المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

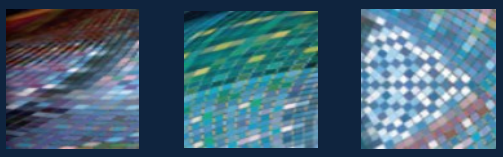
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٨ | إبريل ٢٠٢٣

Issue 28 | April 2023

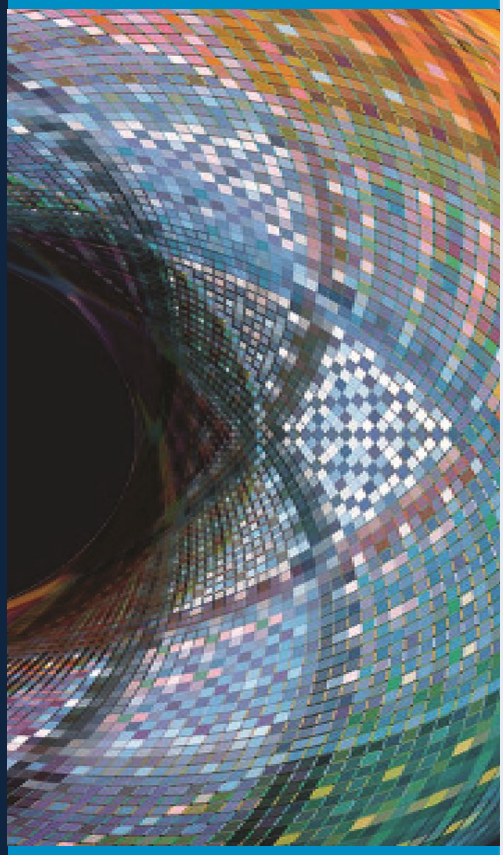
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



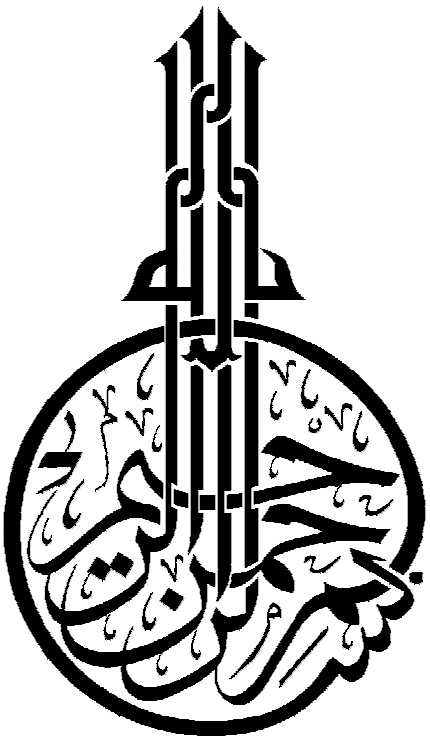
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الثامن 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 (28)، ص ص 19 – 240 ، الرياض (2023م/ 1445هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية
  د. فواز بن عثمان الحسياني 19
- التعليم العالي لذوي الإعاقة في ضوء القوانين والأنظمة واللوائح السعودية، وبعض النماذج العالمية
  د. خلف بن قعيميل الفديد 37
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة
  أ. يارا يوسف السالم، و د. منى فوزي سليماني 73
- الترويح الرياضي مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم "دراسة نوعية"
  د. ياسر بن عايد السميري 111
- تصورات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية
  أ. رنا محمد العتيبي، و د. شادن خليل عليوات 141
- فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية
  أ. نوضاء بنت سيف القحطاني 177
- معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه
  أ. فاطمة بنت إبراهيم شعبي 209

* * *

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الثامن 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 (28)، ص ص 19 - 35، الرياض (2023م/ 1444هـ)

اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

د. فواز بن عثمان الحسياني[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مواقف واتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. طبقت هذه الدراسة المنهج الوصفي النوعي حيث تم اعتماد المقابلة شبه المنظمة. شارك في الاستبانة الأولية 16 مشارك بعد ذلك تم فرز المشاركين وإجراء مقابلات مع 4 من الآباء والأمهات ممن يتلقى أبنائهم خدمات تربية الخاصة. بعد تحليل البيانات النوعية أشارت النتائج إلى عدد من المحاور والموضوعات التي تتحدث عن مواقف الوالدين نحو دمج أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، وقد تم تلخيصها في المواضيع التالية: تصورات الآباء العامة حول الدمج، معيقات الدمج، التقبل الاجتماعي ومستوى الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة.

الكلمات المفتاحية: الآباء، الدمج، التربية الفكرية، التربية الخاصة.

Parents' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Public Schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A Qualitative Study

Dr. Fawaz Alhossyan[1]

Abstract: This study aimed to investigate the attitudes of parents towards the inclusion of students with intellectual disabilities in public schools in the Kingdom of Saudi Arabia. This study used a descriptive qualitative design, where semi-structured interviews were conducted. Sixteen participants participated in the initial questionnaire, after which the participants were sorted, and interviews were conducted with 4 parents whose children receive special education services. After analyzing the qualitative data, the results indicated several themes and topics that talk about parents' attitudes towards integrating their children with intellectual disabilities in general education schools, and they were summarized in the following topics: parents' general perceptions about inclusion, obstacles to inclusion, social acceptance, and the level of educational and educational services.

Keywords: Parents, Inclusion, Intellectual Education, Special Education.

---

(1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة المجمعة.

البريد الإلكتروني: Fu.alhasiany@mu.edu.sa

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

E-mail: Fu.alhasiany@mu.edu.sa

المقدمة:

لأكثر من عقدين من الزمن، ناضل الآباء ومنظمات الأشخاص ذوي الإعاقة بلا ملل ولا كلل وذلك لتأسيس وضمان وحماية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية (Prado, 2002) . في عام 1975 تم تمرير وتشريع أول قانون فيدرالي يتعلق بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة وهو القانون التاريخي، قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (The Education for All Handicapped Children Act of 1975) (Mastropieri & Scruggs, 2000). تم تحديث هذا القانون في عام 2004 ليصبح (Individuals with Disabilities Education Act IDEA). الغرض الرئيسي من هذا القانون هو ضمان حصول الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و21 عامًا على حق الوصول المناسب إلى التعليم العام المجاني (Mastropieri & Scruggs, 2000).

وفي المملكة العربية السعودية وقبل العام 1958، لم يكن باستطاعة الطلاب ذوي الإعاقة في تلقي الكثير من التعليم في النظام المدرسي. كانت العائلات هي المسؤولة بالدرجة الأولى عن تعليم الأطفال وإكسابهم المهارات الأساسية في المنزل مثل القراءة والكتابة (القريني، 2013). بالإضافة إلى ذلك، كانت بعض العائلات ترسل أبنائها ذوي الإعاقة للتعليم في بعض الدول العربية مثل مصر والأردن وذلك لتلقي خدمات التربية الخاصة (الموسى، 1999). في العام 1962، أنشأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إدارة التربية الخاصة لتقديم خدمات التربية الخاصة للطلاب الصم والمكفوفين وذوي الإعاقات الفكرية البسيطة (وزارة التعليم، 2018). وفي العام 1984 جاءت المحاولة الأولى لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وذلك في مدينة الهفوف (الموسى وآخرون، 2008.) وفي العام 1996 بدأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية بتطبيق الدمج بشكل رسمي (الموسى وآخرون، 2008).

ومع تطور فكرة الدمج بدء المشرعون وصانعوا القرار في المملكة العربية السعودية بسن القوانين والتشريعات التي تكفل حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أسوة بأقرانهم غير المعاقين وذلك بإصدار قانون رعاية المعوقين والذي ينص في أحد مضامينه على ضرورة تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للأشخاص ذوي الإعاقة وفي كل المراحل الدراسية وبما يتناسب ويتوائم مع درجة ونوع ومستوى الإعاقة (نظام رعاية المعوقين، 2001). وفي هذا الصدد، تشير مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية إلى أن التعليم في المملكة العربية السعودية يتبنى النهج الشمولي الذي يخدم جميع الطلاب بما فيهم الطلاب ذوي الإعاقة (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

ومع توسع وزيادة عدد برامج الدمج التي يتم

تنفيذها، بدأت البحوث والدراسات بفحص مواقف الآباء بشكل عام وآباء الأطفال ذوي الإعاقة بشكل خاص تجاه برامج الدمج التي تم افتتاحها وموقفهم من تلك البرامج (Prado, 2002). وفي هذا السياق، تشير الدراسات والبحوث على أن مواقف الوالدين الإيجابية تجاه الدمج هي أحد العوامل الأساسية في نجاح عملية الدمج وفعاليتها (Prado, 2002). وقد توصلت نتائج تلك الدراسات والبحوث لمجموعة مختلفة من الآراء من قبل الآباء نحو عملية الدمج، فبعض هؤلاء الآباء يتفقون ويفضلون أن يلتحق أبنائهم بمدارس التعليم العام في حين يميل البعض الآخر لعدم تفضيل أن يتلقى أبنائهم التعليم في مدارس التعليم العام (Grove & Fisher, 1999).

وتأسيسا على ما سبق جاء البحث الحالي لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

مشكلة الدراسة:

يواجه التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية خمس تحديات رئيسية تتمثل في:

1- عدم جاهزية البنية التحتية المدرسية التي تلبي الحاجات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة.

2- الضعف في تدريب وتأهيل المعلمين للعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة.

3- التشخيص المبكر وضبابية التعريف للأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية.

4- تعديل وتكييف المناهج وبالقدر الذي يجعل الطلاب ذوي الإعاقة ينسجمون في فصول التعليم الشامل (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021).

وبعد الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وبعد قيام الباحث بدراسة وتدريس المواد الأكاديمية التي تتعلق بالدمج والتعليم الشامل، نما إلى ذهن الباحث الكثير من الأسئلة التي تتعلق بقضية دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، كما وأن احتكاك الباحث بالأسر الذي لديها طفل معاق شكل لديه شعورا حول ماهية تصورات ووجهات نظر هؤلاء الآباء نحو دمج أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام. ونظراً لأن الآباء يشكلون عنصرا مهما ومتينا في العملية التربوية والتعليمية فقد سعت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام. كما وأن هناك توجهات لتطبيق التعليم الشامل وقد يكون أحد العقبات هي تصورات أولياء الأمور نحوه وعليه تتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما هي اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام؟

أسئلة الدراسة:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما هي تصورات ومواقف الوالدين نحو الدمج؟

2- ما هي العوامل التي تؤثر بمواقف الوالدين الإيجابية أو السلبية تجاه الدمج؟

3- ما هي مواقف الوالدين تجاه جودة الخدمات التعليمية في فصول الدمج؟

أهداف الدراسة:

سعت البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة تصورات ومواقف الوالدين نحو الدمج.

2- تحديد العوامل التي تؤثر بمواقف الوالدين الإيجابية أو السلبية تجاه الدمج.

3- معرفة مواقف الوالدين تجاه جودة الخدمات التعليمية في فصول الدمج.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

1- من الممكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة المتخصصين والعاملين في الميدان التربوي على معرفة التصورات المبدئية نحو الدمج من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

2- من المتأمل أن تساعد هذه الدراسة الوالدين وأولياء الأمور وذلك بأخذ آرائهم ووجهات نظرهم حول العوائق التي تحول دون دمج أطفالهم وفعالية الدمج في مدارس التعليم العام.

3- إثراء المكتبة بنتائج بحوث قائمة على الدليل تساعد المتخصصين والتربويين على وضع هذه النتائج بالحسبان عند التخطيط لدمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

1- من المتأمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة على تحسين البيئة التعليمية وذلك من خلال الاسترشاد بالنتائج وتفعيل مبدأ الشراكة المثمرة مع الآباء وكل من له صلة بالعملية التعليمية.

2- من المتأمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة المتخصصين والباحثين والعاملين في الميدان التربوي على تحديد ومعرفة العوائق التي تعترض تطبيق الدمج من وجهة نظر الوالدين.

3- من المتأمل أن تساعد هذه الدراسة الباحثين على الاسترشاد بالنتائج وربطها مع الأدب التربوي وتقديم الحلول الواقعية للعاملين والمتخصصين في الميداني التربوي والتعليمي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442هـ - 1443هـ الموافق 2021 - 2022م.

الحدود المكانية: تقتصر حدودها المكانية على المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على اتجاهات أولياء الأمور نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التربوي الفردي:

هو وثيقة مكتوبة تسجل المكونات الأساسية لبرنامج التعليم الخاص للطالب المؤهل، وأيضا هو عملية تعاونية بين والدي الطفل وموظفي المدرسة لتصميم هذا البرنامج. أثناء عملية تخطيط البرنامج التربوي الفردي، يتم تحديد وتنفيذ احتياجات الطالب، والأهداف السنوية، والتعليم الخاص والخدمات ذات الصلة، ومعايير التقييم والقياس، ومكانه التعليمي (Yell et al., 2013).

مشاركة الوالدين:

هي من أبسط متطلبات البرنامج التربوي الفردي وهي تؤكد على أن يكون والدي الطالب مشاركين مشاركة كاملة وفاعلة ومتساوية في تطوير البرنامج التربوي الفردي لأطفالهم، جنبًا إلى جنب مع موظفي منطقة المدرسة (Yell et al., 2013).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت تصورات ومواقف الآباء نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. تطرقت العديد من هذه الدراسات لتصورات الوالدين بشكل عام نحو الدمج وبعض المتغيرات التي من الممكن أن تؤثر على تصوراتهم نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. قام الباحث باستعراض شامل لهذه الدراسات ومن مختلف الدول والخلفيات الثقافية والاجتماعية. الدراسات هي كالتالي:

دراسة برادو (Prado, 2002) والتي هدفت لمعرفة مواقف أولياء الأمور للأطفال غير المعاقين تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة. لهذا الغرض، قام الباحث بتوزيع استبانة على 49 من أولياء أمور الطلاب غير المعاقين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الآباء يشعرون بأن الأطفال ذوي الإعاقة يستفيدون أكاديميًا واجتماعيًا من الإدماج في بيئة مدرسية خاصة. أيضا أشارت النتائج إلى أن آباء الأطفال غير ذوي الإعاقة يؤيدون ويدعمون فكرة الدمج بشكل عام إلا أن الآباء أعربوا عن قلقهم بشأن الآثار السلبية المحتملة لإدماج الأطفال ذوي الإعاقات السلوكية أو الشديدة في مدارس التعليم العام.

وفي أستراليا أيضا قام إليكنز وآخرون (Elkins et al., 2003) بتوزيع استبانة بحثية على 354 من آباء الأطفال المعاقين والذين يلتحقون في فصول الدمج في مدارس التعليم العام. تشير النتائج إلى أن معظم الآباء يؤيدون دمج أطفالهم ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. في حين تشير النتائج أيضا لوجود مجموعة صغيرة من الآباء لديهم تصورات سلبية ولا يفضلون أن يلتحق أبنائهم ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

وفي دراسة ديميتريوس وآخرون (Dimitrios et al., 2008) التي سعت لمعرفة تصورات الوالدين تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة في التعليم العام وربط وجهات نظرهم بمتغيرات الوالدين مثل التعليم ومتغيرات الطفل مثل العمر وشدة الإعاقة. تكونت العينة من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة وعددهم 51 أم 68 أب. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم آباء الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مواقف إيجابية تجاه الدمج. في المقابل، توصلت النتائج إلى أن عمر الأطفال وجنسهم من العوامل التي تؤثر بشكل رئيسي على آراء ومواقف الوالدين نحو الدمج.

وفي دراسة جوبتا وبوايد (Gupta & Buwade, 2013) التي هدفت لمعرفة تصورات ومواقف الآباء نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وربط مواقفهم ووجهات نظرهم بمتغيرات مثل الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من 119من الآباء الذين يقيمون في باكستان. وقد توصلت النتائج إلى أن عمر الأطفال وجنسهم من العوامل التي تؤثر بشكل رئيسي على آراء الوالدين فيما يتعلق بتقبل فكرة الدمج من عدمها. في المقابل لم يتم ملاحظة أي اختلافات في المقاييس الفرعية للاستبيان المتعلق بجنس الوالدين والمستوى التعليمي ونوع إعاقة الأطفال والتي من الممكن أن تؤثر على تصورات ومواقف الآباء نحو الدمج.

وفي الأردن قام أبوهامور ومهيدات (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014) بتوزيع استبانة بحثية على 148من آباء الأطفال الذين لديهم توحد. الهدف من هذه الدراسة هو معرفة واقف أولياء الأمور في الأردن تجاه دمج الطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد في المدارس الحكومية واعتقادات أولياء الأمور حول أهم المهارات المسبقة لنجاح تطبيق الدمج. في هذا الصدد، أراد الباحثون معرفة ما إذا كانت الخصائص الديموغرافية المتغيرة مثل العمر، وجنس الطالب، وجنس الوالدين، ومستويات التعليم، والدخل الشهري، والوظائف العالية أو المنخفضة مرتبطة بمواقف أولياء الأمور تجاه دمج الطلاب ذوي التوحد في مدارس التعليم العام. أشارت النتائج إلا أن 49.3% من الآباء عبروا عن رغبتهم بأن يتلقى الطلاب ذوي

اضطراب طيف التوحد تعليمهم في مدارس التعليم الحكومي في حين عارض 50.7% من الآباء فكرة الدمج.

وفي أبو ظبي قامت النيادي (Al Neyadi, 2015) بعمل دراسة هدفت لمعرفة تصورات الآباء نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. تم توزيع استبانة على 100 من آباء الأطفال المعاقين وغير المعاقين. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الموقف العام لجميع الآباء تجاه الدمج هو إيجابي. في المقابل، كانت هناك بعض الاختلافات في المواقف بين آباء الأطفال الذين يعانون من إعاقة وآباء الأطفال الذين ليس لديهم إعاقة. في هذا الصدد، توصلت النتائج إلى أن نوع إعاقة الطفل يؤثر على مواقف الوالدين تجاه الدمج.

وفي دراسة دي بوير ومونـدي (De Boer & Munde, 2015) التي هدفت لمعرفة تصورات الوالدين دمج نحو الأطفال ذوي الإعاقة في هولندا. تم إكمال استبيان تقرير ذاتي من قبل 190 من أولياء أمور الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية العامة في شمال هولندا. أظهرت النتائج بأن آباء الأطفال ذوي الإعاقة أبدوا تقبلهم لفكرة الدمج ولكن في المقابل كان لديهم تصورات سلبية نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية العميقة والمتعددة. في ذات السياق، توصلت النتائج إلى هناك بعض المتغيرات التي تؤثر على تصورات الوالدين ومنها تأثير الجنس والعمر، مما يشير إلى أن الأمهات يحملن مواقف إيجابية أكثر من الآباء وأن الآباء الأصغر سنا أكثر إيجابية من الآباء الأكبر سنا.

وفي الهند قام ماثور وكورادیا (Mathur & Koradia, 2018) بعمل دراسة بحثية هدفت لمعرفة تصورات الآباء نحو دمج أطفالهم المصابين بالتوحد في مدارس التعليم العام. تم تطبيق الدراسة على 20 من آباء الأطفال اللذين لديهم توحد وقد توصلت النتائج في مجملها بأن مواقف وتصورات الآباء تجاه جودة الخدمات التعليمية سلبي بشكل عام. في المقابل، تشير النتائج إلى الآباء راضون ولديهم مشاعر إيجابية نحو تقبل أبنائهم وحسن معاملتهم في مدارس التعليم العام. في المجمل، توصلت نتائج تلك المقابلات بأن مواقف الآباء كان مختلطا بين الإيجابية والسلبية نحو تقبل فكرة الدمج من عدمها. تؤكد الدراسة على ضرورة تبني نهج مشترك يضمن ويحقق فرص التشاور والتشارك بين المدرسة والآباء وذلك من خلال تحسين فرص الدعم والتدريب المستمر للجميع بما فيهم الآباء والعاملين في المدرسة.

وفي دراسة شارما وتروري (Sharma & Trory, 2019) التي هدفت لمعرفة تصورات الوالدين نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في سنوات الدراسة المبكرة في بانكوك، تايلاند. تكونت العينة من 71 ولي أمر: أولياء أمور الأطفال مع غير المعاقين 50 وأولياء أمور الأطفال

ذوي الإعاقة 21. تم استخدام منهجية البحث المختلط وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن المواقف العامة للوالدين تجاه الدمج إيجابية. في المقابل، أبدى جميع أولياء الأمور المشاركين قلقهم ورغبتهم في أن يتلقى المعلمين التدريب الكافي لكي يستطيعوا أن يصبحوا أكثر قدرة على تنفيذ سياسات الدمج بنجاح. في نفس الصدد، أبدى بعض الآباء قلقهم بشأن وجود أطفالهم من ذوي الإعاقة في فصل دراسي شامل مع أطفال آخرين مما سيجعلهم عرضة للتصنيف والاستبعاد اجتماعيا.

وفي سلوفينيا قام شميدت وآخرون (Schmidt et al., 2020) بدراسة هدفت لمعرفة مواقف أولياء أمور الأطفال المعاقين تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة. لهذا الغرض، تم توزيع استبانة بحثية على 202 من الآباء 85 من هؤلاء الآباء لديهم أطفال من ذوي الإعاقة. أشارت النتائج إلى أن آباء الأطفال ذوي الإعاقة هم الأكثر تقبل لفكرة الدمج من أولئك الآباء الذين ليس لديهم أطفال ذوي إعاقة. أيضا أشارت النتائج إلى آباء الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مشاعر إيجابية تجاه فكرة تطبيق الدمج وفي المقابل تظهر ذات النتائج بأن آباء الأطفال الذين ليس لديهم إعاقة يبدون مشاعر سلبية تجاه فكرة الدمج. في النهاية، أكدت نتائج هذه الدراسة على ضرورة المساهمة في رعاية آباء الأطفال الذين لا يوجد لديهم إعاقة وذلك سعيا لإنجاح عملية الدمج.

وفي دراسة ستيفنز وورف (Stevens & Wurf, 2020) التي قامت بتطبيق دراسة بحثية حول تصورات 44 من الوالدين نحو دمج أطفالهم في مدارس التعليم العام في أستراليا. توصلت النتائج على أن جميع الآباء اتفقوا على أن التعليم الشامل يعود بالفائدة على أطفالهم وكان أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة أكثر ميلًا إلى الاتفاق بشدة على حق الأطفال في التعليم الشامل. توصلت النتائج أيضا إلى أن معظم الآباء شعروا على أن المعلمين ليسوا مستعدين جيدًا لدعم مجموعة متنوعة من الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العديد من الجوانب ذات الصلة في تصورات الوالدين تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة في التعليم العام. واتضح من خلال نتائج تلك الدراسات التفاوت الكبير في مواقف وتصورات الوالدين نحو الدمج. على سبيل المثال تؤكد نتائج دراسة برادو (Prado, 2002) إلى أن الآباء يشعرون بأن الأطفال ذوي الإعاقة يستفيدون أكاديميًا واجتماعيًا من الإدماج في بيئة مدرسية خاصة. في المقابل، توصلت نتائج دراسة دي بوير ومونـدي (de Boer & Munde,2015) إلى هناك بعض المتغيرات التي تؤثر على تصورات الوالدين ومنها تأثير الجنس والعمر، مما يشير إلى أن الأمهات

يحملن مواقف إيجابية أكثر من الآباء وأن الآباء الأصغر سنا أكثر إيجابية من الآباء الأكبر سنا.

وقد استفاد الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة من تكوين صورة شاملة حول تصورات ومواقف الآباء نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام ومعرفة المتغيرات التي قد تؤثر على تصورات الوالدين مثل الجنس والعمر.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

قامت هذه الدراسة بتطبيق المنهج الوصفي النوعي والذي يساعد الباحث على الاستيعاب الحقيقي والعميق لظروف الدراسة وتفاصيلها. في منهجية هذه الدراسة، تم اعتماد أسلوب المقابلة شبه المنظمة Semi Structured Interview. الغرض الأساسي من المقابلة شبه المنظمة أنها تساعد الباحث على فهم مواقف المشاركين وطرح أسئلة مفتوحة تضمن أن يقوم المشاركين بالإجابة على هذا الأسئلة بقصص شخصية (Fylan, 2005). يتمحور السؤال العام للمقابلة حول أهم المعارف والمعلومات التي يمتلكها الآباء حول الدمج في مدارس التعليم العام. في هذه الدراسة، تم مناقشة المشاركين حول تصوراتهم العامة حول برامج الدمج ومواقفهم نحو دمج أطفالهم المعاقين في مدارس التعليم العام. في ذات السياق، تم مناقشة المشاركين حول أهم المعيقات التي تحول دون دمج أطفالهم في مدارس التعليم وموقف الآباء حيال تلك العقبات. أجريت جميع المقابلات عن بعد وقد تم تسجيل المقابلات بعد الحصول على إذن من قبل المشاركين وقد تميزت جميع المقابلات بالهدوء والبساطة واستغرقت المقابلات ما بين 20 -15 دقيقة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تم تصميم ومشاركة استبانة مسحية أولية شارك فيها أكثر من 16من الآباء والأمهات ممن يتلقى أبنائهم خدمات وبرامج تربية خاصة. الغرض من الاستبانة المسحية كان لمعرفة وتحديد العينة المستهدفة للمقابلات وذلك بناءً على إجابات الاستبانة وكذلك رغبتهم الشخصية في إجراء المقابلة من عدمها. تضمنت الدراسة 4 مقابلات مع أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وهنا يظهر وصف المشاركين كما يظهر في الجدول رقم (1).

أداة الدراسة:

تم تصميم برتوكول وأسئلة للمقابلة وذلك بناءً على الأسئلة العامة للبحث مع مراعاة أن تعكس أسئلة المقابلة الغرض الأساسي المراد تحقيقه من قبل الباحث. تم توزيع برتوكول المقابلة على بعض المتخصصين في التربية الخاصة في عدد من الجامعات في المملكة العربية السعودية والهدف هو التأكد من أن محتوى أسئلة المقابلة يعكس أسئلة البحث ويتسق مع أهداف الباحث في الدراسة.

الجدول رقم (1): بيانات المشاركين.

المشاركين	الجنس	مستوى تعليم الطفل	نوع إعاقة الطفل
مشارك 1	أنثى	ثانوي	إعاقة فكرية
مشارك2	أنثى	رياض أطفال	إعاقة فكرية
مشارك 3	أنثى	متوسط	إعاقة فكرية
مشارك 4	ذكر	ابتدائي	إعاقة فكرية

التحقق من موثوقية البيانات:

هذه الدراسة قام الباحث باستخدام بعض الأساليب التي يتم استخدامها وذلك للتحقق من موثوقية البيانات منها مراجعة الأقران ولوحة المراجعة Review Panel and Member Checking. في هذا الصدد، تم توزيع برتوكول المقابلة على بعض المتخصصين في التربية الخاصة في عدد من الجامعات في المملكة العربية السعودية والهدف هو التأكد من أن محتوى أسئلة المقابلة يعكس أسئلة البحث ويتسق مع أهداف الباحث في الدراسة (Creswell, 1994).

أساليب المعالجة وتحليل البيانات:

قام الباحث باستخدام الترميز الوصفي، وقد تم وضع بيانات المقابلة في جدول، ثم تمت الإشارة إلى الموضوعات الرئيسية بجوار نص البيانات. أيضا تم تعميم وتحليل بيانات المقابلة عن طريق نسخ النتائج وترميزها وتصنيفها ومن ثم استخدام التحليل الوصفي (Saldaña, 2013). الجدول رقم (2).

الجدول رقم (2): أمثلة على ترميز بيانات المقابلة.

تسميات الترميز	عينة مقتبسة	ملاحظات وأفكار
التصورات والمعارف، المعيقات، وعي الوالدين، المناهج.	"والله أنا تقييمي للدمج، أن طالبات التربية الخاصة يكون لهم فصول متخصصات ومعلمات متخصصات، بس تدمج طالبات التربية الخاصة مع التعليم العام في بعض الأنشطة مثل الفسحة والطابور، ولكن ما يتم دمجهم في المنهج لأن التعليم العام أعلى من قدرات التربية الخاص (1).	أشارت النتائج لاتفاق تقريبي حول أن الآباء يتمتعون بقدر وافي من المعلومات والمعارف حول الدمج وطريقة تطبيقه.

نتائج الدراسة:

بعد تحليل البيانات النوعية أشارت النتائج إلى عدد من المحاور والموضوعات التي تتحدث عن مواقف الوالدين نحو دمج أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية في

مدارس التعليم العام، وقد تم تلخيصها في المواضيع التالية:

مستوى معرفة الوالدين حول الدمج بشكل عام:

أشارت النتائج إلى أن المشاركين يتمتعون بمعرفة جيدة وفي حدها المعقول نحو فلسفة وطريقة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تحدث غير واحد من المشاركين على المقصود بالدمج أن يدرس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام ولكن في فصول منعزلة ولا يشتركون مع طلاب التعليم العام إلا في النشاط والفسحة والأنشطة اللامنهجية. على سبيل المثال تقول المشاركة رقم (1): "أعرف عن الدمج أنه دمج التعليم العام مع تعليم التربية الخاصة، دمجهم في المدرسة فقط وليس في الفصل والمنهج، والله أنا تقييمي للدمج، أن طالبات التربية الخاصة يكون لهم فصول متخصصات ومعلمات متخصصات، بس تدمج طالبات التربية الخاصة مع التعليم العام في بعض الأنشطة مثل الفسحة والطابور، ولكن ما يتم دمجهم في المنهج لأن التعليم العام أعلى من قدرات التربية الخاصة". أما المشاركة رقم (2) فتتفق مع المشاركة رقم (1) حول معرفتها بطريقة وشكل الدمج إلا أنها تقول بأن ثمة طريقة جديدة للدمج في المملكة العربية السعودية تتمثل في أن يدرس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في ذات الفصول التي يدرس بها طلاب التعليم العام، حيث تقول: "والله بالنسبة للمملكة العربية السعودية الي أعرفه أن الدمج يعني بقاء الأطفال المعاقين في فصولهم داخل المدرسة ويكونون داخل الحصص كل الطلاب مستقلين، لكن مؤخرا سمعت أن في دمج كلي يعني يدرسون مع بعض". في ذات السياق يميل المشاركون الآخرون لرأي المشاركين أعلاه حيث تقول المشاركة رقم (3): "الدمج هو عملية تربوية في المدارس الحكومية يكون فيه انضمام لفصول التربية الخاصة في فصول التربية العام".

دعم الأسرة لنجاح برامج الدمج:

تشير النتائج إلى أن جميع المشاركين يؤكدون على الأسرة تلعب الدور المهم والكبير في نجاح أو فشل برامج الدمج. في هذا الصدد تقول المشاركة رقم (1) بأنها دائمة السؤال والمتابعة فيما يتعلق بطفلتها ذوي الإعاقة الفكرية حيث تقول: "والله الحمد لله، أنا ما لاحظت معيقات فيما يتعلق ببنتي، ولكن الي أشوفه من الناس الي حولي أن الدمج غير مناسب لأولادهم، لآن المناهج غير متهيئة والمباني والمعلمين، لكن أشوف الوالدين لهم دور كبير. من المعيقات، مثلا بعض الآباء يدخل الطفل في مراحل متأخرة ومن ثم يأتي ويقول الدمج غير ناجح، ولكن بنتي من دخولها الروضة أنا أشوفها ناجحة. عندي تجربة غير جيدة لما دخلت بنتي في فصول التعليم العام ومن ثم اكتسبت بنتي سلوكيات

غير جيدة". في ذات السياق، تشير المشاركة رقم (2) إلا أنها تحاول بشكل مستمر أن تقوم بتوفير الدعم المستمر لابنتها والعمل على إزالة كل المعيقات التي تعترض وجود طفلتها في برامج الدمج، حيث تقول: "والله أنا حاولت أشارك، ذهبت لإدارة التعليم وقلت لهم أني أبي طفلي يدمج لكن للأسف الشديد لم تتم الموافقة لأن النظام إذا تم الطفل 5 سنوات يدمج، يعني أقل من 5 سنوات ما يدمج الطفل. المنطقة الي أنا فيها بعد دمج جزئي. لا يدمج الطفل إلا بعد ما يكمل 5 سنوات، خصوصا طفلي أنا إعاقته متلازمة داون فهو طفل عادي عشان كذا الدمج راح يفيده بشكل جيد، في الفترة الماضية حاولت قدر المستطاع أن يتم دمج طفلي لأن طفلي مستواه جدا كويس بشهادة المدرسات. السبب للرفض أن طفلي يقولون ما عنده مهارات السلوك التكيفي والعناية بالذات مع أن جميع الأطفال عندهم المشكلة هذي". أما المشارك رقم (4) فيؤكد على أن المستوى الجيد لمشاركة ودعم الأسرة لبرامج الدمج سوف يؤثر ويؤدي للحصول على نتائج جيدة حيث يقول: "الأسرة هي الداعم للعملية التعليمية بشكل عام والداعم للتربية الخاصة، المساعدة في المناهج وإيجاد الحلول، ومستوى مشاركتي إيجابي، لو ما كان في مشاركة من قبل الأسرة بتكون النتائج غير جيدة، ولو كان فيه مشاركة بتكون النتائج جيدة وفعالة".

معيقات الدمج:

أظهرت النتائج بأن المشاركين أبدوا وجهات نظر متباينة المعيقات التي تعترض تطبيق الدمج وذلك من وجهة نظر الآباء والأمهات. على سبيل المثال، تقول المشاركة رقم (1) بأن اجتماعات الآباء غير فعالة وكذلك طريقة استقبال المعلمات غير جيدة، حيث تقول: "ولكن موضوع اجتماع الأمهات غير جيد وغير فاعل، يعني مثلا يفترض يتم تكثيف الاجتماعات مثلا لأربع اجتماعات في السنة بدلا من اجتماع واحد وهذا يعزز مشاركة أولياء الأمور، بعدين المدرسة بعض المرات ما تقدر الآباء الحريصين والمهتمين بأطفالهم، يعني بعض الأحيان استقبال المدرسة غير جيد". في ذات السياق، تتفق المشاركة رقم (2) حول ما ذكر سلفا وتؤكد على أن مستوى وعي المعلمات وإدارة التعليم غير جيد فيما يتعلق بالتربية الخاصة وحول طريقة وشكل الدمج، حيث تقول: "بالنسبة لإدارة التعليم أشوف أنها متأخرة في قراراتها، متأخرة في المدرسين في المشرفين وغيرها، بعض الأحيان بعض المشرفين غير فاهمين بالتربية الخاصة، بدليل أني لما رحت أناقش في إدارة التعليم عن تفاصيل طفلي تفاجأت أن بعضهم ما عنده خلفية ولا معلومات عن التربية الخاصة". أما المشاركة رقم (3) فتؤكد على أن الموارد البشرية والتوعية هي أحد أهم المعيقات التي تعترض تطبيق برامج الدمج، حيث تقول: "المعيقات

هي الموارد والخدمات سواء تقنيات مساعدة وجود معلم مساعد وجود معلم التربية الخاصة، طبعا التثقيف والتوعية لمعلم التربية العام وللمعلمين وأيضا تدريب المعلمين للتعامل مع ذوي الإعاقة وكذلك التوعية لجميع الطلاب العاديين. أيضا ما في برامج تخلي الطلاب ذوي الإعاقة يشتركون مع التعليم العام". في ذات السياق، يتفق المشارك رقم (4) مع هذا الرأي ويشير إلى أن المباني وطريقة تصميم المبنى هي أحد المعيقات التي تعترض تطبيق الدمج، حيث يقول: "من المعيقات التوعية والتثقيف، التسهيلات والوصول الشامل للمباني، ممكن بعض الطلاب يحتاجون شغلات صحية، مو الكل في الوضع الحالي قادر يدخل في مدارس التعليم العام، كل واحد عنده احتياجات ولازم المدرسة تستقبل جميع الطلاب باختلاف الحالات".

التقبل الاجتماعي:

أتفق جميع المشاركين على أن الدمج يساعد أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية على بناء علاقات جيدة مع أقرانهم طلاب التعليم العام. على سبيل المثال تقول المشاركة رقم (1) بأنها لاحظت بأن مستوى ثقة طفلها ذوي الإعاقة الفكرية أصبح مرتفع وذلك بسبب الدمج وبسبب اختلاطها مع طلاب التعليم العام في المدرسة حيث تقول: "بنتي صار عندها ثقة بنفسها وتحب المجتمع وتحب الناس بسبب الدمج، لاحظت كثير مثل حالات بنتي عندهم حالات انطواء بسبب عدم تقبل آباءهم لفكرة الدمج، كثير من الآباء يلجئ لمراكز ما يفضل فكرة الدمج، بالعكس لاحظت السلوكيات تتغير بسبب الدمج وهذا الي لاحظته". في ذات السياق، تؤكد المشاركة رقم (2) على أن الدمج يجعل الطفل ذوي الإعاقة الفكرية يحاكي ويقلد طلاب التعليم العام وبالتالي يستطيع الطفل اكتساب سلوكيات ومعارف جديدة، حيق تقول: "في نقاط قوة ونقاط ضعف، لو طبق الدمج بطريقة صحيحة سوف يعطي نتائج رهيبة، أنا رأيت في الدول الغربية كيف الطفل من متلازمة داون عندهم استقلالية عجيبة ويكملون دراستهم، وحنا للأسف أولادنا من متلازمة داون يعاملون كأطفال، المشكلة مو في الدمج المشكلة في طريقة تطبيق الدمج. يعني أنا طفلي يقلدني بأشياء كثيرة، يعني تخيل أن تم دمج طفلي كيف راح يكتسب معارف وأشياء أكاديمية واجتماعية من المدرسة". تتفق المشاركة رقم (3) على أن الدمج يساعد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على التقبل الاجتماعي وبالتالي اكتساب سلوكيات جيدة، حيث تقول: "نقاط القوة هي أن الدمج يوعي الناس، أيضا علاقة الطلاب ذوي الإعاقة مع العاديين تكون جيدة وهذا ينمي الطلاب ذوي الإعاقة اجتماعيا".

القصور في المناهج:

تحدث غير واحد من المشاركين على أن المناهج

الحالية هي مناهج خاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ولا يشترك فيها جميع الطلاب. على سبيل المثال تقول المشاركة رقم (3): "الخدمات التربوية والتعليمية بسيطة لحد الان، اعتقد في مناهج خاصة للتربية الفكرية، فيه برامج يسويها مدرس التربية الخاصة حتى يتكيف مع الطالب. لازم نشوف وش الاحتياج نبني المنهج بناءً على الاحتياج. بالنسبة للكوادر البشرية، مثلا هل معلم التربية العام مؤهل للتعامل مع ذوي الإعاقة والإداريين يحتاجون تدريب، هذي كلها تساعد على نجاح عملية الدمج". في ذات السياق، تقول المشاركة رقم (1) بأن المناهج الحالية غير متهيئة ولا تلبي حاجة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تقول: "لآن المناهج غير متهيئة والمباني والمعلمين".

مناقشة النتائج:

توصل النتائج إلى أن غالبية المشاركين لديهم بمعرفة جيدة نحو فلسفة وطريقة دمج الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تحدث غير واحد من المشاركين على أن المقصود بفلسفة الدمج أن يدرس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام ولكن في فصول منعزلة ولا يشتركون مع طلاب التعليم العام إلا في النشاط والفسحة والأنشطة اللامنهجية. في هذا الصدد، تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة الدراسة التي قام بها شميدت وآخرون (Schmidt et al., 2020) والتي هدفت لمعرفة مواقف أولياء أمور الأطفال المعاقين تجاه دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة. أشارت النتائج إلى أن آباء الأطفال ذوي الإعاقة هم الأكثر تقبل لفكرة الدمج من أولئك الآباء الذين ليس لديهم أطفال ذوي إعاقة. أيضا أشارت النتائج إلى آباء الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مشاعر إيجابية تجاه فكرة تطبيق الدمج وفي المقابل تظهر ذات النتائج بأن آباء الأطفال الذين ليس لديهم إعاقة يبدون مشاعر سلبية تجاه فكرة الدمج. في النهاية، أكدت نتائج هذه الدراسة على ضرورة المساهمة في رعاية آباء الأطفال الذين لا يوجد لديهم إعاقة وذلك سعيا لإنجاح عملية الدمج.

فيما يتعلق بدعم الأسرة ومساهمتها في نجاح برامج الدمج، أتفق معظم المشاركين على أن الأسرة تلعب دورا مهما ومحوريا في نجاح برامج الدمج أو فشلها وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة التي قام ديميتريوس وآخرون (Dimitrios et al., 2008) والتي سعت لمعرفة تصورات الوالدين تجاه دمج أطفالهم ذوي الإعاقة في التعليم العام وربط وجهات نظرهم بمتغيرات الوالدين مثل التعليم ومتغيرات الطفل مثل العمر وشدة الإعاقة. تكونت العينة من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة وعددهم 51 أم، 68 أب. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم آباء الأطفال ذوي الإعاقة لديهم مواقف إيجابية تجاه الدمج.

فيما يتعلق بمعيقات الدمج تحدث غير واحد من

المشاركين على أن المعلم يلعب دورا هاما ومحوريا في نجاح برامج الدمج. في هذا الصدد، تشير نتائج بعض المشاركين إلى عدم تلقي المعلمين والمعلمات وإدارة المدرسة التدريب الكافي للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام. في ذات السياق، تتفق النتائج مع الدراسة التي قام بها ستيفنز ووورف (Stevens & Wurf, 2020) والتي توصلت إلى أن جميع الآباء اتفقوا على أن غالبية المعلمين ليسوا مستعدين جيدًا لدعم مجموعة متنوعة من الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية الشاملة.

أما فيما يتعلق بالتقبل الاجتماعي فقد أكد نصف المشاركين على أن للدمج فوائد اجتماعية مهمة وبالتالي فهو يساعد أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية على بناء علاقات جيدة مع أقرانهم طلاب التعليم العام وعليه تتفق النتائج مع دراسة برادو (Prado, 2002). لهذا الغرض، قام الباحث بتوزيع استبانة على 49 من أولياء أمور الطلاب غير المعاقين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الآباء يشعرون بأن الأطفال ذوي الإعاقة يستفيدون أكاديميًا واجتماعيًا من الإدماج في بيئة مدرسية خاصة.

في الختام أبدى بعض المشاركين قلقهم حول نوعية وطريقة تقديم مناهج التربية الفكرية. في هذا الصدد، تحدث المشاركون على أن المناهج الحالية لا تلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وعليه تتفق هذه النتائج مع الدراسة التي قام بها ماثور وكورادیا (Mathur & Koradia, 2018) والتي هدفت لمعرفة تصورات الآباء نحو دمج أطفالهم المصابين بالتوحد في مدارس التعليم العام وقد توصلت النتائج في مجملها بأن مواقف وتصورات الآباء تجاه جودة الخدمات التعليمية سلبي بشكل عام.

التوصيات:

وفقا لهذه النتائج، فإنه يمكن اقتراح بعض التوصيات وهي كالآتي:

1- العمل على إقامة مناشط وبرامج توعوية للآباء والأمهات وفيها يتم الحديث عن خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وطرق وأشكال الدمج.

2- تفعيل التواصل المستمر مع الوالدين وتقديم الدعم لهم وذلك من خلال التواصل الهاتفي المستمر.

3- تنظيم مجلس آباء وأمهات منتظم وبشكل فصلي وذلك لمناقشة المستجدات المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

4- إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات في التعليم العام لأخذ دورات ودروس تخصصية حول الإعاقة الفكرية وتطبيقات الدمج والتعليم الشامل.

5- دعوة المتخصصين في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وذلك لدراسة وتحديث مناهج التربية الفكرية.كما يقترح الباحث في ضوء نتائج هذه الدراسة

إجراء بعض الدراسات المستقبلية ومنها على سبيل المثال، التعاون بين المعلمين ومدراء المدرسة والإداريين والوالدين في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام.

❋❋❋

قائمة المصادر والمراجع

Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. International journal of inclusive education, 18(6), 567-579.

Al Neyadi, M. K. A. (2015). Parents attitude towards inclusion of students with disabilities into the general education classrooms.

Al-Mousa, N. A. (1999). Development process of special education in Saudi Arabia. *Riyadh: Directorate General of Special Education in Saudi Arabia*.

Al-Mousa, N. A., Al-Saratawi, Z. A., Al-Abduljabbar, A. M., Al-Batal, Z. M., & Al-Husain, A. S. (2008). *The national study to evaluate the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools*. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education.

Alquraini, T. (2013). Legislative rules for students with disabilities in the United States and Saudi Arabia: A Comparative Study. *International Interdisciplinary Journal of Education, 2*(6), 601-614. doi:10.12816/0002942

Ary, D., Cheser Jacobs, L., Sorensen Irvine, C. K., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education*. Boston, MA: Cengage Learning.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De Boer, A. A., & Munde, V. S. (2015). Parental attitudes toward the inclusion of children with profound intellectual and multiple disabilities in general primary education in the Netherlands. The Journal of Special Education, 49(3), 179-187.

Dimitrios, K., V. Georgia, Z. Eleni, and P. Asterios. (2008). "Parental Attitudes regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings." Electronic Journal for Inclusive Education 2 (3): 1–13. doi:10.12691/education-2-4-6.

Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. Journal of Research in Special Educational Needs, 3(2), 122-129.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 65-78). Oxford, UK: Oxford University Press.

Grove, K. A., and D. Fisher. (1999). "Entrepreneurs of Meaning." Remedial and Special Education 20 (4): 208–215.

Gupta, P., & Buwade, J. (2013). Parental attitude towards the inclusion education for their disabled children. Parental Attitude towards the Inclusion Education, 2(3), 12-14.

Human Capacity Development Program. (2021). *Human Capacity Development Program.* Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

Mathur, S., & Koradia, K. (2018). Parents' attitude toward inclusion of their children with autism in mainstream classrooms. IAFOR Journal of Psychology & the Behavioral Sciences, 4(2), 47-60.

Ministry of Education. (2018). *The strategies of special education*. Retrieved from: https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/boysSpecialEducation/Pages/Strategies.aspx

Prado. (2002). Parental attitudes towards inclusion of students with disabilities in a private school setting. Available from ProQuest Dissertations and Theses.

Prince Salman Center for Disability Research. (2001). *The provision code for persons with disabilities (PCPD)*. Retrieved from: http://www.kscdr.org.sa/media/1013/disability-code.pdf

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Schmidt, M., Krivec, K., & Bastič, M. (2020). Attitudes of Slovenian parents towards pre-school inclusion. European Journal of Special Needs Education, 35(5), 696-710.

Sharma, J., & Trory, H. (2019). Parents' Attitudes to Inclusive Education: A Study Conducted in Early Years Settings in Inclusive Mainstream Schools in Bangkok, Thailand. International Journal of Special Education, 33(4), 877-893.

Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. International Journal of Inclusive Education, 24(4), 351-365.

Yell, M. L., Conroy, T., Katsiyannis, A., & Conroy, T. (2013). Individualized education programs and special education programming for students with disabilities in urban schools. Fordham Urb. LJ, 41, 669.

❊❊❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 37 - 72، الرياض (2023م/ 1444هـ)

التعليم العالي لذوي الإعاقة في ضوء القوانين والأنظمة واللوائح السعودية، وبعض النماذج العالمية

د. خلف بن قعيميل الفديد[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى مراجعة القوانين والأنظمة واللوائح السعودية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة، وتحليلها. كما تطرقت الدراسة إلى أهم القوانين والتشريعات العالمية المؤثرة في هذا المجال، مع التركيز على تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والجمهورية الفرنسية، وبعض مواثيق منظمة الأمم المتحدة. استخدمت الدراسة المنهج النوعي وتحديدًا تحليل الوثائق كمنهجية للدراسة. حيث راجعت الدراسة (7) قوانين وأنظمة ولوائح سعودية، و(14) قانونًا وتشريعًا دوليًا، إضافة إلى مراجعة تحديثاتها. توصلت الدراسة إلى أن المملكة تمتلك مظلة قانونية جيدة لتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، إلا أن حق التعليم العالي لهذه الفئات لا يزال يحتاج إلى مزيدٍ من التنظيم والتفصيل نظاميًا. كما أكدت النتائج على توفر البنية التحتية النظامية للسير حثيثًا للتطوير القانوني والنظامي لهذا الحق. كما حاولت الدراسة تقديم تصورًا مستقبليًا لتوفير مظلة قانونية تضمن وتُفصّل حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وذلك في ظل العديد من المبادرات والإنجازات الوطنية، مع الاستفادة من الخبرات العالمية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، الأشخاص ذوي الإعاقة، القانون، التشريعات.

Higher Education for Persons with Disabilities in Saudi Laws and Regulations, and some International Laws

Dr. Khalaf Alfadeed[1]

Abstract: The current study aimed to review and analyze Saudi laws and regulations that dealt with higher education for persons with disabilities. The study also touched on the most important international laws and legislation affecting this field, with a focus on the experience of the United States of America, the United Kingdom, the French Republic, and some charters of the United Nations. The study used a qualitative approach, specifically document analysis, as a study methodology. The study reviewed (7) Saudi laws and regulations, and (14) international laws and legislation, in addition to reviewing their updates. The study concluded that Saudi Arabia has a good legal umbrella for providing services to persons with disabilities, but the right of higher education for these groups still needs more legal regulation and detail. The results also confirmed the availability of the legislative infrastructure to actively pursue this goal. The study also attempted to present a future vision for providing a legal umbrella that guarantees and details the right of persons with disabilities in higher education, in light of many national initiatives and achievements, as well as benefiting from international experiences in this field.

Key words: Higher Education, Persons with Disabilities, Law, Legislation.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية العلوم والآداب برفحاء، جامعة الحدود الشمالية.
البريد الإلكتروني: Kalshammari@nbu.edu.sa

(1) Assistant Professor of Special Education, College of Arts and Sciences in Rafha, Northern Border University.
E-mail: Kalshammari@nbu.edu.sa

مقدمة:

وجود قوانين ترتب حياة البشر هي فطرة وسنة كونية، ومنّة من الله سبحانه وتعالى على خلقه، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ ﴾ [المائدة 48]. حيث تضمن القوانين والتشريعات الحقوق والواجبات للجميع، وتؤسس وتنظم التدخلات في مختلف قطاعات المجتمع (Carvalho et al., 2014) وفي مجال تعليم ذوي الإعاقة؛ ليس من الخطأ القول بأن القوانين والتشريعات كانت المنطلق لمواجهة التمييز ضد هذه الفئة، وبالتالي مساواتهم في الحقوق والخدمات، أما في عالم اليوم فقد أصبحت المظلة التشريعية المتينة والمتطورة مؤشرًا مهمًا لتطور الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة في أي بلد. وبالمقابل؛ فإن عدم وجود التشريعات هي أهم معوقات نجاح رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة (أبو لطيفة، وعبدربه، 2009). وهذا ما ذهب إليه أبو نيان (2014) والذي لاحظ وجود علاقة قوية بين دقة وتفاصيل القانون، وبين جودة الخدمات التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة. ويُعد التعليم العالي لذوي الإعاقة هدفًا وتحديًا كبيرًا في الوقت نفسه، فبالرغم من الاعتراف بالقصور في هذا المجال؛ إلا أن هناك اتفاقًا بأن الجامعة هي ميدانٌ حاسمٌ للشباب ذوي الإعاقة، والتي تساهم في تشكيل هوياتهم كبالغين، والحصول على مؤهلات ذات مستوى متقدم، الأمر الذي سينعكس على فرصهم في سوق العمل، مما يفتح لهم مسارات جديدة في حياتهم المستقبلية (Riddell & Weedon, 2014). وبشكل عام، أحدثت القوانين والتشريعات الخاصة بذوي الإعاقة في الولايات المتحدة هزات عنيفة خلال القرن العشرين، والتي بدورها غيرت كثيرًا مما كان سائدًا في تقديم الرعاية والتعليم لذوي الإعاقة، ونقلتها بشكل تدريجي من الصفة الضيقة والمعزولة إلى التوسع والمشاركة الكاملة. وكانت الارتدادات واسعة وبعيدة عن المركز، ولم تكن المملكة العربية السعودية بعيدة عن مجال هذه الارتدادات. وانطلاقًا من الفلسفة الإسلامية، ونصوص النظام الأساسي للحكم، وما تم من إنجازات؛ أصدرت المملكة العربية مجموعة من القوانين والأنظمة واللوائح التي تضمن تلقي الطلبة ذوي الإعاقة لخيارات تعليم عادلة في جميع المراحل التعليمية، ومنها التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

في العقود الثلاثة الماضية؛ ساهمت القوانين والتشريعات في دخول أعداد متزايدة من الطلبة ذوي الإعاقة لمؤسسات التعليم العالي (Biggeri et al., 2020). ويؤكد كيندال (Kendall, 2016) على أنه كان للقوانين والتشريعات دورًا كبيرًا في تقليل التمييز ضد الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي نتج عنه ازدياد أعداد هؤلاء الطلبة في الجامعات. وعالميًا،

يمكن اعتبار صدور قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة Americans with Disabilities Act (ADA) عام 1990م دفعة مهمة في تأكيد هذا الحق، وتوسيع التحاق الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (American College Personnel Association ACPA, 2021). كما ساهمت قوانين وتشريعات أخرى بصورة مباشرة وغير مباشرة في وصول هؤلاء الطلبة لمؤسسات التعليم العالي. وبالرغم من الاعتراف الواسع بزيادة قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، والتطور المستمر في هذا المجال؛ إلا أن الأدبيات تشير أنه لا زال تمثيل هذه الفئات في مؤسسات التعليم العالي يعتبر تمثيلًا ناقصًا، ولا تزال هناك العديد من العقبات والحواجز التي تواجههم في هذه المؤسسات (Kendall, 2016). وأحيانًا، وبالرغم من وجود القوانين والسياسات الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي؛ إلا أنه لا يتم تنفيذها بشكل صحيح، مما يخلق عوائقًا أمام هؤلاء الطلبة تتعلق في مستوى الفرص والوصول إلى المرافق والمناهج الدراسية (Ndlovu & Walton, 2016). وعلى الرغم من عدم وجود مؤسسة للتعليم العالي قد حققت الإدماج الكامل لذوي الإعاقة، إلا أن العديد منها يسعون جاهدين للوصول إلى هذا الهدف (Shaewitz & Crandall, 2020).

وفي المملكة العربية السعودية، تدعم القوانين والأنظمة واللوائح هذا الحق، إلا أن هذه التشريعات تفتقد للتفصيل فيما يتعلق بالتعليم العالي لذوي الإعاقة، وهي مشكلة عالمية في القوانين المتعلقة بهذه الفئة، والتربية الخاصة بشكل عام. وهو ما أشار له أبو نيان (2014) بقوله بأن العديد من دول العالم تمتلك قوانين تدعم حقوق الأفراد ذوي الإعاقة، إلا أنها تتصف بالعمومية، وليست مسنودة بلوائح وتفصيلات دقيقة يمكن الرجوع إليها لضمان الحقوق، باستثناء الولايات المتحدة الأمريكية. هذه الفجوة في القوانين ربما كانت السبب في تفاوت الجامعات السعودية في آليات قبول الطلبة ذوي الإعاقة، وتقديم الخدمات لهم. وفي هذا السياق تذكر الخشرمي (2008) إلى أن النسبة الأكبر من الطلبة ذوي الإعاقة يرون عدم مراعاة شروط القبول في الجامعات لظروفهم، كما لا تقدم نماذج القبول معلومات مفيدة لهم.

إن وجود قوانين واضحة ومفصلة؛ سوف يساعد الجامعات على تحمل مسؤولياتها تجاه طلابها من ذوي الإعاقة، ورسم الاستراتيجيات والبنية التحتية التي تلائم ظروف هذه الفئة، بما يضمن قدرتهم على التعلم وتحقيق أهدافهم (Dahlia & Jennifer, 2020). وبشكل عام، فإن مراجعة القوانين والأنظمة واللوائح الخاصة بذوي الإعاقة، وخصوصًا ما يتعلق بحقهم في التعليم

العالي، ومدى الالتزام بها، وتنفيذها، والتعديل عليها عند الحاجة؛ هي ضرورة ملحة وحاجة مستمرة (National Council on Disability [NCD], 2017). وهو ما أكدت عليه القوانين والأنظمة السعودية ذات العلاقة بذوي الإعاقة، وآخرها تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة والذي أكد على رسم السياسات ومراجعتها (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1439). وهو أيضًا ما أوصت به دراسة المالكي (2017) بشأن ضرورة إقامة الورش والدورات حول القوانين والأنظمة واللوائح الخاصة بذوي الإعاقة، ومتابعة الالتزام بها، وتجويد نظام المسائلة. واستنادًا لما سبق؛ تحاول الدراسة الإجابة على السؤال التالي:

كيف تناولت القوانين والأنظمة واللوائح السعودية ذات العلاقة بذوي الإعاقة التعليم العالي لهذه الفئات؟

أسئلة الدراسة:

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أهم القوانين والتشريعات العالمية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة؟

2- ما أهم القوانين والأنظمة واللوائح السعودية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة؟

3- ما هو التصور المقترح لدعم التعليم العالي لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية قانونيًا ونظاميًا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدعم القانوني لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على:

1- أهم القوانين والتشريعات العالمية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة.

2- أهم القوانين والأنظمة واللوائح السعودية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة.

3- تصور مقترح لدعم التعليم العالي لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية قانونيًا ونظاميًا.

أهمية الدراسة:

1- تبرز هذه الدراسة الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية لتنظيم تقديم الخدمات لذوي الإعاقة.

2- تقدم هذه الدراسة لمحة حول أهم القوانين والتشريعات المحلية والعالمية التي تناولت أو أثّرت على التعليم العالي لذوي الإعاقة.

3- تصب هذه الدراسة في دعم التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة.

4- تتقاطع هذه الدراسة مع أهداف هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، من خلال مراجعة السياسات الخاصة بذوي الإعاقة.

5- تساعد هذه الدراسة الجامعات ومؤسسات

التعليم العالي على التعرف على المرجعيات القانونية والتشريعية لقبول وتعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

التعريف بالمصطلحات:

التعليم العالي: هو "مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته، رعايةً لذوي الكفاية والنبوغ، وتنميةً لمواهبهم، وسدًا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغاياتها النبيلة" (سياسة التعليم في المملكة، 1389، ص:9). وإجرائيًا هو مستوى التعليم الذي يلي التعليم الثانوي، يشمل درجات الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه، والذي تقدمه الجامعات والكليات والمعاهد ومراكز التدريب.

ذوي الإعاقة: "كل شخص مصاب بإعاقة تؤدي إلى قصور كلي أو جزئي بشكل مستمر في قدراته الجسمية أو العقلية، وإمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الإعاقة" (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1439، ص:1).

القوانين والأنظمة واللوائح: يُعرف قاموس التراث الأمريكي القانون بأنه مجموعة من الضوابط والمبادئ التي تحكم الشؤون المجتمعية وتعزز من قبل سلطة سياسية، تعرف بالمنظومة القانونية، بينما يُعرف الأنظمة واللوائح بأنها أوامر حكومية لها قوة القانون، مصممة للسيطرة على سلوك معين أو تنظيمه. وإجرائيًا هي القوانين والأنظمة واللوائح والأدلة الصادرة من الجهات الحكومية أو الدولية، والتي تطرقت بصورة مباشرة أو غير مباشرة لتعليم ذوي الإعاقة (The American Heritage Dictionary, 1985).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة وعينتها:

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي The Qualitative Approach، وتحديدًا تحليل الوثائق Documentary Analysis، والذي يُعنى "بتفحص ودراسة المنتجات المتعلقة بظاهرة ما، والتي يمكن أن نستخلص منها معلومات تتعلق بالظاهرة" (العبدالكريم، 1442، ص:74). ولتناول موضوع الدراسة؛ قام الباحث بمراجعة القوانين والأنظمة واللوائح والأدلة السعودية الأكثر شهرة، والتي تناولت التعليم العالي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والتي بلغ عددها (7)، وتشمل النظام الأساسي للحكم، وسياسة التعليم في المملكة، ونظام رعاية المعوقين، والقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، والدليل التنظيمي والدليل الإجرائي للتربية الخاصة، ورؤية المملكة 2030 وبرنامج التحول الوطني 2020، وهيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. كما تتبع الباحث عددًا من القوانين والمعاهدات العالمية والتي تطرقت أو أثرت على حق التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة وعددها (14) قانونًا وتشريعًا وميثاقًا دوليًا.

حدود البحث:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على القوانين والأنظمة واللوائح والأدلة والمعاهدات الأكثر شهرة ذات العلاقة بتعليم الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وجمهورية فرنسا، والأمم المتحدة.

الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على القوانين والأنظمة واللوائح والأدلة والمعاهدات الصادرة حتى عام 2022م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على القوانين والأنظمة واللوائح والأدلة والمعاهدات الأكثر شهرة في مجال ذوي الإعاقة والتربية الخاصة، والتي تطرقت إلى حق التعليم بشكل عام، أو تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. وشملت الدراسة مراجعة هذه الوثائق في أربع دول؛ هي المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وجمهورية فرنسا، إضافة إلى معاهدات الأمم المتحدة التي كانت المملكة طرفًا فيها.

تحليل البيانات:

مرت مرحلة تحليل البيانات بست مراحل رئيسية. وهي المراحل التي ذكرها (العبدالكريم، 1442) في كتابه البحث النوعي في التربية. حيث بدأ الباحث بمرحلة تنظيم البيانات، والتي تضمنت البحث وجمع عدد من القوانين ذات العلاقة بتعليم ذوي الإعاقة، وتنظيمها وفهرستها في فئات، كقوانين محلية وعالمية، وقوانين وتشريعات ولوائح وأنظمة ومعاهدات، مع تدوين بعض الملاحظات الأولية حولها. بعد ذلك، تم ترميز البيانات Coding، وذلك من خلال إعطاء رموز لأهم المعلومات التي تبحث عنها أسئلة الدراسة، والتي تتضمن مدى شهرة القانون أو النظام أو اللائحة، وقوة الجهة المصدرة له، وتناوله لحق التعليم العالي من عدمه، وكيف تناوله لهذا الحق، ومستوى التفصيل. وقد تم بناء هيكل الترميز من خلال الخطوة الأولى (تنظيم البيانات)، وبما يتوافق مع أسئلة البحث. وبعد الانتهاء من ترميز البيانات، قام الباحث بتدوين ملاحظاته حول عملية الترميز، والتحقق من دقتها، وتسجيل العلاقة بين الفئات التي قام بتصنيفها. وتدوين أي فجوات في أسئلة البحث لم يتم ملئها من خلال البيانات. وبعد هذه الخطوة، قام الباحث بتحديد الأنساق والأنماط، وذلك من خلال إعادة تجميع فئات بياناته ضمن مجموعتين رئيسيتين، تتفرع منهما مجموعات أصغر، في تسلسل مرحلي ومنطقي. ففي بداية كل مرحلة رئيسية أو فرعية يتم الحديث عن بداية صدور القوانين والتشريعات والأنظمة وتطورها، مع التأكيد على أهمية القوانين في كل فئة. ومن ثم الحديث عن كل قانون أو تشريع أو نظام من خلال مقدمة، ومدى علاقته أو تأثره بغيره من القوانين، ومن ثم مدى تناوله لحق التعليم العالي للطلبة

ذوي الإعاقة، وكيفية تناوله لهذا الحق، ومن ثم ربط منجزات هذا القانون بالتصور الذي اقترحه الباحث في نهاية البحث. أخيرًا، قام الباحث بالتحقق من صحة نتائجه، وذلك من خلال إعادة مراجعة ما توصل إليه، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل أو تدعيم. وفي هذه المرحلة تحديدًا عاد الباحث للأدبيات والدراسات السابقة للتأكد من تحليله ونتائجه. كما قام بالتأكد من موثوقية تحليله.

الموثوقية:

تم تعزيز موثوقية البحث من خلال تقديم نصوص قانونية حرفية، ومنفصلة عن تفسر الباحث، وهذا ما أكده العبدالكريم (1442)، لتعزيز موثوقية البحث النوعي، وذلك من خلال "تقديم ملاحظات خالية من الأحكام ومحايدة، والفصل بين الملاحظة المحايدة وبين الملاحظات الشخصية والتفسيرية (ص:102). كما أن الباحث لم يرجع إلى الدراسات السابقة إلا بعد انتهاء عملية التحليل، وذلك كي لا تتشكل لديه فرضيات قد تؤثر على عملية التحليل. كما قام الباحث بعرض الوثائق، وملاحظاته وتحليله ونتائجه على (أستاذ خارجي) للتأكد من منطقيتها، وصحة الربط بينها.

الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أهم القوانين والتشريعات العالمية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة؟

بالرغم من أنه وعلى مدار الخمسة وعشرين عامًا الماضية، انتقل مجال التعليم العالي لذوي الإعاقة من مجال ناشئ إلى مجال راسخ، إلا أن تاريخ تطور هذا المجال لم يوثق بشكل كاف (Madaus, 2011). ومع ذلك، يمكننا القول بأن أول بداية لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي كانت بدعم قانوني وتشريعي. وذكر ميدوس بأن أول تجربة موثقة لقبول طلاب من ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي كانت في عام 1864م، وهي بعد توقيع الرئيس الأمريكي لينكولن على مشروع قانون يسمح بإنشاء قسم جامعي في معهد كولومبيا للصم والبكم، تحت إدارة إدوارد مينر جالوديت، وسجلت الكلية الوطنية للصم والبكم طالبها الأول في خريف عام 1864م.

كما كان للحربين العالميتين الأولى والثانية دورًا كبيرًا في تطور قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، إذ أنشئت العديد من المؤسسات والبرامج لإعادة تأهيل المحاربين القدامى، وسنت القوانين لتقديم الخدمات التعليمية لهم، كقانون إعادة التأهيل المهني the Vocational Rehabilitation Act 1918، وقانون حقوق الجنود الأمريكيين 1944 Servicemen's Readjustment Act (G.I. Bill)، كما ظهرت بعد نهاية الحرب العالمية الثانية العديد البرامج الموجهة لذوي الإعاقة في الجامعات الأمريكية، كجامعة إلينوي 1947، وكاليفورنيا – لوس أنجلوس، ومعهد ميكانيكا أوهايو

(OMI) في جامعة سينسيناتي، (Madaus, 2011; Madaus et al., 2009; Strom, 1950). وبالرغم من هذا التوسع الكبير في قبول الطلبة ذوي الإعاقة، إلا أن التمييز على أساس الإعاقة كان واضحًا (Madaus, 2011).

كان النصف الأخير من القرن العشرين حاسمًا في قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، إذ نشطت حركة الحقوق المدنية، وأصدرت العديد من القوانين ذات العلاقة. ففي عام 1950م صدرت الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان، والتي نصت في مادتها (14) على حظر التمييز بكل أشكاله (ECHR, 1950). كما صدرت العديد من القوانين والتشريعات الخاصة بتعليم ذوي الإعاقة في بعض الدول الأوروبية، كسلسلة قوانين التعليم البريطانية، وقانون التمييز ضد الإعاقة البريطاني، والعديد من القوانين ذات العلاقة في جمهورية فرنسا والسويد.

ففي الولايات المتحدة أكثر ديناميكية، وفي عام 1965م صدر قانون التعليم العالي HEA، والذي فتح الأبواب أمام الطلبة ذوي القدرات المحدودة للحصول على المنح والقروض للالتحاق بالكليات التي يختارونها. كما صدر قانون إعادة التأهيل 1973، والقسم 504 منه، والذي أكد على إتاحة وصولًا أكبر للأشخاص الذين تم تهميشهم سابقًا، بما في ذلك في مؤسسات التعليم العالي، كما صدر قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة 1990، والذي رسخ مبدأ عدم التمييز، ووسع مفهوم الإعاقة (Pliner & Johnson, 2004). وفي هذا السياق يؤكد كونور (Konur, 2006) بأن زيادة التحاق الطلبة ذوي الإعاقة بمؤسسات التعليم العالي كان خلفه قوتين دافعتين، تتمثل الأولى في القوانيين والتشريعات التي فرضت توفير تعليمًا مناسبًا وعادلًا للطلاب في مراحل التعليم العام، الأمر الذي جعلهم أكثر قدرة واستعدادًا للانخراط في مؤسسات التعليم العالي، ومن هذه القوانين قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة 1991 المعروف بـ IDEA بجميع نسخه، أما القوة الدافعة الثانية فتتمثل في القوانين والتشريعات التي تنص بشكل مباشر على حق الأفراد ذوي الإعاقة في الوصول إلى مؤسسات التعليم العالي، ولعل أبرز هذه القوانين هو القسم 504 من قانون إعادة التأهيل 1973، وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة 1990 ADA. ويجادل كونور بأن القسم 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA عام 1990 في الولايات المتحدة كانا حجر الزاوية في تاريخ حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي في جميع أنحاء العالم. والتي بدورها عالجت بعض العوائق التي تحول دون انضمام الطلبة ذوي الإعاقة لمؤسسات التعليم العالي، ومن ذلك سهولة الوصول، والإقامة أثناء الدراسة، والوصول إلى المواد التعليمية والمرافق داخل الكليات والجامعات، والامتحانات، بحيث أصبح من

المألوف وجود مكتب خدمات للطلاب ذوي الإعاقة في أغلب الجامعات (Pliner & Johnson, 2004).

كما كان لبيانات الأمم المتحدة واتفاقيتها دورًا محوريًا في زيادة قبول الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات والكليات، خصوصًا في تبنيها لفلسفة التعليم الشامل كخيار تعليمي عادل لهذه الفئة، ومن ذلك بيان سالامانكا 1994، واتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة 2006 (Kermit & Holiman, 2018). وقبل ذلك، نص العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ICESCR الصادر عام 1966م على الحق في التعليم العالي كحق أصيل لكل فرد.

وهنا نستعرض أهم القوانين والتشريعات والمواثيق العالمية التي أثرت على تعزيز حق التعليم العالي للأفراد ذوي الإعاقة:

الولايات المتحدة الأمريكية United States of America

تتميز الولايات المتحدة بتاريخ حافل بالقوانين والتشريعات والسياسات الخاصة بذوي الإعاقة، أطلقت شرارتها القضايا المرفوعة من قبل أولياء الأمور، مثل قضية براون 1954م وغيرها. وأصدرت الولايات المتحدة العديد من القوانين التي ساهمت في تغيير منظومة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، مثل قانون الحقوق المدنية The Civil Rights Act of 1964، وقوانين التعليم الابتدائي والثانوي والعالي 1965م، إلا أن هناك ثمة قوانين ذات أثر بالغ على تطوير التربية الخاصة والتعليم العالي لذوي الإعاقة في أمريكا، وتأثرت بها العديد من القوانين والتشريعات العالمية في مجال تعليم الاشخاص ذوي الإعاقة بشكل عام، وفي مجال التعليم العالي بشكل أخص، ومن هذه القوانين:

1- قانون إعادة التأهيل 1973 والقسم (504)

Rehabilitation Act of 1973 and Section (504):

هو من أوائل القوانين الفدرالية ومن أكثرها شمولًا، والذي هدف إلى إعادة تأهيل المصابين في الحرب، وضحايا الحوادث، وإعادتهم إلى القوى العاملة. وقد امتد هذا القانون ليشمل جميع الأشخاص ذوي الإعاقة، ويحتوي هذا القانون على القسم 504 أو ما يسمى قانون الحقوق المدنية، والذي يحمي الأفراد ذوي الإعاقة من التمييز في مكان العمل والمدارس، بهدف ضمان مجانية ومناسبة التعليم العام. ويوفر القسم 504 التكييفات والتعديلات اللازمة للمستحقين من ذوي الإعاقة، ويحظر قانون إعادة التأهيل لعام 1973 التمييز على أساس الإعاقة، وهو قانون ملزم للكيانات والمنظمات التي تتلقى المساعدة المالية من الحكومة الاتحادية الأمريكية، واكتسب هذا القانون شهرة واسعة كونه أعاد تعريف الإعاقة وسماه التعريف الاتحادي للإعاقة، فذوي الإعاقة استنادًا لقسم 504 من قانون إعادة التأهيل لعام 1973 هو: أي شخص لديه ضعف عقلي أو

جسدي يحد بشكل كبير في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة الرئيسة (Rehabilitation Act of 1973, 1973). وفقًا لهذا التعريف يجب أن تتوفر في الفرد خاصيتان حتى يكون مشمولًا بهذا القانون، وهما العجز العقلي أو الجسدي والخلل في الأنشطة الحياتية الرئيسة، وبالتالي ليس كل عاجز معاق، فعندما لا يؤثر العجز على أنشطة الحياة الرئيسة لا يمكن تصنيف الفرد كمعاق، وعندها لا يغطيه هذا القانون. ويمضي القانون موضحًا حالات كثيرة من حالات الضعف؛ كالأمراض المزمنة "السكري، الصرع، الحساسية، وأمراض القلب"، الإعاقات الخفية "ضعف البصر، وضعف السمع"، واضطرابات السلوك، ومشاكل التعلم. واستنادًا لهذه التصنيف؛ توسعت الفئات المستفيدة من القانون. يغطي القانون الأفراد من عمر (3) سنوات إلى (22) سنة (Rehabilitation Act of 1973, 1973). ويعتبر هذا القانون من القوانين الرئيسية التي أتاحت للطلاب ذوي الإعاقة سهولة الوصول للتعليم العالي (Konur, 2006; West, 2009).

2- قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين 1975 بنسخه المختلفة

Education for All Handicapped Children Act 1975 (EHA):

يعد هذا القانون تحولًا تاريخيًا للأفراد ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة. ويهدف القانون إلى حماية الأطفال والشباب، ومراعاة الفروق الفردية، وذوي الإعاقة وأسرهم، بما يضمن تحسين نتائج التعليم (EHA, 1975). ويؤكد أبو نيان (2014) أن هذا القانون هو العمود الفقري لكل ما عقبه من إصدارات جديدة تهدف إلى تحسين وتطوير خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة. وأكد القانون على التعليم المجاني والمناسب FAPE في البيئة الأقل تقييدًا LRE لجميع الأطفال ذوي الإعاقة، والتأكيد على تقييم فعالية الخدمات المقدمة. وفي وقت لاحق، وتحديدًا في عام 1990م تم تغيير اسم القانون إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) والذي يعتبر أحد أشهر القوانين العالمية في مجال تعليم ذوي الإعاقة. وركز هذا التحديث في جوهره على الفرد بدلًا من الإعاقة. وقد دعا إصدار 1990 إلى تعليم الطلبة الذين لديهم إعاقات مع الذين ليس لديهم إعاقات ما لم تحل طبيعة الإعاقة أو شدتها دون ذلك، والتأكيد على المشاركة الأسرية في برامج التربية الخاصة (IDEA, 1990). كما أجريت عليه تعديلات أخرى عام 1997م، والتي ركزت على تحسين عمليتي "التعليم والتعلم" وذلك بجعل البرنامج التربوي الفردي الأداة الأساسية للتخطيط التربوي، وتمكين الوالدين بشكل أكبر من ذي قبل من صنع القرارات المرتبطة بتعليم أبناءهم، كما أكد على ضرورة

وصـول الطلبـة ذوي الإعاقـة إلى منـاهج التعلـيم العـام وصولًا ذا معنى ودلالة (IDEA, 1997). كما صدر تحسين جديد لهذا القانون عام 2004م، والذي أكدت أيـضًا عـلى ضرورة تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث نـص عـلى ضرورة حصول المعلمين الذين يعملـون في مجـال التربيـة الخاصة على ترخيص في التربية الخاصة، كما أكد على ضمان وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى منـاهج التعلـيم العـام في الفصول العادية إلى أقصى حد ممكـن، كـما بـدأ اسـتخدام التدخلات القائمـة عـلى البحـث، والتـي عرفـت باسـم الاستجابة للتدخل RTI، وأكد أيضًا على ضرورة تـدوين الأهـداف في الـبرامج التربويـة الفرديـة، وقيـاس تقـدم الطلبة، وكتابة التقارير بذلك (IDEA, 2004).

ويؤكد ويست (West, 2009) أن هذا القانون كـان دافعًا لإعداد الطلبة ذوي الإعاقة للتعليم العالي، وسـببًا مباشرًا لصدور قانون فرص التعليم العالي The Higher Education Opportunity Act of 2008 (HEOA). كما أكد الباحـث عـلى تأكيـد هـذا القـانون عـلى التخطـيط للانتقال من المدرسة الثانوية إلى عالم الكبار، سـواء كـان ذلك في العمل أو التعليم العـالي أو الأنـشطة الأخـرى، بحيث يبـدأ هـذا التخطـيط في موعـد لا يتجـاوز بلـوغ الطالب (16) عامًا. ومع ذلك ذكـر الباحـث نقـلًا عـن تقرير المجلس الوطني للإعاقة NCD (2007) بأن الكثير من التخطيط الانتقالي يفتقر إلى الملاءمة أو أنه غير فعـال أو سيئ التنفيذ.

3- قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة 1990

Americans with Disabilities Act (ADA):

يحمي هذا القانون الأفراد ذوي الإعاقة من التمييـز في مجالات مدنية عديدة. ويعرف المعهد الوطني للإعاقة والحياة المستقلة وإعادة التأهيل قـانون الأمـريكيين ذوي الإعاقة بأنه قانون الحقوق المدنية الذي يحظر التمييز ضد الأفراد ذوي الإعاقة في جميع مجالات الحياة العامة، بما في ذلك الوظائف والمدارس والنقل، وجميع الأماكن العامة والخاصـة، والتـي هـي متاحـة للجمهـور العـام (NIDILRR, 2006). ويغطـي القـانون خمسة مجـالات رئيسية؛ وهـي العمـل والتوظيـف، ومـا يـرتبط بمهـام حكومـة الولايـة والحكومـة المحليـة، والمرافـق العامـة، والنقـل والمواصـلات، والاتـصالات الـسلكية واللاسلكية، مع وجود جهة مسؤولة عن متابعـة تنفيـذ كل جـزء مـن هـذه الأقـسام (ADA, 1990). ويمكننـا القول إن قانون الأمريكيين المعاقين بأنه من أكثر القوانين شمولًا، حيث أنـه مُلـزم لجميـع الجهـات والمؤسـسات الحكومية وغير الحكومية، كما أنه لم يقتصر عـلى الجانـب التعليمي والتربوي لـذوي الإعاقـة، بـل صِـيغ بـشكل شـامل ليغطـي أهـم حقـوق الأفـراد ذوي الإعاقـة في الولايات المتحدة الأمريكية. كما وسـع القـانون مفهـوم الإعاقـة، وجعلـه أكثـر وضـوحًا. إذ يعـرف القـانون

الشخص ذو الإعاقة بأنه الشخص الذي يعاني من إعاقة جسدية أو عقلية تحد بشكل كبير من نشاط أو أكثر من أنشطة الحياة الرئيسية، ولديه سجل بهذا الضعف، أو ينظر إليه أن يعاني من هذا الضعف (ADA, 1990).

وفيا يتعلق بالتعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة؛ يمكن اعتبار صدور قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة ADA نقطة تحول في تحسين قبول وظروف ذوي الإعاقة في الكليات والجامعات (ACPA, 2021). كما يعتبر من القوانين الرئيسية التي أتاحت للطلاب ذوي الإعاقة سهولة الوصول للتعليم العالي (Konur, 2006; West, 2009). ويؤكد جولد وهاريس (Gould & Harris, 2019) على أن الوصول للتعليم العالي هو أحد الأهداف الحيوية لقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة، إذ أنه يمهد للجودة في الحياة الاجتماعية الأوسع، لا سيما بالنظر إلى التعليم العالي بكونه شرطًا مسبقًا للعديد من الوظائف في الولايات المتحدة.

ولقد أجريت تعديلات على القانون في عام 2008م ليصبح The Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008 (ADAAA). وتضمنت التعديلات إلزام الجامعات بضمان الوصول المادي للطلاب ذوي الإعاقة لجميع مرافق الجامعة، ولكن بشكل أقل في يتعلق بالجانب البرامجي أو الأكاديمي، إذ لا يلزم القانون مؤسسات التعليم العالي بتوفير تعديلات جوهرية على البرامج الأكاديمية لتتناسب مع الطلبة ذوي الإعاقة، ولكن بشرط أن تثبت الجامعة أن هذه التعديلات ستغير بالفعل البرامج بشكل أساسي (ADAAA, 2008).

4- قانون لن يترك طفل في الخلف

The No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB):

التركيز الرئيسي لهذا القانون هو سد فجوات التحصيل الدراسي من خلال تزويد جميع الأطفال بفرصة عادلة ومتساوية وكبيرة للحصول على تعليم عالي الجودة، ويؤكد القانون على أربع ركائز، وهي المساءلة؛ لضمان حقوق هؤلاء الطلبة المحرومين، وتحقيق الكفاءة الأكاديمية، والمرونة؛ بما يتيح للمدارس التعليمية المرونة في كيفية استخدام أموال التعليم الفيدرالي لتحسين تحصيل الطلبة، والتعليم القائم على البحوث؛ والذي يركز على البرامج والممارسات التعليمية التي أثبتت فعاليتها من خلال البحث العلمي، وخيارات الوالدين؛ من خلال زيادة الاختيارات المتاحة لوالدي الطلبة ذوي الإعاقة (NCLB, 2001). ويؤكد ويست (West, 2009) أن هذا القانون كان دافعًا وممهدًا لصدور قانون فرص التعليم العالي 2008 The Higher Education Opportunity Act of 2008 (HEOA).

وفي عام 2015م صدر قانون كل طالب ينجح The Every Student Succeeds Act (ESSA) ليحل

مكان قانون لن يترك طفل في الخلف (The Every Student Succeeds Act ESSA, 2015). يذكر أن قانون ESSA هو إعادة تفويض لقانون التعليم الابتدائي والثانوي 1965 The Elementary and Secondary Education Act (ESEA).

5- قانون فرص التعليم العالي لعام 2008

The Higher Education Opportunity Act of 2008 (HEOA):

يعتبر هذا القانون تطويرًا لقانون التعليم العالي الأصلي الصادر عام 1965م the Higher Education Act of 1965 (HEA)، ويهدف القانون إلى تحسين وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم العالي، ويتضمن القانون العديد من الأحكام الهامة التي تجعل التعليم العالي أكثر سهولة للطلاب الكبار من ذوي الإعاقة، وبشكل أخص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، إذ يضمن القانون برامجًا انتقالية شاملة لهذه الفئة من الطلبة، وتوفير المساعدة الفيدرالية لهم، ويؤكد القانون على خمس مجموعات أساسية من الأحكام لزيادة وصول الطلبة ذوي الإعاقة إلى التعليم العالي وهي؛ جمع البيانات، التصميم الشامل للتعلم UDL، المساعدات المالية للطلاب، التطبيق المجاني للمساعدة الفدرالية للطلاب FAFSA، برامج الإعداد والجاهزية لبرامج البكالوريوس (HEOA, 2008).

6- القانون الأمريكي للتعافي وإعادة الاستثمار 2008

The American Recovery and Reinvestment Act of 2009, (ARRA): (السباق إلى برنامج القمة)

هو قانون صدر لتحفيز الاقتصاد الأمريكي بعد الأزمة المالية عام 2008م، وتضمن القانون مجالات واسعة منها المجال التربوي. أكد القانون على تقديم منحًا فدرالية للولايات التي توفر بيئات تربوية باعثة للإبداع، وتحقق تحسنًا كبيرًا في المخرجات الأكاديمية للطلاب، وتغلق فجوات التحصيل، وتحسن معدلات التخرج من المدرسة الثانوية، وتزيد من كفاءة المعلمين والإداريين، وتقدم توزيعًا عادلًا للمعلمين على المدارس، وتبني نظم قياس للتحصيل الأكاديمي بطرق فعالة، وكذلك الجهات التي تتبنى معاييرًا عالمية تُعد الطلبة للكليات أو العمل، وتقدم حوافز لمتابعة تقدم الطلبة ذوي الإعاقة، وتقدم حوافز للبحوث والتطوير في مجال المداخل التربوية الفعالة للطلاب ومنها التربية الخاصة (ARRA, 2009).

المملكة المتحدة United Kingdom

تمتلك المملكة المتحدة تطورات تشريعية موازية لتلك الموجودة في الولايات المتحدة، وإن اختلفت في بعض تفاصيلها إلى أنها تدور في فلك القوانين الأمريكية خصوصًا فيما يتعلق بعدم التمييز ضد الطلبة ذوي الإعاقة مقارنة بأقرانهم العاديين بدون أسباب مبررة

ومعتبرة، وحقهم التعليم في المدارس العامة كل ما كان ذلك ممكنًا. كما ساهمت هذه القوانين شأنها شأن القوانين الأمريكية في تحديد أنواع الإعاقات، وإن كان التباين في هذه النقطة واضح بينها وبين القوانين الأمريكية. فالأولى ركزت على الحاجة كمنطلق لتقديم الخدمة، بينما ركزت القوانين الأمريكية على العجز، ويتضح ذلك جليًا في التسمية العامة لهذه الفئات في كل بلد، ففي حين يشيع استخدام مصطلح ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة Special Educational Needs (SEN) في بريطانيا، يشيع مصطلح ذوي الإعاقة Persons with Disabilities في الولايات المتحدة الأمريكية.

وهنا سنستعرض أهم القوانين الإنجليزية الصادرة في مجال ذوي الإعاقة (الاحتياجات التربوية الخاصة).

1- قوانين التعليم 1981، 1993، 2011

The Education Acts:

صنف قانون التعليم 1981 ذوي الإعاقة إلى عشرة فئات، والتي استبدلت لاحقًا بمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُلزم القانون بتعليم ذوي الإعاقة في المدارس العادية، مع تقديم خدمات إضافية ومختلفة عند الضرورة، واستخدام المصادر بطرق فعالة، وضمان مشاركتهم في الأنشطة المدرسية؛ بشرط ألا يؤثر ذلك على جودة التعليم للطلبة العاديين (Education Act, 1981). كما يعزز القانون من أهمية مشاركة الوالدين في اتخاذ القرارات حول خيارات أبنائهم، وهو ما أكدته نسخة 1993م من القانون، والتي تضمنت أيضًا على كود التدريب "Code of Practice" والذي يحتوي على إرشادات ومعايير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التقييم والتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة (Education Act, 1993). وينصب تركيز القانونين على حق الطلبة ذوي الإعاقة بالتعليم في المدارس العادية متى ما كان ذلك ممكنًا (Farrell, 2009). وتؤكد النسخة المحدثة من القانون على أن يكون الطلبة الشباب على دراية كاملة بالخيارات الأكاديمية والمهنية المتاحة، إذ تُلزم المدارس على التصرف بمسؤولية وحيادية خلال تحديد المكان المناسب لإكمال الطلاب تعليمهم سواء في جامعة أو كلية تقنية أو صناعية، أو مركز تدريب، كما يجب أن تبني المدارس روابطًا مع مقدمي التعليم والتدريب المحليين، ومن ذلك ترتيب زيارات للطلاب إلى الجامعات والكليات المحلية ومراكز التعليم والتدريب المنتهي بالعمل، وتوفير النشرات والأدلة التي تصدرها هذه الجهات، وذلك لمساعدة الطلاب على اتخاذ القرار حول إكمال مسيرتهم التعليمية. (Education Act, 2011).

2- قانون التمييز ضد المعوقين 1995

Disability Discrimination Act:

أقر مجلس العموم البريطاني هذا القانون في عام 1995م، وهو قانون هام لحماية حقوق العمل للأشخاص

ذوي الإعاقة. ويغطي الأشخاص ذوي الإعاقات الجسدية أو العقلية التي لها تأثير سلبي كبير وطويل الأجل على قدرتهم على القيام بأنشطة يومية عادية. ويحتوي القانون على أقسام تتعلق بالحماية من التمييز في التوظيف، في توفير السلع والخدمات والمرافق، وأيضًا التعليم (Disability Discrimination Act, 1995). تم إلغاء هذا القانون وحل محله قانون المساواة Equality Act 2010 (Farrell, 2009).

3- قانون الاحتياجات التربوية الخاصة والإعاقة 2001

The Special Educational Needs and Disability Act (SENDA):

هو نسخة محدثة من قوانين التعليم السابقة، ويركز القانون بشكل جوهري على مقاومة التمييز ضد ذوي الإعاقة في التعليم (Farrell, 2009). ويتكون القانون من قسمين، ويركز القسم الأول على حق تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة، بشرط موافقة الوالدين، وعدم التأثير سلبًا على الطلبة الآخرين، وذلك بعد أن تقوم السلطة المحلية بتهيئة الظروف، وإزالة أي عقبات قد تعوق هذا الأمر، أما القسم الآخر من القانون فيؤكد على إلزام الجهات المسؤولة عن التعليم بعدم التمييز ضد أي طالب بسبب الإعاقة، ما لم يكن هناك مبرر معتبر، كما يجب ضمان توفر التهيئة والترتيب الكافي بما يضمن الفائدة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين (SENDA, 2001).

4- قانون المساواة Equality Act 2010

قام هذا القانون على جمع مواد المساواة في القوانين البريطانية المختلفة والتي تجاوزت (116) مادة منفصلة، وترتيبها في قانون واحد، والتي شكلت بدورها قانونًا جديدًا يوفر إطارًا قانونيا لحماية حقوق الأفراد بشكل عام، وتعزيز تكافؤ الفرص للجميع (Heck et al., 2019). يحمي هذا القانون الأفراد من المعاملة غير العادلة، ويعزز وجود مجتمع عادل وأكثر مساواة في الحصول على فرص العمل، والخدمات العامة والخاصة، بغض النظر عن خصائص الإعاقة أو العرق أو الدين أو الجنس (Equality Act , 2010). وهو منسجم مع القانون العام للمساواة في المعاملة The General Equal Treatment Act 2006 الصادر من الاتحاد الأوروبي. وبالرغم من كون هذا القانون ليس قانونًا تعليميًا صِرفًا، إذ يركز على حق ذوي الإعاقة في المساواة وعدم التمييز في جميع مجالات الحياة؛ إلا أنه يشير بوضوح إلى حق هذه الفئة في المساواة في القبول في الجامعات والكليات وخدمات التعليم الإضافي Further Education.

5- قانون الأطفال والأسر 2014

Children and Families Act:

يهدف هذا القانون إلى ضمان تمكين جميع الأطفال والشباب وأسرهم من الوصول إلى الدعم والخدمات المناسبة التي تلبي احتياجاتهم، وقد وسّع هذا القانون

نظام الخدمات التربوية الخاصة لتغطي الأفراد من الولادة إلى (25) عامًا، وألزم السلطات المحلية بتحسين الخدمات المقدمة للأطفال والشباب الضعفاء وأسرهم، ومنح الأطفال والشباب وأسرهم المزيد من الصلاحية لاتخاذ القرارات، وضمان تلبيه الاحتياجات التربوية لحاجاتهم بشكل صحيح، ويلزم القانون السلطات المحلية والهيئات الصحية على العمل بتنسيق وشراكة فيما بينهم عند تقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة، كما يلزم السلطات المحلية بتوضيح الخدمات التي يمكن تقديمها لهذه الفئات ورفع تقارير دورية بذلك، وإلزامهم بإعداد ميزانية شخصية للأطفال أو الشباب الذين لديهم خطة صحية وتربوية EHC Plan (Children and Families Act, 2014). ويتميز هذا القانون بتغطيته مجالًا عمريًا واسعًا (من الولادة –25 عامًا)، وبذلك فإن الطلبة الشباب في مرحلة الجامعة يتمتعون بمظلة الخطة التربوية الصحية EHC Plan. ومع ذلك، فقد لوحظ أن جودة هذه الخطط تركز على التعليم الأساسي، وبالتالي يقل الدعم بعد وصول الطالب إلى مرحلة البلوغ – بعد 16 عامًا –، وعليه، فإن هذه الخطط تحتاج إلى تحديث وتطوير بما يتناسب مع احتياجات الطلبة في مرحلة التعليم العالي (Crane et al., 2022).

الجمهورية الفرنسية France

لفرنسا باع طويل في تقديم الخدمات التربوية الخاصة، ويعود ذلك إلى القرن الثامن عشر، حين تأسست أول مدرسة للأشخاص ذوي الإعاقة عام 1760م، وكان خلفها تشارلز ميشيل لوبيه أحد رواد التربية الخاصة في فرنسا (Nenniger & Mejeh, 2015). وخلال الفترة الماضية، حدثت تحولات مهمة في سياسة الدولة الفرنسية تجاه التعليم بشكل عام، وذوي الإعاقة بشكل أخص. وينص القانون الفرنسي بوضوح على توفير التعليم العام مجانًا لكل المستويات إلا أن المركزية الشديدة كانت السمة البارزة لتنفيذ سياسة التعليم الفرنسية (Ayoun, 2007). وفي ثمانينيات القرن الماضي، تغيرت السياسة الحكومية إلى شيء من الانفتاح واللامركزية في التعليم، وتعزيز دور السلطات المحلية، إذ تتمثل مهمة الدولة في تحديد طرق التدريب، والبرامج الوطنية، وتنظيم محتوى المناهج، وإدارة وتقييم سياسات التعليم من أجل ضمان الاتساق الشامل لنظام التعليم (Hörner, 2006).

ووفقًا للوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل EASNIE (2020)؛ فإن التشريع الفرنسي يؤكد على دعم الطلبة مهما كانت احتياجاتهم في المدارس العادية، وإذا لزم الأمر تقدم لهم خدمات الدعم التي قد تكون خارج النظام المدرسي العادي، وأنشأت فرنسا أول فصول خاصة عام 1909م،

إلا أن الأمور تغيرت بعد قانون 1975م، والمحدث عام 1989م، والذي نص على التحول إلى سياسة الدمج لفئات ذوي الإعاقة، كما صدر قانون تكافؤ الحقوق والفرص والمشاركة والمواطنة للأشخاص ذوي الإعاقة 2005، والذي يمثل تفسيرًا لبنود القانون العام لتقديم رعاية حقيقية لذوي الإعاقة، والاعتراف بالمواطنة الكاملة لهذه الفئات تقوم على قدم المساواة (EASNIE, 2020). وفي عام 2009م تم إنشاء اللجنة الوزارية المشتركة المعنية بالإعاقة، وتتكون اللجنة من الوزراء المعنيين بسياسات الإعاقة، وبما يضمن تعزيز التنسيق بين هذه الجهات (The Ministry of Culture (French), 2022). وعمومًا، تتجه فرنسا وبشكل سريع إلى عملية التحول إلى التعليم الشامل، كجزء من التزاماتها بعد توقيعها على اتفاقية الأمم المتحدة للأشخاص ذوي الإعاقة عام 2009 (EASNIE, 2016).

قانون تكافؤ الحقوق والفرص والمشاركة والمواطنة للأشخاص ذوي الإعاقة 2005

The Equal Rights and Opportunities, Participation and Citizenship of People with Disabilities:

يؤكد هذا القانون على مبادئ جوهرية، مثل إتاحة عامة لجميع مجالات الحياة الاجتماعية (التعليم، التوظيف، والمرافق، النقل، إلخ)؛ والحق في التعويض عن عواقب الإعاقة، والحق في المشاركة، وإنشاء دور لذوي الإعاقة، وإنشاء صدوق لدمج ذوي الإعاقة في المجتمع (The Ministry of Culture (French), 2022). وفيما يتعلق تحديدًا بالتعليم؛ ينص القانون على تزويد الطالب -كلما أمكن- بالوصول إلى المدارس العادية في أقرب مكان إلى منزله، وضرورة إشراك الوالدين عن كثب في عملية صنع القرار لتوجيه طفلهم في جميع مراحل خطة التعليم الفردي للطفل PPS، كما أكد القانون على ضمان استمرارية دور المدرسة، وتكييفها مع قدرات واحتياجات الطالب، وضمان تكافؤ الفرص للمتقدمين من ذوي الإعاقة مع غيرهم (The Equal Rights, Opportunities, 2005). وفي مجال التعليم العالي، يلزم القانون مؤسسات التعليم العالي بقبول الطلبة ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من مشكلات صحية في إطار الفرص نفسها المتاحة لأقرانهم العاديين، مع ضمان توفير التعديلات والتكييفات الضرورية على شروط إجراء اختبارات القبول بما يتناسب مع إعاقتهم، ومن ذلك منح وقتًا إضافيًا لأداء الاختبارات، وتوفير شخص مساعد، أو جهاز، أو معدات مكيَفه، أو استخدام الطالب المتقدم للقبول أجهزته الشخصية، مع ضمان تدريبهم ودعم دراستهم، وتوفير جميع الترتيبات الضرورية لاستمرارهم ونجاحهم في المرحلة الجامعية، ومن ذلك تقديم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والفنيين ومقدمي الرعاية حول استقبال

وتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة (The Equal Rights, Opportunities, 2005).

الأمم المتحدة United Nations (UN)

الأمم المتحدة هي "منظمة دولية انشئت في عام 1945م، وتتكون حتى الآن من (193) دولة عضو، وتسترشد الأمم المتحدة في مهمتها وعملها بالأهداف والمقاصد الواردة في ميثاق تأسيسها" (الأمم المتحدة، 2022). المملكة العربية السعودية عضو مُؤسس في الأمم المتحدة منذ عام 1945م. وقد أصدرت الأمم المتحدة – وفي وقت مبكر – العديد من المواثيق والبروتكولات التي تؤكد على الحق في التعليم العالي. إذا نص العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادر عام 1966م في مادته (13) الفقرة (ج) على "جعل التعليم العالي متاحًا للجميع على قدم المساواة، تبعا للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة" (ICESCR, 1966).

وسوف نستعرض في هذه الدراسة اتفاقيتين صادقت عليهما المملكة العربية السعودية، واللتين لهما ارتباط مباشر بحق التعليم العالي لذوي الإعاقة.

1- اتفاقية حقوق الطفل 1989

The Convention on the Rights of the Child:

هي معاهدة دولية صادرة من الأمم المتحدة في عام 1989م، تحدد الحقوق المدنية للأطفال، وتتكون من (54) مادة، وقد انضمت المملكة العربية السعودية لهذه الاتفاقية في 16 ربيع الثاني 1416هـ – 26 يناير 1996م، مع تحفظها على كل ما يتعارض مع أحكام الشريعة الإسلامية (وكالة الأنباء السعودية، 1441). أكدت المادة (23) من الاتفاقية على حق الطفل ذوي الإعاقة برعاية خاصة، وتوفير ظروف تضمن له كرامته وتعزز اعتماده على نفسه ومشاركته في المجتمع، وضمان حصول هذه الفئة على التعليم والتدريب. وقد نصت الفقرة الأولى من المادة (28) على "جعل التعليم العالي بشتى الوسائل المناسبة متاحًا للجميع على أساس القدرات" (اتفاقية حقوق الطفل، 1989، ص:13).

2- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري 2006

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities:

هي معاهدة دولية صادرة من الأمم المتحدة في عام 2006م، تهدف إلى "تعزيز وحماية وكفالة تمتع جميع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعًا كامًلا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة" (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006، ص:7). وقد صادقت المملكة العربية السعودية على الاتفاقية وبرتوكولها الاختياري في 24 يونيو 2008م (الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان، 2022).

وتنطلق المعاهدة من مبادئ عامة ذُكرت في المادة (3) تدور حول احترام كرامة ذوي الإعاقة، وقبولهم، وعدم التمييز ضدهم، والتأكيد على مشاركتهم بصورة كاملة وفعالة في المجتمع، وضمان تكافؤ الفرص، وإمكانية الوصول. كما أكدت المادة (24) من الاتفاقية على التعليم، والذي يجب أن يكون حقًا مضمونًا للأشخاص ذوي الإعاقة، والتنمية الكاملة لهم، بما يضمن أقصى استفادة من قدراتهم، وأقصى مشاركة في المجتمع، وعدم استبعادهم من النظام التعليمي بسبب إعاقتهم، ووجوب توظيف مدرسين مؤهلين في لغة الإشارة أو طريقة برايل. كما أكدت الفقرة الخامسة من المادة (24) وبوضوح على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم العالي، إذ نصت المادة على أنه "تكفل الدول الأطراف إمكانية حصول الأشخاص ذوي الإعاقة على التعليم العالي العام والتدريب المهني وتعليم الكبار والتعليم مدى الحياة دون تمييز وعلى قدم المساواة مع آخرين" (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006، ص:29). وتحقيقا لهذه الغاية، تكفل الدول الأطراف توفير الترتيبات التيسيرية المعقولة للأشخاص ذوي الإعاقة" (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2006).

السؤال الثاني: ما أهم القوانين والأنظمة واللوائح السعودية التي تناولت التعليم العالي لذوي الإعاقة؟

أصدرت المملكة العديد من القوانين والأنظمة واللوائح الخاصة لضمان تلقي مواطنيها من ذوي الإعاقة خدمات عادلة، وذلك انطلاقًا مما تملكه المملكة من قيم سامية مستلهمة من الدين الحنيف، ومن الإرث الحضاري والثقافي والاجتماعي للبلاد، وحرصًا من حكومة خادم الحرمين الشريفين حول مسؤولية الدولة والمجتمع تجاه هذه الفئات. إلا أن ما كان ملفتًا وجديرًا بالاهتمام هو أن التربية الخاصة في المملكة بدأت بشكل مغاير عن البدايات في أمريكا والدول الأوروبية. إذ كانت أخذت البداية صورة دمج هذه الفئات، حيث ظهر أول معهد لتعليم ذوي الإعاقة في مدينة الرياض عام 1380هـ/ 1960م ضمن المدرسة العادية، وكان ذلك المعهد هو معهد النور للمكفوفين (الموسى، 1429). وتبع ذلك تطورًا مطردًا في تنظيم تقديم الخدمات لذوي الإعاقة من الناحيتين الإدارية والميدانية صاحبها ميلادٌ لمجموعة من الأنظمة والتشريعات المحلية ذات العلاقة، والتوقيع على العديد من الاتفاقيات الإقليمية والعالمية في مجال رعاية ذوي الإعاقة، وإنشاء المجالس والهيئات التي تعنى بهذه الفئات، والتي تُوجت بموافقة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود على تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة عام 1439هـ.

وكغيرها من أنظمة البلاد، تنطلق القوانين والأنظمة واللوائح الخاصة بذوي الإعاقة في المملكة من

الهدي الإسلامي الحنيف، والإرث الحضاري لهذه البلاد، مع الاستفادة من الخبرات والتجارب المحلية والدولية، كما تستند على مواد أساسية في نظام الحكم تؤكد على حماية حقوق الإنسان، ومسؤولية الدولة عن المواطن في حالات الضعف والمرض، والتزامها بتوفير التعليم (النظام الأساسي للحكم، 1412). تمتلك المملكة العربية السعودية العديد من القوانين والأنظمة واللوائح والتي أشارت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعلم العالي بأنواعه المختلفة، والذي يعبر عنه في بعض الأدلة بالتعليم ما بعد الثانوي أو التعليم الجامعي. إلا أنه وبالرغم من كل الجهود المبذولة في هذا المضمار؛ ووجود نماذج مميزة في العديد من الجامعات السعودية؛ كبرنامج التعليم العالي للطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود، وبرنامج الوصول الشامل بالجامعة ذاتها، ومركز مساندة الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الأميرة نورة، ومركز غالي لذوي الإعاقة بجامعة أم القرى، ووجود وكالة للطلاب ذوي الإعاقة في عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك عبدالعزيز، ومراكز الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات الأخرى، إلا القوانين والتشريعات واللوائح السعودية الخاصة بذوي الإعاقة لا تواكب هذه التطورات، إذ أنها لم تغطي حق التعليم العالي بشكل تفصيلي أسوة بمراحل الإعداد العام، وهو الأمر الذي فتح باب الاجتهادات والتفاوت في قبول الجامعات لهذه الفئة من الطلبة. وهو ما أكدته دراسة الخشرمي (2008) بأن غالبية الطلبة ذوي الإعاقة يرون أن شروط القبول في الجامعات لا تراعي ظروفهم، كما أن نماذج القبول والتسجيل لا تحتوي على معلومات مفيدة لهم. يُضاف إلى ذلك، أنه الوضع التشريعي السعودي في مجال تعليم ذوي الإعاقة بشكل عام يحتاج إلى تنظيم، إذ يؤكد أبو نيان (2014) أنه لا يوجد في المملكة وثيقة رسمية تطبق وتخضع لمنظومة تحاكم، وأن ما هو موجود حاليًا هي وثائق لم تُفعل، أو وثائق تنظيمية لوضع نظام سير عمل وليس نظامًا حقوقيًا. ولهذا نجد الجهود الحثيثة التي تبذلها المملكة لتنظيم السياسات والجهود في هذا المجال، ومن ذلك إطلاق الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة بالمملكة برئاسة وزير العمل، والتي تسعى إلى توفير منظومة متكاملة من السياسات والتشريعات والخدمات لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وإتاحة كافة الفرص لهم، وكذلك تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة 1439هـ، والتي أحد مسؤولياتها رسم السياسات التي تحقق الأهداف المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة، وتنسيق العمل بين الأجهزة الحكومية ذات العلاقة (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1439).

وسوف نتطرق هنا إلى أهم القوانين والأنظمة

واللوائح السعودية التي تطرقت إلى حق التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

1- النظام الأساسي للحكم:

هو نظام صدر بالأمر الملكي رقم أ/ 90 بتاريخ 27 شعبان 1412هـ، ويتضمن المبادئ العامة، ونظام الحكم، ومقومات المجتمع السعودي، والمبادئ الاقتصادية، والحقوق والواجبات، وسلطات الدولة، والشئون المالية، إضافة إلى أحكامًا عامة. وتنص (26) على حماية الدولة لحقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية (النظام الأساسي للحكم، 1412، ص:12). كما تنص المادة التي تليها على أن "تكفل الدولة حق المواطن وأسرته في حالة الطوارئ والمرض والعجز والشيخوخة، وتدعم نظام الضمان الاجتماعي وتشجع المؤسسات والأفراد على الإسهام في الأعمال الخيرية" (النظام الأساسي للحكم، 1412، ص:13). كما تنص المادة (30) على أن "توفر الدولة التعليم العام، وتلتزم بمكافحة الأمية" (النظام الأساسي للحكم، 1412، ص:13). وتنص المادة (13) على "يهدف التعليم إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، وإكسابهم المعارف والمهارات، وتهيئتهم ليكونوا أعضاء نافعين في بناء مجتمعهم، محبين لوطنهم، معتزين بتاريخه" (النظام الأساسي للحكم، 1412، ص:8). ويتضح من المواد أعلاه، أن النظام الأساسي للحكم يحتوي على نصوص يمكن أن تكون مرجعًا لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، كما يمكن أن يكون منطلقًا لبناء قوانين أكثر تركيزًا على حق هذه الفئات في التعليم العالي.

2- سياسة التعليم في المملكة 1389هـ:

هي وثيقة صدرت عام 1389هـ، وتمثل الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (الشهوان، 2012). تضمنت الوثيقة (236) مادة موزعة على تسعة فصول (سياسة التعليم في المملكة، 1389). وركز الفصل الثامن من الباب الخامس من سياسة التعليم في المملكة على التعليم الخاص لذوي الإعاقة، حيث أشارت المادة (188) إلى أن "تُعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنيا أو جسميًّا، وتوضع مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق وحالاتهم"، كما أشارت المادة (189) إلى أن "هذا النوع من التعليم يهدف إلى رعاية المعوقين (ذوي الإعاقة)، وتزويدهم بالثقافة الإسلامية، والثقافة العامة اللازمة لهم، وتدريبهم على المهارات اللائقة بالوسائل المناسبة في تعليمهم، للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم، وفيما يتعلق بغاية التعليم وأهدافه العامة" (ص:28). وأشارت المادة (54) إلى ضرورة "التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم، ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (سياسة التعليم في المملكة، 1389، ص:9). كما

تطرقت هذه الوثيقة في فصولها الثالث والرابع والخامس إلى التعليم العالي من حيث الأهداف والتخطيط، وبأنه يهدف إلى إعداد مواطنين أكفاء ومؤهلين لأداء دورهم في خدمة بلادهم وأمتهم، كما تم التأكيد على أهمية البحث العلمي والتأليف، وتوفير التدريب الذي يساهم بتهيئة المواطنين إلى سوق العمل، كما تطرقت سياسة التعليم إلى التعليم الفني والمهني، واستغلال كافة الطاقات في هذا المجال. وعليه، فإن وثيقة سياسة التعليم في المملكة يمكن اعتبارها أرضية مناسبة لتوفير خدمات التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة، وإن لم تنص بشكل صريح على قبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، أو ذكر خطوات تنفيذية لاحتوائهم في هذه المؤسسات.

3- نظام رعاية المعوقين 1421هـ:

صدر نظام رعاية المعوقين بالمرسوم الملكي رقم م/ 37 بتاريخ 23 رمضان 1441هـ (نظام رعاية المعوقين، 1421). يتكون النظام من (16) مادة توضح المصطلحات الواردة في النظام، ومجالات خدمات الدولة لذوي الإعاقة، وإنشاء صندوق لرعاية ذوي الإعاقة، وتشكيل مجلسًا أعلى لشؤون ذوي الإعاقة، مع توضيح اختصاصاته ومهامه. نصّ النظام في مادته الثانية على أن الدولة "تكفل حق الشخص ذي الإعاقة المعوق في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل" (نظام رعاية المعوقين، 1421، ص:5). كما أكدت المادة ذاتها على حقهم في التربية والتعليم، إذا أكدت الفقرة الثانية من نفس المادة على "تقديم الخدمات التعليمية التربوية في جميع المراحل (ما قبل المدرسة، والتعليم العام، والتعليم الفني، والتعليم العالي) بما يتناسب مع قدرات المعوقين (ذوي الإعاقة) واحتياجاتهم، وتسهيل التحاقهم بها، مع التقويم المستمر للمناهج والخدمات المقدمة في هذا المجال" (نظام رعاية المعوقين، 1421، ص:5). وأشارت المادة الثامنة من هذا النظام إلى "إنشاء مجلس أعلى لشؤون المعوقين (ذوي الإعاقة) يرتبط برئيس مجلس الوزراء ومكون من عضوية عدد من الوزارات ذات العلاقة يختص برسم السياسة العامة في مجال الإعاقة وتنظيم شؤون المعوقين، ويكون بمثابة اليد في تنفيذ سياسة الدولة فيما يتعلق بذوي الإعاقة، وكان من ضمن الوزارات وزارتي المعارف والتعليم العالي (وزارة التعليم حاليًا)" (نظام رعاية المعوقين، 1421، ص:7-8). وعليه، يمكننا القول أن نظام رعاية المعوقين أشار وبشكل صريح إلى حق الأفراد ذوي الإعاقة في التعليم العالي، وكذلك إصدار ورسم السياسات واللوائح التي تنظم هذا الحق وغيره، إلا أن النظام يمثل خطوطًا عريضة، ويفتقد إلى القواعد التنفيذية والتفصيلية، وهو الأمر الذي تبنته وزارة المعارف (التعليم حاليًا) في إصدارها للقواعد التنفيذية لمعاهد وبرامج التربية

الخاصة بعد صدور النظام بعام، إلا أن هذه القواعد ركزت على مراحل إعداد التعليم العام بشكل واضح.

4- القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة 1422هـ:

في العام التالي لصدور نظام رعاية المعوقين؛ أصدرت من وزارة المعارف (التعليم حاليًا) القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وكان ذلك في عام 1422هـ/ 2002م. تكونت هذه القواعد من (11) بابًا و(102) مادة توضح الأسس التي بَنت عليها الوزارة فلسفتها حول التربية الخاصة، والأهداف التي تسعى إليها، والتزامات الوزارة تجاه الطلبة ذوي الإعاقة، مع توضيح مُفصل حول التشخيص والتعليم والتأهيل لهؤلاء الطلبة بفئاتهم المختلفة، وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم، وفق خطط مدروسة، وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، 1422). كما ركزت هذه القواعد على إعداد ذوي الإعاقة للحياة والاندماج للمجتمع. وبالرغم من تركيزها على مراحل التعليم العام؛ إلا أننا نجد أنها تدعم التحاق هؤلاء الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، ويظهر ذلك جليًا في تأكيد المادة (16) على البرامج الانتقالية، ومن ضمنها البرامج الانتقالية لما بعد المرحلة الثانوية، والتي تستهدف الطلبة ذوي الإعاقة بالشكل الذي يمكنهم من إكمال دراستهم في برامج ما بعد المرحلة الثانوية، إذ يركز هذا النوع من البرامج الانتقالية على إكساب الطلبة مهارات العمل الجماعي، ومهارات اتخاذ القرار لاختيار البرامج والتخصصات الملائمة لهم، وأساليب الحياة الجديدة. جدير بالذكر، أن وزارة التعليم أصدرت الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة عام 1437هـ ليحل محل القواعد التنظيمية.

5- الدليل التنظيمي والدليل الإجرائي للتربية الخاصة 1437هـ:

صدرت عن وزارة التعليم في العام الجامعي 1436-1437هـ 2015م. وهي مجموعة من الأنظمة والقواعد التي تحتوي على العديد من المرتكزات والبنود بهدف تنظيم عمل معاهد وبرامج التربية الخاصة، من أجل تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بشكل ناجح وفاعل للأفراد ذوي الإعاقة (الدليل التنظيمي والدليل الإجرائي للتربية الخاصة، 36-1437هـ). وروعي في هذه الأدلة مواكبة المستجدات في مجال التربية الخاصة، ويمكن اعتبارها نسخة محسنة ومطورة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وبإسهاب أكبر من سابقتها؛ ركزت الأدلة الجديدة على الخطة الانتقالية كأحد أنواع الخطط التعليمية، والتي تهدف إلى إعداد الطالب للانتقال من

مرحلة أو بيئة لأخرى، ومن ذلك مرحلة ما بعد الثانوية، وبيئات العمل العامة. وتكون مسؤولية إعداد هذه الخطة على لجنة الخطط التعليمية، والتي يجب أن توضح طبيعة هذه الخطة، وكيفية تقديمها، ومدتها، ومدى استفادة الفرد منها (الدليل التنظيمي، 36-1437).

كما أشار الدليل التنظيمي إلى أن من واجبات المرشد الطلابي والأخصائي الاجتماعي "الإرشاد المهني للطلاب، والاستفادة من البوابات الإلكترونية للجامعات، والكليات، والمعاهد، والمراكز التدريبية والتعليمية" (الدليل التنظيمي، 36-1437، ص:95). كما يجب "تزويد الطلاب بالأدلة والمطويات والنشرات عن طبيعة الدراسة، والصادرة من مؤسسات التعليم العالي، وشروط القبول فيها لطلاب المرحلة الثانوية، وتعريف الطلاب باختبارات قياس، والاختبارات التحصيلية، والاستعداد لها، ونتائجها" (الدليل التنظيمي، 36-1437، ص:96). كما تم التأكيد على تنظيم الزيارات الإرشادية للجامعات.

6- رؤية 2030 والتحول الوطني 2020:

أُطلقت رؤية السعودية 2030 في عام 2016م، والتي بنيت على مكامن قوة البلاد، وترتكز على ثلاث ركائز أساسية، وهي مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح (رؤية السعودية 2030، 2016). وانبثقت من الرؤية العديد من البرامج التي تركز على الإنسان، كبرنامج تنمية القدرات البشرية، وهو برنامج يهدف إلى "تطوير أساس تعليمي متين للجميع يسهم في غرس القيم منذ الصغر، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي، وتعزيز ثقافة العمل لديهم، ما يستهدف تنمية مهارات المواطنين عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، مرتكزاً على تطوير وتفعيل السياسات والممكنات لتعزيز ريادة المملكة" (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2022، ص:7). وبرنامج جودة الحياة، وهو "برنامج يُعنى بتحسين جودة حياة الفرد والأسرة من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تُعزّز مشاركة المواطن والمقيم والزائد في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية والسياحية والأنماط الأخرى التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، وتوليد الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي" (برنامج جودة الحياة، 2022، ص:6). كما أكدت رؤية 2030 على تطوير المنظمة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، والتأكيد على دور الأسرة وإشراكها كركيزة أساسية للنجاح، ومواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب بحيث يحصل كل سعودي أينما كان على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة. وانبثق عن هذه الرؤية موافقة خادم الحرمين الشريفين على تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة كمظلة مسؤولة عن رعاية ذوي الإعاقة في المملكة،

بصلاحيات واسعة، ومرتبطة مباشرة برئيس مجلس الوزراء. وأكد تنظيم هذه الهيئة على رسم الاستراتيجيات واللوائح ذات العلاقة ورفع مستوى الخدمات، وتحديد مؤشرات جودة الخدمات وقياسها، وإعداد الدراسات والبحوث والإحصائيات، والتقييم السنوي لأدائها، وإطلاع القيادة العليا على ما تم التوصل له (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1439). وبالنظر إلى بنود رؤية السعودية 2030 ومبادراتها؛ نجد أنها تدعم حق التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة، وذلك من خلال ركائزها الرئيسية، والبرامج المنبثقة عنها. كما أنها أكدت بوضوح على حق جميع المواطنين في التعليم والتدريب الجيد، وبخيارات متنوعة. كما أكدت الرؤية على أهمية خلق اقتصاد مزدهر في مجتمع حيوي، وبالتأكيد فإن توفير فرص التعليم العالي لذوي الإعاقة سيكون داعمًا لهذه الطموحات، بحيث تساهم هذه الفئات في دعم اقتصاد البلاد، والاندماج في المجتمع.

7- تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة 1439هـ:

أنشئت الهيئة بقرار مجلس الوزراء رقم (266) وتاريخ 27/ 5/ 1439هـ. "وهي هيئة حكومية تهدف إلى تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة، وضمان حقوقهم، وتعزيز دورهم في المجتمع، والعمل على تطوير الخدمات التي تقدمها الجهات لهم" (تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 1439). ولقد أكدت الفقرة الأولى من المادة (4) من تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (1439) على مسؤولية الهيئة عن رسم السياسات التي تحقق الأهداف المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة. وأشارت الفقرة الثالثة من المادة (4) بوضوح على العمل على رفع مستوى ومتطلبات الأشخاص ذوي الإعاقة واحتياجاتهم ومنها التعليمية. كما تضمنت المادة (4) من تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة على العديد من الفقرات التي تشير بصورة مباشرة وغير مباشرة إلى أهمية توفير برامج التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة، ومن ذلك تعزيز مكانة ذوي الإعاقة في المجتمع، وضرورة وضع الجهات والمؤسسات معاييرًا واضحة ومناسبة تراعي هذه الفئات عند تقديم الخدمات، ومؤشرات تقيس جودة الخدمات المقدمة، والدعم الحكومي للجهات التي تقدم خدمات لذوي الإعاقة، وضرورة توفير برامج تمكن الأشخاص ذوي الإعاقة للبدء والاستمرار في الأعمال المهنية والتجارية. كما أكدت المادة (10) على دعم إعداد البحوث والدراسات والإحصاءات والتقارير في مجال الإعاقة. وبخصوص مجلس إدارة الهيئة، تضمنت المادة (5) مجلس إدارة الهيئة، والذي يضم عضوية ممثلًا من وزارة التعليم. وعليه، لقد كان التعليم بشكل عام أحد أهم محاور تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (1439)، إلا أن المتأمل لكامل

مواد التنظيم؛ يصل إلى نتيجة لا شك فيها، وهي أن الهيئة تهدف إلى توفير أقصى صورة ممكن من جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، والتي لن يتحقق بعضها إلا بانخراط هؤلاء الأشخاص في برامج أكاديمية ومهنية وتدريبية عالية. كما أكدت على بعض الأهداف؛ والتي يتوقع أن تحتل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي موقع المسؤولية لإنجازها، كإعداد الأبحاث، وتوفير برامج التدريب للانخراط في سوق العمل. كما يمكن الاستناد إلى مواد هذا التنظيم لبناء قوانين جديدة توفر مزيدًا من التوضيح والخطوات الإجرائية لقبول الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي. بل أن هذا الأمر هو من صميم عمل الهيئة كما أشارت المادة (4) من تنظيم الهيئة.

السؤال الثالث: ما هو التصور المقترح لدعم التعليم العالي لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية قانونيًا ونظاميًا؟

تمهيد:

بدعم من حكومة المملكة العربية السعودية، وبعد جهود مضنية بذلها رواد التربية الخاصة في بلادنا؛ حققت المملكة قفزات هائلة قل نظيرها في الإقليم في تقديم الخدمات لمواطنيها من ذوي الإعاقة. فبعد بدايات متواضعة في فصل واحد للمكفوفين، وأهداف بسيطة تتمثل في تقديم الخدمة، وتصحيح الصورة النمطية الاجتماعية تجاه الإعاقة وهلم جرى، أصبحنا اليوم نتحدث في مؤتمراتنا وفي جامعاتنا عن التعليم الشامل، والممارسات القائمة على الأدلة، والوصول الشامل، والتعليم العالي لذوي الإعاقة، وابتعاثهم، وهي قضايا محل اهتمام حواضن التربية الخاصة في العالم. كما نجحت المملكة في رفع مستوى الوعي المجتمعي تجاه هذه الفئات، وزيادة عدد الفئات المخدومة. وما يميز تجربة المملكة في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة هو أن التطور كان شاملًا وليس مقتصرًا على فئة دون أخرى، أو مجال دون غيره. ففي الوقت التي طبقت فيه فلسفة التعليم الشامل لطلاب المراحل الدنيا، كان الإعداد لبرنامج الدكتوراه في جامعة الملك سعود جاريًا على قدم وساق، حتى رأى النور بقبول أول دفعة عام 1437هـ، وتوافق مع ذلك طفرة في البحث العلمي، والمؤتمرات المحلية والدولية، وتوقيع العديد من الاتفاقيات، مع نمو هائل للجمعيات المهتمة بذوي الإعاقة وأسرهم. واليوم، تقدم وزارة التعليم فرصًا ومنحًا للطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات والكليات الحكومية والأهلية، كما تتيح لهم فرص الالتحاق في برنامج خادم الحرمين الشرفين للابتعاث الخارجي (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2022).

إلا أنه وبالرغم من التطور الهائل في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة في المملكة؛ إلا أن هناك قصورًا

في بعض المرتكزات الرئيسية، ففي حين كانت القوانين والتشريعات هي الدافع والحامي لحقوق ذوي الإعاقة في الدول المتقدمة، يؤكد أبو نيان (2014) أنه لا يوجد في المملكة وثيقة رسمية تطبق وتخضع لمنظومة تحاكم، وأن ما هو موجود حاليًا كنظام رعاية المعوقين 1421 ما هو وثيقة لا زالت بانتظار التوجيه بتنفيذها، كما أن القواعد التنظيمية وما تبعها هي وثائق تنظيمية لوضع نظام سير عمل وليس نظامًا حقوقيًا. كما أن من المشاكل المتأصلة في المجال هي تعدد الجهات المسؤولة عن رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، واختلاف لوائحها وأنظمتها، مع غياب التنسيق الكامل بينها. ولهذه العقبات وغيرها؛ تم إطلاق هيئة رعاية الأشخاص ذوو الإعاقة 1439هـ، لتنظيم الجهود، ورسم السياسات، لتقديم خدمات عالية الجودة.

ومع كل ذلك، لا يزال الطموح كبيرًا، والمجال خصبًا لمزيد من التطوير والإبداع، فالأرض صلبة، والمجال واسع، ومتعدد الفلسفات. إلا أن الخطوة الأولى لأي تطوير هو توفير أرضية قانونية متينة وجامعة، توضح حقوق وواجبات ذوي الإعاقة، ومنها حقهم في التعليم العالي.

أهداف التصور:

1- تطوير المظلة القانونية لرعاية ذوي الإعاقة في المملكة، ومنها حقهم في التعليم العالي.

2- سد بعض الفجوات في الأنظمة واللوائح، والتركيز على حق التعليم العالي لذوي الإعاقة.

3- الاستفادة من التجارب الدولية في هذا المجال.

4- زيادة الترابط والتنسيق بين مقدمي الرعاية لذوي الإعاقة، مما ينعكس على جودة الحياة لهم بشكل عام.

5- الاستفادة مما تم التوصل له من تشريعات وخبرات وتجارب محلية.

منطلقات التصور:

1- النظام الأساسي للحكم.

2- رؤية المملكة 2030.

3- الأنظمة والتشريعات واللوائح المحلية ذات العلاقة بذوي الإعاقة.

4- القوانين والتشريعات العالمية.

5- تجارب الجامعات السعودية في تقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة.

6- التجارب الدولية.

7- نتائج هذه الدراسة، والأدب النظري والدراسات ذات العلاقة.

8- تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة عام 1439هـ.

9- خبرة الباحث، كونه عضو هيئة تدريس في تخصص التربية الخاصة.

إجراءات ومتطلبات التصور وآلية تنفيذه:

أولًا: مظلة واحدة (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة).

يؤكد الوابلي (2014) أن هناك فلسفة تعتبر التربية الخاصة جزءً من كل. وبالتالي يتأثر هذا المجال بصورة كبيرة بالمجالات الأخرى، ويؤثر بها. وعلى هذا المسار سار فاريل (Farrell, 2009) عندما حدد (11) أساسًا تقوم عليها التربية الخاصة وتتأثر بها، منها الأساس القانوني والطبي والسلوكي والنمائي والتكنولوجي، والنفسي.. إلخ. وعليه، يجب النظر بعين من التكامل والشمول عند التخطيط لإصدار قانون خاص بذوي الإعاقة. فعلى سبيل المثال، تتأثر خدمات التربية الخاصة المقدمة للصم وضعاف السمع وبشكل كبير في الفحص السمعي المبكر للأطفال الرضع عن طريق فحص جذع الدماغ، كما تتأثر بالتطور التكنولوجي وزراعة القوقعة، والذي بدوره قد يغير الفلسفة التعليمية ونمط التواصل المقدم للطفل. كما أن خدمات التربية الخاصة تؤثر وتتأثر في الفرص المهنية للطلاب ذوي الإعاقة. وبالتالي، يجب أن تكون الجهود منسقة بين هذه الجهات وبشكل كبير، لضمان أعلى مستوى من جودة الخدمات لهذه الفئات.

إن تعدد الجهات المشرفة على مجال رعاية ذوي الإعاقة ليست مشكلة محلية فقط، إذا يظهر الباحثون السويديون تذمرهم من وجود ثلاث جهات تشرف على التربية الخاصة في بلدهم، وهي الوكالة الوطنية للتعليم، والوكالة الوطنية لتعليم ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، الوكالة الوطنية لمراقبة المدارس. ويؤكد جورانسون وآخرون (Göransson et al., 2011) على أن تعدد الجهات المشرفة على التعليم، إضافة إلى عدم وضوح بعض السياسات والممارسات الوطنية، ترك مجالا كبيرًا للتأويل على مستوى البلديات والمدارس، مما ولّد اختلافات كبيرة، وتداخلًا في الصلاحيات والأدوار. ويقترح الباحثون السويديون أنه بالإمكان إنشاء وكالة سيادية للتخطيط ومراقبة وتطوير الجهود ذات العلاقة بذوي الإعاقة، وذلك على شاكلة الوكالة الأوروبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الشامل The European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE]. ويعد القرار السامي من خادم الحرمين الشرفيين بإنشاء هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة عام 1439هـ فرصة ذهبية لتوحيد الجهود تحت مظلة الهيئة، والتي يجب أن يكون من أولى مهامها رسم قانون شامل لتنظيم الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، ومنها التعليم العالي.

ثانيًا: قانون شامل وملزم.

كما أشرنا سابقًا، يؤكد الخبراء بالمجال الحاجة إلى تطوير الغطاء القانوني لذوي الإعاقة في المملكة، حيث أن ما هو موجود هو إما مواد عامة غير مفصلة كالمادة (2) في النظام الأساسي للحكم، أو أنظمة تفتقد إلى

التطبيق أو اعتبارها نظامًا يمكن التحاكم له كنظام رعاية المعوقين. كما أن هناك العديد من التنظيمات واللوائح والأدلة التي تصدرها بعض الوزارات كوزارة التعليم، ووزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان، ووزارة النقل والخدمات اللوجستية، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والتي لا ترقى إلى كونها قانونًا. وعليه هناك حاجة ملحة لقانون يضبط ويوجه رعاية ذوي الإعاقة في المملكة. وبالاطلاع على التجارب العالمية، نجد أن بعض القوانين تأخذ صفة الشمول بكونها جزءًا من القانون العام كما في بريطانيا، وفرنسا، والسويد، وبعض القوانين المهمة في الولايات المتحدة الأمريكية كقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة 1990، وغيرها، والتي تعالج مشكلة الإعاقة بشكل متكامل وواسع، وتركز على مبدأ عدم التمييز بشكل عام. وعليه، اقترح أن يصدر قانون لرعاية المعوقين لا يقتصر على الخدمات التعليمية، بل تكون هذه الخدمات ركنًا من أركان القانون المتعددة، والتي تشمل تعريفًا بالمصطلحات، والأهداف، وخدمات التدخل المبكر والتشخيص، والرعاية الصحية، والتربية الخاصة، والتعليم ما بعد الثانوي، والتوظيف، والوصول الشامل، والرعاية الاجتماعية، والتقويم.

ثالثًا: فلسفة مرنة تقبل التنوع والاختلاف.

إن تأسيس أرضية مشتركة ومرنة لتقديم الخدمات للأشخاص ذوي الإعاقة، تتمتع بالحماية القانونية؛ هي خطوة ضرورية يمكن البناء عليها، والرجوع لها كمرجعية تحتوي جميع الفلسفات والآراء في المجال. ويؤكد ريتشاردسون وبول (Richardson & Powell, 2011) أن هذه الأرضية المشتركة هي الهدف الذي تسعى إليه التربية الخاصة الحديثة، والتي يجب أن تبنى على أرضية مرنة تقبل وتربط بين وجهات النظر المختلفة، وفق ما هو متاح ومعقول، وبما يتناسب مع القوانين والعلم. إن التجربة السعودية شأنها شأن غيرها من التجارب العالمية في هذا المجال، فهي بين تجاذبات شديدة، وفلسفات مختلفة، تعطي غير المختص انطباعًا أنها وصلت لمرحلة من التناقض، بينما هي في الواقع سمة أساسية لهذا المجال. ولذا يجب أن يؤخذ هذا في الاعتبار عند بناء القوانين والأنظمة الخاصة بذوي الإعاقة. كما يجب أن يراعى الميدان التربوي، والذي يجب أن يكون أحد أهم مصادر بناء القوانين والأنظمة، وبنفس الوقت من أهم المستفيدين منها. كما تجدر الإشارة إلى التأكيد على المرونة في مراجعة هذه القوانين وتحديثها كلما دعت الحاجة لذلك، وإصلاح أي مشاكل فيها. وحول هذا الموضوع يشير فلورين (Florian, 2014) إلى أن المشاكل سمة طبيعية لقوانين وأنظمة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. كما يستطرد فلورين بقوله إننا لم نعد بحاجة إلى تركيز الجهود حول الدفاع عن حقوق ذوي الإعاقة في

التربيـة الخاصـة، ومكافحـة التمييـز ضـدهم، وتـوفير خـدمات إضـافية لهـم، بـل يجـب أن تنـصب الجهـود المستقبلية على استثمار كل ما هو متاح لخدمة جميـع هـذه الفئات، وتوفير التعليم المناسب للجميع، مع عدم تجاهل الفروق الفردية، الأمر الـذي بـدوره سيوصـلنا لمرحلـة الرضا الذاتي حول ما نقدمه.

رابعًا: الاستمرار في التوسع في فلسفة التعليم الشامل.

في الوقت التي يتجه فيـه العـالم إلى فلـسفة التعلـيم الشامل كمنصة شاملة لتقديم الخدمات لـذوي الإعاقـة وغيرهم من الفئـات الأخـرى، يجـب أن تكـون رؤيتنـا متكاملة ومنطلقة من فلـسفة واضـحة تقـوم عـلى فهـم التعليم الشامل، وتحديد ماذا نريد وما هي أهدافنا؟ ويتم كل ذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة. كما يجب أن ينطلق ذلك من التشريعات الصريحة التـي تلـزم وزارة التعلـيم وإداراتها المختلفة بتبني نموذج التعلـيم الـشامل بـشكل واضح باعتباره الوضع الطبيعي والمثالي لتقديم الخدمات التعليمية للجميع، على أن تعطى مـساحة مـن الحريـة في حالات واضحة ومحددة. ومع بداية تبني وزارة التعلـيم للتعليم الشامل؛ يجب عليها ألا تُغفل إحدى أهم ركـائز التعليم الشامل، ألا وهو التحديث المستمر. ويشير وينتر وأوراو (Winter & O'Raw, 2010) إلى أن التعلـيم الشامل هو عملية مستمرة ومتطورة. وبالتالي فإن الحاجة إلى التطوير هي قضية محسومة بغض النظر عـن مـستوى التقدم أو النجاح الذي وصلنا إليه.

إن تطبيـق التعلـيم الـشامل يحتـاج إلى خطـوات تدريجية وعلى رقعة أكبر في المملكة. فـالتطور التـدريجي على مساحة واسعة يمكّن صـاحب القـرار مـن التقيـيم المستمر والفوري للتجربة، وكذلك ضـبط أي متغـيرات قد تؤثر في التجربـة في مكـان مـا، إضـافة إلى العـدل في التطبيق، وتقديم الخدمات لمختلف المنـاطق، وهـذا مـن مبادئ التعليم الشامل. وتؤكد الوكالة الأوربيـة لـذوي الاحتياجـات الخاصـة والتعلـيم الـشامل (2015) EASNIE على أن تنفيذ التعليم الشامل يحتاج إلى العديد من العناصر لتنفيذه، ومن أهمها وجود المظلـة القانونيـة المستندة إلى السياسات الوطنية والدوليـة، والتـي تؤكـد على الالتزام الأساسي بضمان حق كل متعلم في الحصول عـلى فـرص تعليميـة شـاملة ومنـصفة، ووجـود اسـتراتيجيات للتـدخل مبنيـة عـلى الأدلـة، والتنظـيم الاحـترافي فـيما يتعلـق بتـدريب المعلمـين، والتقيـيم، والخطط الانتقالية، والمنـاهج والتـدخل الأسري. وكـما أشرنا في إجابتنا على السؤال الأول حـول تـأثر التعلـيم العالي لـذوي الإعاقـة في الولايـات المتحـدة في قـوانين وفلسفة التعليم العام لهذه الفئات، والتي بدورها سهلت ومهـدت انـدماجهم في مؤسـسات التعلـيم العـالي. إن وجود أرضية متينة لفلسفة التعلـيم الـشامل في المملكـة ستؤثر حتمًا عـلى قبـول وإعـداد ذوي الإعاقـة وغـيرهم

لإكمال مسيرتهم التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. كما أن وجود قيادة تربوية مدركة لهذه الفلسفة ومتطلباتها، والنماذج العالمية هي خطوة حاسمة للنجاح والتطور. إذ يؤكد وينتر وأوراو (Winter & O'Raw, 2010) على ضرورة وجود قيادة فعالة للتعليم الشامل والتي يصعب من دونها تحقيق أي مستوى مرضٍ من النجاح. كما يجب أن تعمل قيادات التعليم العالي على توفير خطوات تضمن نجاح دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مؤسساتهم، وذلك من خلال تطوير ثقافة التعليم الشامل والدمج بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين من ذوي الإعاقة وغيرهم، مما سيساهم في ضمان قدرة الطلبة على التعلم وتحقيق أهدافهم (Shaewitz & Crandall, 2020).

خامسًا: تفعيل دور الأسرة والقطاع الأهلي وتقليل المركزية.

على المستوى العالمي، كان لأولياء الأمور والجمعيات المهتمة بذوي الإعاقة دورًا بارزًا فيما آلت إليه الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة اليوم. الأمر لا يختلف محليًا، إذ يقول الموسى (2008) أن القطاع الخيري والأهلي لم يكن بعيدًا عن ركب القطاع الحكومي في مجال تقديم الخدمات التربوية لذوي الإعاقة، بل كان مواكبًا له، مكملًا ومتكاملًا معه، خصوصًا في تقديم أنماط أخرى من الخدمات لهذه الفئات، وتنظيم اللقاءات بين الأسر لتبادل الخبرات، وعقد المؤتمرات ذات العلاقة، فضًلا عن المطالبة بحقوق هذه الفئات ضمن برامج وزارة التعليم. وعلى هذا النهج أيضًا، أكدت رؤية المملكة 2030 على دور الأسرة بصفتها نواة المجتمع، ونصت أنها تمثل الحاضنة الأولى للأبناء، والحاضن الرئيسي لاحتياجاتهم. كما أكدت على ضرورة العمل على إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، ومساعدتهم في بناء شخصيات أبناءهم ومواهبهم، وتدريب الأسر على ثقافة التخطيط والعناية بالأبناء. كما تم إطلاق برنامج "ارتقاء" والذي يتضمن مجموعة من مؤشرات الأداء التي تقيس مدى إشراك المدارس لأولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم. كما أوصت رؤية 2030 بإنشاء مجالس لأولياء الأمور يطرحون من خلالها اقتراحاتهم ويناقشون القضايا التي تمس تعليم أبنائهم. كما لم تُغفل رؤية المملكة 2030 أهمية تدريب المعلمين على التواصل الفعال مع أولياء الأمور والعمل التعاوني.

وعلى الجانب الآخر، أكدت رؤية المملكة 2030 على ضرورة التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي لتقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية. والتأكيد على تعظيم الأثر الاجتماعي للقطاع الغير ربحي. كما هدفت الرؤية إلى رفع أهداف المشروعات غير الربحية ذات الأثر الاجتماعي من 7٪ إلى 33٪ بحلول عام 2020. وقد تم إقرار نظام الجمعيات

والمؤسسات الأهلية، ونظام الهيئة العامة للأوقاف والذي سوف يسهم في تمكين القطاع غير الربحي من التحول نحو المؤسسية. كما تعمل الرؤية على دعم وتسهيل تأسيس المنظمات غير الربحية للأسر وغيرها، وتعزيز التعاون بينها وبين الأجهزة الحكومية.

ووفقًا لما سبق، فإنه يمكن أن يكون لأسر الطلبة ذوي الإعاقة، والجمعيات المهتمة بشؤونهم، وكذلك القطاع الخاص، والقطاع غير الربحي، دورًا مركزيًا في خلق فرص التعليم العالي للطلاب ذوي الإعاقة. ويشمل ذلك من خلال الاهتمام المبكر بذوي الإعاقة بتوفير التعليم والتأهيل المناسب، والذي يساهم في إعدادهم لبرامج التعليم العالي. كما يجب على مؤسسات المجتمع المختلف أن تتكامل مع الجهود الحكومية لتوفير الخدمات لذوي الإعاقة، من خلال خلق الفرص التدريبية، ودعم الجامعات والكليات، وتقديم المنح الدراسية، والكراسي البحثية، والوظائف.

خاتمة:

يتضح مما سبق أن المملكة العربية السعودية قد قطعت شوطًا متقدمًا في تقديم الخدمات لذوي الإعاقة، تضمنها مجموعة من القوانين والأنظمة واللوائح، والتي أشارت في جلها إلى حق هذه الفئات بفرص التعليم المناسبة. إلا أن الإشارة إلى حق التعليم العالي لهذه الفئات لا يزال بحاجة إلى مزيد من التنظيم والتفصيل القانوني والنظامي، الأمر الذي سوف يسهل على مؤسسات التعليم العالي تنظيم قبول وتعليم هذه الفئات، ويقلل من الفجوة والتفاوت بين الجامعات في تقديم الخدمات لطلابها من ذوي الإعاقة. أخيرًا، حرصت المملكة إلى جعل وضع السياسات الخاصة في ذوي الإعاقة ومراجعتها هدفًا دائمًا وجوهريًا، إذ كان الهدف الأول ضمن أهداف هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة كما أشارت المادة (4) من تنظيم الهيئة، الأمر الذي يدعونا إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

أبو لطيفة، شادي، وعبدربه، جهاد. (2009). قانون حقوق الأشخاص المعاقين بين النظرية والتطبيق. *مجلة العلوم التربوية*، *17*(3)، 105-130.

أبو نيان، إبراهيم بن سعد. (2008). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا، وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1*(4)، 1-35.

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2006). الأمم المتحدة: حقوق الإنسان: مكتب المفوض السامي.
https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

اتفاقية حقوق الطفل. (1989). الأمم المتحدة: حقوق الإنسان:

مكتب المفوض السامي.

https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

برنامج التحول الوطني. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp

تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (1439). هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. المملكة العربية السعودية.

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/ecfd529f-7628-4d81-8959-a9ec01007a3b?lawId=c99fc50a-eeb9-46ab-8144-a9ec01007992

الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. (2022). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

https://nshr.org.sa/infocenter/?post_type=ratification

الخشرمي، سحر بنت أحمد. (2008). خدمات التأهيل التربوي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود. *معهد الدراسات التربوية*، (1)، 175–190.

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة. (1437). وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1437). وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016).

سياسة التعليم في المملكة. (1389). وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

الشهوان، عبد العزيز شهوان. (2012). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *13*(3)، 405–440.

العبدالكريم، راشد بن حسين. (1442). البحث النوعي في التربية. ط3، الرياض: مكتبة الرشد.

القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. (1422). وزارة المعارف، الأمانة العامة للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

المالكي، نبيل بن شرف. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *17*(5)، 49–81.

الموسى، ناصر بن علي. (1429). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. ط1. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

النظام الأساسي للحكم. (1412). هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. المملكة العربية السعودية.

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/1013378e-27a4-4ca6-a3a8-cd416f569437?lawId=16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6

نظام رعاية المعوقين. (1421). هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. المملكة العربية السعودية.

https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/b5498e7e-6a44-4b01-a9b2-c3d053f927c9?lawId=872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2022). الخدمات.

https://apd.gov.sa

الوابلي، عبدالله بن محمد. (2014). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1*(2)، 1–44

وثيقة خطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية. (2022). رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وثيقة خطة تنفيذ برنامج جودة الحياة. (2022). رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وكالة الأنباء السعودية. (1441). المملكة تستعرض جهودها المحلية والدولية في تعزيز حقوق الأطفال وحمايتها.

https://www.spa.gov.sa/1980826

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

American College Personnel Association. (2021). *ACPA Position on Disabilities and Higher Education*. https://myacpa.org/positions/disabilities

Americans with Disabilities Act of 1990 ADA. (1990). The United States Congress. https://www.ada.gov

Ayoun, D. (2007). The past, present and future of French in applied linguistics. In *French applied linguistics* (pp. 2–20). John Benjamins Publishing Company.

Basic Law of Saudi Arabia. (1992). Bureau of Experts at The Council of Ministers. Saudi Arabia. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/10133 78e-27a4-4ca6-a3a8-cd416f569437?lawId=16b97fcb-4833-4f66-8531-a9a700f161b6

Biggeri, M., di Masi, D., & Bellacicco, R. (2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, *45*(4), 909–924.

Children and Families Act. (2014). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga_20140006_en.pdf

Crane, L., Davies, J., Fritz, A., O'Brien, S., Worsley, A., & Remington, A. (2022). Autistic young people's experiences of transitioning to adulthood following the Children and Families Act 2014. *British Educational Research Journal*, *48*(1), 22-48.

Dahlia, S., & Jennifer, R. C. (2020, October 19). *Higher Education's Challenge: Disability Inclusion on Campus*. Higher Education Today.

de Carvalho, L. V., Áfio, A. C. E., Junior, J. C. R., de Almeida Rebouças, C. B., & Pagliuca, L. M. F. (2014). Advances in health promotion for people with disabilities and the laws of Brazil. *Health*, *6*(18), 2365.

