة التطوير المهني للمعلِّمات، إلى إدراج التحوُّل التقني الحديث في مجال التدريب، والتوسُّع في برامج التطوير المهني المقدَّمة عن بُعد، والتي بدورها توفِّر مرونة كبيرة لضمان الاستمراريَّة المنشودة (المقرن، 2019).

فبحسب بارسونز وآخرين (Parsons et al., 2019) فإن العديد من المعلِّمات قد سبق لهنَّ الاستفادة من أحد برامج التطوير المهني المقدمة عن بُعد؛ الأمر الذي قد يُتيح للبرامج التدريبيَّة المنفذّة عن بُعد أن تقدم نوعًا جديدًا من التطوير المهني للمعلِّمات، بحيث يكون التعلُّم مفتوحًا ومتصلًا، ويمكن أن يحدث في أي مكان وأي وقت (Trust & Pektas, 2018).

من جانبٍ آخر قد يتأثَّر التدريب عن بُعد بعدد من العوامل التي يمكن أن تعيق الاستفادة منه، مثل: قلة وعي المعلِّمات بأهميته، وصعوبة التعامل مع البرامج التدريبيَّة المصمَّمة عن بُعد، ونقص المدرِّبات المؤهلات في بعض المجالات، أو ضعف مهاراتهنَّ في التعامل مع التقنيَّة، إضافةً إلى شعور المتدرِّبات بالعزلة؛ نظرًا لعدم تواجدهنَّ في وقت ومكان واحد، مما قد يؤدي إلى انسحاب بعضهنَّ من البرنامج، كما أن صعوبة الاعتراف بشهادات التدريب عن بُعد من قبل الجهات الرسميَّة تعدُّ أحد معيقاته، إلا أن هذه الصعوبة قد أخذت في التضاؤل في ظلِّ انتشار برامج التدريب عن بُعد (راشد، 2008). فبحسب تعميم وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة رقم 91192، والصادر بتاريخ 26/ 9/ 1441هـ، يعدُّ حضور أو تنفيذ المعلِّمة لبرامج التدريب عن بُعد، أحد أنشطة التطوير المهني المعتمدة للحصول على النقاط اللازمة للترقي بين رتب سلّم الوظائف التعليميَّة، بشرط أن تكون تلك البرامج موثقة من جهة رسميَّة (وزارة التعليم، 1441).

ويمكن التغلُّب على المعيقات السابقة، من خلال المزيد من التوعيَّة بمفهوم التدريب عن بُعد، وإلحاق المدرِّبات بدورات تدريبيَّة متعلقة بتوظيف التقنيَّة في عمليَّة التدريب، إضافة إلى وضع قوانين ولوائح تنظِّم التدريب عن بُعد (الحسين، 2014). أما فيما يتعلَّق بشعور المتدرِّبات بالعزلة، فإنه ينبغي الانتباه إلى كيفيَّة تكوين الحضور الاجتماعي (Poquet et al., 2018)، والذي يقصد به قدرة المتدرِّبات على إظهار الخصائص الشخصيَّة لهنَّ في البيئة الافتراضيَّة، وتقديم أنفسهنَّ على أنهنَّ أشخاص حقيقيون (Rourke, 2001)، ويعدُّ الحضور الاجتماعي أحد المحدِّدات المهمَّة لنيَّة المعلِّمات للاستمرار في برامج التدريب المقدَّمة عن بُعد (Smith & Sivo, 2012).

ويُفسَّر الحضور الاجتماعي على أنه تفاعل المتدرِّبات عبر الإنترنت مع بعضهنَّ فيما يتعلق بأنشطة التطوير المهني (Holmes et al., 2010)، كما يمكن أن يتَّخذ الحضور الاجتماعي العديد من الصور، بما في ذلك مشاركة العمل، والمحادثات في الوقت الفعلي، والمناقشات غير المتزامنة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بحيث يمكن للمتدرِّبات تطوير علاقات مع الآخرين عبر الإنترنت، وتوسيع شبكاتهنَّ المهنيَّة،

وتعزيز عمليَّة التعلُّم (Salmon et al., 2015). وغالبًا ما يُشار إلى الحضور الاجتماعي على أنه الأكثر أهميَّة للتدريب في البيئة الافتراضيَّة؛ حيث يمكن أن يؤثِّر انعدام الحضور الاجتماعي سلبًا في تعلُّم المتدرِّبات، وقد تُثني المعلِّمات عن المشاركة في برامج التطوير المهني المقدمة عن بُعد، إذا اعتقدن بأنه من غير المرجح أن تتفاعل بقيَّة المتدرِّبات معهنَّ (Smith & Sivo, 2012).

النظريات المفسِّرة لمشكلة الدِّراسَة:

نظريَّة تعليم الكبار (Andragogy). تطوَّرت هذه النظريَّة التي تُعرف أيضًا بالإندراغوجيا Andragogy، على يد العالم الأمريكي مالكوم نولز، ويعرّف نولز (Knowles, 1980) الإندراغوجيا بأنه فنٌّ وعلم مساعدة الكبار على التعلُّم، وقد وضع نولز 4 افتراضات لنظريته في عام 1980م، وهي: (أ) عندما ينضج الإنسان فإن مفهومه عن ذاته ينتقل من كونه شخصيَّة تابعة إلى كونه إنسانًا موجَّهًا ذاتيًّا؛ و(ب) أن الإنسان يراكم مخزونًا من الخبرة؛ ليصبح هذا المخزون موردًا للتعلُّم عندما ينضج؛ و(ج) يكون الكبار أكثر استعدادًا للتعلُّم عندما يشعرون بالحاجة إليه، بغرض التعامل مع المهام المرتبطة بأدوارهم الاجتماعيَّة؛ و(د) يتغيَّر منظور الكبار الزمني من التطبيق المؤجَّل للمعرفة إلى التطبيق الفوري، وبالتالي، يتغيَّر توجُّههم نحو التعلُّم، من منظور التركيز على الموضوع إلى التركيز على الأداء (Knowles, 1980). وفي عام 1984م أضاف نولز افتراضًا خامسًا، وهو: (هـ) يكون دافع تعلُّم الإنسان داخليًّا عندما ينضج (Knowles, 1984).

النظريَّة الاتصاليَّة. ويُطلق عليها مصطلحات أخرى، مثل مصطلح (التواصليَّة، أو الترابطيَّة)، إلا أنه تم الاستقرار على استخدام مصطلح "الاتصاليَّة" للفصل بينها وبين نظريات التعلُّم الكلاسيكيَّة، القائمة على المدرسة الترابطيَّة في أبحاث علم النفس التعليمي (مهني وآخرون، 2020). وقد تأسَّست النظريَّة الاتصاليَّة على يد كلٍّ من جورج سيمنس George Siemes وستيفن داونز Stephen Downes (حراسيم، 2017/ 2020). وتقوم النظريَّة الاتصاليَّة على عدة مبادئ، من أهمِّها: (أ) أن التعلُّم والمعرفة تكمُن في تنوع الآراء، و(ب) أن التعلُّم الديناميكي هو عمليَّة ربط للعقد المتخصِّصة أو مصادر المعلومات، و(ج) أن القدرة على معرفة المزيد أهمُّ مما هو معروف حاليًا، و(د) يعدُّ تعزيز الاتصالات والمحافظة عليها أمرًا مهمًّا لتسهيل استمرار التعلُّم، و(هـ) أن اتخاذ القرار في حدِّ ذاته عمليَّة تعلُّم، واختيار ما يتم تعلُّمه، ومعنى المعلومات الواردة يُنظر إليها عبر عدسات الواقع المتغيِّر، ففي حين توجد إجابة صحيحة الآن، قد تكون هذه الإجابة خاطئة غدًا؛ وذلك بسبب التغيرات في مناخ المعلومات التي تؤثِّر في القرار، و(و) أن المعرفة والتعلُّم نفسه يمكن أن يتواجد

خارج المتدرِّبة أي في الأجهزة غير البشريَّة، و(ز) أن القدرة على رؤية الروابط بين الحقول والأفكار والمفاهيم هي مهارة أساسيَّة (Siemens, 2004). وبذلك يمكن اعتبار أن التعلُّم من منظور هذه النظريَّة مؤسَّس على فكرة الذكاء الشبكي الذي تعمل فيه شبكة الحاسوب تحديدًا، وتنظيم الروابط لكل متدرِّبة دون تدخُّل من الآخرين، سواءً المدرِّبة أو بقيَّة المتدرِّبات (حراسيم، 2017/ 2020).

الدِّراسَات السابقة:

بعد التقصِّي والاطلاع على عدد من الدِّراسَات السابقة، من خلال قواعد البيانات المختلفة العربيَّة منها والأجنبيَّة، وُجِدت العديد من الدِّراسَات التي تناولت متغيِّرات الدِّراسَة الحاليَّة، المتمثلة في برامج التدريب عن بُعد، وإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، وقد تناولت تلك الدِّراسَات هذه الموضوعات من زوايا مختلفة، وسيتم في هذا الجزء استعراض الدِّراسَات التي تمَّت الاستفادة منها، وقد تم تصنيف الدِّراسَات السَّابقة في محورين يتضمَّن المحور الأول الدِّراسَات التي تناولت التدريب عن بُعد، ويتضمَّن المحور الثاني الدِّراسَات التي تناولت إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، وقد تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، دون النظر إلى كونها عربيَّة أو أجنبيَّة.

المحور الأول، الدِّراسَات التي تناولت التدريب عن بُعد. ونجد العديد من الدِّراسَات التي تناولت هذا المحور، مثل: دراسة بريستريدج وتونديور (Prestridge & Tondeur, 2015) التي هدفت إلى استكشاف العناصر التي تدعم انخراط المعلِّمين في التطوير المهني عبر الإنترنت، وتكوَّنت عينتها من 12 معلِّمًا، لم يتم تحديد كونهم ذكورًا أو إناثًا، واستخدمت المنهج النوعي. وأشارت نتائجها إلى أن المعلِّمين بحاجة إلى الانخراط في ثلاثة عناصر هي: التحقيق، والتفكير، والحوار البنَّاء، وبناء شعور بالتواجد الجماعي والفردي عبر الإنترنت؛ وأن تكون مدعومة بالإرشاد الذي يستجيب لمختلف المتطلَّبات المعرفيَّة والعاطفيَّة لهم.

وبشكل أكثر تحديدًا، سعت دراسة علي (2016) إلى تحديد كيف يمكن الاستفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم الكفايات المهنيَّة اللازمة لتدريب المعلِّمين والمعلِّمات عن بُعد، ومدى إسهام البرنامج التدريبي المقترح في تطوير قدرات المعلِّمين والمعلِّمات عن بُعد، وتكونت عينتها من 12 معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتوصلت نتائجها إلى أنه من الممكن بناء وتصميم برامج تدريبيَّة تلائم طبيعة إعداد المعلِّمين والمعلِّمات عن بُعد، وكان للبرنامج أثر إيجابي في تنمية مهارات المعلِّمين والمعلِّمات المرتبطة بأساليب التدريس في الصفِّ.

كما سعت دراسة بيتش (Beach, 2017) إلى وضع تصوُّر لنموذج نظري لخبرات التعلُّم الموجهة ذاتيًّا

للمعلِّمين، في سياق موقع ويب للتطوير المهني، وفهم كيفيَّة استخدام وتعلُّم معلِّمي الابتدائيَّة من موقع مخصَّص للتطوير المهني. وتكوَّنت عينتها من 15 معلِّمًا لم يتم تحديد كونهم ذكورًا أو إناثًا، ووظَّفت المنهج النوعي، وتوصَّلت إلى أن معرفة المعلِّمين بموثوقيَّة المصادر، تُعزِّز ثقتهم فيها، وأن المعلِّمين يميلون إلى اختيار المعلومات ذات الصلة بالتطبيقات الفوريَّة، المناسبة لاحتياجاتهم، والمرتبطة مباشرة بأهدافهم، وسياق الفصل الدراسي.

وفي سياق متَّصل سعت دراسة تراست وبكتاس (Trust & Pektas, 2018) إلى معرفة أثر استخدام نموذج ADDIE والتصميم العام لمبادئ التعلُّم، لتطوير دورة تدريبيَّة مفتوحة عن بُعد للتطوير المهني للمعلِّمين، باستخدام المنهج النوعي، وتكوَّنت عينتها من 53 معلِّمًا ومعلِّمة، وكان من أبرز النتائج أن غالبيَّة المشاركين كانوا قادرين على تحقيق أهداف تعلُّم الدورة، بالإضافة إلى أهداف التعلُّم المهنيَّة الخاصة بهم، كما أشاد غالبيَّة المشاركين في الاستطلاع بعد الدورة التدريبيَّة؛ لكونها تجربة تعليميَّة مبتكرة، وأنهم كانوا قادرين على التعلُّم والنموِّ كمحترفين.

وفي محاولة لوصف الظاهرة؛ هدفت دراسة (الدعلان، 2020) إلى معرفة دور التدريب عن بُعد في التطوير المهني لدى المعلِّمات، لمواجهة تحديات أزمة كورونا، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من 120 معلِّمة، وكانت أهم نتائجها أن دور التدريب عن بُعد في التطوير المهني للمعلِّمات، جاء بدرجة كبيرة جدًّا في جميع الأبعاد: (تطوير المعرفة العلميَّة، تطوير الممارسات التدريسيَّة، تطوير المهارات التكنولوجيَّة).

وفي المقابل سعت دراسة العمر (2020) إلى تحديد المشكلات الإداريَّة والفنيَّة التي تواجه المعلِّمين والمعلِّمات في برامج التدريب عن بُعد، والحلول المقترحة، وتكوَّنت عينتها من 407 من المعلِّمين والمعلِّمات، ووظفت المنهج الوصفي المسحي، وتوصَّلت نتائجها إلى وجود مشكلات إداريَّة وفنيَّة بدرجة كبيرة، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّرات: (الجنس، سنوات الخبرة). وتمثَّلت أبرز الحلول المقترَحة في إقامة برامج التدريب عن بُعد في أوقات مختلفة لتناسب الجميع، وتجهيز وحدات للدعم المباشر للمشكلات التقنيَّة.

أما دراسة تماني وآخرين (Tamani et al., 2021) فقد هدفت إلى تحليل إجراءات جلسة التدريب المستمر عن بُعد للمعلِّمين، وتأثيرها في ممارساتهم الفعليَّة، وتضمَّنت عينة مكونة من 38 معلِّمًا ومعلِّمة، واستخدمت المنهج المختلط، إلا أن نتائجها أشارت إلى أن النهج التربوي الذي اعتمده المعلِّمون المدرِّبون بشكل أساسي أسهم في تثبيط المتدرِّبين تجاه هذا التدريب، من

خلال انخفاض معدَّل المشاركة، من جزء إلى آخر من التدريب أو تسرُّب المتدرِّبين، وأن عدم التزام المعلِّمين المدرِّبين بمبادئ الإنراغوجيا، أدَّى إلى محدوديَّة استفادة المعلِّمين المتدرِّبين من البرنامج التدريبي.

وأخيرًا، حاولت دراسة الرمامنة وآخرين (2021) الكشف عن واقع التدريب عن بُعد، من وجهة نظر المعلِّمين، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينتها من 228 معلِّمًا ومعلِّمة، توصَّلت نتائجها إلى أن تقديرات المعلِّمين جاءت مرتفعة (موافقة بدرجة كبيرة جدًّا) عن مقياس واقع التدريب عن بُعد في المجالات الثلاثة: (المدرِّبين، محتوى البرامج التدريبيَّة، بيئة التدريب)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغيِّرات: (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة).

التعقيب على الدِّراسَات في المحور الأول. باستعراض الدِّراسَات في المحور الأول نلحظ اتفاقها مع الدِّراسَة الحاليَّة على هدف مشترك يتعلَّق بالتطوير المهني أو التدريب عن بُعد للمعلِّمات، وتنوَّعت الزوايا التي تم تناول هذا الهدف من خلالها؛ فنجد أن الجهود السابقة قد حاولت وضع أساس لعمليَّة تدريب المعلِّمات عن بُعد، من خلال استكشاف العناصر التي تدعم الانخراط في التطوير المهني عبر الإنترنت (Prestridge & Tondeur, 2015)، ووضع تصوُّر لنموذج نظري لفهم كيفيَّة استخدام مواقع الويب المتخصِّصة للتطوير المهني، والتعلُّم من خلالها (Beach, 2017)، كما نجد بعض الجهود التي حاولت معرفة أثر تلك البرامج التدريبيَّة المقدمة عن بُعد، مثل دراسات (Ali, 2016; Trust & Pektas, 2018; Tamani et al., 2021). إلَّا أن قلة تلك الدِّراسَات، يُظهر لنا وجود فجوة تتطلَّب المزيد من الاهتمام والبحث. وفي السياق ذاته نجد بعض الدِّراسَات التي حاولت معرفة وجهة نظر المعلِّمات حول تلك البرامج (الدعلان، 2020؛ الرمامنة وآخرون، 2021). ومن جانب آخر حاولت الجهود السابقة تحديد أهمِّ المشكلات التي تواجه المعلِّمات في برامج التدريب عن بُعد (العمر، 2020).

وبمزيد من الفحص للدِّراسَات السابقة، نجد أنها تنوَّعت من حيث المنهج المستخدم لعلاج مشكلة الدِّراسَة، فنجد أن دراسة كلٍّ من (Prestridge & Tondeur, 2015; Beach, 2017) قد وظَّفت المنهج النوعي، بينما وظَّفت دراسة (علي، 2016) المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، في حين أن دراسة كلٍّ من (الدعلان، 2020؛ الرمامنة وآخرين، 2021؛ العمر، 2020) استخدمت المنهج الوصفي، أما دراسة (Tamani et al., 2021)، فقد وظَّفت المنهج المختلط؛ مما أسهم في الوصول إلى نتائج أكثر تفصيلًا ودقة، ويمكن الاستفادة منها لتحقيق فهم أكبر لمشكلة الدِّراسَة الحاليَّة،

ونتجيَّة لاختلاف المناهج المتبعة؛ فقد تنوَّعت الأدوات المستخدمة للإجابة عن أسئلة كل دراسة. فنجد أن دراسة كلٍّ من (Prestridge & Tondeur, 2015; Beach, 2017) استخدمت المقابلات، وتحليل الوثائق. في حين أن دراسة (علي، 2016) قد استخدمت البرنامج التدريبي ومقياس للقياسين القبلي والبعدي، والتي تتقاطع مع دراسة (Trust & Pektas, 2018) في أدواتها المتمثلة في الدورة التدريبيَّة، واستطلاع بعد الدورة، ومسح للمتابعة بعد عام، أما دراسات كلٍّ من (الدعلان، 2020؛ الرمامنة وآخرين، 2021؛ العمر، 2020) فقد استخدمت الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدِّراسَة. في حين أن دراسة (Tamani et al., 2021) استخدمت تحليل الوثائق، والمقابلات، والاستبانة؛ الأمر الذي يجعلها تتقاطع مع الدِّراسَات الكميَّة والنوعيَّة السابقة.

وبالرغم من كون الدِّراسَة الحاليَّة تتَّفق مع الدِّراسَات السابقة في موضوعها الرئيس، وهدفها العامِّ، إلا أنها تتميَّز عنها بتنوع المنهج، حيث توظِّف الدِّراسَة الحاليَّة المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي بتصميم المجموعتين، وبتنوُّع أدواتها المتمثلة في البرنامج التدريبي، واختبار القياسين القبلي والبعدي، ومقياس لمعرفة رضا المشاركات عن البرنامج التدريبي يتضمَّن ثلاثة أبعاد، هي: (المحتوى التدريبي، والجانب التقني، وأساليب التدريب والتقويم)؛ وذلك لجمع بيانات أكثر دقَّة. وقد استفادت الدِّراسَة الحاليَّة مما سبقها من دراسات في العديد من الجوانب، والتي تتضمن بناء أدوات الدِّراسَة المتمثلة في البرنامج التدريبي، ومقياس رضا المشاركات عن البرنامج، وفي الوصول إلى المنهج الملائم لهذه الدِّراسَة، كما وظَّفت الدِّراسَة الحاليَّة توصيات ومقترَحات الدِّراسَات السابقة في دعم مشكلة الدِّراسَة، وبيان أهميتها، وفي إثراء الإطار النظري.

المحور الثاني، الدِّراسَات التي تناولت إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة. تناول العديد من الدِّراسَات السابقة استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وهي كما يلي: دراسة شينكوسكي (Schenkoske, 2012) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة في زيادة الاستخدام المناسب لليدين، وتقليل سلوك النقر باليد، وتكوَّنت عينتها من طالب مشخَّص باضطراب طيف التوحُّد، وتم استخدام التجريبي، وتوصَّلت نتائجها إلى أن نظام الإدارة الذاتيَّة كان ناجحًا في الحدِّ من السلوك المشكل، وزيادة الاستخدام المناسب لليدين.

ودراسة كار وآخرين (Carr et al., 2014) التي هدفت إلى إجراء مراجعة منهجيَّة للدِّراسَات التي تناولت التدخُّل باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بهدف اكتساب المهارات و / أو تحسين سلوك الطلبة

ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتكوَّنت عينتها من 23 دراسة، وتم استخدام المنهج التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن الإدارة الذاتيَّة فعالة في زيادة المهارات الاجتماعيَّة والأكاديميَّة للطلبة من جميع الأعمار، ومستويات القدرة، وأن النتائج كانت معمَّمة على الأماكن الأخرى والسلوكيات غير المعالجة، وتم الحفاظ عليها بمرور الوقت.

ودراسة عبد الحميد (2016) التي سعت إلى الكشف عن فاعليَّة التدريب على مهارات إدارة الذات في الحدِّ من سلوك إيذاء الذات، وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي، لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتكوَّنت عينتها من 16 طالبًا من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأشارت النتائج إلى انخفاض سلوك إيذاء الذات، وتحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج، مقارنةً بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبيَّة خلال فترة المتابعة.

ودراسة كار (Carr, 2016) التي تمَّت فيها مراجعة الأبحاث التي تناولت التدخُّل باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، للحدِّ من السلوكيات الصعبة، بالإضافة إلى الدِّراسَات التي استهدفت اكتساب المهارات، ووصفت التحسينات في السلوكيات الصعبة كأثر جانبي لطريقة التدخُّل، تم فيها استخدام المنهج التحليلي لتحليل 12 دراسة، وتوصَّلت نتائجها إلى أن تدخُّلات الإدارة الذاتيَّة فعالة في تقليل السلوك الصعب للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و18 عامًا، والذين يمكن وصفهم بأنهم إما ذوي أداء مرتفع أو منخفض.

ودراسة أوتيرو (Otero, 2017) التي هدفت إلى تقييم تأثير الإدارة الذاتيَّة للسلوكيات الاجتماعيَّة، لزيادة مشاركة الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد في الأوضاع الاجتماعيَّة الطبيعيَّة، وتكوَّنت عينتها من 3 طلبة من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتم فيها استخدام المنهج التجريبي، وكانت أبرز نتائجها إظهار اثنين من الطلبة الثلاثة زيادات في المشاركة الاجتماعيَّة، والمبادرات الاجتماعيَّة، وزيادة الشركاء الاجتماعيين أثناء التدخُّل، كما حافظ أحد الطلبة على مهاراته العالية بعد التدخل.

وكذلك دراسة مغربي (2018)، التي سعت إلى الكشف عن فاعليَّة برنامج تدريبي، باستخدام إجراءات إدارة الذات، لتعديل بعض السلوكيات اللاتوافقيَّة لدى طلبة من ذوي اضطراب التوحُّد، وتكوَّنت عينتها من 12 طالبًا من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتوصَّلت النتائج إلى فاعليَّة البرنامج التدريبي القائم على استخدام إجراءات إدارة الذات، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين رُتب

درجات القياس البعدي الأول والقياس البعدي الثاني، للسلوكيات اللاتوافقيَّة لدى المجموعة التجريبيَّة.

وأخيرًا دراسة ميلز (Mills, 2021) التي حاولت فحص ما إذا كانت الإدارة الذاتيَّة ستكون تدخُّلًا سلوكيًّا فعالًا للإناث ذوات اضطراب طيف التوحُّد، لبدء المحادثة وطرح الأسئلة والتنظيم، وتكوَّنت عينتها من طالبة من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت نتائجها إلى وجود تحسن في جميع السلوكيات الثلاثة المستهدفة عند مقارنتها ببيانات خطِّ الأساس، وأظهرت جميع السلوكيات الثلاثة أحجام تأثير كبيرة.

التعقيب على الدِّراسَات في المحور الثاني. بالنظر إلى الدِّراسَات السابقة في هذا المحور، نجد أنها جميعًا سعت إلى هدف واحد، وهو معرفة أثر استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، ومدى فاعليتها في تعديل السلوك غير المرغوب (عبد الحميد، 2016؛ مغربي، 2018؛ Schenkoske, 2012; Carr, 2016)، وفي اكتساب المهارات وتحسين السلوك الاجتماعي (عبدالحميد، 2016; Carr et al., 2014; Otero, 2017; Mills, 2021). والمطّلع على الدِّراسَات السابقة التي تناولت المحور الثاني، يلحظ قلة الدِّراسَات الأجنبيَّة التجريبيَّة المتعلقة باستخدام الإدارة الذاتيَّة، مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد خلال العشر سنوات الماضية، مقارنة بالسنوات السابقة لها، وقد يعود ذلك إلى إشباع هذا الموضوع بالبحث منذ التسعينيات حتى عام 2010 تقريبًا، وما توصَّلت إليه المراجعات باعتماد إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، كممارسة مستندة إلى البراهين، مثل (Wong et al., 2015)، وبالرغم من ذلك لم تولِ الدِّراسَات الأجنبيَّة الاهتمام بكيفيَّة تدريب معلِّمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد على استراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، أو دراسة مدى معرفتهم أو استخدامهم لها، أما في الدِّراسَات العربيَّة فلا يزال هنالك شحٌّ في الدِّراسَات المتعلقة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة من كلا الجانبين، المتعلقة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد وبمعلِّميهم حتى وقتنا الحالي، وهو ما يشير إلى وجود فجوة بحثيَّة تستدعي الاهتمام بهذا الموضوع.

وتتقاطع الدِّراسَات السابقة مع الدِّراسَة الحاليَّة في توظيفها للمنهج التجريبي، لتحقيق أهداف الدِّراسَة، ما عدا دراسات (Carr et al., 2014؛ Carr, 2016) التي استخدمت المنهج التحليلي لتحقيق أهداف الدِّراسَة، إلا أن الدِّراسَة الحاليَّة تميَّزت عن الدِّراسَات السابقة، بعينتها التي تمثَّلت في معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، ترتب على ذلك اختلاف في تصميم الدِّراسَة، والأدوات المستخدمة، ولا ترى الباحثتان وجود أهميَّة للتفصيل فيما يتعلَّق بالاختلاف هنا؛ لكونه منطقيًّا؛ نظرًا

لاختلاف طبيعة وخصائص العينة، والجدير بالذكر أن الدِّراسَة الحاليَّة قد استفادت من الدِّراسَات السابقة في هذا المحور، ونتائجها وتوصياتها لدعم مشكلة الدِّراسَة، وإعداد محتوى البرنامج التدريبي، وإعداد فقرات اختبار القياسين القبلي والبعدي، وكتابة الإطار النظري.

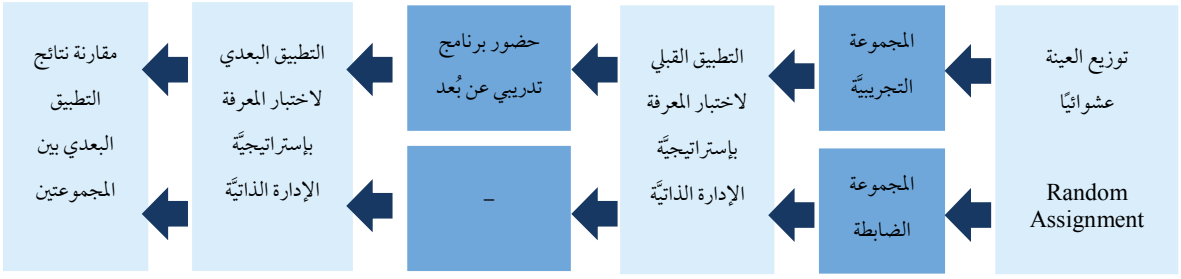
منهجية الدِّراسَة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام منهجان في الدراسة الحالية هما: المنهج التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة لقياس فاعليَّة برنامج تدريبي عن بُعد كمتغيِّر مستقلٍّ، على المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة كمتغيِّر تابع؛ وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدِّراسَة ومشكلتها، ويُعرف بأنه المنهج الذي يدرس الظواهر الحاليَّة، مع إدخال تغيرات على عامل أو أكثر، ورصد نتائج هذا التغيُّر (الأغا والأستاذ، 2003). ولطبيعة أسئلة الدِّراسَة، فقد استُخدم المنهج الوصفي أيضًا لتحديد درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، ودرجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج عن البرنامج التدريبي، ويُعرَّف المنهج الوصفي بأنه مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التي تتكامل لوصف ظاهرةٍ ما، عن طريق جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها، ومن ثم معالجتها وتحليلها بدقة؛ للوصول إلى نتائج أو تعميمات حول الظاهرة موضوع البحث (الرشيدي، 2000).

تصميم الدِّراسَة:

تم استخدام أسلوب تصميم المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبيَّة، والتأكُّد من تكافؤ المجموعتين من خلال تطبيق الاختبار القبلي للمعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، ومن خلال مراعاة خصائص المتدرِّبات في المجموعتين، والشكل (1) يوضح التصميم التجريبي للدِّراسَة الذي تم تطبيقه:



شكل (1): التصميم التجريبي للدِّراسَة

مجتمع الدِّراسَة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدِّراسَة من جميع معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، في برامج التوحُّد بإدارة تعليم الطائف، والبالغ عددهنَّ 60 معلِّمة، وفق إحصائيَّة إدارة التربية الخاصة بالطائف للعام الدراسي 1442/ 1443، وقد تم إرسال رابط تسجيل على نماذج google لجميع مجتمع الدراسة؛ يوضح عنوان البرنامج التدريبي، وحقوق المشاركات فيه، وفكرة عامة عن البرنامج، ووقته، وآلية تنفيذه، وتم حثهن على التسجيل لحضور البرنامج التدريبي، وقد بلغ مجموع عينة الدِّراسَة من المعلمات الراغبات في حضور البرنامج 32 معلِّمة. تم تقسيمهنَّ عشوائيًّا إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبيَّة، مع مراعاة المؤهِّل العلمي وسنوات الخبرة، لتحقيق تكافؤ المجموعتين، والجدول (1) يوضِّح توزيع أفراد عينة الدِّراسَة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة على المجموعة التجريبيَّة والضابطة.

الخصائص	المجموعة التجريبيَّة	المجموعة الضابطة
سنوات الخبرة، أقل من 5 سنوات	1	0
سنوات الخبرة، من (5-10) سنوات	13	15
سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات	2	1
المجموع	16	16
المؤهِّل العلمي، بكالوريوس	15	15
المؤهِّل العلمي، دراسات عليا	1	1
المجموع	16	16

متغيِّرات الدِّراسَة:

اشتملت الدِّراسَة على المتغيِّرات التالية: (أ) المتغيِّر المستقل، ويتمثَّل في البرنامج التدريبي المقدَّم عن بُعد؛ و(ب) المتغيِّر التابع، والمتمثل في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؛ و(ج) المتغيِّرات الدخيلة، حيث ضُبطت بعض المتغيِّرات التي قد تؤثر في نتائج الدِّراسَة، مثل مؤهِّل المعلِّمة، أو سنوات خبرتها كما في الجدول (1). كما ضُبِط متغيِّر الرغبة والدافعيَّة الذي قد يؤثر في التعلُّم الذاتي في حالة التدريب غير المتزامن؛ لما للرغبة والدافعيَّة من أهميَّة بحسب نظريَّة تعليم الكبار التي تفترض بأن دوافع التعلُّم لدى الإنسان الناضج تكون داخليَّة (Knowles, 1984)، وذلك بإتاحة فرصة التسجيل لمن ترغب في حضور البرنامج، ومن ثم تقسيمهنَّ عشوائيًّا على مجموعتين، كما أنه لم يتم إشعار المجموعة الضابطة بأنهنَّ موضع منافسة مع المجموعة التجريبيَّة، وتم إبلاغهنَّ بأنهنَّ سيتلقين المعالجة لاحقًا،

بعد التأكُّد من أن المشاركات لن يتلقين أي معالجة أخرى في فترة إجراء التجربة؛ وذلك لضبط أي عوامل أخرى قد تؤثر في نتائج الدِّراسَة.

أدوات الدِّراسَة

أولًا: برنامج تدريبي عن بُعد:

يهدف البرنامج لإكساب معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد المعرفة بكيفيَّة استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة مع طلبتهنَّ، وتم استخدام نموذج التصميم العام ADDIE Model، لتصميم البرنامج. ويتكوَّن هذا النموذج من 5 مراحل، موضَّحة في الشكل 2، حيث تعبر حروف اسم هذا النموذج عن الحرف الأول لكل مرحلة من تلك المراحل (الجفير والتركي، 2021).

شكل (2): مراحل النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE

وقد تم العمل في كلِّ مرحلة كما يلي:

مرحلة التحليل. وتضمَّنت تحليل المتدرِّبات، وتحليل المحتوى، حيث تم الرجوع إلى المصادر والوحدات التدريبيَّة المتاحة على الإنترنت التي تناولت إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، من أهمها (Carr, 2016; Koegel et al., 1994; Sam & AFIRM Team, 2016a, 2016b; START Project, 2021; The IRIS Center, 2008; Wilkinson, 2013)، والتي تناولت النظريات التي سيتم الاستناد إليها في بناء البرنامج، ومن أهمها (Knowles, 1984; Siemens, 2004)، وتحليل المنصات الإلكترونيَّة المتاحة؛ وذلك لاختيار المنصة المناسبة وفقًا للمعايير التالية: (أ) أن تُتيح تقديم البرنامج التدريبي بطريقة غير متزامنة؛ و(ب) أن تدعم اللغة العربيَّة؛ و(ج) أن تكون معتمَدة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، نتج عن ذلك العثور على ثلاث منصَّات تحقق المعايير السابقة؛ لذا أضيفَ المزيد من المعايير للاختيار، وهي: (د) تُتيح عرض المحتوى بطرق متنوِّعة؛ و(هـ) تُتيح للمتدرِّبات القدرة على التفاعل مع بعضهنَّ ومع المحتوى؛ و(و) يمكن استخدامها دون الحاجة إلى وجود خلفيَّة برمجيَّة، أو الاستعانة بمتخصِّصين، وبعد مراجعة

خصائص المنصَّات المرشحة، تم اختيار منصَّة إلهام للتعليم التفاعلي (https://elham.sa)، لتنفيذ البرنامج التدريبي من خلالها.

وتعمل منصَّة إلهام كمزود خدمة يمكن عن طريقها إنشاء أكاديميَّة إلكترونيَّة، وتصميم برامج تدريبيَّة تفاعليَّة، باستخدام مكوِّنات متنوِّعة وقابلة للتخصيص، وربطها بمنظومة تحفيز مزوَّدة بالنقاط، والأوسمة، والشهادات، عن طريق ما يسمَّى (مغارة المصمم)، ثم نشرها للمتدرِّبات في رحلات تعليميَّة تفاعليَّة منفصلة، تسمى (الرحلات التعليميَّة)، أو ضمن مساقات، يشتمل كل مساق على عدَّة رحلات تعليميَّة ترتبط ببعضها ضمن موضوع محدَّد، كما تُتيح للمتدرِّبات إمكانيَّة التفاعل مع بعضهنَّ عن طريق ما يسمَّى (المجتمع التعليمي) (منصَّة إلهام للتعليم التفاعلي، د.ت)، وعليه تم التواصل مع خدمة العملاء للمنصة المختارة، وشرح فكرة البحث، لأخذ الموافقات اللازمة.

مرحلة التصميم. حيث تم تصميم دليل البرنامج التدريبي الذي تضمَّن أهداف البرنامج، وتصوُّر مبدئي للبرنامج في ضوء الخصائص المتاحة في المنصَّة الإلكترونيَّة، نتج عن ذلك تقسيم موضوعات وأهداف البرنامج على (21) جلسة تدريبيَّة، وتم عرض الدليل على مجموعة مكوَّنة من (13) من المحكَّمين من حملة الدكتوراه والماجستير، منهم أعضاء هيئة تدريس بالجامعات السعوديَّة، ومنهم من معلِّمي ومشرفي وزارة التعليم، وجهات أخرى؛ للأخذ بمقترَحاتهم، وملاحظاتهم، ثم تم البدء بإنشاء الأكاديميَّة الإلكترونيَّة التي سيتم نشر البرنامج من خلالها.

مرحلة التطوير. وفي هذه المرحلة تم تحويل المخطَّط المبدئي إلى محتوى تدريبي حقيقي، على الأكاديميَّة الإلكترونيَّة التي تم إنشاؤها، نتج عن ذلك تقسيم الجلسات التدريبيَّة الحادية والعشرين على 7 رحلات تدريبيَّة، ثم تم عرض البرنامج على فريق التصميم التعليمي، بالمنصَّة التي تم اختيارها، وأُخذ بجميع الملاحظات، وأجريت التعديلات اللازمة.

مرحلة التنفيذ. قبل البدء بتنفيذ البرنامج على عينة البحث تم تجربته على مجموعة مكوَّنة من خمس معلِّمات، من ذوات الخبرة في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، وحاصلات على درجة الماجستير، يشتركن مع أفراد عينة الدِّراسَة في خصائصهنَّ، ثم تم الأخذ بملاحظاتهنَّ بعد أن استكملن حضور البرنامج كمتدرِّبات.

مرحلة التقويم. تم إجراء تقويم تكويني، في كلِّ مرحلة، وتقويم ختامي، بعد تجربة البرنامج بشكل أولي على المعلِّمات الخمس؛ وبناءً على ذلك تكوَّنت الصورة النهائيَّة للبرنامج التدريبي، وأصبح جاهزًا للتطبيق على عينة الدِّراسَة.

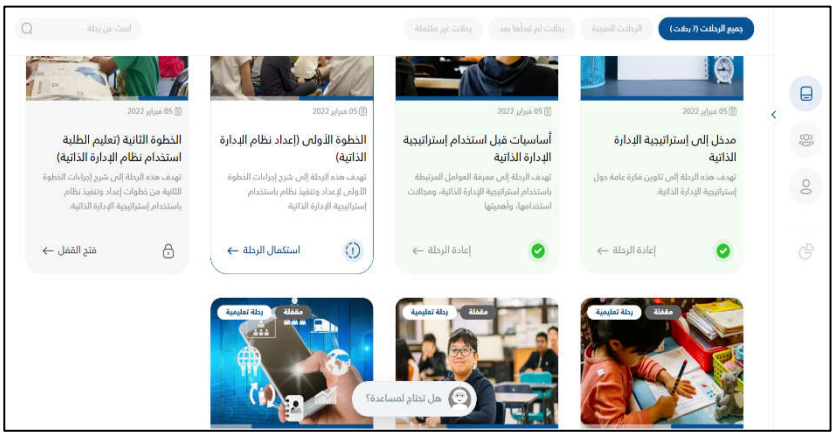
الصورة النهائية للبرنامج: تدريبية، تتضمن عدة موضوعات موضحة في الجدول (2).

تكون البرنامج في صورته النهائية من 21 جلسة

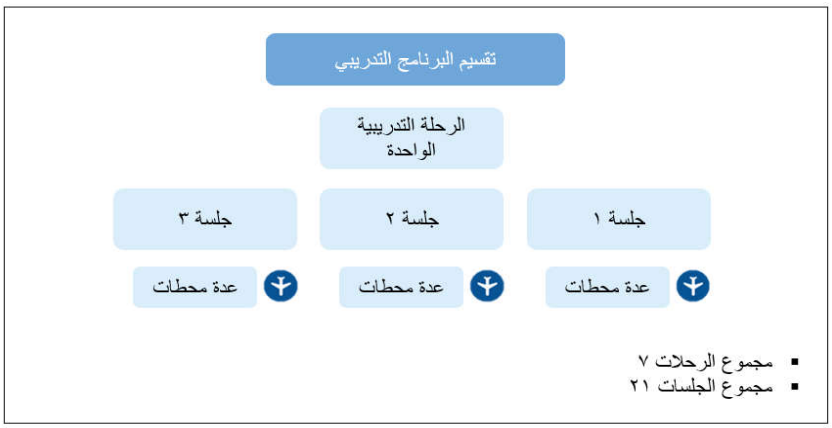
جدول (2): توزيع موضوعات البرنامج التدريبي على الجلسات.

الموضوع	رقم الجلسة
التعريف بالبرنامج التدريبي	1
الإدارة الذاتيَّة ونبذة عن تطور مفهومها	2
الإدارة الذاتيَّة كممارسة مستندة إلى البراهين	3
العوامل المرتبطة باستخدام الإدارة الذاتيَّة	4
مجالات استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	5
أهميَّة الإدارة الذاتيَّة	6
الخطوة الأولى من خطوات إعداد وتنفيذ نظام، باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	8-7
أمثلة وتطبيقات على الخطوة الأولى	9
الخطوة الثانية من خطوات إعداد وتنفيذ نظام، باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	11-10
أمثلة وتطبيقات على الخطوة الثانية	12
الخطوة الثالثة من خطوات إعداد وتنفيذ نظام، باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	14-13
أمثلة وتطبيقات على الخطوة الثالثة	15
الخطوة الرابعة من خطوات إعداد وتنفيذ نظام، باستخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	17-16
أمثلة وتطبيقات على الخطوة الرابعة	18
توظيف التطبيقات الإلكترونيَّة في أنظمة الإدارة الذاتيَّة	20-19
مراجعة وختام البرنامج	21

وقد صُمِّم هذا البرنامج بشكل مترابط ومتسلسل، وقُسِّم إلى سبع وحدات تدريبيَّة (كلُّ وحدة منها تسمى رحلة تدريبيَّة) كما في الشكل (3)، وتتكون كل رحلة تدريبيَّة من ثلاث جلسات تدريبيَّة، وقُسِّمت موضوعات كل جلسة داخل الرحلة التدريبيَّة على شكل ما يسمَّى بالمحطات كما في الشكل (4)، وتضمنت تلك المحطات شرحًا لموضوعات كل جلسة على شكل نصوص تفاعليَّة، أو فيديو، أو صور، أو ملفات pdf، كما تضمَّنت أنشطة وتمارين تفاعليَّة فرديَّة، أو جماعيَّة غير متزامنة، ولا يمكن للمتدرِّبة الانتقال من محطة إلى التالية، إلا بعد الانتهاء من المحطة التي تسبقها، ولا يمكن الانتقال إلى رحلة تدريبيَّة جديدة، إلا بعد الانتهاء من الرحلة السابقة لها.



شكل (3): الرحلات التدريبيَّة



شكل (4): تقسيم البرنامج التدريبي

وعند تطبيق البرنامج على عينة الدراسة، تم إضافة المتدرِّبات من المجموعة التجريبيَّة، للأكاديميَّة الإلكترونيَّة، باستخدام أسمائهنَّ الحقيقيَّة؛ وذلك لتعزيز الشعور بالحضور الاجتماعي، وأُرسل ملف مصوَّر لشرح آلية تأكيد التسجيل، ومكونات البرنامج، وشرح للنقاط، والأوسمة، وكيفيَّة الحصول عليها، وطرق التفاعل، وأتيح للمتدرِّبات الاستفسار عما يشكُل عليهنَّ، وقامت الباحثة الأولى بدور الميسِّرة للبرنامج التدريبي، من خلال الإجابة عن الاستفسارات، والتذكير ببدء البرنامج والاستمرار، وتشجيع المتدربات من خلال إرسال نتائج المتصدِّرات في التحديات، والنقاط والأوسمة التي حصلت عليها المتدرِّبات المستكملات للبرنامج، وأتيح البرنامج للمجموعة التجريبية بطريقة غير متزامنة، من تاريخ

9/ 10/ 1443هـ، حتى تاريخ 25/ 10/ 1443هـ، حيث تم اكمال البرنامج من قبل جميع المتدرِّبات.

ثانيًا: اختبار المعرفة باستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة:

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، وقد تم بناء الاختبار وفق نمط الاختيار من متعدِّد، والذي يعدُّ أكثر الأنماط ملاءمة؛ لعدة أسباب، منها: كونه لا يتأثر بذاتيَّة المصحِّح، ويقلل نسبة التخمين، ويغطي جزءًا كبيرًا من المادة العلميَّة المراد اختبار المعلِّمات فيها، كما يتمتَّع بمعدلات صدق وثبات عالية (علام، 2012). واشتمل الاختبار في صورته الأوليَّة على 22 فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، واحد منها فقط صحيح، ثم عرض الاختبار لمجموعة من المحكَّمين من حملة الدكتوراه والماجستير في التربية الخاصة، ومشرفي ومعلِّمي التربية الخاصة من ذوي الخبرة، بلغ عددهم 13؛ وذلك لاستطلاع آرائهم وأخذ ملاحظاتهم حول الاختبار، وقد روعيت آراء المحكمين بتعديل صياغة بعض الفقرات، والبدائل، وبذلك تكوَّن الاختبار في صورته النهائيَّة من 22 فقرة، ثم تم تجريب الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعيَّة تكوَّنت من 13 معلِّمة من معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، من خارج عينة الدِّراسَة الأساسيَّة؛ وذلك لحساب زمن الاختبار، ومعاملات الاتساق الداخلي، ومعاملات الثبات، وتحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والتمييز. ثم تم تحديد زمن الإجابة، من خلال رصد زمن تسليم الاختبار لأول 5 معلِّمات وآخر 5 معلِّمات قُمن بتسليم الاختبار من العينة الاستطلاعيَّة؛ ومن ثم حُسب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة أول خمس معلِّمات} + \text{زمن إجابة أخر خمس معلِّمات}}{10}$$

كانت النتيجة بأن متوسط زمن الاختبار 20 دقيقة، ومع مراعاة الوقت اللازم لقراءة التعليمات وكتابة البيانات والاستعداد للإجابة، وكذلك المشكلات التقنيَّة المحتملة، تم تحديد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار بواقع 25 دقيقة، بعد ذلك تم تصحيح الاختبار بعد إجابة معلِّمات العينة الاستطلاعيَّة على فقراته، وتم تحديد درجة واحدة لكل فقرة، وبذلك تتراوح الدرجات بين (0 - 22).

صدق الاختبار:

يُقصَد بالصدق، قدرة الاختبار على قياس ما صُمِّم له (فرج، 1997)، وكلما تعدَّدت مؤشرات الصدق كان ذلك مؤشرًا على زيادة الثقة في الأداة؛ لذلك تم اتباع

عددٍ من الطرق لحساب صدق الاختبار، وهي كالآتي:

صدق المحكمين. تم عرض الاختبار على مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصِّصين في التربية الخاصة، والمشرفين والمشرفات والمعلِّمين والمعلِّمات المتخصِّصين في التربية الخاصة وذوي الخبرة عددهم 13؛ وذلك لإخراج الاختبار بأفضل صورة، وقد تم الأخذ بمرئياتهم، وملاحظاتهم.

صدق الاتساق الداخلي. تم التحقُّق من صدق الاتساق الداخلي، بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيَّة المكونة من 13 معلِّمة، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلِّ فقرة من الفقرات والدرجة الكليَّة للاختبار، والجدول (3) يوضِّح ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط لكلِّ فقرة من الفقرات مع الدرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة.

رقم السؤال	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط	#	معامل الارتباط
1	0.630*	9	711.0**	17	778.0**
2	736.0**	10	788.0**	18	0.630*
3	0.566*	11	786.0**	19	736.0**
4	693.0**	12	0.627*	20	0.633*
5	0.572*	13	538.0*	21	0.606*
6	0.586*	14	579.0*	22	0.621*
7	0.601*	15	813.0**	-	-
8	0.640*	16	766.0**	-	-

*** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05).**

**** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01).**

يتَّضح من الجدول (3) أن جميع فقرات الاختبار تحقِّق ارتباطات ذات دلالة إحصائيَّة مع الدرجة الكليَّة للاختبار عند مستوى دلالة (0.05)، وبعض الفقرات كانت ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يعني أن الاختبار يتَّسم بالاتساق الداخلي.

ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس في الظروف نفسها، وباستخدام الأداة نفسها (الأغا، 1997)، وقد تم حساب معامل ثبات اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة باستخدام:

أولًا، طريقة التجزئة النصفيَّة. حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلى نصفين (الأسئلة ذات الأرقام الفرديَّة، والأسئلة ذات الأرقام الزوجيَّة)، ثم تم حساب

معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفرديَّة، ودرجات الأسئلة الزوجيَّة، ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقًا للمعادلة التالية (عفانة ونشوان، 2016، ص592):

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

حيث R معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفرديَّة، ودرجات الأسئلة الزوجيَّة، والجدول (4) يوضِّح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (4): نتائج طريقة التجزئة النصفيَّة لقياس ثبات الاختبار.

المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	عدد الفقرات	معامل الثبات
الدرجة الكلية للاختبار	22	0.884

من الجدول (4) السابق، يتَّضح أن قيمة معامل الثبات لاختبار المعرفة باستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة تساوي (0.884)، وهي قيمة مرتفعة، ومؤشِّر على إمكانيَّة الوثوق بالاختبار؛ لتطبيقه على العينة الكليَّة.

ثانيًا، معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha). حيث حُسب معامل كرونباخ ألفا لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؛ وذلك لتقدير ثبات الاختبار، والجدول (5) يوضِّح نتائج ذلك:

جدول (5): نتائج طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
الدرجة الكلية للاختبار	22	0.891

يوضِّح الجدول (5) السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة تساوي (0.891)، وهي قيمة مرتفعة، تدلُّ على إمكانيَّة الوثوق بالاختبار؛ لتطبيقه على العينة الكليَّة.

حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

معامل الصعوبة. يُقصَد بمعامل الصعوبة النسبة المئويَّة للذين أجابوا عن كلِّ سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة؛ ولذلك فقد تم تقسيم درجات المعلِّمات إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة، والذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، ثم إيجاد معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة (السؤال)} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ للسؤال}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ عن السؤال}}$$

وبذلك يُفسِّر معامل الصعوبة على كل فقرة بأنه كلما زادت النسبة دلَّ على أن الفقرة أصعب، والعكس بالعكس (عودة، 2002)، ويُفترض أن تكون فقرات الاختبار متدرِّجة في صعوبتها، ومن ثمَّ تتراوح قيمة صعوبتها بين (20-80٪)، بحيث يكون معامل صعوبة الاختبار ككل في حدود 50٪ (أبو لبدة، 1982).

وبتطبيق المعادلة السابقة وحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وُجِدَ أن معاملات الصعوبة تراوحت ما بين (0,42-0,65)، وكان متوسِّط معامل الصعوبة (50.5٪)، وتدلُّ هذه النتائج على مناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات، حيث إن معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

معامل التمييز. إن مهمة التمييز تتمثَّل في تحديد مدى قدرة سؤال ما على التمييز بين المعلِّمة ذات القدرة العالية والمعلِّمة ذات القدرة المنخفضة، بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائيَّة بصورة عامة؛ وعليه تم احتساب معامل التمييز لكلِّ سؤال من أسئلة الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز (م ت)} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}}$$

(عودة، 2002، ص289). ويفترض ألا يقلَّ معامل التمييز عن 25٪، وكلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كانت أفضل (الزيود وعليان، 1998)، ولكي نحصل على معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم المعلِّمات إلى مجموعتين، المجموعة الأولى عليا ضمت 27٪ من مجموع المعلِّمات الحاصلات على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية دنيا وضمت 27٪ من مجموع المعلِّمات الحاصلات على أدنى الدرجات في الاختبار، حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (0,54-0,89)، بمتوسط قدره 67.2٪، مما يُشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات التمييز. والجدول (6) يوضِّح معاملات الصعوبة والتمييز لكلِّ فقرة من فقرات الاختبار:

جدول (6): معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

#	معامل الصعوبة	معامل التمييز	#	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.56	0.71	12	0.48	0.71
2	0.45	0.60	13	0.54	0.60
3	0.52	0.71	14	0.55	0.74
4	0.55	0.54	15	0.57	0.69
5	0.53	0.63	16	0.50	0.57
6	0.42	0.69	17	0.50	0.71
7	0.43	0.74	18	0.50	0.89
8	0.52	0.66	19	0.51	0.60
9	0.65	0.60	20	0.51	0.89
10	0.52	0.83	21	0.46	0.66
11	0.45	0.66	22	0.38	0.35
المتوسط العام لمعامل الصعوبة					0.505
المتوسط العام لمعامل التمييز					0.672

يتَّضح من الجدول (6) أن درجة صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (0,42-0,65)، بمتوسط قدره 50.5٪، وأن درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0,54-0,89)، بمتوسط قدره 67.2٪؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز؛ وبذلك يتكوَّن اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة في صورته النهائيَّة من 22 سؤالًا، وبعد الاطلاع على الدِّراسَات السابقة، واستشارة عدد من المختصين، تم اعتماد معيار 70٪ كحدٍّ أدنى مقبول لمستوى معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

ثالثًا، مقياس الرضا عن البرنامج. بعد الاطلاع على عدد الأدبيات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسَة الحاليَّة مثل (الدعلان، 2020؛ الرمامنة وآخرون، 2021؛ العمر، Tamani et al., 2021; Trust & Pektas, 2020 ;2018)، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدِّراسَة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، التي تكوَّنت من 3 أقسام، وهي القسم الأول، يحتوي على مقدِّمة تعريفيَّة بأهداف الدِّراسَة، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها من أفراد عينة الدِّراسَة، مع تقديم الضمان بسريَّة المعلومات المقدمة، والقسم الثاني، يحتوي على البيانات الديموغرافيَّة لأفراد عينة الدِّراسَة، وهي على النحو الآتي: (سنوات الخبرة – المؤهِّل العلمي)، والقسم الثالث، يتكوَّن من 20 عبارة، موزَّعة على محور أساسي واحد مقسم إلى ثلاثة أبعاد، والجدول (7) يوضِّح عدد عبارات المقياس، وكيفيَّة توزيعها على الأبعاد.

جدول (7): المقياس وأبعاده.

	المحور	عدد العبارات	المجموع
رضا المشاركات عن البرنامج التدريبي.	المحور الأول: المحتوى التدريبي	7	20 عبارة
	المحور الثاني: الجانب التقني	8	
	المحور الثالث: أساليب التدريب والتقويم	5	

وللحصول على استجابات أفراد عينة الدِّراسَة؛ تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق منح كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: موافق بشدَّة خمس درجات، موافق أربع درجات، محايد ثلاث درجات، غير موافق درجتان، غير موافق بشدة درجة واحدة، أما فيما يتعلق بتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحدِّ الأعلى من الحدِّ الأدنى

(5– 1 = 4)، ثـم تقـسيمه عـلى أكـبر قيمـة في المقيـاس (4 ÷ 5 = 0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقـل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحـدِّ الأعـلى لهـذه الفئـة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هـو موضَّـح في الجـدول (8) أدناه:

جدول (8): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	موافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًّا)	4.21	5.00
2	موافق (بدرجة كبيرة)	3.41	4.20
3	محايد (بدرجة متوسطة)	2.61	3.40
4	غير موافق (بدرجة قليلة)	1.81	2.60
5	غير موافق بشدة (بدرجة قليلة جدًّا)	1.00	1.80

وتجـدُر الإِشـارة إلى أن اسـتخدام طـول المـدى؛ للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسَة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

صدق المقياس:

أولًا، الـصدق الظـاهري لـلأداة Face Validity (صدق المحكِّمين). تم عـرض الأداة بـصورتها الأوليَّـة المكونة من 20 فقرة، على عدد من المحكَّمـين المختـصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلـغ عـدد المحكَّمـين (9) محكَّمين، قاموا بتقييم جودة الأداة، من حيث قدرتها على قياس مـا أعـدت لقياسـه، ومـدى ملاءمتهـا لأهـداف الدِّراسَة، وتحديد مدى وضوح عباراتهـا، وارتبـاط كـل عبارة بمحورها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبـارات للمقياس. ومن ثم تم إجراء التعـديلات اللازمـة التـي اتَّفق عليها غالبيَّة المحكَّمين، وإخراج المقياس بالـصورة النهائيَّة.

ثانيًا، صدق الاتساق الـداخلي لـلأداة. تـم حـساب معامـل ارتبـاط بيرسـون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلـك بهـدف التعـرُّف عـلى درجـة ارتباط كلِّ عبارة من عبارات المقيـاس بالدرجـة الكليَّـة للمحـور الـذي تنتمـي إليـه العبـارة، والتحقُّـق مـن صدق الاتساق الداخلي للمقياس، والجدول (9) يوضِّح ذلك.

جدول (9): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع الدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: المحتوى التدريبي	1	0.584**	5	0.844**
	2	0.642**	6	0.599**
	3	0.816**	7	0.557**
	4	0.797**	-	-
المحور الثاني: الجانب التقني	1	0.860**	5	0.728**
	2	0.819**	6	0.749**
	3	0.580**	7	0.586**
	4	0.739**	8	0.725**
المحور الثالث: أساليب التدريب والتقويم	1	0.685**	4	0.821**
	2	0.858**	5	0.798**
	3	0.587**	-	-

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتَّضح من الجدول (9) أن قيم معامل ارتباط كلِّ عبارة من العبارات مع محورها موجبة، وذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدَّت له.

ثالثًا، الصدق البنائي. وقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التعرُّف على درجة ارتباط كلِّ بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكليَّة للمقياس، والجدول (10) يوضِّح ذلك.

جدول (10): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور المقياس مع الدرجة الكليَّة.

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكليَّة
المحور الأول: المحتوى التدريبي	0.838**
المحور الثاني: الجانب التقني	0.915**
المحور الثالث: أساليب التدريب والتقويم	0.896**

**** دالٌّ عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتَّضح من الجدول (10) أن قيم معامل ارتباط كلِّ بعد مع الدرجة الكليَّة موجبة، وذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يدلُّ على الصدق البنائي لمحاور المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدَّت له.

ثبات المقياس:

أولا، استخراج معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha. حيث تم التأكد من ثبات أداة الدِّراسَة، من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، والجدول (11) يوضِّح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكلِّ محور من محاور المقياس.

جدول (11): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدِّراسَة.

المقياس	المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
رضا المشاركات عن البرنامج التدريبي.	المحور الأول: المحتوى التدريبي	7	0.904
	المحور الثاني: الجانب التقني	8	0.899
	المحور الثالث: أساليب التدريب والتقويم	5	0.884
الثبات العام			0.912

يوضِّح الجدول (11) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (0.912)، وهذا يعني أن المقياس يتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِّراسَة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكلِّ بُعد من أبعاد المقياس.

ثانيًا، طريقة التجزئة النصفيَّة Split-Half. حيث تم تجزئة فقرات المقياس إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفرديَّة، والفقرات ذات الأرقام الزوجيَّة)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفرديَّة، ودرجات الفقرات الزوجيَّة، ثم تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة جتمان؛ بسبب عدم تساوي جزأيْ المقياس، والجدول (12) يوضِّح ذلك.

جدول (12): طريقة التجزئة النصفيَّة لقياس ثبات المقياس.

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: المحتوى التدريبي	7	0.861
المحور الثاني: الجانب التقني	8	0.854
المحور الثالث: أساليب التدريب والتقويم	5	0.873
الثبات العام	**20**	**0.887**

يوضِّح الجدول (12) أن معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (0.887)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتَّع بدرجة ثبات مرتفعة، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدِّراسَة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكلِّ بعد من

أبعاد المقياس.

تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة قبل تطبيق اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة

من أجل التحقُّق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة في التحصيل القبلي لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين "Independent Samples t test" للمقارنة بين متوسِّط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبيَّة، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًّا؛ فقد تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتداليَّة البيانات في المجموعتين الضابطة والتجريبيَّة قبل التطبيق؛ لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلِّميَّة تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، وتبين أن توزيع البيانات كان اعتداليًّا، وكانت نتائج تكافؤ المجموعتين كما يوضِّحها الجدول (13).

جدول (13): نتائج اختبار (T) للفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة قبل التطبيق.

المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتماليَّة (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكليَّة	الضابطة	16	9.19	2.880	0,138	0,891	غير دالة إحصائية
	التجريبيَّة	16	9.06	2.205			

قيمة (ت) عند درجة حريَّة (30) ومستوى دلالة (0.05) = 2.043.

قيمة (ت) عند درجة حريَّة (30) ومستوى دلالة (0.01) = 2.750.

يتضح من الجدول (13) السابق أن قيمة (Sig) للدرجة الكليَّة للاختبار تساوي 0.891 وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يدلل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيَّة والضابطة، في الاختبار القبلي للمعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test

تم استخدام اختبار شبيرو – ويلك Shapiro-Wilk Test؛ لمعرفة ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وكانت النتائج كما هي موضَّحة في الجدول (14).

جدول (14): يوضِّح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي بالنسبة للمعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

#	الأبعاد	المجموعة	شبيرو – ويلك (S - W)	المعنويَّة .Sig
1	التطبيق القبلي	التجريبيَّة	.968	.798
2		الضابطة	.960	.667
3	التطبيق البعدي	التجريبيَّة	.926	.214
4		الضابطة	.934	.286

يتَّضح من الجدول (14) أن القيمة الاحتماليَّة (.Sig) في (المجموعتين التجريبيَّة والضابطة للتطبيقين القبلي والبعدي)، كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعني أن توزيع البيانات لهذه المحاور يتبع التوزيع الطبيعي؛ لذا سيتم استخدام الاختبارات المعلِّميَّة للإجابة عن أسئلة الدِّراسَة.

الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسَة:

تمَّت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة "SPSS"، والمعروفة بـ Statistics Package For Social Science باستخدام الحاسوب؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدِّراسَة بالطرق الإحصائيَّة التالية: (أ) المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدِّراسَة عن أداتَي الدِّراسَة؛ و(ب) الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرُّف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدِّراسَة لكلِّ عبارة من عبارات المقياس، ولكلِّ محور من المحاور الرئيسة للمقياس وللدرجة الكليَّة للاختبار عن متوسطها الحسابي؛ و(ج) اختبار T "Independent Samples T test" للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين؛ و(د) مربَّع معامل إيتا η2 للتحقُّق من حجم الأثر، وسيتم عرض النتائج التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسَة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة بالأساليب الإحصائيَّة المناسبة.

