المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

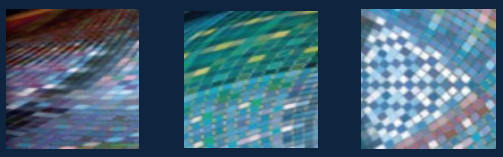
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٩ | أكتوبر ٢٠٢٣

Issue 29 | October 2023

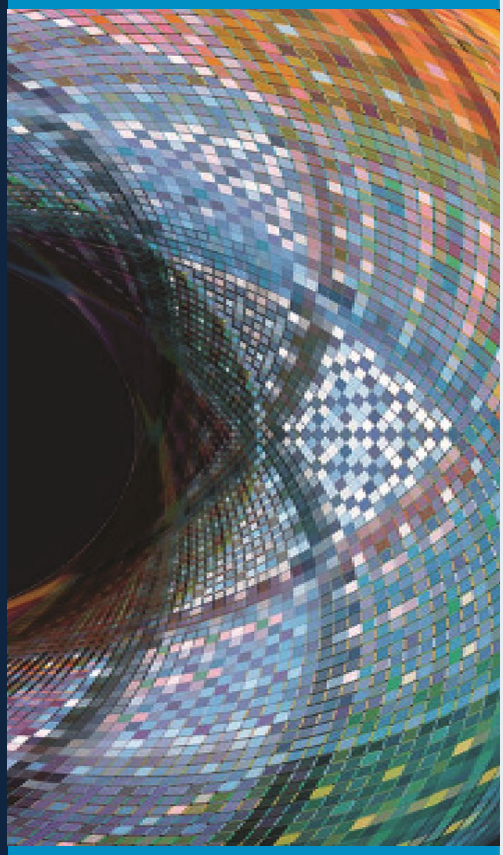
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



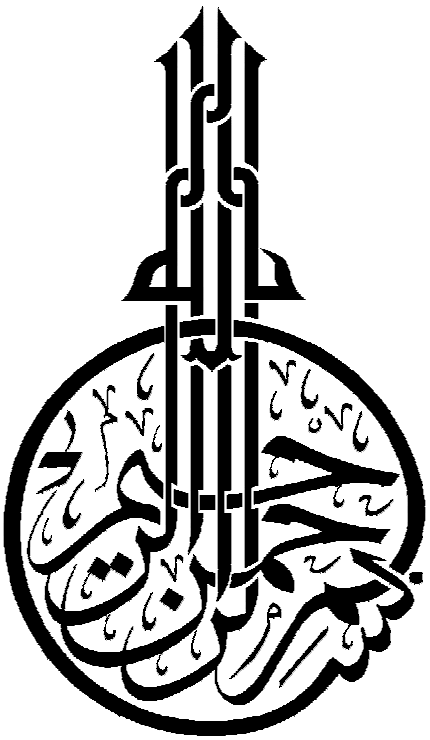
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 التاسع والعشرون

أكتوبر (٢٠٢٣م) ربيع الأول (١٤٤٥هـ)

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

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.
⇒ Manuscripts are submitted electronically through the e-mail 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

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.
⇐ يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (SJSE@ksu.edu.sa).
⇐ 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).

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 الحادي والثلاثون، والثاني والثلاثون، والثالث والثلاثون، والرابع والثلاثون – رمضان ١٤٤٥هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 31, 32, 33 & 34 - April 2024

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 31 و32 و33 و34 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في رمضان 1445هـ الموافق أبريل 2024م. 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. 31, 32, 33, & 34 of the Journal which is scheduled to be published on April 2024. 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 (29)، ص ص 19 – 207 ، الرياض 2023م/ 1445هـ

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

  د. عائشة محمد الشهري 19

- فعاليّة نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة

  أ. بدرية بنت سعيد الغامدي، و د. سعيد بن سعد القحطاني 47

- معوِّقات ومقترحات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة من وجهة نظر المعلمات في المرحلة الابتدائية

  أ. مها بنت عبدالعزيز الصالح، و أ. د. علي بن حسن الزهراني 77

- تحديات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود

  د. عبد العزيز سالم الدوسري، و أ. بدرية جعيلان علي العازمي، و أ. أمل ظافر غندف الشهراني . 117

- أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

  د. ضحى بنت سيف القحطاني 143

- واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم

  أ. فيصل بن عبد العزيز بن صالح الحربي، و د. فارس بن حسين بن محمد القحطاني 171

❋ ❋ ❋

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 «التاسع 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 (29)، ص ص 19 - 45، الرياض (2023م/ 1445هـ)

برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

د. عائشة محمد الشهري[1]

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى اختبار ما فعالية البرنامج القائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وتكونت عينة البحث من (22) طفل تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، واستخدم الباحث مقياس المهارات المعرفية (إعداد الباحث) والبرنامج التدريبي القائم علي الممارسات المبنية علي الأدلة (إعداد الباحث)، وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، المهارات المعرفية، اضطراب طيف التوحد.

An evidence-based practice-based program for the development of cognitive skills in children with autism spectrum disorder

Dr. Aeshah Mohammed Alshehri[1]

Abstract: The current research aimed to test the effectiveness of a program based on evidence-based practices in developing cognitive skills for children with autism spectrum disorder. To achieve the objectives of the research, the researcher used the experimental approach (semi-experimental design). The research sample consisted of (22) children who were divided into an experimental group and a control group. The researcher used the cognitive skills scale (prepared by the researcher) and the training program based on evidence-based practices (prepared by the researcher). The results indicated that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) (in the average ranks on the cognitive skills scale between the experimental and control group members in the post-measurement, and there were statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$) in the average ranks on The cognitive skills scale between the members of the experimental group in the pre and post measurement, and there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the average ranks on the cognitive skills scale among the members of the experimental group in the post and follow-up measurement.

Keywords: evidence-based practices, cognitive skills, autism spectrum disorder.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة.

البريد الإلكتروني: amshehri@taibahu.edu.sa :E-mail

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, Faculty of Education,Taibah University.

المقدمة

اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي عصبي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ويؤثر على قدرات الطفل في التواصل مع الآخرين وتكوين علاقات اجتماعية والاستجابة للمثيرات المحيطة به، لذا فإنه يحتاج إلى التدخل المبكر من قبل المختصين في مجال التربية الخاصة، ويعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية غموضاً وتعقيداً لما ينطوي عليه من صعوبات في وصفه وتشخصيه، ولذا فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتأثر قدراتهم المعرفية واللغوية وذكاؤهم فقد يكونوا من ذوي التأخر اللغوي الشديد، فيجعل هذا التأخر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ينغلقون علي أنفسهم، والبعض الآخر منهم لديهم ميل قهري لأداء سلوكيات نمطية تكرارية تعزلهم تماماً عن السياق الذي يوجدون فيه ويتبنون أنماطاً شاذة من التفكير (Gustafson, 2016).

كما يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من العديد من المشكلات والصعوبات في الجوانب الاجتماعية والسلوكية التي سببت إزعاج المحيطين بهم، ومن أبرز تلك المشكلات القصور في المهارات المعرفية التي تعد مصدراً مسؤولاً عن جميع المشكلات التي تواجه هؤلاء الأطفال بشكل عام، وبذلك فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يظهرون صعوبات معرفية تشمل التشتت في الانتباه وعدم القدرة علي التركيز علي مثير معين لفترة محددة والتفكير المجرد والتمييز والتصنيف وعمليات الاستنتاج ومعالجة المعلومات، فالمهارات المعرفية هي مجموعة المهارات التي تنبثق من مهارات التفكير العليا الناتجة عن عمليات عقلية تستخدم في معالجة المعلومات والبيانات (صالح، 2022).

وقد ظهر مفهوم الممارسات المبنية علي الأدلة في منتصف التسعينات كأحد المفاهيم التي تستوجب اتخاذ قرارات بشأن ممارسات فعالة تعتمد علي نتائج البحث العلمي الدقيق لضمان كفاءة وفعالية نتائجها، فكانت البداية عند مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في مجال الطب وانتقل بعدها للتخصصات التربوية الأخرى، فالطب المستند إلى الأدلة يعد رائداً للمفهوم الأوسع للممارسات المبنية على الأدلة والذي يؤكد على الاستخدام الواعي والأفضل للأدلة الحالية بشأن اتخاذ القرارات المتعلقة برعاية المرضى، وتلك الأدلة مبنية على نتائج البحوث وتفضيلات المريض وأهدافه وخبرة الطبيب، لذلك فإنه من الضروري أن تتم بناء تلك الممارسات وفقاً لما تم تطبيقه بالفعل ميدانياً وأثبت فاعليته، واستناداً لابد من وجود ممارسات بناءة وفعالة تخدم الفئات الخاصة بصورة كبيرة في تعليمهم وتنمية مهاراتهم المختلفة (Hickson et al., 2013).

مشكلة البحث:

إن من أهم المظاهر التي تصف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وجود مشكلات في القدرات المعرفية؛ حيث يظهر أكثر من 70٪ من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قدرات عقلية متدنية ونسبة 10٪ منهم يظهرون قدرات مرتفعة في جوانب محددة كالذاكرة والحساب والموسيقي والفن، كما يظهرون قدرات قرائية آلية بدون استيعاب، كما تظهر لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مشكلات في العمليات المعرفية كمشكلات الذاكرة واستدعاء المعلومات ومشكلات متعلقة بالانتباه من حيث الشكل والدرجة فهم يعانون من الحركة الزائدة والتشتت والانتقال من موضوع لآخر، كما أن فترة الانتباه تتعلق بالموضوعات التي تهمهم فقط، فهم يفتقدون الدافعية للقيام بالمهمات التي تطلب منهم لانشغالهم بالسلوكيات الروتينية النمطية (البكار، 2016).

وتأكيداً لما سبق؛ فإن المهارات المعرفية تعد من أكثر المهارات التي يحتاجها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لما يجدونه من صعوبات في العمليات المعرفية، وفي ذلك الصدد فقد أشارت دراسة Carpenter et al. (2002)، ودراسة Happé & Frith (2006)، ودراسة White et al. (2007)، ودراسة Pellicano (2010) إلى أن المهارات المعرفية من المتطلبات التي يحتاجها التوحدي لكي يتوافق مع نفسه ومجتمعه، مما يساعده على حل المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، وقد أشارت دراسة Solomon et al. (2011)، ودراسة Bishop-Fitzpatrick et al. (2014)، ودراسة Delafield-Butt et al. (2018) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم صعوبات معرفية واجتماعية ووجدانية، كما أشارت دراسة Reynolds et al. (2018)، ودراسة Geraldhyne et al. (2020) إلى أن أطفال التوحد يواجهون صعوبات متعددة في الجوانب المعرفية ذات السياق الاجتماعي والتي تعتبر أساسًا في تطور الطفل وتعلمه؛ فالمهارات المعرفية كالانتباه المشترك والإيماءات التواصلية واللغة المرجعية، يتطلب نموها تفاعل الجانب الاجتماعي مع الجانب المعرفي.

وبذلك فإنه يمكن القول بأن المهارات المعرفية هي أحد المهارات الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتي هم بحاجة ماسة لتنميتها، ولذا فقد أشارت دراسة البكار (2016) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت دراسة عبد السلام (2020) إلى فعالية برنامج للتدخل المبكر لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما أشارت دراسة صالح (2022) إلى فاعلية الألعاب التعليمية الالكترونية في

تنمية بعض المهارات المعرفية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت دراسة عبد السلام (2022) إلى فعالية برنامج قائم علي أنشطة الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات العرفية وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما أشارت دراسة Mills & Chapparo (2017)، ودراسة Bahmani et al. (2018)، ودراسة Baker-Ericzén et al. (2018)، ودراسة Krzysztofik & Otrebski (2018) إلى أهمية التدخل بالبرامج المختلفة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال التوحد.

وتعددت العديد من الدراسات التي تناولت أهم الممارسات المبنية على الأدلة التي استهدفت الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والحياتية، وانطلاقاً من الدور البناء التي تلعبه الممارسات المبنية على الأدلة في تنمية تلك المهارات كونها ممارسات مدعومة بنتائج البحوث ومستندة إلى معايير ثابتة معترف بها دوليا في تطبيق تلك الممارسات الواردة في البحوث والدراسات؛ فإن تلك الممارسات يمكن الاستناد إليها في تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتأكيداً لذلك فقد أشارت دراسة جعفر (2022) إلى أن هناك أثرا إيجابياً وذو فعالية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وذلك دفع بالباحث لمعرفة أثر تلك الممارسات المبنية على الأدلة وذلك لندرة الدراسات التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية المهارات العرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك في حدود علم الباحث، لذلك يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث فيما يلي:

أسئلة البحث:

ما فعالية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

1- اختبار مدى فعالية البرنامج القائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- معرفة أثر البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية بعد فترة من تطبيق البرنامج.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وهي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذه الفئة لابد من أن تأخذ المزيد من الاهتمام وتنمية لمهاراتهم المختلفة.

2- أهمية دراسة المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- إلقاء الضوء على أهمية الممارسات المبنية على الأدلة في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأهمية التطبيقية:

1- بناء برنامج تدريبي الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- اختبار مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود البحث:

1- حدود زمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 1443/ 1444هـ.

2- حدود مكانية: مدارس التعليم العام ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة المملكة العربية السعودية.

3- حدود موضوعية: الموضوعات الخاصة بمتغيرات الدراسة (التوحد - المهارات المعرفية - الممارسات المبنية علي الأدلة).

4- حدود بشرية: أطفال التوحد من سن 6 سنوات إلي 12 سنة.

مصطلحات البحث:

أولاً: اضطراب طيف التوحد:

عرفت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (2018) اضطراب طيف التوحد على أنه: العجز في القدرة على إقامة التفاعل والتواصل الاجتماعي المتبادل والاستمرار به، ومجموعة من أنماط السلوك المقيدة والمتكررة وغير المرنة، حيث يحدث الاضطرابات أثناء فترة النمو، في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن الأعراض قد لا تصبح واضحة تماماً إلا عندما يعجز الطفل عن القيام بمتطلبات محددة من السلوكيات الاجتماعية، وقد يؤدي العجز الشديدة في التواصل إلى ضعف في الشخصية، والعلاقات الأسرية والاجتماعية والتعليمية والمهنية أو غيرها من المجالات الهامة للعمل.

ثانياً: المهارات المعرفية:

يعرف عبد السلام (2022) المهارات المعرفية بأنها: هي مجموعة من العمليات العقلية التي تساعد الطفل التوحدي على معالجة المعلومات والبيانات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به مثل: (الانتباه السمعي والبصري والإدراك البصري والتقليد)، وهي تؤدي دوراً هاماً في تشكيل شخصية الطفل وسلوكاته وخبراته.

ويعرف الباحث المهارات المعرفية أجرائيا بأنها: هي مجموعة من المهارات المنبثقة من العمليات العقلية العليا والتي تتضمن مهارة التصنيف والترتيب و المطابقة والتقليد والتمييز، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس المهارات المعرفية.

ثالثاً: الممارسات المبنية على الأدلة:

تعرف الممارسات المبنية على الأدلة بأنها: ممارسات مدعومة بدراسات تجريبية قوية، يمكن أن تؤدي إلى نتائج ثابتة ومتنبأ بها لدى الأطفال، وتشير إلى علاقة سببية نسبيًا، أو وظيفية بين المتغيرات التابعة والمستقلة، مما يشير إلى الضبط التجريبي، واستبعاد التفسيرات الأخرى للنتائج (Argan et al., 2017).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: اضطراب طيف التوحد:

يعد اضطراب طيف التوحد من أشد الاضطرابات النمائية تأثيراً على شخصية الطفل وقدراته العقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية، فهو يتميز بالعجز المستمر في القدرة على بدء التفاعل الاجتماعي المتبادل والتواصل الاجتماعي والحفاظ عليه، ومجموعة من السلوكيات النمطية الاهتمامات المحدودة المتكررة غير المرنة، وتكون أوجه القصور الشديد في المجالات الشخصية والأسرية والاجتماعية والتعليمية والمهنية وغيرها من مجالات الأداء المهمة وعادة ما تكون سمة منتشر في حياة الفرد (WHO, 2019).

وتأكيداً لما سبق فإن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم مشكلة ضعف المهارات المعرفية، فقد أظهرت نتائج دراسة Long et al. (2011) إلى وجود تأخر في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل أكبر من الأطفال المحتمل أن يكونوا متأخرين نمائياً، بينما اختلاف أقل في المهارات المعرفية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد عن أقرانهم المتأخرين نمائياً، كما أفادت النتائج إمكانية التقييم المعرفي الرسمي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

أعراض اضطراب طيف التوحد:

يذكر Sophy et al. (2021) أن أهم أعراض اضطراب طيف التوحد يمكن تحديدها في النقاط التالية:

1- ضعف التفاعل الاجتماعي: الأطفال ذوي اضطراب التوحد غير قادرين على التواصل غير اللفظي

مثل التفاعل بالعين وتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم، كما أن لديهم صعوبة في فهم انفعالات الآخرين والتعامل معهم كأشياء وليس كمشاركين لهم في العلاقات الاجتماعية، وخلال معالجة المعلومات للوجه البشري يمكن أن يركز هؤلاء الأطفال على جزء من الوجه، ويتصف الأطفال التوحديين بعدم القدرة على تكوين صداقات والاحتفاظ بها.

2- ضعف الاتصال: تظهر صعوبات الاتصال لدى الأطفال التوحديين حيث يفشل تقريبا (50٪) من هؤلاء الأطفال في تنمية لغة مفيدة، وعادة ما تكون لغتهم محدودة ومتكررة فلا يوجد لديهم مفهوم الضمائر فيقول كلمة "أنت" عندما يود قول كملة "أنا"، أما الأطفال التوحديين الذين يستطيعون التحدث فيطلق عليهم توحديين ذوي توظيف مرتفع.

3- الاهتمامات والسلوكيات والأنشطة المتكررة: يوجد لدى هؤلاء الأطفال اهتمامات وأنشطة متكررة كان يقوم الطفل بتحريك إصبعه أمام عينه لفترات طويلة أو الهزهزة بالأيدي، ويطلق على هذه السلوكيات النمطية المتكررة بسلوكيات استثارة الذات، وعلى الرغم من ظهور هذه الحركات لدى الأطفال ذوي بعض الصعوبات الارتقائية الأخرى إلا أنها تكون أكثر شدة واستمرارية لدى هؤلاء الأطفال التوحديين.

ثانياً: المهارات المعرفية:

إن المهارات المعرفية تعد أحد المتطلبات الهامة التي يحتاجها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للتوافق مع أنفسهم ومع بيئتهم الخارجية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم، كما أن هذه المهارات مرتبطة البيئة التي يعيش فيها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بما يكتسبوه منها من معارف وقيم واتجاهات متعلمة بصورة مقصودة وغير مقصودة، فيتعلم الأطفال هذه القيم من خلال الأنشطة والتطبيقات العملية الهادفة البناءة التي تسعي لبناء شخصية مستقلة بالصورة التي تمكنهم من تحمل مسؤولية الحياة اليومية بنجاح والتعامل مع متطلباتها وتحقيق الرضا النفسي والعيش بأكثر استقلالية (عبد السلام، 2020).

فالمهارات المعرفية هي مجموعة القدرات التي تشكل أهمية خاصة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نظراً لأوجه القصور لديهم في العمليات العقلية التي يستخدمونها كالتفكير والإدراك والتعلم والتذكر والانتباه، كما أن هذه المهارات تسهل علي هؤلاء الأطفال التكيف مع البيئة المحيطة بهم، وبالرغم من ذلك فإن العمليات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتميز بما يلي (عبد ميهوب، 2022):

1- صعوبات في التفكير: فعملية الإدراك لديهم

تتسم بالتشتت الكبير الذي يعوق أدائهم.

2- صعوبات في حل المشكلات: فأنماط حل المشكلات لدي هؤلاء الأطفال تتسم بعدم القرة علي الإلمام الكامل لأبعاد المشكلة.

3- صعوبات في الانتباه: فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم صعوبات في عدم القدرة على الاستمرارية في الأنشطة المعرفية لمدة أطول وخاصة في المدة التي يستغرقونها لإنجاز المهام، كما يظهرون خللاً في الانتباه للمثيرات الانتقائية والانتباه المشترك.

المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

وقد أسفرت نتائج دراسة Chalmers, M. & Alderson (2010) عن سهولة تنمية مهارة التصنيف، بينما وجد الأطفال صعوبة في مهارة التسلسل، بينما أظهرت نتائج دراسة Locke, et al. (2014) إلى وجود ارتباط بين النتائج المعرفية عند الأطفال مع المعلمين بشكل بسيط من الأداء الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود أي تغييرات في الأداء مع الأهل، كما أن النتائج الاجتماعية لا تناسب مع النتائج التي تحققت في مجال الإدراك.

وفي ذلك الإطار فقد أظهرت نتائج دراسة البكار (2016) إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أسفرت نتائج دراسة صالح (2022) عن فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارتي التصنيف والسلسلة لدى أطفال المجموعة التجريبية كما لوحظ زيادة فترة انتباههم وتركيزهم أثناء تعاملهم مع البرنامج من خلال النظر في الشاشة وهم يتتبعون التطبيقات المختلفة المقدمة لهم، بينما أشارت دراسة عبد السلام (2022) إلى أن أنشطة بعض الذكاءات المتعددة ذات فعالية في تحسين المهارات المعرفية والتي أثرت بدورها على الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثالثاً: الممارسات المبنية على الأدلة:

انتشر مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة مؤخراً من قبل المتخصصين والممارسين في مجال ذوي الإعاقة، حيث دعت الحاجة في الآونة الأخيرة إلى أن يكون هناك آليات يمكن من خلالها معرفة ما إذا كانت تلك الممارسات فعالة وعلمية أم غير ذلك، وكان الغرض من تلك الممارسات هو ضمان فاعلية التدخلات المستخدمة مع التلاميذ بشكل عام واتخاذ أنسب القرارات حول الممارسات القائمة، وتعد الممارسات المبنية على الأدلة نقطة انطلاق للممارسين في اختيار أنسب التدخلات بناءً على حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة، فإن تطوير كفاءة ممارسات المعلمين ينعكس على نمو قدراتهم (المالكي، 2021).

معـايير الجـودة لمجلـس الأطفـال العـاديين للأبحـاث التجريبية:

1- أن تتـوفر في الدراسـة معلومـات كافيـة حـول الملامح الرئيسية التي تتعلق بالبيئة التي سيجري البحث فيها.

2- أن تتوفر في الدراسة معلومات كافية عن مجتمع الدراسة.

3- أن تتوفر في الدراسة معلومات كافية عن منفـذ التدخلات في الدراسة.

4- أن تتـوفر في الدراسـة معلومـات كافيـة عـن برنامج التدخل وإجراءات تطبيقه.

5- أن يتم تطبيق البرنامج بالطريقة التـي تـضمنتها الدراسة.

6- تطبيق المقاييس بدقة والتحقق مـن خصائـصها السيكومترية لمعرفة مدي تأثير التدخل وتحقيق النتائج.

7- اسـتخدام تحليـل البيانـات بطريقـة صـحيحة توضح الفـرق بـين الخـط القاعـدي ومرحلـة التـدخل ومرحلة التعميم (cook et al., 2014).

وفي ذلك الصدد فقد أشـارت دراسـة Cook et al. (2008) إلى أن هناك تركيز متزايد على الممارسات القائمة على الأدلة في التعليم الخاص مع الجهود الجارية لتحديد تلك الممارسات التي تستند إلى الأدلة بشكل رسمي، وأن تحديد الممارسات القائمة على الأدلة هو مجرد بداية لعملية تنفيذ التعليم الخاص القائم على الأدلة وسيستوجب على المعلمين تنفيذ تلك الممارسات القائمة على الأدلة بـشكل فعـال لتحـسين نتـائج الطـلاب ذوي الإعاقـة، لـذلك سيتعين على المعلمين استخدام خبراتهم المهنية في: اختيار الممارسات القائمة على الأدلة وتكييفهـا مـع احتياجـات وأهداف تعلم طلابهم ونقاط القوة التعليمية الخاصة بهم والبيئات التعليمية التي سيتم فيها تنفيـذ هـذه الممارسـة، وتقييم آثار الممارسات المستندة إلى الأدلة، ودمج تقنيـات التدريس الفعالة في تقديم الممارسات القائمة على الأدلـة بينما قد أشـارت دراسـة Trainor & Bal (2016) إلى أن المبادرات والتـشريعات قـد تجاهلـت وجـود ممارسـات قائمة عـلى الأدلـة أو التركيـز عـلى التـصاميم التجريبـة للتدخلات المستخدمة في البيئة التعليميـة، كـما تجاهلـت وجود معايير لأبحاث التدخل في التربية الخاصة، لذلك فإنه يستوجب وجود معايير للأبحاث نابعة من العوامل الثقافية والبيئية لطلاب الفئات الخاصة لاستفادتهم مـن الخيرات التعليمية، وتم تطوير نموذج على غـرار نـماذج مؤشرا الجودة لبحوث التربيـة الخاصـة وتحديـد معـايير البحوث النابعة من البيئة الثقافية، وتم إنشاء 15 عنـصر ثقافياً يتوسط كل جانب من جوانب التدخل في البحـث التجريبي، وذلك أدى إلى زيادة فاعلية أبحـاث التعلـيم الخاص.

أهمية الممارسات المبنية على الأدلة:

تعتبر الممارسات المبنية على البراهين في كافة الميادين محور اهتمام المختصين، وقد برزت حديثا في مجال التربية الخاصة، كما أنها أحرزت تقدما كبيرا في تطور هذا المجال؛ لتمتعها بإمكانية تأسيس برامج تعليمية ذات فاعلية وتزويدنا بنتائج أكثر إيجابية لهؤلاء الأطفال، لكن الفائدة المحتملة والمرجوة من الممارسات المبنية على الأدلة تتمثل في بناءها على أساس علمي رصين؛ مما يجعل نتائج ذات مصداقية عالية، وخاصة عندما تستخدم مع فئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد (عزازي، 2021).

وفي ذلك الصدد فقد أظهرت نتائج دراسة حسن وآخرون (2019) إلى أن الأخصائيين لديهم إدراك بمدى حاجة الأطفال لتعلم المهارات الاجتماعية والأكاديمية والرعاية الذاتية، إضافة إلى أنهم مدركون للفروق الفردية بين الأطفال، ومن ناحية أخرى فقد بينت النتائج أن الأخصائيين لديهم نقص في المعرفة حول الممارسات القائمة على الأدلة العلمية في مجال التوحد، وقد ظهر هذا النقص في ثلاثة جوانب رئيسة: (1) تحديد الاستراتيجيات الفعالة ووضع خطط تدريبية فردية للأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (2) تقييم ومراقبة تقدم الأطفال (3) المعوقات التي تحد من قدرة الأخصائيين على أداء عملهم، كما كشفت نتائج دراسة جعفر (2022) أن هناك أثرا إيجابياً وذو فعالية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وأوصى الباحث بضرورة تطبيق الممارسات المسندة بالأدلة في المدارس ومراكز الرعاية النهارية.

أفضل الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

ذكرت دراسة Wong et al. (2015) أن هناك العديد من الممارسات المبنية على أدلة المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي: استبدال السلوك غير الملائم (تعلم مهام جديدة قد تساعد الطفل على التصرف بصورة مختلفة، والتواصل تطور مهارات التواصل تؤثر ايجاباً في إدارة السلوك، وتنظيم البيئة، والعلاقة الإيجابية، وتحليل المهام .

أشارت دراسة Knight et al. (2019) إلى أن أفضل الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين في مجال تعليم الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتمثل في: التعليم المباشر، والنمذجة وتنظيم البيئة التدريب على التكامل الصوتي والنمذجة باستخدام الفيديو، والتواصل الميسر، والعلاج باللعب والتدريب على الاستجابة المحورية، ومجموعة اللعب المنظم، ونظام التواصل بتبادل الصور.

وقد ذكرت دراسة جعفر (2022) أن هناك العديد من الممارسات المبنية على الأدلة المستخدمة في تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأبرزها؛

التلقين وتحليل المهمة والتعزيز الإيجابي والتدريب بالمحاولات المنفصلة والتدخل المبني علي المثيرات القبلية والتدخل السلوكي المعرفي والتعزيز التفاضلي والتقييم الوظيفي للسلوك والتدرب على التواصل الوظيفي والنمذجة وإدارة الذات والتدخل الطبيعي وتدخل الوالدين والتدخل بواسطة الأقران ونظام تبادل الصور والتدريب على الاستجابة المحورية ومقاطعة الاستجابة والبرمجة النصية والقصص الاجتماعية ومجموعة اللعب المنظم والتعليم بمساعدة التقنية والدعم البصري والنمذجة باستخدام الفيديو.

تعقيب:

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث ذات الصلة اتضح أن اضطراب طيف التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية الشائعة بين الأطفال كونه أبرز الفئات الخاصة التي يجب أخذها بالرعاية والاهتمام لما تعانيه تلك الفئة من سمات خاصة تميزها، وقصور واضحة في العديد من الجوانب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية والذي يتضح بشدة في الخلل الواضح في المهارات المعرفية، والتي قد أشارت إليها دراسة Solomon et al. (2011)، ودراسة Bishop-Fitzpatrick et al. (2014)، ودراسة Delafield-Butt et al. (2018)، ودراسة Reynolds et al. (2018)، ودراسة Geraldhyne et al. (2020)، وأن هناك العديد من المداخل التي تناولت تنمية تلك المهارات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتي استعرضتها دراسة Mills & Chapparo (2017)، ودراسة Bahmani et al. (2018)، ودراسة Baker-Ericzén et al. (2018)، ودراسة Krzysztofik & Otrebski (2018)، ودراسة عبد السلام (2020)، ودراسة صالح (2022)، ودراسة عبد السلام (2022).

واستناداً إلى الدور الفعال التي تلعبه الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية مهارات الفئات الخاص خاصة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فهناك العديد من الدراسات التي تناولت تلك الممارسات مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة دراسة جعفر (2022)، مما دفع بالباحث إلى معرفة أهمية تلك الممارسات وأثرها في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهو ما سيقوم به البحث الحالي.

منهجية وإجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي باعتباره تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة (متغير مستقل) لتنمية المهارات المعرفية (متغير تابع) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إلى جانب استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية، والضابطة) للوقوف على أثر البرنامج

(القياس البعدي) على متغيرات الدراسة، فضلاً عن استخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي للمجموعة التجريبية).

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة جميع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ثالثًا: عينة الدراسة:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة تكونت من (22) طفلا من أطفال التوحد يحتاجون إلى تنمية مهاراتهم المعرفية بالمدارس تم اختيارهم بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار الأطفال الذين لجيهم قصور في المهارات المعرفية ويعانون من اضطراب طيف التوحد من مدارس.تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (11) أطفال يتراوح عمرهم الزمني (6-12) بمتوسط عمري (8.63) وانحراف معياري (2.03).

إجراءات اختيارها: تم تحديد مجموعة من الأطفال ذوي التوحد في مدارس بناء على تشخيصهم الطبي والنفسي والتربوي، وتم تقييم مستوى مهاراتهم المعرفية باستخدام مقياس المهارات المعرفية، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، بحيث تكون هناك تكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني والمهارات المعرفية قبل تطبيق البرنامج.

رابعًا: التكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج وذلك باستخدام اختبار مان-ويتني Mann-Whitney Test للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من: العمر الزمني، المهارات المعرفية وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): دلالة الفروق متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة للتكافؤ في العمر الزمني، المهارات المعرفية (ن= 22، تجريبية =11، ضابطة =11).

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	12.95	142.50	44.500	1.067-	0.286
	ضابطة	10.05	110.50			
مهارة العد	تجريبية	11.14	122.50	56.500	0.266-	0.790
	ضابطة	11.86	130.50			
مهارة التمييز	تجريبية	13.18	145.00	42.000	1.234-	0.217
	ضابطة	9.82	108.00			

تابع/ جدول (1).

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة الوعي بالفراغ	تجريبية	8.91	98.00	32.000	1.890-	0.059
	ضابطة	14.09	155.00			
المهارات المعرفية ككل	تجريبية	10.95	120.50	54.500	0.397-	0.692
	ضابطة	12.05	132.50			

يتضح من جدول (1) أن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والمهارات المعرفية قبل تطبيق البرنامج، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات. مما يطمئن الباحث إلى تجانس العينتين قبل تطبيق البرنامج.

خامساً: أدوات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الأدوات التالية:

1- المهارات المعرفية إعداد الباحث.

2- برنامج فعالية برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة (إعداد الباحث).

ويمكن عرض هذه الأدوات بالتفصيل على النحو التالي:

1- مقياس المهارات المعرفية:

وصف مقياس وهدفه:

يهدف إلى تحديد مستوى المهارات المعرفية التي يتمتع بها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد نتيجة لتطبيق برنامج قائم على الممارسات المبنية على الأدلة. بالرجوع إلى الدراسات السابقة والإطار النظري تم إعداد مقياس يتكون من (30) مفردة تنقسم إلى ثلاثة محاور رئيسية هي: (1) مهارة العد، وتشمل (10) عبارات (2) مهارة التمييز، وتشمل (8) عبارات (3) مهارة الوعي بالفراغ، وتشمل (12) عبارات. يجيب المفحوص على كل مفردة بإحدى ثلاث خيارات هي: (دائما، أحيانا، نادرا)، ويمثل كل خيار درجة (3، 2، 1) إلى وبالتالي، تتراوح درجات المفحوص على هذه الأداة من صفر إلى 96 درجة، وكلما ازدادت الدرجة كان ذلك دلالة على ارتفاع مستوى المهارات المعرفية لديه. وكلما انخفضت دل على انخفاض المهارات المعرفية

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات المعرفية:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال تطبيقه على (30) من أطفال التوحد بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وكما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وبيان ذلك في جدول (2) ذلك:

جدول(2): معاملات الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة الفقرة لمقياس المهارات المعرفية (ن= 30).

مهارة العد		مهارة التمييز		مهارة الوعي بالفراغ	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.814**	11	0.814**	19	0.929**
2	0.924**	12	0.924**	20	0.930**
3	0.614**	13	0.881**	21	0.925**
4	0.934**	14	0.934**	22	0.930**
5	0.901**	15	0.847**	23	0.918**
6	0.917**	16	0.874**	24	0.904**
7	0.935**	17	0.824**	25	0.888**
8	0.932**	18	0.847**	26	0.725**
9	0.953**			27	0.814**
10	0.915**			28	0.647**
				29	0.724**
				30	0.814**

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

يتضح من الجدول (2) أنَّ جميع مفردات مقياس المهارات المعرفية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند (0.01) وهذا يعني تمتع مقياس بدرجة صدق مرتفعة.

الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال درجات عينة التقنين (الاستطلاعية) بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وبيان ذلك في جدول (3) ذلك:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية ن=(30).

الأبعاد	معامل الارتباط
مهارة العد	0.880**
مهارة التمييز	0.608**
مهارة الوعي بالفراغ	0.889**

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

ويتضح من الجدول جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس.

ثبات المقياس بطريقتي معامل (ألفا-كرونباخ) وطريقة التجزئة النصفية:

تمَّ حساب ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (ألفا-كرونباخ) وطريقة التجزئة النصفية والتي يوضحها الجدول جدول (4).

جدول(4): معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل (ألفا-كرونباخ) ن=(30).

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	مهارة العد	0.989	0.979
2	مهارة التمييز	0.980	0.977
3	مهارة الوعي بالفراغ	0.913	0.947
	الدرجة الكلية	0.851	0.834

- **ضعيفة أقل (0.5) ◆ متوسطة بين(0.5-0.7) ◆ مرتفعة أكبر (0.7)**

يتضح من **جدول (4)** وأنَّ معاملات الثبات مرتفعة وهي أكبر من (0.7) مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات الأداة، وبناء عليه يمكن استخدام المقياس في الدراسة الحالية.

2- البرنامج:

البرنامج القائم على الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

البرنامج في الدراسة الحالية عبارة عن خطوات منظمة تهدف إلى تنمية المهارات المعرفية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بإتباع فنيات من الممارسات المبنية على الأدلة بمدارس ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية.

أهداف البرنامج:

هذا البرنامج يهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تطوير مهاراتهم المعرفية، وذلك لزيادة قدرتهم على التعلم والتواصل والتكيف مع بيئتهم. يستخدم هذا البرنامج فنيات من الممارسات المبنية على الأدلة، وهي نوع من التدخلات التعليمية والسلوكية، التي تستند إلى أسس علمية وبحثية، وتثبت فعاليتها في تحسين نواتج التعلم لدي هذه الفئة. يضم هذا البرنامج أهدافًا تتضمن ما يلي:

- **الهدف التعليمي**: يهدف هذا الهدف إلى تقوية

مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مجالات مثل: (1) مهارة العد، و(2) مهارة التمييز، و(3) مهارة الوعي بالفراغ. لتحقيق هذا الهدف، يتم تقديم نشاطات وألعاب تعليمية تشجع هذه المهارات بشكل مرح وشائق.

- **الهدف التواصلي**: يهدف هذا الهدف إلى تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لزيادة قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين. لتحقيق هذا الهدف، يتم استخدام فنيات مثل: (1) نظام التواصل بالصور (PECS)، و(2) نظام التواصل بالإشارات (Makaton)، و(3) نظام التواصل بالأصوات (AAC).

- **الهدف السلوكي**: يهدف هذا الهدف إلى تعديل السلوكيات السلبية أو المشكلة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لزيادة قدرتهم على التكيف مع المواقف المختلفة والالتزام بالقواعد والروتين. لتحقيق هذا الهدف، يتم استخدام فنيات مثل: (1) التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، و(2) نظام المكافآت والعقوبات، و(3) نظام الجدولة والتنظيم.

الأهداف العامة للبرنامج:

- تعزيز فهم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة كأسلوب فعال لتنمية مهاراتهم المعرفية، وتوفير الأدوات والتقنيات اللازمة لتطبيقها في حياتهم اليومية.

- تعزيز مهارات التعلم والتواصل والتكيف لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لتحسين جودة حياتهم وإمكانية اندماجهم في المجتمع.

الأهداف الإجرائية:

تتمثل هذه الأهداف في التطبيقات العملية التي تتحقق من خلال جلسات البرنامج، وتشمل ما يلي:

- أن يكتسب المشاركون مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ من خلال نشاطات وألعاب تعليمية.

- أن يتمكن المشاركون من تطبيق فنيات التواصل بالصور أو الإشارات أو الأصوات في التعبير عن احتياجاتهم ومشاعرهم.

- أن يتعلم المشاركون مهارات تعديل السلوك من خلال التحليل السلوكي التطبيقي ونظام المكافآت والعقوبات ونظام الجدولة والتنظيم.

- أن يستطيع المشاركون تحديد أهدافهم وقيمهم الشخصية، والسير نحو تحقيقها بشكل إيجابي.

- أن يستطيع المشاركون التغلب على مخاوفهم وصعوباتهم بشكل إبداعي وإنجاز ما يرغبون فيه.

الفنيات المستخدمة في البرنامج لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تشمل:

- **الممارسات المبنية على الأدلة: (Evidence-Based Practices-EBP)** تعتمد هذه الفنية على استخدام التدخلات التعليمية والسلوكية التي تستند إلى أسس علمية وبحثية، وتثبت فعاليتها في تحسين نواتج التعلم لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تشمل هذه الفنية مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات، مثل: (1) التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، و(2) نظام التواصل بالصور (PECS)، و(3) نظام التواصل بالإشارات (Makaton)، و(4) نظام التواصل بالأصوات (AAC)، و(5) نظام المكافآت والعقوبات، و(6) نظام الجدولة والتنظيم.