Disability Discrimination Act 1995. (1995). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/pdfs/ukpga_19950050_en.pdf

Disability Welfare Law. (2000). Bureau of Experts at The Council of Ministers. Saudi Arabia. https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/Viewer/b5498e7e-6a44-4b01-a9b2-c3d053f927c9?lawId=872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962

Education Act. (1981). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted

Education Act. (1993). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1993/35/pdfs/ukpga_19930035_en.pdf

Education for All Handicapped Children Act EHA. (1975). The United States Congress. https://sites.ed.gov/idea/

Education Act. (2011). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21

Equality Act. (2010). House of Commons of the United Kingdom. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/pdfs/ukpga_20100015_en.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2020, April 28). *Country information for France - Systems of support and specialist provision*. https://www.european-agency.org/country-information/france/systems-of-support-and-specialist-provision

European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIE. (2015). Agency Position on Inclusive Education Systems, European Agency, Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education EASNIE. (2016). *COUNTRY POLICY REVIEW AND ANALYSIS - France*.

European Convention on Human Rights ECHR. (1950). Council of Europe. https://www.echr.coe.int/documents/convention_eng.pdf

Every Student Succeeds Act ESSA, (2015). https://www.ed.gov/essa?src=rn

Farrell, M. (2009). Foundations of Special Education: An Introduction. In *Foundations of Special Education: An Introduction*.

Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *Sage Handbook of Special Education*.

Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(5), 541–555.

Gould, R., & Harris, S. P. (2019). Research brief: Higher education and the ADA. *ADA National Network Knowledge Translation Center*, 1-6.

Heck, S., Solenes, O., Magnanini, A., & Campbell, N. (2019). History of inclusive physical education in Western and Northern Europe. In *Inclusive Physical*

Reality. In *Promoting Psychological Well-Being in Children and Families* (pp. 208–225). Springer.

No Child Left Behind Act NCLB, (2001). https://www.britannica.com/topic/No-Child-Left-Behind-Act

Pliner, S. M., & Johnson, J. R. (2004). Historical, theoretical, and foundational principles of universal instructional design in higher education. *Equity & Excellence in Education*, *37*(2), 105–113.

Rehabilitation Act of 1973, (1973). https://www.eeoc.gov/statutes/rehabilitation-act-1973

Richardson, J., & Powell, J. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press.

Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, *63*, 38–46.

Shaewitz, D., & Crandall, J. R. (2020). Higher education's challenge: Disability inclusion on campus. *Higher Education Today*.

Strom, R. J. (1950). *TheDisabled College Veteran of World War II*. Washington, DC: American Council on Education.

The American Heritage Dictionary. (1985). American Heritage Publishing Company.

The American Recovery and Reinvestment Act of 2009 ARRA, (2009). https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-111publ5/pdf/PLAW-111publ5.pdf

The Americans with Disabilities Act Amendments Act of 2008 (ADAAA), (2008). https://www.eeoc.gov/statutes/ada-amendments-act-2008

The equal rights, opportunities, participation and citizenship to individuals with disabilities Act. (2005). *France passed Law N° 2005-102 on February 11, 2005*. https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647/

The Higher Education Opportunity Act of 2008 HEOA, (2008). https://www.congress.gov/bill/110th-congress/house-bill/4137

The Ministry of Culture (French). (2022). *Contractual and regulatory texts*.

The Special Educational Needs and Disability Act, (2001). https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pdfs/ukpga_20010010_en.pdf

Education Around the World (pp. 46–67). Routledge.

Hörner, W. (2006). The education systems of Europe: France. *Trends in Bildung International*, *13*, 1–15.

Individuals with Disabilities Education Act IDEA). (1997). The United States Congress. https://www.naset.org/professional-resources/special-education-and-the-law/individuals-with-disabilities-education-act-of-1997-idea-97

Individuals with Disabilities Education Act IDEA. (1990). The United States Congress. https://sites.ed.gov/idea/

Individuals with Disabilities Education Act IDEA. (2004). The United States Congress. https://sites.ed.gov/idea/

International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights ICESCR. (1966). United Nations. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, *3*(1), 1256142.

Kermit, P. S., & Holiman, S. (2018). Inclusion in norwegian higher education: Deaf students' experiences with lecturers. *Social Inclusion*, *6*(4Students with Disabilities in Higher Education), 158–167. https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1656

Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 351–363.

Madaus, J. W. (2011). The history of disability services in higher education. *New Directions for Higher Education*, *154*(1), 5–15.

Madaus, J. W., Miller, W. K., & Vance, M. L. (2009). Veterans with Disabilities in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *22*(1), 10–17.

National Council on Disability NCD. (2007). *National Disability Policy: A Progress Report*.

National Institute on Disability, Independent Living, and Rehabilitation Research. (2016). What is the Americans with Disabilities Act (ADA)? | ADA National Network. https://adata.org/learn-about-ada

Ndlovu, S., & Walton, E. (2016). Preparation of students with disabilities to graduate into professions in the South African context of higher learning: Obstacles and opportunities. *African Journal of Disability*, *5*(1), 1–8.

Nenniger, P., & Mejeh, M. (2015). Special Education in the Complex Institutional Environment of Health Care and Social Work—Structural Frame and Empirical

West, J. E. (2009). Increasing access to higher education for students with disabilities and strengthening the preparation of professionals who instruct them: The Higher Education Opportunity Act of 2008. In *Policy and practice*. Emerald Group Publishing Limited.

Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 73 - 110، الرياض (2023م/ 1444هـ)

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة

أ. يارا يوسف السالم[1]، و د. منى فوزي سليماني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (8) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في مركز خديجة بنت خويلد للتوحد في مكة المكرمة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مهارات الاستعداد للكتابة من إعداد الباحثتين، وبرنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، ومن أهمها فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لتنمية الاستعداد للكتابة على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة لصالح التطبيق البعدي، وبحجم أثر كبير، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة لصالح التطبيق التتبعي، وبحجم أثر كبير، وقدمت الدراسة في ضوء النتائج العديد من التوصيات، ومنها حث أسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التعاون الأسري وإشراكهم في البرامج التدريبية لزيادة مهارات أطفالهم وتنميتها، والقيام بدورات متنوعة لأسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تعريفهم بالأساليب التي يمكن من خلالها العمل على تنمية مهارات أطفالهم، ورفع كفايتهم الذاتية، وتشجيعها على فتح أبوابها لتطبيق البرامج البحثية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الاستعداد للكتابة، التكامل الحسي، أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، البرنامج التدريبي.

The Effectiveness of a Training Program to Develop Pre-Writing Skills through Sensory Integration in Children with Autism Spectrum Disorder in Makkah

Mrs. Yara Yousef Alsalem[(1)], and Dr. Mona F. Sulaimani(2)

Abstract: The current study aimed to reveal a training program's effectiveness in developing writing readiness skills using sensory integration among children with autism spectrum disorder in Makkah. The semi-experimental approach used to design one group to achieve the study's objective. The study sample consisted of (8) children with autism spectrum disorder at the Khadija Bint Khuwaylid Center for Autism in Makkah. The research tools consist of a scale of writing readiness skills prepared by the two researchers and a training program based on integration. The study reached many results: the most important of which is the effectiveness of the training program based on sensory integration to develop writing readiness in children with autism spectrum disorder; the presence of statistically significant differences at the level (0.05) in the preparation skills for writing between the heart and post-measurement at a sample of children with autism spectrum disorder in Makkah in favour of the post-application and the size of a significant impact. In light of the results, the study made many recommendations, including urging families of children with autism spectrum disorder to cooperate and involve them in training programs to increase the skills and development of their children. These courses are for families of children with autism spectrum disorder aim to introduce them to the methods through which they can work to develop the skills of their children; raise their self-sufficiency; increase the awareness of early intervention centers with practical research based on sensory integration, and encouraging them to open their doors to apply for various research programs.

Key Words: Pre-Writing, Sensory Integration, Children with autism spectrum disorder, Training Program.

---

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

البريد الإلكتروني: yarayousef.19@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: mfsulaimani@kau.edu.sa

(1) Master Researcher in Special Education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University.

E-mail: yarayousef.19@hotmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special. Education, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University.

E-mail: mfsulaimani@kau.edu.sa

مقدمة:

يمثل الأفراد ذوي الإعاقة فئة من فئات المجتمع لهم حقوق وعليهم واجبات، ومن أهم تلك الحقوق حق التعليم واكتساب المعرفة العلمية، والذي يتم تقديمه في المؤسسات التعليمية، والتي يختلف الأفراد المنتسبين إليها في قدراتهم ومهاراتهم، وبين هؤلاء الأفراد فروق فردية لا بد من إدراكها والعمل في ضوئها، لتنمية قدراتهم وصقل مهاراتهم لأقصى حد من خلال إعداد برامج تعليمية مناسبة، وباستخدام أساليب تعليمية تتوافق مع قدراتهم ومع المناهج الدراسية التي تُعنى بمتطلباتهم، وهذا ما حرصت عليه رؤية المملكة العربية السعودية (2030) ومن أهم أهدافها هو حصول كل طفل سعودي على الفرص التعليمية سواء كان من ذو الإعاقة أو من غير ذوي الإعاقة وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر من سن 3 إلى 6 سنوات، وتقديم كافة البرامج والمناهج التي تتناسب مع احتياج كل طفل ضمن معايير وأسس متفق عليها (الزهراني وعرفة، 2020).

ويمثل اضطراب طيف التوحد أحد أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة للطفل بحد ذاته، ولوالديه، ولأفراد أسرته جميعًا؛ ويرجع ذلك إلى أن هذا الاضطراب يتصف بالغموض في أنماط السلوك المصاحب له، بالإضافة إلى تداخل المظاهر السلوكية المصاحبة له مع بعض أعراض الإعاقات والاضطرابات الأخرى؛ فضلاً عن أن هذا الاضطراب يحتاج إلى متابعة مستمرة وإشراف من قبل القائمين على تربيته وتعليمه (عبد الغني، 2018).

تُعدُّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة انتقاليَّة بين مراحل نمائيَّة سابقة ولاحقة، إذ يمر الأطفال في هذه المرحلة بجُملة من التغيرات والتطورات السريعة والحساسة، والتي تؤثر وبشكل ملحوظ في نموهم اللاحق (صابر؛ وأحمد، 2017)، لذا فإن مرحلة رياض الأطفال هي فترة تكوينية حاسمة في حياة الأطفال، وخاصة ذوي اضطراب طيف التَّوحد؛ إذ أكدت العديد من الدراسات التربويَّة أنها مرحلة مهمة يتم فيها تهيئة الطفل للكتابة (زمزمي، 2007؛ البطاشية،2011؛ الجنيد، 2011؛ الجراح، 2012).

وفي هذا الاتجاه ذُكر أن الطفل يمر بثلاث مراحل لتعلم الكتابة، تتمثل في: مرحلة الاستعداد الكتابي، يليها تعلم الكتابة، ثم إتقان الكتابة؛ لذا لا يستطيع الطفل أن يكتسب أنواع من المهارات إلا من خلال اندفاعه نحو تحقيق رغباته، وكذلك تتوقف قيمة المهارة في الوقت ذاته على مدى اهتمام الفرد بتحقيق هذه الرغبات؛ لذلك كان الطريق لاكتساب أي نوع من مهارات الكتابة عند الطفل من ذوي اضطراب التوحد؛ يتطلب استعداداً خاصاً لتعلمها، حيث يساعد النضج الحركي، والتحكم

في عضلات الدقيقة عند الأطفال (اليد)، والتوافق الحركي، والعصبي والعضلي لحركة أصابع اليد مع حركة العينين المعروف باسم: (التآزر البصري الحركي) على حدوث التوازن وتنمية مهارات الاستعداد للكتابة في مرحلة الروضة لذوي اضطراب طيف التوحد (الختاتنة، 2013).

لذا تبرز أهمية التدخل المبكر في تنمية مهارات الاستعداد الكتابي لدى الطفل من ذو اضطراب طيف التوحد في أول سنوات عمره؛ لكون بعض المراكز الحسية والعصبية لا تزال في طور التشكيل ومرنة بحيث يكون من السهل العمل عليها وتعديلها وتطويرها بمساعدة برامج التكامل الحسي المقدمة في المراكز والمدارس، ويشمل التدخل المبكر عن طريق التكامل الحسي مجموعة من الأنشطة الحسية والحركية التي تساعد الطفل على التنظيم، والتنسيق، ودمج المعلومات مع بعضها البعض، لفهمها وتفسيرها، والرد عليها باستجابات تتناسب مع الموقف، والمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل، مما ينعكس إيجاباً على قدراته ومهاراته العضلية والحركية في المواقف التعليمية المختلفة (Sharon, 2010).

فمن خلال التدخل المبكر ببرامج التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تتم عملية التكامل الحسي؛ بحيث تكون أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمثيرات، ومعالجة القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس، من خلال تغيير وتعديل الطفل لاستجابته لمهمة، وبناءً على محاولاته، أو استجابته السابقة، ومعالجة الدماغ، يستطيع تنظيم هذه المعلومات لاستخدامها في المستقبل (الحوامدة، 2019؛ Bundy et al., 2002; Brandenburg, 2012).

وبناءً على ذلك؛ فإن عملية الاستعداد للكتابة من خلال التدخل المبكر باستخدام التكامل الحسي من الممكن أن تكون أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمهام الكتابية البسيطة، والتهيئة والاستعداد الجيد لها بناءً على المحاولة والخطأ، مما يساعد على التآزر العصبي والعضلي، وأداء المهمة بنجاح، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية من بناء برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الأطفال في مرحلة الروضة قصوراً واضحاً في مهارات الاستعداد للكتابة، وتتضح هذه المشكلة بشكل أكبر لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، بالتالي احتياجهم لبرامج تدريبية خاصة بهم لتنمية مهارات الاستعداد الكتابي لهم؛ وهو ما تتفق عليه العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة زمزمي (2007)، والجنيد

(2011)، والقداح (2012)، وأخيرًا دراسة سادلر وآخرون (Asaro- Saddler et al., 2015) والتي أوضحت نتائجها قلة الأنشطة التعليمية الخاصة بمرحلة (الاستعداد للكتابة) إذ وصل متوسط نسبتها إلى (32٪) من مجموع الأنشطة، ويعود السبب إلى عدم توفر الوقت الكافي لدى الوالدين والمسؤولين عن تربية الطفل في المنزل لتدريبه عليها، بالإضافة إلى عدم وجود برامج متكاملة لتنمية هذه المهارات.

كما يواجه الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبات في أداء المهارات الحركية الدقيقة لليدين بشكل عام والأصابع بشكل خاص، مما يؤثر سلباً على أدائهم للمهارات ما قبل الأكاديمية اللازمة لتعلم الكتابة (الرواشدة؛ وآخرون، 2016)

وهذا يتفق مع دراسة عبد الغني (2018) التي تشير إلى ضعف المهارات الأولية للكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومنها: الإمساك بالقلم، ورسم الحروف، وضعف مهارات الإدراك والتناسق البصري وغيرها من مهارات الاستعداد الكتابي، وقد أوصت الدراسة بأهمية صقل هذه المهارات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كأساسيات ضرورية لتكوين اتجاهات إيجابية نحو اللغة وتنميتها لهم ووجوب تنميتها بالبرامج التدريبية، وهذا يتفق مع ما أوحت إليه دراسة الرواشدة وآخرون سابقًا، والتي أوصت بسرعة التدخل المبكر لتنمية هذه المهارات باستخدام البرامج التدريبية.

ومن جهة أخرى أكدت نتائج العديد من الدراسات، ومنها دراسة الزيود وآخرون (2018)، ودراسة الفاعوري والزريقات (2020) إلى أن ضعف اللغة التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يمكن أن يرجع إلى ضعف المهارات الأساسية للكتابة؛ وذلك لوجود علاقة قوية بين المهارات اللغوية والشفوية والكتابية.

ومن هذا الاتجاه أوصت العديد من المؤتمرات بأهمية اللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومنها اللغة التعبيرية، وأهمية تنمية مهارات الاستعداد لها في وقت مبكر كتهيئة لتعلم الكتابة في المراحل الدراسية الأولى، ومنها المؤتمر الإقليمي الأول للتوحد (2015) بأكاديمية الفلك للدراسات والاستشارات بالتعاون مع مركز الخزامى للحالات الخاصة بعمان، بعنوان (التوجهات العلمية الحديثة في اضطراب طيف التوحد التشخيص، العلاج، التأهيل).

وفي هذا الصدد، ونظرًا لتوجه المملكة العربية السعودية نحو تطوير قطاع التعليم خلال الفترة الحالية خاصة في ضوء رؤية المملكة (2030)، والتي تشير لإتاحة الفرصة لأفراد المجتمع كافة للحصول على الفرصة التعليمية، بالإضافة إلى توجه العديد من المدارس نحو استخدام الأنشطة والبرامج التدريبية

المتنوعة التي تتناسب مع كل فئات الطلاب وفقًا للفروق الفردية فيما بينهم، وخاصة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة، باستخدام التكامل الحسي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة؟

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس البعدي والتتبعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- مهارات الاستعداد للكتابة التي يمكن تنميتها لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

2- فعالية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

3- الفروق في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القلبي والبعدي والتتبعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات والبحوث في ميدان التربية الخاصة التي تناولت برامج التكامل الحسي بصفة عامة ولدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة .

2- تعتبر الدراسة الحالية الأولى - في حدود علم الباحثتين - التي تناولت برنامج التكامل الحسي في تنمية

مهارات الاستعداد للكتابة بصفة عامة، ولدى فئة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة .

3- توجيه نظر المتخصصين حول البرامج التدريبية وأثرها في تقدم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

1- تزويد الميدان ببرنامج لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة والاستفادة من أدواته المستخدمة في التطبيق لمساعدة الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

2- تزويد الميدان بأداة ذات معايير واضحة، يمكن الوثوق بها؛ لقياس مهارات الاستعداد للكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

3- استعراض استراتيجيات وأنشطة جديدة يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على جمع البيانات الأولية من خلال استبانة؛ ثم تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي.

2- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

3- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني واستمر البرنامج للفصل الأول من العام الجديد سنة 1443 - 1444هـ / 2022 - 2023م.

4- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة مختارة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة التدخل المبكر من عمر (3-6) سنوات في مركز خديجة بنت خويلد للتوحد، في مدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

تستعرض الدراسة في هذا المحور مصطلحات ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

البرنامج (Program)

تعرفه زمزمي (2007) بأنه: مجموعة من المواقف التربوية، والأنشطة التدريبية التعليمية، لتنمية المفاهيم والمهارات، وتحديد الاتجاهات (التحدث والاستماع، والتمييز والفهم والذاكرة السمعية والبصرية، والتآزر البصري والحركي للعضلات الدقيقة) لتشكيل رموز الكتابة بما يتناسب مع خصائص ومتطلبات نمو الطفل من سن (5-6) سنوات وذلك بهدف تنمية الاستعداد للكتابة؛ ومن ثم التغلب على مشكلات التدريب على الكتابة وصعوباته في المرحلة الابتدائية مستقبلاً.

ويعرف البرنامج إجرائياً بأنه: الأسس التي تقوم عليها برامج التدخل المبكر والمتمثلة في الاستراتيجيات والخبرات والأنشطة العلمية التدريبية المخططة والمنظمة القائمة على التكامل الحسي، والتي تستهدف تنمية

مهارات الاستعداد الكتابي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من (3–6) سنوات في مكة المكرمة.

مهارات الاستعداد للكتابة (Pre-Writing Skills):

يعرف منيب وآخرون (2015) مهارات الاستعداد للكتابة بأنها: قدرة عقلية فكرية تتناسق فيها حركة العينين واليد عند الكتابة بدرجة يستطيع فيها متابعة تعلم الكتابة بيسر، ومدى تقبل الطفل لاكتساب مهارات وأساسيات الاستعداد الكتابي.

وتعرف مهارات الاستعداد للكتابة إجرائياً بأنها: مجموعة القدرات العقلية والحركية والتي تربط بين العقل والحركة الميكانيكية من خلال تناسق حركة العينين مع اليدين للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد لاكتساب أساسيات تعلم الكتابة المتمثلة في الإدراك البصري، والتذكر البصري، والتوجه البصري المكاني، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة، وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس مهارات الاستعداد الكتابي.

التكامل الحسي (Sensory Integration):

تعرفه إيكن (2019) بأنه: استقبال المعلومات الحسية المتواجدة في البيئة المحيطة بنا من طرف الحواس الجسدية، ويتم انتقاؤها ثم تنظيمها وتحليلها وتفسيرها ثم اختيار الاستجابة المناسبة لها حسب الموقف الذي يكون فيه الفرد.

ويعرف التكامل الحسي إجرائياً بأنه: عملية عصبية حيوية تحدث نتيجة استثارة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدخلات حسية (سمعية، بصرية، لمسية، شمية، وتذويقية) يتم توظيفها بهدف ممارسة الحركات الميكانيكية المستخدمة في مهارات الاستعداد للكتابة.

اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder):

تعرّف جمعية التوحد الأمريكية (Autism Society of America, .n. d) اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي (تطوري) معقد تؤثر على مدار حياة الشخص، وتظهر عادةً خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن تؤثر على التواصل، والعلاقات والمهارات الاجتماعية، والتنظيم الذاتي للشخص.

ويعرف اضطراب طيف التوحد إجرائياً بأنه: هم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد تبعًا للمقاييس الأساسية لتشخيص اضطراب طيف التوحد ولديهم ضعف في مهارات الاستعداد للكتابة من عمر (3–6) سنوات في مركز خديجة بنت خويلد للتوحد .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشمل الإطار النظري على ثلاثة محاور رئيسة في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام برنامج

تدريبي قائم على التكامل الحسيّ لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، ويناقش المحور الأول الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما يتناول المحور الثاني مهارات الاستعداد للكتابة، ويوضح في المحور الثالث برامج التدخل المبكر القائمة على التكامل الحسي، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، ومن ثم التعقيب العام عليها.

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

يرجع مفهوم اضطراب طيف التوحد "Autism Spectrum Disorder" في البدايات الأولى إلى الترجمة الإغريقية لكلمة (Autos) والتي تشير إلى الذات "الأنا"، والتي تشير إلى الانطواء والتوحد مع الذات، وقد استعمل العالم (بلولير ايغون) وهو طبيب سويسري ولد في زيورخ (1857 – 1939) مفهوم السلوك ذو اضطراب طيف التوحد لأول مرة عام (1911) كدالة على الانفصام الشخصي، وذلك بالرغم من الاختلافات الواقعية والشديدة بين الاضطرابيين (جراح، 2018).

ومن هذا الاتجاه عرف الحوامدة (2019) اضطراب طيف التوحد بأنه: قصور في تطوير المهارات الاجتماعية للطفل والتواصل اللفظي وغير اللفظي وكذلك اللعب التخيلي والإبداعي، وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي من خلالها يتم جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم قدرة الطفل على تكوين ارتباطات وخلق علاقات مع زملائه أو الأفراد المحيطين به، وعدم القدرة على اللعب واستخدام وقت الفراغ، وكذلك ضعف القدرة على التصور البناء والملائمة التحليلية.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

يصف الباحثون والعلماء والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأن لهم خصائص تميزهم عن غيرهم؛ ويعرض الباحثون أهم الخصائص الجسمية والحركية، والاجتماعية واللغوية والمعرفية التي يتميز بها الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما أشار إليها كلٍ من (إبراهيم، 2018؛ الجلبي، 2015؛ سليمان، 2014) تتلخص في: أنه لا توجد خصائص جسمية تميز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن أقرانهم، فهم يشبهونهم، فيتمتعون بمظهر جسماني طبيعي، ولذلك لا يعتمد على الخصائص الجسمية في تشخيصهم (سليمان، 2014). كما أن الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد يصل إلى مستوى من النمو الحركي يكاد يكون مثل أقرانه مع وجود تأخر بسيط في معدل النمو (الجلبي، 2015). بالإضافة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتصفون بالعزلة

الاجتماعية، ويقضون وقتا طويلا بالقرب من آبائهم أو مربيهم، كذلك العلاقات الاجتماعية تعد من أصعب الأشياء على الطفل ذو اضطراب طيف التوحد(إبراهيم، 2018). وينحصر التواصل عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في أغراض الطلب، ويغلب عليهم استخدام الكلمات والمفردات خاصة بهم مرتبطة بالمواقف التي تواجههم (سليمان، 2014). كما أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون اضطرابات واضحة في التفكير والانتباه والإدراك والذاكرة واللغة، وصعوبات معرفية تتعلق بدرجة الفهم، وإدراك أبعاد المواقف، استيعاب المنبهات والرد الفوري عليها، وذاكرتهم ليست مترابطة، بل إنها جامدة إلى حد بعيد المدى (الجلبي، 2015).

المحور الثاني: مهارات الاستعداد للكتابة.

تعد الكتابة أو التدوين وسيلة من وسائل الاتصال المهمة، والتي يتم بواسطتها ربط الحاضر بالماضي، ونقل العلوم من الأجيال السابقة إلى الأجيال الحالية، كما يمكن للفرد أن يعبر عن أفكاره، ويقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من أحداث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخطأ الكتابي للطفل في الإملاء، أو في عرض الفكرة الأساسية، والتي قد تكون سبباً في قلب المعنى للجملة أو عدم وضوح الفكرة على وجه العموم (البطاشية، 2011).

وفي هذا الاتجاه عرف العزاوي (2017) الكتابة بأنها: عملية رسم رموز الأصوات والمعاني، فهي عملية معقدة في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصوير الأفكار، وتصويرها في حروف، وتراكيب صحيحة نحوياً، وفي أساليب متنوعة المدى، والعمق بالإضافة إلى الطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدقيق، وثم تنقيح الأفكار، والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق عمليات التفكير.

وقد عرف الحمدان (2019) مهارات الاستعداد للكتابة بأنها: بأنها المهارات التي تسبق التعلم (الكتابة) واللازم توافرها للطفل قبل تعلم الكتابة، وتتضمن مهارات التمييز البصري، والذاكرة البصرية، واستقبال اللغة، والعضلات الكبرى، والتآزر البصري اليدوي، وإنتاج اللغة.

كما عرفها العلميات (2013) بأنها: المهارات والقدرات الأساسية التي يجب أن يكتسبها الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتسهل عملية تعلم الكتابة عند دخول المدرسة لاحقاً، وتشمل هذه المهارات: تطور حركات العضلات اليدوية الدقيقة، والتناسق ما بين اليد والعين، ومسك أدوات الكتابة، وأداء حركات الكتابة الأساسية.

مما سبق، يتضح أن مهارات الاستعداد للكتابة

تتمثل في مجموعة القدرات العقلية والحركية، والتي تربط بين العقل والحركة الميكانيكية للعضلات، من خلال تناسق حركة العينين مع اليدين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لاكتساب الأساسيات قبل تعلم الكتابة المتمثلة في الإدراك البصري، والتذكر البصري، والتوجه البصري المكاني، إكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة.

مهارة الاستعداد للكتابة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

تتعدد المهارات الممهدة لعملية الكتابة وفي مقدمتها رسم الأشكال المختلفة، والخطوات الرأسية والأفقية المنحنية والمنكسرة بدون قيود، أي ليس على سطر أو داخل مربعات صغيرة، ولكن بشكل حر لتنمية العضلات الدقيقة لأنامل اليد وتحقيق التآزر العصبي العضلي بين حركة اليد والعين، من المهارات الأساسية لإعداد الطفل لتعلم الكتابة.

وفي هذا الصدد أشارت زمزمي (2007) إلى مهارات الاستعداد الكتابي في مهارات التمييز البصري والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة، ونوجزها فيما يلي:

1- مهارات التمييز البصري:

وهي من أهم مهارات التمييز البصري التي يمكن تنميتها لدى الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتتمثل في مهارة: التحكم الجيد في حركة اليد والأصابع، التعود على مسك القلم للتلوين والتوصيل، التنقيط، تكرار الخطوط في رسم الأطفال، الخطوط المستقيمة والمتعرجة والمنكسرة والملتفة والحلزونية، وذلك باستخدام بعض المواد مثل: الصلصال، فرش التلوين، الطباشير، أقلام الرصاص، أقلام رسم: زيتية، شمعية، خشبية، حوض الرمل وبعض العصي (بدير وصادق، 2009).

2- مهارات التناسق البصري الحركي:

وتظهر من خلال قدرة الطفل على إحداث التوافق بين العين واليد تدريجياً، وهناك مهارات تساعد على تحقيق هذا التوافق، وتتمثل في مهارة: إدخال مجموعة من الحلقات المفرغة (مفتوحة ومغلقة) داخل بعضها، الرسم على النقط، التلوين، السير إلى هدف مكاني محدد داخل المتاهة (عبد الرحمن وأحمد، 2002).

3- مهارات تشكيل رموز الكتابة:

وتتمثل في التخطيطات الأولية للكتابة لطفل ما قبل المدرسة، وتشمل: الخطوط الرأسية، الأفقية، الدائرية، المائلة، النقط، المتقاطعة الإشعاعية، الموجة، المقوسة، المتعرجة، المعقوفة، اللولبية، الحلزونية كما يتمكن الطفل فيما بين الثالثة والرابعة من العمر من نسخ بعض الأشكال الهندسية مثل: المربع، المثلث، والدائرة، وإن كانت غير منتظمة لعدم قدرة الطفل السيطرة على العضلات الدقيقة والقصور في التمييز البصري

(الناشف، 2001).

كما أشارت نتائج دراسة كل من منيب وآخرين (2015)، ودراسة أحمد (2006) إلى مهارات الاستعداد للكتابة، في مهارات الإدراك البصري، والتذكر البصري، والتناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة، ويمكن إيجازها فيما يلي:

4- مهارات الإدراك البصري:

وتشمل مهارات: إدراك التشابه والاختلاف بين الأشياء والصور والكلمات، وإدراك الأطوال والأحجام والمسافات، وإدراك العلاقات المكانية والاتجاهات.

5- مهارات التذكر البصري:

وتشمل مهارات: ترتيب الأشياء التي سبق النظر إليها ترتيبًا معينا، وترتيب مجموعة من الصور بتسلسل معين سبق التعرف عليه، وإكمال الحروف الناقصة من الكلمات المألوفة لديه.

6- مهارات التناسق البصري الحركي:

وتشمل مهارات: إدخال مجموعة من الحلقات المفرغة (مفتوحة ومغلقة) داخل بعضها، والرسم على النقط، والتلوين، والسير إلى هدف مكاني محدد من خلال متاهة مثلاً.

7- مهارات تشكيل رموز الكتابة:

وهي مهارات تهدف في مجملها الوصول بالطفل إلى قمة الاستعداد للكتابة، وتشمل مهارات: وضع الحروف في أماكنها المفرغة، وتلوين فراغ الكلمات، والتعرف على أشكال الحروف الناقصة ورسمها، ومراعاة الكتابة على السطور المحددة.

واقتصر جراح (2018) على مهارات الاستعداد للكتابة التي أجمع المحكمون عليها ضرورة توافرها لدى طفل الروضة، وتتمثل إجمالاً في مهارات: الإدراك البصري، والتذكر البصري، والتوجه البصري المكاني، وإكمال الأشكال الناقصة، التناسق البصري الحركي، وتشكيل رموز الكتابة، وأكدت على أهمية دور المعلم أو الأخصائي أو المرشد في إعداد المواقف والأنشطة المناسبة لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

وتقتصر الدراسة الحالية على مهارات وأساسيات الاستعداد الكتابي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إجمالاً في مهارات: الإدراك أو التمييز البصري، والتذكر البصري، والتوجه البصري المكاني، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة، وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي.

المحور الثالث: برامج التدخل المبكر القائمة على التكامل الحسي.

يعتبر التدخل المبكر نظام خدمات متنوعة تربوية، وعلاجية، ووقائية، واستجابات مدروسة تقدم للأطفال الصغار من الميلاد وحتى 6 سنوات ممن لديهم احتياجات

خاصة نمائية، وتربوية ومعرضين لخطر الإعاقة لأسباب متعددة، بغرض تنمية، وتعزيز قدرات الطفل، وتنمية مهارات المحيطين به، لمساعدته بما يتناسب مع احتياجاته، ولا يركز التدخل المبكر على الطفل فقط ولكنه يولي اهتماما كبيرًا بالأسرة أيضا، فالتدخل المبكر امتداد للبرامج التربوي في سن ما قبل المدرسة (البار، 2016)

ومن ضمن برامج التدخل المكبر: البرنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي، حيث تعتمد فلسفة بناء البرامج التدريبية على علم النفس الإيجابي التي ترتكز على بعض الجوانب الإيجابية في الشخصية، وتعمل على تنميتها؛ لأن الإنسان لديه من القوة من أن يحدد ما يكون عليه وما سيكون عليه، ولديه القدرة على تجاوز ما هو كائن في سبيل تحقيق ما سيكون عليه؛ لذا يعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من اللقاءات العلمية المخططة، والمنظمة ببرنامج زمني، والمتضمن سلسلة من الإجراءات التعليمية، والتي تهدف إلى تنمية مهارات محددة بذاتها، وذلك وفق الأساس النظري الذي يستند إليه ذلك البرنامج (عامر، 2015).

كما يوضح كل من منيب وآخرون (2013) أن البرامج التدريبية لأطفال اضطراب طيف التوحد في فترة ما قبل المدرسة تعد برامج تدخل مبكر، وتصفها بأنها طريقة منظمة تعقب عملية الاكتشاف المبكر، تتضمن مجموعة من الأنشطة التدخلية، للتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل سن السادسة لتنمية مهاراتهم المعرفية والتواصلية.

وعرف نصر (2011) برنامج التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأنه: برنامج مخطط ومنظم، في ضوء أسس علمية وتربوية، تستند إلى مبادئ وفنيات وخطوات علاجية، وذلك لتقديم مجموعة من المهارات والأنشطة المختلفة، التي تدخل في إطار التدخل المبكر، ويتم تقديمها في سن مبكرة لمجموعة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك من خلال عدد معين من الجلسات، مبنية على مجموعة من الخطوات التي تهدف إلى تنمية مهارات محددة لدى هؤلاء الأطفال، ويتم ذلك خلال فترات زمنية محددة.

بناءً على ما سبق، يتضح أن البرنامج التدريبي إذا تم تطبيقه على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل سن السادسة يعد برنامج تدخل مبكر؛ لذا ينبغي أن يتصف بأنه برنامج مخطط ومنظم، في ضوء أسس علمية وتربوية، تستند إلى مبادئ وفنيات وخطوات علاجية، متمثلة في مجموعة من الأنشطة المخططة المتتالية المتكاملة المترابطة التي تتضمن مجموعة من الممارسات والمهارات التي تقدم خلال فترة زمنية محددة، وتستند إلى أسس نظرية التكامل الحسي لتنمية مهارات الاستعداد الكتابي لهذه الفئة.

التكامل الحسي (Sensory Integration):

يستخدم مصطلح التكامل الحسي ليشير ويصف ثلاثة أشياء ذات صلة ببعضها البعض وهي، أنها نظرية عصبية، تمثل شكلاً من أشكال العلاج، والتكامل بين أكثر من حاسة لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نمائية أو صعوبات تعلم في مراحل مبكرة من العمر، كمن لا يستطيعون التأقلم مع المثيرات، وتصدر عنهم سلوكيات غير ملائمة، وهذه الأعراض تمثل نتاجاً لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، وذلك بين المستقبلات الحسية والمخية (إسماعيل، 2019).

مفهوم التكامل الحسي:

استخدم مفهوم التكامل الحسي على يد جين إيرس (Jean Ayres) أخصائية العلاج الوظيفي في الستينات من القرن الماضي؛ وعرفه الشخص وآخرون (2017) التكامل الحسي بأنه: قدرة الطفل على استقبال المعلومات من خلال الحواس المختلفة وتكاملها ودمجها؛ لإنتاج سلوك يتلاءم مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكل هادف.

وعرفه شارون (fossum, 2010) بأنه عملية طبيعية تتلقى المعلومات من كل من الجسد والبيئة عن طريق الحواس، ثم تعمل على تنظيم وتوحيد المعلومات، واستخدامها في تخطيط وتنفيذ الاستجابة الملائمة للتحديات المختلفة من أجل التعليم والتعلم والعمل بيسر في الحياة اليومية، وتتم هذه العملية نتيجة استقبال الفرد للمعلومات من الحواس المختلفة وإرسالها إلى الدماغ ثم معالجتها، وإعطاء الاستجابة الملائمة لها.

وبذلك يتضح أن التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتمثل في استقبال المعلومات من: صور وأصوات وملامس وروائح ومذاقات، باستخدام الحواس المختلفة لهم من: العين، الأذن، الأنف، اللسان، الجلد، الجهاز الحوفي والجهاز الدهليزي، وتكاملها ودمجها لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات بشكل مستمر ومميز وهادف.

ولا يمكن أن يكتمل الحديث عن التكامل الحسي بدون الإشارة لدور المعلم في تنمية المهارات المختلفة لدى ذوي اضطراب التوحد، حيث يعتبر المعلم هو المساعد التربوي الذي يعمل بشكلٍ مباشر مع الأطفال من ذوي الإعاقة، ويقوم بتقديم كل ما يحتاجه الأطفال من مساعدات في نسق مساعدة إضافي، **ويعمل على تنمية المهارات لدى الطفل، ومن هنا تبرز الحاجة لتناول دور المعلم في إعداد المواقف التعليمية القائمة على التكامل الحسي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة**. حيث يتمثل دور المعلم الرئيس عند الإعداد لاستخدام المواقف والأنشطة التعليمية القائمة على التكامل الحسي المناسبة لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة؛ في ضرورة توفير الفرص المتنوعة في المواقف التعليمية التي تعمل على

استخدام أكثر من حاسة، وتشجيع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كي يختاروا الأدوات والمواد وتوجيههم بطريق سليمة (القداح، 2012).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تستعرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت اضطراب طيف التوحد والاستعداد للكتابة، بالإضافة إلى برامج التكامل الحسي في بعدين: دراسات ذات علاقة باضطراب طيف التوحد والاستعداد للكتابة، دراسات ذات علاقة باضطراب طيف التوحد وبرامج التكامل الحسي .

تم تعرض الدراسات تباعًا مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وثم مناقشتها للكشف عن الفجوة البحثية وهي استعداد أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للكتابة باستخدام التكامل الحسي .

دراسات ذات علاقة باضطراب طيف التوحد والاستعداد للكتابة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبين أنّ الدراسات التي بحثت في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قليلة جداً، وكانت غالبية الدراسات تتعلق بمهارات الكتابة أو التعبير الكتابي، أو صعوبة الكتابة، إذ لم تحظَ مهارات الاستعداد الكتابي – في حد علم الباحثتين – الاهتمام لدى الباحثين، مع أهميتها في إعداد وتهيئة الأطفال ذوي التوحد للكتابة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الدراسة الحالية، وسيتم عرضها وفق تسلسلها الترتيبي من الأحدث إلى الأقدم :

أجرت طه وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على تحليل السلوك التطبيقي، وتكونت عينة الدراسة من اثنى عشر طفلاً من ذوي اضطراب التوحد، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء لستانفورد بينيه، ومقياس الطفل التوحدي، ومقياس مهارات الاستعداد للقراءة، والبرنامج التدريبي، وأسفرت النتائج إلى فعالة البرنامج وبدا ذلك في تحسن مهارات الاستعداد للقراءة لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وأجرى عبد الغني (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، وتمثلت عينة الدراسة في (8) تلاميذ من تلاميذ مؤسسة ضوء المستقبل بمدينة السويس، وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في

مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تقييم اضطراب طيف التوحد الطفولي، ومقياس مهارات الكتابة للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد الخفيف. والبرنامج التعليمي لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد الخفيف، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الكتابة.

كما سعت دراسة الرواشدة (2016) في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، وتمثلت عينة الدراسة في (35) طفل في مدرسة المعرفة النموذجية لذوي الإعاقة، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وبرنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياس البعدي والتتبعي في مستوى المهارات الحركية الدقيقة لدى أطفال المجموعة التجريبية والمستخدم معهم البرنامج التدريبي السلوكي، ويؤكد ذلك أن درجاتهم متقاربة بين القياسين البعدي والتتبعي.

وهدفت دراسة سادلر وآخرون (Asaro- Saddler et al., 2015) إلى التعرف على خصائص الطلاب الذين من اضطراب طيف التوحد التي تجعل الكتابة صعبة، ونقاط القوة، وكذلك التعرف على فعالية استخدام التقنية لدعم وتطوير جودة الكتابة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثون المنهج التجريبي في دراسته، وتمثلت عينة الدراسة في (10) طلاب من المرحلة الثانوية ذوي اضطراب طيف التوحد، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس جودة الكتابة، وتوصلت الدراسة إلى تحسن جودة الكتابة لدى الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي، ويرجع ذلك لاستخدام برنامج المؤلف الأول (First Author®).

دراسات ذات علاقة باضطراب طيف التوحد وبرامج التكامل الحسي:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبين أنّ الدراسات التي بحثت في برنامج التكامل الحسي وأثره على أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام كثيرة ومتنوعة، لما له من أثر بالغ في تحسن الأطفال من عدة نواحي وأصعدة، ولكن كان استخدام برنامج

التكامل الحسي لاستعداد للكتابة قليل ويكاد غير موجود؛ لأن غالبية الدراسات تتعلق التعبير الكتابي، أو صعوبة الكتابة، وتحسن الكتابة إذ لم تحظى مهارات الاستعداد الكتابي باستخدام التكامل الحسي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الكثير من الاهتمام، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال الدراسة الحالية، وسيتم عرضها وفق تسلسلها الترتيبي من الأحدث إلى الأقدم :

هدفت دراسة محمد (2020) إلى كشف عن أنشطة التكامل الحسي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. والكشف عن دور الألعاب والأنشطة المتضمنة في أنشطة التكامل الحسي في الحد من أعراض اضطراب المعالجة الحسية لأطفال اضطراب طيف التوحد. وتنمية بعض القدرات الحس حركية المرتبطة بالتوازن والمشي والجري والقفز والزحف وتقليد الحركات والأوضاع المختلفة بالجسم. وتنمية التكامل الحسي والسمعي الذي يكمن في تحسين فعالية الجهاز العصبي للطفل من حيث ترجمة المعلومات الحسية التي تصله من البيئة لمساعدته في التغلب على الصعوبات الحسية لديه. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتشتمل عينة الدراسة على (10) أطفال مصابين باضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم ما بين 6 – 8 سنوات في برنامج الدمج بمدارس التعليم العام. كما تستخدم الأدوات التالية: مقياس اضطراب المعالجة الحسية لأطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد/ نعمات موسى 1434هـ)، أنشطة التكامل الحسي لأطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة). وتوصلت النتائج إلى أن البرنامج قد نجح في تطوير مهارات اضطراب المعالجة الحسية للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تنمية مهارات التكامل الحسي، كما ساعد الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد على إكسابه الثقة في قدراته وإتاحة تكوين صورة إيجابية عن ذاته من خلال برنامج التكامل الحسي للدراسة .

أجرى سالم (2020) دراسة بهدف لتحسين بعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج التكامل الحسي، وتم استخدام المنهج والصفي والشبه تجريبي، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم من (5–7) سنوات وتراوح معامل ذكائهم ما بين (66– 71) بمتوسط (2–67) ونسبة اضطراب طيف توحد لديهم متوسطة، وتم استخدام عدة أدوات وهي مقياس تقدير الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومقياس تقدير الإدراك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، برنامج تدريبي، مقياس تشخيص الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد، مقياس ستانفورد بينيه العربي

للذكاء (الطبعة الرابعة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس والمقياسين القبلي والبعدي ولصالح المقياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي ولصالح المقياس البعدي؛ مما يوضح تنمية الإدراك في القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أداء مقياس إدراك لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين البعدي والتتبعي.

أجرى محمد وآخرون (2019) دراسة تشير إلى التعرف على برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، وتمثلت عينة الدراسة في (10) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، التي قد تراوحت أعمارهم ما بين (8-9) سنوات، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار المسح النيورلوجي السريع، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة المصرية، واختبار التعبير الكتابي، وبرنامج التكامل الحسي، وتوصلت الدراسة إلى هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس لأبعاد اختبار التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد اختبار مستوى التعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، وأوصت الدراسة بتحسين الذاكرة من خلال البرنامج القائم على التكامل الحسي، تدريب المعلمين والموجهين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين على إعداد البرامج التدريبية، والتي تتصدى للتغلب على المشكلات التي تؤثر بالسلب على التعبير الكتابي، وحث أولياء الأمور من خلال اجتماعات مجلس الآباء في المدرسة على تنمية مهارات التعبير الكتابي لديهم.

وهدفت دراسة السيد (2018) إلى التحقق من فعالية برنامج تكامل حسي في التخفيف من بعض

المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدم المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (12) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث تراوح المدى العمري للعينة بين (3.5- 6.6) سنة بمتوسط عمري (5 /2) سنة وانحراف معياري (0.913)، وتوزعت عينة الدراسة على مجموعتين؛ الأولى تجريبية تم تطبيق برنامج التكامل الحسي عليها وضمت (6) أطفال، والأخرى ضابطة وضمت (6) أطفال، وقد قام الباحث بتصميم مقياس لتقييم المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أشارت النتائج إلى فعالية برنامج التكامل الحسي في تخفيف المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في السلوكيات الحسية البصرية، كما أوضحت النتائج استمرار التحسن الذي أحرزه أطفال المجموعة التجريبية في كل من المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة.

سعت دراسة أديتي سريفاستفا (Srivastava, 2016؛ التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التكامل الحسي للكتابة اليدوية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على عينة تكونت من (22) من الأطفال الذين يعانون من قصور عصبي مثل التوحد واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) واضطراب التنسيق التنموي (DCD)، التأخر في النمو يواجه صعوبات في التكامل الحسي وعيوب التطبيق؛ مما يسبب مشاكل في القراءة والكتابة والنسخ من السبورة، الاستماع وفهم التعليمات في الفصل. الأطفال ذوي صعوبات التعلم واللغة كانت الصعوبات قصيرة المدى بعد الرأرأة الدورانية. وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة باستخدام المنهج الشبه تجريبي، وتوصلت النتائج إلى أن عمل النوى الدهليزي مرتبط ارتباطًا مباشرًا بمهارات القراءة والكتابة. وأن استخدام البرامج والاستراتيجيات الحسية العملية لها تأثير إيجابي تحسين حالة الأطفال والمهارات الحركية الكبرى كما أظهرت النتائج أن البرامج والاستراتيجيات الحسية تدعم مشاكل خط اليد مع التعديلات في البيئة وتكييف المرافق والبيئة الدراسية المناسبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات الكتابة أو التعبير الكتابي، أو صعوبة الكتابة بالنسبة لأطفال التوحد، ومنها دراسة كل من عبد الغني (2018)، والرواشدة (2016) ودراسة سادلر وآخرون

(Asaro- Saddler et al., 2015)، والتي استخدمت برامج تعليمية أو تدريبية سلوكية أو تقنية، بينما استخدمت دراسة محمد وآخرون (2019) استراتيجية التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، كما استخدم كلًا: السيد (2018)؛ وسالم (2020)؛ ومحمد (2020) برنامج التكامل الحسي لتأكد من فعاليته في الحد من أعراض التوحد، والتخفيف من المشكلات الحسية، وتحسين بعض المتغيرات الشخصية لدى أطفال التوحد .

وقد استخدمت جميع الدراسات والبحوث السابقة المنهج التجريبي، وشبه التجريبي في تحقيق أهدافها وفق التصميم (قبلي – بعدي)، ما عدا دراسة سالم (2020) أستخدم فيها المنهج الوصفي والشبة التجريبي معًا. كما تنوعت الأدوات في جميع الدراسات ما بين ما تم اقتباسه من باحثين سابقين وما تم إعداده من قبل الباحثين أنفسهم، تستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بالجوانب النظرية، وبناء الأدوات ومواد المعالجة التجريبية والاسترشاد ببعض المراجع التي وردت بها وإجراءاتها المنهجية، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وتوصلت معظم الدراسات السابقة فعالية برامج تعليمية أو تدريبية سلوكية أو تقنية في مهارات الكتابة أو التعبير الكتابي، أو معالجة صعوبة الكتابة، بالإضافة على فعالية استخدام برنامج التكامل الحسي وأثره البالغ الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لذا أوصت بعض الدراسات بضرورة استخدام برامج التدخل المبكر لأطفال التوحد في تنمية مهاراتهم الكتابية .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن معظم الدراسات السابقة سعت لتنمية مهارات الكتابة أو التعبير الكتابي، أو معالجة صعوبة الكتابة، وأغفلت مهارات الاستعداد الكتابي التي تهيئ الأطفال للكتابة، وتسعى الدراسة الحالية لتنمية مهارات الاستعداد الكتابي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة. كما أن غالبية الدراسات التي سعت لتنمية مهارات الكتابة أو التعبير الكتابي، أو معالجة صعوبة الكتابة وخاصة لأطفال التوحد باستخدام برامج تعليمية أو تدريبية سلوكية أو تقنية، وأغفلت استخدام البرامج القائمة على تكامل الحواس لأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتسعى الدراسة الحالي للبحث عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى عينة من أطفال التوحد في مكة المكرمة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، والمنهج شبه

التجريبي هو المنهج الذي يدرس أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، ويُعرف بأنه وهو المنهج الذي يطبق على الظواهر الإنسانية ودراستها على الواقع الفعلي كما هي وبدون أي تغير (أبو النصر، 2017)؛ وتمثل المتغير المستقل للدراسة في برنامج تدريبي لقياس المتغير التابع وهو مهارات الاستعداد للكتابة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، ولذلك فالمنهج شبه التجريبي يتسق بشكل أكبر مع طبيعة الدراسة الحالية. ولتسهيل إجراءات تطبيق الدراسة تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة مع قياس قبلي – بعدي لعينة قصدية من مجتمع الدراسة.

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: تناولت الدراسة متغيرًا مستقلًا هو البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي.

2- المتغير التابع: تناولت الدراسة متغير تابع هو مهارات الاستعداد للكتابة.

مجتمع وعينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (8) أطفال تم اختيارهم بطريقة قصدية من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يمكنهم استخدام أيديهم بمرونة ولديهم قصور في مهارات التكامل الحسي، والذين تتراوح أعمارهم من (3 – 6) سنوات، وقد تم تحديد العينة وتطبيق البرنامج التدريبي بالتعاون مركز خديجة بنت خويلد للتوحد في مكة المكرمة، التابع لإدارة تعليم مكة المكرمة التي تبنت البرنامج ونفذته الباحثة في المرحلة الأولى على العينة المحددة، وطبق البرنامج التدريبي في الفصل الدراسي الأول من العام 2022/ 2023م.

أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بإعداد مقياس لمهارات الاستعداد للكتابة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث هدفت الباحثتان من بناء هذا المقياس قياس فعالية توظيف البرنامج تدريبي باستخدام التكامل الحسي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة. وفيما يلي توضيح للخطوات التي اتبعتها الباحثتان:

وصف الأداة:

بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من خمسة أجزاء:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثتان جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض

الدراسة العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس – العمر – نوع التوحد).

القسم الثالث: يتكون هذا القسم من (28) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد مقسم إلى خمسة أبعاد، والجدول (3–4) يوضح عدد عبارات المقياس، وكيفية توزيعها على الأبعاد.

جدول (1): المقياس وعباراته.

المهارات	عدد العبارات	مجموع عبارات المقياس
التذكر البصري	5	28 عبارة
الإدراك البصري	7	
اكمال الأشكال الناقصة	5	
التناسق البصري المكاني	6	
تشكيل رموز الكتابة	5	

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (تنطبق بدرجة كبيرة جدًا، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق أبدًا)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: تنطبق بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة (2) درجتين، لا تنطبق أبدًا (1) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافة إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بكل مهارة من المهارات، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة Face Validity (صدق المحكِّمين).

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للمقياس، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية والتي تكونت من (28) فقرة، على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (ثمانية) محكمًا، حيث طلبت الباحثتان من السادة المحكمين تقييم جودة المقياس، من حيث قدرته على قياس ما أعد لقياسه، والحكم على مدى ملاءمته لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بمحورها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للمقياس.

وأوصى المحكمون بإعادة صياغة بعض العبارات

وإضافة بعض الفقرات، وبعد استرداد الاستبانات، قامت الباحثتان باعتماد الفقرات التي أجمع (80٪) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وإخراج المقياس بالصورة النهائية، حيث أصبح المقياس تتألف من (28) فقرة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للأداة.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (7) أفراد من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) بعد التأكد من إعتدالية البيانات؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

المهارة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
التذكر البصري	1	0.803*	4	0.789*
	2	0.766**	5	0.833*
	3	0.759*	-	-
الإدراك البصري	1	0.884**	5	0.811*
	2	0.856*	6	0.774*
	3	0.847*	7	0.756*
	4	0.799*	-	0.834*
إكمال الأشكال الناقصة	1	0.780*	4	0.829*
	2	0.899**	5	0.817*
	3	0.791*	-	-
التناسق البصري المكاني	1	0.769*	4	0.790*
	2	0.778*	5	0.853*
	3	0.892**	6	0.781*
تشكيل رموز الكتابة	1	0.781*	4	0.788*
	2	0.870*	5	0.821*
	3	0.753*	-	-

*** دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثالثًا: الصدق البنائي.

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

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لمجالات المقياس مع الدرجة الكلية.

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التذكر البصري	0.883**
الإدراك البصري	0.879**
اكمال الأشكال الناقصة	0.904**
التناسق البصري المكاني	0.899**
تشكيل رموز الكتابة	0.913**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لأبعاد المقياس، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ومن مخلال طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس.

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة

البعد	عدد العبارات	ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
التذكر البصري	5	0.841	0.889
الإدراك البصري	7	0.823	0.848
اكمال الأشكال الناقصة	5	0.836	0.857
التناسق البصري المكاني	6	0.874	0.882
تشكيل رموز الكتابة	5	0.828	0.841
الثبات العام	28	0.892	0.897

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (0.892)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئية النثفية (0.897)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد المقياس.

الصورة النهائية لمقياس مهارات الاستعداد للكتابة:

وبعد **تأكد الباحثتين** من صدق وثبات مقياس مهارات الاستعداد للكتابة، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (28) فقرة، موزعة على أبعادها الخمسة كالتالي: (5) فقرات لمهارة التذكر البصري، (7) فقرات لمهارة الإدراك البصري،(5) فقرات لمهارة إكمال الأشكال الناقصة، (6) فقرات لمهارة التناسق البصري المكاني، (5) فقرات لمهارة تشكيل رموز الكتابة. ملحق رقم (2).

البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي:

تؤكد جميع التشريعات والتوجيهات الحديثة الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على ضرورة التدخل المبكر كطريقة علاجية قبل سن السادسة؛ وذلك لتعزيز التطور النمائي، من خلال تنمية مهارات الاستعداد الكتابي، ومن أهمها الإدراك البصري، والتذكر البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة، وتعد برامج التكامل الحسي من أهم البرامج التي يحاول الباحثون من خلالها استقبال المعلومات من صور وأصوات وملامس وروائح ومذقات، باستخدام الحواس المختلفة لهم من: العين، الأذن، الأنف، اللسان، الجلد، وتكاملها ودمجها لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات بشكل مستمر ومميز وهادف.

أهمية البرنامج:

ترجع أهمية البرنامج في توفير مجموعة من الأنشطة والتدريبات المنظمة والهادفة، والتي تتفاعل مع جميع حواس الطفل، ويمكن استخدامها في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي لدى عينة من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الاستعداد للكتابة باستخدام التكامل الحسي، وفيما يلي عرضاً لأهداف البرنامج العامة والإجرائية.

الأهداف العامة لجلسات البرنامج:

تتمثل هذه الأهداف في مجموعة الأهداف التي يسعى برنامج التكامل الحسي من خلالها تنمية مهارات الاستعداد الكتابي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتتمثل في: الإدراك البصري، والتذكر البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

1- أن يحدد الطفل أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والصور.

2- أن يرتب الطفل مجموعة من الصور والأشكال تصاعدياً وتنازلياً.

3- أن يحدد الطفل أوجه التشابه بين الأطوال والحجوم والمسافات.

4- أن يرتب الطفل بإعادة كتابة حروف وكلمات مألوفة لديه.

5- أن يحدد الطفل الاتجاهات المختلفة والعلاقة بينهما.

6- أن يرسم الطفل بعض الأشكال بتسلسل معين.

7- أن يحدد الطفل الحروف المتشابهة والمختلفة في الكلمات.

8- أن يضع الطفل الحروف في أماكنها المفرغة في الكلمات المألوفة وتلوينها.

9- أن يكمل الطفل الحرف أو الحروف الناقصة في كلمة مألوفة سبق رؤيتها.

10- أن ينسخ الطفل بعض الأشكال الهندسية كمربع، ومثلث، ودائرة.

11- أن يكمل الطفل رسم صورة أو حروف مألوفة سبق رؤيته.

12- أن يلون الطفل بعض الأشكال بتسلسل معين.

13- أن يرسم الطفل الحروف الناقصة في الكلمات على السطور.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام العديد من فنيات برنامج لتكامل الحسي، ومنها ما يلي:

التعاقد السلوكي، التوضيح والمناقشة، النمذجة، التعزيز، الحث اللفظي والحركي، التغذية الراجعة، التكرار، التعلم باللعب، المحاكاة، وتقويم الجلسات.

متطلبات تنفيذ البرنامج:

يراعى عند تنفيذ البرنامج مجموعة من الاعتبارات الواجب مراعاتها في الجلسات التدريبية، حتى تتحقق أكبر فائدة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن أهمها ما يلي:

1- بيئة التدريب (المكان):

ويتمثل في مكان تنفيذ جلسات البرنامج أن يكون بعيداً الضوضاء وعوامل تشتيت الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بقدر الإمكان، بالإضافة إلى وجود إضاءة مناسبة، وتهوية جيدة، وسبورة

2- معيار محك تحقيق الأهداف:

تتحقق أهداف البرنامج بوصول الطفل ذو اضطراب طيف التوحد إلى أداء المهارة أو السلوك المستهدف إذا استجاب الطفل بطريقة صحيحة بنسبة تصل إلى 70-90٪، ويمكن تحديد ذلك من خلال

أنشطة تقويم كل جلسة من جلسات البرنامج في نهايتها للتحقق من تحقق المخرجات المستهدفة في كل جلسة.

3- الأدوات والوسائل اللازمة للبرنامج:

تتعدد الأدوات والوسائل المستخدمة في جلسات البرنامج وتتمثل فيما يلي:

السبورة البيضاء، أقلام رصاص، ألوان، أوراق عمل، صور متعددة سواء للحيوانات أو فواكه وورود، مجسمات متنوعة الحجم، مكعبات عليها حروف، بطاقات مكتوب عليها بعض الحروف أو الكلمات المستخدمة في الجلسات.

الجدول الزمني لتطبيق البرنامج:

يتكون البرنامج من (14) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعية، وتتوزع كما يلي:

جدول (5): الجدول الزمني لتطبيق البرنامج على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المهارة	الجلسات	عدد الساعات	عدد الأسابيع
الإدراك البصري	الجلسة الأولى: الأشكال والصور	20 دقيقة	الأسبوع الأول
	الجلسة الثانية: الحجوم والأطوال والمسافات	20 دقيقة	
	الجلسة الثالثة: العلاقات المكانية والاتجاهات	20 دقيقة	
	الجلسة الرابعة: التشابه والاختلاف بين الحروف والكلمات	20 دقيقة	الأسبوع الثاني
التذكر البصري	الجلسة الخامسة: ترتيب الأشياء والحروف	20 دقيقة	
	الجلسة السادسة: إكمال الحرف أو الحروف الناقصة في كلمة مألوفة	20 دقيقة	
إكمال الأشكال الناقصة	الجلسة السابعة: إكمال رسم "مثلث، مربع، مستطيل، دائرة"	20 دقيقة	الأسبوع الثالث
	الجلسة الثامنة: إكمال الصور المألوفة والحروف الناقصة	20 دقيقة	
التناسق البصري المكاني	الجلسة التاسعة: ترتيب الصور والأشكال	20 دقيقة	
	الجلسة العاشرة: إعادة كتابة حروف وكلمات مألوفة لديه	20 دقيقة	الأسبوع الرابع
	الجلسة الحادية عشر: رسم وتلوين بعض الأشكال	20 دقيقة	
تشكيل رموز الكتابة	الجلسة الثانية عشر: نسخ بعض الأشكال الهندسية	20 دقيقة	
	الجلسة الثالثة عشر: وضع الحروف في أماكنها المفرغة في الكلمات المألوفة وتلوينها	20 دقيقة	الأسبوع الخامس
	الجلسة الرابعة عشر: رسم الحروف الناقصة في الكلمات على السطور	20 دقيقة	
الإجمالي	**14 جلسة تدريبية**	**280 دقيقة**	**خمسة أسابيع**

استطلاع رأي المحكمين حول البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج القائم على التكامل الحسي، تم عرضه على ثمانية من المحكمين، والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، بهدف معرفة آرائهم، وملاحظاتهم حول البرنامج، وذلك في الجوانب التالية:

1- مناسبة عنوان الجلسة (مناسبة - غير مناسبة).

2- مناسبة أهداف الجلسة (مناسبة - غير مناسبة).

3- مناسبة الأدوات والوسائل والفنيات (مناسبة - غير مناسبة).

4- مناسبة إجراءات التنفيذ (مناسبة - غير مناسبة).

5- مناسبة تقويم الجلسة (مناسبة - غير مناسبة).

6- إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرونه مناسباً من تعديلات.

وتبين أن نسب اتفاق المحكمين هي نسب مقبولة بين (80 ٪ - 100٪)، مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الدليل؛ لتطبيقه على الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وبذلك أصبح الدليل في صورته الأولية القابلة للتطبيق بالدراسة على مجموعة الدراسة التجريبية.

الأساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

1- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test لعينتين مرتبطتين.

2- معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) لحساب حجم أثر البرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالتساؤل الأول ومناقشتها:

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة؟".

وللإجابة عن التساؤل تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القلبي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة".

وقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في نتائج مقياس مهارات الاستعداد للكتابة في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا، وقد تبين أن توزيع البيانات غير اعتدالي، ولذلك استخدمت الباحثتان (ويلكوكسون) "Wilcoxon Signed Ranks Test" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين التطبيق القبلي

والبعدي في مهارات الاستعداد للكتابة، وفيما يلي جدول (4-1) يوضح نتائج الفروق بين رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الاستعداد للكتابة.

جدول (6): نتائج اختبار (ويلكوكسون) "Wilcoxon Signed Ranks Test" لعينتين مرتبطتين للفروق بين رتب الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الاستعداد للكتابة (ن=8).

المهارات	التطبيق		العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	التعليق
التذكر البصري	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^a	.00	.00	-2.536[b]	0.011	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^b	4.50	36.00			
		التساوي	0^c					
الإدراك البصري	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^d	.00	.00	-2.521[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^e	4.50	36.00			
		التساوي	0^f					
إكمال الأشكال الناقصة	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^g	.00	.00	-2.527[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^h	4.50	36.00			
		التساوي	0^i					
التناسق البصري المكاني	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^j	.00	.00	-2.527[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^k	4.50	36.00			
		التساوي	0^l					
تشكيل رموز الكتابة	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^m	.00	.00	-2.524[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^n	4.50	36.00			
		التساوي	0^o					
الدرجة الكلية	قبلي/بعدي	الرتب السالبة	0^p	.00	.00	-2.521[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8^q	4.50	36.00			
		التساوي	0^r					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية:

تبين أنَّ القيمة الاحتمالية (.Sig) بين مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة كانت تساوي (0.012) وهي أقل من مستوى دلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين رتب الدرجات في مهارات الاستعداد للكتابة القياس القبلي

والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، لصالح التطبيق البعدي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة.

بالنسبة للأبعاد الفرعية لمهارات الاستعداد للكتابة:

إنَّ القيمة الاحتمالية (.Sig) بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات (التذكر البصري، والإدراك البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري، وتشكيل رموز الكتابة) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة كانت أقل من مستوى دلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين رتب الدرجات في مهارات (التذكر البصري، والإدراك البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري، وتشكيل رموز الكتابة) بين القياس القبلي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، لصالح التطبيق البعدي، حيث إن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وذلك في كل بُعد من الأبعاد الفرعية.

حجم الأثر:

قامت الباحثتان بحساب حجم أثر البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة المقاسة بواسطة المقياس، وذلك بحساب (r_{prb}) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة باستخدام المعادلة التالية: (صافي، 2017، ص. 295).

$$r_{prb} = \frac{4T_1}{n(n+1)} - 1$$

حيث:

r_{prb}: معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة

T_1: مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة

n: عدد أزواج الدرجات

ويفسر جدول (7) قيمة r_{prb} في ضوء المحكات التالية (المرجع السابق):

جدول (7): تحديد مستويات حجم الأثر لمعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}).

قيمة r_{prb}	$r_{prb} < 0.4$	$0.4 \leq r_{prb} < 0.7$	$0.7 \leq r_{prb}$
حجم الأثر	ضعيف	متوسط	كبير

وللكشف عن درجة التأثير قامت الباحثتان بحساب حجم الأثر الناتج عن توظيف العامل المستقل (البرنامج تدريبي باستخدام التكامل الحسي) على العامل التابع (مهارات الاستعداد للكتابة) وفق المعادلة السابقة، والجدول التالي يوضح حجم الأثر ودرجة التأثير على مهارات الاستعداد للكتابة:

جدول (8): حجم أثر البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

المهارات	قيمة T_1	قيمة r_{prb}	درجة التأثير
التذكر البصري	36	1	كبيرة
الإدراك البصري	36	1	كبيرة
إكمال الأشكال الناقصة	36	1	كبيرة
التناسق البصري المكاني	36	1	كبيرة
تشكيل رموز الكتابة	36	1	كبيرة
الدرجة الكلية	36	1	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (r_{prb}) للدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة وللأبعاد الفرعية تقع في مستوى درجة التأثير "كبيرة "، مما يدلل على أن البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي له أثر كبير في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن هناك جدوى وفعالية للبرنامج التدريبي القائم على تحليل السلوك التطبيقي في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى اعتماد البرنامج على الكثير من الفنيات الملائمة لذوي اضطراب التوحد، التي من خلالها يتم تنمية التكامل الحسي لدى هذه الفئة، وما صاحب البرنامج من فنيات (التعاقد السلوكي، التوضيح والمناقشة، النمذجة، التعزيز، الحث اللفظي والحركي، والتغذية الراجعة) وهذا أدى إلى تكامل البرنامج وحسن نتائجه، وزاد من فعاليته، وكذلك عملية التدرج المتبعة في تدريب الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من السهل إلى الصعب زاد من قدرته على التعلم، وعلى الاستجابة مع المهارات التي ينميها البرنامج، وحيث إن البرنامج قد تم إعداده وفق أسس متكاملة، فقد تم بناء البرنامج التدريبي وفق أسس عامة، وتم فيه التركيز على المهارات الصوتية والبصرية والحسية، وكذلك راعي البرنامج الأسس النفسية والتربوية من خلال مراعاة الخصائص العامة التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهذا ما أسهم في توظيف قدراتهم بطريقة مثلى من خلال مراعاة احتياجاتهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، كما أن ما احتواه البرنامج من فنيات وأسس متنوعة قد عمل على إثارة الانتباه والتشويق لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، وهذا كله انعكس في زيادة فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (2019)

التي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج القائم على التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كما تتفق جزئياً مع دراسة محمد (2020) التي أشارت إلى فعالية البرنامج القائم على التكامل الحسي في تطوير مهارات اضطراب المعالجة الحسية للطفل ذوي اضطراب التوحد، كما وتتفق جزئياً مع نتيجة دراسة سالم (2020) في فعالية برنامج التكامل الحسي في تحسين بعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك تتفق جزئياً مع نتيجة دراسة السيد (2018) التي أشارت نتائجها إلى فعالية برنامج التكامل الحسي في تخفيف المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما وتتفق مع نتيجة دراسة أديتي سريفاستفا (Aditi Srivastava, 2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجيات التكامل الحسي للكتابة اليدوية بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني ومناقشتها:

والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة؟".

وللإجابة عن التساؤل تم صياغة الفرض الصفري الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة".

وقد قامت الباحثة بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في نتائج مقياس مهارات الاستعداد للكتابة في التطبيقين التتبعي والبعدي، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا، وقد تبين أن توزيع البيانات غير اعتدالي، ولذلك استخدمت الباحثة (ويلكوكسون) "Wilcoxon Signed Ranks Test" لعينتين مرتبطتين لمعرفة الفروق بين التطبيق التتبعي والبعدي في مهارات الاستعداد للكتابة، وفيما يلي جدول (9) يوضح نتائج الفروق بين رتب الدرجات في القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات الاستعداد للكتابة.

جدول (9): نتائج اختبار(ويلكوكسون) "Wilcoxon Signed Ranks Test" لعينتين مرتبطتين للفروق بين رتب الدرجات في التطبيقين التتبعي والبعدي في مهارات الاستعداد للكتابة (ن=8).

المهارات	التطبيق		العدد	متوسط الرتبة	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	التعليق
التذكر البصري	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0a	.00	.00	-2.530[b]	0.011	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8b	4.50	36.00			
		التساوي	0c					
الإدراك البصري	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0d	.00	.00	-2.536[b]	0.011	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8e	4.50	36.00			
		التساوي	0f					
اكمال الأشكال الناقصة	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0g	.00	.00	-2.527[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8h	4.50	36.00			
		التساوي	0i					
التناسق البصري المكاني	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0j	.00	.00	-2.524[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8k	4.50	36.00			
		التساوي	0l					
تشكيل رموز الكتابة	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0m	.00	.00	-2.536[b]	0.011	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8n	4.50	36.00			
		التساوي	0o					
الدرجة الكلية	تتبعي/بعدي	الرتب السالبة	0p	.00	.00	-2.521[b]	0.012	دالة إحصائيًا
		الرتب الموجبة	8q	4.50	36.00			
		التساوي	0r					

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (9)

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية:

تبين أنَّ القيمة الاحتمالية (.Sig) بين مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة كانت تساوي (0.012) وهي أقل من مستوى دلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين رتب الدرجات في مهارات الاستعداد للكتابة بين القياس التتبعي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، لصالح التطبيق التتبعي، حيث أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة.

بالنسبة للأبعاد الفرعية لمهارات الاستعداد للكتابة:

أنَّ القيمة الاحتمالية (.Sig) بين القياسين التتبعي والبعدي في مهارات (التذكر البصري، والإدراك البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري، وتشكيل رموز الكتابة) لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة كانت أقل من مستوى دلالة (α=0.05)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين رتب الدرجات في مهارات (التذكر البصري، والإدراك البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري، وتشكيل رموز الكتابة) بين القياس القلبي والبعدي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مكة المكرمة، لصالح التطبيق التتبعي، حيث أن متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وذلك في كل بُعد من الأبعاد الفرعية.

حجم الأثر:

قامت الباحثة بحساب حجم أثر الفروق في مهارات الاستعداد للكتابة المقاسة بواسطة المقياس بين التطبيق التتبعي والبعدي، وذلك بحساب (r_{prb}) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة وفق المعادلة السابقة، والجدول التالي يوضح حجم الأثر ودرجة التأثير على مهارات الاستعداد للكتابة:

جدول (10): حجم أثر الفروق في مهارات الاستعداد للكتابة بين التطبيق البعدي والتتبعي.