نتائج الدِّراسَة ومناقشتها

النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي ينصُّ على: "ما درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؟" وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدِّراسَة على اختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، والجدول (15) يوضِّح ذلك.

جدول (15): استجابات أفراد عينة الدِّراسَة حول المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

اختبار المعرفة باستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة	الدرجة الكليَّة	العدد	أقل قيمة	أعلى قيمة	قيمة المتوسط	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري
الدرجة الكليَّة	22	32	4	14	9.13	٪41.5	2.524

يتَّضح من خلال الجدول (15) أن درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، كان بمتوسط (9.13) من (22)، وبنسبة (41.5٪)، أي بدرجة منخفضة، حسب المحكِّ المستخدم في الدِّراسَة الحاليَّة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة المنخفضة لدرجة

معرفة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بإستراتيجية الإدارة الذاتية إلى قلة وعي المعلمات بأهمية هذه الاستراتيجية، إضافةً إلى محدودية البرامج التدريبية التي تتلقاها المعلمات بهذا الشأن، سواءً أثناء الخدمة، أو قبل الخدمة في مرحلة الدراسة الجامعية، فمن خلال مراجعة الباحثتان لعدد من خطط الجامعات السعودية، لبرامج التربية الخاصة، مسار اضطراب طيف التوحد، لاحظتا عدم تناول إستراتيجية الإدارة الذاتية ضمن مقرر تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. كما تبرر الباحثتان هذه النتيجة باعتماد المعلمات لإستراتيجيات تعديل السلوك المعروفة مثل التعزيز، والتعزيز التفاضلي، والعقاب، وغيرها، واعتمادهن على ما تم دراسته على مقاعد الدراسة؛ لتطبيقه أثناء الوظيفة عند التعامل مع سلوك أو مهارات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدلًا من استخدام إستراتيجيات أكثر تنوعًا مثل إستراتيجية الإدارة الذاتية. وقد يعود ذلك – من وجهة نظر الباحثتان – لسببين هما: خبرة المعلمات بإستراتيجيات تعديل السلوك مثل التعزيز والعقاب، وتلقيهن المعرفة والتدريب الكافي عليها خلال سنوات الدراسة، والسبب الثاني قد يعود إلى النظرة النمطية، المسبقة الحكم على الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، بعدم قدرتهم على امتلاك مهارات الإدارة الذاتية، أو صعوبة استخدام استراتيجية الإدارة الذاتية معهم، واكسابهم لمهاراتها، ومما يدعم ذلك قلة الأدب النظري والدراسات العربية في هذا الجانب، وبالتالي لا تجد المعلمات مصادر كافية حول إستراتيجية الإدارة الذاتية؛ وهذا مما قد يزيد من أهمية نتائج الدراسة الحالية؛ نظرًا لما توصَّلت إليه نتائج الدِّراسَات السابقة حول فاعليَّة إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، في خفض السلوك غير المرغوب، مثل: (عبد الحميد، 2016؛ مغربي، 2018؛ Schenkoske, 2012; Carr, 2016)، وفي اكتساب المهارات وتحسين السلوك الاجتماعي، مثل: (عبدالحميد، 2016 Otero, 2017; Mills, 2021; Carr et al., 2014).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني الذي ينصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بين المجموعة التجريبيَّة التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ وذلك لمعرفة الفرق بين متوسطي الأداء في الاختبار البعدي للمعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة لكلٍّ من المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة، والجدول (16) يوضِّح ذلك.

جدول (16): نتائج استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلِّمات في المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في الاختبار البعدي للمعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتماليَّة (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكليَّة	الضابطة	16	17.00	2.966	7,660	0,000	دالة إحصائيا
	التجريبيَّة	16	9.44	2.607			

قيمة (ت) عند درجة حريَّة (30) ومستوى دلالة (0.05) = 2.043.

قيمة (ت) عند درجة حريَّة (30) ومستوى دلالة (0.01) = 2.750.

يتَّضح من الجدول (16) أن قيمة (Sig) للدرجة الكليَّة لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة تساوي 0,000، وهي أقل من مستوى دلالة (α=0.01)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.01) في درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، بين المجموعة التجريبيَّة التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي، لصالح المجموعة التجريبيَّة، حيث إن متوسط المجموعة التجريبيَّة أعلى من متوسط المجموعة الضابطة في الدرجة الكليَّة للاختبار.

حساب حجم التأثير:

تمَّ حساب حجم الأثر الناتج عن برنامج تدريبي عن بُعد، في رفع درجة المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، لدى معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، باستخدام مربع إيتا (η^2) لحساب حجم الأثر، من خلال القانون التالي (صافي 2017م، ص157):

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث تمثل η^2: نسبة التباين الكلي في المتغيِّر التابع الذي يرجع إلى المتغيِّر المستقلِّ، بينما تمثل T^2: مربع قيمة ت، وتعني df: درجة الحريَّة. والجدول (17) التالي يوضِّح مستويات التأثير وفقًا لمربع إيتا (η^2) (عفانة، 2016م، ص52).

جدول (17): مستويات حجم التأثير.

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
لمربع إيتا (η^2)	0.01	0.06	0.14

ويوضِّح الجدول (18) حجم الفروق بين المجموعات في الدرجة الكليَّة لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

جدول (18): قيمة مربع إيتا(η^2).

	مربع إيتا (η^2)	درجة التأثير
المجموع الكلي	0.66	كبير

يتَّضح من خلال الجدول (18) السابق أن قيمة معامل مربع إيتا (η^2) كبيرة في المجموع الكلي لاختبار المعرفة بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة، مما يدلُّ على أن حجم الأثر الناتج عن البرنامج تدريبي عن بُعد، كان كبيرًا لرفع درجة معرفة معلِّمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد بإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

تعزو الباحثتان هذه النتيجة من تحسن في أداء المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريب على البرنامج، إلى رغبة المعلمات في تحسين قدراتهن الوظيفية وإيمانهن بالتدريب أثناء الخدمة لرفع الكفاءة المهنية، بالإضافة إلى ما يميز هذا البرنامج التدريبي حيث أنه راعى احتياجات المتدربات الوقتية وهذا يظهر من خلال اعتماده على التدريب عن بعد بشكل غير متزامن، وبالتالي وفر على المعلمات الانتقال من وإلى مكان التدريب، كما وفّر عناء المواصلات، وأتاح أمام المتدربات اختيار الوقت المناسب لهن؛ مما أدى إلى زيادة الرغبة في الاستفادة منه. كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي يمتاز بتناول استراتيجية لا تمتلك المعلمات المعرفة الكافية عنها؛ مما أثار دافعيتهن لتعلمها، حيث تناول البرنامج إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة بإسهاب، مع توضيح كيفيَّة استخدامها بالأمثلة والتطبيقات العمليَّة المحاكية لواقع عمل المعلمة، وتنوعت طرق عرض المحتوى بين المرئي والمسموع والمكتوب، وبأسلوب مشوق مدعوم بالأمثل الواقعية. كما تبرر الباحثتان هذه النتيجة باعتماد البرنامج التدريبي على انخراط المعلمات في عناصر تضمنت: التحقيق، والتفكير، وحل المشكلات، والحوار البناء، وبناء شعور بالحضور الجماعي والفردي عن بعد، بالإضافة إلى ما تم توفيره في البرنامج من دعم إرشادي يهدف إلى تحقيق مختلف متطلَّبات واحتياجات المتدربات المعرفيَّة والعاطفيَّة. كما وتبرر الباحثتان هذه النتيجة إلى الأساس النظري الذي انطلق منه هذا البرنامج وقام عليه، ألا وهو نظريَّة تعليم الكبار التي ترتكز على عدَّة مبادئ، من أهمها: أن الكبار يكونون أكثر استعدادًا للتعلُّم عندما يشعرون بالحاجة لذلك، مما يسهل عليهم التعامل مع المهام المرتبطة بأدوارهم الاجتماعيَّة، وأن منظور الكبار الزمني يتغيَّر من منظور التطبيق المؤجل للمعرفة إلى التطبيق الفوري، والنظريَّة الاتصاليَّة، التي ترى بأن أن التعلُّم الديناميكي هو عمليَّة ربط للأفراد أو المجموعات، والأفكار والمعلومات والواجهات الرقميَّة، وأن تعزيز الاتصالات والمحافظة عليها أمرٌ مهمٌّ لتوليد المعرفة. كل هذه الأساسيات من احترام وتقدير لوقت المعلمات والأساس النظري القائم على نظرية تعليم الكبار، والنظرية الاتصالية، وأسلوب البرنامج للتطبيق القائم على العملية والواقعية؛

أدى إلى حدوث فروق جوهرية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب عليه، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وبالرغم من أن الدِّراسَات السابقة لم تستخدم المجموعة الضابطة لقياس فاعليَّة البرامج التدريبيَّة عن بُعد، وهذا ما قد يميز الدِّراسَة الحاليَّة، إلا أنه يمكن القول بأن هذه النتيجة تتَّفق في المجمل مع الدِّراسَات التي توصَّلت إلى فاعليَّة التدريب عن بُعد للمعلِّمين والمعلِّمات، حيث تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة بريستريدج وتونديور (Prestridge & Tondeur, 2015)، والتي أشارت إلى أن المعلِّمين بحاجة إلى الانخراط في عناصر: التحقيق، والتفكير، والحوار البناء، وبناء شعور بالتواجد الجماعي والفردي في برامج التدريب عن بعد؛ وأن تكون مدعومة بالإرشاد الذي يستجيب لمختلف المتطلَّبات المعرفيَّة والعاطفيَّة لهم، وهذا ما روعي في تصميم وتنفيذ البرنامج في الدِّراسَة الحاليَّة. وتتفق جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة بيتش (Beach, 2017)، بأن المعلِّمين يميلون إلى اختيار المعلومات ذات الصلة بالتطبيقات الفوريَّة، المناسبة لاحتياجاتهم، والمرتبطة مباشرة بأهدافهم، وسياق الفصل الدراسي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة علي (2016) التي توصَّلت إلى أن البرنامج التدريبي المقدَّم عن بُعد، كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات المعلِّمين والمعلِّمات المشاركين المرتبطة بالتدريس في الصفِّ، ومع دراسة تراست وبكتاس (Trust & Pektas, 2018) التي أشارت إلى أن المعلِّمين والمعلِّمات الذين شاركوا في دورة تدريبيَّة مفتوحة عن بُعد، كانوا قادرين على تحقيق أهداف تعلُّم الدورة، بالإضافة إلى أهداف التعلُّم المهنيَّة الخاصة بهم، ومع دراسة الدعلان (2020) التي أشارت إلى أن دور التدريب عن بُعد في تطوير المعرفة العلميَّة للمعلِّمات كان بدرجة كبيرة جدًّا. في حين تختلف مع دراسة تماني وآخرين (Tamani et al., 2021)، والتي توصلت إلى محدوديَّة استفادة المعلِّمين المتدرِّبين من البرنامج التدريبي المقدَّم عن بُعد؛ بسبب عدم التزام المعلِّمين المدرِّبين بمبادئ تعليم الكبار (الإندراغوجيا).

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث الذي ينصُّ على: "ما درجة رضا المعلِّمات المشاركات في البرنامج التدريبي عن البرنامج؟"، وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور المقياس، وصولًا إلى تحديد تقديرات المشاركات في البرنامج التدريبي لدرجة رضاهنَّ عن البرنامج، والجدول (19) يوضِّح ذلك.

جدول (19): استجابات المجموعة التجريبيَّة حول درجة رضاهنَّ عن البرنامج التدريبي.

م.	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	البعد الأول، المحتوى التدريبي	4.7232	كبيرة جدًّا	.40227	3
2	البُعد الثاني، الجانب التقني	4.9453	كبيرة جدًّا	.11151	1
3	البُعد الثالث، أساليب التدريب والتقويم	4.7875	كبيرة جدًّا	.36125	2
الدرجة الكليَّة		4.8281	كبيرة جدًّا	.21445	-

يتَّضح من خلال الجدول (19) أن تقدير عينة الدِّراسَة من المجموعة التجريبيَّة لدرجة رضاهنَّ عن البرنامج التدريبي كان بمتوسط (4.8281)، أي بدرجة كبيرة جدًّا وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدِّراسَة الحاليَّة، حسب مقياس ليكرت الخماسي، وجاء بُعد (الجانب التقني) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.9453)، وبدرجة كبيرة جدًّا، أما المرتبة الثانية، فقد جاء بُعد (أساليب التدريب والتقويم) بمتوسط (4.7875)، وهو بدرجة كبيرة جدًّا، في حين جاء بُعد (المحتوى التدريبي) في المرتبة الثالثة بمتوسط (4.7232)، وهو أيضًا بدرجة كبيرة جدًّا.

بعد الاطلاع على نتائج السؤال الثاني فليس من المستغرب أن تكون درجة الرضا لدى المعلمات المتدربات مرتفعة حيث أوضحت النتائج أن محور (الجانب التقني) جاء في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جدًّا، وتبرر الباحثتان ذلك لما للجانب التقني من مميزات حيث أنه يقدم برنامج تدريبي يسهل الوصول إليه، ويوظف الوسائط المتعددة مثل الصوت، والصور، والفيديو، مما يجعله متعدد الحواس، ويتسم بالمرونة ويحترم أوقات المتدربات، بحيث يمكن للمتدربة الوصول للبرنامج في أي وقت وأي مكان، مما ساعد المتدرِّبات على تحقيق أهداف البرنامج وفقًا لسرعاتهنَّ، وظروفهنَّ الخاصة، إضافة إلى إمكانيَّة استمرار الوصول إلى الموارد، وإعادة النظر فيها حسب الحاجة. وتتفق هذه النتيجة مع مبادى النظريَّة الاتصاليَّة، التي تؤكِّد أهميَّة الأجهزة الرقميَّة والبرامج واتصالات الشبكة في التعلُّم، وعلى حجم التأثير الذي تحدثه التقنيَّة في الإدراك البشري، وأن التكنولوجيا تعيد تشكيل الطرق التي يخلق بها البشر المعرفة ويخزنونها، وينقلونها (Siemens, 2004). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرمامنة وآخرين (2021)، التي أشارت إلى أن تقديرات المعلِّمين والمعلِّمات جاءت مرتفعة على بيئة التدريب عن بُعد، بينما تختلف مع دراسة العمر (2020)، التي توصلت نتائجها إلى وجود مشكلات فنيَّة بدرجة كبيرة في برامج التدريب عن بُعد.

وفي المرتبة الثانية جاء محور (أساليب التدريب والتقويم)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة جدًّا، وتعزو الباحثتان ذلك إلى ما اتسمت به أساليب التدريب من التشويق لتحفيز المتدربات على الاستمرار، وتنوع أساليب التدريب وفقًا لتنوع المحتوى، كما أن أساليب التدريب المستخدمة ساعدت المتدربات على تنظيم التعلم ومتابعته ذاتيًا، الأمر الذي يحقِّق أحد مبادئ نظريَّة تعليم الكبار، والذي يُشير إلى أن مفهوم الإنسان عن ذاته عندما ينضج ينتقل من كونه شخصيَّة تابعة إلى مفهوم كونه إنسانًا موجَّهًا ذاتيًّا (Knowles, 1980). كما تعزو الباحثتان ذلك لتنوع واستمرار أساليب التقويم من خلال (التقويم القبلي، التقويم البنائي، التقويم البعدي)؛ مما ساعد المتدربات على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة من البرنامج. وتَّتفق هذه النتيجة مع دراسة تراست وبكتاس (Trust & Pektas, 2018)، حيث أشاد غالبيَّة المشاركين في الاستطلاع بعد الدورة التدريبيَّة؛ لكونها تجربة تعليميَّة مبتكرة. وأنهم كانوا قادرين على التعلُّم والنموِّ كمحترفين. وفي المرتبة الثالثة جاء محور (المحتوى التدريبي) وهو بدرجة كبيرة جدًّا أيضًا، وتبرر الباحثتان ذلك بتوضيح أهداف البرنامج للمتدربات من بداية البرنامج، وبما تضمنه البرنامج من مادة تدريبية مترابطة غطت كافة الأهداف، ومن أنشطة وتمارين مرتبطة بالمحتوى التدريبي، وبواقع عمل المتدربات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرمامنة وآخرين (2021) التي أشارت إلى أن تقديرات المعلِّمين والمعلِّمات جاءت مرتفعة على محتوى البرامج التدريبيَّة عن بُعد.

التوصيات:

انطلاقًا من نتائج الدِّراسَة الحاليَّة تأمل الباحثتان النظر في التوصيات التالية: (أ) إدراج استراتيجية الإدارة الذاتية ضمن تدريب معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وأثناء الخدمة؛ و(ب) عقد شراكات بين الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم، وبين مزودي المنصات المعتمدين من قبل المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، لاستخدام تلك المنصَّات في تدريب المعلِّمات مثل منصَّة إلهام للتعليم التفاعلي؛ و(ج) إنشاء أكاديميَّة إلكترونيَّة لتقديم دورات تدريبيَّة غير متزامنة حول الممارسات المستندة إلى البراهين في مجال اضطراب طيف التوحُّد؛ (د) تدريب المعلِّمات، والمشرفات، حول كيفيَّة الاستفادة من تقنيات التدريب عن بُعد؛ و(هـ) تثقيف المعلِّمات بأهميَّة التطوير الذاتي، عن طريق حضور البرامج والدورات المتاحة عن بُعد؛ و(و) إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام معلِّمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد لإستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة؛ و(ز) دراسة معيقات استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، من

وجهة نظر المعلمين؛ و(ح) دراسة اتجاهات معلِّمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد، نحو استخدام إستراتيجيَّة الإدارة الذاتيَّة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربيَّة:

أبو النصر، مدحت محمد (2017). *التدريب عن بُعد بوابتك لمستقبل أفضل*. المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر.

أبو لبدة، سبع محمد (1982). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. ط2. الجامعة الأردنيَّة.

اسعد، عبدالله محمد (2016). *تدريب المدرِّبين طريقك لاحتراف التدريب*. المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر.

الأغا، احسان (1997). *البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته*. ط2. مطبعة المقداد.

الآغا، إحسان؛ والأستاذ، محمود (2003). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*. ط3. مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.

برادلي، ديان ف.؛ وكينج سيزر، مارجريت إي.؛ وتيسييه سويتليك، ديان م. (2000). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربويَّة* (عبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز العبد الجبار وزيدان أحمد السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في 1997).

برنامج تنمية القدرات البشريَّة (2021). *الوثيقة الإعلاميَّة برنامج تنمية القدرات البشريَّة 2021-2025*.
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp

بوتوت، إي أماندا. (2018). *اضطرابات طيف التوحُّد الأسس والخصائص والإستراتيجيات الفاعلة* (غالب محمد الحياري. مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2017).

جابر، عيسى عبد الله (2009). إدارة الذات وعلاقته بالتعلُّم الموجَّه ذاتيًّا لدى معلِّمي المدرسة المتوسطة بالكويت. *مجلة بحوث التربية النوعيَّة بجامعة المنصورة*، (14). 424- 455.

الجفير، وفاء بنت صالح؛ والتركي، عثمان بن تركي (2021). *دمج التقنيَّة في البيئة التعليميَّة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

حراسيم، لينـدا (2020). *نظريات التعلُّم وتطبيقاتها في التعلُّم الإلكتروني* (صالح بن محمد العطيوي. مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في 2017).

الحسين، دلال علي عيسى (2014). معوقات استخدام التدريب الإلكتروني في تدريب معلِّمات التعليم العام أثناء الخدمة من وجهة نظر المشرفات التربويات في محافظة الأحساء. *مجلة القراءة والمعرفة*، (147). 94-145.

الحمادي، عماد عبدالعزيز (2014). مركز التدريب عن بُعد بمعهد الإدارة. *المجلة العربيَّة للدِّراسات الأمنيَّة والتدريب*، *26*(51)، 285- 333.

حمدان، محمد أكرم (2018). الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحُّد في برامج أثناء الخدمة وعلاقتها ببعض المتغيِّرات. مجلة كليَّة التربية الأساسيَّة للعلوم التربويَّة والإنسانيَّة، (37). 21-38.

خليل، محمد إبراهيم طه (2017). رؤية مقترحة لتطوير برامج تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة في ضوء مفهومي الجودة والتدريب عن بُعد. *دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس*، 12-144.

الدعلان، هيفاء محمد عبدالله (2020). دور التدريب عن بُعد في التطوير المهني لدى المعلِّمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا.

المجلة السعوديَّة للتدريب التقني والمهني، (2). 190-224.

ديبيتينكورت، لوري يو؛ وهوارد، لوري إيه. (2009). المعلِّم الفعال في التربية الخاصة الدليل العملي للنجاح (محمد حسن إسماعيل يونس. مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2007).

راشد، محمد إبراهيم (2008). التدريب عن بُعد ماهيته، واقعه، ومستقبل استخدامه في البرامج التدريبيَّة. *مجلة مستقبل التربية، 14*(53). 185-216.

الرشيدي، بشير (2000). *مناهج البحث التربوي: رؤيَّة تطبيقيَّة مبسطة*. مكتبة الآداب.

الرمامنة، يحيى محمد؛ والدرايسة، عبدالله صالح؛ والسعدي، سلطان علي (2021). واقع التدريب عن بُعد في دولة الإمارات العربيَّة المتحدة من وجهة نظر المعلِّمين. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، 5*(46). 26-42.

الزريقات، إبراهيم عبد الله (2020). *التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحُّد الممارسات العلاجيَّة المستندة إلى البحث العلمي*. دار الفكر.

الزيود، نادر فهمي؛ وعليان، هشام عامر (1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. دار الفكر.

عاشور، نيللي السيد الرفاعي (2013). *التدريب عن بُعد رؤية مستقبليَّة للتدريب المنظومي المعاصر*. دار الزهراء

عبد الحميد، سعيد كمال (2016). فاعليَّة التدريب على مهارات إدارة الذات في الحدِّ من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد. *المجلة التربويَّة بجامعة سوهاج*، (45)، 192-262.

العثمان، إبراهيم عبد الله؛ والغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح (2013). فاعليَّة الذات لدى معلِّمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحُّد وعلاقتها باتجاهاتهم نحو هؤلاء التلاميذ. *المجلة الدوليَّة التربويَّة المتخصِّصة، 2*(7). 615-658.

عفانه، عزو؛ ونشوان، تيسير (2016). *اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي*. مكتبة سمير منصور.

علام، صلاح الدين محمود (2012). *الاختبارات والمقاييس التربويَّة والنفسيَّة*. ط2. دار الفكر.

علي، نور الدين عيسى آدم (2016). برنامج مقترح في تصميم الكفايات المهنيَّة لتدريب المعلِّمين عن بُعد. *مجلة كليَّة التربية بالزقازيق*، (91). 125-163.

عليوة، سهام علي عبد الغفار (2017). فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تخفيف صعوبات التعلُّم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلة البحث العلمي في التربية، 1*(111). 347- 402.

العمر، سعد بن عبد الله محمد (2020). المشكلات الإداريَّة والفنيَّة التي تواجه معلِّمي ومعلِّمات المملكة العربيَّة السعوديَّة في برامج التدريب عن بُعد. مجلة كليَّة التربية ببنها، *1*(124). 239-488.

عواشريَّة، السعيد سليمان (2015). رؤية مستقبليَّة في مجال تدريب معلِّم التربية الخاصة. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانيَّة*، (22)، 45-68.

عودة، أحمد (2002). *القياس والتقويم التربوي في العمليَّة التدريسيَّة*. دار الأمل.

الغامدي، فاطمة إبراهيم محمد (2021). *تحديات تدريب معلِّمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحُّد على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة ومقترحات التحسين*. [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى.

فرج، صفوت. (1997). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. ط2.

مكتبة الأنجل.

القرني، عيدة محمد صالح؛ والقحطاني، محمد عايض. (2021). معوقات استخدام منصات التدريب الإلكترونيَّة في برامج التطوير المهني بمراكز التدريب التربوي بمحافظة بيشة من جهة نظر المعلِّمات. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، (190). 261- 618.

المالكي، تهاني عبدالله (2022). درجة استخدام معلِّمي التوحُّد للممارسات المبنيَّة على البراهين في تدريس المهارات الأكاديميَّة لدوي اضطراب التوحُّد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13* (22). 1-72.

المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي. (2019). مشروع تطوير التربية الخاصة.

https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Products/Pages/ProductDetails.aspx?ProductID=n3KBqs6BYN0%3d

مغربي، مكي محمد. (2018). فعاليَّة برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات اللاتوافقيَّة لدى التلاميذ ذوى اضطراب التوحُّد بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة، 7* (25). 235-295.

المقرن، عبد الله بن محمد. (2019). السياسات التعليميَّة الضابطة لبرامج التدريب المهني عن بُعد للمعلِّمين والمعلِّمات بمدارس التعليم العام المقدمة من الجامعات بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة، 13* (1). 1-32.

منصة إلهام للتعليم التفاعلي. (د.ت). خطوة بخطوة لصناعة برنامج تعليمي تفاعلي عبر إلهام. *مدوَّنة إلهام*.

https://blog.elham.sa/mn-hw-mdyr-lmntj-mhwl-lfhm-dwr-mystrw-lfryq

منيب، تهاني عثمان؛ و الكيلاني، السيد أحمد؛ و حسانين، محمد الشبراوي (2015). استخدام إدارة الذات مع ذوي صعوبات التعلُّم: دراسة مرجعيَّة. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (39). 673- 706.

مهني، إيمان محمد مكرم؛ ويوسف، أحمد محمد فهمي؛ وسيد، رضوى أمير صلاح. (2020). اختلاف أساليب التدوين وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والانخراط في التعلُّم في ضوء النظريَّة الاتصاليَّة. مجلة تكنولوجيا التربية، *43*(2). 357- 447.

https://journals.ekb.eg/article_173343.html

هوساوي، علي بن محمد بكر (2015). الاحتياجات التدريبيَّة لمعلِّمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحُّد في المملكة العربيَّة السعوديَّة. *مجلة كلِّيَّة التربية، 7* (9)، 3-39.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلِّمي التوحُّد*.

https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Documents/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AD%D8%AF.pdf

وحدة التحول الرقمي. (د.ت). شركاء التحول الرقمي.

https://ndu.gov.sa

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول).

https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

وزارة التعليم. (1441). *رصد ساعات التطوير المهني المتحققة لشاغلي الوظائف التعليميَّة خلال مدة خدمتهم السابقة* (91192). وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (1442، شعبان 20). وزارة التعليم تحتفي باليوم العالمي للتوحُّد وتواصل جهودها لدعم 7581 طالبًا وطالبة في مراكز وبرامج التوحُّد. *المركز الإعلامي بوزارة التعليم*.

https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/tw1442-27.aspx

وزارة التعليم. الأمانة العامة للتربية الخاصة (2001). القواعد التنظيميَّة لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبيَّة:

Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism—A literature review [Review Article]. *Research in autism spectrum disorders*, *1* ،8 .50-34
https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.001

Amara, T. (2020). In-service Teacher Training Programs in Libya: EFL Teachers' Perceptions and Training Efficiency. *Available at SSRN 3718659* .

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Am Psychiatric Assoc*, *21* .

Beach, P. (2017). Self-directed online learning: A theoretical model for understanding elementary teachers' online learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 60-72 .

Bernadette, R., & Colin, L. (2003). *Teacher Education Through Open and Distance Learning: World Review of Distance Education and Open Learning Volume 3* [Book]. Routledge.
http://sdl.edu.sa/middleware/Default.aspx?USESDL=true&PublisherID=AllPublishers&BookURL=https://sdl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN&123201=site=eds-live

Bouck, E. C., Savage, M., Meyer, N. K., Taber-Doughty, T., & Hunley, M. (2014). High-tech or low-tech? Comparing self-monitoring systems to increase task independence for students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *29*(3), 156-167 .

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(9), 2874-2889.
https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2833-2

Brock, M. E., Cannella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page ،E. J., Barczak, M. A., & Dueker, S. A. (2017). Findings across Practitioner Training Studies in Special Education: A Comprehensive Review and Meta-Analysis. *Exceptional Children*, *84*(1), 7-26.
http://sdl.edu.sa/middleware/Default.aspx?USESDL=true&PublisherID=AllPublishers&BookURL=https://sdl.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1158174&site=eds-live
http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0014402917698008

Busick, M., & Neitzel, J. (2010). Self-management for children and youth with autism spectrum disorders: Online training module. In: (Chapel Hill: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Institute, UNC). In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), Autism Internet Modules.،

Carr, M. E. (2016). Self-management of Challenging Behaviours Associated with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis [Article]. *Australian Psychologist*, *51*(4), 316-333.
https://doi.org/10.1111/ap.12227

Carr, M. E ،.Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-Management Interventions on Students With Autism: A Meta-Analysis of Single-Subject Research [Article]. *Exceptional Children*, *81*(1), 28-44.
https://doi.org/10.1177/0014402914532235

Centers for Disease Control and Prevention. (2022, March 28). *Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorder*. Centers for Disease Control and Prevention. Retrieved April 19 from
https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html

Crutchfield, S. A., Mason, R. A., Chambers, A., Wills, H. P & ،.Mason, B. A. (2015). Use of a self-monitoring application to reduce stereotypic behavior in adolescents with autism: A preliminary investigation of I-Connect. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(5), 1146-1155 .

Dijkhuis, R. R., Ziermans, T .B., Van Rijn, S., Staal, W. G., & Swaab, H. (2017). Self-Regulation and Quality of Life in High-Functioning Young Adults with Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *21*(7), 896-906.
http://sdl.edu.sa/middleware/Default.aspx?USESDL=true&PublisherID=AllPublishers&BookURL=https://sdl.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1153992&site=eds-live

http://dx.doi.org/10.1177/1362361316655525

Hamad, C. D., Serna, R. W., Morrison, L., & Fleming, R. (2010). Extending the reach of early intervention training for practitioners: A preliminary investigation of an online curriculum for teaching behavioral intervention knowledge in autism to families and service providers. *Infants and young children*, *23*(3), 195.
https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3597432/pdf/nihms437365.pdf

33-42. (Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies (

Poquet, O., Kovanović, V., de Vries, P., Hennis, T., Joksimović, S., Gašević, D., & Dawson, S. (2018). Social presence in massive open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *19* .(3)

Prestridge, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teachers engagement in online professional development. *Education sciences*, *5*(3), 199-219 .

Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G., & Baghdadli, A. (20 .(13La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(4), 255-270 .

Rourke, L. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of distance education*, *14*(2), 51-70 .

Salmon, G., Gregory, J., Lokuge Dona, K., & Ross, B. (2015). Experiential online development for educators: The example of the C arpe D iem MOOC. *British Journal of Educational Technology*, *46*(3), 542-556 .

Sam, A., & AFIRM Team. (2016a). *Self-management*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. http://afirm.fpg.unc.edu/self-management

Sam, A., & AFIRM Team. (2016b). Self-Management (SM). EBP Brief Packet. In: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.

Schenkoske, L. J. (2012). *Using a self-management intervention to manage a problem behavior for a student with autism spectrum disorder in the general education classroom*. California State University, Fullerton .

Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace. org* .

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Smith, J. A., & Sivo, S. A. (2012). Predicting continued use of online teacher professional development and the influence of social presence and sociability. *British Journal of Educational Technology*, *43*(6), 871-882 .

START Project. (2021). *Self-Management*. Grand Valley State Universty.

Hess, F. M., Petrilli, M. J., & Rotherham, A. J. (2006). *No child left behind primer* (Vol. 11). Peter Lang .

Hollins, S. (2013). Using Coaching As A Professional Development Modality To Train Teachers In The Use Of Evidence-Based Practices For Students With Autism Spectrum Disorders .

Holmes, A., Signer, B., & MacLeod, A. (2010). Professional development at a distance: A mixed-method study exploring inservice teachers' views on presence online. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *27*(2), 76-85 .

King-Sears, M. (2006). Self-management for students with disabilities: The importance of teacher follow-up. *International Journal of Special Education*, *21* .

Knowles, M. S. (1980). From pedagogy to andragogy. *Religious Education* .

Knowles, M. S. (1984). Andragogy in action .

Koegel, R. L., Frea, W. D., & Surratt, A. V. (1994). Self-management of problematic social behavior. In *Behavioral issues in autism* (pp. 81 .(97-Springer .

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 .

Mills, R. (2021). *Self-Management for Girls with Autism Spectrum Disorder* (Publication Number 28491830) [S.S.P., Southern Illinois University at Edwardsville]. Publicly Available Content Database. Ann Arbor. https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-management-girls-with-autism-spectrum/docview/2572573643/se-2

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *34*(2), 119-132 .

Nistor, A. A., & Chilin, T.-F. (2013). Challenging behaviour of children with intellectual disabilities and its relation to burnout for those working with them: a systematic review. *Scientific Journal of Humanistic Studies*, *5* .(9)

Otero, T. L. (2017). *Self-Management of Social Behaviors to Increase the Engagement of Children with Autism in Natural Social Settings* Indiana University .[

Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A ،.Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A. B. (2019). U.S. teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *82*(1),

review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(7), 1951-1966. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-014-2351-z

Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, *15*(1), n1 .

Yell, M. L., Shriner, J. G., & Katsiyannis, A. (2006). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 and IDEA Regulations of 2006: Implications for Educators, Administrators, and Teacher Trainers [Article]. *Focus on Exceptional Children*, *39*(1), 1-24. https://doi.org/10.17161/foec.v39i1.6824

❋ ❋ ❋

https://www.gvsu.edu/autismcenter/self-management-220.htm

Steinbrenner, R., J., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., Savage, M. N., & University of North Carolina at Chapel Hill, F. P. G. C. D. I.(2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism*. http://sdl.edu.sa/middleware/Default.aspx?USESDL=true&PublisherID=AllPublishers&BookURL=https://sdl.idm.oclc.org/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED609029&site=eds-live

Tamani, S., Amad, Z., Abouhanifa, S., El-Khouzai, E., & Radid, M. (2021). Analysis on the Actions of a Continuous Distance Training Session for Teachers and its Impact on Their Actual Practices [Article]. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *15*(17), 119-140. https://doi.org/10.3991/ijim.v15i17.22411

The IRIS Center. (2008). *Helping students become independent learners*. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/sr/

Trust, T., & Pektas, E. (2018). Using the ADDIE Model and Universal Design for Learning Principles to Develop an Open Online Course for Teacher Professional Development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *34*(4), 219-233. http://sdl.edu.sa/middleware/Default.aspx?USESDL=true&PublisherID=AllPublishers&BookURL=https://sdl.idm.oclc.org/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edo&AN=134346128&site=eds-live

Vismara, L. A., Young, G. S., Stahmer, A. C., Griffith, E. M., & Rogers, S. J. (2009). Dissemination of evidence-based practice: Can we train therapists from a distance? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *39*(12), 1636-1651. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2777219/pdf/10803_2009_Article_796.pdf

Wilkinson, L. A. (2013, January 16) .*SELF-MANAGEMENT: AN EVIDENCED-BASED INTERVENTION FOR AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD)*. livingautism. Retrieved October 20 from https://livingautism.com/self-management-evidenced-based-intervention-autism-spectrum-disorders-asd/#respond

Wong, C., Odom, S. L ،.Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (26)، ص ص 65 - 99، الرياض (2023م/ 1444هـ)

الخدمات الانتقالية المطبقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميهم ومشرفيهم

أ. أماني بنت صالح الجهني[1]، د. ليلى بنت مبارك الشريف[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن وجهة نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. واتبعت الدراسة المنهج النوعي التفسيري، ممثلةً في تطبيق أداة المقابلة لجمع البيانات، إذ شارك في الدراسة (أربعة) من معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية، و(ثلاثة) من مشرفي برامج صعوبات التعلم. وحُلِّلت البيانات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي (Thematic Analysis). وأظهرت النتائج اتفاق وجهات نظر المشاركين نحو أهمية تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد كشفت النتائج أن الخدمات الانتقالية تطبق بجهود فردية إلا أنها تفتقد للعديد من الممارسات التطبيقية، كإعداد خطة انتقالية وفقًا لرغبات الطلبة واحتياجاتهم؛ نتيجةً لعدم الوعي بمفهوم الخدمات الانتقالية وإجراءات تطبيقها. كما اتَّفق المشاركون على عدم تفعيل اللوائح التنظيمية للخدمات الانتقالية في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية. وقد كشفت النتائج العديد من التحديات، ومن أبرزها: احتياج معلمي صعوبات التعلم للتأهيل والتدريب، عدم وضوح إجراءات تطبيق الخدمات الانتقالية، مشكلات تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية، ضعف الشراكة المجتمعية. وبناء على تلك النتائج، فقد لخصت الباحثتان عددًا من التوصيات، ومنها: تدريب معلمي ومشرفي صعوبات التعلم وتأهيلهم على كيفية تطبيق الخدمات الانتقالية وتصميم الخطط الانتقالية، عقد شراكات مجتمعية بين مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المهنية لتسهيل تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الانتقالية، البرامج الانتقالية، الخطة الانتقالية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، المرحلة الثانوية.

Transitional Services Implemented for Secondary-Level Students with Learning Disabilities as Perceived by their Teachers and Supervisors

Mrs. Amani Saleh Al-Juhani[1], and Dr. Layla Mubarak Al-Shareef[2]

Abstract: The study aimed to reveal the perspectives of teachers and supervisors of students with learning disabilities (LDs) on the implementation of transitional services of students with LDs at the second level. A qualitative approach was employed using the interview tool to collect data. Four teachers of students with LDs, and three supervisors of LDs participated in the study. The data were analyzed using the thematic analysis method. The results revealed a consensus among the participants on the importance of implementing transitional services for students with LDs. They showed that transitional services are implemented through individual initiatives, but lack many applied practices, such as preparing a transition plan that meets the students' desires and needs due to the unawareness of the concept of transitional services, and the procedures of their implementation. The participants stated that the regulations related to transitional services are not applied to the programs targeting secondary-level students with LDs. Furthermore, the results identified many challenges, most notably the need to qualify and train teachers of students with LDs, the unclear procedures for implementing transitional services, challenges facing students with LDs when leaving the secondary level, and the poor community partnership. The study recommended that, training for teachers and supervisors of students with LDs, and forging community partnerships between educational, public, higher education, and professional institutions to facilitate the provision of transitional services for students with LDs at the secondary level.

Keywords: Transitional Services, Transitional Programs, Transitional Plan, Students with Learning Disabilities, Secondary-level.

---

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز.

البريد الإلكتروني: aawadaljuhani@stu.edu.sa

(2) أستاذ صعوبات التعلم المساعد، بكلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: lalsharef@ksu.edu.sa

(1) Master's student in Special Education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdelaziz University.

E-mail: aawadaljuhani@stu.edu.sa

(2) Assistant Professor of Learning Disabilities, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdelaziz University.

E-mail: lalsharef@ksu.edu.sa

مقدمة:

شهد مجال إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى الحياة ما بعد المدرسة الثانوية، تطورات ملحوظة في الكثير من الدول المتقدمة؛ ومن أبرز تلك التطورات الاهتمام المتنامي بتأهيل الطلبة من ذوي الإعاقة لمواصلة تعليمهم الجامعي، وتنمية مهاراتهم المهنية والاجتماعية؛ وذلك سعيًا إلى تنمية قدراتهم ودمجهم في المجتمع، وتمكينهم من العيش المستقل، وهو ما يضمن لهم حق المساواة في مواصلة التعليم، والالتحاق بسوق العمل.

وتُعد عملية الانتقال ما بين مرحلة المراهقة والنضج والاعتماد الذاتي للطلبة ذوي الإعاقة مرحلة حرجة وأساسية، يتخللها العديد من التحديات والمسؤوليات، والأدوار الجديدة التي تمثل مرتكزًا مهمًّا لمرحلة العيش باستقلالية (Kochhar & Shaw, 2008). وعلى وجه الخصوص يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبة في الانتقال للمرحلة ما بعد الثانوية؛ نظرًا للتغيرات التي تظهر على الجانب النفسي والسلوكي والمعرفي والاجتماعي، مما تؤثر على حياتهم الشخصية والاجتماعية (هلاهان وآخرون، 2005/ 2007).

ولقد جاء الاهتمام بإعداد الطلبة ذوي الإعاقة – بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم – للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية؛ نتيجة للتشريعات المتضمنة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) الذي يضمن الانتقال من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم ما بعد المرحلة الثانوية والتوظيف (United States Department of Education, 2020)، وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة وتعزيزها، الأمر الذي مكَّن الجهات المختصة كالمؤسسات التعليمية والمهنية من تقديم خدمات في شتى المجالات والتي تتمثَّل في المجالات الأكاديمية والمهنية والاستقلالية؛ وذلك إسهامًا منها لتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع، وتقليل الآثار السلبية المترتبة من الإعاقة، وهو ما يدعم رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، والتي تؤكِّد تمكينَ الأفراد ذوي الإعاقة من مواصلة تعليمهم لما بعد المرحلة الثانوية، وحصولهم على فرص عمل بما يضمن لهم استقلاليتهم وجعلهم عناصر فعَّالة في المجتمع، والحرص على توفير جميع التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، ودعم تقدمهم (وزارة التعليم، 2020؛ هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020).

كما أن برامج التربية الخاصة تنظر إلى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، بنظرة تكاملية تُهيئهم نفسيًّا وعلميًّا واجتماعيًّا ومهنيًّا؛ ليواجهوا متطلبات الحياة، والقدرة على تحمل المسؤولية وصنع القرارات التي

تقودهم إلى العيش المستقل (أبو نيان، 2021). ومن هنا، ظهرت الخدمات الانتقالية (Transitional Services) بصفتها إحدى الممارسات الداعمة لتحسين جودة حياة الطلبة ذوي الإعاقة، وذلك من خلال إكسابهم المهارات الانتقالية التي تسهم في دعم عملية الانتقال لما بعد المرحلة الثانوية، التي تختلف في متطلباتها وطبيعة النظام التعليمي الذي اعتادوا عليه (القريني، 2018).

وبناء على ذلك، تتطور مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم استعدادًا للانتقال إلى المراحل التالية، كمواصلة التعليم الجامعي أو التوجه إلى العمل، مع مواجهة العديد من التحديات في الانتقال؛ نظرًا للاختلافات البيئية والإدارية والتعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تقديم البرامج والخدمات الانتقالية (أبو نيان، 2020).

مشكلة الدراسة:

تعتبر فئة صعوبات التعلم الفئة الأكثر انتشارًا من بين الإعاقات الأخرى، إذ تمثِّل ما نسبته 35٪ من إجمالي الطلبة من ذوي الإعاقة (Learning Disabilities Association of America [LDA], 2020). وحسب ما ورد في تقرير المركز الوطني لإحصائيات التعليم لعام 2018/ 2019 أن نسبة تسرب الطلبة ذوي الإعاقة من المدرسة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16 إلى 18 سنة تبلغ 47.633 طالبًا وطالبة (National center for Special Education Research [NCES], 2020). من هنا يتضح بأن الطلبة ذوي الإعاقة عامةً والطلبة من ذوي صعوبات التعلم خاصة، يواجهون صعوبة في إكمال المرحلة الثانوية بنجاح، مما يترتب عليه صعوبة في حصولهم على مهن تسهم في عيشهم باستقلالية، وعدم مقدرتهم على الالتحاق بمؤسسات التعليم الجامعي، وافتقارهم إلى مهارات التفاعل، والتكيف الاجتماعي التي تسهم في اندماجهم بالمجتمع؛ وقد يعود ذلك إلى القصور عن إعدادهم وتهيئتهم جيِّدًا للانتقال من مرحلة الثانوية إلى مرحلة ما بعد الثانوية (القريني، 2018).

وبناءً على تقرير المركز الوطني لإحصائيات التعليم، يتضح بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة، وأقل احتمالية للتسجيل في التعليم ما بعد الثانوي، وعلى الرغم من الجهود التشريعية وتنفيذ السياسات في مجال الانتقال في المرحلة الثانوية، إلا إنهم لا يزالون أقل عرضة للتسجيل في التعليم أو التدريب بعد المرحلة الثانوية وتأمين فرص عمل تناسب قدراتهم والعيش باستقلالية (Lehman, 2020). ونظرًا لتأثير المرحلة الانتقالية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من جوانب متعددة تتمثَّل في الجوانب الأكاديمية، والاستقلالية، والنفسية، والاجتماعية؛ فإنه يتوجَّب تهيئة الطلبة للانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، وذلك يتمثَّل بتقديم الخدمات الانتقالية (الحميضي، 2016).

وقد أشارت دراسة الشهري (2019) إلى وجود فجوة بين إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية وتهيئتهم للانتقال للمرحلة ما بعد الثانوية، إذ يعد تسرب الطلبة من المرحلة الثانوية ناتجًا عن قصور تقديم الخدمات الانتقالية.

كما أكدت دراسة الحميضي (2016) أن هناك ضعفًا في توفير الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في التعليم العام بمدينة الرياض؛ ويعود ذلك إلى ضعف المعلومات والخبرات التي تمتلكها معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في كيفية إعداد خطط انتقالية لتهيئة الطالبات للانتقال إلى مرحلة ما بعد الثانوية. واتفقت نتائج دراسة الهديب (2016) مع دراسة الحميضي (2016) على وجود قصور لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المهارات والمعارف التي تمكنهم من تقديم الخدمات الانتقالية بفاعلية، والحاجة إلى التدريب والتأهيل. **ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة، فتمثَّلت في السؤال الرئيس التالي:**

ما وجهة نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهات نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. كما تهدف إلى لفت انتباه المعلمين والمشرفين ذوي صعوبات التعلم إلى أهمية تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في تناولها موضوع الخدمات الانتقالية، وندرة الدراسات التي تناولت الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية – وعلى حد علم الباحثتين- تعد الخدمات الانتقالية من الخدمات الحديثة نسبيًّا في مجال صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. وفيما يلي عرضٌ لأهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية:

- يؤمل أن تقدم الدراسة الحالية إضافة للمكتبات العربية وإثراء الأدب النظري التربوي المتعلق بالخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

- مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، والتي تقوم على إعدادهم وتأهيلهم للمرحلة ما بعد الثانوية.

- تسهم الدراسة في تزويد أصحاب القرار التربوي بتقرير عن واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

- تسهم الدراسة الحالية في توعية معلمي ومشرفي صعوبات التعلم حول الخدمات الانتقالية عن طريق إعداد ورش عمل توعوية في كيفية تطبيق الخدمات الانتقالية وتفعيلها للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم الدراسة في التوجيه لإعداد دورات وورش عمل تدريبية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في كيفية تصميم الخطط الانتقالية وتطبيقها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن وجهة نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومشرفي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: أُجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التي تطبق برامج صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية بمدينتي جدة والرياض.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 1443هـ/ 2022م.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدّراسَة الحاليَّة المصطلحات العلمية المرتبطة بالدّراسَة، وعليه تشمل على المصطلحات التَّالية:

الخدمات الانتقالية (Transitional Services):

عرَّف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) الخدمات الانتقالية بأنها: مجموعة من الأنشطة المنسَّقة المصممة لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال، وهي عملية موجهة لتحسين الجانب الأكاديمي والتحصيل الوظيفي للطالب/ ـة من ذوي الإعاقة، وذلك بهدف تسهيل انتقاله من المدرسة إلى أنشطة ما بعد المدرسة، بما في ذلك التعليم ما بعد الثانوي والتعليم المهني، والتوظيف المتكامل، والتعليم المستمر والعيش المستقل أو المشاركة المجتمعية، وتكُون قائمةً بناء على احتياجات الطالب/ ـة الفردية، ومراعاة جوانب القوة لديه/ ـا واهتماماته/ ـا وتفضيلاته/ ـا.

وتُعرَّف الخدمات الانتقالية إجرائيًّا في الدّراسَة الحاليَّة بأنها: مجموعة من الأنشطة والإستراتيجيات والممارسات التربوية التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؛ وذلك بهدف تحسين مهاراتهم الأكاديمية، والمهنية، والاستقلالية، وتيسير عملية انتقالهم إلى التعليم الجامعي أو التأهيل إلى سوق العمل، وجعلهم أفرادًا مستقلين.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

(Students with Learning Disabilities):

وتُعرّف وزارة التعليم (2020ب) الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم بأنهم: الطلبةُ الذين يظهر لديهم تدنٍّ واضحٌ في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي استخدام إستراتيجيات التعلم؛ مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، وعدم القدرة على مسايرة أقرانهم؛ وذلك شريطة ألَّا يعود إلى وجود نوع من أنواع الإعاقة، أو التأثُّر بالعوامل الأسرية؛ مما يتطلب التحاقه ببرامج صعوبات التعلم.

تُعرّف الباحثتان الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين يتلقَّون تعليمهم بمدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية، ويُظهرون تدنيًا واضحًا في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ مما يُؤثّر على إكمالهم للمرحلة الثانوية بنجاح، حيث يظهر لديهم في هذه المرحلة ضعفٌ في المهارات الأكاديمية والاجتماعية والاستقلالية والمهنية، التي تؤثر سلبًا على عملية انتقالهم إلى المرحلة ما بعد الثانوية كمواصلة تعليمهم الجامعي، أو الالتحاق بسوق العمل؛ مما يستدعي إلى تقديم خدمات انتقالية لهم.

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

(Teachers of students with learning disabilities):

"هو المعلم المؤهل في التربية الخاصة على المستوى البكالوريوس، أو أعلى - في مسار صعوبات التعلم - ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020ب، ص13).

ويُعرَّفون إجرائيًّا في الدّراسَة الحاليَّة بأنهم: معلمو التربية الخاصة المتخصصون في تدريس وتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

مشرفو برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

(Supervisors of Programs for Students with Learning Disabilities):

يُعد مشرف صعوبات التعلم معلمًا متخصصًا في برامج التربية الخاصة حسب طبيعة البرنامج، وتتوفَّر لديه الكفايات المهنية والإدارية، ويعد مسؤولاً أمام قائد المدرسة عن الإشراف على العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها في البرنامج، وهو المشرف على برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 2000).

ويُعرَّفون إجرائيًا بأنهم: المشرفون على برامج صعوبات التعلم في وزارة التعليم، الذين يقومون بالإشراف على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتأكد من تقديم البرامج والخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية:

تُشكل المرحلة الثانوية تحديًا لطلبة العلم،

ومعلميهم، وأسرهم؛ حيث إنها مرحلة يصاحبها الكثير من التغيرات والتطورات النفسية والاجتماعية، أو المعرفية والأكاديمية، وحتى البدنية، إذ تظهر في هذه المرحلة بعض الاضطرابات والمشكلات النفسية وصعوبات في التكيف، لكونها مرحلة انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والرشد (لينر وجوهنيز، 2012/ 2014؛ Kulakow, 2020). وبطبيعة الحال، تكون هذه المرحلة أكثر تحديًا وصعوبةً للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك عائدًا لتداخل خصائص مرحلة المراهقة مع خصائص صعوبات التعلم، حيث تبرز ضغوط هذه المرحلة مع الضغوط التي تنشأ من متطلبات المرحلة الثانوية، فقد تزداد فيها متطلبات المنهج تعقيدًا، ويكون مستوى التوقعات من الطالب/ـة أعلى، كما تصبح متطلبات الحياة الاجتماعية أكثر تنوعًا، الأمر الذي يفضي إلى زيادة المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي أو حياتهم الشخصية والاجتماعية (لينر وجوهنيز، 2012/ 2014).

وفي هذا الصدد، تُعد صعوبات التعلم صعوبة مستمرة مع الفرد طِوال فترات حياته، حيث ساد الاعتقاد قديمًا بأنها مرتبطة بالمرحلة المدرسية فقط، إلا أنه تحول هذا المفهوم من كونها مشكلة تتمركز في مرحلة الطفولة إلى مشكلة ممتدة طِوال حياة الفرد، فقد تعبر عن نفسها بطرق مختلفة عبر مراحل تطورية، تتجلى في تأثيرها على قدرة الفرد على التوظيف أو إكمال التعليم وأنشطة الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية، وبذلك لا يقتصر تأثيرها على الجانب الأكاديمي فقط، بل أنها تؤثر على جميع نواحي حياته وتقديره لذاته (أبو نيان، 2021؛ Dunn & Curran, 2012).

التخطيط للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية:

يُعد التخطيط للانتقال من أهم الجوانب التي تتطلب دعمًا مكثفًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020أ). وعليه، ينبغي أن يبدأ التخطيط للانتقال في المرحلة الثانوية على الأقل، وقد يبدأ قبل ذلك، حيث أشار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) إلى أنه يجدر أن يبدأ التخطيط للانتقال لكل طالب/ـة من ذوي الإعاقة عندما يبلغ سن الرابعة عشرة، في حين يجب أن تقدم الخدمات الانتقالية عند سن السادسة عشرة، حيث تقدم ضمن البرنامج التربوي الفردي للطالب/ـة. وتنصّ التشريعات في المملكة العربية السعودية المتمثّلة في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (وزارة التعليم، 2002) والدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، 2015) على وجود خطة انتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، وذلك بهدف إعدادهم للحياة.

ومع وجود تلك التشريعات، إلا أنه لا يزال تقديم الخدمات الانتقالية ضعيفًا، إذ لوحظ من خلال نتائج الدراسات المحلية ضعف الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية (الشهري، 2019؛ شفلوت والبتال، 2019؛ الحميضي، 2016)؛ ولعل ذلك يرجع في المقام الأول كما كشفت عنه الدراسات السابقة إلى عدم تدريب المعلمين والمعلمات على تصميم الخطط الانتقالية في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وضعف تطويرهم مهنيًّا أثناء الخدمة، كما أن هناك ضعفًا في اللوائح التنظيمية المتعلّقة بإجراءات تنفيذ الخدمات الانتقالية، وعدم وجود تعاون وتنسيق بين مؤسسات التعليم العام والمؤسسات الحكومية والخاصة لدعم عملية انتقال الطلبة وتدريبهم في الجهات التي يرغبون الانتقال إليها (العتيبي، 2020؛ المالكي، 2020؛ الهديب، 2016).

وفي ضوء ما سبق عرضه، يتطلب لنجاح عملية انتقال الطلبة ذوي الإعاقة – وبما فيهم ذوي صعوبات التعلم –، تصميم خطة انتقالية تُلبي احتياجاتهم على جميع الأصعدة من مختلف جوانب الحياة كالتعليم، أو التوظيف، أو العيش المستقل، ومساعدتهم على دخول حياة الراشدين، بصورة تعكس قدرًا عاليًا من الكفاءة المعرفية والمهنية والمهارية، ولا يحدث ذلك إلا كما أورد القريني (2018) من خلال بناء خطة انتقالية، وقد قدم Wehman (2010) عددًا من الاعتبارات اللازمة التي ينبغي الأخذ بها عند بناء الخطة الانتقالية، ومنها ما يلي:

– أن تتضمن الخدمات الانتقالية مجموعة من الأنشطة المنسجمة بعضها مع البعض والتي تتلاءم مع احتياجات الطالب/ـة الفردية واهتماماته/ـا.

– تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب/ـة، إذ ينبغي الأخذ بالاعتبار قدرات الطالب/ـة وتفضيلاته/ـا وأهدافه/ـا الانتقالية، بدءًا من المرحلة الثانوية انتقالًا لما بعدها.

– أن تشكِّل عملية التخطيط للانتقال الأساس الجوهري الذي يوجِّه عملية بناء البرنامج التربوي الفردي للطالب/ـة.

– أن تشكِّل الأنشطة المنسقة للخدمات الانتقالية على جملة من القرارات المرتبطة بالطالب/ـة وأسرته/ـا؛ لتحقيق أهدافهم الانتقالية في شتى الجوانب سواءً الأكاديمية أو الحياتية أو المهنية.

– ينبغي أن توظف أنشطة الخدمات الانتقالية الخدمات المقدمة من قبل مؤسسات المجتمع ومؤسسات التعليم العالي وخدمات التأهيل المهني وتطوير التوظيف.

وحسب ما جاء في دليل الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم المعد من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (2020) فإن عناصر بناء الخطة

الانتقالية تتشابه إلى حد كبير مع الاعتبارات التي ذكرها Wehman (2010) أعلاه، كما ركز دليل الخدمات الانتقالية على التخطيط المتمركز على الطالب، حيث تساعد عملية التخطيط للانتقال في تطور مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة في تطوير مهارات تقرير المصير والتعرف على الذات والتأهيل المهني ليتمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تحديد رغباتهم وأهدافهم الانتقالية والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.

ويُعد تضمين عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الإعاقة، جزءًا من التخطيط المرتبط بالمخرجات الإيجابية للمرحلة ما بعد الثانوية (Test et al., 2009). فقد قدِّمت (Kohler et al., 2016) نموذجًا لتفعيل الخدمات الانتقالية يعتمد على الممارسات العالمية القائمة على الأدلة التي من شأنها إنجاح تفعيل الخدمات الانتقالية، والذي يُعد أحد النماذج المهمة التي تمثل خارطة طريق، تساعد المعلمين ومقدمي الخدمات الانتقالية على التخطيط وتقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي الإعاقة، حيث يتضمن النموذج على خمسة عناصر رئيسية، منها: (أ) التخطيط المتمركز حول الطالب/ـة، و(ب) تطوير وتنمية مهارات الطالب/ـة، و(ج) التعاون بين الوكالات، و(د) مشاركة الأسرة، و(هـ) هيكلة البرنامج.

دور الخدمات الانتقالية في إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية:

تأتي الخدمات الانتقالية بمثابة الجسر الآمن للانتقال من المرحلة الثانوية إلى ما بعدها، فهي تسهم في تكيف الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الأدوار المتوقعة منهم عند الانتقال من المرحلة الثانوية (القريني، 2018)، فقد أشارت دراسة Georgallis (2015) إلى أنه عند انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى المرحلة الجامعية يواجهون العديد من التحديات؛ لكونها مرحلة تتطلب مدى واسعًا من المهارات والمعارف، ومن أبرز تلك التحديات: عدم قدرتهم على التكيف أثناء الانتقال إلى المرحلة الجامعية، إذ يواجهون صعوبة في المطالبة بحقوقهم، والمطالبة بتقديم التسهيلات بما يتوافق مع احتياجاتهم، ورغباتهم، وعدم قدرتهم في الكشف عن إعاقتهم والإفصاح بها. كما يبين هلالاهان وآخرون (2005/ 2007) بأنهم يواجهون صعوبة في الاستمرار بالوظيفة؛ نظرًا لافتقادهم للمهارات المهنية والتواصل ومهارات العمل، والعمل في وظائف دون المستوى المناسب لهم.

وفي ضوء تلك التحديات يظهر جليًا حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية إلى تقديم الخدمات الانتقالية، فقد وجدت دراسة كلٍ من (Frazier-Watson, 2018)، و(Georgallis, 2015) بأن

الطلبة الذين قُدِّمت لهم الخدمات الانتقالية تطوَّرت لديهم مهارات تقرير المصير واتِّخاذ القرار، وزيادة الثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي، مما ساهم في مواصلتهم إكمال تعليمهم الجامعي. وبناءً على ذلك، فإن اكتساب هذه المهارات يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على معرفتهم بقدراتهم، وتحديد أهدافهم، والمطالبة بحقوقهم أثناء انتقالهم إلى البيئة التعليمية أو المهنية؛ مما يزيد لديهم الدافع إلى الانتقال وتحسين الوعي بحقوقهم؛ وبذلك يسهم في تحسين جودة حياتهم.

وفي ضوء ما سبق عرضه، فإن من أبرز الأهداف التي تهدف لها هذه الخدمات كما أوردها القيروتي (2005) تتمثل فيما يلي: (أ) مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة على التعرف على احتياجاتهم، واهتماماتهم، و(ب) إنشاء علاقة بين الطالب/ـة ومؤسسات المجتمع؛ وذلك لإتاحة الفرص للتعرف على الخيارات المتاحة لهم بعد المرحلة الثانوية، و(ج) الإسهام في إكسابهم الخبرات اللازمة لسوق العمل، و(د) توعية الطلبة ذوي الإعاقة بالتحديات المتوقعة التي قد تواجههم بعد التخرج من المرحلة الثانوية.

تعد الأبحاث العلمية أحد أهم الركائز الرئيسية في التطور العلمي، وبناء قاعدة متينة يمكن الاستدلال بها لتطور المجال التربوي. وعليه، قامت الباحثتان بالرجوع إلى الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، بالرغم من حداثة موضوع الخدمات الانتقالية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم نسبيًا، إلا أنه يمكن استعراض الدراسات السابقة التي بحثت في مجال الخدمات الانتقالية وفيما اتَّصل بعضٌ منها في شيء من جوانبها بالدراسة الحالية. وقد جرى ترتيب الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت Alalet (2022) دراسة نوعية تهدف إلى الكشف عن تصورات معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حول فاعلية الخدمات الانتقالية، والكشف عن كفاءتهم الذاتية في تقديم الخدمات الانتقالية، وقد أجريت الدراسة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت أداة المقابلة على (10) من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الثانوية. وأسفرت النتائج أن المعلمين يشعرون بأكبر قدر من الفعالية عندما يكون لديهم الخبرة الكافية في تطبيق الخدمات الانتقالية، ولديهم الموارد التي يحتاجون إليها، وفي المقابل يشعرون بفاعلية أقل عندما يفتقرون إلى التوجيه والموارد والدعم المجتمعي والأسري لطلابهم، إذ اتضح انخفاض مستوى توجيه المعلمين في كيفية تطوير خطط انتقالية وتنفيذها، كما أظهرت النتائج بأن المعلمين لم يتلقوا التدريب الرسمي، حيث إنه لم تقم الجهة الإدارية بأي دور رسمي في تدريبهم على كيفية كتابة الخطط

الانتقالية، بل اعتمد المعلمون على اجتهاداتهم الشخصية في وضع خطط انتقالية، ومن ثـمَّ أكَّـد المـشاركون عـلى ضـعف كفـاءتهم في وضـع الخطـط الانتقاليـة وتقـديم الخدمات الانتقالية.