- **التعلم النشط**: يهدف إلى تحفيز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على المشاركة في عملية التعلم بشكل مباشر ومتفاعل، من خلال تقديم نشاطات وألعاب تعليمية تشجعهم على استخدام مهاراتهم المعرفية بشكل مرح وشائق.

- **التعلم القائم على المشروع**: يركز على تطوير مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في حل المشكلات والإبداع والتفكير الناقد، من خلال تقديم مشروعات تعليمية تتضمن أهداف وخطوات وقياسات لإنجازها.

- **التعلم التعاوني**: يساعد في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تشكيل مجموعات صغيرة من المشاركين للعمل معًا على مهام أو أنشطة محددة، بحيث يتبادلون الآراء والخبرات والدعم.

الأنشطة المستخدمة في البرنامج لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هذا البرنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والتواصلية والسلوكية للبرنامج. تشمل هذه الأنشطة ما يلي:

- **جلسات التعريف بالبرنامج**: تشمل جلسات التعريف بالبرنامج وأهدافه وفائدته لدى المشاركين، كما تشمل تقديم المشاركين لبعضهم البعض وتكوين علاقات ثقة وصداقة بينهم.

- **جلسات التعلم النشط**: تشمل جلسات التعلم النشط تقديم نشاطات وألعاب تعليمية تشجع المشاركين على استخدام مهاراتهم المعرفية في مجالات مثل: (1) مهارة العد، و(2) مهارة التمييز، و(3) مهارة الوعي بالفراغ. تتضمن هذه الجلسات توجيهات وإرشادات من قبل المدرب لتسهيل عملية التعلم والتقويم.

- **جلسات التعلم القائم على المشروع**: تشمل جلسات التعلم القائم على المشروع تقديم مشروعات تعليمية تتضمن أهداف وخطوات وقياسات لإنجازها. تتضمن هذه الجلسات تحفيز المشاركين على حل المشكلات والإبداع والتفكير الناقد في إنجاز

مشروعاتهم، كما تتضمن تقديم ردود فعل وتقدير من قبل المدرب والزملاء.

- **جلسات التعلم التعاوني**: تشمل جلسات التعلم التعاوني تشكيل مجموعات صغيرة من المشاركين للعمل معًا على مهام أو أنشطة محددة، بحيث يتبادلون الآراء والخبرات والدعم. تتضمن هذه الجلسات تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى المشاركين، كما تتضمن تطوير مهارات التفاوض وحل النزاعات بشكل بناء وإيجابي.

- **جلسات المراجعة والتقوية**: تشمل جلسات المراجعة والتقوية مراجعة المفاهيم والمهارات التي تم تعلمها في الجلسات السابقة، وتقوية النقاط الضعيفة والمشكلات التي واجهت المشاركين. تتضمن هذه الجلسات تقديم أنشطة، وألعاب مراجعة وتقوية متنوعة وممتعة. تشمل جلسات المراجعة والتقوية مراجعة المفاهيم والمهارات التي تم تعلمها في الجلسات السابقة، وتقوية النقاط الضعيفة والمشكلات التي واجهت المشاركين. تتضمن هذه الجلسات تقديم أنشطة وألعاب مراجعة وتقوية متنوعة وممتعة.

- **جلسات التقييم والتغذية الراجعة**: تشمل جلسات التقييم والتغذية الراجعة إجراء اختبارات قبلية وبعدية ومتابعية لمقياس المهارات المعرفية لدى المشاركين، بهدف قياس مدى تأثير البرنامج على تنمية هذه المهارات. تتضمن هذه الجلسات تقديم تغذية راجعة للمشاركين عن نتائج اختباراتهم، والإشادة بالإنجازات والتحسينات التي حققوها.

- **جلسات الختام والتكريم**: تشمل جلسات الختام والتكريم إبراز أهم النقاط والفوائد التي تم الحصول عليها من خلال المشاركة في البرنامج، والتأكيد على أهمية استمرار ممارسة المهارات المكتسبة في حياتهم اليومية. تتضمن هذه الجلسات تقديم شهادات مشاركة وهدايا رمزية للمشاركين، كإشارة للاحترام والتقدير لجهودهم.

محتويات البرنامج:

محتويات البرنامج التدريبي: يتكون البرنامج التدريبي لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالاعتماد على الممارسات المبنية على الأدلة من ثلاث مراحل رئيسية، تضم كل مرحلة عددًا من الجلسات التي تساهم في تحقيق أهداف محددة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف العام للبرنامج. يضم هذا البرنامج (16) جلسة بمعدل (2) جلسات أسبوعيًا ومدة الجلسة (30-40) دقيقة. تتضمن هذه المراحل ما يلي:

المرحلة الأولى: التوعية والتقييم:

*** جلسة 1: تعريف بالبرنامج وتوضيح أهدافه وشروطه.**

- الهدف الإجرائي: تعريف المشاركين بالبرنامج

وتوضيح أهدافه وشروطه.

– الفنية المستخدمة: المحادثة والشرح والتوضيح.

*** جلسة 2: تقييم مستوى المهارات المعرفية لدى الأطفال وتحديد نقاط الضعف والقوة.**

– الهدف الإجرائي: تقييم مستوى المهارات المعرفية لدى المشاركين وتحديد نقاط الضعف والقوة.

– الفنية المستخدمة: استخدام مقياس المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المرحلة الثانية: بناء المهارات المعرفية

*** جلسة 3-6: تعزيز مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ لدى الأطفال من خلال نشاطات وألعاب تعليمية**، تستند إلى المقياس الذي ذكرته، وتشمل مثلاً:

*** جلسة 3: تعزيز مهارة العد باستخدام ألعاب وأنشطة تتطلب عد عدد معين من الأشياء في صورة، أو عد حتى** رقم معين، أو إكمال سلسلة من الأعداد.

– الهدف الإجرائي: أن يكتسب المشاركون مهارات العد من 1 إلى 10 بشكل صح.

– الفنية المستخدمة: استخدام ألعاب وأنشطة تعليمية تتطلب العد، مثل لعبة الذاكرة أو لعبة البحث عن الصورة أو لعبة إكمال السلسلة. – الزمن: 30 دقيقة.

*** جلسة 4: تعزيز مهارة التمييز باستخدام ألعاب وأنشطة تتطلب تصنيف الأشكال أو الألوان أو الأحجام، أو إيجاد الصورة التي لا تنتمي إلى المجموعة، أو اختبار قدرتهم على التغير أو التكامل.**

– الهدف الإجرائي: أن يكتسب المشاركون مهارات التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والمفاهيم المتضادة والصور التي تحتوي على خطأ أو عدم منطقية.

– الفنية المستخدمة: استخدام ألعاب وأنشطة تعليمية تتطلب التمييز، مثل لعبة التصنيف حسب الأشكال أو الألوان أو الأحجام، أو لعبة إيجاد الصورة التي لا تنتمي إلى المجموعة، أو لعبة اختبار قدرتهم على التغير أو التكامل.

*** جلسة 5: تعزيز مهارة الوعي بالفراغ باستخدام ألعاب وأنشطة تتطلب رسم خرائط لأماكن يعرفونها، أو اتباع خطوات لإنجاز مهمة، أو ترتيب صور حسب التسلسل المنطقي.**

– الهدف الإجرائي: أن يكتسب المشاركون مهارات الوعي بالفراغ والاتجاهات والتسلسل والترتيب والتجزئة والتقسيم.

– الفنية المستخدمة: استخدام ألعاب وأنشطة تعليمية تتطلب الوعي بالفراغ، مثل لعبة رسم خرائط لأماكن يعرفونها، أو لعبة اتباع خطوات لإنجاز مهمة، أو لعبة ترتيب صور حسب التسلسل المنطقي، أو لعبة اختبار قدرتهم على التجزئة أو التقسيم.

*** جلسة 6: تعزيز مهارات التصور والإبداع لدي**

الأطفال باستخدام ألعاب وأنشطة تتطلب رسم صور من خيالهم أو اختراع قصص من صور مختلفة أو تغيير نهاية قصة مألوفة.

– الهدف الإجرائي: أن يكتسب المشاركون مهارات التصور والإبداع والتخيل والابتكار.

– الفنية المستخدمة: استخدام ألعاب وأنشطة تعليمية تتطلب التصور والإبداع، مثل لعبة رسم صور من خيالهم، أو لعبة اختراع قصص من صور مختلفة، أو لعبة تغيير نهاية قصة مألوفة.

المرحلة الثالثة: تطبيق ومتابعة المهارات المعرفية

*** جلسة 11-16: جلسات التطبيق والمتابعة لتقييم التقدم ومعالجة الصعوبات وتوفير الدعم اللازم للأطفال.**

– الهدف الإجرائي: تقييم مستوى المهارات المعرفية لدى المشاركين بعد التدريب، ومعالجة أي صعوبات أو عقبات تواجههم، وتوفير الدعم اللازم لهم للاستمرار في تطوير مهاراتهم.

– الفنية المستخدمة: استخدام أنشطة وتمارين مراجعة وتقوية وتحفيز، مثل تمرين إعادة استخدام مقياس المهارات المعرفية لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أو تمرين إظهار نقاط الضعف والقوة، أو تمرين منح شهادات تقدير أو جوائز رمزية.

*** تقييم البرنامج: طرق تقييم البرنامج:**

– تقييم بنائي مبدئي: يتم في نهاية كل جلسة قياس مدى تحقيق الأطفال للأهداف الإجرائية والمهارات المعرفية.

– تقييم نهائي: يتم بإجراء اختبارات بعدية لمقياس المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومقارنة النتائج مع الاختبارات القبلية ومع المجموعة الضابطة.

– متابعة البرنامج: تتم بعد شهر من إجراء الاختبار البعدي بتطبيق اختبار تتبعي.

*** جلسة 7: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

سعيًا للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، استُخدِمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS-26)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي:

– لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس، استُخدِم معامل الارتباط (بيرسون)، وألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان)، بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس.

– اختبار مان وتني، واختبار ويلكوكسون، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب وذلك للتحقق من

فروض الدراسة بشأن تأثير البرنامج على مستوى المهارات المعرفية لدى المشاركين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ـ وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الطلاب في القياس البعدى وذلك للوقوف على دلالة ما قد يطرأ على المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد ولحساب حجم تأثير البرنامج فقد اعتمد الباحث في حسابه على معامل الارتباط الثنائي للرتب (r prd) في حالة اختبار مان وتني للعينتين مستقلتين.

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات القياس البعدي وحجم الأثر لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد.

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	r prd
مهارة العد	تجريبية	17.00	187.00	0.000	3.989-	0.000	1.0 كبير جدا
	ضابطة	6.00	66.00				
مهارة التمييز	تجريبية	17.00	187.00	0.000	4.025-	0.000	1.0 كبير جدا
	ضابطة	6.00	66.00				
مهارة الوعي بالفراغ	تجريبية	17.00	187.00	0.000	3.990-	0.000	1.0 كبير جدا
	ضابطة	6.00	66.00				
المقياس ككل	تجريبية	17.00	187.00	0.000	3.984-	0.000	1.0 كبير جدا
	ضابطة	6.00	66.00				

يتضح من جدول (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ والمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارات لدى أطفال التوحد، وبلغ حجم الأثر r prd هي 1.0 في جميع المهارات مما يعني أن التأثير كبير جدًا، وتأثير البرنامج التدريبي على المهارات المعرفية.

ويفسر الباحث إن النتائج إلى أن البرنامج التدريبي استخدم طرقا وأساليب تفاعلية ومحفزة تناسب احتياجات وقدرات هذه الفئة من الأطفال. كما قد تعود إلى أن البرنامج اعتمد على فنيات الممارسات المبنية على

الأدلة، وهي فنيات تستند إلى البحوث والدراسات العلمية التي أثبتت فعاليتها في تحسين مهارات الأطفال ذوي اضطرابات التواصل والتفاعل. ومن هذه الفنيات: التحليل السلوكي التطبيقي، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتعلم المستند إلى المشروع، والتعلم باللعب، وغيرها. وقد ساهمت هذه الفنيات في جذب انتباه الأطفال وزيادة دافعيتهم للتعلم والتفاعل. كما قد يعود إلى الأنشطه المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي، وهي أنشطة متنوعة ومتكاملة تشمل مجالات مختلفة من المعرفة والحياة. ومن هذه الأنشطة: الألعاب الرياضية، والألعاب الفكرية، والألعاب الإبداعية، والألعاب التعاونية، والألعاب التعبيرية، وغيرها. وقد أتاحت هذه الأنشطة للأطفال فرصة لتطبيق مهاراتهم المعرفية في بيئات محفزة وممتعة.

نتائج الفرض الثاني: ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد وأبعاده في القياسيين القبلي والبعدي، ولحساب حجم تأثير البرنامج فقد اعتمدت الباحث في حسابه باستخدام معامل الارتباط الثنائي r_{prd} في حالة اختبار ويلكوكسون للعينتين مرتبطتين.

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات في القياسيين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمستوى المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد.

الأبعاد	القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
مهارة العد	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.941-	0.0033	1.0 كبير جدا
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00			
	التساوي	0					
مهارة الوعي بالفراغ	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.940-	0.0033	1.0 كبير جدا
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00			
	التساوي	0					
مهارة الوعي بالفراغ	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.946-	0.0032	1.0 كبير جدا
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00			
	التساوي	0					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.936-	0.0033	1.0 كبير جدا
	الرتب الموجبة	11	6.00	66.00			
	التساوي	0					

يشير جدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارات لدى أطفال التوحد، كما يلاحظ أن جميع الرتب سالبة، مما يعني أن جميع درجات القياس البعدي أعلى من درجات القياس القبلي، وأنه لا توجد رتب موجبة أو تساوي، مما يشير إلى اتساق النتائج وانعكاسها على تحسن أداء المجموعة التجريبية بشكل كبير كما يتضح أن قيمة حجم الأثر هي 1.0 في جميع المهارات، مما يعني أن التأثير كبير جدًا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي قد أثبت فاعليته في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد، وأن هذه التنمية تنعكس على تحسن قدرتهن على التعامل مع أطفالهن وتلبية احتياجاتهم التعليمية والسلوكية. وقد يكون ذلك ناتجًا عن استخدام البرنامج للممارسات المبنية على الأدلة والتي تتماشى مع خصائص وقدرات أطفال التوحد، مثل استخدام الأساليب التفاعلية والتعاونية والمشاركة الفعالة والتغذية الراجعة والتقويم المستمر في إطار البرنامج التدريبي، تم استخدام مجموعة من الفنيات والأنشطة المبنية على الأدلة لتنمية المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أولاً، تم استخدام التعلم المباشر والذي يتميز بتقديم المعلومات بشكل منظم ومتسلسل وواضح، مع توفير التغذية الراجعة والتقويم المستمر، وإشراك الأطفال في التفاعل مع المعلم وزملائهم. ثانياً، تم استخدام التعزيز المشروط والذي يهدف إلى تقديم مكافآت أو عقوبات مرتبطة بأداء الطفل أو سلوكه، بحيث يزيد من احتمالية تكرار الأداء أو السلوك المرغوب فيه، أو يقلل من احتمالية تكرار الأداء أو السلوك غير المرغوب فيه. ثالثاً، تم استخدام التعلم بالتقليد والذي يساعد على تقديم نماذج أو قدوات للطفل ليحاول محاكاتها أو تقليدها في حل المشكلات أو إظهار المهارات، مع تزويده بالإرشادات والإشادات. رابعاً، تم استخدام التعلم باللعب والذي يزود الطفل بفرص للاستكشاف والإبداع والتفاعل مع بيئته من خلال أنشطة لعب مختلفة، تناسب اهتماماته وقدراته، وتحفز على التطور المعرفي والإنفعالي والاجتماعي. خامساً، تم استخدام التعلم بالاستكشاف والذي يشجع الطفل على طرح الأسئلة والفضول حول موضوع محدد، ثم يزوده بالأدوات والإستراتيجيات لإجراء التحقيق والبحث والتجريب والاستنتاج، مع توفير الدعم والتوجيه من قبل المعلم.

نتائج الفرض الثالث: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط الرتب على مقياس المهارات المعرفية بين أفراد

المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد وأبعاده في القياسيين البعدي والتتبعي.

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد.

الأبعاد	القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة العد	الرتب السالبة	5	3.70	18.50	-.476-	0.6341
	الرتب الموجبة	4	6.63	26.50		
	التساوي	2				
مهارة الوعي بالفراغ	الرتب السالبة	1	6.00	6.00	-1.693-	0.0905
	الرتب الموجبة	7	4.29	30.00		
	التساوي	3				
مهارة الوعي بالفراغ	الرتب السالبة	3	9.17	27.50	-.490-	0.6238
	الرتب الموجبة	8	4.81	38.50		
	التساوي	0				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	4	4.25	17.00	-1.072-	0.2839
	الرتب الموجبة	6	6.33	38.00		
	التساوي	1				

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ والدرجة الكلية، مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارات لدى أطفال التوحد. كما يتضح أن متوسط الرتب للقياس التتبعي أعلى من متوسط الرتب للقياس البعدي في مهارة العد والدرجة الكلية، وأقل منه في مهارة التمييز والوعي بالفراغ، ولكن هذه الفروق غير معنوية إحصائيًا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي قد أثبت فاعليته في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال التوحد، وأن هذه التنمية لم تتأثر بمرور الزمن أو بالتدخلات الأخرى التي قد تكون تعرض لها الأطفال بعد القياس البعدي. وقد يكون ذلك ناتجًا عن استخدام البرنامج للممارسات المبنية على الأدلة والتي تتماشى مع احتياجات وقدرات أطفال التوحد، مثل استخدام

التعلم المباشر والتعزيز المشروط والتعلم بالتقليد والتعلم باللعب والتعلم بالاستكشاف. كما قد يكون ذلك ناتجًا عن تحفيز البرنامج للذاكرة والانتباه والإدراك والتفكير لدى الأطفال، مما يساعدهم على استيعاب وتذكر وتطبيق المهارات المكتسبة في مواقف مختلفة. وقد يكون ذلك أيضًا ناتجًا عن مشاركة الأمهات في تنفيذ البرنامج مع أطفالهن، مما يزيد من فرص التعلم والتدريب والمتابعة للأطفال في بيئة منزلية داعمة.

التوصيات المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

- يمكن استخدام البرنامج التدريبي في المدارس والمراكز الخاصة بتعليم وتأهيل أطفال التوحد.

- تدريب المعلمين والأخصائيين على فنيات الممارسات المبنية على الأدلة وكيفية تطبيقها، لتحقيق الاستفادة القصوى للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- تشجيع الأهالي على المشاركة في البرنامج التدريبي وتقديم الدعم والإرشاد لهم.

البحوث المقترحة:

بناءً على النتائج يمكن اقتراح البحوث التالية:

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات لتقييم فاعلية البرنامج التدريبي على مهارات أخرى لأطفال التوحد.

- دراسة تأثير البرنامج التدريبي على مهارات العد والتمييز والوعي بالفراغ لدى أطفال التوحد من مستويات مختلفة من الاضطراب.

- دراسة تأثير البرنامج التدريبي على سلوكيات وانفعالات أطفال التوحد ومدى رضاهم عن البرنامج.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البكار، حمزة عبد الحافظ عبد الله. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تطوير المهارات المعرفية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا). الجامعة الأردنية.

جعفر، عامر بن علي محمد. (2022). فعالية برنامج قائم علي الممارسات المبنية على الأدلة في خفض السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (25)، 62-94.

حسن، هشام فتحي، الدايخ، فتحي طاهر، حسين، خليل معيوف محمد. (2019). آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الزيتون*، (32)، 182-201.

الحسين، عبد الكريم بن حسين. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 52-91.

صالح، سلوي بنت رشدي أحمد. (2022). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*، *7*(33)، 869-921.

عبد السلام، حاتم عبد السلام محمد. (2020). فاعلية برنامج للتدخل المبكر لتنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(35)، 148-189.

عبد السلام، سارة عبد السلام مصطفي. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم علي أنشطة بعض الذكاءات المتعددة لتحسين المهارات المعرفية وأثرها علي الكفاءة الاجتماعي لدي أطفال الروضة ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (21)، 556-615.

عبد ميهوب، سهير إبراهيم. (2022). برنامج تدريبي لتحسين بعض الوظائف التنفيذية وأثره في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (21)، 375-437.

عزازي، أحمد محمد عاطف. (2021). واقع الممارسات المبنية علي الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، *3*(5)، 2416-2471.

عيد، يوسف محمد يوسف. (2020). الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (14)، 475-486.

المالكي، نبيل بن شرف. (2021). مستوي معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *13*(2)، 40-65.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agran, M., Spooner, F., & Singer, G. (2017). Evidence-based practices: The complexities of implementation. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, *42*(1), 3-7. doi:10.1177/1540796916685050

American Society of Autism. GVUS WWW user survey. April 2004, from http://www.AutismSociety.org.

Bahmani, M., Naelmi, E., & Rezale, S. (2018). The interventional Program Effectiveness of Cognitive-Behavioral Plays on Social and Emotional Skills in Autism Disorder Children with High Performance. Clinical Psychology Studies, 831, 157-176.

Baker-Ericzén, M., Fitch, M., Kinnear, M., Jenkins, M., Twamley, E., Smith, L., & Leon, J. (2018). Development of the Supported Employment, Comprehensive Cognitive Enhancement, and Social Skills program for adults on the autism spectrum: Resuits of initial study. Autism, *22*(1), 6-19.

Bal, A., & Trainor, A. (2016). Culturally responsive experimental intervention studies: The development of a rubric for paradigm expansion. *Review of Educational Research*, *86*(2), 319–359. https://doi.org/10.3102/0034654315585004

Bishop-Fitzpatrick, L., Minshew, N., and Eack, S. (2014). "A systematic review of psychosocial interventions for adults with autism spectrum disorders," in Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders, eds F. R. Volkmar, B. Reichow, and J. McPartland (Springer). 315-327.

Carpenter, M., Pennington, B., & Rogers, S. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *32*(2), 91-106.

Chalmers, M. & Alderson, B. (2010). Free Classification as a Window on Executive Functioning in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 40, 844-857.

COOK, G., TANKERSLEY, M, & HARJUSOLA-WEBB, S. (2008). Evidence-Based Special Education and Professional Wisdom: Putting It All Together. *Intervention in School and Clinic*, (44), 105-111. DOI:10.1177/1053451208321566

Delafield-Butt, J., Trevarthen, C., Rowe, P., & Gillberg, C. (2018). Being misunderstood in autism: The role of motor disruption in expressive communication, implications for satisfying social relations. Behavioral and Brain Sciences, 42, E86. doi:10.1017/S0140525X1800242X

Geraldhyne, J., Yuliati, N., & Saputri, D. (2020). The

Abstract reasoning and friendship in high functioning preadolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(1), 32-43.

Sophy Kim S.H., Bal V.H., Lord C. (2021). Autism Diagnostic Interview- Revised. In: Volkmar F.R. (eds) Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_894

White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of autism and developmental disorders*, 3710, 1858-1868.

World Health Organization. (2018). The ICD-11 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. World Health Organization.

WHO. (2019). International Classification of Diseases 11th Revision.

Wong, C., Odom, S., Hume, K., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., & Schultz, T. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, *45*(7), 1951-1966.

❊ ❊ ❊

Analysis of Social Environment Role on the Enhancement of Interpersonal Intelligence of Autism Children. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (58-62). Atlantis Press.

Gustafson, L. (2016). Learning Styles for Children with Autism. Adlerian Counseling and Psychotherapy, *4*(1), 1-22.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail- focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 361, 5-25.

Hickson, L., Laplante-Lévesque, A., & Wongd, L. (2013). Evidence-Based Practice in Audiology: Rehabilitation Options for Adults With Hearing Impairment. *American Journal of Audiology*, (22), 329–331.

Knight, V., Huber, H., Kuntz, E., Carter, E., & Juarez, A. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, *34*(1), 3-14. doi:10.1177/1088357618755694

Krzysztofik, K., & Otrebski, W. (2018). Measurement tools of autism syndrome severity and selected neurocognitive processes in individuals with ASD. Psychiatr Pol, 52, 641-650.

Locke, F.; Xie, F. & Harkar, M. (2014). Correlation of Cognitive and Social outcomes among Children with Autism Spectrum Disorder in a randomized trial of behavioral intervention. Autism. The international *journal of Research & Practice*, *18*(4), 370-375.

Long, C.; Matthew, G. & James B. (2011). Cognitive Skills of young Children with and without Autism Spectrum Disorder Using the BSID-III. Autism Research and Treatment, 1-7.

Mills, C., & Chapparo, C. (2017). Use of Perceive, Recall, Plan, Perform Stage Two Cognitive Task Analysis for students with autism and intellectual disability: The impact of a sensory activity schedule. *Journal of Occupational Therapy, Intervention*, *10*(3), 232-253. Schools, & Early

Pellicano, E. (2010). The development of core cognitive skills in autism: A 3-year prospective study. Child Development, *81*(5), 1400-1416.

Reynolds, L., Lincoln, J., Iravani, R., Toma, V., & Brown, S. (2018). The relationship between executive functioning and emotional intelligence in children with autism spectrum disorder. Open *Journal of Psychiatry*, *8*(3). 253-262.

Solomon, M., Buaminger, N., & Rogers, S. J. (2011).

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (29)، ص ص 47 - 76، الرياض (2023م/ 1445هـ)

فعاليّة نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة

أ. بدرية بنت سعيد الغامدي[1]، ود. سعيد بن سعد القحطاني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدِّراسة إلى معرفة فعالية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة، تكوّنت عينة الدِّراسة من ستِّ طالباتٍ من ذوات الإعاقة الفكريَّة الملتحقات ببرنامج رعاية نهارية لِما بعد المدرسة، تمَّ تدريب الطَّالبات في فصلٍ دراسيٍّ كامل لإكسابهم المهارات التقنيَّة المكتبية الأساسية مثل استخدام البريد الإلكتروني وحفظ وطباعة الملفات من خلال استخدام استراتيجيَّة نمذجة الفيديو. باستخدام منهجية تصاميم دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)، توصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة على متغيّرين، وهي: نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ، والمدَّة الزَّمنية لإتمام المهام.

الكلمات المفتاحية: نمذجة الفيديو، المهارات التقنيَّة المكتبيَّة، الإعاقة الفكريَّة.

The Effectiveness of Video Modeling in Acquiring Office Technical Skills to Students with Intellectual Disabilities

Ms. Badriah Saeed ALghamdi[1], and Dr. Saeed Saad alqahtani[2]

Abstract: The study aimed to examine the effectiveness of video modeling in acquiring office technical skills for female students with intellectual disabilities. The participants were six female students with intellectual disabilities who enrolled in an after-school day care program. The students were trained to use office technical skills such as using email, save, and print files. Using single subject designs (multiple baselines design across participants), and be using video modeling strategy, the results showed that the students were able to acquire office technical skills based on two variables: the percentage of correctly completed skills, and the time period for completing tasks.

Key words: Video Modeling, Office Technical Skills, Students with Intellectual Disabilities.

---

(1) طالبة ماجستير الآداب في التَّربية الخاصة - قسم التربية الخاصة - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: Bbbee1282@gmail.com

(2) أستاذ مشارك - قسم التربية الخاصة - جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز.

البريد الإلكتروني: Saeed.alqahtani@psau.edu.sa

(1) Student Master of Arts degree in special - Department of Special Education - Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

E-mail: Bbbee1282@gmail.com

(2) Associate Professor - Department of Special Education- Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

E-mail: Saeed.alqahtani@psau.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تعتبر الخدمات الانتقاليَّة من الأنشطة التربويَّة المهمّة التي تسعى إلى تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة إلى ما بعد المرحلة الثانوية حيث إنّها تساعد الطّلاب ذوي الإعاقة في الانتقال من المرحلة الثانويّة لِما بعدها من مراحل تعليمية أو مهنيَّة (الدَّليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437هـ؛ المالكي، 2020). حيث تهدف الخدمات الانتقاليَّة إلى دمج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، ورفع جودة حياتهم (الدوسري والشمري، 2021)، وإكسابهم المهارات الأكاديميَّة والمهنيَّة (أبو النور ومحمد، 2017). وتسهِّل الانتقال إلى سوق العمل وتحمّل المسؤوليات بعد المرحلة الثانويّة، كالاستقلاليَّة، والمشاركة في المجتمع (Taylor; Broyhill; Burris, & Wilcox, 2017).

كذلك تُسهم هذه الخدمات في تعزيز تقديرهم لذاتهم، وإكسابهم مهارات تقرير المصير والمطالبة بالحقوق، وتسمح لهم باستكشاف مجالاتٍ مختلفةٍ، منها: الخبرة المجتمعية، وأنشطة الحياة اليوميَّة، ونشاطات ما بعد المدرسة بشكلٍ عامٍّ (Almalky, 2018). وتأهيلهم للمهن الملائمة لقدراتهم ومهاراتهم (عامر، 2015). وبما أنَّ الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة جزءٌ من المجتمع، فيجب عدم إهمال حقّهم في الحصول على الوظيفية الملائمة لقدراتهم ومهاراتهم (العجمي والبتال، 2016)؛ لكي يكونوا أفرادًا فاعلين في هذا المجتمع.

فقد أكّدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2007) في المادة رقم (27) – العمل والعمالة- على أنْ "تعترف الدُّول الأطراف بحقِّ الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل، على قدم المساواة مع الآخرين، ويشمل هذا الحق إتاحة الفرصة لهم في عملٍ يختارونه، أو يقبلونه بحريّةٍ في سوق وبيئة عملٍ منفتحين أمام الأشخاص ذوي الإعاقة". وفي ضوء ذلك فإنَّ تدريب الطّلاب ذوي الإعاقة على بعض المهن والوظائف التي تناسب قدراتهم يكتسب أهمية اجتماعية. كما أشارت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (2020) إلى أهمية تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة للمهن المناسبة لقدراتهم، وهذا يتطابق مع ما اقره قانون ذوي الإعاقة الأمريكي (Individuals with Disabilities Education Act, 2015).

ويمكن بطبيعة الحال أنْ يحصل الأشخاص ذوو الإعاقة على مهنةٍ إذا قُدِّم لهم التّأهيل المناسب (عبيد، 2012)، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية التأهيل المهني لذوي الإعاقة من كونه يمكنهم من العيش باستقلاليَّة تامة أو جزئية عن الآخرين، واعتمادهم على أنفسهم، كما أنَّه ينمّي المهارات الاجتماعيَّة لذوي الإعاقة الفكريَّة التي تساعدهم على تحقيق التكيُّف الاجتماعي ويسهِّل اندماجهم في المجتمع، والاستفادة من قدراتهم في التنمية

(الـديب، 2010، ص193)، وينمّـي مهـارات تقريـر المصير، وذلك عن طريق قدرة الفرد على وضع الخيارات والقرارات فيما يتعلَّق بنوعية المهنـة المناسـبة لتفـضيلاته وقدراته (Field & Hofman, 2007).

فمن المهن التي أظهر ذوو الإعاقة الفكريَّة قدرةً على اكتسابها والعمل بها، أعمال الخدمة في المطاعم والفنادق، وتنسيق الحدائق (فراج، 2020)، وتنظيم الكتب، (Goh & Bambara, 2013)، ومهارة الطهي (Taber-Doghty, 2011). حيث تعتمد هذه الوظائف عـلى المهـن اليدويـة البـسيطة (فـراج، 2020)، ولكـن أشـارت العديـد مـن الدِّراسات قدرة ذوي الإعاقة الفكريَّة على تعلم وتنفيـذ الكثير من المهارات المتقدمة مثل الأعمال المكتبية والتقنيَّة والسكرتارية، واستخدام الحاسب (النفيعي والقحطاني، 2021).

وقد أثّر التطور السَّريع في استخدام التقنيات بشكلٍ واضحٍ على طريقة الوظائف الحالية والمستقبلية؛ ممَّا حـتّم على التربويين تأهيـل وتـدريب ذوي الإعاقـة والإعاقـة الفكريَّة على هذه الوظائف (Collir, 2007)؛ لذا وجـب تزويدهم ببرامج تعزِّز تلـك المهـارات المتقدمـة لـديهم، وتزيـد مـن فـرص حـصولهم عـلى التَّوظيـف مـستقبلاً (David et al., 2015)، حيث تؤثِّر هـذه المهـارات عـلى مجـالات الـتعلُّم والتنميـة المجتمعيـة والمهنيـة (Royal, 2016)؛ لـذا مـن المهـم أنْ يكونـوا مـستعدّين للانتقـال لأمـاكن العمـل الحديثـة ذات البيئـات التقنيَّـة المتقدمـة وتقديم خيارات عمل أكبر لهم. ومن أهمِّ المهارات التي تتـيح للأشـخاص ذوي الإعاقـة الفكريَّـة المـشاركة في العمل هي استخدام الحاسب الآلي.

ومن المهارات التي أظهر الأشـخاص ذوي الإعاقـة الفكريَّة قدرتهم على اكتـسابها المهـارات التقنيَّـة المكتبيَّـة: الطباعة والكتابة (النفيعـي، 2021) وإرسـال أو اسـتقبال الإيمـيلات (David et al., 2015) وتـصنيف الملفـات وتنظيم الأوراق (Cihak & Schradcr, 2008; Kellems & Morningstar, 2012) فعلى سبيل المثال: امتلاك مهارة استخدام البريد الإلكتروني قد تُسهم في إتاحة فرص أكبر للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة في الحصول عـلى عمـلٍ (Gazday, 2021) مقارنة بالمهارات اليدوية. حيث إنّ من بعض عوائق توظيف ذوي الإعاقة الفكريَّـة هـو التـصور النمطي السائد لدى أصحاب العمل في عدم قدرتهم عـلى القيام بالأعمال (Rodriguez et al., 2020).

وقد أظهرت العديد من الدِّراسات فاعليَّـة وفائـدة التَّدريب على المهـارات التقنيَّـة المكتبيـة لـذوي الإعاقـة الفكريَّة، مثل استخدام البريـد الإلكـتروني، (David et al., 2015)، والسكرتارية (Cihak et al., 2015). حيث اكتسب الأشخاص المهارات اللازمة لاسـتخدام البريـد الإلكـتروني، وحـافظوا عليهـا، وسـاعدت في أدائهـم للمهارات التقنيَّة المكتبيـة، وهـذا مـا أشـار إليـه أوزلـر

وأكميت (Ozler & Akcamete, 2022) من أنَّ مهارات الكمبيوتر، ومنها البريد الإلكتروني، أفادت الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة في أداء واجباتهم المدرسية وكذلك في التقديم على الوظائف، في حين أشارت نتائج دراسة جازداج (Gazdag, 2021) إلى أنَّ فهم رسائل البريد الإلكتروني، وتصنيفها تعزّز قابلية الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة للتوظيف، ولا سيّما الوظائف التقنيَّة المكتبيَّة.

ومن الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية المهارات لدى الطّلاب النَّمذجة بالفيديو (Cook & Cook, 2013)، حيث يرى الباحثون أنَّ التَّدريب المستند على الفيديو يمكن أن يوفِّرَ الكثير من الفرص للطلاب ذوي الإعاقة؛ لاكتساب المهارات الأكاديمية والوظيفية المهمّة (Burton et al., 2013)؛ إذ يُعدُّ التَّدريب القائم على الفيديو أحد التقنيات الشائعة والفعّالة لدى الطّلاب ذوي الإعاقة (Mechling, 2005)، حيث إنّ النَّمذجة بالفيديو توضح المهام المطلوبة عن طريق تدرُّج المهارة بالكامل، ومشاهدتها، ومن ثم القيام بتطبيقها (Rayner et al., 2009). فقد اكتسب الطّلاب ذوو الإعاقة المهارات المختلفة من خلال النَّمذجة بالفيديو بسبب التكرار للمهارة المشاهدة، وجذب انتباه الطلبة (العواد والسحيباني، 2022) وتوفّر المادة التعليمية طيلة فترة اكتساب المهارة، ولذلك فإنَّ التقليد عن طريق نمذجة الفيديو فعّال في تنمية المهارات لدى الطّلاب (أحمد والخميسي والشيراوي، 2016؛ البقمي والرفاعي، 2022).

وفي هذا الصَّدد أظهرت العديد من الدِّراسات المتعلِّقة باستراتيجيَّة نمذجة الفيديو، كدراسة الزريقات (2021) التي استخدمت نمذجة الفيديو لتحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأشارت دراسة البقمي والرفاعي (2022)؛ الى ان نمذجة الفيديو عززت المهارات الاستقلاليَّة، وتنمية بعض المهارات الحياتية (سلامة، 2020)، وتشير تلك الدِّراسات إلى مدى فاعليَّة استراتيجيَّة نمذجة الفيديو في التحسُّن الملحوظ للمهارات وتنميتها. وهذا ما أكّده اوزلر وأكميت (Ozler & Akcamete, 2022) على أنَّ استراتيجيَّة النَّمذجة بالفيديو كانت فعّالةً في اكتساب مهارات متقدمة، مثل استخدام الكمبيوتر. في حين أشارت نتائج دراسة هارت ووالون (Hart & Whalon, 2012) إلى تأثير النَّمذجة بالفيديو على الاستجابة الأكاديميَّة.

مشكلة الدراسة:

يواجه الأشخاص ذوو الإعاقة الفكريَّة تحديات بعد المرحلة الثانويّة، ومنها صعوبة الحصول على العمل الذي يضمن استقلاليتهم، كما ذكرت العجيمي (2019) أنَّ الانتقال للحياة بعد المرحلة الثانويّة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة، يمثِّل تحدياتٍ، ومنها التحديات في

العمل، أو صعوبة حصولهم على عملٍ مناسبٍ لمهاراتهم وقدراتهم (القريني، 2018)أو الاحتفاظ بالعمل مدَّةً طويلةً، وتظهر تلك الصعوبات في أكثر المهارات المطلوبة في سوق العمل (اللقاني والدخيل، 2019) أو توفر فرص وظيفية متنوعة تناسب قدراتهم ومهاراتهم المحدودة.

ومن هذا المنطلق يأتي الدّور التي تقوم به الخدمات الانتقاليَّة في مساعدة ذوي الإعاقة الفكريَّة على الانتقال ما بعد الثانويّ، وتنمية وتطوير مهارات العمل لديهم، حيث تسهم تلك الخدمات في تدريب الفرد على بعض الوظائف المناسبة، ومن ثم انتقاله إلى العمل (القريني، 2018)، حيث ان هناك العديد من التحديات في توظيف ذوي الإعاقة ومنها عدم حصول الفرد ذوي الإعاقة الفكريَّة على التَّدريب اللازم (العجمي والبتال، 2016)، كما ذكرت أهداف رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030 تمكين ذوي الإعاقة من الحصول على فرص العمل المناسبة لهم التي تضمن استقلاليتهم، وتزويدهم بكسب ما يساعدهم على تحقيق النجاح (رؤية 2030، 2016).

وعلى الرغم من أهمية مهارات الحاسب الآلي في عصرنا الحالي في التَّوظيف، إلا أنَّ بعض الدِّراسات تشير إلى أنَّ نسبة معرفة ذوي الإعاقة العقلية بمهارات الحاسب محدودة جداً. فتوصَّلت نتائج دراسة لي تسانغ وآخرين (Li–Tsang et al., 2005) إلى أنَّ 6,2٪ من ذوي الإعاقة الفكريَّة فقط يعرفون استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، في حين أنَّ 33,1٪ لم يستطيعوا تشغيل الجهاز على الإطلاق؛ لذا ينبغي تدريب ذوي الإعاقة الفكريَّة على مهارات استخدام الحاسب الآلي من أجل زيادة فرص التَّوظيف لهم.