المهارات	قيمة T_1	قيمة r_{prb}	درجة التأثير
التذكر البصري	36	1	كبيرة
الإدراك البصري	36	1	كبيرة
اكمال الأشكال الناقصة	36	1	كبيرة
التناسق البصري المكاني	36	1	كبيرة
تشكيل رموز الكتابة	36	1	كبيرة
الدرجة الكلية	36	1	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (r_{prb}) للدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة وللأبعاد الفرعية تقع في مستوى درجة التأثير "كبيرة"، مما يدلل على أنه كان هناك أثر كبير في تنمية مهارات الاستعداد للكتابة بعد مدة من تطبيق البرنامج، حيث تبين أن المهارات بقيت تنمو مع الأطفال مع مرور الزمن، هذا يدل على فعالية

البرنامج التدريبي في التأثير على مستوى المهارات لدى الأطفال.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المهارات المكتسبة من البرنامج استمرت في النمو لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مع مرور الزمن، وهذا ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي في زيادة مهارات الاستعداد للكتابة لدى الأطفال، وكذلك يؤكد على بقاء هذه المهارات لدى الأطفال رغم انقضاء البرنامج، ويرجع ذلك إلى اعتماد البرنامج على الأسس العلمية المبنية على التكامل الحسي (الإدراك البصري، والتذكر البصري، وإكمال الأشكال الناقصة، والتناسق البصري المكاني، وتشكيل رموز الكتابة) وهذا ما عمل على تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الاستعداد للكتابة، واعتمادهم على الخبرات التي تلقوها في التدريب والاحتفاظ بهذه الخبرات لأطول وقت ممكن، كما ترى الباحثة أن تنوع الفنيات التي تم اعتمادها في البرنامج زاد من بقاء الأثر للبرنامج بعد انقضائه، وبالإضافة لذلك مراعاة البرنامج للأسس العامة والتركيز على تنوع المهارات بين المهارات الصوتية والبصرية والحسية، ومراعاته للأسس النفسية والتربوية والأخذ بعين الاعتبار الخصائص التي تميز الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهذا ما عمل على توظيف قدراتهم بشكلٍ سليم، وهذا ما انعكس أثره في بقاء مهارات الاستعداد للكتابة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد بعد انقضاء البرنامج التدريبي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السيد (2018) التي أشارت نتائجها إلى استمرار التحسن الذي أحرزه أطفال المجموعة التجريبية في كل من المشكلات السلوكية الحسية المرتبطة بالمعالجة اللمسية والإحساس بوضع الجسم في الفراغ، والإحساس العميق بالحركة بناءً على برنامج التكامل الحسي، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سالم (2020) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية الخاضعة لبرنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي على مقياس تقدير ومقياس الإدراك الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي.

توصيات الدراسة:

وفقًا للنتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثتان بالآتي:

1- حث أسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التعاون الأسري وإشراكهم في البرامج التدريبية لزيادة مهارات أطفالهم وتنميتها.

2- القيام بدورات متنوعة لأسر أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تعريفهم بالأساليب التي يمكن من خلالها العمل على تنمية مهارات أطفالهم،

ورفع كفايتهم الذاتية.

3- دعوة الباحثين إلى التواصل مع مراكز التدخل المبكر التي تُعنى بالأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تعميم البرامج التدريبية التي أثبتت فعاليتها لتنمية مهارات الأطفال المتنوعة.

4- عقد دورة تدريبية للعاملين في المراكز التي تُعنى بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد واطلاعهم على البرنامج التدريبي وفعاليته وطرق تطبيقه؛ مما يعمم الفائدة على زيادة مهارات الكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مقترحات الدراسة:

1- إجراء دراسات مستقبلية حول فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تنمية الكفايات الذاتية للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

2- إجراء دراسات مستقبلية حول فعالية برنامج تدريبي قائم على المحاولات المنفصلة لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، السعيد مبروك. (2018). *الألعاب التعليمية ودورها في تدريب الأطفال ذوي اضطرابات التوحد*. مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية.

أبو النصر، مدحت محمد. (2017). *مناهج بحث في الخدمة الاجتماعية*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، نجوى. (2006). *محاضرات في إعداد الطفل للقراءة والكتابة*. دار الإيمان.

إسماعيل، مريم. (2019). *الإدراك الحسي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (جوانب من الاختلافات والاحتياجات)*. دار المسلة للنشر والتوزيع.

إيكن، سلمى. (2019). *فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التكامل الحسي في تحسين الجانب التواصلي الاجتماعي لدى الطفل التوحدي* [رسالة ماجستير، جامعة أم البواقي]. المستودع الرقمي لجامعة أم البواقي.
http://hdl.handle.net/123456789/8589

البار، روان عيدروس عبد الله. (2016). *فعالية برنامج تدريبي في التدخل المبكر قائم على السلوك اللفظي في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال من ذوي التوحد في المملكة العربية السعودية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامع الإمارات المتحدة.

بدير، كريمان، وصادق، إميلى. (2009). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. عالم الكتب.

البطاشية، خولة. (2011). تعزيز مهارات الاستعداد للكتابة عند الأطفال. *مجلة التطوير التربوي*، *9*(63)، 10-13.

جراح، بدر. (2018). *استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية*. دار المعتز للنشر والتوزيع.

الجلبي، سوسن شاكر. (2015). *التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه*. دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.

الجنيد، شيخة أحمد. (2011). دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات

الاستعداد للكتابة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *12*(4)، 11-37.

الحمدان، نايف عبدالله علي. (2019). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى عينة من التلاميذ الصم بمرحلة ما قبل المدرسة تحضيري في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (9)، 211-228.

الحوامدة، أحمد محمود. (2019). *الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

الختاتنة، سامي محسن. (2013). *مشكلات طفل الروضة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الرواشدة، ممدوح موسى أحمد، وعليان، هاني شحات أحمد. (2016). فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال التوحديين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، *24*(2)، 145-184.

زمزمي، فضيلة أحمد. (2007). فاعلية برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طفل ما قبل المدرسة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (1)، 9-51.
https://doi.org/10.21608/saep.2007.32999

الزهراني، أحمد عبدالله، وعرفة، عبد الباقي محمد. (2020). تطوير برامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وفق رؤية المملكة 2030. *مجلة العلوم التربوية*، (24)، 224-288.

الزيود، نواف صالح، عليمات، إيناس محمد عليان، الدبابنة، خلود أديب، والخياط، ماجد محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على العلاج باللعب في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، *26*(4)، 442-483.

سالم، أسامة فاروق مصطفى. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين بعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إطار نظرية التكامل الحسي. *العلوم التربوية بجامعة القاهرة*، *28*(2)، 87-150.

سليمان، سناء محمد. (2014). *الطفل الذاتوي (التوحدي) بين الغموض والشفقة والفهم والرعاية*. عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

السيد، سيد جارحي. (2018). فعالية برنامج تكامل حسي في خفض بعض المشكلات السلوكية الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، (22)، 292-348.
https://doi.org/10.12816/0045197

الشخص، عبد العزيز السيد، الطنطاوي، محمود محمد، وطعيمة، داليا محمود سيد. (2017). مقياس التكامل الحسي للأطفال وخصائصه السيكومترية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (49)، 493-543.

صابر، مرفت رجب، وأحمد، منى رجب صابر. (2017). فعالية البورتيج (التدخل المبكر) لتنمية وعي أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنمية بعض المهارات الحسية والإدراكية لدى أبنائهن في مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة دراسات الطفولة*، *20*(76)، 179-193.
https://doi.org/10.21608/jsc.2019.51146

صافي، سمير خالد. (2017). *مقدمة في الإحصاء التربوي باستخدام SPSS*. مكتبة آفاق للنشر.

طه، إيمان محمد، خليل، محمد بيومي، وسعفان، محمد أحمد إبراهيم. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على تحليل

السلوك التطبيقي لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (11)، 21-50.

عامر، طارق عبدالرؤوف. (2015). *برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير: بناء الشخصية المبدعة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الرحمن، سعد، وأحمد، فائقة علي. (2002). *الاستعداد لتعلم الكتابة تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال*. مكتبة الفلاح.

عبدالغني، أميرة عبدالرؤوف، شوكت، محمد محمد عبدالله، وسالم، محمد محمد. (2018). فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة القراءة والمعرفة*، (202)، 217-236.

العزاوي، نضال مزاحم رشيد. (2017). *بوصلة التدريس في اللغة العربية*. دار غيداء للنشر والتوزيع.

العليمات، حمود محمد مرشد. (2013). درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، *19*(1)، 105-137.

الفاعوري، علي جميل، والزريقات، إبراهيم عبدالله. (2020). تقييم مستوى الأداء في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *11*(30)، 192-205. https://doi.org/10.33977/1182-011-030-013

القداح، أمل. (2012). فعالية برنامج مقترح قائم على أنشطة فنون الأداء اليدوي لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *2*(79)، 277-339.

محمد، عادل عبد الله محمد، العنزي، قياس حميد، والعنزي، فريح عويد مبارك. (2020). استخدام أنشطة التكامل الحسي للحد من أعراض اضطراب المعالجة الحسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (14)، 293-314.

محمد، هبة جلال، يوسف، سوزان عبدالفتاح، والنجار، سميرة أبو الحسن عبدالسلام. (2019). برنامج قائم على التكامل الحسي لتحسين التعبير الكتابي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (24)، 200-220.

منيب، تهاني غالي، ياسمين، ونافع، جمال. (2013). فاعلية برنامج تدخل مبكر مقترح باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة الإرشاد النفسي*، (34)، 479-513.

منيب، تهاني محمد عثمان، غالي، ياسمين فاروق كامل، ونافع، جمال محمد حسن. (2015). برنامج مقترح لتنمية المهارات ما قبل الاكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في ليبيا. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، *1*(39)، 517-594.

المؤتمر الإقليمي الأول للتوحد. (2015، مايو12-13). *"التوجهات العالمية الحديثة في اضطراب طيف التوحد التشخيص، العلاج، التأهيل"* . أكاديمية الفلك للدراسات والاستشارات؛ مركز الخزامى للحالات الخاصة، عمان، الأردن.

الناشف، هدى. (2001). *استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة* (ط.3). دار الفكر العربي.

نصر، سهى أحمد أمين. (2011). فعالية برامج تدخل مبكر قائم

على نموذج فلور تايم لتنميـة بعـض مهـارات اللعـب لـدى الأطفال ذوي اضطراب التوحـد. *مجلـة الطفولـة والتربيـة*، (8)، 519 – 623.

https://doi.org/10.21608/fthj.2011.218664

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Asaro-Saddler, K., Knox, H. M., Meredith, H., & Akhmedjanova, D. (2015). Using technology to support students with autism spectrum disorders in the writing process: a pilot study. *Insights into Learning Disabilities*, *12*(2), 103-119.

Autism Society of America. (n.d.). *Autism spectrum disorder what is Autism Spectrum Disorder (ASD)?* Retrieved January 7, 2021, from; https://autismsociety.org/the-autism-experience/

Brandenburg, L. (2012). *The effects of multi-sensory environments on the stereotypic behaviors children with autism* [Doctoral dissertation, The Johns Hopkins University]. ProQuest LLC.

Bundy, A., Lane, S., & Murray, E. (2002). *Sensory integration: theory and practice* (2nd Ed.). F. A. Davis.

Fossum, S. J. (2010). *Sensory integration interventions for early childhood special education* [Master's thesis, Southwest Minnesota State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Srivastava, A. (2016). Sensory integration strategies for handwriting among autistic children. *Academic Journal of Pediatrics & Neonatology*, *2*(1), 008-0011. https://dx.doi.org/10.19080/AJPN.2016.02.555579

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 111 - 139، الرياض (2023م/ 1444هـ)

الترويح الرياضي مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم "دراسة نوعية"

د. ياسر بن عايد السميري[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية الترويح الرياضي في إدماج ذوي الإعاقة الحركية، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم. وقد استُخدِم منهج البحث النوعي الأساسي (basic qualitative research)، إذ أُجرِيت ثماني مقابلات معمقة مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في نادي حائل لذوي الإعاقة، وحُلِّلت البيانات باستخدام طريقة التحليل المفاهيمي. وأظهرت النتائج أن الترويح الرياضي يسهم في تلبية احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لاندماجهم في المجتمع، والكشف عن المواهب والقدرات التي يمتلكونها، وتنميتها من جميع الجوانب الحياتية في شتى المجالات. كما أظهرت النتائج أنه ينبغي توعية الأفراد بأهمية وجود الأشخاص ذوي الإعاقة، ودورهم في الحياة، وقدراتهم الكامنة التي يمتلكونها، وتفعيل الأنشطة الترويحية بما يليق بها، حتى تمكنهم من إبراز مواهبهم وقدراتهم التي يمتلكونها، بواسطة الإستراتيجيات التي تطور مهاراتهم وتنميها، وتساعدهم على الاندماج في المجتمع المحلي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تثقيف المجتمع وأسر الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بأهمية الترويح الرياضي، وضرورة مشاركة هذه الفئة في الفعاليات والأنشطة التي تسهم في إدماجهم في المجتمع، لإتاحة الفرصة لهم لإبراز قدراتهم الكامنة.

الكلمات المفتاحية: الترويح الرياضي، الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية، الإدماج، المواهب، دراسة نوعية.

Sport recreation as a means of integrating people with physical disabilities into society and exploring their talents and abilities: A qualitative study

Dr. Yasir Ayed Alsamir[1]

Abstract: This study aimed to determine the importance of sport recreation in integrating people with physical disabilities and exploring their talents and abilities. Basic qualitative research was employed in this study in which eight in-depth interviews had been conducted with people having physical disabilities at Hail Club. Thematic Analysis was deployed to analyze the data collected. The results of the analysis showed that sport recreation had contributed to fulfilling the needs of people with physical disabilities towards their integration into society, as well as discovering their talents and abilities and developing them in all various aspects of life. They also displayed that individuals should have been made aware of the importance of (1) the presence of people with disabilities among them, their role in life and their latent abilities, (2) and the activation of promotional activities, appropriate to their abilities, in order to assist them in showing their talents and abilities to the local community. The study stressed the necessity of educating the community and the families of people with physical disabilities in regard to the importance of sport recreation and the participation of this group in events and activities that contribute to their integration into society and provide them with opportunities to highlight their skills.

Key words: Sport Recreation, People with physical disabilities, Integration, talents, qualitative research.

---

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

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

المُقدِّمة:

تعد الأنشطة الترويحية جزءًا من النظام التربوي والاجتماعي والنفسي في كل المجتمعات، لدورها الحيوي في تحقيق العديد من الفوائد التي تؤدي إلى الارتقاء الشامل بالمجتمع، وزيادة فاعلية أفراده وإنتاجيتهم، باستخدام مبدأ إتاحة الفرصة للجميع لممارسة الأنشطة الرياضية كلٌّ حسب ميوله وقدراته، لكون ظاهرة الترويح من النظم الاجتماعية التي يتألف منها المجتمع، وأحد مظاهر السلوك الحضاري للفرد. كما تعد نشاطات الترويح الرياضي القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها عملية الكشف عن الموهوبين وأصحاب القدرات المتميزة في مختلف الألعاب والرياضات والمهارات لجميع الفئات العمرية، وتساعد على إكساب خبرات وأنماط سلوكية حميدة، والتمسك بالعادات الحسنة وتنمية العلاقات الاجتماعية.

وقد أكدت العديد من التشريعات الدولية المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، ضرورةَ توفير أفضل أساليب الاهتمام والرعاية وتوعية المجتمع، وتفعيل الأنشطة الترويحية لإدماجهم اجتماعيًّا، وإزالة جميع العقبات التي تحول دون ذلك. لذا، ومن هذا المنطلق، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لهم حق المشاركة والمساواة كالأفراد العاديين (الششتاوي، 2020؛ النبهانية وآخرون، 2021). وعليه، فإن رؤية المملكة العربية السعودية (2030) أكدت أهمية تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية من الاستقلالية والاندماج بوصفهم عناصر فاعلين في المجتمع، وإمدادهم بكل التسهيلات التي تساعدهم على تحقيق النجاح.

والجدير بالذكر، أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يعانون تحدياتٍ عديدةً متعلقة باكتشاف ما لديهم من مواهب وقدرات، أدت إلى ضعف اندماجهم في المجتمع، ما أشعرهم بالعجز وآلام الإعاقة. لذا، حرصت المملكة العربية السعودية على مضاعفة الجهود المقدمة لجميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة، وقد تعددت العوامل التي تُسهم في إدماجهم في المجتمع، من أهمها: ممارسة الأنشطة الرياضية والترويحية، إذ إنها تدعم قدراتهم البدنية وتطورها، وتساعدهم على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات. وعلى الرغم من أهمية الأنشطة الرياضية والترويحية لذوي الإعاقة الحركية، فإنَّ الاهتمام بها ضعيفٌ لدى المؤسسات الاجتماعية والنوادي الرياضية المخصصة لهم، من حيث تقديم احتياجاتهم التي تلبي جميع متطلباتهم (Masresha, 2018; Lillie, 2016).

ويعد إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع عنصرًا أساسيًّا لتعزيز قدرات جميع الأفراد على المشاركة في جميع جوانب المجتمع السعودي وإبراز مواهبهم (السميري، 2021). ومن هذا المنطلق، تقدم النوادي التخصصية لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة

مجموعةً من الأنشطة المناسبة التي تكشف عن مواهبهم وقدراتهم، وتساعدهم على التكيف النفسي الاجتماعي، أو بالأحرى الإدماج الاجتماعي، إذ يمكن التماس هذا الاهتمام عن طريق العمل على إدماج هذه الفئة اجتماعيًّا، ما يعدُّ كفيلًا ببناء شخصياتهم وتأهيلهم التأهيل الصحيح والأمثل، ليصبحوا قادرين على إبراز ما لديهم من الإبداع (بلقاسم ومحمد، 2019). لذا، فإنه من الضرورة تأهيلهم لعملية الإدماج وتنمية قدراتهم، وتصميم البرامج والأنشطة بناءً على رغباتهم.

وعلى المستوى المحلي، ففي المملكة العربية السعودية توجد العديد من النوادي التخصصية للأشخاص ذوي الإعاقة في جميع المناطق، فهي منصات للعمل الخيري والترويح الرياضي، التي تعمل على استقبال الأشخاص ذوي الإعاقة، وتقدم لهم يد المساعدة بواسطة عدد من المتخصصين من ذوي الخبرة، الذين يقومون على تدريبهم وتأهيلهم للاندماج في المجتمع مع أقرانهم، ومساعدتهم على إبراز مواهبهم عن طريق مجموعة من البرامج الترويحية المتنوعة، بهدف إكسابهم مهارات تساعدهم على التغلب على الإعاقة، والسعي إلى تأكيد حقوقهم في الاندماج في بيئاتهم ومجتمعاتهم، وزيادة التوعية بين الأفراد والجهات ذات الاختصاص، وإعداد متخصصين للتعامل معهم.

مشكلة الدراسة:

إنَّ للترويح الرياضي دورًا كبيرًا في تحقيق الكثير من الصفات الجيدة والإيجابية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية؛ كالتفاؤل الذي يزرع الأمل ويعمق الثقة بالنفس، ويحفزهم إلى النشاط والعمل وإبراز مواهبهم وإدماجهم اجتماعيًّا، كما أكَّدته دراسة (Thomson, 2017)، وغالبًا ما يفعلون ذلك بممارسة الأنشطة الرياضية، سعيًا منهم إلى تحسين صورة الجسم ورفع تقدير الذات، واكتشاف ما لديهم من قدرات عالية، بواسطة توعية المجتمع وتفعيل تلك الأنشطة (Adeniyi, 2018; Van Engelen el at., 2021)، فقد أكدت دراسة قيو وويستن (Qu & Watson, 2019) أنَّ الأنشطة الرياضية تعد مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية بتحقيق النمو البدني والعقلي والاجتماعي والنفسي، ما يساعدهم على تقبل إعاقتهم والتعايش معها واستكشاف مواهبهم وتنمية قدراتهم المميزة في مجالات مختلفة.

ومن أجل تلبية احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة والاهتمام بقدراتهم ومواهبهم، فقد أثبتت العديد من الأبحاث والدراسات أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لديهم مواهب وقدرات خاصة على الرغم من تدني واختلاف مستويات الإعاقة لديهم (النبهانية وآخرون، 2021؛ السميري، 2021). من هذا المبدأ، فإن وجود المتخصصين المتميزين المدركين بقدرات تلك

الفئة، سوف يسهم في تطوير برامج تنمي الاستعداد الفطري للمواهب والقدرات الخاصة، وتحويلها إلى جانب مهاري لذوي الإعاقة الحركية، والنظر إليهم بكونهم جزءًا من الثروة البشرية، ما يحتم تنمية هذه الثروة والاستفادة منها إلى أقصى حد ممكن (عبد العليم، 2019).

كما أن أساليب الكشف عن قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية ومواهبهم وتنميتها، تمكِّن هذه الشريحة المهمة من الوصول إلى إدماجهم في المجتمع، والوصول إلى قدراتهم ومواهبهم الحقيقية (الششتاوي، 2020)، فقد يتطلب الأمر من الجهات التخصصية أن تتعاون معهم بالتنسيق مع أسرهم، بهدف تلبية احتياجاتهم وإبراز ما لديهم من المواهب والقدرات. كما أشارت الدراسات إلى أن هناك فجوةً في الميدان تجاه هذه الشريحة، ولتوظيف ذلك لا بد أن تتعهد الجهات والنوادي التخصصية بإعداد البرامج الترويحية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وتطويرها وفق خطط منظمة لتنمية مواهبهم وقدراتهم، وإعدادهم لمستقبل واعد، وتعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم (السميري، 2021: بوترعة، 2020).

إن فكرة الوقوف على أهمية الترويح الرياضي تعد مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم، لذا فقد ألهمت الخبرة العملية للباحث في مجال التربية الخاصة، في ضوء مشاركته المستمرة في الفعاليات التي يقدمها نادي حائل لذوي الإعاقة ومشاهدته للقدرات العالية لدى فئة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، ومواهبهم الظاهرة في عدة نشاطات ومجالات مختلفة، وحصول عدد من أعضاء النادي من ذوي الإعاقة الحركية على جوائز محلية ودولية، إذ شعر الباحث أن واجبه الإنساني والمهني، يحتمان عليه تسليط الضوء على تلك المواهب التي يمتازون بها، لكون هذه الدراسة هي الأولى على مستوى الأندية ذات العلاقة -في حدود علم الباحث-. كما ركز الباحث في دراسته الحالية على الوصول إلى دور الترويح الرياضي إلى اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة الحركية، والإستراتيجيات المناسبة لتطويرها، لإدماجهم في المجتمع.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الرئيسة الآتية:

التساؤل الرئيس الأول: كيف يسهم الترويح الرياضي في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم؟

التساؤل الرئيس الثاني: ما أفضل إستراتيجية لتطوير ممارسة الترويح الرياضي في تنمية مواهب الأشخاص وقدراتهم ذوي الإعاقة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أهمية الترويح الرياضي لإدماج ذوي الإعاقة الحركية، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، إضافة إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يمكن بواسطتها تطوير البرامج والخدمات التأهيلية الترويحية لهم، وتقديم التوصيات والمقترحات الهادفة التي تسهم في تطوير تلك البرامج وتفعيلها في النوادي التخصصية، وإبراز مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية وإدماجهم اجتماعيًّا، وحث المجتمع والجهات التخصصية على الاهتمام بالترويح الرياضي لتنمية الجانب الاجتماعي لديهم، وانعكاساته الإيجابية في تنمية مواهبهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات على المستوى العربي عامةً، والمملكة العربية السعودية خاصةً - في حدود علم الباحث -، التي تناولت أهمية الترويح الرياضي لإدماج ذوي الإعاقة الحركية، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم.

2- عينة الدراسة المتمثلة في ذوي الإعاقة الحركية، إذ يمثلون نسبة كبيرة من فئات الأشخاص ذوي الإعاقة.

3- التركيز على استطلاع آراء الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية حول أهمية ممارسة الترويح الرياضي في اكتشاف قدراتهم وإدماجهم في المجتمع، وكذلك دراسة الخدمات المقدمة لهم، التي تساعد الدراسة الحالية على رسم المقترحات المتعلقة بتطويرها.

4- واقع أهمية إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع المحلي، دليلٌ على الاهتمام بأفراد المجتمع والجهات التخصصية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- ما تقدمه الدراسة الحالية من مقترحات تطوير ممارسة الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المملكة العربية السعودية، وفق رؤية المملكة (2030)، يمكن أن يفيد العاملين في الجهات ذات الاختصاص.

2- ما تقدمه الدراسة من تقويم أهمية ممارسة الترويح الرياضي، يمكن أن يفيد الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية أنفسهم في إبراز مواهبهم.

3- دعم الأندية الرياضية مادياً في التوسع في تفعيل الأنشطة الترويحية من أجل تنمية مواهبهم وقدراتهم بالأشخاص ذوي الإعاقة وإدماجهم في المجتمع المحلي.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في المحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية في (نادي حائل لذوي الإعاقة).

- **الحدود الزمانية**: طُبقت الدراسة في شهر اكتوبر (2022).

- **الحدود المكانية**: منطقة حائل.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الحركية: عائق جسدي يمنع الفرد من القيام بوظائفه الحركية طبيعيًّا، نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات، أو فقدان القدرة الحركية، أو الحسية، أو كليهما معًا، مصحوبة باختلال في التوازن الحركي، ويحتاج الفرد المصاب بها إلى برامج نفسية واجتماعية وتربوية ومهنية ورياضية، لمساعدته على تحقيق أهدافه في الحياة (العزة، 2000). **وعرَّفها الباحث إجرائيًّا بأنها**: الأشخاص الذين لديهم قصور في القدرات الجسدية، وتعود أسبابها إلى عوامل وراثية أو بيئية تعوق الشخص ذا الإعاقة الحركية عن القيام ببعض الأنشطة التي يقوم بها الشخص السليم.

الترويح الرياضي: ركن من الأركان الأساسية في برامج الترويح، والتي تشمل الألعاب أو الرّياضات التي تُمارس في أوقات الفراغ، لما يتميز به من أهمية كبرى في المتعة الشاملة للأفراد في تنمية الشخصية من جميع النواحي البدنية والعقلية والاجتماعية (Baker el at., 2021). **وعرَّفه الباحث إجرائيًّا بأنه**: الأنشطة الترويحية الرياضية المختلفة التي تُساير ميول ورغبات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، بغرض اكتشاف مواهبهم وقدراتهم، بواسطة مشاركتهم وإدماجهم في المجتمع الخارجي.

الموهوب: هو كل من يمتلك قدرة استثنائية أو استعدادًا فطريًّا غير عادي في مجال أو أكثر من المجالات العقلية والإبداعية أو الاجتماعية الانفعالية والفنية والرياضية (العوفي، 2021). **وعرَّفه الباحث إجرائيًّا بأنه**: الشخص الذي لديه قدرات استثنائية ومواهب في مجالات مختلفة، على الرغم من وجود إعاقة لم تمنعه من إظهار مواهبه وقدراته.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري محورين رئيسَين: المحور الأول الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية، والمحور الثاني الترويح الرياضي.

المحور الأول: الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية:

تشكل قضية الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية إحدى القضايا الاجتماعية التي لاقت اهتمامًا زائدًا في الآونة الأخيرة، لما لها من آثار سلبية على كلٍّ من الشخص نفسه وأسرته ومجتمعه (الشرفات، 2022). فقد دعت مختلف المنظمات والهيئات الدولية المهتمة بشؤون الإعاقة، إلى التصدي لهذه الظاهرة الاجتماعية بشتى الإمكانات والطرق. ويزداد الوضع تعقيدًا إذا عرفنا مدى تنوع مستويات الإصابة بالإعاقات

الجسمية واختلافهم، فقد تكون ناجمة عن خلل خلقي وراثي يصيب الشخص قبل الولادة، أو تكون مكتسبة عن طريق الإصابة بالحوادث أو الأمراض في أي مرحلة عمرية بعد الميلاد، وتتنوع من حيث الشدة ما بين البسيطة إلى الشديدة (رواب وآخرون، 2019).

وعليه، فإن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية هم الذين يعانون بصفة دائمة أو مزمنة إصاباتٍ على مستوى الحركة، مما يؤدي إلى تحديد نشاطاتهم وسلوكياتهم (خلاف، 2019). وقد أشارت عدة دراسات إلى أن الإعاقة الحركية تَنشأ من أسباب مختلفة في حدتها وأعراضها، تبعًا لحدة المرض المسبب لها ونوعه (عادل، 2022؛ عبد العليم، 2019). وعمومًا تؤثر هذه الإعاقات – بغض النظر عن مسبباتها – في عدم قدرة الأشخاص على تأدية الوظائف المطلوبة منهم، والمتعلقة بنشاطاتهم اليومية ذات الجانب الشخصي، أو الاجتماعي، أو المهني، أو الأكاديمي، وذلك نظير فرضها قيودًا تحد من قدرة المصابين بهذه الإعاقة على استخدام الجسد حركيًّا كليا أو جزئيا (الشرفات، 2022).

أنواع الإعاقة الحركية:

تنقسم الإعاقة الحركية إلى خمسة أنواع، هي:

أولًا: حالات الشلل الدماغي: هي عجز في الجهاز العصبي بمنطقة الدماغ، وينتج عنه شلل يصيب الأطراف الأربعة جميعها، أو الأطراف السفلية فقط، أو يصيب جانبًا واحدًا من الجسم، سواء الجانب الأيمن أو الجانب الأيسر، وهذا الشلل ينتج عنه فقدان القدرة على التحكم في الحركات الإرادية المختلفة.

ثانيًا: مرض ضمور العضلات التدهوري: مرض وراثي يبدأ بإصابة العضلات الإرادية في الأطراف الأربعة للمريض، ثم يتحول فيصيب بقية العضلات اللاإرادية.

ثالثًا: حالات انشطار أو حدوث شق في فقرات العمود الفقري: تصاب الخلايا الحيوية في النخاع الشوكي إصابة بليغة عندما تخرج أجزاء منها وتتعطل وظائفها الأساسية كليًّا أو جزئيًّا.

رابعًا: التشوهات الخلقية المختلفة: هي تشوهات خلقية مختلفة تحدث لأسباب وراثية أو لأسباب غير وراثية، وتكون في أثناء الحمل غير الطبيعي، وتصيب المفاصل أو العظام، وتظهر هذه التشوهات في صورة نقص في نمو الأطراف، أو اعوجاج غريب في العظام.

خامسًا: حالات أخرى ذات تشخيصات مختلفة: هي حالات مختلفة، مثل: (شلل الأطفال، أو هشاشة العظام، أو الاختلال في الغدد الصماء، أو أمراض النخاع الشوكي، أو أمراض الأعصاب الطرفية المزمنة، أو الأمراض المزمنة الأخرى التي تصيب الأوعية الدموية) (رواب وآخرون، 2019).

مما سبق يمكن القول: إن جميع أنواع الحالات التي تصاحب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، تحتاج إلى تأهيل من ناحيتين أساسيتين: أولاهما: التأهيل النفسي: من أجل مساعدة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية على استعادة توازنهم النفسي، بتقبل الإعاقة والتعايش معها. ثانيهما: التأهيل الحركي: ويقصد به التمرينات العلاجية السلبية والإيجابية، وهي أهم خطوات العلاج الحركي للمصاب، ودورُها مهمٌّ في المحافظة على الصحة واللياقة، من أجل الحد من مضاعفات الأجهزة في الجسم، والهدف منها إعادة تأهيل أجهزة الجسم المختلفة، وتطويرها لتصبح عوامل مساعدة حركيًّا وبدنيًّا، وفي الوقت نفسه إبراز ما لدى ذوي الإعاقة الحركية من مواهب رياضية، وكل ذلك يتم بالترويح الرياضي.

المحور الثاني: الترويح الرياضي:

تُعَدُّ الأنشطة الرياضية الترويحية أحد الحلول التي تتيح للشخص الفرصة المناسبة، بهدف إيجاد التوازن الاجتماعي النفسي، فالتأثيرات المرتبطة بهذه المهارات الرياضية في لعب الفريق تهدف إلى تنمية الفرد بالمجهود المشترك بكل لاعب، وطبيعة التنافس الأقل، وتوفر للرجال والنساء فرصة المشاركة في سن متقدمة، والمحافظة على اللياقة اللازمة التي تكفل لهم تحمل أعباء الحياة والتمتع بالصحة والسعادة، بممارسة أنشطة مختلفة؛ كألعاب القوى والألعاب الإيجابية. كما أن الترويح ونشاطاته تتأثر بالعديد من المتغيرات، من أهمها: الوسط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وكذلك بدور وسائل الإعلام في إبراز مواهب ذوي الإعاقة الحركية وقدراتهم، لإثبات أهمية هذه الشريحة في المجتمع (العتيبي، 2022؛ الحاج، 2013).

ولأهمية الترويح الرياضي، فقد أقرت الجمعية الأمريكية (للصحة والتربية البدنية والترويح) في اجتماعها السنوي عام 1878م، أن حقوق الإنسان تشمل حقه في الترويح إلى جانب الأنشطة الأخرى، ومع مرور الوقت بدأت المجتمعات المختلفة في قارات متعددة على إثبات حق الأنشطة الرياضية والترويحية التي لها تأثير إيجابي اجتماعيًّا ونفسيًّا وتربويًّا. وعلى مستوى المملكة العربية السعودية وصلت تلك الإجراءات إلى مراحل متقدمة، وأُنشِئت نوادٍ خاصة تهتم بالأشخاص ذوي الإعاقة عامةً والأشخاص ذوي الإعاقة الحركية خاصةً، ومع انطلاق رؤية المملكة (2030) زاد اهتمام المملكة بهذه الفئة، وكان للهيئة العامة للرياضة جهود ملموسة في الاهتمام بفئة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية (هيئة الرياضة، 2022).

وانطلاقًا من الجهود الدولية في تعزيز رفاهية الأشخاص ذوي الإعاقة، بالمشاركة في التمارين والرياضة والترفيه والأنشطة البدنية، مع أول حدث

رياضي تنافسي للأفراد ذوي الإعاقة في عام 1948م، ظهرت أهمية الترويح الرياضي لذوي الإعاقة الحركية بوصفه عاملا علاجيا فاعلا لحل مشكلة الانطواء، وتخفيف الشعور بالضعف والنقص، لكونه مُدِعمًا للشخصية، كما يخفف النشاط الترويحي الأعباء الذهنية، وينمي القدرات والمواهب التي يُحتاج إلى استثمارها بالترويح الرياضي (بن بوزة، 2018). أيضًا توفر المشاركةُ في النشاط البدني بالترفيه والرياضة للأشخاص ذوي الإعاقة، الفرصةَ لتحقيق صحة بدنية وعقلية أفضل، وتطوير المهارات والكفاءات، والتعبير عن الإبداع، وتكوين الصداقات، وتحسين نوعية الحياة (الروسان، 2019).

ولتوضيح ذلك، أشار الملاء وآخرون (2022) إلى أن مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الأنشطة الرياضية الترويحية تعود عليهم بعدة فوائد، منها: مواجهة ظروف الحياة بيسر وسهولة، وتنمية الثقة بالنفس من أجل إبراز قدراتهم ومواهبهم في مختلف المجالات الأخرى، وتحقيق قدراتهم في النشاطات التي يستطيعون النجاح فيها. ويؤكد بن بوزة (2018) أن الأنشطة الرياضية وسيلة للترويح عن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، مما تكسبهم خبرات تساعدهم على التمتع بالحياة والتخلص من الشعور بالنقص، وينتج عنه الاعتماد على النفس والمشاركة في الأعمال الإبداعية، وتخرجهم من العزلة وتسهم في إدماجهم المجتمعي.

مما سبق يمكن القول: إن الترويح الرياضي لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، يسهم في زيادة النشاط البدني لديهم، ويحسنه، ويعزز الرفاهية العامة. لذا، فإن النشاط البدني الرياضي الترويحي يشكل جانبًا مهمًّا في نفسية ذوي الإعاقة، ويزيد من تقدير الذات والرغبة في اكتساب الخبرة والتمتع بالحياة وإبراز القدرات لديهم، ويسهم بدور كبير في إعادة التوازن النفسي لذوي الإعاقة الحركية، وتنمية روح المنافسة لديهم، ومن ثم إخراجهم من عزلتهم إلى فرض أنفسهم في المجتمع. وهذا يؤكد لنا أن غياب الأنشطة الرياضية وعدم توفرها لهذه الشريحة المهمة في مجتمعنا، يؤدي إلى عدم قدرتهم على إبراز مواهبهم، إضافةً إلى انتشار زيادة الوزن والسمنة، وانخفاض مستويات اللياقة القلبية التنفسية، وزيادة العزلة الاجتماعية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

نظرًا لحداثة موضوع الدراسة، وعدم وجود دراسات سابقة تناولته من منظور اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة الحركية وقدراتهم في المجتمع السعودي – في حدود علم الباحث –، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي النظري. ولقلة الدراسات التي استخدمت المنهجية ذاتها، توجه الباحث إلى البحث عن

دراسات استخدمت أساليب مختلفة، من أجل توضيح ما توصلت إليه تلك الدراسات. وفيما يأتي عرضٌ لدراسات عربية وأجنبية تناولت الموضوع، ورُتِّبت من الأحدث إلى الأقدم.

ولأن مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في الألعاب الرياضية تبرز مواهبهم، فقد أجرى كلٌّ من يلماز وآخرين (Yilmaz el at, 2021)، دراسة على نخبة من الرياضيين من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لفحص دوافعهم إلى المشاركة في الألعاب الرياضية لإبراز مواهبهم وقدراتهم. وتكونت عينة الدراسة من (57) رياضيًّا في مجال السباحة ومصارعة الذراع وكرة السلة بعجلات من دولة تركيا. واعتمدت الدراسة المنهج الكمي والنوعي لقياس ومعرفة الحافز للمشاركة في برامج الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين لديهم حافز كبير للمشاركة في برامج الترويح الرياضي، من أجل إبراز مواهبهم وإدماجهم المجتمعي.

كما أُجرِيت دراسة مشابهة في الولايات المتحدة الأمريكية، قام بها ريلجن (Reljin, 2019)، كان أهم أهدافها التعرف على العلاقة بين المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية ونوعية الحياة مدخلًا لاكتشاف قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. واستُخدِم أحد المقاييس المستخدمة من قبل منظمة الصحة العالمية، وتألفت عينة الدراسة من (11) لاعبًا مشاركًا في فريق الريجبي على الكراسي المدبولة. وأظهرت النتائج أن متوسط تقديرهم على مقياس نوعية الحياة كان جيدًا وجيدًا جدًّا، وأنَّ هناك علاقةً إيجابيةً طرديةً بين المشاركة في الرياضة الترويحية ونوعية الحياة لذوي الإعاقة الحركية، التي تكشف مواهبهم الرياضية وتدمجهم في المجتمع.

ولأن تفعيل الأنشطة الرياضية يطور مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، قام بن بوزة في الجزائر (2018) هدفت إلى التعرف إلى مدى إسهام النشاط البدني المكيف في تنمية التوافق النفسي العام للراشدين من ذوي الإعاقة الحركية، وذلك بدراسة ميدانية على نوادي كرة السلة على الكراسي المتحركة والكرة الطائرة للموسم الرياضي، ولقياس درجة التوافق النفسي، شملت عينة الدراسة (121) لاعبًا ولاعبة من ذوي الإعاقة الحركية. واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يسعون دائمًا إلى الارتقاء بتطوير مستواهم، لتحقيق النجاح وسيلةً لإبراز ما لديهم من قدرات في رياضاتهم، والتعويض عن النقص الوظيفي والحركي في مجالات أخرى. وأن الترويح الرياضي فرصة لتحقيق التفوق في المنافسات.

ولأن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يمتلكون

مواهب وقدرات في جميع المجالات، ويستطيعون إبرازها باستثمار أوقات الترويح الرياضي، أجرى لعلام (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم أثر للأنشطة البدنية الرياضية في الارتقاء بالأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في الجزائر، لمعرفة قدرات الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية لديهم بين الممارسين للأنشطة الرياضية وغير الممارسين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، على عينة مؤلفة من (140) فردًا موزعين على (70) من المعاقين حركيًّا الممارسين للأنشطة الرياضية، و(70) من المعاقين حركيًّا غير الممارسين للأنشطة الرياضية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة، في كلٍّ من الجانب البدني والنفسي والاجتماعي لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية الممارسين للأنشطة الرياضية، وأثبتت النتائج أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يمتلكون مواهب وقدرات عالية.

إضافة إلى أن هناك عدة توصيات محلية ودولية تناشد جميع فئات المجتمع التعاونَ مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية وإبراز مواهبهم، ففي بولندا قام كلٌّ من بيرنات وبياتكوسكا (Biernat & Piatkowska, 2017) بدراسة أهم أهدافها تقويم النشاط البدني للأشخاص ذوي الإعاقة في ضوء توصيات منظمة الصحة العالمية، والتحقق من أداء السلطات المحلية في تنفيذ تلك التوصيات. وتألفت عينة الدراسة من (155) شخصًا من ذوي الإعاقة الحركية، اختيروا عشوائيًّا من المجتمع البولندي، وطُبِّقت استبانة النشاط البدني الدولي، ومسح محددات النشاط الرياضي، على السكان. وأظهرت النتائج أنَّ (68.2٪) من البالغين ذوي الإعاقة من المجتمع البولندي يؤدون الأنشطة الرياضية الترويحية الموصى بها من قبل منظمة الصحة العالمية في أوقات فراغهم، وتوزعت الأنشطة الرياضية الترويحية بين الأنشطة القوية والأنشطة المعتدلة والأنشطة الخفيفة. وقد أوصت الدراسة بتكثيف الجهود من قبل السلطات المتخصصة لزيادة معدل المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية البدنية للأشخاص ذوي الإعاقة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات السابقة أهمية الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة، وقد أجمعت كلها على أنَّ هناك أثرًا واضحًا وإيجابيًّا للترويح الرياضي في اكتشاف مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية وقدراتهم، وأنَّه كلما زادت ممارسة الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة، كانت النتائج أفضل. وهذا ما اتضح للباحث في الدراسات السابقة التي تسنى له مراجعتها، مثل: دراسة (لعلام، 2018)، ودراسة (بوزة، 2018)، ودراسة (Reljin, 2019). وقد استفادت

الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تأكيد الفجوة البحثية لدراستها على البيئة السعودية، وكذلك اختيار عنوان الدراسة لما له من أهمية في تطوير حياة المجتمع السعودي وفق رؤية المملكة (2030) تجاه هذه الشريحة المهمة والوقوف بجانبهم ودعمهم.

كما تباينت الدراسات السابقة التي استُعرِضت آنفًا في أهدافها وعيناتها المستهدفة ومواقعها، ومنهجياتها المتبعة. فقد جاءت دراسة يلماز وآخرين (Yilmaz el at, 2021) متشابهة جزئيًّا مع هدف الدراسة الحالية في دور الترويح الرياضي في إبراز مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، للمشاركة في الألعاب الرياضية وإدماجهم في المجتمع. واختلفت الدراسة الحالية عنها في البيئة والمنهج المتبع. وفي السياق ذاته، ركزت دراسة بيرنات وبياتكوسكا (Biernat & Piatkowska, 2017)، لتكشف أثر تقويم النشاط البدني للأشخاص ذوي الإعاقة باستخدام المنهج الوصفي، وتختلف الدراسة الحالية عنها في المنهجية والبيئة، وقد تشابهت معها في الهدف والفئة المستهدفة.

وعمومًا، تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من لعلام (2018)، وبن بوزة (2018) من ناحية اشتمالها على أثر الترويح الرياضي في معرفة قدرات الجوانب البدنية والنفسية والاجتماعية لذوي الإعاقة الحركية، التي تسهم في إبراز مواهبهم وإدماجهم في المجتمع. وتختلف الدراسة الحالية عنهما في المنهجية المتبعة والبيئة وعدد العينة المستهدفة. لذا فقد أكدت دراسة لعلام (2018) أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يمتلكون مواهب وقدرات عالية. وهذا ما تسعى إلى اكتشافه الدراسة الحالية. وقد أكدت دراسة بن بوزة (2018) أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يسعون دائمًا إلى الارتقاء بتطوير مستواهم لتحقيق النجاح وإبراز ما لديهم من قدرات في رياضتهم بواسطة الترويح الرياضي.

نستخلص مما سبق، أن الدراسات السابقة أسهمت في إثراء الإطار النظري، وصياغة مشكلة الدراسة وإظهار أهميتها علميًّا بناء على دراسات علمية. وقد أُجريت الدراسة الحالية بمنطقة حائل، ولم يسبق أن أُجريت دراسات من هذا النوع في المملكة العربية السعودية، كما أنها ارتكزت في جمع البيانات على مجتمع ذي علاقة وطيدة مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وبذلك فإن آراءهم بالغة الأهمية، وستكون المعلومات الصادرة منهم ذات قيمة عالية لتوجيه الدراسات فيما بعد، لكون الترويح الرياضي مدخلًا مهمًّا في إدماج هذه الفئة في المجتمع المحلي واستثمار أوقاتهم في إبراز مواهبهم والعمل على تنميتها بالصورة المطلوبة وفق إستراتيجيات هادفة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة الترويح الرياضي مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وقد اختير منهج البحث النوعي الأساسي في هذه الدراسة لجمع معلومات عميقة وتفصيلية حول مشكلة البحث، التي تعد جديدة في ميدان التربية الخاصة. كما يعد منهج البحث النوعي الأساسي مناسبًا للبحوث التي تهتم بجمع البيانات من الأشخاص والأماكن ذات العلاقة بالمشكلة البحثية، وتحليل هذه البيانات باستخدام أساليب تفسيرية تعتمد على الأدبيات السابقة المناسبة لفهم أعمق لمشكلة البحث. ويمكن - بالمنهج البحث النوعي الأساسي - التعرف إلى كمٍّ كبيرٍ من وجهات النظر التي تتعلَّق بمشكلة الدراسة، التي يصعب في بعض الأحيان التعبير عنها بالطرق الإحصائية (Alsamiri, 2019). لذا، فإن منهج البحث النوعي الأساسي يسهم كثيرًا في الإجابة عن الأسئلة بخلاف المناهج الأخرى التي تقوم على اختبار الفرضيات وتعميم النتائج فقط (العدساني، العبد اللطيف، 2022). وتأكيدًا لذلك، فإن منهج البحث النوعي الأساسي يجيب عن سؤال: كيف تحدث الأشياء ولماذا؟ إذ يعطينا فهمًا أعمقَ للعينة المدروسة، وليس مجرد لمحة عابرة عن المشكلة (القحطاني، 2017). وحدد الباحث في الدراسة الحالية تصميم التجربة الشخصية للأفراد، التي تنبثق من التجارب الشخصية والخبرة الحياتية، أي إنها تجعلنا نسمع أصوات أفراد لم نعتد سماعَها باستخدام المنهجيات الأخرى (الحنو، 2016). وعليه، فإن الباحث تبنى هذا المنهج للإجابة عن سؤال البحث الآتي: ما أهمية الترويح الرياضي لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم؟

مجتمع الدراسة وعينته:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، المنتسبين بنادي حائل لذوي الإعاقة لعام 2022م. والبالغ عددهم 124 منتسبا. أما العينة في الدراسة الحالية فاختيرت وفق وعي قصدي ممن تنطبق عليهم المعايير الآتية: أن يكون عضوًا مسجلًا في النادي، وحاصلًا على جوائز محلية ودولية، ولديه مواهب في بعض الأنشطة الرياضية أو مواهب أخرى. وقد حُدِّدت المشارَكات بناءً على هذه المعايير لاختيار العينة التي يترجح فيها أن تقدم معلومات أكثر عمقًا وفائدةً في معالجة أسئلة البحث. وتمثلت عينة الدراسة الحالية في ثمانية من المنتسبين بنادي ذوي الإعاقة بمنطقة حائل الذين وافقوا على مقابلتهم في الدراسة الحالية في شهر سبتمبر من عام 2022م. ويوضح الجدول رقم (1) الآتي خصائص المشاركين في الدراسة من أعضاء النادي.

جدول رقم (1): عينة الدراسة.

الرقم	الرمز	العمر	عدد الجوائز	نوع الإعاقة المصاحبة	نوع الموهبة الرياضية	سبب الإعاقة
1	M1	35	1	حركية	رفع الأثقال	حادث
2	M2	40	2	حركية	فن الإلقاء والتقديم المسرحي	خطأ طبي
3	M3	35	2	حركية	الرماية ورفع الأثقال	في أثناء الولادة
4	M4	21	1	حركية	التصوير	حادث
5	M5	37	1	حركية	التصوير	في أثناء الولادة
6	M6	23	1	حركية	ركوب الخيل	حادث
7	M7	19	1	حركية	ركوب الخيل	في أثناء الولادة
8	M8	20	1	حركية	الرماية	في أثناء الولادة

(M) تشير إلى العنصر الرجالي من أعضاء الجمعية.

جمع البيانات وأدوات الدراسة:

في هذه الدراسة جُمِعت المعلومات والبيانات عن طريق أداة المقابلة (شبه المنظمة) وهي: مقابلة غير مقننة، ذات أسئلة مفتوحة وعميقة، مع كل عضو من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في نادي ذوي الإعاقة بمنطقة حائل على حدة، للتعرف الواسع إلى وجهات نظرهم وتجربتهم حول مفهوم الترويح الرياضي مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم. فبالمقابلة يستطيع الباحث أن يتعرف إلى أفكار الآخرين ووجهات نظرهم، كما أنها إحدى الطرق المتبعة في الحصول على معلومات غنية بالتعرف إلى تجربة الأفراد، وتحليلها، وبواسطتها يمكن الحصول على بيانات ذات مغزى عن طريق عدد قليل من المشاركين (Chapman and Smith, 2002). وعُقِدت المقابلات (وجهًا لوجه) مع المشاركين، وتراوح زمن المقابلات بين (22-34) دقيقة، كما سُجِّلت المقابلات بعد أخذ الإذن من المشاركين، وكان سبب تسجيل البيانات الحصول على الكثير منها مع تحسين دقَّتها (القحطاني، 2017).

استندت أسئلة المقابلة المصممة إلى أسئلة البحث، في ضوء الدراسات السابقة والإطار المفاهيمي لهذه الدراسة، ولا سيَّما فيما يتعلق بمواقف المشاركين ومعتقداتهم عن دور وأهمية الترويح الرياضي مدخلًا لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، ولأن تجاربهم كانت في النادي، وأسئلة المقابلة الأولية كانت مفتوحة، صُمِّم السؤال الأول لخلق نوع من الألفة بين الباحث والمشاركين، للتعرف إلى خبراتهم مع الترويح الرياضي، كما سمحت هذه الأسئلة التمهيدية للمشاركين بالتعرف إلى عملية المقابلة. بعد ذلك، صُمِّم العديد من الأسئلة الوصفية لتشجيع المشاركين على تقديم معلومات مفصلة حول تجاربهم

عن مواهبهم. إضافة إلى ذلك، سمحت الأسئلة المنظمة بجمع البيانات التي تصف فهم المشاركين لاكتشاف أهمية الترويح الرياضي في إبراز مواهبهم. وسُمح للمشاركين بإضافة معلومات إثرائية تتعلق بتجاربهم حول أهمية الترويح الرياضي في إبراز مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. كما أعطت أسئلة المتابعة للمشاركين الفرصة لمناقشة أي تغييرات تتعلق بتصوراتهم حول أهمية الدراسة.

إجراءات أخلاقيات الدراسة:

حصلت الدراسة على الموافَقات الرسميَّة من اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة حائل، ونادي حائل لذوي الإعاقة. بعد ذلك تم التواصل مع مدير نادي ذوي الإعاقة بمنطقة حائل، لترشيح المشاركين، والموافقة الخطيَّة منهم في الدراسة، مع توضيح حقوقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت. كما زُوِّد المشاركون بخطاب خطيٍّ. وبعد إبداء المشاركين الموافقةَ على إجراء المقابَلة تواصل الباحث معهم، من أجل توضيح أهداف الدراسة وطبيعة المقابَلة والوقت المتوقَّع وسؤال المشاركين عن الأوقات المناسبة والمكان المفضل لهم لإجراء المقابلة.

موثوقية الدراسة:

اتبع الباحث عدة معايير لضمان جودة البحوث النوعية وموثوقيتها، كما ذكرها كلٌّ من العدساني، العبد اللطيف (2022)، وهي: المصداقية، والاعتمادية، والتطابقية (التأكيدية).

أولًا: المصداقية: يقابلها مصطلح الصدق الداخلي في البحوث الكمية. إذ سعى الباحث إلى مطابقة النتائج التي حصل عليها في دراسته مع الواقع. وأشار العبد الكريم (2012) إلى أن هذا المعيار يعد الأساس لضمان موثوقية البحث النوعي؛ لذا من أجل التحقق من جودة نتائج البحث الحالي وسلامته، اتبع الباحث عددًا من الإستراتيجيات من أجل ضمان تحقق المصداقية، باستهدافه لأكثر من لاعب في إعاقات متنوعة في النادي، للحصول على بيانات من مصادر متنوعة. وأُبلِغ المشاركون قبل المقابلات بالإجابة عن الأسئلة إجابة صريحة، ولهم الحرية في رفض المشاركة عند عدم رغبتهم، إضافة إلى استخدام آليات كافية لتسجيل المقابلات مع التدوين اليدوي في أثناء جمْع البيانات في المقابلات شبه المنظمة، ومن ثم حفظ البيانات على جهاز الحاسوب من أجل التدوين والمراجعة. وبعد ذلك زُوِّد جميع المشاركين بالنصوص التحريرية للمقابلات قبل تحليل النتائج وتفسيرها، للتأكد من تصورهم الدقيق للموضوع.

ثانيًا: الاعتمادية: يقابلها مصطلح الثبات في البحوث الكمية. ويعني الثبات في البحوث الكمية أنه عند إعادة تطبيق الأداة في الظروف نفسها، سوف يُحصل

على نتائج مشابهة. لكن يختلف في البحث النوعي، لأن الحقائق الاجتماعية يُعاد بناؤها بتجدد واستمرار فيه (العدساني، العبد اللطيف، 2022). ففي البحث النوعي يشير الثبات إلى أن الأسلوب الذي يتبعه الباحث متسق مع ما قام به باحثون آخرون في بحوث أخرى. وتتحقق الاعتمادية في البحث النوعي بعدد من الإجراءات، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية للحصول على ضمان تحقيق الاعتمادية كما أشار إليها كريسويل وبوث (Creswell and Poth, 2018): خصص الباحث في الدراسة الحالية قسمًا لتوضيح تصميم البحث والإجراءات المتبعة مفصلًا؛ كالتطبيق والتنفيذ في قسم المنهجية. وشرح الباحث وصف الخطوات الإجرائية المتبعة لعملية جمْع البيانات وتحليلها. ومن ثم راجع الباحث البيانات التي حُصِل عليها من المشاركين بتكرار سماعها مرة أخرى. كما أُكِّدت مراعاة الدقة في عملية الترميز وتجنب الخلط فيها.

ثالثًا: التطابقية (التأكيدية): تقابِلها الموضوعيَّة في الدراسات الكَمِّيَّة. إذ إن البيانات التي حُصِل عليها من الدراسة ساعدت على تأكيد النتائج العامَّة التي تم التوصل إليها (العبد الكريم، 2012). وتعد التغذية الراجعة من المشاركين في الدراسة الحالية إيجابية، إذ اتفقوا على أن المفاهيم النظرية كانت متوافقة مع تصوراتهم، ما يؤكد تطابق البيانات المفرغة مع ما ذكروه، كما استُعِين بباحث مساعد على دراية بالظواهر قيد الدراسة، ليقدم ملاحظات نقدية على وصف الدراسة، أو تحليلها، أو تفسيرها، أو نتائجها، وأُعطيت نسختان من نصوص المقابلة للباحث المساعد من أجل إيجاد الترميز والموضوعات المحورية، ومن ثم مراجعة نسبة التوافق والاختلاف، وكانت نتائج المقارنة متشابهة بنسبة 92٪. كما وظف الباحث الشواهد والاقتباسات التي تستمد من المقابلات، وذلك لبناء وحدة موضوعية لتفسير نتائج الدراسة.

تحليل البيانات:

في الدراسة الحالية استُخدِم التحليل المفاهيمي، لتحليل البيانات، الذي يتضمن تنظيم البيانات وتصنيفها إلى مجموعات أو مفاهيم ذات علاقة تساعد على فهم البيانات وصنع معنى مفهوم لها، وهو يتضمن ست مراحل لتحليل بيانات المقابلة (Braun and Clarke, 2012)، تتبعها الباحث، وجاءت المرحلة الأولى في الانغماس في البيانات، إذ أجرى الباحث المقابلات بنفسه مع المشاركين ودوَّنها كتابيًّا مع الاستماع إلى المقابلات المسجلة عدة مرات من أجل التعرف إليها.

ففي مرحلة إنشاء الرموز الأولية (Initial Codes)، وهي المرحلة الثانية، استخدم الباحث الترميز الوصفي (Descriptive Coding) الذي يلخص في عبارة صغيرة الكلمة، وفي الغالب في اسم للمفهوم الأساسي للمقاطع

(Ebuenyi el al., 2020)، واتُّبِع أسلوب الترميز الاستقرائي المفتوح من أجل اكتشاف أي رموز جديدة من البيانات. وكانت الإجراءات المتبعة في الترميز بواسطة ترميز وتحليل كل مقابلة على حدة، وفي بعض المواضع لُخِّص مقطع واحد إلى رمز، وفي بعض الأحيان احتاجت بعض المقاطع إلى أكثر من رمز. وكانت جميع الخطوات المتبعة هنا يدويًّا باستخدام ألوان مختلفة لتسهيل إجراءات الترميز.

وقد تضمنت المرحلة الثالثة قيام الباحث بإعادة قراءة مقاطع كل رمز مرة أخرى، والتأكد من أن عملية الترميز تمت بشكل صحيح، وبالبحث عن اتصالات بين الرمز وإعادة تسمية بعض الرموز، وإدماجها عند التشابه. كما رُبِطت بعض الرموز برموز أخرى حتى كُوِّنت مجموعة من الرموز، ويطلق عليها مفاهيم (Themes)، ولها ارتباط مباشر بأسئلة البحث. ففي هذه المرحلة، حُذِفت جميع البيانات التي ليست لها علاقة بأسئلة البحث، وتم التوصُّل إلى تحديد المفاهيم، مع مقارنة كل البيانات المستخرجة المتعلقة بكل مفهوم.

بعد ذلك انتقل الباحث إلى المرحلة الرابعة، التي تتضمن عملية مراجعة متكررة للنتائج المستخرجة من أجل التأكد من جودة التحليل، وقد أُجري التحليل اليدوي باستخدام ألوان مختلفة في إنشاء سمات تتضمن عدة رموز وتقسيمها، وترتيب جميع الرموز تحت مظلة المفاهيم الأكبر حتى استنتاج المفاهيم الرئيسة المحددة التي وصل إليها الباحث وصولًا هادفًا، واستخلاص الفكرة الجيدة عن المفاهيم المختلفة.

نتائج الدراسة:

فيما يأتي عرضٌ للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد الانتهاء من تطبيق المقابلات على عينتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الأول:

كيف يسهم الترويح الرياضي في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، أظهرت عملية تحليل البيانات وترميزها ومناقشتها أنه يندرج تحت هذا السؤال مفهومان، هما: إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع، وتنمية المواهب والقدرات. ويتضح هذان المفهومان مع ترميزهما على النحو الآتي:

1- إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع:

أشارت جميع استجابات المشاركين إلى أهمية ممارسة تفعيل البرامج الترويحية في النوادي التخصصية والأماكن العامة، لكونها تشكل عنصرًا أساسيًّا في إدماجهم في المجتمع، وأفادت معظم استجابات المشاركين بأنهم عند تفعيل الأنشطة الترويحية يكونون جزءًا فعالًا في المجتمع. ويقول المشارك (M3): "نتمنى أن يكون هناك تفعيل واضح للأنشطة الترويحية في جميع

المناسبات، حتى نستطيع أن نقدم ما لدينا من مواهب ونتعايش مع البيئة المحيطة معنا". ويقول المشارك (M1): "نفتقد عدم تفعيل الأنشطة الترويحية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المناسبات العامة...، وهذا يجعلنا غير مدمجين في المجتمع". ويؤكد المشارك (M8): "يسهم الترويح الرياضي عند تفعيله مناسبًا في اندماج الأشخاص ذوي الإعاقة في الجميع...، وأنا لديَّ موهبة الرماية التي تعلمتها وطورتها ببرامج الترويح الرياضي الذي يقيمه نادي حائل لذوي الإعاقة والمشاركة في عدد من المسابقات".

كما أن الأنشطة الترويحية تمكن ذوي الإعاقة الحركية من الحصول على الاحترام والتقدير المجتمعي. يقول المشارك (M2): "... الترويح الرياضي ساعدني على التكيف النفسي والاندماج الاجتماعي لصقل موهبتي وتحقيق أهدافي، وأصبحت موهوبًا في الإلقاء والتقديم المسرحي، وحصلت على جائزة فضية وبرونزية". ويؤكد المشارك (M6): "ساعدني الترويح الرياضي على مواجهة ظروف الحياة التي أعانيها بسبب إعاقتي، وعلى تنمية الثقة بالنفس من أجل إبراز موهبتي للجميع". ويؤكد المشارك (M1): "اكتسبت خبرات ساعدتني على التخلص من الشعور بالنقص، وعلى الاعتماد على النفس والمشاركة في الأعمال الإبداعية...، وابتعدت عن العزلة بسبب اندماجي مع المجتمع". وقد أشار عدد كبير من المشاركين إلى اندماجهم مع المجتمع ومشاركتهم في جميع الأنشطة الترويحية، ما أسهم في تجاوز العقبات التي تواجههم من عدم تقبل المجتمع لهم وعدم إيمانه بقدراتهم وموهبهم.

وقد أشار أغلبية المشاركين إلى أهمية الترويح الرياضي في إدماجهم في المجتمع، فعلى سبيل المثال: قال أحد المشاركين، وهو حاصل على الميدالية الذهبية في رفع الأثقال: "الترويح الرياضي مهم لإظهار طاقتي الإيجابية أمام المجتمع" (M4). كما ذكر المشارك (M5): "إن ممارسة الترويح الرياضي جعلني أشارك المجتمع في الأعمال التطوعية...، وهذا جعل المجتمع يتقبل أهمية وجودي معه". ويؤكد المشارك (M7): "يعد الترويح الرياضي مدخلًا مهمًّا في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع، لأنه محور مشترك بين أفراده". وقد أوضح أغلبية المشاركين أن الترويح الرياضي ساعدهم على التحدث مع الجميع، وبناء علاقات جديدة مع أفراد المجتمع، وليس مع الأشخاص ذوي الإعاقة فقط. وعلى الرغم من أهمية الترويح الرياضي في إدماجهم في المجتمع، يتضح لنا من استجابات المشاركين أن الترويح الرياضي جعلهم يختلطون مع العالم الخارجي.

2- تنمية المواهب والقدرات:

أشار المشاركون إلى عدة إجراءات اتخذوها في أثناء وجودهم في نادي حائل لذوي الإعاقة أسهمت في إبراز

مواهبهم وتنمية ما لديهم من قدرات، حتى أصبحوا مندمجين في مجتمعهم في كل المحافل، فعلى سبيل المثال: قال أحد المشاركين (M6): "قبل إصابتي في حادث كانت هوايتي ركوب الخيل، وبعد الإصابة بشلل نصفي كنت لا أخرج من البيت بسبب عدم قدرتي على استثمار وقت الفراغ...، وبعد تسجيلي في نادي حائل سألني المدرب عن هوايتي...، نميت موهبة ركوب الخيل رغم إصابتي". ويقول المشارك (M5): "أسهم الترويح الرياضي في اكتشاف موهبتي وتنميتها في هواية الرماية، حتى أصبحت أشارك مع النادي في جميع البطولات الرياضية للأشخاص ذوي الإعاقة". وذكر المشاركون أن أكثر الطرق فاعلية في تنمية المواهب هي مشاركتهم في البطولات الرياضية، بالتعاون والدعم من المدربين في النادي.

ووفقًا لتحليل إجابات المشاركين تجاه دور الترويح الرياضي في تنمية المواهب، نجد إجماعًا منهم على ضرورة الاستفادة من المراكز والنوادي التخصصية في اكتشاف المواهب والعمل على تنميتها. إذ يؤكد ذلك المشارك (M4): "... نعم، بتسجيلي في نادي حائل أيقنت أن لديَّ مواهب رياضية، وموهبة التصوير...، استثمرت وقتي في تصوير أنشطة النادي احترافيًّا...، حتى أصبحت عضوًا في نادي حائل لذوي الإعاقة ". وأضاف المشارك (M1): "تعد الأنشطة الترويحية جزءًا من النظام الاجتماعي لدوره الحيوي في تحقيق الفوائد البدنية وتنمية المواهب...، وقد نميت موهوبتي برفع الأثقال في أثناء ذهابي للنادي يوميًّا وتشجيع المدرب لي حتى حصولي على الميدالية الذهبية في رفع الأثقال". عند النظر في إجابات عينة الدراسة، يتبين أن الترويح الرياضي أسهم في تنمية مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في نادي حائل للإعاقة وإدماجهم في المجتمع.

وقد أشار عدد كبير من المشاركين إلى أن أغلبية الأشخاص ذوي الإعاقة، وخاصة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، لديهم قدرات عقلية مرتفعة، ولكن بسبب عدم إتاحة الأماكن المناسبة لإبرازها قد تنطفئ تلك المواهب، فعلى سبيل المثال: يقول المشارك (M6): "الذهاب للنوادي والمراكز الرياضية من الأشياء المهمة التي تنمي مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، من أجل مساعدتنا على استعادة توازننا النفسي، بتقبل الإعاقة والتعايش معها". ويتضح من استجابات المشاركين أن غياب الكشف عن المواهب والقدرات الخاصة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في النوادي والمراكز التخصصية يمنعهم من الوصول لمواهبهم وقدراتهم الخاصة وتنميتها. لذا، فإن جميع المشاركين في الدراسة الحالية حققوا جوائز سواء على الصعيد المحلي أو الدولي، وكان لوجود تلك النوادي أثر واضح في تنمية قدراتهم ومواهبهم باستثمار أوقاتهم في

برامج الترويح الرياضي.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الرئيس الثاني: ما أفضل إستراتيجية لتطوير ممارسة الترويح الرياضي في تنمية مواهب وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أظهرت عملية تحليل بيانات المشاركين وترميزها ومناقشتها، أنه يندرج تحت هذا السؤال مفهومان، وهما: توعية المجتمع، وتفعيل الأنشطة الترويحية. ويتضح هذان المفهومان مع ترميزهما فيما يأتي:

1- توعية المجتمع:

أشار المشاركون إلى أهمية توعية المجتمع، للوقوف إلى جانبهم في تشجيع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية على استثمار أوقاتهم في الترويح الرياضي، للحد من مضاعفات أجهزة الجسم المختلفة والعمل على إعادة تأهيلها وتطويرها كعوامل مساعدة حركيًّا وبدنيًّا لتحسين المهارات الحركية، وفي الوقت ذاته إبراز ما لديهم من مواهب رياضية، فعلى سبيل المثال: يقول المشارك (M4): "توعية البيئة المحيطة بي ساعدتني على استثمار وقت فراغي في ممارسة الترويح الرياضي...، بالتنوع في التمارين وتنمية قدراتي الرياضية". ويؤكد ذلك المشارك (M6): "لا بد من توعية المجتمع بمواهب الأشخاص ذوي الإعاقة، وتفعيل دور وسائل الإعلام في إبراز إنجازاتنا". كما يقول المشارك (M2): "توعية المجتمع تعطينا دافعًا إيجابيًّا للوقوف معنا وتشجيعنا بكوننا فئة مهمة ولا سيَّما رفع المجتمع لمعنوياتنا".

وأكد المشاركون أن مساعدة الآخرين تعد إحدى الإستراتيجيات المهمة لتطوير ممارسة الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، مثال على ذلك: أشار المشارك (M8): "نعاني صعوبة في ممارسة الترويح الرياضي في الأماكن العامة، وخاصة في استخدام البعض المواقف الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة، فلا بد من تعاون وتثقيف المجتمع". كما صرَّح المشارك (M1): "تثقيف المجتمع يسهم في تطوير المهارات الاجتماعية، والمهارات اللغوية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة...، وهذا من الإستراتيجيات الأساسية في تطوير ممارسة الترويح". إضافة إلى ما سبق، أكد المشاركون أن تعاون المجتمع مع الأشخاص ذوي الإعاقة يحقق لهم الكثير من التسهيلات لإدماجهم فيه، ولا سيَّما في ممارسة برامج الترويح الرياضي التي تبرز ما لديهم من قدرات ومواهب.

وأشارت استجابات المشاركين جميعًا إلى أهمية تثقيف أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بأهمية ممارسة الترويح الرياضي لهذه الشريحة المهمة، وتشجيعهم على الانخراط في النوادي الرياضية والمراكز التخصصية التي تُعنى بتطوير مواهبهم. ويذكر المشارك

(M3): "بسبب تشجيع أسرتي أصبحت أسعى دائمًا إلى الارتقاء بتطوير مستواي لتحقيق النجاح وإبراز ما لديَّ من قدرات في الرماية، بواسطة الترويح الرياضي". ويؤكد المشارك (M7): "أصبح تشجيع والدي وإخواني من أهم عوامل تطوير موهبتي في أوقات الترويح الرياضي...، لذا توعية المجتمع وخاصة أسرنا، تسهم في تطوير الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بالاهتمام بالقدرات الخارقة لديهم". وأظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل لتطوير إستراتيجية لممارسة الترويح الرياضي في تنمية مواهب وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة، هي تثقيف المجتمع، وتبدأ المرحلة الأولى من الأسرة.

2- تفعيل الأنشطة الترويحية:

أشارت استجابات المشاركين إلى فاعلية تفعيل الأنشطة الترويحية بجميع مجالاتها للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في النوادي التخصصية، وتوفير الكوادر المتخصصة التي تهتم بجميع مجالاتهم وإخراجهم من عزلتهم للاندماج في المجتمع. لذا، فإن هذه الإستراتيجية تسهم في تطوير مواهبهم وقدراتهم وتنميتها، فعلى سبيل المثال: يقول المشارك (M5): "يفضل من أجل تطوير إستراتيجية الترويح الرياضي التنوع في الأنشطة الرياضية حسب حاجات الحالات في النوادي التخصصية". كما أظهرت أغلبية استجابات المشاركين وجودَ حاجة إلى تطوير الأنشطة الترويحية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، بتوفير مدربين لديهم القدرة على التعامل مع حالات الأشخاص ذوي الإعاقة"، ومثال على ذلك: قال المشارك (M8): "عند وجود مدربين متخصصين نستطيع تنمية مواهبنا الرياضية أفضل...، حتى لا نصاب بالملل من الأنشطة التقليدية في وقت الترويح الرياضي".

ويتبين من استجابات المشاركين أن المشاركة في البطولات التي تنظمها الجهات ذات العلاقة بمواهب وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، تجعلهم يستفيدون من برامج الترويح الرياضي التي تقدمها تلك الجهات، والتي تكفل لهم التمتع بالصحة والسعادة، عن طريق ممارسة أنشطة مختلفة؛ كألعاب القوى والألعاب الإيجابية التي لها صفة المشاركة. إذ يؤكد ذلك المشارك (M3): "المشاركة في المنافسات الرياضية أمر في غاية الأهمية لإبراز مواهبنا...، ويتم ذلك بدعم وتشجيع النوادي الرياضية وتفعيل دورها المطلوب". ويذكر المشارك (M2): "الترويح الرياضي يقودنا إلى إبراز مواهبنا والمشاركة في المنافسات المحلية والرسمية، وأتمنى تكثيف الجهود لتفعيلها والسعي لتحقيقها". وقدم العديد من المشاركين شكرهم لنادي حائل لذوي الإعاقة، على سعيه وجهوده في تطوير إستراتيجية ممارسة الترويح الرياضي لجميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة، وإبراز مواهبهم في جميع المنافسات الرياضية.