وفي سياق آخر، هدفت دراسة العتيبـي (2020) إلى التعرف على واقع الخدمات الانتقالية من خلال التعرف على نقاط القوة والـضعف والفـرص والتحـديات التـي تواجه الخدمات الانتقاليـة في بـرامج صـعوبات الـتعلم للمرحلة الثانويـة في مدينـة الريـاض وجـدة في المملكـة العربية السعودية، ولتحقيق هدف الدراسـة طبقـت أداة الاستبانة على (77) من معلمـي الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، في حين طبقت أداة المقابلة على (10) من مشرفات بـرامج صـعوبات الـتعلم للمرحلـة الثانوية في منطقة الرياض. وذلك وفقًا للمنهج المخـتلط المتبـع في الدراسـة، إذ اتبعـت الباحثـة التـصميم الاستكشافي. وكانت أبـرز نتـائج الدراسـة فـيما يتعلـق بالتحديات المتعلقة بالطالبات؛ صعوبة اجتياز الطالبات ذوات صعوبات التعلم لاختبار القـدرات والتحـصيلي، مما يحد من انتقـالهم إلى التعلـيم الجـامعي، كـما أشـارت النتائج بأنه من التحديات التي تواجه معلمي صـعوبات التعلم ضعف الوعي بأهمية تطبيق الخـدمات الانتقاليـة، وذلـك عائـدًا لـضبابية مـصطلح الخـدمات الانتقاليـة، وضعف تدريب وتأهيلهم على كيفيـة تطبيـق الخـدمات الانتقالية، كما وأوضحت النتائج وجود قصور في تـوفير التشريعات التي تقر بتطبيق الخدمات الانتقالية وضعف آلية تنفيذ هذه الخدمات.

وعلى صعيد آخر أجرت الـشهري (2019) دراسـة تهدف إلى التعرف على درجـة تطبيـق الخطـط الانتقاليـة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في مرحلتي المتوسـطة والثانويـة في مدينـة الريـاض. إذ طبَّقـت الباحثـة أداة الاستبانة على عينـة تبلـغ (52) مـن معلـمات الطالبـات ذوات صعوبات التعلم في مرحلتي المتوسط والثـانوي، متبعةً في ذلك المنهج الوصفي منهجًا للدراسة. أسـفرت النتائج عن ضعف تطبيق الخطـط الانتقاليـة مـن وجهـة نظر أفراد العينة؛ نتيجة لعدم وضوح آلية تطبيق الخطـط الانتقالية، مما انعكس سلبًا على ضعف تطبيق الخـدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

وفي ذات الـسياق قـام شـفلوت والبتـال (2019) بدراسة هدفت إلى التعـرف عـلى مـدى تلبيـة الخـدمات الانتقاليـة لحاجـات الطـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم بالمرحلة الثانوية من وجهة نظـر الطـلاب ومعلمـيهم في مدينة الريـاض. ولتحقيـق هـدف الدراسـة طبقـت أداة الاستبانة على عينة تبلغ (10) من معلمين الطـلاب ذوي صعوبات التعلم، و(117) من الطلاب ذوي صـعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، متبعةً المنهج الوصـفي المـسحي منهجًـا للدراسـة. وتـشير النتـائج إلى أن طـلاب ذوي

صعوبات التعلم ومعلميهم يرون أن جميع الخدمات الانتقالية المتمثلة في (الخدمات الأكاديمية، والخدمات المهنية، والخدمات الاستقلالية) تلبي حاجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة بشكل عام، وعليه أتضح بأن الخدمات الانتقالية المهنية والاستقلالية تلبي حاجات الطلاب بدرجة متوسطة، بينما تلبي الخدمات الأكاديمية حاجاتهم بدرجة ضعيفة.

ولأهمية فهم تصورات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو الخدمات الانتقالية؛ جاءت دراسة الفوزان والراوي (2019) في التعرف على تصورات المعلمات ذوات الإعاقة الفكرية نحو البرامج الانتقالية، بتطبيق أداة المقابلة على أربعة من معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية للمرحلة الثانوية، واتِّباع المنهج النوعي منهجًا للدراسة. وكانت من أبرز النتائج عدم وضوح مفهوم الخدمات الانتقالية للمشاركات، إذ كشفت النتائج اختلاف تصورات المعلمات عن مفهوم الخدمات الانتقالية، حيث انحصرت تصوراتهن نحو وصول الطالبات إلى المهن البسيطة، وقد فُسر ذلك نظرًا لضعف توفير برامج لإعدادهن وتدريبهن.

في حين سعت دراسة Smith (2019) إلى الكشف عن تصورات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة نحو كفاءتهم الذاتية في تطبيق الخدمات الانتقالية، حيث طبقت هذه الدراسة في ولاية فرجينا. شارك في إجراء المقابلة (19) من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة للمرحلة الثانوية، واتبعت الباحثة المنهج النوعي منهجًا للدراسة. أظهرت النتائج أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية ولم يشعروا بأنهم مستعدين للتخطيط الانتقالي وتقديم الخدمات الانتقالية، إذ إنهم لم يتلقوا تدريبًا رسميًا مناسبًا لتطبيق الخدمات الانتقالية. كما وبينت النتائج إلى افتقارهم للمعرفة بالخدمات الانتقالية، بالإضافة إلى عدم وجود تدريب كافي للمعلمين في كيفية تطبيق الخدمات الانتقالية.

وفي سياق آخر، هدفت دراسة الهديب (2016) إلى تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في تقديم الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كما تكونت عينة الدراسة من (39) معلمة صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية، إذ قامت الباحثة بتطوير مقياس لقياس الاحتياجات التدريبية للمعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج قصورًا في بعض المعارف والمهارات لدى المعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم التي تمكنهم من تقديم الخدمات الانتقالية بفاعلية، مما يشير إلى حاجة المعلمات إلى التدريب على مجالات الخدمات الانتقالية، حيث أظهرت النتائج ضعف المعرفة بمجال التطور المهني، مما ترتب عليه ضعف تأهيل الطالبات ذوات

صعوبات التعلم مهنيًّا.

ولمعرفة أنواع الخدمات الانتقالية ومدى أهميتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم قامت الحميضي (2016) بتطبيق أداة الاستبانة على (79) من طالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، و(22) من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. متبعةً المنهج الوصفي منهجًا للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر الخدمات الانتقالية للطالبات ذوات صعوبات التعلم، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود وعي واتجاه إيجابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم ومعلماتهن نحو أهمية الخدمات الانتقالية، وبناءً على ذلك أوضحت النتائج بأن أكثر الخدمات الانتقالية أهمية من وجهة نظر أفراد العينة هي توفير الخدمات الاستقلالية ومن ثم الخدمات الأكاديمية، وتليها الخدمات المهنية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، يتبين أهمية تسليط الضوء على الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، والتي تُعد مرحلة مفصلية مهمة للانتقال لما بعدها، وفي ضوء ذلك، لاحظت الباحثتان ندرة الدراسات السابقة التي اهتمت بالكشف عن وجهات نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو الخدمات الانتقالية المطبقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، ومع ذلك نجد معظم الدراسات التي ناقشت الخدمات الانتقالية من جوانب متعددة كالتطرق إلى أنواعها وأهميتها ومدى تلبيتها لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى تطبيق الخطط الانتقالية في برامج ذوي صعوبات التعلم، حيث ناقشت واقع الخدمات الانتقالية متبعةً المنهج الكمي فقط، وهو ما يختلف مع المنهج المتبع في الدراسة الحالية، كدراسة شفلوت والبتال (2019)، الشهري (2019)، الحميضي (2016)، الشملاني (2016)، والهديب (2016).

وفي المقابل، تعمقت بعض الدراسات السابقة في الكشف عن تصورات العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة وبالإضافة إلى الطلبة ذوي الإعاقة – ومنهم من ذوي صعوبات التعلم – نحو الخدمات الانتقالية ومدى تأثيرها على عملية انتقالهم، والكشف عن كفاءة العاملين في تطبيق هذه الخدمات من خلال استخدام المنهج النوعي ممثلًا في استخدام أداة المقابلة والملاحظة والوثائق، كدراسة Alalet, (2022) و Smith (2019) والفوزان والراوي (2019). في حين تفردت دراسة العتيبي (2020) في استخدام المنهج المختلط، حيث اتفقت مع الدراسة الحالية في المنهج النوعي فقط والعينة، بينما اختلفت في هدف الدراسة، حيث هدفت إلى التعرف على نقاط القوة والضعف والفرص

والتحديات في الخدمات الانتقالية.

ونظرًا لاختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث تفردت باستخدام أداة المقابلة مع معلمي ومشرفي صعوبات التعلم، توضح الباحثتان هذا التفرد الذي تتميز به الدراسة الحالية بما يلي:

هناك عوامل مختلفة تساهم في كيفية الوصول للمعرفة وتفسيرها، من هنا تبنت الباحثتان المنهج النوعي التفسيري في الدراسة الحالية إيمانا بأن الأفراد لهم دورًا نشطًا في بناء الواقع الاجتماعي والهياكل الاجتماعية، كما أن فهم الأفراد يتطلب فهم لوجهات النظر التي يقدمونها، ومعرفة كيفية تفسيرهم للمواقف والظواهر من حولهم. وبذلك فإن المنهج المتبع في هذه الدراسة مكن الباحثتان من التعرف على آراء ووجهات نظر متعددة ومعقدة تعكس واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بدلًا من حصرها في رأي واحد؛ وهذا من منطلق أن البحث النوعي يفترض أن هناك أصواتًا وحقائق متعددة، ومهمة الباحث هي العمل مع أفراد آخرين لبناء رؤية متعددة الأوجه للظواهر المدروسة، مما يسمح برؤية الواقع من خلال عدسات آراء المشاركين المختلفة.

وهذا ما قامت به الباحثتان في هذه الدراسة حيث تم التعرف على وجهات نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم حول الخدمات الانتقالية المطبقة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية والكشف عن التحديات التي تعيق تطبيق الخدمات الانتقالية من وجهات نظر مختلفة وتقديم استشهادات واقتباسات متعددة وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.

منهجيَّة وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من تساؤل الدراسة وطبيعتها استخدمت الباحثتان المنهج النوعي التفسيري، حيث يُعنى باستكشاف وتفسير الظواهر المراد دراستها والتعمق في فهمها في سياقها الطبيعي، كما يسعى إلى جمع بيانات عميقة وواقعية، نابعة من وجهات نظر المشاركين، للتعرف على المعاني والمضامين التي لديهم (الزهراني، 2020).

المشاركون:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومشرفي صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية في منطقتي جدة والرياض، وعليه طُبقت أداة المقابلة على عينة قصدية مكونة من: أربعة من معلمي صعوبات التعلم، وثلاثة من مشرفي برامج صعوبات التعلم، واختير المشاركون بطريقة كرة الثلج (Snowball Sampling)، إذ طُلِب من المشرفين ترشيح المعلمين الذين لديهم الرغبة بالمشاركة في إجراء المقابلة، كما طُلب من المعلمين ترشيح معلمين

آخرين، وبذلك تمكنت الباحثتان من الوصول إلى العدد المناسب، استطاعتا من خلاله التوصل إلى التشبع (Saturation)، وهي تعد المرحلة التي تتكرر فيها البيانات بحيث لا تظهر معلومات جديدة (القريني، 2020). وعليه، بلغ عدد المشاركين سبعة من الذين أبدو الرغبة بالمشاركة في إجراء المقابلة، ويعد هذا العدد كافيًا لتحقيق الهدف من إجراء المقابلة، حيث أشارت أبو علام (2021) إلى أن عدد المشاركين في البحوث النوعية قد يغلب عليه القلة؛ وذلك عائدًا إلى البيانات المكثفة التي يتم الحصول عليها.

وراعت الباحثتان تنوع خصائص المشاركين في الدراسة، باختيار المشاركين وفقًا لمعايير محددة مسبقًا وهي: (أن تكون المرحلة التي يعمل بها معلمو ومشرفو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، أن تكون خبرتهم سنتين فأكثر، التنوع في جنس المشاركين ما بين ذكور وإناث، وأيضًا التنوع في المؤهلات العلمية، والتنوع في المناطق) ويوضح الجدول (1) خصائص المشاركين في أداة المقابلة بشكل أكثر تفصيلًا.

جدول (1): خصائص المشاركين في أداة المقابلة.

م	المهنة	الرمز	الجنس	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة	المدينة
1	معلمة صعوبات التعلم	(م1)	أنثى	بكالوريوس	سنتان	جدة
2	معلمة صعوبات التعلم	(م2)	أنثى	بكالوريوس	سنتان	جدة
3	معلمة صعوبات التعلم	(م3)	أنثى	ماجستير	7 سنوات	الرياض
4	معلم صعوبات التعلم	(م4)	ذكر	ماجستير	4 سنوات	الرياض
5	مشرف صعوبات التعلم	(م ش1)	ذكر	دكتوراة	6 سنوات	الرياض
6	مشرفة صعوبات التعلم	(م ش2)	أنثى	بكالوريوس	7 سنوات	الرياض
7	مشرفة صعوبات التعلم	(م ش3)	أنثى	بكالوريوس	4 سنوات	الرياض
	مجموع المشاركين		7			

أداة المقابلة:

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة المقابلة شبة المنظمة لجمع بيانات الدراسة؛ بوصفها أداة تتيح التعرف بشكل واسع على وجهات نظر المشاركين حول الموضوع قيد الدراسة. إذ تُعد من الطرق الرئيسية لجمع البيانات النوعية، ويستخرج من خلالها معلومات وبيانات؛ للوصول إلى حقائق قد يصعب التوصل إليها بالأدوات الأخرى، وخصوصًا تلك البيانات التي تتعلق بالخبرات ووجهات النظر، إذ تكون هذه البيانات مجردة يمكن التوصل إليها واستكشافها من خلال الحوار وصولًا إلى فهمًا أعمق لهذه البيانات (العبد الكريم، 2012).

إجراءات تطبيق المقابلات الفردية:

أولًا: مرحلة إعداد أداة المقابلة:

اطلعت الباحثتان على المراجع العلمية فيما يتعلق بكيفية صياغة أسئلة المقابلة. كما اطلعتا على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك حُددت الأسئلة المُراد تسليط الضوء عليها في المقابلة.

بعد ذلك صُمِّم دليل المقابلة في صورته الأولية، والذي تضمن عرض عنوان الدراسة والهدف من تطبيقها، إذ وُضِّح للمشاركين الوقت المتوقع الذي سيستغرق في إجراء المقابلة، حيث استغرق من (30-40) دقيقة، والتنويه بتسجيل المقابلة لغرض البحث العلمي فقط، والتعهد بسرية المعلومات وإتلافها بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة. واحتوى الدليل على (ستة) أسئلة أساسية وتخللها بعض من الأسئلة الداعمة للحصول على بيانات أكثر عمقًا. كما روجعت أسئلة المقابلة مع ذوي الاختصاص بهدف تجوديها والخروج بصورتها النهائية.

ثانيًا: مرحلة تطبيق أداة المقابلة:

بعد الحصول على موافقة المشاركين خطيًّا وشفهيًّا على إجراء المقابلة الهاتفية، نُسِّق وحُدِّد معهم الوقت واليوم المناسب لهم. ثم بعد ذلك طبقت الباحثتان المقابلات مع المشتركين في الدراسة. كما تم التأكيد عليهم بأحقيتهم بالانسحاب من المقابلة في حال الرغبة بذلك، حيث أُكد لهم بأن مشاركتهم تطوعية وليست إجبارية.

ولخلق جو من الألفة مع المشاركين وكسر حاجز الجدية معهم، بدأت أسئلة المقابلة عن المعلومات العامة – الديموغرافية – وخلفيتهم عن الخدمات الانتقالية عامةً؛ وذلك ليتمكن المشارك/ـة أثناء المقابلة بالاستمرار وإعطاء المزيد من البيانات، وبعد ذلك بالتعمق في أسئلة المقابلة طُرحت الأسئلة ذات العلاقة بالدراسة، وبعد الانتهاء من أسئلة المقابلة تم سؤال المشاركين في حال رغبتهم بإضافة أي معلومات أخرى، ومن ثم تم شُكر المشاركين على قبولهم للمشاركة في إجراء المقابلة.

كما أُجريت جميع المقابلات هاتفيًّا، حيث طُبقت في الفصل الدراسي الثاني لعام (1443هـ)، في المدة ما بين شهر ديسمبر ويناير من العام (2021-2022)، وبلغ متوسط وقت إجراء المقابلة (35) دقيقة، إذ استغرقت أطول مقابلة (40) دقيقة وأقصرها (30) دقيقة. وبعد الانتهاء من إجراء كل مقابلة فُرغت مباشرةً في ملف Word لكل مشارك/ـة على حدة، وسُجِّل وقت وتاريخ إجراء المقابلات في جدول خُصص لذلك، وللحفاظ على سرية وهوية المشاركين استخدمت الباحثتان الرموز بدلًا من الأسماء، حيث مثل الرمز (م) معلم/ـة صعوبات التعلم، في حين مثل الرمز (م ش) مشرف/ـة

برامج صعوبات التعلم.

واعتمدت الباحثتان على محاور محددة انطلقت منها أسئلة المقابلة وهي كالتالي:

1- تعريف الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المشاركين.

2- كيفية تهيئة الطلبة للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية.

3- أهمية تطبيق الخدمات الانتقالية من وجهة نظر المشاركين.

4- تأثير الخدمات الانتقالية على عملية انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5- التحديات التي تواجهه المشاركين في تطبيق الخدمات الانتقالية.

موثوقية النتائج (Trustworthiness):

تتبنى البحوث النوعية مجموعة من الطرق والإجراءات المختلفة، وذلك للتأكد من الصدق والثبات والذي يُعرف بالموثوقية في البحوث النوعية، إذ عرف Bryman (2016) موثوقية النتائج بأنها مجموعة من المعايير والإجراءات لتقييم جودة البحوث النوعية. وفي ضوء ذلك، اتبعت الباحثتان بعضًا من الإجراءات للوصول إلى موثوقية النتائج، وكانت على النحو الآتي:

- **أولًا: المصداقية (Credibility): وهي التي تقابل الصدق الداخلي، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان الإجراءات التالية:**

- **إنشاء سجل التدقيق (Create audit trail):** والذي يتضمَّن على التسجيلات الصوتية التي تم الحصول عليها من قبل المشاركين (الزهراني، 2020). حيث سجلت الباحثتان المقابلة صوتيًّا من خلال استخدام تطبيق المذكرات الصوتية على جهاز iPhone، وذلك للتحقق منها ومراجعتها أثناء تحليل البيانات وتفسيرها.

- **مراجعة الأعضاء (Member Checking):** وتعد من أحد معايير تحقيق الجودة في البحوث النوعية (الحسيني، 2020). حيث أُرسلت جميع المقابلات بعد تفريغها إلى المشاركين مباشرةً، وطُلب منهم قراءتها والتعليق عليها والتأكد من صحة البيانات المفرغة ومطابقتها لأقوالهم، كما أتيحت لهم الفرصة بالتعديل أو الإضافة على البيانات، وعدَّل أحد المشاركين على بعض البيانات، إذ وضَّح بعضًا من نصوص البيانات وعدَّل في صياغتها، في حين أعرب جميع المشاركين الآخرين على دقة وصحة البيانات ومناسبتها لأقوالهم.

- **ثانيًا: الاعتمادية (Dependability):** وهو يقابل مفهوم الثبات في الأبحاث الكمية، حيث يهدف للتوصل إلى نتيجة مشابهة عند إعادة الأساليب في الظروف نفسها، إلا أن إعادة تطبيق الدراسة يُشكل صعوبة في الأبحاث النوعية (العبد الكريم، 2012) ولتحقيق ذلك

حاولت الباحثتان أن تتصفا بالدقة في وصف الإجراءات المتبعة في تصميم منهجية الدراسة، وتوضيح طرق اختيار المشاركين، بالإضافة إلى عرض طرق جمع وتحليل البيانات بصورة أكثر تفصيلًا ووضوحًا.

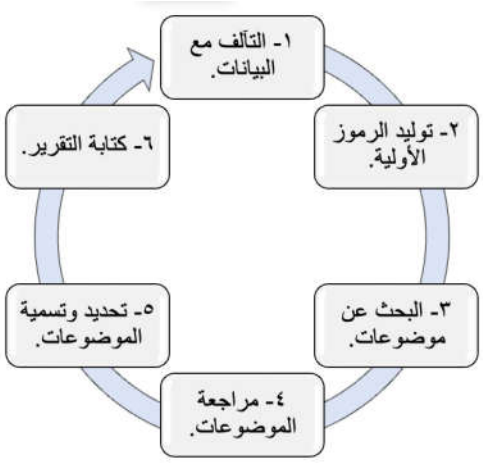
- **ثالثًا: الانتقالية (Transferability)**: ويقصد به تقديم وصفًا تفصيليًا لخصائص المشاركين والسياق الذي أجريت به الدراسة؛ مما يسمح بقابلية نقل النتائج لبيئات أخرى مشابهه، وهو ما يُعرف بتعميم النتائج (كريسويل وبوث، 2018/ 2019)، والذي يقابل الصدق الخارجي (العبد الكريم، 2012)، ولتحقيق ذلك قدمت الباحثتان وصفًا تفصيليًا لاختيار المشاركين من حيث تنوع سنوات الخبرة، وتنوع الفئات (معلمين/ ات، ومشرفين/ ات)، وتنوع المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، ودكتوراة) بالإضافة إلى تنوع البيئات لتشمل مناطق مختلفة كمدينة جدة والرياض. ويجدر الإشارة بالذكر إلى أن البحث النوعي لا يسعى إلى تعميم نتائجه وإنما يهدف إلى التعمق في دراسة مشكلة الدراسة وفهمها من وجهات نظر متعددة.

تحليل البيانات:

تعد عملية تحليل البيانات النوعية، عملية قائمة على تفكيك البيانات وتقسيمها إلى وحدات صغيرة، وتحديد تصنيف لكل وحدة، وذلك بهدف استكشاف الموضوعات من خلال جمع الرموز في وحدات متشابهة، وتعد عملية الترميز من السمات الأساسية لتحليل البيانات النوعية (كريسويل وكلارك، 2011/ 2019؛ أبو علام، 2021).

وفي ضوء ذلك، حللت الباحثتان البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis، حيث حُلِّلت البيانات تحليلًا يدويًّا. ووفقًا Braun and Clarke (2012) يُعرف التحليل الموضوعي بأنه طريقة لتحديد أنماط الموضوعات عبر مجموعة بيانات، وذلك لتنظيمها وتقديم رؤية عميقة عنها، ويتم من خلال ذلك التركيز على المعنى الذي تحمله البيانات؛ مما يسمح للباحث برؤية المعاني والخبرات الجماعية وفهمها. وتعد هذه الطريقة من أكثر طرق تحليل البيانات النوعية شيوعًا، إذ تسمح للباحث/ ة تحليل أنماط الموضوعات ومعرفة العلاقة المشتركة بينهما (صوان، 2017).

وحدد كل من Braun and Clarke (2012) ست مراحل لتحليل البيانات النوعية، ومع اتباع الخطوات المنظمة في تحليل البيانات؛ إلا أن هذه العملية لم تتم بطريقة خطية، بل احتاجت الباحثتان إلى الرجوع بين المراحل بصورة مستمرة. ويمثل الشكل (1) المراحل الستة المتبعة في تحليل البيانات من إعداد وتصميم الباحثتان، وفيما يلي تفصيل كل مرحلة على حدة:



الشكل (1) المراحل المتبعة في تحليل البيانات

المرحلة الأولى: التآلف مع البيانات (Familiarizing Yourself With the Data): وهي المرحلة التي تمثل الانغماس في البيانات، حيث حُوِّلت البيانات الصوتية المسجلة إلى بيانات نصية بعد الانتهاء من المقابلة مباشرةً، كما تم تفريغ كل مقابلة على حدة في ملف word، ومن ثم قامت الباحثتان بإعادة الاستماع مرة أخرى للبيانات الصوتية ومقارنتها بالبيانات النصية المكتوبة للتأكد من دقة التفريغ، ومن ثم تم طباعة بيانات كل مقابلة على حدة. وبعدما أصبحت البيانات مألوفة وشائعة بإعادة قراءة النصوص عدة مرات، بما لا يقل عن 4 مرات؛ وذلك لتعزيز فهم البيانات والانغماس بها، وتجهيزها لعملية الترميز. وتذكر أبو علام (2021) كلما أعاد الباحث/ـة قراءة البيانات المستمدة من المقابلات، كلما تكون لديه/ـها فهمًا أعمق لهذه البيانات.

المرحلة الثانية: توليد الرموز الأولية (Generating Initial Codes): في أثناء هذه المرحلة من التحليل الأولي، والتي تقابل عملية الترميز المفتوح، تمت قراءة البيانات سطر بسطر، لإعطاء رمز لكل عبارة أو جُملة أو كلمة بناءً على ما تتضمنه من معنى دون التقيُّد بترميز فئات محددة؛ وذلك لتوليد أكبر عدد ممكن من الرموز الجديدة، دون التأثر بأحكام مسبقة سواءً مستمدة من الدراسات السابقة أو قائمة معدة مسبقًا. وفي أثناء عملية الترميز تم كتابة المذكرات؛ وذلك للرجوع إليها أثناء تحليل النتائج. ويوضح الجدول (2) مثالًا لطريقة الترميز المفتوح.

جدول (2): مثال توضيحي لطريقة الترميز المفتوح.

رمز المشارك	الاقتباس	الترميز المفتوح
م ش 1	*"القارئ والمطلع على إجراءات الخدمات الانتقالية والراغب في تطبيقها على أرض الواقع، يواجه مشكلات فنية وتنظيمية، وذلك لعدم وضوح الممارسات والإجراءات وعدم وجود مرجعية في كيفية تطبيقها وتنفيذها"*	- مشكلات فنية وتنظيمية. - ممارسات غير واضحة.

المرحلة الثالثة: البحث عن موضوعات (Searching for Themes): بعدما تم توليد العديد من الرموز الأولية ساعدت هذه الطريقة في ظهور العديد من الأنماط، حيث في هذه المرحلة أعيدت قراءة الرموز، والتأكد من ترميزها بشكل صحيح، وعليه تم دمج بعض الرموز وحذف المتشابه منها، وتعديل بعض من مسمياتها لتتشكل فئات

متماسكة مع ما يلائمها من الرموز ووضعها في محاور، وبذلك كونت الباحثتان مجموعة من الرموز شكَّلت موضوعات (Themes).

المرحلة الرابعة: مراجعة الموضوعات (Reviewing Themes): في هذه المرحلة راجعت الباحثتان الموضوعات التي استُخرجت من الرموز، والتحقق من الاتساق بين الموضوعات؛ وذلك للتأكد من جودة التحليل. حيث تم ذلك من خلال التحقق بأن الجزيئات الصغيرة داخل كل رمز تنتمي لهذه الرموز، وكذلك تم التحقق من التجانس الداخلي من خلال تناسق البيانات داخل الموضوعات، والتأكد من دعمها للبيانات الأخرى، مما نتج عن ذلك إنشاء خريطة مفاهيمية أسهمت في تنظيم الترميزات وصولًا إلى الموضوعات الرئيسة.

المرحلة الخامسة: تحديد وتسمية الموضوعات (Defining and Naming Themes): تعد مرحلة متواصلة لما قبلها، حيث قامت الباحثتان بالتحليل المستمر؛ وذلك لتحسين اتساق الفئات مع الموضوعات الرئيسة ومن ثم الخروج بنتائج متماسكة وذات علاقة بموضوع الدراسة.

المرحلة السادسة: كتابة التقرير (Writing the Repot): وفي هذه المرحلة من إعداد التقرير النهائي والذي يُعرف أيضًا بمرحلة عرض النتائج، حرصت الباحثتان على الاهتمام بجميع البيانات والتأكد من دقتها وذلك للحصول على نتائج تتسم بمصداقية. عُرِضت الموضوعات الرئيسة والفرعية التي نشأت من خلال التحليل النهائي، والفئات التي نبعت من هذه الموضوعات، حيث تم دعم الموضوعات الرئيسة والفرعية بالاقتباسات المستمدة من المشاركين، والتي تتناسب مع هذه الموضوعات، للخروج بنتائج متماسكة ومنطقية خالية من التكرار ومبنية على حقائق، كما حرصت الباحثتان على عرض أوجه الشبه والاختلاف بين وجهات نظر المشاركين لتحقيق مستوى عالٍ من المصداقية.

الاعتبارات الأخلاقية:

يُعد الالتزام بأخلاقيات البحث، من المعايير المهمة في جودة البحوث النوعية، وعليه فإن غيابها يؤدي إلى ضعف المصداقية بنتائج الدراسة (القريني، 2020)، وفي ضوء ذلك، حرصت الباحثتان على أخذ موافقة المشاركين على الدراسة سواء الموافقة الخطية أو الموافقة الشفهية، وإبلاغهم بتسجيل المقابلات عبر جهاز تسجيل وذلك لغرض البحث العلمي فقط، والحفاظ على سرية معلوماتهم الشخصية، حيث تم التأكيد بأنه سوف تُتلف البيانات بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق الدراسة. كما تم إعلامهم بأنه يمكنهم الانسحاب من الدراسة في أي مرحلة من مراحل المقابلة، دون تحملهم

لأي مسؤولية في حال الرغبة بالانسحاب. كما تم إبلاغهم بالمدة التي قد تستغرقها المقابلة. وبعد قيام الباحثتين بتفريغ المقابلات كتابيًّا أُعطي المشاركون نسخةً للاطلاع عليها والتأكد من صحة البيانات ودقتها.

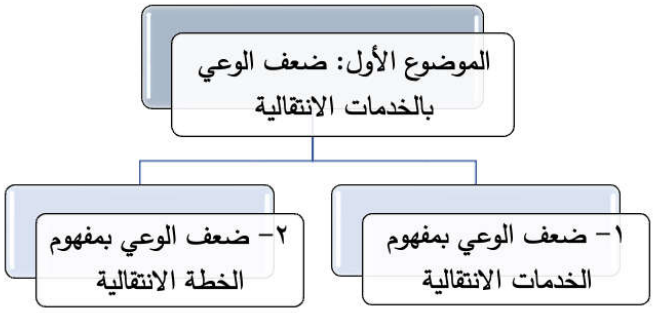
نتائج الدراسة:

تمثل هدف الدراسة في الكشف عن وجهة نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك أجرت الباحثتان مقابلات شبه منظمة، إذ بلغ عدد المشاركين (سبعة) من معلمي ومشرفي صعوبات التعلم، وعليه أتاحت المقابلة فرصة استكشاف واقع تطبيق الخدمات الانتقالية، والحصول على معلومات أكثر عمقًا وواقعية. نتج عن تحليل المقابلات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، عددٌ من الموضوعات الرئيسة والفرعية، مما شكل إطارًا للإجابة عن السؤال الحالي. فمن خلال إجراء المقابلات مع المشاركين كشفت خبراتهم ووجهات نظرهم عن ظهور ثلاثة موضوعات رئيسة، تُسلط الضوء على واقع تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وتتمثل هذه الموضوعات في: **الموضوع الأول**: ضعف الوعي بالخدمات الانتقالية، **والموضوع الثاني**: الاجتهادات الشخصية في تطبيق اللوائح التنظيمية، **والموضوع الثالث**: تحديات تطبيق الخدمات الانتقالية. ويوضِّح الشكل (2) الموضوعات الرئيسة التي تُمثِّل نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل موضوع رئيس على حدة.

الشكل (2) الموضوعات الرئيسة لنتائج الدراسة

الموضوع الأول: ضعف الوعي بالخدمات الانتقالية:

يناقش هذا الموضوع معرفة معلمي ومشرفي صعوبات التعلم بالخدمات الانتقالية وما يتعلق بها، فمن المهم استكشاف مدى وعي المشاركين بمفهوم الخدمات الانتقالية؛ وذلك للوصول إلى فهم أكثر عمقًا والنظر في كيفية وصف المشاركين للخدمات الانتقالية، وفقًا للمعرفة التي تتشكَّل لديهم. حيث انبثق من خلال مقابلة المشاركين عددٌ من الموضوعات الفرعية التي تعكس المعرفة بالخدمات الانتقالية وما يتعلق بها، وتمثلت في موضوعين فرعين، وهما: (1) ضعف الوعي بمفهوم الخدمات الانتقالية، و(2) ضعف الوعي بمفهوم الخطة الانتقالية. ويوضح الشكل (3) الموضوعات الفرعية لضعف الوعي بالخدمات الانتقالية. وفيما يلي عرضٌ مفصلٌ لذلك:



الشكل (3) ضعف الوعي بالخدمات الانتقالية

1- ضعف الوعي بمفهوم الخدمات الانتقالية:

أعربَ المشاركون عما يحملونه من مفاهيم حول الخدمات الانتقالية، فعند سؤالهم "ماذا تعرف/ين عن الخدمات الانتقالية؟" تنوعت إجاباتهم وفقًا للمعرفة التي يمتلكونها، إذ يرى بعض المشاركين بأن الخدمات الانتقالية تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الانتقال الناجح للحياة. وعبَّر أحد المشرفين عن ذلك قائلًا:

"هي الخدمات التي تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على الانتقال الناجح من المدرسة للحياة، سواءً للحياة الأكاديمية أو الحياة المهنية أو للعيش الأسري المستقل" (م ش1).

ويرى بعض المشاركين بأن الخدمات الانتقالية هي خدمة تقدم للانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى، ويتخللها خدمات تسهل وتيسر عملية الانتقال كالخدمات النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية،

والمهنية. وأعربت إحدى المشرفات عن مفهومها للخدمات الانتقالية بقولها:

"هي كل خدمة تقدم للطلاب بهدف تيسير العملية الأكاديمية والمهنية والنفسية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما يمر به الطالب في جميع مراحله للانتقال من الابتدائية إلى المتوسطة والثانوية وإلى المراحل الجامعية" (م ش2).

وفي السياق ذاته، تتفق إحدى المعلمات مع هذا المفهوم قائلةً: *"هي خدمات تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم عند الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، وغالبًا تعمل من الصف السادس ابتدائي إلى الصف الثالث متوسط والصف ثالث ثانوي"* (م1).

ومن جهة أخرى، ترى إحدى المشرفات بأن الخدمات الانتقالية عبارة عن خطة فردية تعليمية تقوم على نقل فكرة عن المستوى الأكاديمي الحالي للطالبة ذات صعوبات التعلم عند الانتقال إلى مرحلة دراسية أخرى، حيث حصرت الخدمات التي تحتاجها الطالبة وتنقل معها في الخدمات الأكاديمية فقط كقراءة الأسئلة وتجزئة المنهج، وهذا يعد أحد المفاهيم المغلوطة عن الخدمات الانتقالية؛ بسبب الخلط بينها وبين والخطة الفردية التعليمية. وقد وضحت عن ذلك بقولها:

"الخدمات الانتقالية تنقل صورة أو فكرة عن مهارات الطالبة ومستواها الحالي في الصف الحالي، مثل: إذا كانت في المرحلة الابتدائية وتحتاج إلى أن يُقرأ لها الأسئلة تنقل هذه المعلومة، ويتم التوضيح بأن الطالبة تحتاج إلى قراءة الأسئلة أو أن يكتب لها، مثل احتياجها إلى تجزئة المنهج من ناحية الاختبارات" (م ش3).

تستنتج الباحثتان من خلال البيانات التي أدلى بها المشاركون حول مفهوم الخدمات الانتقالية، وجود اختلاف في مستوى المعرفة بالخدمات الانتقالية، فقد أشار بعض المشاركين إلى الهدف الذي تسعى له الخدمات الانتقالية، وهو الإعداد والتأهيل للمرحلة ما بعد الثانوية، في حين اعتقد البعض من المشاركين أن الخدمات الانتقالية عبارة عن تسهيل عملية الانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى. كما نجد ظهور بعض المفاهيم المغلوطة لدى بعض المشاركين نحو الخدمات الانتقالية، ويتضح ذلك في اقتباس المشاركة (م ش3).

2- ضعف الوعي بمفهوم الخطة الانتقالية:

اتَّضح من خلال النتائج ضعف المعرفة بمفهوم الخطة الانتقالية لدى بعض المشاركين، إذ يرى بعضهم بأن الخطة الانتقالية عبارة عن تقرير يوضح المهارات الأكاديمية التي يفتقدها الطالب/ـة لتُرفق أثناء انتقالهـ/ـا للمرحلة الدراسية الأخرى. وعبَّرت عن ذلك إحدى المشرفات قائلةً:

"هي عبارة عن تقرير مرفق في ملف الطالب من المرحلة السابقة، يقرأها المعلم القادم، وأغلبها يعتمد على الجانب الأكاديمي، وأيضًا إذا كان الطالب لديه بعض المشاكل النفسية أو الاجتماعية تُذكر في الخطة ليبدأ المعلم في وضع خطة لها، ثم بعد ذلك يبدأ تركيز المعلم على الجانب الأكاديمي ويتخلله الدعم النفسي ودعم الموهبة الموجودة لدى الطالب إذا كان الطالب يمتلك بعض المواهب"(م ش2).

ومن زاوية أخرى، ناقش بعض المشاركين (م3، وم4) وجود مفاهيم مغلوطة من قبل المعلم/ـين/ـات نحو الخطة الانتقالية، إذ عبَّروا بأن الخطط الانتقالية التي تصل إليهم من قبل معلمين آخرين، عبارة عن تقرير إنشائي يحتوي على المشكلات التي يعاني منها الطلبة، بالإضافة إلى احتوائها على توجيهات وإرشادات تتكون من صفحة واحدة، وعليه وضَّح المشاركون أن هذه الخطط لا تمثل خطة انتقال فعلية، وتفتقد إلى أهم الركائز التي ينبغي أن تحتوي عليها الخطة الانتقالية، ومن ثَمَّ تعد خططًا شكلية لا يمكن الاعتماد عليها في إعداد الطلبة للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية. وفي هذا الصدد شارك أحد المعلمين تجربته قائلًا:

"آخر خطة اطلعت عليها واستعنت بها كانت صفحة واحدة، وفي الواقع هي ليست خطة انتقالية، بل عبارة عن توجيهات موجودة في ورقة يكتب الطالب اسمه عليها ويجاوب عن بعض الأسئلة البسيطة في ورقة واحدة، ولكن لا تعتبر خطة انتقالية بالمعنى الصحيح في كونها خطة توجيهية أو إرشادية" (م4).

أشارت النتائج إلى وجود ضعف في الوعي بمفهوم الخطة الانتقالية؛ مما نتج عنه مفاهيم وممارسات مغلوطة اتجاه هذه الخطط والتي بدورها أثرت على وجود تطبيق فعلي للخطة الانتقالية، كما كشفت النتائج إلى أنه لم يقتصر هذا الضعف على المعلم/ـين/ـات بل امتد – أيضًا– إلى ضعف معرفة بعض المشرف/ـين/ـات بمفهوم الخطط الانتقالية.

الموضوع الثاني: الاجتهادات الشخصية في تطبيق اللوائح التنظيمية:

يستكشف هذا الموضوع الرئيسي وجهات نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو الأنظمة واللوائح التنظيمية المتعلقة بالخدمات الانتقالية، وفي ضوء ذلك انبثق من خلال تحليل النتائج موضوعان فرعيان ممثَّلان فيما يلي: (1) عدم وجود لوائح تنظيمية في الخدمات الانتقالية، و(2) الاجتهادات الشخصية في تطبيق الخدمات الانتقالية. ويوضح الشكل (4) الموضوعات الفرعية للاجتهادات الشخصية في تطبيق اللوائح التنظيمية. وفيما يلي عرض لذلك:

الشكل (٤) الاجتهادات الشخصية في تطبيق اللوائح التنظيمية

1- عدم تفعيل اللوائح التنظيمية للخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم:

اتفق جميع مشرف/ـين/ـات صعوبات التعلم على عدم تفعيل اللوائح التنظيمية للخدمات الانتقالية في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، إذ أعربَ أحد المشرفين عن وجهة نظره بأن عدم وجود لائحة تقر بتطبيق الخدمات الانتقالية، يترتب عليه افتقاد وجود إجراءات تطبيقية وفقًا لنماذج وخطوات إجرائية تحد من اجتهادات المعلمين/ـات. وفي هذا الجانب عبر قائلًا:

"لا يوجد نظام إجرائي يقر بتطبيق الخدمات الانتقالية، حيث إنه لا يوجد ما يسند تطبيقها إجرائيًا كخطوات وإجراءات ونماذج" (م ش1).

وأضاف على ذلك قائلًا: *"وبالرغم من وجود بعض المبادرات من قبل المعلمين إلا أنه لم يتم تفعيل الخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم من قبل وزارة التعليم"* (م ش1).

وفي السياق ذاته، ترى إحدى المشرفات بأن غياب الأنظمة واللوائح التنظيمية، قد يؤدي بدوره إلى القصور في توجيه المعلمـ/ـينـ/ـات وفقًا لإجراءات محددة تمكنهم من تطبيق الخدمات الانتقالية. وعبرت عن ذلك بقولها: *"لا توجد إجراءات تساعدنا على توجيه المعلمات في كيفية تقديم الخدمات الانتقالية"* (م ش3).

2- الاجتهادات الشخصية في تطبيق الخدمات الانتقالية:

أوضح الغالبية العظمى من المشاركين بأن الخدمات الانتقالية لا تُطبق بشكل رسميًّا، وإنما يحاول المعلمون والمعلمات تطبيقها من خلال الاجتهادات الشخصية؛ وذلك لأهمية إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم للانتقال لما بعد المرحلة الثانوية. وفي هذا الصدد، عبر أحد المشرفين عن ذلك بقوله:

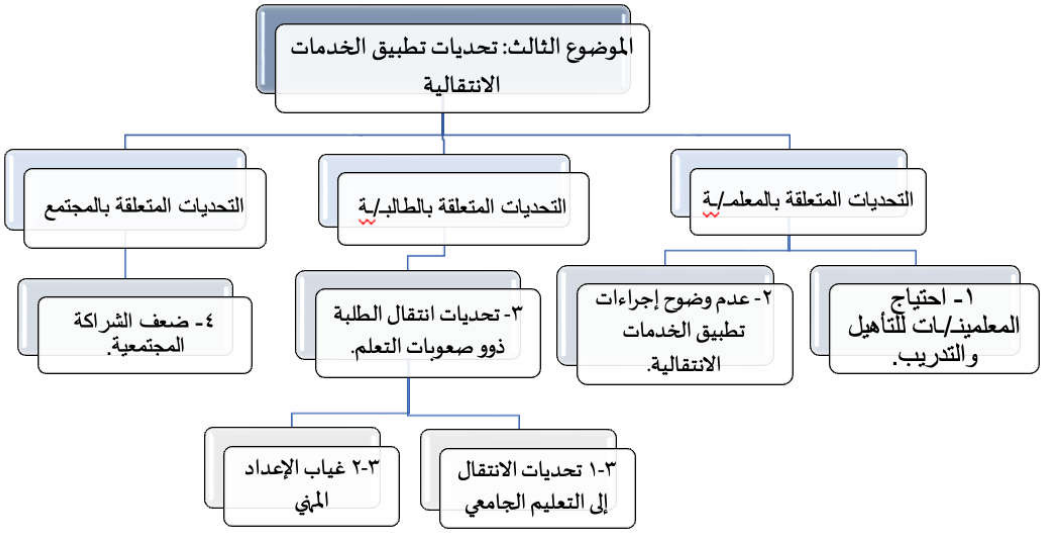
"حاليًا لا يوجد أي تطبيق للخدمات الانتقالية إلا بجهود فردية وقليلة جدًا، مثلًا يقوم أحد المعلمين

بتقديم دورة في كيفية اختيار التخصص الجامعي... وآخر يقوم بالتوعية بطرق التقديم على الوظائف" (م ش1).

ويؤكد على ذلك أحد المعلمين بقوله: *" لا توجد خدمات انتقالية ملموسة، وكل ما يطبق حاليًا عبارة عن اجتهادات شخصية"* (م4).

الموضوع الثالث: تحديات تطبيق الخدمات الانتقالية:

يناقش هذا الموضوع تحديات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية. وفي هذا الصدد ظهرت أربعة موضوعات فرعية، تتمثل فيما يلي: (1) احتياج المعلمين/ات للتأهيل والتدريب، و(2) عدم وضوح إجراءات تطبيق الخدمات الانتقالية، (3) تحديات انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم، (4) ضعف الشراكة المجتمعية. ويوضح الشكل (٥) تحديات تطبيق الخدمات الانتقالية. وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لتلك الموضوعات على النحو الآتي:



الشكل (٥) تحديات تطبيق الخدمات الانتقالية

1- احتياج المعلمين/ات للتأهيل والتدريب:

كشفت النتائج عن احتياج معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تطبيق الخدمات الانتقالية، إذ يتطلب ضمان نجاح تطبيق هذه الخدمات على الإعداد الجيد للمعلم/ة، إذ أعربَ المعلمون والمعلمات عن افتقادهم للخبرة والتدريب في تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي هذا الصدد أكَّدت إحدى المعلمات (م1) افتقادها للخبرة في تطبيق الخدمات الانتقالية.

وتوضح (م2) ذلك في سياق حديثها: *"نواجه قلة المعرفة بالخدمات الانتقالية وطرق تطبيقها... قلة المساندة من داخل المدرسة وعدم توفر الإمكانيات المادية"*.

وأكَّد بعض المشاركين على ضرورة تقديم دورات تأهيلية في كيفية تطبيق الخدمات الانتقالية، حيث أنه لا يقتصر على التدريب فقط، بل يمتد إلى تزويدهم بالمعلومات والتخصصات التي تتناسب مع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ليسهل عليهم توجيه الطلبة وإعدادهم بما يناسب قدراتهم. وعبر عن ذلك أحد المعلمين قائلًا:

"أحتاج إلى دورات وتوجيه، وأحتاج معلومات معرفية لأتمكن من توصيلها للطالب، وأريد معرفة كيف يمكنني توجيه الطالب بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية"(م4).

ويعد ضعف معرفة المعلم/ين/ات بكيفية تأهيل الطلبة للمرحلة ما بعد الثانوية، أحد أهم التحديات لتطبيق الخدمات الانتقالية التي أشار إليها بعض المشرفين. وفي هذا الصدد أكَّدت إحدى المشرفات قائلةً: *"لا يوجد لدى المعلمات معرفة بطريقة تهيئة الطالبات لما بعد المرحلة الثانوية"* (م ش3).

2- عدم وضوح إجراءات تطبيق الخدمات الانتقالية:

في ظل حداثة ظهور الخدمات الانتقالية في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية، يرى الغالبية العظمى من المشاركين وجود مشكلات تطبيقية تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم؛ نتيجة لعدم وضوح إجراءات وخطوات تطبيق الخدمات الانتقالية. وفي هذا الصدد أعرب أحد المشرفين قائلًا:

"القارئ والمطلع على إجراءات الخدمات الانتقالية والراغب في تطبيقها على أرض الواقع، يواجه مشكلات فنية وتنظيمية، وذلك لعدم وضوح الممارسات والإجراءات وعدم وجود مرجعية في كيفية تطبيقها وتنفيذها" (م ش1).

وفي هذا الجانب أكَّدت إحدى المعلمات على ذلك قائلةً: "*وهي شبه مبهمة ومجهولة لمعلمة صعوبات التعلم*" (م3).

3- تحديات انتقال الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

كشف الغالبية العظمى من المشاركين عن وجود بعض من التحديات التي تحد من انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد المرحلة الثانوية، إذ انبثق موضوعان فرعيان من الموضوع الفرعي والذي يتمثل في: (3-1) تحديات الانتقال إلى التعليم الجامعي، و(3-2) غياب الإعداد المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الصدد ستُعرَض الموضوعات التي انبثقت من الموضوع الفرعي على النحو الآتي:

3-1 تحديات الانتقال إلى التعليم الجامعي:

اتفق الغالبية العظمى من معلمي ومشرفي

صعوبات التعلم على وجود عائق أمام الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند الانتقال إلى التعليم الجامعي، إذ أعربوا عن عدم قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على اجتياز اختبار القدرات والتحصيلي؛ وذلك لعدم ملائمة هذه الاختبارات لخصائصهم وقدراتهم، إذ تقدَّم لهم هذه الاختبارات كما تقدَّم لطلبة التعليم العام؛ مما يترتب عليه عدم قدرتهم على اجتياز هذا الاختبار والحصول على درجات متدنية، قد تقلل من فرص الالتحاق بالتعليم الجامعي أو القبول في تخصصات لا يرغبون بها. وفي هذا الصدد عبَّرت إحدى المعلمات عن ذلك قائلةً:

"يتم تقديم اختبار القدرات والتحصيلي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل ما يتم تقديمه لطلبة التعليم العام... حيث قد يتم قبولهم في الجامعة، ولكن ليست جميع التخصصات متاحة لهم، وقد يتم قبولهم في تخصصات ليست وفق رغباتهم" (م3).

ومن زاوية أخرى، أعرب بعض المشاركين عن عدم وجود استثناء للطلبة ذوي صعوبات التعلم من هذه الاختبارات، بل يعد شرطًا إلزاميًّا لقبولهم في التعليم الجامعي. وعن ذلك أعربت إحدى المعلمات قائلةً:

"في اختبارات القدرات والتحصيلي لا يتم استثناء الطالبات ذوات صعوبات التعلم، حيث يُفرض عليهم الاختبار مثل أي طالبة أخرى للقبول في الجامعة، وعند إجراء الاختبار تكون درجاتهم متدنية، وينبغي أن نسعى أن يكون لهم استثناء لدخول الجامعة" (م2).

وفي السياق ذاته، عبر أحد المعلمين عن وجهة نظره مؤكدًا على ذلك بقوله:

"يوجد لدى الطلبة ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة البصرية، استثناء من اختبار القدرات والتحصيلي، بينما الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير مستثنين، ولا بد أن نطالب باستثناء الطلاب ذوي صعوبات التعلم من اختبارات القدرات والتحصيلي حتى يستطيعوا أن يكملوا مسيرتهم التعليمية" (م4).

3-2 غياب الإعداد المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن غياب الإعداد المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، مما قد يحد من انتقالهم إلى بيئة العمل، وأعرب بعض المشاركين عن وجهة نظرهم موضحين ضعف دعم برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية للجانب المهني، وتركيز المعلمـ/ـين/ـات على المهارات الأكاديمية الأساسية، مما نتج عنه غياب التأهيل المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي هذا الصدد أكَّدت إحدى المشرفات على ذلك قائلةً:

"لا يوجد لدينا تهيئة الطالبة لسوق العمل في مناهجنا للمرحلة الثانوية... كما أن برامج صعوبات التعلم لا تحتوي على برامج مهنية، بل تركز على النواحي الأكاديمية فقط، كما تقوم المعلمة بتقديم بعض الدعم

المهني، من خلال حصص الأنشطة، لتعزيز وتنمية جوانب الموهبة لدى الطالبة" (م ش2).

وفي السياق ذاته، بيَّن أحد المشرفين وجهة نظره نحو غياب التأهيل المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، إذ أوضح بأن ذلك قد يؤثر على إعداد الطلبة مهنيًّا مما ينعكس على صعوبة تحديدهم للوظائف التي تتلاءم مع خصائصهم، وصعوبة اجتياز المقابلات الوظيفية، ويقلل من فرص قبولهم في بيئة العمل بعد التخرج من المرحلة الثانوية أو ترك الوظيفة والتسرب منها. وعبَّر عن ذلك قائلًا:

"كما أن منهم من لا يستطيعون اختيار الوظائف التي تناسب قدراتهم، ولو تم توظيفه يفصل بسبب ضعف مهاراته الاجتماعية وقلة التأهيل، وعدم تدريبه على كيفية اجتياز المقابلات الوظيفية، وكيف ينسجم أول تسعون يومًا في الوظيفة بحيث يجتاز مرحلة التجربة، وبالتالي الكثير منهم ممن يتم توظيفه يتم فصلهم ويفقدون أعمالهم بسرعة" (م ش1).

4- ضعف الشراكة المجتمعية:

كشفت نتائج الدراسة الحالية ضعف تواصل مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات المهنية مع قطاع التعليم العام، حيث أعربَ الغالبية العظمى من المشاركين عن أهمية وجود شراكة مجتمعية بين عدة قطاعات متمثلة في تعاون وزارة التعليم مع وزارة العمل وقطاعات الأعمال الخاصة؛ ليسهل من خلالها معرفة الفرص التعليمية والوظيفية المتاحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد المرحلة الثانوية، وعلى ضوئها يتم بناء خطة انتقالية لإعداد الطلبة للانتقال. وفي هذا الجانب أوضحت إحدى المشرفات الحاجة إلى وجود شراكة مجتمعية، حيث عبرت قائلةً:

"نحتاج إلى جهات مسؤولة لتساعدنا على تهيئة الطالبة للمرحلة ما بعد الثانوية، ويتم تزويدنا بمتطلبات المرحلة الجامعية التي يحتاجونها من الطالبة، ليكون هناك تواصل بيننا وبين الجامعة لوضع برنامج وخطة انتقالية، لتهيئة الطالبة لدخول الجامعة" (م ش3).

وفي السياق ذاته، اتفقت إحدى المعلمات على وجود ضعف في الشراكة المجتمعية، مما ترتب عليه وجود فجوة في إعداد الطلبة للانتقال. حيث أوضحت ذلك في قولها:

"ينبغي أن يكون هناك جهة مختصة تتواصل معنا لتأهيل الطالبات لوظيفة معينة مثل كاشير وغيرها، وعليه يمكننا بأن نضع خطة انتقالية تأهيلية لذلك على مدى ثلاث سنوات، فهناك فجوة بين تهيئة الطالبة في المرحلة الثانوية إلى المرحلة المقبلة" (م3).

مناقشة نتائج الدراسة:

يستعرض هذا الجزء مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، إذ نصَّ سؤال الدراسة الحالي على: **"ما وجهة نظر معلمي ومشرفي صعوبات التعلم نحو تطبيق**

الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؟".

اتضح من خلال نتائج الدراسة اتفاق وجهات نظر المشاركين بأهمية تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن جهة أخرى، كشفت نتائج الدراسة الحالية بأن الخدمات الانتقالية تُطبق وفقًا للاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين، مما ترتب عليه ضعف إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم للانتقال، ومحدودية معرفة معلميهم بكيفية تصميم الخطط الانتقالية وبنائها وفقًا لاهتمامات واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد كشفت النتائج **ضعف الوعي بمفهوم الخدمات الانتقالية** لدى معلمي ومشرفي صعوبات التعلم، حيث انحصر مفهوم الغالبية العظمى منهم على أن الخدمات الانتقالية تُقدم بهدف تأهيل الطلبة أكاديميًّا عند الانتقال من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أخرى. ومما يجدر الإشارة إليه، أن الخدمات الانتقالية تقوم على إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للحياة، إذ تحتوي على مسارات متعددة، كإعدادهم للتعليم ما بعد المرحلة الثانوية، والتوظيف، والتدريب المهني والتقني، بناءً على اهتمامات الأفراد وقدراتهم واحتياجاتهم (القريني، 2018). وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه قد يكون ذلك عائدًا لمحدودية نطاق برامج صعوبات التعلم على الإعداد الأكاديمي دون إعداد الطالب/ـة للحياة لما بعد المرحلة الثانوية؛ مما انعكس سلبًا على مفهومهم لهذه الخدمات، كما قد يعود ذلك إلى عدم وجود برامج توعوية للعاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بماهية الخدمات الانتقالية والهدف من تقديمها. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الفوزان والراوي (2019) التي توصلت نتائجها إلى عدم وعي معلمات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمفهوم الخدمات الانتقالية، وانحصر مفهومهم على أنها تقوم على إعدادهم للمهن البسيطة دون الوعي بالمجالات الأخرى من هذه الخدمات.

كما وأظهرت نتائج الدراسة **عدم الوعي بمفهوم الخطة الانتقالية**؛ وتعزو الباحثتان ذلك إلى افتقار برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم قبل الخدمة إلى المقررات الأكاديمية المتعلقة بالخدمات الانتقالية وكيفية تصميم الخطط الانتقالية وبنائها. كما قد يكون عائدًا إلى عدم وجود ورش عمل تدريبية تُعد معلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة لكيفية تصميم الخطة الانتقالية. وهذا ما أشارت إليه دراسة Alalet (2022) التي كشفت نتائجها انخفاض مستوى توجيه المعلمين في كيفية تطوير الخطط الانتقالية وتنفيذها، مما ترتب عليه ضعف كفاءتهم في تصميم الخطط الانتقالية. كما اتفقت مع نتائج دراسة Smith (2019) والتي كشفت ضعف معرفة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بالتخطيط الانتقالي.

وفي سياق آخر، كشفت النتائج عن **عدم تفعيل اللوائح التنظيمية للخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم** للمرحلة الثانوية. وتعزو الباحثتان ذلك لحداثة مفهوم الخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم. وأوضحت ذلك العتيبي (2020) في دراستها التي كشفت نتائجها بأن ضعف الأنظمة واللوائح التشريعية التي تقر بتطبيق الخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية، أدت إلى ضعف تطبيقها كخدمة رسمية.

كما كشفت النتائج عن **الاجتهادات الشخصية في تطبيق الخدمات الانتقالية**. وتفسر الباحثتان ذلك نتيجةً لعدم وجود لوائح تنظيمية من قبل وزارة التعليم تقر بتطبيق الخدمات الانتقالية رسميًّا في برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، ومن زاوية أخرى تفسر الباحثتان ذلك إلى أنه قد يعود إلى الاتجاهات الإيجابية التي يحملها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أهمية إعداد الطلبة للانتقال للمرحلة ما بعد الثانوية. وهذا ما أشارت إليه دراسة Alalet (2022) بأن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يعتمدون على اجتهاداتهم الشخصية في وضع الخطط الانتقالية بالرغم من عدم وجود توجيه رسمي بتطبيقها، وذلك يعود إلى وعيهم بمدى أهمية إعداد الطلبة ذوي الإعاقة للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية.

كما أظهرت النتائج وجود تحديات تتعلق بمعلم صعوبات التعلم، حيث كشفت عن **احتياج المعلمين/ـات للتأهيل والتدريب** مما انعكس سلبًا على ضعف معرفتهم بكيفية إعداد الطلبة للانتقال إلى ما بعد المرحلة الثانوية، وهذا ما عبَّر عنه معلمو صعوبات التعلم في حاجتهم إلى الدورات وورش العمل التي تقوم على إعدادهم وتزويدهم بالممارسات التطبيقية التي تمكنهم من إعداد الطلبة للانتقال. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه قد يعود ذلك لضعف التواصل مع المعلمين ومعرفة احتياجاتهم التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Smith (2019) والتي توصلت إلى ضعف كفاءة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في تطبيق الخدمات الانتقالية؛ وذلك نتيجةً افتقادهم للتدريب في كيفية تصميم الخطط الانتقالية وتقديم الخدمات الانتقالية.

كما أشارت النتائج إلى **عدم وضوح إجراءات تطبيق الخدمات الانتقالية** مما يُشكل تحديًا أمام معلمي صعوبات التعلم لتطبيق هذه الخدمات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (2019) والتي أظهرت نتائجها عدم وضوح آلية تطبيق الخدمات الانتقالية، كما أسفرت النتائج إلى افتقاد وجود الخطط الانتقالية؛ وذلك عائدًا لعدم وجود إجراءات واضحة المعالم في كيفية تصميم الخطة الانتقالية وتنفيذها.

وفيما يتعلق بالتحديات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج **تحديات الانتقال إلى التعليم الجامعي**، حيث كشفت أن انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التعليم الجامعي يمر بالعديد من التحديات، ومن أهمها عدم ملائمة اختبارات القدرات والتحصيلي لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنه لا يوجد استثناء لهم من هذه الاختبارات. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه قد يعود ذلك إلى عدم الوعي بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا سيما في المراحل الدراسية اللاحقة بالمرحلة الابتدائية؛ مما يؤدي بدوره إلى عدم ملائمة الاختبارات بما يتوافق مع طبيعة الصعوبة التي تواجههم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2020) التي أكَّدت صعوبة اجتياز الطالبات ذوات صعوبات التعلم لاختبارات القدرات والتحصيلي، مما يحد من عملية انتقالهم إلى التعليم الجامعي.

وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج الدراسة **غياب الإعداد المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم**، حيث اتَّضح ضعف تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات المهنية وإعدادهم لبيئة العمل. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه قد يعود ذلك نسبةً للخلفية التربوية التي يمتلكها معلمو صعوبات التعلم، وبذلك قد تكون أثرت سلبًا على الاقتصار في تعليم الطلبة وتدريبهم على المهارات الأكاديمية الأساسية. وهذا ما أشارت إليه دراسة الهديب (2016) التي أظهرت نتائجها وجود قصور لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المعارف والمهارات التي تتعلَّق بمجال التطور المهني للطالبات؛ وذلك نتيجةً لضعف تدريبهن في كيفية إعداد الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتأهيلهن مهنيًّا.

كما أظهرت النتائج **ضعف الشراكة المجتمعية** بين مؤسسات التعليم العام والمؤسسات الحكومية والخاصة مما يشكل تحديًا أمام تطبيق الخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم. وتشير (Kohler et al., 2016) إلى أنه ينبغي أن تحتوي البرامج الانتقالية على خمسة عناصر لضمان نجاحها وفعاليتها، والتي من ضمنها التعاون بين الوكالات، حيث تسهم في جعل عملية الانتقال سلسة ومحددة بوضوح مما تعزز من الجهود بين المؤسسات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (2020) التي توصلت إلى أن من التحديات التي تواجه تقديم الخدمات الانتقالية في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ضعف التواصل بين مؤسسات التعليم العام ومؤسسات المجتمع الحكومية والأهلية.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصَّلت إليها الباحثتان يتضح أن تطبيق الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية، بحاجة إلى المزيد من

الاهتمام والتطوير وتسليط الضوء عليها من قبل أصحاب القرار، لتحسين هذه الخدمات بما يدعم تطبيقها في كافة مدن المملكة. وبناءً على ذلك تُوصي الباحثة بالآتي:

- استحداث دبلومات مهنية وبرامج ماجستير مهني في مجال الخدمات الانتقالية لتطوير مهارات معلمي ومشرفي صعوبات التعلُّم في كيفية إعداد الخطط الانتقالية وتطبيق الخدمات الانتقالية.