ولعلَّ من العوامل التي ستساعد في تدريب ذوي الإعاقة الفكريَّة على تطوير مهارة استخدام المهارة التقنيَّة المكتبية هي استخدام إحدى الاستراتيجيّات المناسبة لخصائص ذوي الإعاقة الفكريَّة ومنها: النَّمذجة بالفيديو، حيث تعدُّ من الممارسات المبنية على الأدلة ذات الفاعلية (الوابلي، 2014؛ عيد، 2020). وأثبتت العديد من الدِّراسات فاعليَّة النَّمذجة بالفيديو لتعليم المهارات المهنية والمهارات المتعلقة بالتَّوظيف، كدراسة أوزلر وأكميت (Ozler & Akcamete, 2022) أنَّ استراتيجيَّة النَّمذجة بالفيديو كانت فعّالةً في اكتساب المهارات والاحتفاظ بها، وأثبتت دراسة الكسندر وآخرين (Alexander et al., 2013) فاعليَّة النَّمذجة بالفيديو في فرز البريد، وللنمذجة بالفيديو تأثير في إنجاز المهام المكتبيَّة (Cihak & Schradcr, 2008). لذا جاءت هذه الدِّراسة للتعرُّف على فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ وذلك لندرة الدِّراسات التي تناولت اكتساب وتطوير المهارات التقنيَّة المكتبية.

سؤال الدراسة:

ما مدى فاعليَّة نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؟

هدف الدراسة:

التعرُّف على فاعليَّة نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

1- إثراء البحث العلمي حول فاعليَّة استراتيجيَّة النَّمذجة بالفيديو، وأثرها في إكساب المهارة لذوي الإعاقة الفكريَّة.

2- أهمية الانتقال بالمواضيع البحثية من تنمية وإكساب المهارات اليدوية البسيطة لذوي الإعاقة الفكريَّة إلى مواضيع تتناسب مع قدراتهم تمكنهم وتوفر لهم فرص أوسع وأكثر في التوظيف.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- تعتبر المهارات التقنيَّة المكتبيَّة من المهارات الضرورية لسوق العمل في العصر الحالي؛ مما يحتم على التربويين تدريب ذوي الإعاقة الفكريَّة على مهارات العصر، ومنها مهارات الحاسب الآلي، وتطبيقاته المختلفة.

2- معرفة ذوي الإعاقة الفكريَّة بمهارات الحاسب الآلي لا يقتصر في الحصول على فرص وظيفية، بل يعزّز الثقة في النفس، وينمّي مهارات الانتقال المختلفة، مثل: تقرير المصير، وتصحيح الصورة النمطية عن محدودية قدرات ذوي الإعاقة الفكريَّة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسة على استخدام نمذجة الفيديو في إكساب المهارات التقنيَّة المكتبيَّة للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

الحدود المكانية: مركز للرعاية النهارية تابع لوزارة الشؤون الاجتماعية في منطقة الرِّياض.

الحدود البشرية: طُبِّقت الدِّراسة على ستِّ طالباتٍ من ذوات الإعاقة الفكريَّة.

الحدود الزمانية: طُبِّقت الدِّراسة في الفصل الدِّراسي الثالث من العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

النَّمذجة بالفيديو:

اصطلاحاً: هي من الاستراتيجيّات التي تعتمد على التعلُّم بالملاحظة، وتقليد ما يتمُّ عرضه من خلال الفيديو، بقصد تغيير في السلوك أو إكساب وتعليم مجموعة من المهارات أو السلوكيات الجديدة، بهدف التمكُّن من تعميمها في المواقف الأخرى المشابهة (عمر، 2012).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: استراتيجيَّة تعتمد في عرضها على التقنيَّة، حيث يتضمن الفيديو جميع المهارات

المستهدف تطويرها بالكامل ومشاهدتها، وعرضها بطريقة متسلسلة وبتعليق صوتي، ومن ثمّ القيام بتطبيقها من خلال النَّمذجة.

الإعاقة الفكريَّة:

اصطلاحاً: تعرّف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكريَّة والنمائية (Association American on Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD, 2021) الإعاقة الفكريَّة بأنّها: حالة تشير إلى انخفاض الأداء الفكري للفرد والسلوك التكيفي الذي يشمل المهارات الاجتماعية والمهارات المهنية، وتظهر هذه الإعاقة الفكريَّة قبل وصول الفرد سنّ الاثنين وعشرين عامًا من عمره.

وتعرّف الباحثة الإعاقة الفكريَّة إجرائياً: الإعاقة الفكرية البسيطة، وتبلغ درجة الأداء الفكري (70-75) على اختبارات الذكاء.

المهارات التقنيَّة المكتبيَّة:

اصطلاحاً: هي المهارات المتعلّقة بالجوانب التقنيَّة المكتبية؛ لأداء بعض المهام في الأعمال المكتبية مثل السكرتارية (Cihak et al., 2015).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنّها المهارات التي تعتمد في تطبيقها على استخدام جهاز الحاسب الآلي، وتكون ضروريةً وأساسيةً في العمل، مثل مهارة (فتح البريد الالكتروني من المتصفح، كتابة عنوان البريد الالكتروني، كتابة كلمة المرور، تسجيل الدخول، فتح البريد، تنزيل الملف، فتح الملف، نقل الملف إلى المجلد، طباعة الملفات، تدبيس الأوراق، الرد على البريد الالكتروني، تسجيل الخروج).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الخصائص المهنية لذوي الإعاقة الفكرية:

يعاني الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من ضعف المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة، وبالتالي تؤثر على قدرتهم على اكتساب وتعلم مهارات تؤهلهم لسوق العمل (الحازمي، 2021). ولهذا، يقتصر تدريبهم على المهارات اليدوية (آدم ومحمد، 2021)، مثل النجارة والأعمال اليدوية. وبالرغم من تدني مهاراتهم العقلية والأكاديمية وحاجتهم إلى فترات طويلة للتعلم، إلا إنهم قادرين على اكتساب المهارات المختلفة بما فيها مهارات العمل. حيث أثبتت الكثير من الدراسات قدرتهم على تعلم مهارات متنوعة ومتقدمة. ولإنجاح إكسابهم مهارات العمل؛ فإنهم بحاجة إلى إشراف مستمر وتدريب على رأس العمل كما أنهم يفضلون الأعمال المتكررة والروتينية (Sigstad & Garrels, 2023)؛ ولهذا فإنَّ إعداد البرامج التي تنمّي المهارات المهنية لديهم ضرورية لاستقلالهم والاندماج في المجتمع (الذيابي، 2022؛ فراج، 2020)، ولتأهيلهم للحياة العملية وعبيد (يحيى، 2005، 151).

المهارات التقنيَّة المكتبية:

على الرغم من أهمية الوظائف اليدوية البسيطة لذوي الإعاقة الفكريَّة، إلا أنّ متطلبات التوظيف في العصر الحالي تستدعي مهاراتٍ أكثر تقدُّمًا من المهارات اليدوية (David et al., 2015)، وعليه تبرز أهمية تدريبهم وتزويدهم بتلك المهارات التي تعزّز من فرص توظيفهم (Coller, 2007)، على سبيل المثال: وجدت دراسة (النعيم والنعيم، 2022) أنّ ذوي الإعاقة الفكريَّة لديهم القدرة على العمل في بعض الوظائف المكتبية، مثل المساعد الإداري، وفي البريد؛ وذلك لملاءمتها لقدرات ذوي الإعاقة (الهامي، 2021). كما تعدُّ المهارات التقنيَّة المكتبية من المهارات الأساسية في بيئات العمل المختلفة، مثل: مهارة استخدام الحاسب الآلي وفتح واستخدام البريد الإلكتروني، وتحميل ورفع الملفات وطباعتها وتصنيفها وتنظيمها.

وقد أدى التطور التقني في عصرنا الحالي إلى العديد من التحديات التي تفرض علينا التَّدريب المهني والتعليم التقني للطلاب تبعاً لحاجات سوق العمل الحديثة، وتأهيل أفراد لديهم القدرة على الإنتاج والنجاح في العمل (عامر وعثمان، 2019). وضرورية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة في مجتمع أصبح التقدم التقني فيه بشكلٍ كبيرٍ في أماكن العمل (Clark, 2004). كما تعتبر المهارات التقنيَّة المكتبية من المهارات المرتبطة بكثير من الأعمال؛ كأعمال السكرتارية، والأعمال المكتبية التي يحتاجها سوق العمل من الأعمال التي تناسب قدرات ذوي الإعاقة الفكريَّة، ويمكن تدريبهم عليها لاكتسابها وإتاحة فرص التوظيف لهم (باعثمان، 2021)، وتعدُّ من المهارات اللازمة من أجل إعداد ذوي الإعاقة الفكريَّة مهنياً، وتحقيق نجاحهم في العمل (خميس، 2018)؛ حيث يجب إتقان الطّلاب لها للتأكد من استعدادهم للعمل والتعلم (الربيعي، 2022).

كما أشار جاكسون (Jackson, 2014) إلى أنَّ المهارات التقنيَّة المكتبية من المهارات المهنية الأساسية التي تدعم الاستعداد للعمل، وتزيد من فرص التوظيف عند تنميتها وإكسابها للطلاب. وتعرّف جهات التوظيف عن المهارات والقدرات التي يحملونها؛ ممّا يتيح إمكانية أكثر للتوظيف لهم (باعثمان، 2021). وتنمية هذه المهارات لديهم تقلّل من مخاوف أرباب العمل حول ما إذا كان ذوو الإعاقة قادرين على العمل، ويمتلكون المهارات الملائمة للتوظيف (Rodriguez et al., 2020). ويمكن إكسابها للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة، من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد على تنمية المهارات والقدرات وسرعة تأهيليهم (آدم ومحمد، 2022)، ومنها استراتيجيَّة النَّمذجة بالفيديو.

النَّمذجة بالفيديو:

تعدُّ النَّمذجة بالفيديو من الاستراتيجيات التي

يتعلَّم الطَّالب من خلالها عن طريق مشاهدة مقطع الفيديو (Murray & Noland, 2012)، وتعتمد على التقليد والمحاكاة (Cooper et al., 2020)، وتكون قائمةً على التعلُّم بالملاحظة؛ حيث يقوم الفرد بمراقبة المهارات المعروضة بالفيديو لتعلُّمها وتطبيقها في المواقف الأخرى المشابهة (الطلحي، 2019).

وهناك ثلاثة أنواعٍ رئيسةٍ للنمذجة بالفيديو (Ogilvi & Whitby, 2016) وهي النَّمذجة بالفيديو التي يقوم الطَّالب فيها بمشاهدة المهارة كاملة من خلال مقطع الفيديو، ثم تطبيقها باستقلالية (Domire & Wolfe, 2014)، والنَّمذجة الذاتية بالفيديو وذلك عن طريق نمذجة ما يعرضه الفيديو؛ وتستخدم لاكتساب المهارات الجديدة أو تنميتها (Hart & Whalon, 2012)، وتساعد الفرد على ملاحظة ذاته، وهو يكتسب المهارة المطلوبة، ويؤديها بنجاح (Dowick, 2012). أمّا التلقين بالفيديو فيقدّم التوجيه عن طريق خطوات بسيطة تساعد ذوي الإعاقة الفكريَّة على التركيز لكلّ خطوة من المهارة كاملة (Kellems et al., 2016). ويتطلّب اختيار استراتيجيات أكثر كفاءة لزيادة نتائج العملية التعليمة (Singh, 2016) لما يصاحب ذوي الإعاقة الفكريَّة من نقص في الأداء الوظيفي العقلي، والسلوك التكيفي (الوابلي، 2014).

ومن فوائد النَّمذجة بالفيديو مع ذوي الإعاقة الفكريَّة أنَّها تُسهم في جذب انتباه الطّلاب للعملية التعليمية (العواد والسحيباني، 2022)، وتعتمد على أكثر من حاسة تساعد الطّلاب على التركيز، واكتساب المهارة وذلك يراعي الفروق الفردية بينهم (سليمان، 2017). كما أنّ النَّمذجة بالفيديو تقدِّم المهارة في خطواتٍ قصيرةٍ، وبزمنٍ قصيرٍ للفيديو؛ ممّا يحدُّ من تشتُّت انتباه الطَّالب ويسمح له بالتكرار المستمر للفيديو لممارسة المهارة واكتسابها (أبو السعود، 2014)، وأشار عبد الهادي (2017) إلى أنَّ النَّمذجة بالفيديو تنمّي اعتماد الطَّالب على نفسه عند الخطأ، وذلك بالرجوع للفيديو؛ ممّا يحقِّق تقليل الأخطاء في التعلُّم، ويمكن استخدام مقاطع الفيديو في أكثر من بيئةٍ تعليميَّةٍ بما يتناسب مع احتياج الطَّالب وتفضيلاته (Avciogiy, 2013).

الدراسات السابقة:

تم مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت فعالية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، حيث تم ترتيبها من الأقدم للأحدث، ومن ثم التعقيب عليها.

أجرى تشيهاك وشرادكر (Cihak & Schradcr, 2008) دراسةً هدفت إلى مقارنة فعالية وكفاءة التعلُّم، والحفاظ على المهام المكتبية، كاستخدام آلة النَّسخ، وإرسال الفاكس باستخدام النَّمذجة الذاتية بالفيديو، وشملت عينة الدِّراسة أربعة مراهقين من ذوي

اضطراب طيف التوحُّد، واستخدمت الدِّراسة منهجية دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)؛ حيث تمَّ تعليمهم المهارات المهنية عن طريق النَّمذجة الذاتية بالفيديو، وتمَّ حساب النسبة المئوية للخطوات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ كأداة للدراسة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ نمذجة الفيديو كانت فعالةً؛ لاكتساب المهارات المهنية والحفاظ عليها كعمل النسخ وإرسال الفاكس، كما توصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ النَّمذجة بالفيديو مقبولة اجتماعياً في بيئة المدرسة.

في حين قام كيلمس ومورنيجستار (Kellems & Morningstar, 2012) بدراسةٍ هدفت إلى تقييم فاعليَّة استخدام نمذجة الفيديو كوسيلة لتدريس ثلاث مهام متعلّقة بالوظيفة، كتعبئة دفتر الطلبات، والجرد والكنس والتنظيف، واشتملت عينة الدِّراسة على أربعة شباب من ذوي اضطراب طيف التوحُّد، واستخدمت الدِّراسة منهج دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)؛ حيث تمَّ تقديم مقاطع الفيديو لهم بإضافة تعليماتٍ مكتوبةٍ، وحساب عدد الخطوات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ وباستقلاليَّة، وأشارت نتائج الدِّراسة فاعلية النَّمذجة في تعلم المهارات المهنية حيث تمَّ إكمال الخطوات بشكلٍ صحيحٍ، مع المحافظة عليها، وكانوا قادرين على نمذجة الفيديو بشكلٍ مستقلٍّ.

وهدفت دراسة الكسندر وآخرين (Alexander et al., 2013) إلى تعليم فرز البريد باستخدام نمذجة الفيديو، واشتملت عينة الدِّراسة على سبعة مراهقين من ذوي اضطراب التوحُّد، واستخدمت الدِّراسة منهج دراسة الحالة الواحدة (A-B)؛ حيث تمَّ إرشاد المشاركين إلى مجموعةٍ واحدةٍ من الردود (خمس قطع بريدية) باستخدام نمذجة الفيديو لتعليم استجابة مطابقة فرز البريد، مع مراقبة مجموعتين أخريين بشكلٍ متزامنٍ لتأثيرات التعميم، وتمَّ حساب عدد الاستجابات الصحيحة والخاطئة كأداة للدراسة، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ نمذجة الفيديو كانت فعَّالةً لتدريس مهارة فرز الإيميلات.

كما أجرى ديفيد وآخرون (David et al., 2015) دراسةً هدفت إلى دراسة آثار تدريس المهارات الأساسية الرقمية الوظيفية، مثل مهارة إرسال رسائل البريد الإلكتروني، واستلامها وتنظيم الإشارات المرجعية والوصول إلى التخزين السحابي، وشملت عينة الدِّراسة ثلاثة طلابٍ من ذوي الإعاقة الفكريَّة في المرحلة الثانويّة، واستخدمت الدِّراسة تصاميم دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)؛ وتمَّ حساب عدد الخطوات التي تمَّ إكمالها بشكلٍ مستقلٍّ، كأداة للقياس في الدِّراسة، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ جميع الطّلاب اكتسبوا المهارات الوظيفية التقنيَّة وحافظوا عليها.

في حين كانت دراسة تشيهاك وآخرين (Cihak et

(al., 2015) حول تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة الفكريَّة إرسال البريد الإلكتروني عبر أجهزة مختلفة عن طريق برنامج تدريبي، وكان الهدف من هذه الدِّراسة هو فحص استخدام البريد الإلكتروني عبر منصَّاتٍ تكنولوجيةٍ متعدِّدةٍ، مثل: جهاز كمبيوتر مكتبي يعمل بنظام Windows، وجهاز كمبيوتر محمول Apple، وجهاز آيباد لوحي، وشملت العينة أربعة طلاب جامعيين من ذوي الإعاقة الفكريَّة، واستخدمت الدِّراسة منهج دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)، حيث تمَّ فحص تأثيرات التعليم للمهارات الرقمية على الوصول إلى البريد الإلكتروني والردّ عليه وإرساله، وتمَّ استخدام عدد الخطوات المنجزة بشكلٍ مستقلٍّ كأداة للدراسة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فاعلية واكتسابها للأفراد، حيث تعلم جميع المشاركين على مهارة إرسال واستقبال البريد الإلكتروني من منصَّاتٍ متعددةٍ.

وهدفت دراسة جازداج (Gazdag, 2021) إلى تدريس مهارات محو الأمية الرقمية (المهارات التقنيَّة المكتبية الأساسية)، وشملت عينة الدِّراسة ثلاث طلابٍ من ذوي الإعاقة الفكريَّة، واستخدمت الدِّراسة منهج دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)، من خلال برنامج تدريبي للطُّلاب قائم على تصنيف وإدارة رسائل البريد الإلكتروني الواردة، واستخدمت عدد الخطوات المكتملة بشكلٍ صحيحٍ أداة للدراسة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة فاعلية البرنامج التَّدريبي في إكساب المهارات التقنيَّة المكتبية الأساسية للطلاب.

وأجرت النفيعي (2021) دراسةً هدفت إلى التعرُّف على أثر استخدام خاصية التّصحيح التلقائي لتطوير مهارة الطباعة على الحاسب الآلي لدى الطَّالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالبرنامج الانتقالي، وشملت عينة الدِّراسة أربع طالباتٍ من ذوات الإعاقة الفكريَّة البسيطة، واستخدمت الدِّراسة تصاميم دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعدِّدة)، وتمَّ تدريب الطَّالبات لتطوير مهارة الطباعة على الحاسب الآلي من خلال استخدام خاصية التصحيح التلقائي، وتمَّ استخدام حساب المدَّة الزَّمنية كأداة للقياس في الدِّراسة، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فاعلية التصحيح التلقائي في تطوير مهارة الطباعة على الحاسب الآلي.

وقام أوزلر وأكميت (Ozler & Akcamete, 2022) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد ما إذا كانت نمذجة الفيديو فعَّالة في تعليم مهارات الكمبيوتر للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة، وشملت عينة الدِّراسة ثلاث طالبات من ذوي الإعاقة الفكريَّة، واستخدمت الدِّراسة منهج دراسة الحالة الواحدة (الخطوط القاعدية المتعددة)، حيث تمَّ عرض الفيديوهات على جهاز الآيباد لطريقة إعداد السيرة الذاتية وطباعتها، وتمَّ حساب عدد

الاستجابات الصحيحة، كأداة للقياس في الدِّراسة، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ نمذجة الفيديو كانت فعالةً لاكتساب المهارات، والاحتفاظ بها؛ لإعداد السيرة الذاتية وطباعتها، وإرسالها بالبريد الإلكتروني، إلا أنّه كانت هناك صعوبات في تعميم بعض المهارات على أجهزة كمبيوتر وطابعات أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- هناك العديد من الدِّراسات التي بحثت موضوع إكساب وتطوير المهارات التقنيَّة المكتبيَّة لذوي الإعاقات المختلفة، حيث استهدفت هذه الدِّراسات مجموعةً مهمّةً من المهارات التقنيَّة المتقدمة، مثل (استخدام الحاسب، الطباعة، فتح الإيميل، إرسال ملفٍ عن طريق الإيميل، فتح المرفقات من الإيميل وطباعتها، طباعة المستندات، تحميل أو تنزيل ملفٍ مرفقٍ في الإيميل، حفظ ملف باسم مرفق في الإيميل، استخدام آلة تصوير المستندات)، حيث تم التوصُّل إلى نتائج فعالة في اكتساب المشاركين لكثير من المهارات المتقدمة والاحتفاظ بها.

2- استخدمت في الدِّراسات السابقة مجموعةً من الاستراتيجيّات لتطوير المهارات التقنيَّة المكتبيَّة، مثل: النَّمذجة بالفيديو، والتعليم عن طريق النَّمذجة، والنَّمذجة الذاتية بالفيديو وبرامج تدريبية أخرى. والتي أثبتت فعاليتها في إكساب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات متقدمة.

3- يتشابه منهج الدراسة الحالية مع منهج الدراسات السابقة، وذلك باستخدامها المنهج شبه التجريبي عبر تصاميم الحالة الواحدة.

4- تختلف عينة الدراسة الحالية مع عينة الدراسات (Cihak & Schradcr, 2008)، (Kellems & Morningstar, 2012)، (Alexander et al., 2013) والتي استهدفت ذوي اضطراب طيف التوحد.

5- ندرة الدراسات العربية التي تطرقت إلى فعالية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تمَّ استخدام تصاميم الحالة الواحدة (Single Supject Design)، وهو أسلوبٌ من أساليب البحث شبه التجريبي، يُستخدم لمعرفة العلاقة الوظيفية بين المتغيّر المستقل (التدخل)، والتابع (السلوك) (Kazdin, 1982). تمّ استخدام تصميم الخطوط القاعدية المتعددة (multiple-baseline design across participants)؛ لملاءمته للمهارات المستهدفة في هذه الدِّراسة، حيث يتمُّ تقديم التدخل على فترات متباعدة لكلِّ مشارك، ولا يشترط سحب التدخل (Kratochwill et al., 2010). يتناسب هذا التصميم مع المهارات الأكاديمية لعدم تطلبه مرحلة انسحاب للتدخل، حيث أن ما يتعلمه

الطالب في مرحلة التدخل لا يمكن محوه في مرحلة انسحاب لاحقة كما في المهارات السلوكية. تمّ تطبيق التدخل لكلِّ طالبة، بعد فحص مرحلة الخط القاعدي، والتأكُّد من استقرار أداء الطَّالبة (بيانات الخط القاعدي)، حيث تمُّ تأخير الطَّالبات في التدخُّل في حال كان هناك تباينٌ كبيرٌ في الأداء. ونظراً لحتمية تأخير التدخل، فقد تم استخدام تصميم التقصي المتعدد (multiple probe design) لتحييد أثر القياس المتكرر على مهارات المشاركين.

المتغيّر التابع: هو المهارات التقنيَّة المكتبيَّة والمستهدفة في هذه الدِّراسة عبارة عن 12 مهارة هي (فتح الإيميل من المتصفح، كتابة عنوان البريد الإلكتروني، كتابة كلمة المرور، تسجيل الدخول، فتح البريد، تنزيل الملف، فتح الملف، نقل الملف إلى المجلد، طباعة الملف، تدبيس الأوراق، الرد على البريد الإلكتروني، تسجيل الخروج). وقد تمّ اختيار هذه المهارات بعد الرجوع إلى الدِّراسات السَّابقة والمهارات التي من الممكن أنْ يتعلّمها ذوو الإعاقة الفكريَّة.

المتغيّر المستقل: استخدام استراتيجيَّة النَّمذجة بالفيديو، والتي تعتمد على عرض المهارة على شكل فيديو تمَّ تصميمه وإنتاجه من قِبل الباحثة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمّ اختيار ستِّ طالباتٍ من مركز حكومي للرعاية النهارية في منطقة الرِّياض، وتمَّ اختيارهم بناءً على مدى معرفتهن باستخدام الحاسب الآلي، وامتلاكهن لدرجة قليلة من المهارات الأكاديمية، ولديهن مهارات الحد الأدنى من استخدام الحاسب الآلي. وكانت بيانات الطَّالبات على النحو التالي (علماً بأن أسماء الطالبات غير حقيقية):

سمية: تبلغ من العمر (25) عاماً، لديها إعاقة فكرية بسيطة، اجتماعية ومستقلة بذاتها، وتستطيع استخدام الجوال والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

عهد: تبلغ من العمر (22) عاماً، لديها إعاقة فكرية بسيطة، اجتماعية ومستقلة بذاتها، وتستطيع استخدام الجوال والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

غيداء: تبلغ من العمر (26) عاماً، متلازمة داون، اجتماعية ومستقلة بذاتها، وتستطيع استخدام الجوال والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

ريما: تبلغ من العمر (23) عاماً، متلازمة داون، اجتماعية ومستقلة بذاتها، تستطيع استخدام الجوال

والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

مرام: تبلغ من العمر (21) عاماً، إعاقة فكرية بسيطة، اجتماعية ومستقلة بذاتها، وتستطيع استخدام الجوال والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

مها: تبلغ من العمر (25) عاماً، إعاقة فكرية بسيطة، اجتماعية ومستقلة بذاتها، وتستطيع استخدام الجوال والحاسوب، وتتعلم بعض المهارات الاستقلالية كمهارات الطبخ، ومستواها الأكاديمي محدود في القراءة والكتابة والرياضيات.

إجراءات تطبيق الدِّراسة:

قامت الباحثة بزيارة المركز على مدى أربعة أيام في الأسبوع لمدة فصلٍ دراسيٍّ كاملٍ؛ حيث قدّمت جلساتٌ لكلِّ طالبةٍ مشاركةٍ في الدِّراسة على حدة، وتم تهيئة بيئة فصلٍ خاصٍّ غير الفصل الدِّراسي، تمَّ توفيره من قِبل إدارة المركز لتطبيق الدِّراسة؛ وذلك لخلوه من المشتتات، وتجهيز أجهزة الكمبيوتر المحمول، لكل طالبة جهازٌ مخصَّصٌ؛ حيث إنَّه لا يوجد معمل حاسب بالمركز. وتمّ إعداد إيميل خاصّ لكلِّ طالبةٍ، وفي بداية كلِّ جلسةٍ تقوم الباحثة بإرسال إيميل يحتوي مرفقاتٍ مختلفةً لكلِّ جلسةٍ لإيميلات الطَّالبات. وتتضمن المهارات التقنيَّة المكتبية المستهدفة في الدراسة (12) مهارة كما في الجدول (1):

جدول (1): (تحليل مهمة المهارات التقنيَّة المكتبية المستهدفة).

المهارة	المهام
فتح البريد الإلكتروني من المتصفح	فتح البريد الإلكتروني (Gmail) من المتصفح (Google chrome).
كتابة عنوان البريد الإلكتروني	كتابة البريد الإلكتروني من ورقة خارجية.
كتابة كلمة المرور	كتابة كلمة المرور من ورقة خارجية.
تسجيل الدخول	النَّقر على تسجيل الدخول.
فتح البريد	النَّقر على البريد غير المقروء وفتحه.
تنزيل الملف	النَّقر على أيقونة تحميل الملف في الجهاز.
فتح الملف	النَّقر على الملف وفتحه.
نقل الملف إلى المجلد	النَّقر على حفظ باسم، ثم اختيار المجلد المراد الحفظ فيه.
طباعة الملفات	النَّقر على الملف في المجلد وفتحه، ثم النَّقر على طباعة، مع تحديد عدد النُّسخ (3) نسخ.
تدبيس الأوراق	تدبيس الورق في المكان المناسب على الورق.
الرد على البريد الإلكتروني	النَّقر على "رد" في الإيميل، وكتابة كلمة (تم)، ثم النَّقر على إرسال.
تسجيل الخروج	النَّقر على تسجيل الخروج.

تـمَّ إعـداد فيـديو عـن طريـق التـسجيل لـشاشة الكمبيوتر، تضمّن جميع المهارات المستهدفة في الدِّراسـة وتمَّ عرضها بطريقةٍ متسلسلةٍ، وبتعليقٍ صـوتي لوصـف إجراء تطبيق خطوات كلّ مهارة، مع الحرص على وضع فاصلٍ زمنـيٍّ قـصيرٍ بـين كـلِّ مهـارة وأخـرى؛ لـضمان استيعاب الطَّالبة وتطبيقها للمهارة الأولى قبـل الانتقـال للمهارة التالية، وخلوّه مـن أيِّ رسـومات أو تعليقـات نصيّة تؤثِّر عـلى تركيـز الطَّالبـة؛ وذلـك تعزيـزاً لنجـاح التدخل، وكانت المدَّة الزَّمنيـة للفيـديو (3:00) دقـائق، وتمَّ عرضه للطالبة في أثناء الجلسة على جهاز آيباد.

أولاً: مرحلة الخط القاعدي:

في كلِّ جلسة تقوم الباحثة بزيارة الطَّالبات في المركـز ثم تطلب منهن – كـل طالبـة عـلى حـدة أنْ تجلـس عـلى الجهاز، ومن ثم تطلب من الطَّالبـة القيـام بــ(12) مهمـة متسلسلة، كما في الجدول (2) من دون تقديم أيّ مساعدة، وفي حال لم تستطع الطَّالبة القيام بأيِّ مهمة، تطلـب منهـا الانتقال للمهمـة التاليـة، ولم يـتم اسـتخدام اسـتراتيجيَّة نمذجة الفيديو في هذه المرحلـة. وفي هـذه الأثنـاء قامـت الباحثة بتشغيل المؤقت الزَّمني لحساب المدَّة الزَّمنيـة عنـد بداية تطبيق المهارات وإغلاقه عنـد انتهـاء الطَّالبـة منهـا، وحساب عدد المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ.

ثانياً: مرحلة التدخل:

في بداية الجلسة قامت الباحثة بعرض فيديو للطالبة يحتـوي عـلى المهـارات المـستهدفة، وبعـد الانتهـاء مـن مشاهدة الفيديو، طلبـت الباحثـة مـن الطَّالبـة أن تقـوم بإتمام المهام كما شاهدت في الفيديو، مع تقديم مساعدة في الحد الأدنى للطالبة، وعند بداية أداء المهمة تـمَّ حـساب المدَّة الزَّمنية إلى أنْ تمَّ إنهاؤها، وحساب عـدد المهـارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ، وتطبيق نفس الخطوات على كـلِّ المهارات، مع اتّباع إجـراءات مرحلـة الخـط القاعـدي، وبعد الانتهاء يتمّ تعزيز الطَّالبة وشكرها.

ثالثاً: مرحلة المحافظة:

بعـد إيقـاف التـدخُّل وبعـد مـدَّة أسـبوع أجـرت الباحثة ثلاث جلسات باستخدام خطوات مرحلة الخط القاعدي؛ لمعرفة مدى احتفاظ الطَّالبات بالمهارات بدون التدخل، وذلك عن طريق إعطاء الطَّالبة ورقـة تتـضمن عنوان البريد الإلكتروني وكلمة المرور، ثـم طلبـت مـن الطَّالبــة أداء المهمــة دون نمذجــة الفيــديو أو تقــديم المساعدة، وتمَّ حساب المدَّة الزَّمنية لأداء المهمة وحساب عدد المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ، وبعد الانتهاء يـتمّ تعزيز الطَّالبة وشكرها.

الـصدق والثبـات (Reliability and Procedural Integrity):

للتأكُّد من سلامة تطبيق إجراءات البحث حضرت معلمة مدربة لعدد 30٪ من الجلـسات في مرحلـة الخـط القاعـدي ومرحلـة التـدخل (Kazdin, 1982) وتمـت

متابعة مدى تطبيق إجراءات البحث، وتسجيل ثبات تطبيق إجراءات الدِّراسة باستخدام نماذج تم تصميمها للدراسة. تم تدريب المعلمة على مواقف افتراضية باستخدام نماذج الدراسة مع تقديم التغذية الراجعة أثناء وبعد التدريب. كانت بيانات سلامة الإجراءات ما بين 90٪ إلى 100٪. وللتأكُّد من دقة وصحة الدرجات المسجلة في بيانات البحث، قامت المعلمة بتسجيل المدَّة الزَّمنية المستغرقة، ونسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ؛ لتحصيل نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين، ومن ثم تمّت مقارنة الدرجات المسجلة من قبل المعلمة الملاحظة بالدرجات التي سجَّلتها الباحثة، بعد ذلك تمَّت قسمة الرقم الأصغر على الرقم الأكبر، ومن ثم ضرب الناتج في 100 للوصول لنسبة الثبات، فكان متوسِّط النتيجة 95٪.

الصدق الاجتماعي (Social Validity):

سُئلت الطَّالبات مجموعةً من الأسئلة عن مدى تأثير البرنامج التَّدريبي على مستواهن الشخصي ومستوى مهاراتهن التقنيَّة المكتبية، حيث تم توجيه الأسئلة الآتية لهنَّ بلغة تتناسب وقدراتهم:

- هل ساعدك البرنامج على تطور وتقدُّم مهاراتك؟
- هل تطورت مهاراتك في استخدام الحاسب؟
- هل تحبين العمل باستخدام الكمبيوتر الآن؟

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج الدراسة.

للإجابة عن سؤال الدِّراسة: ما مدى فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة؟

أظهرت نتائج الدِّراسة فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب الطَّالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة للمهارات التقنيَّة المكتبية؛ حيث تطوّر أداء جميع الطَّالبات المشاركات تطوراً ملحوظاً بشكلٍ كبيرٍ على متغيّر نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ، والمدَّة الزَّمنية لإتمام المهام، وذلك باستخدام التحليل البصري للرسومات البيانية: الاتجاه (Trend)، والمستوى (Level)، والتباين (Variability)، والتغيّر الفوري (Immediacy of the effect)، وكذلك من خلال البيانات الإحصائية، وحجم الأثر PND percentage of nonoverlapping data (عدم تداخل البيانات) (Kazdin, 2010)، وتمَّ حسابه عن طريق حصر نقاط البيانات في مرحلة التدخل التي لم تتداخل مع نقاط البيانات في مرحلة الخط القاعدي ومن ثمَّ قسمة العدد الكلي لنقاط البيانات التي لم تتداخل مع الخط القاعدي على مجموع نقاط مرحلة التدخل، ومن ثم الضرب في 100 (Tarlow & Penland, 2016).

ريما:

تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة ريما؛

ثلاث جلسات لمرحلة الخط القاعدي و20 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا ومستقرًّ وبدون تباينٍ كبيرٍ (انظر الشكل 1). أمَّا احصائياً فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (8٪) (انظر الجدول 2).

بعد ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي تمَّ تطبيق التدخل، فأظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، مع تغيير فوري ملحوظ في أداء الطَّالبة فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ في مرحلة التدخل (91٪)، ولم يكن هناك أيُّ بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت نسبة عدم تداخل البيانات (100% PND).

أمّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنَّ البيانات أخذت في التصاعد ثم النُّزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (07:00) دقيقة في بداية التدخل، ومتوسِّط آخر ثلاث جلسات (02:25) دقيقة في نهاية التدخل، وكان متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (05:02) دقيقة (انظر الجدول 3)، ولم يكن هناك أيّ بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت (100% PND). وعندما تمَّ سحب التدخل وبعد مدة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪)، وكان متوسِّط إتمام المهارات (02:08) دقيقة.

سمية:

تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة سمية؛ ثلاث جلسات لمرحلة الخط القاعدي و20 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضّحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا ومستقرًّا وبدون تباين (انظر الشكل 1). أما إحصائياً بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكل صحيح (22٪). (انظر الجدول 2).

بعد ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي تم تطبيق التدخل، حيث أظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، وحصل تغيير فوري ملحوظ في أداء الطَّالبة فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكل صحيح في مرحلة التدخل (97٪)، ولم يكن هناك أي بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل حيث كانت (100% PND).

أمَّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنَّ البيانات أخذت في التَّصاعد، ثم النزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (11:56) دقيقة في بداية التدخل إلى (01:18) دقيقة في نهاية التدخل، وكان متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (04:34) دقيقة (انظر الجدول 3). وعندما تمَّ سحب التدخل وبعد مدَّة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة؛ حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪)، وكان متوسِّط إتمام المهارات (01:03) دقيقة.

غيداء:

تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة غيداء؛ 6 جلسات لمرحلة الخط القاعدي و17 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضّحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا وبدون تباين كبير (انظر الشكل 1)، أمّا إحصائيّاً فقد بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (14٪) (انظر الجدول 3).

وبعد 6 جلسات في مرحلة الخط القاعدي تمَّ تطبيق التدخل، حيث أظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، وحصل تغيرٌ فوريٌّ ملحوظٌ في أداء الطَّالبة، فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ في مرحلة التدخل (89٪)، ولم يكن هناك أيُّ بياناتٍ متداخلةٍ بين الخط القاعدي والتدخل حيث كانت (100% PND).

أمَّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنَّ البيانات أخذت في التصاعد ثم النزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (10:50) دقيقة في بداية التدخل، ومتوسِّط آخر ثلاث جلسات (02:40) دقيقة في نهاية التدخل، وكان متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (05:49) دقيقة (انظر الجدول 3). وعندما تمَّ سحب التدخل وبعد مدة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة؛ حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪) وكان متوسِّط إتمام المهارات (01:33) دقيقة.

مها:

تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة مها؛ 6 جلسات لمرحلة الخط القاعدي و17 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة

الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا ومستقرًّا، وبدون تباين في الأداء (انظر الشكل 1). أمّا إحصائياً فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (22٪) (انظر الجدول 2).

بعد 6 جلسات في مرحلة الخط القاعدي تمَّ تطبيق التدخل، حيث أظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، وحصل تغيير فوري ملحوظ في أداء الطَّالبة فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ في مرحلة التدخل (98٪)، ولم يكن هناك أيُّ بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت (100% PND).

أمّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنَّ البيانات أخذت في التصاعد ثمّ النزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (07:51) دقيقة في بداية التدخل ومتوسِّط آخر ثلاث جلسات (01:51) دقيقة في نهاية التدخل، وبلغ متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (04:01) دقيقة (انظر الجدول 3). وعندما تمّ سحب التدخل وبعد مدة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪) وكان متوسِّط إتمام المهارات (01:04) دقيقة.

عهد:

تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة عهد؛ 9 جلسات لمرحلة الخط القاعدي و14 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا، وبدون تباين كبير في الأداء (انظر الشكل 1). أمّا إحصائياً بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (18٪) (انظر الجدول 2).

بعد 9 جلسات في مرحلة الخط القاعدي تم تطبيق التدخل، حيث أظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، وحصل تغيرٌ فوريٌّ ملحوظٌ في أداء الطَّالبة فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ في مرحلة التدخل (99٪)، ولم يكن هناك أيُّ بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت (100% PND).

أمّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنَّ البيانات أخذت في التصاعد ثم النزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (03:52) دقيقة في بداية التدخل، ومتوسِّط آخر ثلاث جلسات (01:14) دقيقة

في نهاية التدخل، وكان متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (02:29) دقيقة (انظر الجدول 3)، ولم يكن هناك أي بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت (PND 100%). وعندما تمَّ سحب التدخل وبعد مدة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة؛ حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪)، وكان متوسِّط إتمام المهارات (01:05) دقيقة.