وفي تفعيل الأنشطة وتطويرها للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية التي تبرز مواهبهم وقدراتهم، أكد أغلبية المشاركين ضرورة الاستمرار في التمارين والمداومة على ممارستها في جميع الأماكن المتاحة، باستثمار أوقات الترويح الرياضي. ويؤكد المشارك (M1): "نستطيع تطوير مواهبنا الرياضية وتنميتها في أوقات الفراغ بممارسة الترويح الرياضي عن طريق تفعيل الأنشطة المتاحة لنا والاستمرارية في النادي". وأظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل يعوق الاستمرارية في ممارسة الترويح الرياضي هو عدم تفعيل الأنشطة وتطويرها، لذا فإن عدم تفعيلها بالشكل المطلوب يخفي مواهب وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وعدم الاستمرار في ممارسة الترويح الرياضي.

مناقشة النتائج:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أهمية الترويح الرياضي لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم. إضافة إلى التعرف إلى الإستراتيجيات التي يمكن بها تطوير البرامج والخدمات التأهيلية الترويحية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. وبناءً على إجراءات تحليل البيانات، فقد أبرز عرض النتائج محورين رئيسين للإجابة عن السؤال الأول، هما: إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع، وتنمية المواهب والقدرات. كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى موضعين رئيسين للإجابة عن التساؤل الثاني، هما: توعية المجتمع، وتفعيل الأنشطة الترويحية.

إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع:

أُفصِح عن أن مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في الأنشطة الترويحية تؤدي دورًا مهمًّا في إدماجهم في المجتمع، ولا سيَّما في الأماكن المخصصة لممارسة الترويح الرياضي. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أهمية الأنشطة الترويحية في إبراز مواهبهم في المجتمع بإتاحة الفرصة لهم لممارسة الترويح الرياضي في النوادي الرياضية ومشاركتهم في المناسبات التي تحقق لهم الاندماج الاجتماعي. وقد وافقت هذه النتائج ما ورد في دراسة يلماز وآخرين (Yilmaz el at, 2021)، من أن الترويح الرياضي يسهم في إبراز مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية للمشاركة في الألعاب الرياضية وإدماجهم في المجتمع، وتأكد ذلك لكونه مدخلًا لإدماجهم في المجتمع، وحصول أغلبية المشاركين على جوائز محلية ودولية. وهذه النتيجة جاءت موافقة لنتيجة دراسة ريلجن (Reljin, 2019) بأنَّ هناك علاقة إيجابية طردية بين المشاركة في الرياضة الترويحية لذوي الإعاقة الحركية التي تكشف مواهبهم الرياضية وإدماجهم في المجتمع.

ويتبين من استجابات المشاركين أن الترويح الرياضي يعمل على إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة

الحركية في المجتمع، ويساعدهم على التكيف النفسي وتنمية الثقة بالنفس، من أجل إبراز مواهبهم والاعتماد على النفس والمشاركة في الأعمال الإبداعية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Reljin, 2019)، التي أكدت أن المشاركة في الأنشطة الرياضية الترويحية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية تؤدي دورًا مهمًّا في تحسين نوعية الحياة لديهم، بمشاركتهم مع المجتمع لصقل مواهبهم. وإن مما اتُّفِق عليه أن استجابات أفراد العينة الحالية باندماجهم مع المجتمع ومشاركتهم معهم في جميع الأنشطة الترويحية، تسهم في تجاوز العقبات التي يواجهونها من عدم تقبل المجتمع لهم وإيمانه بقدراتهم ومواهبهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من العتيبي (2022)، والحاج (2013)، بأن الترويح الرياضي ونشاطاته تتأثر بالوسط الاجتماعي. لذا، نستطيع القول: إن الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يحقق العديد من الفوائد الاجتماعية، التي تؤدي إلى الارتقاء الشامل بالمجتمع وزيادة فاعلية وإنتاجية أفراده، ليصبحوا أعضاء مندمجين مع المجتمع، ويُبنوا علاقات جديدة مع أفراده.

تنمية المواهب والقدرات:

يعد دور الترويح الرياضي من الركائز المهمة التي لا يستغني عنها أي مجتمع لتنمية المواهب والقدرات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، التي بها يُدمَجون في المجتمع حسب إشارة عدد من الأدبيات (بن بوزة، 2018؛ النبهانية وآخرون، 2021). وأكدت نتائج الدراسة الحالية أهمية الترويح الرياضي في اكتشاف مواهب ذوي الإعاقة الحركية وقدراتهم، لكونه من العناصر التي تشير إلى دوره في تنميتها لديهم. كما أشار المشاركون إلى دور الترويح الرياضي بِعَدِّه من أكثر الطرق فاعلية في تنمية المواهب، عن طريق مشاركتنا في البطولات الرياضية. وهذا يتفق مع دراسة الششتاوي (2020)، فمن الضروري الاستفادة من المراكز التخصصية في اكتشاف المواهب والعمل على تنميتها. ويمكن تفسير ذلك بأنه قد تنطفئ تلك المواهب والقدرات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة عند عدم تنميتها والاستفادة من برامج الترويح الرياضي المتاحة لهم، والتي تساعدهم أيضًا على الاندماج مع المجتمع ومشاركتهم في جميع المناسبات الترويحية.

ولُخصت استجابات أفراد العينة في هذه الدراسة في أهمية الأنشطة الترويحية، لكونها جزءًا من النظام الاجتماعي في تحقيق الفوائد البدنية وتنمية المواهب، وكان لها أثر واضح في إبراز مواهب ذوي الإعاقة الحركية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الملاء وآخرين (2022) بأن مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الأنشطة الرياضية الترويحية تعود عليهم بالفوائد في إبراز قدراتهم ومواهبهم بمختلف المجالات. وأكدت نتائج

الدراسة أن أغلبية الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية كُشِف عن قدراتهم ومواهبهم بعد تسجيلهم في نادي حائل لذوي الإعاقة في أوقات الترويح الرياضي، وكان للنادي دور مهم في تنمية المواهب والقدرات لجميع فئات الأشخاص ذوي الإعاقة، حتى حققوا جوائز محلية ودولية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة لعلام (2018) التي أثبتت نتائجها أن الأنشطة الرياضية لها تأثير إيجابي في ارتقاء الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وأنهم يمتلكون مواهب وقدرات عالية، بواسطة مشاركتهم في الأندية الرياضية التي تُعنى بهم في استثمار أوقاتهم في برامج الترويح الرياضي.

توعية المجتمع:

كل المشاركين في الدراسة يناشدون توعيةَ المجتمع بالوقوف إلى جانب الأشخاص ذوي الإعاقة لممارسة حقهم في الترويح الرياضي وتشجيعهم، لما يسهم في تطوير مواهبهم وتنميتها. ويمكننا استنتاج أن هناك مجموعةً من المشاركين من ذوي الإعاقة تدعمهم البيئة المحيطة وتساعدهم على استثمار أوقاتهم في الترويح الرياضي، بإتاحة الفرص لهم. وهذا ما أكدته التشريعات الدولية، بأن توفير أفضل أساليب الاهتمام والرعاية لإدماج ذوي الإعاقة الحركية اجتماعيًّا يبدأ من المجتمع، ويقود إلى إزالة كل العقبات أمام حقهم في المشاركة والمساواة كالأفراد العاديين (النبهانية وآخرون، 2021).

وأكدت نتائج الدراسة الحالية أهمية الترويح الرياضي، بتفعيل دور وسائل الإعلام في إبراز إنجازاتهم، وتوعية المجتمع بإعطائهم دافعًا إيجابيًّا للوقوف معهم، وتشجيعهم بأنهم فئة مهمة، ورفع معنوياتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من العتيبي (2022)، والحاج (2013)، في أهمية دور وسائل الإعلام الإيجابي في المجتمع لمعرفة مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية والوقوف إلى جانبهم ورفع معنوياتهم.

وأظهرت النتائج أن الإستراتيجيات الأساسية في تطوير ممارسة الترويح الرياضي هي توعية المجتمع لتحقيق تطوير مهارات ذوي الإعاقة الحركية في شتى المجالات المختلفة؛ كالمهارات الاجتماعية، والمهارات اللغوية، وهذا يحقق لهم الكثير من التسهيلات لإدماجهم في المجتمع، التي تبرز ما لديهم من قدرات ومواهب. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما وجدته دراسة بوزة (2018)، التي أشارت إلى أن الترويح الرياضي وسيلة تكسب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية خبرة في التفاعل مع المجتمع، وتخرجه من العزلة وتدمجه في المجتمع، وتمنحه التمتع في الحياة في جميع المجالات. إضافة إلى أن دور الأسر وتوعيتهم لأبنائهم يعد من الإستراتيجيات للتطوير في استثمار أوقات الترويح الرياضي في تنمية مواهب وقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية. وهذه النتيجة جاءت موافقة

لنتيجة دراسة بيرنات وبياتكوسكا (Biernat & Piatkowska, 2017)، التي أوصت بتثقيف المجتمع بأهمية الاعتناء بالأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بأداء الأنشطة الرياضية الترويحية الموصى بها من قبل منظمة الصحة العالمية في أوقات فراغهم.

تفعيل الأنشطة الترويحية:

إن من المهم معرفةَ الإستراتيجيات التي تطور ممارسة الترويح الرياضي مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، وتنمي مواهبهم وقدراتهم، ولكون تفعيل الأنشطة الترويحية بالصورة المطلوبة يعد من أهم تلك الإستراتيجيات، لذلك فهم بحاجة ماسَّة إلى أنشطة ترويحية متنوعة وشاملة. وأكدت نتائج الدراسة أن أغلبية الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية يطالبون بتفعيل الأنشطة الترويحية بتوفير أندية ومراكز تخصصية وتوفير مدربين لديهم القدرة على التعامل مع حالات الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لتنمية مواهبهم وقدراتهم. وقد وافقت هذه النتائج ما ورد في دراسة مصرشة (Masresha, 2018)، التي أكدت أنه ينبغي تفعيل الأنشطة الترويحية مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لكونها تدعم قدراتهم البدنية وتطورها وتساعدهم على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات. وهذا يعطينا مؤشرًا على أن عدم تفعيل الأنشطة الترويحية يصيب الأشخاص ذوي الإعاقة بالملل في ممارسة الترويح الرياضي، ويصعب عليهم تنمية ما لديهم من قدرات.

مما سبق يمكن القول: إن غياب أساليب الكشف عن تلك المواهب والقدرات لدى ذوي الإعاقة الحركية، وعدم تلبية احتياجاتهم، يسهم في ضعف إدماجهم في المجتمع، ولا يتيح الفرص لهم للاعتماد على أنفسهم، والتمتع بحياة كريمة. فقد أكدت العديد من الدراسات التي توافقت مع نتائج الدراسة الحالية، أن الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية لديهم مواهب وقدرات نوعية، ويسعون دائمًا إلى التوجه إلى جهات تخصصية لتفعيل أدوارهم في استثمار أوقات الترويح الرياضي للمشاركة مع المجتمع (لعلام، 2018؛ وبن بوزة، 2018). ويمتلك الأشخاص ذوو الإعاقة الحركية العديد من المواهب، ولديهم مستوى عالٍ من القدرات الخاصة، كما جاء في العديد من الدارسات، في مجال السباحة ومصارعة الذراع وكرة السلة بعجلات، ورفع الأثقال (Yilmaz el at, 2021; Qu & Watson, 2019). ويؤكد ذلك أن لدى المشاركين في الدراسة الحالية عدة مواهب وقدرات، مثل: رفع الأثقال، وركوب الخيل، والرماية، واللقاء، والتصوير. وأخيرًا نؤكد أنَّ الأنشطة الرياضية وتفعيلها وتطويرها يعد مدخلًا مهما لإدماج ذوي الإعاقة الحركية، وتحقيقهم النمو البدني والعقلي والاجتماعي والنفسي.

الخاتمة:

تناول هذا البحث أهمية الترويح الرياضي لإدماج ذوي الإعاقة الحركية واكتشاف مواهبهم وقدراتهم. وفي ظل ما حصلنا عليه من معلومات، وما توصلت إليه الأبحاث حاليًّا، فإنه لا يمكننا إلا القول: إن الترويح يشكل جزءًا مهمًّا في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية من جميع الجوانب الحياتية، التي تكفل لهم تحمل أعباء الحياة والتمتع بالصحة والسعادة وإبراز مواهبهم وقدراتهم العالية. ولكون الدراسة الحالية تكونت من ثمانية مشاركين من نادي حائل لذوي الإعاقة باستخدام المنهج النوعي، فقد جُمِعت المعلومات والبيانات عن طريق أداة المقابلة شبه المنظمة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استُنتِج مفهومان رئيسان لكل سؤال. وأظهرت النتائج أنه بالترويح الرياضي وتفعيل جميع الأنشطة نستطيع إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في الحياة الاجتماعية العادية، والتعامل معهم ومشاركتهم في مرافق المجتمع وأنشطته، مع تهيئة المجتمع لتقبلهم بكونهم أفرادًا منتجين ومتكاملين ومتفاعلين ومبدعين مع كل أفراد المجتمع.

علاوة على هذا، فإنه لا بد من توعية الأفراد والمجتمعات بأهمية وجود هذه الفئة بينهم ودورهم في الحياة، وقدراتهم الكامنة التي لا يملكها الإنسان الصحيح أحيانًا، كما أنهم لا بد أن يتمتعوا بكامل حقوقهم في كلِّ المجالات، وأن يشاركوا في الفعاليات وإبداء رأيهم بحرية تامة وتفعيل الأنشطة الترويحية بما يليق بقدراتهم، حتى نتمكن من مساعدتهم على إبراز مواهبهم وقدراتهم التي يمتلكونها. وبالإستراتيجيات الأساسية في تطوير ممارسة الترويح، سوف تتطور مهارات ذوي الإعاقة في شتى المجالات المختلفة، وتحقق لهم الكثير من التسهيلات لإدماجهم في المجتمع، التي تبرز ما لديهم من قدرات ومواهب. وأخيرًا نستطيع القول: يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تعزيز الدراسات العربية في مجال دور الترويح الرياضي في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية، والعمل على تقبلهم من المجتمع، ومعرفة مواهبهم وقدراتهم العالية والعمل على تنميتها. كما أسهمت هذه الدراسة في سد فجوة بحثية لم يسبق لها الدراسة من قبل. وتوفر نتائج هذه الدراسة مصدرًا غنيًّا يمكن النظر إليه واستشراف الأبحاث المستقبلية فيما يتعلق بمعرفة المزيد من أهمية الترويح الرياضي للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في جميع مناطق المملكة العربية السعودية، ومن كل الجهات المعنية بهذه الشريحة المهمة.

توصيات الدراسة:

استنادًا إلى نتائج الدراسة، فإن الباحث يضع مجموعة من التوصيات بهدف زيادة العناية بالأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بالترويح الرياضي، لكونه مدخلًا

في إدماجهم في المجتمع، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وجاءت أبرز التوصيات والمقترحات كالآتي:

- ضرورة تثقيف أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية والمجتمع بأهمية الترويح الرياضي الذي يسهم في إدماج هذه الفئة في المجتمع المحلي لاكتشاف مواهبهم.

- حث الجهات ذات العلاقة على تفعيل الأنشطة الترويحية لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع عن طريق الأنشطة والفعاليات، لكونها إستراتيجية تسهم في تطور مواهبهم وتنميها.

- الاستفادة من الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية بالمشاركة في المسابقات المحلية والدولية لإتاحة الفرصة لهم لإبراز قدراتهم.

- تفعيل الأنشطة الترويحية برصد جوائز تشجيعية تنافسية، وإقامة مسابقات وأنشطة ترويحية مجتمعية للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية؛ لإتاحة الفرصة لهم للاندماج مع المجتمع.

أما على الصعيد البحثي، فيقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات؛ كدراسة أهمية الترويح الرياضي لإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المجتمع المحلي من وجهة نظر أسرهم، وكذلك دراسة أهمية إدماج هذه الفئة من وجهة نظر العاملين معهم في النوادي والمراكز التخصصية في بقية مناطق المملكة العربية السعودية، وأيضًا دراسة هذا الموضوع باستخدام منهجية أخرى. وفاعلية استراتيجيات تسهم في اكتشاف مواهب الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية من أجل إدماجهم في المجتمع في جميع المجالات.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

بلقاسم، عبد الرحمن، ومحمد، زواق. (2019). دور النشاط البدني الرياضي المكيف في الدمج الاجتماعي للمعاقين بصريًّا دراسة ميدانية بمركز صغار المكفوفين لولاية المسيلة. *مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع، 2*(2)، 139- 162.

بن بوزة، هشام. (2018). *النشاط البدني الرياضي المكيف والتوافق النفسي والاجتماعي لدى المعاقين حركيًّا: دراسة وصفية مسحية على بعض نوادي كرة السلة على الكراسي المتحركة والكرة الطائرة جلوس*. رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، الجزائر.

بوترعة، شمامة. (2020). الحماية الدولية لحق الأشخاص ذوي الإعاقة في الصحة والرعاية الصحية في إطار الأمم المتحدة. *مجلة الندوة للدراسات القانونية، 31*(1)، 3-38.

الحاج، صياد. (2013). *دوافع ممارسة النشاط الرياضي الترويحي عند المواطن الجزائري على ضوء متغير الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي*، أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة عبدالحميد بن باديس. مستغانم، الجزائر.

الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشرة مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005م إلى 2014م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(10)، 178-212.

خلاف، رياض. (2019). *دور الأنشطة التنافسية في تنمية دافعية الإنجاز لدى المعاقين حركيًا*. أطروحة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف – المسيلة. الجزائر.

رواب، عمار، ومزاور، محمد، وجاري، مراد. (2019). الإعاقة الحركية للرياضيين. *مجلة التميز لعلوم الرياضة بجامعة بسكرة بالجزائر، 4*(1)، 175–190.

الروسان، فاروق. (2019). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة، عمان، الأردن: فاروق. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السميري، ياسر عايد. (2021). تجربة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر) في إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع المحلي بمنطقة حائل: دراسة نوعية، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 8*(1)، 290–330.

الشرفات، أحمد عايد فنخور. (2022). تقدير مظهر الجسم وعلاقته بالطمأنينة النفسية والاكتئاب لدى عينة من ذوي الإعاقة الحركية في الأردن. دراسات في التعليم العالي. (22)1-21.

الششتاوي، محمد السيد. (2020). الفروق في السمات الشخصية لدي الرياضيين المعاقين حركيًا الممارسين لبعض الأنشطة الرياضية المعدلة. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 26*(12)، 1-37.

عادل، هبة إسماعيل. (2022). فاعلية برنامج "سكامبر" في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال في وضعية إعاقة حركية– الألعاب التخيلية نموذجًا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6*(29) 58–76.

عبد العليم، فاطمة محمود. (2019). فاعلية خدمات الجمعيات الأهلية في تحقيق الأمن الاقتصادي للمعاقين من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة الفيوم، 14*(14)، 215–239.

العبد الكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. دار نشر جامعة الملك سعود.

العتيبي، محمد مسفر. (2022). معايير مقترحة لأخصائيي الترويح الرياضي بالأندية الرياضية بدولة الكويت. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة، 8*(111)، 358–382.

العدساني، هبة خالد؛ والعبد اللطيف، أحلام محمد. (2022). العوامل المؤثرة في الاستخدام الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي: منهج نوعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، 23*(1)، 49–58.

العزة، سعيد حسين (2000). الإعاقة الحرية والحسية، عمان: الأردن: مطبعة الأرز.

العوفي، هيفا سويعد. (2021). أثر اختلاف مجالات الموهبة للموهوبين السعوديين في التحصيل الأكاديمي. *مجلة القراءة والمعرفة، 21*(1)، 263–287.

القحطاني، علي بن سعيد. (2017). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في المناهج وطرق التدريس. *دراسات، العلوم التربوية، 44*(4)، 17–41.

لعلام، عبد النور (2018)، *الأنشطة البدنية الرياضية ودورها في الارتقاء بالمعاقين حركيًا، دراسة مقارنة بين الممارسين وغير الممارسين*، أطروحة دكتوراة منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.

الملاء، عبد العزيز سعيد، وقطب، أحمد مصطفى أحمد، ومحمد، مصطفى محسن. (2022). تقويم الرعاية الصحية للممارسة الرياضية للأفراد ذوي الإعاقة البدنية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة. جامعة حلوان، 94*(1)، 1–16.

النبهانية، مروة بنت سليمان، والصقري، محمد بن ناصر، الكندي، سالم بن سعيد. (2021). جهود مؤسسات المعلومات في سلطنة عمان في إتاحة المعلومات للجميع بما يخدم تحقيق أهداف التنمية المستدامة 2030. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا – دار جامعة حمد بن خليفة للنشر*، 21(1) 1–15.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). *تعريف الأشخاص ذوي الإعاقة*. تم الاسترجاع من موقع:
https://apd.gov.sa

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Adeniyi, V. O. (2018). Proletarian Philosophy in Selected Plays by Ola Rotimi. *Anglica Wratislaviensia,* (56), 11-22.

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

Baker, C., Chinaka, O., & Stewart, E. C. (2021). The time is now: why we must identify and address health disparities in sport and recreation injury. *Injury epidemiology, 8*(1), 1-7.

Biernat, Elzbieta and Piatkowska, Monika (2017), Physical Activity of Disabled Individuals in the Context of Meeting WHO recommendations and Support of Local Authorities, *Turk J Phys Med Rehab 2017; 63*(2):107-116.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners. London: Sage.

Chapman, E. and Smith, J. A. (2002). *Interpretative phenomenological analysis and the new genetics. Journal of Health Psychology, 7*(2), 125-30.

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. 4th edition. London, UK: SAGE Publications Ltd.

Ebuenyi, I. D., Rottenburg, E. S., Bunders-Aelen, J. F., & Regeer, B. J. (2020). *Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. Disability and rehabilitation, 42*(4), 536-544.

Lillie, T. (2016). What is the Future of Disability Rights?. *Review of Disability Studies: An International Journal*, *12*(1),2-5.

Masresha, H. (2018). *Challenges and Opportunities of Students with Physical Impairment in Health and Physical Education Lesson: The Case of Manlike and Dell Bet gill Primary Schools* (Doctoral dissertation, Addis Ababa University).

Qu, Y., & Watson, N. (2019). Gathering in a cyber world: Internet use of Chinese disabled people and the emergence of disability constituencies. *Disability & Society*, *34*(7-8), 1062-1081.

Reljin, Victoria (2019), Effects of Adaptive Sports on Quality of Life in Individuals with Disability, A Honors Research Project, School of Sport Science and Wellness Education, The Honors College, University of Akron, USA.

Thomson, R. G. (2017). Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature. Columbia University Press.

Yilmaz, A., Gumusay, A., & Akkaya, C. (2021). Examination of Elite Physically Disabled Athletes' Motivation Levels of Participation in Sports. *International Journal of Disabilities Sports and Health Sciences, 4*(2), 86-99.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 141 - 176، الرياض (2023م/ 1444هـ)

تصورات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

أ. رنا محمد العتيبي[1]، و د. شادن خليل عليوات[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال استخدام المنهج النوعي بتصميم الاستفسار التقديري، والذي تم تطبيقه من خلال إجراء مقابلات فردية مع 9 من أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود. وتوصلت النتائج إلى ثلاث متطلبات رئيسية وهي: التهيئة لكافة أطراف المجتمع الجامعي، والتخطيط لطبيعة المرحلة الجامعية؛ من حيث تحديد الدرجة الجامعية، ومتطلبات القبول، والتخصصات، وطبيعة التدريس، إضافةً إلى التكامل الذي يتضمن التعاون الداخلي بين العمادات والكليات، والخارجي بين الجامعة والجهات ذات العلاقة، والتقييم المستمر لضمان استدامة البرنامج. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها إتاحة الفرصة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية، وإشراك كافة الجهات ذات العلاقة في تخطيط وتنفيذ برنامج التعليم الجامعي وتقييمه بشكل مستمر؛ لرفع جودة مخرجات البرنامج وتسهيل انخراط هؤلاء الطلبة في سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، التعليم الجامعي، متطلبات، الجامعات السعودية.

Perceptions of Faculty Members about the Requirements of University Education for Students with Intellectual Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

Mrs. Rana Mohammed Alotaibi[1], and Dr. Shaden Khaleel Elewat[2]

Abstract: The current study aimed to identify the perceptions of faculty members about the requirements of University education for students with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia, through the use of a qualitative approach with the design of an estimated inquiry, which was applied through conducting individual interviews with 9 faculty members specialized in special education at King Abdulaziz University and King Saud University. The study reached the following results including three main requirements, first, preparation for all parties of University community; second, planning for the nature of the University stage, in terms of determining University degree, admission requirements, majors, and the nature of teaching; third, the integration between both internal cooperation within deanships and colleges from one side, and external cooperation between the University and the relevant authorities from another side, in addition to continuous evaluation to ensure the sustainability of the program. In this regard, the study recommended a number of recommendations, the most important of which is providing the opportunity to accept students with intellectual disabilities at the University level, and involving all relevant authorities in planning and implementing the University education program and evaluating it on an ongoing basis so as to raise the quality of program outputs and facilitate the involvement of these students in the labor market.

Keywords: Intellectual Disability, Univesity Education, Requirements, Saudi Universites.

---

(1) طالبة ماجستير في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: rna.otb@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: shaden.elewat@gmail.com

(1) Master's student in Special Education, College of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University.
E-mail: rna.otb@gmail.com

(2) Associate Professor of Special Education, College of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University.
E-mail: shaden.elewat@gmail.com

مقدمة:

تتمثل أهداف التربية الخاصة في الوصول بالأفراد ذوي الإعاقة إلى أقصى قدر من الاستقلالية عن طريق صقل مهاراتهم والعمل على تأهيلهم أكاديميًا ومهنيًا ودمجهم في المجتمع (الرفاعي، 2019). ولتحقيق هذا الهدف أقرت المملكة العربية السعودية نظام رعاية المعوقين، والذي يكفل حق الأفراد ذوي الإعاقة في الالتحاق بكافة المراحل التعليمية بما يتسق مع قدراتهم واحتياجاتهم، وييسر التحاقهم بها (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2000)، بالإضافة إلى مصادقتها على الاتفاقيات الدولية والتي من ضمنها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2006).

أما فيما يتعلق بالجانب التنفيذي فقد أوردت المملكة في تقريرها الصادر للأمم المتحدة التزامها بتقديم التسهيلات التي تكفل قبول جميع الأفراد المؤهلين من ذوي الإعاقة في التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية، وفي المقابل فقد اقتصرت في قبولها في التعليم الجامعي على الأفراد المؤهلين من ذوي الإعاقات الحركية، والحسية، وصعوبات التعلم، واضطراب طيف التوحد (هيئة حقوق الإنسان، 2015).

ومن جهة أخرى فقد أدت المساواة في الوصول إلى فرص تعليمية متساوية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم الثانوي إلى خلق رغبة أكبر لدى الطلبة الذين أنهوا تعليمهم الثانوي للبحث عن خبرات تعلم أعلى مماثلة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، فتمكينهم من الالتحاق بالتعليم العالي لا تقتصر أهميته على المساواة في التعليم فحسب، بل هو طريق لتحقيق المساواة الاقتصادية (Grigal et al., 2019; Julian & Kominski, 2011)؛ حيث أدى الالتحاق بالتعليم العالي إلى تحسين فرص العمل وزيادة الاستقلالية لأقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى (Newman et al., 2011).

وفي ذات السياق أكد الرفاعي (2019) على أن أهمية التعليم العالي لذوي الإعاقة تكمن في تقديم نوعية تعليم تختلف عن التعليم العام من حيث أنماط التفاعل الاجتماعي، وطبيعة الدراسة، ونوعية التخصصات التي تتسق مع قدراتهم واهتماماتهم؛ وهذا بدوره يساعد على نمو شخصية الطلبة وتعزيز مهاراتهم في التفكير وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، بالإضافة إلى إعدادهم أكاديميًا وتهيئتهم للانخراط في سوق العمل؛ وهذا بدوره يخفف العبء الاقتصادي على كاهل الدولة، ويحدّ من الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على إعاقتهم، ويسمح باللحاق بركب الدول المتقدمة علميًا.

وبناءً على ما سبق تأتي الدراسة الحالية لاستكمال مسيرة المملكة العربية السعودية في التمكين التعليمي لذوي الإعاقة من خلال التعرف على متطلبات التعليم

الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يؤدي استبعاد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من الالتحاق بالتعليم الجامعي إلى اقتصار خياراتهم بعد المرحلة الثانوية على الخيارات المهنية (الدوسري، 2016)، وعلى الرغم من ذلك يحقق الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المجال المهني أدنى معدلات التوظيف مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى (Migliore et al., 2009)؛ مما ينعكس سلبًا على مستواهم الاقتصادي، ودمجهم في المجتمع وانتماءهم له، وإنتاجيتهم، وتمكينهم، وشعورهم بالرضا، والاستقلالية (Jahoda et al, 2008; Kober & Eggelton, 2005).

ومن زاوية أخرى فإن التحاق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الدول الأجنبية بالتعليم العالي أحدث نقلة نوعية في تعليمهم؛ حيث تنوعت خيارات التعليم العالي لتغطي احتياجات ومهارات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من خلال برنامجين يُقدّم أحدهم في الجامعات والكليات المجتمعية والمعاهد لتطوير المهارات الاجتماعية والمهنية، ولكنه لا يمنح الملتحقين به أي درجة علمية بل يمنحهم شهادة إكمال فقط. بينما البرنامج الآخر يمثّل برامج التعليم الجامعي التي تمنح الدرجات العلمية لجميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Grigal et al., 2019; Neubert et al., 2001; Thorne, 2018). وعلى الرغم من أن التعليم الجامعي لا يضمن مستقبلًا مهنيًا للفرد، إلا أنه أسهم في تحسين فرص توظيف ذوي الإعاقة الفكرية إلى أكثر من (70٪)، كما عزز من فرص حصولهم على العمل في وظائف ذات أجور عالية، واستقرارهم المهني؛ مما انعكس بدوره إيجابًا على جودة حياتهم (Baum et al., 2013; Lombardi et al., 2015; Migliore et al., 2009).

ونظرًا لأن طبيعة التعليم الجامعي تختلف عن طبيعة التعليم العام، فإن استحداث برامج تعليم جامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يستدعي البحث عن المتطلبات التي تزيد من فرص نجاح هذه التجربة ومحاولة تلبيتها قبل البدء في قبول هؤلاء الطلبة؛ وهو الهدف الذي جاءت الدراسة الحالية لتحقيقه.

سؤال الدراسة:

- ما متطلبات التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى متطلبات التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمدّ الدراسة الحالية أهميتها النظرية من ندرة الدراسات العربية في مجال التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية – في حدود علم الباحثتين –؛ لذلك يؤمل أن تسهم في تزويد المكتبة البحثية العربية بنتائج دراسة تتعلق بهذا المجال وتقدم إضافة للأدب النظري فيه. وقد تساعد الدراسة على توجيه أنظار الباحثين المختصين في التربية الخاصة لإجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية: تستمدّ الدراسة أهميتها التطبيقية من تقديم نتائج يؤمل أن تساعد صناع القرار على استحداث برامج تسمح بالتحاق ذوي الإعاقة الفكرية بالتعليم الجامعي. هذا بالإضافة إلى أن نتائج هذه الدراسة قد تسهم في توجيه اهتمام المشاركين من أعضاء هيئة التدريس للمطالبة بقبول ذوي الإعاقة الفكرية في التعليم الجامعي. وهذه الأهمية لا تنحصر آثارها الإيجابية على ذوي الإعاقة الفكرية، بل تمتدّ إلى الإسهام في تحقيق رؤية المملكة 2030 التي تنادي بدمج الأفراد ذوي الإعاقة في المجتمع؛ فتمكين ذوي الإعاقة الفكرية من الالتحاق بالتعليم الجامعي يسهّل من دمجهم في أماكن العمل لاحقًا، ثم في المجتمع بشكل عام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف إلى متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبّقت الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من عام 1443هـ.

الحدود المكانية: جامعة الملك عبد العزيز الواقعة في مدينة جدة، وجامعة الملك سعود الواقعة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability): هي خلل في الأداء الوظيفي الفكري، ومهارات السلوك التكيفي والتي تتضمن: المهارات الاجتماعية، والمهارات المفاهيمية، والمهارات العملية؛ وتنشأ قبل سن 22 عامًا (Schalock et al., 2021). وتعرّف الباحثتان الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهم: الطلبة الذين تم تشخيصهم بالإعاقة الفكرية على أحد المقاييس المستخدمة في تشخيص الإعاقة الفكرية، وأنهوا تعليمهم الثانوي.

التعليم الجامعي (Higher Education): هو التعليم الذي تقدمه مؤسسات التعليم الجامعي تحت

إشراف وزارة التعليم العالي إلى الطلبة المتخرجين من المرحلة الثانوية بهدف تأهيلهم وتدريبهم وفقًا لاحتياجات سوق العمل في تخصصات مختلفة (الرويلي، 2017). وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه التعليم الذي يتم تقديمه في مؤسسات التعليم الجامعي تحت إشراف وزارة التعليم، ويؤهل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للحصول على درجة علمية كالبكالوريوس أو الدبلوم في تخصصات مختلفة.

متطلبات التعليم الجامعي: تعرفها الباحثتان إجرائيًا بأنها السياسات والآليات التي تسبق استحداث برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتهدف إلى زيادة فرص نجاح هذه البرامج.

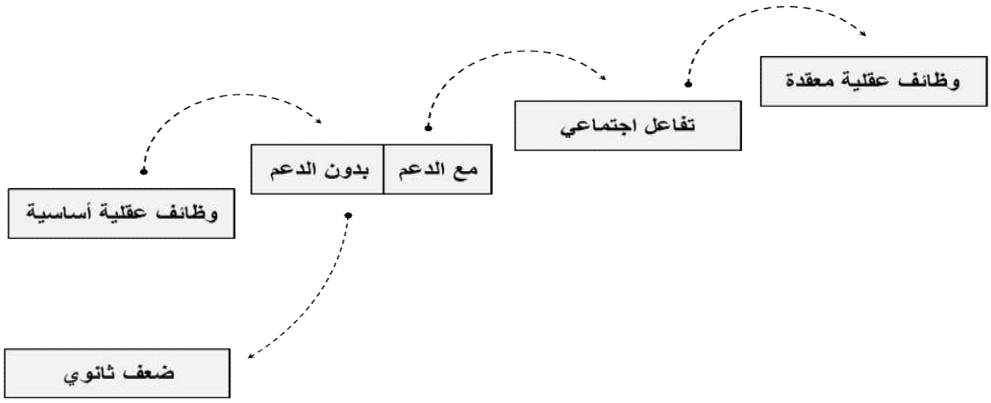
الإطار النظري:

الإعاقة الفكرية (Intellectual Disability):

تعدّ الطبيعة المعقدة والمتشعبة للإعاقة الفكرية سببًا لمحاولة المختصين في مجالات متنوعة لتفسيرها من خلال توجهات علمية متباينة ومكملة لبعضها في طرحها وتفسيرها لهذه الإعاقة، مما أسفر بدوره عن إنتاج معرفة علمية تراكمية وشاملة تسهم في التعرف إليها (الوابلي، 2020)، وتكمن أهمية هذه المعرفة في كونها تساعد في تحديد أهلية الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لتلقّي الخدمات والبرامج الداعمة لهم، حيث تساعد عملية التعرف إليهم وتقييمهم بشكل صحيح على تحديد نوع الدعم المناسب لهم، ودرجته، ومدته في كل بعد من أبعاد الحياة، مما يسهم بدوره في انتقالهم بنجاح إلى مرحلة الرشد مع مراعاة أدوارهم المستقبلية واهتماماتهم، وميولهم، والبرامج المناسبة لهم (Wortham & Hardin, 2020).

مفهوم الإعاقة الفكرية: تعددت المفاهيم والنظريات المفسرة للإعاقة الفكرية نظرًا لتعدد خصائصها؛ حيث يرى فيجوتسكي Vygotsky 1979 في نظريته أن الأداء الفكري للفرد يعد تفاعليًا وغير ثابت؛ ويفسر ذلك في كون كل فرد يمتلك مجموعة من الوظائف المعرفية الأساسية؛ مثل الانتباه والإدراك والذاكرة، وهذه الوظائف يتم تطويرها من خلال التفاعل الاجتماعي إلى وظائف معرفية أكثر تعقيدًا؛ كالتخطيط وحل المشكلات. أي أن جميع الوظائف المعرفية المعقدة تظهر وتتطور من خلال التفاعل الاجتماعي بين شخصين على الأقل؛ ولذلك فقد أكد في نظريته على أنه (من خلال الآخرين نطور أنفسنا) بغض النظر عن مستوى الأداء الفكري. ولكن وجود بعض العوامل كالإعاقة الفكرية لدى الفرد قد يشكّل تحديًا في عملية تطوير هذه الوظائف؛ ولذلك يحتاج الفرد ذو الإعاقة الفكرية إلى تلقي بعض الدعم أو الاستعانة ببعض الاستراتيجيات لمساعدته في تطوير وظائفه المعرفية (Garrels & Arvidsson, 2019; Rieber, 1997).

ووفقًا لما سبق فعندما لا يتم تقديم الدعم اللازم لتعويض ضعف الوظائف المعرفية الأساسية في الوقت المناسب، فقد ينتج عن ذلك ضعف ثانوي يؤثر مرة أخرى على نمو وتطور الفرد، وتسمى هذه النظرية نظرية خلل التوليد (Disontogenesis Theory)؛ حيث يؤدي وجود ضعف في الوظائف المعرفية الأساسية إلى ضعف في الوظائف المعرفية المعقدة بسبب العوامل الاجتماعية (Gindis, 2003; Vygotsky, 1993, as cited in Garrels& Arvidsson, 2019). ويلخص الشكل (1) من إعداد الباحثتين ذلك.



شكل (1) النمو المعرفي لذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لنظرية فيجوتسكي

ولم تقتصر محاولات تفسير مفهوم الإعاقة الفكرية على نظرية فيجوتسكي؛ إذ عرفتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2017) American Psychiatric Association (APA) على أنها إعاقة نمائية تتمثل في قصور الوظائف المعرفية مثل: التعلم، وحل المشكلات، والتفكير، والتخطيط، بالإضافة إلى خلل في السلوك التكيفي؛ مما يضعف قدرة الفرد على اكتساب المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة، أو مهارات الاستقلالية في مرحلة البلوغ.

يتضح من العرض السابق مدى الاختلاف والتباين بين المفاهيم المفسرة للإعاقة الفكرية، ويمكن تفسير هذا الاختلاف بين المفاهيم السابقة في ضوء النماذج التي تتسق معها؛ فعلى سبيل المثال يتسق تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي مع النموذج الطبي للإعاقة الفكرية، والذي ينظر إلى الإعاقة على أنها جزء لا يتجزأ من الشخص؛ وهذا بدوره يسمح بالتركيز على نقاط الضعف لدى الفرد ذو الإعاقة الفكرية ويغفل نقاط القوة لديه (Oliver, 2013). وهو يعدّ اتجاهًا سلبيًا شكل العديد من العوائق أمام وصول ذوي الإعاقة الفكرية إلى الفرص التعليمية، كما عزز الاتجاهات السلبية حول

قـدرتهم أو رغبـتهم في الالتحـاق بـالتعليم الجـامعي (Hughson and Uditsky, 2019). وبنـاء عـلى الانتقادات التي وُجهت للنموذج الطبي، ظهـر النمـوذج الاجتماعي الذي يتسق مـع نظريـة فيجوتـسكي؛ إذ يـرى النمـوذج الاجتماعـي أن الإعاقـة الفكريـة تعكـس نـوع وتكرار الدعم الـذي يحتاجـه الفـرد ذو الإعاقـة الفكريـة للوصول إلى حقوق الإنسان الخاصة به (Bonati, 2019). وتتبنى الدراسة الحالية النموذج الاجتماعي نظـرًا لكونـه يرتكز على فكـرة تمكـين ذوي الإعاقـة وتقـديم الـدعم المناسب لهم.

وتماشيًا مع ما سبق أكـد شـالوك وآخـرون (2021) Schalock et al. على بعض الاعتبـارات عنـد تـشخيص الفرد بالإعاقة الفكرية، وهي: أن تكون البيئـة المجتمعيـة هي محك التشخيص بالإعاقة الفكرية. إضافةً إلى أن أهـم هـدف لوصـف مـشكلات ذوي الإعاقـة الفكريـة في التعريف يتمثل في تقديم الـدعم الـلازم؛ فـضعف الأداء الوظيفي الفكري يتحسن بشكل عـام مـع تقـديم الـدعم المناسب لفترة طويلة. ويتمثل الاعتبار الأخـير في أن ذوي الإعاقة الفكرية قد يمتلكـون جوانـب قـوة ومهـارات لا ترتبط بإعاقتهم الفكرية؛ كالمهارات البدنية، والاجتماعية، أو بعد واحد من أبعاد مهارات السلوك التكيفي.

واعتماداً على مـا سـبق يمكـن القـول أن الخـدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية لا تقتصر على عمر معين، وهو ما تدعمه الدراسة الحالية من خلال سعيها للتعرف إلى متطلبات التعليم الجامعي لهم، والتي بدورها تـسهل مـن التحـاقهم بـالتعليم الجـامعي وتلقّـيهم للخـدمات المختلفة تحت مظلة الجامعة.

التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

تعدّ برامج التعليم الجامعي أكاديمية بطبيعتهـا، إلا أن الآثار الإيجابية للالتحاق بهذه البرامج تمتد إلى مجالات مختلفة من حياة الطلبة بشكل عام بما فيهم ذوي الإعاقـة الفكرية، ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي:

أولًا: إيجابيـات التعلـيم الجـامعي للطلبـة ذوي الإعاقـة الفكرية:

تعدّ تجربة الانتماء إلى البيئة الجامعية ومشاركة طلبـة آخرين من نفس الفئة العمريـة تعزيـزاً لاحـترام الـذات لـدى ذوي الإعاقـة الفكريـة؛ نظـرًا لكونهـا تقلـل مـن الاختلافات في تصوراتهم التي يقارنون فيها بين أنفسهم وبين أقرانهم، وتجعلهم يميلـون إلى التعريـف بأنفـسهم كطلبـة جـامعيين أكثـر مـن كـونهم طلبـة ذوي إعاقـة (Martin et al., 2013). كما تساعد هـذه التجربـة عـلى صقل مهاراتهم الشخصية والاجتماعية، ورفـع مـستوى نـضجهم الشخـصي، وتطـوير مهـاراتهم في تكـوين الصداقات. ويمتدّ التأثير الإيجابي لتكوين الصداقات إلى تمكـين هـؤلاء الطلبـة مـن تلقّـي الـدعم الأكـاديمي، والعـاطفي، وتنميـة المهـارات الاجتماعيـة والتواصـلية

المناسبة، بالإضافة إلى الشعور بالقبول والانتماء للمجتمع، وزيادة الثقة بالنفس (Carter et al., 2014; Jones et al., 2016; Uditsky & Hughson, 2012; Wilson et al., 2012).

وتنعكس الآثار الإيجابية لتجربة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على المجتمعات الجامعية التي تستقبلهم؛ فقد تسهم في تشكيل مواقف أقرانهم من غير ذوي الإعاقة وتوقعاتهم تجاه ذوي الإعاقة الفكرية، كما تعمّق من التزامهم بدمجهم، وتعدّهم ليكونوا مدافعين عن حقوقهم (Carter et al., 2019; Griffin et al., 2016)، وهو ما يتفق مع دراستيّ جونز وآخرون Jones et al. (2016)، ومور وسكيلينج (2015) Moore & Schelling اللتان أكدتا أن دمج ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم في الجامعة لا تكمن أهميته في تكوين صداقات فحسب، بل في بناء علاقات مع أرباب عمل مستقبليين، وزملاء مهنة، وصنّاع قرار.

ثانيًا: متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

يواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعض التحديات التي تحدّ من وصولهم إلى التعليم الجامعي مقارنة بأقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى، فعلى الرغم من وجود الأنظمة والتشريعات الداعمة لحقهم في التعليم الجامعي إلا أن المشكلة تكمن في الفجوة بين وضع الأنظمة وبين تنفيذها، ولذلك فإن تنفيذ الأنظمة – مثل نظام رعاية المعوقين – بشكل كامل يعد متطلبًا يضمن حصول الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية على حقهم الكامل في التعليم (Alshahrani, 2020; O'Connor et al., 2012).

ويمكن تقسيم المتطلبات الأخرى إلى متطلبات مجتمعية تتعلق بتوعية بعض أفراد المجتمع، ومتطلبات إدارية تتعلق بعمادة القبول والتسجيل والإدارة المالية.

أ. المتطلبات المجتمعية: تعد توعية الأسر والعاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أحد أبرز العوامل المؤثرة في استحداث برامج التعليم الجامعي لهؤلاء الطلبة؛ فقد أسهمت التصورات السلبية في إضعاف دافعية الأسر للمطالبة بالتعليم الجامعي لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية من جهة، واعتقاد المعلمين أن متطلبات المقررات الجامعية لا تتسق مع قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من جهة أخرى (الفوزان والراوي، 2019؛ Scott et al., 2016)، إضافةً إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعة بأن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية قد ينعكس سلبًا على أداء أقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية (Almutairi et al., 2020a).

ب. المتطلبات الإدارية: تعدّ برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من ضمن البرامج التي تتطلب تغييرات جذرية في نظام القبول والتسجيل

بالجامعة، ولوائحها، وبنيتها التحتية (Almutairi et al., 2020a). كما تتطلب تخصيص جزء كبير لها من ميزانيتي المدرسة والجامعة؛ فهي تحتاج إلى تخصيص جزء من ميزانية المدرسة لتنفيذ البرامج الانتقالية، في حين تحتاج لتخصيص جزء من ميزانية الجامعة لتغطية نفقات الدراسة، والوصول الشامل، وخدمات التربية الخاصة، وأجور العاملين، مع الأخذ بعين الاعتبار لتنوع الاحتياجات الفردية بين كل طالب ذو إعاقة فكرية وآخر (Plotner & Marshall, 2014; Wehman et al., 2014).

من خلال ما سبق يمكن القول أن استحداث برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يعد مرهونًا بالتغلب على التحديات التي تواجهه؛ وهذه التحديات تتمثل في الافتقار إلى التنسيق أو العمل التكاملي؛ والذي سبب بدوره الفجوة بين إصدار الأنظمة وتنفيذها، وبين متطلبات القبول الصارمة وخصائص ذوي الإعاقة الفكرية، كما يمكن أن تنتج هذه التحديات بسبب ضعف التخطيط لتوزيع ميزانيتي الجامعة والمدرسة مما يؤثر سلبا على تغطية نفقات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الدراسات السابقة:

لمست الباحثتان ندرة في الدراسات التي تناولت متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على الصعيد المحلي، في مقابل تعددها على الصعيد الدولي.

ومن أحدثها دراسة المطيري وآخرون Almutairi et al. (2020b) التي سعت إلى تحليل الوثائق لاستخلاص إيجابيات تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الجامعية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإيجابيات تمثلت في اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية باستدامة هذه البرامج من خلال إنشاء المراكز البحثية التي تهدف إلى تقييم تجربة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتطويرها. إضافةً إلى دعم حقوق ذوي الإعاقة الفكرية من خلال سن القوانين والالتحاق بالمعاهدات الدولية الداعمة لحقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المجال التعليمي. وهذه النتيجة تتضح أهميتها من خلال ما ذكرته قريقال وآخرون Grigal et al. (2019) حول أن التحاق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالجامعات بدأ بعد إقرار التشريعات والأنظمة التي تنادي بالمساواة في الوصول إلى التعليم للطلبة ذوي الإعاقة.

وعلى الرغم من أهمية الدعم القانوني إلّا أن التخطيط الجيد للبرنامج الجامعي لا يقلّ أهمية عنه في إنجاح برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وهو ما توصلت إليه دراسة بلوتنر ومارشال Plotner& Marshall (2015) التي استطلعت رأي قادة البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية حول التحديات التي تواجه تطبيق هذه البرامج، وكشفت عن

أن التحديات تمثلت في صرامة معايير القبول، وضعف التعاون الداخلي بشقيه: الداخلي بين عمادات الجامعة والخارجي بين الجامعة والجهات ذات العلاقة. وفي سياق التخطيط فقد اقترحت دراسة جيلسون وآخرون Gilson et al. (2019) الاهتمام بالاتساق بين أهداف الطلبة ومخرجات هذه البرامج الجامعية.

وإضافةً إلى ما سبق فإن استفادة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من التعليم المقدم في برامج التعليم الجامعي تتطلب تدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ فوفقًا لدراسة جونز وقوبل Jones& Goble (2012) التي استكشفت تجربة تطوير أحد البرامج الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه التجربة ارتكزت على تدريب وتوعية أعضاء هيئة التدريس، وتفعيل الدمج الشامل. وهي نتيجة تدعمها دراسة جيلسون وآخرون Gilson et al. (2019) التي استطلعت آراء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأعضاء هيئة التدريس حول المتطلبات المقترحة للبرامج الجامعية، وخلصت النتائج إلى أن المتطلبات تمثلت في الاتساق بين أهداف الطلبة ومخرجات البرامج الجامعية، وتفعيل الدمج الشامل، والتصميم الشامل للتعلم، إضافةً إلى التخطيط للاستدامة المالية لهذه البرامج. ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن أهمية تطبيق الدمج الشامل لا تقتصر على كونه أحد المتطلبات التي توصلت إليها الدراسات السابقة فحسب؛ فالدمج الشامل يعدّ أحد البنود التي نصت عليها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وصادقت عليها المملكة العربية السعودية (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2006). وقد طبقت المملكة هذا البند من خلال دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية دمجًا جزئيًا في فصول ملحقة بمدارس التعليم العام، إضافةً إلى استحداث أدلة الدمج الشامل والتوجه المستقبلي نحو تطبيقه (السفياني، 2021؛ شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2015).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أن الدراسة الحالية اشتركت مع الدراسات السابقة في محاولة التعرف إلى متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أوضح الاستعراض السردي لنتائج الدراسات السابقة أن تنوع نتائج هذه الدراسات على الرغم من اتفاقها على نفس الهدف يدعم بشكل أكبر الحاجة إلى تطبيق الدراسة الحالية.

ومن جهة أخرى فقد استهدفت الدراسة الحالية إحدى أهم الفجوات البحثية في موضوع الدراسة؛ حيث أظهر الاستعراض السابق ندرة الدراسات المهتمة بمتطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في العالم العربي بشكل عام، وداخل المملكة العربية

السعودية بشكل خاص. وعليه تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها من أوائل الدراسات العربية والسعودية – في حدود علم الباحثتان – التي تسلط الضوء على متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي بتصميم الاستفسار التقديري (Appreciative Inquiry)، وهو أحد تصاميم المنهج النوعي، ويهدف إلى التخطيط لإحداث التغيير التنظيمي من خلال تجنب اتباع الأسلوب التقليدي في حل المشكلات والذي يركز على تشخيص جوانب الضعف، واستبداله بالتركيز على جوانب القوة وطرح أسئلة إيجابية عن التغيير المستقبلي المرغوب؛ مما يسمح بدوره بمنح فرصة للخيال والابتكار (Cooperrider &Whitney, 2001; Given, 2008).

ويتفق هذا التصميم مع الدراسة الحالية؛ فقد هدفت إلى إحداث تغيير مستقبلي مرغوب، وهو منح فرصة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما تمت صياغة أسئلة الدراسة بطريقة إيجابية تتلاءم مع تصميم الدراسة؛ وذلك من خلال طرح أسئلة عن متطلبات التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية بدلًا من الاستفسار عن تحدياته.

ولتوضيح ذلك بشكل أعمق فإن منهجية الاستفسار التقديري تمرّ بأربعة مراحل وهي: الاستكشاف، ثم الحلم، ويليها التصميم، وأخيرًا المصير.

تركز مرحلة الاستكشاف على تحديد نقاط القوة والإيجابيات في النظام موضع الدراسة؛ مثل أنظمة المؤسسات أو أنظمة المدن، وهذا بدوره يسهم في الوصول إلى مرحلة الحلم من خلال توظيف نقاط القوة والإيجابيات في تخيل نظام أفضل. والذي يتبعه مرحلة التصميم والمتمثلة في التخطيط للنظام المثالي الذي تم تخيله في مرحلة الحلم. ثم أخيرًا التخطيط لاستدامة النظام الجديد واستمراريته وهي مرحلة المصير (Cooperrider & Whitney, 2001).

وقد تم تطبيق هذه المراحل في الدراسة الحالية أثناء إجراء المقابلات مع المشاركين؛ إذ استشهد المشاركون بالممارسات الإيجابية لجامعاتهم مع الطلبة من ذوي الإعاقات الأخرى، واقترحوا تطبيق بعض هذه الممارسات مع ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى اطلاعهم على التجارب الدولية الناجحة في هذا الخصوص، وهذا ما يمثل مرحلة الاستكشاف. ثم تخيل المشاركون نظام تعليمي جامعي لذوي الإعاقة الفكرية، وما يتضمنه من تحديد للدرجة العلمية الجامعية، ولخصائص الطالب ذو الإعاقة الفكرية الذي سيحصل على هذه الدرجة؛ وهذا ما يمثل مرحلة الحلم. ويتبع

ذلك اقتراح المتطلبات التي تحقق هذا الحلم من وجهة نظرهم، والتخطيط له؛ وهذه هي مرحلة التصميم. وأخيرًا اقتراح آليات للتقييم تضمن استدامة تطبيق مقترحاتهم، وهذا بدوره يمثل مرحلة المصير.

المشاركون في الدراسة: تكوّن المشاركون في الدراسة من (9) أعضاء هيئة تدريس في أقسام التربية الخاصة بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود. وقد اقتصرت الدراسة على هاتين الجامعتين نظرًا لكون جامعة الملك عبد العزيز تعد الجامعة الأعلى قبولًا لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2020)، في حين أن قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود يعد القسم الأكثر عراقة بين أقسام التربية الخاصة في المملكة وفي العالم العربي (جامعة الملك سعود، د. ت)؛ وهذين الخيارين يجمعان بين الخبرة العملية والنظرية في التعامل مع ذوي الإعاقة في المرحلة الجامعية بشكل عام، مما يوفر بدوره أساسًا أكثر واقعية وعمقًا لبناء تصورات أعضاء هيئة التدريس المستقبلية حول المرحلة الجامعية لذوي الإعاقة الفكرية.

وقد تم اختيار المشاركين بأسلوب العينة المتنامية (كرة الثلج)؛ وهي طريقة تتيح لكل مشارك أن يرشّح المشارك الذي يليه، والذي يرى أنه يملك بعض المعلومات التي تحقق أهداف الدراسة (العبد الكريم، 2020؛ غباري وآخرون، 2015). وهذه الطريقة تتسق مع هدف الدراسة الحالية؛ بحيث تستفيد من معرفة المشاركين ببعضهم البعض في إثراء نتائج الدراسة.

أداة الدراسة: ارتكزت الدراسة على استخدام المقابلة شبه المقننة، والتي تقوم على توجيه الأسئلة المعدّة مسبقًا مع إمكانية التعديل عليها إذا اقتضت الحاجة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها (غباري وآخرون، 2015). وقد تضمنت المقابلة المحاور التالية:

أ. متطلبات قبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعة.

ب. المتطلبات الإدارية للتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ج. المتطلبات الأكاديمية للتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

د. متطلبات الدمج المجتمعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعة.

كما تم عقد المقابلات عن بعد عبر برنامج زوم (Zoom)، وتسجيلها بعد أخذ الإذن من المشاركين، ما عدا مقابلة المشاركة التاسعة، حيث أبدت رفضها وتم الاكتفاء بتسجيل ردودها كتابيًا. وقد بلغ متوسط مدة المقابلات 45 دقيقة.

موثوقية الدراسة: للتحقق من جودة الدراسة وإثبات موثوقيتها فقد تم الاستناد إلى المعايير التي أوصى بها لينكولن وجوبا Lincoln& Guba 1985 والمتمثلة في:

المصداقية، والاعتمادية، والانتقالية، والقابلية للتأكيد (Nowell et al., 2017).

أ. المصداقية (Credibility): لضمان مصداقية نتائج الدراسة تم القيام بالتالي:

1. التثليث البيئي (Environmental Triangulation)؛ والذي تمثل في إجراء المقابلات مع أعضاء هيئة تدريس من جامعتين مختلفتين.

2. تسجيل المقابلات صوتيًا، وتفريغها، ثم إعادتها إلى المشاركين لفحصها والتحقق من صحتها.

3. إثراء النتائج باقتباسات مباشرة من استجابات المشاركين عن أسئلة المقابلة.

ب. الاعتمادية (Dependability): لضمان تحقيق الاعتمادية في الدراسة فقد تم تقديم وصف مفصل لمنهج وتصميم الدراسة، وأدواتها، وتفاصيل المشاركين فيها وطريقة اختيارهم. كما تم تقديم وصف إجرائي لعملية جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول إلى النتائج، إضافةً إلى تقديم المبررات لجميع الإجراءات السابقة.

ج. الانتقالية (Transferability): على الرغم من أن الأبحاث النوعية لا تسعى إلى التعميم إلا أن بعض السياقات المتشابهة مثل نظام التعليم الذي يعدّ موحدًا في المملكة العربية السعودية قد تسهم في مساعدة القارئ على نقل نتائج الدراسة النوعية من سياق مدينة سعودية إلى سياق مدينة أخرى (الزهراني، 2020). ولمنح القارئ فرصة للحكم على إمكانية نقل نتائج الدراسة الحالية إلى سياقات أخرى فقد تم تقديم وصف شامل لسياق تطبيق الدراسة تضمّن استعراض طريقة جمع البيانات وتحليلها، وتقديم وصف لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في الدراسة مع الحفاظ على سرية هوياتهم.

د. القابلية للتأكيد (Confirmability): لتعزيز موضوعية النتائج في الدراسة الحالية تم تقديم مبررات منطقية لاختيار منهجية الدراسة ومدى مناسبتها للوصول إلى النتائج، كما تم تدعيم النتائج باقتباسات مباشرة من استجابات المشاركين.

تحليل البيانات النوعية:

اتبعت الدراسة أسلوب التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، والذي يمكن استخدامه لتحليل وجهات نظر المشاركين، وتسليط الضوء على أوجه الشبه والاختلاف بينها، مما ينتج عنه الوصول إلى معاني أعمق. كما يتميز التحليل الموضوعي بقلة الإجراءات وبساطتها؛ ولذلك يمكن فهمه وتطبيقه بسهولة من الباحثين النوعيين المبتدئين (Braun & Clarke, 2006; King, 2004). وبشيء من التفصيل فقد قسّم براون وكلارك (2006) Braun& Clarke التحليل الموضوعي إلى ست مراحل كما يلي:

أ. التعرف إلى البيانات: بعد الانتهاء من المقابلة الأولى تم تفريغ البيانات في ملف (Word)، ثم قراءتها

بشكل مكثف في أوقات مختلفة، مع تدوين الأفكار الأولية.

ب. الترميز: مُنِحت كل جملة أو كلمة في المقابلة ترميزًا مناسبًا لها، وتم تضليل الترميزات المتشابهة بلون موحّد. ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن هذا النمط من الترميز في التحليل الموضوعي وفقًا لبراون وكلارك Braun & Clarke (2020) يسمى بالترميز الانعكاسي/ التأملي (Reflexive)؛ ويقصد به ترميز البيانات بطريقة استقرائية في وحدات صغيرة ثم تنظيمها في موضوعات أكبر.

ج. البحث عن الموضوعات: في هذه المرحلة تم جمع كل لون من الترميزات في جدول خاص في ملف (Word) للمقارنة بينها. ثم المقارنة بينها وبين الرموز في الجداول الأخرى، مما نتج عنه مجموعة من الرموز الأساسية والموضوعات الفرعية. ثم إعادة المرحلتين السابقتين مع بقية المقابلات. كما تم مراجعة الترميزات الأساسية والموضوعات الفرعية ومحاولة تقليصها من خلال جمعها وتصنيفها داخل موضوعات رئيسية.

د. مراجعة الموضوعات: تم مراجعة الموضوعات الرئيسية والتأكد من ملاءمتها للموضوعات الفرعية والترميزات الأساسية. وعلى الرغم من أن المرحلة السابقة ارتبطت بتقليص الترميزات من خلال تحديد الموضوعات الرئيسية إلا أن تحديد الموضوعات الرئيسية وظهور الصورة الأولية للنتائج نتج عنه العودة إلى المرحلتين السابقتين وإعادة ترتيب الرموز الأساسية والموضوعات الفرعية وتوليد موضوعات فرعية جديدة.

هـ. تحديد وتسمية الموضوعات: في هذه المرحلة أصبح لكل موضوع رئيسي مفهوم مرتبط به وسمات تميزه عن الموضوعات الرئيسية الأخرى؛ فعلى سبيل المثال تم تسمية موضوع التكامل بهذا الاسم لارتباطه بمستويات مختلفة للتعاون وتظافر الجهود، بدءًا من التعاون على مستوى الصف الدراسي من قبل عضو هيئة التدريس والأقران، ومرورًا بالتعاون على مستوى عمادات ومراكز الجامعة، وانتهاءً بالتعاون على مستوى الجهات الخارجية. وقد نتج عن الخطوات السابقة ثلاث موضوعات رئيسية وهي: (التهيئة، التخطيط، والتكامل).

و. كتابة التقرير: في هذه المرحلة تجاوزت كتابة التقرير وصف النتائج إلى التعمق فيها والمقابلة بينها بطريقة جدلية لاستخراج معاني أعمق وتفسير النتائج، ثم عرضها بتسلسل منطقي ودقيق، وتدعيم السرد باقتباسات مباشرة من المشاركين، بالإضافة إلى تحليلها وتفسير النتائج من خلال ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.

قيود الدراسة:

يعدّ موضوع التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية قضية حديثة في المملكة العربية السعودية؛ وهذا بدوره أثّر على اقتصار اختيار العينة على أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة دون اللجوء إلى موظفي عمادة القبول والتسجيل أو عمادات أخرى؛ نظرًا لضعف معرفتهم بخصائص الإعاقة الفكرية. ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أنه على الرغم من اقتصار العينة على أعضاء هيئة التدريس إلا أن بعض المشاركين كانوا يشغلون مناصبًا إدارية وقيادية تتعلق بذوي الإعاقة؛ مما انعكس إيجابًا على تقديم بيانات أكثر عمقًا وثراءً نظرًا لكون الدراسة تعدّ دراسة تجمع بين مجاليّ الإدارة والتربية الخاصة.

كما واجهت الباحثتان بعض الصعوبات في التواصل مع المشاركين نظرًا لطبيعة عملهم وكثرة مسؤولياتهم، وهذا بدوره أدى إلى استبعاد خطوة المقابلة الاستطلاعية والاقتصار على استشارة بعض أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة الخبراء في البحث النوعي عن مدى ملاءمة أسئلة المقابلة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

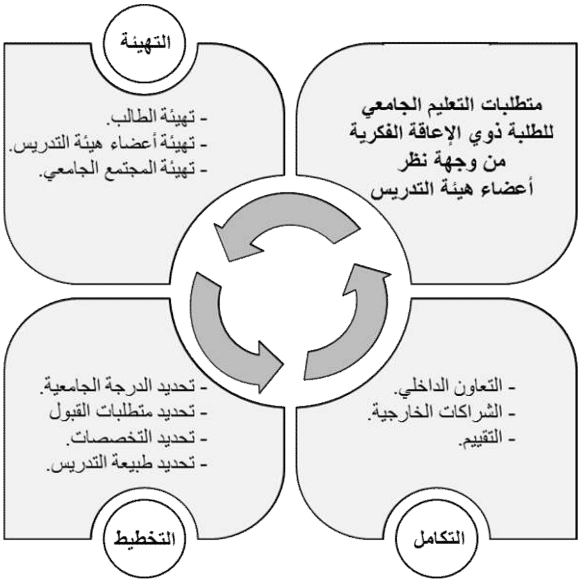
نص سؤال الدراسة على: ما متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعتيّ الملك عبد العزيز والملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس، ويوضح الجدول (1) ترميز هويات المشاركين في الدراسة.

جدول (1) ترميز هوية المشاركين.

الرمز	هوية المشارك	
ع1	أنثى	عضو هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز
ع2	ذكر	
ع3	ذكر	
ع4	ذكر	عضو هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود
ع5	ذكر	
ع6	أنثى	
ع7	أنثى	
ع8	أنثى	
ع9	أنثى	

وبعد إجراء خطوات التحليل فقد نتجت عدة مواضيع رئيسية تمثلت في: التهيئة، والتخطيط، والتكامل، وتفرع منها عدد من المواضيع الفرعية، والتي يلخصها الشكل (2).



شكل (2) نتائج أداة المقابلة

الموضوع الأول، التهيئة.

كشفت نتائج الدراسة عن ثلاثة أنماط من التهيئة اقترحها المشاركون؛ تمثلت في: تهيئة الطالب ذو الإعاقة الفكرية، وتهيئة أعضاء هيئة التدريس، وتهيئة المجتمع الجامعي.

أولًا، تهيئة الطالب ذو الإعاقة الفكرية.

اتفق المشاركون على أهمية الاستعداد المسبق بشقّيه الأكاديمي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في تسهيل قبولهم ودراستهم الجامعية، وأن مسؤولية تأهيلهم لذلك – وفقًا لآراء المشاركين – تعدّ مسؤولية تشاركية بدءًا من مرحلة الطفولة بين المدرسة والأسرة، وتمتدّ إلى المرحلة الجامعية.

فبالنسبة للتهيئة في مرحلة الطفولة ترى (ع7) أنها تشكّل حجر الأساس للمراحل التي تليها، حيث قالت: *"البناء الأساسي مع ذوي الإعاقة الفكرية يبدأ منذ مراحل الطفولة المبكرة"*. وأيّدتها (ع6) في ذلك وأضافت أن التهيئة في هذه المرحلة ترتكز على عدد من المقومات التي تتمثل في: التشخيص المبكر، وانتشار روضات الدمج، والكفايات المهنية العالية لمعلمي التدخل المبكر في مجال الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى

وعي الأسرة بالإعاقة الفكرية ودعمهم للطفل. وعبرت عن ذلك بقولها: *"نجد أن بعض الحالات بدأت أسرهم بدعمهم منذ مرحلة الطفولة؛ ألحقتهم ببرامج التدخل المبكر، وبرامج الدمج. هذه الفئة يسهل قبولها؛ لأنها تلقت الدعم وتم دمجها أكاديميًا واجتماعيًا"*.

وتهيئة ذوي الإعاقة الفكرية لا تقتصر على مرحلة الطفولة وفقًا لـ(ع6)؛ فهي ترى أن التهيئة المتكاملة تمتدّ في مرحلة المدرسة وتصل إلى مرحلة الجامعة؛ وذلك من خلال قولها: *"هؤلاء الطلبة يحتاجون إلى نوعين من التهيئة: التهيئة الأولية في المرحلة الثانوية، والتهيئة المتقدمة في مرحلة الجامعة؛ والتي تُسمى بالسنة التحضيرية أو التأهيلية"*. وأيّدها (ع3) في ذلك، كما اقترح أن تتمحور السنة التأهيلية حول تزويد الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالمهارات الشخصية اللازمة للتعليم الجامعي؛ حيث ذكر: *"قد يسمح وجود السنة التأهيلية لذوي الإعاقة الفكرية برفع مستواهم حتى يواكبوا قدرات الطلبة الآخرين ويتكيفوا مع الحياة الجامعية. وتتضمن مقررات هذه السنة: مهارات الحياة الجامعية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير"*.

وفي سياق متصل أكد المشاركون على أن التهيئة الاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لا تقل أهمية عن التهيئة الأكاديمية؛ وفي هذا الصدد نوّه (ع2) على أهمية التخطيط الانتقالي للطالب منذ مرحلة المدرسة. وعبر عن ذلك بقوله: *"ستصبح المسؤولية أكبر على المرشد الطلابي والأخصائي النفسي في المدرسة والمركز؛ لأنهم على علم بتوجه الطالب من خلال الخطة التربوية الفردية إلى التأهيل المهني أو المرحلة الجامعية. وسيقومون بتأهيله في ضوء ذلك"*. بينما ترى (ع1) أنه يمكن تعزيز التهيئة الاجتماعية من خلال دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الاجتماعية والزيارات المسبقة للحرم الجامعي منذ المرحلة الثانوية، حيث أشارت: *"يفترض أن ينضم إلى الأندية، و يخرج مع الأسرة، و يتم دمجه مع أقرانه... إضافةً إلى إجراء زيارات للجامعة، وهي خطوة ضرورية لتكوين ألفه بينه وبين المكان، ولتسهيل تقبلهم من قبل الأفراد من غير ذوي الإعاقة"*.

ثانيًا، تهيئة أعضاء هيئة التدريس.

توصلت النتائج إلى أن التهيئة لقبول ودراسة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات لا تقتصر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فحسب، بل تمتدّ لتصل إلى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تعزيز اتجاهاتهم الإيجابية وتوعيتهم في مجال تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وحقوقهم كطلبة.

فتعزيز كفايات أعضاء هيئة التدريس في مجال الإعاقة الفكرية وفقًا لـ(ع3) يرتكز على اتجاهاتهم الإيجابية، كما يرى أنه يمكن الاستدلال على اتجاهاتهم الإيجابية من خلال انضمامهم بشكل طوعي إلى الدورات

التوعوية في مجال الإعاقة الفكرية؛ حيث قال: *"الاستعداد، والاتجاهات الإيجابية مهمة؛ لذلك عند عقد الدورات فمن المهم أن تكون (لمن يرغب)... والدورات مهمة لأنها تعزز كفايات عضو هيئة التدريس كالإلمام بخصائص الفئة واستراتيجيات التعامل معهم وأساليب تدريسهم"*. وأيّدت (ع6) ذلك من خلال تحذيرها من أثر الاتجاهات السلبية على طرفيّ العملية التعليمية المتمثلين في الطالب وعضو هيئة التدريس، وعبرت عن ذلك بقولها: *"أعتقد أن الاتجاه السلبي لعضو هيئة التدريس الجامعي سيحدث عقبة أمام هذه الفئة، وأيضًا أمام عضو هيئة التدريس نفسه"*.

ونظرًا لكون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يعدّ حقًا من حقوقهم فقد اقترحت (ع7) استبدال الارتكاز على الاتجاهات الإيجابية بالاستناد إلى اللوائح والأنظمة؛ وذلك من خلال تسليط الضوء على حقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية واستصدار القرارات الداعمة لحقوقهم داخل المؤسسة الجامعية وتوعية أعضاء هيئة التدريس بها. حيث أشارت:

إذا تُرِك هذا الأمر للاختيار سنواجه مشكلة فعلية تتمثل في قلة التعاون، لكن عند استحداث القرارات والأنظمة سنكون قمنا بعمل أول خطوة رسمية، والتي بدورها ستلزم الجميع بالمشاركة كلًا وفق مسؤوليته؛ نظرًا لكون هذا التعاون سيصبح بندًا من بنود تقييمهم.

بينما نوهت (ع8) إلى أهمية توعية أعضاء هيئة التدريس بحقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، إذ قالت: *"بعض أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن من الخطأ تقديم التكييفات ومنح الطالب وقتًا إضافيًا، فلذلك لا بدّ من توعيتهم بأن الحصول على هذه التكييفات يعد حقًا من حقوق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية"*.

ثالثًا، تهيئة المجتمع الجامعي.