- تفعيل اللوائح التنظيمية لتطبيق الخدمات الانتقالية كخدمة أساسية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية.

- تأهيل وتدريب معلمي ومشرفي صعوبات التعلُّم على كيفية تطبيق الخدمات الانتقالية وتصميم الخطط الانتقالية.

- عقد شراكات مجتمعية بين مؤسَّسات التعليم العام ومؤسَّسات التعليم العالي والمؤسَّسات المهنية لتسهيل تقديم الخدمات الانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الثانوية.

- تفعيل دور الفريق الانتقالي في برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الثانوية لتأهيلهم وإعدادهم للانتقال.

- إعادة النظر في طبيعة اختبارات القدرات والتحصيلي المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- إجراء المزيد من الدراسات النوعية في مجال الخدمات الانتقالية.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء. (2021). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. دار المسيرة.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

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

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (2000). *القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة*.

الحسيني، عبد الناصر. (2020). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربة الخاصة: الممارسات المستندة إلى البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحميضي، باسمة. (2016). *الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الزهراني، محمد. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *8*(3)، 605-622.
https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.4

شفلوت، نايف. (2019). تقييم الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، *13*(32)، 132-185.

الشهري، أبرار خالد. (2019). *درجة تطبيق الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غيرة منشورة]. كليات الشرق العربي.

صوان، فرج. (2017). *البحث العلمي، المفاهيم، الأفكار، الطرائق والعمليات*. ابن النديم للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.

العتيبي، العنود. (2020). *الخدمات الانتقالية في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الفوزان، سارة؛ والراوي، جميلة. (2019). البرامج الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات بالمنطقة الوسطى: دراسة نوعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *8*(6)، 43-51.

القريني، تركي. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. دار الزهراء.

القريني، سعد. (2020). *البحث النوعي الإستراتيجيات وتحليل البيانات*. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

القيروتي، تركي. (2005، أبريل 25-26). *خدمات الانتقال* [عرض ورقة علمية]. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان.

كريسويل، جون؛ كلارك، فيكي. (2019). *تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيج* (أيمن باجنيد؛ وثامر باعظيم، مترجم). مركز النشر العلمي جامعة الملك عبدالعزيز. (العمل الأصلي نشر في 2011).

كريسيويل، جون؛ وبوث، شيريل. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة متعمقة في خمسة أساليب*. (أحمد محمود التوايبة، مترجم) دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2018).

لينير، جانيت، و جوهنز، بيفرلي. (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة* (سهى الحسن، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2012).

المالكي، حسين. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (13)، 115-140.

الهديب، منيرة. (2016). *تقييم الاحتياجات التدريبية لخدمات الانتقال لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بالسعودية* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي- البحرين]. قاعدة بيانات المنظومة.

هلالاهان، دانيل، كوفمان، جيمس، لويد، جون، ويس، ماجريت، ومارتنيز، إليزابيث. (2007). *صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي* (عادل محمد، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2005).

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2020). *التقرير السنوي لهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*. استرجع من:
https://apd.gov.sa/wp-content/uploads/2021/06/APD_AnnualReport-2020_Preview_.pdf

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.
https://departments.moe.gov.sa/SPED/Pages/Evidence.aspx

وزارة التعليم. (2020أ). *دليل معلم صعوبات التعلم للخدمات الانتقالية*.
https://drive.google.com/file/d/1y3BmbuBZ-FylevcZSIoC3qleQDjxOkti/view

وزارة التعليم. (2020ب). *دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية*. مكتبة الملك فهد.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alalet, R. (2022). *High School Special Education Teachers Perceptions the Efficacy of Transition Programs for Students with Mild to Moderate ASD.* (Publication No. 28963187) [Doctoral Dissertation, The George Washington University]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Dunn, C., & Curran, C. (2012). Transition Education for Adolescents with Learning Disabilities. In M.L. Whemeyer & Weeb, K. W. (Eds), *Handbook of Adolescent Transition Education for Youth with Disabilities* (pp. 381- 397). New York: Routledge Inc.

Frazier-Watson, P. (2018). *Transition Services That Prepare Students with a Specific Learning Disability to Transition Seamlessly to Community Colleges in Maryland* (Publication No. 10976802) [Doctoral Dissertation, Morgan State University]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Georgallis, C. (2015). *Transition Programming for Students with Learning Disabilities from High School to College* (Publication No. 3715029) [Doctoral Dissertation, Walden University]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act. (2004). Retrieved from: https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43/a

Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., and Coyle, J. (2016). *Taxonomy for Transition Programming 2.0: A Model for Planning, Organizing, and Evaluating Transition Education, Services, and Programs*. Western Michigan University. Available at: https://transitionta.org/taxonomy-for-transition-programming-2-0/

Kochhar-Bryant, A., & Shaw S. (2008). *What Every Teacher Should Know About Transition and IDEA 2004.* Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kulakow, S. (2020). Academic Self-Concept and Achievement Motivation Among Adolescent Students in Different Learning Environments: Does Competence-Support Matter? Learning and Motivation. *Learning and Motivation*, 70, 1-44.

Learning Disabilities Association of America. (2020). New to LD. Retrieved 10 February 2022, from: https://ldaamerica.org/support/new-to-ld/

Lehman, E. T. (2020). *What Principals Need to Know and Be Able to Do to Support Effective Secondary Transition Programming* (Publication No. 27831275) [Doctoral Dissertation, The George Washington University]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

National center for Special Education Research. (2020). Digest of Education Statistics. Retrieved 10 February 2022, from: https://nces-ed-gov.translate.goog/programs/digest/d20/tables/dt20_219.90.asp?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ar&_x_tr_hl=ar&_x_tr_pto=sc

Smith, S. (2019). *The Voices of Secondary Special Education Teachers in Transition planning*. (Publication No. 13881554) [Doctoral Dissertation, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University] Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Test, D., Fowler, C., Richter, S., White, J., Walker, A., Kohler, P., & Kortering, L. (2009). Evidence-Based Practices in Secondary Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32 (2), 115-128.

United States Department of Education. (2020). A Transition Guide to Postsecondary Education and Employment for Students and Youth with Disabilities. *Office of Special Education and Rehabilitative Services.*

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (26)، ص ص 101 - 129، الرياض (2023م/ 1444هـ)

الفصول الافتراضية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم: بماذا تخبرنا الأدبيات العلمية؟

د. شيهانة محمد القفاري[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة الأدبيات العِلميَّة بغرض التعرف على ممارسات التربية الخاصة في نظام المدارس الافتراضية المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد واجه التربويين والطلبة وأسرهم، حول العالم، تحديات عديدة عند التحول إلى أنظمة التعلم الافتراضي، حيث كان عدم توفر المعلومات والمهارات حول التعلم الافتراضي من أهم التحديات التي واجهها المجتمع التعليمي خلال فترة جائحة كورونا (كوفيد -19). ويقصد بالمدارس الافتراضية بأنها كل المدارس الحكومية أو الأهلية التي تقدم التعليم للطلبة عبر الأنظمة القائمة على شبكة الإنترنت. ويتلقى عادةً الطلبة هذا التعليم في منازلهم أو في مواقع منفصلة جغرافيًا عن معلميهم. وقد أجمعت الدراسات التي ناقشت أدوار معلمي التربية الخاصة في المدارس الافتراضية بأن المعلمون يؤدون مهامًا تعليمية أقل مما كانوا عليه في المدارس العامة التقليدية، أما الأسر في المدارس الافتراضية فأنهم يقضون وقتًا أطول في المشاركة في تعليم أطفالهم، وفي كثير من الأحيان يتولون الأدوار التي يلعبها المعلمون في المدارس التقليدية. وعلى الرغم من فاعلية الفصول الافتراضية وأهميتها في دعم النظام التعليمي، إلا أنها لا تخلو من التحديات التي قد تحد من عملية استخدامها بشكل فعال، ومن أهم وأولى التحديات التي تواجه توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية هو نقص الوعي والتصور المتكامل عن التعليم عن بعد لدى كل أطراف العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، جائحة كورونا (كوفيد-19)، التعلم الإلكتروني، التعليم عن بعد.

Virtual classes for teaching students with learning disabilities: What does the scientific literature tell us?

Dr. Shehana Alqafari[1]

Abstract: The aim of this study was to review the research literature in order to identify special education practices in the virtual school system used in teaching students with learning disabilities. Educators, students and their families, around the world, faced many challenges when switching to virtual learning systems, as the lack of information and skills about virtual learning was one of the most important challenges faced by the educational community during the Corona pandemic (Covid-19). Virtual schools are all public or private schools that provide education to students through Internet-based systems. Students usually receive this education in their homes or in locations that are geographically separate from their teachers. Studies that have discussed the roles of special education teachers in virtual schools have unanimously agreed that teachers perform fewer educational tasks than they did in traditional public schools, and that families in virtual schools spend more time participating in their children's education, and more often they take over the roles played by teachers in traditional schools. Despite the effectiveness and importance of virtual classrooms in supporting the educational system, they are not without challenges that may limit the process of using them effectively.

Keywords: virtual classrooms, students with learning disabilities, Corona pandemic (Covid-19), e-learning, distance education.

---

(1) أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) *Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.*

البريد الإلكتروني: *E-mail: dr.shehana.ksu@gmail.com*

مقدمة الدراسة:

تواجه الدول مخاطر حقيقية أثناء انتشار الجائحات العالمية، وذلك لارتباط الجائحة – عادة – بالتهديد المفاجئ وضيق الوقت، ونقص المعلومات، الأمر الذي يضع الدول في مواجهة أزمة شاملة تطال كافة المؤسسات والأفراد وجميع مناحي الحياة داخل كل دولة وداخل كل بيت. ولقد واجه العالم في عام 2020 واحدة من أخطر الجائحات في زماننا الحاضر، حيث وضعت قطاعات الصحة والتعليم والاقتصاد وغيرها أمام تحد كارثي في حال لم تتمكن من تطوير استراتيجيات وخطط وآليات لإدارة الأزمة والحفاظ على استمرارية العمل والحياة. ويُعد قطاع التعليم واحد من أكثر القطاعات التي تعاملت مع جائحة كورونا (كوفيد –19) بخطط اضطرارية، فقد تسببت جائحة كورونا (كوفيد –19) في انقطاع أكثر من 6.1 مليار طالب وطالبة عن مؤسساتهم التعليمية في 161 دولة على مستوى العالم، وبما يقرب من 80٪ من الطلبة الملتحقين بالمؤسسات التعليمية على مستوى العالم (Affouneh, Salha, & Khlaif, 2020)، حيث وجدت المؤسسات التعليمية نفسها بشكل مفاجئ مجبرة على التحول للتعلم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم واستخدام شبكة الإنترنت والحواسيب للتواصل مع الطلاب (Yulia, 2020).

ولقد سارعت المؤسسات التعليمية حول العالم إلى تحويل منهجها التعليمي التقليدي إلى تعليم افتراضي يعتمد على التعلم عن بعد واستخدام شبكة الإنترنت لاستكمال متطلبات الفصل الدراسي كجزء من الاحترازات الوقائية التي اتخذتها الحكومات لوقف انتشار الفايروس. ودُفعت المدارس والمعاهد العليا والجامعات إلى توقيف نشاطها التعليمي والتدريبي والتحول الفوري إلى البحث عن البديل الذي من شأنه استئناف سير العملية التعليمية والمتمثل في التعلم الإلكتروني (E-Learning) كبديل طال الحديث عنه وكثر الجدل حول ضرورة دمجه في العملية التعليمية، خاصة بعد أن تأثر التعليم بشكل مباشر بتطور تكنولوجيا الذكاء الصناعي والانترنت وكذلك ثورة تكنولوجيا المعلومات التي اقتحمت المدرسة وأصبحت جزءا أصيلا من غرفة الصف (معن، 2020 ;Koumi, 2006).

وكنتيجة لتحول المدارس القائمة على التعليم التقليدي إلى أنظمة التعلم الافتراضي، واجه التربويين حول العالم وكذلك الطلبة وأسرهم على حد سواء تحديات عديدة لتبني هذا المنهج الجديد، حيث يعتبر عدم توفر المعلومات الكافية عن ماهية وطبيعة التعلم الافتراضي وعن أفضل الممارسات التي يمكن للتربويين والأسر تطبيقها في التعلم عبر شبكة الإنترنت، من أهم التحديات التي واجهها المجتمع التعليمي خلال تلك الفترة، وخاصة في حالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم

(Learning Disabilities)، الذين يواجهون صعوبات أكاديمية وتحديات في التعليم التقليدي ويتلقون خدمات التربية الخاصة عبر برامج تربوية فردية صممت خصيصاً لهم. ولقد كان لهذا التحول والانتقال الإجباري في منهجية التعليم، آثار مختلفة وكان أهمها اهتمام الباحثين حول العالم بدراسة واقع التعلم الافتراضي وأسس بنائه وتحسين ممارساته والتعرف على أهم المتغيرات التي تساهم في تحقيق أفضل المخرجات.

ويقصد بالمدارس الافتراضية بأنها جميع المدارس الحكومية والأهلية التي تقدم التعليم للطلبة عبر الأنظمة القائمة على شبكة الإنترنت. ويتلقى عادةً الطلبة هذا التعليم في منازلهم أو في مواقع منفصلة جغرافيًا عن معلميهم (Carnahan & Fulton, 2013; Clark, 2001). وقد تم تطوير المدارس الافتراضية في صورتها الأولية لأول مرة في التسعينات لتكون مكملة للبرامج التعليم التقليدية، وكان الهدف الرئيسي منها إما إثرائي للطلبة ذوي الموهبة أو كنوع من التدخلات المكثفة للطلاب ذوي الإعاقة في برامج المدارس التقليدية. وتطور هذا الشكل من التعليم الافتراضي بعد ذلك ليصبح مدارس افتراضية تقدم كافة خدمات التعليم عن بعد، وفي هذا النموذج الجديد تقدم المدارس الافتراضية مناهج شاملة من رياض الأطفال حتى التعليم الثانوي (K-12) للطلبة والأسر التي تبحث عن خيار تعليمي بديل وليس مكمل لمؤسسات التعليم التقليدية (Repetto, Cavanaugh, Wayer & Liu, 2010).

ويعد الفصل الافتراضي أحد أساليب التعليم الإلكتروني الذي تدار من خلاله العملية التعليمية باستخدام تقنية المعلومات، مثل: جهاز الحاسب وشبكة الإنترنت للاتصال بين المعلم والطالب عبر المنصات الإلكترونية المصممة لهذا الغرض، بمعنى أن عملية التعليم ليست محصورة بوقت أو مكان محدد ولا يتطلب هذا النوع من الفصول وجود المعلم أو الطالب بصورة دائمة وأثناء عرض الدرس، كذلك يتيح الفصل الافتراضي الفرصة للمعلم لتوجيه الطلبة وتقويمهم (عبد العال، 2016). وتتسم الفصول الافتراضية بالمرونة وسهولة الاستخدام حيث يمكن للمعلم والطالب العمل في الوقت والمكان الذي يحدداه، وتكون تكاليفها المادية قليلة مقارنة بالفصول التقليدية التي تتطلب تجهيزات مكانية وتعليمية متنوعة، أيضا يكون التدريب من خلال الفصول الافتراضية تفاعلي من خلال المشاركات التفاعلية المتنوعة التي يبتكرها المعلم بواسطة الأنشطة الخاصة بكل درس، كذلك بإمكان المعلم تسجيل الدروس ليتمكن الطلاب من مشاهدتها لأكثر من مرة، بالإضافة للتحكم بالمشاركات الصفية كطلب الإذن بالتحدث أو إيقاف المتحدث وتقسيم الطلاب إلى مجموعات عمل (السعيد، 2014).

ولقد سارعت المملكة العربية السعودية، أثناء جائحة كورونا، بتوظيف التقنيات الحديثة لاستمرارية العملية التعليمية وضمان جودتها، حيث قامت وزارة التعليم بإيجاد بيئات تعليمية بديلة، وكان التحول إلى الفصول الافتراضية هو أفضل خيار للحفاظ على سير العملية التعليمية عن بعد وتطبيق إجراءات التباعد الاجتماعي، عن طريق تبني منهجية تعليم الكتروني يقدم بيئة تفاعلية مفتوحة المجالات والاستخدامات بين المعلم والمتعلم (صالح، 2015). وعلى الرغم من اعتبار التعلم الافتراضي حل حتمي لمواجهة الجائحة، إلا أن البحوث العلمية، على مستوى العالم، حول التعلم الافتراضي في التعليم الإلزامي بكافة مراحله من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية لا يزال في مرحلة أولية مبكرة، كذلك يعد البحث حول الطلبة من ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص في مثل هذه المدارس الافتراضية أكثر ندرة (Fernandez, Ferdig, Thompson, Schottke, & Black, 2016)، حيث يوجد نقص واضح في الأدلة التجريبية الموثوقة التي تؤكد أفضل تطبيقات التعلم الافتراضي أو فاعليته في التعليم الأساسي والتربية الخاصة على حد سواء، ولا زال يشوب هذه الأبحاث تناقض في نتائجها قد يعزى لحداثة هذا التوجه وقلة نماذجه حول العالم.

ويُعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي يجب أخذها في الاعتبار عند التفكير بالتحول إلى التعلم الافتراضي، وذلك لوجود ضعف واضح في الأداء الأكاديمي بالإضافة إلى وجود مشكلات أخرى غير أكاديمية، فدائما ما تكون لديهم صعوبات في مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات. أيضًا يوجد لدى معظمهم مشكلات غير أكاديمية، مثل: مشكلات الذاكرة، والمعرفة وما وراء المعرفة، والانتباه، والدافعية (البتال، 2014). وهذا الأمر أوجد احتياجات فردية لدى هؤلاء الطلبة يتطلب تلبيتها عند تقديم الخدمات التعليمية، وذلك لسد الفجوة التعليمية. ومن هنا فإن توظيف الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال، يحتاج أولا النظر في الأدبيات العلمية التي قامت بدراسة مدى ملاءمة الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتعرف على ممارسات استخدام هذه الفصول مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى فهم مزايا تطبيق الفصول الافتراضية والتحديات التي تواجه تطبيق هذا النوع من الفصول ومحاولة جمع أهم التوصيات لتفعيل استخدام الفصول الافتراضية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

عندما واجه العالم جائحة كورونا (كوفيد-19)، تحول قطاع التعليم الإلزامي بكافة مراحله من رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية (K-12) في التعليم العام والتربية الخاصة إلى أنظمة التعليم عن بعد، مما أوجد حاجة ملحة إلى تفعيل التعامل مع الفصول الافتراضية عبر منصات الكترونية خاصة ضمن هذه الظروف المستجدة منعا للتقارب الجسدي ما بين الطلبة من جهة والمعلمين والطلبة من جهة أخرى خوفا من انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19). وقد خلق هذا التحول السريع تحديات مشتركة لجميع التربويين والطلبة والأسر في جميع أنحاء العالم. ولعل أهم التحديات التي ظهرت بشكل شديد الوضوح هو ضعف الخلفيات لدى التربويين والطلبة والأسر حول ماهية التعليم الافتراضي وضوابطه وطبيعة ممارساته الفاعلة التي تساهم في تحسين مخرجات الطلبة الملتحقين به.

والجدير بالذكر بأن الدراسات التي أجريت عند تحول المدارس التقليدية إلى نظام التعلم الإلكتروني كخطة طوارئ خلال الجائحة، لا يعكس التعريف الحقيقي للمدارس الافتراضية والتي يتم تصميم هيكلتها الأساسية ومناهجها لتقديم تعلم افتراضي، فقد أطلق بعض المؤلفين اسم "التعليم عن بعد للأزمات" على هذا النوع الغريب الحالي من التعلم عن بعد، لأنه كان مفاجئًا وغير مخطط له ولا يمكن اعتبار نتائجه انعكاس مثالي للمدارس الافتراضية النموذجية (Petretto et al., 2021). ويجدر بالذكر أن سياسات التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى لتبني أحدث ما توصلت إليه التقنية من تطور على مستوى العالم، ومن هنا فقد أولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمام بالغ بالتعليم عن بعد من خلال التركيز على نظام الفصول الافتراضية وتطبيق أفضل الممارسات لتبني تعليم افتراضي فعال للوصول إلى أفضل المخرجات.

وعلى الرغم من التقدم الكمي في مجال التعلم الإلكتروني لا يزال التقدم النوعي المتمثل في وعي وقدرات المعلمين والطلبة في التعلم الافتراضي ضعيفا، حيث ما زالت أنظمة الفصول الافتراضية في بداياتها المبكرة (الغنيم، 2016). ولا يزال الكثير من المعلمين لا يعرف كيفية الاستفادة من معارفهم المهنية التي اكتسبوها من التعليم في الأنظمة التقليدية ونقلها إلى التعليم في الفصول الافتراضية (Barbour, 2014; Rice & Ortiz, 2016). وتظهر المشكلة بشكل أكبر مع معلمي التربية الخاصة الذين تحولوا إلى المدارس الافتراضية، فهم تلقوا القليل من الإعداد للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال التعلم الإلكتروني سواء قبل الخدمة (pre-service) أو أثناءها (in-service)، الأمر الذي قد يحرم هؤلاء الطلبة في المدارس الافتراضية من الوصول

إلى معلمين مؤهلين تأهيلا عاليا لتقديم التعليم الفـردي المناسب.

أسئلة الدراسة:

وفي ضـوء هـذه المعطيـات، وكـذلك مـا لاحظتـه الباحثة حول بعض التحديات التـي واجهـت المعلمـين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وأسرهم عند التحول إلى الـتعلم الافـتراضي بالمملكـة العربيـة الـسعودية بـسبب جائحـة كورونـا (كوفيـد-19)، والتـي تمثلـت في عـدم وجود معرفة كافية بأفضل ممارسات وتطبيقات الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث أوضح عدد كبير من المعلمين من افتقاد المهارات اللازمة لتوظيـف الفـصول الافتراضـية في تلبيـة الاحتياجـات الفردية لهؤلاء الطلبة، تتبلور مشكلة الدراسة في مناقـشة موضوع الفصول الافتراضية؛ وذلك من خـلال محاولـة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما هي الفصول الافتراضية، ومـا خصائـصها، وأنواعها؟

2- ما أدوار معلمين وأسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفصول الافتراضية؟

3- ما أهمية الفصول الافتراضـية في تعلـيم الطلبـة ذوي صعوبات التعلم؟

4- ما التحديات التي قد تحد من توظيف الفـصول الافتراضية في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدُف الدراسة الحالية إلى مراجَعَة الأدبيات العِلميَّـة للتعرف على ممارسات التربية الخاصـة في نظـام الفـصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال تسليط الضوء على ماهية الفـصول الافتراضـية وسياسـاته وضـوابطه، وطبيعـة تقـديم خـدمات التربيـة الخاصة داخل الفصول الافتراضية. وكـذلك شرح أدوار المعلمين والأسر في منظومة التعلم الافـتراضي وتوضـيح نقاط القوة ومجالات التحسين الممكنـة في نمـوذج التربيـة الخاصة في المدارس الافتراضية. أيضا تهـدف الدراسـة إلى مناقـشة أهـم التحـديات التـي تواجـه تطبيـق الفـصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- حداثة الموضوع الذي تعالجه الدراسة، فتحديات التعليم خلال جائحة كورونا (كوفيد-19) يعد موضوع حديثا محلياً وعالمياً، وارتباطـه بأحـدث تقنيـات الـتعلم الإلكتروني المتمثلة بالفصول الافتراضية.

- أهمية الفئة التي يتناولها البحث وهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يمكـن وقـوعهم داخـل دائـرة خطـر تكـوين فجـوة أكاديميـة حـادة بـسبب ضـعف الممارسـات في تقـديم خـدمات التربيـة الخاصـة داخـل منظومة المدرسة الافتراضية.

- تُعد هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - من الدراسات القليلة التي تناقش ممارسات التربية الخاصة في نظام الفصول الافتراضية في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث لاحظت الباحثة قلة الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم والفصول الافتراضية.

- تسليط الضوء على نقاط التميز لتقنية الفصول الافتراضية وإبراز أهميتها في العملية التعليمية والتي ستشجع الباحثين على إجراء مزيدا من البحوث والدراسات حول الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

- إضافة معرفة جديدة للممارسين من خلال الأدبيات العلمية الواردة في هذه الدراسة والتي ستساهم في رفع مستوى مهاراتهم بهذه التكنولوجيا والتغلب على كثيرا من مشاكلهم، وكذلك تزويد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول التعليم عن بعد مع فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ظل حالات الطوارئ.

- مساعدة أصحاب القرار في وزارة التعليم في اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بتقديم خدمات التربية الخاصة في أنظمة التعلم الافتراضي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- مساعدة المختصين والعاملين في الميادين النفسية والتربوية على تطوير أساليب وبرامج ايجابية ضمن الفصول الافتراضية تتناسب مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

لوجود بعض المصطلحات المتباينة في هذه الدراسة، سيتم تعريفها على النحو الآتي:

المدرسة الافتراضية (Virtual school): هي مدرسة يوجد فيها الطلبة في مواقع - عادة ما تكون منازلهم - تختلف جغرافيًا عن مواقع معلميهم، ويتم فيها الوصول إلى الفصول الدراسية عبر منصات إلكترونية من خلال شبكة الإنترنت.

الفصول الافتراضية (Virtual classrooms): هي بيئة رقمية تمكن المعلم والطلبة من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت، الفيديو، المناقشات المكتوبة، المشاركة من خلال التطبيقات الإلكترونية، وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين من التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية.

صعوبات التعلم (Learning disabilities): هي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها شفهيا أو كتابيا أو التهجئة أو الحساب أو التفكير ويعود سببها إلى خلل في أداء الجهاز العصبي المركزي.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Students with learning disabilities): وهم مجموعة الطلبة في التعليم

العام والذين تم التعرف عليهم بأن لديهم صعوبات تعلم من قبل مدارسهم ويتلقون تدريساً متخصصاً لجزء من يومهم الدراسي.

منهجية الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته للإجابة عن أسئلة البحث في ضوء طبيعة البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها، حيث يقوم المنهج الوصفي على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث من مصادر متعددة، من ثم مقارنة المعلومات ببعضها البعض وتحليلها وإيجاد الروابط فيما بينها، ومن ثم الوصول إلى التعميمات المناسبة والكافية للإجابة على أسئلة البحث (عبد الوارث، 2011).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما هي الفصول الافتراضية، وما خصائصها، وأنواعها؟

الفصول الافتراضية: يُلاحظ وجود عدد من المصطلحات اللغوية التي تشير إلى التعلم الافتراضي، مما قد يسبب بعض اللبس في تحديد مفهوم محدد لهذا المصطلح. ومن أهم المصطلحات المتداول استخدامها في الأدبيات العلمية ما يسمى بالتعلم القائم على الشبكة (web-based learning)، والتعلم البعيد (remote learning)، والتعلم الافتراضي (virtual learning)، والتعلم عن بعد (distance learning)، والتعلم عبر شبكة الإنترنت (online learning)، والتعلم الإلكتروني (e-learning) والمدرسة الافتراضية (Virtual school) والفصول الافتراضية (Virtual classrooms) وسيتم استخدام المصطلحات الأربعة الأخيرة في هذه الدراسة بشكل متكرر.

وتُعد أنظمة التعلم الافتراضية من الاتجاهات الحديثة وسريعة النمو في التعليم العام (Centre on Online Learning and Students With Disabilities, 2012)، حيث شهد سوق التعلم الإلكتروني على مستوى العالم نموًا هائلاً بشكل سنوي قبل ظهور جائحة كورونا (كوفيد -19)، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، كان سوق التعلم الإلكتروني قبل الجائحة قد نما إلى 6.22 مليار دولار أمريكي (Technavio, 2018). ويمكن أن يُعزى نمو التعلم الإلكتروني إلى تزايد حقوق الرعاية والحماية المتعلقة بالخيارات التعليمية بين الطلبة. وبشكل عام، تُعد الولايات المتحدة والهند والصين وكوريا الجنوبية والمملكة المتحدة وساحل العاج من أكثر الدول استثماراً في التعلم الإلكتروني (Dos Santos, 2019).

إن جميع الأدبيات العلمية التي تناقش مفهوم التعلم الافتراضي أو المدارس الافتراضية في الواقع يناقشون مدى واسع من الأنظمة التعليمية والأدوات والوسائل التي تشترك بصفة واحدة وهي التعلم عبر شبكة

الإنترنت. ويشهد عصرنا الحالي خيارات تعليمية افتراضية تمتد من رياض الأطفال وحتى الدراسات العليا، بل يمكن للطالب أن يحصل على شهادة عليا وقدمه لم تطأ فصل دراسي فعلي (Coy, 2014; Toppin & Toppin, 2015). ويمكن تعريف المدارس الافتراضية بأنها مؤسسات توفر فرص تعليمية للطلاب باستخدام نماذج التعليم عن بُعد عبر شبكة الإنترنت (Barbour & Reeves, 2009). بينما يرى توري (Torre, 2013) بأن المدارس الافتراضية هي التي تقوم بتعليم الطلبة من خلال مناهج إلكترونية يتم تدريسها عبر شبكة الإنترنت بشكل كامل أو بشكل جزئي كما هو الحال في التعلم الهجين.

ويرى الحميداوي (2018) بأن الفصول الافتراضية عبارة عن بيئة تعلم رقمية تفاعلية متزامنة يتوافر بها مجموعة من الأدوات تيسر التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، بهدف تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والمحددة سلفا، وتستخدم كبديل للفصول الدراسية التقليدية. وعرف سالم (2004) الفصول الافتراضية بأنها منظومة تعليمية تقدم برامج تعليمية وتدريبية للمتعلمين والمتدربين في أي وقت وأي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل الإنترنت، والبريد الإلكتروني، لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة، عن بعد، دون الالتزام بمكان محدد، اعتماداً على التعليم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم. بينما وصفها خلف (2011) بأنها وسيلة من الوسائل الرئيسة في تقديم الدروس المباشرة والمحاضرات من خلال الإنترنت وتعتمد على أسلوب التعلم التفاعلي، ويتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المعلم والطالب. وأشار باركر ومارتن (Parker & Martin, 2010) بأن الفصول الافتراضية عبارة عن بيئة رقمية تمكن كل من المعلم والمتعلمين من التواصل بشكل فعال بواسطة الصوت والفيديو والحوار المكتوب والتشارك في التطبيقات وغير ذلك من المميزات التي تساهم في تمكين المعلم والمتعلمين على التفاعل كما لو كانوا في غرفة الصف التقليدية.

ومن خلال التعريفات أعلاه يمكن تلخيص فكرة الفصول الافتراضية بأنها إمكانية حصول الطلبة على التعليم من خلال ما يطرح على شبكة الانترنت، حيث لا تتقيد بزمان أو مكان محدد، ودون الحاجة إلى الذهاب إلى المدرسة أو الكلية أو الجامعة. أن الفصول الافتراضية عبارة عن تقنية تمكن المعلم من وضع الدروس والمهام والأنشطة وكذلك التواصل المباشر وغير المباشر، كما تمكن المتعلمين من مشاهدة وتسجيل الدروس وحل الواجبات والمشاركة والمناقشة، فهي بذلك توفر تعليما تفاعليا. وتتشابه الفصول الافتراضية مع الفصول

التقليدية من حيث وجود المعلم والطلبة ولكنها تتميز بوجودها على شبكة الإنترنت، وعن طريقها يتم استحداث بيئات تعليمية افتراضية يستطيع من خلالها الطلبة التجمع والمشاركة في حالات تعلم جماعي وتعاوني.

خصائص الفصول الافتراضية: يتم تنظيم اليوم الدراسي في المدارس الافتراضية داخل منصة تعلم إلكترونية (online learning platform)، يمكن الوصول لها عبر شبكة الإنترنت. وتسمى مدرسة عبر شبكة الإنترنت أو (School-Online OLS). وتختلف هذه المنصات في الشكل والتنظيم حسب الصف الدراسي للطالب الذي يصل إلى النظام، فعلى سبيل المثال، يعتبر نظام إدارة التعليم الإلكتروني (مدرستي) هي المنصة الرسمية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. ويقوم الطلبة بتسجيل الدخول إلى المنصة للوصول إلى الجداول والفصول الدراسية الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة، ويمكنهم مراقبة تقدمهم في الحصص المختلفة، وإكمال الدروس والواجبات المنزلية، والتواصل مع معلميهم وزملائهم في الفصل، وإرسال المهام، وإجراء الاختبارات عن بعد. ويمكن وصف الفصل الافتراضي في هذه المنصات بأنه بيئة صفية إلكترونية، يقع الجزء الرئيسي من الشاشة "السبورة" في وسط الشاشة، وعادةً ما يتم تحميل اللوحة البيضاء مسبقًا بشرائح يعدها المعلم. ويمكن للطلبة والمعلمين الكتابة على السبورة البيضاء والتفاعل معها باستخدام أدوات مختلفة مثل قلم الرصاص وقلم التمييز والمؤشر وأدوات الرسم.

ويتم عرض قائمة أسماء الطلبة المشاركين في الفصل الافتراضي على يمين الشاشة، كما يتم تمييز ظهور المعلم عن بقية الطلبة. ويمكن للمعلم سماع ورؤية الطلبة عبر الشاشة إذا كان هؤلاء الطلبة لديهم كاميرات ويب وخدمة إنترنت كافية لبث الفيديو المباشر، أيضًا يمكن للمعلم من إعطاء صلاحيات منح الإذن الإداري لتنظيم مشاركة الصوت والفيديو من قبل الطلبة. وتوجد خاصية رفع اليد الافتراضية لكي يستطيع الطلبة طلب الإذن بالمشاركة. وعلى الرغم من أن بث الفيديو المباشر متاح للطلبة والمعلمين، إلا أنه ليس من المتطلبات في المدارس الافتراضية. كذلك يمكن للطلبة والمعلمين التفاعل مع بعضهم البعض عبر مربع الدردشة أو من خلال التحدث إلى الميكروفونات المتصلة بأجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم.

ويصمم محتوى الفصول الافتراضية على شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية ومتنوعة ذات معنى، وتسهيل عمليات معالجة المعلومات وتفسيرها وبنائها، وتكوين المعاني الشخصية وتطبيقاتها في مواقف أخرى (خميس، 2011)، فالفصول الافتراضية بما تمتلكه

من إمكانيات من أكثر البيئات الملائمة لتحقيق مبادئ تحليل المعلومات والبحث عن المعلومة وبناء المعارف من خلال أنشطة حل – المشكلات (Phungsuk, Viriyavejakul, & Ratanaolarn, 2017). وتتوافر في الفصول الافتراضية خصائص تكنولوجية تساهم في تسهيل عملية بناء المعلومة (عبد الرازق، 2010)، وذلك على النحو الآتي:

بيئة ذات أبعاد ثلاثية: يتم إعداد البيئة الافتراضية باستخدام برامج ثلاثية الأبعاد بالاستعانة بالأشكال متعددة الزوايا والأوضاع والتي تعرض الطول والعرض والعمق عبر شاشات الحاسب بحيث تقدم بيانات افتراضية للإبحار فيها من خلال فراغ ثلاثي الأبعاد يسمح بالتجول وعرض الصور، والرسوم، والأشكال بمقاييسها الحقيقية كما هي في الوقع أو العالم الحقيقي.

– التفاعل: تتميز البيئة الافتراضية بتفاعل المستخدم معها من خلال حاستي الرؤية والسمع.

– الاستغراق: يقصد بالاستغراق اندماج المستخدم داخل البيئة الافتراضية وشعوره بأنه يتعامل مع الواقع من خلال الأشياء الافتراضية ثلاثية الأبعاد المقدمة له عبر شاشة الحاسوب.

– التعاون: يجتمع المتعلمون نحو هدف واحد وهو التعامل مع بيئة افتراضية خاصة بهم وتوزيع الأدوار والمهام والتعاون من اجل تحقيق أهدافهم.

– المحاكاة: يُطلب من المتعلمين التعامل مع المواقف المختلفة في ضوء المعطيات والظروف التي تتيحها البيئة الافتراضية كما تتم في الواقع.

وتوفر بيئة الفصل الافتراضي أساليب التعلم النشط الفعال التي تسمح للطلبة بالتفاعل والمشاركة، ولكنها أيضاً تتبع منهج التعلم المتمركز حول الطالب، وتجعله مسؤولاً عن تعلمه مما يؤدي ذلك إلى ضرورة وجود مهارات التنظيم الذاتي لدى المتعلم وقد يواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يظهرون ضعف في مهارات التنظيم الذاتي ومهارات حل المشكلات صعوبات تتعلق بإدارة عملية التعلم في الفصول الافتراضية (Dabbagh & Kitsantas, 2004).كما أن استخدام الفصول الافتراضية لا يعني مجرد نقل ما يحدث داخل الفصل التقليدي إلى بيئة رقمية وإنما يجب توجيه المتعلمين نحو أسلوب جديد للتعلم من خلال اختيار مختلف وأكثر تحديداً للموضوعات التي سيتم تدريب الطلبة على التفاعل معها في البيئات الرقمية، وتوفير المواد والوسائل التي تثري تعلمهم (التودري، 2004). كذلك أشار أوليري ورامسدن (O'Leary & Ramsden, 2002) إلى أن الفصول الافتراضية تتميز بمجموعة من السمات والأدوات التي تجعلها فريدة في إطار توظيفها في العملية التعليمية، وذلك كما يأتي:

– التواصل بين المعلمين والطلبة: تتيح بيئات التعلم الافتراضية طرق متعددة للتواصل بين المعلمين والطلبة، ومن هذه الطرق على سبيل المثال (البريد الإلكتروني – لوحات المناقشة – غرف الدردشة الافتراضية).

– التقييم الذاتي والتجميعي: وذلك من خلال تقديم تغذية راجعة فورية.

– تسلم مواد ومصادر التعلم: ويتم ذلك من خلال توفير المواد الداعمة من صور ومقاطع فيديو، والمناقشات المباشرة، وتقييم الأنشطة.

– مشاركة مجموعات العمل: تسمح بيئات التعلم الافتراضية لمجموعات معينة من الطلبة بتحميل ورفع ومشاركة الملفات.

– دعم الطلبة: يقدم هذا الدعم من خلال أشكال التواصل بين المعلمين والطلبة وتوفير المواد الداعمة مثل المعلومات عن المقرر وأسئلة داعمة مجاب عليها.

– أدوات الطالب: تتمثل في صفحات ويب لكل متعلم، وإمكانية تحميل المقررات الدراسية، وعرض اليوميات والتقويمات الرقمية.

– التسلسل: تراعي بيئة التعلم الافتراضية تسلسل منظم لتقديم المعلومات بدعم من شريط أدوات، وهناك العديد من بيئات التعلم الافتراضية التي تفرض على الطلبة التسلسل الزمني لظهور المواد التعليمية أثناء دراستهم بتلك البيئات بشكل يومي أو أسبوعي.

بالإضافة إلى ذلك، ذكر كل من الشهراني (2012) وسرايا (2012) والبغدادي (2011) الخصائص التي تميز الفصول الافتراضية عن غيرها، ومنها ما يأتي:

– خاصية التخاطب المباشر (بالصوت فقط، أو بالصوت والصورة، والتخاطب الكتابي).

– المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المعلم والطلبة).

– متابعة المعلم وتواصله لكل طالب على حدة أو لمجموع الطلبة في آن واحد.

– خاصية استخدام برامج العروض التقديمية وبرامج عرض الأفلام التعليمية.

– خاصية توجيه الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها وتوجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المعلم للطلبة.

– خاصية السماح لدخول أي طالب أو إخراجه من الفصل.

– توفير التعليم التفاعلي، والاستجابة مستمرة طوال اليوم.

– عدم الاعتماد على الاتصال المباشر، حيث يتم الاتصال عبر الحاسوب وشبكة الإنترنت، وبالتالي التعلم من أي مكان (المنزل مثلا).

– مشاهدة شاشة المتعلم من خلال شاشة المعلم.

– قدرة المعلم على تصميم برمجية تعليمية وتدريسها عن طريق النظام.

ويمكن تلخيص هذه الخصائص بأنها تعزز وتطور وتدعم التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، ومن خلالها يمكن للمعلم من التواصل مع الطلبة بالصوت والصورة وإجراء الشرح على السبورة الإلكترونية، كما تمكن الفصول الافتراضية الطلبة من التعليق وتوجيه الأسئلة من خلال الكتابة والصوت. وأظهرت استطلاعات الرأي بأن المرونة في المواد الرقمية عندما تقترن بخيارات التسليم الآلي عبر شبكة الإنترنت تفيد تلبية الاحتياجات المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التعلم (The Center on Online Learning and Students with Disabilities, 2015). كذلك، أشار بيتريتو وآخرون (Petretto et al., 2021) بأن جميع أشكال التعلم الإلكتروني يمكن أن يوفر فرصًا للتعلم الطلبة باختلاف قدراتهم، وأن أكثر ما يميز هذه الفصول هو المرونة، وجودة التعلم والتعليم، وإمكانية الوصول السريع من خلال شبكة الانترنت، والفعالية مقارنة بالتكلفة المادية.

أنواع الفصول الافتراضية: أن التعليم الافتراضي لا يقتصر على المدارس التي تقدم مقرراتها عبر شبكة الإنترنت فقط، بل يمكن أن يتضمن هذا المصطلح المقررات الدراسية التكميلية القائمة على شبكة الإنترنت والذي يتم تقديمها داخل المدرسة التقليدية في مبنى فعلي، بينما تتبنى بعض المدارس التقليدية نظام التعلم الافتراضي لتقديم مقررات تعليمية عبر منصات إلكترونية لهؤلاء الطلبة الذين اختارت أسرهم نمط التعلم المنزلي (home- schooling) (Glass & Welner, 2011; Barbour & Reeves, 2009). وتنقسم الفصول الافتراضية من حيث التواجد الزمني للمتعلمين مع معلميهم إلى نوعين (سيد، 2015؛ Karaman, Aydmir & Kucuk, 2013؛ عبدالمقصود، 2010)، وذلك على النحو الآتي:

- فصول افتراضية تزامنية (Synchronous Virtual Classrooms)، وظهر مصطلح (التزامن) في مجال علوم الاتصالات ويشير إلى التواصل عن بعد عن طريق شبكة الانترنت بحيث تتزامن إرسال نبضات في نفس التوقيت التي ترسل بها نبضات من جهات أخرى بنفس التوقيت. حيث يعتبر هذا النوع من أكثر أنواع التعلم عن بعد تطوراً وتعقيداً، وتعرف هي الفصول الافتراضية المتزامنة بأنها التعلم الإلكتروني الذي يشترط فيه اجتماع المعلم والطالب في الوقت نفسه دون حدود للمكان ويتم بينهم اتصال متزامن من خلال الصوت أو الصورة أو النص أو جميع ما سبق بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض. ويستخدم المعلمين العديد من الأدوات والتقنيات لخلق التفاعل مع الطلاب مثل الألواح البيضاء التي تساعد الطلاب على المشاركة في الكتابة عليها والمشاركة في البرامج مثل قواعد البيانات،

وكذلك المؤتمرات عن طريق الفيديو، والمؤتمرات عن طريق الصوت، أو التواصل بالصوت والنص بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم مع بعض. ويمكن استخدام غرف الدردشة كطريقة للتواصل بالنص بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم.

- فصول افتراضية غير تزامنية (Asynchronous Virtual Classrooms). وهو نظام الفصول الذي لا يتقيد بزمان أو مكان، لذا فهو يستخدم برمجيات وتقنيات غير تزامنيه، أي لا يشترط وجود المعلم والطالب في نفس الزمن، ويمكن للطلاب دخول الفصول عبر شبكة الانترنت في أوقات مختلفة لإنجاز المهام الدراسية، وهذا ما يعرف بالتعلم الذاتي. ويمكن أن يتم التفاعل بين المعلم والطالب وتبادل الآراء بشكل غير تزامني، ومن الأمثلة على هذه التقنيات (أدوات التمرينات والواجبات المنزلية - قراءة الدروس - ساحات الحوار والنقاش غير المباشرة - الاختبارات القصيرة). ويتميز هذا النوع بمرونة الوقت بحيث يمكن لجميع المتعلمين الاشتراك في تعلم نفس المعلومات دون الحاجة لأن يجتمعوا في نفس الوقت ولذلك فهو يجمع العديد من المتعلمين من مناطق جغرافية مختلفة وفي الوقت الذي يتناسب مع ظروف الطالب ورغبته، وهي تستخدم أدوات غير متزامنة كالمراسلات والبريد الالكتروني ومنتديات الحوار.

وأشار مورقن (Morgan, 2015) بأن هناك أنواع متعددة من التعلم الافتراضي، التي يمكن تصنيفها وفقًا لمقدار الوقت الذي يقضيه الطلبة في التعلم الالكتروني مقابل الوقت الذي يتلقون فيه التعليم وجهاً لوجه في الفصول الفعلية، ويمكن تقسيمها لثلاث أنواع رئيسية، هي:

- التعلم المباشر عبر شبكة الإنترنت (online learning): يتم قضاء 80٪ على الأقل من الوقت التعليمي في التعلم الإلكتروني.

- التعلم الهجين (hybrid): يتم قضاء 30-79٪ من الوقت التعليمي في التعلم الإلكتروني.

- تعلم ميسر عبر الشبكة (Web-facilitated): يتم قضاء 1-29٪ من وقت التدريس في التعلم الإلكتروني.

وأشار المبارك (2004) إلى أن استخدام الفصول الافتراضية قد تساهم في رفع المستويات المعرفية لدى الطلبة ويؤثر ايجابياً على مخرجاتهم خاصة في مستوى التطبيق، وكذلك يؤكد شايونا (Shauna, 2007) على أن الفصول الافتراضية تمثل إضافة ذات قيمة عالية جدًا لعملية التعليم والتعلم سواء كان ذلك في حالة توظيفها مع التعلم التقليدي أو التعلم المباشر عبر شبكة الانترنت. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالفصول الافتراضية المتزامنة أكثر فعالية من الفصول الافتراضية الغير متزامنة وهذا ما أكدته دراسة هامير

(Hammer, 2001) التي أعطت أفضلية للفصول الافتراضية المتزامنة التي تستخدم أدوات المحادثة الحية وذلك لأنها تساعد على التعلم النشط، علاوة على ذلك كانت مشاركات الطلبة في الفصول الافتراضية المتزامنة أكثر إيجابية وارتباطاً بدرجات الاختبار. وكذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة قاي (Guy, 2004) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاتصال المتزامن عند مقارنة تفاعل الطلبة في النمطين، الاتصال المتزامن وغير المتزامن.

السؤال الثاني: ما أدوار المعلمين وأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصول الافتراضية؟

أدوار المعلمين في الفصول الافتراضية: أجمعت الدراسات التي ناقشت أدوار معلمي التربية الخاصة في المدارس الافتراضية بأن المعلمون يؤدون مهامًا تعليمية أقل مما كانوا عليه في المدارس العامة التقليدية، ووصفت جميع الأدبيات المتاحة أدوار معلمي التربية الخاصة في المدارس الافتراضية على أنهم "مسهلين للعملية التعليمية" أكثر من "مصممين للتدريس"، وذكر معلمو التربية الخاصة بأنهم يرسلون رسائل بريد إلكتروني إلى الأسر للتحقق من تقدم الطلبة من خلال دروسهم في الفصل الافتراضي، وتشجيع الطلبة على الاعتماد على الذات، ويعتمد المعلمون على الوالدين كمدربين في التعلم لتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية اليومية (Coy, 2014; Rice & Carter, 2016; Crouse, Rice & Mellard, 2017). وصف كراوس ورايس وميلارد (Crouse, Rice & Mellard, 2017) دورًا لا يختلف عن دور معلم التربية الخاصة – حيث يُوفر المعلم المواءمات ويخلق مجموعات تعليمية ويتواصل مع أولياء الأمور، ولا يقوم معلمو التربية الخاصة في المدارس الافتراضية بالمشاركة في تصميم التدريس، ولكن يُتوقع منهم تقديم الدروس وفقًا لمناهج مصممة مسبقًا، ويعتبر "الدعم التكنولوجي" من أهم الخدمات المقدمة للطلبة والأسر من قبل معلمي التربية الخاصة الافتراضية. بالإضافة إلى ذلك، أفادت كلتا الدراستين أن معلمي التربية الخاصة المشاركين لم يتلقوا أي تدريب رسمي حول كيفية تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الافتراضية قبل تولي مثل هذه الأدوار.

أدوار أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفصول الافتراضية: وصفت بعض الدراسات دور الأسرة في الفصول الافتراضية بأنه مساوٍ لدور مساعد المعلم (paraprofessional) في المدرسة التقليدية (Rhim & Kowal, 2008). وتؤكد مجموعة من الدراسات الأخرى بأنه من المتوقع أن تتولى أسرة الطلبة ذوي الإعاقة أدوار معلمي التربية الخاصة والمعلمين المتخصصين في المحتوى (Rice & Greer, 2016; Rice & Carter, 2015; Bernstein, 2014). وهناك بعض الاقتراحات بأن دور

المعلمين في التربية الخاصة الافتراضية هو دعم أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في توفير التعليم لأطفالهم (Rice & Carter, 2015). في حين أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (the Individuals with Disabilities Education Act- IDEA) يؤكد على ضرورة مشاركة الوالدين، ولكن استخدام الأسرة كمعلمين أو مساعدين للمعلمين فهو لم يكن في نية القانون أو روحه.

إن التزام أسر الطلبة ذوي الإعاقة في تعليم أطفالهم يفوق التزام الأسر للأطفال بالصف العادي (Ortiz, et al., 2017). وقيمت الدراسات مقدار الوقت الذي يقضيه الوالدين في دعم الطلبة ذوي الإعاقة في أنشطتهم المدرسية داخل الفصول الافتراضية في نطاق يتراوح من ساعة إلى ثلاث ساعات يوميًا (Basham et al., 2015; Burdette & Greer, 2013)، إلى ما يصل إلى خمس ساعات ونصف أو سبع ساعات في اليوم. (Bernstein, 2014)، بينما ذكر ارتيز وآخرون بأن الالتزام بدوام كامل من قبل أسر الطلبة ذوي الإعاقة كان ضروريًا لنجاح الطالب في بيئات المدرسة الافتراضية (Ortiz, et al., 2017). وتم وصف أدوار الوالدين في تنفيذ التربية الخاصة داخل المدرسة الافتراضية على أنها إدارة أو توجيه التعلم (Franklin, et al., 2015)، بينما أوضحت بعض الدراسات بأن الوالدين يقومان بدور معلم التربية الخاصة ومقدم الخدمة (Lin, 2009; Bernstein, 2014; Basham et al., 2015)، بل إن الوالدين وصفوا أدوارهم في التعليم الافتراضي لأطفالهم ذوي الإعاقة في المقام الأول على أنها دور "المعلم" وكانوا الشخص المسؤول عن العثور على المواد، والمشاركة في التسلسل التعليمي، وتحمل مسؤولية كبيرة في نقل المحتوى وقراءة النصوص لأطفالهم وإدارة سلوكهم، وتقديم المشورة للمدرسة فيما يتعلق باحتياجات أطفالهم، كذلك قاموا بدور المساعد الطبي، وتقديم المكافآت (Ortiz, et al., 2017).

وقيم باشام وآخرون (Basham, et al., 2015) تجارب أسر الطلبة ذوي الإعاقة في كل من المدارس المدمجة (التي تدمج التعليم التقليدي والإلكتروني) والافتراضية بالكامل. وأفادت الغالبية العظمى من أسر الطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في مدارس افتراضية بدوام كامل بأن أدوارهم كانت تشمل مساعدة أطفالهم على تعلم المحتوى، وفهم المهام، وتشجيعهم على بدء وإكمال المهام الأكاديمية، ومساعدة أطفالهم على إدارة الوقت على مدار العام، والمساعدة في تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكية لأطفالهم. ومن المهم التنبيه بأن جميع هذه الأدوار والمهام هي من مسؤوليات المعلمين في المدارس العامة التقليدية. كذلك أظهرت نتائج دراسة بورديت وقرير (Burdette & Greer, 2013) أن الوالدين الذين سجلوا أطفالهم في فصول افتراضية من رياض الأطفال

إلى الصف الثامن أعربوا عن وجود تحديات واجهتهم في تعلم المحتوى الذي سيتم تدريسه لأطفالهم، وإيجاد الوقت لإتقان المهارات التكنولوجية وتعليم هذه المهارات لأطفالهم، والإشراف على تعليم أطفالهم، كما ذكرت أسر الطلبة المسجلين في المدارس الثانوية عن ارتباط التحديات بتجارب أطفالهم بدلاً من تجاربهم الخاصة، مثل فهم المقروء، وتعارض الجداول، واتجاهات الطلبة نحو التعلم عن بعد.

وعلى الرغم من أن الأسر في المدارس الافتراضية يقضون وقتًا أطول بكثير في المشاركة في تعليم أطفالهم، وفي كثير من الأحيان يتولون الأدوار التي يلعبها المعلمون في المدارس التقليدية، إلا أن هناك بعض الأدلة على أن والدي الطلبة ذوي الإعاقة يكونون أكثر سعادة في بيئات المدارس الافتراضية مقارنة بالمدارس التقليدية. وقام باك وإيلايت ومارانتو (Beck, Egalite & Maranto, 2014) باستطلاع آراء أسر الطلبة العاديين وأسر الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الافتراضية من أجل تحديد الدوافع لجميع مجموعات المشاركين لاختيار هذه المدارس، وأظهرت النتائج بأن أسر الطلبة ذوي الإعاقة كانوا أكثر رغبة من أسر الطلبة في الصف العادي لاختيار الالتحاق بالمدرسة الافتراضية بسبب مشاكل التنمر والسلوك والانضباط، ولأن احتياجات أطفالهم الخاصة لم يتم تقديمها في المدارس التقليدية. وكذلك أظهرت هذه الدراسة أن والدي الطلبة في الصف العادي ووالدي الطلاب ذوي الإعاقة كانوا متساويين في احتمالية تصنيف تجربتهم في المدرسة الافتراضية على أنها متفوقة على تجربتهم السابقة في المدرسة التقليدية، وهو ما يتماشى مع الأبحاث الأخرى التي أجريت مع كلا المجتمعين. وأشارت العديد من الدراسات باحتمال ظهور هذه النظرة الإيجابية للمدارس الافتراضية عند أسر الطلبة ذوي الإعاقة بسبب فشل المدارس التقليدية وليس لجودة المدارس الافتراضية واعتبروه كسبب أساسي لتسجيل أسر الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الافتراضية، فقد يهرب الوالدين من تحديات المدارس التقليدية وليس بالضرورة دليل على جودة الفصل الافتراضي (Ortiz et. al, 2017; Beck, Egalite & Maranto, 2014; Currie-Rubin & Smith, 2014).

وتعمل برامج التربية الخاصة على تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تصميم برامج تربوية فردية تتضمن أهداف تعليمية محددة ومواءمات مناسبة وتحديد مكان وطريقة تقديم الخدمات التي تساهم في نجاحهم في أقل البيئات تقييداً (Fernandez, Ferdig, Thompson, Schottke, & Black, 2016). ويتم تقديم هذه الخدمات، في التعليم التقليدي، من قبل المعلمين داخل المدرسة، بينما يتم التعاون مع الوالدين كمشاركين أساسيين في الموافقة على هذه البرامج التربوية الفردية

ومتابعة تحققها، وقد اتضح بأن الأسرة تشارك في تصميم البرنامج التربوي الفردي ولكن يتعطل تحققها عندما ينتقل التنفيذ إلى المنزل (Thompson, Ferdig, & Black, 2012; Stahl, Rank, East, Rice, & Mellard, 2017).

وقد تم تحليل طبيعة أدوار المعلمين وأولياء الأمور في التربية الخاصة الافتراضية (Rice & Carter, 2015; Bernstein, 2014; Franklin et al., 2015) وأظهرت النتائج بأنه من الشائع أن يقضي الآباء وقتًا طويلاً في تعليم أطفالهم، وأن أدوار المعلمين قد تحولت بشكل أكبر نحو إدارة الحالة وتقديم الاستشارات التعليمية للوالدين بدلاً من القيام بمهام التعليم. وبشكل عام، تقوم الأسر باختيار التعليم الافتراضي بسبب عدم نجاح أطفالهم سابقًا في المدارس التقليدية، وكذلك لمرونة التنسيق عبر الإنترنت، والتحديات الاجتماعية والأكاديمية الفريدة التي يواجهها طفلهم. وكذلك تقدم الأسر الدعم الفردي لأطفالهم في المدرسة الافتراضية، ويتمركز دور المعلمين في دعم الطلاب والأسر وتقديم التسهيلات ومراقبة التقدم.

السؤال الثالث: ما أهمية الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

تتمثل أهمية توظيف الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الميزات التي توفرها هذه الفصول، والتي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية بسرعة وفعالية وبشكل واقعي مما له أثر إيجابي على المتعلمين، وهذا ما أكدته دراسة ياليا (Yulia, 2020) التي أوضحت أن التعليم عن بعد سيكون نمط التعليم السائد مستقبلا، فالجيل الحالي يتميز بتعلقه باستخدام التطبيقات المختلفة، لذلك أصبح دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية توجها عالميا، وأصبح التفاعل مع الأنشطة التعليمية الرقمية يشكل عاملا محفزا للتعلم بدلا من الاكتفاء بالتعلم التقليدي.

وبشكل عام قد يكون للفصول الإلكترونية أثر إيجابي في دعم النظام التعليمي ورفع كفاءته، وذلك لتميز هذه الفصول الافتراضية بمرونة في الجدول الدراسي، كما تعتبر الحل الأمثل لتعليم الأفراد المتباعدين جغرافياً، وكذلك القدرة على تقديم التغذية الراجعة الفورية، وعلى توفير المواد التعليمية بصور متعددة كالنصوص العادية، والصور الثابتة إلى الصور المتحركة، ومقاطع الفيديو (بختي، 2003). ويمكن تصنيف إيجابيات الفصول الافتراضية إلى مجموعتين: إيجابيات تتعلق بالفصول الافتراضية بشكل عام بدون تخصيص، وإيجابيات تتعلق بالفصول الافتراضية وتأثيرها المباشر على المخرجات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أن التعليم باستخدام الفصول الافتراضية يؤدي إلى مشاركة الطالب في صنع العملية التعليمة، ويساعد في

تغطية عدد أكبر من الطلبة دون قيود، والسرعة العالية في التعامل والاستجابة، وإمكانية الدراسة في أي مكان من العالم دون التقيد بحدود جغرافية، والحرية الكاملة في اختيار الوقت والمكان التعليمي (القحطاني، 2010). وأيضا في إدارة الأزمات لكونها وسيلة بديلة يمكن الاستناد عليها في الكثير من الأوقات لقدرتها على توفير التعليم للطلبة في أي وقت ومكان، فلا يضطر الطالب الحضور إلى المدرسة أو التنقل في أوقات الأزمات (الهرش ومفلح والدهون، 2009).

وقد تمت الإشادة بالفصول الافتراضية نظرًا لقدرتها على توفير فرص تعلم "أكثر مرونة" و"تفريد للتعليم" لعدد أكبر من الطلبة مقارنة بالفصول التقليدية (Marsh, Carr-Chellman & Sockman, 2009). أن فوائد الجداول المرنة للأسر التي تتميز أنظمة حياتهم بالتنقل المتكرر، والطلاب في المناطق الريفية البعيدة عن مراكز تقديم الخدمات في المدن الكبيرة، وكذلك الطلاب الذين لديهم التزامات شخصية ومهنية خارج المدرسة (Toppin & Toppin, 2015).

بالإضافة إلى ذلك، تم التأكيد على فوائد الفصل الافتراضي فيما يخص تفريد التعليم، والقدرة على التحكم بسرعة التعلم وتمديد وقت التعلم لمن يحتاجه، والمرونة في تحديد المستويات التعليمية داخل الفصل الافتراضي، ومرونة المحتوى والمناهج الدراسية لجميع الطلبة ولكن بشكل خاص للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Currie-Rubin & Smith, 2014). ويساهم الوصول الفوري إلى بيانات أداء الطلبة إلى تمكين المعلمين في تخصيص سرعة وتركيز التدريس لتلبية احتياجات التعلم الفريدة لهؤلاء الطلبة على أفضل وجه (Bienkowski, Feng & Means, 2012). ومن السمات البارزة لبيئات التعلم الرقمية هي القدرة على تقديم المحتوى بطرق متعددة، والتي تُعد إحدى المبادئ الرئيسية للتصميم الشامل للتعلم (Rose & Meyer, 2002)، بحيث يتم الجمع بين الوسائل السمعية والبصرية والنصية وغيرها من الوسائل لإيصال المعنى لديه القدرة على تزويد الطلاب بمجموعة من القدرات والإعاقات وإمكانية وصول أكبر إلى المناهج وفرص التعلم وطرق إضافية لإثبات فهمهم عند خيارات متعددة لتعبير الطالب متاحة (Bruce et al., 2013).

وتُعد المدارس الافتراضية خيار وصول مثالي للطلبة الذين يتعرضون للتنمر في المدارس التقليدية بسبب اختلافهم أو إعاقتهم (Welch, 2015). أن المدارس الافتراضية تدعم حركة اختيار المدرسة (school choice) والتي تعتبر واحدة من أهم حركات التعليم التي تعطي الوالدين حق اختيار نوع التعليم الذي يتلاءم مع معتقداتهم ومبادئهم وخصائص أبنائهم الفردية. أيضًا يمتلك التعليم الافتراضي امتيازات

تكنولوجيــة هائلــة تــسمح للمعلمــين والمختــصين للاستجابة بشكل أكثر فعالية مع العديد من الطلبة باختلاف قدراتهم وظروفهم مقارنة بالأشكال التقليدية للاتصال في المدارس والفصول التقليدية (Miron & Urschel, 2012). وعلى الرغم من الإشادة بالفصول الافتراضية لقدرتها على تقديم خيارات تعليمية مرنة للطلبة الذين لديهم مجموعة متنوعة من احتياجات التعلم إلا أنها لا تخلو من بعض العيوب والنقد الموجه إليها والذي قد يعيق الوصول إلى أفضل الخيارات التعليمية الفردية للطلبة والتي سيتم مناقشتها بشكل مفصل في إجابة السؤال ألآتي.