مرام:

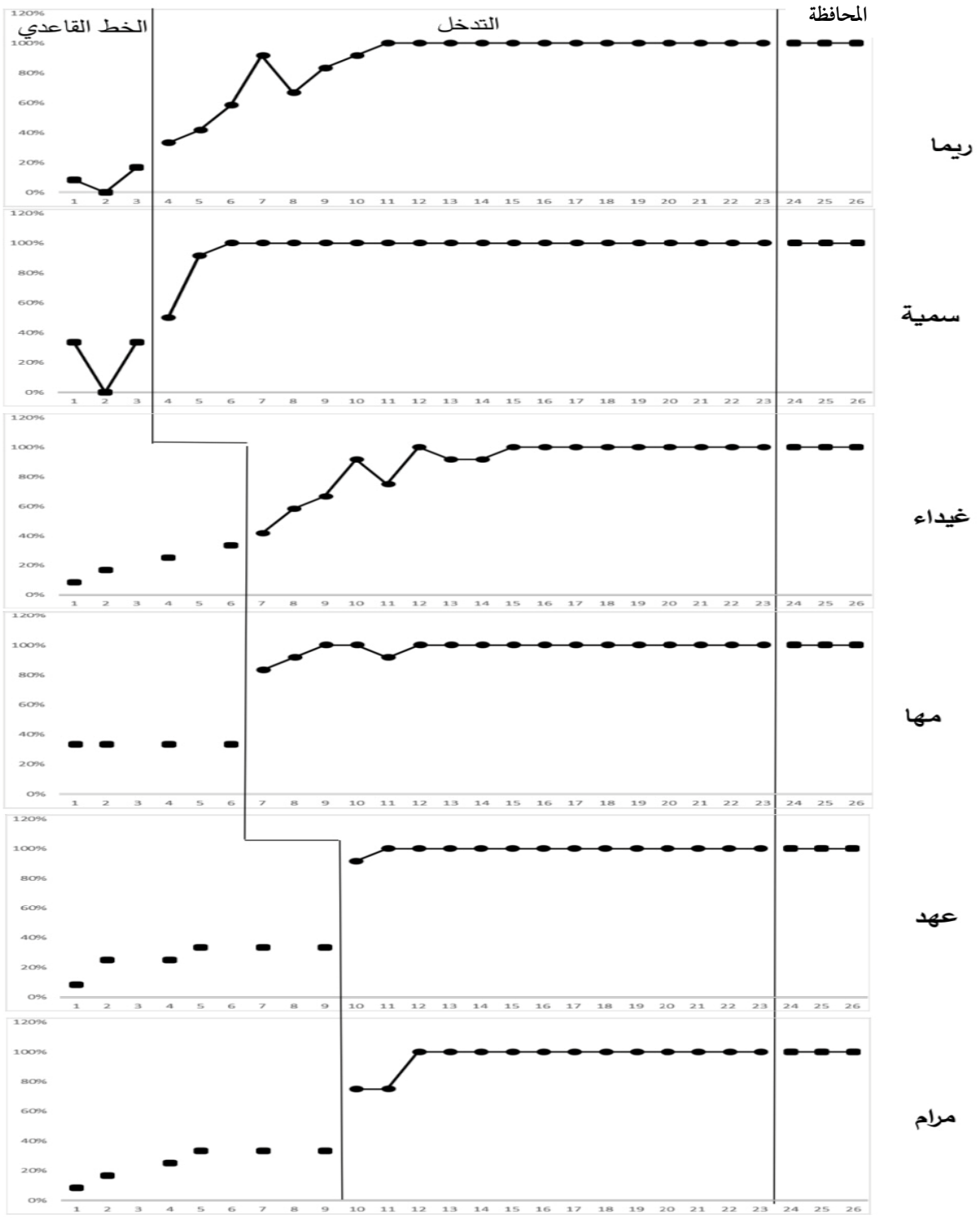
تمَّ جمع البيانات خلال (26) جلسة للطالبة مرام؛ 9 جلسات لمرحلة الخط القاعدي و14 جلسة لمرحلة التدخل، وثلاث جلسات لمرحلة المحافظة. وتظهر البيانات الموضحة في الرسم البياني من خلال التحليل البصري أداء الطَّالبة للمهارات التقنيَّة المكتبية في مرحلة الخط القاعدي؛ حيث كان منخفضًا وبدون تباين كبير (انظر الشكل 1) أمّا إحصائياً فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (17٪) (انظر الجدول 2).

بعد 9 جلسات في مرحلة الخط القاعدي تمّ تطبيق التدخل، حيث أظهرت البيانات اتجاهاً إيجابياً وتصاعدياً لمهارة الطَّالبة، وحصل تغيرٌ فوريٌّ ملحوظٌ في أداء الطَّالبة، فبلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ في مرحلة التدخل (96٪)، ولم يكن هناك أيّ بيانات متداخلة بين الخط القاعدي والتدخل؛ حيث كانت (PND 100%).

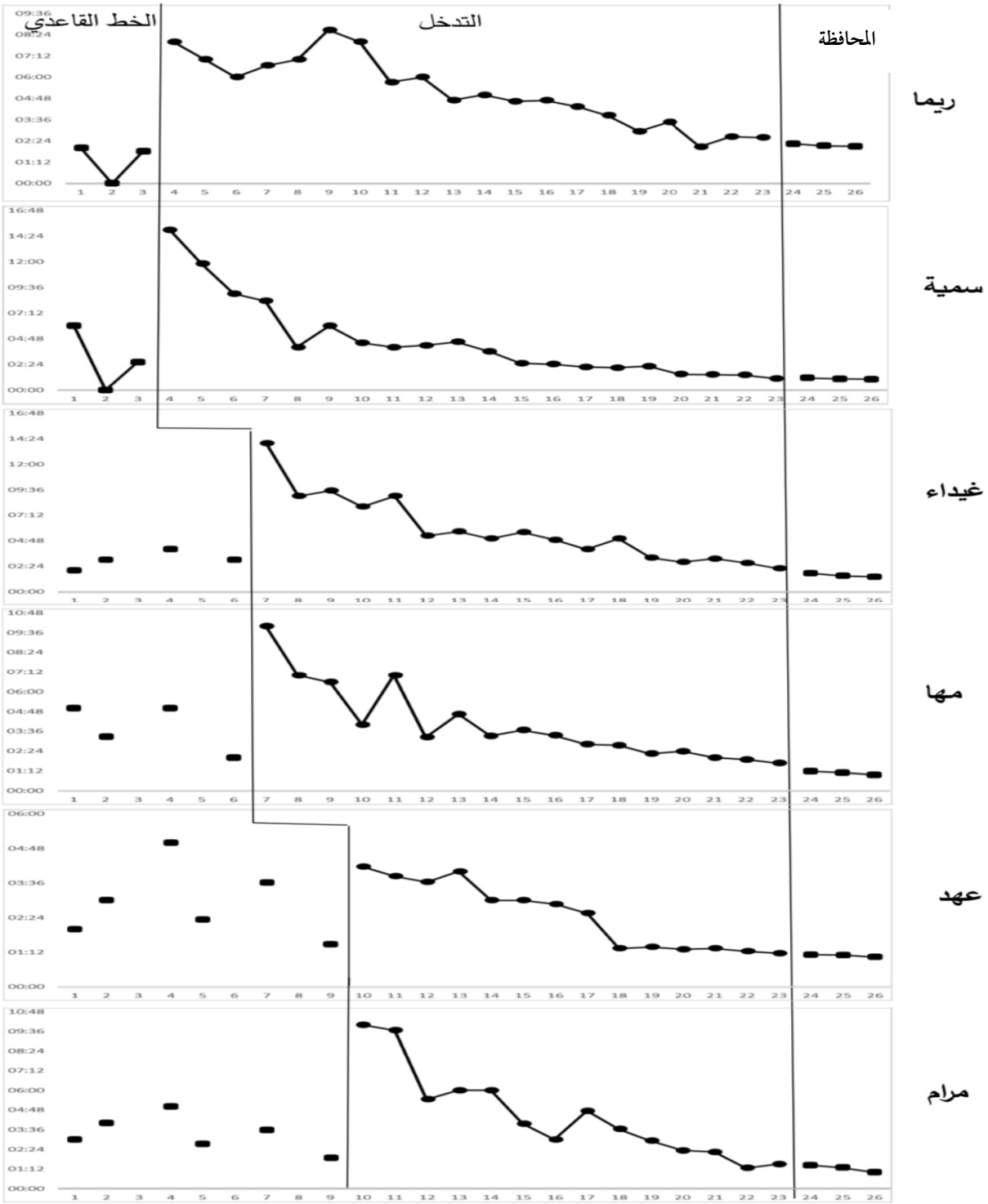
أمّا بالنسبة لبيانات متغيّر المدَّة الزَّمنية عند تطبيق التدخل، فلم يكن هناك تغيرٌ فوريٌّ؛ لأنّ البيانات أخذت في التصاعد ثم النزول وذلك لبداية اكتساب وتطبيق الطالبة للمهارات (انظر الشكل 2)، وبلغ متوسِّط أول ثلاث جلسات (08:22) دقيقة في بداية التدخل، ومتوسِّط آخر ثلاث جلسات (01:40) دقيقة في نهاية التدخل، وكان متوسِّط الوقت المستغرق لإتمام المهارات (04:28) دقيقة (انظر الجدول 3). وعندما تمَّ سحب التدخل وبعد مدة أسبوع، لازالت الطَّالبة محافظةً على المهارات المكتسبة؛ حيث بلغ متوسِّط نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ (100٪) وكان متوسِّط إتمام المهارات (01:14) دقيقة.

الصدق الاجتماعي:

في نهاية الدِّراسة تمّ سؤال الطَّالبات مجموعة من الأسئلة؛ لمعرفة مدى أهمية وفائدة البرنامج لهن، وتضمّنت إجابات الطَّالبات خلال المقابلة مدى تقدمهن، وتطور مهاراتهن في استخدام الحاسب الآلي، وفي اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية، كما أظهرن حبَّهن للعمل باستخدام الكمبيوتر، واستمتاعهن بالبرنامج ورغبتهن في استمراره.



شكل 1: (نسبة المهارات المنجزة بشكل صحيح)



شكل 2: (المدَّة الزَّمنية لإتمام المهارات)

جدول (2): (المتوسِّط والانحراف المعياري لنسبة المهام المنجزة بشكل صحيح لجميع الطَّالبات).

	أثناء مرحلة الخط القاعدي		أثناء مرحلة التدخل		أثناء مرحلة المحافظة		نسبة البيانات غير المتداخلة
الطَّالبات	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	(PND)
ريما	٪8	(8.33)	٪88	(21.01)	٪100	(0)	٪100
سمية	٪22	(19.2)	٪97	(11.2)	٪100	(0)	٪100
غيداء	٪14	(13.6)	٪89	(17.8)	٪100	(0)	٪100
مها	٪22	(17.2)	٪98	(4.69)	٪100	(0)	٪100
عهد	٪18	(15.3)	٪99	(2.22)	٪100	(0)	٪100
مرام	٪17	(15.02)	٪96	(9.08)	٪100	(0)	٪100

جدول (3): (المتوسِّط والانحراف المعياري للمدة الزَّمنية لجميع الطَّالبات).

	أول ثلاث جلسات في مرحلة التدخل		آخر ثلاث جلسات في مرحلة التدخل		أثناء مرحلة المحافظة		نسبة البيانات غير المتداخلة
الطَّالبات	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	المتوسِّط	(الانحراف المعياري)	(PND)
ريما	07:00	(0.04)	02:25	(0.01)	02:08	(3.2)	٪100
سمية	11:56	(0.12)	01:18	(0،008)	01:03	(2.8)	٪95
غيداء	10:50	(0.11)	02:40	(0.01)	01:33	(7.2)	٪83
مها	07:51	(0.07)	07:51	(0.007)	01:04	(4.9)	٪94
عهد	03:52	(0.01)	01:14	(0.003)	01:05	(1.8)	٪100
مرام	08:22	(0.10)	01:40	(0.02)	01:14	(9.2)	٪92

ثانيًا: مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى معرفة فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة، وللإجابة عن سؤال البحث توصَّلت نتائج الدِّراسة إلى فاعلية نمذجة الفيديو في اكتساب المهارات التقنيَّة المكتبية لدى الطَّالبات المشاركات في الدِّراسة، حيث تطوّر أداء جميع الطَّالبات المشاركات تطوراً ملحوظاً على متغيّر نسبة المهارات المنجزة بشكلٍ صحيحٍ، وتقلص المدَّة الزَّمنية لإتمام المهام باستخدام التحليل البصري للأشكال البيانية، والتحليل الإحصائي.

تتوافق نتائج هذه الدِّراسة مع الأبحاث العلمية التي هدفت إلى إكساب المهارات التقنيَّة المكتبية للطلاب من ذوي الإعاقة الفكريَّة (النفيعي، 2021؛ David et al.,

2015؛ Cihak et al., 2015؛ Gazdag, 2021؛ Ozler & Akcamete, 2022)، وللطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة (Cihak & Schradcr, 2008; Alexander et al., 2013; Kellems & Morningstar, 2012) فقد وجدت هذه الدِّراسات تطور المهارات المكتبية التقنية الأساسية للطلاب ذوي الإعاقة مثل: مهارات الطباعة على الحاسب الآلي وإرسال رسائل البريد الإلكتروني واستلامها، وحفظ الملفات، وعمل النسخ وإرسال الفاكس وغيرها. حيث أثبتت هذه الدِّراسات قابلية تعلم هذه المهارات المتقدمة لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وقدرتهم على اكتسابها والحفاظ عليها، وتعميمها. فعلى الرغم من محدودية القدرات العقلية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، إلا إنهم استطاعوا تعلم مهارات متقدمة جدا مثل المهارات التقنية المكتبة. وقد يعود السبب في قدرة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية على اكتساب المهارات التقنية المكتبة إلى عدم تطلب هذه المهام إلى مهارات تفكير عليا مثل القراءة والفهم والتحليل واتخاذ القرارات. بالإضافة، إلى أن هذه المهام تتطلب عمل روتيني ومتكرر وهو ما يفضله الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية (Sigstad & Garrels, 2023).

كذلك تتوافق نتائج هذه الدِّراسة مع الدِّراسات التي استخدمت استراتيجيَّة نمذجة الفيديو في تطوير المهارات المختلفة للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة بما فيها المهارات المكتبية (Cihak & Schradcr, 2008; Alexander et al., 2013; Kellems & Morningstar, 2012; Ozler & Akcamete, 2022). وأثبتت هذه الاستراتيجيَّة فاعليتها في اكتساب الطّلاب المهارات التقنيَّة المكتبية، حيث إنَّ النَّمذجة بالفيديو من الاستراتيجيات المناسبة لذوي الإعاقة وتساعد على استقلالية الطَّالب في التعلُّم واكتساب المهارات، والحفاظ عليها كما أنّها مناسبة لمختلف البيئات، ويمكن أنْ تعدَّ من أساليب التعلُّم الذاتي الذي يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في تقليص دور التَّدريب، والإشراف المستمر لذوي الإعاقة على رأس العمل.

وعليه، يساعد إكساب الطّلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة للمهارات التقنيَّة المكتبية على تطور مهاراتهم المهنية، ومن ثم ارتفاع معدل فرص التوظيف لهم، وبالتالي استقلاليتهم (باعثمان، 2021). كما أنَّ المهارات التقنيَّة المكتبية والسكرتارية لا تتطلب مهارات متقدمة في القراءة أو الكتابة؛ ممّا يتيح للطلاب ذوي الإعاقة الفكريَّة الذين يعانون من محدودية القراءة والكتابة، قادرين على الالتحاق بالوظائف المكتبية.

وتبرز كذلك مساهمة هذه الدِّراسة في أهمية وفاعلية تدريب ذوي الإعاقة الفكريَّة على المهارات المهنية المتقدّمة، وبذلك تنفي الصورة النمطية السائدة عن عدم تمكُّنهم من إتقان هذه المهارات؛ حيث درجت العادة على اقتصار تدريب ذوي الإعاقة الفكريَّة على المهارات

اليدوية والبسيطة، مثل التنظيف والتنظيم واستقبال الزوار (فراج، 2020)، إلا أنَّ اقتصار التَّدريب على هذه المهارات يقلِّص من فرص توظيفهم، بالإضافة إلى ذلك، فعلى الرغم من المستوى الأكاديمي المتواضع لذوي الإعاقة الفكريَّة في العالم العربي مقارنة بالمخرجات التعليمية لذوي الإعاقة الفكريَّة في الدُّول المتقدمة، إلا أنَّ نتائج هذه الدِّراسة تثبت فاعلية تدريبهم على المهارات المتقدمة بغضِّ النَّظر عن مستواهم الأكاديمي المتدني.

وأخيراً حاولت هذه الدِّراسة تقديم هذا الموضوع البحثي للبيئة العربية والباحثين العرب للمساهمة في الانتقال بالمواضيع البحثية إلى مستوى يتوافق مع تطلعات الأشخاص ذوي الإعاقة وذويهم ورؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

محددات الدراسة:

تعميم نتائج هذه الدِّراسة يجب أنْ يأخذ بعين الاعتبار عدَّة اعتبارات، منها: قصر حجم العينة على ستِّ طالبات؛ وذلك بسبب شروط منهجية دراسة الحالة الواحدة، وقد تمَّ استخدام مصطلح المهارات التقنيَّة المكتبية ولكن تمَّ اقتصاره على المهارات المكتبية الأساسية، حيث إنَّ المهارات المكتبية التقنيَّة تتضمن مهارات متقدِّمة جداً، مثل كتابة التقارير وتحليلها، وهذا لم يكن متضمّناً في هذا الدِّراسة.

توصيات ومقترحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، تُوصي هذه الدِّراسة بإعادة النَّظر في التخطيط لأهداف الطَّالبات ذوات الإعاقة الفكرية بحيث تدعم المهارات المتقدمة عوضاً عن التركيز على المهارات اليدوية أو الأكاديمية الأساسية. كذلك، توصي هذه الدراسة بتدريب ذوي الإعاقة الفكرية على مهارات جديدة ومهارات قابلة للتطوير لديهم تتوافق مع متطلّبات سوق العمل وتناسب الفرص المتاحة لهم. كما توصي هذه الدراسة بإجراء دراسات مماثلة تستهدف مهارات متقدمة لذوي الإعاقة الفكرية مثل (الطباعة، مهارات الحاسب الآلي المختلفة، إدخال البيانات، كتابة الخطابات). كما توصي هذه الدراسة باستخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو حيث أنها تعدَّ من أساليب التعلُّم الذاتي الذي يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في تقليص دور التَّدريب، والإشراف المستمر لذوي الإعاقة على رأس العمل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو السعود، شادي. (2014). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى المعوقين عقلياً وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*. بورسعيد، *16*(16)، 38-112.

أبو النور، محمد؛ محمد، آمال. (2017). *البرامج الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة: رؤية مستقبلية وتجارب عالمية*. الرِّياض: دار الزهراء.

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2007). تم الاسترجاع في 10/ 12/ 2022 من:
https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

أحمد، كوثر؛ الخميسي، السيد؛ والشيراوي، مريم. (2016). فعالية برنامجين باستخدام النَّمذجة المتبادلة والنَّمذجة بالفيديو في تنمية مهارات التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الطفولة العربيَّة*، *18*(69)، 71-97.

آدم، عبد الناصر عبد الرحيم؛ محمد، منصور بانقا. (2022). فعالية القصة الرقمية في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (دراسة تطبيقية على تلاميذ مدرسة الجزيرة لذوي الإعاقة الذهنية، ولاية الجزيرة، السودان). *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(3)، 146-158.

آدم، محمد عمر؛ ومحمد، عبدالواحد الجابر. (2021). واقع التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع التشادي من وجهة نظر ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، *3*(3)، 103-142.

باعثمان، شروق طلال. (2021). المهارات المهنية المؤهلة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتمكينهم في سوق العمل السعودي تصور مقترح. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *12*(42.1)، 107-171.

البيلاوي، إيهاب. (2013). *توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات- الأسباب- الوقاية)*. الرِّياض: درا الزهراء.

البقمي، ثامر بن محمد؛ الرفاعي، مشعل بن سلمان. (2022). فاعليَّة النَّمذجة بالفيديو والنَّمذجة بالصور في تحسين المهارات الاستقلالية استقلاليَّة لدى الطّلاب ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، *71*(3)، 223-256.

الحازمي، عدنان ناصر. (2012). *الإعاقة العقلية دليل المعلمين وأولياء الأمور*. عمان: دار الفكر.

حسن، هناء حسن. (2015). *أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض العمليات المعرفية لتحسين الحصيلة اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدِّراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة: مصر.

خضراوي، عبد العزيز. (2020). *الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالمسيلة*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف: المسيلة.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى. (2013). *مناهج وأساليب التَّدريس في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

خميس، ساما فؤاد. (2018). إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، *9*(31)، 149-163.

الدوسري، مبارك سعد؛ الشمري، شيخة نايف. (2021). واقع الخدمات المساندة في البرامج الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرِّياض. *مجلة كلية التربية*. بورسعيد، *36*(36)، 675-708.

الديب، هالة فاروق جلال. (2010). *تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقلياً*.

الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

الذيابي، لمياء محماس. (2022). تشغيل الأشخاص ذوي الإعاقة مدربين لأقرانهم لإكسابهم المهارات المهنية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 14 (50.2)، 81-104.

الربيعي، احمد سليمان. (2022). توظيف المهارات التقنيَّة لدى طلبة المدارس الواقع والمأمول. *المجلة العربية للقياس والتقويم*، 3 (6)، 283-310.

رؤية الملكة العربيَّة السُّعوديَّة 2030 (2016). تم الاسترجاع في17/ 12/ 2022. من: https://vision2030.gov.sa/

الزريقات، عمر. (2021). فاعليَّة برنامج تدريبي قائم على النَّمذجة بالفيديو في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 46(1)، 269-291.

زناتي، إيمان سعد. (2020). برنامج تدريبي قائم علي فنون الأداء للطالبة المعلمة لتنمية المهارات اللغوية الوظيفية لدي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، 15 (2)، 71-136.

سلامة، حسن علي؛ صالح، شعيب جمال؛ عبدالغني، محمود جابر. (2020). برنامج مقترح باستخدام النَّمذجة بالفيديو لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، 4 (4)، 379-438.

سليمان، صبحي. (2008). *تربية الطفل المعاق*. القاهرة: دار الفاروق للنشر.

سليمان، عبدالباقي سلمان؛ محمد، يعقوب إبراهيم. (2017). *مشكلات الإعاقة وأثرها على التنمية الاجتماعية: دراسة ميدانية على معاقي الشرطة في الفترة 2002 -2016م*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدِّراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية: السودان.

الطلحي، أفنان معتوق. (2019). تطوير تطبيق آيباد قائم على النَّمذجة بالفيديو لتعزيز مهارات حماية الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (7)، 72-45.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015). *المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. مصر: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

عامر، طلال شعبان؛ عثمان، محمد الطاهر. (2019). المهارات التقنيَّة التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، 11 (11)، 75-99.

عبد الهادي، جودت. (2017). *نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية*. مصر: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد. (2012). *مقدمة في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر؛ والبتال، الجوهرة. (2016). الصعوبات التي تواجه توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة إعاقة الفكريَّة من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التَّربية الفكريَّة بمدينة الرِّياض. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التربوية والنفسية* –فلسطين، 4 (14)، 270-237.

علي، أحمد عبدالمطلب. (2015). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة

غير الصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، (رسالة ماجستير)، *كلية الدِّراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة: مصر.

عمر، محمد كمال أبو الفتوح أحمد. (2012). فاعليَّة استخدام النَّمذجة بالفيديو في تنمية بعض مهارات اللعب لدى حالات من الأطفال المصابين باضطراب الأوتيزم. *مجلة كلية التَّربية* – جامعة بنها، *23*(91)، 135–189.

العمري، هاني بن علي. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على القصص الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثره في خفض حدّة الاضطرابات الانفعالية لدى المعاقين عقليا. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، *49*(1)، 1–40.

العواد، روان صالح؛ والسحيباني، جنى عمر. (2022). استخدام النَّمذجة بالفيديو أثناء التعليم عن بعد لإكساب أدوات الاستفهام للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة. *مجلة المناهج وطرق التَّدريس*، *1*(11)، 1–24.

عيد، يوسف محمد يوسف. (2020). الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(14)، 475–486.

فراج، شيرين حلمي محمد. (2020). فعالية برنامج قائم على استراتيجيَّة التعلم التعاوني لتنمية بعض المهارات المهنية لدي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. *دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس*، *126*(2)، 155–182.

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

اللقاني، جيهان فريد؛ والدخيل، علي فهد. (2019). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمرحلة الثانويّة. *مجلة جامعة أم القرى العلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، 1–43.

المالكي، حسين. (2020). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطالب ذوي الإعاقة الفكريَّة. *المجلة السُّعوديَّة للتربية الخاصة*، 13، 115–140.

معهد الإدارة العامة. (1441هـ). وظائف ومهارات جديدة في سوق العمل. المفاهيم والمهن تتغير. *مجلة التنمية الإدارية* (157). مسترجع من:
https://tanmia-idaria.ipa.edu.sa/Pages/175-8.aspx

النعيم، جهاد عبدالله؛ والنعيم، معاذ عبدالرحمن (2022). اتجاهات معلمي التربية الفكريَّة نحو البرامج المهنية المقدمة لطلبة المرحلة الثانوية في منطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 14(50.1)، 115–144.

النفيعي، ريما. (2021). *أثر استخدام خاصية التصحيح التلقائي لتطوير مهارة الطباعة على الحاسب الآلي لدى الطَّالبات ذوات الإعاقة الفكريَّة بالبرنامج الانتقالي*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز: الخرج.

الهمامي، حكيم. (2021). حاجة المملكة العربية السعودية لتدريب الأشخاص ذوي الإعاقة في مجالات تلبي احتياجات سوق العمل المتجددة. *مجلة السلطان علاء الدين*، *8*(1)، 1–18.

الوابلي، عبد الله بن محمد. (2014). الأسباب المساهمة في حوادث الإعاقة الفكريَّة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1*(3)، 27–82. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/504994

الوابلي، عبدالله محمد. (1996). مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب التربية الفكريَّة بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية. *مكتب التربية العربي*،

17(59)، 45-94.

وزارة التعليم. (1436-1437هـ). *الدَّليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (2020). تم الاسترجاع في 10/ 12/ 2020 من:

https://hrsd.gov.sa/ar/services/768476

يحيى، خولة احمد؛ وعبيد، ماجدة السيد. (2005). *الإعاقة العقلية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alexsender, J. L., Ayres, K. M., Smith, K. A., Shepley, S. B., & Mataras, T. K. (2013). Using video modeling on an iPad to teach general-ized matching on a sorting mail task to adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1346–1357.

Almalky, H. A. (2018). Investigating components, benefits, and barriers of implementing community-based vocational instruction for students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53*(4), 415–427.

Alojaimi, R.S. (2019).Best Practices for Providing Transition Services for Children with Down'ssyndrome: Potential Applications for Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education*, *2*(20), 635-660 .

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved month November، 28, 2022 from: https://www.aaidd.org

Avcioglu, H. (2013). Effectiveness of video modelling in training students with intellectual disabilities to greet people when they meet. *Educational Sciences Theory and Practice*, *13*(1) ,466-477.

Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2013). Video self-modeling on an iPad to teach functional math skills to adolescents with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *28*(2), 67-77

Cavkaytar.A. (2012). Teaching cafe´ waiter skills to adults with intellectual disability a real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. *47*(4).426–437.

Cihak, D. F., & Schrader, L. (2008). Does the model matter? Com-paring video self-modeling and video adult-modeling for task acquisition and maintenance of adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Special Education Technology*, *23*(3), 9–20.

Cihak, D. F., McMahon, D., Smith, C. C., Wright, R., & Gibbons, M. M. (2015). Teaching individuals with intellectual disability to email across multiple device platforms. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 645-656.

Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 155-171.

Clark, A. (2004). *The mosaic approach and research with young children. In V. Lewis, M. Kellett, C. Ropinson*, S. Fraser, & S. Ding (Eds.), The reality of research with children and young people. London: Sage.

Cobigo. V. ; Lachapelle. Y. ; & Morin. D. (2010). Choice-Making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 7*(4).245-249.

Collier, L. (2007). The shift to 21st-century litera – cies. *The Council Chronicle*, 17, 4 – 8.

Cook, B. G.; Cook, S. C. (2013). Unraveling Evidence-Based Practices in Special Education. *The Journal of Special Education*, 47 (2), 71–82. doi:10.1177/0022466911420877

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson UK.

Domire, S. C., & Wolfe, P. (2014). Effects of video prompting techniques on teaching daily living skills to children with autism spectrum disorders: A review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *39*(3), 211-226.

Gazdag, E. (2021). *Effects of Virtual Instruction on Email Management for Postsecondary Students with Intellectual Disability*. [Unpublished Doctoral dissertation], The Ohio State University.

Goh,A.E. and Bambara, L,M.(2013).Video self-modeling a job skills intervention with individuals with intellectual disability in employment settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *48*(1),103-119.

Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2012). Using video self-modeling via iPads to increase academic responding of an adolescent with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Education and Training in*

Students with Intellectual Disabilities. *Journal of Education and Learning, 11*(1), 40-53.

Prater, M. A., Carter, N., Hitchcock, C., & Dowrick, P. (2012). Video self□modeling to improve academic performance: A literature review. *Psychology in the Schools*, *49*(1), 71-81.

Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions. Asia-Pacific *Journal of Cooperative Education, 3*(2), 8-18.

Rayner, C., Denholm, C., & Sigafoos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 291-303.

Rodriguez, J. N., Marini, I., Chen, R. K., & Tanguma, J. (2020). An exploratory factor analysis: Factors influencing employers' disposition to hire and retain persons with disabilities. Journal of Vocational Rehabilitation, *52*(1), 89-100.

Royal, C. (2016). The Need for Digital Literacy Instruction within Twenty-First Century Secondary English Language Arts Classrooms (Doctoral dissertation). State University of New York Empire State College.

Singh, N. N. (Ed.). (2016). Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities. Springer.

Sigstad, H. M. H., & Garrels, V. (2023). Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition?. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(4), 573-587. DOI: 10.1080/08856257.2022.2148600

Taber-Doughty, T., Bouck, E. C., Tom, K., Jasper, A. D., Flanagan, S. M., & Bassette, L. (2011). Video modeling and prompting: A comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 499-513.

Tarlow, K. R., & Penland, A. (2016). Outcome assessment and inference with the percentage of nonoverlapping data (PND) single-case statistic. Practice Innovations, *1*(4), 221.

Taylor, D. A., Broyhill, B. S., Burris, A. M., & Wilcox, M. A. (2017). A Statengic Approach for Developing an Advanced Programs and Beyond. *Nursing Administration Quarterly*, *41*(1), 11-19.

❋ ❋ ❋

Autism and Developmental Disabilities, *47*(4), 438-446.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). (2015). Retrieved month November.23,2022 from: https://sites.ed.gov/idea/about-idea/

Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implication for stakeholders. *Journal of Education and Work*, *27*(2), 220- 242.

Kazdin, A. E. (1982). *Single- case research designs*: Methods for clinical and applied setting. New York, NY: Oxford.

Kazdin, A.E. (2010). *Single case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.

Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 35*(3), 155-167.

Kellems, R. O., Frandsen, K., Hansen, B., Gabrielsen, T., Clarke, B., Simons, K., & Clements, K. (2016). Teaching multi-step math skills to adults with disabilities via video prompting. *Research in Developmental Disabilities*, 58, 31-44.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation. What works clearinghouse.* [Available online]. Retrieved May 14, 2023 from: https://eric.ed.gov/?id=ED510743

Li-Tsang, C., Yeung, S., Chan, C., & Hui-Chan, C. (2005). Factors affecting people with intellectual disabilities in learning to use computer technology. *International Journal of Rehabilitation Research, 28*(2), 127-133

Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, *20*(2), 25-36.

Murray, S., & Noland, B. (2012). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Ogilvie, C. R., & Whitby, P. (2016). Video Modeling for Individuals with Autism Spectrum Disorders. *In Special and Gifted Education: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 760-778). IGI Global.

Özler, N. G., & Akçamete, G. (2022). Effectiveness of Video Modeling in Teaching Computer Skills to

معوِّقات ومقترحات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة من وجهة نظر المعلمات في المرحلة الابتدائية

أ. مها بنت عبدالعزيز الصالح[1]، و أ. د. علي بن حسن الزهراني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معوقات ومقترحات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في المعوقات تبعاً لعدد من المتغيرات:(كالمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة). ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. كما أُستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من (31) معلمة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى موافقة معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة على وجود معوقات تحول دون تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة وهي مرتبة تنازلياً كالتالي: المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية، المعوقات المرتبطة بالمعلم، المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي، المعوقات المرتبطة بالتلاميذ. ومن أبرز المعوقات بشكل عام: عدم وجود دليل إجرائي لدعم لتفعيل الممارسات، ندرة الدورات التدريبية، صعوبة اتخاذ القرارات الخاصة بالتلميذ بناء على جمع دقيق للبيانات، ندرة المجلات العلمية المتخصصة في الممارسات. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في موافقة المعلمات على معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، الدورات التدريبية. وقد أشارت النتائج لبعض مقترحات تفعيل الممارسات ومنها: إعادة النظر في برامج التدريب المهني قبل وأثناء الخدمة، تطوير المناهج الدراسية والأدلة التنظيمية والتطبيقية، زيادة توعية المعلمات بأهمية تفعيل الممارسات، توفير الإمكانيات اللازمة لتفعيل الممارسات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، المعلمات، ضعاف السمع وزارعي القوقعة، الصم وضعاف السمع.

Obstacles and Proposals for Activating Evidence-based Practices for Hard of Hearing and Cochlear Implant Students from the Point of View of Primary Stage Teachers

Mrs. Maha Abdulaziz Alsaleh[1], and Prof. Ali Hassan Al-Zahrani[2]

Abstract: This study aimed to identify the obstacles and proposals for activating evidence-based practices from the point of view of teachers of Hard of Hearing and Cochlear Implant Students in the primary stage, in addition to revealing the differences between the responses of participants to the obstacles according to a number of variables: (such as academic qualification, years of experience, academic specialization, academic year, training courses in the field of evidence-based practices). To achieve this goal, the study followed the descriptive survey method. The questionnaire was used to collect data from (31) female teachers. Results of the study showed agreement of teachers of Hard of Hearing and Cochlear Implant Students on the existence of obstacles that prevent activation of evidence-based practices, which are arranged in descending order as follows: obstacles related to scientific research, obstacles related to the teacher, obstacles related to the organizational framework, and obstacles related to students. Among the most prominent obstacles in general: lack of procedural evidence to support the activation of practices, scarcity of training courses, difficulty of making student decisions, and the scarcity of scientific journals specialized in practices. Results also revealed that there were no statistically significant differences in female teachers' agreement on the obstacles of activating evidence-based practices according to the variable of qualification, years of experience, academic specialization, academic year, and training courses. Results indicated some proposals for activating practices, including: supporting vocational training programs, developing curricula and organizational guides, increasing teachers' awareness of the importance of activating practices, and providing the necessary facilities.

Keywords: evidence-based practices, female teachers, Hard of Hearing and Cochlear Implant Students, deaf or Hard of Hearing.

---

(1) طالبة دكتوراة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: maha1622@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: Ali.alz@hotmail.com

(1) PhD student, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

(2) Professor in Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

المقدمة:

يتجه الميدان التربوي إلى تضمين التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة ضمن برامج التعليم الشامل، خاصة في ظل مبادرة تطوير التربية الخاصة كإحدى مبادرات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2016)؛ من هنا أكدت مراجعة الأدبيات للعاصم (Alasim, 2019) أن التعليم الشامل يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع. وتزداد الآثار الإيجابية للتعليم الشامل عندما يتلقَّى التلاميذ الدعم والخدمات اللازمة لتلبية احتياجاتهم في ظل أنظمة تربوية عالية الجودة (العجمي؛ المطيري، 2018).

ولعل مما شجَّع على تركيز الاهتمام نحو جودة البرامج التربوية والأكاديمية سَن عدد من القوانين والتشريعات على المستويين الدولي والمحلي؛ فعلى المستوى الدولي ساهمت سياسات قانون عدم ترك أي طفل يتخلف The **No Child** Left Behind Act (NCLB) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)** في تأكيد أهمية جودة المخرجات التعليمية من خلال أفضل الممارسات المبنيَّة على الأدلة (روزشتاين؛ جونسون، 2018/ 2014). أما على المستوى المحلي فقد اهتمَّت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتلاميذ ذوي الإعاقة، وأحقيتهم في التعليم المناسب الذي يراعي الفروق الفردية، كما أضافت إستراتيجية التربية الخاصة في المملكة عددًا من المحاور، منها: الاهتمام بالمناهج الدراسية، مع تشجيع مجالات البحث في التربية الخاصة (الموسى، 2008). ويُستنتج من ذلك اهتمام المملكة بسَد الفجوة بين الممارسات التعليمية كإحدى الخدمات المقدَّمة للطلاب ذوي الإعاقة وبين البحث العلمي، وهو أحد مبررات الممارسات المبنيَّة على الأدلة.

من هنا تُعتبر الممارسات المبنيَّة على الأدلة (Evidence-based practice) من أهم ركائز العمل الجيد مع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ حيث تنعكس إيجابًا على عدد من الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية للتلاميذ (الغنيمي، 2020). وقد عرَّف الحسين (2017، 59) الممارسات المبنيَّة على الأدلة بكونها "تدخلات أو إستراتيجيات تبين أنها ذات آثار إيجابية على الأداء السلوكي والأكاديمي؛ من خلال نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية". وتعد الممارسات المبنيَّة على الأدلة أحد إجراءات الإصلاح التعليمي؛ فهي على قدر كبير من الأهمية لجميع التلاميذ وليس فقط التلاميذ ذوي الإعاقة، حيث أكد سلفن (Slavin, 2020)، والحسين (2017) أن تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة بالشكل المطلوب قد يقود إلى تحسين الأداء الأكاديمي لجميع التلاميذ بما يصل إلى

(95٪) بدلًا من (50٪) للممارسات التدريسية التقليدية.

كما تتضح الكفاءة المهنية لمعلم التربية الخاصة بمدى إجادته لاستخدام واختيار إستراتيجيات التعليم التي تتناسب مع حاجات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة. ولقد قدَّم مجلس الأطفال غير العاديين (2009/ 2012) مجموعة من المعايير المتعلقة بالمحتوى المهني التي يجب على معلمي التربية الخاصة إجادتها، ومن بينها معيار امتلاك المعلم للإستراتيجيات التعليمية، الذي ينص على: أن يمتلك معلمو التربية الخاصة حصيلة من الممارسات المبنيَّة على الأدلة لتفريد التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة. ودعمًا للتوجه نحو تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة مع التلاميذ ذوي الإعاقة – ومنهم ضعاف السمع وزارعو القوقعة – تمت صياغة العديد من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند اختيار الممارسات المبنيَّة على الأدلة، منها ما يتعلق بالتصاميم البحثية في الدراسات العلمية، ومدى توافر معايير الجودة المنهجية في الممارسة، وعدد الأبحاث الداعمة للممارسة الواحدة، وحجم التأثير الإيجابي المتوقع بعد تفعيل الممارسة (الغنيمي، 2020؛ Cook et al., 2009).

وعلى الرغم من دعم القوانين والتشريعات، وسَن المعايير الأساسية، ووضع السياسات التنظيمية في الدول المختلفة للممارسات المبنيَّة على الأدلة في تعليم الطلبة من ذوي الإعاقة – ومنهم الطلبة ضعاف السمع وزارعو القوقعة – فإنه يوجد الكثير من سوء الفهم وضعف المعرفة في مفهومها، أو حتى طريقة التطبيق لهذه الممارسات (Paynter et al., 2017؛ الراجحي وتركستاني، 2022؛ Cook at el., 2008)؛ وهو ما انعكس على عدم تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة بالشكل المطلوب في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة (Hsiao & Sorensen, 2019). كما أكدت دراسة الحسين (Alhossein, 2021) ودراسة (Paynter et al., 2017) الارتباط الإيجابي بين مستوى المعرفة والتفعيل للممارسات المبنيَّة على الأدلة. وانطلاقًا من أهمية تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة مع التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة حول معوِّقات ومقترحات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة.