اتفق غالبية المشاركين على أهمية توعية المجتمع الجامعي لتحقيق الدمج المجتمعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. فالدمج المجتمعي وفقًا لـ(ع2) يتطلب بدوره تثقيف وتوعية الطلبة من غير ذوي الإعاقة الفكرية بخصائص الإعاقة الفكرية، حيث أشار: *"الدمج المجتمعي لا يقتصر على تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بل هو أكبر من ذلك؛ فهو يتضمن معرفة الطلبة الآخرين بخصائصهم وطرق التعامل معهم"*. وأيّدت (ع1) هذه الفكرة واقترحت تهيئتهم بطريقة أكاديمية من خلال إضافة مقررات عامة تتناول الإعاقة الفكرية. وذلك بقولها: *"أقترح استحداث مقررات دراسية عامة في مرحلة السنة التحضيرية والبكالوريوس عن مقدمة في التربية الخاصة، أو أخلاقيات وآداب التعامل مع ذوي الإعاقة... فقد تنعكس إيجابًا على تقبل ذوي الإعاقة، ورفع مستوى الوعي، وتعزيز الجانب التطوعي"*. كما اتفق (ع3) مع أهمية الجانب التطوعي من خلال توظيف

المرشدين الأقران لدعم التجربة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث قال: *"وجود الطلبة الذين نسميهم (أصدقاء ذوي الإعاقة الفكرية) سيصبح إضافة مفيدة جدًا لدعم الدمج المجتمعي"*.

وتهيئة المجتمع الجامعي لا تعدّ مرحلة خطية تسبق التحاق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالجامعة، بل تعدّ مرحلة مستمرة باستمرار وجودهم في الحرم الجامعي؛ ولذلك فقد اتفق المشاركون على أهمية دمج الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الجامعية والنوادي الطلابية؛ حيث قال (ع5): *"يمكن تفعيل دمجهم من خلال الانضمام إلى الأندية، وإشراكهم في عمل الدورات التدريبية العامة، إشراكهم في الأنشطة الرياضية، الاحتفال باليوم الوطني، والاحتفال بالمناسبات السنوية"*. بينما انتقد (ع4) عدم وجود أيام عالمية خاصة بالإعاقة الفكرية أو جمعيات تُعنى بهذه الفئة؛ والتي يسمح وجودها بتوعية المجتمع بالإعاقة الفكرية؛ إذ قال: *"أنا لم أشهد أبدًا على أيام تخص ذوي الإعاقة الفكرية باستثناء يوم متلازمة داون، ولم أرى أي جمعية هنا تسمى بجمعية الإعاقة الفكرية، إذًا كيف سندافع عن حقوقهم؟ كيف سنطالب بالتعليم الجامعي لهم؟"*.

الموضوع الثاني، التخطيط.

يرسم موضوع التخطيط إطارًا واضحًا لمتطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك ابتداءً بتحديد الدرجة الجامعية، وتحديد متطلبات القبول، ومرورًا بتحديد التخصصات، وانتهاءً بتحديد طبيعة الدراسة.

أولًا، تحديد الدرجة الجامعية.

يختلف أداء الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بناءً على درجة إعاقتهم من جهة، وكثافة ومدة الدعم المُقدّم لهم من جهة أخرى، وهذا بدوره أدى إلى تباين آراء المشاركين المتعلقة بنوع الإعاقة الفكرية التي يمكن أن تلتحق بالتعليم الجامعي، ونوع الدرجة الجامعية الملاءمة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

فبالنسبة لنوع الإعاقة الفكرية ركّز (ع4) على معيار درجة الإعاقة، والذي يقتصر على قبول ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ إذ قال: *"أعتقد أن من الصعب قبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة أو الشديدة؛ فمن المتعارف عليه أن هؤلاء الطلبة يتلقون برامجًا تركز على المجال المهني بدلًا من المجال الأكاديمي"*. بينما اهتمت (ع6) بمعيار الدعم الذي تم تقديمه للطالب مسبقًا بغض النظر عن درجة إعاقته؛ حيث ذكرت: *"من الممكن أن تلتحق بالجامعة طالبة درجة إعاقتها الفكرية متوسطة، وبالمقابل قد نرفض قبول طالبة درجة إعاقتها الفكرية بسيطة! وذلك نظرًا لأن الطالبة ذات الإعاقة الفكرية المتوسطة تلقت اهتمامًا ودعمًا من أسرتها، وتمتلك كفايات شخصية وكفايات علمية جيدة، فلذلك*

نقوم بقبولها وفقًا لكفاءتها الشخصية ولا نضع درجة الإعاقة الفكرية معيارًا في قبولنا لها" . كما انتقد (ع3) التقيّد بقالب موحد للحكم على قدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وعبّر عن ذلك بقوله: *"هؤلاء الأفراد قد يجمعهم مصطلح ذوي الإعاقة الفكرية لكن قدراتهم مختلفة"* .

كما تباينت آراء المشاركين في الدرجة الجامعية التي يمكن منحها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث اقترحت (ع1) منح درجة الدبلوم: *"أرى أن نبدأ ببرنامج دبلوم تقدمه كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر"* . بينما ذكرت (ع6) أن إحدى الجامعات السعودية تستعد لإطلاق أول برنامج تعليم جامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ويمنح درجة البكالوريوس مع التخطيط المستقبلي لمنح درجة الدبلوم. إذ قالت: *"هنا في جامعة (أ) بدأنا في مشروع التعليم الجامعي للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتمت الموافقة عليه... بكالوريوس، ويوجد دبلوم لكن سيتم البدء ببرنامج البكالوريوس"* .

كما اقترح (ع4) الدمج بين درجتيّ الدبلوم والبكالوريوس من خلال التجسير. وذلك بقوله: *"إذا نجح الطالب في الدبلوم نقوم بعمل برامج انتقالية له إلى البكالوريوس، بحيث يكمل سنتين أخرى ويحصل على الدرجة"* . وأيّدته (ع8) بقولها: *"هذه الفكرة تسمح للطالب أن يحصل على درجة الدبلوم ويلتحق بسوق العمل بهذه الدرجة العلمية، أو يكمل تعليمه ويحصل على درجة البكالوريوس"* .

ثانيًا، تحديد متطلبات القبول.

أجمع المشاركون على ضرورة اختلاف معايير قبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن معايير قبول أقرانهم من ذوي الإعاقات الأخرى ومن غير ذوي الإعاقة؛ وبرر (ع3) ذلك في أن متطلبات القبول ينبغي أن تحقق مبدأ العدل لا المساواة، وذلك بقوله:*"سنبحث عن العدل لا المساواة، لأن المساواة تعني إلزامهم باختبارات القدرات والتحصيلي مثل الطلاب الآخرين"* . واستنادًا إلى ذلك اقترحت (ع1) بعض السمات التي لا بدّ أن تتسم بها متطلبات القبول للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهي كالتالي: *"تكون المتطلبات بسيطة، وواضحة، ومحددة"* . واتفق معها في ذلك (ع2) كما حذر من الأثر العكسي الذي يمكن أن ينتج عن تعقيد متطلبات القبول؛ حيث أشار *"وضع معايير أو اشتراط كفايات محددة من الطلبة قد يتسبب في تعطّل هذا المشروع وعدم تقدمه"* .

أما فيما يتعلق بمتطلبات القبول العامة فقد تم الاستناد فيها بشكل ضمني إلى المبادئ والسمات السابقة؛ حيث اشترطت (ع1) حصول الطالب على تشخيص رسمي بالإعاقة الفكرية، وذلك بقولها: *"التشخيص بوجود إعاقة، درجة الإعاقة، وأن يكون*

التشخيص رسميًا" . بينما اقترح (ع5) الاكتفاء بنتيجة المرحلة الثانوية، حيث قال: *"أعتقد أن نكتفي بالقبول وفقًا للمعدل في الثانوية العامة"* .

وفي الجانب الأكاديمي اشترطت (ع8) حصول الطالب على المهارات الأكاديمية الأساسية؛ حيث قالت *" يشترطون المهارات الأساسية في القراءة؛ حتى لو كانت قراءة بصرية، أو قراءة وظيفية، ويشترطون الرياضيات الوظيفية مثل العدّ والحساب والقياس والوقت والتعامل بالنقود"* . ويمكن التعرف على مستوى الطالب في المهارات الأكاديمية الأساسية من خلال عقد شراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي تسمح بنقل ملف الطالب الأكاديمي إلكترونيًا واختصار الوقت والجهد في مرحلة القبول، وعبرت (ع7) عن ذلك بقولها: *"أنا لا أؤيد الانتقال المفاجئ بعد انتهاء دراسة الطالب في التعليم العام التي مدتها 12 عام، وأقترح أن يكون هناك تنسيق بين المدارس والجامعات تحت مظلة وزارة التعليم؛ بحيث ينتقل ملف الطالب إلكترونيًا من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية"* .

كما اهتم المشاركون باشتراط بعض الكفايات الشخصية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الراغبين بالالتحاق بالجامعة؛ والتي يمكن الكشف عنها من خلال عقد المقابلات الشخصية؛ إذ اهتمت (ع6) بتقييم المهارات اللغوية والدافعية للدراسة بقولها:*" المقابلة الشخصية هي التي تقيس كفاءة الطالب الشخصية؛ فهي توضح الطلاقة اللغوية، وتكشف عن دافعية الطالب لإكمال الدراسة"* . بينما أيّد (ع3) أهمية المقابلات الشخصية في قياس المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية وأكّد على أهميتها في قياس مهاراتهم المعرفية، واستدل على ذلك بتجربته في إجراء المقابلات مع ذوي الإعاقات الأخرى، إذ قال:

في بعض المقابلات التي قمت بإجرائها كنت أقدم بعض المعلومات للطالب لقياس جودة اللغة الاستقبالية لديه؛ فعند التحاقه بالجامعة سيقوم بحضور محاضرة مدتها ساعتين أو ثلاث ساعات، أود أن أتأكد هل لديه قدرة على الانتباه في هذه الفترة؟ هل لديه قدرة على فهم الكلام المطلوب حتى لو زادت صعوبة المفردات المستخدمة؟ فالآخرين غالبًا يستخدمون لغة سهلة المفردات عند حديثهم مع ذوي الإعاقة الفكرية، بينما المرحلة الجامعية تتضمن مفردات لغوية متقدمة.

ثالثًا: تحديد التخصصات.

عند سؤال المشاركين عن التخصصات التي يمكن أن يلتحق بها الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فقد انقسمت أنماط الإجابات إلى قسمين؛ القسم الأول اهتم بتنظيم عملية تحديد التخصصات واقترح عددًا من المعايير والآليات لتحديد التخصصات المناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية دون تحديد تخصص بعينه، بينما اهتم

القسم الآخر من المشاركين بتحديد التخصصات التي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، منعًا لخبرات الفشل.

فمن حيث تنظيم عملية تحديد التخصصات فقد أكد (ع3) على مبدأ العدل الذي أشار إليه سابقًا، إذ رفض فكرة تحديد التخصصات واقترح بدلًا منها قبول الطالب في التخصص الذي تقدم له واستوفى متطلباته، وعبّر عن ذلك بقوله: *"أنا لا أتفق مع فكرة تحديد تخصصات بقدر اتفاقي مع أن لكل تخصص متطلبات متى ما توفرت في هذا الطالب فإنه يستطيع الالتحاق به"*. واشترطت (ع1) أن تتسم طبيعة التخصصات بالجانب العملي، وأن تتواءم مع احتياجات سوق العمل ورغبات الطلبة، حيث أشارت: *"تخصصات عملية، تخصصات يحتاجها سوق العمل، وتتسق مع تفضيلاتهم"*. وللتعرف إلى تفضيلات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بشكل أدق قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي فقد اقترحت (ع6) عمل دراسة مسحية استطلاعية تستهدف طلبة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية ومعلميهم وأسرهم وتستطلع التخصصات المرغوبة؛ إذ قالت: *"لا بد من عمل دراسة مسحية من قبل فريق البرنامج موجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية، ومعلميهم وأسرهم، وتهدف إلى معرفة التخصصات المرغوبة لهؤلاء الطلبة"*.

أما القسم الآخر من المشاركين الذي اهتم بتحديد التخصصات التي تتلاءم مع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فقد ركّز على التخصصات العملية والإبداعية، إذ اقترح (ع2): *"كلية السياحة يمكن أن تكون سهلة ومميزة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتؤهلهم لسوق العمل. بالإضافة إلى الكليات المتعلقة بالبيئة وعلوم البيئة، وكلية التصاميم والفنون"*. وأضافت (ع6) التخصصات التالية: *"الحاسب الآلي، والسكرتارية، وأعمال قسم العلوم الإدارية. وبعض الطلبة يمتلكون موهبة إبداعية وفنية فبالتالي يمكن التحاقهم بتخصص التربية الفنية"*. بينما أيّد (ع2) أخذ مواهب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بعين الاعتبار أثناء تحديد تخصصهم. حيث قال: *"قد يمتلك بعض الطلبة موهبة في مجال ما، فمن الجيد توظيف ذلك في تحديد التخصص الذي سيلتحق به"*.

رابعًا: تحديد طبيعة الدراسة.

ناقش المشاركون في هذا الموضوع قضيتين تتمثلان في مكان التدريس، ونمط التدريس. ويقصد بمكان التدريس طبيعة الدمج في البرنامج، بينما يقصد بنمط التدريس طريقة مراعاة أعضاء هيئة التدريس لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء تدريسهم.

وفيما يتعلق بقضية الدمج فقد أيّد غالبية المشاركين تطبيق الدمج الشامل لذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم،

وبرر (ع3) ذلك في كون الدمج في بيئة الجامعة يسهل من الدمج في بيئات العمل، حيث قال: *"أنا لا أؤيد البرامج الخاصة بهم؛ فنحن لسنا مع عزلهم!، كما أن عزلهم في المرحلة الجامعية سينعكس سلبًا على توظيفهم، نظرًا لأن بيئة العمل تتضمن دمجًا شاملًا"* . وأيّد (ع2) ذلك من منطلق أن الدمج الأكاديمي – والذي يعدّ مرادفًا للدمج الشامل – سياسة ينبغي انتهاجها، حيث قال:*"لن يكون هناك برنامج خاص للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فحدوث ذلك يعني أننا لم ننتهج سياسة دمجهم تعليميًا وأكاديميًا"* . وفي المقابل أيّدت (ع7) الاكتفاء بتطبيق الدمج الجزئي والذي يتضمن العزل في الجانب الأكاديمي، والدمج المكاني في الحرم الجامعي والأنشطة اللا صفية؛ وبررت ذلك بكون العزل لا يشكّل وصمة اجتماعية وذلك أسوة بعزل الطلبة ذوي التخصصات العلمية عن بقية الطلبة، كما أضافت أن الدمج الشامل لذوي الإعاقة الفكرية يعد مخالفًا للطبيعة. وعبرت عن ذلك بقولها:

الدمج الجزئي ليس عيبًا، فطلبة الطب والهندسة يعتبرون مدمجين جزئيًا؛ نظرًا لكونهم يدرسون بشكل منعزل ويحتكون بطلبة التخصصات الأخرى في الساحات، والأنشطة اللا صفية. ولذلك أرى أنه لا يجب تضخيم قضية الدمج الشامل ووضعها كمتطلب لنجاح هذه التجربة، فالدمج الشامل يعتبر طريقة أكثر من مثالية، وهو ضد الطبيعة من وجهة نظري. وأنا أقترح أن يتم تدريسهم بعض المقررات المشتركة ودمجهم في أنشطة لا منهجية مع الآخرين، فهذا المقترح يحقق الشراكة والتمكين.

أما فيما يتعلق بنمط التدريس فقد أكد غالبية المشاركين على ضرورة استبدال الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتدريس المنهج الذي يقدم لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك بناءً على بعض المبررات؛ ومن أهمها وفقًا لـ(ع3) أن تدريس المناهج يعد الخيار الأكثر واقعية في التعليم الجامعي في مقابل الخطط التربوية الفردية التي تعدّ خيارًا مثاليًا؛ إذ أشار بقوله: *"سأتحدث بواقعية، ما مدى استعداد أعضاء هيئة التدريس لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟ ما مدى المعرفة الموجودة لديهم؟ ما مدى المعرفة بالاستراتيجيات واستخدامها؟ إذا فكرنا بوجود خطة تربوية فردية فهل يمتلك أعضاء هيئة التدريس الرغبة في تعلمها واستخدامها؟ وبناء على هذه التساؤلات أعتقد أن الخطة التربوية الفردية تعدّ مثالية وليست خيارًا واقعيًا في التعليم الجامعي"* . وأيّد (ع2) ذلك وأضاف أن المناهج تتماشى بشكل أكبر مع مفهوم التعليم الشامل، كما تخفف من العبء على عضو هيئة التدريس الذي يقوم بتدريس طلبة آخرين. حيث ذكر: *"أنا أؤيد المناهج، فنحن لسنا في مدرسة، وعضو هيئة التدريس ليس معلمًا! كما أننا نتوجه نحو الدمج الشامل،*

وعضو هيئة التدريس لديه عدد كبير من الطلبة في القاعة الدراسية، لذلك أعتقد أن تكييف المناهج وأساليب التدريس يعدّ أنسب" .

بينما ترى (ع9) أنه يمكن الجمع بين اختلاف طبيعة المرحلة الجامعية وبين تحقيق بعض أهداف الخطة التربوية الفردية من خلال إنشاء تقارير دورية عن احتياجات الدعم للطالب، حيث أشارت: *"لا بدّ من وضع خطة تربوية فردية للطالب ذو الإعاقة الفكرية، وذلك للتعرف على احتياجات الدعم لديه، والتي تعد احتياجات فردية. ويمكن تغيير مسمى هذه الخطة ولكن لا بد أن تتضمن تقارير دورية توثق احتياجات الدعم الخاصة به، والمهارات التي يحتاج إلى اكتسابها أو تطويرها، إضافة إلى الخدمات التي يحتاج إلى تلقيها"* .

أما فيما يتعلق بطريقة تدريس المنهج وتقييم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية فقد اقترحت (ع6) تفعيل التصميم الشامل للتعلم. حيث ذكرت: *"التصميم الشامل في التعلم يُفترض تفعيله في الجامعات، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيقه"* . وأيّدت (ع8) ذلك بقولها: *"إذا التحق الطالب ذو الإعاقة الفكرية بجامعة لا تطبق التصميم الشامل بحذافيره أو لا تقدم التكييفات اللازمة فقد تصبح نسبة فشله كبيرة!"* .

الموضوع الثالث، التكامل.

كشفت نتائج الدراسة عن أن نجاح التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يرتكز على تكامل الجهود، وذلك بشكل شامل بداخل الجامعة، وخارجها مع الجهات ذات العلاقة، وأثناء تقييم البرنامج.

أولًا: الشراكات الخارجية.

حرص المشاركون على تسهيل انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى المرحلة الجامعية؛ حيث تطرقت (ع1) إلى فكرة المواءمة بين شروط القبول في الجامعة ومخرجات المرحلة الثانوية، وذلك بقولها: *"من المفترض وجود لجنة تتكون من عمادة القبول والتسجيل، وقسم التربية الخاصة، ومركز ذوي الإعاقة التابع للجامعة، ووزارة التعليم ممثلة بإدارة التربية الخاصة. وتتمثل مسؤولية هذه اللجنة في وضع شروط القبول ومتطلباته، وأهداف المقابلة، وهذا بدوره سيؤدي إلى الاتساق بين مخرجات المرحلة الثانوية ومتطلبات القبول في المرحلة الجامعية"* .

كما ربط المشاركون نجاح الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدعم الأسرة والتواصل بينها وبين الجامعة. إذ ذكرت (ع7): *"من المفترض توفر الشراكة الأسرية"* . وأضافت (ع9): *"من خلال التجارب العالمية لاحظت أن للوالدين دور كبير جدًا في نجاح الطالب ذو الإعاقة الفكرية في الجامعة... لذلك أقترح إضافة برامج إرشاد أسري تقدمها الجامعة؛ فدعم الأسر ينعكس إيجابًا على جودة دعمهم لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية"* .

واهتم المشاركون بتأمين المستقبل المهني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في القطاعين الحكومي والخاص؛ إذ اقترحت (ع7) عقد الشراكات الخارجية مع جهات التوظيف؛ حيث قالت: *"هدفنا يتمثل في الربط بين البرامج الجامعية وبين سوق العمل؛ وذلك من خلال عقد الشراكات بين الجامعات و الجهات الخارجية كالوزارات"*. وأيّدتها (ع1) وأضافت: *"صندوق تنمية الموارد البشرية هو الوسيط بين جهات التدريب أو التعليم وبين سوق العمل، لذلك أقترح أن يقوم صندوق الموارد البشرية بتزويدنا باحتياجات سوق العمل"*.

ثانيًا: التعاون الداخلي.

اتفق المشاركون على أهمية التنسيق وتكامل الأدوار على مستوى العمادات، والمراكز الجامعية، والأعضاء؛ وذلك لتسهيل تجربة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

فمن حيث العمادات ركّز (ع4) على عمادة القبول والتسجيل بقوله: *"عمادة القبول والتسجيل شيء مهم وأساسي في الجامعة"*. وأيّده (ع3) في ذلك؛ واستند إلى تجربة الجامعة التي ينتمي إليها في قبول ذوي الإعاقات الأخرى، حيث ذكر:

عمادة القبول والتسجيل لها دور كبير في تسهيل إجراءات القبول وإبداء المرونة. وآلية القبول لدينا في الجامعة تتمثل في أن يتقدم الطالب على بوابة القبول، ويجيب على سؤال تتضمنه استمارة التسجيل وهو: (هل لديك إعاقة؟ إذا كانت الإجابة نعم قم بتحديد نوع الإعاقة)، وجميع الطلاب الذين يقومون بالإفصاح عن وجود إعاقة لديهم تحال معاملاتهم إلى عمادة شؤون الطلاب وكالة ذوي الإعاقة، ويتم النظر في ملفاتهم وعقد المقابلات معهم، ثم إرسال معاملات المؤهلين منهم إلى عمادة القبول والتسجيل.

وبعد قبول الطالب في التعليم الجامعي اقترح المشاركون أن يتلقى الخدمات المتنوعة من عمادات الجامعة وفقًا لمسؤوليات كل عمادة. حيث اهتمت (ع9) بالخدمات المقدمة للطلبة في الجوانب العامة والقانونية، إذ أشارت: *"عمادة شؤون المكتبات، وعمادة شؤون الطلاب بكافة إداراتها والتي من ضمنها إدارة حقوق الطلبة"*. وأيّدت (ع7) ذلك بقولها: *"عمادة شؤون الطلبة... وعمادة الكليات التي ستتبنى هذا البرنامج، والأقسام العلمية"*. بينما ركز (ع3) على الجانب التقني بقوله: *"وجود تسجيل للمحاضرات يستطيع الطالب ذو الإعاقة الفكرية تكراره والعودة إليه عند الحاجة يعدّ متطلبًا لنجاحه، وهذه النواحي التقنية من مسؤولية عمادة تقنية المعلومات"*. واتفقت (ع1) مع هذه الفكرة؛ إذ قالت: *"من الممكن عمل تكييفات لمنصة البلاك بورد؛ وتتمثل في تقليل الخيارات بما لا يشتت الطالب ذو الإعاقة الفكرية"*.

ومن حيث المراكز الجامعية يرى المشاركون أن مركز الطلبة ذوي الإعاقة يعد الأساس الذي ينطلق منه البرنامج. حيث ذكر (ع5): *"أنا أعتقد أن المحور الرئيسي هو المركز؛ فالمركز لديه شراكة مسبقة مع كافة إدارات الجامعة"*. وأضاف (ع4): *"عند قبولهم في أول فصل دراسي يتم تحويلهم إلى مركز الطلاب ذوي الإعاقة، هذا المركز يصبح كالأسرة لهم، يحتويهم من ناحية اجتماعية وأكاديمية وثقافية"*.

أما فيما يتعلق بالأعضاء فقد اقترح عدد من المشاركين فريق عمل مكون من القيادات المختلفة في الجامعة بالإضافة إلى الطلبة وأسرهم. حيث ذكرت (ع1): *"عمداء الكليات، وجهات التوظيف، وأولياء الأمور، والطالب شخصيًا إذا سمحت حالته بذلك. يتم تضمينهم جميعًا في لجنة عند استحداث هذه البرامج ووضعها، كلًا بحسب الدور الذي سيمثله"*.

كما اهتم المشاركون بتوفير المتابعة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من خلال تخصيص مشرفين أكاديميين لهم. وفي هذا الصدد قال (ع4): *"لا بد من تحديد مشرف أكاديمي للطالب، بحيث يتواصل مع أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس الطالب، ويطلعهم على خصائصه"*. وأيّدت (ع8) ذلك بقولها: *"لا بد من وجود مشرف أكاديمي مسؤول عن تتبع بعض الطلاب في التحاقهم بالمقررات، حضورهم، الصعوبات التي يواجهونها، تعاملهم مع أعضاء هيئة التدريس، تعاملهم مع المشرفين في المباني"*.

ثالثًا: التقييم.

اتفق المشاركون على أن التقييم يعد أحد أهم العوامل التي تسهم في رفع جودة تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ولكن اختلفت المقترحات التي وظفوا بها مفهوم التقييم.

فقد اهتمت (ع7) بمفهوم التقييم لأداء الطالب ذو الإعاقة الفكرية، حيث قالت:

التقييم السنوي للمخرجات بالإضافة إلى التقييم كل ثلاث سنوات للأداء بشكل كامل، وإعادة جميع الاختبارات التي تم تطبيقها... وإعادة التقييم لن تنقل الطالب من فئة الإعاقة الفكرية إلى فئة الأشخاص من غير ذوي الإعاقة الفكرية، ولكنها تسمح بتقييم مدى التطور أو التدني في مهارات الطالب، فوجود تطور في المهارات يدل على جودة البرامج والخدمات التي يتلقاها الطالب، أما تدني المهارات يدل على وجود مشكلة في الخدمات.

بينما ركزت (ع1) على تقييم مخرجات البرنامج والتعديل في ضوء نتائج التقييم، وعبرت عن ذلك بقولها: *"التقييم للبرامج ولمخرجات الطلاب، من عدة جهات، من الجامعة، والأقران، والأسرة، وسوق العمل، والطالب نفسه. وذلك لمعرفة آراءهم في المخرجات، والنقاط التي تحتاج إلى تعديل أو تطوير"*.

وأيّدها (ع3) في أهمية تقييم البرنامج في حين اختلف معها في طريقة التقييم؛ إذ اقترح تقييمها بشكل بحثي، وذلك بقوله: *"عمادة البحث العلمي تدعم وتشجع الباحثين من طلبة وأعضاء هيئة تدريس على إجراء الأبحاث؛ فلذلك أقترح أن تهتم هذه العمادة بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ودراستهم الجامعية"*.

وفي ضوء العرض السابق يمكن ملاحظة أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية ركزت على أهمية التعاون في إنجاح متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك بدءًا من تعاون المدرسة في تهيئة الطالب ذو الإعاقة الفكرية، ومرورًا بتعاون عمادات الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس والأقران في تسهيل تجربة التعليم الجامعي لهم، وانتهاءً بتعاون جهات التوظيف في تقديم فرص التدريب المهني والتوظيف لهم.

مناقشة النتائج:

تقدم النتائج التي توصلت إليها الدراسة العديد من المقترحات التي قد تساعد أصحاب القرار في استحداث برنامج تعليم جامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ وهي تمثّل ثلاث موضوعات مترابطة تشكل معًا متطلبات أساسية للتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية وهي: التهيئة، والتخطيط، والتكامل.

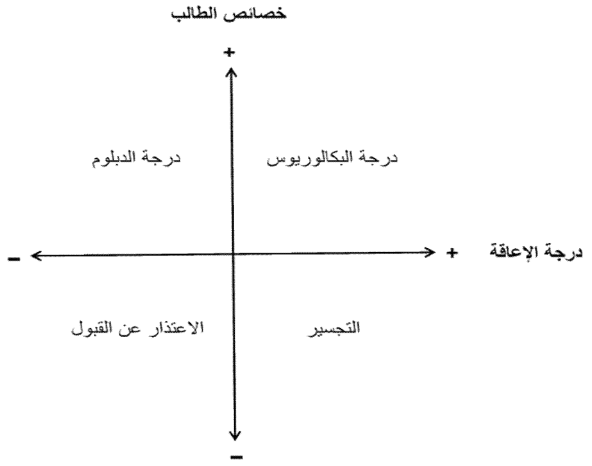
وبشيء من التفصيل فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن **التهيئة** تعدّ أول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاختلاف بين طبيعة التعليم المدرسي والتعليم الجامعي؛ إذ تتطلب طبيعة المرحلة الجامعية استقلالية أكبر للطالب كما تحمّله مسؤولية أكبر تجاه نفسه وقراراته. كما يمكن تبريرها بالاختلاف في استراتيجيات وأساليب التدريس الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى حداثة قضية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يستدعي بدوره تهيئة الأطراف الثلاثة لهذه المرحلة (الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع الجامعي).

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة جونز وقوبل Jones & Goble (2012) التي توصلت إلى أهمية تهيئة وتدريب أعضاء هيئة التدريس للتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وأهمية دمجهم مع أقرانهم وتشجيع العمل التطوّعي لأقرانهم في دعم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بينما لم تتفق أو تختلف مع أي دراسة سابقة فيما يتعلق بتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ ويمكن تبرير ذلك بحداثة قضية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية مقارنةً بالدول الأجنبية والتي وفقًا لبلوتنر ومارشال Plotner (2015) & Marshall وجونز وقوبل Jones & Goble (2012)

تجاوزت مرحلة تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى مرحلة تطبيق البرنامج وتطويره، ولذلك فإن استحداث البرنامج لأول مرة في البيئة السعودية قد يكون مبررًا لأهمية تهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لهذه المرحلة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية **التخطيط** الجيد كمتطلب لنجاح عملية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. والتخطيط الجيد بدوره يتطلب الوضوح في كافة الخطوات بدءًا من خطوة تحديد الدرجة الجامعية، ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن أسئلة المقابلة لم تتضمن سؤالًا يتناول الدرجة الجامعية إلا أن غالبية المشاركين تطرقوا لهذه النقطة لأهميتها، وقد تباينت آراءهم حول نوع الدرجة الجامعية ومعاييرها، ويمكن تفسير ذلك باختلاف النماذج التي ينطلقون منها في تفسير الإعاقة كالنماذج الطبية والاجتماعية؛ حيث اهتم بعضهم بدرجة الإعاقة بينما اهتم البعض الآخر بدرجة الدعم التي تم تقديمها للطالب. وبالمقابل ترى نظرية فيجوتسكي أن أداء ذوي الإعاقة الفكرية هو نتاج علاقة تفاعلية بين استعدادهم الفكري – أو درجة إعاقتهم– وبين الدعم الذي تم تقديمه لهم (Garrels & Arvidsson, 2019; Rieber, 1997).

وعند تأمل وجهات نظر المشاركين من منظور هذه النظرية فيمكن ملاحظة تحولها من آراء مختلفة إلى آراء متكاملة. ومن منطلق تنوع خصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ولتمكين أكبر قدر يمكن تمكينه منهم من التمتع بإيجابيات التعليم الجامعي فإنه يمكن الجمع بين مقترحات المشاركين المختلفة في ضوء نظرية فيجوتسكي وتوظيفها في بناء نموذج مقترح –من تصميم الباحثتين– يقدم خيارًا جامعيًا للطالب ذو الإعاقة الفكرية بعد النظر إلى درجة إعاقته وخصائصه. والشكل (3) يوضح ذلك.



شكل (3) نموذج مقترح لتحديد الخيارات الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

يشير النموذج إلى أربع خيارات جامعية متاحة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كالتالي:

أ. درجة البكالوريوس: إذا كان الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ويتمتع بكفاءة شخصية عالية فيتاح له الالتحاق بالبرامج التي تمنح درجة البكالوريوس.

ب. التجسير: إذا كان الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وكفاءته الشخصية أقل فيسمح له بالالتحاق ببرنامج يمنح درجة الدبلوم ويتاح له أن يكمل ويحصل على درجة البكالوريوس إذا رغب وكان تحصيله الأكاديمي مرتفعًا.

ج. درجة الدبلوم: إذا كان الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة ويتمتع بكفاءة شخصية عالية فيتاح له الالتحاق ببرامج الدبلوم.

د. الاعتذار عن القبول: إذا كان الطالب من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة وكفاءته الشخصية متدنية أو من ذوي الإعاقة الفكرية الشديدة فيتم الاعتذار عن قبوله في التعليم الجامعي.

وبعد هذه الخطوة تبدأ الخطوة الثانية وهي تحديد متطلبات القبول؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون ضعفًا في الأداء الفكري قد ينعكس سلبًا على أداءهم لاختبارات تتطلب السرعة وقوة الذاكرة والتفكير المنطقي مثل اختبارات القدرات العامة والتحصيلي، وهذا بدوره يتطلب مراعاة خصائصهم من خلال استثناءهم من متطلبات القبول العامة وتحديد متطلبات قبول لهم. كما أن تنوع خصائص ذوي الإعاقة الفكرية وطبيعة العلاقة التفاعلية بين أدائهم الفكري والدعم المقدم لهم قد يفسر الحاجة إلى إجراء المقابلات الفردية معهم كأحد متطلبات قبولهم في المرحلة الجامعية. وهذه النتيجة توفر حلًا للمشكلة التي كشفت عنها نتائج دراسة بلوتنر ومارشال (2015) Plotner & Marshall؛ حيث توصلت نتائجهم إلى أن معايير القبول تعدّ من أهم المعيقات التي تمت مواجهتها أثناء تطبيق برنامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

كما توصلت النتائج إلى أن تحديد التخصصات يعدّ من الخطوات التي تتضمنها مرحلة التخطيط؛ إذ ركزت النتائج على أهمية المواءمة بين رغبات الطالب ونقاط قوته، وبين سوق العمل ومتطلبات التخصص نفسه. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كون الاتساق بين نقاط قوة الطالب ورغباته ومتطلبات التخصص قد يقلل من تسرب الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من التعليم الجامعي، بينما ملاءمة التخصص لاحتياجات سوق العمل يزيد من احتمالية تأمين مستقبلهم المهني. أما فيما يتعلق بالتخصصات التي حددها المشاركون فيمكن تفسير اختيارهم لها في ملاءمتها لمعايير تحديد التخصصات التي

تم اقتراحها؛ فعلى سبيل المثال يتسم تخصص الطبخ بالبساطة، ويتلاءم مع احتياجات سوق العمل، كما أن نمط التعليم في هذا التخصص عملي ويرتكز على الخبرة المباشرة؛ وهذا النوع من الخبرات يسهل اكتسابه للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيلسون وآخرون (Gilson et al. (2019 والتي خلصت إلى أهمية مواءمة مخرجات برنامج التعليم الجامعي لأهداف الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ونقاط قوتهم ولسوق العمل.

وفيما يتعلق بموضوع تحديد طبيعة الدراسة فقد انقسم إلى قضيتين؛ مكان الدراسة، ونمط التدريس. فبالنسبة لمكان الدراسة أو نوع الدمج فإنه يمكن تبرير الاختلاف في وجهات النظر باختلاف المفاهيم التي فسر بها المشاركون هذه القضية؛ فالداعمين لقضية الدمج الشامل بنوا تصوراتهم من منطلقين، وهما: القوانين الداعمة للدمج الشامل في المملكة، والمستقبل المهني لذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ تمت الإشارة إلى سياسة الدمج الشامل واستخدام صيغة الجمع أثناء إشارتهم في عدد من الكلمات والعبارات مثل (نحن لسنا مع عزلهم، لم ننتهج)، ومن المحتمل أن يفسّر ذلك بتوجه المملكة العربية السعودية نحو الدمج الشامل (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2015)؛ ونظرًا لأن المشاركين من داخل السياق – سياق تطبيق قرار الدمج الشامل كسعوديين وكمختصين في التربية الخاصة– فقد تبنوا الفكرة وتحدثوا عنها بضمير المتكلم.

بينما بنى المعارضون للدمج الشامل تصوراتهم من منطلق اختلاف خصائص ذوي الإعاقة الفكرية في مقابل ضرورة تجانس خصائص طلبة الجامعة من وجهة نظرهم؛ إذ تمت مقارنة اختلاف طبيعة خصائص ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف طبيعة تخصصات مثل الطب والهندسة وليس بخصائص طلبة آخرين، كما تم وصف دمجهم الشامل بكلمات مثل (ضد الطبيعة). وعلى الرغم من ذلك إلا أن الدمج الجزئي يتفق مع واقع تدريس ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، والتي تسمى بالدمج المكاني (السفياني، 2021).

ونظرًا لكون الدراسة الحالية تعدّ دراسة مستقبلية فيمكن الاتفاق مع الرأي الأول الداعم للدمج الشامل في التعليم الجامعي، إذ ترى الباحثتان أن الدمج الشامل تم إقراره وتطبيقه جزئيًا (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 2015)، كما تمت المصادقة على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الداعمة للدمج الشامل (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2006)، وهذا بدوره يعدّ دلالة على التوجه المستقبلي نحو التوسع في الدمج الشامل. كما أن الدمج الجزئي قد يمنع إيجابيات التعليم الجامعي التي ورد ذكرها في الإطار النظري، والتي تتطلب بدورها

دمجًا شاملًا؛ مثل التقليل من الاختلافات في تصورات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عند مقارنتهم بين أنفسهم وبين أقرانهم من غير ذوي الإعاقة الفكرية (Martin et al., 2013)، وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية، وثقتهم بأنفسهم، بالإضافة إلى شعورهم بالقبول والانتماء إلى المجتمع (Carter et al., 2014; Jones et al., 2016; Uditsky & Hughson, 2012; Wilson et al., 2012)، إضافةً إلى أن الدمج الجزئي قد يشكل حاجزًا يمنع طلبة الجامعة من التعرف إلى خصائص الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والذي بدوره يقلل من اهتمامهم بدمجهم والدفاع عن حقوقهم (Carter et al., 2019; Griffen et al., 2016).

أما فيما يتعلق بنمط التدريس فإن اتفاق المشاركين على تدريس المناهج وتطبيق التصميم الشامل للتعلم واستبعادهم للخطط التربوية الفردية بشكلها التقليدي يمكن تفسيره بكون هذه الفكرة تتسق مع فكرة تطبيق الدمج الشامل في المرحلة الجامعية، وكثرة عدد طلبة الجامعة في الصف الدراسي وتنوع خصائصهم، مما يختصر بدوره الكثير من الوقت والجهد على عضو هيئة التدريس. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيلسون وآخرون (Gilson et al (2019 التي خلصت إلى أن التصميم الشامل للتعلم يعدّ من أهم مقترحات برامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وللتمكن من تأمين المستقبل المهني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتخطيط لدراستهم الجامعية وتهيئتهم بشكل جيد فقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن **التكامل** بين كافة الجهات ذات العلاقة بالتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يعدّ متطلبًا أساسيًا للتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ ويتضمن ذلك عقد الشراكات الخارجية مع جهات التوظيف، ومن المحتمل أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن عقد الشراكات الخارجية مع وزارة التعليم ومدارس المرحلة الثانوية يسهم في تسهيل انتقال الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، بينما يسهم عقد الشراكات مع جهات التوظيف في تسهيل انتقالهم من المرحلة الجامعية إلى سوق العمل. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلوتنر ومارشال (2015) Plotner & Marshall التي أظهرت أن التنسيق الخارجي مع المدارس الثانوية وأرباب العمل كان أحد المعيقات التي ظهرت في برنامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

كما خلصت نتائج الدراسة الحالية إلى أن التكامل يتطلب التعاون الداخلي بين كافة الإدارات والعمادات وأعضاء هيئة التدريس؛ ويمكن تفسير ذلك في كون المرحلة الجامعية لا تقتصر على عملية التدريس الجامعي من أعضاء هيئة التدريس، بل تتطلب تضافر الجهود

وتقديم الخدمات من جهات مختلفة بداخل الحرم الجامعي سواءً في مرحلة التخطيط أو في مرحلة التنفيذ، وتدعم هذه النتيجة نتائج دراستيّ بيورنسدوتير (2017) Björnsdóttir وجونز وقوبل (2012) Jones & Goble التي توصلت إلى أهمية التعاون والتنسيق الداخلي بين كافة أطراف العملية التعليمية.

وأخيرًا فإن التكامل لا يقتصر على التعاون الداخلي والخارجي بل يقتضي التقييم المستمر لتطوير البرنامج والتغلب على التحديات التي تواجهه. ومن المحتمل أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الاختلاف بين تصميم البرامج وبين تنفيذها؛ فتطبيق البرامج على أرض الواقع قد يواجه تحديات لم يتم أخذها بعين الاعتبار أثناء تصميمها، ولذلك فالتقييم المستمر قد يسهم في تقديم معلومات أكثر واقعية عن البرنامج مما يسمح بتطويره بشكل أفضل. وتؤيد هذه النتيجة دراسة بلوتنر ومارشال (2015) Plotner & Marshall التي كشفت عن أن أغلب معيقات البرنامج ظهرت في البداية ثم قلت مع الخبرة والتطبيق؛ وعند التأمل في هذه النتيجة يمكن أن نستنتج أن الخبرة التي تؤدي إلى تطوير برنامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية والتغلب على معيقات تطبيقه أو تقليلها يحتمل أن تتضمن إجراءاتها عملية تقييم نتج عنها التعرف إلى المعيقات ثم السعي إلى التقليل منها. كما تتفق النتيجة مع دراسة المطيري وآخرون (2020b) .Almutairi et al التي كشفت نتائجها عن أن من أهم إيجابيات تجربة التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الولايات المتحدة هي دعم الأبحاث التي تهدف إلى تقييم البرنامج وتطويره.

وفي الختام يمكن ملاحظة اتفاق الكثير من إجابات المشاركين مع الأدبيات السابقة، وهذا يعد مؤشرًا إيجابيًا لإمكانية تطبيق مشروع التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية بشكل صحيح؛ حيث أن تطبيق التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة يقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس المختصين في التربية الخاصة، أو تحت إدارتهم. وقد اتسقت وجهات نظرهم ومرئياتهم مع الأدبيات السابقة المبنية على تجربة واقعية للتعليم الجامعي لذوي الإعاقة. كما أن اختلاف بعض النتائج مثل النموذج المقترح لتحديد الخيارات الجامعية يعد تطويرًا لما ورد في الأدبيات السابقة ولا يتناقض معها، فضلًا عن أن الاختلاف في النتيجة المتعلقة بالتهيئة يتميز بمراعاته لحداثة قضية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

1- إتاحة الفرصة لقبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الجامعات السعودية ضمن خطة خمسية يتم صياغتها في ضوء المتطلبات الثلاث: التهيئة، والتخطيط، والتكامل.

2- إشراك كافة الجهات ذات العلاقة في تخطيط وتنفيذ برنامج التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتقييمه بشكل مستمر؛ لرفع جودة مخرجات البرنامج وتسهيل انخراطهم في سوق العمل.

3- إصدار منشورات للأسر لتوعيتهم بأهمية التعليم الجامعي لأبنائهم وبناتهم من ذوي الإعاقة الفكرية، لتشجيعهم على تهيئتهم و تقديم الدعم لهم للالتحاق به.

4- إضافة مقرر لطلبة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية يهتم بالتعريف بالإعاقات وخصائصها.

5- تحديد يوم عالمي لتسليط الضوء على الإعاقة الفكرية وقضاياها؛ بما فيها قضية التعليم الجامعي.

المقترحات البحثية:

1- التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية: دراسة استشرافية في ضوء تحليل تجارب الجامعات السعودية مع تعليم ذوي الإعاقات الأخرى.

2- تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام أسلوب دلفاي (Delphi Method).

3- معيقات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

جامعة الملك سعود. (د.ت). التربية الخاصة. تم الاسترداد في 1 ديسمبر، 2021 من: https://ksu.edu.sa

حجر، خالد. (2003). معايير شروط الموضوعية والصدق والثبات في البحث الكيفي: دراسة نظرية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، *15*(2)، 132-154.

الدوسري، الوزرة. (2016) عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *مجلة العلوم التربوية*، *24*(3)، 143-211.

الرفاعي، عالية. (2019). مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *17*(2)، 167-206.

الرويلي، نواف. (2017). مجالات تطوير التعليم الجامعي في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *10*(29)، 97-112.

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

السفياني، أبرار. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (30). 257-277.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2015). *الدليل الفني: التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

العبد الكريم، راشد. (2020). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد.

غباري، ثائر؛ أبو شندي، يوسف؛ أبو شعيرة، خالد. (2015). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. مكتبة المجتمع العربي.

الفوزان، سارة؛ الراوي، 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.

هيئة حقوق الإنسان. (2015). *التقرير الأولي للمملكة الخاص باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. المملكة العربية السعودية، هيئة حقوق الإنسان. https://www.hrc.gov.sa/

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2000). *نظام رعاية المعوقين*. المملكة العربية السعودية.
https://www.boe.gov.sa

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. الملكة العربية السعودية.
https://www.boe.gov.sa

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة [APD_KSA@]. (17 ديسمبر، 2020). *3956 طالب وطالبة في 27 جامعة حكومية: مزيد من التفاصيل عن واقع الأشخاص ذوي الإعاقة في الجامعات يكشفها استبيان أجرته* [تغريدة]. تويتر. تم الاسترداد بتاريخ 26 يناير 2021 من:
https://twitter.com/apd_ksa/status/1339611279854583812?s=21

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2020a). Faculty Members' and Administrators'

Attitudes on Integrating Students with Intellectual Disability into Postsecondary Education. *Exceptionality, 29*(1), 29-40.
https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727330

Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2020b). Lessons Offered by the United States' Experience in Integrating Students with Intellectual Disability into Postsecondary Education. *Faculty of Education Journal, Alexandria University*, *30* (1), 384-357.
http://dx.doi.org/10.21608/jealex.2020.152468

Alshahrani, K. (2020). Saudi Arabian Faculty Members' Perceived Confidence and Comfort when Teaching Students with Intellectual Disabilities in Higher Education [Doctoral dissertation, Concordia University Chicago].

American Psychiatric Association. (2017). *What is Intellectual Disability?*. Retrieved 5 March 2021 From:
https://www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability

Baum, S., Ma, J., & Payea, K. (2013). *Education Pays, 2013: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series*. College Board.

Bonati, M. (2019). Social Justice and Students with Intellectual Disability: Inclusive Higher Education Practices. In Freebody, K., Goodwin, S., & Procter, H (Eds.), *Higher Education, Pedagogy and Social Justice* (pp. 207-224). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-26484-0_13

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.
https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carter, E., Bottema-Beutel, K., & Brock, M. (2014). Social interactions and friendships. In Agran, M., Brown, F., Hughes, C., Quirk, C., & Ryndak, D (Eds.), *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 197–216). Brookes Publishing.

Carter, E., Gustafson, J., Mackay, M., Martin, K., Parsley, M., Graves, J., Day, T., McCabe, L., Lazarz, H., McMillan, E., Schiro-Geist, C., Williams, M., Beeson, T., & Cayton, J. (2019). Motivations and expectations of peer mentors within inclusive higher education programs for students with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *42*(3), 168-178.
https://doi.org/10.1177/2165143418779989

Jones, M., Harrison, B., Harp, B., & Sheppard-Jones, K. (2016). Teaching college students with intellectual disability: What faculty members say about the experience. Inclusion, 4(2), 89-108. https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.89

King, N. (2004). Using Templates in the Thematic Analysis of Text. In Cassell, C., & Symon, G (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, (pp. 256-271). Sage.

Kober, R., & Eggleton, I. (2005). The effect of different types of employment on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(10), 756-760. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00746.x

Lincoln, Y., & Guba, E. (2013). *The constructivist credo*. Left coast press.

Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability*, *28*(4), 447-460.

Martin, R., Gasset, D., & Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, *11*(1), 41-57. http://webs.uvigo.es/reined/

Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College Fast Facts*, *1*(1). Retrieved 5 October 2020 from: https://thinkcollege.net

Moore, E., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(2), 130-148. https://doi.org/10.1177%2F1744629514564448

Neubert, D., Moon, M., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *16*(3, 4), 155-168.

Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, *16*(1), https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847

O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectual disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*(4), 247-256. https://doi.org/10.1111/jppi.12009

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Cooperrider, D., & whitney, D. (2001). Exploring Appreciative Inquiry. *World Business Academy, 14*(2), 69-78.

Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A Vygotskian perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, *22*. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.05.006

Gilson, C., Whirley, M., & Foster, K. (2019). "Avenue and Access to Participate": Constructing Inclusive Higher Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, *1*(2). 1-20. https://doi.org/10.13021/jipe.2019.2474

Gindis, B. (2003). Remediation Through Educationw: The Developmental Path Toward Reflection. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., & Miller, S (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 200-222). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.012

Given, L. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage.

Griffin, M., Mello, M., Glover, C., Carter, E., & Hodapp, R. (2016). Supporting students with intellectual and developmental disabilities in postsecondary education: The motivations and experiences of peer mentors. *Inclusion*, *4*(2), 75-88. https://doi.org/10.1352/2326-6988-4.2.75

Grigal, M., Hart, D., & Papay, C. (2019). Inclusive higher education for people with intellectual disability in the United States: An overview of policy, practice, and outcomes. In Patricia O'Brien,P., Bonati, M., Gadow, F., & Slee, R (Eds.). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 69-97). Brill Sense.

Hughson, E., & Uditsky, B. (2019). 30 years of inclusive post-secondary education: Scope, challenges and outcomes. In Patricia O'Brien,P., Bonati, M., Gadow, F., & Slee, R (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 51-68). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004394551_004

Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S., & Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *21*(1), 1-18. https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2007.00365.x

Jones, M., & Goble, Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*(4), 270-278. https://doi.org/10.1111/jppi.12010

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, *28*(7), 1024-1026. https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773

Plotner, A., & Marshall, K. (2014). Navigating university policies to support postsecondary education programs for students with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *25*(1), 48-58. https://doi.org/10.1177%2F1044207313514609

Plotner, A., & Marshall, K. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and developmental disabilities*, *53*(1), 58-69. doi:10.1352/1934-9556-53.1.58.

Rapley, T. (2018). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Sage publications.

Rieber, R. (1997). Genesis of Higher Mental Functions. In: Rieber, R (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Cognition and Language* (pp.97-119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5939-9_5

Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M., Thompson, j., Verdugo-Alonso, M., Wehmeyer, M., & Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R., Luckasson, R., & Tassé, M. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Scott, S., Markle, L., Wessel, R., & Desmond, J. (2016). Disability Services Partnerships with Faculty Members. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *29*(3), 215-220.

Thorne, E. (2018). *Honorary doctorate for inspirational actor and campaigner Sarah Gordy*. University of Nottingham. https://www.nottingham.ac.uk/

Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive postsecondary education—An evidence□based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *9*(4), 298-302. https://doi.org/10.1111/jppi.12005

Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and developmental disabilities*, *52*(4), 296-310. https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.4.296

Wenar C., & Kerig P. (2012). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence* (6th ed.). McGraw Hill.

Wilson, H., Bialk, P., Freeze, T., Freeze, R., & Lutfiyya, Z. (2012). Heidi's and Philip's stories: transitions to post-secondary education. *British Journal of Learning Disabilities*, *40*(2), 87-93. https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2012.00746.x

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 177 - 208، الرياض (2023م/ 1444هـ)

فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي
لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية

أ. نوضاء بنت سيف القحطاني[1]

المستخلص: هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية. وقد أستخدم المنهج شبه التجريبي، والمتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، وتحديدًا تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين، وتكونت عينة البحث من ثلاث طالبات من ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في إحدى المدارس الابتدائية بمدينة الرياض. ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد ورشة تدريبية للمعلمات، وإعداد استمارة الملاحظة لتسجيل بيانات الطالبات، واستمارة الملاحظة الخاصة بالملاحظ الخارجي المستقل. وتوصلت نتائج البحث أن التعاقد السلوكي أدى إلى خفض السلوك التخريبي لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وساهم استخدام هذا التدخل في احتفاظ الطالبات بمستويات منخفضة من السلوك التخريبي بعد التوقف عن التدخل. وبهذا أظهرت النتائج أن التعاقد السلوكي له فاعلية كبيرة في خفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الكلمات المفتاحية: التعاقد السلوكي، السلوك التخريبي، الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

The Effectiveness of Behavioral Contracting to Reduce Disruptive Behavior of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Primary School

Mrs. Nawdha Saif Alkahtani[1]

Abstract: This research aimed to identify the effectiveness of using behavioral contracting to reduce disruptive behavior for female students with attention deficit hyperactivity disorder in primary school. The semi-experimental approach of single-subject designs, specifically the multiple baseline design across participants. The research sample consisted of three female students with attention deficit hyperactivity disorder in a primary school in Riyadh. To achieve the goal of the research, the researcher prepared a training workshop for teachers, and prepared an observation form to record the students' data, an observation form for the independent external observer.

The results of the research concluded that the use of behavioral contracting; led to a reduction in disruptive behavior among students with attention deficit hyperactivity disorder. The use of this intervention contributed to the students' retention of low levels of inappropriate behavior. It also appeared that behavioral contracting has an effective and significant effect in reducing disruptive behavior for students with attention deficit hyperactivity disorder.

Keywords: Behavioral Contracting, Disruptive Behavior, Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

---

(1) طالبة دكتوراه في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: nalqhtani@ksu.edu.sa

(1) PhD student in the Department of Special Education- College of Education- King Saud University.

E-mail: nalqhtani@ksu.edu.sa

مقدمة:

تؤثر السلوكات التخريبية بشكل سلبي على المعلمين عند الاضطلاع بمهمة التدريس وتحول دون تمكين الطلاب الآخرين من التعلم؛ فالطالب الذي ينخرط في هذه السلوكات التخريبية سيعطل الصف ويشتت انتباه الجميع عن المهام الأساسية (Ozorio, 2014; Schattall, 2016). وهذا ما أشار إليه جورجيو وآخرون وكولينز وآخرون (Georgiou et al., 2017; Collins et al., 2016) حين أكدوا بأن السلوكات التخريبية تشكل تحدياً أمام المعلمين، وهو ما يتطلب البحث عن حلول لهذه السلوكات التخريبية لتنظيم وإدارة بيئة الصف الدراسي.

وتلافياً لذلك كان من الضروري البحث عن حلول ناجعة لتلك السلوكات التخريبية للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أجل إدارة الصف (Tamura, 2018)؛ فقد أوضح سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2020) أن ممارسات الإدارة الصفية والسلوك مهمة لمنع وتقليل السلوكات التخريبية للطلاب في المدرسة، وخاصة في الصف الدراسي، فضلاً عن تقليل إجهاد المعلم وإحباطه؛ لذلك ينبغي للمعلم استخدام استراتيجيات مجربة للحد من السلوكات التخريبية وإدارة البيئة الصفية. وفي السياق نفسه ينبغي للمعلمين أن يختاروا استراتيجيات سهلة ومناسبة وذات تكلفة بسيطة أو مجانية، مصحوبة بطريقة تنفيذ سلسة ومتدرجة، مثل استخدام التعاقد السلوكي (Behavior contracting) أو ما يسمى بالعقد المشروط (Contingency contracting)؛ وهو إستراتيجية فعالة ومرنة ومتعددة الاستخدامات (Tamura, 2018).

ويُعد التعاقد السلوكي أحد التدخلات القائمة على البحث العلمي "Scientific Research-Based Interventions" والذي أثبت أنه يقلل السلوك التخريبي ويوفر التفاعلات الإيجابية التي يحتاج إليها الطلاب ذوو الاضطرابات السلوكية بما فيهم ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Riden et al., 2021; Simonsen et al., 2008). وفي السياق نفسه أشار ستراهون وآخرون (Strahun et al., 2013) إلى أهمية التعاقد السلوكي؛ باعتباره مساعداً على زيادة السلوك الإيجابي للطلاب وتقليل استخدام التعليق في المدارس عند استخدامه بالطريقة الصحيحة، إذ يمكن للعقود السلوكية الإسهام في حل مشاكل سلوك الطلاب ومساعدة المعلمين على مراقبة هذا التغيير.

ويتضح مما سبق أهمية تنفيذ استراتيجية التعاقد السلوكي من قبل معلمي التعليم العام في الصف الدراسي للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ نظرًا لأن الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام

معظم اليوم الـدراسي، ولأن فاعليـة التعاقـد الـسلوكي فعالة لهؤلاء الطلاب، فقد جاءت فكـرة البحـث الحـالي لتلقي الـضوء عـلى فاعليـة التعاقـد الـسلوكي في غرفـة الصف مع الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتقليل السلوك التخريبي لديهم.

مشكلة البحث:

وتُعد المشكلات السلوكية في البيئة الصفية من أكثر التحـديات التـي يتعـين عـلى المعلمـين التعامـل معهـا باستمرار داخل الصف، سواء في فصول التعليم العام أو برامج التربية الخاصة، نظرًا لتأثيرها في العملية التعليمية وجـودة النتـائج الأكاديميـة، وبنـاءً عليـه يُعـد التعاقـد السلوكي أحد أبرز أساليب التحليل الـسلوك التطبيقـي للحـد مـن تلـك المـشكلات؛ لأنـه يتميـز بأنـه قابـل للاستخدام في بيئات مختلفة مـع فئـات عمريـة مختلفـة، وكذلك مع جميـع الطـلاب ذوي الإعاقـة أو المعرضـين للخطر (Bowman-Perrott et al., 2015). ولمـا كانـت المشكلات السلوكية التي يؤديها الطلاب ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تمثل عقبة أمـام تقـدمهم في التحصيل الدراسي بشكل خاص، وتحقيـق أهـدافهم في الحياة بشكل عام، وتُعد كذلك مصدر إحباط للمعلمين وأولياء الأمور أثناء تعليم هؤلاء الطـلاب وإرشـادهم، وأن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يُعد من أكثـر المشكلات السلوكية انتشارًا بـين الأطفـال (Talebe & Farheen, 2013).

وفي المقابل كان تدخل التعاقد السلوكي في العمليـة التعليمية يثبت فاعليته عاماً بعد عام لأكثـر مـن أربعـين عامـاً، يؤكـد ذلـك مـا أشـارت إليـه نتـائج عـدد مـن الدراسات من أن التعاقد السلوكي أكثر فاعليـة في الحـد من السلوكات غير المناسبة من زيادة السلوكات المناسبة، وأن النتائج التعليمية تتأثر بشكل إيجابي بهذا التدخل، إلا أنه تم العثور على عدد قليل نسبياً من الدراسات، وهـذا يعني أنه تم إجراء القليل جداً من الأبحاث حول التعاقد السلوكي (Bowman- Perrott et al. 2015). ومـن ثـم فإن هناك حاجة للبحث لتحديث الأدبيات حول فاعلية التعاقد السلوكي في التعليم (Alwahbi, 2020). كما ترى الباحثة أن التعاقد السلوكي سوف يسهم في بنـاء علاقـة تشاركية بين المعلم والطالب؛ فهو يدعم تواصلًا أفـضل وعلاقة أعمق بينهما، وزيادة في الإدارة الذاتيـة والمراقبـة الذاتية للطالب وضبط السلوكات التخريبية، وسـيكون فعالاً للطـلاب ذوي اضـطراب فـرط الحركـة وتـشتت الانتباه لرؤية أنفسهم يسيطرون على مشاكلهم السلوكية (Cutrell, 2011; Tamura, 2018).

كما لاحظت الباحثة من خلال عملهـا في الإشراف على طالبـات التـدريب الميـداني في مجـال الاضـطرابات السلوكية والانفعاليـة وزيـارة معلـمات التربيـة الخاصـة بالمدارس، أن بعض الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركـة

وتشتت الانتباه لديهم سلوكات تخريبية داخل الصف؛ ما يؤثر في تقدمهم ونجاحهم التعليمي، وكذلك استخدام التعاقد السلوكي من قبل المرشد الطلابي من أجل الالتزام المدرسي، وفي بعض الأحيان يستخدمه المعلم لضبط الصف، ولكن بطريقة غير علمية أو بطريقة لفظية دون بناء عقد بين المعلم والطالب، وهذا ما أكده الحسين (2017) من أن هناك فجوة كبيرة بين الأبحاث والممارسات التي يستخدمها المعلمون في المدارس. وفي ضوء ذلك فقد أثار اهتمام الباحثة لتنفيذ التعاقد السلوكي من قبل معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لخفض السلوك التخريبي وإدارة الصف، وسعت إلى سد الفجوة الموضوعية والمنهجية في البحث، وتقديم ما يمكن أن يسهم في الحد من المشكلات السلوكية التي تنعكس بشكل إيجابي على إدارة الصف من قبل المعلمين، وبناءً على ما سبق، فقد تحددت مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بالمرحلة الابتدائية؟

أسئلة البحث:

- ما فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية؟
- ما مدى قدرة المشاركات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي بعد التوقف عن تطبيق التعاقد السلوكي؟

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف إلى فاعلية التعاقد السلوكي في خفض السلوك التخريبي لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

1- قد يضيف البحث الحالي للأدب التربوي في مجال التعليم العام والتربية الخاصة - على وجه الخصوص - إطاراً نظرياً حول التعاقد السلوكي وفاعليته مع الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

2- يحاول البحث الحالي الوصول إلى تدخلات تربوية من خلالها تحسين السلوكات التخريبية لدى الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد يفيد البحث الحالي في تدريب المعلمين على كيفية توظيف التعاقد السلوكي داخل الصفوف الدراسية.

2- قد تسهم النتائج الإيجابية للبحث الحالي بتحفيز

المعلمين على استخدام التعاقد السلوكي مع طلابهم.

3- يمكن للبحث الحالي بتوصياته أن يساعد على توجيه أصحاب القرار في وزارة التعليم إلى ضرورة تفعيل التدخلات التربوية التي من شأنها تحسين العملية التعليمية للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على إحدى المدارس الملحق بها برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لأحدى مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض التابعة لتعليم البنات.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1444/ 1445هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على موضوع فاعلية التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

التعاقد السلوكي (Behavior Contracting):

هو أسلوب لتعديل السلوك، يتم فيه كتابة عقد سلوكي بين الشخص الذي يعدل السلوك والطالب المعني، ويهدف إلى إنشاء اتفاق يعزز السلوك المناسب، ويقلل من حدوث السلوك غير المناسب. (الدليل التنظيمي لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية، 1439).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: وثيقة مكتوبة بالاتفاق بين المعلمة والطالبة، تحدد فيها المهام المطلوبة من الطالبة والمكافآت التي ستحصل عليها عند اتباع المهمة المطلوبة.

السلوك التخريبي (Disruptive Behavior):

يُعرفه فورد وآخرون (Ford et al., 2020) بأنه أي سلوك يؤثر في سير العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي، ويشمل التحدث دون إذن، وإصدار أصوات لا تتعلق بالمهمة المطلوبة، واللعب بالأشياء، وعدم الجلوس على المقعد.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: سلوك الطالبة الذي يشمل: التحدّث دون إذن مع المعلمة أو زميلاتها، أو مقاطعة المعلمة أو زميلاتها في أثناء حديثهن، أو قول أشياء لا علاقة لها بمحتوى الدرس

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

اضطرابات عصبية وسلوكية تظهر في شكل تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز لفترة كافية للقيام بالمهمة المطلوبة، وقد يظهر النشاط الزائد في شكل سلوك يتسم بالحركة المفرطة بلا هدف يعيق تعلم الطالب، وقد ترتبط هاتان الظاهرتان ببعضها بعضاً (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

شهدت المصطلحات المستخدمة لوصف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كثيراً من التغيرات؛ فأطلق عليها الخلل المخي الوظيفي البسيط (Minimal Brain Dysfunction)، والإصابة المخية البسيطة (Minimal Brain Injury)، والنشاط الزائد (Hyperactivity)، وفرط الحركة (Hyperkinesis)، وأخيراً اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014؛ داوود، 2015). ووصف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) اضطراب الانتباه والنشاط الزائد بأنه اضطراب في النمو العصبي تحدده مستويات عدم الانتباه أو عدم التنظيم أو النشاط الزائد والاندفاعية (American Psychiatric Association, APA, 2013). فيواجه الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه صعوبة في التحكم في أنفسهم؛ لذلك يبدو أنهم غير قادرين على التركيز لفترات طويلة من الوقت، وتشتت انتباههم بسهولة بسبب أشياء مختلفة، والاندفاعية وكثرة الحركة (Yusuf et al., 2017).

يُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) من الاضطرابات الأكثر شيوعًا في العالم بين الأطفال، فقد أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في الإصدار الخامس (Diagnostic and Statistical manual of mental disorders, DSM-5) إلى أن (5٪) من الأطفال لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (APA, 2013). ويختلف انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بين دول العالم، مع انتشار أعلى بشكل ملحوظ في الولايات المتحدة الأمريكية مقارنة بالدول الأوروبية، فأظهرت العديد من الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية زيادة في انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على مدى السنوات الماضية، على سبيل المثال، أفاد تحليل مسح المقابلة الصحية الوطنية (National Health Interview Survey, NHIS) بوجود زيادة خلال الفترة ما بين (2006–2008) بنسبة (7.6٪) بين الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3-17) عاماً، وزيادة بنسبة 42٪ خلال الفترة ما بين (2003-2011) في انتشار اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه المشخص بين الأطفال والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم من (4-17) عامًا (Xu et al., 2018). وفي المملكة العربية السعودية ينتشر اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل كبير بين الطلبة، حيث يتراوح انتشاره من (2.7٪) إلى (16.4٪)، بمتوسط (9.2٪)

بشكل عام (AlZaben et al., 2018).

خصائص وأعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

تُعد الصعوبات في التركيز والحفاظ على الانتباه والتحكم في السلوك الاندفاعي وإظهار الدافع المناسب من بين الخصائص التي تصف الأفراد ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بغض النظر عن أعمارهم (Kauffman & Landrum, 2009). وتشير الأبحاث إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يمثل تحديًا مدى الحياة وأن الأعراض تستمر حتى مرحلة البلوغ بنسبة 60٪ إلى 78٪ من الأفراد الذين تم تشخيصهم في مرحلة الطفولة (Cherkasova et al., 2022; Hamilton et al., 2021).

ووفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، فاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يتسم بنمط مستمر من أعراض رئيسة يتمثل في عدم الانتباه والنشاط الزائد والاندفاع؛ فهناك بعض الأعراض لدى الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أشارت إليها APA (2013)، مثل صعوبة انتظار الدور، والانقطاع المتكرر للآخرين أثناء التحدث أو القيام بالمهام، والاندفاع في الإجابة، إضافة إلى التحدث المفرط، والأخطاء المتكررة أثناء أداء المهام، والفشل في إكمال المهمة، وصعوبة الاستجابة للأوامر التي يطلبها المعلم، والميل إلى القيام بالمهام التي لا تتطلب تركيزًا عاليًا. إضافة إلى ذلك نسيان القيام بالأعمال اليومية، وعدم الحفاظ على الممتلكات الشخصية، وفقدانها باستمرار، وعدم القدرة على التركيز لفترات طويلة من الوقت، وتشتت الانتباه بسهولة، وغالبًا ما يُنظر إليه بأنه لا يشعر بالتعب بسبب التحرك الزائد والمستمر، وتتسبب هذه الأعراض في أن يواجه الطلاب ذوو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مشكلات تعليمية أو سلوكية (Yusuf et al., 2017; Tamura, 2018).

أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والوقاية منه:

اتجهت البحوث النفسية والطبية إلى دراسة أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، وقدمت تفسيرات مختلفة لهذه الظاهرة؛ وعزا البعض ذلك إلى عوامل تتعلق بالدماغ، وأرجعها آخرون إلى عوامل وراثية أو إلى عوامل بيئية (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014؛ Kauffman & Landrum, 2009; Pfiffner, 2011). وفيما يلي توضيح لهذه العوامل:

العوامل المرتبطة بالدماغ: يركز الجزء الأكبر من الأبحاث حول أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على مجموعة متنوعة من الفرضيات المتعلقة بالدماغ؛ فهناك فرضية مفادها أن ضعف الناقل العصبي هو السبب وراء اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه،

فالأنظمة المحددة التي تم اتهامها بأنها مسؤولة هي نظام الدوبامين ونظام نورفينبرين (norepinephrine)، التي تساهم في الإثارة، والنشاط الزائد. وقد تكون فرضية النشاط المنخفض في الفص الأمامي (المرتبطة بالوظيفة التنفيذية) الخاصة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بسبب نقص الدوبامين و/ أو نورفينفرين في الفص الأمامي؛ ما يؤدي إلى انخفاض استثارة الجهاز العصبي المركزي (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014). وتتأثر أنظمة الدماغ المرتبطة بالوظائف التنفيذية لدى ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وتشمل مناطق العجز الرئيسة داخل هذه الأنظمة الذاكرة العاملة والمناطق المشاركة في تثبيط بعض السلوكات والتنظيم الذاتي، وقد تؤدي أوجه القصور في الذاكرة العاملة على وجه الخصوص إلى مشكلات التعلم الأكثر شيوعاً لدى الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Pfiffner, 2011).

العوامل الوراثية: أشارت نتائج البحوث إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو اضطراب وراثي، حيث تقدر نسبة الوراثة تقريباً بـ 70٪، إضافة إلى ذلك، وجد أن بعض العائلات التي أظهرت مقاومة وراثية لتأثير هرمونات الغدة الدرقية لديها حالات أكثر من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (عشر إلى خمس عشرة مرة) من العائلات التي لا تعاني من اضطراب الغدة الدرقية (thyroid disorder)؛ ويؤثر اضطراب الغدة الدرقية في استهلاك الطاقة وغالباً ما يعتقد أنه مرتبط ببدء الاضطرابات الانفعالية (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014). وأوضحت داوود (2015) أن الأبحاث تشير إلى أن واحداً من كل (40) طفلاً لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديه قريب واحد على الأقل مصاب بهذا الاضطراب. وأشار الزارع (2007) إلى أن العوامل الوراثية تؤدي دوراً رئيساً في نقل الخصائص والسمات من الآباء إلى الأطفال، حيث أوضح نيوفيل (Neuvill) عام 1995 أن ما يقرب من خمسين في المئة (50٪) تقريباً من الأطفال لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم أفراد من العائلة مصابون بهذا الاضطراب.

العوامل البيئية: من جملة العوامل التي يشير إليها المختصون والمتعلقة بظهور اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ مشكلات الولادة التي يتعرض لها الجنين مثل نقص الوزن عند الولادة، كما هو الحال في الإعاقات الأخرى حيث يرتبط ظهور هذا الاضطراب بتعرض الأم الحامل لمواد سامة مثل الرصاص، وإدمان الكحول والمخدرات أو التعرض للإشعاع أثناء الحمل أو تعرضها لبعض الأمراض المعدية مثل الحصبة الألمانية (Langvin & Ramd, 2012; Pfiffner, 2011). وقد أشار ويبر وبلوتس (2008/ 2014) إلى أن مادة

الرصاص هي أحد السموم المرتبطة بالنشاط الزائد عند الأطفال، حيث أظهر عدد من الدراسات أن الأطفال الذين لديهم مستويات عالية من الرصاص في الدم من 25٪ إلى 35٪ يعانون النشاط الزائد. وارتبط اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بسموم أخرى مثل الزئبق والمنجنيز وثنائي الفينيل المعامل بالكلور المتعدد (PCBs) والمتعلق بمشكلات الإدراك والانتباه؛ ومع ذلك، فإن الدليل على ارتباطه باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أقل وضوحاً (Pfiffner, 2011). وتم ربط اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالغذاء وما يضاف إلى الأطعمة مثل النكهات الاصطناعية والألوان والمواد الحافظة والسكريات، وقد أظهرت بعض الدراسات أنه في حالة الإفراط في تناول مثل هذه الأطعمة للأطفال، فإنه يساهم بدرجة كبيرة في حدوث هذا الاضطراب عند الأطفال (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014؛ Pfiffner, 2011).