السؤال الرابع: ما التحديات التي قد تحد من توظيف الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

رغم الحاجة الماسة إلى الفصول الافتراضية لتلبية متطلبات التعليم في العصر الراهن، إلا أن هناك بعض الانتقادات التي أشارت لها بعض الدراسات، فقد أوصت دراسة لمركز السياسات الوطنية التعليمية في الولايات المتحدة في عام 2019، بوقف أو تقليل المدارس الافتراضية حتى يتم التأكد من أسباب ضعف مخرجاتها التي أظهرتها الدراسة مقارنة بالمدارس التقليدية (الدهشان، 2020). وقد يؤكد ذلك، معدلات تسرب الطلبة المرتفعة ودرجات الاختبارات الضعيفة في الفصول الافتراضية، كما أن المعلمون يكونون أكثر إرهاقاً وكذلك، ثقافة الغش أكثر انتشاراً (Barbour & Reeves, 2009; Bausell, 2016). أيضا كشف التحليل الإحصائي لمستويات الأداء السنوي للمدارس الافتراضية بأن 27٪ فقط من هذه المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية قد حققت نموًا سنويًا مناسبًا في عام 2013-2014 (Molnar et al., 2014).

وعلى الرغم من فاعلية الفصول الافتراضية وأهميتها في مجال التعليم، إلا أنها لا تخلو من التحديات التي قد تحد من عملية استخدامها بشكل فعال، ومن هذه التحديات (الدهشان، 2020; Hetsevich, 2017) ما يأتي:

محدودية استخدام الواقع الافتراضي نتيجة للتكاليف المبدئية الباهظة عند شراء الأجهزة المطلوبة وارتفاع سعر تكلفة إنتاج البرامج الافتراضية

- محدودية تأثير الحواس الخمس في نظام الواقع الافتراضي الذي لا يتجاوز في استخدامه إلا حاسة السمع والبصر واللمس، ولكن ربما ستظهر مستحدثات أخرى تستخدم الحواس الأخرى مستقبلا.

- الاستخدام المفرط لبرامج الواقع الافتراضي وأمام أجهزة الحاسوب، له تأثيره الصحي السلبي.

- إن استخدام نوعيات خاصة من نظم الحاسب الآلي التي تتضمن تواتر إطارات الصور المتحركة والتي

تزيد عن خمسة عشر إطارا في الثانية يؤدي إلى إصابة الطالب بالغثيان والصداع وأعراض أخرى مثل إرهاق الجهاز العصبي وتوتره.

- قد يصاب الطلاب للعزلة والوحدة، وتنشأ بسبب تفاعل الطلاب مع أجهزة الحاسب بدلا من تواصلهم وتفاعلهم بطريقة مباشرة مع بعضهم البعض.

- القصور الواضح في الوفاء بمتطلبات التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم غن بعد.

- الافتقار إلى النواحي الواقعية والتفاعلية في عملية التعليم.

- جمود نظم التعليم وضعف تقبلها لكل جديد بسهولة وبسر.

- تحدي التقويم والامتحانات.

- ضعف التزام الطلاب وأولياء أمورهم بمتابعة برامج التعليم عن بعد.

ويمكن تصنيف التحديات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأسرهم أثناء استخدام الفصول الافتراضية إلى تحديات تتعلق بتصميم هذه الفصول، وأخرى تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفيما يتعلق بالتحديات التي تتعلق بتصميم هذه الفصول، يُعد تصميم أنظمة إدارة التعلم والذي تتبناه العديد من الفصول الافتراضية هو العائق أمام الوصول إلى منهج ذو معنى للطلبة ذوي صعوبات التعلم (Keeler & Horney, 2007; Smith, 2016; Greer, Rowland & Smith, 2014). فيكون هناك فوضى مرئية تعيق الطالب من الوصول بشكل سهل ومنظم للمنهج بسبب التصميم الغير متناسق لشاشة العرض، ونقص المساحات البيضاء وتوازن ألوان غير كافي مما يؤثر على قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الوصول إلى تعليم مناسب (Burgstahler, 2001; Keeler & Horney, 2007). ويجب تقييم الأدوات والأنظمة التعليمية الافتراضية ليس من حيث سهولة استخدام الطلبة فقط، بل أيضًا لقابلية استخدام الوالدين من أجل مراعاة المشاركة المتزايدة المطلوبة من أولياء الأمور في بيئات المدرسة الافتراضية (Basham et al., 2015). إن التحدي الرئيسي في إمكانية الوصول في بيئات المدارس الافتراضية يظهر أولاً على مستوى التصميم، ولذلك فإن الشركات التي تصمم وتبيع المنصات التعليمية هم المسؤولين عن معالجة مشكلات إمكانية الوصول وليس المدارس أو المعلمين (Burgstahler, 2001; Smith, 2016; Tindle, et al., 2015).

بالإضافة إلى ذلك، يُعد مستوى تعقيد النص تحديا أمام الوصول إلى المناهج الافتراضية (Tindle, et al., 2015; Rice & Greer, 2015; Smith & Basham, 2014). كما أن الدروس عبر الإنترنت صعبة للطلبة الذين لا يقرؤون عند مستوى الصف الدراسي أو أعلى

منه بسبب انتشار مفردات المحتوى المتخصصة دون أي نوع من التعليم المتمايز في اكتساب المفردات والتي تبسط المعلومة أو تقدمها بمستويات مختلفة تتناسب مع القدرات المختلفة لجميع الطلبة (Tindle, et al., 2015). كما أن الطبيعة المعزولة التي يتسم بها التعليم الافتراضي، تجعل الطلبة أقل قدرة على تكوين المعنى الاجتماعي للنصوص المعقدة، وذلك بسبب محدودية فرص الوصول إلى أقرانهم في مجتمع التعلم (Rice and Greer, 2015)، حيث لا يمكن للطلبة ذوي صعوبات التعلم من المشاركة في التعلم المباشر مع الأقران، وبالتالي تقل الاستراتيجيات المتاحة لهم لمساعدتهم في فهم النصوص الصعبة (Johnston, Greer & Smith, 2014). لذلك تعتبر إمكانية الوصول إلى النص من أهم التحديات التي تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاتصال الافتراضي مع معلميهم وأقرانهم نظرًا لاعتماد البيئة الافتراضية على النص عند التواصل، وذلك من خلال قيام الطلبة – عادة – بإرسال مشاركاتهم أو مستنداتهم عن طريق البريد الإلكتروني إلى المعلمين، وكذلك إرسال الرسائل الفورية للتفاعل مع زملائهم في الفصل (Woodfine, Nunes & Wright, 2006; Keeler & Horney, 2007; Burgstahler, 2001).

ومن القضايا التي أثارت قلق التربويين حول المدارس الافتراضية هي معدلات التسرب المرتفعة في أعداد الطلبة والموظفين في المدارس الافتراضية، فالأدلة الحديثة ترسم صورة أكثر كآبة (Bausell, 2016)، فالمدارس الافتراضية مختلة وظيفيًا، ومعدلات تسرب أعداد الطلبة منها كبيرة، ودرجات الاختبار منخفضة، والمعلمون مرهقون، وتقارير عن ثقافة غش كثيرة (Barbour & Reeves, 2009)، فقد كشف التحليل الإحصائي لمستويات الأداء السنوي للمدارس الافتراضية بأن 27٪ فقط من المدارس العامة الافتراضية في الولايات المتحدة الأمريكية قد حققت نموًا سنويًا مناسبًا في عام 2013-2014 (Molnar et al., 2014)، فعلى سبيل المثال، في ولاية كولورادو، وجد بأن أكثر من نصف الطلبة المسجلين في المدارس الافتراضية إما انتقلوا إلى مدرسة مختلفة أو توقفوا عن الذهاب إلى المدرسة تمامًا خلال إطار زمني مدته عام واحد (Hubbard & Mitchell, 2011).

وكشف تحقيق بوليتيكو عام 2013 أن معدلات تسرب الطلبة في المدارس الافتراضية بولاية أوهايو وبنسلفانيا ونيويورك بلغت في بعض الأحيان ثلاثة أضعاف عدد نظرائهم في المدارس التقليدية (Samuelsoh, 2013). وتستدعي هذه النتائج المقلقة، حول نتائج الطلبة ونسب تسربهم، والتي تؤدي إلى عواقب وخيمة على الطلبة وعائلاتهم، دراسات دقيقة حول جدوى المدارس الافتراضية. وتهيمن المؤسسات

الربحية في سوق المدارس الافتراضية على معظم النماذج المتواجدة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتغري المدارس الافتراضية الآباء والأمهات اليائسين لإيجاد بدائل تعليمية لأطفالهم، ولكن بمجرد الانضمام لها، يتحول دور الوالدين من مشارك إلى محرك رئيسي لجميع عمليات توفير الدعم التكنولوجي وإدارة سلوكيات الطلبة ومتابعة العمل مع الطالب نيابة عن المدرسة الافتراضية.

ومن أهم وأولى التحديات التي تواجه توظيف الفصول الافتراضية في العملية التعليمية هو نقص الوعي والتصور المتكامل عن التعليم عن بعد لدى كل أطراف العملية التعليمية، وبالتالي لابد أن يبدأ أولياء الأمور والمعلمين في تثقيف أنفسهم بأنفسهم عن ماهية التعليم عن بعد، فالتعليم ليس قائما على وجود مدرسة أو صفوف دراسية تقليدية ولكنه عملية ممتدة ويمكن – وخصوصا في ظل جائحة كورونا – أن يكون للبيت والأهل دور فعال في تعليم أبنائهم من خلال إتاحة الفرصة للتطبيق العملي والحياتي لما تعلموه في مدارسهم من مهارات ومعارف جديدة (الدهشان، 2020). وهذا يؤكد لنا أن أزمة كورونا المستجد لفتت النظر إلى التأكيد على دور الأسرة والمنزل في تربية أبناءهم والقيام بدورهم المهم والأساسي في ظل تحول التعليم من المدرسة إلى المنزل، مع ضرورة القيام بدورهم كعامل مكمل للجهود التي تبذلها المدرسة تجاه المادة الدراسية التي تقدم من خلال الفصول الافتراضية.

وقد يواجه الطلبة المبتدئون بعض الصعوبة في تحديد المتطلبات الدراسية الحقيقية للمادة لعدم وجود المساعدة أو الإرشاد المباشر أو لعدم التعود على التعامل مع الوسائل التقنية المستخدمة، وحتى يستطيع الطلبة الاستفادة المثلى من تقنية التعلم عن بعد يجب عليهم أن يدركوا ماهية التعلم عن بعد، وأن يتقنوا استخدام الوسائل المتاحة فيه كافة وأن يحسنوا التعامل مع المهارات الأساسية التي يستلزمها هذا النظام وأن يلتزموا بالضوابط وتوجيهها لهم. ويجب ألا يقل حرصهم ونشاطهم، في التعلم عن بعد، عن الطالبة المنتظمين في المدرسة التقليدية، وذلك لتحقيق النتيجة المثلى في التعلم عن بعد (بلبيسي، 2007). وإذا كان هذا بالنسبة للطلبة العاديين فبكل تأكيد سيكون الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومن التحديات أيضا عدم وجود أدلة تجريبية كافية تثبت فاعلية التعلم الإلكتروني على مخرجات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الافتراضية، حيث أن الأبحاث الحالية التي أجريت في مجال المدارس الافتراضية لا تعتبر كافية للكشف عن فعالية هذا النوع من التعليم مع الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص باعتبارهم

الفئة الأكبر في برامج التربية الخاصة (Rice & Carter, 2015; Beck, Egalite & Maranto, 2014). بالإضافة إلى ذلك، وصفت وزارة التعليم الأمريكية (U.S. Department of Education, 2010) البحوث التي تناولت التعلم الافتراضي في التعليم العام بأنها محدودة وغير قابلة للتعميم وتفتقر إلى التماسك والترابط. ويُعد حجم الفاقد التعليمي الكبير في المدارس الافتراضية، والذي سبق الإشارة له، تحديا أخر، فقد ذكر الزغيبي (2021) بأن الفاقد التعليمي للسنة الدراسية 2020 للطلبة في المرحلة الابتدائية يقدر ما بين شهرين ويصل إلى ستة أشهر في مادة اللغة، بينما يمتد من شهرين وحتى ثمانية أشهر في مادة الرياضيات.

كذلك تواجه المدارس الافتراضية، تحديات تطبيق مبادئ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) التي تُعد غير مفهومة في المدارس الافتراضية، حيث أجرى مركز التعلم عبر الإنترنت والطلبة ذوي الإعاقة (2015) دراسة للسياسات والأدلة التي تدل على امتثال المدارس لمبادئ قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) بالمدارس الافتراضية في جميع الولايات بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج بأن ما لا يقل عن 50٪ من الولايات الأمريكية فشلت في تقديم أدلة على امتثالها لمبادئ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Centre on Online Learning and Students With Disabilities, 2015). وحتى عام 2022، لا توجد قوانين تعليم فدرالية أو دولية معترف بها تشير بشكل محدد إلى سياسات واضحة فيما يخص التربية الخاصة في البيئات الافتراضية، وجميع السياسات المطبقة حالياً على المدارس الافتراضية تصنف بأنها سياسات محلية تشمل إدارات تعليمية محددة وتختلف بين الولايات بشكل كبير (COLSD, 2015).

وتساءل الباحثون عن طبيعة البيئة الأقل تقييدًا في المدارس الافتراضية، ففي المدارس التقليدية تهدف البيئات الأقل تقييداً إلى ضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى مناهج التعليم العام والتعلم مع أقرانهم في الصف إلى أقصى حد ممكن (U.S. Department of Education, 2010)، بينما لا تزال الخيارات المتاحة للبيئات الأقل تقييداً في المدارس الافتراضية غامضة. واقترح رايس وإيست وميلارد (Rice, East & Mellard, 2015) أن الفصول الافتراضية هي الخيار المناسب لتحديد البيئات الأقل تقييداً. ولا يزال آخرون يجادلون بأن إمكانية الوصول من عدمه إلى المحتوى الدراسي عبر الإنترنت للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي التي تحدد تقييد البيئة وعدم ملاءمتها (Keeler & Horney, 2007). وعلى الرغم من أن التربية الخاصة هي خدمة وليس مكانًا، فإن "موقع" المدرسة الافتراضية لديه القدرة على التأثير على نجاح الطلبة من عدمه.

التوصيات:

1- عَقْد وِرَش عمل لمعلِّمِي التعليم العامّ والتربية الخاصة لتنمية معارفهم ومهاراتهم في استخدام الفصول الافتراضية.

2- عَقْد وِرَش عمل للطلبة وأسرهم لتحسين مستوى الوعي لديهم حول الفصول الافتراضية.

3- الاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في مجال توظيف الفصول الافتراضية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4- تضمين موضوع الفصول الافتراضية في برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

5- إجراء دراسات توضِّح واقعَ ممارَسَة الفصول الافتراضية وكذلك تقييم معلومات ومهارات المعلمين في استخدام الفصول الافتراضية، واقتراح أفضل السبل لتطويرها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البتال، زيد بن محمد (2014). أثر استخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، *المجلة الدولية للعلوم التربوية بجامعة الإمارات العربية المتحدة*، 35، 94- 129

البغدادي، محمد رضا محمود (2011). بيئات التعلم الافتراضية. مجلة كلية التربية، مصر، ع 11، 1- 39.

التودري، عوض حسين محمد (2004). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. ط 2، الرياض: مكتبة الرشد.

الحميداوي، ياسر خضير (2018). فاعلية الفصول الافتراضية الرقمية في تنمية مهارات استخدام الحاسوب لدى طلاب الصف العاشر بإقليم كوردستان العراق. المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس.

الدهشان، جمال علي خليل (2020). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشراقية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مج3، ع4، 195-169.

الزغيبي، محمد عبدالله (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه. *مجلة العلوم التربوية*، *33*(3)، 543-577.

الغنيم، حمد صالح عبدالعزيز (2016). اتجاهات طلبة كلية التربية نحو استخدام الفصول الافتراضية في العملية التعليمية، *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، *24*(1)، 53- 95.

الشهراني، ناصر عبدالله (2012). أثر استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس مسار العلوم لطلاب جامعة أم القرى. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، مصر.ع 147، ج2، 349-375.

الهرش، عايد ومفلح، محمد والدهون، مأمون (2009)، معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 27-40.

بلبيسي، منى (2007). فاعلية طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة سلفيت التعليمية في استخدام مهارات وتقنيات التعلم عن بعد. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*،

مج1، ع1، 355-402.

خلف الله، محمد جابر (2017). فاعلية اختلاف حجم المجموعات المتزامنة بالفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية والاتجاهات نحو التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس.

خميس، محمد (2011). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

صالح، محمود مصطفى عطية (2015). فاعلية الأنماط المختلفة للتفاعل ضمن الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والميل نحو التعلم الرياضي لدى طلاب الثانوية العامة، دراسات قبل التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي،31، 473-489

السعيد، صالح (2014). أثر برنامج تدريبي عن بعد باستخدام نظام الفصول الافتراضية في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي الاجتماعيات في دولة الكويت. *عالم التربية*، *15* (45)، 123-137.

عبد المقصود، محمد (2010). تطوير الفصول الافتراضية للمعاقين سمعياً في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة وأثرها على اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

سالم، احمد (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الراشد، الرياض.

سرايا، عادل السيد (2012). تصميم برنامج تدريبي عبر تكنولوجيا الفصول الافتراضية وفعاليته في تنمية بعض مهارات التصميم التعليمي البنائي والاتجاه نحو استخدامها لدى معلمي الطلاب الفائقين. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر، ع 78، ج3، 281-338.

سيد، محمود أبو الحجاج خضاري (2017).استخدام الفصول الافتراضية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع 18، 371- 388.

عبد العال، مصطفى (2016). فاعلية فصل افتراضي في تحصيل التلاميذ المعاقين سمعياً لمفاهيم الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية. بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية النوعية تخصص "تكنولوجيا التعليم – تربية خاصة. *دراسات في التعليم الجامعي*، 32، 381-398.

القحطاني، ابتسام (2010) *واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المبارك، أحمد (2004). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة العالمية "الإنترنت" على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.

معن، الخطيب (2020)، تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها. شبكة الجزيرة الإعلامية، متاح في:
https://www.aljazeera.net/opinion

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Basham, J.D., Stahl, S., Ortiz, K., Rice, M.F., & Smith, S. (2015). Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities. Lawrence, KS: Center on Online Learning and Students with Disabilities.

Barbour, M.K. (2014). Review of "Virtual Schooling and Student Learning: Evidence from the Florida Virtual School." Boulder, CO: National Education Policy Center.

Teaching Exceptional Children, *46*(5), 110-116. doi:10.1177/0040059914530100.

Currie-Rubin, R., & Smith, S. J. (2014). Understanding the Roles of Families in Virtual Learning. TEACHING Exceptional Children, *46*(5), 117-126. doi:10.1177/0040059914530101

Crouse, T. M., Rice, M. F., & Mellard, D. F. (2016). "How did I survive?" Online Teachers' Describe Learning to Teach Students with Disabilities. Lawrence, KS: Center on Online Instruction and Students with Disabilities, University of Kansas.

Dabbagh, N.& Kitsantas, A. (2004). Supporting Self-Regulation in Student-Centered Web-Based Learning Environments. *International Journal on E-Learning*, v3 n1 p40-47. George Mason University, United States.

Dos Santos, C. (2019). What are the leading countries in the eLearning industry?. https://www.elearningnews.it/en/e-learning-news-C-18/studies-C-26/what-are-the-leading-countries-in-the-elearning-industry-AR-510/

Fernandez, H., Ferdig, R. E., Thompson, L. A., Schottke, K., & Black, E. W. (2016). Students with Special Health Care Needs in K-12 Virtual Schools. Educational Technology & Society, *19*(1), 67–75.

Franklin, T. O., Burdette, P., East, T., & Mellard, D. F. (2015). Parents' roles in their child's online learning experience: State education agency forum proceedings series (Rep. No. 2). Lawrence, KS: Center on online instruction and students with disabilities, University of Kansas.

Hubbard, B. & Mitchell, N. (2011). Online K-12 schools failing students but keeping tax dollars. I-News Network. Retrieved from http://www.inewsnetwork.org/special-reports/online-k-12-schools/

Glass, G. V & Welner, K.G. (2011). Online K-12 Schooling in the U.S.: Uncertain Private Ventures in Need of Public Regulation. Boulder, CO: National Education Policy Center.

Greer, D., Rowland, A, & Smith, S. (2014). Critical Considerations for Teaching Students With Disabilities in Online Environments, *TEACHING Exceptional Children*, 79-91.

Guy, R. H. (2004). An Investigation of the Effects of Instructional Strategy (Instructor - Centered versus Learner - Centered) and Communication Mode (Synchronous and a Synchronous) on Student Learning and Interaction in a Web- based Environment. 'DAI -a 65/02, p.395.

Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. Computers and Education, *52*(2), 402-416.

Bausell, S. B. (2016). From the Editorial Board Virtual Charter Schools: *Where Did All The Children Go? The High School Journal*, *99*(2), 109-112. doi:10.1353/hsj.2016.0002

Beck, D., Egalite, A., & Maranto, R. (2014). Why they choose and how it goes: Comparing special education and general education cyber student perceptions. Computers & Education, 76, 70-79. doi:10.1016/j.compedu.2014.03.011

Bernstein, M. D. (2014). Whose choice are we talking about?: The exclusion of students with disabilities from for-profit online charter schools. *Richmond Journal of Law and the Public Interest*, *16*(3), 487–525. Retrieved from http://scholarship.richmond.edu/pilr

Bienkowski, M., Feng, M., & Means, B. (2012). *Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief.* Washington, DC: SRI International.

Bruce, D., Di Cesare, D. M., Kaczorowski, T., Hashey, A., Boyd, E. H., Mixon, T., & Sullivan, M. (2013). Multimodal composing in special education: A review of the literature. *Journal of Special Education Technology*, *28*(2), 25–42.

Burdette, P. J., & Greer, D. L. (2013). Online Education Parent Survey. Retrieved from http://centerononlinelearning.org/oesp-description.

Burgstahler, S. (2001). Real connections: Making distance learning accessible to everyone (Rep.). Seattle, WA: DO-IT, University of Washington.

Carnahan, C., & Fulton, L. (2013). Virtually forgotten: Special education students in cyber schools. TechTrends, *57*(4), 46-52.

Center on Online Learning and Students with Disabilities (2015). Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities. Lawrence, KS: Author.

Centre on Online Learning and Students with Disabilities (2012). *The foundation of online learning for students with disabilities*. Retrieved from http://centerononlinelearning.org/wp-content/uploads/Foundation

Clark, T., PhD. (2001). Virtual schools: Trends and issues. A Study of Virtual Schools in the United States Retrieved from Distance learning resource network, a WestEd project website:https: https://www.wested.org/online_pubs/virtualschools.pdf

Coy, K. (2014). Special Educators' Roles as Virtual Teachers.

O'Leary, R. & Andy, R. (2002). Virtual Learning Environments. At The Handbook for Economics Lecturers. Economics Network, Higher Education Academy of the UK, Edited by: Peter Davies, university of Bristol, Sep., pp. 2-3.

Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., Piras, P., Pistis, I., & Masala, C. (2021). The Use of Distance Learning and E-learning in Students with Learning Disabilities: A Review on the Effects and some Hint of Analysis on the Use during COVID-19 Outbreak. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, *17*, 92–102. https://doi.org/10.2174/1745017902117010092

Phungsuk, R. Viriyavejakul, C., & Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal*, Social Sciences 38(3).

Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N., & Liu, F. (2010). Virtual high schools: Improving outcomes for students with disabilities. The Quarterly Review of Distance Education, 11(2), 91-104.

Rhim, L. M., & Kowal, J. (2008). Demystifying special education in virtual charter schools. Retrieved from https://publicimpact.com/2009/09/02/demystifying-special-education-in-virtual-charter-schools/

Rice. M. F., Carter, R.A. (2015). "When we talk about compliance, it's because we lived it" Online educators rules and supporting students with disabilities. Online Learning (19)5. 18 – 36.

Rice, M., & Carter, Jr., R. (2016). Online Teacher Work to Support Self-Regulation of Learning in Students with Disabilities at a Fully Online State Virtual School. Online Learning, 20(4).

Rice, M. F., East, T., & Mellard, D. F. (2015). IDEA principles in the online environment: free appropriate public education, least restrictive environment and due process issues: super intendant forum proceedings (Report No. 3). Lawrence, KS: Center on online instruction and students with disabilities, University of Kansas. Retrieved December 1, 2015, from Center on online instruction and students with disabilities, University of Kansas website: http://centerononlinelearning.org/wpcontent/uploads/Superintendent_Topic_3_Summary_November2015.pdf

Rice, M., & Ortiz, K. (2016). *Chapter Six: Challenges, opportunities, and lingering questions.* In Equity matters: Digital & online learning for students with disabilities. Lawrence, KS: Centre on Online Learning and Students with Disabilities.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in*

Hammer, V. A. (2001). The Influence of Interaction on Active Learning, Learning Outcomes, and Community Bonding in an Online Technology Course. Doctor of Education, Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati.

Karaman, S., Aydmir, M. & Kucuk, S. (2013). Virtual Classroom Participants' Views for Effective Synchronous Education Process, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January* 2013 ISSN 1302-6488 Volume: 14 Number: 1 Article 25.

Keeler, C. G., & Horney, M. (2007). Online Course Designs: Are Special Needs Being Met? 129 *American Journal of Distance Education*, *21*(2), 61-75. doi:10.1080/08923640701298985

Koumi, J (2006). Designing Educational Video and Multimedia for Open and Distance Learning. Routledge, England.

Lin, E. (2009). "Virtual" schools: Real discrimination. Seattle University Law Review, *32*(1), 177-200

Marsh, R. M., Carr-Chellman, A. A., & Sockman, B. R. (2009). Why parents choose cyber charter schools. TechTrends, *53*(4), 32-36

Miron, G. & Urschel, J.L. (2012). Understanding and improving full-time virtual schools: A study of student characteristics, school finance, and school performance in school 130 operated by K12 Inc. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from http://nepc.colorado.edu/publication/understanding-improving-virtual.

Molnar, A., Miron, G., Gulosino, C., Shank, C., Davidson, C., Barbour, M.K., Huerta, L., Shafter, S.R., Rice, J.K., & Nitkin, D. (2017). Virtual Schools Report 2017. Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved from http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2017

Morgan, H. (2015). Online instruction and virtual schools for middle and high school students: Twenty-first-century fads or progressive teaching methods for todays pupils? The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *88*(2), 72-76.

Parker, M. A., & Martin, F. (2010). Using Virtual Classrooms: Student Perceptions of Features and Characteristics in an Online and a Blended Course, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 6, No. 1.

Ortiz, K., Rice, M., Smith, S., and Mellard, D. F. (2017). Roles and Responsibilities of Parents of Online School Students with Disabilities. Lawrence, KS: Center on Online Learning and Students with Disabilities, University of Kansas

the digital age: Universal design for learning. Alexandria, VA: ASCD.

Samuelsohn, D. (2013). Virtual schools are booming. Who's paying attention? Politico. Retrieved from http://www.politico.com/agenda/story/2015/09/virtual-schools-education-000227.

Shauna, Schullo (2007). Selecting a virtual classroom system, Illuminate Live vs Macromedia Breeze, *Merlot Journal of online learning and teaching,* 3(4).

Smith, S. J. (2016). Invited in: Measuring UDL in online learning. Lawrence, KS: Center on 133 Online Learning and Students with Disabilities, University of Kansas.

Smith, S., & Basham, J. (2014). Designing Online Learning Opportunities for Students with Disabilities. Teaching Exceptional Children, 46(5), 127-137. doi:10.1177/0040059914530102

Stahl, S., Rank, S., East, T., Rice, M., & Mellard, D. F. (2017). Report on the stakeholder forum on elementary and secondary online learning and students with disabilities. Center on Online Learning and Students with Disabilities, University of Kansas.

Technavio (2018). E-learning Market in the US 2018-2022. https://www.technavio.com/report/e-learning-market-in-the-us-analysis-share-2018?pk_vid=2a69e1dd3fbc7b381591262233ffe154

Thompson, L. A., Ferdig, R. E., & Black, E. (2012). Online schools and children with special health and educational needs: Comparison with performance in traditional schools. *Journal of Medical Internet Research*, *14*(2), e62.

Tindle, K., East, T., and Mellard, D. F. (2017). Online Learning for Students with Disabilities: Considerations for LEA Policies, Practices, and Procedures. Lawrence, KS: Center on Online Learning and Students with Disabilities, University of Kansas.

Toppin, I. N., & Toppin, S. M. (2015). Virtual schools: The changing landscape of K-12 education in the U.S. Education and Information Technologies, *21*(6), 1571-1581. doi:10.1007/s10639-015-9402-8

Torre, D. (2013). Virtual Charter Schools: Realities and Unknowns. *Journal of Distance Education*, 27(1).

U.S. Department of Education 2010, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies, Washington, D.C.

Welch, A. (2015). The role of primary students and parents in virtual schools. Distance Learning, *12*(2), 33-37.

Woodfine, B., Nunes, M. B., & Wright, D. (2008). Text-based synchronous e-learning and dyslexia: Not necessarily the perfect match! Computers & Education, 50(3), 703-717. doi:10.1016/j.compedu.2006.08.010

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (*English Teaching Journal*). 11(1)

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (26)، ص ص 131 - 166، الرياض (2023م/ 1444هـ)

واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: وجهة نظر معلميهم في جدة

أ. نداء بنت جويبر مبيريك الحربي[1]، و د. منى بنت فوزي عبد الرحمن سليماني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (167) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة. وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، حيث قسمت فقراتها (26) على ثلاثة أبعاد وهي: (قبل تحضير الدرس، أثناء الدرس، أثناء التقويم والمراجعة النهائية). أظهرت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة يرون بأن توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يأتي بدرجة كبيرة، حيث جاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي (3.7801) من (5). كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن بُعد (أثناء الدرس) جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.9810)، وفي المرتبة الثانية بعد (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) بمتوسط حسابي (3.9716)، بينما جاء بُعد (قبل تحضير الدرس) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.1228). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) في بُعد (أثناء الدرس) وبُعد (قبل تحضير الدرس)، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) لصالح الإناث. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا). وتم تفسير النتائج وفق الأدب النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: السبورة التفاعلية، مهارات القراءة، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

Employing the Interactive Whiteboard in Teaching Reading Skills to Primary-Stage Students with Learning Disabilities as Perceived by their Teachers in Jeddah

Mrs. Nedaa Jewaiber Alharbi[1], and Dr. Mona Fawzi Sulaimani[2]

Abstract: The study aimed to examine the use of the interactive whiteboard in teaching reading skills to primary-stage students with learning disabilities (LD) as perceived by their teachers in Jeddah. The descriptive survey method was used, and the purposive study sample consisted of 167 teachers of primary-stage LD students in public schools where LD programs are implemented in Jeddah. The study tool (questionnaire) included 26 phrases in three dimensions; pre-lesson, during the lesson, and during the evaluation and final review. The study findings showed that the study sample gave a high rating to the use of the interactive whiteboard in teaching reading skills to primary-stage LD students (M = 3.7801 out of 5). Moreover, the dimension (*during the lesson*) came first (M = 3.9810), followed by the *during evaluation and final review* dimension (M = 3.9716), whereas the *pre-lesson* dimension came in third (M = 3.1228). The findings revealed no statistically significant differences in the responses of the study sample based on the gender variable (males/females) in the dimensions (*during the lesson*) and (*pre-lesson*), while statistically significant differences were found in the dimension (*during evaluation and final review*) with higher rates for females. Furthermore, there were no statistically significant differences in the responses of the study sample based on the educational qualification variable (diploma, bachelor's, and postgraduate studies).

Keywords: Interactive whiteboard, Reading Skills, Students with Learning Disabilities, Primary-Stage.

---

(1) طالبة ماجستير قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: nmberekalharbi@stu.kau.edu.sa

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: mfsulaimani@ksu.edu.sa

(1) Master's student, Department of Special Education, Faculty of Educational Graduate studies, King Abdul-Aziz University.
E-mail: nmberekalharbi@stu.kau.edu.sa

(2) Assistant professor, Special Education, Department of Special Education, Faculty of Educational Graduate studies, King Abdul-Aziz University.
E-mail: mfsulaimani@ksu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

يعيش العالم ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة وينعكس تأثيرها على جوانب الحياة، وأصبح توجه التعليم نحو البحث عن أساليب ونماذج تعليمية حديثة، وتطوير استراتيجيات التدريس، وتطوير وسائل التعليم من طرق التلقين البدائية إلى طرق أكثر تطورًا مستندة على سلوكيات وقدرات الطلبة، وعلى طريقة استقبال المعلومات والتفاعل معها بالإضافة إلى طرق ووسائل يتم من خلالها دمج التكنولوجيا بالتعليم (منصور، 2015). فما شهده العصر من تقدم تكنولوجي أدى لظهور العدد من المستحدثات التكنولوجية في البيئة التعليمية نتيجةً للاهتمام بتوظيف وسائل التعليم المرئية والمسموعة داخل الصف، باعتبارها منظومة شاملة تتضمن الطلبة، والمادة العلمية، والإدارة وكل ما يؤثر بالبيئة التعليمية (الفريجات، 2014).

ومن زاوية أخرى، يُلفت الانتباه جمال (2021) إلى أن تطور التكنولوجيا بمجال التعليم تم إدخاله أيضًا بمجال تعليم ذوي الإعاقة سواء في استخدام الوسائل، أو الوسائط المعرفية، أو التقنيات؛ لما لها العديد من الإيجابيات التي تنعكس على الطلبة ذوي الإعاقة في كل من الجانب النفسي، والاجتماعي، والمعرفي، والاقتصادي، وتطوير القدرات والمهارات، والقدرة على التعبير عن الحاجات، والسماح باتخاذ القرارات مع الآخرين، وتطوير القدرة على المشاركة والتفاعل مع المجتمع، ومن هذا المنطلق أجريت العديد من الدراسات وعقدت العديد من المؤتمرات حول ذلك الموضوع وكان من أبرزها مؤتمر القمة العالمية لمجتمع المعلومات الأولى والثانية التي عقدت في جنيف عام 2003 وتونس عام 2005 بتنظيم من الاتحاد الدولي للاتصالات، وكذلك المؤتمر العالمي الثاني لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في خدمة ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم تحت شعار التكنولوجيا آفاق وحلول تحت تنظيم المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية بالتعاون مع مركز تعليم وتقويم الطفل بالكويت، كذلك خصصت منظمة اليونسكو جائزة من أجل تمكين تكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة.

وتُعد السبورة التفاعلية، أو ما تسمى بالسبورة الذكية، أو اللوح التفاعلي من أهم أدوات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية والتعلمية؛ نظرًا لما وجد لها من القيم الإيجابية، والفوائد العديدة، وتسهيلات أثناء عرض المعلومات بصورة جذابة وتفاعلية داخل الصف (العمري، 2014). والسبورة التفاعلية عبارة عن سبورة بيضاء حساسة يتم التعامل معها من خلال اللمس، ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الحاسوب من تطبيقات وبرمجيات متنوعة داخل الصف الدراسي، أو في الاجتماعات، والمؤتمرات، والندوات، وورش العمل،

وفي التواصل من خلال الإنترنت (القرعاوي وغنام، 2019).

وباعتبار القراءة أحد أهم مكونات اللغة؛ لكونها مفتاح المعرفة والأساس الداعم الخفي للنجاح في جميع المراحل التابعة، ومن أهم الوسائل الأساسية لاكتساب العلم والمعرفة فهي بالطبع النافذة الأساسية الموصلة للمعرفة، فمن خلال القراءة تتطور العلوم وتزدهر الأمم، فالقراءة توسع القدرات ومدارك العقل، تم التركيز على تطوير مهارات القراءة في الصفوف الابتدائية بشكل واضح، وأصبح تطويرها من أولى أوليات أي نظام تربوي (الحسيني والعصيمي، 2022). ولأن هناك تحديات تواجه الطلبة ذوي صعوبات التعلم في امتلاك مهارات القراءة وتؤدي تلك التحديات إلى ظهور طلبة متعثرين بالصفوف الابتدائية وقد يستمر ذلك التعثر إلى الصفوف المتقدمة، كما يواجه بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم قصور بربط أصوات الحروف بأشكالها، بالمقابل، هذا ما جعل اهتمام الجانب التربوي بطرق التدريس وتحديثها واستخدام التقنيات الحديثة؛ لانعكاساتها الإيجابية في تحسين مهارات القراءة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الظاهري، 2020). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع توظيف معلمي صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تعد صعوبات القراءة من أهم التحديات التي تواجه الطلبة في المرحلة الابتدائية، ومن أكثر الموضوعات شيوعًا بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم (عواد والسرطاوي، 2015)، فهي تحتل ما نسبته 80٪ من أنواع صعوبات التعلم الأخرى (سليمان، 2013). كما ذكر الحساني والفارسي (2020) بأنه من الضروري التركيز على تطوير مهارات القراءة في المراحل الابتدائية؛ نظرًا لبلوغ الكفايات اللغوية المرتبطة بها ذروتها في هذه المرحلة ومن ثم تتعقد في المراحل الأخرى، كونها مهارات تتطور بشكل بنائي ومتتابع بمرحلة تلو الأخرى، ولا ينحصر أثر التعثر في مهارات القراءة على جانب أو مجال محدد، بل ينعكس على جميع مجالات واتجاهات تعلم. وللحد من أثر هذه التحديات التي تواجه الطلبة لابد على معلمي صعوبات التعلم التنوع في استخدام الوسائل والتقنيات الفاعلة.

وفي ظل الثورة التكنولوجية الحالية قد نتج العديد من الوسائل والتقنيات الحديثة التي تساعد في التغلب على مثل هذه الصعوبات، ولعل من أبرزها تقنية السبورة التفاعلية التي تساعد في تحسين مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي ومنها القراءة والطلاقة القرائية، من خلال اكتساب الخبرات والمفاهيم بفاعلية وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة (الشوربجي والشيزاوي،

2020). فقد أوصت دراسة دحلان (2014) بضرورة توفير تقنية السبورة التفاعلية بجميع ملحقاتها في جميع المدارس مع الاهتمام بتدريب المعلمـ/ـين/ـات على توظيفها بفاعلية أثناء العملية التعليمية. وتُعد مهارات معلمي صعوبات التعلم التقنية من أهم ظروف البيئة التعليمية التي تساهم في تفعيل السبورة التفاعلية في عملية تدريس هؤلاء الطلبة، إذ يجد القصور فيها من تحقيق مستوى الكفاءة التكنولوجية المأمول، كما أشارت نتائج دراسة حكمي (2020) أن هناك عدة معوقات نحو توظيف السبورة التفاعلية لدى معلمي صعوبات التعلم تمثلت في: عدم توفر فني متخصص في حالة حدوث مشاكل تقنية في السبورة التفاعلية، وعدم إقامة دورات وورش عمل للمعلمين في مجال استخدام السبورة التفاعلية، وعدم توفير النشرات الدورية للمعلمين لكل جديد في مجال السبورة التفاعلية.

ومن أبرز تلك التقنيات التي تساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وأهمها السبورة التفاعلية، حيث أكدت دراسة كل من باباناستاسيو ودريجس (Papanastatasiou & Drigs, 2014) على أهمية السبورة التفاعلية، وقدرتها على مراعاة الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، وخاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، سواء كانت متوسطة أو شديدة أو منخفضة، كما أثبتت فاعليتها مع ذوي اضطراب طيف التوحد، واضطراب نقص الانتباه، وفرط النشاط، والصم. كما أشارت دراسة كارا وسلطان (Kara & Saltan, 2016) ودراسة جوزيك ودوجلاس (Jozwik & Douglas, 2017) ودراسة فلميان (2016) إلى أهمية توظيف السبورة التفاعلية في التعليم بالنسبة لطلبة التعليم العام والطلبة ذوي الإعاقة.

وفي هذا الصدد أوصت العديد من الدراسات بأهمية توظيف السبورة التفاعلية في العملية التعليمية، حيث أوصت دراسة الباوي والعمري (2013) بضرورة إجراء دراسات تكشف عن واقع استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية، كما أوصت دراسة العنزي (2020) بضرورة دعم وتوعية المعلمين على استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية وخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين أوصت دراسة الرحيبة وسعد (2022) بتشجيع معلمي المرحلة الابتدائية على استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية، وتوفير الإمكانات المادية والفنية لإنتاج المواد التعليمية الخاصة بالسبورة التفاعلية والمناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وبناءً على ما سبق، ومن خلال خبرة الباحثة ميدانيًا فقد لامست وجود قصور في استخدام معلمات صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية في العملية التعليمية، وعليه تبلورت مشكلة الدراسة في الحاجة لبحث واقع

توظيف معلمي صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي.

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تبعًا للمتغيرين التالية: الجنس (ذكور/ إناث)، والمؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم.

2- التعرف على الفروق الدلالة إحصائيًا بين استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة تبعًا للمتغيرين التالية: الجنس (ذكور/ إناث)، والمؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

أهمية الدراسة:

أ - الأهمية النظرية: تُسهم الدراسة في زيادة الاهتمام بجانب استراتيجيات وطرق التدريس باستخدام التكنولوجيا للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تدريس مهارات القراءة، وتساهم في إثراء المكتبات ومراكز البحوث في المملكة العربية السعودية بما يخص مجال صعوبات التعلم، كما تتمثل أهمية الدراسة بتناولها للسبورة التفاعلية بصفتها وسيلة تعليمية تقنية حديثة بمجال تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتلفت نظر معلمي صعوبات التعلم إلى أهمية توظيف السبورة التفاعلية في تدريس طلبتهم، وتوفر لهم دليلاً مرجعياً من خلال ما تقدمه من معلومات عن السبورة التفاعلية وفوائد توظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.

ب - الأهمية التطبيقية: تتمثل في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وذلك بتطوير التعليم وتوظيف أدوات التكنولوجيا، لتحسين جودة المخرجات التعليمية، بداية بالتعرف على واقع توظيف معلمي صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية عند تدريس مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية. فالتركيز على الواقع يجعل تسليط الضوء على وضع الحلول والمقترحات اللازمة، وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم والتي تشمل جانب

الاستخدام للسبورة التفاعلية، وطريقة توظيفها، وتصميم الأنشطة والبرمجيات وفقًا للأهداف التعليمية المحددة، وتوفير البرامج الإرشادية لتخطي التحديات التي قد تواجههم أثناء التدريس، بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة الحالية من المتوقع أن تفيد أصحاب القرارات التعليمية في توفير الدعم اللازم والحث على أهمية توظيف السبورة التفاعلية أثناء التدريس والتشجيع لاستخدامها، كما قد تساعد مشرفي التخطيط للمناهج في تضمين أنشطة تفاعلية باستخدام السبورة التفاعلية بما يتوافق مع تقدير الفروقات الفردية بين الطلبة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة على مدارس الطلبة بالمرحلة الابتدائية الحكومية، الملحق بها برامج صعوبات التعلم، في مدينة جدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443هـ).

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في التعرف على واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برنامج صعوبات التَّعلُّم في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

السبورة التفاعلية (The Interactive Whiteboard): تُعرف السبورة التفاعلية اصطلاحًا بأنها: "هي جهاز تعليمي عبارة عن لوح حساس على شكل سبورة بيضاء، وتتميز عن السبورات البيضاء العادية بإمكانية التفاعل معها عن طريق اللمس، وتستخدم لعرض المحتوى الظاهر أمام المعلم على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة في شتى مجالات العلوم والمعارف، ومنها ما يتصل بالإنترنت" (عبد الفتاح، 2018، ص. 137). وتُعرف الباحثتان السبورة التفاعلية إجرائيًا بأنها: سبورة بيضاء حساسة تعمل باللمس أو باستخدام قلم خاص، وتعمل بالتوافق مع الحاسوب وجهاز العرض ويتم استخدامها للكتابة، والرسم، وعرض الرسوم المتحركة، وتبادل البريد الإلكتروني.

مهارات القراءة (Reading Skills): تعرف مهارات القراءة اصطلاحًا بأنها: عملية إدراك الرموز المكتوبة من خلال النظر إليها، ثم التعرف عليها، ونطقها مع مراعاة فهمها واستيعابها لترجمتها إلى أفكار واضحة، وتتكون القراءة من خمس مكونات وهي ما يطلق عليها بمهارات القراءة، وهي: الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي (الحسيني والعصيمي، 2022). وتُعرف الباحثتان مهارات القراءة إجرائيًا بأنها: قدرة الطلبة ذوي

صعوبات التعلم على اجتياز اختبارات القراءة في المهارات الأساسية للقراءة التالية: الوعي الصوتي، وترميز الأصوات، والطلاقة القرائية، والمفردات، والفهم القرائي.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): يعرفهم دليل معلم صعوبات التعلم بأنهم: "الطلبة الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2020، ص. 12). وتُعرّف الباحثتان الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذين لديهم صعوبة واحدة أو أكثر في مواد التعلم الأساسية (القراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات)، ولم يتم إلحاقهم تحت تصنيفات اي إعاقات، أو حرمان بيئي، ويستفيدون من خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر الملحقة بمدارس التعليم العام.

المرحلة الابتدائية (Primary-Stage): يعرف دليل معلم صعوبات التعلم المرحلة الابتدائية اصطلاحًا: "هي بداية السلّم التعليمي الرسمي في المملكة العربية السعودية، وتمتد على ست سنوات دراسية" (وزارة التعليم، 2020، 12). وتُعرف الباحثتان المرحلة الابتدائية إجرائيًا بأنها: المرحلة الأولى التي يمر بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعليمهم، من صف أول ابتدائي إلى صف سادس ابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: السبورة التفاعلية:

مفهوم السبورة التفاعلية:

تعتبر السبورة من المكونات الأساسية للغرفة الصفية داخل المدرسة باختلاف المرحلة التعليمية؛ لأهميتها المشتركة بين معظم المواد الدراسية كوسيلة تعليمية أساسية. وقد مرت بمراحل عديدة تطورت من خلالها بعد انتشار التعليم الإلكتروني، بداية من السبورة الحجرية ثم الطباشيرية ووصولًا إلى السبورة التفاعلية (الجبالي، 2016؛ الجهني، 2021). وتعد السبورة التفاعلية من الوسائل الحديثة في ميدان تكنولوجيا التعليم، التي يُستعاض فيها عن شاشة الحاسب الآلي بلوح السبورة المسطحة والحساسة، التي تعمل بشكل متزامن مع جهاز الحاسب الآلي المزود ببرنامج خاص بها، دون الحاجة للوحة المفاتيح أو الفأرة. ويتم التعامل معها باللمس والكتابة بقلم إلكتروني خاص. وتتيح لمستخدمها إضافة النصوص والأشكال والرسومات

البيانية بأنماط وألوان متعددة. (شمس الدين، 2014؛ Campbell, 2010).

ويطلق عليها العديد من المسميات المختلفة مثل: السبورة الذكية Smart Board، السبورة الإلكترونية Electronic Board، السبورة التفاعلية Interactive board، السبورة البيضاء التفاعلية Interactive Whiteboard، والسبورة الرقمية Digital Broad (سالم، 2010). وقد عرفها المعهد الوطني لتكنولوجيا التعليم National Center for Technology in Education (2009) على أنها لوحة كبيرة حساسة للمس تعمل مع جهاز الحاسب الآلي وجهاز العرض الرقميDigital Projector، تسهل المشاركة التفاعلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتشبه السبورة البيضاء التقليدية ويمكن استخدامها بالمثل. بينما يعرف كلٌ من هواش والعجلوني (2018) اللوح التفاعلي بأنه: "أحد الأجهزة المصنفة من ضمن أجهزة العرض الإلكترونية ولا يعمل مستقلًا بل يعمل من خلال توصيله بجهاز كمبيوتر شخصي وجهاز عرض البيانات Projector Data ويمكن للمعلم أن يكتب عليه باستخدام أقلام خاصة مرفقة بالجهاز كما يمكن استعمالها من قبل الطلبة أيضا لحل التمارين" (ص369)، ومن هنا نجد تشابهًا كبيرًا بين التعاريف الخاصة بالسبورة التفاعلية رغم اختلاف مُعرفيها.

وعند المقارنة بينها وبين السبورة التقليدية نجد أنها تتفوق عليها في حل العديد من المشكلات، وأهمها كما جاء في السلمي والحارثي (2016): (عدم وضوح خطوط بعض المعلمين التي يعاني منها الطلبة، صعوبة مسح السبورة بعد الانتهاء منها، الوقت والجهد الكبير عند كتابة الدروس على السبورة وعدم القدرة على الاحتفاظ بذلك لوقت آخر، تعدد وسائل التعليم التقليدية لكل درس، تلوث الأيدي بالحبر والطباشير وما تُخلفها من حساسيات وأمراض، الاعتماد الوحيد على الكتاب كمرجع دراسي).

مكونات السبورة التفاعلية:

من الممكن تقسيم مكونات السبورة التفاعلية إلى قسمين: مكونات مادية، ومكونات برمجية، وهي كالآتي:

المكونات المادية: تتفاوت المكونات المادية للسبورة التفاعلية في الأهمية عند القيام بتشغيلها، فيعتبر جزء منها أساسي والجزء الآخر يُلحق بها، كما ذكرها سالم (2010): لوحة بيضاء مزودة بمستشعرات اللمس – جهاز حاسب آلي بمنفذ USB أو HDMI – جهاز عرض رقمي Digital Projector يدعم منافذ الحاسب الآلي واللوحة – أسلاك للتوصيل تتوافق مع منافذ اللوحة وجهاز العرض والحاسب الآلي – أقلام ذات حبر رقمي ومكان مخصص لها – ممحاة وبرية رقمية – سماعات وميكروفون – كاميرا – أجهزة تصويت، لاختيار الإجابات – أزرار للتحكم وإظهار لوح المفاتيح وقوائم

التعليمات والمهام.

المكونات البرمجية: تقوم السبورة التفاعلية بالكثير من وظائفها من خلال مجموعة من التطبيقات أو البرامج التي يتم تثبيتها على جهاز الحاسب الآلي؛ لتصبح الدروس التعليمية أكثر تفاعلًا، فإن المعلم بحاجة للعديد منها وتتأثر بجودة البرامج المُختارة، وقد أورد عبد الفتاح (2018) أبرز الوظائف التي تحتاج إلى برامج لتفعيلها: برنامج تحويل النصوص والرسومات اليدوية إلى نصوص واضحة وأشكال منتظمة - برامج تحاكي المعامل الافتراضية؛ لتطبيق التجارب العلمية - برامج عرض للخرائط الجغرافية العالمية بشكل تفصيلي وواضح - برامج تصفح الإنترنت - برامج الهندسة المستوية والفراغية - برامج تشغيل مقاطع الفيديو - برامج تسجيل ما عُرض على اللوح.

إيجابيات السبورة التفاعلية:

إيجابيات السبورة التفاعلية بالنسبة للمعلمين:

1- توفير الوقت والجهد: تساعد السبورة التفاعلية في توفير وقت المعلمين وجهودهم المبذولة في تصميم وإعداد الوسائل التعليمية، حيث يتوفر بها العديد من الإمكانيات التي يمكن بها إنتاج العديد من الأفكار الإبداعية، كما يمكن التركيز في استخدامها التقليل من التكاليف المادية المصاحبة لعمل العديد من الوسائل التعليمية لكل درس أو هدف بشكل منفرد، وما يصاحبها من توفير المخازن الملائمة للمحافظة عليها وعدم تعرضها للتلف. بالإضافة إلى ذلك فهي تحافظ على وقت المعلم لاستغلال وقت الحصة الدراسية بأكبر قدر ممكن من الفائدة دون تضييعه في الكتابة اليدوية على السبورة، ونقل ذلك في الفصول الأخرى (كافي، 2009؛ Levy, 2002).

2- حل مشكلة نقص الكادر التعليمي: إن العجز في توفير عدد المعلمين الكافي في المدارس أو تغيبهم لظرفهم الخاصة، يمكن مواجهة تلك المشكلة أو التقليل من حجم أثرها بالتعاون بين المعلمين باستخدام تقنية السبورة التفاعلية، من خلال تبادل المواد التعليمية المشروحة، وعرض الدروس المسجلة في وقت سابق (BECTA, 2003).

3- تسهيل مهام التدريس وتعزيزها: تساعد السبورة التفاعلية المعلمين في تعزيز دروسهم من خلال عرض الصور والفيديوهات التي تقوم بدورها في إيضاح المادة التعليمية بشكل أكبر، حيث يمكن من خلالها شرح الظواهر الخطيرة والنادرة بشكل واقعي افتراضي. كما يمكنهم استخدام شبكات الانترنت في تحميل وسائط تعليمية متعددة تظهر أمام الطلبة على السبورة. وتسهل عليهم كذلك عملية الرسم من خلال توفر شبكات إحداثية متنوعة المقاسات وأدوات هندسية الكترونية، ويكون ذلك دون الحاجة لتعتيم الفصل، مما

يسهل على المعلمين مراقبة ردود أفعال الطلبة بشكل واضح أثناء الدرس (دويك، 2019؛ البكور، 2016).

إيجابيات السبورة التفاعلية بالنسبة للطلبة

1- تحفيز الطلبة على التفاعل: تساعد خاصية إمكانية التحكم بالنصوص والرسومات في السبورة التفاعلية على إثارة اهتمام الطلبة، وزيادة حماسهم وتفاعلهم مع المعلمين خلال العملية التعليمية، مما يحفزهم على تحسين أدائهم، وسلوكهم، وزيادة تركيزهم على نقطة معينة (Lutz, 2010).

2- مراعاة أنماط التعلم: تتميز السبورة التفاعلية بمراعاتها لأنماط تعلم الطلبة المختلفة، التي من خلالها تتم معالجة الفروق الفردية فيما بينهم، حيث يجد الطلبة ذوي نمط التعلم البصري ما يثير اهتمامهم، من خلال الصور الملونة والمتحركة، والرسوم التوضيحية والبيانية التي تعُرض أمامهم بطريقة مُشوقة، والنصوص التي يمكنهم تغيير ألوانها ونوع الخط فيها كما يمكن تحريكها أيضًا، وذلك عن طريق الكتابة بالإصبع أو القلم أو لوح المفاتيح الإلكتروني. أما الطلبة ذوي نمط التعلم السمعي فيمكنهم الاستفادة من مميزات السبورة التفاعلية التي تدعم ذلك من خلال مكبرات الصوت والوسائط المتعددة، كما يمكنهم أيضًا تسجيل أصواتهم والاستماع إليها في وقت آخر، مما يتيح لهم تقييم مهاراتهم وتطويرها (Mundy, 2011).

3- تقلل من المشكلات التي تواجه الطلبة: قدمت السبورة التفاعلية حلولًا مختلفة لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة أثناء العملية التعليمية، حيث قللت من تشتتهم أثناء نقل ما يكتبه المعلم على السبورة، من خلال إتاحة حفظ ما يُعرض عليها في مجلدات مخصصة، يمكن طباعتها أو إرسالها للطلبة عبر البريد الإلكتروني (السلمي والحارثي، 2016).

بالإضافة إلى ذلك فهي تساعد الطلبة على تحسين خطوطهم، وتقلل من مشاكل الحساسية المصاحبة لاستخدام الطباشير أو أقلام الحبر عند الكتابة على السبورة التقليدية لدى بعض الطلبة (دويك، 2019). وتعطيهم مساحة أكبر للتجريب والمحاولة دون الخوف من التبعات المادية المترتبة على الممارسة (Zembyla & Vrasidas, 2005)، كما تساهم في مواجهة الخجل لديهم بالمشاركة الفعالة أثناء العملية التعليمية عندما تزول الرتابة ويزداد الحماس والتشويق من خلالها (البكور، 2016).

إيجابيات السبورة التفاعلية بالنسبة للعملية التعليمية:

1- استخدام التكنولوجيا: يعد استخدام التكنولوجيا في التعليم من أهم المداخل التي تتطور من خلالها العملية التعليمية على مدار العصور والأزمنة المتتالية؛ لذلك وجب حتما تأهيل أبناء الجيل القادم على استخدام هذه التقنيات، ابتداءً من السبورة التي يتم

تعليم الطلبة من خلالها في المدرسة وجعلها أكثر تفاعلًا (البكور، 2016؛ Kuzminsky, 2008).

2- التعليم عن بعد: تجاوزت مميزات السبورة التفاعلية محيط الفصل الدراسي لتصل إلى أبعد من ذلك من خلال التعليم عن بُعد، حيث يُنقل جميع ما يُعرض عليها من صور وكتابات، بالإضافة إلى أنه من الممكن رؤية المعلم بشكل مباشر إذا ما تم تفعيل الكاميرا، وهذا يُتيح أيضًا الاستفادة من استضافة المتخصصين من أي مكان لإثراء العملية التعليمية. كما يمكن الاستفادة من هذه الميزة في الجامعات، أو لتقديم الندوات، والدورات، وورش العمل (كافي، 2009).

3- تسجيل الدروس وإعادة عرضها وطباعتها: ساهمت السبورة التفاعلية في الحفاظ على شروحات المعلمين وعرضها في وقت آخر، من خلال تسجيلها وإتاحة عرضها كاملة بالصوت والصورة. كما يمكن حفظها وإرسالها؛ للرجوع لها عند الحاجة، بالإضافة إلى ذلك فإنه من الممكن الاستفادة من شروحات المعلمين في مدارس ومدن مختلفة، وساعدت هذه الميزة أيضًا الطلبة المتغيبين في الاستفادة من شروحات معلميهم المسجلة دون حضورها مباشرة في المدرسة مراعاة لظروفهم الخاصة (شلبي وآخرون 2018؛ سالم، 2010).

عيوب السبورة التفاعلية:

على رغم من تعدد المميزات التي تحظى بها السبورة التفاعلية إلا أنه يستحيل خلوها من بعض العيوب والسلبيات، التي يمكن تفاديها بالتعرف عليها والتعامل الصحيح معها، حيث اختصرهما بلاجين ودوهليشر Blajin and Duhlicher (2015) في: (المحتوى الجاهز لا يعتبر كافيًا بشكل كامل للاعتماد عليه، إعداد المحتوى الجديد لكل فصل يعتبر أمرًا يستغرق الكثير من الوقت، يعتبر بعض المعلمين أن السبورة التفاعلية هي من الأدوات المكلفة التي تستخدم لتزيين الفصل الدراسي، كثرة المشكلات التقنية المتعلقة بها ومشاكل الانترنت مما يزيد صعوبة الحفاظ عليها بشكل سليم، تشتت انتباه الطلاب عند حدوث أي خلل في السبورة التفاعلية أثناء استخدامها، تكلفة الصيانة تمثل تحديًا كبيرًا للمسؤولين).

وأضاف حكمي (2020) إلى ذلك بعض تحديات توظيف السبورة التفاعلية لدى معلمي صعوبات التعلم وهي: (ضرورية توفر فني متخصص في تشغيلها، عدم توفر نشرات دورية للمعلمين عن أهم مستحدثات السبورة التفاعلية، عدم توفر دليل استخدام يدعم اللغة العربية، عدم توفر شبكات الانترنت في المدرسة لتحميل تطبيقات تفعيلها، عدم الاهتمام بتوفير محتوى تعليمي وبرامج تخدم خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، عدم تفرغ المعلمين لاستخدام السبورة التفاعلية في دروسهم؛ لازدحام جداولهم بالحصص والأعمال الإدارية).

ثانيًا: صعوبات القراءة:

مفهوم صعوبات القراءة:

على الرغم من تعدد التصنيفات لأنواع صعوبات التعلم إلا أن التصنيف الذي أشار إليه كيرك وكالفنت Kirk and Calfant (1984) هو الأكثر قبولًا وشيوعًا، حيث أظهرا أن هنالك نوعين من صعوبات التعلم، وهما صعوبات التعلم النمائية، والأكاديمية (سالم، والشحات، وعاشور، 2006). وترتبط صعوبات التعلم النمائية بالصعوبات في الجانب النمائي كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة الشفوية (الحوامدة، 2019). ويصل تأثير هذه الصعوبات إلى التحصيل الأكاديمي لهؤلاء الطلبة في الحساب، والكتابة، والقراءة، وهي النوع الثاني من أنواع صعوبات التعلم (علا، 2016). وتركز الباحثة في هذه الدراسة على صعوبات القراءة والمهارات القرائية المُرتبطة بها، حيث تُعد من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وتأثيرًا في التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ لامتداد انعكاس تأثيرها على جميع المواد الدراسية باختلاف مجالاتها، كما يصل تأثيرها أيضًا على الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والسلوكية (عواد والسرطاوي، 2015).

ويبدأ الطلبة تعلم ملامح القراءة في مرحلة رياض الأطفال، ويتم تأسسيهم فيها خلال السنوات الثلاث الأولى من المدرسة، ويستمر التطور فيها خلال المراحل المتقدمة، ولا تُجزء وسائل التقنية الحديثة مهما بلغت عن مهارات القراءة المطلوبة لكل مرحلة عمرية، فهي المفتاح لجميع العلوم، والخبرات، والثقافات المختلفة (Mercer, 2007). وتُعرف القراءة بأنها "قدرة بصرية صوتية، أو صامتة، يفهم بها الفرد، ويعبر بها، ويؤثر فيمن حوله بها. أو هي استخلاص المعنى من المادة المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها" (الوحيدي، 2019، ص19).

ويُفهم من ذلك أن أساس صعوبات القراءة يتمثل في الجانب اللغوي، ويستثنى منها ما ينشأ بسبب ضعف الدافعية، أو العجز البصري والسمعي، حيث يجد طلبة صعوبات تعلم القراءة صعوبة في إتقان سرعة التمييز بين الحروف أو الكلمات المتشابهة التي ترتبط بعملية التحليل والتركيب الصوتي (سليمان، 2012). حيث عرفها عواد والسرطاوي (2015) بأنها "حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية، أو وراثية أثناء مرحلة النمو، نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي" (ص 65). وتظهر على أشكال متنوعة مثل الصعوبة في الربط بين رمز الحرف وصوته، أو الربط بين الحروف لتكوين الكلمات، أو حذف بعض الحروف من الكلمة أو الإضافة عليها، أو استبدال الكلمة بأخرى، كما يصعب على البعض تذكر الفكرة الرئيسة للنص، أو

تسلسل الأحداث والحقائق فيه (الخطيب والحديدي، 2011).