مشكلة الدراسة:

لا يزال التلاميذ ضعاف السمع وزارعو القوقعة يواجهون العديد من المشكلات التعليمية والأكاديمية التي تحُول دون استفادتهم القصوى في الفصول الدراسية، خاصةً مع التوجه نحو التعليم الشامل (Moores, 2008؛ شيتز، 2012/ 2016؛ Alasim, 2019). وفي ظل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2016) وأهدافها نحو تطوير برامج التربية الخاصة وتجويد مخرجات التعلم؛ تزداد

الحاجة إلى تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة، حيث أكد فاريل (2009/ 2019) أن تقديم الخدمة التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة ينطوي على عدد من العناصر، منها تفعيل إستراتيجيات التدريس الأكثر فاعلية. كما أضاف الغنيمي (2020) وكوك وأودم (Cook & Odom, 2013) أن تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة في البرامج التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة يمكن أن يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المأمولة. إلا أنَّ هناك ضعفًا في الدعم البحثي للممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة (Cawthon & Garberoglio, 2021).

وعلى الرغم من أهمية الممارسات المبنيَّة على الأدلة في تعليم التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ فإن هناك تفاوتًا كبيرًا في تفعيلها من قِبَل المعلمين والممارسين؛ فقد كشفت دراسة الراجحي وتركستاني (2022) عن التفاوت في معرفة وتطبيق معلمات التلميذات الصُّم وضعيفات السمع للممارسات المبنيَّة على الأدلة في تعليم القراءة. واتفقت مع ذلك الحسين (Alhossein, 2021) والمطيري (2020) بأن واقع تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة لا يزال دون المستوى المطلوب. يأتي هذا الواقع في ظل افتقار المعلمين إلى الكثير من المعارف والمهارات لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة بالشكل المطلوب (Marder & debettencourt, 2015).

ويمكن القول إن هناك الكثير من المعوِّقات في الميدان، سواء ما يتعلق بالمعلم، أو البيئة التنظيمية في المدرسة، أو الطلبة، أو حتى الأبحاث العلمية (القحطاني؛ أباحسين، 2022؛ عزازي، 2021؛ الغنيمي، 2020)، فقد أظهرت دراسة القحطاني وأباحسين (2022)، ودراسة عزازي (2021) وجود عدد من المعوِّقات التي تواجه تفعيل المعلم للممارسات المبنيَّة على الأدلة، منها: غموض المصطلحات العلمية للممارسات المبنيَّة على الأدلة، وقلة الوعي بأهمية تفعيلها للتلاميذ، وكثرة عدد التلاميذ داخل الصفوف الدراسية، وافتقار المعلمين إلى الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة، مع وجود عدد كبير من الأعمال الروتينية لديهم، وضعف الموارد والإمكانات اللازمة لتفعيل الممارسات مع التلاميذ.

تأسيسًا على ما سبق؛ تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما معوِّقات ومقترحات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة، هي كما يلي:

1- ما أهم معوِّقات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات

السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوِّقات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تبعًا لعدد من المتغيرات، منها: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة)؟

3- ما مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- استكشاف معوِّقات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

2- الكشف عن الفروق بين أفراد العينة وَفْق عدد من المتغيرات محل الدراسة: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة).

3- محاولة التعرف على مقترحات أفراد العينة لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة مع التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية الدراسة النظرية من ندرة الدراسات العلمية التي بحثت في الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة - على حد علم الباحثَيْنِ - فمن المتوقع أن توفر هذه الدراسة إطارًا معرفيًّا حول المعوِّقات التي قد تواجه تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة من وجهة نظر المعلمات، كما قد تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثِينَ الآخرينَ لاستكمال الدراسات والأبحاث في مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة.

الأهمية التطبيقية: ترتكز أهمية الدراسة التطبيقية على ما يأمله الباحثان من أن تساعد الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم في تأسيس برامج تربوية وتعليمية تعتمد - في المقام الأول - على الممارسات المبنيَّة على الأدلة. ولفت انتباه المعلمين إلى أهمية الممارسات المبنيَّة على الأدلة في زيادة جودة العملية التعليمية للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة، إضافة إلى تزويد المجال بأداة مقننة تساعد الباحثين والمعلمين في الكشف عن المعوِّقات التي قد تحُول دون تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية وفقًا لما يلي:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة

بالممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة في مدارس التعليم العام.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام 1444هـ/ 2023م.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام الابتدائية المطبق بها برامج لدمج التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بمعلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

المعوِّقات Obstacles: عرف العتيبي (2005، 10) المعوقات بكونها: "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلباً على التعليم؛ مما يحد أو يقلل من فاعليته أو كفاءته".

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الصعوبات داخل البيئة المدرسية وخارجها تحُول دون تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة من وجهة نظر معلماتهن، وتُقاس من خلال موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة وفق المحاور التالية: معوِّقات مرتبطة بالإطار التنظيمي، معوِّقات مرتبطة بالمعلم، معوِّقات مرتبطة بالتلاميذ، معوِّقات مرتبطة بالأبحاث العلمية.

المقترحات Proposals: ويمكن تعريفها إجرائيًّا بكونها مجموعة من العناصر الإجرائية التي يرى أفراد عينة الدراسة أهميتها في تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة، والحد من معوِّقاتها للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة بالشكل المطلوب، وتُقاس من خلال الاستجابة على السؤال المفتوح في الاستبانة.

المعلمات Teachers: عرَّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة المعلمة بأنها: "معلمة متخصصة في مجال محدد، وتقوم بتدريس مادة معينة؛ كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها؛ مثل مواد: اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، 2016، 7).

ويمكن تعريفهن إجرائيًّا بأنهنَّ: جميع المعلمات في المرحلة الابتدائية اللاتي يَقُمن بتدريس التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

التلميذات ضعيفات السمع Hard of Hearing Students: عرَّف مورس (Moorse, 2008) ضعاف السمع بأنهم: الأشخاص الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم ما بين (35–65) ديسبل؛ مما يسبب لديهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستخدام المُعينات السمعية أو بدونها.

التلميذات زارعات القوقعة Cochlear Implant Students: "الأفراد الذين أُجريت لهم زراعة القوقعة وكانوا مصابين بفقدان سمع في الأذنين يتراوح بين

العميق إلى الكلي، ولا يستفيدون من السماعات في سماع الأصوات المحيطة، أو يستفيدون استفادة ضئيلة جدًّا" (زيدان ومطر، 2010، 242).

الممارسات المبنيَّة على الأدلة Evidence-based Practices: هي تدخُّلات مدعومة بدراسات تجريبية قوية تؤدي إلى نتائج ثابتة، يمكن التنبؤ بها لدى التلميذ، وقد تشير إلى علاقة سببية أو وظيفية بين المتغيرات التابعة والمستقلة؛ مما يشير إلى أن التغير كان بسبب المتغير المستقل دون غيره من المتغيرات الدخيلة في الوصول إلى النتائج (Agran, et al., 2017).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها: استخدام المعلمات عددًا من إستراتيجيات التدريس والتدخلات العلمية التي أثبتت الدراسات والأبحاث أنها ذات نتائج إيجابية مع التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة إذا تم تفعيلها بالدقة المطلوبة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري: تشهد المجالات التربوية والتعليمية – بشكل عام – اهتمامًا متزايدًا بتجويد المخرجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة؛ حيث تهتم الجودة في التربية الخاصة – بشكل خاص – برفع مستويات الخدمات التعليمية في البرامج والمعاهد؛ من خلال مجموعة من المؤشرات والإجراءات النوعية المدعومة بأفضل الطرق والإستراتيجيات وأكثرها فاعليةً (العجمي؛ المطيري، 2018).

ولن يتأتَّى تحقيق هدف التربية الخاصة دون سعي المعلم لتجويد المُخرَجات التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة في المؤسسات التربوية؛ فقد اعتَبرت رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2016) التطوير المهني للمعلمين أحد المؤشرات الأساسية لتجويد المُخرَجات التعليمية للطلاب في مدارس التعليم العام. كما أضاف جوهر وآخرون (2021) أن المعلم هو الأساس في نقل المعارف والمهارات، وتكوين القيم والاتجاهات التي يمكنها ترجمة الجودة في التعليم، ونقلها من حيز التنظير إلى التطبيق الفعلي.

يساند الاتجاه نحو رفع كفاءة المعلمين وتحقيق مؤشرات الجودة في التربية الخاصة الاهتمام المتزايد بالممارسات المبنيَّة على الأدلة؛ فقد قدَّم مجلس الأطفال الاستثنائيين مجموعة من المعايير للممارسة المهنية ينبغي للمعلم معرفتها وتنفيذها، ومنها: تعزيز جودة التعليم، واستخدام الممارسات المبنيَّة على الأدلة (مجلس الأطفال الاستثنائيين، 2009/ 2012). كما أصبحت إستراتيجيات التدريس الفعالة والتنمية المهنية أحد معايير معلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

وفي الوقت الحالي نجد أن تفعيل الممارسات المبنيَّة على

الأدلة أصبحت أمرًا لازمًا للحصول على الرخصة المهنية للمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وفق ما تقتضيه تحديثات قانون عدم ترك أي طفل يتخلف (NCLB) في (2015) إلى قانون كل طالب ينجح Every Student Succeeds Act (ESSA) (Schles & Robertson, 2019)، كما تُعتبر أحد المعايير لاجتياز معلمي التربية الخاصة للرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية؛ فقد نصَّت المعايير التخصصية لمعلم العوق السمعي على التحلي بالمعرفة والمهارة اللازمة في مجال التخصص، وأكثر الممارسات التدريسية فاعلية مع التلاميذ (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

ولأهمية مجال الدراسة الحالية في الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وحداثة تخصيصه للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ فإنه ستتم الإشارة إلى مختصر لأبرز الأطر النظرية؛ كمفهوم الممارسات المبنيَّة على الأدلة، ومبررات تفعيلها، ومحاذير استخدامها، والمعوِّقات التي قد تواجه تفعيلها في المدارس.

أولًا: مفهوم الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

يشهد مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة اهتمامًا واسعًا من قِبَل المختصين في التربية الخاصة (Cook & Odom, 2013). وعلى الرغم من هذا الاهتمام فإن مفاهيم الممارسات المبنيَّة على الأدلة لا تعكس الجوانب الإجرائية لها في الميدان التعليمي (Schles & Robertson, 2019).

وقد أشار الغنيمي (2020)، والحسين (2017)، وكوك وأدوم (Cook & Odom, 2013)، وأجرن (Agran, et al., 2017) إلى عدد من المصطلحات ذات العلاقة بالممارسات المبنيَّة على الأدلة، مثل: الأبحاث القائمة على أساس علمي، والممارسات المبنيَّة على البحث العلمي، وأفضل الممارسات، والممارسات المبنيَّة على الأدلة.

فالممارسات المبنيَّة على البحث العلمي هي عبارة عن البرامج والتدخلات التي تعتمد على نتائج الأبحاث منخفضة الجودة، أو الأبحاث التي لا تحقق معيار العلاقة الوظيفية؛ وهي أن أثر التدخل في المتغير التابع كان بفعل المتغير المستقل بشكل مباشر. في حين تعبر أفضل الممارسات عن البرامج التعليمية التي تُستخدم اعتمادًا على آراء الخبراء أو أسس النظم التربوية دون إثبات فعاليتها من خلال الأبحاث العلمية (Harris et al., 2012). أما الأبحاث القائمة على أساس علمي فتتشابه – إلى حد كبير – مع الممارسات المبنيَّة على الأدلة بكونها مجموعة من التدخلات والممارسات التي أثبتت الدراسات العلمية فعاليتها. إلا أن الممارسات المبنيَّة على الأدلة تضيف إليها ضرورة الاعتماد على مجموعة دقيقة من المعايير والمؤشرات لجودة التدخلات، سواء ما يتعلق بعدد الأبحاث الداعمة، أو عدد الباحثين، أو جودة المنهجية البحثية، ونوع التصميم البحثي (Torres et al., 2014؛ Cook & Odom, 2013؛ عيد، 2020). مما سبق

نستنتج تعدد المصطلحات العلمية التي قد تُستخدم بالتبادل للإشارة إلى الممارسات المبنيَّة على الأدلة، إلا أنه ينبغي للمختصين والمعلمين المعرفة والوعي بالفروقات فيما بينها؛ حيث تنعكس تلك المعرفة على اختيارهم وتحديدهم للممارسات المناسِبة لهم ولتلاميذهم؛ ومن ثَمَّ تفعيلهم لها (الحسين، 2017).

ثانيًا: تاريخ ومبررات الاتجاه لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

لقد كانت نواة البداية للممارسات المبنيَّة على الأدلة في منتصف التسعينيات في الميدان الطبي؛ وذلك للحد من الخبرات الشخصية، والآراء والاجتهادات الفردية من الأطباء في تشخيص وعلاج المرضى. وبداية من عام (2013) سعى المختصون في مجال التربية الخاصة إلى تقليص الفجوة بين الأبحاث العلمية والميدان، ونقل الاهتمامات البحثية ووضعها موضع التطبيق؛ وهو ما تسعى إليه الممارسات المبنيَّة على الأدلة، خاصة بعد ما قامت به المنظمات من التشكيك في جودة نتائج البحث العلمي، وانفصاله عن الواقع، وعدم تقديمه خطوات إجرائية تفيد العاملين في الميدان من معلمين وممارسين (عيد، 2020؛ الغنيمي، 2020).

من هنا استندت بدايات اعتماد الممارسات المبنيَّة على الأدلة في مجال التربية الخاصة على عدد من المبررات، لعل من أبرزها: المطالبات المجتمعية والقانونية بتضمين التلاميذ ذوي الإعاقة ضمن أقل البيئات تقييدًا، وسَن القوانين والتشريعات التي تنادي بجودة المخرجات التعليمية، والتوجه الكبير نحو الإصلاح التعليمي والتعليم الشامل كحق لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة، ومحاولة السعي لسد الفجوة بين الأبحاث العلمية وواقع الخدمات التعليمية، وتعميق القرارات التربوية (الحسيني، 2020؛ الغنيمي، 2020).

وفي ذات السياق أشار توريس وآخرون (Torres et al., 2014) إلى أن الممارسات المبنيَّة على الأدلة يمكنها التخفيف من الارتباك والقلق لدى المعلمين عند اختيارهم وتحديدهم للإستراتيجيات التدريسية الملائمة لهم ولتلاميذهم، وللبيئة الصفِّية؛ باعتبار أنها صُنفت كممارسة نظرًا لفعاليتها، إضافة إلى تعزيز ثقتهم بأدائهم التدريسي؛ لدعم المُخرَجات التعليمية للتلاميذ، ورفع معايير أهدافهم التدريسية. كما تُمكن الممارسات المبنيَّة على الأدلة المعلمين من استثمار أوقاتهم وجهودهم عند التخطيط، أو التنفيذ، أو المتابعة للخطط التعليمية لطلابهم من ذوي الإعاقة (Schles & Robertson, 2019). أما أهمية تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة فإن اعتماد المعلمين على الممارسات المبنيَّة على الأدلة يساهم في رفع مستوياتهم الأكاديمية إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم، وهو ما لا يمكن للطرق والإستراتيجيات التقليدية تحقيقه، وإن كان لبعضها

فاعلية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية والأكاديمية للتلاميذ (Agran, et al., 2017).

ثالثًا: معايير تحديد الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

لا يمكن تصنيف الممارسة التعليمية على أنها قائمة على الأدلة دون أن تتوافق مع مؤشرات الجودة التي وضعتها المنظمات والهيئات في التربية الخاصة؛ فقد أكد مجلس الأطفال الاستثنائيين – كأهم المنظمات للتربية الخاصة في العالم – على عدد من المعايير الهامة بدأت من عام (2005) حتى تحديثها في عام (2014)، وتوجز هذه المؤشرات بناءً على المتغيرات الأساسية التي تلائم كل منهجية بحثية (التجريبية وشبه التجريبية، وتصاميم الحالة الواحدة)، ومن هذه المتغيرات: السياق أو البيئة، المشاركون، مُنفذ التدخل، وَصْف التدخل، دقة التنفيذ، الصدق الداخلي، مقاييس المُخرَجات للمتغيرات التابعة وتحليل البيانات (الحسين، 2017).

من زاوية أخرى عارضَ بعض المختصين تصاميم الحالة الواحدة وموضوعيتها في تحديد الممارسات المبنيَّة على الأدلة على الرغم من اعتبارها تصاميم تجريبية؛ لذا وضع هورنر (2005) سبعة معايير للحُكم على جودتها واعتبارها من الممارسات المبنيَّة على الأدلة، منها: وصف شامل للمشاركين في الدراسة، وتعريف عملي لكل من المتغير التابع والمتغير المستقل، وفترة زمنية كافية لإثبات الأثر، والضبط التجريبي، والصلاحية الخارجية والصلاحية الاجتماعية. كما يجب وجود خمس دراسات – بالحد الأدنى – تلبي معايير المنهجية المطلوبة، وأن تُنشر الدراسات في مجلات علمية مُحكَّمة، وتُجرى الدراسات من قِبَل ثلاثة باحثين – على الأقل – في مواقع جغرافية مختلفة، وأن تتضمن الدراسات ما لا يقل عن عشرين مشاركًا فيها، إضافة إلى إشراف منظمة مهنية متخصصة في الممارسات المبنيَّة على الأدلة (Horner et al., 2005; أونيل وآخرون، 2016/ 2010).

رابعًا: محاذير استخدام الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

إنَّ صياغة المعايير وتبويبها من قِبَل مختصي التربية الخاصة والمنظمات المهنية لم يمنع من وجود بعض المحاذير والاعتبارات التي يجب الاهتمام بها عند تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة أو الدفاع عنها من قِبَل المؤيدين؛ حيث أشار الغنيمي (2020) إلى أن تصنيف الممارسة أو التدخل كممارسة قائمة على الأدلة لا يعني مناسبَتَها لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ فنتائج الفاعلية نسبية وليست مطلقة، كما أنَّ هناك الكثير من الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وإن كانت متوفرة نظريًّا فإنها تفتقر إلى المعرفة التطبيقية من قِبَل المعلمين في الميدان، إضافة إلى أن الممارسات المبنيَّة على الأدلة تستلزم جهدًا مشتركًا من الباحثين والممارسين وصُناع القرار، سواء في الجانب البحثي أو التطبيقي؛ وهو ما يُوجِب العمل بتنسيق وكفاءة من جميع الأطراف ذات العلاقة (Green et al., 2020).

الجدير بالذكر أن الاهتمام مؤخرًا من قِبَل الباحثين والمختصين بالممارسات المبنيَّة على الأدلة صاحَبَه تفاوت في تحديدها، أو البحث عنها، أو ترجمتها، وتوفير المصادر الملائمة لجميع فئات الإعاقة (الغنيمي، 2020)، فنجد أن المصادر المتوفرة حول الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة ما زالت دون المستوى المأمول الذي يؤهل لإحداث النقلة النوعية في البرامج التربوية والتعليمية لهم في المدارس (Cawthon & Garberoglio, 2021).

خامسًا: معوِّقات تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة:

1- المعوِّقات المرتبطة بالمعلم:

أجمعت الأدبيات حديثًا على أن من أبرز المعوِّقات لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة ضعف المعرفة والمهارة اللازمة لدى المعلمين، ومما يعزز ذلك: الافتقار إلى برامج التدريب الملائمة على الممارسات المبنيَّة على الأدلة، سواء قبل أو أثناء الخدمة (Wilcox et al., 2021)؛ ومن ثَمَّ يواجه المعلمون صعوباتٍ كبيرةً سواء في البحث عن الممارسات المبنيَّة على الأدلة، أو اختيارها، أو تنفيذها، أو حتى متابعة تقدُّم التلاميذ، وجمع البيانات، واتخاذ القرارات بناءً على ذلك (القحطاني وأباحسين، 2022؛ عزازي، 2021؛ المطيري، 2020؛ Wilcox et al., 2021).

2- المعوِّقات المرتبطة بالإطار التنظيمي:

عند تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة فإنه يجب الاهتمام بالتخطيط لها، وتنفيذها، وتقويمها على المستوى المؤسسي وليس الصفي فقط، سواء ما يتعلق بالقيادة المدرسية، أو البيئة المدرسية والصفية، أو المشاركة الأسرية؛ فاتخاذ القرار بتبني وتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة يجب أن يُصاحَبَ بدقة وكفاءة وحكمة من المعلم؛ لدمجه في البرامج التعليمية للتلاميذ، إلا أنه عندما يفتقر المعلمون إلى الدعم اللازم من الإدارة لتفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة، أو تجهيز البيئات المدرسية، أو ضعف المشاركة الأسرية؛ فإن ذلك يؤثر في كفاءتها وتحقيق الهدف منها (الغنيمي، 2020).

كما أضاف قابسيس (Gapsis, 2017) صعوبة الوصول إلى مراكز المعلومات، وقواعد البيانات، والمصادر الموثوقة للبحث عن الممارسات المبنيَّة على الأدلة، خاصة في ظل الاعتماد - بشكل كبير - على الأنظمة الإلكترونية، وهذا مما يعوق تفعيل المعلمين لها داخل الصفوف الدراسية وفي الخطط التعليمية لتلاميذهم من ذوي الإعاقة، خاصةً في ظل ضَعف وعي المعلمين ومعارفهم ومهاراتهم حول الممارسات المبنيَّة على الأدلة (القحطاني وأباحسين، 2022؛ عزازي، 2021؛ المطيري، 2020؛ Wilcox et al., 2021).

3- المعوِّقات المرتبطة بالتلميذات:

من المُسلَّمات في مجال تربية وتعليم التلاميذ ضعاف السمع بين المختصين كونُهم مجموعة غير متجانسة؛

حيث تتباين فيما بينهم الخصائص الأكاديمية، واللغوية، والاجتماعية (شيتز، 2012/ 2016)، فقد أشار مارشارك وآخرون (2011/ 2021) إلى أن الفروق الفردية بين الأفراد ضعاف السمع أكثر مما بين الأفراد السامعين؛ لذا فإن المعوِّقات التي قد تواجِه المعلمين عند تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة هي أن الممارسة قد لا تكون بالفاعلية المطلوبة لجميع التلاميذ حتى بعد تصنيفها؛ وهو ما قد يثير العديد من التساؤلات لدى المعلم حول موضوعية الممارسة، ومبررات عدم تحقيق المعايير المأمولة التي تم وضعها عند التخطيط والتحديد للممارسة (Cook et al., 2020)؛ وهو ما يبرز أهمية دعم المعلمين وتدريبهم بشكل جيد؛ بدايةً من البحث عن الممارسات، أو التخطيط لها، واختيارها، وتفعيلها، وصولًا إلى تقويم فعاليتها، أو التكييف لبعض عناصرها (Torres et al., 2014).

4- المعوِّقات المرتبطة بالأبحاث العلمية:

لقد كانت - وما زالت - جودة ونوعية الأبحاث العلمية في التربية الخاصة مثارًا للنقاش من قِبَل الباحثين والمختصين؛ نظرًا لتعقد مجالها مقارنة بالمجالات الأخرى، وتنوع خصائص وصفات الأفراد المستفيدين منها كغاية نهائية؛ وهم التلاميذ من ذوي الإعاقة (الحسيني، 2020). ومن الجوانب المُرْبِكة للمعلمين والمختصين: تقديم المنظمات والهيئات في التربية الخاصة مجموعة مختلفة من المعايير؛ لتحديد فاعلية الممارسات التعليمية، ووضعها موضع الممارسات القائمة على الأدلة؛ عوضًا عن اختلاف المنظمات فيما بينها في تصنيف وتسمية الممارسات المبنيَّة على الأدلة (Cook et al., 2020؛ الحسين، 2017)، أو حتى استخدام المصطلحات بالتبادل للإشارة إلى الممارسات المبنيَّة على الأدلة على الرغم من اختلافها الكبير في الأبحاث القائمة على أساس علمي، والممارسات المبنيَّة على البحث العلمي، وأفضل الممارسات، والممارسات المبنيَّة على الأدلة (Russo-Campisi, 2017).

كما أن التفاصيل الإجرائية الدقيقة للممارسات المبنيَّة على الأدلة، وصلاحية تعديل البعض منها، أو تكييفه بما يتناسب مع احتياجات المعلم أو تلاميذه؛ قد يعد أمرًا مفصليًّا في تفعيلها بشكل مناسب، وتحقيق الفاعلية المطلوبة من التدخل لصالح التلميذ (الغنيمي، 2020)، حيث تُعتبر السلامة الإجرائية (Treatment integrity) مصدر قلق دائم؛ سواء في مجال البحث أو التفعيل للممارسات المبنيَّة على الأدلة، وهي مدى دقة تنفيذ الممارسة بالشكل المنصوص عليه في الواقع (Sutherland et al., 2018).

يظهر من خلال العرض الموجز السابق لأبرز الأدب النظري المرتبط بالممارسات المبنيَّة على الأدلة أنها لا تزال من القضايا المعقَّدة في المجال التربوي (Cook et al., 2020) من هنا فإن من المهم إثراء المجال البحثي بما

يرتبط بالكشف عن المعوِّقات التي يواجهها المعلمون والأخصائيون عند تفعيل الممارسات المبنيَّة على الأدلة للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ وهو ما تحاول الدراسة الحالية السعي لتحقيقه.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لعدد من الدراسات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، ختامًا بالتعقيب على هذه الدراسات ببيان أوجه التشابه والاختلاف، وكيف استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

هدفت دراسة الراجحي وتركستاني (2022) إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنيَّة على الأدلة في تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وقد بلغت عينة الدراسة (167) معلمة تخصص صم وضعاف سمع، و(70) معلمة تخصص لغة عربية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي. ونجد أن نتائج الدراسة كشفت عن عدم معرفة المعلمات بمصطلح الممارسات المبنيَّة على الأدلة، كما جاء مستوى تطبيقهنَّ للممارسات المبنيَّة على الأدلة لتنمية مهارة القراءة في المستوى المتوسط، وهي مُرتَّبة كالتالي: إستراتيجية القراءة الحوارية، التدريس التبادلي، الوعي الصوتي، التعلم بالأقران، القراءة المتكررة. وأوصت الدراسة بعقد الدورات التدريبية للمعلمات في الممارسات المبنيَّة على الأدلة بشكل عام، ومهارة القراءة بشكل خاص.

بينما هدفت دراسة القحطاني وأباحسين (2022) إلى التعرف على واقع ومعوِّقات استخدام معلمات صعوبات التعلم للممارسات المبنيَّة على الأدلة، والفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقًا لعدد من المتغيرات، هي: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلة. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، واستخدمتا الاستبانة كأداة لجمع البيانات من (72) معلمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام المعلمات للممارسات المبنيَّة على الأدلة جاء بدرجة ضعيفة، ومن أبرز المعوِّقات التي تحد من استخدام المعلمات للممارسات المبنيَّة على الأدلة: غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنيَّة على الأدلة لدى المعلمة، وازدحام الأعمال الروتينية للمعلمة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام المعلمات للممارسات المبنيَّة على الأدلة لصالح معلمات المرحلة الثانوية، والمعلمات ممن يمتلكن خبرة تدريسية تصل من (11 إلى 15) سنة، والمعلمات اللاتي لديهن أكثر من (5) دورات تدريبية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما بحث عزازي (2021) معوِّقات تطبيق الممارسات المبنيَّة على الأدلة من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين لأطفال طيف التوحد. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من (256) معلمًا وأخصائيًّا، وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المعوِّقات التي تواجه تطبيق المعلمين والأخصائيين للممارسات المبنيَّة على الأدلة هي: قلة الوعي بأهمية وفوائد تطبيق الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وقلة الوقت وكثرة الأعمال الروتينية، وقلة المعرفة بالممارسات المبنيَّة على الأدلة، وتمسك المعلمين والأخصائيين بالطرق التقليدية في التدريس، إضافة إلى الافتقار إلى المهارات والقدرات التي تساهم في تنفيذ الممارسات بشكل صحيح.

في حين ركزت دراسة ديفيز وأوه (Davis & Oh, 2021) على آراء وخبرات المعلمين حول استخدامهم لعدد من الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وكيف يمكن أن تسهم في سد الفجوة بين البحث والتطبيق لهذه الممارسات. اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وبعد الاستماع إلى تسجيلات الصوت والفيديو الخاصة بالممارسات المبنيَّة على الأدلة تم تحليل تقارير التأمل الذاتية وتسجيلات الفيديو والمقابلات شبه المنظمة للمعلمين المشاركين البالغ عددهم (12) معلمًا؛ توصلت نتائج الدراسة إلى أن الدورات التدريبية وتقارير التأمل الذاتية ساهمت في زيادة تطبيق المعلمين للممارسات المبنيَّة على الأدلة، وسد الفجوة بين البحث والتطبيق لهذه الممارسات بغَضِّ النظر عن الصف الدراسي للطلاب، بينما عبَّر بعض المعلمين المشاركين عن اختلاف المدى الزمني للممارسات المقدمة عن عمر طلابهم في المرحلة الثانوية؛ مما قد يشكل عائقًا؛ فأغلب الممارسات تكون موجَّهة للطلاب الأصغر سنًّا.

كما هدفت دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) إلى التعرف على تأثير الهيكل التنظيمي في المدينة والمنطقة والمدرسة على تطبيق المعلمين للممارسات المبنيَّة على الأدلة؛ كدعم القيادة المدرسية، وتأثير الهيكل التعليمي والتعاون بين أعضاء المدرسة والبرامج التدريبية للمعلمين. واتبعت الدراسة المنهج المختلط بجمع البيانات النوعية والكمية من خلال الاستبانات، وقوائم المراجعة، والمقابلات شبه المنظمة، وفحص البيانات الإدارية. وقد بلغت عينة الدراسة (8027) من مديري التربية الخاصة، ومختصِّي التعليم على مستوى الإقليم، ومديري التربية الخاصة في المدينة، وأخصائيِّي السلوك، ومديري المدارس، ومعلمي التربية الخاصة، والمعلمين المساعدين. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: قلة الممارسات المبنيَّة على الأدلة المطبقة في المدارس على الرغم من وجود نظام مُلزِم بتطبيقها، إضافة إلى أن من أبرز الصعوبات التي تواجه

ذلك: عدم الدعم الإداري لتدريب المعلمين والمختصين ومقدمي الخدمات، وضعف التعاون بين المختصين على مستوى المدينة والمنطقة والمدرسة.

بينما قام قابسيس (Gapsis, 2017) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى معرفة واستخدام المعلمين لمراكز البيانات عبر الإنترنت في البحث عن الممارسات المبنيَّة على الأدلة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام الاستبانة التي تم توزيعها على (410) من المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والإلمام بمراكز البيانات التي تساعدهم في البحث عن الممارسات المبنيَّة على الأدلة، وإن كان بعض هؤلاء المعلمين عبَّر عن الأهمية الكبيرة لهذه المراكز في تحديد أفضل الممارسات التعليمية المبنيَّة على الأدلة.

وفي ذات السياق أجرت أخضر (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام للإستراتيجيات الحديثة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (75) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الخاصة والتعليم العام. وباستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات تم التوصل إلى عدد من النتائج، من بينها: أن المعلمين يواجهون عددًا من العقبات في تفعيل الإستراتيجيات لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، ومنها كثافة محتوى المنهج التعليمي.

في حين هدفت دراسة الحسين (Alhossein, 2016) إلى قياس معرفة الأفراد المشاركين بالممارسات المبنيَّة على الأدلة ومدى استخدامهم لها في العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، إضافة إلى التعرف على الفروق بين الأفراد المشاركين تبعًا لعدد من المتغيرات، منها: الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، ومدى وجود علاقة بين المعرفة بالممارسات والاستخدام لها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، بينما بلغت العينة (333) معلم تعليم عام ومعلم تربية خاصة، كما استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنيَّة على الأدلة جاء في المستوى المتوسط بشكل عام، مع عدم وجود علاقة بين المعرفة بالممارسات وتخصص المعلمين، ومستواهم التعليمي، وسنوات خبرتهم، إلا أنه كانت هناك علاقة إيجابية قوية بين معرفة المعلمين بالممارسات المبنيَّة على الأدلة ومدى استخدامهم لها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من خلال عرض الدراسات السابقة حداثة مجال البحث في الممارسات المبنيَّة على الأدلة؛ حيث تراوحت الدراسات المرتبطة ما بين (2016) و(2022)، كما أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في

مجالها الأساسي – وهو الممارسات المبنيَّة على الأدلة – كما تبحث في هدفها والإجابة عن تساؤلاتها من خلال عينة أساسية – وهم المعلمون – ما عدا دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) التي شملت فئات أكبر من المديرين والأخصائيين والمعلمين على مستوى المنطقة والمدينة والمدرسة.

في حين تباينت الدراسات السابقة في منهجيتها البحثية؛ حيث شملت أكثر من منهجية؛ كالمنهجية الوصفية في دراسة الراجحي وتركستاني (2022)، ودراسة القحطاني وأباحسين (2022)، ودراسة عزازي (2021)، ودراسة قابسيس (Gapsis, 2017)، ودراسة أخضر (2016)، ودراسة الحسين (Alhossein, 2016). بينما استخدمت دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) المنهجية المختلطة، ودراسة ديفيز وأوه (Davis & Oh, 2021) المنهجية النوعية.

وبناءً على تبايُن المنهجيات البحثية فقد تباينت أدوات جمع البيانات ما بين الاستبانات، والمقابلات، والتقارير، وغيرها؛ من هنا استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري، والمنهجية الوصفية، وإعداد أداة جمع البيانات "الاستبانة"، كما ساهمت الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الحالية، والاستشهاد بها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، ويمكن تعريف المنهج الوصفي المسحي بكونه "استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوزها إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 2012، 179)، في حين عرف عباس وآخرون (2022، 75) المنهج الوصفي المسحي بكونه "المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، ويستخدم في الدراسات المسحية أدوات مثل الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والاختبار".

مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، ممن يعملن بمدارس التعليم العام، والبالغ عددهن (150) معلمة، أما عينة الدراسة الحالية فتمثلت في جميع أفراد المجتمع، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات، واستجابت منهن (31)

معلمة، وهو ما يمثل (21٪) تقريبًا من إجمالي مجتمع الدراسة، وقد جاء توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الأساسية بها، وهي: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة)، والجدول التالي يوضح التوزيع العددي والنسبي لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتهن الديموغرافية:

جدول (1): التوزيع العددي والنسبي لأفراد عينة الدراسة وفق متغيراتهن الديموغرافية.

الخصائص الديموغرافية	الفئة	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	24	٪77.4
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	7	٪22.6
المجموع		**31**	**٪100**
التخصص الأكاديمي	تربوي بشكل عام	3	٪9.7
	تربية خاصة	6	٪19.4
	تربية خاصة – مسار الإعاقة السمعية	22	٪71
المجموع		**31**	**٪100**
سنوات الخبرة التدريسية	من (1) إلى (15) سنة	8	٪25.8
	أكثر من (15) سنة	23	٪74.2
المجموع		**31**	**٪100**
السنة الدراسية التي يتم تدريسها	الصف الأول	7	٪22.6
	الصف الثاني	10	٪32.3
	الصف الثالث	5	٪16.1
	الصف الرابع	1	٪3.2
	أكثر من صف	8	٪25.8
المجموع		**31**	**٪100**
الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.	لديَّ دورات تدريبية.	3	٪9.7
	لا توجد لديَّ دورات تدريبية.	28	٪90.3
المجموع		**31**	**٪100**

يَتبيَّن من خلال الجدول رقم (1) أنَّ غالبية أفراد عينة الدراسة من حملة المؤهل العلمي (بكالوريوس) بنسبة تمثيل بلغت (77.4٪)، وأنَّ النسبة الأعلى كانت من التخصص (تربية خاصة – مسار الإعاقة السمعية) بنسبة تمثيل بلغت (71٪)، وتُشير بيانات الجدول – أيضًا – إلى أنَّ ما يقرب من ثلاثة أرباع أفراد العينة تزيد سنوات

خبرتهن التدريسية على (15) سنة، بنسبة تمثيل بلغت (74.2٪)؛ لذا تم تقسيمهن في بندين فقط، وفيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية التي يتم تدريسها؛ فكانت النسبة الأعلى للمعلمات اللواتي يدرسن للصف الثاني بنسبة تمثيل بلغت (32.3٪)، وأخيرًا وجد أنَّ غالبية أفراد العينة لم يسبق لهن حضور دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة بنسبة تمثيل بلغت (90.3٪) من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة: وجد الباحثان أن أكثر الأدوات البحثية ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها، وطبيعة المنهج البحثي المتبع بها هي أداة الاستبانة؛ لذا تم تصميم أداة الدراسة – من إعداد الباحثين – بعد الرجوع إلى مجموعة من أدبيات البحث العلمي في مجال الممارسات المبنية على الأدلة من دراسات علمية وتقارير ذات علاقة بمشكلة الدراسة الحالية (عزازي، 2021؛ الراجحي، تركستاني، 2019؛ أبا حسين، الميزاني، 2022؛ الحسين، 2017؛ Stahmer et al., 2018).

وقد تكونت أداة الدراسة بشكلها النهائي من ثلاثة محاور أساسية، هي كالتالي:

– **المحور الأول**: ويتضمن المتغيرات الأساسية محل الدراسة، وهي مرتبطة بالخصائص الديموغرافية لأفراد العينة، وهي (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة).

– **المحور الثاني**: ويتكون من (27) مفردة تتناول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة، وهذه المفردات مقسمة على أربعة أبعاد أساسية، هي: معوقات مرتبطة بالإطار التنظيمي، معوقات مرتبطة بالمعلم، معوقات مرتبطة بالتلاميذ، ومعوقات مرتبطة بالأبحاث العلمية، وفي نظام تقدير الدرجات؛ فقد تمَّ استخدام التقدير الكمي بالدرجات لاستجابات أفراد عينة الدراسة، من خلال إعطاء كل فقرة وزنًا مدرجًا يمكن قياسها من خلاله، وذلك وفق تدرج ليكرت الخماسي (Likert / five point scale)؛ حيث يتم الاختيار ما بين خمسة اختيارات تعبر عن درجة التحقق والموافقة (موافق بشدة، موافق، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وتقابل الاستجابات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب؛ والدرجة المرتفعة في أي فقرة أو بُعْد في الاستبانة تعبر عن درجة مرتفعة من التحقق والموافقة، وفُسِّرت الأهمية النسبية لكلِّ مفردةٍ بالاستعانة بمقياس ليكرت المفسِّر للمتوسط الحسابي، وذلك بناءً على المتوسطات الوزنية للفقرات والمتوسطات الحسابية للأبعاد، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (2): مقياس التقدير الخماسي لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة.