وهناك بعض الإجراءات التي يمكن للوالدين اتخاذها للوقاية من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ولضمان الصحة الجسدية والنفسية والعاطفية للطفل قدر الإمكان، ولتحقيق مثل هذا الهدف ينبغي إزالة الأخطار البيئية، والتطعيم ضد الأمراض، وفحص ما قبل الزواج، ومنع الأم من تناول الكحول والمخدرات، وتجنب الأم للمواد الكيميائية السامة، والاهتمام بالغذاء السليم، ورعاية الأطفال حديثي الولادة بحيث تكون المراحل الأولى مهمة في بناء الطاقة للجسم، حيث إن نقص الحديد يؤدي إلى فقر الدم ومن ثم ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية وصعوبات التعلم واضطراب الانتباه والنشاط الزائد (الزارع، 2007؛ داوود، 2015). ولا يبدو أن هناك سبباً واحداً لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث يفترض عادةً أنه مرتبط بالدماغ أو متعلق بالبيئة، مع زيادة في فهم الآليات الجينية التي قد تكون مسؤولة عن هذا الاضطراب (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014؛ Kauffman & Landrum, 2009).

التدخلات والعلاج:

التدخل الطبي (Medical intervention):

تسهم الأدوية في علاج الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بشكل فعال؛ حيث تؤدي إلى تحسين السلوك والأداء التعليمي والتكيف الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال بنسبة تصل إلى نسبة 70٪- 90٪ (Yusaf et al., 2017). وتُعد الأدوية المنشطة والمهدئة هي الأكثر استخداماً لعلاج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال، وتشمل: ريتالين (Ritalin)، وكونسيرتا (Concerta)، وميثيل فينيدات (Methylphenidate)، وأديرال (Adderall)، وديكستر وامفيتامين (Dextroamphetamine)، وديكسدرين

(Dexedrine) (داوود، 2015).

وفي السياق ذاته، يؤكد ويبر وبلوتس (2008/ 2014) أن تلك الأدوية أدت إلى تحسين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى نحو 70٪ من الأطفال، وأن من 75٪ إلى 90٪ من الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يظهرون استجابات تفضيلية للمنبهات الدوائية، وسلامة وفاعلية موثقة جيداً لهذه الأدوية. إضافة لذلك تشير الأبحاث العلمية إلى أن الجرعة الصحيحة من الدواء المناسب تؤدي إلى تحسن كبير في السلوك وجعل الطالب أكثر قابلية للتعلم في نحو 90٪ من الأطفال ذوي اضطراب ر (Kauffman & Landrum, 2009). وذلك يرجع إلى أن تلك الأدوية تعمل على تحفيز الدماغ وتوازن مستويات تركيز المواد الكيميائية في الدماغ، والمعروفة باسم الناقلات الكيميائية بين الأعصاب (الناقلات/ النواقل العصبية) (Neurotransmtters) (داوود، 2015).

التدخل السلوكي (Behavioral intervention):

ثبت أن العديد من التدخلات السلوكية ناجحة في تحسين السلوكات المتعلقة باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، مثل البرامج التي تستخدم التعزيز الإيجابي وكذلك تلك التي تستخدم إجراءات الحد من السلوك والتي ثبت أنها فعالة (ويبر وبلوتس، 2008/ 2014؛ داوود، 2015). ويتضمن المبدأ الأساسي للنظرية السلوكية أن السلوك يتحكم فيه ما يسبقه وما يتبعه من مثيرات، ومن غير المحتمل أن تنجح التدخلات السلوكية ما لم يفهم الشخص الذي يحاول استخدامها المبادئ التي تجعلها فعالة ويولي اهتمامًا للخصائص الفردية للطالب وما يفضله (Kauffman & Landrum, 2009).

وتسهم التدخلات السلوكية في تجنب النتائج السلبية للسلوكات التخريبية للطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه ، وتساعد المعلمين على إدارة الصف وتوفير المزيد من الوقت للتعليم والتركيز على تحسين التدريس بدلاً من تقليل السلوكات التخريبية داخل غرفة الصف (Maajeeny, 2018; Iznardo et al., 2020). ومن المهم أن يتم تصميم التدخلات وفقاً لمستوى نمو الطالب، وألا تقتصر التدخلات على زيادة السلوكات الإيجابية فحسب، بل تقدم أمثلة على كيفية تقليل السلوك أو إعادة توجيهه لتجنب الحاجة إلى إضافة المزيد من التدخلات، وينبغي لأعضاء الفريق اختيار الأساليب والإستراتيجيات التي تدعم الطالب وتوجهه لإظهار السلوكات المناسبة بدلاً من اختيار إستراتيجيات قد تعزز السلوك السلبي عن غير قصد (بيرانجيلو وجولياني، 2008/ 2014).

ثانياً: التعاقد السلوكي:

يتضمن العقد السلوكي اتفاقية مكتوبة تحدد عمليًا سلوكات محددة مصممة لتعزيز السلوك (Lederer&

(Stolow, 2021. فالتعاقد السلوكي يُعد وثيقة تحدد علاقة شرطية بين إتمام سلوك معين ووصول أو تسليم مكافأة معينة (الفلفلي، 2017 ;Mruzek et al., 2007). كما عرفه ستراهون وآخرون (Strahun et al., 2013) بأنه تدخل تستخدمه المدارس للمساهمة في مراقبة ومتابعة سلوك الطلاب وتغييره، وهو عبارة عن عقد بسيط يتم فيه تفصيل المطلوب من الطالب جنبًا إلى جنب مع استجابات الطرف الثاني "المعلم" لتحقيق تلك المتطلبات؛ ما يجعلها وثيقة تخطيط مفيدة.

وفي هذا الاتجاه أشارت كثير من الدراسات إلى أهمية التعاقد السلوكي في تعزيز التعاون بين الطلاب والمعلمين، وتشجيع مشاركة الطلاب في جميع المراحل، ذلك أن العقد السلوكي يشجع على تحديد الأهداف المطلوبة، والإدارة الذاتية وتقرير المصير، إضافة إلى أن الطلاب المشاركين في العقد السلوكي تكون لديهم الفرصة للتفاوض والاتفاق على محتوى العقد، ومن المرجح أن يكون لدى هؤلاء الطلاب شعور بالمسؤولية لتعديل سلوكاتهم (Mruzek et al., 2007; Hawkins et al., 2011; Alwahbi, 2020; Alwahbi & Hua, 2020). وأوضح الخطيب (2019) أن التعاقد السلوكي يساعد الفرد على تحمل المسؤولية من خلال المشاركة في تحديد السلوكات المستهدفة واختيار المكافآت المناسبة.

كما تم استخدام التعاقد السلوكي على نطاق واسع من قبل معلمي التربية الخاصة لتحسين المهارات الاجتماعية للطلاب أو أي سلوك غير ملائم في غرفة الصف، وتم استخدامه كذلك مع الطلاب المحالين للانضباط المدرسي، فيمكن أن يكون العقد السلوكي طريقة بديلة حتى لا يمنع الطالب من الحضور للمدرسة لعدة أيام أو الطرد من المدرسة (Strahun et al., 2013). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التعاقد السلوكي المتمثلة في زيادة السلوك الإيجابي للطلاب، وتقليل استخدام منع الطلاب لمدة محددة من الحضور إلى المدارس، وتقليل السلوك التخريبي، وتحسين الأداء التعليمي، وتحسين النظافة الشخصية، وتقليل السلوك العدواني، وتحسين السلوك الاجتماعي، وتقليل تأخر الطلاب وغيابهم، وإكمال المهام اليومية، وتحسين ضبط الذات لدى الطلاب (Strahun et al. 2013;Bowman-perrott et al., 2015; Mruzek et al., 2007; Alwahbi, 2020).

وينبغي أن يتضمن التعاقد السلوكي عدة مكونات رئيسة؛ من أهمها التركيز على السلوكات المحددة والمفصلة التي تم تحديدها بالشراكة مع المشاركين ضمن قدرة المشاركين على الأداء، وتشمل المعززات الإيجابية (المكافآت) التي تعتمد على الوفاء بالعقد، إلى جانب العقاب إذا لم يتم الوفاء بالعقد، كما أن العقود لها إطار زمني محدد وطريقة واضحة لقياس ومراقبة تقدم السلوك المستهدف (Lederer & Stolow, 2021). وفي

هـذا الـصدد أكـد الـدليل التنظيمـي لقواعـد الـسلوك والمواظبة في عام 1439هـ، أنه ينبغي أن يوضـح التعاقـد السلوكي المهمة المطلوبة من الطالب والتعزيـزات التـي سيتم توفيرها لـه في حـال الالتـزام بتنفيـذ المطلـوب في الوقت المحدد في العقد، وتكون فقراته محددة وواضـحة للطالب وعمره (وزارة التعليم، 1439).

ووفقاً للعديد من الدراسات هناك ثلاثـة مكونـات تشكل التعاقد السلوكي؛ تتضمن التوقعات الواضحة لما يطلبـه المعلـم مـن الطالـب (المهمـة)، والمكافـآت التـي يكسبها الطالـب عنـدما يتبـع العقـد، وسـجل المهمـة، وتتكون المهمة من أربعـة أجـزاء؛ أولاً: الطالـب الـذي سيكمل المهمة، والمهمة أو السلوك الذي ينبغي أن يؤديه الطالب، ومتى يجب إكـمال هـذه المهمـة، ومـدى رغبـة المعلم في أداء الطالب للمهمة. ثانيًا: ينبغـي أن يتـضمن وصف المكافأة من سيحكم على إتمام المهمة ومن يعطـي المكافأة، وماهية المكافأة، ومتى يحـصل الطالـب عليهـا، ثالثًا: سجل المهمة للمتابعة، ويكون بمثابة مطالبة لجميع الأطراف بمراجعة العقد بشكل متكرر ويساعد الطالب على البقاء مركزًا حتى يحقـق الهـدف ويكـسب المكافـأة، وينبغي توقيع العقد من قبل الطالب والمعلـم (الفلفـلي، 2017؛ بنيان، 2018؛ Cooper et al., 2007; Bowman-Perrott et al., 2015).

وبالإمكان تعديل شروط العقـد إذا رأى الطرفـان المصلحة في ذلـك، وأن العقـد عـادل بمعنـى أن طبيعـة المكافـأة والـسلوك المـستهدف متناسـبان، وأن يلتـزم الطرفان بشروط العقـد بأمانـة وصـدق (بنيـان، 2018؛ الفلفلي، 2017؛ الخطيب، 2019). وقد أشـار سـتراهون وآخرون (Strahun et al., 2013) في هذا الصدد إلى أنه ينبغي تقديم المكافآت على مراحـل؛ فعـلى سـبيل المثـال مكافأة يومية ومكافأة أسبوعية، ووضع العقـد في مكـان واضح، وتعديل العقد عندما يكون أي من الطرفين غير راضٍ عنه، وإشراك الطالب في كتابة شروط العقد.

الدراسات السابقة:

وأظهرت مراجعة الدراسـات الـسابقة عـدداً مـن الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث الحـالي حيـث أجرى مروزك وآخرون (Mruzek et al., 2007) دراسة هدفت إلى تقييم أثر التعاقد السلوكي على التزام الطلاب ذوي طيف التوحد بقواعد السلوك في البيئـة المدرسـية. استخدم الباحثون المـنهج الـشبه التجريبـي مـن خـلال تصاميم الحالة الواحدة، وكان التصميم المتبع في الدراسة التصميم المعياري المتغير، حيـث تـم تطبيقـه عـلى عينـة مكونة من طالبين؛ أحدهما لديه طيف التوحد، والطالب الأخـر لديـه طيـف التوحـد واضـطراب فـرط الحركـة وتشتت الانتبـاه، في مدرسـة ابتدائيـة تقـع في نيويـورك بالولايـات المتحـدة الأمريكيـة. اسـتخدمت الدراسـة الملاحظة لغرض جمع البيانات. وأشارت النتـائج إلى أن

التعاقد السلوكي كان فعال لكلا الطالبين.

هدفت دراسة كوترل (Cutrell, 2011) إلى التحقق من فاعلية استخدام التعاقد السلوكي لتقليل السلوكيات غير الملائمة للطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية في المرحلة المتوسطة. تم تحديد ثلاثة طلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية ويظهرون سلوكيات غير ملائمة في فصول التعليم العام بولاية كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، وكان التصميم المتبع في الدراسة تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتمثلت أداة الدراسة بالملاحظة. وأظهرت النتائج أن استخدام التعاقد السلوكي قلل من سلوكيات الطلاب الثلاثة غير الملائمة والمستهدفة. وكذلك تشير هذه النتائج إلى أنه يمكن استخدام التعاقد السلوكي مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية كأداة للسماح بإدماجهم بنجاح في صفوف التعليم العام دون الإخلال ببيئة التعلم.

وأجرى سلفريدج (Selfridge, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعاقد السلوكي على مشاركة الطلاب في صفوف التعليم العام للمرحلة الابتدائية. استخدم الباحث منهجين في الدراسة؛ المنهج الأول وهو مراجعة الأدبيات لفحص تنفيذ التعاقد السلوكي مع الطلاب في المرحلة الابتدائية، والمنهج الثاني هو المنهج الشبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، فقد اتبع الباحث تصميم الانسحاب (ABAB). وكان عدد المشاركين ثلاثة طلاب؛ واحد من ذوي صعوبات التعلم واثنين من الطلاب العاديين في مدرسة ابتدائية بمدينة مونسون بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الدراسة الملاحظة لغرض جمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة لمراجعة الأدبيات إلى أن التعاقد السلوكي يستخدم للطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين الذين يواجهون مشاكل سلوكية أو تعليمية أو اجتماعية؛ لما له من أثر إيجابي على الجوانب السابقة. وكذلك أشارت النتائج التجريبية لهذه الدراسة إلى أن التعاقد السلوكي يزيد من مشاركة الطلاب داخل صفوفهم الدراسية.

كما قام بومان – بروت وآخرون (Bowman-Perrott et al., 2015) بدراسة باستخدام التحليل الجمعي من أجل فحص فعالية التعاقد السلوكي على المشاكل السلوكية والتعليمية عبر (18) دراسة التي تفي بمعايير التضمين: (استخدام تصميم الحالة الواحدة، وتنفيذ التعاقد السلوكي لتقليل المشاكل السلوكية أو زيادة السلوك المناسب أو المرغوب، والمشاركين من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتم نشرها (في مجلة محكمة) أو إجراؤها (كبحث أطروحة أو مقالة غير منشورة) بين عامي 1969 و2013، وباللغة الإنجليزية). تم فحص النتائج السلوكية والتعليمية

لـ(58) طفلًا وشابًا تتراوح أعمارهم بين (5-21) عامًا فأشارت النتائج أن التعاقد السلوكي مفيد للطلاب بغض النظر عن مستوى الصف أو الجنس أو نوع الإعاقة. وكذلك تشير النتائج إلى أن التدخل أكثر فاعلية في الحد من السلوكيات غير المناسبة من زيادة السلوكيات المناسبة، وأن النتائج التعليمية تتأثر بشكل إيجابي بالتعاقد السلوكي.

هدفت دراسة يوسف وآخرون (Yusuf et al., 2017) إلى معرفة تأثير التعاقد السلوكي لتقليل السلوكيات غير المناسبة لدى الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. استخدم الباحثون تصميم الحالة الواحدة المتمثلة في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتكون المشاركون من طالب في الصف الثالث للمرحلة الابتدائية في إندونيسيا. وتمثلت أدوات الدراسة الملاحظة المباشرة للسلوكيات المستهدفة "إزعاج الأصدقاء لفظيًا وغير لفظي، ومقاطعة شرح المعلم، وعدم القدرة على مقاومة الأكل والشرب أثناء الدرس". وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض السلوكيات المستهدفة لدى الطالب ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عند استخدام التعاقد السلوكي.

وأجرى الوهبي (Alwahbi, 2020) دراسة هدفت إلى استخدام التعاقد السلوكي في البيئات التعليمية: مراجعة منهجية. واستخدم الباحث مراجعة سردية وشاملة للأدبيات المتعلقة باستخدام التعاقد السلوكي في التعليم، لذلك، تم إجراء بحث شامل عبر مجموعة من قواعد البيانات ومحركات البحث لتحديد المقالات العلمية والتعرف عليها. وتم اختيار الدراسات التي تمت مراجعتها في هذه الورقة بناءً على المعايير التالية. أولاً، يجب أن يكون التعاقد السلوكي هو التدخل الأساسي المستخدم في الدراسة، ثانيًا، يجب أن تشمل العينة الطلاب في سن المدرسة، ثالثًا، يجب شرح الإجراء وما فعله المشاركون أثناء الدراسة بالتفصيل. أسفرت عمليات البحث القائمة على هذه المعايير إلى (32) دراسة لمراجعتها. وأظهرت نتائج المراجعة إلى أن التعاقد السلوكي هو استراتيجية سهلة التنفيذ يمكن استخدامها بفعالية لتعليم المهارات التعليمية والسلوكية لجميع الطلاب بخصائصهم المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي يتبين أن هناك عدداً من الدراسات السابقة تتفق مع البحث الحالي في بعض أهدافها، كما اختلف عدد آخر منها مع البحث الحالي، وفيما يلي توضيح لذلك:

اتفق البحث الحالي مع دراسة يوسف وآخرون (Yusuf et al., 2017)، ودراسة كوترل (Cutrell, 2011) في تناولها للتعاقد السلوكي في خفض السلوك التخريبي

لـدى الطـلاب ذوي اضـطراب فـرط الحركـة وتـشتت الانتباه. كما اتفقوا على منهجية قائمة على تـصاميم الحالـة الواحدة، والمتمثلة في تصميم الخطوط القاعدية المتعـددة؛ بيمنا اختلف البحـث الحـالي عـن عـدد مـن الدراسـات السابقة في استخدام التعاقـد الـسلوكي مـن خـلال عينـة مختلفة عن عينة البحث الحالي، من بينها دراسة سـلفريدج (Selfridge, 2014) الطلاب العاديين إلى جانب الطلاب ذوي صـعوبات الـتعلم. أمـا دراسـة مـروزك وآخـرون (Mruzek et al., 2007)، فقد أجريت عـلى طـلاب ذوي التوحد. واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في استخدامها التعاقد السلوكي في خفض السلوك التخريبي لدى الطالبـات ذوات اضـطراب فـرط الحركـة وتـشتت الانتباه والتي تعد من الدراسات القليلة التي تناولت هـذا الموضوع – حسب علم الباحثة –.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة تـم الاستفادة منها في بلورة مشكلة البحث الحالي، وأهدافه، ومنهجيته، وبناء محاور الإطار النظري المتعلق باضطراب فـرط الحركـة وتـشتت الانتبـاه، والتعاقـد الـسلوكي بالإضافة إلى ربط نتائج الدراسـات الـسابقة مـع نتـائج البحث الحالي عند مناقشته.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث وتصميه:

استندت الباحثة في البحث الحالي على المنهج الـشبه التجريبـي (Quasi-Experimental Design)، والمتمثـل في تـصاميم الحالـة الواحـدة (Single subject design) والتي تستخدم لدراسة أثر متغير مـستقل(التـدخل) عـلى متغير تابع(السلوك)؛ بهدف التحقق من العلاقة الوظيفيـة بين التدخل والسلوك من خلال تكرار التأثيرات في بيئات مختلفة (أونيل وآخـرون، 2010/ 2016؛ Tankersley et al., 2008). واسـتخدمت الباحثـة تـصميم الخطـوط القاعدية المتعددة عـبر المـشاركين (Multiple baseline design across participants)؛ وهو عبارة عـن مرحلـة الخـط القاعـدي ومرحلـة التـدخل لـنفس الـسلوك المستهدف وفي نفس المكان للمشاركين (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: التعاقد السلوكي، والمتغـير التـابع: الـسلوك التخريبـي للطالبـات ذوات اضـطراب فـرط الحركة وتشتت الانتباه.

مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث عـلى جميـع الطالبـات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بمدرسة للمرحلة الابتدائية بشرق مدينة الرياض، والتـي تُعـد مـن أوائـل المدارس التي افتتح فيها البرنامج، ويبلـغ عـددهن (49) طالبة (وزارة التعليم، 1443). وقد اختارت الباحثة هذه المدرسة تحديداً؛ لتـوافر أكـبر عـدد مـن طالبـات ذوات

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للصفوف العليا (20) طالبة، ولتعاون إدارة المدرسة ومعلماتها للعمل مع الباحثة.

المشاركون بالبحث:

شارك في البحث الحالي ثلاث طالبات تم تشخيصهن باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية للصفوف العليا (خامس، سادس) بمدارس التعليم العام الحكومية. وقد اختارت الباحثة الطالبات بطريقة قصدية وفقاً لمعايير شمول الطالبات، اللاتي تم ترشيحهن من قبل المعلمات على النحو الآتي:

1- أن تكون الطالبة قد شُخصت باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حسب ما اعتُمد في برامج وزارة التعليم.

2- أن تكون الطالبة في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (رابع، خامس، سادس).

3- أن تكون الطالبة من اللاتي يظهرن السلوك التخريبي داخل الصف.

4- ألا يوجد لدى الطالبة أية إعاقة أخرى.

5- لم يسبق للطالبة أن أُستخدم معها تدخل التعاقد السلوكي داخل الصف من قبل المعلمات.

أ- وصف المشاركات بالبحث:

استخدمت الباحثة أسماء مستعارة للطالبات المشاركات للحفاظ على سرية المعلومات. ويعتمد ترتيب الطالبات المشاركات في البحث الحالي على البيانات التي رصدت للسلوك المستهدف (السلوك التخريبي) لكل طالبة على حدة، حيث جاء هذا الترتيب حسب عدد مرات تكرار السلوك التخريبي خلال فترة الملاحظة في مرحلة الخط القاعدي، وفيما يلي وصف لكل طالبة مشاركة على حدة كما يلي:

1- الطالبة "نوال": نوال في الصف الخامس الابتدائي، وتبلغ من العمر إحدى عشرة سنة وخمسة شهور، وتعيش مع والديها وعدد أفراد الأسرة أربعة، وترتيب نوال بين أخوتها الأولى، ولا توجد مشاكل صحية لديها. وهي مشخصة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الصف الأول الابتدائي، وقد التحقت نوال بخدمات البرنامج ولديها خطة تربوية فردية. وفيما يتعلق بالجانب السلوكي، فإن الطالبة لديها سلوكات تخريبية وهو السلوك المستهدف في هذا البحث، حيث اتضح على الطالبة تكرر هذا السلوك داخل الصف الدراسي مما يعرقل العملية التعليمة وإدارة الصف من قبل المعلمات، وتتمثل هذه السلوكات في: التحدث بدون إذن مع المعلمة أو الطالبات الأخريات، أو مقاطعة المعلمة أو زميلاتها أثناء حديثهن، أو قول أشياء لا صلة لها بمحتوى الدرس.

2- الطالبة "مها": مها طالبة في الصف السادس ابتدائي، وتبلغ من العمر اثنا عشر عامًا وشهر، وتعيش

مع أسرتها، ويتكون عدد أفراد الأسرة من ستة أفراد، ويقع ترتيب "مها" بينهم الثانية، وليس لدى "مها" مشاكل صحية. وهي مشخصة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الصف الثاني الابتدائي، وقد التحقت "مها" بخدمات البرنامج ولديها خطة تربوية فردية. وتظهر بعض المشكلات السلوكية كسلوكات تخريبية وهو السلوك المستهدف في هذا البحث، حيث اتضح على الطالبة تكرر هذا السلوك داخل الصف الدراسي مما يعرقل العملية التعليمة وإدارة الصف من قبل المعلمات، وتتمثل هذه السلوكات في: التحدث بدون استئذان، ومقاطعة المعلمة وزميلاتها أثناء الدرس، والتحدث خارج موضوع الدرس.

3- الطالبة "ليلى": ليلى طالبة في الصف الخامس الابتدائي، وتبلغ من العمر إحدى عشر سنة، وتعيش مع والديها، ويتكون أعداد أفراد الأسرة من خمسة، وترتيب "ليلى" بينهم الرابعة، ولا تواجه أية مشاكل صحية. وهي مشخصة باضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الصف الثاني الابتدائي، وقد التحقت "ليلى" بخدمات البرنامج ولديها خطة تربوية فردية. وتظهر لدى ليلى بعض السلوكات التخريبية وهو السلوك المستهدف في هذا البحث، حيث اتضح على الطالبة تكرر هذا السلوك داخل غرفة الصف مما يعرقل العملية التعليمة وإدارة الصف من قبل المعلمات، وتتمثل هذه السلوكات في: عدم الاستئذان قبل الحديث، ومقاطعة الآخرين أثناء حديثهن، والتحدث خارج موضوع الدرس.

أدوات البحث:

1- الملاحظة: قامت الباحثة بالملاحظة المباشرة للطالبات المشاركات في الدراسة داخل الصف خلال الحصص الدراسية لجمع بيانات حول السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ومرحلة الاحتفاظ بالسلوك المستهدف.

- حددت الباحثة الخطوات المتبعة لعملية الملاحظة للسلوك المستهدف، وجمعت البيانات وفق نموذج استمارة تسجيل بيانات السلوك المستهدف، جُمعت بيانات الملاحظة من قبل الباحثة وملاحظين آخرين (معلمتين من التربية الخاصة) فقد ساهمت الملاحظتان (مساعدتا الباحثة) في الملاحظة بعد ما قامت الباحثة بتدريبهما على الملاحظة المباشرة للسلوك واستخدام النماذج والترميز للسلوك المستهدف، وتم قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين (Inter-observer Agreement) عن طريق قسمة أقل تكرار على أعلى تكرار ثم ضرب الناتج في 100، بحيث تتراوح نسبة الاتفاق بين الملاحظين لجميع الجلسات بين 85٪- 100٪ وتعد نسبة مقبولة للثبات (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

- أعدت الباحثة استمارة ملاحظة لجمع البيانات في جميع المراحل لقياس فاعلية التعاقد السلوكي للحد

من السلوك التخريبي للمشاركات. واستخدمت الباحثة القياس المستمر عن طريق تسجيل تكرار السلوك التخريبي؛ لتوثيق العدد الدقيق لحدوث السلوك أو عدم حدوثه، بهدف الحصول على إحصاء دقيق بالإضافة إلى تقديم تقييم مباشر لأداء المشاركة خلال فترة الملاحظة (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

2- ورشة تدريبية للتعاقد السلوكي: قدمت الباحثة ورشة لتدريب المعلمات على استخدام التعاقد السلوكي وكيفية إنشاء نموذج العقد السلوكي مع المشاركات؛ من أجل التأكد من أن المعلمات بإمكانهن استخدام التدخل كما هو مطلوب. وقدمت الورشة لمعلمات من التعليم العام للمواد الدراسية (لغتي، الرياضيات، الدراسات الإسلامية، التربية البدنية). وتم إعداد الورشة التدريبية بعد مراجعة الأدب النظري ومجموعة من الدراسات السابقة (Majeika et al., 2020; Alsheef, 2021; Strahun et al., 2013). وهدفت الورشة إلى تطبيق التعاقد السلوكي وكيفية استخدامه مع الطالبات من قبل المعلمات. وكانت مدة الورشة ساعتين في يوم واحد، وتضمنت مفهوم التعاقد السلوكي، وعناصره، ومزايا استخدام هذا التدخل، وكيفية إنشاء نموذج للعقد السلوكي، وتعريف السلوك المستهدف تعريفاً دقيقاً حتى يكون واضح للمعلمة.

الإجراءات المتبعة لتطبيق استخدام التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي:

1- مرحلة تسجيل بيانات الخط القاعدي:

أ- البدء بمرحلة الخط القاعدي للطالبات المشاركات (تسجيل عدد مرات تكرار السلوك المستهدف "السلوك التخريبي") في غرفة الصف، وتسجيل سلوك كل طالبة بشكل فوري في استمارة بيانات الخط القاعدي ثم تمثيل ذلك في الرسم البياني.

ب- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة الأولى (نوال) خلال خمسة أيام دراسية متتالية حتى استقرت البيانات على الخط القاعدي ليكون لدينا خمس نقاط للخط القاعدي للطالبة نوال.

ج- وتجدر الإشارة إلى أن القاعدة التي اتبعتها الباحثة للتحقق من استقرار البيانات هي أن تكون نقاط البيانات لآخر ثلاث قياسات متتالية ضمن ما يزيد أو ينقص بمقدار درجة واحدة عن متوسط أداء المشاركة في تلك المرحلة.

د- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة الثانية (مها) في نفس الوقت الذي بدأت فيه الطالبة الأولى والثالثة (نوال وليلى)، وتوقف تسجيل بياناتها عند وصول نوال في التدخل للاستقرار في البيانات، وعدد الجلسات للطالبة مها في الخط القاعدي هي تسع جلسات متتالية.

هـ- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة الثالثة

(ليلى) في نفس الوقت الذي بدأت فيه الطالبة الأولى والثانية (نوال ومها)، وتوقف تسجيل بياناتها عند وصول الطالبة الثانية (مها) في التدخل للاستقرار في البيانات، وعدد الجلسات للطالبة ليلى في الخط القاعدي هي أربعة عشر جلسة متتالية.

2- مرحلة تسجيل بيانات التدخل:

في هذه المرحلة قامت المعلمة المشاركة بإنشاء التعاقد السلوكي ومشاركة الطالبة في العقد من خلال تحديد الأهداف المستهدفة واختيار المكافأة، ثم الاتفاق على العقد السلوكي قبل الجلسة للالتزام به من قبل كلا الطرفين، ومن ثم يتم متابعة المعلمة للطالبة في غرفة الصف للتأكد من تحقيق الهدف المستهدف، ووضع العقد أمام الطالبة بحيث يكون هناك مراقبة ذاتية من قبل الطالبة وتذكيرها بالعقد، وبعد الجلسة تقوم المعلمة بشكل يومي بمناقشة الطالبة وتقديم التغذية الراجعة حول السلوك المستهدف ومدى التزام الطالبة به.

هناك جملة من الخطوات في مرحلة تطبيق التدخل (التعاقد السلوكي) لخفض السلوك التخريبي بالصف للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وهي كالآتي:

أ- بعد التأكد من استقرار البيانات للسلوك المستهدف في الخط القاعدي للطالبة الأولى(نوال)، تم تطبيق التدخل على الطالبة نوال دون باقي الطالبات المشاركات، واستقرت البيانات في أربع جلسات متتالية.

ب- إجراء التدخل للطالبة الثانية (مها)، بعد وصول الطالبة الأولى (نوال) إلى الاستقرار في البيانات، وكان عدد الجلسات للطالبة (مها) في مرحلة التدخل هي خمس جلسات متتالية، واستمرار تسجيل بيانات الخط القاعدي للطالبة الثالثة (ليلى).

ج- إجراء التدخل للطالبة الثالثة (ليلى)، بعد وصول الطالبة الثانية (مها) إلى الاستقرار في البيانات، وكان عدد الجلسات للطالبة (ليلى) في مرحلة التدخل هي ثلاث جلسات متتالية.

د- حساب معدل الاستجابات الصحيحة لاستخدام المعلمة للتعاقد السلوكي في كل جلسة من جلسات التدخل، من خلال اتباع القاعدة التالية: (عدد الاستجابات الصحيحة للخطوات المتبعة ÷ مجموع عدد الخطوات المتبعة للتدخل) × 100 (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

3- مرحلة الاحتفاظ بالسلوك:

وفي هذه المرحلة تم قياس مدى احتفاظ الطالبات باستخدام التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي بالصف والتي اكتسبوها في مرحلة التدخل، حيث تم قياس هذه المرحلة بعد الانتهاء من مرحلة التدخل لكل طالبة على حدة، بمعنى توقف تقديم المعلمة للتدخل وقيام الباحثة بقياس مدى احتفاظ كل طالبة بشكل

متقطع بعد (3) جلسات بدأت من نهاية جلسة التدخل الأخيرة والتي وصلت فيها الطالبة إلى استقرار البيانات وانتهت بانتهاء قياس مدى الاحتفاظ للمشاركات.

صدق وثبات إجراءات البحث:

1- الصدق الداخلي:

يشير الصدق الداخلي إلى القدرة على التحقق من أن المتغير المستقل هو سبب التغيرات التي تطرأ على المتغير التابع (Gast & Ledford, 2014). ولضمان الصدق في تطبيق الإجراءات المتبعة لتطبيق البحث، تم التحقق من الآتي:

- تضمن البحث الحالي متغير واحد مستقل يتمثل في التعاقد السلوكي مع جميع الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتأكد من أثره في خفض سلوكهن تخريبي.

- التأكد من عدم تعرض المشاركات في البحث الحالي لأي تدخل في غرفة الصف أو غرفة المصادر خلال فترة تطبيق البحث؛ وبالتالي، فإن ظهور أي تحسن في سلوك المشاركات يمكن أن يعزى إلى تدخل "العقد السلوكي".

- استخدمت الباحثة تصميم الخطوط القاعدية المتعددة من خلال التسجيل المستمر أثناء الجلسات لتمكن الباحثة من تدوين جميع حالات السلوك خلال فترة الملاحظة، والانتقال المنظم من مرحلة إلى أخرى في تنفيذ البحث.

- تحقق الباحثة من دقة القياس، من خلال استخدام الباحثة تعريفاً إجرائياً للسلوك المستهدف، ومن خلال الاستعانة بملاحظين مستقلين طوال فترة القياس.

2- الاتفاق بين الملاحظين:

غالباً ما يتم التحقق من دقة القياس في تصاميم الحالة الواحدة عن طريق قياس نسبة الاتفاق بين الملاحظين حيث يلاحظ شخصان على الأقل السلوك المستهدف ويسجلان ملاحظتهما في نفس الوقت. وتُعد نسبة الاتفاق بين الملاحظين مفيدة لأنها تزيد من ثقة الباحث في التعريف الإجرائي للسلوك المستهدف، وتضمن أن التغيرات الملحوظة في السلوك المستهدف ناتجة عن التدخل، وليس من منظور الفرد الذي يسجل البيانات (أونيل وآخرون، 2010/ 2016). حسبت نسبة الاتفاق بين الملاحظين لكل طالبة بنسبة 33٪ لكل مرحلة؛ حيث جمعت البيانات للمشاركة الأولى(نوال) من الجلسات للخط القاعدي (2، 4)، ومرحلة التدخل (6، 8)، ومرحلة الاحتفاظ (14)، وللمشاركة الثانية(مها) من الجلسات للخط القاعدي (1، 5، 9)، ولمرحلة التدخل (11، 14)، ولمرحلة الاحتفاظ (19)، وأخيراً للمشاركة الثالثة(ليلى) من الجلسات للخط القاعدي (1، 4، 7، 11، 14)، ومرحلة التدخل (16)،

ومرحلة الاحتفاظ (22)، وقد تم اختيار الجلسات بطريقة عشوائية بنسبة 33٪ لكل مرحلة مع كل مشاركة. وقد قيست نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين للتسجيل تكرار السلوك التخريبي بالصف للطالبات من خلال استمارات تسجيل تكرار السلوك التخريبي للطالبات، مع الحرص على أن تتم عملية التسجيل لكل من الباحثة والملاحظ المستقل بشكل فردي ودون تدخل أو تأثير.

ولتسجيل تكرار السلوك التخريبي للطالبات قامت الباحثة بحساب نسبة اتفاق الملاحظين لتسجيل تكرار الطالبات من خلال المعادلة التالية: (أقل تكراراً ÷ أعلى تكراراً) × 100 (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

ومن خلال ذلك تكون نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل تكرار السلوك التخريبي للطالبات لكل طالبة مشاركة من الطالبات خلال الجلسة الواحدة، هي بين (87٪-100٪) خلال (18) جلسات لكل الطالبات.

ولاستخراج المتوسط العام لثبات الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل تكرار السلوك للطالبات لكل الجلسات التي تمت ملاحظتها، فقط تم استخدام المعادلة التالية: المتوسط = (مجموع نسب الاتفاق بين الملاحظين ÷ عدد جلسات التي تمت ملاحظتها) (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

ومن هذه المعادلة يكون المتوسط العام لثبات الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل تكرار السلوك للطالبات لكل الجلسات التي تمت ملاحظتها هو: (1636 ÷ 18) = 90,9٪، وبالتالي يشير قيمة المتوسط العام إلى مؤشراً قوياً يساعد الباحث بدقة على تسجيل نتائج وبيانات المتغير التابع تحت تأثير المتغير المستقل في هذا البحث.

3- سلامة تطبيق التدخل (Treatment integrity):

يشير إلى مدى الثبات والالتزام بإجراءات تطبيق المتغير المستقل(التدخل). ولضمان ثبات تطبيق إجراءات البحث استعانت الباحثة بمعلمات التربية الخاصة (معلمتين) كملاحظ مستقل يتابعان إجراءات تطبيق البحث، للتأكد من تنفيذ الخطوات الموجودة في استمارة تطبيق إجراءات البحث والمحتوية على مجموعة من الإجراءات التي يتم تطبيقها في كل جلسة من جلسات التدخل. ويقوم الملاحظ المستقل بالإشارة "صح" في حال تنفيذ الخطوة بشكل الصحيح والإشارة "خطأ" في حال عدم تنفيذها، وذلك وفق شرط مهم وهو أن يكون ذلك لـ(33٪) من إجمالي الجلسات (12) جلسة. حيث تم ملاحظة (5) جلسات تدخل، وقد حدد عدد الجلسات المتوافق مع هذه النسبة باستخدام المعادلة التالية:

المجموع الكلي للجلسات التدخل لكل طالبة× 0,33

وعلى هذا فإن عدد الجلسات المساوية لـــ (33٪) التي قامت بها المعلمة وطبق فيها الملاحظ الاستمارة هي

(5) جلسات تدخل، وذلك عن طريق تطبيق المعادلة السابقة على النحو التالي:

للطالبة نوال/ 4×0,33= 1,32 تقريباً 2 جلسة

للطالبة مها/ 5× 0,33 =1,65 تقريباً 2 جلسة

للطالبة ليلى/ 3 ×0,33= 0,99 تقريباً 1 جلسة

كما تحققت الباحثة من ثبات إجراءات كل جلسة من خلال المعادلة التالية: (مجموع الخطوات المنفذة ÷ المجموع الكلي للخطوات) × 100 (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

ومن خلال ذلك تكون نسبة ثبات تطبيق إجراءات استخدام التعاقد السلوكي لكل الطالبات المشاركات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد خلال الجلسة الواحدة، هي 100٪ خلال (5) جلسات تدخل لكل الطالبات.

ولاستخراج المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات البحث فقد تم استخدام المعادلة التالية: المتوسط = مجموع نسب ثبات جلسات التدخل ÷ عدد جلسات التدخل التي تمت ملاحظتها (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

ومن هذه المعادلة يكون المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات استخدام التعاقد السلوكي لكل الطالبات المشاركات لكل الجلسات التي تمت ملاحظتها، هي: (500 ÷ 5) = 100٪، وبالتالي يشير قيمة المتوسط العام إلى قوة ثبات تطبيق المعلمة لإجراء استخدام التعاقد السلوكي.

تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة التحليل البصري للرسوم البيانية، وقراءة جداول التكرار، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والمدى، وهي الأساليب المستخدمة في دراسات تصاميم الحالة الواحدة؛ للتوصل إلى نتائج البحث وتحليل أداء المشاركات فيها (Gast & Ledford, 2014). ولتعزيز نتائج الدراسة، حُسب حجم الأثر (Effect Size)، باستخدام حساب النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة (Percentage of nonoverlapping data points, PND) لكل مشاركة؛ فهي واحدة من أقدم الأساليب الكمية وأكثرها استخداماً، ويشير هذا الأسلوب إلى فحص عدد نقاط البيانات في مرحلة التدخل التي تحت أدنى قيمة في مرحلة الخط القاعدي، ويعتبر من 90٪ وأكثر تأثيراً كبيراً، ومن 90٪ إلى 70٪ تأثيراً متوسطاً، وأقل من 70٪ إلى 50٪ تأثيراً ضعيفاً (Vannest & Ninci, 2015).

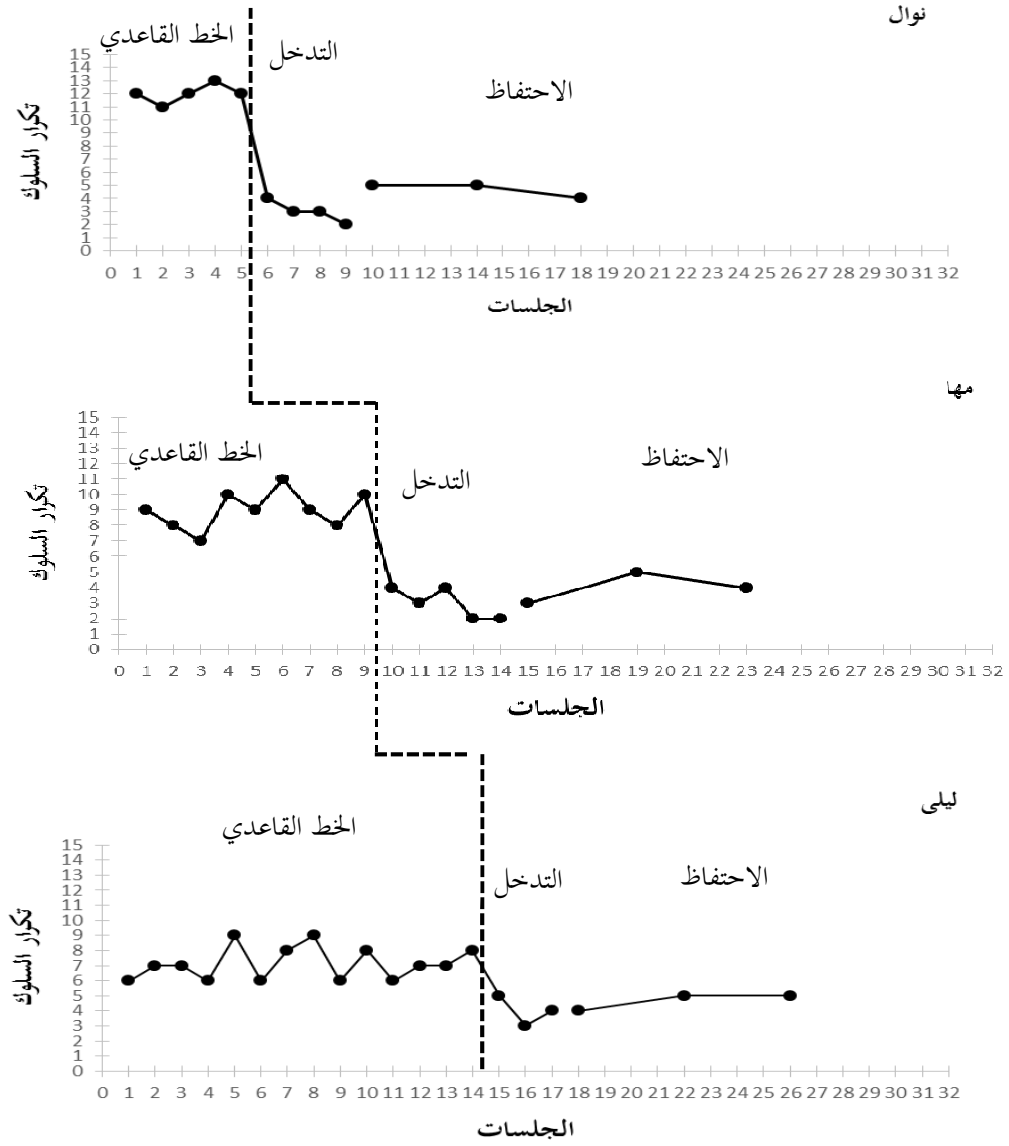
نتائج البحث ومناقشته:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أثر استخدام التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي بالصف للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسط الحسابي، والمدى، والنسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND)، والجدول (1) يوضّح النتائج.

جدول (1): المتوسطات، والمدى، والنسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة للمشارِكات في تكرار السلوك التخريبي.

تكرار السلوك التخريبي							
	الخط القاعدي		التَّدخُّل		الاحتفاظ		
المُشارِكَات	PND	المتوسط	المدى	المتوسط	المدى	المتوسط	المدى
نوال	٪100	12	13-11	3	4-2	4,7	5-4
مها	٪100	9	11-7	3	4-2	4	5-3
ليلى	٪100	7,14	9-6	4	5-3	4,7	5-4



الشكل (1): الرسم البياني لتكرار السلوك التخريبي للمُشارِكَات

يُظهر التحليل البصري للشكل (1) في مرحلة الخط القاعدي بشكل عام؛ أن هناك تكرارًا مرتفعًا للسلوك التخريبي بين جميع المُشارِكَات، كما يُشيرِ إلى متوسط درجات المُشارِكَات في مرحلة الخط القاعدي، التي تراوحت من (7,14) إلى (12)؛ مما يُشيرِ إلى الحاجة إلى التَّدخُّل. وبعد تطبيق التَّدخُّل يوضّح الشكل (1) تحسُنًا تمثل في انخفاض تكرار السلوك المُستهدف لجميع المُشارِكَات بمرحلة التَّدخُّل، مع وجود فروق فردية بينهن في مستوى التحسُّن. وقد حقّقت المُشارِكَة نوال انخفاضًا أكثر في السلوك المُستهدَف (أقل من أدنى نقطة في الخط القاعدي من 7 إلى 9 درجات) في مرحلة التَّدخُّل مقارنة ببقية المُشارِكَات. بينما حصلت مها وليلى على أقل درجة في تلك المرحلة مقارنة بالخط القاعدي، وكانت ما بين درجة واحدة وثلاث درجات، وتراوح متوسط درجات المُشارِكَات في مرحلة التَّدخُّل من (3 إلى 5) درجات؛ مما يُشيرِ إلى مستوى التحسُّن الذي حدث بعد تطبيق التَّدخُّل، وفيما يأتي توضيح لسلوك كل مُشارِكة على حدة:

المُشارِكَة نوال: حصلت المُشارِكَة نوال على خمس جلسات لقياس السلوك المُستهدَف في مرحلة الخط القاعدي، حيث لُوحظ أن هناك استقرارًا في البيانات؛ ومن ثم نُقلت إلى مرحلة التَّدخُّل، وحُدّد متوسط تكرار السلوك التخريبي في مرحلة الخط القاعدي بـ(12)، وقد تغيّرت بيانات الخط القاعدي (المدى) بما يتراوح ما بين (11 و13) درجة. ويُشير الاتجاه إلى الثبات نسبيًّا؛ مما يعني أن سلوكها يظلّ مستقرًا نسبيًّا ضمن نطاق صغير (أي لا يزداد ولا ينقص). وفي مرحلة التَّدخُّل حصلت المُشارِكَة على أربع جلسات، وظهر تحسُّن فوري في مستوى سلوكها مقارنة بمرحلة الخط القاعدي بعد تطبيق التعاقد السلوكي، حيث يوضح الرسم البياني أن هناك فرقًا بين آخر نقطة بيانات في الخط القاعدي (12)، ونقطة البيانات الأولى في مرحلة التَّدخُّل (4). كما تظهر البيانات عدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التَّدخُّل؛ مما يُشيرِ إلى توافر نتائج قوية للتدخُّل، وقد حُدّد متوسط التكرار بـ(3)، وقابلية التغيير للبيانات في مرحلة التَّدخُّل من (2 إلى 4) درجات، ويميل الاتجاه إلى الانخفاض في تكرار السلوك. وفي مرحلة الاحتفاظ كان تكرار السلوك التخريبي للمُشارِكَة نوال مرتفع قليلًا عن سلوكها في مرحلة التَّدخُّل؛ ولكن ما زال منخفضًا عن مرحلة الخط القاعدي، وحُدّد المتوسط بـ(4,7)، والمدى ما بين (4 و5) درجات، التي اشتملت على ثلاث جلسات، وكان الاتجاه غير محدد.

وبشكل عام، يظهر التَّحسُّن في خفض السلوك التخريبي بين المراحل، وقد حُدّدت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هذا

عـلى وجـود تـأثير كبـير وواضـح للتـدخُّل (التعاقـد السلوكي) على سـلوك الـمُـشارِكَة في خفـض الـسلوك التخريبي. ويبيّن الجدول رقم (2) عدد التكرار للـسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة نوال.

جدول رقم (2): عدد التكرار للسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة نوال.

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	12	8	مرحلة التَّدخُّل	3
2		11	9		2
3		12			
4		13			
5		12			
6	مرحلة التَّدخُّل	4			
7		3			

الـمُشارِكَة مها: حصلت على تسع جلسات لقياس السلوك الـمُستهدَف في مرحلة الخـط القاعـدي، حيـث لُوحظ أن هناك استقرارًا في البيانات، ونُقلت إلى مرحلـة التَّدخُّل، وحُدّد متوسـط تكـرار الـسلوك التخريبـي في مرحلة الخط القاعدي بـ(9)، وقد تغيّرت بيانـات الخـط القاعدي (المدى) بـما يـتراوح مـا بـين (7 و11) درجـة، ويُشير الاتجاه إلى الاستقرار النسبي؛ مما يعني أن سلوكها يبقى ثابتًا بصورة نسبية ضمن نطاق صغير (أي لا يزداد ولا ينقص).

وفي مرحلة التَّدخُّل حصلت الـمُشارِكَة على خمـس جلسات، وكان هناك تحسُّن فوري في مـستوى سـلوكها عن مرحلة الخط القاعدي بعد تطبيق التعاقد الـسلوكي، حيث يوضح الرسم البياني أن هناك فرقًا بين آخـر نقطـة بيانات في الخـط القاعـدي (7)، وأول نقطـة بيانـات في مرحلة التَّدخُّل (4). وتُظهر البيانات عدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعـدي ونقـاط بيانـات مرحلة التَّدخُّل؛ مما يُشيِر إلى توافر نتائج قويـة للتـدخُّل، وقد حُدّد متوسط التكرار بـ(3)، وقابلية التغير للبيانات في مرحلة التَّدخُّل من (2 إلى 4) درجات، ويميل الاتجـاه إلى الانخفاض في تكرار السلوك التخريبي. وفي مرحلـة الاحتفاظ كان تكرار السلوك التخريبي للـمُشارِكَة قريبًا من سلوكها في مرحلة التَّدخُّل، وحُدّد المتوسـط بـــ(4)، وحُدّد المدى ما بين (3 و5) درجات، وتـضمّنت ثـلاث جلسات، وكـان الاتجـاه مـستقرًا. وبـشكل عـام، ظهـر التَّحـسُّن في خفـض الـسلوك التخريبـي بـين المراحـل، وحُدّدت النسبة المئويـة لنقـاط البيانـات غـير المتداخلـة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هـذا عـلى وجـود تـأثير كبـير وواضـــح للتـــدخُّل (التعاقـــد الـــسلوكي) في ســـلوك

الـمُشارِكَة لخفض السلوك التخريبي. ويبيّن الجدول رقم (3) عدد التكرار للسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة مها.

جدول رقم (3): عدد التكرار للسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة مها.

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	9	8	مرحلة الخط القاعدي	8
2		8	9		10
3		7	10	مرحلة التَّدخُّل	4
4		10	11		3
5		9	12		4
6		11	13		2
7		9	14		2

الـمُشارِكَة ليلى: حصلت على أربع عشرة جلسة لقياس السلوك الـمُستهدَف في مرحلة الخط القاعدي، حيث لُوحظ أن هناك استقرارًا في البيانات، ونُقلت إلى مرحلة التَّدخُّل، وحُدّد متوسط تكرار السلوك التخريبي في مرحلة الخط القاعدي بـ(7,14)، وتغيّرت بيانات الخط القاعدي (المدى)، الذي تراوح بين (6 و9) درجات، ويُشير الاتجاه إلى الاستقرار النسبي؛ مما يعني أن سلوكها يظل مستقرًا نسبيًّا ضمن نطاق صغير (أي لا يزداد ولا ينقص). وفي مرحلة التَّدخُّل، حصلت الـمُشارِكَة على ثلاث جلسات، وظهر تحسُّن فوري في مستوى سلوكها عن مرحلة الخط القاعدي بعد تطبيق التعاقد السلوكي، حيث يبيّن الرسم البياني وجود فرق بين آخر نقطة بيانات في الخط القاعدي (6)، ونقطة البيانات الأولى في مرحلة التَّدخُّل (5)، كما تُظهر البيانات عدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التَّدخُّل؛ مما يُشير إلى توافر نتائج قوية للتدخُّل، وحُدّد متوسط التكرار بـ(4)، كما حُدّدت قابلية التغير للبيانات في مرحلة التَّدخُّل من (3 إلى 5) درجات، ويُعدُّ الاتجاه مستقرًا نسبيًّا. وفي مرحلة الاحتفاظ كان تكرار السلوك التخريبي للـمُشارِكَة قريبًا لسلوكها في مرحلة التَّدخُّل، وحُدّد المتوسط بـ(4,7)، وحُدّد المدى ما بين (4 و5) درجات، وتضمّنت ثلاث جلسات، وكان الاتجاه غير محدد. وبشكل عام، يظهر التَّحسُّن في خفض السلوك التخريبي بين المراحل، وقد حُدّدت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخُّل (التعاقد السلوكي) في سلوك الـمُشارِكَة لخفض السلوك التخريبي. ويبيّن الجدول رقم (4) عدد التكرار للسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة ليلى.

جدول رقم (4): عدد التكرار للسلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي للطالبة ليلى.

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	6	10	مرحلة الخط القاعدي	8
2		7	11		6
3		7	12		7
4		6	13		7
5		9	14		8
6		6	15	مرحلة التَّدخُّل	5
7		8	16		3
8		9	17		4
9		6			

أظهرت النتائج السابقة للبحث الحالي؛ وجود علاقة وظيفية إيجابية بين استخدام التعاقد السلوكي لخفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ حيث تمكّن جميع الطالبات بمستويات متباينة بسيطة من خفض السلوك التخريبي لديهن، والاحتفاظ بهذا الانخفاض. وتبرير هذا التباين البسيط فيما بين الطالبات في مستوى السلوك يرجع إلى عدة متغيّرات، منها: يتراوح عدد الطالبات في غرفة الصف ما بين (25 إلى 40) طالبة، إضافة إلى حجم غرفة الصف، وعدد الطالبات في المجموعة الواحدة داخل الصف يتراوح بين (5 و10) طالبات. وقد سعت الباحثة إلى ضبط المُشارِكَات وتجانسهن في الخصائص، وإعداد ورشة تدريبية للمعلمات المُشارِكَات؛ لتقديم التَّدخُّل بالطريقة الصحيحة، والتأكد من إتقانهن للتدخّل قبل تطبيقه؛ مما أسهم في تحقيق الهدف المطلوب، المتمثّل في خفض السلوك التخريبي للطالبات ذوات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

كما أن النتائج التي أظهرتها جميع الطالبات تُعدُّ إيجابية وجيدة، من حيث قدرتهن على استخدام التعاقد السلوكي في خفض السلوك التخريبي، حيث أثبتت هذه النتائج فاعلية التعاقد السلوكي وفاعليته في خفض السلوك التخريبي، وإظهار القوة في تطبيق التَّدخُّل بخطواته وإجراءاته التي طبّقتها المعلمة والباحثة. كما أن خصائص التصميم المُستخدم في هذا البحث، الذي تمثّل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشارِكات؛ كان تصميمًا مناسبًا من حيث التطبيق والانتقال التدريجي بينهن. وعلى الرغم من الفترة الطويلة التي قضتها الباحثة في عملية القياس والتَّدخُّل مع الطالبات؛ لكنّ ذلك لم يؤثر فيهن؛ حيث إن كل طالبة في صف مختلف، كما أن الطالبات اللاتي خضعن لتسجيل بيانات الخط القاعدي في أثناء تقديم التَّدخُّل؛ التزمن بظهور السلوك التخريبي دون أن يتأثرن. وعند استخدام التَّدخُّل المناسب؛ فإن جميع الطالبات تمكّن من خفض السلوك التخريبي لديهن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى قدرة المشاركات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي بعد التوقف عن تطبيق التعاقد السلوكي؟

وقد قاست الباحثة إمكانية الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي، وذلك بإجراء جلسات قياس مدى الاحتفاظ لدى الطالبات بعد كل ثلاث جلسات، تبدأ من الجلسة الثالثة التي تُحقّق فيها الطالبة استقرارًا في البيانات على الرسم البياني خلال ثلاث جلسات متتالية، وتنتهي بنهاية آخر طالبة يُقاس مدى الاحتفاظ لديها، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

الطالبة نوال: استطاعت الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي، فقد سجّلت تكرارًا للسلوك أعلى بدرجة بسيطة عن مرحلة التَّدخُّل؛ ولكنها لا تزال منخفضة مقارنة بالخط القاعدي، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها ثلاث جلسات، أرقام (10- 14- 18)، حيث كرّرت الطالبة في الجلستين الأولى والثانية السلوك التخريبي خمس مرات. وتبرّر الباحثة ذلك بأن الطالبة لم تعد تتعرّض للتدخُّل؛ بل تُلاحظ من خلال سلوكها داخل الصف. وفي الجلسة الثالثة تمكّنت الطالبة من الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي لديها أربع مرات على الرسم البياني.

الطالبة مها: تمكّنت من الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها ثلاث جلسات أرقام (15- 19- 23)، حيث حقّقت نتائج إيجابية تجاه تقليل سلوكها التخريبي دون أي تدخُّل، وكان هناك تقارب في درجات الجلسات الثلاثة على الرسم البياني ما بين (3 و5) درجات في مرحلة الاحتفاظ، وقريبة من درجات مرحلة التَّدخُّل.

الطالبة ليلى: حقّقت الاحتفاظ المطلوب بخفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها ثلاث جلسات أرقام (18- 22- 26)، حقّقت فيها الطالبة نتائج إيجابية نحو خفض السلوك التخريبي دون أي تدخُّل، وكان عدد تكرار السلوك التخريبي على الرسم البياني ما بين (4 و5) درجات، وكانت الدرجات متقاربة أعلى بدرجة بسيطة عن مرحلة التَّدخُّل؛ ولكنها لا تزال أقل مما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي.

وقد أظهرت نتائج خفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي لدى الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ أنه كان إجراءً فعّالًا في قدرتهن على الاحتفاظ بهذا الانخفاض، حيث تمكّنت جميع الطالبات من الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي. وللتحقّق من مدى احتفاظ الطالبات، جمعت الباحثة البيانات وسجّلتها في أثناء جلسات الاحتفاظ،

وأظهرت نتائج القياس أن هناك تقاربًا في تكرار السلوك بمرحلة احتفاظ الطالبات بخفض السلوك التخريبي. ويتضح من الجدول رقم (5) أنه وبشكل عام استطاعت جميع الطالبات الاحتفاظ بخفض السلوك التخريبي باستخدام التعاقد السلوكي.

جدول رقم (5): تكرار السلوك التخريبي خلال مرحلة الاحتفاظ للطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

اسم الطالبة	رقم الجلسة	عدد مرات تكرار السلوك التخريبي
نوال	10	5
	14	5
	18	4
مها	15	3
	19	5
	23	4
ليلى	18	4
	22	5
	26	5

وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسات: مروزك وآخرين (Mruzk et al., 2007)، وكوترل (Cutrell, 2011)، ويوسف وآخرين (Yusuf et al., 2017) في أن تطبيق تدخل التعاقد السلوكي؛ يؤدي إلى ظهور تحسُّن في سلوك المشاركين وتقليل السلوكيات التخريبية لديهم. كما يتبيّن من متوسطات المُشارِكَات في مرحلة التَّدخُّل والاحتفاظ؛ أنهن تمكن من خفض السلوك التخريبي، وحصل جميعهن على 100٪ في النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة في تكرار السلوك التخريبي؛ الأمر الذي يُوضّح فاعلية التَّدخُّل. وقد ذكرت دراسة الوهبي (Alwahbi, 2020) أن استخدام التعاقد السلوكي في البيئات التعليمية يُعدّ ذا فائدة، فهو لا يُقلّل السلوك التخريبي فقط، وإنما يكون ذا فاعلية لتعليم المهارات التعليمية والسلوكية لجميع الطلاب فيما يتعلّق بخصائصهم المختلفة. ويُفسّر هذا ما ظهر على المُشارِكَات من تحسُّن في الأداء التعليمي بعد التَّدخُّل؛ حيث لاحظن المعلمات زيادة مشاركة الطالبات في الصف وإتمام المهام المطلوبة منهن في الصف. كما أشار ماجيكا وآخرون (Majeika et al., 2020) إلى أن استخدام التعاقد السلوكي؛ يزيد من الإدارة والمراقبة الذاتية للطلاب؛ ويتضح هذا من انخفاض السلوك التخريبي لدى المُشارِكَات في مرحلة الاحتفاظ.

كما ذكر سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2020)، وبومان بروت وآخرون (Bowman-Perrott et al., 2015)، أن استخدام التعاقد السلوكي يساعد المعلمين على إدارة الصف والسلوك؛ لمنع السلوكيات

التخريبية وتقليلها، وتقليل إجهاد المعلم وإحباطه؛ لذا فمن المفيد التوسُّع في استخدام التعاقد السلوكي بمجالات أخرى غير السلوك التخريبي، واستخدامه خارج غرفة الصف، مع مراعاة الأهداف وإمكانات الطلاب (Bowman-Perrott et al., 2015; Alwahbi, 2020).

التوصيات:

- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تُطبّق على طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس التي تشمل برامج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

- إجراء دراسات مقارنة بين أثر التعاقد السلوكي والتدخُّلات السلوكية الأخرى في الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

- تضمين مقررات دراسية في برامج إعداد معلمي التعليم العام عن التعاقد السلوكي وطريقة تطبيقه؛ للمساهمة في إدارة السلوك.

- توجيه البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام حول كيفية تنفيذ التعاقد السلوكي والتدخُّلات السلوكية الأخرى، وتزويدهم بنماذج عملية لتنفيذها بنجاح دخل الصفوف الدراسية.

- تفعيل التعاون بين معلمي الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مع الأسرة؛ لإيجاد الحلول والمُقترحات التي تُسهم في تعديل السلوكيات التخريبية، من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية في معالجة ذلك، والتي من بينها التعاقد السلوكي؛ لقدرته على تعديل تلك السلوكيات التخريبية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أونيل، روبرت.، مكدونيل، جون.، جينسن، وليليام.، وبيلينجسلي، فليكس. (2016). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية* (الطبعة الأولى). (بندر. العتيبي، مترجم.) الناشر الدولي. (الكتاب الأصلي منشور في عام 2010).

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

بيرانجيلو، روجر.، وجولياني، جورج. (2016). *الإدارة الصفية للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية*. (ختام. القحطاني، مترجم.). دار جامعة الملك سعود للنشر. (الكتاب الأصلي منشور في عام 2008).

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *37*(5626)،1-35.

الخطيب، جمال. (2019). *تعديل السلوك الإنساني* (ط. 10). دار الفكر.

داوود، هبة. (2015). *الدليل الشامل في التعامل مع اضطراب فرطة الحركة وتشتت الانتباه*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف. (2007). *اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد*. دار الفكر.

الفلفلي، هناء. (2017). *أساليب وبرامج تعديل سلوك الأطفال*. دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم. (1439). *الدليل التنظيمي والاجرائي* لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

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

وزارة التعليم. (1443). *إحصائية أعداد الطالبات لفرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض*. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

ويبر، جو. وبلوتس، سينثيا. (2014). *الاضطرابات الانفعالية والسلوكية: النظرية والتطبيق*. (إبراهيم. الحنو، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (الكتاب الأصلي منشور في عام 2009).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alwahbi, A. (2020). The use of contingency contracting in educational settings: A review of the literature. *Educational Research and Reviews*, *15*(6), 327-335.

Alwahbi, A., & Hua, Y. (2021). Using contingency contracting to promote social interactions among students with ASD and their peers. *Behavior Modification*, *45*(5), 671-694.

AlZaben, F. N., Sehlo, M. G., Alghamdi, W. A., Tayeb, H. O., Khalifa, D. A., Mira, A. T., & Koenig, H. G. (2018). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid psychiatric and behavioral problems among primary school students in western Saudi Arabia. *Saudi medical journal*, *39*(1), 52.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior modification*, *39*(2), 247-269.

Cherkasova, M. V., Roy, A., Molina, B. S. G., Scott, G., Weiss, G., Barkley, R. A., Biederman, J., Uchida, M., Hinshaw, S. P., Owens, E. B., & Hechtman, L. (2022). Review: Adult Outcome as Seen Through Controlled Prospective Follow-up Studies of Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Followed Into Adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *61*(3), 378–391. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jaac.2021.05.019

Collins, T. A., Cook, C. R., Dart, E. H., Socie, D. G., Renshaw, T. L., & Long, A. C. (2016). Improving classroom engagement among high school students with disruptive behavior: Evaluation of the class pass intervention. *Psychology in the Schools*, *53*(2), 204-219.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis*. (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Cutrell, B. (2011). *Effect of contracts in decreasing inappropriate behavior of students with emotional/behavioral disabilities* (Publication No. 1493496) [Master's thesis, East Carolina University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Ford, W. B., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., & Dufrene, B. A. (2020). Efficacy of a No-Team Version of the Good Behavior Game in High School Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *22*(3), 181–190. https://doi.org/10.1177/1098300719890059

Gast, D., Ledford, J. (2014). *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences*. Routledge Third Avenue, New York.

Georgiou, V., Ioannou, S., & Stampoltzis, A. (2017). Emotional and behavioral difficulties of pupils in secondary schools: Teachers views and perceptions. *ERS Spectrum (Educational Research Service)*, *29*(1), 1-11.

Hamilton, S. L., Baraldi, A., & Kennison, S. M. (2021). Attention□Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms, Perceived Stress, and Resilience in College Students. *Journal of College Counseling*, *24*(1), 49–62. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/jocc.12176.

Hawkins, E., Kingsdorf, S., Charnock, J., Szabo, M.,

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*, 351- 380.

Simpson, J. N., Hopkins, S., Eakle, C. D., & Rose, C. A. (2020). Implement Today! Behavior Management Strategies to Increase Engagement and Reduce Challenging Behaviors in the Classroom. *Beyond Behavior*, *29*(2), 119-128.

Strahun, J., O'Connor, A., & Peterson, R. L. (2013). *Behavior Contracting. Unpublished Manuscript, College of Education and Human Sciences*. Lincoln: University of Nebraska-Lincoln. https://k12engagement.unl.edu/strategy-briefs/Behavior%20Contracting%202-24-14r.pdf

Taleb, H. A., & Farheen, A. (2013). A descriptive study of attention deficit hyperactivity disorder in Sabia City, Saudi Arabia. *Int J Cur Res Rev*, *5*(11).

Tamura, M. (2018). *Teachers' Behavioral Interventions for Children with ADHD in Regular Classrooms [Unpublished Master's thesis]*. *University of Oslo*. https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edsnor&AN=edsnor.10852.64533&site=eds-live.

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, *44*(2), 83-90.

Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single□case research designs. *Journal of Counseling & Development*, *93*(4), 403-411.

Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B., & Bao, W. (2018). Twenty-year trends in diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder among US children and adolescents, 1997-2016. *JAMA network open*, *1*(*4),* https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.1471

Yusuf, M., Aini, Z. N., & Sugini, S. (2017). Effect of Behavior Contract to Reduce Maladaptive Behaviors of Students with ADHD. *UMRAN-International Journal of Islamic and Civilizational Studies*, *4*(1-1).

❋❋❋

Middleton, E., Phillips, J., & Gautreaux, G. (2011). Using behaviour contracts to decrease antisocial behaviour in four boys with an autistic spectrum disorder at home and at school. *British Journal of Special Education*, *38*(4), 201-208.

Iznardo, M., Rogers, M. A., Volpe, R. J., Labelle, P. R., & Robaey, P. (2020). The Effectiveness of Daily Behavior Report Cards for Children With ADHD: A Meta-Analysis. Journal of Attention Disorders, 24(12), 1623–1636.

Kauffman, J., & Landrum, T. (2009). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (9th edition). Person Education, Inc.

Lederer, A. M., & Stolow, J. A. (2021). Will Student Contracts Keep Campuses Safe From COVID-19? A Behavioral Science Perspective. *Public Health Reports*, *136*(3), 274-280.

Maajeeny, H. (2018). Children with emotional and behavioral disorders in Saudi Arabia: A preliminary prevalence screening. *European Journal of Special Education Research, 3*(3), 49–78. https://doi.org/10.5281/zenodo.1214313

Majeika, C. E., Wilkinson, S., & Kumm, S. (2020). Supporting Student Behavior Through Behavioral Contracting. *TEACHING Exceptional Children*, *53*(2), 132-139.

Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency contracting with students with autism spectrum disorders in a public-school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(2), 103-114.

Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment [Online Submission]*. Available from Ebscohost database. (ED545602).

Pfiffner, L. (2011). *All about ADHD: The Complete Practical Guide for Classroom Teachers*. Scholastie, Inc.

Riden, B. S., Kumm, S., & Maggin, D. M. (2021). Evidence-Based Behavior Management Strategies for Students With or At Risk of EBD: A Mega Review of the Literature. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/07419325211047947

Selfridge, K. A. (2014). *Contingency contracting in the elementary general education classroom* (Publication No. 3647986) [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertation Publishing.

Schattall, L. (2016). *Implementing a Behavior Modification Plan for a Student with Emotional Behavior Disorder* [Unpublished master's thesis]. Goucher College. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.13016/m2tv2g

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (28)، ص ص 209 – 240، الرياض (2023م/ 1444هـ)

معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه

أ. فاطمة بنت إبراهيم شعبي[1]

المستخلص: هَدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المعوقات باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حضور الدورات التدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة). اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات. تَكونت عينة الدراسة من (81) معلمة يعملن مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة الرياض. بيّنت نتائج الدراسة أنّ المُعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية جاءت في المرتبة الأولى مقارنةً بالمعوقات الأخرى وبنسبة أهمية بلغت (84٪)، تلتها المُعوقات المرتبطة بمصادر المعلومات، ثُمّ المعوقات المرتبطة بالإعداد المهني أثناء الخدمة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المعوقات المرتبطة بالمعلمات أنفسهنّ. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المُعوقات، حسب متغير المؤهل العلمي وذلك لصالح الحاصلات على شهادات عُليا، ومتغير حضور الدورات التدريبية وذلك لصالح من حضرن دورات تدريبية. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف سنوات الخبرة. وفي ضَوء هذه النتائج، أوصت الدراسة عددًا من التوصيات والدراسات المقترحة المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مُعوقات، الممارسات المبنية على الأدلة، فرط الحركة وتشتت الانتباه.

Obstacles of applying evidences-based practices from public education teachers' viewpoint in schools that applies Attention Deficit Hyperactivity Disorder Program

Mrs. Fatimah Ibrahim Shabi[1]

Abstract: This study aimed to identify the obstacles of applying evidences-based practices from public education teachers' viewpoint in schools that applies Attention Deficit Hyperactivity Disorder Program; specify statistically significant differences in the means of participants' responses concerning the obstacles in terms of (academic qualifications, training courses in evidences-based practices, and experience years). The study depended on the descriptive method and the survey as instrument to collect data. The sample included (81) teachers. They study introduced a group of results: the school environment obstacles were in the first place with percentage (84%), followed by information sources obstacles in the second place, and the professional preparation during service obstacles were in the third place, however, the teachers obstacles were in the final place. The results also showed that there were statistically significant differences between the averages of the study sample's responses to the obstacles, according to the educational qualification variable, in favor of those with higher degrees, and the variable of attending training courses, in favor of those who attended training courses. While there were no statistically significant differences according to the years of experience. Finally, the study recommended a number of recommendations and proposed future studies.

Key Words: Obstacles, Evidences-based practices, Attention Deficit Hyperactivity.