وتتكون القراءة من الكثير من العناصر أو المكونات التي تندرج من عنصرين رئيسين، أحدهما فك الشفرة أو الترميز الذي تتحول فيه اللغة المكتوبة إلى لغة منطوقة، والمكون الآخر هو الفهم الذي يتم من خلاله استخراج المعنى من اللغة (هالاهان وآخرون، 2005/ 2007).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات القراءة:

يمكن الكشف والتعرف على الطلبة ذوي صعوبات القراءة عن غيهم من خلال العديد من المظاهر والخصائص، التي يمكن أن يلاحظها آباؤهم ومعلموهم في المدرسة مقارنة بغيرهم من الطلبة في نفس المرحلة العمرية، حيث يعد وجود إحدى هذه المظاهر مؤشرًا قويًا يؤخذ بعين الاعتبار أثناء مرحلة التشخيص أو إعداد الخطط التعليمية (الوقفي، 2012).

ويعتبر التباين في مهارات القراءة والذكاء من أهمها، حيث يرتفع أداء هؤلاء الطلبة في الجوانب الأدائية عن الجوانب اللفظية في اختبارات الذكاء (Wendling & Mather, 2009). وبذلك يتأخر أدائهم القرائي عن أقرانهم بقدر عام أو عامين (حمزة، 2008). حيث يعانون من صعوبات في التهجئة، وتتمثل في عدم القدرة على تذكر أصوات الحروف وما يرتبط بها من أصوات قصيرة (التشكيل) وأصوات طويلة (حروف المد)، أو الربط بين هذه الأصوات لتكوين الكلمات، أو التمييز بين الحروف أو الكلمات المتشابهة، وعدم القدرة على تتبع أصوات مقاطع الكلمات، ويؤدي ذلك بهم إلى الإضافة أو الحذف في الأصوات الأصلية للكلمة أو بعض الكلمات في النص، كما يمكن أن يقوموا باستبدال إحدى الكلمات بأخرى من إنشائهم، وقد يُعرضهم ذلك أيضًا إلى الأخطاء الصرفية والنحوية والبطء في القراءة (أبو أسعد، 2015).

كما يظهر عليهم صعوبات تتعلق بالتوجه المكاني والتسلسلي، الذي يتمثل بقراءة الكلمات بشكل عكسي من اليسار إلى اليمين في النصوص العربية، أو بتغيير مواقع المقاطع الصوتية داخل الكلمة، أو الانتقال إلى قراءة أصوات كلمة أخرى دون الانتهاء من أصوات الكلمة الأولى، وفقدان المكان القرائي والتشتت بين سطور النص (أبونيان، 2020). مما يؤثر على عملية الفهم والاستيعاب، التي تهدف إلى تكوين المعنى من خلال التكامل بين المعلومات المقدمة في النص والخلفية المعرفية، ويُعيق هؤلاء الطلبة من تذكر التسلسل السردي للنص، واستدعاء الفكرة العامة له (معمار، 2019).

فوائد استخدام التقنيات المساندة مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة:

برز في الآونة الأخيرة دخول التقنية بشكل أوسع في

جميع مجالات الحياة، لتصل بدورها إلى تحقيق مستويات متقدمة من التطور في العملية التعليمة، وذلك من خلال تقديم العديد الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة، والتي تلامس حاجات الطلبة وفروقاتهم الفردية في أنماط التعلم، وخاصة مع الطلبة ذوي صعوبات القراءة؛ لمعالجة جوانب الصعوبة المؤثرة على مستوى تحصيلهم الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، والتي تعيقهم عن الوصول لمستوى أقرانهم (الملاح، 2015).

فهي تضفي على الأجواء التدريسية المتعة والحماس للمشاركة، كما أنها تعمل على تسهيل وتبسيط المعلومات، وتتيح للطلبة قابلية التعلم الفردي، كما تمتاز بالمرونة والسرعة في تقديم التغذية الراجعة بشكل فوري، والتوفير من وقت وجهد المعلم بتسهيل مهام التدريس، وتقديم استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية (Green, 2014). ويكون ذلك باستخدام المدخلات البصرية، والسمعية، والحسية المختلفة، التي تساعد الطلبة في ممارسة التعبير اللفظي. كما يمكن استخدام برامج معالجة الكلمات البسيطة لإبراز بعض الكلمات في النص القرائي عن طريق تغيير اللون، أو الحجم، أو الخط؛ لتجاوز مشكلات تداخل الكلمات وتشابهها. بالإضافة إلى الاستفادة من ميزة التسجيل الصوتي والمرئي، الذي يعطي الطالب فرصة التقييم الذاتي (ويليس، 2015؛ Mechling, Gast, & Krupa, 2007).

بناءً على ما سبق تبين أن استخدام التقنيات المساندة والتكنولوجيا بشكل عام، والسبورة التفاعلية بشكل خاص مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يعتبر من الوسائل المُفيدة والمُسهلة في عملية تعليمهم؛ لما تمتاز به من مميزات تراعي فيها خصائصهم، وتؤدي إلى تحسن مستوى تحصيلهم الأكاديمي بشكل أسرع، وتعطي الطلبة المزيد من الخيارات المتنوعة في التعلم، وتزيد من مدة بقاء أثر تعلمهم، كما تنمي لديهم جانب الثقة بالذات، وتقلل من بعض المشكلات النفسية، مع ازدياد الوقت المتاح لتحقيق الأهداف المأمولة. وعليه، يجب الاهتمام بتدريب المعلمين على كافة المهارات والمعارف المُتعلقة بالسبورة التفاعلية من جميع النواحي، وتزويدهم بالمستحدثات التقنية المُفيدة في عملية تعليم هؤلاء الطلبة (أبو نواس، 2020).

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثتان مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت استخدام تكنولوجيا التعليم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث في الفترة الزمنية ما بين 2009 إلى 2020، ثم تناقش هذه الدراسات؛ للكشف عن الفجوة البحثية وبيان موقع الدراسة الحالية منها.

حيث جاءت دراسة كاميل ومشلنج (2009) Campbell & Mechling بهدف الكشف عن فاعلية

تدريس أصوات الحروف بمساعدة السبورة التفاعلية على طلبة من ذوي صعوبات تعلم. وتم الاعتماد على منهجية دراسة الحالة، حيث طُبقت على ثلاثة طلاب من رياض الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، تم تدريسهم أصوات الحروف باستخدام برنامج يعمل على السبورة التفاعلية، وجُمعت بيانات الدراسة من خلال الملاحظة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج القائم على استخدام السبورة التفاعلية كان فاعلًا في تدريس أصوات الحروف للطلاب الثلاثة المشاركين في الدراسة، وأن الطلبة اكتسبوا بعض أصوات الحروف التي تحتاج إلى قدرة عقلية عالية، من خلال بيانات التغذية الراجعة الإرشادية المقدمة لهم.

وتطرقت دراسة ميد (2012) Mead إلى التعرف على فعالية السبورة التفاعلية في تطوير أساليب تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، واعتمد الباحث على ممارسته التدريسية للنظر في كيفية استخدام السبورة التفاعلية ومقارنة طُرق تجاربه في استخدامها مع بعض أساليب التدريس الأخرى، وقد أظهرت نتائج دراسته أن الطُرق التي استخدم بها السبورة التفاعلية ساهمت في زيادة مشاركة الطلبة المراهقين ذوي صعوبات التعلم وتحفيزهم، وعملت على تلبية مجموعة واسعة من أنماط تعلم هؤلاء الطلبة، كما ساهمت في تطوير أساليب تقديم الدروس، وجعلها أكثر فاعلية وجاذبية، وهذا ما أكدته ردود الفعل الإيجابية الصادرة من الطلبة حول استخدام السبورة التفاعلية.

كما أجرت فيليبس (2013) Philips في دراستها بفحص استخدام طريقة الكلمات المفتاحية وطرق العرض باستخدام السبورة التفاعلية من أجل تعليم المفردات للطلاب ذوي صعوبات التعلم ويعانون مشكلات في التعرف على الكلمات، حيث تكونت عينة الدراسة إلى خمسة مجموعات من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (8–10) سنوات في فصل دراسي شامل للصف الثالث لمدة عشر أسابيع، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الطلاب سيزداد لديهم عدد المفردات التي تم التعرف عليها باستخدام طريقة الكلمات الرئيسية جنبًا إلى جنب مع عرض السبورة التفاعلية، وتبعًا لذلك أشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في الدراسة وقدرتها على رفع معدل الحصيلة اللغوية لدى الطلاب.

وفي هذا السياق جاءت دراسة القصابي (2017) بالكشف عن إدراكات معلمي صعوبات التعلم لأهمية السبورة الذكية، ومدى استخدامها، وتحديات تفعيلها في المواقف التعليمية. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من 498 معلم

ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهمية السبورة الذكية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم جاءت بنسبة مرتفعة، وفيما يتعلق بوجود تحديات تواجه استخدام السبورة الذكية فجاءت بنسبة متوسطة حسب رأي المعلمين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع محاور الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما أشارت دراسة أبا حسين والتميمي (2018) إلى التعرف على واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وأعدت الباحثتان استبانة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة عشوائية تكونت من 55 معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم، وأن معظم معلمات صعوبات التعلم لا يستخدمن التقنيات التعليمية المتوفرة في برامج صعوبات التعلم.

وتبعًا لذلك جاءت دراسة السليم (2018) بهدف التعرف على استخدام معلمات التلميذات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم للسبورة التفاعلية، ودورها في تحسين دافعية الإنجاز لدى هؤلاء التلميذات من وجهة نظر معلماتهن. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وأعدت الباحثة استبانة مقسمة على هذين البُعدين. وتكونت عينة الدراسة من 400 معلمة، بواقع 300 معلمة من معلمات التعليم العام، و100 معلمة من معلمات صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات التلميذات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم للسبورة التفاعلية جاءت متوسطة، بينما ظهر ارتفاع في درجة موافقة العينة نحو دور استخدام السبورة التفاعلية في تحسين دافعية الإنجاز لدى التلميذات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم، بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم فيما يخص استخدامهن السبورة التفاعلية.

وفي السياق ذاته، بحثت دراسة النمر (2018) عن درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم، وتحديات استخدامها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحث استبانة لتوزيعها على العينة المكونة من 182 معلمًا ومعلمة من معلمي غرف مصادر التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم، وتحديات استخدامها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من خبرتهم من 2-5

سنوات و5 سنوات فأكثر، ولصالح الإناث، ولصالح من مؤهلهم العلمي دبلوم عالي وماجستير.

وأخيرًا، تناولت دراسة أبو نواس (2020) واقع استخدام السبورة التفاعلية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في بعض مدارس محافظات المملكة الأردنية، وأهمية استخدامها مع هؤلاء الطلبة. وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحث استبانة تم تطبيقها على 53 معلم من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الاستجابة الكلية لجميع فقرات بُعد واقع استخدام السبورة التفاعلية جاءت بدرجة متوسطة وقد بلغت 3.01، وتكمن أبرز تحديات استخدامها في جهل بعض المعلمين في استخدام هذه السبورة، بالإضافة إلى الظروف المادية التي لا تسمح بشراء هذه الوسيلة، علاوة علىّ ذلك عدم وجود المتخصصين للتدريب عليها أو لاستخدامها بشكل سليم. كما ظهر أن استجابات المعلمين حسب سنوات الخبرة من 5–10 أعلى من ذوي الخبرة من 11 فما فوق.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات التي تم عرضها سابقًا نرى أن الأهداف الرئيسية تنوعت ما بين الكشف عن واقع توفر واستخدام تكنولوجيا التعليم والسبورة التفاعلية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما جاء في دراسة السليم (2018)، والنمر (2018)، والقصابي (2017)، وأبا الحسين والتميمي (2018)، وأبو نواس (2020)، واتفقت الدراسة الحالية معهم في هذا الهدف بشكل عام، لكنها تميزت بتفردها بدراسة ذلك الواقع في تدريس مهارات القراءة بشكل خاص. وبالمقابل، كشفت بعض الدراسات عن أثر وفعالية استخدام تكنولوجيا التعليم والسبورة التفاعلية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جوانب مختلفة، كما جاء ذلك في دراسة كاميل ومشلنج Campbell & Mechling (2009)، وميد Mead (2012)، وفيليبس Phillips (2013)، بينما تطرق جمعٌ من الدراسات السابقة لهدف تحديد تحديات استخدامها كما جاء ذلك في دراسة القصابي (2017)، ودراسة النمر (2018)، ودراسة أبو نواس (2020).

أما من ناحية المنهج العلمي المُتبع في القيام بإجراءات الدراسة نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة القصابي (2017)، وأبا الحسين والتميمي (2018)، والسليم (2018)، والنمر (2018)، وأبو نواس (2020) في اتباع المنهج الوصفي المسحي. وتختلف مع دراسة ميد Mead (2012) التي اعتمدت على المنهج الوصفي المقارن، وكل من دراسة كاميل ومشلنج Campbell & Mechling (2009)، التي استخدمت منهجية دراسة الحالة. كما اتفقت دراسة ميد Mead (2012)، والقصابي (2017)، وأبا الحسين والتميمي (2018)، والسليم (2018)، والنمر (2018)، وأبو نواس

(2020)، مع الدراسة الحالية في تطبيق أهدافها على عينة من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم. بينما قصدت دراسة كاميل ومشلنج Campbell & Mechling (2009)، تطبيق أهدافها على عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق نلاحظ تفرد الدراسة الحالية وتميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، كونها تتفرد بدراسة واقع استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة، حيث لم يتم تناول هذا الجانب – حسب اطلاع الباحثتان – من قبل الدراسات السابقة. كما يظهر اتفاقها مع العديد من الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتطبيقها على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ حيث إنه الأكثر ملاءمة؛ لما يتواجد به من مميزات ذات فعالية عند دراسة ظاهرة أو موضوع محدد بشكل دقيق بصورة نوعية أو كمية، كما ارتبط هذا المنهج بدراسة المشكلات والظواهر الإنسانية خاصة ما يرتبط بجانب السلوك الإنساني والظواهر الطبيعية (إبراهيم، 2017)، وعليه، يتوافق المنهج الوصفي مع أهداف الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف على واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة جدة، والبالغ عددهم (282) معلمًا ومعلمة، بواقع (211) معلمًا و(71) معلمة، حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بجدة لعام 2021 وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ / 2021.

وتكونت عينة الدراسة الرئيسية بشكلها النهائي من (167) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة بواقع (106) معلمًا و(61) معلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ لأن لدى الباحثتان مجموعة معينة تبحث عنها، وهم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة جدة، كما أن العينة القصدية تُسهّل وتُسرّع الوصول إلى مجتمع الدراسة، والموضحة خصائصهم وفقًا للجدول الآتي:

جدول (1): (توزيع عينة الدراسة وفقًا لخصائصها).

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة ٪
الجنس	معلم	106	٪63.5
	معلمة	61	٪36.5
المؤهل العلمي	دبلوم	5	٪3
	بكالوريوس	157	٪94
	دراسات عليا	5	٪3
المجموع		334	٪100

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة، وذلك لطبيعة البيانات التي يُراد جمعها، وهي تتوافق مع المنهج المتبع في الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة على تساؤلاتها، التي تم إعدادها من قبل الباحثتان بعد الاطلاع على العديد من الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة العربية، التي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة؛ لتحديد المحاور الفرعية للأداة، ومنها: كتاب الحارثي والسلمي (2016)، وكتاب البكور (2016)، وكتاب عبد الفتاح (2018)، وكتاب الجبالي (2016)، ودراسات منها دراسة القصابي (2017)، ودراسة أبا حسين والتميمي (2018)، ودراسة النمر (2018)، وأبو نواس (2020).

وقد تألفت الاستبانة في صورتها النهائية من (26) فقرة، مُقسّمة على ثلاثة أبعاد: (6) فقرات ضمن بُعد قبل تحضير الدرس، و(12) فقرة ضمن بُعد أثناء الدرس، في حين تضمّن بُعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية (8) فقرات. وقد تم تحديد مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتين، غير موافق بشدة (1) درجة واحدة. وأما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5-1=4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4÷5= 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (2) أدناه:

جدول (2): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات).

الفئة	حدود الفئة	
	من	إلى
موافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا)	4.21	5.00
موافق (بدرجة كبيرة)	3.41	4.20
محايد (بدرجة متوسطة)	2.61	3.40
غير موافق (بدرجة قليلة)	1.81	2.60
غير موافق بشدة (بدرجة قليلة جدًا)	1.00	1.80

وتجدر الإشارة إلى استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

صدق أداة الدراسة:

- **صدق المحكمين (الصدق الظاهري)**: تم عرض أداة الدراسة على (11) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة لتحكيمها، عن طريق استطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، ومدى صحة صياغتها اللغوية، وملاءمة كل عبارة، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم أجرت الباحثتان التعديلات حتى توصل إلى الأداة إلى صورتها النهائية.

- **الاتساق الداخلي**: طبقت الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية، مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بعد التأكد من اعتدالية البيانات؛ بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح الجدول رقم (3) ذلك:

جدول (3): (معاملات ارتباط عبارات أداة الدراسة، ن=30).

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.796	7	0.649	19	0.677
2	0.618	8	0.785	20	0.727
3	0.647	9	0.568	21	0.762
4	0.852	10	0.764	22	0.684
5	0.788	11	0.660	23	0.653
6	0.743	12	0.544	24	0.771
		13	0.781	25	0.765
		14	0.760	26	0.689
		15	0.561		
		16	0.864		
		17	0.569		
		18	0.782		

من نتائج الجدول (3) يتضح أن قيم معاملات ارتباط، كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، وذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وبعض الفقرات كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01) فأقل؛ وتشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

- **الصدق البنائي**: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (4) الآتي:

جدول (4): (معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية).

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الأول: قبل تحضير الدرس	0,699
البعد الثاني: أثناء الدرس	0.882
البعد الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	0.810

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لأبعاد الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

- **معامل ألفا كرونباخ**: تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)، وذلك من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية آنفه الذكر. ويوضح الجدول رقم (5) ذلك:

جدول (5): (معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة).

الاستبانة	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	ثبات البعد
واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم في مدينة جدة.	البعد الأول: قبل تحضير الدرس	6	0.781
	البعد الثاني: أثناء الدرس	12	0.945
	البعد الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	8	0.937
الثبات العام		26	0.899

يتضح من الجدول (5) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.899)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني، وأن معامل الثبات عالٍ لكل

بعد من أبعاد الاستبانة.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half**: حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزأين، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون بسبب تساوي جزئي الفقرات، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (6).

جدول (6): (طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة).

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
البعد الأول: قبل تحضير الدرس	6	0.804
البعد الثاني: أثناء الدرس	12	0.903
البعد لثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	8	0.949
الثبات العام	26	0.890

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.890)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل بعد من أبعاد الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثتان باستخدام المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة، والمندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

1- المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

2- المتوسط الحسابي (Mean)؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة.

3- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

4- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation)؛ لمعرفة درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

5- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach'a Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق.

6- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين: كالجنس.

7- اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis Test)؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي: المؤهل العلمي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج الدراسة.

نصَّ السؤال الأول للدراسة: **"ما واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم؟"** وللتعرف على واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، من وجهة نظر معلميهم؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب للاستجابات عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة، ويبين الجدول رقم (7) النتائج:

جدول (7): (استجابات عينة الدراسة حول واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم).

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة	الترتيب
البعد الأول: قبل تحضير الدرس	3.1228	.58030	متوسطة	3
البعد الثاني: أثناء الدرس	3.9810	.46539	كبيرة	1
البعد الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	3.9716	.53027	كبيرة	2
الدرجة الكلية	3.7801	.41198	كبيرة	-

يتضح من الجدول (7) أن عينة الدراسة يرون أن واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، بمتوسط حسابي (3.7801) من 5، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وقد تضمنت تلك الأبعاد: (قبل تحضير الدرس، أثناء الدرس، أثناء التقويم والمراجعة النهائية)، وأشارت النتائج إلى أن بُعد (أثناء الدرس) في المرتبة الأولى جاءت بمتوسط حسابي (3.9810)، يليها بُعد (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) في المرتبة الثانية جاءت

بمتوسط حسابي (3.9716)، بينما جاء بُعد (قبل تحضير الدرس) في المرتبة الثالثة الأخيرة جاءت بمتوسط حسابي (3.1228).

البُعد الأول: قبل تحضير الدرس. للتعرف على درجة تقدير عينة الدراسة لبُعد قبل تحضير الدرس، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على العبارات، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (8):

جدول (8): (استجابات عينة الدراسة على العبارات قبل تحضير الدرس).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	تتوفر متطلبات تشغيل السبورة التفاعلية كـ (جهاز الحاسب الآلي، وجهاز عرض البيانات، وأسلاك التوصيل، وبرنامج السبورة التفاعلية).	4.06	0.742	1	كبيرة
2	تدعم السبورة التفاعلية استخدام برمجيات مناسبة لتدريس مهارات القراءة.	3.96	0.817	2	كبيرة
3	تلقيت التدريب الكافي حول كيفية استخدام السبورة التفاعلية.	3.62	0.992	3	كبيرة
4	توفر الإدارة المدرسية الإمكانات المادية لإنتاج المواد التعليمية لمهارات القراءة لعرضها بالسبورة التفاعلية.	2.41	0.9	4	قليلة
5	يوجد عدد كافٍ من المتخصص/ـين/ـات والمساعد/ين/ـات بمجال التقنية بالمدرسة لمساعدة المعلم/ـة بتجهيز وتحضير السبورة التفاعلية.	2.36	0.907	5	قليلة
6	توفر المدرسة صيانة دورية للسبورة التفاعلية.	2.32	0.9	6	قليلة
	المتوسط العام	**3.1228**	**0.58030**		**متوسطة**

يتضح في الجدول (8) أن درجة تقدير عينة في بُعد قبل تحضير الدرس كانت بمتوسط (3.1228)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (8) أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على معظم عبارات في بُعد قبل تحضير الدرس تتمثل في العبارات رقم (1، 2،3) وجميعها بدرجة كبيرة، ويتضح من النتائج أن أقل العبارات تتمثل في العبارة رقم (6).

البُعد الثاني: أثناء الدرس. للتعرف على درجة تقدير عينة الدراسة لبُعد أثناء الدرس، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على العبارات، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (9):

جدول (9): (استجابات عينة الدراسة حول أثناء الدرس).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	تتعرض السبورة التفاعلية لعطل في التيار الكهربائي من حين لآخر.	3.5	1.414	11	كبيرة
2	تتوفر مساعدة فورية أثناء العطل الفني للسبورة التفاعلية.	2.56	1.254	12	قليلة
3	تتوفر الملحقات الأساسية للسبورة التفاعلية كأقلام الحبر الرقمية والممحاة.	4.26	0.806	3	كبيرة جدًا
4	تسهم السبورة التفاعلية في وضوح الكلمات والأحرف عند عرضها.	4.19	0.673	4	كبيرة
5	تدعم السبورة التفاعلية استخدام أداة الرسم والكتابة بسهولة.	4.3	0.606	1	كبيرة جدًا
6	تساعد السبورة التفاعلية على إمكانية التحكم بحركتها وارتفاعها.	4.12	0.666	8	كبيرة
7	تدعم السبورة التفاعلية خيارات أداة الحفظ كالنسخ والقص والتخزين.	4.28	0.618	2	كبيرة جدًا
8	تساهم السبورة التفاعلية في تطوير مهارات الوعي الصوتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال لفت الانتباه لكل صوت في الكلمة.	4.13	0.724	7	كبيرة
9	تساعد السبورة التفاعلية الطلبة ذوي صعوبات التعلم على ربط رمز الصوت المكتوب بصوته المنطوق.	4.15	0.717	5	كبيرة
10	تساعد دقة ووضوح شاشة السبورة التفاعلية الطلبة ذوي صعوبات التعلم على القراءة بطلاقة.	4.14	0.676	6	كبيرة
11	تسهم السبورة التفاعلية بزيادة حصيلة المفردات اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.1	0.713	9	كبيرة
12	تساعد السبورة التفاعلية الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخلاص المعنى الكلي للنص المقروء بسهولة.	4.05	0.722	10	كبيرة
المتوسط العام		**3.9810**	**0.46539**	-	**كبيرة**

يتضح في الجدول (9) أن درجة تقدير عينة الدراسة في بُعد أثناء الدرس كانت بمتوسط (3.9810)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على الأداة.

ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًا على ثلاث من عبارات بُعد أثناء الدرس، والتي تتمثل في المراتب الثلاث الأولى في العبارات رقم (3،5،7) وجميعها بدرجة كبيرة جدًا، ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن أقل عبارات بُعد أثناء الدرس تتمثل في العبارات رقم (1،2،12) التي تم ترتيبها بدءًا بالأقل حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها.

البُعد الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية.

للتعرف على درجة تقدير عينة الدراسة لبُعد أثناء التقويم والمراجعة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية، وجاءت النتائج كما يلي في جدول (10):

جدول (10): (استجابات عينة الدراسة حول أثناء التقويم والمراجعة النهائية).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	تمكن السبورة التفاعلية استرجاع المحتوى التعليمي عند المراجعة بسهولة.	4.26	0.551	1	كبيرة جداً
2	تساعد السبورة التفاعلية على نشر المحتوى التعليمي لمهارات القراءة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال طباعته.	4.23	0.588	3	كبيرة جداً
3	تساهم السبورة التفاعلية على نشر المحتوى التعليمي لمهارات القراءة بشكل أسرع من خلال مشاركته إلكترونياً.	4.24	0.551	2	كبيرة جداً
4	تساعد السبورة التفاعلية على عرض التقويم لمهارات القراءة المحددة بطريقة شيقة وممتعة.	4.16	0.658	4	كبيرة
5	توفر السبورة التفاعلية التصحيح التلقائي للإجابات.	4.1	0.717	7	كبيرة
6	تسهم السبورة التفاعلية على تصميم الأنشطة التفاعلية لتقويم مهارات القراءة المحددة بسهولة.	4.12	0.666	6	كبيرة
7	تساعد السبورة التفاعلية إمكانية الإرسال الفوري لنتائج أوراق العمل لولي الأمر مما يسهم في المتابعة المستمرة.	2.5	1.439	8	قليلة
8	تساعد السبورة التفاعلية على التأكد من اكتساب الطلبة مهارات القراءة المحددة من خلال المراجعة النهائية.	4.16	0.731	5	كبيرة
المتوسط العام		**3.9716**	**0.53027**	-	كبيرة

يتضح في الجدول (10) أن درجة تقدير عينة الدراسة في بُعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية كانت بمتوسط (3.9716)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (10) أن درجة تقدير عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جدًا على ثلاث من عبارات بُعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية، حيث تتمثل المراتب الثلاث الأولى في العبارات رقم (1، 2،3)، وقد كانت جميعها بدرجة كبيرة جدًا، ويتضح من النتائج في الجدول (10) أن أقل عبارات بُعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية تتمثل في العبارة رقم (7).

نص السؤال الثاني للدراسة: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية في تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تبعًا للمتغيرات التالية: الجنس (ذكور/ إناث)، والمؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)؟".**

1- متغير الجنس:

وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف

متغير الجنس؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (11): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples T Test للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة	التعليق
المحور الأول: قبل تحضير الدرس	ذكر	106	3.1179	.57042	0.141	0.888	غير دالة
	أنثى	61	3.1311	.60178			
المحور الثاني: أثناء الدرس	ذكر	106	3.9489	.43924	1.178	0.241	غير دالة
	أنثى	61	4.0369	.50656			
المحور الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	ذكر	106	3.8974	.49695	2.417	0.017	دالة
	أنثى	61	4.1004	.56496			
الدرجة الكلية	ذكر	106	3.7413	.38635	1.611	0.109	غير دالة
	أنثى	61	3.8474	.44842			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (4-5) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0.109)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية أثناء تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تبعًا لمُتغيِّر الجنس (أنثى، ذكر). كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (4-5) أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بـ (أثناء الدرس، قبل تحضير الدرس) هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فيما يتعلق بـ (أثناء الدرس، قبل تحضير الدرس) تعزى لمتغير الجنس (أنثى، ذكر) في مدينة جدة. بينما تبين أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بمحور (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) تساوي (0.017)، وهي أقل من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فيما يتعلق بمحور (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) تعزى لمتغير الجنس (أنثى، ذكر) في مدينة جدة لصالح الإناث.

2- مُتغيِّر المؤهل العلمي:

قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة

للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا. وقد كان توزيع البيانات غير اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي؛ استخدمت الباحثة الاختبار اللامعلمي كروسكال والاس (Kruskal Wallis Test) لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

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

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة	التعليق
المحور الأول: قبل تحضير الدرس	دبلوم	5	82.00	0.043	0.979	غير دالة
	بكالوريوس	157	84.18			
	دراسات عليا	5	80.20			
المحور الثاني: أثناء الدرس	دبلوم	5	45.70	3.502	0.174	غير دالة
	بكالوريوس	157	85.52			
	دراسات عليا	5	74.60			
المحور الثالث: أثناء التقويم والمراجعة النهائية	دبلوم	5	41.60	4.074	0.130	غير دالة
	بكالوريوس	157	85.15			
	دراسات عليا	5	90.20			
الدرجة الكلية	دبلوم	5	51.90	2.27	0.320	غير دالة
	بكالوريوس	157	85.02			
	دراسات عليا	5	84.00			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية تساوي (0.320)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية أثناء تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تعزى لمُتغيِّر المؤهل العلمي. كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (12) أن قيمة (Sig) لكل بعد فيما يتعلق بـ (قبل تحضير الدرس، أثناء الدرس، أثناء التقويم والمراجعة النهائية) هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فيما يتعلق بـ (قبل تحضير الدرس، أثناء الدرس، أثناء التقويم والمراجعة النهائية)

تعـزى لمتغـير المؤهـل العلمـي (دبلـوم، بكـالوريوس، دراسات عليا).

ثانيًا: مناقشة نتائج الدراسة.

أشـارت النتـائج الخاصـة بالـسؤال الأول إلى أن توظيف المعلمين للسبورة التفاعلية في تدريس مهـارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائيـة كان بدرجة كبيرة، إذ بلغ المتوسـط الحـسابي (3.7801). وفي ذات السياق، فإن هذه النتيجة تتفق دراسة القـصابي (2017)؛ والتـي خلـصت نتائجهـا إلى أن معلمـي صعوبات التعلم يفعلون دور السبورة التفاعلية في تعليم طلابهم بدرجة عالية. بينما دراسة أبو نواس (2020) التي بينت نتائجها أن معلمي صعوبات الـتعلم يـستخدمون السبورة التفاعليـة ويـصفونها بأنهـا أداة تعليميـة هامـة، ولعل من المناسـب الإشـارة إلى أن هـذه النتيجـة أيـضا اتفقت مع دراسة السليم (2018) التي تجلت نتائجهـا في أن معلمات صعوبات في التعلم يقدمن بعـض الـدروس باستخدام السبورة التفاعلية. ومن زاوية أخرى اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراستي أبا حـسين والتميمـي (2018) والتي تمثلت نتائجهـا عـدم اسـتخدام معلمـي صعوبات التعلم للـسبورة التفاعليـة؛ ويعـزى ذلـك إلى عدم توافر التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم، وداخل نطاق المدارس التعليمية.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في تجلي مواكبة المعلمين للتقـدم التعليمـي والتكنولـوجي الـذي يمكِّـن ذوي صعوبات التعلم من تحسين مهاراتهم القرائية، والذي برز من خلال توظيف معلميهم لـدور الـسبورة التفاعليـة في التـدريس، ويعـزى ذلـك إلى فعاليتهـا في إثـراء العمليـة التعليمية إضافة إلى سهولة استخدامها سويا مع الوسائل التعليمية الأخرى، حيث أن السبورة التفاعلية تـدمج مـا بين الـصور الثابتـة والمتحركـة وتتحيـك إمكانيـة إضـافة الأصوات لها؛ مما يجعل عملية التعلم ممتعـة وميـسرة. كـما أنهـا تعمـل عـلى مراعـاة الاحتياجـات التعليمـة لكافـة المتعلمين؛ مما يثير الدافعية لـديهم للمـشاركة الفعالـة مـع المهارات الدراسية، إضافة إلى أنها تعمل على تـوفير وقـت وجهـد المعلمـين، وتـشجيعهم أيـضا عـلى الابتكـار في المواقـف التعليميـة والتنويـع في مـصادر الـتعلم وفقـا لاحتياجات المتعلمين (عبـد الحميـد وآخـرون، 2022). ويعزى اختلاف هذه الدراسـة مـع دراسـات أُخـرى إلى اختلاف البيئة التعليميـة، واخـتلاف المهـارات التعليميـة المستهدفة، إضافة إلى التحـديات التـي تقـف عائقـا أمـام تفعيل استخدام السبورة التفاعليـة. ولعـل مـن المناسـب تسليط الضوء على أن من أبرز أسباب اخـتلاف الدراسـة الحالية مع الدراسات السابقة هو تجلي التطور التكنولوجي الملموس في الميدان التعليمي؛ مما نتج عنه التنوع في تفعيـل التقنيات التعليمية الحديثة كالسبورة الذكية داخـل نطـاق الصفوف الدراسية (الزارع والجهني، 2014).

ولعل من المناسب إيراد بعض من التفصيل حول أبعاد الدراسة الحالية، حيث جاء بعد (أثناء الدرس) في الترتيب الأول وبدرجة كبيرة جدًا، يليه بعد (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) وهو بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة جاء بعد (قبل تحضير الدرس) وهو بدرجة متوسطة. وفيما يتعلق بمناقشة نتائج كل بعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كما هو موضح أدناه.

البعد أثناء الدرس: احتل بُعد استخدام السبورة التفاعلية أثناء الدرس المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة، حيث يركز هذا البعد بشكل أساسي على تفعيل معلمي صعوبات التعلم لدور السبورة التفاعلية أثناء العملية التعليمية، حيث جاءت عبارة " تدعم السبورة التفاعلية استخدام أداة الرسم والكتابة بسهولة" بدرجة كبيرة جدًا؛ مما يدل على أن السبورة التفاعلية تتيح للمعلم تقديم العديد من المعلومات والمهارات الدراسية عن طريق استخدام الأدوات المساندة له المتمثلة في أداتي الرسم والكتابة؛ مما يترتب عليها تقليل الجهد في إيصال المعلومات للمتعلمين، حيث أفاد تساي Tsai (2019) أن السبورة التفاعلية توفر ما بين 5-10 دقائق من وقت الحصة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميد Mead (2012) والتي أثبتت أن استخدم المعلمين للسبورة الذكية داخل نطاق الصفوف الدراسية ساهم تطوير أساليب تقديم الدروس وجعلها أكثر فاعلية وجاذبية؛ ويعزى ذلك إلى إتاحتها لخدمات مساندة للمعلم توفر له الجهد والوقت.

بعد أثناء التقويم والمراجعة النهائية: احتل البعد الخاص باستخدام السبورة التفاعلية أثناء التقويم والمراجعة النهائية المرتبة الثانية وبدرجة موافقة كبيرة، وهذا البعد يركز بشكل أساسي على استخدام معلمي صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية أثناء عملية تقويم المهارات الدراسية المستهدفة، إضافة إلى استخدامها أثناء استرجاع المعلومات التي تم شرحها. حيث برزت عبارة "تمكن السبورة التفاعلية استرجاع المحتوى التعليمي عند المراجعة بسهولة" بدرجة كبيرة جدًا؛ ويعزى ذلك إلى أن استخدام السبورة التفاعلية يراعي الاحتياجات التعليمية لذوي صعوبات التعلم؛ مما ينطوي عليه سهولة وصولهم للمهارات الدراسية والاحتفاظ بها، إضافة إلى يسر استرجاعها إذا دعت الحاجة. كما بينا الرحبية وسعد (2022) أن استخدام السبورة التفاعلية يعزز الثقة لدى ذوي صعوبات التعلم ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم؛ مما ينطوي عليه تفاعلهم مع المحتوى التعليمي المقدم لهم وتمكنهم من الاحتفاظ به. وتتلاءم نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كاميل ومشلنج (2009) Campbell & Mechling والتي أظهرت نتائجها أن استخدام المعلمين للسبورة التفاعلية كان فاعلًا في اكتساب ذوي صعوبات

التعلم لأصوات الحروف، واسترجاعهم لها حال حاجتهم لذلك؛ كما ساهم أيضا تفعيل استخدامها في زيادة مشاركة ذوي صعوبات التعلم وتحفيزهم للمشاركة في العملية التعليمية.

بُعْد قبل تحضير الدرس: احتل البعد الخاص باستخدام معلمي صعوبات التعلم للسبورة التفاعلية قبل تحضير الدرس المرتبة الثالثة وبدرجة موافقة متوسطة، حيث يركز هذا البعد على الاستعدادات القبلية لاستخدام السبورة التفاعلية من قِبل معلمي صعوبات التعلم. وفي ذات السياق تجلت عبارة "تدعم السبورة التفاعلية استخدام برمجيات مناسبة لتدريس مهارات القراءة" وهي بدرجة كبيرة؛ ويعزى ذلك إلى أن استخدام البرمجيات التعليمية لتنمية مهارات القراءة يزيد من فرصة المعلم لاستخدام تطبيقات الحاسوب المختلفة والتنويع فيها، إضافة إلى انه يشعرهم بأهمية استخدامها ويحفزهم على ابتكار برمجيات حديثة لتوظيفها في العملية التعليمة وفقا لاحتياجات ومتطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي بدورها تعود إيجابا على اكتساب الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمهارات القرائية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما ورد في دراسة فيليبس Phillips (2013) والتي خلصت نتائجها إلى أن استخدام برمجيات السبورة التفاعلية في تدريس المهارات اللغوية لذوي صعوبات التعلم اكسبهم العديد من المفردات اللغوية الجديدة في مادة القراءة.

أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية أثناء تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تبعًا لـمُتغيِّر الجنس (ذكور وإناث). وتدل هذه النتيجة على تساوي الخلفية المعرفية بالسبورة التفاعلية وواقع توظيفها في الصفوف الدراسية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فيما يتعلق ببعد (أثناء التقويم والمراجعة النهائية) تعزى لمتغير الجنس (أنثى، ذكر) في مدينة جدة لصالح الإناث وجديراً بالذكر أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة النمر (2018) في ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم كالسبورة التفاعلية في تعليم ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استجابات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تقدير واقع توظيف السبورة التفاعلية أثناء تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تبعًا لـمُتغيِّر المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؛ وتدل هذه النتيجة

على تقارب وجهات نظر كافة أفراد العينة الحاصلين على المؤهلات المتنوعة حول واقع استخدام السبورة التفاعلية، ولعل من المناسب الإشارة إلى أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة النمر (2018) التي أثبتت ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم كالسبورة التفاعلية في تعليم ذوي صعوبات التعلم تعزى المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي والماجستير؛ ويعزى هذا الاختلاف إلى اقتصار الباحثة على الدراسات العليا بصفة عامة دون التطرق إلى المؤهلات العلمية التي تتضمنها كالدبلوم العالي، والماجستير، والدكتوراه.

المقترحات البحثية:

1- إجراء دراسات مستقبلية حول واقع توظيف السبورة التفاعلية أثناء تدريس مهارات القراءة بالمرحلة الابتدائية باستخدام أداة قياس مختلفة كبطاقة الملاحظة.

2- إجراء دراسات مستقبلية تتمحور حول آثر توظيف السبورة التفاعلية في تحسين التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم على مجال مادة الرياضيات.

3- إجراء دراسة مستقبلية حول نفس موضوع الدراسة الحالية في مناطق أخرى.

4- إجراء دراسات مستقبلية تقيس أثر توظيف السبورة التفاعلية على متغيرات أخرى: إجراء العمليات الحسابية، التفكير الهندسي، مكونات القراءة المتنوعة.

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بالآتي:

1- لفت نظر صناع القرار إلى تزويد الصفوف الدراسية بالسبورات التفاعلية التي تمكن المتعلمين في المراحل الدراسية المتباينة من الاستفادة من معطيات هذه التقنية التعليمية.

2- توجيه الممارسين التربويين للمرحلة الابتدائية بانتهاج مبدأ تفعيل دور السبورة التفاعلية؛ لأن ذلك يسهم في تفاعل المتعلمين وزيادة مشاركتهم الإيجابية في العملية التعليمية.

3- أن توفر الجهات المختصة متخصص فني في التكنولوجيا عند حدوث أي عطل في السبورة التفاعلية ليتم إصلاحه بشكل فوري.

4- عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين بكيفية استخدام السبورة التفاعلية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد عبد الرحمن؛ التميمي، تماضر عبد العزيز. (2018). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(25)، 222-256.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/951313

إبراهيم، إسماعيل. (2017). مناهج البحوث الإعلامية. دار الفجر للنشر والتوزيع.

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

أبو نواس، موسى خليل. (2020). صعوبات استخدام السبورة التفاعلية في تدريس طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في بعض مدارس محافظات المملكة الأردنية الهاشمية. *دراسات العلوم التربوية*، *47*(3)، 143-155.

https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك فهد لأبحاث الإعاقة.

https://cutt.us/DzQdt

الباوي، منى صالح؛ العمري، أكرم محمود. (2013). *واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة حولي في الكويت للسبورة التفاعلية واتجاهاتهم نحوها* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك -إربد]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

البكور، رانيا مطلق. (2016). *تقنيات الرياضيات: واقع، تحصيل، اتجاهات*. عمان، الأردن: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الجبالي، حمزة. (2016). *التعليم الالكتروني: مدخل إلى حوسبة التعليم*. دار عالم الثقافة للنشر.

جمال، محمد. (2021). *آفاق الدراسات المستقبلية في التعليم.. ملامح مدرسة المستقبل*. وكالة الصحافة العربية.

الجهني، سلمان عايد؛ الزارع، نايف عابد. (2014). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *3*(10)،98-122.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/843277

الجهني، عبد الكريم عيد. (2021). *التعلم الإلكتروني التفاعلي - من خلال المشاعر وتعبيرات الوجه والتغيرات الفيزيولوجية*. مكتبة العبيكان.

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

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1203404

الحسيني، عبد الناصر الأشعل؛ العصيمي، فهد محمد. (2022). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *46*(1)، 13- 46.

https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol46/iss1/1

حكمي، حمد عبد الله. (2020). معوقات توظيف السبورة التفاعلية لدى معلمي صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(36)، 73-95.

http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1059306

حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). *سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

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

الخطيب، جمال محمد؛ الحديدي، منى صبحي. (2011). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. دار الفكر.

دحلان، عمر. (2014). أثر استخدام السبورة التفاعلية في

التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى الصف التاسع الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *20*(2)، 141-163.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/770675

دويك، فداء محمد. (2019). مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية واتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (11)، 395-432.

الرحبية، أمل أحمد؛ سعد، محمد صبري. (2022). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو توظيف السبورة التفاعلية في 2019). مميزات استخدام السبورة التفاعلية في العملية التعليمية واتجاهات المعلمين نحوها كأداة تعليمية. *المجلة العربية للنشر العلمي* العملية التعليمية ومعوقات استخدامها بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(31)، 46-74.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1303992

سالم، أحمد محمد. (2010). *وسائل وتكنولوجيا التعليم* (1) (ط.3). مكتبة الرشد.

سالم، محمود عوض الله؛ الشحات، مجدي محمد؛ عاشور، أحمد حسن. (2006). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج* (ط.2). دار الفكر ناشرون وموزعون.

السلمي، شريفة؛ الحارثي، أحلام. (2016). السبورة التفاعلية: تقنية رائدة في العلوم الدينية -تجارب من الميدان-، أمازون، غوغل بوكس، بلاي ستور: E-Kutub Ltd.

السليم، سمية سليمان. (2018). *استخدام السبورة التفاعلية ودورها في تحسين دافعية إنجاز التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم من وجهة نظر المعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الملك سعود.

سليمان، السيد. (2013). *صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها*. عالم الكتب.

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

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

شمس الدين، فيصل هاشم. (2014). *الوسائل التعليمية المطورة*. شمس للنشر والإعلام.

الشيزاوي، سمية إبراهيم؛ الشوربجي، سحر أحمد. (2020). فاعلية برنامج محوسب باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، (11)، 50-71.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1124667

الظاهري، ذكرى يوسف. (2020). *فاعلية تقنية الواقع المعزز في تحسين مهارات ربط أصوات الحروف بأشكالها لدى الطالبات ذوات صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة جدة.

عبد الحميد، أماني حلمي؛ عبد القادر، محمود هلال؛ أبو ضيف، أحمد محمود. (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، (12)،577-655.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1294918

عبد الفتاح، حسين. (2018). *مقدمة في تكنولوجيا التعليم*. أمازون.

علا، أحمد عمر. (2016). *التربية الإبداعية وصعوبات التعلم*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

العمري، محمد (2014). *التعلم الإلكتروني وتقنياته الحديثة*. إربد:

منشورات عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك.

العنزي، لبنى عقلة. (2020). أثر استخدام السبورة التفاعلية في تحسين مهارة الكتابة لدى طلبة صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحوه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (22)، 79-104.
https://www.ajsp.net

عواد، أحمد أحمد؛ السرطاوي، زيدان أحمد. (2015). *صعوبات القراءة: والكتابة النظرية والتشخيص والعلاج* (ط.2). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (2014). *مدخل إلى تكنولوجيا التعليم* (ط.2). كنوز المعرفة.

القرعاوي، مشاعل عبد الرحمن؛ غنام، أبو بكر يوسف. (2019). الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية لاستخدام السبورة التفاعلية داخل حجرة الدراسة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(22)، 104- 130.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/1037246

القصابي، حمد سيف. (2017). *إدراكات معلمي صعوبات التعلم لأهمية السبورة الذكية ومدى استخدامها ومعوقات تفعيلها في المدارس الحكومية بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

كافي، مصطفى يوسف. (2009). *التعليم الإلكتروني في عصر الاقتصاد المعرفي*. دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

معمار، صهيب صالح. (2019). *مدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة والخفية" من التعريف إلى التدخل*.
https://cutt.us/Lt8kO

الملاح، تامر المغاوري. (2015). *تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة: الأجهزة التعليمية وصيانتها*. دار الألوكة للنشر.

منصور، أحمد إبراهيم. (2015). *تكنولوجيا التعليم*. الجنادرية للنشر والتوزيع.

النمر، حمزة نمر. (2018). *درجة استخدام معلمي غرف المصادر لتكنولوجيا التعليم ومعيقات استخدامها في تعليم ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/949283

هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارجريت؛ ومارتينيز، إليزابيث. (2007). *صعوبات التعلم مفهومها - طبيعتها - التعلم العلاجي*. (عادل عبد الله محمد، مُترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في 2005).

هواش، دلال مصطفى؛ العجلوني، خالد (2018). دور استخدام اللوح التفاعلي في تنمية المهارات التعليمية ومعيقات استخدامه من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(2)، 366-390.

الوحيدي، أسماء محمد. (2019). *سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. دار ابن نفيس للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الإدارة العامة للتربية الخاصة.
https://drive.google.com/file/d/1bVFlDYzbC3tie-dIlMVoSBoL_j_AJprF/view

الوقفي، راضي (2012). *صعوبات التعلم - النظري والتطبيقي* (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ويليس، جودي. (2015). *تعليم الدماغ القراءة -استراتيجيات تحسين الطلاقة والمفردات والاستيعاب*، (سهام جمال، مُترجم). العبيكان. (العمل الأصلي نُشر في 2008).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Blajin, C., & Duhlicher,O. (2015). The Use of Interactive Whiteboard Technology in the English Classroom. Intertext, 35(3-4), 131-136. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/131_136_The%20Use%20of%20Interactive%20Whiteboard%20Technology%20in%20the%20English%20Classroom.pdf

British Educational Communications and Technology Agency (BECTA). (2003) *What research says about interactive white board couentry*: Retrieved.

Campbell, C. (2010). Interactive Whiteboard and The First Year Experience: Integrating IWBs into Pre-service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(6), 68- 75.

Campbell, M. L., & Mechling, L. C. (2009). Small group computer-assisted instruction with SMART board technology: An investigation of observational and incidental learning of nontarget information. *Remedial and Special Education*, *30*(1), 47-57.

Green, J. (2014). *Assistive technology in special education: Resources for education, intervention, and rehabilitation* (2nd ed). Prufrock Press Inc Waco, Texas.

Jozwik, L. & Douglas, K. (2017). Effects of a Technology-Assisted Reading Comprehension Intervention for English Learners with Learning Disabilities, Reading Horizons, 56 (2), 42-63.

Kuzminsky, T. V. (2008). *Interactive whiteboard technology within the kindergarten visual arts classroom*. [Master dissertation, Georgia State University]. scholar woks Georgia State University. https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=art_design_theses

Levy, P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study. http://www. shef. ac. uk/eirg/projects/wboards.

Lutz, C. L. (2010). *A study of the effect of interactive whiteboards on student achievement and teacher instructional methods* [Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte]. ProQuest. https://www.proquest.com/docview/851184961

Mead, L. (2012). Using interactive white boards as a tool to motivate and engage student learners with learning difficulties and disabilities. *Journal of Assistive Technologies*.*6*(1), 62-65.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Krupa, K. (2007). Impact of SMART Board technology: An investigation of sight word reading and observational learning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *37*(10), 1869-1882.

Mercer, C (2007). *Students with learning difficulties*. Prentice Hall Inc, New Jersey.

Mundy, J. J. (2011). *Is there a relationship between electronic white boards in the classroom and student success?*. [Doctor Dissertation, The University of Southern Mississippi]. ProQuest. https://www.proquest.com/openview/6ef827c0b147a738a89825ac456144f2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

National Center for Technology in Education. (2009). *NCTE Advice Sheet- Interactive Whiteboards.* Available From: http://sanctamariacollege.com/wp-content/uploads/Interactive-Whiteboards.pdf

Papanastasiou, G., & Drigas, A. (2014). Interactive White Boards' Added Value in Special Education. *International Journal of Online Engineering (iJOE), 10*(6), 58-62.

Phillips, M.G. (2013). *Using the Keyword Method and the Smart Board in vocabular instruction for students with learning disabilities.* [Master dissertation, Rowan University]. Rowan Digital Works. https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1461&context=etd

Tsai, Chang. Cheng. (2019). A Study of Taiwanese Elementary School English as a Foreign Language**:** Teachers' Beliefs, Advantages, and Difficulties of Using Interactive Whiteboards. *Asia-Pacific Social Science Review*, *19*(4), 87–99**.**

Wendling, J., & Mather, N. (2009). *Essentials of the Psychological Assessment Series. Essentials of evidence-based academic interventions.* John Wiley & Sons Inc. Retrieved from: https://psyenet.apa.org/record/2008-17708-000

Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2005). Globalization, information and communication technologies, and the prospect of a 'global village': promises of inclusion or electronic colonization?. *Journal of curriculum studies, 37(1),* 65-83.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (26)، ص ص 167 - 205، الرياض (2023م/ 1444هـ)

واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

د. شريف عادل جابر[1]

المُستخلص: هدفت الدراسة إلى تقدير درجة واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين والطلبة الخريجين في محافظة الأحساء، وكذلك التعرف على الفروق بين وجهات نظر عينتي الدراسة وفقًا لبعض المُتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (72) معلمًا وخريجًا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام استبانة الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد(إعداد/ الباحث)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين جاءت (مرتفعة)، في حين أن درجة تلك الاعتقادات الخاطئة من وجهة نظر الطلبة الخريجين جاءت (متوسطة)، كما كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر المعلمين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد ترجع إلى مُتغير (النوع) لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهة نظر المعلمين حول هذه الاعتقادات الخاطئة ترجع إلى مُتغير (المؤهل التعليمي)، بينما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر الطلبة الخريجين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد ترجع إلى مُتغير(النوع) لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهة نظر الطلبة الخريجين حول هذه الاعتقادات الخاطئة ترجع إلى مُتغير (التخصص)، ووجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر الطلبة الخريجين حول هذه الاعتقادات الخاطئة ترجع إلى مُتغير (سنوات التخرج) لصالح الخريجين (أقل من خمس سنوات). وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي حول اضطراب طيف التوحد -وخاصة في اليوم العالمي للاحتفال بهذا الاضطراب- من خلال كافة الوسائل الإعلامية؛ وذلك لتوعية المجتمع، وتصحيح الاعتقادات الخاطئة حول مفهومه، ونسب انتشاره، وأسبابه، وتشخيصه، وخصائصه، وأساليب التدخل المستخدمة في الحد من أعراضه.

الكلمات المفتاحية: الاعتقادات الخاطئة، اضطراب طيف التوحد، المعلمون، الطلبة الخريجون.

The reality of misconceptions about autism spectrum disorder in light of some demographic variables

Dr.Sherif Adel Gaber[1]

Abstract: This study aimed to estimate the degree of misconceptions about autism spectrum disorder (ASD) in light of some demographic variables. The study sample consisted of (72) teachers and graduates in Al-Ahsa governorate. The study used the descriptive method. The results of the study showed that the degree of misconceptions about ASD from the point of view Teachers came was (high), while the degree of misconceptions about ASD from the point of view the graduates were (medium), and the results revealed that there was a statistically significant difference between the teachers' point of view about the misconceptions about ASD due to the variable (type) in favor of the females, and there were statistically significant differences between the teachers' point of view about these misconceptions due to the variable (educational qualification), while the results resulted in a statistically significant difference between the graduates' point of view about the misconceptions about ASD due to the variable (type) in favor of the females, there was statistically significant differences between the graduates' point of view about these misconceptions due to the variable (specialization), and there was statistically significant difference between the graduates' point of view about these misconceptions due to the variable (graduation years) in favor of the graduates (less than five years). The study recommended the need to spread awareness of ASD, to educate the community and correct misconceptions about its concept, its prevalence rates, causes, diagnosis, characteristics, and intervention methods used to reduce its symptoms.

Keywords: Misconceptions, Autism Spectrum Disorder, Teachers, Graduates.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية-جامعة الملك فيصل.

البريد الإلكتروني: sagahmed@kfu.edu.sa :E-mail

(1) Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Al-Ahsa.

مقدمة الدراسة:

يُعد اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder من الاضطرابات النمائية المعقدة، ويستمر مع الفرد مدى الحياة، ويظهر عادةً خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ مما يؤثر على التواصل والمهارات الاجتماعية والعلاقات والتنظيم الذاتي لدى الفرد، وهذا الاضطراب يختلف من فردٍ لآخر، ويمكن تشخصيه من خلال مجموعة معينة من السلوكيات، وغالبًا ما يشار إليه بـ"حالة الطيف" Spectrum Condition التي تؤثر على الأفراد بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة، مما يعني أن الأعراض تختلف بين الأفراد، وتتراوح هذه الأعراض من الدرجة البسيطة إلى الشديدة، ولِأنّ الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد غالبًا ما يعانون من الإعاقة الفكرية Intellectual Disability، وكذلك قد يقترن هذا الاضطراب أيضًا بالصرع Epilepsy، أو متلازمة داون Down Syndrome، أو التصلب الحدبي Tuberous Sclerosis، فهم يحتاجون إلى مستوى عالٍ من الدعم في حياتهم اليومية، وكذلك الأمر بالنسبة لأولئك الذين يتمتعون بذكاء متوسط إلى عالٍ ويحتاجون إلى مستوى أقل من الدعم، وغالبًا ما يعاني – أيضًا – الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من زيادة أو انخفاض الحساسية للضوء أو للصوت أو للون أو للشم أو للتذوق أو للمس، ولا يوجد علاج شافي تمامًا لهذا الاضطراب، فكل ما أثبتته البحوث والدراسات حتى الآن هو أن أفضل التدخلات لذوي هذه الفئة هي التدخلات المبكرة والمتخصصة القائمة على مساعدة الفرد على تطوير مهاراته للتعامل مع التحديات الفردية التي يواجهها، وأن التشخيص المبكر لهذا الاضطراب يساعد الفرد في الحصول على الموارد التي يمكن أن تدعم الخيارات والفرص اللازمة لممارسة الحياة اليومية بصورة طبيعية، ومن ثم فغالبًا ما يحتاج هؤلاء الأفراد إلى إجراء تعديلات على بيئات معيشتهم وتعلمهم وعملهم لاستيعاب صعوباتهم الفردية (Autism Europe, 2022, Autism Society of America, 2022).

ورغم وضوح عدة حقائق حول مفهوم اضطراب طيف التوحد، ومنها أنه اضطراب نمائي عصبي Neurodevelopmental Disorder، ويختلف عن الفصام في عدة خصائص مهمة وواضحة، بما في ذلك سن بداية ظهور الاضطراب، والمستوى المعرفي، والتاريخ العائلي، وأنه يظهر في جميع الفئات الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية، ويكون ملازمًا للفرد مدى الحياة، وأن العديد من الخصائص والسلوكيات المرتبطة بهذا الاضطراب تتحسن بشكل كبير مع التدخل المبكر المناسب، كما يمكن للأفراد ذوي هذه الفئة تكوين روابط اجتماعية (بالرغم من أن علاقاتهم عادة ما تفتقر إلى الشعور بالتبادلية Reciprocity، ويمكنهم إظهار سلوكيات عاطفية مثل

العناق والتقبيل Hugging and Kissing)، وأن العديد منهم لديه تنمية معرفية غير متساوية المهارات، ولكن فئة قليلة منهم لديها قدرات عالية Savant Abilities، وأن (50٪) منهم لديه إعاقة فكرية Colorado State Department of Education, 2000). إلا أنَّ التخبط العلمي وتضارب الآراء الشخصية حول هُوية "اضطراب طيف التوحد" لا زالت قائمة، حيث أوضح جابر (2010) أن هذا الاضطراب قد أثار جدلًا واسعًا بين العلماء والباحثين منذ ظهوره على يد العالم الأمريكي كانر Kanner عام (1943)، إلى إصدار النسخة الرابعة المعدلة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية عام (2000) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders "DSM-IV-TR" وإثارة الخلافات حول تشخيص اضطرابات طيف التوحد بشكل دقيق من خلال وضع تشخيص فارق فيما بينها.

ويرى الباحث رغم مرور عشر سنوات من ظهور الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس DSM-V، وما ناله هذا الاضطراب من اهتمام علميٍّ وإعلاميٍّ ملحوظٍ خلال تلك الفترة المنصرمة على المستوى الدُّولي والإقليمي والمحلي، بسبب الزيادة الملحوظة في معدلات نسب الانتشار لهذا الاضطراب مقارنة بغيره من الاضطرابات النمائية العصبية الأخرى، والتقدم الواسع في محاولة فهم النواحي العصبية والفسيولوجية والسلوكية المعقدة المتعلقة باضطراب طيف التوحد، ومعرفة العوامل المسببة لهذا له، وصولًا إلى أفضل طرائق التشخيص والتعرف عليها في سن مبكرة، وتحديد أنجح التدخلات التربوية له، إلا أنه ما زال لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة الخريجين من برامج الدراسات العليا في التربية الخاصة بعض الاعتقادات الخاطئة Misconceptions حول هذا الاضطراب.

مشكلة الدراسة:

يُعد فهم المعلمين لاضطراب طيف التوحد من الأمور المهمة لدعم طلابهم الذين يعانون من هذا الاضطراب، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة خريجي البرامج التخصصية (بكالوريوس، دراسات عليا) في التربية الخاصة؛ لأنهم سيصبحون اختصاصيين، ومن ثم لا يجب أن تكون لديهم مثل هذه الاعتقادات الخاطئة والشائعة حول هذا الاضطراب، حيث تعتبر هذه الاعتقادات الخاطئة لدى بعض المعلمين أو الطلبة الخريجين، ذات تأثير سلبي على ممارساتهم المِهْنِيّة، وقد تكون هذه الاعتقادات خاطئة كليًا أو جزئيًا أو أنها تقوم على مزاعم لا يوجد لها شواهد علمية لإثبات صحتها، ومن ثم فإن التعرف على الاعتقادات الصحيحة حول اضطراب طيف التوحد لدى المعلمين والطلبة الخريجين، سيساعد على تحسين الاستعداد والدافعية لديهم؛ لتعزيز

النجاح مع طلابهم، وتحسين الاتجاه نحوهم.

وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في انتشار الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد بين أفراد المجتمع بوجه عام، وهو ما أشارت إليه دراسة جنسن وآخرون (Jensen et al. (2016، وماسا وآخرون (Massa et al. (2020، ويو وآخرون (Yu et al. (2020، وجونز وآخرون (Jones et al. (2021. بينما انتشرت أيضًا هذه الاعتقادات الخاطئة بصفة خاصة بين أطباء الممارسة العامة، والاختصاصيين في مجال التوعية، وهو ما أظهرته دراسة رهبار وآخرون (Rahbar et al. (2011، وفيلدينغ وآخرون (Fielding et al. (2013. بل انتشرت هذه الاعتقادات الخاطئة بين الاختصاصيين في التربية الخاصة والعاملين في مجال التعليم العام والخاص، وهو ما ذهبت إليه دراسة بارند وآخرون (Barned et al. (2011، والشرباتي وآخرون (Al-Sharbati et al. (2015، وسانز-سيرفيرا وآخرون (Sanz-Cervera et al. (2017. وكذلك الأمر بين طلبة الجامعات، وهو ما أشارت إليه دراسة وجيليسبي-لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al (2015)، وعبيد وآخرون (Obeid et al. (2015، وسانز-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017)، وجيليسبي-لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019). وبين الأسر وهو ما أيدته دراسة سو وآخرون (Su et al. (2021.

أسئلة الدراسة:

تناولت الدراسة معالجة هذه المشكلة من خلال الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى معلمي معهد التوحد بمحافظة الأحساء؟

2- ما مستوى الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى الطلبة خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة؟

3- ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغيرات (النوع - المؤهل العلمي - الخبرة التدريسية)؟

4- ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغيرات (النوع - التخصص - سنوات التخرج)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقدير درجة واقع بعض الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد لدى معلمي معهد التوحد، وخريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة

حول اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغيرات (النوع - المؤهل العلمي - الخبرة التدريسية)، وكذلك التحقق من مدى وجود فروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع إلى متغيرات (النوع - التخصص - سنوات التخرج).