الاستجابات	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	موافق	موافق بشدة
الوزن	1	2	3	4	5
فئة المتوسط الحسابي	من 1 إلى أقل من 1.80	من 1.80 إلى أقل من 2.60	من 2.60 إلى أقل من 3.40	من 3.40 إلى أقل من 4.20	من 4.20 إلى 5.00
التصنيف	منخفضة جدًّا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًّا

- **المحور الثالث**: ويتضمن سؤالًا مفتوحًا للمعلمات حول وجهة نظرهن لمقترحات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

الصدق الظاهري (الخارجي) لأداة الدراسة: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحثان بعرض الأداة على (10) من المختصين في مجال التربية الخاصة ومعلمي التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ وذلك لمعرفة مدى ملاءمة فقرات الأداة، وسلامتها اللغوية والنحوية، ووضوح معناها، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، وقد تم التوصل إلى أن نسبة صدق الأداة هي نسبة مقبولة، وفي ضوء أكثر المقترحات والملاحظات الواردة المتفق عليها بين المحكمين تم التعديل على صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى، وصولًا إلى الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: يتم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة؛ للتأكد من درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء الذي تتبعه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، فإذا توصلنا إلى معاملات ارتباط مرتفعة؛ فإن الأداة تكون متمتعة بدرجة صدق عالية (عبدالهادي، 2001)، وقد ظهرت النتائج التالية:

جدول (3): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات أبعاد الاستبانة (ن= 20).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البُعْد الأول (المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي)					
1	0.825**	4	0.731**	7	0.731**
2	0.651**	5	0.544*	8	0.633**
3	0.611**	6	0.885**		

تابع/ جدول (3).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البُعْد الثاني (المعوقات المرتبطة بالمعلم)					
1	0.665**	4	0.692**	7	0.590**
2	0.769**	5	0.640**	8	0.796**
3	0.728**	6	0.467*		
البُعْد الثالث (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ)					
1	0.656**	3	0.767**	5	0.925**
2	0.822**	4	0.782**		
البُعْد الرابع (المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية)					
1	0.824**	3	0.648**	5	0.749**
2	0.865**	4	0.773**	6	0.894**
*** دالة عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة عند مستوى دلالة 0.01**					

يتضح من الجدول (3) أنَّ جميع فقرات الاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستويات دلالة تراوحت بين ($\alpha \leq 0.05$) و($\alpha \leq 0.01$)؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرات المكونة للاستبانة والدرجة الكلية للبُعْد الذي صُنِّفت ضمنه بين (0.925) في حدها الأعلى، و(0.467) في حدها الأدنى، وتدلُّ قيم معاملات الارتباط على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات وأبعادها التي صُنِّفت فيها، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: يُعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء أدوات جمع البيانات، ويقصد بثبات المقياس هو أنه يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة (عباس وآخرون، 2022)، وحُسِب ثبات الاستبانة في الدراسة الحالية وفْقًا لمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويمكن الاستنتاج بأنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجةٍ ثبات عالية، وقابلة للتطبيق على عينة الدراسة، وقد كانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول رقم (4):

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة (ن=20).

ترتيب البُعْد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البُعْد الأول	المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي.	8	0.84
البُعْد الثاني	المعوقات المرتبطة بالمعلم.	8	0.82

تابع/ جدول (4).

ترتيب البُعْد	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
البُعْد الثالث	المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.	5	0.84
البُعْد الرابع	المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية.	6	0.86
الثبات العام للاستبانة		**27**	**0.93**

الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social (SPSS)؛ وذلك لحساب ثبات أداة الدراسة بمعامل معامل ألفا كرونباخ (α)، والتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بمعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، كما أُستخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية كالتكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية (Mean Average) والانحرافات المعيارية (Standard Deviation) ، وذلك للإجابة عن السؤال الأول، والكشف عن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة، في حين تم استخدام اختبار بعض الاختبارات اللامعلمية (Non-Parametric Data) كاختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للإجابة عن السؤال الثاني، والتعرف على الفروق باختلاف متغير التخصص الأكاديمي والسنة الدراسية، بينما تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney)؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي والدورات التدريبية وسنوات الخبرة التدريسية، وقد تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية؛ لوصف إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال الثالث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة البيانات الميدانية ومناقشتها وتفسيرها من خلال عرض استجابات أفراد العينة؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة الأساسية.

نتائج السؤال الأول: ما أهم معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظر معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؛ تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة بشكل مجمل على أبعاد الاستبانة، وذلك كالتالي:

جدول (5): الإحصاء العام لمعوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

أبعاد الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي.	4.20	0.451	مرتفعة جدًّا	3
المعوقات المرتبطة بالمعلم.	4.39	0.378	مرتفعة جدًّا	2
المعوقات المرتبطة بالتلاميذ.	4.06	0.648	مرتفعة	4
المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية.	4.49	0.470	مرتفعة جدًّا	1
الدرجة الكلية لمعوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	المتوسط الحسابي العام= 4.30		الانحراف المعياري= 0.346	
التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة جدًّا)				

تُظهر نتائج الجدول رقم (5) أنَّ هناك تقاربًا في تقديرات عينة الدراسة لمعوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، وقد كان أعلاها بُعد المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية، وأدناها بُعد المعوقات المرتبطة بالتلاميذ، إلا أنها جاءت إجمالًا بدرجة تحقق (مرتفعة جدًّا)، وهذا يدل على موافقة المعلمات على وجود معوقات تحد من تفعيلهن للممارسات المبنية على الأدلة، أما ما يتعلق بكون المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية هي أعلى درجة من الأبعاد الأربعة من ناحية موافقة المعلمات عليها؛ فقد يكون ناتجًا عن عدم إيمان المعلمات بنتائج البحث العلمي؛ حيث يرون أنها لا تتناسب مع الواقع الفعلي لقدراتهن وقدرات تلميذاتهن وإمكانيات بيئاتهن المدرسية بشكل فعلي (Cook et al., 2013)، وهذا ما يخالف دراسة عزازي (2021) التي كانت حول المعوقات الخاصة بالأبحاث، وهي المرتبة الأخيرة من ناحية موافقة أفراد العينة.

ومما يفسر هذه النتيجة أيضًا ما أشارت له نتائج عدد من الدراسات العلمية، كدراسة الراجحي وتركستاني (2022)، ودراسة القحطاني وأبا حسين (2022) من ضعف تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ضمن البرامج التربوية، ويتفق ذلك أيضًا مع ما توصلت إليه دراسة قرين وآخرين (Green et al., 2020) من عدم وصول المعلمين إلى الحد الأدنى لتفعيل الممارسات، ويتفق ذلك مع نتائج عدد من الدراسات العلمية (عزازي، 2021؛ أخضر، 2016؛ Beam & Mueller, 2017) التي أكدت على وجود معوقات في تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، ومنها: صعوبة المصطلحات العلمية، عدم توفر الوقت اللازم لتفعيلها، قلة المعرفة والوعي بالممارسات المبنية على الأدلة، ضعف الدعم الإداري والتجهيزات في المدارس، افتقار المعلمين إلى التدريب المهني الكافي في الممارسات.

كما تم حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة التحقق والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة بشكل تفصيلي على فقرات كل بُعد من أبعاد الاستبانة، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًّا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، وذلك كالتالي:

1- المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي:

جدول (6): نتائج التحليل الوصفي لفقرات البُعْد الأول (المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
5	1	عدم وجود دليل إجرائي لدعم المعلمات في تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة داخل الصفوف الدراسية.	21	67.7	10	32.3	-	-	-	-	-	-	4.68	0.475	مرتفعة جدًّا
3	2	غياب القوانين واللوائح الملزمة بتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة في البيئة الصفية.	16	51.6	15	48.4	-	-	-	-	-	-	4.52	0.508	مرتفعة جدًّا
2	3	قلة الدعم المادي لتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.	14	45.2	16	51.6	1	3.2	-	-	-	-	4.42	0.564	مرتفعة جدًّا
1	4	عدم توافر البيئة الصفية الملائمة لتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.	15	48.4	13	41.9	2	6.5	1	3.2	-	-	4.35	0.755	مرتفعة جدًّا
4	5	غياب المشاركة الإيجابية من الأسر في تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع أبنائهم.	8	25.8	16	51.6	7	22.6	-	-	-	-	4.03	0.706	مرتفعة
7	6	عدم القدرة على جمع بيانات دقة تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات بشكل مستمر.	9	29	15	48.4	5	16.1	2	6.5	-	-	4.00	0.856	مرتفعة

تابع/ جدول (6).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
6	7	الافتقار إلى الوقت الكافي لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة ضمن مجتمعات التعلم المهنية للمعلمات داخل المدرسة.	11	35.5	10	32.3	8	25.8	2	6.5	-	-	3.97	0.948	مرتفعة
8	8	صعوبة تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة ضمن مفردات المناهج الدراسية.	7	22.6	11	35.5	11	35.5	-	-	2	6.5	3.68	1.04	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام= 4.20			**الانحراف المعياري= 0.451**						**التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة جدًّا)**						

يتضح من نتائج التحليل الوصفي في جدول (6) أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة جدًّا)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الأول، والتي تُمثِّل المعوقات المرتبطة بالإطار التنظيمي (4.20 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.451)، وأنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (5)، ونصها "عدم وجود دليل إجرائي لدعم المعلمات في تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة داخل الصفوف الدراسية"، بينما كان أدنى متوسط حسابي للفقرة رقم (8)، ونصها "صعوبة تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة ضمن مفردات المناهج الدراسية".

إن عدم وجود دليل إجرائي ملزم بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة قد يكون مؤشرًا على زيادة التباين في مستويات معرفة أو تفعيل هذه الممارسات مع التلاميذ؛ حيث أكدت دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) على أن هناك قلة في تفعيل الممارسات مع وجود نظام وأدلة ملزمة بتفعيلها؛ الأمر الذي يؤدي إلى اتباع المعلمين للإستراتيجيات التقليدية أو المبنية على الخبرات الشخصية أكثر من تلك المبنية على نتائج الأبحاث العلمية (Alqraini, 2022)، والمتتبع لواقع الأدلة في المملكة العربية السعودية يجد أنها لا تزال تفتقر إلى إبراز تفعيل الممارسات

ضمن الوصف الوظيفي لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام وضعاف السمع وزارعي القوقعة بشكل خاص (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1438).

أما ما يتعلق بصعوبة تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة ضمن مفردات المناهج الدراسية؛ فهو ما قد يكون بسبب دمج التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة في جميع المدارس ضمن فصول التعليم العام، وبتدريسهم جميع مفردات المناهج الدراسية، وقد بررت أخضر (2016) لصعوبة تفعيل الإستراتيجيات التعليمية مع التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بكثافة المنهج الدراسي المقدم للتلاميذ، وتعدد أهدافه ومهاراته التي يجب اكتسابها خلال الفصل الدراسي الواحد.

2- المعوقات المرتبطة بالمعلم:

جدول (7): نتائج التحليل الوصفي لفقرات البُعْد الثاني (المعوقات المرتبطة بالمعلم).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
6	1	ندرة الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.	27	87.1	4	12.9	-	-	-	-	-	-	4.87	0.341	مرتفعة جدًّا
1	2	الأعباء الروتينية الملقاة على عاتق المعلم.	15	48.4	16	51.6	-	-	-	-	-	-	4.48	0.508	مرتفعة جدًّا
7	3	عدم مشاركة المعلم في الأبحاث الإجرائية لتطوير أدائه المهني.	15	48.4	15	48.4	1	3.2	-	-	-	-	4.45	0.568	مرتفعة جدًّا
3	4	قلة معرفة المعلم بطرق البحث عن الممارسات المبنية على الأدلة.	14	45.2	15	48.4	2	6.5	-	-	-	-	4.39	0.615	مرتفعة جدًّا
4	4 مكرر	الافتقار إلى إجراءات التنفيذ الصحيحة للممارسات المبنية على الأدلة.	14	45.2	15	48.4	2	6.5	-	-	-	-	4.39	0.615	مرتفعة جدًّا
5	6	الاعتقاد بأن الإستراتيجيات التدريسية واسعة الانتشار هي الأكثر جدوى لدعم التلميذات أكاديميًّا.	11	35.5	15	48.4	5	16.1	-	-	-	-	4.19	0.703	مرتفعة

تابع/ جدول (7).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
8	7	ضعف المعرفة بالمعوقات التي قد تواجه المعلم عند تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.	12	38.7	14	45.2	4	12.9	1	3.2	-	-	4.19	0.792	مرتفعة
2	8	ضعف الوعي بأهمية تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات داخل الصفوف الدراسية.	9	29	18	58.1	3	9.7	1	3.2	-	-	4.13	0.718	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام= 4.39			**الانحراف المعياري= 0.378**										**التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة جدًّا)**		

يتضح من نتائج التحليل الوصفي في جدول (7) أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات المرتبطة بالمعلم قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة جدًّا)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثاني والتي تُمثِّل المعوقات المرتبطة بالمعلم (4.39 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.378)، وأن أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (6)، ونصها "ندرة الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة"، في حين كان أدنى متوسط حسابي للفقرة رقم (2)، ونصها "ضعف الوعي بأهمية تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلميذات داخل الصفوف الدراسية".

ينتج عن ندرة الدورات التدريبية للمعلمين في الممارسات المبنية على الأدلة عدم معرفتهم بها وبأهميتها، أو قلة تطبيقهم لها أو الإخلال بالسلامة الإجرائية للممارسة، كما يعد مؤشرًا لعدم دعم المسؤولين لتفعيل الممارسات في المدارس؛ حيث أكدت دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) على أن من أبرز المعوقات التي تواجه تفعيل الممارسات هو عدم وجود دعم إداري لتخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية، خاصة في ظل عدم وجود الإعداد المهني اللازم لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة في مجال الممارسات (Gable et al., 2012)، وفي المقابل فإن وجود البرامج التدريبية قد يرفع من مستويات الوعي لدى المعلمين بأهمية تفعيل الممارسات وزيادة التفعيل لها في الميدان (المالكي، 2021).

3- المعوقات المرتبطة بالتلاميذ:

جدول (8): نتائج التحليل الوصفي لفقرات البُعْد الثالث (المعوقات المرتبطة بالتلاميذ).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
5	1	صعوبة اتخاذ القرارات الخاصة بالطالبة بناءً على جمع دقيق للبيانات في كافة الأوضاع في اليوم الدراسي.	12	38.7	15	48.4	4	12.9	-	-	-	-	4.26	0.681	مرتفعة جدًّا
3	2	عدم القدرة على متابعة تقدم التلميذات عند تنفيذ الممارسات المبنية على الأدلة.	14	45.2	11	35.5	6	19.4	-	-	-	-	4.26	0.773	مرتفعة جدًّا
1	3	تصادم الممارسات المبنية على الأدلة مع الفروق الفردية للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.	10	32.3	15	48.4	4	12.9	2	6.5	-	-	4.06	0.854	مرتفعة
4	4	كثرة عدد التلميذات داخل الصفوف الدراسية مقارنة بالمعلمات.	8	25.8	12	38.7	10	32.3	1	3.2	-	-	3.87	0.846	مرتفعة
2	5	اختلاف الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لأعمار التلميذات داخل الصف.	9	29	12	38.7	7	22.6	3	9.7	-	-	3.87	0.957	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام= 4.06			**الانحراف المعياري= 0.648**										**التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة)**		

يتضح من نتائج التحليل الوصفي في جدول (8) أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات المرتبطة بالتلاميذ قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البُعْد الثالث والتي تُمثِّل المعوقات المرتبطة بالتلاميذ (4.06 من 5.00) بانحراف معياري مقداره (0.648)، وأنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (5)، ونصها "صعوبة اتخاذ القرارات الخاصة بالطالبة بناءً على جمع دقيق للبيانات في كافة الأوضاع في اليوم الدراسي"، بينما كان أدنى متوسط حسابي كان الفقرة

رقم (2)، ونصها "اختلاف الممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لأعمار التلميذات داخل الصف".

إن مما يفسر صعوبة اتخاذ القرارات بناء على جمع دقيق للبيانات الخاصة بالتلاميذ، وبالتالي تحديد أفضل الممارسات وتفعيلها عليهم؛ هو اعتبار معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة مساندين لمعلمي التعليم العام بالتخطيط لجلسات فردية مع التلاميذ دون القدرة على متابعة التلميذ في جميع ظروف البيئات المدرسية، إضافة إلى وجود نصاب من التلاميذ لكل معلم، وهو ما يعيق قدرته على متابعة كل تلميذ بشكل منفرد، والعمل على تطوير مهاراته، دون وجود فريق فعَّال متعدد التخصصات (الطيار، 2019)، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) بأن ضعف التعاون والتواصل بين المختصين والممارسين أحد المعوقات التي تواجه تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، أما ما يتعلق باختلاف الممارسات وفقًا لأعمار التلميذات داخل الصف؛ فهو ما يتوافق مع السياسات والأنظمة التعليمية في المملكة العربية السعودية بتحديد مدى زمني لكل صف دراسي أو مرحلة تعليمية، ويتفق ديفيز وأوه (Davis & Oh, 2021) بأن اختلاف التدخلات وفقًا لعمر التلاميذ قد يشكل عائقًا عن تفعيلها بشكل مناسب.

4- المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية:

جدول (9): نتائج التحليل الوصفي لفقرات البُعْد الرابع (المعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
6	1	ندرة المجلات العلمية المتخصصة في الممارسات المبنية على الأدلة.	20	64.5	11	35.5	-	-	-	-	-	-	4.64	0.486	مرتفعة جدًّا
1	2	غموض المصطلحات العلمية للممارسات المبنية على الأدلة.	19	61.3	11	35.5	1	3.2	-	-	-	-	4.58	0.564	مرتفعة جدًّا
5	3	قلة الدراسات والأبحاث في الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.	20	64.5	7	22.6	4	12.9	-	-	-	-	4.52	0.724	مرتفعة جدًّا

تابع/ جدول (9).

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
			موافق بشدة		موافق		أحيانًا		نادرًا		أبدًا				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
2	4	تعقيد إجراءات التنفيذ للممارسات المبنية على الأدلة في الأبحاث.	16	51.6	13	41.9	2	6.5	-	-	-	-	4.45	0.624	مرتفعة جدًّا
4	5	صعوبة الوصول إلى مصادر موثوقة للممارسات المبنية على الأدلة.	17	54.8	11	35.5	3	9.7	-	-	-	-	4.45	0.675	مرتفعة جدًّا
3	6	صعوبة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على البيئة الواقعية في المدارس وفق ما ورد في الأبحاث العلمية.	14	45.2	14	45.2	2	6.5	1	3.2	-	-	4.32	0.748	مرتفعة جدًّا
المتوسط الحسابي العام= **4.49** الانحراف المعياري= **0.470** التَّقدير العام لدرجة التحقق (مرتفعة جدًّا)															

يتضح من نتائج التحليل الوصفي في جدول (9) أنَّ تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات المرتبطة بالأبحاث العلمية قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (مرتفعة جدًّا)، وأنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (6)، ونصُّها "ندرة المجلات العلمية المتخصصة في الممارسات المبنية على الأدلة"، في حين كان أدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (3)، ونصُّها "صعوبة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على البيئة الواقعية في المدارس وفق ما ورد في الأبحاث العلمية".

إن مما يفسر هذه النتيجة من ندرة المجلات العلمية المتخصصة في الممارسات هو حداثة الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة خاصة على المستوى العربي (الحسين، 2017)؛ يأتي ذلك في ظل ضعف الإعداد المهني قبل وأثناء الخدمة لتطوير معرفة وتفعيل المعلمين لتلك الممارسات مع تلاميذهم؛ حيث أشارت دراسة الشمري (2019) إلى ضرورة إعادة النظر في برامج تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة، أما ما يتعلق باعتبار صعوبة تطبيق الممارسات في البيئة الواقعية هي أدنى متوسط من موافقة أفراد عينة الدراسة؛ فيفسره ضعف المعرفة والوعي بالممارسات بالنسبة للمعلمين بداية من مصطلحاتها وحتى تفعيلها؛ حيث دقة التنفيذ للممارسة أو ما يعرف بالسلامة الإجرائية أحد المعوقات الأساسية التي تواجه

الممارسات على المستوى الدولي والمحلي (عزازي، 2021؛ القحطاني وأبا حسين، 2022؛ الراجحي وتركستاني، 2022؛ الحسين، 2017)، وقد أكد روسو كامبيسي (Russo-Campisi, 2017) على الصعوبة التي يواجهها المعلمون في تفعيل الممارسات دون تخطي حدود السلامة الإجرائية لهذه الممارسات.

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تبعًا لعدد من المتغيرات، ومنها (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة)"؟

أولًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney)، وذلك كما يلي:

جدول (10): نتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية وفْقَ متغيِّر (المؤهل العلمي).

المتغيِّر التابع	المتغيِّر المستقل (المؤهل العلمي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	بكالوريوس	24	16.58	398.00	-0.662	0.508	غير دال إحصائيًا عند ≤0.05
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	7	14.00	98.00			

من النتائج الموضحة في الجدول (10) تبيَّن أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيِّر المؤهل العلمي؛ ما يُشير إلى أنَّ متغيِّر المؤهل العلمي لا أثر له في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، وهو ما يتفق مع دراسة القحطاني وأبا حسين (2022)، ودراسة الحسين (Alhossein, 2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات المبنية على الأدلة والمؤهل العلمي

للمعلمين، كما أضافت دراسة سوثرلاند وآخرين (Sutherland et al., 2018) أن المؤهل العلمي للمعلمين يرتبط بعلاقة طردية مع معرفتهم وتفعيلهم الممارسات.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney)، وذلك كما يلي:

جدول (11): نتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية وفْقَ متغيِّر (سنوات الخبرة).

المتغيِّر التابع	المتغيِّر المستقل (سنوات الخبرة)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	من (1) إلى (15) سنة	8	16.31	130.50	0.113-	0.910	غير دال إحصائيًا عند ≤0.05
	أكثر من (15) سنة	23	15.89	365.50			

من النتائج الموضحة في الجدول (11) تبيَّن أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة؛ ما يُشير إلى أنَّ متغيِّر سنوات الخبرة لا أثر له في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الحسين (Alhossein, 2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلمين بالممارسات وسنوات خبرتهم، في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة القحطاني وأبا حسين (2022) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الممارسات لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية (11- 15) سنة، وعلى الرغم من كون المعرفة بالممارسات ومعوقاتها مؤشرًا إلى استخدامها (عزازي، 2021؛ Alhossein، 2016)، إلا أن الكثير من المعلمين قد يستخدمون تلك الممارسات دون المعرفة بمصطلحاتها العلمية (القحطاني؛ وأبا حسين، 2022).

ثالثًا: الفروق باختلاف التخصص الأكاديمي:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية

بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص الأكاديمي؛ تم استخدام اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis)، وذلك كما يلي:

جدول (12): نتائج اختبار (كروسكال- واليس) لدلالة الفروق في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية وفْقَ متغيِّر (التخصص الأكاديمي).

المتغيِّر التابع	المتغيِّر المستقل (التخصص الأكاديمي)	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	تربوي بشكل عام	3	14.50	0.297	2	0.862	غير دال إحصائيًا عند ≥0.05
	تربية خاصة	6	14.67				
	تربية خاصة- مسار الإعاقة السمعية	22	16.57				

من النتائج الموضحة في الجدول (12) تبيَّن أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيِّر التخصص الأكاديمي؛ ما يُشير إلى أنَّ متغيِّر التخصص الأكاديمي لا أثر له في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة الحسين (Alhossein, 2016) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة والتخصص الأكاديمي، وقد يكون الاتجاه نحو دمج التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة في فصول أو مدارس التعليم العام قد فرض ضرورة تدريسهم على المعلمين باختلاف تخصصاتهم؛ ما عزز من اتجاههم نحو التعليم الذاتي لزيادة ثقتهم بقدراتهم ودعم تنمية مهاراتهم التدريسية في مجال تعليم التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ فقد أشارت دراسة باينتر وآخرين (Paynter et al., 2017) إلى أن هناك مستويات عالية من الثقة لدى المعلمين في تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة لدعم المهارات لدى التلاميذ على الرغم من شيوع بعض الممارسات الشخصية في تدريس المهارات الأكاديمية.

رابعًا: الفروق باختلاف السنة الدراسية:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير السنة الدراسية؛ تم استخدام اختبار كروسكال- واليس (Kruskal-Wallis)، وذلك كما يلي:

جدول (13): نتائج اختبار (كروسكال- واليس) لدلالة الفروق في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية وفْقَ متغيِّر (السنة الدراسية).

المتغيِّر التابع	المتغيِّر المستقل (السنة الدراسية)	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاختبار (H)	درجة الحرية	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	الصف الأول	7	15.21	2.843	4	0.585	غير دال إحصائيًّا عند ≤0.05
	الصف الثاني	10	15.60				
	الصف الثالث	5	14.20				
	الصف الرابع	1	30.50				
	أكثر من صف	8	16.50				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) تبيَّن أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيِّر السنة الدراسية، ما يُشير إلى أنَّ متغيِّر السنة الدراسية لا أثر له في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

ومما يفسر هذه النتيجة مرور المعلمات بتدريس عدد من الصفوف الدراسية بداية من الصف الأول وحتى السادس، عوضًا عن تدريس المعلمات مختلف البدائل التربوية، بداية من المعاهد والانتقال بعد إغلاقها للفصول الملحقة بمدارس التعليم العام، ونهاية بالتدريس في فصول التعليم العام، كما اقتصرت الدراسة الحالية على معلمات المرحلة الابتدائية دون المتوسطة والثانوية؛ لإظهار الفروق بشكل أكبر؛ حيث أشارت دراسة ديفيز وأوه (Davis & Oh, 2021) إلى أن أغلب الممارسات تكون موجهة للتلاميذ في المستويات العمرية الأصغر دون التلاميذ في المرحلة الثانوية.

خامسًا: الفروق باختلاف الدورات التدريبية:

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية، باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann–Whitney)، وذلك كما يلي:

جدول (14): نتائج اختبار (مان وتني) لدلالة الفروق في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية وفْقَ متغيِّر (الدورات التدريبية).

المتغيِّر التابع	المتغيِّر المستقل (الدورات التدريبية)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
معوقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.	لديَّ دورات تدريبية.	3	19.17	57.50	0.636-	0.525	غير دال إحصائيًّا عند ≤0.05
	لا توجد لديَّ دورات تدريبية.	28	15.66	438.50			

من النتائج الموضحة في الجدول (14) تبيَّن أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغيِّر الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، ما يُشير إلى أنَّ متغيِّر الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة لا أثر له في استجابات المعلمات حول معوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

ومما يفسر هذه النتيجة التباين في عدد أفراد عينة الدراسة في متغير الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة؛ حيث إن ما نسبته (90.3٪) تقريبًا من المعلمات ليس لديهن دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، وهو ما يتوافق مع دراسة القريني (Alqraini, 2022)، ودراسة ستامر وآخرين (Stahmer, et al., 2018) التي أشارت إلى ندرة الدورات التدريبية للمعلمين في الممارسات المبنية على الأدلة، وهو ما يؤكد أهمية تعزيز البحث في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.

نتائج السؤال الثالث: ما مقترحات أفراد عينة الدراسة لتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية؟

قامت المعلمات بالإجابة عن السؤال المفتوح، وعددهن (30) معلمة، أي ما نسبته (97٪) تقريبًا من

إجمالي عينة الدراسة، وقدَّم هؤلاء صياغات مختلفة لمقترحات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية بعدة عبارات؛ وذلك من خلال ما تقدم لهم في محور الاستبانة الخاص بمعوقات تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، وقد لُخصت استجابات أفراد عينة الدراسة بما يلي: أكدت (21) معلمة على أهمية عقد دورات تدريبية للمعلمات في الممارسات المبنية على الأدلة بشكل تطبيقي وليس نظريًّا، والعمل على تطوير برامج التدريب المهني من قِبل المختصين، وتحديثها بما يسهم في زيادة قدرة المعلمات على تفعيل الممارسات، ويجب أن تُبنى هذه الدورات بناءً على الاحتياج الفعلي لدى المعلمات.

كما أضافت عدد من المعلمات بعض المقترحات الأخرى كتطوير المناهج بما يساعد التلميذات ضعيفات السمع، وتطوير الأدلة التنظيمية والتطبيقية، وإعداد أدلة خاصة بالممارسات، وتوعية المعلمات بالممارسات وأهميتها في تعليم التلميذات وخاصة ضعيفات السمع وزارعات القوقعة؛ كون أغلبهن في الفصول العادية، ويواجهن قصورًا في المهارات مقارنة بالتلميذات الأخريات، وإنشاء دبلومات خاصة في الممارسات المبنية على الأدلة، في حين ذكرت بعض المعلمات أهمية وضع مزايا ونقاط؛ لتعزيز تفعيل المعلمات للممارسات، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لتفعيل الممارسات مع التلميذات في المدارس، مع تخفيف الأعباء على المعلمات، وعدم إشغالهن بالأمور الثانوية بدلًا من الاهتمام بتطوير الأداء التدريسي بالدورات التدريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يُوصي الباحثان بما يلي:

- تعزيز الجهود من قبل الباحثين في تربية وتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام - والتلاميذ الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة بشكل خاص - في مجال الممارسات المبنية على الأدلة لدعم المهارات الأكاديمية خاصة في ظل التوجه نحو التعليم الشامل.

- إيجاد علاقة تعاونية بين المختصين في الممارسات المبنية على الأدلة وبرامج التدريب المهني للمعلمين؛ بغرض دعم الجوانب البحثية والتطبيقية على حد سواء، كالتعاون في إقامة الدورات التدريبية لسد الاحتياجات الفعلية لدى المعلمين في الميدان، وتعزيز المعرفة البحثية العربية في الممارسات، وتطوير السياسات التنظيمية والأدلة التطبيقية في الممارسات المبنية على الأدلة.

- إنشاء نظام مرن وتعاوني لتشجيع المعلمين وتوعيتهم بأهمية تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة مع التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة؛ بما يعود بالنفع للمعلم والتلميذ والعملية التعليمية.

- وفي ضوء النتائج التي تم عرضها يقترح الباحثان

إجراء دراسات مشابهة مع معلمي التلاميذ الصم أو الفئات الأخرى من ذوي الإعاقة، كما يمكن تخصيص الدراسات المستقبلية لممارسة معينة أو مهارة محددة أو منهج دراسي واحد.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أباحسين، وداد؛ الميزاني، تهاني. (2021). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. *مجلة العلوم التربوية، 2*(30)، 311-360.

أخضر، أروى. (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(11)، 423-462.
https://doi.org/10.21608/sero.2016.92079

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

جوهر، علي؛ رضوان، وائل؛ عيسوى، توفيق؛ العطار، علي. (2021). تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية. *مجلة كلية التربية بدمياط، 37*(80)، 1-26.
https://jsdu.journals.ekb.eg/article_216540.html

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 53-91.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-832354

الحسيني، عبدالناصر. (2020). *مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المستندة على البراهين*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. الرياض.

الراجحي، منيرة؛ تركستاني، مريم. (2022). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية، 29*(2)، 238-290.

روزشتاين، لورا وجونسون، سكوت. (2018). *قانون التربية الخاصة* (أحمد التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نُشر في 2014).

زيدان، سحر؛ مطر، عبدالفتاح. (2010). *سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية وتربيتهم*. دار النشر الدولي.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1438). *دليل التنمية المهنية للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*.
https://t.co/QuOk6lNam9

الشمري، زيد. (2019). استخدام الاستراتيجيات المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في فصول الدمج بدولة الكويت. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 10*، 107-137.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-1035741

شيتز، نانسي. (2016). *تعليم الصم في القرن الحادي والعشرين الموضوعات والاتجاهات* (طارق الريس، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نُشر في 2012).

الطيار، إبراهيم. (2019). واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة بمدينة الدمام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(27)، 265-286.
https://dx.doi.org/10.21608/mtkh.2019.168444

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2022). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، نبيل. (2001). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. دار وائل للنشر والتوزيع.

العتيبي، صالح. (2005). أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العجمي، ناصر؛ المطيري، أميرة. (2018). واقع معايير الجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1* (23)، 139-190.
https://dx.doi.org/10.21608/sero.2018.91672

عزازي، أحمد. (2021). واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، 3*(1)، 2416-2471.
https://doi.org/10.21608/jshm.2021.60084.1089

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

عيد، يوسف. (2020). الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 14* (4)، 476-486.
https://doi.org/10.21608/jasht.2020.122085

الغنيمي، إبراهيم. (2020). *الممارسات القائمة على الأدلة في التربية الخاصة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

فاريل، ميشيل. (2019). *مقدمة في أصول التربية الخاصة* (أحمد التميمي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نُشر العمل الأصلي في 2009).

القحطاني، دلال؛ أباحسين، وداد. (2022). واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 24*، 115-149.

مارشارك، مارك وهوسر، بيتر. (2021). *كيفية تعلم الأطفال الصم ما يحتاج أن يعرفه أولياء الأمور والمعلمون* (فراج القرني، مترجم). دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نُشر في 2011).

المالكي، نبيل. (2021). مستوى معرفة معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بالممارسات المبنية على الأدلة للأطفال ذوي الإعاقة وتطبيقهم لها. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 13* (2)، 40-65.
https://drive.uqu.edu.sa/_/jep/files/Vol-13(2)/3.pdf

مجلس الأطفال الاستثنائيين. (2012). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة* (علي هوساوي، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نُشر في 2009).

المطيري، تهاني. (2020). *مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الموسى، ناصر. (2008). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج*. دار القلم للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *معايير معلمي صعوبات التعلم*. https://2u.pw/RsCj16y

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي العوق السمعي*. https://2u.pw/hyNcC7X

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2016). *وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030*.
https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

وزارة التعليم. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.
https://2u.pw/p8Jum

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Agran, M., Spooner, F., Singer, G. (2017). Evidence-Based Practices: The Complexities of Implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(1), 3-7. 10.1177/1540796916685050

Alasim, K. (2019). Reading development of students who are deaf and hard of hearing in inclusive education classrooms. *Education Sciences, 9*(3), 201-216. https://doi.org/10.3390/educsci9030201

Alhossein, A. (2016). Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice 7*(35), 90-97. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126488.pdf

Alhossein, A. (2021). Teachers' Knowledge and Use of Evidenced-Based Practices for Students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia. *Frontiers in Psychology, 12*, 741409. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.741409

Alqraini, F. (2022). Assessing the reading instruction knowledge of teachers of the deaf and hard of hearing: A mixed-methods study. *American Annals of the Deaf, 167*(4), 515–532. https://doi.org/10.1353/aad.2022.0047

Beam, H., & Mueller, T. (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. https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1164118

Cawthon, S., & Garberoglio, C. (2021). Evidence-Based Practices in Deaf Education: A Call to Center Research and Evaluation on the Experiences of Deaf People. *Review of Research in Education*, *45*(1), 346-371. https://doi.org/10.3102/0091732X20985070

Cook, B., & Odom, S. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children, 79*(3), 135–144. https://doi.org/10.1177/001440291307900201

Cook, B., Collins, L., Cook, S., Cook, L. (2020). Evidence-based reviews: How evidence□based practices are systematically identified. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 6-13. https://doi.org/10.1111/ldrp.12213

Cook, B., Cook, L., & Landrum, T. (2013). Moving research into practice: Can we make dissemination stick?. *Exceptional Children*, *79*(2), 163-180. https://doi.org/10.1177/001440291307900203

Cook, B., Tankersley, M., & Landrum, T. (2009). Determining Evidence-Based Practices in Special Education. *Exceptional Children, 75*(3), 365–383. https://doi.org/10.1177/001440290907500306

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. https://doi.org/10.1177/1053451208321452

Davis, J.& Oh, K. (2021). Combining Multimedia Slidecasts and Video-Analysis to Influence the Implementation of Evidence-Based Practices. *Excellence in Education Journal, 10*(1), 5-32. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1307798.pdf

Gapsis, M. (2017). *Teachers' knowledge, use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for students with learning disabilities*. [*Graduate Theses & Dissertations*]. Arcadia University.

Green, A., Lewis, T., Olsen, A. (2020). General education teachers' use of evidence-based practices: Examining the role of student race and risk status. *Behavioral Disorders, 45*(3), 183-192. https://doi.org/10.1177/0198742919883570

Harris, K., Graham, S., Urdan, T., Mccormick, C., Sinatra, G., & Sweller, J. (2012). *APA educational psychology handbook*, Vol 1: Theories, constructs, and critical issues. American Psychological Association.

Horner, R., Carr, E., Halle, J., Mcgee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children, 71*(2), 165-179. https://doi.org/10.1177/001440290507100203

Hsiao, Y., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education, 42*(3), 193-208. https://us.sagepub.com/en-us/journals-permissions

Marder, T., & debettencourt, L. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now?. *Teacher Education and Special Education, 38*(1), 5-12. https://doi.org/10.1177/0888406414565838

Moores, D. (2008). *Moores educating the deaf: psychology, principles, and practes*. Houghton miffin company.

Paynter, J., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., Trembath, D., & Keen, D. (2017). Utilisation of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. *Autism, 21*(2), 167–180. https://doi.org/10.1177/1362361316633032

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. *In Child & Youth Care Forum. 46*, 193-205. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5

Schles, R., & Robertson, R. (2019). The Role of Performance Feedback and Implementation of Evidence-Based Practices for Preservice Special Education Teachers and Student Outcomes: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, *42*(1), 36–48. https://doi.org/10.1177/0888406417736571

Slavin, R. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist, 55*(1), 21-31. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432

Stahmer, A., Suhrheinrich, J., Schetter, P., & Mcgee Hassrick, E. (2018). Exploring multi-level system factors facilitating educator training and implementation of evidence-based practices (EBP): a study protocol. *Implementation Science, 13*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186%2Fs13012-017-0698-1

Sutherland, K., Conroy, M., Mcleod, B., Algina, J., & Kunemund, R. (2018). Factors associated with teacher delivery of a classroom-based tier 2 prevention program. *Prevention Science, 19*, 186-196. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0832-y

Torres, C., Farley, C., & Cook, B. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 85-93. https://doi.org/10.1177/0040059914553209

Wilcox, G., Fernandez Conde, C., & Kowbel, A. (2021). Using evidence-based practice and data-based decision making in inclusive education. *Education Sciences, 11*(3), 129.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (29)، ص ص 117 - 141، الرياض (2023م/ 1445هـ)

تحديات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود

د. عبد العزيز سالم الدوسري[1]، و أ. بدرية جعيلان علي العازمي[2]، و أ. أمل ظافر غندف الشهراني[3]

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن أهم تحديات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والتحديات التي تواجه هؤلاء الطالبات، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع البحث في طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وبلغت عينة الدراسة عدد (346) طالبة، ولجمع البيانات استخدمت أداة الاستبانة، حيث تم توزيعها على عينة عشوائية تكونت من (98) طالبة، وتوصل البحث إلى عدة نتائج ومن أبرزها: أن محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا حصل بشكل عام على درجة منخفضة حيث لا يوافقن طالبات الدراسات العليا عليه، وذلك للأسباب التالية: كثرة الظروف الأسرية التي تتعرض لها الطالبة تعوقها عن الالتزام الأكاديمي، وأن مستوى الطالبات يشوبه بعض التدني فيما يتعلق بأداء تكاليف المقررات الدراسية من الأبحاث والتقارير، ومن الأسباب أيضا أن نسبة الغياب لدى طالبات الدراسات العليا تكون كثيرة، وذلك راجع إلى الظروف المحيطة بالطالبة، سواء في العمل أو المنزل، أو غيرها، بينما حصل محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الالتزام الأكاديمي على درجة مرتفعة حيث يوافقن طالبات الدراسات العليا عليه ومن أبرز النتائج: كثرة التكاليف، وصعوبة الحصول على الإيفاد الرسمي، وعدم توافق أوقات العمل مع أوقات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص العلمي لصالح تخصص المناهج وطرق التدريس بدرجة مرتفعة حول محور واقع الالتزام الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الالتزام الأكاديمي (الانتماء الأكاديمي- الاندماج الأكاديمي- الالتزام التنظيمي)، طالبات الدراسات العليا، التحديات، المعوقات.