---

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

البريد الإلكتروني: fshabi@ksu.edu.sa

(1) *Teaching assistant in the Department of Special Education, College of Education, King Saud University.*

E-mail: fshabi@ksu.edu.sa

المقدمة:

يُعدّ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من أكثر الاضطرابات شيوعًا بين التلاميذ في المدارس، ومن المحتمل أن تظهر أعراض هذا الاضطراب بشكل مكثف في البيئة المدرسية؛ حيث يقضي الطلاب معظم وقتهم (الحسين، عبدالكريم والداوود، حنان، 2017). وتتمثل أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على سبيل المثال لا الحصر في/ عدم اتباع التعليمات، والتململ باليدين والقدمين، والتحدث كثيرًا، وعدم الاستمرار في مهمة حتى تكتمل، وترك الواجبات المنزلية والروتينية، ومستوى التحصيل الدراسي المنخفض؛ وكل هذه المشاكل تخلق تحديات لمعلم التعليم العام الذي يجب أن يكون قادرًا على تلبية احتياجات مجموعات متنوعة من التلاميذ في الفصل العادي (Pfiffner, 2017).

وتعتبر الممارسات المبنية على الأدلة مهمة لجميع التلاميذ، سواء العاديين، أو ذوي الإعاقة، وهي الأساس الذي ينبغي للمعلمين الاعتماد عليه في تصميم وإعداد البرامج، والتدخلات التعليمية، والسلوكية للتلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Stormont et al. 2011)، لأنها ممارسات مثبتة علميًا وتجريبيًا، تحكمها ضوابط تعزز قيمة هذه الممارسات (الغنيمي، 2020). كما أن الممارسات المبنية على الأدلة هي جوهر التعليم النتائج؛ إذ يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية بنسبة 95٪، في حين أن معدل نجاح الممارسات الأخرى لا يزيد عن 50٪ (Cook et al., 2008).

وقد سُنت القوانين والتشريعات التي تلزم المعلمين بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، منها ما قامت به الولايات المتحدة الأمريكية بسن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004)، وقانون نجاح جميع التلاميذ (ESSA, 2015)، وقانون (NCLB) عدم ترك أي طفل في الخلف لعام 2001، والتي تنص على أهمية وضرورة تبني المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة عند دعم التلاميذ في الفصول الدراسية. ومنذ صدور هذه القوانين، أصبحت المؤسسات التعليمية مسؤولة بشكل كبير عن تحديد وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية باعتبارها ليست ضرورية فحسب؛ بل أخلاقية أيضًا (الغنيمي، 2020).

وجاءت العديد من الدراسات مؤيدة لتلك القوانين والتشريعات، فقد أشارت دراسة إليك وآخرون (Elik et al., 2015) أن تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة في الفصل يزيد من إنتاجية التلاميذ واستقلاليتهم، مما يمكنهم من الوصول إلى العيش المستقل، والالتحاق بالتعليم الجامعي، والحصول على عمل. وأوضحت توريس وآخرون (Torres et al., 2012) أنّ الاستخدام الجيد للممارسات المبنية على الأدلة يزيد من كفاءة المعلم

وفاعليته، فهو يستخدم ممارسات أشارت الأبحاث إلى أنها فعالة، مما يسمح له بتوفير الكثير من الوقت في تنمية جوانب وأوجه القصور لدى التلاميذ، كما أن استخدامها يجعل من المعلم فعّالًا، ومن المعلم الفعّال أكثر فعالية.

وفي المملكة العربية السعودية اهتمت رؤية المملكة 2030 ببرامج إعداد المعلمين، وتطويرهم المهني باستمرار؛ لضمان تطبيقهم لتلك الممارسات بالشكل الصحيح (رؤية 2030). وتحقيقًا لذلك الهدف، أكدت وزارة التعليم (2019) في الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد المعلمين في المدارس التي تقدم خدمات التربية الخاصة، على ضرورة إعداد المعلمين لاكتساب الممارسات المبنية على الأدلة والتركيز على البحوث التجريبية. الأمر الذي يستلزم ضرورة وعي المعلمين بتلك الممارسات، وتنفيذها بطريقة مناسبة تضمن استفادة التلاميذ منها إلى أقصى درجة ممكنة (الحسين، 2017).

وانطلاقًا من هذه الأهمية لاستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، فإن الباحثة تسعى في الدراسة الحالية إلى التعرف، وتحديد أبرز المعوقات التي تمنع معلمات التعليم العام من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه؛ وبالتالي تقديم الحلول والمقترحات العلاجية لتفادي تلك المعوقات في الميدان التربوي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة إلا أن هناك حلقة وصل مفقودة ما بين تلك الممارسات المبنية على الأدلة وما بين الواقع التعليمي؛ ما أدى إلى ما يسمى بفجوة البحث والممارسة. وذلك ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة (Alhossein, 2016)، ودراسة الحسين (2017)، ودراسة الزارع واليافعي (2020)، ودراسة القحطاني وأبا حسين (2022)، والتي فيها أكدوا على أن تطبيق تلك الممارسات في واقعنا لا تزال دون المستوى المطلوب، وأن غالبية المعلمين يستخدمون الممارسات التي تعتمد على خبرتهم أو آرائهم الشخصيَّة أو التي ليس لها أساس علمي.

كما أن الباحثة رأت في الميدان وفي مجال تعليم التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه – تحديدًا – قلةً وتذبذبًا في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وغموض في الصعوبات التي تواجههن في تطبيق الممارسات؛ مما قد يحول دون استفادة التلميذات من تلك البرامج، ويقلل من فرص وصولهن إلى مناهج التعليم العام؛ وبالتالي قد يؤثر ذلك على أدائهن الأكاديمي. وهذا يتنافى مع ما أكدت عليه وزارة التعليم في دليل المعلمين والذي أكد على ضرورة معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة (وزارة التعليم، 2020).

كما أنه لا توجد دراسة عربية – على حد علم الباحثة – بحثت في معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وكذلك في المملكة العربية السعودية. وعليه اهتمت الباحثة بالقيام بدراسة تكشف أهم المعوقات التي تواجه معلمات التعليم العام عند تطبيق الممارسات، كما تعتبر بمثابة تشخيص للوضع الراهن في مجال الممارسات، ومتطلب سابق؛ لتحديد وتقديم الدعم الذي يحتاجونه المعلمات في مجال الممارسات. وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدينة الرياض؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1- ما أهم معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن معوقات تطبيق معلمات التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد أبرز المعوقات التي تواجه معلمات التعليم العام عند تطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتي تحول دون استخدامهن لها، كما تسعى إلى اكتشاف دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة إضافة علمية في مجال البحث العلمي تسعى إلى التعرف على معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه.

الأهمية التطبيقية: تساعد هذه الدراسة في لفت نظر المعلمات، وأصحاب القرار، حول أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام؛ مما يسهم في اتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بمعلمات التعليم العام في المدارس الحكومية، والمطبق فيها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في مدارس التعليم العام الحكومية المطبق فيها برنامج فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1444هـ/ 2023م.

مصطلحات الدراسة:

معوقات (Obstacles):

تعرف المعوقات بأنها: "العقبات التي تحول بين الإنسان وبين أدائه لعمله مما يتطلب معالجة إصلاحية" (العساف، 1416، 59). وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: العقبات والصعوبات المتعلقة بـ(المعلمة، والإعداد المهني أثناء الخدمة، والبيئة المدرسية، ومصادر المعلومات)، وتحول دون تطبيق معلمات التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وتقلل من فرص تحقيق الأهداف التأهيلية والعلاجية بفاعلية.

الممارسات المبنية على الأدلة:

(Evidence-based practices):

تُعرَّف المُمارسات المبنيَّة على الأدلَّة بأنَّها: التدخُّلات والبرامج التي يظهر من خلال البحث عالي الجودة، أنَّ لها تأثيرات ذات مغزى على نتائج التلاميذ (Cook & Odom, 2013). وتعرفها الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية، بأنَّها: تدخلات واستراتيجيات لها تأثيرات إيجابيَّة على الأداء السلوكي، والاجتماعي، والأكاديمي، للتلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة، وتشتُّت الانتباه، من خلال نتائج مجموعة من البحوث التجريبيَّة عالية الجودة.

معلمات التعليم العام:

هُنّ معلمات التعليم العام المؤهلات تربويًا في جميع التخصصات، واللواتي يشاركن في تدريس التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، في الفصول العادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

(Attention-deficit/hyperactivity disorder):

يُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) أحد أكثر اضطرابات الطفولة شيوعًا وهو مُدرج في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) باعتباره اضطرابًا عصبيًا يظهر في مرحلة الطفولة (أقل من 12 عامًا)، والذي يؤثر على الجوانب الشخصية والأكاديمية والاجتماعية، ويظهر في شكل ثلاثة أنماط، وهي تشتت الانتباه و/ أو فرط

النشاط والاندفاع، ويجب أن يظهر في موقفين مختلفين على الأقل (المنزل، المدرسة، العمل) ولمدة ستة أشهر على الأقل (APA, 2013).

أسباب اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يحدث اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه نتيجة وجود مشكلة في الجهاز التنفيذي للدماغ والذي يعد ضروريًا للتعلم والنجاح في المدرسة وفي معظم مجالات الحياة المهمة الأخرى؛ حيث تساعد الوظائف التنفيذية للدماغ على التركيز والانتباه وتنظيم المهام والأولويات والتخطيط للمستقبل وإدارة الوقت والتحكم في المشاعر والعواطف والذاكرة والتعلم من التجارب والأخطاء السابقة. لذا؛ يظهر لدى الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه العديد من مشاكل سلوكية واجتماعية وأكاديمية مختلفة. (Barkley, 2016) ولا يوجد سبب واضح ومحدد لحدوث هذه المشكلة، ولكن هناك بعض الأسباب لحدوث هذه المشكلة ومنها الأسباب الوراثية؛ حيث يعاني أحد الوالدين أو أحد أفراد الأسرة من بعض الأمراض والأعراض السلوكية، أو يحدث الاضطراب نتيجة التعرض لإصابات الدماغ أثناء الحمل أو الولادة (مشاكل أثناء الولادة، نقص الأكسجين، مرض الأم أثناء الحمل، تناول الأدوية أثناء الحمل)، أو نتيجة حدوث اضطراب في النشاط الكيميائي للدماغ غير معروف، حيث تؤدي المواد الكيميائية المختلفة في الدماغ إلى تأثيرات على الحالة المزاجية والسلوك (Barkley, 2016; Pfiffner, 2017).

المشكلات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

تتعدد المشكلات المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتي يمكن أن تظهر في بيئات متعددة كالمنزل والمدرسة والعمل، ومن أبرز تلك المشكلات ما يلي:

- مشكلات الوظائف التنفيذية في الدماغ: يذكر باركلي (Barkley, 2016)، وفيفنر (Pfiffner, 2017) أن الصعوبات المتعلقة بالوظيفة التنفيذية للدماغ لها آثار عديدة على تطوير المهارات المستقلة. سيواجه التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه صعوبة في التخطيط لتخصيص وقتهم لمشاريع مختلفة، وقد لا يبدؤون مشاريعهم حتى قرب موعد تسليمها أو بعد ذلك. وقد يجدون صعوبة في التصرف في العديد من الاتجاهات وتحديد الأولويات، وقد يستجيبون باندفاع دون التفكير في العواقب.

- المشكلات الاجتماعية: يُظهر التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مجموعة من المشكلات الاجتماعية، على سبيل المثال: عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، وصعوبة البقاء في مجموعة، وصعوبة تكوين صداقات والحفاظ على الأصدقاء

(Barkley, 2006). وذكر القاضي (2011) أن المشكلات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ ترجع إلى اندفاعهم المفرط وضعف التركيز وضعف الثقة بالنفس وعدم قدرتهم على التعبير بشكل مناسب عن مشاعرهم ورغباتهم وآرائهم.

- المشكلات السلوكية: يشير سعدات (2016)، والقاضي (2011) إلى أن التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه غالبًا ما ينشغلون بأدوار سلبية في الفصل؛ لذلك تظهر أعراض الاضطراب من خلال مظاهر السلوك التخريبي، والتحدث إلى الزملاء، وعدم الامتثال للتعليمات، وتحريك أو تغيير المقعد من مكان إلى آخر، وترك الفصل دون إذن، والكتابة على الحائط، والتأخر عن الحصة، هز الجسد أثناء الجلوس، وإصدار أصوات غير مفهومة، والضحك بشكل غير لائق، والغناء والصفير، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ ردود فعل عدوانية لفظية أو جسدية عندما يكونون محبطين، أو عندما يتعرضون للأذى من قبل الآخرين، ولا يهتمون بعواقب ذلك سلوكهم العدواني.

- المشكلات الأكاديمية: يواجه غالبية التلاميذ الذين لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه عددًا من الصعوبات أثناء الدروس التعليمية، على سبيل المثال: سوء فهم المواد، وضعف المهارات التنظيمية، وانخفاض الحافز والمثابرة، والفشل في إنهاء المهام، وقلة الاهتمام بالقواعد التي تحكم المهمة؛ مما قد يتسبب في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي (سعدات، 2016). أشار فيفنر (Pfiffner, 2017) إلى أن انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ يرجع إلى صعوبات الانتباه، والتي تؤدي بدورها إلى انخفاض درجات الاختبار، وزيادة عدد سنوات الدراسة، وانخفاض الدرجات في قياسات المعلم.

المحور الثاني: الممارسات المبنية على الأدلة:

(Evidence-based practices):

ظهر مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة لأول مرة في المجال الطبي بمسمى الطب القائم على الدليل في أوائل التسعينات (Cook & Odom, 2013). حيثُ تم التأكيد على أن تتم ممارسة الطب وفق براهين مؤكدة تتضمن خطوات وعمليات محددة ويمكن الاستناد عليها في اتخاذ القرارات بشأن رعاية المرضى، ويمكن أيضا الرجوع إليها في الحصول على الدراسات التي توفر المعرفة للأطباء في مجالات الطب المختلفة، ثم انتقل المصطلح إلى العلوم الاجتماعية والتي فيها تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة هي جوهر تعليم التلاميذ الناجح، لأنها ممارسات مثبتة علميًا وتجريبيًا تحكمها ضوابط تعزز قيمة هذه الممارسات (الغنيمي، 2020).

أهمية الممارسات المبنية على الأدلة:

إن معرفة الممارسات المبنية على الأدلة وتنفيذها في

الفصل يزيد من إنتاجية التلاميذ واستقلاليتهم واستثمار قدراتهم إلى أقصى حدٍّ ممكن تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، مما يمكنهم من الوصول إلى العيش المستقل والالتحاق بالتعليم الجامعي والحصول على عمل (Elik et al., 2015). وأوضحت أيضًا توريس وآخرون (Torres et al., 2012) أنّ الاستخدام المناسب للممارسات المبنية على الأدلة يزيد من كفاءة المعلم وفاعليته، فهو يستخدم ممارسة أشارت الأبحاث إلى أنها فعالة مما يسمح له بتوفير الكثير من الوقت في تنمية جوانب وأوجه القصور لدى هؤلاء التلاميذ، كما أن استخدامها يجعل من المعلم فعالاً، ومن المعلم الفعال أكثر فاعلية.

تعريف الممارسات المبنية على الأدلة:

شهد ميدان التربية الخاصة في السنوات الأخيرة تحولًا نحو أساليب التعامل بناءً على نتائج البحث العلمي الذي استدعى تغيير المصطلحات المستخدمة، ففي السابق تم نشر عدد من المصطلحات كأفضل الممارسات والممارسات القائمة على البحث العلمي والممارسات القائمة على الأدلة (الحسين، 2017). وتُعرَّف الممارسة الفعالة بأنها ممارسة أو برنامج قد يكون أو لا يكون مبنيًا على الأدلة؛ ولكن تم التحقق من صحته بناءً على البحث والمبادئ الأخلاقية والنظرية التعليمية ورأي الخبراء، في المقابل تُعرَّف الممارسة القائمة على البحث بأنها تلك الممارسات والتدخلات التي تدعمها نتائج بحث منخفضة الجودة، أو نتائج دراسات الحالة، أو التصاميم غير التجريبية التي لا يمكن من خلالها قياس تأثير التدخل (Cook et al., 2016). أما الممارسات المبنية على الأدلة فهي ممارسات تمت مراجعتها بعناية من قبل باحثين محترفين، وهي مدعومة جيدًا بأدلة تجريبية قوية بالإضافة إلى عدد من المعايير الأخرى التي عند تطبيقها بمصداقية وإخلاص، سيكون لها تأثير إيجابي في تحسين تعلم التلاميذ بشكل كبير (Tankersley et al., 2008). كما وصف كوك وأودوم (Cook & Odom, 2013) الممارسات المبنية على الأدلة على أنها الممارسات والبرامج التي تُظْهِر البحوث ذات الجودة العالية أن لها آثارًا ذات مغزى، كما عرفتها توريس وآخرون (Torres et al., 2012) بأنها تلك التدخلات والاستراتيجيات التي أظهرها بحث عالي الجودة لتحسين نتائج التلاميذ، كما أن هذه التدخلات ليست علاجًا للجميع ولكن عند اختيارها بحكمة وتنفيذها بشكل مناسب يمكن استخدامها للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة.

معايير الحكم على الممارسة أنها مبنية على الأدلة:

قام مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, 2014) بتطوير معايير مطبقة على أبحاث التربية الخاصة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة والتي تعتبر أكثر أهمية من

المعايير الأخرى حيث تُصدِرُها أكبر منظمة للتربية الخاصة بالعالم وشارك في إعدادها نخبة من علماء التربية الخاصة (الحسين، 2017).

وذكر الحسين (2017) معايير الجودة لمجلس الأطفال غير العاديين للأبحاث التجريبية على النحو التالي:

– السياق أو البيئة، أي يجب أن تصف الدراسة أبرز الملامح للسياق أو البيئة على سبيل المثال: نوع البرنامج التعليمي أو الصف الدراسي، نوع المدرسة والمنهج الدراسي، الموقع الجغرافي، البيئة الاجتماعية، التنسيق المادي.

– المشاركون، حيثُ ينبغي أن تقدم الدراسة معلومات كافية عن مجتمع الدراسة وعن المشاركين فتصف معلوماتهم الشخصية كالجنس والعمر والحالة الاقتصادية والاجتماعية والإعاقة أو الصعوبة محل الاهتمام، كما تصف طرق التعرف على الحالات المشاركة من خلال معايير محددة أو ترشيح المعلم ومقاييس التقدير.

– منفّذ التدخل، أي ينبغي أن تصف الدراسة دور منفّذ التدخل (معلم، مساعد معلم، ولي الأمر، أجهزة تقنية، القرين) وتصف أيضاً ما إذا كان التدريب أو المؤهلات المحددة مطلوبة لتنفيذ ممارسة بشكل مناسب، ويجب أن يكون المتدخلون قد حققوا المؤهلات مثل الرخصة المهنية المطلوبة لتنفيذ التدخل.

– وصف الممارسة، أي أن تقدم الدراسة معلومات كافية عن الممارسة بحيث تكون واضحة ويَسهُل تكرارها من خلال وضع تفصيل لإجراءات التدخل (مكونات التدخل، السلوكيات التعليمية، العناصر الفاعلة). كما تصف الدراسة المواد التعليمية كالمواد اليدوية، أوراق العمل، المؤقتات، التلميحات، الألعاب.

– دقة تنفيذ التدخل، حيثُ ينبغي أن تُقيِّم الدراسة إجراءات تنفيذ الممارسة باستخدام مقاييس مباشرة وثابتة من حيث: التنفيذ المنتظم طول فترة التدخل ودقة تنفيذ التدخل بالنسبة لكل شخص ينفذ التدخل.

– الصدق الداخلي، فمن الضروري أن يتم ضبط المتغير المستقل وتقديم أدلة كافية على أن المتغير المستقل هو المتسبب في إحداث تغيير في المتغيرات التابعة، إضافة إلى استمرار المشاركين في الدراسة وتوزيعهم في المجموعات بحيث لا يمثل التناقص تهديداً دالاً للصدق الداخلي.

– مقاييس النتائج. حيثُ لابد أن ترتبط النتائج بالصلاحية الاجتماعية، أي تؤدي إلى تحسين جودة الحياة أو نتيجة تنموية أو تعليمية مهمة.

– تحليل البيانات. حيثُ ينبغي على الباحثين تقديم تقرير كامل ومقروء للبيانات واستخدام التحليلات المعترف بها بشكل عام على أنها مناسبة للمقارنة بين تغيير في أداء مجموعتين أو أكثر.

خطوات اختيار وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة:

تشير توريس وآخرون (Torres et al., 2012) إلى أنّ هناك عشر خطوات يجب على المعلمين اتباعها لتنفيذ الممارسة المبنية على الأدلة بشكل صحيح على النحو التالي:

- التحديد الدقيق لخصائص كل من التلميذ والبيئة "الصف الدراسي" والمعلم، حيث تتمثل خصائص التلميذ في (العمر، الصف الدراسي، نوع الإعاقة إن وجدت، واللغة، وما إلى ذلك) والبيئة من ناحية (مجموعات في الصف، الوقت المتاح، الموارد، التمويل)، والمعلم من جهة (المعرفة والخبرة وأسلوب التدريس) وغيرها. ويعتبر الجمع بين هذه الخصائص مفيدًا في تحديد الممارسة المناسبة.

- البحث عن مصادر الممارسات المبنية على الأدلة الموثوقة وذات المصداقية والمعايير ذات الجودة العالية، ومن تلك المصادر على سبيل المثال: المجلات العلمية المحكمة، الكتب والأدلة التي قام الباحثون بإعدادها، المواقع الإلكترونية التي تتبع منظمات وأجهزة حكومية مثل (WWC).

- اختيار ممارسة مبنية على الأدلة. فقد يكون اختيار الممارسة المبنية على الأدلة أمرًا صعبًا، حيث من غير المحتمل أن تكون الممارسة متوافقة تمامًا مع خصائص التلميذ والبيئة والمعلم؛ ولكن كلما اقترب التوفيق بينهم، زادت احتمالية تحقيق الناتج المطلوب.

- تحديد المكونات الضرورية للممارسة المختارة المبنية على الأدلة، مع ملاحظة أن العناصر الأساسية في أي ممارسة لا تخضع للتغيير أو الحذف، لأن تغيير الأساسيات يعني تغيير الاستراتيجية، والمقصود بالأساسيات هنا (نوع الإعاقة، عمر التلميذ، المادة التي تعلمها... إلخ).

- القيام بتنفيذ الممارسة بشكل صحيح وبمكوناتها الصحيحة من خلال دائرة التعليم الفعال، حيثُ لا قيمة للممارسة الفعالة ما لم يتم تنفيذها من خلال أساليب التدريس الفعال، والتي تتمثل في زيادة المشاركة الأكاديمية، المراجعة للدرس السابق، ومراقبة أداء التلاميذ، وإظهار الحماس، واستخدام وقت الانتظار بعد طرح الأسئلة، وغيرها من الأساليب.

- مراقبة دقة تنفيذ الممارسة بشكل دوري؛ للتأكد من تنفيذ الممارسة بالطريقة المخطط لها وبأنه لا يوجد فروقات بين الممارسة المراد تنفيذها وما يتم تنفيذه في الواقع، إضافة إلى تطوير قوائم مراجعة لضمان سلامة الممارسة، والتي قد تكون أسبوعية أو شهرية.

- مراقبة تقدم التلميذ من خلال القياس المتكرر (التقييم التكويني) لأداء التلاميذ للتأكد من فعالية الممارسة المستخدمة معهم، ويمكن عمل ذلك من خلال استخدام التقييم المبني على المنهج.

- تعديل الممارسة إذا لزم الأمر، فالتطبيق الصارم جدًا يخفف أحيانًا الآثار الإيجابية للممارسة، لذا يعد تعديل الممارسة بالطرق التي تزيد من ملاءمتها إلى أقصى حد دون تعديل مكوناتها الضرورية لتلبية احتياجات التلاميذ إحدى الطرق المهمة للمعلمين لتحقيق الشعور بملكية الممارسة، مما يزيد من احتمالية استمرارها وزيادة فعاليتها.

- اتخاذ القرارات التعليمية إما بالاستمرار في استخدام الممارسة في حال تحققت النتائج المرجوة، أو القيام بعدد من الإجراءات؛ للتأكد من سبب عدم تحقيق الممارسة للنتائج المرجوة مثل التأكد من تطبيق الممارسة في سياق تعليمي فعال وتعديلها لتلبي احتياجات التلاميذ، إضافة إلى مراقبة تقدم التلميذ لوقت كافٍ لعدة أسابيع.

- مشاركة المعلمين لتجاربهم الإيجابية مع أقرانهم والتي تعمل على نشر استخدام أكثر ممارسات التدريس فعالية، مما يُمكِّن المعلمين من إنتاج "دليل مبني على الممارسة" للممارسات المبنية على الأدلة يضع فيه المعلمون ثقتهم الخاصة؛ لأنه على عكس العديد من الدراسات البحثية، فهذا الدليل يأتي من زملاء موثوقين يستخدمون الممارسة في فصول حقيقية.

أفضل الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

ترتبط الأعراض الأساسية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (عدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاع) بمجموعة متنوعة من السلوكيات التي تتعارض مع السلوكيات المناسبة والتي لها آثار مباشرة على تطور المشكلات السلوكية والأكاديمية والاجتماعية (Raggi & Chronis, 2006). وتركز الممارسات المبنية على الأدلة على معالجة هذه المشكلات بدلاً من الأعراض الأساسية للاضطراب؛ حيث تمثل هذه الممارسات مجموعة من التدخلات المحددة التي لها قاعدة أدلة علمية كبيرة وهدف مشترك لتعديل السلوكيات غير الجيدة وتعليم التلاميذ طرق التحكم في السلوك بأنفسهم ومعالجة المشكلات الأكاديمية والاجتماعية؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء والعلاقات في المدرسة وفي المنزل (Evans et al., 2018).

هناك العديد من التدخلات السلوكية التي يوصى باستخدامها مع التلاميذ ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل البيئة المدرسية، وتشمل هذه التدخلات على سبيل المثال لا الحصر: التعزيز، والاقتصاد الرمزي مع / بدون تكلفة الاستجابة، والثناء، والانتباه الانتقائي، والتوبيخ، والمراقبة الذاتية، التجاهل المخطط، بطاقة التقرير اليومي، التعاقد السلوكي، الاستبعاد المؤقت، التخطيط الانتقالي (Brock, S., Grove, B., & Searls, M, 2010; Geng, 2011; Schultz, B., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S., 2011; Eiraldi et al., 2012; Barkley, 2016; Pfiffner, 2017; Yusuf, M., Nur aini, Z., & Sugini, 2017; Riden, 2018).

ولا تقتصر أعراض ضعف الوظائف التنفيذيَّة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتُّت الانتباه على ظهور المُشكلات السلوكيَّة، بل تمتد لتشمل المُشكلات الأكاديميَّة، وانخفاض التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، وزيادة معدل الرسوب (Raggi et al., 2006)؛ لذلك يجب على المعلمين تقديم تدخلات أكاديمية مدعومة تجريبياً تقلل من هذه المشاكل وتحسن مستواهم الأكاديمي، كتقسيم المهام، توفير خيارات بديلة، التدريس المباشر، بطاقات الاستجابة، تدريس القرين، والتدريس باستخدام التكنولوجيا وغيرها الكثير (Raggi et al., 2006; Brock et al., 2010; Chair, G., Jewell, J., & Hupp, S, 2014; Barkley, 2016; kamal, 2016; Duchaine, L., Jolivette, K., Fredrick, D., & Alberto, A, 2018; Abaoud, 2016)

الدراسات السابقة:

في عام 2011م أجرى مارتي نوسن وآخرون (Martinussen et al., 2011) دراسة للتعرف على العلاقة بين مستوى التدريب أثناء الخدمة الذي تلقاه معلمو التعليم العام والتربية الخاصة حول اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، واستخدامهم لمجموعة من الأساليب التعليمية، وإدارة السلوك مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية. تكونت العينة من 76 معلمًا في كندا، وكشفت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام الذين تلقوا تدريبًا أثناء الخدمة بدرجة متوسطة إلى عالية يستخدمون الأساليب الموصي بها بدرجة أكبر من المعلمين الذين تلقوا تدريبًا قليلًا، أو لم يتلقوا تدريبًا.

وأجريت دراسة قابل وآخرون (Gable et al., 2012) لقياس آراء المعلمين حول أهمية ومقدار استخدام ومستوى الاستعداد لـ20 ممارسة مبنية على الأدلة للطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية، تم استخدام استبانة لجمع البيانات وشارك في الدراسة (3060 معلمًا) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين يستخدمون، ويرون أهمية العديد من الممارسات المبنية على الأدلة، كما أن العديد من معلمي التعليم العام، والتربية الخاصة يفتقرون إلى الإعداد اللازم لتنفيذ عدد من الممارسات الصفية المبنية على الأدلة بشكل فعال.

وأجرى الحسين (Alhossein, 2016) دراسة تهدف إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية، ومعلمي التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة ومستوى استخدامها في تعليم الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية في المملكة العربية السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة تضمنت (333) معلمًا ومعلمة. وخلصت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة متوسط بشكل عام، وأن هناك علاقة إيجابية قوية بين معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومستوى

استخدامهم لها.

وفي السياق نفسه أجرى بيم ومولر (Beam & Mueller, 2017) دراسة كانت أهدافها الرئيسية تحديد مدى توفر المعرفة والمهارات لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة بين معلمي الطلاب الذين يعانون من مشاكل سلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. تم تطبيقها على عينة قوامها (277) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. كانت إحدى النتائج الرئيسية للدراسة أن المعلمين لا يمتلكون المعرفة والمهارات والخبرة اللازمة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، بسبب افتقارهم إلى الإعداد والتدريب المناسبين قبل وأثناء الخدمة.

وعلى صعيد متواصل قدم قابسي (Gapsis, 2017) دراسة تهدف إلى قياس معرفة، واستخدام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتاحة على الإنترنت في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. تم تطبيقه على عينة ضمت (410) معلمًا. وخلصت الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يفتقرون إلى المعرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتاحة على الإنترنت، وذكر بعض المعلمين الذين لديهم معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة أهميتها في تعليم الطلاب الذين لديهم من صعوبات التعلم.

وفي عام 2018م أجرى أوكس وجوان بث (Aukes & Jo Ann Both, 2018) دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين سنوات خبرة العمل لدى المعلم، وقدرته على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد. تكونت العينة من (228) معلم، وطبق الباحث مقياس المعلومات الديموغرافية عن المعلم، ومقياس مهارات المعلم؛ لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وبرنامج تدريب المعلم على الممارسات المبنية على الأدلة؛ لتعليم وتدريب الطفل، وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة سنوات الخبرة لدى المعلم تجعله أكثر قدرة على التعامل بالممارسات المبنية على الأدلة.

وهدفت دراسة الزارع واليافعي (2020) إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على الأدلة في برامج التوحد بمدينة جدة. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة البحث في استبانة تم تطبيقها على (300) فرد من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب التوحد. وبينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة غالبًا ما يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة في استجابات العينة تعزى لنوع المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا في حين أنه لا يوجد فروق تعزى

لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

وفي السياق نفسه أجرى عزازي (2021) دراسة كان هدفها الرئيس تحديد العقبات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة كما يراها المعلمون، والمتخصصون في الأطفال ذوي اضطراب التوحد في جمهورية مصر العربية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. تم تطبيقه على عينة قوامها (256) معلمًا ومهنيًا. وخلصت الدراسة إلى أن أهم العقبات التي تحول دون تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة هي: ضيق الوقت، وعدد كبير من الأعمال الروتينية، ونقص المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، وقلة الوعي بأهمية وفوائد الممارسات، والالتزام بأساليب التدريس التقليدية، ونقص المهارات، والقدرات المساعدة لتنفيذ هذه الممارسات. ولم تختلف معيقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر المعلمين باختلاف (الجنس، الدورات التدريبية في الممارسات المبنية على الأدلة، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة).

وأجرت القحطاني وأبا حسين (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (72) من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن واقع استخدام المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة ضعيفة، كما أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من استخدامهن لها كـ غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة، وازدحام الأعمال الروتينية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المرحلة التعليمية لصالح معلمات المرحلة الثانوية، ووجود فروق باختلاف متغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهن من 11 إلى 15 سنة، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية لصالح اللاتي لديهن أكثر من خمس دورات تدريبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على هدف مشترك وهو معوقات استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في ضوء بعض المتغيرات، باستثناء دراسة (Alhossein, 2016) التي هدفت إلى قياس معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة، ودراسة (Martinussen et al., 2011) التي كشفت عن العلاقة بين زيادة المعرفة بالممارسات، ومدى استخدامها،

ودراسة (Gable et al., 2012) التي كشفت عن مدى استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة وتصوراتهم نحوها.

اختلفت جميع الدراسات السابقة مع عينة الدراسة الحالية التي شملت معلمي التعليم العام فقط، حيث جميعها شملت معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام استبانة لجمع البيانات.

وظفت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي كما في الدراسة الحالية.

وتشير الباحثة إلى أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في جانبين يمثلان الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهما على النحو التالي:

1- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمات التعليم العام باستثناء معلمات التربية الخاصة لكون التلميذة ذو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تقضي معظم اليوم الدراسي في الفصل العادي مع معلمات التعليم العام؛ إضافةً إلى أن معلمات التربية الخاصة قد يكون لديهن معرفة مسبقة بالاضطراب والممارسات المستخدمة مع التلميذات اللاتي لديهن اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، من خلال برامج ما قبل الخدمة.

2- لم تعثر الباحثة على دراسة عربية وفي المملكة العربية السعودية تحديدًا - على حد علم الباحثة - بحثت في معوقات تطبيق معلمات التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيثُ اقتصرت أغلب الدراسات على قياس المعرفة بالممارسات ودرجة الاستخدام، ولم تعثر الباحثة على دراسة هدفت إلى معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة. ومن خلال العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة عالجت فجوة علمية بتطرقها لموضوع معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات، واقتصار عينتها على معلمات التعليم العام.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" (المحمودي، 1441، 57). ويعد المنهج الوصفي من أنسب المناهج الدراسية للدراسة الحالية؛ لأنه يعتمد على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ثم تحليل النتائج وبناء الاستجابات في ظل الواقع الحالي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية المطبق بها برنامج فرط الحركة،

وتشتت الانتباه، بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (254) معلمة حسب إحصائية وزارة التعليم لعام 1444هـ. أما عينة الدراسة فقد تم توزيع أداة الدراسة (استبانة) عبر رابط الكتروني على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات التعليم العام في المدارس الحكومية المطبق بها برنامج فرط الحركة، وتشتت الانتباه للمرحلة الابتدائية، والتي من خلالها تم الحصول على استجابة (81) معلمة، ما نسبته (32٪) من أفراد المجتمع.

وقد تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف مفردات عينة الدراسة مشتملة على: (المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة. ويصف الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على النحو التالي:

جدول (1): يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	60	٪74
	ماجستير	21	٪26
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	4	٪5
	من 5- 10 سنوات	43	٪53
	أكثر من 10 سنوات	34	٪42
الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة	حضر	39	٪48
	لم يحضر	42	٪52

يتضح من الجدول (1) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة مؤهلهن التعليمي بكالوريوس، وذلك بنسبة (74٪)، في حين أن النسبة الأقل من أفراد العينة مؤهلهن التعليمي ماجستير، وذلك بنسبة (26٪). كما تبين أن النسبة الأكبر من أفراد العينة تمثلت سنوات خبرتهن من 5-10 سنوات، وذلك بنسبة (53٪)، ونسبة (42٪) من أفراد العينة تمثلت خبرتهن بأكثر من 10 سنوات، في حين أن النسبة الأقل والتي تمثلت بـ(5٪) كانت سنوات خبرتهن أقل من 5 سنوات. كما يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من أفراد العينة لم تحضر دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة وذلك بنسبة (52٪)، في حين أن هناك من حضرت الدورات التدريبية بنسبة (48٪) ولكنها تعد النسبة الأقل بين أفراد العينة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد (استبانة) وذلك بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة، مثل: دراسة

(Gable et al., 2012)، ودراسة (Alhussai, 2016)، ودراسة (Beam & Mueller, 2017)، ودراسة الزارع واليافعي (2020)، ودراسة عزازي (2021)، ودراسة القحطاني وأبا حسين (2022). وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: الأول يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات، والمعلومات المراد جمعها من عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. أما الثاني فيحتوي على البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة والمتمثلة في: (المؤهل التعليمي، حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، سنوات الخبرة). بينما الثالث تكون من (36) مفردة تتناول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع ذوي اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، وهذه المعيقات موزعة على أربع أبعاد؛ حيثُ تمثل البعد الأول في المعوقات المرتبطة بالمعلمات أنفسهنّ، ويضم (12) مفردة من (1-12). أما البعد الثاني فقد تضمن المعوقات المرتبطة بالإعداد المهني للمعلمات أثناء الخدمة، ويضم (8) مفردات من (13-20). والبعد الثالث فقد احتوى على المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية، ويضم (9) مفردات من (21-29). أما البعد الرابع فقد شمل المعوقات المرتبطة بمصادر المعلومات، ويضم (7) مفردات من (30-36). وقد صُحّحت المفردات على خمس استجابات، وفقًا لمقياس لكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وعلى الترتيب (5-4-3-2-1)، وبهذا تكون أعلى درجة لهذا الجزء (180)، وأقل درجة هي (36).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، وهما:

الصدق الظاهري للأداة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة (استبانة) قُدمت إلى عدد من المحكمين، وعددهم (7) محكمين، حيثُ طُلب منهم إبداء رأيهم في وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات، والاقتراحات التي يتم من خلالها تطوير الأداة؛ حيثُ بلغت نسبة اتفاق المحكمين 84٪. وعلى ضوء توجيهاتهم، ومقترحاتهم أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تم التطبيق على عينة استطلاعية تم اختيارهم عشوائيًا من معلمات التعليم العام في المدارس التي تقدم الخدمات للتلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، وبلغ عددهن (30) معلمة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالبعد وبالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. كما توضح ذلك في الجدول رقم (2).

جدول (2): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالبعد، وبالدرجة الكلية للمحور.

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث			البعد الرابع		
الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط المحور العام	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط المحور العام	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط المحور العام	الفقرة	الارتباط بالبعد	الارتباط المحور العام
1	0.96**	0.50**	13	0.95**	0.96**	21	0.98**	0.70**	30	0.98**	0.71**
2	0.95**	0.53**	14	0.96**	0.70**	22	0.97**	0.68**	31	0.97**	0.68**
3	0.96**	0.70**	15	0.97**	0.67**	23	0.98**	0.66**	23	0.97**	0.69**
4	0.97**	0.64**	16	0.98**	0.73**	24	0.98**	0.73**	33	0.97**	0.67**
5	0.92**	0.62**	17	0.95**	0.73**	25	0.98**	0.74**	34	0.98**	0.71**
6	0.93**	0.55**	18	0.98**	0.68**	26	0.98**	0.78**	35	0.97**	0.68**
7	0.97**	0.58**	19	0.95**	0.77**	27	0.97**	0.73**	36	0.97**	0.69**
8	0.90**	0.64**	20	0.98**	0.71**	28	0.98**	0.75**			
9	0.96**	0.64**				29	0.97**	0.64**			
10	0.96**	0.50**									
11	0.95**	0.53**									
12	0.96**	0.70**									

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل درجة كل بعد وارتباطها بالمحور العام للاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل بعد وارتباطها بالمحور العام للاستبانة.

البعد	عدد الفقرات	ارتباطها بالمحور العام
البعد الأول: معوقات مرتبط بالمعلمات.	12	0.92**
البعد الثاني: معوقات مرتبط بالإعداد المهني.	8	0.95**
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية.	9	0.96**
البعد الرابع: معوقات مرتبطة بمصادر المعلومات.	7	0.98**
المجموع	36	0.98**

يتبين من الجدولين السابقين (2)، (3) قوة معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها، وبين الأبعاد والمحور العام للأداة وهذا ما يوضح صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك في الجدول رقم (4).

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

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول: معوقات مرتبط بالمعلمات.	12	0.98
البعد الثاني: معوقات مرتبط بالإعداد المهني أثناء الخدمة.	8	0.99
البعد الثالث: معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية.	9	0.99
البعد الرابع: معوقات مرتبطة بمصادر المعلومات.	7	0.98
المجموع	36	0.99

يتبين من الجدول السابق 4 قوة معاملات الثبات للأبعاد والمحور العام للأداة وهذا ما يوضح ثبات الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical packages for social sciences تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشر الأهمية النسبية للإجابة عن السؤال الأول، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق أهدافها بالإجابة عن الأسئلة التالية: ويمكن تفسير قيمة المؤشر العام للأهمية النسبية للمفردات أو المتوسط العام من خلال التوزيع التالي في جدول رقم (5):

جدول (5): دلالة الأهمية النسبية.

مؤشر الأهمية النسبية	0.1 إلى 0.2	0.2 إلى 0.4	0.4 إلى 0.6	0.6 إلى 0.8	0.8 إلى 1
مستوى الأهمية	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا

السؤال الأول: ونصه "ما أهم معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التعليم العام في المدارس المطبق بها برنامج فرط الحركة، وتشتت الانتباه؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشر الأهمية النسبية، ومستوى الأهمية للأبعاد، كما هو موضح في جدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشر الأهمية النسبية للأبعاد.

البعد	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية
البعد3	معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية	4.19	0.41	0.84	مرتفع جداً
البعد4	معوقات مرتبطة بمصادر المعلومات	4.08	0.53	0.82	مرتفع جداً
البعد2	معوقات مرتبط بالإعداد المهني	4.02	0.39	0.80	مرتفع جداً
البعد1	معوقات مرتبط بالمعلمات	3.71	0.73	0.74	مرتفع

يتضح من الجدول أعلاه أن الأبعاد حصلت على مستوى مرتفع من الأهمية حيث كان بعد (معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية) في المرتبة الأولى، بنسبة أهمية بلغت (0.84)، وبعد (معوقات مرتبطة بمصادر المعلومات) في المرتبة الثانية، بنسبة أهمية بلغت (0.82)، وبعد (معوقات مرتبط بالإعداد المهني أثناء الخدمة) في المرتبة الثالثة، بنسبة أهمية بلغت (0.80)، وبعد (معوقات مرتبط بالمعلمات) في المرتبة الأخيرة بنسبة أهمية بلغت (0.74)، مما يدل على ارتفاع أهمية معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، في المرحلة الابتدائية. وفيما يلي المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومؤشر الأهمية النسبية لكل بعد على حده:

البعد الأول: معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المرتبطة بالمعلمات.

جدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للمعوقات المرتبطة بالمعلمات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
9	كثرة الأعمال الروتينية للمعلمة والتي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة	4.41	0.56	0.88	مرتفع جداً	3
10	قلة التعاون بين المعلمات لتبادل الخبرات فيما يتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة	4.30	0.48	0.86	مرتفع جداً	8
8	صعوبة تكييف الممارسات المبنية على الأدلة لتناسب الاحتياجات الفردية لبعض التلميذات	4.21	0.62	0.84	مرتفع جداً	16

تابع/ جدول (7).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
12	القصور في معرفة الفرق بين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، الممارسات المبنية على الأبحاث، وأفضل الممارسات	3.98	0.99	0.80	مرتفع جداً	23
11	محدودية المهارات البحثية للوصول إلى الدراسات العلمية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة	3.85	1.02	0.77	مرتفع	26
2	عدم توفر المعرفة الكافية بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة	3.74	1.09	0.75	مرتفع	27
4	محدودية المهارات اللازمة لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة	3.77	1.05	0.75	مرتفع	28
7	صعوبة تطبيق بعض الممارسات المبنية على الأدلة	3.73	1.08	0.75	مرتفع	29
1	محدودية المعرفة بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة	3.47	1.21	0.69	مرتفع	31
5	استمرارية تطبيق الممارسات التقليدية باعتبارها الأسهل	3.11	1.27	0.62	مرتفع	33
6	قلة الوعي بأهمية واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم	2.98	1.25	0.60	مرتفع	34
3	ضعف الاستعداد لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	2.94	1.20	0.59	متوسط	35

يتضح من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.41-2.94) حيث جاءت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "كثرة الأعمال الروتينية للمعلمة والتي تحول دون استخدام الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، تلاها جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "قلة التعاون بين المعلمات لتبادل الخبرات فيما يتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.30). وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص على "صعوبة تكييف الممارسات المبنية على الأدلة؛ لتناسب الاحتياجات الفردية لبعض التلميذات"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.21)، تلاها الفقرة رقم (12) والتي تنص على "القصور في معرفة الفرق بين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، والممارسات المبنية على الأبحاث، وأفضل الممارسات"، في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.98)، ثم في المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "محدودية المهارات البحثية للوصول إلى الدراسات العلمية المتعلقة بالممارسات المبنية على الأدلة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.85). وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "محدودية المهارات اللازمة؛ لتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة السادسة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وفي المرتبة السابعة جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "عدم توفر المعرفة الكافية بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.74)، تلاها الفقرة رقم (7) والتي تنص على "صعوبة تطبيق بعض الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الثامنة، وبمتوسط حسابي بلغ

(3.73)، تلاها الفقرة رقم (1) في المرتبة التاسعة والتي تنص على "محدودية المعرفة بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي (3.47). وفي المرتبة العاشرة جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "استمرارية تطبيق الممارسات التقليدية باعتبارها الأسهل"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وفي المرتبة الحادية عشرة جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على " قلة الوعي بأهمية، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.98). وفي المرتبة الأخيرة الثانية عشرة جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "ضعف الاستعداد لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.94).

وتعود أسباب ارتفاع المعيقات المرتبطة بالمعلمات إلى كونهم العنصر الأساسي والفعال في تنفيذ هذه الممارسات، وما يستخدمنه من استراتيجيات تدريبية وتعليمية يكون لها الأثر المباشر على التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث حينما تكون هذه الاستراتيجيات مبنية في ضوء الممارسات المبنية على الأدلة أفضل من الخبرات الشخصية للمعلمات (عزازي، 2021).

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه دراسة الحسين (Alhussai, 2016)، ودراسة بيم ومولر (Beam & Mueller, 2017)، ودراسة جاكوبسون وكول (Jacobson & Cole, 2020)، ودراسة عزازي (2021)، ودراسة القحطاني وأبو حسين (2022)، والتي أشارت إلى وجود العديد من المعوقات التي تمنع المعلمين من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وهي: نقص المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، وضيق الوقت، وعدد كبير من الأعمال الروتينية، وقلة الوقت، وأعباء التدريس العالية، والالتزام بالاستراتيجيات التي اعتادوا عليها، وقلة الوعي بأهمية وفوائد الممارسات، والالتزام بأساليب التدريس التقليدية، ونقص المهارات، والقدرات المساعدة لتنفيذ هذه الممارسات. بالإضافة إلى غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة.

البعد الثاني: معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المرتبطة بالإعداد المهني أثناء الخدمة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للمعوقات المرتبطة بالإعداد المهني أثناء الخدمة.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
14	قصور الإعداد المهاري للمعلمات عن الممارسات المبنية على الأدلة	4.48	0.57	0.90	مرتفع جدا	1
18	عدم توفر دليل إجرائي يشرح آلية العمل بالممارسات المبنية على الأدلة	4.51	0.50	0.90	مرتفع جدا	2

تابع/ جدول (8).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
15	ضعف اهتمام المؤسسات التعليمية بتقديم دورات عن الممارسات المبنية على الأدلة	4.25	0.43	0.85	مرتفع جدا	10
13	قصور الإعداد المعرفي للمعلمات عن الممارسات المبنية على الأدلة	4.14	0.58	0.83	مرتفع جدا	17
20	اقتصار غالبية الدورات التدريبية على الممارسات الفعالة والحديثة دون الممارسات المبنية على الأدلة	4.17	0.66	0.83	مرتفع جدا	18
17	عدم توثيق المعلمات لخبرتهم المهنية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة	4.09	0.63	0.82	مرتفع جدا	19
19	التكاليف المادية المرتفعة للاشتراك في الدورات التدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة	3.95	0.85	0.79	مرتفع	25
16	حداثة اتجاه الممارسات المبنية على الأدلة في مجال فرط الحركة وتشتت الانتباه	2.59	1.10	0.52	متوسط	36

يتضح من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.48-2.59) حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على "قصور الإعداد المهاري للمعلمات عن الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.48)، ثم جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على "عدم توفر دليل إجرائي يشرح آلية العمل بالممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص على "ضعف اهتمام المؤسسات التعليمية بتقديم دورات عن الممارسات المبنية على الأدلة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.25)، تلاها جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "قصور الإعداد المعرفي للمعلمات عن الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.14)، ثم في المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على "اقتصار غالبية الدورات التدريبية على الممارسات الفعالة والحديثة دون الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على عدم توثيق المعلمات لخبرتهم المهنية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وجاءت الفقرة رقم (19) والتي تنص على "التكاليف المادية المرتفعة للاشتراك في الدورات التدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة السابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (16) والتي تنص على "حداثة اتجاه الممارسات المبنية على الأدلة في مجال فرط

الحركة وتشتت الانتباه"، وبمتوسط حسابي بلغ (2.95).

وتعود أسباب المعوقات المرتبطة بالإعداد المهني أثناء الخدمة إلى حقيقة أن التدريب أثناء الخدمة عنصر مهم في توجيه المعلمين؛ لاستخدام الممارسات المناسبة مع التلاميذ ذوي الإعاقة، فقلة تقديم البرامج التدريبية للمعلمين تساهم في عدم استخدام تلك الممارسات (Vitanza, 2014) والمعلم المدرب بشكل غير كافٍ قد يعتمد على الممارسات غير الفعالة (Martinssen et al., 2011; Martin, 2012).

وجاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة (Gable et al., 2012 والتي توصلت نتائجها أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى الإعداد اللازم لتنفيذ عدد من الممارسات الصفية المبنية على الأدلة بشكل فعال. وكذلك دراسة (Beam & Mueller, 2017)، وكانت إحدى النتائج الرئيسة للدراسة أن المعلمين يفتقرون إلى الإعداد والتدريب المناسبين قبل وأثناء الخدمة. ودراسة (Campisi, 2017) والذي أشار إلى أن من أبرز المعوقات التي تحد من استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة تتمثل في غياب التدريب الجيد.

البعد الثالث: معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المرتبطة بالبيئة المدرسية.

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للمعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
22	كثرة عدد التلميذات مقارنة بعدد المعلمات في الصف الدراسي الواحد	4.38	0.48	0.88	مرتفع جدا	4
25	تكليف المعلمة بمهام غير تعليمية مثل حضور الاجتماعات الإدارية والمناوبات	4.42	0.49	0.88	مرتفع جدا	5
29	اعتماد إدارة المدرسة للنظم والسياسات التعليمية التقليدية	4.35	0.47	0.87	مرتفع جدا	6
26	التفعيل غير الكافي للقوانين واللوائح التي تتطلب من المعلمات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.30	0.45	0.86	مرتفع جدا	9
21	قلة اهتمام إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات	4.27	0.44	0.85	مرتفع جدا	11
24	قلة الحوافز المادية لتطوير الأداء المهني للمعلمات	4.23	0.53	0.85	مرتفع جدا	12
23	ضعف الإمكانات المتاحة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.10	0.64	0.82	مرتفع جدا	20
28	محدودية المشاركة الإيجابية للأسرة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة	4.10	0.88	0.82	مرتفع جدا	21
27	بعض منسوبات إدارة المدرسة غير متخصصات في مجال التربية الخاصة	3.57	1.13	0.71	مرتفع	30

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.38-3.57) حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "كثرة عدد التلميذات مقارنة بعدد المعلمات في الصف الدراسي الواحد" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.38)، تلاها جاءت الفقرة رقم (25) والتي تنص على "تكليف المعلمة بمهام غير تعليمية مثل: حضور الاجتماعات الإدارية، والمناوبات" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (29) والتي تنص على "اعتماد إدارة المدرسة للنظم والسياسات التعليمية التقليدية"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.35)، تلاها جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "التفعيل غير الكافي للقوانين واللوائح التي تتطلب من المعلمات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة"، في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.30)، ثم في المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (21) والتي تنص على "قلة اهتمام إدارة المدرسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات" وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة رقم (24) والتي تنص على "قلة الحوافز المادية لتطوير الأداء المهني للمعلمات" وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، تلاها جاءت الفقرة رقم (23) والتي تنص على "ضعف الإمكانات المتاحة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة السابعة وبمتوسط حسابي بلغ (4.10)، تلاها جاءت الفقرة رقم (28) في المرتبة الثامنة والتي تنص على "محدودية المشاركة الإيجابية للأسرة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة" وبمتوسط حسابي (4.10). وفي المرتبة التاسعة جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على "بعض منسوبات إدارة المدرسة غير متخصصات في مجال التربية الخاصة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.57).

ويمكن تفسير أسباب ارتفاع المعوقات المرتبطة بالبيئة المدرسية من خلال حداثة هذه الممارسات في الدراسة والتنفيذ، مما يجعل البيئة المدرسية في حالة عدم تكيف لهذا الأمر الجديد، وبالتالي ترتفع المعوقات التي تظهر بأشكال متعددة. وقد يكون السبب أيضًا هو نقص الموارد المادية، وصعوبة توفير الأماكن والأدوات لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. وهذا يجعل البيئة المدرسية تلجأ إلى الأساليب التقليدية في التدريس والعلاج، خاصة وأن هذه الممارسات لا تتفق مع منهجية وفكر القائمين على البيئة المدرسية (عزازي، 2021).

وتأتي هذه النتائج متفقة مع ما ذكره (Campisi, 2017) والذي أشار إلى أن أغلب معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تتمثل في نقص الموارد المتاحة من البيئة المدرسية، كما أكد الحسين (2017) أن القيادة المدرسية هي أحد عناصر البيئة المدرسية التي يمكن أن تحد من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، مثل: رفضهم

للممارسات، وفشلهم في حث المعلمين على ممارستها، وعدم دعمهم أثناء التنفيذ، وعدم توفير الأدوات والوسائل؛ مما تجعلهم يبتعدون عن تطبيق هذه الممارسات.

البعد الرابع: معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة المرتبطة بمصادر المعلومات.

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للمعوقات المرتبطة بمصادر المعلومات.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر نسبة الأهمية	مستوى الأهمية	الترتيب
35	غياب التعاون بين الباحثين والمعلمات مما يقلل من الاستفادة من نتائج الأبحاث	4.36	0.48	0.87	مرتفع جدا	7
30	ندرة المصادر والدراسات العربية حول الممارسات المبنية على الأدلة	4.27	0.44	0.85	مرتفع جدا	13
33	ندرة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تهتم بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة	4.23	0.50	0.85	مرتفع جدا	14
36	ضعف الثقة بنتائج الأبحاث التي تساعد المعلمات على تطوير التدريس	4.27	0.89	0.85	مرتفع جدا	15
32	صعوبة الوصول إلى مصادر علمية موثوقة عن الممارسات المبنية على الأدلة، مثل المجلات العلمية المحكمة	4.06	0.84	0.81	مرتفع جدا	22
31	صعوبة توظيف نتائج الأبحاث العلمية للممارسات المبنية على الأدلة في المجال التربوي	4.02	0.96	0.80	مرتفع جدا	24
34	افتقار أغلب الأبحاث لمؤشرات الأبحاث ذات الجودة العالية	3.32	1.20	0.66	مرتفع	32

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.32-4.36) حيث جاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على "غياب التعاون بين الباحثين، والمعلمات، مما يقلل من الاستفادة من نتائج الأبحاث" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.36)، تلاها جاءت الفقرة رقم (30) والتي تنص على "ندرة المصادر والدراسات العربية حول الممارسات المبنية على الأدلة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (33) والتي تنص على "ندرة الندوات والمؤتمرات العلمية التي تهتم بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، تلاها جاءت الفقرة رقم (36) والتي تنص على "ضعف الثقة بنتائج الأبحاث التي تساعد المعلمات على تطوير التدريس" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، ثم في المرتبة الخامسة جاءت الفقرة رقم (32) والتي تنص على "صعوبة الوصول إلى مصادر

علمية موثوقة عن الممارسات المبنية على الأدلة، مثل المجلات العلمية المحكمة"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وفي المرتبة السادسة جاءت الفقرة رقم (31) والتي تنص على "صعوبة توظيف نتائج الأبحاث العلمية للممارسات المبنية على الأدلة في المجال التربوي"، وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، تلاها جاءت الفقرة رقم (34) والتي تنص على "افتقار أغلب الأبحاث لمؤشرات الأبحاث ذات الجودة العالية"، في المرتبة السابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.32).

وتعود أسباب ارتفاع المعوقات المتعلقة بمصادر المعلومات إلى وجود فجوة كبيرة بين البحث والممارسات المستخدمة في المدارس، حيثُ لا يثق الكثير من المعلمين بنتائج البحث العلمي، ويفضلون الاعتماد على مصادرهم الشخصية لتحديد ما يدرسونه وكيفية تدريسه (Cook & Cook, 2013) بالإضافة إلى صعوبة الحصول على البحوث وإتاحتها للجميع، وكذلك صعوبة الحصول على المجلات العلمية التي تعنى بالبحث وتثبت فعاليته، وكذلك عدم وجود معايير واضحة، ومقننة؛ لاختيار البحث العلمي، وطرق الاستفادة من نتائجه.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع دراسة (Campisi, 2017) والذي أشار إلى أن أغلب معيقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة تتمثل في صعوبة التعاون بين الباحثين والممارسين. ودراسة (الحسين، 2017) التي أشارت إلى ندرة الدراسات العربية التي تركز على الممارسات المبنية على الأدلة، وعدم اهتمام المعلمين بمصدر المعلومات التي يمكن من خلالها الحكم على فاعلية الممارسة، فقد يكون مصدر هذه المعلومات هو معلمين ذوي خبرة، أو الإنترنت، أو المنشورات المتداولة بين المعلمين. كما أشار (Burn & Ysseldyke, 2009) في دراسته أن صعوبة الوصول إلى المصادر المناسبة مثل: التقارير البحثية، والمجلات، يمثل عائقًا يمنع المعلمين من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة داخل بيئة المدرسة.

السؤال الثاني: ونصّه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تطبيق معلمات التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفقًا لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة)؟".

أولًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي: وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار T-Test للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين والجدول رقم (11) يوضح نتائج ذلك.

جدول (11): اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الأبعاد	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار ت	مستوى الدلالة
البعد الأول معوقات مرتبطة بالمعلمات	بكالوريوس	60	3.8	0.67	79	3.6	0.000
	ماجستير	21	3.2	0.71			
البعد الثاني معوقات مرتبطة بالإعداد المهني أثناء الخدمة	بكالوريوس	60	4.09	0.37	79	3.06	0.003
	ماجستير	21	3.80	0.38			
البعد الثالث معوقات مرتبطة بالبيئة المدرسية	بكالوريوس	60	4.23	0.42	79	1.58	0.11
	ماجستير	21	4.06	0.35			
البعد الرابع معوقات مرتبطة بالمصادر المعلومات	بكالوريوس	60	4.16	0.52	79	2.71	0.008
	ماجستير	21	3.81	0.48			

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمات التعليم العام في معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة والتي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) في البعدين الأول والثاني والرابع؛ حيث بلغ مستوى الدلالة لاختبار (ت) للبعد الأول (0.000)، والبعد الثاني (0.003)، والبعد الرابع (0.008)، وكذلك يبين عدم وجود فروق ذات دلالة في البعد الثالث حيث بلغت نسبة الدلالة للبعد الثالث (0.11) وهي أكبر من نسبة الدلالة (0.05). ويعزى هذا التباين في نتائج هذا السؤال – من وجهة نظر الباحثة – إلى أن برامج الماجستير تقدم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، كما تهيؤهن لمهارات البحث عن الممارسات من المصادر الرسمية، حتى يتمكن من استخدامها في الميدان التربوي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزارع واليافعي (2020)، التي بينت وجود فروق دالة في استجابات العينة تعزى لنوع المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا. بينما اختلفت مع دراسة الحسين (Alhussein, 2016)، ودراسة عزازي (2021)، ودراسة القحطاني وأبا حسين (2022) التي بينت أن المؤهل العلمي لا يعد متغيرًا يؤثر على استخدام وتنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة: وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين والجدول رقم (12) يوضح نتائج ذلك.

جدول (12): اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول معوقات مرتبط بالمعلمات	بين المجموعات	0.11	0.05	2	0.10	0.90
	داخل المجموعات	43.33	0.55	78		
	المجموع	43.44		80		
البعد الثاني معوقات مرتبط بالإعداد المهني	بين المجموعات	0.17	0.08	2	0.53	0.58
	داخل المجموعات	12.97	0.16	78		
	المجموع	13.68		80		
البعد الثالث معوقات مرتبط بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	0.70	0.35	2	2.1	0.12
	داخل المجموعات	12.97	0.16	78		
	المجموع	13.68		80		
البعد الرابع معوقات مرتبط بالمصادر المعلومات	بين المجموعات	0.23	0.11	2	0.40	0.66
	داخل المجموعات	22.50	0.28	78		
	المجموع	22.73		80		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمات التعليم العام في معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة والتي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؛ حيث بلغ مستوى الدلالة لاختبار تحليل التباين (ANOVA) للبعد الأول (0.90)، والبعد الثاني (0.58)، والبعد الثالث (0.12)، والبعد الرابع (0.66)، وهي أكبر من نسبة الدلالة (0.05). وتعزو الباحثة سبب عدم تأثر معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بتغير سنوات الخبرة؛ إلى أوجه القصور في برامج تطوير إعداد معلمات التعليم العام في تدريس وتدريب التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وضعف الخلفية المعرفية لديهن فيما يتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة، فلا يختلف عنها أولئك الذين لديهن خبرة طويلة أو حديثات العمل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الزارع واليافعي، 2020) ودراسة (عزازي، 2021) والتي بينت عدم تأثر معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة باختلاف سنوات الخبرة. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة (Aukes & Jo Ann Both, 2018) ودراسة (القحطاني وأبا حسين، 2022)، والتي توصلت نتائجها أن زيادة سنوات الخبرة لدى المعلم تجعله أكثر قدرة على التعامل بالممارسات المبنية على الأدلة.

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، وللتعرف على ما

إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة وفقًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية؛ تم استخدام اختبار T-Test للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

جدول (13): اختبار ت لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين أفراد عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول معوقات مرتبط بالمعلمات	حضر	15.04	15.04	1	41.8	0.00
	لم يحضر	28.4	0.036	79		
	المجموع	43.4		80		
البعد الثاني معوقات مرتبط بالإعداد المهني	حضر	2.40	2.40	1	18.4	0.00
	لم يحضر	10.28	0.13	79		
	المجموع	12.68		80		
البعد الثالث معوقات مرتبط بالبيئة المدرسية	حضر	1.17	1.17	1	7.4	0.008
	لم يحضر	12.50	0.15	79		
	المجموع	13.68		80		
البعد الرابع معوقات مرتبط بالمصادر المعلومات	حضر	1.79	1.79	1	6.7	0.01
	لم يحضر	20.94	0.26	79		
	المجموع	22.73		80		

يتضح من الجدول السابق (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على المعوقات وفقًا لمتغير (الدروات التدريبية) حيث بلغ مستوى الدلالة لاختبار T-Test للبعد الأول (0.00)، والبعد الثاني (0.00)، والبعد الثالث (0.008)، والبعد الرابع (0.01)، وهي أقل من نسبة الدلالة (0.05). ويُعزى هذا التباين في نتائج هذا السؤال – من وجهة نظر الباحثة – إلى أن المعلمات اللاتي حضرن دورات تدريبية في الممارسات المبنية على الأدلة قد زادت هذه الدورات من استخدامهن للممارسات مع التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وهذا يؤكد ما ذكره (Martinussen et al., 2011) من أن معلمي التعليم العام الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة بدرجة متوسطة إلى عالية يستخدمون الأساليب الموصي بها بدرجة أكبر من المعلمين الذين تلقوا تدريباً قليلا أو لم يتلقوا تدريباً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القحطاني وأباحسين، 2021)؛ حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية لصالح اللاتي لديهن أكثر من خمس دورات تدريبية. وتختلف

مع دراسة (عزازي، 2021) الذي أشار إلى عدم تأثر معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بحضور الدورات التدريبية من عدمه.

التوصيات والمقترحات:

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

- العمل على سن الأنظمة واللوائح التي تساعد المعلمات على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

- تقديم برامج تدريبية متنوعة للمعلمات من أجل تنمية قدراتهن على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة والتركيز على الجانب العملي والنظري.

- إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لمعلمات التلميذات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في جميع المراحل التعليمية من أجل تفاديها ووضع المقترحات العلاجية.

- حث الباحثين والممارسين في المملكة العربية السعودية على إجراء البحوث التجريبية بمعايير محددة وجودة عالية، للخروج بممارسات مبنية على الأدلة تتناسب مع خصائص البيئة السعودية وخصائص طلابها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

حسن، هشام، والدايخ، فتحي، وحسين، خليل (2019)، آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، *مجلة جامعة الزيتونة*، (32)، 182-201.

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 52 -91.

الزارع، نايف؛ اليافعي، منال. (2020). مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، *70*، 9-877.

سعدات، محمود (2016). *اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط*. مكتبة الألوكة.

شعيب، خولة (2018). *اضطرابات تشتت الانتباه والنشاط الزائد (فرط الحركة)*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عواد، فريال (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسرة.

عزازي، أحمد. (2021). واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 2437-2491.

العساف، صالح. (1416). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان، الرياض.

الغنيمي، ابراهيم (1440). *الممارسة القائمة على الأدلة في التربية*

الخاصة. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الفاخري، سالم (2017). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

فيفنر، ليندا (2017). *كل ما هنالك حول اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة: الدليل العملي الكامل للمعلمين. (ترجمة: ماجد الحميدي)*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

القاضي، خالد (2011). *تعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط دليل عملي للوالدين والمعلمين*. دار عالم الطباعة.

القحطاني، دلال & أبا حسين، وداد (2022). واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (24)، 115–149.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and used of evidence- based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal education and Practice*, 7(35).

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). *Arlington, VA: American Psychiatric Publishing*.

Aukes, Jo Ann Beth (2018). Relationships Between Special Education Teaching Experience and the Implementation of Evidence-Based Practices for Students with Autism. PhD. Grand Canyon University.

Barkley, R.(2016). Managing ADHD in school: the best evidence based methods for teachers. *PESI publishing & media.*

Beam, H. D., & Mueller, T. G. (2017). What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 61(1), 1-13.

Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: current assumptions and future considerations. *Child Youth Care Forum*, (46), 193-205. doi:10.1007/s10566- 017-9390-5.

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence- Based Practices and implementation science in special education. *Council for Exceptional Children, 79*(2), 135-144.

Cook, B., Tankersley, M., Cook, L., Landrum, T. (2008). Evidence- based practices in special education some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75.

Elik, N., Corkum, P., Gallant, P., & McGonnell, M. (2015). Overcoming the Barriers to Teachers' Utilization of Evidence-Based Interventions for Children with ADHD. *Education Database, 41(*1);40.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, *35*(4), 499-520.

Gapsis, M. (2017). Teachers' knowledge, use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for students with learning disabilities. PhD Thesis in Education, Arcadia University.

Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' reported use of instructional and behavior management practices for students with behavior problems: Relationship to role and level of training in ADHD. In Child & Youth Care Forum (Vol. 40, No. 3, pp. 193-210). Springer US.

Raggi, L., & Chronis, M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with adhd. *Clinical child and family psychology review, 9*(2).

Schultz, B., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. (2011). School-based treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools,* 254- 262.

Tankersley, M., Webb, S., & Landorum, T. (2008). Using single- subject research to establish the evidence base of special education. Intervention in school and clinic, 44(2).

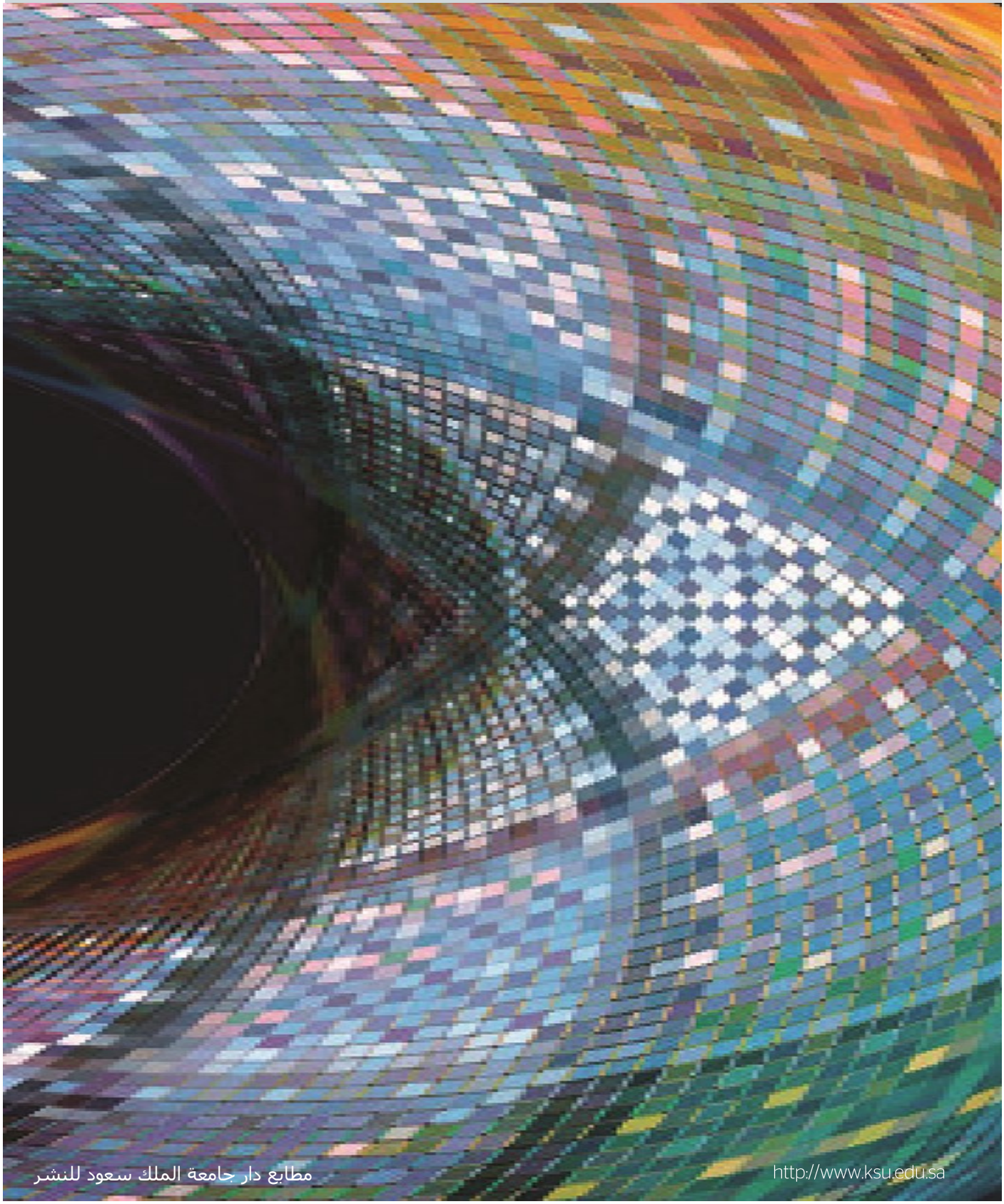
Torres, C., Farley, C., & Cook, B.(2012). A Special Educator's Guide to Successfully Implementing Evidence- Based Practices. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 64-73.

Vitanza, B. S. (2014). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Teachers' Perceptions and Acceptability of Interventions. nal of Practicilo Comunitare Pozitive, *19*(1), 77-84.

❋ ❋ ❋

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