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

تُعد الدراسة الحالية أول دراسة عربية - في حدود اطلاع الباحث-تهتم بدراسة الاعتقادات الخاطئة والمنتشرة عن اضطراب طيف التوحد لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة خريجي الدراسات العليا، ومن ثم يمكن أن تضيف نتائج هذه الدراسة معرفة جديدة تُثري الأدبيات التي تهتم باضطراب طيف التوحد.

2- الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في لفت انتباه المسؤولين عن إعداد معلم التربية الخاصة إلى أهمية معرفة المعلمين للاعتقادات الخاطئة الراسخة لديهم حول اضطراب طيف التوحد وتعديلها؛ مما ينعكس ذلك عليهم بشكل إيجابي تجاه هذا الاضطراب. كذلك تفيد نتائج الدراسة إلى لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية لا سيما أعضاء هيئة التدريس القائمين على إعداد برامج الدراسات العليا (دبلوم - ماجستير - دكتوراه) على تضمين تلك الاعتقادات الخاطئة ضمن مقررات البرامج ذات الصلة باضطراب طيف التوحد، وتدريسها بالتفصيل وبالشواهد العلمية لتعديل تلك الاعتقادات وتحسين الاتجاه نحو هذا الاضطراب لدى طلبة الدراسات العليا. كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد البرامج الإرشادية لأسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو الأمر الذي يمكنه تغيير الوصمة السلبية لدى الأسر تجاه أبنائهم من ذوي هذه الفئة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد واقع بعض الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي معهد التوحد، والطلبة خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة.

الحدود المكانية: بالنسبة لعينة المعلمين: تم تطبيق الاستبانة بمعهد التوحد، وبالنسبة للطلبة الخريجين: تم تطبيق الاستبانة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، في محافظة الأحساء، بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1443/ 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاعتقادات الخاطئة Misconceptions:

يعرفها الباحث بأنها: هي تلك التصورات الراسخة غير الصحيحة لدى الفرد، الناتجة عن تثبيت معلومات قديمة في ذهنه أُثبت علميًا مع مرور الوقت عدم صحتها، وقد تستمر تلك التصورات نتيجة استمرار تداولها في مختلف الأوساط العلمية أو في وسائل الإعلام المختلفة؛ مما يؤدي ذلك إلى ترسيخ هذه التصورات الخاطئة لدى الفرد، وقد يُغير نظرته إلى نظرة سلبية تجاه موضوعات أو مجموعة من الأفراد ذوي صلة بتلك التصورات الخاطئة. وتعرف إجرائيًا بأنها: تلك الدرجة التي يحصل عليها المشارك على استبانة الاعتقادات الخاطئة التي أعدها الباحث في هذه الدراسة.

اضطراب طيف التوحد Autism spectrum disorder:

يعرفه الحمادي (2021) بأنه: قصور مستمر في القدرة على بدء واستمرارية التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي، كما يرتبط بمجموعة من أنماط السلوك والالتزامات المحددة والمتكررة وغير المرنة، ويبدأ الاضطراب خلال فترة النمو، وعادة في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن لا تظهر بشكل كامل حتى في وقت لاحق، عندما تتجاوز المطالب الاجتماعية القدرات للفرد الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد، ويكون العجز شديد بما يكفي للتسبب في حدوث قصور في الجوانب الشخصية أو الأسرية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية أو غيرها، وعادة ما تسود تلك الصفات الأداء الوظيفي للفرد والذي يمكن ملاحظته في كافة المواقف التي يشترك فيها، على الرغم أنها قد تختلف طبقًا للسياق الاجتماعي أو التعليمي أو أي سياق آخر، ويظهر الأفراد ذوي هذا الاضطراب مجموعة كاملة من الوظائف الفكرية والقدرات اللغوية. ويتبنى الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي لاضطراب طيف التوحد في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

وصفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (APA, 2022) في الطبعة الخامسة المعدلة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-V-TR الاضطرابات النمائية العصبية Neurodevelopmental Disorders بأنها مجموعة من الحالات التي تبدأ في فترة النمو، وتظهر علاماتها عادةً في وقت مُبكر من النمو، وغالبًا قبل دخول الطفل إلى المدرسة، وتتصف بعجز في النمو أو اختلافات في عمليات الدماغ التي تؤدي إلى قصور في الأداء الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، وتختلف أوجه القصور من قصور محدد جدًا في التعلم أو التحكم في الوظائف التنفيذية Executive Functions إلى قصور عام في المهارات الاجتماعية أو

القدرة الفكرية، وكثيرًا ما تحدث هذه المجموعة من الاضطرابات مع بعضها البعض، فعلى سبيل المثال غالبًا ما يعاني الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد من الإعاقة الفكرية ID. ويُعد اضطراب طيف التوحد أحد أهم هذه الاضطرابات.

وتعود تسمية اضطراب طيف التوحد بهذا الاسم بسبب صهر اضطرابات طيف التوحد Autism Spectrum Disorders في اضطراب واحد، وهذه الاضطرابات كانت مُتضمنَة سابقًا في الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وهي: اضطراب التوحد Autistic Disorder، ومتلازمة آسبرجر Asperger's Syndrome، واضطراب الطفولة التفككي Childhood Disintegrative Disorder، واضطراب النمو الشامل – غير المحدد Pervasive Developmental Disorder–Not Otherwise Specified (APA, 2013). وهذا الانصهار كما رآه محمد (2022) لم يكن له التنظير الكافي وهو ما أدى إلى العديد من المشكلات نظريًا وتطبيقيًا وبحثيًا إلى جانب التضارب والخلط والتشويش عن مفهوم هذا الاضطراب، بالإضافة للعديد من المآخذ والملاحظات ذات القيمة.

وقد أشار مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2022) إلى أن نسبة انتشار هذا الاضطراب دُوليًا حوالي (1) من كل (44) طفلًا يعانون من اضطراب طيف التوحد، كما أشارت الإحصاءات أن هذا الاضطراب تعاني منه جميع الفئات العرقية والاجتماعية والاقتصادية، وأنه أكثر شيوعًا (4) مرات بين الذكور مقارنة بالإناث، كما تم تشخيص حوالي (1) من كل (6) أي بنسبة (17٪) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (3-17) سنة باضطراب في النمو شمل اضطراب طيف التوحد. فيما كشف البطي (2020) عن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد داخل المملكة العربية السعودية بحسب بحث أجري حديثًا بأن حوالي (1) من كل (45) طفلًا يعانون باضطراب طيف التوحد، وهذه نسبة قريبة من النسبة التي أشار لها مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها.

وقد تضمنت المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (2013): (1) وجود عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي خلال السياقات، (2) أنماط السلوك المتكررة والمقيدة أو الاهتمامات أو الأنشطة، (3) يجب أن تظهر الأعراض في فترات النمو المبكرة، (4) تتسبب الأعراض خللًا اجتماعيًا ملحوظًا أو عمليًا أو في النواحي الوظيفية المهمة للفرد، (5) هذه الاختلالات لا يحسن تفسيرها بواسطة الإعاقة الفكرية أو تأخر نمو كلي Global

Developmental Delay، وقد حدد الدليل ثلاثة مستويات من الخطورة لاضطراب طيف التوحد، وهي: المستوى الأول: يتطلب دعمًا كبيرًا جدًا Requiring very Substantial Support، المستوى الثاني: يتطلب دعمًا كبيرًا Requiring Substantial Support، المستوى الثالث: يتطلب دعم Requiring Support (الجلامده، 2016، حموده، 2013). وتشتمل المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس المعدل للاضطرابات العقلية DSM-V-TR على المعايير نفسها التي تضمنتها الطبعة الخامسة من الدليل ذاته مع بعض الاختلافات البسيطة، وتتجلى هذه الاختلافات في المعيار (أ) الذي ينص على وجود "عجز مستمر في التواصل والتفاعل الاجتماعي خلال السياقات، كما يتضح فيما يلي"، فبدلًا من "كما يتضح فيما يلي" "by the following" أصبحت "كما يتضح في كل مما يلي" "by all of the following"، وذلك لوجوب توفر الثلاثة بنود التي يتضمنها معيار (أ) عند تشخيص الفرد بهذا الاضطراب ولا يمكن استثناء أي بند من هذه البنود كما كان سابقًا، أما الاختلاف الثاني كان في المحددات Specifiers حيث تم استبدال كلمة "اضطراب" "Disorder" بكلمة "مشكلة" "Problem"، فبدلًا من "يرتبط باضطراب في النمو العصبي أو العقلي أو السلوكي" أصبحت "يرتبط بمشكلة في النمو العصبي أو العقلي أو السلوكي" بمعنى أنه يمكن إضافة المشكلة السلوكية المصاحبة لاضطراب طيف التوحد في خانة التشخيص(APA, 2013, 2022).

ومن ناحية أخرى يشتمل هذا الاضطراب وفقًا لدليل التصنيف الدولي للأمراض في نسخته الحادية عشر International Classification of Diseases (ICD-11) على ستة مستويات من الأداء الوظيفي، هي: (1) اضطراب طيف التوحد غير مصاحب للإعاقة الفكرية مع عجز بسيط - إن وجد - في اللغة الوظيفية، (2) اضطراب طيف التوحد مصاحب لإعاقة فكرية مع عجز بسيط - إن وجد - في اللغة الوظيفية، (3) اضطراب طيف التوحد غير مصاحب لإعاقة فكرية مع عجز في اللغة الوظيفية، (4) اضطراب طيف التوحد مصاحب لإعاقة فكرية وعجز في اللغة الوظيفية، (5) اضطراب طيف التوحد غير مصاحب لإعاقة فكرية مع عدم وجود اللغة الوظيفية، (6) اضطراب طيف التوحد مصاحب لإعاقة فكرية مع عدم وجود اللغة الوظيفية (World health organization, 2018).

وترجع العوامل المسببة لهذا الاضطراب إلى ما صرحت به الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA (2022) في أن العديد من العوامل الوراثية قد تزيد من خطر المعاناة من اضطراب طيف التوحد بطريقة معقدة،

وأنه قد تم تحديد وجود حالات وراثية معينة مثل متلازمة إكس الهش Fragile X Syndrome والتصلب الحدبي TS على أنها تزيد من خطر حدوث هذا الاضطراب، كما تم ربط بعض الأدوية، مثل حمض الفالبرويك Valproic Acid، والثاليدومايد Thalidomide عند تناولها أثناء الحمل، وأن تقدم الآباء في العمر وقت الحمل يرتبط بزيادة خطر المعاناة بهذا الاضطراب أيضًا، ومن ناحية أخرى، لم يثبت أن التطعيمات تُزيد من احتمالية حدوث هذا الاضطراب. كما أوضحت منظمة الصحة العالمية World health organization (2022) أن الدلائل العلمية المتاحة تشير إلى أن هناك على الأرجح العديد من العوامل التي تجعل الطفل أكثر عرضة للمعاناة باضطراب طيف التوحد، بما في ذلك العوامل الوراثية والبيئية، كما استنتجت البيانات الوبائية المتوفرة أنه لا يوجد أدلة على وجود علاقة سببية بين لقاح الحصبة Measles والنكاف Mumps والحصبة الألمانية Rubella Vaccine واضطراب طيف التوحد، كما أنه لا يوجد أدلة تُشير أيضًا إلى أن أي لقاح آخر للأطفال قد يزيد من خطر المعاناة من هذا الاضطراب.

وقد شاعت العديد من الاعتقادات الخاطئة حول الاضطرابات النمائية، تمثلت فيما ذهب إليه جيني وآخرون Gini et al. (2021) في بحثهم حول الاعتقادات العصبية الخاطئة Neuromyths والشائعة حول الدماغ لدى الأفراد بوجه عام والمعلمين بصفة خاصة، وذلك من خلال دراسة نتائج الدراسات التي تناولت النمو الطبيعي للدماغ Typically developing brain، والاهتمام بالاعتقادات العصبية الخاطئة حول هذه الاضطرابات، التي تعد أحد العوامل المسببة في ازياد الوصمة Stigma لدى الأفراد ذوي هذه النوعية من الاضطرابات، ومنها: اضطراب عسر القراءة Dyslexia، واضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة Attention Deficit Hyperactivity Disorder، واضطراب طيف التوحد، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة من المعلمين أبدوا العديد من الاعتقادات العصبية الخاطئة وخاصة المرتبطة بالاضطرابات النمائية العصبية، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة أنه يمكن حل هذه المشكلة من خلال توفر المصادر التعليمية العصبية Neuroeducational resources، للحد من انتشار هذه الاعتقادات الخاطئة.

وفي هذا السياق، شاعت العديد من الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وهي: (1) أنه اضطراب عاطفي Emotional Disorder، (2) من الصعب التمييز بينه وبين فصام الشخصية في مرحلة الطفولة Childhood Schizophrenia، (3) يحدث بشكل أكثر شيوعًا بين الفئات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ذات المستويات العليا، (4) أنه اضطراب

موجود فقط في مرحلة الطفولة. (5) أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد مع التدخل المناسب سيتجاوزون هذا الاضطراب نهائيًا، (6) هؤلاء الأفراد لا يظهرون أي ارتباطات اجتماعية حتى مع الوالدين، (7) هؤلاء الأفراد لا يظهرون السلوك العاطفي Affectionate Behavior، (8) أن معظم هؤلاء الأفراد لديهم مواهب أو قدرات خاصة Special Talents or Abilities، (9) أن معظم هؤلاء الأفراد لديهم قدرات فكرية طبيعية، (10) هؤلاء الأفراد أكثر ذكاءً مما تشير إليه نتائج الاختبارات المناسبة لهم (Colorado State Department of Education, 2000). (CSDE, 2000) في حين جَمّعَ الزارع وآخرون (2022) عشرة اعتقادات خاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وهي: (1) أنه اضطراب نفسي، (2) أن التطعيمات هي أهم العوامل المؤدية لهذا الاضطراب، (3) أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم نفس التحديات والقدرات، (4) أن البالغين ذوي اضطراب طيف التوحد لا يمكنهم الحصول على وظيفة، (5) أن الأفراد ذوي هذا الاضطراب ليست لديهم المقدرة على الزواج، (6) أن الأفراد ذوي هذا الاضطراب لا يرغبون في تكوين صداقات، (7) أن الأفراد ذوي هذا الاضطراب لا يمكنهم الشعور أو التعبير عن أي عاطفة، (8) أن هذا الاضطراب هو مجرد اضطراب في الدماغ، (9) أن ضمن العوامل المسببة لهذا الاضطراب هو سوء المعاملة الوالدية، (10) أنه يمكن علاج هذا الاضطراب نهائيًا.

في حين تمثلت أكثر الاعتقادات الخاطئة شيوعًا بالنسبة لاضطراب طيف التوحد على وجه الخصوص، في تسمية الاضطراب نفسه بالمسمى الصحيح، حيث شاع تسمية "اضطراب طيف التوحد" بـ"التوحد"، فقد أشار بدر (2004) أن التوحد يعني "التقمص" Identification، وهو أحد المكيانزمات الدفاعية التي وضعها "فرويد" "Freud" في نهاية العشرينيات من القرن الماضي. فالتقمص عملية لا شعورية، يكتسب بها الطفل خصائص شخص آخر تربطه به روابط انفعالية قوية (كالأم أو الأب أو أحد أفراد العائلة) وقد تكون هذه الخصائص إيجابية وقد تكون سلبية، وفي هذه الحالة يفكر الطفل بنفسه على أنه يشبه شخصًا آخر مهمًا أو أنه يمتلك سمات يرغب الطفل أن تكون لديه، ومن ثم فالطفل في هذه العملية يحاول تقمص هذا الفرد أو تلك الخصائص، فالتوحد/ التقمص هو مصطلح لا يشير إلى اضطراب، بل يشير إلى خاصية أساسية وطبيعية لنمو الأطفال خلال مرحلة الطفولة، فهو علامة من علامات النمو الطبيعي، كما يُعد خروجًا مؤقتًا عن الذات، بينما اضطراب طيف التوحد هو تقوقع مستمر داخل الذات (جابر، 2010، الخولي، 2022، ملحم، 2014). وفي هذا السياق رأى الباحث أنه رغم اعتماد الدليل التنظيمي

للتربية الخاصة الصادر عن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية عام (2015) اضطراب طيف التوحد كمسمى للتعبير عن هذا الاضطراب والمتوافق مع الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، إلا أن العديد من البحوث والدراسات لم تنتبه إلى هذا المسمى لعدة سنوات، بل ولا زالت هناك العديد من المؤسسات تحمل المسمى الخاطئ وهو التوحد كـ"معهد التوحد" بمحافظة الأحساء، وغيره من المؤسسات ذات الصلة الوثيقة بهذا الاضطراب.

ومن ضمن الاعتقادات الخاطئة أيضًا الاعتقاد الذي كان سائدًا بين الإكلينيكيين والتربويين Clinicians and Educators لفترة طويلة بأن هذا الاضطراب يحدث نتيجة لفتور عاطفة الوالدين وخاصة الأم تجاه طفلها وإهمالها ونبذها له، حيث أُطلق على هذه الأم العديد من التسميات، منها: "الأم ذات العواطف الجامدة" "Non Nutring Mother"، و"الأم عديمة العاطفة (أم باردة)" "Refrigerator mother"، و"الأم الباردة الرافضة" "Cold and rejective mother"، أو اضطراب في العلاقات الأسرية، وغياب الاستثارة اللازمة في البيئة المحيطة به؛ مما يدفع الطفل إلى أن ينغلق على ذاته استجابة لهذا البرود العاطفي والنبذ من قبل الوالدين، إلا أن هذا الاعتقاد لم يلق تأييدًا من نتائج الدراسات التي أُجريت خلال عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين الميلادي، حيث وُجِد أن آباء هؤلاء الأطفال لا يختلفون اختلافًا جوهريًا عن آباء الأطفال الذي لا يعانون من هذا الاضطراب من حيث سماتهم الشخصية أو من حيث البيئة والعلاقات الأسرية، أو أسلوب تنشئتهم للأبناء، وهذا الاعتقاد ظل خلال تلك الفترة تحت تأثير نظرية "التحليل النفسي"، إلا أنه قد ثبت وبشكل قاطع عدم وجود أساس لهذا الاعتقاد، ورغم ذلك لا زال هذا الاعتقاد لدى البعض حتى الآن، كما أن هناك اعتقادات أخرى لدى البعض وهو أن هذا الاضطراب يعود إلى قوة خارقة للطبيعة مثل مس شيطاني أو إصابة عين(المعروفة بالحسد)، وأنه يؤثر على الذكور والإناث بشكل مختلف، وكذلك اعتقاد عدم قدرة الفرد الذي يعاني من هذا الاضطراب على العيش بمفرده (ساندرز، 2012/ 2013، السعيد، 2009، سليمان، 2012، الشامي، 2004، القريطي، 2011).

ومن الاعتقادات الخاطئة المنتشرة – أيضًا – أن معظم الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قدرات خاصة. حيث أشار الجغيمان (2022) إلى أن الأفراد ذوي الموهبة ممن يعانون من هذا الاضطراب، رغم معاناتهم باختلاف مستويات تلك المعاناة بشكل عام من عجز في النواحي اللغوية، والاجتماعية، بالإضافة إلى سلوكيات حادة، إلا أنهم يتميزون بشغف

كبير لاكتساب المعرفة والمهارات المتقدمة في مجموعة متنوعة من المجالات. وأن الارتباك التشخيصي المُحَاط بهذا الاضطراب، والاعتقادات الخاطئة حول التعليم الخاص، والمفاهيم المختلفة للموهبة، والسلوكيات المتداخلة للموهبة واضطراب طيف التوحد يمكن أن تمنع قدرة المتخصصين على تحديد هذه السلوكيات التي تميز الطلبة الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، وإجراء الإحالات المناسبة لهم (Costis, 2016). ومن البحوث التي تدعم ذلك ما ذكره تريفيرت Treffert (2014) في النسبة التي أشار إليها وهي أن ما يصل إلى (1) من كل (10) أفراد يعانون من اضطراب طيف التوحد لديهم قدرات خاصة، وأن ما يقرب من (50٪) من حالات متلازمة سافانت Savant Syndrome تعاني من اضطراب طيف بالتوحد، وتكشف هذه الدراسة الحقائق عن الاعتقادات الخاطئة حول كل من متلازمة سافانت واضطرابات طيف التوحد التي تطورت على مدار سنوات، وهي أن معدل الذكاء المنخفض ليس بالضرورة مصاحبًا لمتلازمة "العالِم التوحدي" Autistic Savant، وتؤيد هذه الدراسة أيضًا الأهمية الحاسمة لفصل الأعراض الشبيهة باضطراب طيف التوحد خاصةً عند الأطفال عندما تظهر الموهبة على أنها قراءة مُفرطة Hyperlexia (الأطفال الذين يقرؤون مبكرًا) أو متلازمة أينشتاين Einstein Syndrome (الأطفال الذين يتكلمون متأخرًا)، أو لديهم ضعف في الرؤية (العمى) Blindisms؛ لأن التشخيص والنتيجة مختلفان تمامًا عند إجراء هذا التمييز الدقيق، ففي تلك الحالات قد يتم تطبيق مصطلح "التوحد المتنامي" Outgrowing Autism عن طريق الخطأ بينما في الواقع لم يكن الطفل يعاني من اضطراب طيف التوحد في الأساس. كما أن هناك ما يعرف بالوصمة ومدى تأثيرها على انتشار الاعتقادات الخاطئة حول هذا الاضطراب، وفي هذا الإطار رأى جيليسبي – لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019) أنه على الرغم من أن الوصمة تؤثر سلبًا على الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد على مستوى العالم، إلا أن درجة هذه الوصمة تختلف باختلاف الثقافات، حيث أشارت نتائج البحوث السابقة إلى أن وصمة اضطراب طيف التوحد قد تكون أعلى في الثقافات ذات التوجهات الجماعية، وهو الأمر الذي يسمح بنشر الاعتقادات الخاطئة حول هذا الاضطراب. فقد ذكر يو وآخرون Yu et al. (2020) أن مفهوم هذا الاضطراب في الصين يختلف اختلافًا كبيرًا عن مفهومه في الغرب من حيث تقديرات الانتشار، وفرص التعليم، ونتائج حياة الذين يعانون من هذا الاضطراب، ويرجع ذلك في احتمالية أن يكون الافتقار إلى الوعي بهذا الاضطراب عاملًا رئيسًا وراء انتشار هذه الاعتقادات الخاطئة الشائعة حوله.

وهناك عدد من الدراسات الأجنبية التي تناولت الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى معلمي اضطراب طيف التوحد، والمعلمين في التعليم العام، والمعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة، وأطباء الممارسة العامة، وطلبة الجامعة. ومن هذه الدراسات دراسة بارند وآخرون (2011) .Barned et al حول معرفة واتجاهات معلمي مرحلة الطفولة المبكرة فيما يتعلق بإدماج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تم مسح معارف واتجاهات (15) معلمًا ما قبل الخدمة في مرحلة الطفولة المبكرة، باستخدام نسخة معدلة من استبانة دمج أطفال اضطراب التوحد Autism Inclusion Questionnaire (إعداد/ سيغال Segall, 2008)؛ كما شارك أربعة من هؤلاء المشاركين في مقابلات متعمقة، وقد أظهرت النتائج أن معلمي ما قبل الخدمة يفتقرون إلى المعرفة ولديهم اعتقادات خاطئة أساسية حول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد واحتياجاتهم في فصول الدمج الشامل.

في حين لاحظ رهبار وآخرون .Rahbar et al (2011) أنه لا يوجد دراسات تُقيّم معرفة أطباء الممارسة العامة وقدرتهم على تشخيص اضطراب طيف التوحد، حيث هدفت هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تقييم معرفة وموقف عينة من الأطباء في باكستان فيما يتعلق بالاعتقادات الشائعة باضطراب التوحد لديهم، حيث أُجرِي مسح على عينة من الأطباء، بلغ عددهم (348) ممارسًا عامًا، كان من بينهم (148) طبيبًا فقط، بنسبة (44.6٪) لديهم معرفة باضطراب التوحد، كما أظهرت النتائج أيضًا أن الممارسين الذين تقل أعمارهم عن (30) عامًا، وأولئك الذين حصلوا على شهادة الطب في السنوات الخمس الماضية هم أكثر معرفة باضطراب التوحد، ومن بين أولئك الذين لديهم معلومات حول هذا الاضطراب، كانت لديهم العديد من الاعتقادات الخاطئة بشأن الأعراض والمسببات.

ولم تَسلم – أيضًا – التدخلات التربوية ذات الشهرة في مجال اضطراب طيف التوحد من الاعتقادات الخاطئة الشائعة حولها، حيث أوضح بوندي Bondy (2012) أن نظام التواصل لتبادل الصور The Picture Exchange Communication System المعروف بنظام "بيكس" PECS وهو أحد بروتوكولات الاتصال البديل / المعزز المصمم لمساعدة الأطفال والبالغين من ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقات الأخرى المشابهة له على الانخراط في التواصل الوظيفي، وقد تم تطوير هذا البروتوكول على مدى عدد من السنوات، واستند إلى تحليل سكِنر Skinner للسلوك اللفظي، وأشارت العديد من الدراسات السابقة حول فعاليته، ومع ذلك هناك أيضًا العديد من الاعتقادات الخاطئة حول هذا البروتوكول وآليه تطبيقه.

وفي هـذا الـسياق أيـضًا أشـار فيلـدينغ وآخـرون Fielding et al. (2013) إلى أن لـــدى المعلمـــين والاختصاصيين في مجال التوعية العديد مـن الاعتقـادات الخاطئة الشائعة التي تسهم في إحجـام المعلمـين – بـصفة خاصـة – عـن تنفيـذ اسـتراتيجيات أثبتـت العديـد مـن الدراسات فعاليتها، وهو الأمر الذي غالبًا ما يُعيق فعاليـة المعلم وتقدم الطالب الذي يعاني مـن هـذا الاضـطراب. ومن بين هذه الاسـتراتيجيات تحليـل الـسلوك التطبيقـي Applied Behavior Analysis (ABA)، حيث قد أشـيع أن تحليل السلوك التطبيقي يستخدم فقـط مـع الأطفـال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأنـه لا يجـوز تنفيـذه إلا باستخدام نسبة وهي (معلم/ طالب 1:1)، كذلك انتشار الـدلالات الـسلبية للمـصطلحات المرتبطـة بتحليـل الـسلوك التطبيقـي. كـما سـعى الـشرباتي وآخـرون Al-Sharbati et al. (2015) إلى دراســة الــوعي باضطراب طيف التوحد لدى عينـة مكونـة مـن (164) معلمًا في عمان، تم اختيارهم بشكل عـشوائي مـن خمـس مدارس. وقد أوضحت النتائج وجود اعتقادات خاطئة شائعة حول هـذا الاضـطراب بـين المعلمـين، وأن هـذا يرجع إلى افتقار للوعي المتجـذر في الأنـماط الاجتماعيـة والثقافيـة، وكـذلك الآراء المتـضاربة التـي غالبًـا مـا "نـسجها" المجتمـع العلمـي ووسـائل الإعـلام، وقـد أوصت الدراسة بأنه من الضروري تقديم وجهات نظـر إيجابية للمعلمين العمانيين تجاه الطلبة الذين يعـانون مـن هـذا الاضـطراب؛ للتغلـب عـلى الاعتقـادات الخاطئـة والمواقف السلبية نحوهم.

كما حاول جيليسبي – ليـنش وآخـرون Gillespie-Lynch et al. (2015) بتغيير الاعتقادات الخاطئـة لـدى طلبة الجامعة عن اضطراب طيـف التوحـد مـن خـلال التدريب عبر الإنترنت لزيادة المعرفة، وتقليـل الوصـمة التي تُلاحق الأفراد ذوي هـذا الاضـطراب، حيـث قـد يتأثر طلبة الجامعات الذين يعانون من اضـطراب طيـف التوحد سلبًا بسبب عدم قبول طلبة الجامعات (الذين لا يعانون من اضطراب طيف التوحد) لهـذا الاضـطراب، ومن ثم قام باحثو الدراسة بإعداد تدريب عبر الإنترنت بهدف تحسين المعرفة وتقليل الوصمة المرتبطة باضـطراب طيف التوحد بين طلبة الجامعات، وقد بلغ حجـم العينـة (365) طالبًا وطالبة، وقد تم تطبيق اختبار قبلي على عينـة الدراسة، ثم تـدريبهم عـبر الانترنـت (حيـث اسـتهدف التــدريب انخفــاض الوصــمة وزيــادة المعرفــة حــول اضطراب طيف التوحد)، ثم تم تطبيق الاختبار البعـدي على نفـس العينـة، وقـد توصـلت نتـائج الدراسـة إلى أن الطالبات أبلغن عن وصـمة أقـل تجـاه اضـطراب طيـف التوحد من الطلاب، على الرغم من أن المشاركين أظهروا معرفة أساسية عالية نسبيًا حول هـذا الاضـطراب، إلا أن الاعتقادات الخاطئة كانت شائعة، لا سيما في الاستجابات

المفتوحة، وخلط المشاركين عادةً بين اضطراب طيف التوحد والاضطرابات الأخرى المشابهة له، وتشير هذه الدراسة إلى أن التدريب عبر الإنترنت قد يكون وسيلة فعالة لزيادة فهم طلبة الجامعات وقبولهم لأقرانهم من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

في حين قارن عبيد وآخرون Obeid et al. (2015) بين المعرفة والوصمة المرتبطة باضطراب طيف التوحد لدى عينة من طلبة الجامعة في لبنان، والولايات المتحدة الأمريكية، وقد بلغ حجم العينة الممثلة للولايات المتحدة الأمريكية (346) طالبًا، في حين بلغ حجم العينة التي تمثل لبنان (329) طالبًا، وقد تم تدريب العينتين عبر الانترنت، بعد أن تم أخذ تقييمات المعرفة والوصمة الخاصة باضطراب طيف التوحد، وعلى الرغم من أن الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية أظهروا معرفة عامة أعلى، ووصمة أقل تجاه هذا الاضطراب، إلا أن بعض الاعتقادات الخاطئة كانت أكثر وضوحًا في الولايات المتحدة الأمريكية عنها في لبنان، كما ارتبطت المشاركة في التدريب بانخفاض الوصمة وزيادة المعرفة في البلدين.

كما دَرِس جنسن وآخرون Jensen et al. (2016) اختلاف الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد وعن الاعتقادات الخاطئة المتعلقة بالاضطرابات النمائية الأخرى، وقد استطلعت هذه الدراسة عينة ملائمة من عامة السكان البالغين تكونت من (440) من داخل المنطقة الشمالية من الدنمارك، حول معارفهم ومواقفهم واعتقاداتهم حول اضطراب طيف التوحد والفصام، وقد أسفرت النتائج عن أن لدى المشاركين معرفة أساسية وكانوا قادرين على التفريق بين الاضطرابين، كما ارتبط الفصام بالخطر المحسوس (32.8٪)، بينما ارتبط التوحد بالذكاء العالي (40.1٪)، والإبداع (27.3٪)، وقد أوصت هذه الدراسة بأنه يجب معالجة الاعتقادات الخاطئة والوصمة من أجل تقليل الوصمة الاجتماعية والرفض المرتبطين بهذه الاضطرابات وتحسين نوعية الحياة والرفاهية النفسية للأفراد المتضررين وأسرهم.

وقد حاول سانز-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017) تحديد واقع معرفة (866) معلمًا ما قبل الخدمة في السنة الأولى والأخيرة في الجامعة، حول الاعتقادات الخاطئة وبعض المعلومات الأساسية حول مفهوم اضطراب طيف التوحد، وقد تم استخدام استبانة "المعرفة باضطراب طيف التوحد" Autism Knowledge Questionnaire التي أعدها الباحثون، وقد أظهرت النتائج أن طلاب السنة الرابعة حصلوا على مستويات أعلى من المعرفة وفجوات معلوماتية أقل من طلاب السنة الأولى، على الرغم من أن لديهم أيضًا الكثير من الاعتقادات الخاطئة، كما حصل أخصائيو

التربية الخاصة على قدر أكبر من المعرفة وعدد أقل من الاعتقادات الخاطئة من معلمي التعليم العام قبل الخدمة، وكان للتدريب والخبرة تأثيرًا كبيرًا على المعرفة وسد الفجوات المعلوماتية، لكن لم يكن لها تأثير على عدد الاعتقادات الخاطئة، كما أشارت النتائج إلى أن الإعداد الجامعي في مجال اضطراب طيف التوحد قد لا يقوم بتدريب جميع المعلمين في المستقبل بشكل كافٍ.

كما كشف جيليسبي- لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019) عن العوامل الكامنة وراء الاختلافات الثقافية في الوصمة تجاه اضطراب طيف التوحد بين طلبة الجامعات في لبنان والولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم تقييم تلك العوامل بمقياس البعد الاجتماعي Social Distance Scale بين طلبة الجامعات في لبنان البالغ عددهم (556) طالبًا وطالبة، وطلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية البالغ عددهم (520) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الوصمة كانت أقل لدى الطالبات مقارنة بالطلاب، وفي الولايات المتحدة الأمريكية مقارنة بلبنان، وقد سلطت نتائج هذه الدراسة الضوء على الحاجة إلى مواجهة الاعتقادات الخاطئة ذات الضرر ومعالجتها، وتعزيز الاتصال الإيجابي لمكافحة تلك الوصمة الخاصة بهذا الاضطراب.

كما استخدم ماسا وآخرون Massa et al. (2020) المسرح كأداة لتقليل وصمة اضطراب طيف التوحد من خلال الاستناد إلى "نظرية الاتصال بين المجموعات" Intergroup Contact Theory، والتي تستهدف الاتصال المباشر بين المجموعات، بهدف التقليل من التحيزات، حيث قام الباحثون في هذه الدراسة بتطوير تدخل مسرحي لتزويد عينة الدراسة من الجمهور باتصال إيجابي مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد كشفت استجابات عينة الدراسة عن انخفاض الوصمة وزيادة المعرفة حول اضطراب طيف التوحد بعد الأداء المسرحي، فقد كان الأداء فعالًا، وأمكنه تغيير المواقف تجاه هذا الاضطراب بشكل إيجابي.

كما كشف يو وآخرون Yu et al. (2020) عن وجهات نظر عامة ومختلفة بشكل أعمق حول اضطراب طيف التوحد في الصين مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية، تم تحديده من خلال نمذجة التشخيص المعرفي، وقد تراوحت النسبة بين (86٪ -91٪) من المواطنين الأمريكيين الذين شملهم الاستطلاع، البالغ عددهم (1127) مواطنًا حققوا معرفة كافية باضطراب طيف التوحد في التشخيص، والعوامل المسببة، والتدخل، أما بالنسبة للمواطنين الصينيين، تراوحت النسبة بين (57٪ -65٪)، وقد بلغ عددهم (1254) مواطنًا، بالإضافة إلى ذلك تم تصنيف (14٪) من المشاركين من الولايات المتحدة الأمريكية على أنهم يؤيدون الوصمة الخاصة باضطراب طيف التوحد في

مقابل ذلك أيد (38٪) من المشاركين الصينيين، وقد أظهر المواطنون الصينيون عجزًا في المعرفة بشكل أساسي في مجالات الأعراض الأساسية لاضطراب طيف التوحد، وأن العوامل الاجتماعية والديموغرافية المرتبطة بالاعتقادات الخاطئة للمواطن الصيني تشمل النوع والعرق والعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

كما قام جونز وآخرون (Jones et al. (2021 بدراسة أثر التدريب على قبول الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك على عينة اشتملت (238) من البالغين ممن لا يعانون من اضطراب طيف التوحد، حيث تم تدريبهم على تقبل اضطراب طيف التوحد، وقد أبلغ المشاركون خلال فترة التدريب عن تقبل هذا الاضطراب وإبداء انطباعات إيجابية أكثر عن البالغين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، كما أظهروا عددًا أقل من الاعتقادات الخاطئة ووصمة أقل حول مفهوم هذا الاضطراب، وأيدوا توقعات أعلى لقدرات البالغين ذوي اضطراب طيف التوحد، وأبدوا اهتمامًا اجتماعيًا أكبر بذوي هذا الاضطراب، ومع ذلك لم يكن للتدريب أي تأثير على ربط البالغين ممن لا يعانون من اضطراب طيف التوحد بالتسميات المتعلقة باضطراب طيف التوحد بسمات شخصية غير سارة بغض النظر عن حالة التدريب.

وقد بحث سو وآخرون (Su et al. (2021 في تصورات الأسرة حول اضطراب طيف التوحد في الصين، حيث تم توزيع استبانة بأسئلة مفتوحة لتقييم معرفة (104) من الآباء الصينيين الذين لديهم أطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد، حيث تم اختبارهم عبر تسع منظمات في خمس مدن مختلفة في جنوب الصين حول اضطراب طيف التوحد، وقد توصلت النتائج إلى أن نسبة كبيرة من هذه الأسر لديها فهم محدود عن هذا الاضطراب، كما أظهروا بعض الاعتقادات الخاطئة، وتفسر هذه الدراسة هذه النتائج، إلى أنه قد يكون الميل إلى إلقاء لوم هذه الأسر على أنفسهم بسبب حالة أطفالهم، وتفاقم الأوضاع الأسرية بسبب التوقعات الثقافية لدور الوالدين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تنوعت في دراسة واقع الاعتقادات الخاطئة لدى عينات مختلفة مثل دراسة بارند وآخرون (Barned et al. (2011، والشرباتي وآخرون (Al-Sharbati et al. (2015، وسانز-سيرفيرا وآخرون (Sanz-Cervera et al. (2017 التي تناولت الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى المعلمين والاختصاصيين. وبعض التخصصات ذات الصلة مثل دراسة رهبار وآخرون (Rahbar et al. (2011، وفيلدينغ وآخرون (Fielding et al. (2013. في حين تناولت دراسة جيليسبي-لينش وآخرون Gillespie-

Lynch et al (2015)، وعبيد وآخرون Obeid et al. (2015)، وسان-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017)، وجيليسبي-لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019) الاعتقادات الخاطئة الشائعة حول اضطراب طيف التوحد لدى طلبة الجامعات، ودراسة سو وآخرون Su et al. (2021) حيث تناولت واقع هذه الاعتقادات لدى الأسر، في حين تناولت عدة دراسات هذه الاعتقادات الخاطئة على أفراد المجتمع بشكل عام مثل دراسة جنسن وآخرون Jensen et al. (2016)، وماسا وآخرون Massa et al. (2020)، ويو وآخرون Yu et al. (2020)، جونز وآخرون Jones et al. (2021).

مما سبق يتضح أنه لا توجد بحوث ودراسات عربية - في حدود اطلاع الباحث- تناولت موضوع الدراسة الحالية. وفي ضوء ذلك قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من (20) عبارة؛ وذلك للتحقق من أهداف الدراسة على عينتين، وهما: معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة؛ وهذا المنهج، هو: "محاولة لعرض واقع الحال وتحليله وتفسيره للأفراد في مؤسسة كبيرة أو لمجموعة كبيرة نسبيًا في منطقة معينة، من أجل توجيه المجتمع في الوقت الحاضر وفي المستقبل القريب، ويسفر هذا النوع من الدراسات عن إحصاءات استخلصت وجردت من حالات معينة" (مطاوع، وآخرون، 2014، 114)، ومن ثم استخدم الباحث هذا المنهج؛ لتحديد واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى كل من عينتي الدراسة، وكذلك للتعرف على الفروق بين وجهات نظر المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد طبقًا لمتغيرات (النوع - المؤهل العلمي - الخبرة التدريسية)، بالإضافة للتعرف على الفروق بين وجهات نظر الطلبة الخريجين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد طبقًا لمتغيرات (النوع - التخصص - سنوات التخرج).

مجتمع وعينة الدراسة:

تَكَوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي معهد التوحد، ومعلمي طلبة اضطراب طيف التوحد ببرامج الدمج بمحافظة الأحساء، وجميع الطلبة الخريجين بمرحلتي: بكالوريوس التربية الخاصة، والدراسات العليا (برنامج ماجستير التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك فيصل) بمحافظة الأحساء. وقد بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية الذين استجابوا على أداة الدراسة (84) معلمًا ومعلمة من معلمي معهد التوحد، والمعلمين ببرامج الدمج، و(76) خريجًا وخريجة من مرحلتي

بكالوريوس التربية الخاصة، والدراسات العليا (برنامج ماجستير التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك فيصل). في حين تكونت عينة الدراسة الأساسية من (40) معلمًا ومعلمة من معهد التوحد، و(32) خريجًا وخريجة من برنامج ماجستير التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك فيصل، مسارات: (الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية)، وممن لا يعملون كمعلمين في مجال التربية الخاصة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينتي الدراسة الأساسية وفقًا لبعض المتغيرات الديمغرافية على النحو التالي:

جدول (1): توزيع عينتي الدراسة الأساسية من المعلمين والطلبة الخريجين وفقًا لبعض المتغيرات الديمغرافية.

عينة المعلمين				عينة الطلبة الخريجين			
المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية	المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع	معلمون	23	٪57.5	النوع	خريجون	13	٪40.63
	معلمات	17	٪42.5		خريجات	19	٪59.37
المؤهل العلمي	بكالوريوس	26	٪65	التخصص	الإعاقة السمعية	3	٪9.37
	دبلوم دراسات عليا	5	٪12.5		صعوبات التعلم	12	٪37.5
	ماجستير	9	٪22.5		الإعاقة العقلية	17	٪53.13
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	5	٪12.5	سنوات التخرج	أقل من 5 سنوات	12	٪37.5
	5-10 سنوات	16	٪40		5 سنوات فأكثر	20	٪62.5
	أكثر من 10 سنوات	19	٪47.5	المجموع الكلي		32	٪100
المجموع الكلي		40	٪100				

أداة الدراسة:

استبانة الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد (إعداد/ الباحث).

الهدف من الاستبانة:

تهدف هذه الاستبانة إلى تقدير درجة واقع بعض الاعتقادات الخاطئة والشائعة حول اضطراب طيف التوحد لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والطلبة خريجي الدراسات العليا تخصص تربية خاصة.

مصادر بناء الاستبانة:

بعد بناء الاستبانة من خلال الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، منها: إدارة التعليم بولاية كولورادو (CSDE, 2000)، و(الشامي، 2004)، و(السعيد، 2009)، و(القريطي، 2011)، و(سليمان، 2012)، و(ساندرز، 2012/ 2013)، وتريفيرت Treffert (2014)، وكوستيس Costis (2016)، وجيني وآخرون Gini et al. (2021)، و(الجغيمان، 2022)، (الزارع

وآخرون، 2022)، بالإضافة إلى الاطلاع على مجموعة من الاستبانات والمقاييس، مثل: استبانة دمج أطفال اضطراب التوحد، إعداد/ بارند وآخرون Barned et al (2011)، واستبانة المعرفة باضطراب طيف التوحد Autism Knowledge Questionnaire، إعداد/ سانز-سيرفيرا وآخرون (2017) .Sanz-Cervera et al، ومقياس البعد الاجتماعي Social Distance Scale، إعداد/ جيليسبي-لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019). واعتمادها بصورتها النهائية، والتأكد من دلالات ثبات وصدق الأداة، وذلك من خلال:

1- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بتطبيق الدراسة (من عمادة البحث العلمي - جامعة الملك فيصل).

2- الحصول على خطاب تسهيل مَهمة.

3- توزيع الاستبانات على عينتي الدراسة من المعلمين والطلبة الخريجين، وتوضيح المطلوب لهم.

4- استرجاع الاستبانات من العينتين بنفس الطريقة التي وزعت بها.

5- تصحيح كافة الاستجابات، وجدولة كافة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

6- استخلاص النتائج وتفسيرها، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

7- صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج حتى يتسنى الاستفادة منها مستقبلًا.

وصف الاستبانة:

قام الباحث بعرض الصورة الأولية للاستبانة والتي تكونت من (22) عبارة، على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص(مسار: إعاقة فكرية/ اضطراب طيف توحد) في عدد من الجامعات السعودية (جامعة الملك فيصل، جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى)، بلغ عددهم (5) محكمين، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المشرفين ذوي الخبرة والكفاءة المِهْنيّة، والحاصلين في الوقت ذاته على درجة الماجستير في اضطراب طيف التوحد، وبلغ عددهم (3) مشرفين، كما حَكَّم الأداة اختصاصيان من العاملين في المؤسسات الأهلية المهتمة بتدريب الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى ارتباط عبارات الاستبانة، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للعبارات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (80٪) فأكثر، ومن ثم أصبحت الاستبانة مكونة من (20) عبارة، بعد حذف عبارتين حصلتا على نسبة اتفاق أقل من (80٪). واتخذ الباحث سلم تدريج ليكرت الخماسي، حيث يوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات،

وهي: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) تحصل على الدرجات (5-4-3-2-1) على التوالي، وذلك بوضع علامة (√) أمام العبارة تحت الاختيار الذي يتفق معها.

دلالات ثبات وصدق الاستبانة:

أولًا: دلالات ثبات وصدق الاستبانة على عينة الدراسة من المعلمين.

ثبات الاستبانة:

قام الباحث للتحقق من ثبات الاستبانة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وقد اتضح من التحليل الإحصائي أن قيمة معامل ألفا الكلي للمفردات بلغت (0.719)، وهو ما يعني أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

الاتساق الداخلي:

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات الاستبانة البالغ عددها (20) عبارة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (2):

جدول (**2**): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة على عينة المعلمين (ن=**84**).

رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1	0.329**	0.002	6	0.264*	0.015	11	0.471**	0.001>	16	0.337**	0.002
2	0.446**	0.001>	7	0.321**	0.003	12	0.260*	0.017	17	0.243*	0.026
3	0.253*	0.020	8	0.460**	0.001>	13	0.456**	0.001>	18	0.253*	0.020
4	0.398**	0.001>	9	0.263*	0.016	14	0.459**	0.001>	19	0.305**	0.005
5	0.312**	0.001>	10	0.240*	0.028	15	0.383**	0.001>	20	0.314**	0.004

يتضح من نتائج الجدول (2) أن أغلب معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة بلغت قيم دلالاتها (0.001>) وهي قيم أقل من (0.01) ويشار لها في الجدول (2) بالرمز (**)، في حين يُظهر الجدول (2) أن بقية العبارات وهي رقم (3)، (6)، (9)، (10)، (12)، (17)، (18) بلغت قيم الدلالة لمعاملات الارتباط لها قيم أقل من (0.05)، ويرمز لها في الجدول (2) بالرمز (*).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال الصدق التمييزي، وذلك بحساب الفرق بين المجموعتين (الفئة العليا، والفئة الدنيا) لعينة المعلمين على الاستبانة المستخدمة، حيث قام الباحث بمقارنة درجات الثلث

الأعلى بدرجات الثلث الأدنى على الاستبانة، ومن ثم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات رتب كلا المجموعتين، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (3):

جدول (3): نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الفئتين العليا والدنيا لعينة معلمين (ن=84).

	العينة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	قيمة الدلالة
الاستبانة	المعلمون	الفئة العليا	28	42.50	1190	0	406	6.449-	0.001>
		الفئة الدنيا	28	14.50	406				

يتضح من الجدول (3) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الفئتين العليا والدنيا على الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة، حيث بلغت قيمة Z (-6.449)، وبلغت قيمة الدلالة (<0.001)، وهي قيمة أقل من (0.05)؛ مما يدل على الصدق التمييزي للاستبانة.

ثانيًا: دلالات ثبات وصدق الاستبانة على عينة الدراسة من الطلبة الخريجين.

ثبات الاستبانة:

قام الباحث للتحقق من ثبات الاستبانة بحساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، وقد اتضح من التحليل أن قيمة معامل ألفا الكلي للمفردات بلغت (0.856)، وهو ما يعني أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

الاتساق الداخلي:

تم حساب التجانس الداخلي لمفردات الاستبانة البالغ عددها (20) عبارة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (4):

جدول (4): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة على عينة الخريجين (ن=78).

رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1	0.754**	0.001>	6	0.489**	0.001>	11	0.748**	0.001>	16	0.602**	0.001>
2	0.508**	0.001>	7	0.503**	0.001>	12	0.228*	0.045	17	0.526**	0.001>
3	0.405**	0.001>	8	0.372**	0.001>	13	0.754**	0.001>	18	0.626**	0.001>
4	0.409**	0.001>	9	0.456**	0.001>	14	0.514**	0.001>	19	0.522**	0.001>
5	0.512**	0.001>	10	0.387**	0.001>	15	0.512**	0.001>	20	0.500**	0.001>

يتضح من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط لعبارات الاستبانة بلغت قيم دلالاتهم (<0.001) وجميعها قيم أقل من (0.01)، عدا عبارة رقم (12) حيث بلغت قيمة الدلالة لها (0.045)، وهي قيمة أقل من (0.05).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال نفس الإجراء المتبع في حساب صدق الاستبانة على عينة المعلمين، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (5):

جدول (5): نتائج مان-ويتني لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الفئتين العليا والدنيا لعينة الطلبة الخريجين (ن=78).

	العينة	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	قيمة الدلالة
الاستبانة	الخريجون	الفئة العليا	26	39.50	1027	0	351	-6.264	<0.001
		الفئة الدنيا	26	13.50	351				

يتضح من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الفئتين العليا والدنيا على الاستبانة المستخدمة في هذا الدراسة، حيث بلغت قيمة (Z) للدرجة الكلية للمقياس (-6.264)، وبلغت قيمة الدلالة (<0.001)، وهي قيمة أقل من (0.05)؛ مما يدل على الصدق التمييزي للاستبانة.

معيار الحكم على درجة الاستبانة:

يحصل المعلم أو الطالب الخريج على درجة بين (20-100) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى المعلم أو الخريج والعكس صحيح. وللتوضيح أكثر تم الاعتماد على الجدول (6) كمحك، لتفسير قيم المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية:

جدول (6): المحك المعتمد في الدراسة.

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الحكم
1-1.80	من 20٪ إلى 36٪	منخفضة جدًا
أكبر من 1.80-2.60	أكبر من 36٪ -52٪	منخفضة
أكبر من 2.60-3.40	أكبر من 52٪ -68٪	متوسطة
أكبر من 3.40 -4.20	أكبر من 68٪-84٪	مرتفعة
أكبر من 4.20-5	أكبر من 84٪-100٪	مرتفعة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي ينص على "ما مستوى الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى معلمي معهد التوحد بمحافظة الأحساء؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لكل عبارات الاستبانة من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين (ن=40)، وإعطاء درجة الحكم على كل عبارة وترتيبها، كما هو موضح بالجدول (7):

جدول (7): النتائج المتعلقة بتحديد واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد من وجهة المعلمين (ن=40).

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الحكم	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	التطعيمات من العوامل المسببة لهذا الاضطراب.	ت	7	4	2	22	5	2.65	٪53	متوسطة	13
		٪	17.5	10	5	55	12.5				
2	يُعد هذا الاضطراب اضطرابًا نفسيًا.	ت	23	8	6	0	3	4.2	٪84	مرتفعة	8
		٪	57.5	20	15	0	7.5				
3	يعتبر هذا الاضطراب نتاج تبلد عاطفي من الأم.	ت	5	6	0	23	6	2.53	٪50.5	منخفضة	15
		٪	12.5	15	0	57.5	15				
4	أفراد هذا الاضطراب لا يمكنهم الشعور أو التعبير عن أي عاطفة.	ت	11	21	2	4	2	3.88	٪77.5	مرتفعة	9
		٪	27.5	52.5	5	10	5				
5	يمكن علاج هذا الاضطراب نهائيًا.	ت	1	1	2	27	9	1.95	٪39	منخفضة	19
		٪	2.5	2.5	5	67.5	22.5				
6	أفراد هذا الاضطراب لديهم نفس التحديات والقدرات.	ت	28	4	4	3	1	4.38	٪87.5	مرتفعة جدًا	7
		٪	70	10	10	7.5	2.5				
7	أفراد هذا الاضطراب ليست لديهم المقدرة على الزواج.	ت	19	8	4	2	7	3.75	٪75	مرتفعة	10
		٪	47.5	20	10	5	17.5				
8	يعود هذا الاضطراب إلى قوة خارقة للطبيعة مثل مس شيطاني أو إصابة عين (حسد).	ت	1	0	4	28	7	2	٪40	منخفضة	18
		٪	2.5	0	10	70	17.5				
9	أفراد هذا الاضطراب لا يرغبون في تكوين صداقات.	ت	24	13	1	1	1	4.45	٪89	مرتفعة جدًا	6
		٪	60	32.5	2.5	2.5	2.5				

تابع/ جدول: (7).

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الحكم	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
10	أشخاص هذا الاضطراب يفضلون العزلة وينسحبون من المواقف الاجتماعية.	ت	29	9	2	0	0	4.68	٪93.5	مرتفعة جدًا	3
		٪	72.5	22.5	5	0	0				
11	أفراد هذا الاضطراب لا يرغبون في الاستمتاع.	ت	0	1	4	31	4	2.05	٪41	منخفضة	17
		٪	0	2.5	10	77.5	10				
12	يؤثر هذا الاضطراب على الذكور والإناث بشكل مختلف.	ت	37	3	0	0	0	4.93	٪98.5	مرتفعة جدًا	2
		٪	92.5	7.5	0	0	0				
13	أفراد هذا الاضطراب ليست لديهم مواهب.	ت	5	6	4	6	19	2.30	٪46	منخفضة	16
		٪	12.5	15	10	15	47.5				
14	جميع الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم إعاقة فكرية.	ت	0	0	8	20	12	1.90	٪38	منخفضة	20
		٪	0	0	20	50	30				
15	أفراد هذا الاضطراب غير قادرين على التعليم إنما على التدريب فقط.	ت	11	2	2	25	0	2.98	٪59.5	متوسطة	12
		٪	27.5	5	5	62.5	0				
16	أفراد هذا الاضطراب غير مدركين لاختلافهم عن الآخرين.	ت	32	4	2	1	1	4.63	٪92.5	مرتفعة جدًا	5
		٪	80	10	5	2.5	2.5				
17	هذا الاضطراب هو مجرد اضطراب في الدماغ.	ت	31	5	3	1	0	4.65	٪93	مرتفعة جدًا	4
		٪	77.5	12.5	7.5	2.5	0				
18	المسمى الصحيح لهذا الاضطراب هو التوحد.	ت	39	1	0	0	0	4.98	٪99.5	مرتفعة جدًا	1
		٪	97.5	2.5	0	0	0				
19	أفراد هذا الاضطراب لديهم سلوك عدائي.	ت	5	20	9	1	5	3.48	٪69.5	مرتفعة	11
		٪	12.5	50	22.5	2.5	12.5				
20	البالغون من ذوي هذا الاضطراب لا يمكنهم الحصول على وظيفة.	ت	5	4	6	18	7	2.55	٪51	منخفضة	14
		٪	12.5	10	15	45	17.5				
المتوسط الحسابي العام								3.44	٪68.88	بدرجة مرتفعة	

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لاستبانة الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لمعلمي الطلبة اضطراب طيف التوحد، يساوي (3.44)، وبوزن نسبي يساوي (68.88٪)، وهو ما يعني أن درجة تقدير واقع الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد لدى هذه العينة جاءت بدرجة (مرتفعة)، حيث جاءت العبارة رقم (18) في المرتبة الأولى، والتي نصت على أن "المسمى الصحيح لهذا الاضطراب هو التوحد"، بمتوسط حسابي (4.98)، وبوزن نسبي (99.5٪)، بينما جاءت العبارة رقم (12) في المرتبة الثانية والتي تنص على أنه هذا "يؤثر هذا الاضطراب على الذكور والإناث بشكل مختلف" بمتوسط حسابي (4.93)، وبوزن نسبي (98.5٪)، في حين جاءت العبارة (10) في المرتبة الثالثة والتي نصت على أن "أشخاص هذا الاضطراب يفضلون العزلة وينسحبون من المواقف الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (4.68)، وبوزن نسبي (93.5٪)، بينما جاءت أدنى ثلاثة اعتقادات على النحو التالي: حيث جاءت العبارة رقم (8) في المرتبة الثامنة عشرة حيث نصت على أنه "يعود هذا الاضطراب إلى قوة خارقة للطبيعة مثل مس شيطاني أو إصابة عين(حسد)"، بمتوسط حسابي (2)، وبوزن نسبي (40٪)، في حين جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة التاسعة عشرة، والتي تنص على أنه "يمكن علاج هذا الاضطراب نهائيًا"، بمتوسط حسابي (1.95)، وبوزن نسبي (39٪)، بينما جاءت العبارة (14) في المرتبة العشرين والتي نصت على هذا جميع الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم إعاقة فكرية"، بمتوسط حسابي (1.90)، وبوزن نسبي (38٪). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة بارند وآخرون Barned et al. (2011)، والشرباتي وآخرون Al-Sharbati et al. (2015)، وسانز-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017)وهي انتشار الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى العاملين في التعليم العام، ومجال التربية الخاصة، وهو ما يفسره الباحث مؤيدًا لما رآه Al-Sharbati et al. (2015) أنه قد يكون السبب في ذلك الأنماط الاجتماعية والثقافية وكذلك الآراء المتضاربة التي في الغالب قد نسجها المجتمع العلمي ووسائل الإعلام، ويفسر الباحث ذلك أيضًا بعدم استكمال أغلب هؤلاء المعلمين (عينة الدراسة) مرحلة الدراسات العليا في ميدان التربية الخاصة، حيث تعتبر مرحلة الدراسات العليا أحد أهم العوامل التي قد تعمل على خفض تلك الاعتقادات الخاطئة والشائعة؛ لأنهم في هذه الحالة سيدرسون مقررات ذات الصلة باضطراب طيف التوحد تعمل على إكسابهم معلومات حديثة ومتنوعة عن هذا الاضطراب، وتصحح لديهم الاعتقادات الخاطئة المنتشرة حوله.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: "ما مستوى الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى الطلبة خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لكل عبارات الاستبانة من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين (ن=32)، وإعطاء درجة الحكم على كل عبارة وترتيبها، كما هو موضح بالجدول (8).

جدول (8): النتائج المتعلقة بتحديد واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة (ن=32).

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الحكم	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	التطعيمات من العوامل المسببة لهذا الاضطراب.	ت	2	2	6	7	15	2.03	٪40.63	منخفضة	15
		٪	6.3	6.3	18.8	21.9	46.9				
2	يُعد هذا الاضطراب اضطرابًا نفسيًا.	ت	6	14	3	4	5	3.38	٪67.5	متوسطة	7
		٪	18.8	43.8	9.4	12.5	15.6				
3	يعتبر هذا الاضطراب نتاج تبلد عاطفي من الأم.	ت	0	1	0	9	22	1.38	٪27.5	منخفضة جدًا	18
		٪	0	3.1	0	28.1	68.8				
4	أفراد هذا الاضطراب لا يمكنهم الشعور أو التعبير عن أي عاطفة.	ت	2	6	3	17	4	2.53	٪50.63	منخفضة	11
		٪	6.3	18.8	9.4	53.1	12.5				
5	يمكن علاج هذا الاضطراب نهائيًا.	ت	0	0	0	1	31	1.03	٪20.63	منخفضة جدًا	20
		٪	0	0	0	3.1	96.9				
6	أفراد هذا الاضطراب لديهم نفس التحديات والقدرات.	ت	5	2	11	6	8	2.69	٪53.75	متوسطة	8
		٪	15.6	6.3	34.4	18.8	25				
7	أفراد هذا الاضطراب ليست لديهم المقدرة على الزواج.	ت	2	6	9	9	6	2.66	٪53.13	متوسطة	9
		٪	6.3	18.8	28.1	28.1	18.8				
8	يعود هذا الاضطراب إلى قوة خارقة للطبيعة مثل مس شيطاني أو إصابة عين (حسد).	ت	0	0	0	9	23	1.28	٪25.63	منخفضة جدًا	19
		٪	0	0	0	28.1	71.9				
9	أفراد هذا الاضطراب لا يرغبون في تكوين صداقات.	ت	7	15	2	3	5	3.5	٪70	مرتفعة	5
		٪	21.9	46.9	6.3	9.4	15.6				
10	أشخاص هذا الاضطراب يفضلون العزلة وينسحبون من المواقف الاجتماعية.	ت	19	7	4	2	0	4.34	٪86.88	مرتفعة جدًا	2
		٪	59.4	21.9	12.5	6.3	0				
11	أفراد هذا الاضطراب لا يرغبون في الاستمتاع.	ت	1	0	2	12	17	1.63	٪32.5	منخفضة جدًا	16
		٪	3.1	0	6.3	37.5	53.1				

تابع/ جدول (8).