Challenges of academic commitment among female graduate students at the College of Education at King Saud University

Dr. Abdulaziz Salem Aldossari[1], Mrs. Badreyah Jeailan Ali Alazmi[2], and Amal Dhafer Ghandf Alshahrani[3]

Abstract: The research aimed at revealing the Challenges of academic commitment among female graduate students at the College of Education at King Saud University. The research relied on the descriptive survey approach. The research community consisted of the postgraduate students in the College of Education at King Saud University, and their number is (346) female students, for collecting the data the tool of the questionnaire was used where it was distributed to a random sample consisted of (98) female students, and the research concluded several findings, the most important of which are: the members of the study sample of the postgraduate students in the College of Education at King Saud University do not agree with the axis of the reality of the academic commitment for the postgraduate female students in general , and that the large number of family circumstances that the female student is exposed to hinder her from the academic commitment, Also the agreement of the study sample to adhere to the rules of the guiding regulations to a great extent, and among them is that the level of female students is tainted by some lowness with regard to the performance of the course assignments of researches and reports Also among the findings is that the percentage of the absence among postgraduate students is high, due to the circumstances surrounding the female student, whether at work or at home, or elsewhere. One of the findings is that the challenges that face the female students are represented in: too many assignments, the difficulty in obtaining an official dispatch, and the incompatibility of working hours with the study times.

key words: the academic commitment (Academic affiliation - academic integration - organizational commitment), the postgraduate female students, the challenges, the obstacles.

---

(1) الأستاذ المشارك بقسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: aalodossri@ksu.edu.sa

(2) طالبة دكتوراه بقسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: 443203965@student.ksu.edu.sa

(3) طالبة دكتوراه بقسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: amal144094@gmail.com

(1) Assistant Professor, Foundation of Education and Educational Policies Department King Saud University.
E-mail: aalodossri@ksu.edu.sa

(2) PhD student at King Saud University, College of Education, Department of Educational Policies.
E-mail: 443203965@student.ksu.edu.sa

(3) PhD student at King Saud University, College of Education, Department of Educational Policies.
E-mail: amal144094@gmail.com

مقدمة:

يُمثل التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ركيزة أساسية للنهوض بالمستوى الثقافي والاقتصادي والسياسي للدول، فمؤسساته التعليمية هي مصدر لنشر الفكر العلمي، وتنمية الثروة البشرية؛ فالعلاقة بين التعليم العالي والتقدم الحضاري في هذا العصر أصبحت جلية وواضحة مما دفع بالكثير من الدول إلى التسابق فيما بينها لتقديم أفضل ما لديها من إمكانات لتطوير واقع جامعاتها، باستخدامهم للبحث العلمي كأداة من أدوات التقدم والتطوير.

والعلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة وثيقة؛ لأن الجامعة تسعى لإثراء المجتمع بالحقائق والنظريات من خلال تنمية المعرفة وإغنائها بما تملكه من رصيد ثقافي، وبما تضمه من كفاءات علمية بشرية، فهي مجتمع المثقفين والعلماء وهي مجتمع التخصصات المختلفة في كل ميادين المعرفة الأدبية والعلمية والنظرية والتطبيقية، حيث تتمثل وظائفها الأساسية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة (العامري، 2017، ص33) كما تعد الجامعات من أكثر معاقل البحث العلمي في الدولة، وأنظمة الدراسات العليا في الجامعات تعد المصدر شبه الوحيد الذي يقوم بتأهيل وصقل أجيال متلاحقة من الباحثين الواعدين الذين يقع على أكتافهم مسؤولية النهوض بالبحث العلمي في كافة القطاعات والمؤسسات الحكومية والأهلية، ومن ثم تصبح الجامعة من منظورها الحديث مؤسسة تربوية تعليمية بحثية تهتم ضمن ما تهتم بتخريج أجيال من الباحثين في كافة ألوان المعرفة والعلوم، بالإضافة إلى دورها في القيام بالبحوث العلمية التي تستهدف في المقام الأول خدمة المجتمع علاوة على كونها بيتاً للخبرة يرجع إليه كل مهتم بالبحث العلمي.(عبدالله، 2001، ص4).

ورغم أهمية المبحث العلمي وضرورته للمجتمع، وحرص الطالبات على الالتحاق بهذا المجال، فإن طلبة الدراسات العليا يعانون من تحديات مختلفة في مجالات متعددة؛ تتعلق باستمرارية بحوثهم وإنتاجيتهم العلمية، فهناك تحديات متصلة بذات الطالب، وبأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي الأكاديمي، ومنها تحديات اجتماعية، والتي من الممكن أن تؤثر على مستواهم الأكاديمي، مما يؤدي إلى تأخر تخرجهم بالدرجة العلمية، أو تسربهم عن برنامج الدراسات العليا (الأحمري وآخرون، 2022).

ولمواجهة هذه التحديات لابد من الالتزام الأكاديمي، الذي يعد مظهر من مظاهر الارتقاء التعليمي والأكاديمي، الذي ينعكس على أداء الطلبة الجيد ويحسن من مستوى الجامعة على الصعيد المحلي والعربي والعالمي، ولهذا الالتزام الأكاديمي معايير محددة

من قبل الجامعات، حيث يواجه طلبة الدراسات العليا تحديا في تحقيق معايير هذا الالتزام الأكاديمي، وبناء على ذلك يلزم أي بيئة تعليمية أن تهتم بتطوير الدراسات العليا كمرحلة من مراحلها التعليمية دراسة واستقصاء المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالباتها (الزومان والعريفي، 2016).

وبناء على ما سبق سيتناول البحث التحديات الأكاديمية التي تعترض طالبات الدراسات العليا وتعيق مسيرتهن التعليمية والبحثية، بغرض تسهيل الطريق العلمي للباحثات لتنمية مداركهن وخدمة مجتمعهن.

مشكلة الدراسة:

تعاني طالبات الدراسات العليا من عدد من التحديات التي تعوق مسيرتهن التعليمية، ومن أهم تلك الصعوبات أو التحديات، وجود فجوة بحثية في المجالات المختلفة، وهذا يعود إلى عدد من الأسباب منها الالتزام الأكاديمي، حيث يلعب الالتزام الأكاديمي دورا مهما في ارتقاء الطالب الجامعي ونجاحه، لذلك كان الارتقاء بالطالب أحد اهتمامات رؤية المملكة 2030، التي جعلت الطالب محورا أساسيا للعملية التعليمية (رؤية المملكة 2030، 2017)، كما أن نجاح المنظومة الجامعية يعتمد على التزام الطالب الجامعي أكاديميا، كما يعد الالتزام الأكاديمي هدفا أساسيا تسعى المنظومة الجامعية لتحقيقه، وعلى الرغم من ذلك تواجه بعض الجامعات تدني في مستوى الالتزام الأكاديمي من قبل طلابها، مما أثر سلبا على تحصيلهم الدراسي وضعف صلتهم بالجامعة، ومن هذه الجامعات جامعة الملك سعود، وهذا ما أكدته دراسة علي (2018) أن طلاب جامعة الملك سعود يعانون من تدني في مستوى الالتزام الأكاديمي مما أثر سلبا على التحصيل الدراسي لهم، ودراسة القحطاني وصبحا (2014) التي أثبتت مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك سعود في الأقسام العلمية والإنسانية منخفض، وقد لمسن الباحثات – من خلال اطلاعهن في الدراسات السابقة – أن هناك حاجة ماسة للكشف عن تحديات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما أكدت العديد من توصيات البحوث العلمية أهمية إثارة الالتزام الأكاديمي لدى الطالبات، كما جاء في دراسة جويل وبراكاش (Joel & Prakash, 2019) التي أوصت بإثارة الالتزام الأكاديمي لدى الطلاب من خلال البرامج المناسبة، كما يجب **تقديم** الشخصيات البارزة في الالتزام الأكاديمي لتحفيز دوافعهم الداخلية.

ومن هنا يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

2- ما التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

أهدف الدراسة:

1- تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2- تهدف الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية هذا البحث من عدة اعتبارات، أهمها:

1- تُعد هذه الدراسة إثراء للمكتبة لما تقدمه من إطار فكري خاص بأهمية الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، حيث لم يحظ بالاهتمام المستحق في الدراسات والأبحاث العربية بالرغم من دوره الفعال في العملية التعليمية التعلمية.

2- ندرة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود علم الباحثتان - التي تناولت الالتزام الأكاديمي على الرغم من أهميته في عملية التعلم والتعليم لدى الطالبات باختلاف مراحلهم التعليمية والتأصيل النظري له.

3- تمثل مرحلة الدراسات العليا فئة مهمة وقطاع كبير من الطلبة وهي مرحلة مهمة ومثمرة في حياة الفرد تحتاج إلى العديد من المهارات والإمكانات المعرفية والأكاديمية للتعامل مع متطلبات وطبيعة الدراسة والبحث في هذه المرحلة ومواجهة تحدياتها وحل مشكلاتها والقدرة على التفكير والانتباه والوعي بالمستجدات العلمية والبحثية والمجتمعية والتواصل الفعال مع عناصر البيئة التعليمية كالأساتذة والزملاء.

الأهمية التطبيقية:

1- قد تفيد هذه الدراسة في معرفة الخلل في واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2- قد تفيد هذه الدراسة في الكشف عن حلول تزيد من الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

3- تفيد نتائج الدراسة الحالية في تحديد الإسهامات الفريدة والمشتركة للالتزام الأكاديمي بما يساعد المعلمين والتربويين على بناء البرامج التي تهدف إلى جعل الطلبة أكثر التزاماً أكاديمياً داخل مؤسساتهم التعليمية.

4- إضافة مقياس جديد للبيئة العربية للالتزام الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا.

5- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية على توجيه نظر الباحثين والقائمين على العملية التعليمية الى الاهتمام بالعوامل والمتغيرات التي تسهم في تحسين عملية الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا لما له تأثير وأهمية كبيرة تحسين التحصيل الدراسي والانجاز والطموح الأكاديمي والتواصل البناء مع عناصر البيئة التعليمية والنجاح في الحياة الأكاديمية والبحثية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة أهم تحديات الالتزام الأكاديمي التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: 1444/ 2023.

مصطلحات الدراسة:

سيتم تعريف المصطلحات الواردة في هذه الدراسة على النحو الآتي:

الالتزام الأكاديمي:

عرفه البشارات ومقابلة (2019) بأنه: "توجيه وتركيز الطالب لنشاطه، وتعزيز فهمه لذاته وقدراته، التي تؤدي إلى زيادة التزامه بمبادئه الذاتية، ودوافعه الداخلية، واستثمار إمكاناته، في تحقيق أهدافه والنجاح في دراسته الجامعية (ص767)".

ويعرف البحث الالتزام الأكاديمي إجرائيا بأنه: مدى التزام طالبات الدراسات العليا أكاديميا بالأنظمة المفروضة من الجامعة، وتركيز جهد الطالبة في إنجاز ما يطلب منها من تكاليف علمية رغبة في الوصول على الإنجاز الدراسي والتميز العلمي.

التحديات:

وعرف محمد (2017) التحديات بأنها: "ذلك الوضع الذي يمثل وجوده، أو عدم وجوده تهديدا، أو إضعافا، أو تشويها، كليا أو جزئيا، دائما كان أو مؤقتا، لوجود وضع آخر يراد له الثبات والقوة والاستمرار (ص60)".

ويعرف البحث التحديات إجرائياً بأنها: هي التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الالتزام الأكاديمي:

يعرف الالتزام الأكاديمي بأنه: "قدرة الطالب على تعزيز فهمه لذاته وقدراته وتوجيه نشاطه واستثمار إمكاناته لتحقيق أهدافه الأكاديمية والنجاح في دراسته" (Sarwar & Ashrafi, 2014, P1).

كما يعرف الالتزام الأكاديمي بأنه: "الرابط النفسي

الذي يربط الفرد بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها مما يدفعه ذلك إلى اندماج الأكاديمي وتبني قيم هذه المؤسسة مما لا يسهم في زيادة إنتاجيتها وفاعليتها" (Hans et al., 2017, p1).

ثانياً: سياسات الالتزام الأكاديمي:

يُعد الالتزام الأكاديمي جانب مهم ورئيس في بيئات التعلم الجامعية، فبدونه تفقد مؤسسات التعليم العالي دورها الحضاري والريادي في صناعة مستقبل الأمم والمجتمعات الإنسانية، وبدونه أيضاً تفقد تلك المؤسسات المعرفية مصداقيتها الحقيقية في تقييم جودة مخرجاتها التربوية، وهناك سياسات لهذا الالتزام، (الحربي، 2020) منها:

1- التزام إدارة الجامعات بالشراكة مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتعزيز الثقافة المؤسسية لقيم الالتزام الأكاديمي عبر برامج ومقررات تعليمية.

2- تثقيف الطلاب بمتطلبات الالتزام الأكاديمي.

3- التزام طلاب الجامعة بمجموعة من الواجبات والأنظمة التي تفرضها الجامعة عليهم.

ثالثاً: شروط الالتزام الأكاديمي للطالب الجامعي:

عادة ما تحدد قواعد وشروط الالتزام الأكاديمي من قبل السلطة العليا الممثلة للجماعة الأكاديمية في الجامعة في سلوكهم تبعاً لتلك المحددات وألا يتعرضوا للعقاب ويتناسب رضا الجماعة في أي تنظيم طردياً مع احترام الفرد لهذه المعايير (الساعدي، 2015، 6)، وبذلك توجد العديد من المؤشرات الدالة على مدى التزام الطالب أكاديمياً من أهمها:

1- التزام الطالب بالانتظام في الدراسة والقيام بكافة المتطلبات الدراسية في ضوء القواعد والمواعيد المنظمة لبدء الدراسة ونهايتها على أكمل وجه وعدم الإهمال أو التقصير ونقص معدل الغياب.

2- التزام الطالب باحترام أعضاء هيئة التدريس والموظفين والعمال من منسوبي الجامعة.

3- التزام الطالب باحترام القواعد والترتيبات المتعلقة بسير المحاضرات.

4- التزام الطالب عند إعداد البحوث والمتطلبات الدراسية الأخرى للمقررات بعدم الغش فيها.

5- التزام الطالب بالقواعد والترتيبات المتعلقة بالاختبارات والنظام فيها وعدم الغش.

6- التزام الطالب بالإرشادات والتعليمات التي يوجهها المسؤول أو المراقب في قاعة الاختبارات (جامعة الملك سعود، 2023).

7- الشعور بالمسئولية تجاه المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها وتحسين العلاقات الاجتماعية بينه وبين زملائه ومُعلميه وجميع العاملين داخل المؤسسة التي ينتمي لها (Vogel & Human-Vogel, 2016).

وعلى الطالب أن يدرك القواعد ويخضع لها فهو

جزء من ثقافة الشباب ومجتمع الصف إذ عليه أن يتوافق مع حياة الجامعة والتفاعل معها وإلا فأنه يتعرض للعقوبات التي تفرضها الجامعة بدافع الرقابة والسيطرة على السلوك وضبطه وتعديله أن وجب الأمر.

رابعاً: مراحل الالتزام الأكاديمي:

يمر الالتزام الأكاديمي بثلاثة مراحل: **مرحلة الفرض**: وفيها يفرض على الطالب الالتزام بقواعد ومعايير عامة لضمان نجاح المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، و**مرحلة التطابق**: وفيها يحاول الطالب أن يقرب بين الأهداف العامة الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي إليها وأهدافه الشخصية، و**مرحلة التبني**: وفيها يتقبل الطالب القواعد والمعايير العامة المرتبطة بالمؤسسة التي ينتمي إليها كما لو كانت خاصة به (Lambert et al., 2018).

خامساً: خصائص الالتزام الأكاديمي:

يتمتع الالتزام الأكاديمي بالعديد من الخصائص منها ما يلي:

تعتبر عملية الالتزام عملية مكتسبة وتعتمد على أسلوبي المحاكاة والتقليد ويستغرق الالتزام وقتاً طويلاً لأنه يحتاج إلى قناعات الفرد كما أنه يمتاز بالدينامية وعدم الثبات فهو قابل للتغير وفق الظروف الخارجية وأيضاً يعكس الالتزام درجة اندماج الفرد داخل مؤسسته وقوة ارتباطه بها ويتأثر بنمط القيادة داخل المؤسسة التي ينتمي لها الفرد ويتأثر بوجود حوافز (مادية / معنوية) كما انه يتأثر بمدى إدراك أعضاء المؤسسة تحقق العدالة داخلها (Suherlan et al., 2017).

الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة والتراث العلمي أحد الركائز الأساسية للبحث العلمي حيث يساعد الباحث على الإلمام بالظاهرة العلمية التي يتناولها بالدراسة، إلى جانب أنه يوفر المعلومات التي تمكنه من استنتاج الحلول الملائمة لمشكلة الدراسة والحد منها.

أجرى صبحا والقحطاني (2014) دراسة بعنوان "السلوكيات غير المقبولة من الطالبات واستراتيجيات الانضباط المستخدمة في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود"، والتي هدفت إلى التعرف على السلوكيات غير المقبولة من الطالبات في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في الأقسام العلمية والإنسانية، ودرجة استخدام عضوات هيئة التدريس لاستراتيجيات الانضباط الوقائية والداعمة، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (655) عضوة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن موافقة عضوات هيئة التدريس بشأن السلوكيات الغير مقبولة من الطالبات في القاعات الدراسية كانت بدرجة مرتفعة، ودرجة استخدام

عضوات هيئة التدريس لاستراتيجيات الانضباط الوقائية تزداد بزيادة خبرتهن.

بينما هدفت دراسة الساعدي (2014) بعنوان: "العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة" إلى قياس الالتزام الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على مستوى الطموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وهل توجد علاقة بين كل من الالتزام الأكاديمي والطموح المهني، وهل توجد علاقة بين الالتزام الأكاديمي والطموح الأكاديمي وهل توجد فروق في العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والطموح المهني تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – أنساني)، وهل توجد فروق في العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والطموح الأكاديمي تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني). وقد تحددت الدراسة بطلبة الجامعة المستنصرية من الجنسين (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – إنساني). وتطلب تحقيق أهداف البحث بناء مقياس الالتزام الأكاديمي والطموح المهني والأكاديمي، وقد تم جمع فقرات مقياس الالتزام الأكاديمي من نظرية كولبرجر والدراسات السابقة وبناء مقياس الطموح المهني والأكاديمي من نظرية ليفين والدراسات السابقة، حللت فقرات مقياس الالتزام الأكاديمي على عينة البناء البالغة 400 طالب وطالبة باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين، كذلك مقياس الطموح، وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على (300) طالب وطالبة ولكلا التخصصين، وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتزام أكاديمي عالي ولديهم طموح مهني وأكاديمي مرتفع وهناك علاقة إيجابية بين الالتزام الأكاديمي وكل من الطموح المهني والطموح الأكاديمي، وتوجد فروق في العلاقة لصالح التخصص العلمي، ولا توجد فروق في العلاقة بالنسبة للمتغير الجنس.

وقامت دراسة ليو وتشن نينغ (Liao & Chen Ning, 2015) بعنوان "أصل الاختيار الرئيسي والالتزام الأكاديمي والاستعداد لاتخاذ القرار المهني بين طلاب الجامعات التايوانية" والتي هدفت إلى معرفة العلاقة (التأثير) بين الاستعداد لاتخاذ القرار المهني وأصل الاختيار الرئيسي للكلية بين طلاب الجامعات التايوانية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم قياس مقاييس في اختيار الكلية الرئيسية والالتزام الأكاديمي والكفاءة الذاتية والاستعداد لاتخاذ القرارات المهنية وأشارت نتائج الدارسة إلى: إن الالتزام الأكاديمي للطلاب نحو تخصص جامعي يميل إلى الزيادة إذا تم وفقا للتفضيلات الشخصية والوظيفية، وكما وضحت الدراسة أن المستويات العالية من الالتزام الأكاديمي تتسبب في زيادة

بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية، حيث تشير هذه الزيادة إلى استعداد الطلاب لاتخاذ القرار المهني الذي يظهره الطلاب بقرب نهاية تعليمهم الجامعي.

وتناول شياو وويلكينز (xiao & wilkins, 2015) دراسة بعنوان "أثر التزام المحاضرين الأكاديميين على جودة التدريس وتحقيق رضا الطلاب الدراسات العليا في الصين" والتي هدفت إلى: الكشف عن أثر التزام المحاضرين الأكاديميين على جودة التدريس وتحقيق رضا الطلاب الدراسات العليا في الصين، وتكونت عينة الدراسة من 24 محاضرًا و456 طالبًا من الجامعات الصينية، وتوصلت الدراسة إلى: أن التزام أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الموكلة إليهم يزيد من جودة التدريس، بالإضافة إلى أنه سبب في تحقيق رضا طلاب الدراسات العليا كما أنه يزيد من نسبة استقطاب الطلاب من جميع الدول.

واستقصت **دراسة بيلا (Pila Geoffrey, 2018) بعنوان "الجمع بين ممارسة التدريس والعمل في الدورة التدريبية: الآثار المترتبة على الطلاب والمعلمين نحو الإجهاد والالتزام الأكاديمي"** والتي هدفت إلى معرفة أثر الضغوط الدراسية التي يواجهها الطلاب والمعلمين لاسيما في الالتزام الأكاديمي أثناء عمليات ممارسة التدريس والدورات التدريبية التي تقدم لهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من 183 طالبا في الكلية التعليمية في جامعة ولاية بينو، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ومن أبرزها: الأثر السلبي على إجهاد الطلاب والمعلمين على حد سواء مما أدى إلى ضعف الأداء نتيجة الإجهاد على الالتزام الأكاديمي على المدى الطويل للمعلمين في نيجيريا.

وسعت دراسة فوجال (vogal, 2018) بعنوان "صله أسلوب الهوية والهوية المهنية بالالتزام الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي في التعليم العالي" والتي هدفت إلى: معرفة الفائدة التنبؤية لأنماط الهوية والهوية المهنية والالتزام الأكاديمي بالتحصيل الأكاديمي وبينت الدراسة علاقة بين ثلاثة معايير هي المعايير "جرد أنماط الهوية"، و"جرد عوامل الهوية الهندسية"، و"مقياس الالتزام الأكاديمي"، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من طلاب الهندسة في السنة الثانية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى: أن نمط الهوية المعيارية قد تنبأ بوجود علاقة بالهوية الهندسية المهنية وهو ما توقع استشارات المشاركين في دراساتهم، وبينت الدراسة أن نمط الهوية المعيارية تنبأ تنبؤ سلبي بالهوية المهنية مما يؤكد على مساهمة الهوية بالالتزام الأكاديمي، كما بينت الدراسة عدم وجود علاقة بين التنبؤ في المتغيرات التي تم دراستها للإنجاز الأكاديمي.

بينما هدفت دراسة علي (2018) بعنوان "المشكلات التي يدركها طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وعلاقتها بالمواظبة والتحصيل" إلى الكشف عن المشكلات كما يدركها طلاب السنة الأولى المشتركة بالتعليم الجامعي وعلاقتها بالمواظبة والتحصيل، وأجري البحث على عينة مكونة من (675) طالب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها البحث: أن التحصيل الدراسي يتأثر بالمواظبة من خلال علاقة طردية مرتفعة، فكلما ارتفعت المواظبة ارتفع التحصيل.

وكما تناولت دراسة جويل وبراكاش (Joel & Prakash, 2019) بعنوان "الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في منطقة تيروبور" والتي هدفت إلى: الكشف مدى الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الجامعة في منطقة تيروبور في الهند، وتكونت عينة الدراسة من 804 طالب، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الالتزام لدى طلاب الكليات مرتفع باستثناء كليتي التربية والهندسة كان الالتزام عند درجة متوسطة، وأوصت الدراسة إثارة الالتزام الأكاديمي لدى الطلاب من خلال البرامج المناسبة، كما يجب تقديم الشخصيات البارزة في الالتزام الأكاديمي لتحفيز دوافعهم الداخلية.

واستهدفت دراسة روزا (Rosa, 2020) بعنوان "تعلم الخدمة والمشاركة الأكاديمية في التعليم العالي" إلى التحقق من مقياس (ac) تعلم الخدمة والالتزام الأكاديمي، وتوضيح العلاقة بين تعلم الخدمة للطلاب، وتم إجراء تصميم شبة تجريبي للقياسات المتكررة قبل الاختبار البعدي وتتكون العينة من 342 طالبا في كل المجموعتين، وكانت الفرضية الأساسية للدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في ممارسات تعلم الخدمة سيحققون مستويات أعلى، وأثبتت النتائج وجود فوارق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في 3 من العوامل المكونة للتيار المتردد وهي القوة والتفاني والاستيعاب، وبينت الدراسة على القيمة المحتملة لمنهجية اللغة المصدر لطلاب الجامعة وتمهيد الطريق لإعادة التفكير في تنفيذ منهجيات التدريس النشطة كقضية رئيسية لتحسين جودة تعلم الخدمة لتحسين التدريس في الجامعة والالتزام الأكاديمي فيها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- هدفت الدراسات إلى الكشف عن مستوى الالتزام الأكاديمي مثل: دراسة صبحا والقحطاني (2014)، دراسة (Liao, Chen Ning, 2015) ، دراسة (Vogel, F., 2016)، دراسة (Pila Geoffrey, 2018)، دراسة (vogal, 2018)، دراسة علي (2018)، ودراسة (Rosa, 2020)، وهذا يتفق مع هدف الدراسة الحالية.

- اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي

المسحي مثل: دراسة صبحا والقحطاني (2014)، دراسة (Liao, Chen Ning, 2015)، دراسة (Vogel, F., 2016)، دراسة (Pila Geoffrey, 2018)، دراسة (vogal, 2018)، ودراسة (Rosa, 2020)،وهذا يتفق مع منهج الدراسة الحالية، أما دراسة علي (2018) فقد تناولت المنهج الوصفي الارتباطي وهذا لا يتفق مع منهج الدراسة الحالية.

- استخدمت الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات مثل: دراسة صبحا والقحطاني (2014)، دراسة (Liao, Chen Ning, 2015)، دراسة (Vogel, F., 2016)، دراسة (Pila Geoffrey, 2018)، دراسة (vogal, 2018)، دراسة علي (2018)، ودراسة (Rosa, 2020)، وهذا يتفق مع أداة الدراسة الحالية.

- تكونت عينة الدراسات السابقة من الطلاب الجامعيين مثل: دراسة (Liao, Chen Ning, 2015)، دراسة (Vogel, F., 2016)، دراسة (Pila Geoffrey, 2018)، دراسة (vogal, 2018)، دراسة علي (2018) وهذا يتفق مع عينة الدراسة الحالية التي تكونت من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، وهذا يختلف مع دراسة صبحا والقحطاني (2014) التي تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس.

- توصلت الدراسات السابقة إلى أن مستوى الالتزام الأكاديمي منخفض وأن ارتفاع هذا النوع من الالتزام يعتمد على الفرد بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام مثل: دراسة صبحا والقحطاني (2014)، دراسة (Liao, Chen Ning, 2015) ، دراسة (Vogel, F., 2016)، دراسة (Pila Geoffrey, 2018)، دراسة (vogal, 2018)، دراسة علي (2018)، ودراسة (Rosa, 2020)، وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الحالية.

- تتفق الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في ضرورة توفر الالتزام الأكاديمي لدى الجامعات، وأهمية التقيد بشروط الالتزام الأكاديمي في تحقيق إنتاجية علمية ذات كفاءة عالية.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية تؤكد على تركيز الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا فقط، وتختلف عنها أيضا في أن الدراسة الحالية تعالج الفجوة البحثية التي سقطت فيها الدراسات السابقة، من حيث كونها تركز على التحديات التي تواجه التقيد بالالتزام الأكاديمي.

- تسعى الدراسة الحالية إلى التركيز على الحلول للتحديات والمعيقات التي تقف حائلا دون تحقيق الالتزام الأكاديمي، ووضع الآلية المناسبة لتحقيق درجة عالية من درجات تحقيق الالتزام الأكاديمي.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الذي عرفه

أبو علام (2013) بأنه: المنهج الذي يهدف إلى وصف وتفسير ظاهرة معاصرة، ويهدف إلى جمع معلومات وحقائق مفصلة تصف الظواهر المعاصرة وذلك بغرض التعرف على الحالة الراهنة لمجتمع البحث المراد دراسته، والتعرف على المشكلات التي يعاني منها مجتمع البحث، وتبرير الأوضاع والممارسات الراهنة، ووضع خطط أكثر ذكاء لتحسين الأوضاع والعمليات الاجتماعية والاقتصادية أو التربوية، بالإضافة إلى تحديد كفاءة الوضع القائم عن طريق مقارنته بمستويات أو معايير أو محكات تم إعدادها مسبقا (ص61).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود البالغ عددهن (346) (جامعة الملك سعود، 2023).

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (98) من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، تم اختيار العينة بالأسلوب العشوائي البسيط.

المعلومات الأساسية عن أفراد الدراسة:

أ- الخصائص الشخصية:

يوضح الجدول (1) التوزيع التكراري والنسبي لطالبات الدراسات العليا حسب التخصص العلمي، كما يأتي:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير: التخصص العلمي.

التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية ٪
السياسات التربوية	74	75.51
التربية الخاصة	6	6.12
مناهج وطرق تدريس	8	8.17
الإدارة التربوية	7	7.14
أخرى	3	3.06
المجموع	**98**	**100**

يوضح الجدول (1) أن التخصص العلمي لأكثر أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود (السياسات التربوية) حيث بلغت نسبتهن المئوية (75.51٪)، ثم يأتي من تخصصهن العلمي (مناهج وطرق تدريس) وذلك بنسبة مئوية (8.17٪)، يليهن من تخصصهن العلمي (الإدارة التربوية) وذلك بنسبة مئوية (7.14٪)، ويليهن من تخصصهن العلمي (التربية الخاصة) وذلك بنسبة مئوية (6.12٪)، وأخيرًا يأتي أفراد العينة ممن لهن تخصصات أخرى وذلك بنسبة مئوية (3.06٪) مثل تخصصي (أصول تربية، طفولة مبكرة).

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثات، تكونت من (14) فقرة، بالاستعانة بالأدب النظري الوارد في الدراسة، وقد صممت أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت **(Likert)** الثلاثي (موافق، غير موافق، محايد)، وتمثل رقميا الدرجات **3، 2، 1** على الترتيب.

قياس صدق وثبات أداة الدراسة:

التحقق من صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للمحور التابعة له.

المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود		المحور الثاني: التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي	
رقم العبارة	الارتباط بالمحور	رقم العبارة	الارتباط بالمحور
1	0.754**	1	0.550**
2	0.835**	2	0.644**
3	0.889**	3	0.593**
4	0.718**	4	0.769**
5	0.735**	5	0.654**
6	0.886**	6	0.669**
7	0.522**	7	0.624**

(*) دالة عند مستوى (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (2) ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور التابعة له ارتباط موجب حيث يتبين أن جميع معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات الاستبانة.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود	0.742**
المحور الثاني: التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي	0.768**

(*) دالة عند مستوى (0.05)، (**) دالة عند مستوى (0.01).

ويتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (3) ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى محاور الاستبانة، ومما سبق يتضح تحقق صدق الاتساق الداخلي على مستوى الاستبانة، ويدل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدارسة:

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب الثبات على عينة استطلاعية مكونة من (30) من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات محاور وإجمالي الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة حسب محاور الاستبانة أن قيمة الثبات مناسبة حسب المحورين الأول والثاني.

جدول (4): معاملات ثبات محوري الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود	7	0.85
المحور الثاني: التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي	7	0.76
إجمالي الاستبانة	14	0.78

- ويتضح من الجدول رقم (4) ارتفاع معاملي ثبات محوري الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغا (0.85، 0.76) على التوالي، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (0.78) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

- ولحساب فئات المتوسط الحسابي؛ تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق = 3، محايد = 2، غير موافق = 1)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

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

- لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

جدول (5): يبين توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
موافق	3.0 – 2.34
محايد	2.33 – 1.67
غير موافق	1.66 – 1.0

الأساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسط الحسابي "Mean" وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.

- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الاستبانة، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

- اختبار (كولمجروف – سمرنوف) (Kolmogorov Smirnov Test) لاختبار اعتدالية المتغيرات.

- اختبار (Kruskall-Wallis) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من أكثر من فئتين وتوزيعه غير اعتدالي مثل متغير (التخصص العلمي).

- اختبار مان ويتني (U) (Mann-Whitney U Test) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من فئتين وتوزيعه غير اعتدالي مثل متغير (التخصص العلمي) وأيضًا سيُستخدم لمعرفة الفروق البعدية لاختبار كروسكال واليز.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف نتناول فيما يلي الإجابة على تساؤلات الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة على هذا السؤال ولمعرفة واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (6): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول.

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
7	الالتزام بقواعد اللوائح الإرشادية.	ك	61	15	22	2.4	0.83	1	موافق
		٪	62.24	15.31	22.45				
1	تدني مستوى الالتزام بالمواعيد المنظمة من قبل الجامعة فيما يتعلق بتسجيل المقررات الدراسية، والحذف والإضافة.	ك	9	9	80	1.28	0.62	2	غير موافق
		٪	9.18	9.18	81.64				
6	الإخلال بالهدوء أثناء الاختبارات.	ك	8	10	80	1.27	0.60	3	غير موافق
		٪	8.16	10.2	81.64				
5	تدني مستوى التزام الطالبات بأداء تكاليف المقررات الدراسية من الأبحاث والتقارير.	ك	6	11	81	1.23	0.55	4	غير موافق
		٪	6.13	11.22	82.65				
2	تدني مستوى احترام أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي الجامعة من قبل الطالبات.	ك	7	9	82	1.23	0.57	5	غير موافق
		٪	7.14	9.18	83.68				
4	ارتفاع نسبة الغياب لدى طالبات الدراسات العليا.	ك	4	13	81	1.21	0.50	6	غير موافق
		٪	4.08	13.27	82.65				
3	تدني مستوى الالتزام بقواعد سير المحاضرات الدراسية.	ك	5	9	84	1.19	0.51	7	غير موافق
		٪	5.1	9.18	85.72				
المتوسط العام للمحور						**1.40**	**0.35**	**غير موافق**	

يتضح من الجدول (6) استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول درجة موافقتهن على عبارات محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (1.40 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي ويقابل الموافقة بدرجة (غير موافق) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لا يوافقن على محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة (غير موافق) وذلك بشكل عام.

وتفسر الباحثتان هذا يعني ضعف التزام الطالبات لبعض الممارسات والتوجيهات التي يجب عليهن الالتزام بها أكاديميا مثل: العمل على تطوير معرفة الطالبة من خلال استكشاف الشغف الموضوعي والمشاركة مع الطالبات الآخرين والمعلمات، والعمل بجد بشكل فردي أو مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة، وحضور المحاضرات الدراسية المجدولة، والحرص على البحث

وطرح الأسئلة الأكاديمية، والاستفادة من مجموعة الخدمات في الجامعة وغيرها.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات موافقة أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود عليها ما بين (1.19 – 2.40) درجة من أصل (3) درجات وهي متوسطات تقابل الموافقة بدرجتي (موافق، غير موافق)، وفيما يلي نتناول عبارات محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود:

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الطالبات الجامعيات على العبارة (الالتزام بقواعد اللوائح الإرشادية) بدرجة (موافق) وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.83).

بينما جاءت عدم موافقة أفراد عينة الدراسة من الطالبات الجامعيات على ست عبارات من محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة (غير موافق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (1.19، 1.28) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

جاءت العبارة (تدني مستوى الالتزام بالمواعيد المنظمة من قبل الجامعة فيما يتعلق بتسجيل المقررات الدراسية، والحذف والإضافة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.28) وانحراف معياري (0.62).

جاءت العبارة (الإخلال بالهدوء أثناء الاختبارات) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.27) وانحراف معياري (0.60).

جاءت العبارة (تدني مستوى التزام الطالبات بأداء تكاليف المقررات الدراسية من الأبحاث والتقارير) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.23) وانحراف معياري (0.55).

جاءت العبارة (تدني مستوى احترام أعضاء هيئة التدريس ومنسوبي الجامعة من قبل الطالبات) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (1.23)، وانحراف معياري (0.57).

جاءت العبارة (ارتفاع نسبة الغياب لدى طالبات الدراسات العليا) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.21) وانحراف معياري (0.50).

جاءت العبارة (تدني مستوى الالتزام بقواعد سير المحاضرات الدراسية) في المرتبة السابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (1.19) وانحراف معياري (0.51).

ويتضح من النظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد عينة الدراسة حول الثلاث اختيارات (موافق، محايد، غير موافق) في الجدول السابق لعبارات

محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود تنحصر بين (0.50، 0.83) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (ارتفاع نسبة الغياب لدى طالبات الدراسات العليا) مما يدل على أنها أكبر عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وهذا يتفق مع دراسة صبحا والقحطاني (2014) أن هناك سلوكيات غير مقبولة جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (الالتزام بقواعد اللوائح الإرشادية) مما يدل على أنها أكبر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهذا ما يتفق مع دراسة علي (2018) التي أشارت أنه كلما ارتفعت نسبة المواظبة ارتفعت نسبة التحصيل ودراسة (Liao, Chen Ning, 2015) التي أشارت أن الالتزام الأكاديمي يزيد من نسبة الكفاءة الذاتية للفرد.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي؟

وللإجابة على هذا السؤال ولمعرفة التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (7): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني.

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
2	كثرة التكاليف الدراسية في المقرر الواحد.	ك	73	17	8	2.66	0.62	1	موافق
		٪	74.49	17.35	8.16				
7	صعوبة الحصول على إيفاد رسمي إذا كانت الطالبة تعمل.	ك	63	32	3	2.61	0.55	2	موافق
		٪	64.29	32.65	3.06				
5	كثرة الظروف الأسرية التي تتعرض إليها الطالبة التي تعيقها عن الالتزام الأكاديمي.	ك	64	19	15	2.5	0.75	3	موافق
		٪	65.3	19.39	15.31				

تابع/ جدول (7).

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
4	ظروف انتقال الطالبة من منطقة إلى أخرى إذا كانت ليست من سكان المنطقة التي بها الجامعة.	ك	59	28	11	2.49	0.69	4	موافق
		٪	60.21	28.57	11.22				
6	كثرة الظروف الصحية التي تعاني منها الطالبة تعيقها عن الالتزام الأكاديمي.	ك	48	31	19	2.3	0.78	5	محايد
		٪	48.98	31.63	19.39				
3	تتوافق أوقات العمل مع أوقات الدراسة.	ك	40	31	27	2.13	0.82	6	محايد
		٪	40.82	31.63	27.55				
1	عدم ملائمة الجدول الزمني للمحاضرات بالنسبة للطالبات.	ك	29	29	40	1.89	0.84	7	محايد
		٪	29.59	29.59	40.82				
المتوسط العام للمحور						**2.37**	**0.42**	**موافق**	

يتضح من الجدول (7) استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول درجة موافقتهن على عبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.37 من 3.0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي ويقابل الموافقة بدرجة (موافق) مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود يوافقن على محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام.

وعليه فمن من الضرورة بمكان أن تولي مؤسسات التعليم العالي والباحثون اهتمامهم لمحاولة فهم المشكلات والتحديات التي تواجه هذا الجيل من الألفية الجديدة عبر تطوير برامج التعليم الجامعي في مجال الالتزام الأكاديمي إلى مستوى أعلى مما هو حاصل في الوقت الحاضر بما ينسجم مع روح وثقافة وتقاليد ورسالة مؤسسات التعليم العالي.

وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات موافقة أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود عليها ما بين (1.89 – 2.66) درجة من أصل (3) درجات وهي متوسطات تقابل الموافقة بدرجتي (موافق، محايد)، وفيما يلي نتناول عبارات محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في

جانب الالتزام الأكاديمي:

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الطالبات الجامعيات على أربع عبارات من محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي بدرجة (موافق) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (2.49، 2.66) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

جاءت العبارة (كثرة التكاليف الدراسية في المقرر الواحد) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.66)، وانحراف معياري (0.62).

جاءت العبارة (صعوبة الحصول على إيفاد رسمي إذا كانت الطالبة تعمل) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.55).

جاءت العبارة (كثرة الظروف الأسرية التي تتعرض إليها الطالبة التي تعيقها عن الالتزام الأكاديمي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.50)، وانحراف معياري (0.75).