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الحكم	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
12	يؤثر هذا الاضطراب على الذكور والإناث بشكل مختلف.	ت	21	5	4	1	1	4.38	٪87.5	مرتفعة جدًا	1
		٪	65.6	15.6	12.5	3.1	3.1				
13	أفراد هذا الاضطراب ليست لديهم مواهب.	ت	1	4	5	9	13	2.09	٪41.88	منخفضة	13
		٪	3.1	12.5	15.6	28.1	40.6				
14	جميع الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم إعاقة فكرية.	ت	0	1	0	13	18	1.5	٪30	منخفضة جدًا	17
		٪	0	3.1	0	40.6	56.3				
15	أفراد هذا الاضطراب غير قادرين على التعليم إنما على التدريب فقط.	ت	3	3	1	11	14	2.06	٪41.25	منخفضة	14
		٪	9.4	9.4	3.1	34.4	43.8				
16	أفراد هذا الاضطراب غير مدركين لاختلافهم عن الآخرين.	ت	14	9	5	3	1	4	٪80	مرتفعة	4
		٪	43.8	28.1	15.6	9.4	3.1				
17	هذا الاضطراب هو مجرد اضطراب في الدماغ.	ت	17	10	2	1	2	4.22	٪84.38	مرتفعة جدًا	3
		٪	53.1	31.3	6.3	3.1	6.3				
18	المسمى الصحيح لهذا الاضطراب هو التوحد.	ت	8	9	7	5	3	3.44	٪68.75	مرتفعة	6
		٪	25	28.1	21.9	15.6	9.4				
19	أفراد هذا الاضطراب لديهم سلوك عدائي.	ت	1	1	12	8	10	2.22	٪44.38	منخفضة	12
		٪	3.1	3.1	37.5	25	31.3				
20	البالغون من ذوي هذا الاضطراب لا يمكنهم الحصول على وظيفة.	ت	2	5	7	15	3	2.63	٪52.5	متوسطة	10
		٪	6.3	15.6	21.9	46.9	9.4				
المتوسط الحسابي العام								2.65	٪52.97	بدرجة متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لاستبانة الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى الطلبة خريجي برنامج ماجستير التربية الخاصة، يساوي (2.65)، وبوزن نسبي (52.97٪)، وهو ما يعني أن درجة تقدير واقع الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى هذه العينة جاءت بدرجة (متوسطة)، حيث جاءت العبارة رقم (12) في المرتبة الأولى التي نصت على أن "يؤثر هذا الاضطراب على الذكور والإناث بشكل مختلف"، بمتوسط حسابي (4.38)، وبوزن نسبي (87.50٪)، في حين جاءت العبارة رقم (10) في المرتبة الثانية والتي تنص على "أشخاص هذا الاضطراب يفضلون العزلة وينسحبون من المواقف الاجتماعية"، بمتوسط حسابي (4.34)، وبوزن نسبي (86.88٪)، بينما جاءت العبارة (17) في

المرتبة الثالثة، والتي نصت على أنه "هذا الاضطراب هو مجرد اضطراب في الدماغ"، بمتوسط حسابي (4.22)، وبوزن نسبي (84.38٪)، بينما جاءت أدنى ثلاثة اعتقادات على النحو التالي: حيث جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثامنة عشرة حيث نصت على أن "يعتبر هذا الاضطراب نتاج تبلد عاطفي من الأم"، بمتوسط حسابي (1.38)، وبوزن نسبي (27.50٪)، في حين جاءت العبارة رقم (8) في المرتبة التاسعة عشرة، والتي نصت على أن "يعود هذا الاضطراب إلى قوة خارقة للطبيعة مثل مس شيطاني أو إصابة عين(حسد)"، بمتوسط حسابي (1.28)، وبوزن نسبي (25.63٪)، بينما جاءت العبارة (5) في المرتبة العشرين، والتي نصت على أن "يمكن علاج هذا الاضطراب نهائيًا". بمتوسط حسابي (1.03)، وبوزن نسبي (20.63٪)، وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت إليه دراسة وجيليسبي-لينش وآخرون (Gillespie-Lynch et al. (2015، وعبيد وآخرون (Obeid et al. (2015، وسانز-سيرفيرا وآخرون (Sanz-Cervera et al. (2017، وجيليسبي-لينش وآخرون(Gillespie-Lynch et al. (2019 في وجود اعتقادات خاطئة حول اضطراب طيف التوحد لدى فئة الطلبة الجامعيين في عدد من الدول منها لبنان والولايات المتحدة الأمريكية، ويفسر الباحث ذلك على ناحيتين، الناحية الأولى وهي التي تخص الطلبة الجامعيين من غير المتخصصين في المجال التربوي بوجه عام والتربية الخاصة بصفة خاصة وهو أن انتشار الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد لديهم يرجع إلى الاعتماد على مختلف وسائل الإعلام التي يُنشر بها العديد من المفاهيم المغلوطة والاعتقادات الخاطئة الشائعة حول هذا الاضطراب، لاعتماد أغلب هذه الوسائل على بيانات قديمة أُثبت عدم صحتها، أو الاعتماد على متخصصين غير مؤهلين بالدرجة الكافية علميًا وعمليًا لنشر معلومات حديثة وموثوق بها. أما من الناحية الثانية وهي التي تخص الطلبة الجامعيين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وانتشار تلك الاعتقادات الخاطئة لديهم عن هذا الاضطراب؛ نتيجة الاعتماد على مراجع قديمة لم تحاكِ الواقع، ولم تحاكِ ما هو جديد سواء من ناحية المفاهيم، ومعدلات الانتشار، والعوامل المسببة، وأوجه القصور، والتشخيص، وأساليب التدخل الخاصة باضطراب طيف التوحد.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي ينص على "ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغيرات (النوع – المؤهل العلمي – الخبرة التدريسية)؟". وقد تم تقسيم هذا السؤال إلى ثلاثة أسئلة فرعية، للإجابة عنها، على النحو التالي:

بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، وهو: ما مدى الفرق بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير النوع (ذكور – إناث)؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان–ويتني، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (9):

جدول (9): نتائج اختبار مان–ويتني لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير النوع.

	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	قيمة الدلالة
الاستبانة	ذكور	23	28.91	665	2	155	5.310-	0.001>
	إناث	17	9.12	155				

يتضح من الجدول (9) وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وفقًا لمُتغير النوع لصالح الاتجاه الأفضل (الإناث)، حيث بلغت قيمة Z (–5.310)، وبلغت قيمة الدلالة (<0.001)، وهي قيمة أقل من (0.05)، ورغم عدم وجود دراسات – في حدود ما استند إليه الباحث – تناولت الفروق بين الجنسين لدى المعلمين، لكن يمكن استند الباحث إلى الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين لدى الطلبة باعتبار أنهم معلمين ما قبل الخدمة، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة جيليسبي– لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2015)، وجيليسبي– لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019)، أن لدى معلمات ما قبل الخدمة اعتقادات خاطئة حول اضطراب طيف التوحد أقل مقارنة بالاعتقادات الخاطئة لدى المعلمين، ويفسر الباحث ذلك – من خلال خبرته في الواقع الميداني والتدريسي معًا – أن الطالبات الخريجات سواء بدرجة البكالوريوس أو دبلوم دراسات عليا أو ماجستير في التربية الخاصة، ويعملن كمعلمات للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد هن أكثر حرصًا على الحضور في المحاضرات، والمشاركة الفاعلة، وإنجاز أفضل في أداء التكليفات المطلوبة منهن، ومعرفة المستجدات الحديثة في اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة مقارنة بالمعلمين.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، وهو: ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس – دبلوم دراسات عليا – ماجستير)؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار كروسكال – والس، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (10):

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال-والس لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا^2	قيمة الدلالة
الاستبانة	بكالوريوس	26	24.94	2	18.164	0.001>
	دبلوم دراسات عليا	5	23.60			
	ماجستير	9	5.94			

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وفقًا لمُتغير المؤهل التعليمي، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (18.164)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، وللتحقق من أي هذه المجموعات الثلاث تسببت في إحداث هذه الفروق قام الباحث بإجراء اختبار مان-ويتني بين: المجموعتين (1)، و(2)، وإجراء الاختبار نفسه بين المجموعتين (1)، و(3)، وكذلك الأمر بين المجموعتين (2)، و(3)، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (11):

جدول (11): نتائج المقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث (بكالوريوس، دبلوم دراسات عليا، ماجستير) باستخدام اختبار مان-ويتني.

الفرق بين متوسط رتب المجموعات	دبلوم دراسات عليا (23.60)		ماجستير (5.94)	
بكالوريوس (24.94)	غير دال إحصائيًا		دال إحصائيًا	
	Z	قيمة الدلالة	Z	قيمة الدلالة
	0.378-	0.735	4.107-	0.001>
دبلوم دراسات عليا (23.60)			دال إحصائيًا	
			Z	قيمة الدلالة
			3.054-	0.001

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (1)، (3)، حيث بلغت قيمة Z (4.107-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، ووجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (2)، (3)، حيث بلغت قيمة Z (3.054-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001)، وهي قيمة أقل من (0.05)، بينما أشارت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (1)، و(2)، حيث بلغت قيمة Z (0.378-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.735)، وهي قيمة أكبر من (0.05). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سانز-

سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017) التي أشارت إلى أن للتدريب تأثير كبير على المعرفة والحد من انتشار الاعتقادات الخاطئة والشائعة لدى المعلمين، حيث رأى الباحث أنه من الطبيعي أن التدريب الميداني، والتكليفات القائمة على التعلم الذاتي، والتعمق في تدريس المقررات يختلف في مرحلة البكالوريوس عن مرحلة الماجستير، وكلما ارتقى المعلم في درجته العلمية والحصول على الشهادات المتخصصة كلما أمكنه-بطبيعة الحال-اتساع معرفته التخصصية والحد من الاعتقادات الخاطئة لديه. أما بالنسبة لعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (1)، (2)، يفسر الباحث ذلك إلى الاعتماد على التدريب الميداني في مرحلة الدبلوم، وعدم استحداث المراجع المنصوص عليها في توصيفات المقررات الخاصة ببرنامج الدبلوم، والتركيز على التدريس الذي يعتمد على عملية التعليم بشكل أساسي أكثر من عملية التعلم الذاتي المتبعة في مرحلة الماجستير.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، وهو: ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات - 5-10 سنوات - أكثر من 10 سنوات)؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار كروسكال-والس، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (12):

جدول (12): نتائج اختبار كروسكال-والس لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية.

	الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا^2	قيمة الدلالة
الاستبانة	أقل من 5 سنوات	5	15	2	2.844	0.241
	5-10 سنوات	16	18.59			
	أكثر من 10سنوات	19	23.55			

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد وفقًا لمُتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (2.844)، وبلغت قيمة الدلالة (0.241)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع سانز-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017) التي أشارت أن للخبرة تأثير كبير على المعرفة وسد الفجوات المعلوماتية، لكن لم يكن لها تأثير على عدد الاعتقادات الخاطئة، إذ يفسر الباحث ذلك إلى أن خبرة المعلم دون

تدريب من خلال دورات تدريبية أو عدم استكماله التعليم في الدراسات العليا يعد أمرًا طبيعيًا ليكون لديه العديد من الاعتقادات الخاطئة لاعتماده على معلومات قديمة اكتسبها من خلال دراسته، ولأن التدريب والتعليم على يد متخصصين داخل المؤسسات العلمية سواء جامعة أو مراكز تدريب فهما يعدان مصدران رئيسان لاكتساب كل ما هو حديث في ميدان التخصص، ونظرًا لانصراف العديد من المعلمين عن حضور دورات تدريبية ذات القيمة العلمية، أو عزوفهم -في الآونة الأخيرة- عن الالتحاق ببرامج الدراسات العليا التربية الخاصة، الأمر الذي أدى إلى تفشي تلك الاعتقادات الخاطئة لديهم، لا سيما مع التضارب والتشويش بين نتائج الدراسات التي تتناولها وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي ينص على "ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغيرات (النوع - التخصص - سنوات التخرج)؟". وقد تم تقسيم هذا السؤال إلى ثلاثة أسئلة فرعية، للإجابة عنها، على النحو التالي:

بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، والذي ينص على "ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير النوع (ذكور- إناث)؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (13):

جدول (13): نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفرق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الطلبة الخريجين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير النوع.

	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	قيمة الدلالة
الاستبانة	ذكور	13	26	338	0	190	4.758-	0.001>
	إناث	19	10	190				

يتضح من الجدول (13) وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وفقًا لمُتغير النوع لصالح الاتجاه الأفضل(الإناث)، حيث بلغت قيمة Z (-4.758)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة جيليسبي- لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2015)، وجيليسبي- لينش وآخرون Gillespie-Lynch et al. (2019)، ويفسر الباحث ذلك من خلال خبرته التدريسية في برنامج الماجستير، في أن الطالبات حريصات في حضورهن للمحاضرات، ولديهن حرص شديد في إنجاز التكليفات المطلوبة منهن أثناء دراستهم لمقررات برنامج الماجستير والتي هي في الأساس قائمة على التعلم الذاتي، والتعرف على المستجدات في التربية الخاصة واضطراب طيف التوحد بصفة خاصة، كما يرجع ذلك في نظر الباحث إلى دافعيتهن نحو الحصول على معدلات عالية في المقررات أكثر من الطلاب، وأخيرًا يرى الباحث قد يكون عامل التفرغ للدراسة عاملًا من العوامل التي ساعدت الطالبات اللاتي لا يعملن على التحصيل الجيد، والحصول على درجات أعلى مقارنة بالطلاب غير المتفرغين.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، والذي ينص على "ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير التخصص (إعاقة سمعية- صعوبات تعلم- إعاقة فكرية)؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار كروسكال-والس، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (14):

جدول (14): نتائج اختبار كروسكال-والس لدلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الطلبة الخريجين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير التخصص.

	التخصص	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة كا^2	قيمة الدلالة
الاستبانة	إعاقة سمعية	3	17	2	19.758	0.001>
	صعوبات تعلم	12	25.63			
	إعاقة عقلية	17	9.97			

يتضح من الجدول (14) وجود فروق دال إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد، وفقًا لمُتغير التخصص، حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (19.758)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، وللتحقق من أي هذه المجموعات الثلاث تسببت في إحداث هذه الفروق، قام الباحث بإجراء اختبار مان-ويتني بين المجموعات، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (15):

جدول (15): نتائج المقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث (الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية) باستخدام اختبار مان-ويتني.

الفروق بين متوسطات رتب المجموعات	صعوبات التعلم(25.63)		الإعاقة العقلية(9.97)	
إعاقة سمعية (17)	غير دال إحصائيًا		غير دال إحصائيًا	
	Z	قيمة الدلالة	Z	قيمة الدلالة
	1.904-	0.70	1.551-	0.146
صعوبات تعلم (25.63)			دال إحصائيًا	
			Z	قيمة الدلالة
			4.192-	0.001>

يتضح من الجدول (15) وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (2)، (3) فقط، حيث بلغت قيمة Z (4.192-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، بينما بينت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (1)، و(2)، حيث بلغت قيمة Z (1.904-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.70)، وهي قيمة أكبر من (0.05)، وكذلك عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين (1)، و(3)، حيث بلغت قيمة Z (1.551-)، وبلغت قيمة الدلالة (0.146)، وهي قيمة أكبر من (0.05). وتتفق هذه النتائج مع دراسة سانز-سيرفيرا وآخرون Sanz-Cervera et al. (2017)، التي أسفرت عن حصول الاختصاصيين في ميدان التربية الخاصة على قدر أكبر من المعرفة وعدد أقل من الاعتقادات الخاطئة من معلمي التعليم العام، ويفسر الباحث هذه النتيجة لتوفر التخصص الدقيق لدى خريجي مسار الإعاقة العقلية لتعمقهم في فهم المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وبناءً على ذلك فهو أمر طبيعي أن تقل هذه الاعتقادات الخاطئة لدى خريجي مسار الإعاقة العقلية عن خريجي المسارات الأخرى، كما يمكن تفسير وجود فرق دال إحصائيًا بين خريجي مسار صعوبات التعلم وخريجي مسار الإعاقة العقلية، لعدم ارتباط صعوبات التعلم باضطراب طيف التوحد.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، والذي ينص على "ما مدى الفروق بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد ترجع لمُتغير سنوات التخرج (أقل من 5 سنوات-5 سنوات فأكثر)؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان-ويتني، وكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (16):

جدول (16): نتائج اختبار مان-ويتني لدلالة الفرق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من الطلبة الخريجين حول الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير سنوات التخرج.

	سنوات التخرج	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	قيمة الدلالة
الاستبانة	أقل من 5سنوات	12	6.50	78	0	78	4.690-	0.001>
	5 سنوات فأكثر	20	22.50	450				

يتضح من الجدول (16) وجود فرق دال إحصائيًا بين وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة الخريجين عن الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد وفقًا لمُتغير سنوات التخرج (أقل من 5 سنوات-5 سنوات فأكثر)، لصالح الاتجاه الأفضل (الأقل من 5 سنوات)، حيث بلغت قيمة Z (-4.690)، كما بلغت قيمة الدلالة (0.001>)، وهي قيمة أقل من (0.05)، ويفسر الباحث ذلك بناءً على حداثة المعلومات في المقررات ذات الصلة باضطراب طيف التوحد، والتكليفات القائمة على التعلم الذاتي، وتطويرهم في مستوى قراءاتهم باللغة الإنجليزية في التربية الخاصة، وغرس الاهتمام فيهم للبحث عن كل ما هو جديد في ميدان التربية الخاصة، والتحقق من كل ما هو شائع وخاطئ، وهو ما مكّن الطلبة الخريجين خلال أخر خمس سنوات بالتفوق على الطلبة الخريجين الذين تخطت سنوات تخرجهم أكثر من 5 سنوات، الذين لم يحظوا بهذا التطور والمستجدات التي طرأت على توصيفات تلك المقررات التي كانت في الأساس تعتمد على مراجع قديمة تتضمن تلك الاعتقادات الخاطئة.

التوصيات:

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج:

1- تعديل مسمى "التوحد" إلى "اضطراب طيف التوحد" في أسماء المؤسسات الحكومية أو الأهلية، فلا يجب أن تحمل مؤسسات متخصصة تسميات غير صحيحة، من شأنها أن تزيد من الاعتقادات الخاطئة حول مفهوم هذا الاضطراب.

2- تعديل أسماء المقررات في كافة برامج التربية الخاصة (بكالوريوس - دبلوم - ماجستير - دكتوراه) تحمل مسمى "التوحد" إلى مسمى "اضطراب طيف التوحد"، وهو ما يُسهم في تحديد المصطلحات الدقيقة ونشرها بين طلبة التخصص.

3- تسليط الضوء على الموهوبين من ذوي اضطراب طيف التوحد، لإظهارهم للمجتمع من خلال تسهيل مشاركتهم في المعارض المُقامة للموهوبين؛ مما قد يسهم في تعديل الاعتقاد الخاطئ السائد بأنه لا علاقة لهذه الفئة بالموهبة.

4- تشجيع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال وضع حوافز لاستكمال برامج الدراسات العليا (دبلوم، ماجستير، دكتوراه) في التربية الخاصة، الأمر الذي يُحد من الاعتقادات الخاطئة حول اضطراب طيف التوحد.

5- تحديث مقررات برامج الدراسات العليا بصفة مستمرة لمواكبة التغيرات الحديثة باضطراب طيف التوحد، الأمر الذي من شأنه أن يُثري الجانب المعرفي لدى الطلبة من ناحية، وتحسين الاتجاه نحو ذوي هذا الاضطراب من ناحية أخرى.

6- تدعيم البحوث والدراسات البرامجية التي تستهدف تعديل الاعتقادات الخاطئة عن اضطراب طيف التوحد لدى كل من (المعلمين، والاختصاصيين، والطلبة، والأسر).

7- تخصيص برامج متخصصة في وسائل الإعلام المرئي والمسموع؛ لتوعية المجتمع باضطراب طيف التوحد، ومد أفراده بالمعلومات الصحيحة عن هذا الاضطراب.

8- تقترح الدراسة تناول الاعتقادات الخاطئة الشائعة لدى عينات أخرى، مثل: الإعاقة الفكرية، وصعوبات التعلم المحددة، واضطرابات التواصل، والإعاقة الحركية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع باللغة العربية:

بدر، إبراهيم. (2004). *الطفل التوحدي: تشخيصه، وعلاجه*. مكتبة الأنجلو المصرية.

البطي، تركي. (13 أغسطس 2020). *60 ألف طفل مصاب بـ التوحد في المملكة*.
https://www.al-madina.com/article/697201/

جابر، شريف. (2010). *مهارات إدراك مخاطر الطريق للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الجغيمان، عبد الله. (2022). أنواع ازدواج الاستثنائية والخصائص المتعلقة بها. في: عبد الله الجغيمان، وعلا أبو سكر (محرران)، *الموسوعة الشاملة في الإعاقة: مزدوجو الاستثنائية "مواهب مخفية"* (121 -149). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الجلامده، فوزية. (2016). *قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد: في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في DSM-4/DSM-5*. دار المسيرة.

الحمادي، أنور. (2021). *الاضطرابات النفسية والسلوكية في الدليل التصنيف الدولي للأمراض-11*. المؤلف.

حموده، محمود. (2013). *المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين وعلاجها*. مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال.

الخولي، هشام. (2022). *الأوتيزم: الخطر الصامت يهدد أطفالنا*.
http://www.gulfkids.com/pdf/Autism_Kader.pdf

الزارع، نايف، أبو سكر، علا، الهاشم، أمل، والحسيني، عبد الناصر. (2022). اضطراب طيف التوحد. في: عبد الله الجغيمان، وعلا أبو سكر (محرران)، *الموسوعة الشاملة في الإعاقة: الإعاقات كثيرة الانتشار* (13 -127). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

ساندرز، روي. (2013). *كيف تتكلم مع الأهل عن*

التوحد(رأفت، مايكل، مترجم). مكتبة دار الكلمة (العمل الأصلي نشر عام 2012).

السعيد، هلا. (2009). *الطفل الذاتوي بين المعلوم إلى المجهول دليل الآباء والمتخصصين*. مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، عبد الرحمن. (2012). *معجم مصطلحات اضطراب التوحد*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشامي، وفاء. (2004). *خفايا التوحد: أشكاله وأسبابه وتشخيصه*. الجمعية الفيصلية الخيرية النسوية.

القريطي، عبد المطلب. (2011). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*(ط5). مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عادل. (2022). اضطراب طيف التوحد: تحليل نقدي ونموذج تصنيفي جديد. *مجلة الطفولة والتربية، 14*(50)، 17–28.

مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، حسن. (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. مكتبة المتنبي.

ملحم، سامي. (2014). *التقويم في الإرشاد النفسي التربوي*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Al-Sharbati, M., Al-Farsi, Y., Ouhtit, A., Waly, M., Al-Shafaee, M., Al-Farsi, O. & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism, 19*(1), 6-13.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*(5thed). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2022). *Autism spectrum disorder*. https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th-tred). American Psychiatric Association.

Autism Europe. (2022). *European prevalence rate of autism*. https://www.autismeurope.org/about-autism/

Autism Society of America. (2022). *Autism spectrum disorder: What is autism spectrum disorder (ASD)?*. https://autismsociety.org/the-autism-experience/

Barned, N., Knapp, N., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), 302-321.

Bondy, A. (2012). The unusual suspects: Myths and misconceptions associated with PECS. *The Psychological Record, 62*(4), 789-816.

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). *Autism spectrum disorder: Data & statistics on autism spectrum disorder*. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Colorado State Department of Education. (2000). *Early identification and intervention for the spectrum of autism*. State Library and Adult. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450530.pdf

Costis, P. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* (Publication No. 1463428512) [Doctoral dissertation, College of William and Mary]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Fielding, C., Lowdermilk, J., Lanier, L., Fannin, A., Schkade, J., Rose, C., & Simpson, C. (2013). Applied behavior analysis: Current myths in public education. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals,* 83-97.

Gillespie -Lynch, K., Brooks, P., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. & Smith, D. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(8), 2553-2566

Gillespie-Lynch, K., Daou, N., Sanchez-Ruiz, M., Kapp, S., Obeid, R., Brooks, P. & Abi-Habib, R. (2019). Factors underlying cross-cultural differences in stigma toward autism among college students in lebanon and the united states. *Autism, 23*(8), 1993-2006.

Gini, S., Knowland, V., Thomas, M., & Van Herwegen, J. (2021). Neuromyths about neurodevelopmental disorders: Misconceptions by educators and the general public. *Mind, Brain, and Education, 15*(4), 289-298.

Jensen, C., Martens, C., Nikolajsen, N., Skytt Gregersen, T., Heckmann Marx, N., Goldberg Frederiksen, M., & Hansen, M. (2016). What do the general population

know, believe and feel about individuals with autism and schizophrenia: Results from a comparative survey in Denmark. *Autism, 20*(4), 496-508.

Jones, D., DeBrabander, K., & Sasson, N. (2021). Effects of autism acceptance training on explicit and implicit biases toward autism. *Autism, 25*(5), 1246-1261.

Massa, A., DeNigris, D., & Gillespie-Lynch, K. (2020). Theatre as a tool to reduce autism stigma? evaluating 'Beyond Spectrums'. *Research in Drama Education. The Journal of Applied Theatre and Performance, 25*(4), 613-630.

Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(11), 3520-3536.

Rahbar, M., Ibrahim, K., & Assassi, P. (2011). Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of autism and developmental disorders, 41*(4), 465-474.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 40*(3), 212-224.

Su, S., Paynter, J., & Gilmore, L. (2021). Chinese parents' understanding of autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(3), 414-426.

Treffert, D. (2014). Savant syndrome: Realities, myths and misconceptions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(3), 564-571.

World Health Organization. (2018). International classification of diseases (11thed). http//icd.who.int/en

World Health Organization. (2022). *Autism*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Yu, L., Stronach, S., & Harrison, A. (2020). Public knowledge and stigma of autism spectrum disorder: Comparing china with the united states. *Autism, 24*(6), 1531-1545.

❊ ❊ ❊

The Saudi Journal of Special Education, Vol. 26 , pp. 207 - 217, Riyadh (2023/1444)

Mothers' Experience of Distance Learning for their Children with Disabilities During Covid19 Pandemic (Challenges and Facilitators)

Dr. Basmah. F. Alshahrani[1]

Abstract: The COVID-19 pandemic has had a significant influence on the educational system across the globe. Almost all educational systems around the world were forced to transfer their educational system from in-person learning to distance education. The impact of such transformation was particularly clear among students with disabilities and their parents. Parents found themselves facing new roles and responsibilities with educating their children with disabilities entirely online. The main focus of this research is mothers' experiences of educating their children with disabilities in a fully online learning environment, as a result of school closures due to the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. Semi-structured interviews were conducted with 10 Saudi mothers whose children with disabilities have been educated in an online learning environment. The interview centred on the following topics: parent's role, parental involvement, teaching and evaluation, school communication and assistance, and barriers to effective parental engagement. The main findings revealed that parents found themselves facing major responsibilities and having a new role, such as teaching their children with disabilities, which used to be the special teachers' role. At the same time, they seem to view this experience as a chance to build a stronger connection with the child's school and they felt more involved in their children's education than ever.

Keywords: Disabilities, distant education, parent perceptions, COVID-19 pandemic, special education teachers.

تجربة أمهات ذوي الإعاقة نحو تعليم أبناءهن من ذوي الإعاقة عن بعد في ظل جائحة كورونا (العقبات والتسهيلات)

د. بسمة فهد الشهراني[1]

المستخلص: كان لوباء كورونا تأثير كبير على النظام التعليمي في جميع أنحاء العالم و أُجبرت جميع الأنظمة التعليمية حول العالم تقريبًا على تحويل نظامها التعليمي من التعليم وجهًا لوجه إلى التعليم عن بعد. وعلى الرغم من أنه كان لهذا القرار تأثير على جميع الطلبة إلا أنه كان واضحًا بشكل خاص بين الطلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم، حيث وجد أولياء الأمور أنفسهم أمام أدوار ومسؤوليات جديدة في تعليم أطفالهم ذوي الإعاقة عن بعد والحرص على استمرار تلقيهم التعليم حتى في ظل ظروف الجائحة، وعليه تهدف هذه الدراسة إلى معرفة تجربة أمهات ذوي الإعاقة نحو تعليم أبناءهم من ذوي الإعاقة عن بعد في ظل جائحة كورونا في مدينة أبها. استخدمت الباحثة المنهج النوعي بإجراء مقابلات شبه منظمة مع 10 أمهات لطالبات من ذوي الإعاقة خضن تجربة تعليم بناتهن عن بعد. وركزت المقابلة على الأبعاد التالية: دور الوالدين ومشاركتهم في تعليم أبنائهم عن بعد، والتدريس والتقييم، التواصل مع المعلمة والمدرسة، والصعوبات والعوائق التي تعرقل تعليم ذوي الإعاقة عن بعد. كشفت النتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل المقابلات أن الأمهات وجدوا أنفسهم يواجهون مسؤوليات كبيرة في تعليم أطفالهم ذوي الإعاقة خصوصا أن الاعتماد الكلي في تعليم أطفالهم كان على المعلمات ولكن في الوقت نفسه، اعتبرت الأمهات هذه التجربة بمثابة فرصة لإحداث علاقة أقوى مع المدرسة وشعروا أنهم أكثر انخراطًا في تعليم أطفالهم أكثر من أي وقت سابق.

الكلمات المفتاحية: الطلاب ذوي الإعاقة، التعليم عن بعد، اتجاهات أولياء الأمور، جائحة كورونا، معلمات التربية الخاصة.

---

(1) *Assistant Professor, Department of Special Education, King Khalid University.*

(1) *أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة – كلية التربية– جامعة الملك خالد.*

E-mail: basmh@kku.edu.sa : *البريد الإلكتروني*

Introduction

The COVID-19 epidemic has had a significant influence on the worldwide educational system, particularly among students with disabilities. During the COVID-19 epidemic, about 1.57 billion children were home-schooled (Alsadoon & Turkestani, 2020). COVID-19 is an infectious illness caused by a recently identified coronavirus that may be passed from one person to another, according to the World Health Organization (Pollard et al., 2021). Because of the virus' rapid spread and effect on human care and well-being systems throughout the globe, several nations have had to alter their education systems, at the very least temporarily suspending children from attending school in person. In the current educational year, Saudi Arabia is one of the nations that has agreed to implement distant education for all students, including children with disabilities (Pollard et al., 2020).

In fact, in Saudi Arabia, distance education services are provided years ago. For example, a variety of applications, mechanisms and solutions has been implemented for providing educational content online. These mechanisms include; Ien TV, Ien YouTube Channel, Ien Virtual Gate, and other electronic platforms (Oraif, 2021). However, these systems were recently upgraded in response to the coronavirus pandemic. This was done when the Saudi Ministry of Education introduced Madrasati platform on the 15th of August 2020 as response to decision of schools closure. Madrasati platform is an e-learning platform that allows students to log in and attend their classes from the comfort of their own homes (Oraif, 2021). This platform is equipped with a number of practical features that can help students learn effectively. For example visual communication; and the ability to upload assignments, enrichment materials, recorded lessons, tests, examinations and receiving their marks. To maximise the benefit of these electronic educational possibilities, the MoE has assigned the morning hours to intermediate and secondary school students, whereas elementary school students are assigned the afternoon hours so that parents can follow up with their children to help them with their distance online learning in the evening (Oraif, 2021).

Although the MoE has been successful in providing an outstanding educational platforms, through which three million students have already benefitted, the culture of distance education still presents a considerable challenge that must be addressed. This is because most learning and teaching methodologies were created on the basis that students would be physically present; therefore the educational system was not prepared for such a societal calamity. In such a situation, distance education teachers, especially those for children with disabilities, had no planning for an appropriate pedagogical approach for such circumstances (Allen et al., 2014). Around the world, more than 90% of students have been affected by the COVID-19 epidemic and have switched their studies online (Wikipedia, 2022). The shutdown of schools has had substantial economic and social consequences, with students with disabilities being one of the most impacted groups. The shift of classrooms into home-based distant education threatens the quality of education for children with disabilities (Ayas et al., 2020).

During the COVID-19 epidemic in schools, a study conducted by Ayas et al. (2020) looked at the obstacles to providing academic adjustments for children with disabilities. In this study, it was found that during online lessons at home, many children with disabilities have been unable to maintain the essential instructional attention. Furthermore, providing technical assistance to this set of students at home is challenging (Ayas et al., 2020). The physical attention that can be shown to each student in the school environment cannot be duplicated in the home, and accessibility concerns are widespread.

Recently, in other contexts, parents of children with disabilities have encountered challenges. Support is necessary for their children. During this process, it was found that parents had some difficulties in teaching their children with disabilities: the online learning system was not entirely designed for children with disabilities. Parents were required to be there for child support in teaching. Before this could be, done 40% of the parents found it difficult to handle technologies through which studies were supposed to be done. 45% of the parents found electronic devices expensive for their children. 60 % of the parents had a lack of education in handling online education portal technologies and found it difficult to help their children with disabilities to complete their education. Eventually, parents were totally dependent on specialist teachers (Greer et al., 2014).

Research problem

The distance learning conditions imposed by authorities on student populations from several nations, including Saudi Arabia, during COVID-19 have indisputably underlined the need for parental engagement in children's homework. Since the start of the pandemic, practically all learning activities at all educational levels have been conducted entirely online in students' homes, which has most likely influenced how parents participate in their children's homework (Sari & Maningtyas, 2020). As pointed out by Khalil et al., (2020), most Saudi parents were unfamiliar with online instruction for their children with disabilities. A key problem impeding advancement in the online educational system is a lack of effective preparation. Parents cannot assess the needs of children with disabilities in the classroom; educating children during distance education is difficult. Furthermore, some children with disabilities have additional needs and other serious health problems, making distance education difficult for instructors. Individual attention is also a challenge in distance education since students study in a group setting (Khalil et al., 2020). In addition, Aladsani, (2022) mentions that parents, especially mothers, felt stressed with distance education because they lost the free time they enjoyed when their children attended school in person. They found themselves faced by new responsibility which they have never previously encountered. This study therefore explores their experience and what challenges and facilitators they have encountered during the pandemic, with a view to how this could be useful in planning early appropriate support interventions in the future.

Research Questions

- What is the experience of mothers of students with disabilities in educating their children in fully online environments?
- What are potential challenges or barriers as well as benefits associated with fully online learning for students with disabilities from mothers' perspectives?
- What the challenges and facilitators mothers encountered during the experience of educating students with disabilities through a distance learning system?

Aims of the Research

The goal of this research is to discover the experience of mothers of children with disabilities in educating their children through distance education systems during the pandemic. It also aims to discover to explore the challenges and facilitators mothers encountered during the experience of educating students with disabilities through distance learning systems.

Importance of the study

Theoretical importance

The importance of this study stems from its contribution to the field of special education in that it provides theoretical insight into how parents experienced distance learning for their children with disabilities and sheds light on the main difficulties they have encountered when they sought to keep their children learning even in the critical circumstances during the pandemic.

Practical importance

The practical importance of this study steams from its contribution to the field of special education in that it directs the attention of parents, teachers and other stakeholders to establishing practical ways that can help in enhancing the education of students with disabilities. This study also provides practical solutions to the difficulties parents face when educating their children online during the COVID-19 crisis, as well as being applicable to any future scenarios that requires distance education.

Study Limitations

Human Limitations: This study is limited to mothers whose children with disabilities were educated online in Abha city.

Objective Limitations: The study was limited to the experience of mothers in educating their children with disabilities in an online environment.

Physical Limitations: This study is limited to mothers in the city of Abha.

Time Limitations: This study was conducted during the academic year of 2021-2022

Study Terminologies

Distance education is 'a method of imparting knowledge, skills and attitudes which is rationalised by the application of division of labour and organisational principles as well as by the extensive use of technical media, especially for the purpose of reproducing high quality teaching material which

makes it possible to instruct great numbers of students at the same time wherever they live. It is an industrialised form of teaching and learning' (Peters, 1973:206)

Literature Review

Many parents and instructors were caught off guard by this abrupt transition, which has revealed some of the difficulties and challenges associated with greater parental participation when engaging and assisting children in different levels and kinds of remote learning. In conventional educational systems, parental participation is an essential element in student progress (Oraif & Elyas, 2021).

Parental support has been shown to have a substantial impact on students' achievement in a virtual learning environment. Parents serve as an important connection between their children and their schools. In education, the necessity for a healthy and robust relationship between parents and other caregivers and instructors is well-recognised and the subject of much research (Krishnan et al., 2020). However, in order to participate in an online educational environment, parents and instructors must now take on new and unexpected roles and responsibilities (Krishnan et al., 2020).

The COVID-19 pandemic has wreaked havoc on many parts of life, including education and learning.. This pandemic has affected local and international educational sectors, as numerous educational institutions, such as schools and universities, have been forced to convert to distance education temporarily due to COVID-19. Due to this, parents' involvement in educating their children with disabilities is leading to fears of their losing their whole education in the near future (Kritzer & Smith, 2020). Since several educational institutions in Saudi Arabia have abandoned the physical form of teaching as the standard, this makes the parental role critical as one of the most important components of distance educational for their children with disabilities. Parents have been critical in finding new strategies to cope with the crisis.

As a solution to the crisis, educational systems throughout the world are looking for new methods to educate children with disabilities. Several parents have embraced technology as a solution. Meanwhile universities and schools working around the clock to improve online learning, upgrade teachers' digital skills, and develop new programmes. Many are using mobile learning, virtual classrooms, digital collaboration, and classrooms in the cloud to support the teaching and learning process (Kritzer & Smith, 2020).

Recently, as a solution to the rapid growth of technological devices (smartphones, iPads, etc.), studies have shown that parents are unsure whether screen technologies aid or hinder their children with disabilities (Pacheco et al., 2020). Children with disabilities and their parents also faced unanticipated obstacles and new responsibilities as a result of the rapid move to distance learning. As a result, there is a need to fill the gap in the literature by examining parents' views and their role in using online forms of learning as well as their preparation to manage the children with disabilities' radical transformation (Pattisapu et al., 2020). Therefore, the current research investigates areas such as the experince of parents in educating thier children with disabilities completly online, how this has changed thier traditional role as parents, what problems they have faced, whether distant education suits the requirements of their children, and how the communication between home and schools regarding the students has been affected by entirely transferring to distance learning?

Methodology and Methods

The research methodology is based on a qualitative research approach using semi-structured interviews as the primary method for collecting the data. The adoption of qualitative approch was due to the researcher's beleief that it provides deep insight into the underlying rationale behind participants' responses. Qualitative approaches also allow the researcher to ask questions and clarify responses as they seek to find out why and how certain issues arise (Robson and McCartan, 2016). This is particularly important in the present research, as they allow for a comprehensive account from the participants about their experience of teaching their children with disabilities in an online learning environment as well as the challenges they face while trying to seek to support positive educational outcomes for their children.

Semi-Structured Interviews

In this research, semi-structured interviews were utilised. These allow for more flexibility in obtaining information by adding, omitting, or modifying the interview questions in response what the interviewer perceives to be appropriate for the research, as well as modigying them based on the responses of the interviewees (Thomas, 2017). The interviews in this research were semi-structured so as to allow scope for additional questions to be introduced should they arise having not previously been considered (Robson and McCartan, 2016).

In connection with the research objectives and questions, the main interview questions consisted of asking participants about their experiences in teaching their disabled children in online schools (Mann et al., 2020). The interview protocol consist of six main questions:

1- How would you describe your experience with distance learning for your child with a disability?
2- To what extent does distance learning improve your child's learning?
3- What are the advantages and disadvantages of distance learning for your child with a disability?
4- How would you describe the change that happened to your role as mother with distance learning for your child?
5- What difficulties do you face with distance learning of your child, and how do you overcome them?
6- Do you prefer distance learning or face-to-face education to your child, and why?

To ensure the trustworthiness of the data and establish whether or not the questioning style and the questions themselves were appropriate for the current research, issues such as credibility, dependability, and transferability turned out to be critical parts of the study. Credibility can only be objectively evaluated by respondents and outsiders to the research. Consequently, the researcher presented completed interview transcripts to respondents afterwards and asked them for confirmation that the transcripts correctly reflected their opinions: a process referred to as "member checking" (Lincoln and Guba, 1985, p. 314).

This was done in the pilot stage, where I interviewed two mothers whose children were studying through the Madrasaty platform, after obtaining their consent. Each interview took 15-20 minutes. The interviews were recorded with the full knowledge of the interviewees. The interviews were then transcribed and a copy of the transcript was sent to the interviewees in order to allow them to confirm or reject the accuracy of the transcription and indicate whether the transcripts reflected their opinions accurately, in a process referred to as "member checking" (Lincoln and Guba, 1985, p. 314). Both participants agreed on the accuracy of the recorded responses.

Determining dependability requires a close understanding of the research methodology (Hammersley, 2007). The researcher addressed this issue by keeping a thorough log of the data collection process, thereby enabling future researchers to check through the interview transcripts, determining the extent to which an appropriate methodology was employed (Bryman, 2015).

In addition, the researcher took all ethical considerations into account when conducting the research. These include confidentiality, anonymity, access to participants, and secure storage of data (Thomas, 2017). Consent forms were obtained before starting the research and every participant was made aware that the data is totally anonymous and that they have the absolute right to withdraw for any reason. Participant privacy was also considered, and none of the instruments asked questions regarding personally sensitive or private information.

Participants

Purposive sampling was used in determining the study sample. The sample comprised 10 Saudi mothers of children with disabilities studying in a fully online primary school. The reason for focusing on mothers is that, in Saudi Arabia, mothers are traditionally more accountable for their children's education than are fathers. Thus, their experience is of particular importance to this research. The demographic information of the participants is presented in the following table;

Table 1: participants demographic information

Participant	level of education	The child's disabilities	The child's grade
M1	Bachelor's	Down's syndrome	Elementary 3rd
M2	Bachelor's	ADHD	Elementary 3rd
M3	Master's	Intellectual disability	Elementary 3rd
M4	Bachelor's	Intellectual disability	Elementary 3rd
M5	Bachelor's	Down's syndrome	Elementary 5th
M6	Bachelor's	Down's syndrome	Elementary 5th
M7	Bachelor's	Learning disabilities	Elementary 4th
M8	Bachelor's	Learning disabilities	Elementary 4th
M9	Bachelor's	Learning disabilities	Elementary 4th
M10	Bachelor's	Learning disabilities	Elementary 4th

Procedure

The procedure for conducting the interview was as follow; first, mothers were contacted in advanced and asked about their interest in being involved in the research by being interviewed. Once the initial agreement was obtained, a consent form was sent to the participating mother so as to ensure her acceptance and consent. Second, participants were contacted and interviewed over the phone, with each interview lasting 20-30 minutes. They were first given a full explanation about the research and its aim and objectives and they were assured that their participation was totally voluntary and it was and remained their absolute right to withdraw anytime if they wished to.

Mothers were asked to describe their experiences with their children being educated in a fully online learning environment, in order to explore modern education practices, to identify possible hurdles within and advantages to completely online educational services for students with disabilities, and to learn about how their roles in their children's online learning had changed. The same interview protocol was used with all of the participants.

Each interview was transcribed immediately after the interview and reviewed back with the interviewee so as to ensure the accuracy of the transcription.

Data Analysis

The interview transcripts were analysed thematically following the six guiding steps for conducting thematic analysis outlined by (Braun & Clarke, 2013). Four themes were constructed on the basis of the interviews conducted with mothers of children with disabilities studying in a fully online school. These themes are:

(a) The role of parent as a teacher.
(b) Enhanced communication between teacher and parent.
(c) Barriers hindering enrolment in a fully online learning environment for parents as they work toward positive educational outcomes for their children.

As mentioned earlier, the researcher followed a number of steps to ensure the credibility of the research findings. First, there was integrity, whereby the researcher provided final interview transcripts to respondents and asked them to confirm that the transcripts accurately reflected their opinions, in a process known as 'member checking.' To further enhance the credibility of the results, several colleagues were consulted to comment on the analytical approaches taken, for example, the coding and the thematic analysis. This was a critical step, mainly because it provides the researcher with various interpretational perspectives, thereby safeguarding against subjective bias (Patton,1990). Such safeguarding is critical in qualitative research because analysis is mostly dependent on the subjective features of the researcher (Bryman, 2006). As such, the researcher sought to exercise objectivity whilst removing perspective- and perception-based considerations from the interpretive process. To ensure anonymity, mothers who took part in this study are identified to by codes (M1-M2-M3-M4-M5-M6-M7-M8-M9-M10) to protect their identities.

Findings

The thematic analysis of the interview transcripts has resulted in three core themes: The role of parent as teacher, mother-teacher relationship, and barriers in distance education for students with disabilities.

Core-theme 1: The Role of the Parent as a Teacher

Parents of children who were totally immersed in online learning saw themselves as both parents and teachers. While totally online learning implies more parent–teacher engagement, a parent's dedication to his or her child's academic achievement goes beyond communication. Parents have also said that their conventional involvement in their children's education has changed. In their child's online education, parents described themselves as a "teacher" or the "main" person. This job was described as novel and unrelated to regular face-to-face learning. As one parent said, 'in the online learning … I'm with my child 100% so I'd say I'm a lot more engaged…'.(M4)

Parents related how some of their shifting duties included tasks they used to do as parents attempting to teach their children. Participants were unconcerned about their function; rather, they said that their role changed when their child enrolled in the entirely online school.

Sub-theme 1: Day-to-Day Responsibilities

Parents provided education, supported the child, were accountable for sustaining the child's growth, reported progress, and incorporated the virtual teacher's instructional ideas and interventions. One mother divided her work with her children:

'While in the online class, I am aware of my daughter's development and what the instructor expects of her; I instantly seek clarification if my daughter is having difficulty with anything, and they lead us through it′ (M3)

The function of parent as teacher was recognised as parents revealed their day-to-day duties, with instances of how the mother taught her child, changed the curriculum, and delivered just-in-time assistance to diversify her child's education, for example, M4 mentioned; 'I am the mother and the teacher at the same time.'

Sub-theme 2: Online Learning Environment

Despite the fact that parents stated that they performed the major role of teacher in their children's education, some expressed concern that the responsibilities of this position were too much for them to handle and had an impact on family relations. As one parent said:

'Although online learning inspired me to be involved far more than face-to-face schooling, it is extremely time-demanding since you must remain by the screen throughout the school day to ensure that the child does not miss any information and is engaged with the teacher.' (M2)

Over all, one of the duties parents accepted for their child's successful online learning experience was that of parent-as-teacher. When their children were enrolled in online schools, parents were more involved than when their children were enrolled in traditional face-to-face education.

Core-theme 2: Parent -Teacher Relationship

Although a multitude of factors contributed to their child's achievement, communicating with the instructor was crucial. Because all parents had previous face-to-face experience with parent–teacher engagement and communication regarding their children, parent replies contextualised online communication in relation to their past conventional communication: 'Although it is an online learning environment, I have more interaction with the teachers than I had in a typical face-to-face learning environment, because we used to only meet when there was a moms' meeting at school, which happens once or twice a year.' (M8).

Sub-theme 1: Face-to-Face Learning

Parents reported that online education provided easier access to their child's instructor, with flexible timings allowing for more frequent connection. Communications comprised e-mail and phone talks in addition to face-to-face connection: '…as with face-to-face learning, we [parents] have a WhatsApp group with the teacher and it is not restricted to what time of day or what day we may communicate' (M2).

When parents were questioned about their degree of involvement in their child's online learning experience, they frequently mentioned that it was more involved and communicative than previous face-to-face interactions.

Sub-theme 2: Focus of Learning

Despite not being the actual instructor, parents were there for most, if not all, of their child's teaching lessons. One mother pondered:

'...when the live lesson starts, I'm there and probably focusing on the teacher more than my daughter to make sure I understand what the teacher is saying and what my daughter is expected to do, and I let her do it on her own, but she needs me most of

the time due to her disabilities, so I'm right there very engaged with everything.' (M1)

To summarise, one of the observed distinctions between fully online learning and face-to-face learning is that fully online learning allows for more parent–teacher communication. The frequency, amount, and style of communication described by parents were not the same as in a typical face-to-face environment.

Core-theme 3: Barriers to distance education for students with disabilities

When compared to face-to-face instruction, fully online learning requires a large time investment on the part of parents. The time necessary to support their child's education and general development shocked the participants, despite the fact that regular contact was considered as a beneficial factor.

Parents were not opposed to supporting their children's learning since they wanted to be involved. What startled parents was the amount of time spent on what they thought were standard teaching duties. Parents are committed to recognising that they are their child's primary educator: 'I am teacher for 5 hours a day' (M9). Another difficulty expressed by parents in this research was working or having other children to look after:

'I have another two children who are all learning online at the same time, so juggling everyone and making sure they are all following their teachers is a full-time job.' (M3)

Sub-theme 1: Learning Outcomes

Parents were concerned about their children's unsatisfactory learning results, particularly in writing, and considered that face-to-face learning was superior in relation to this area;

'My daughter is having trouble in writing; I've done everything I can to help her, but I'm still not satisfied with her level. I believe she learns better at school because her teacher gives her more specific attention and more personalized instructions based on her shortcomings.′ (M4).

Discussion

As shown above, findings reveal that mothers of children with disabilities had diverse experiences of the same situation in respects both positive and negative. The data demonstrate that mothers contributed and participated to the best of their abilities, but that there were certain challenges they faced in their children's distance learning processes. Although one of the most significant challenges reported related to technological familiarity, at the same time participants reported that they have learnt much, supporting the argument that distance education has boosted the digital literacy levels of all members of society. Technology has demonstrated its value in ensuring the continuity of education and saving both teachers and students time and effort, providing educational resources and encouraging self-learning. In fact, distance education has helped in facilitating the achievement of the country's ambitious Vision 2030 agendas, one of which is the digital transformation in different aspects of life including e-commerce, e-government, and e-learning development. An important implication is that educational authorities should target the challenge that mothers face in using technology as well as targeting the useful aspects of technology and avoid the negative ones when applying distance and blended education in schools now and in the future.

During classes on the platform, some students with disabilities were also distracted due to a lack of attention and the presence of other distractions such as other children voice, according to the findings. This corroborates the findings of Musdalifah et al. (2021) who report that while distance education works well for some children with disabilities, it can be problematic for children with specific disorders such as ADHD. An important implication of this element is that educational authorities as well as teachers should take into account the characteristics of children in general, and children with disabilities in particular, when planning and building electronic platforms, as well as the requirement to comply to content accessibility standards.

Parents who had their children completely involved in online learning regarded themselves as both parents and teachers. Similar findings were reported in a study by Bubb & Jones (2020) who find that during online education parents play multiple roles as they teach, motivate their children to learn, and provide social and emotional support to the children when they face learning difficulties, while in the same time they have their own jobs. This shows how parents now praise teachers' effort with their children, which they might not have appreciated

before (Hamza et al., 2021). Despite the fact that mothers claimed to have a significant part in their children's education, some expressed concern that the obligations of this position were too much for them to endure and had a negative influence on family relationships. This could also be further worsened by the social and financial circumstances that affected people during the lockdown caused by the COVID-19 pandemic, as reported by the mothers. This is confirmed by (Hamza et al., 2021). who report that parents who acquired electronic devices for their children with disabilities for the express purpose of distance education encountered exorbitant costs as well as communication challenges with teachers and other students. An important element of this is improving the components of the educational system to be in line with new digital education scenarios. The current curricula must be adjusted to fit distance education requirements. Mothers' technological skills must be developed through extensive training and proper motivation.

While completely online learning means more parent–teacher interaction, a parent's commitment to his or her child's academic success extends beyond communication (Mann et al., 2020). Parents provide education, support the child, are responsible for the child's continued development, report progress, and integrate the online teacher's instructional ideas and interventions. This can show the positive side of the issue, which is getting parents more involved, thus become more aware of their children's educational needs and how to fulfil them. An important implication of this issue is that educational authorities should consider in the importance of distance education in fostering the school-family partnership. The findings of this study can be used to target the positive aspects of distance and blended learning in schools by which strengthening the relationship between schools and families to enhance the students learning

Another important issue raised in this research is that most mothers agree that it is vital for their children to attend certain school courses during distance education, such as reading. From their perspective, online education makes it harder for their children to integrate and build abilities and develop these skills. This can be explained by the fact that through distance education, students' individual differences might be paid less attention due to distance between teachers and children (AlShehri, 2020). An example of that is reported by a mother of students with ADHA in this study who highlighted a challenge she face while trying to maintain focus on screen for long time and therefore her child misses a large amount of information given by the teacher. This, as previously mentioned, corroborates the findings of Mustakim et al. (2021) who report that while distance education works well for some children with disabilities, it can be problematic for children with specific disorders such as ADHD.

It is critical, therefore, for schools to meet with parents on a regular basis to determine the most pressing academic issues that children with disabilities face and to discuss the best possible solutions, such as providing individual tutoring or allowing some students, especially those with low achievement, to attend certain classes at the school. The findings also point to potential assistance for children with disabilities and their parents in distance education. According to research by Oraif & Elyas (2021) which is similar to the point presented in the current paper, that first from of assistance comes from the child's household, which includes supplying the required devices and setting up a peaceful study area. Similar research by Abuhammad (2020) also shows that if their home environment is not set up to match their requirements, children with disabilities will not be able to study and profit from the platform. According to Abuhammad et al., (2020), schools provide the second most significant form of assistance by effectively communicating with students and parents and consistently monitoring children' academic progress. This issue highlights the new roles that mothers will play in their children's education if distance or blended learning becomes more prevalent. An important implication of this findings is that it can be used to construct anticipated scenarios for a post-pandemic future and plan early, appropriate support interventions. For example, training should be provided to mothers about these roles, as well as how to maximize their involvement in their children's online learning and avoid its drawbacks, as well as training courses and awareness events regarding these roles. As well as teaching students how to self-regulate their learning, students should be provided with programming aimed at boosting their ability to learn in a digital environment

without the support of their mothers.

Over all, based on the findings and in comparison with other research around the same issue, it is clear that mothers participation in the learning of children with disabilities becomes more critical in a distance education scenario, especially when face-to-face learning becomes difficult due to COVI-19. While this put mothers and teachers under pressure in one hand, it helped in other ways. First, it strengthened the relationship between mothers and teachers. Second, it involved parents more in their children's education such that they gained deep awareness of their children's way of learning.

Conclusions and Recommendations

The goal of this research was to discover the experience of mothers of children with disabilities in educating their children through a distance education system during the pandemic. It also aimed to discover the challenges mothers encountered while trying to enhance their children's learning. The findings of the research contribute to the current literature on distance education, and may also be used to construct anticipated scenarios for a post-pandemic future and plan early, appropriate support interventions. Based on the findings of this research, it recommended that more studies should focus on reinforcing to stakeholders in education the benefits and importance of distance education. It is also recommended that more focus to be given to mothers training on using technology. Future research to be conducted on the students individual differences and how to meet them in such environment.

References

Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, *6*(11), e05482.

Abuhammad, S., Khabour, O. F., & Alzoubi, K. H. (2020). Covid-19 contact-tracing technology: Acceptability and ethical issues of use. *Patient Preference and Adherence*, *Volume 14*, 1639–1647.

Alkinani, E. A. (2021). Acceptance and Effectiveness of Distance Learning in Public Education in Saudi Arabia During Covid19 Pandemic: Perspectives from Students, Teachers and Parents. *International Journal of Computer Science & Network Security*, *21*(2), 54-65.

Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. *American Annals of the Deaf*, *159*(4), 346-358.

Alqraini, F. M., & Alasim, K. N. (2021). Distance education for d/Deaf and hard of hearing students during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: Challenges and support. *Research in Developmental Disabilities*, *117*, 104059.

Alsadoon, E. and Turkestani, M. (2020), Virtual Classrooms for Hearing-impaired Students during the Coronavirus COVID-19 Pandemic, *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *12*(1). 01–08.

Alshehri, Y. A., Mordhah, N., Alsibiani, S., Alsobhi, S., & Alnazzawi, N. (2020). How the regular teaching converted to fully online teaching in saudi arabia during the coronavirus covid-19. *Creative Education*, *11*(7), 985-996.

Astri, L. Y. (2017). Barrier factors that influence satisfaction of e-learning: A literature study. *Advanced Science Letters*, *23*(4), 3767-3771.

Ayas, M., Ali Al Amadi, A.M.H., Khaled, D. and Alwaa, A.M. (2020). Impact of COVID-19 on the access to hearing health care services for children with cochlear implants: a survey of parents, *F1000 Research Limited*, (9). 690.

Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T.,... & von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*(1), 1-14.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research, 6(1), 97-113.*

Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, *23*(3), 209-222.Comanducci, R. (2020). School leadership in times of crisis. *Smart Brief Industry News*.

Clarke, V., & Braun, V. (2013). Successful qualitative research: A practical guide for beginners. *Successful Qualitative Research*, 1-400

Ewing, L. A., & Vu, H. Q. (2021). Navigating 'home schooling'during COVID-19: Australian public response on twitter. *Media International Australia*, *178*(1), 77-86.

Greer, D., Rowland, A. L., & Smith, S. J. (2014). Critical considerations for teaching students with disabilities in online environments. *Teaching Exceptional Children*, *46*(5), 79-91.

Hammersley, M. (Ed.). (2007). *Educational research and evidence-based practice. Sage.*

Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., & Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 62(1), 20*

Khalil, R., Mansour, A. E., Fadda, W. A., Almisnid, K., Aldamegh, M., Al-Nafeesah, A.,... & Al-Wutayd, O. (2020). The sudden transition to synchronized online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Arabia: a qualitative study exploring medical students' perspectives. *BMC medical education*, *20*(1), 1-10.

Krishnan, I. A., De Mello, G., Kok, S. A., Sabapathy, S. K., Munian, S., Ching, H. S.,... & Kanan, V. N. (2020). Challenges faced by hearing impairment students during covid-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, *5*(8), 106-116.

Kritzer, K. L., & Smith, C. E. (2020). Educating deaf and hard-of-

hearing students during COVID-19: What parents need to know. *The Hearing Journal*, *73*(8), 32.

Mann, A., Schwabe, M., Fraser, P., Fülöp, G., & Ansah, G. A. (2020). How the COVID-19 pandemic is changing education: A perspective from Saudi Arabia. *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). How-coronavirus-covid-19-pandemic-changing-education-Saudi-Arabia. pdf (oecd. org)*.

Mukuka, A., Shumba, O., & Mulenga, H. M. (2021). Students' experiences with remote learning during the COVID-19 school closure: implications for mathematics education. *Heliyon*, *7*(7), e07523.

Musdalifah, M., Baharuddin, B., Jabri, U., Elihami, E., & Mustakim, M. (2021, February). Building The Management System: Designs on the use of Blended Learning Environment. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1783, No. 1, p. 012120). IOP Publishing

Mustakim, M., Trisnaningsih, T., & Adha, M. M. (2021). The Effectiveness of Online Collaborative Learning During Covid-19 Pandemic. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 513 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)* (Vol. 513, pp. 256-262). Atlantis Press SARL.

Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jtlee)*, *3*(2), 117-131.

Oraif, I., & Elyas, T. (2021). The impact of COVID-19 on learning: Investigating EFL learners' engagement in online courses in Saudi Arabia. *Education Sciences*, *11*(3), 99.

Pacheco, L. F., Noll, M., & Mendonça, C. R. (2020). Challenges in teaching human anatomy to students with intellectual disabilities during the Covid□19 pandemic. *Anatomical Sciences Education*.

Pattisapu, P., Evans, S. S., Noble, A. R., Norton, S. J., Ou, H. C., Sie, K. C., & Horn, D. L. (2020). Defining essential services for deaf and hard of hearing children during the COVID-19 pandemic. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, *163*(1), 91-93.

Pollard, C. A., Morran, M. P., & Nestor-Kalinoski, A. L. (2020). The COVID-19 pandemic: a global health crisis. *Physiological genomics*.

Thomas, G. (2017). *How to do your research project: A guide for students*. *Sage.*

Ziadat, A. H. (2021). Online learning effects on students with learning disabilities: Parents' perspectives. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(2), 759-776.

❊ ❊ ❊

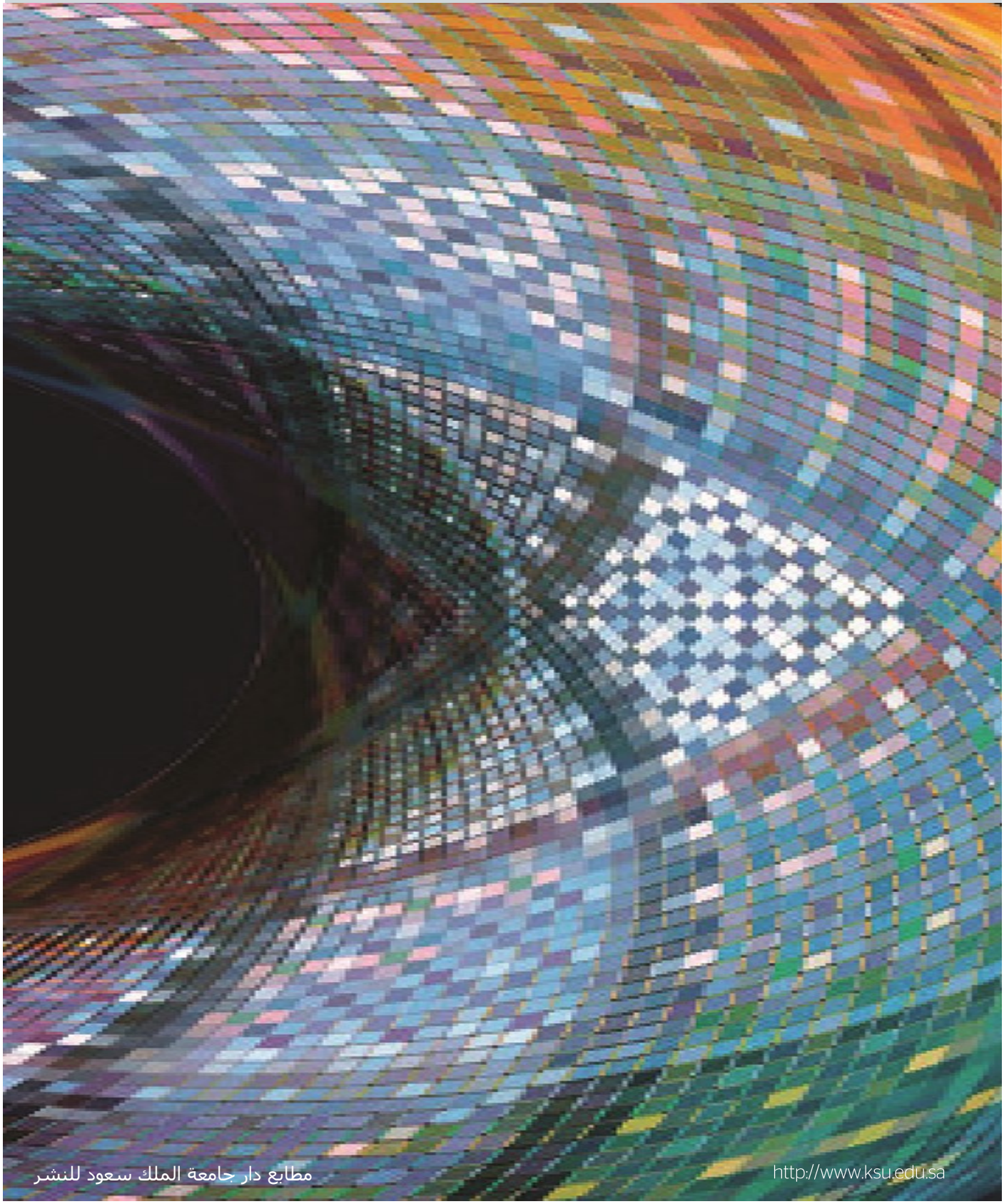
Acknowledgment:

The author extends her appreciation to the Deanship of Scientific Research at King Khalid University for funding this work through Group Research Project under grant number (GRP/259/43).

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٣ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2023 © 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