جاءت العبارة (ظروف انتقال الطالبة من منطقة إلى أخرى إذا كانت ليست من سكان المنطقة التي بها الجامعة) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.49)، وانحراف معياري (0.69).

جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة من الطالبات الجامعيات على ثلاث عبارات من محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي بدرجة (محايد) حيث انحصر متوسطاتها الحسابية بين (1.89، 2.30) وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي كما يأتي:

جاءت العبارة (كثرة الظروف الصحية التي تعاني منها الطالبة تعيقها عن الالتزام الأكاديمي) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.30)، وانحراف معياري (0.78).

جاءت العبارة (تتوافق أوقات العمل مع أوقات الدراسة) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.13)، وانحراف معياري (0.82).

جاءت العبارة (عدم ملائمة الجدول الزمني للمحاضرات بالنسبة للطالبات) في المرتبة السابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (1.89)، وانحراف معياري (0.84).

ويتضح من النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق لعبارات محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود تنحصر بين (0.55، 0.84) وكان أقل انحراف معياري للعبارة (صعوبة الحصول على إيفاد رسمي إذا كانت الطالبة تعمل) مما يدل على أنها أكبر

عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (عدم ملائمة الجدول الزمني للمحاضرات بالنسبة للطالبات) مما يدل على أنها أكبر عبارة اختلف حولها أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وهذا يتفق مع دراسة (Pila, 2019)، ودراسة (Geoffrey, 2018) أن الأثر السلبي على إجهاد الطلاب والمعلمين على حد سواء مما أدى إلى ضعف الأداء نتيجة الإجهاد على الالتزام الأكاديمي على المدى الطويل للمعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود تعزى لمتغير التخصص العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم الوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول محوري الاستبانة (واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي) والتي ترجع لاختلاف متغير (التخصص العلمي) ولاختيار الأسلوب الإحصائي المناسب، تم بالتحقق من اعتدالية توزيع منحنى البيانات، ومدى خضوع متغير (التخصص العلمي) للتوزيع الطبيعي تم تطبيق اختبار (كولمجروف – سمرنوف) (Kolmogorov Smirnov Test) وجاءت النتيجة كما يأتي:

جدول (8): نتيجة اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد عينة الطلبة لمتغير التخصص العلمي.

المتغير	القيمة الإحصائية	مستوى الدلالة
التخصص العلمي	**0.450**	**0.00** **

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

تبين من نتائج الجدول (8) أن قيمة اختبار (كولمجروف – سمرنوف) لمتغير التخصص العلمي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى عدم اعتدالية توزيع العينة لمتغير (التخصص العلمي)؛ وبالتالي

سنستخدم الاختبارات اللابارمتري اختبار (كروسكال واليز Kruskall-Wallis) بدلا من اختبار التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) البارامتري كما هو موضح فيما يأتي:

جدول (9): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول محوري الاستبانة التحديات والتي ترجع إلى اختلاف متغير التخصص العلمي باستخدام اختبار كروسكال واليز (Kruskall-Wallis).

المحور	التخصص العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود	السياسات التربوية	74	43.09	19.81	0.001**
	التربية الخاصة	6	79.58		
	مناهج وطرق تدريس	8	64.31		
	الإدارة التربوية	7	57.71		
	أخرى	3	88.67		
المحور الثاني: التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي	السياسات التربوية	74	48.64	2.95	0.566
	التربية الخاصة	6	45.67		
	مناهج وطرق تدريس	8	51.25		
	الإدارة التربوية	7	65.21		
	أخرى	3	37.00		

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتضح من الجدول (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود حول محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود فقط ترجع لاختلاف متغير التخصص العلمي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول محور التحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في جانب الالتزام الأكاديمي ترجع لاختلاف متغير التخصص العلمي، وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية وبين أي مجموعتين من مجموعات متغير التخصص العلمي (السياسات التربوية، التربية الخاصة، مناهج وطرق تدريس، الإدارة التربوية، أخرى) سيتم استخدام اختبار مان ويتني.

جدول (10): نتائج المقارنات البعدية لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي ترجع إلى اختلاف متغير التخصص العلمي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U Test).

المحور	التخصص العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود	السياسات التربوية	74	38.24	2829.5	54.50	3.17-	0.002**
	التربية الخاصة	6	68.42	410.5			
	السياسات التربوية	74	39.62	2932.0	157.0	2.24-	0.025*
	مناهج وطرق تدريس	8	58.88	471.0			
	السياسات التربوية	74	37.64	2785.5	10.50	2.75-	0.002**
	أخرى	3	72.50	217.5			
	مناهج وطرق تدريس	8	4.81	38.50	2.50	2.12-	0.048*
	أخرى	3	9.17	27.50			

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتضح من الجدول (10) أن الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01) حول محور واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، والتي ترجع لاختلاف متغير التخصص العلمي وحسب قيم (Z) ذات الدلالة الإحصائية كانت كما يأتي:

- بين مجموعة أفراد العينة ممن تخصصهن العلمي (السياسات التربوية) من ناحية وبين من تخصصهن العلمي كل من (التربية الخاصة، مناهج وطرق تدريس، أخرى) لصالح مجموعة أفراد العينة ممن تخصصهن العلمي كل من (التربية الخاصة، مناهج وطرق تدريس، أخرى) أي أنهن أكثر موافقة على واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود ممن تخصصهن العلمي (السياسات التربوية).

- بين مجموعة أفراد العينة ممن تخصصهن العلمي (مناهج وطرق تدريس) وبين من لديهن تخصصات أخرى لصالح مجموعة أفراد العينة ممن لديهن تخصصات أخرى أي أنهن أكثر موافقة على واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود ممن تخصصهن العلمي (مناهج وطرق تدريس) وهذا يتفق مع دراسة الساعدي (2014) حيث توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص العلمي.

التوصيات:

توصي الدراسة بما يلي:

1- ضرورة تحفيز الطالبات للالتزام الأكاديمي،

وبيان أهميته في دراستهن.

2- وضع جداول دراسية تلائم ظروف الطالبات اجتماعيا وأكاديميا.

3- إتاحة وقت أطول لمراجعة المقررات الدراسية وتخفيف قيود الالتزام الأكاديمي فيما يخص ذلك.

4- تنويع وسائل تسليم التكليفات وعدم اقتصارها على طريقة واحدة؛ لسهولة تسليمها وتوافقها مع ظروف الطالبات اجتماعيا وأكاديميا.

5- ضرورة أن تولي عمادة الدراسات العليا وعمادة شؤون الطلبة في الجامعات السعودية الاهتمام الكافي ببرامج تدريبية تعنى بتنمية الالتزام الأكاديمي لدى الطلبة.

6- تقديم نشاطات منهجية ولا منهجية بحيث تبقى مستويات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الجامعة مرتفعة.

المقترحات:

- إجراء بحوث تهتم بإيجاد حلول للتحديات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في الجامعات.

- إجراء بحوث تهتم بمعرفة أسباب قصور طالبات الدراسات العليا في جانب الالتزام الأكاديمي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2013). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، فلوح (2018). الواقع الدراسي للطالب الجامعي (دراسة ميدانية). *معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية للنشر*. *1*(5).75-91.

الأحمري، مها، سفران، نورة والسالم، وفاء (2022). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات السعودية وسبل حلها من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. *16*(3).196-245.

البشارات، دينا ومقابلة، نصر (2019). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. *28*(5). 764-783.

جامعة الملك سعود (2023). *أعداد طلاب الدراسات العليا حسب الجنس*. https://2u.pw/NdNUz9

جامعة الملك سعود (2023). *تاريخ جامعة الملك سعود* .جامعة الملك سعود HYPERLINK "https://ksu.edu.sa/ar/about-ksu" (ksu.edu.sa)

جامعة الملك سعود (2023). *وثيقة حقوق والتزامات الطالب الجامعي*. https://sa.ksu.edu.sa/ar/commitments

الحربي، مروان (2020). *محددات مخالفة معايير النزاهة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية*. https://imamjournals.org/index.php/jshs/article/download/417/353

الزومان، أروى والعريفي، حصة (2016). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة

الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. *5*(1). 208-226.

صبحا، خولة والقحطاني، نورة (2014). السلوكيات غير المقبولة من الطالبات واستراتيجيات الانضباط المستخدمة في القاعات الدراسية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية والعلمية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية التربوية المخصصة*. *3*(6). 119-143.

العساف، صالح بن حمد (2003م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، مكتبة العبيكان.

علي، عماد رمضان مصطفى (2018). المشكلات التي يدركها طلاب السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود وعلاقتها بالمواظبة والتحصيل. مجلة العلوم النفسية والتربوية. *6*(2). 611-631.

محمد، محمد عبد الله (2017). *التجارة الإلكترونية العربية بين التحديات وفرص النمو*. دار المنهل للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ayua, G and Pila, N. (2018). Combining Teaching-Practice With Course-Work: Implications On Student-Teachers' Stress And Academic Comittment. *Journal of International Centre for Science*, *4*(1), 1-12.

Hans, A., Deshpande, A., Pillai, A. E., Fernandes, C. J., Arora, S., Kariya, P., & Uppoor, A. (2017). A study on self-efficacy, locus of control and commitment in select private management colleges in Oman. Amity *Journal of Management Research*, *2*(1), 1-9.

Izquierdo, R. M. R. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. Psicodidáctica. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.09.001

Joel, T and prakash, Jeevan (2019). Academic Commitment Of College Students In Tiruppur District. Pramana Research Journal. Volume 9, Issue 6.175_182

Lambert, E. G., Qureshi, H., Frank, J., Klahm, C., & Smith, B. (2018). Job stress, job involvement, job satisfaction, and organizational commitment and their associations with job burnout among Indian police officers: A research note. *Journal of Police and Criminal Psychology*, *33*(2), 85-99.

Liao, C. N., & Ji, C. (2015). The Origin of Major Choice, Academic Commitment, and Career-Decision Readiness Among Taiwanese College Students. Career Development Quarterly, *63*(2), 156–170.

Sarwar, M., & Ashrafi, G. M. (2014).Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. Current Issues in Education, *17*(2), 1-8.

Suherlan, Q. A., Wahyuni, S., & Hazairin, A. G. (2017, August). Relationship between locus of control and organizational committment (Study on Employee of Multifinance Company PT. X Makassar Branch). In 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017) (pp. 209-212). Atlantis Press.

Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2018). The Relevance of Identity Style and Professional Identity to Academic Commitment and Academic Achievement in a Higher Education Setting. Higher Education Research and Development.

Xiaoa, jian, and Stephen Wilkins. The effects of lecturer commitment on student perceptions of teaching quality and student satisfaction in Chinese higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *37*(1), 98-110.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (29)، ص ص 143 - 169، الرياض (2023م/ 1445هـ)

أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

د. ضحى بنت سيف القحطاني[1]

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وقد استخدام المنهج شبه التجريبي، والمتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، وتحديداً تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين (Multiple baseline design across participants)، وتمثلت عينة الدراسة من ثلاث طالبات من ذوات صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة ورشة تدريبية للمعلمات، وأعدت استمارة الملاحظة لتسجيل بيانات الطالبات، واستمارة الملاحظة الخاصة بالملاحِظ الخارجي المستقل. وتوصّلت نتائج البحث إلى أن استخدام لعبة السلوك الجيد؛ أدّى إلى تحسن سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وأسهم استخدام هذا التدخُّل في احتفاظ الطالبات بتحسن في سلوك إتمام المهمة. كما ظهر أن لعبة السلوك الجيد له فاعلية وأثر كبير في تحسن سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: لعبة السلوك الجيد، سلوك إتمام المهمة، المرحلة الابتدائية، الإدارة الصفية.

The Effect of the Good Behavior Game on Improving the On-Task Behavior of Students with Learning Disabilities in the Primary School

Dr. Doha Saif Alqahtani[1]

Abstract: The current study aimed to identify the effect of the good behavior game on improving the on-task behavior of female students with learning disabilities in primary school. The semi-experimental approach of single-subject designs, specifically the multiple baseline design across participants. The study sample consisted of three female students with learning disabilities in the fifth grade of primary school. To achieve the research goal, the researcher prepared a training workshop for female teachers, and prepared an observation form to record students data, an observation form for the independent external observer. The results of the research concluded that using the good behavior game; It led to an improvement in the on-task behavior of students with learning disabilities, and the use of this intervention contributed to the students' retention of an improvement in the on-task behavior. It also appeared that the good behavior game has an effective and significant impact on improving the behavior of the on-task for female students with learning disabilities.

Keywords: Good behavior game, on-task behavior, Primary school, Classroom administration.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: W.alqahtani@psau.edu.sa

(1) Assistant Professor of Special Education- College of Education- Prince Sattam bin Abdulaziz University.

E-mail: W.alqahtani@psau.edu.sa

مقدمة:

حظيت فئة ذوي صعوبات التعلم بالاهتمام والدراسة؛ بهدف فهم طبيعة هذه الصعوبات، وما قد يرتبط بها من خصائص وعوامل مساهمة في ظهورها؛ تمهيداً لتقديم الخدمات الملائمة للاحتياجات المختلفة لهذه الفئة من الإعاقة. وقد أصدرت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مجموعة من القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في عام 1422هـ التي طُورت إلى الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في عام 1437هـ، والتي أكدت أهمية تمكين الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام والتي تساعد على بناء شخصية هؤلاء الطلاب في الجانب الأكاديمي والنفسي والسلوكي (وزارة التعليم، 1437).

وتعد فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً، ومع ذلك ما زالت التدخلات التربوية المقدمة لهم محدودة الفاعلية؛ وهذا ما أشار إليه التقرير الحصري للمركز الوطني لصعوبات التعلم (National Center for Learning Disabilities, [NCLD]) حين أوضح أن من بين كل 16 طالباً في التعليم العام طالباً من ذوي صعوبات التعلم لديه برنامج تربوي فردي، حيث يشيرون إلى تزايد أعدادهم داخل صفوف التعليم العام (Horowitz et al., 2017). وفي السياق ذاته أشار أبو نيان (2021) إلى أن العديد من الدراسات تكشف عن أن ما بين (60- 70) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا يصلون إلى مستوى صفهم الحالي الذي يدرسونه حتى مع تقديم التدخلات التربوية لهم، والتي فُسرت بالتأخر في تقديم تلك التدخلات وضعف التدريس المقدم لهم.

ويواجه الكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم جملة من التحديات؛ وتتطلب هذه التحديات النظر فيها ومراعاتها من قبل المعلمين الذين يعملون مع هؤلاء الطلاب. ومن أبرز هذه التحديات مشكلات في الانتباه والمتمثلة في ضعف في الانتباه الانتقائي Selective Attention؛ وهو ما يجعلهم أكثر قابلية للتشتت، ومحدودية مدى الانتباه Attention Span في المهمة عند هؤلاء الطلاب عن غيرهم؛ ما يجعلهم يواجهون تحديات لإتمام المهمة المطلوبة منهم (Bender, 2008). وتشير بولن (Pullen, 2016) إلى أن الطالب ذوي صعوبات التعلم يعد طالبا غير نشط؛ فبدلاً من أن يستعد لإتمام المهام الأكاديمية المطلوبة منه، غالباً ما يظهر في موقف حيرة فيما يتعلق بكيفية إتمام المهمة بشكل فعال، ويعزى أحد الأسباب الرئيسة لذلك أن لديهم مهارات إدراكية ضعيفة ويفتقرون إلى الوعي حول الاستراتيجيات المتاحة لهم لحل المشكلات. وفي هذا الصدد يؤكد هلاهان وآخرون (Hallahan et al., 2005) حاجة هؤلاء الطلاب الماسة إلى تدخلات فعالة نظراً لما يواجهونه من مشكلات أكاديمية ونفسية وسلوكية في آن واحد.

وقد اهتم البحث التربوي بسلوكات الطالب أثناء إتمام المهمة، وبالتدخلات التربوية التي تدعم سلوكه لإتمام المهمة المطلوبة منه، فإن سلوك الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم داخل البيئة الصفية ينعكس بشكل مباشر على أدائهم الأكاديمي، وهذا ما أشارت إليه البحوث بأن استخدام التدخلات التربوية على مستوى الصف بأكمله قد يسهم في دعم سلوك إتمام المهمة لدى الطلاب داخل صفوفهم (Wills & Mason, 2014; Gill & Remedios, 2013; Heering & Wilder, 2006). ومن جهة أخرى يؤكد ويدهابسري ويونانتو (Widihapsari & Yoenanto, 2021) أن الإدارة الصفية التي تركز على أساليب التعزيز بدلاً من العقاب عندما يظهر الطلاب سلوكات خارج المهمة المطلوبة منهم داخل الصف، يجعل الطلاب أكثر ميلاً لإتمام المهمة والحفاظ على انتباههم وسلوكهم أثناء المهمة. وفي هذا السياق يعرف سلوك إتمام المهمة on-task behavior بأنه أي سلوك لفظي أو حركي يتبع قواعد الصف وكان مناسبًا لحالة التعلم (Gill & Remedios, 2013). في حين يعرفه ماهر وآخرون (Mahar et al., 2006) بأنه حضور الطالب بشكل نشط أثناء العملية التعليمية ولا يظهر سلوكات خارجة عن المهمة المطلوبة منه داخل الصف.

وفي السياق ذاته، ينبغي للمعلمين أن يختاروا استراتيجيات سهلة ومناسبة وذات تكلفة بسيطة أو مجانية، مصحوبة بطريقة تنفيذ سلسلة وواضحة، مثل لعبة السلوك الجيد GOOD Behavior Game؛ وهي استراتيجية قائمة على المكافأة بحسب أداء المجموعة، حيث يعتمد الطلاب على بعضهم بعضاً في الفريق وتحديد السلوكيات المناسبة ومكافأتهم على النحو الذي حدده المعلم معهم (Dadakhodjaeva, 2017). وقد أثبتت دراسات عدة فاعلية هذه الاستراتيجية في إدارة السلوكيات لدى الطلاب ومساعدة المعلمين في إدارة الصف بفاعلية (Dadakhodjaeva, 2017; Groves & Austin, 2020; Mitchell et al., 2015; Ford et al., 2020؛ السحيباني والطويل، 2022). لذا تمحور البحث الحالي حول التحقق من أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

الطلاب ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية يقضون معظم اليوم الدراسي داخل صف التعليم العام، ويدرسون المناهج ذاتها التي يدرسها زملاؤهم العاديون؛ وهو ما يستدعي أخذ هذا الأمر في الحسبان عند تقديم الخدمات الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام. وتعد صفوف التعليم العام خياراً متماشياً مع الاتجاه نحو تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في البيئات الأقل تقييداً مع أقرانهم العاديين، ويعد معلم التعليم العام هو المسؤول الأول عن جميع الطلاب ومن ضمنهم طلاب ذوو صعوبات التعلم (وزارة التعليم،

2020). ولذلك تعد مشاركة معلم التعليم العام في دعم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم مهمة أساسية؛ فالخدمات التربوية الفردية التي تقدم من خلال معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير كافية إلا إذا قام معلم التعليم العام بدوره الأساسي؛ وهو ما يتوافق مع ما أكده مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional children [CEC], 2023) من ضرورة توافر المعرفة الواسعة والمهارة المتخصصة للتدخلات التربوية الفعالة لدى معلمي التعليم العام؛ لاحترام القدرات المتنوعة للطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم.

ويتسم الطلاب ذوو صعوبات التعلم بخاصية عدم التجانس Heterogeneity، حيث تتفاوت الصعوبات والمشكلات بين هؤلاء الطلاب؛ وقد جاءت المشكلات الأكاديمية أولاً لأنها أساس مفهوم صعوبات التعلم، ولكن المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية تعد ذات أهمية لارتباطها بصعوبات التعلم الأكاديمية (Pullen, 2016). ويعد ضعف الدافعية نحو التعلم، والشعور بالسلبية نحو التعلم، وانخفاض مفهوم الذات لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم عند أداء المهمة المطلوبة، وضعف الثقة بالنفس والإحساس الدائم بالفشل والإحباط، والميل إلى الانسحاب من أبرز الخصائص النفسية والسلوكية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020). كما يؤكد أبو نيان (2018) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في الانتباه تتمثل في صعوبة إتمام المهمة، وصعوبة الانتقال من فكرة إلى أخرى، وصعوبة متابعة تسلسل المعلومات والأفكار، وصعوبة الاستمرار منتبهاً إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية.

وتُعد لعبة السلوك الجيد Good Behavior Game واحدة من أكثر التدخلات الجماعية التي تم تقييمها تجريبياً وذات فاعلية، حيث أثرت في لفت انتباه الطلاب نحو السلوكات المرغوبة والمتعلقة بالمهمة المطلوبة منهم، كما لاقت قبولاً من المعلمين الذين قاموا بتنفيذ هذا التدخل في صفوف التعليم العام (Mitchell et al., 2015; Lynne et al., 2017). كما يؤكد فورد وآخرون (Ford et al., 2020) أن لعبة السلوك الجيد تندرج ضمن الممارسات القائمة على الأدلة. وفي هذا السياق يشير سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2020) إلى أن لعبة السلوك الجيد فعالة في تعزيز وتغيير السلوك ولها تأثير فوري في تقليل السلوكات غير المرغوبة في البيئة الصفية، وعلى الرغم من سهولة تنفيذ تدخل لعبة السلوك الجيد، فإن فاعلية هذه الاستراتيجية تعتمد على التنفيذ الصحيح لإجراءات اللعبة. وهذا ما أكده أورتيز وآخرون (Ortiz et al., 2017) من أن لعبة السلوك الجيد تمثل تدخلاً مفيداً لإدارة سلوك جميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم، لكونها تتضمن المنافسة وتوزيع الطلاب إلى فرق، وتحديد القواعد المستهدفة في اللعبة، ونقاط ومعايير الفوز.

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها في الإشراف على طالبات التدريب الميداني في مجال صعوبات التعلم وزيارة معلمات التعليم العام بالمدارس، أن بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهن سلوكات غير ملائمة داخل الصف؛ ما يؤثر في تقدمهن ونجاحهن الأكاديمي، وفي المقابل لو تأملنا في واقع تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في المملكة العربية السعودية لوجدنا شيوعاً للأساليب التعليمية التقليدية في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام، ومحدودية وعي بعض المعلمين حول الممارسات المبنية على الأدلة، وانعدامها لدى البعض الآخر (الحسين، 2017). وفي ضوء ذلك فقد ثار اهتمام الباحثة لتنفيذ لعبة السلوك الجيد من قبل معلمات التعليم العام في تمكين طالبات صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام، والتي تنعكس بشكل إيجابي على إدارة الصف من قبل المعلمات، وبناءً على ما سبق، فقد تحددت مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

أسئلة البحث:

1- ما أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

2- ما مدى قدرة المشاركات ذوات صعوبات التعلم على الاحتفاظ بتحسن سلوك إتمام المهمة بعد التوقف عن تطبيق تدخل لعبة السلوك الجيد؟

هدف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف إلى أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وكذلك إذا ما كانت المشاركات ذوات صعوبات التعلم قادرات على الاحتفاظ بتحسن سلوك إتمام المهمة لديهن بعد التوقف عن تطبيق تدخل لعبة السلوك الجيد.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية:

1- إثراء الأدب التربوي بالإستراتيجيات التي تُساهم في إدارة سلوك الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذا من الممكن أن يكون البحث الحالي إضافة في مجال الممارسات الفاعلة مع هؤلاء الطلاب.

2- قلة الدراسات السابقة - وذلك في حدود علم الباحثة - في البيئة العربية بصورة عامة، وفي البيئة السعودية بصورة خاصة التي اهتمت بدراسة استخدام لعبة السلوك الجيد لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم. ويؤمل من هذا البحث أن يكون رافداً لعدد من الدراسات التي تستخدم لعبة السلوك الجيد لمعالجة المشكلات السلوكية المختلفة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم.

ب- الأهمية التطبيقية:

1- قد يساعد البحث الحالي في تدريب المعلمين على

كيفية توظيف تدخل لعبة السلوك الجيد داخل الصفوف الدراسية.

2- قد تسهم النتائج الإيجابية للبحث الحالي في تحفيز المعلمين على استخدام الممارسات المبنية على الأدلة التي من شأنها تحسين العملية التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

3- قد تفيد الدراسة الحالية متخذي القرار والمهتمين في تربية وتعليم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في أهمية استخدام لعبة السلوك الجيد لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالي على إحدى المدارس الابتدائية الحكومية الملتحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض التابعة لتعليم البنات.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثالث من العام 1444/ 1445هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على موضوع أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game):

هي استراتيجية جماعية لإدارة الصف؛ إذ إنها تعتمد على إجراءات أساسية تتمثل في تقسيم الصف إلى فرق، وتحديد التوقعات السلوكية المستهدفة في اللعبة، ونقاط ومعايير الفوز (Lynne et al., 2017).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: استراتيجية تقوم بها معلمة التعليم العام داخل صف يضم طالبات ذوات صعوبات التعلم، خلال الحصة الدراسية بهدف تحسين سلوك إتمام المهمة، وذلك من خلال توزيع طالبات الصف إلى فرق متساوية بعد توضيح قواعد اللعبة لهم، كما يتم توضيح معايير الفوز باللعبة، وتحديد نوع المكافأة التي يحصل عليها الفريق الفائز نتيجة تحسن سلوك إتمام المهمة لديه.

سلوك إتمام المهمة (On task behavior):

هو سلوك لفظي أو حركي يقوم به الطالب وفقاً للتوجيهات والأوامر الصفية لتنفيذ المهمة المطلوبة (Gill & Remedios, 2013).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قيام الطالبة بتنفيذ المهمة التي تطلبها المعلمة منها من خلال البقاء في المقعد، والتواصل البصري مع المعلمة أو المواد ذات الصلة بالمهمة، وعدم وجود سلوك خارج المهمة.

الطالبات ذوات صعوبات التعلم (Learning Disability Students):

يعرف دليل معلم صعوبات التعلم الطالب ذا صعوبات التعلم بأنه: "من لديه تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، تسبب له عدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة،

ولم تجدِ معه أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديه ظروف أسرية؛ ما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020، ص13).

أما الدراسة الحالية فتُعرف الطالبات ذوات صعوبات التعلم إجرائياً بأنهن: الطالبات اللاتي لديهن تباين واضح بين مستوى قدراتهن ومستوى تحصيلهن الأكاديمي، وذلك بعد تشخيصهن في مادة أو أكثر من مادتي الرياضيات، ولغتي، ويدرسن في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: صعوبات التعلم:

شهد مفهوم صعوبات التعلم جهوداً علمية عبر التاريخ لتعريفه؛ وفي ضوء هذه الجهود حظي مجال صعوبات التعلم بما لا يقل عن 11 تعريفًا متداولاً بعضها على نطاق رسمي، وبعضها الآخر حظي باستحسان واسع بين المهتمين في المجال (Pullen, 2016). وقد اعتمدت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم تعريف صعوبات التعلم الفيدرالي الأمريكي بصفته أكثر التعريفات استخداما في الولايات المتحدة الأمريكية، الوارد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في عام 1422هـ، واستمر التعريف نفسه في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر في عام 1437هـ، فلم يتم عمل أي تغيير أو تطوير عليه، والذي ينص على أن صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة التي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعزى إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 1437، ص10).

ويشير الشمري (2019) إلى أن من أبرز المشكلات السلوكية المتعلقة بالناحية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تتمثل في خلل في الانتباه، وضعف الدافعية نحو التعلم، وهو ما يسهم في محدودية المشاركة في الأنشطة التعليمية داخل الصف، وعدم إتمام المهمة المطلوبة، ما يعيق أداءهم الأكاديمي. كما يوصي الشمري بالعمل على تعزيز الدافعية والحماس اللازم لمشاركة الطلاب ذوي صعوبات التعلم زملائهم العاديين في الأنشطة التعليمية داخل الصف. وفي هذا الصدد أشار أبو نيان (2021) إلى أن إمكانية ظهور اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد مع صعوبات التعلم يعد أمراً مألوفاً؛ حيث تبين أن 30٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تظهر لديهم أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد. كما وضح أبو نيان احتمالية تزامن بين هاتين الإعاقتين لدى الطالب، وهو ما يؤكد أهمية التركيز على الاستراتيجيات التي تكسب الطالب القدرة على التفكير والتخطيط ومراقبة الذات لمساعدته على إتمام المهمة المطلوبة منه داخل الصف.

ويقدم تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام مع أقرانهم العاديين، مع تقديم خدمات التربية الخاصة لهم في غُرف المصادر، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب في المملكة (37058) طالباً وطالبة (وزارة التعليم، 2020). وهو ما يستدعي إعادة النظر في الممارسات التربوية التي يطبقها معلمو التعليم العام، فينبغي اعتماد ممارسات مبنية على الأدلة. وهذا ما أشار إليه الحسين (2017) حيث أكد ضرورة عدم استخدام الممارسات التي لم تثبت الأبحاث فاعليتها، لما يترتب على استخدامها من نتائج سلبية على الطلاب. وفي السياق نفسه يؤكد هلاهان وآخرون (Hallahan et al., 2005) أن ازدياد عدد الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم طلاب ذوو صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام، يشير إلى أهمية تزويد معلمي التعليم العام بالممارسات التربوية الفاعلة في التعامل مع الطلاب ومشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية.

كما أكد سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2020) أهمية ممارسات الإدارة الصفية لدعم السلوكات المرغوبة، والحد من السلوكات غير مرغوبة لدى الطلاب في المدرسة، وعلى وجه الخصوص صفوف التعليم العام، ولتقليل التوتر والإحباط لدى معلميهم. فينبغي للمعلم أن يستخدم الاستراتيجيات المبنية على الأدلة والمثبت فعاليتها في ضبط البيئة الصفية. وقد أشار ميتشل وآخرون (Mitchell et al., 2015) في هذا الصدد إلى توفير بيئة تعليمية أمنة وجذابة للطلاب، يجب أن يكون لدى المعلمين إجراءات فعالة لإدارة الصف. وتتعلق الإدارة الصفية بمجموعة متنوعة من الأساليب والممارسات الاستباقية والراسخة والمتسقة التي يستخدمها المعلمون للتحكم في سلوك طلابهم. وهذا ما أكده أبو نيان (2021) من أنه ينبغي للمعلمين تهيئة بيئة صفية إيجابية مساندة، حتى يصبح الطلاب بمن فيهم طلاب صعوبات التعلم أكثر قدرة على التعلم ورفع دافعيتهم نحو الانقياد لضوابط الصف، وتحقيق توقعات المعلمين وذلك بإتمام المهام المطلوبة منهم.

ثانياً: لعبة السلوك الجيد:

تعد لعبة السلوك الجيد إحدى التدخلات الفعالة المتعلقة بالإدارة الصفية، والتي طورها باريش وزملاؤه في نهاية الستينيات الميلادية لفحص فاعلية لعبة السلوك الجيد في إدارة السلوكات على مستوى الصف (Barrish et al., 1969). وقد تم تنفيذ لعبة السلوك الجيد وتقييمها على نطاق واسع على مدار الـ45 عامًا الماضية (Ortiz et al., 2017) حتى أصبحت واحدة من أكثر التدخلات الجماعية التي تم تقييم فعاليتها تجريبياً، حيث ساهمت في الحد من السلوكات غير المرغوبة، وتحسين السلوكات المتعلقة بإتمام المهمة للطلاب (Dadakhodjaeva, 2017)، بل إنها أصبحت تندرج ضمن الممارسات المبنية على الأدلة (Ford et al., 2020). وقد طُبقت لعبة السلوك الجيد على نطاق واسع من المراحل دراسية مختلفة ابتداءً من

رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، وفي سياقات تعليمية متنوعة كصفوف التعليم العام، وصفوف التربية الخاصة (Groves & Austin, 2020; Dadakhodjaeva, 2017; Bowman-Perrott et al., 2016).

وازداد الاهتمام بتدخل لعبة السلوك الجيد منذ أن وصفها باريش وزملاؤه (Barrish et al., 1969)، فظهرت العديد من المراجعات المنهجية، والتحليلات البعدية Meta-analysis لفحص فاعلية هذه الاستراتيجية في إدارة السلوكات لدى الطلاب ومساعدة المعلم في إدارة الصف بفاعلية. وقد اتفقت تلك المراجعات على أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين المشكلات السلوكية للطلاب. فعلى سبيل المثال، قام بومان وآخرون (Bowman-Perrott et al., 2016) بمراجعة 21 دراسة استخدمت تصميم الحالة الواحدة Single subject design وأجريت بين عامي 1969 و2013 من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، بهدف فحص تأثير لعبة السلوك الجيد في أداء الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وأظهرت تلك المراجعة تأثيراً كبيراً للعبة السلوك الجيد على المشكلات السلوكية وتحديداً على مشكلات الانتباه للمهام. وفي دراسة لاحقة قامت السحيباني والطويل (2022) بمراجعة تحليلية من خلالها تمت مراجعة 29 دراسة استخدمت تصميم الحالة الواحدة وأجريت بين عامي 2014 إلى 2021 بهدف فهم المتغيرات لتطبيق لعبة السلوك الجيد في سياق البيئة التربوية، وأظهرت تلك المراجعة أن لعبة السلوك الجيد ممارسة مرنة إلى حد كبير، إلا أن مكوناتها لا تخلو من المكونات الرئيسة من النسخة الأصلية من لعبة السلوك الجيد التي وضحها باريش وزملاؤه (Barrish et al., 1969)، والمتمثلة فيما يلي (الإعلان عن بداية ونهاية اللعبة، وضوح القواعد السلوكية وتحفيز الطلاب لاتباعها، توزيع الطلاب في فرق، تحديد معايير اكتساب أو خسارة النقاط، يليه إعلان الفائزين وتقديم المعززات).

وتُعزى فاعلية تدخل لعبة السلوك الجيد إلى العوامل التالية؛ معايير واضحة للسلوكات المستهدفة، وردود الفعل الفورية فيما يتعلق بالسلوكات، والتعزيز المشروط بسلوك المجموعة، وضغط الأقران الإيجابي (Bowman-Perrott et al., 2016). وتستخدم استراتيجية لعبة السلوك الجيد كاستراتيجية تعزيز، ويمكن للمعلمين تقسيم الصف إلى فرق بأعداد متساوية من الطلاب لكل فريق أو يصبح كل صف فريق واحد، وينبغي للمعلمين إخبار التلاميذ بمن هم في كل فريق ومتى ستبدأ اللعبة وتنتهي (Simpson et al., 2020). وينغي إبلاغ الصف بالتوقعات السلوكية المطلوبة منهم، وأن يكون معيار الفوز واضحاً، وأن يمنح المعلم في نهاية اللعبة المكافآت لأعضاء الفريق الذي حقق معيار الفوز المتفق عليه (Lynne et al., 2017).

وما يُميز لعبة السلوك الجيد أنها تسمح بتطبيق التدخل على طلاب الصف بأكمله بدلاً من طالب واحد أو عدد قليل من الطلاب؛ للحد من مخاطر وصم الطلاب

الذين لديهم مشكلات سلوكية. ويمكن أيضاً استخدام تدخل لعبة السلوك الجيد لدعم مجموعات صغيرة من الطلاب الذين قد يكونون معرضين لخطر الفشل المدرسي ويحتاجون إلى مزيد من المساعدة (Bowman-Perrott et al., 2016). ويذكر ميتشل وآخرون (Mitchell et al., 2015) أنها استراتيجية تساعد على انخفاض السلوكات غير المرغوبة لدى الطلاب بشكل فوري، وتتمتع بقبول من المعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجية داخل الصفوف الدراسية. وقد أشار قروفز وأوستين (Groves & Austin, 2017) إلى أن لعبة السلوك الجيد هي إحدى الإستراتيجيات المناسبة لإدارة العديد من السلوكات بفاعلية داخل الصف خاصة المرتبطة بسلوك إتمام المهمة (كعدم الانتباه للمهام، والخروج من المقعد)، لما لهذا السلوك من آثار إيجابية تنعكس على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب. وقد لاحظ فورد وآخرون (Ford et al., 2020) أن لعبة السلوك الجيد تشجع الطلاب على المشاركة في السلوكات الأكاديمية المطلوبة منهم. وتجدر الإشارة إلى أن لعبة السلوك الجيد من الممارسات الأقل تعقيداً من حيث خطوات التنفيذ، إذ يسهل على المعلمين توظيفها في الروتين اليومي بكل سهولة داخل الصف (السحيباني والطويل، 2022).

الدراسات السابقة:

أظهرت مراجعة الدراسات السابقة عدداً من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية حيث هدفت دراسة ميتشل وآخرون (Mitchell et al., 2015) إلى معرفة أثر لعبة السلوك الجيد في تقليل السلوكات التخريبية لدى الطلاب في صفوف التعليم العام للمرحلة الثانوية. وقد استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، واتبعوا تصميم الانسحاب (ABAB)، وتكون عدد المشاركين في الدراسة من ثلاثة معلمين، وثلاثة صفوف دراسية في مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الدراسة لغرض جمع البيانات الملاحظة. وأشارت النتائج إلى انخفاض فوري في السلوك التخريبي بعد تنفيذ التدخل (لعبة السلوك الجيد). وبالإضافة إلى ذلك، كان هناك قبول من المعلمين والطلاب الذين شاركوا في الدراسة للتدخل.

وأجرى أورتيز وآخرون (Ortiz et al., 2017) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر لعبة السلوك الجيد في الحد من سلوك الخروج من المقعد ومقاطعة حديث الآخرين لدى الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، والمتمثلة في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة. وكان عدد المشاركين في الدراسة طالبين من أصول لاتينية في مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة الملاحظة لجمع بيانات المشاركين. وأظهرت النتائج أن تدخل (لعبة السلوك الجيد) كان له تأثير في الحد من السلوكات المستهدفة لدى الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً داخل صفوف التعليم العام.

وهدفت دراسة لين وآخرون (Lynne et al., 2017) إلى معرفة أثر لعبة السلوك الجيد في استخدام التقنية من خلال برنامج كلاس دوجو (ClassDojo) لفي خفض السلوك التخريبي وتحسين الأداء الأكاديمي في صفوف التعليم العام التي تتضمن طلاباً من ذوي الإعاقة بالمرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، فقد اتبع الباحثون تصميم الانسحاب (ABAB)، وكان عدد المشاركين في الدراسة ثلاثة معلمين، وثلاثة صفوف دراسية لديها مستويات عالية من السلوك التخريبي وضعف في الأداء الأكاديمي في مدرسة ابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة الملاحظة لجمع بيانات المشاركين. وأوضحت نتائج الدراسة أن لعبة السلوك الجيد كان فعالاً في الحد من السلوك التخريبي، وتحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين، وبالإضافة إلى ذلك، كان هناك قبول من المعلمين الذين شاركوا في الدراسة لتنفيذ التدخل في صفوف التعليم العام التي تتضمن طلاباً من ذوي الإعاقة.

وقام سبلز وآخرون (Spilles et al., 2019) بدراسة هدفت معرفة أثر لعبة السلوك الجيد من خلال استراتيجية تدريس الأقران على السلوك والطلاقة القرائية لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، والمتمثلة في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة. وكان عدد المشاركين في الدراسة أربعة معلمين، وأربعة صفوف دراسية من مدرستين ابتدائيتين بألمانيا. واستخدمت الدراسة الملاحظة لجمع بيانات المشاركين. وأظهرت النتائج أن الجمع بين لعبة السلوك الجيد وتدريس الأقران طريقة فعالة لإدارة سلوك الطلاب داخل الصف الدراسي، ودعم الطلاقة القرائية لدى هؤلاء الطلاب.

كما أجرى فورد وآخرون (Ford et al., 2020) دراسة هدفت إلى تقييم أثر لعبة السلوك الجيد في السلوك التخريبي والمشاركة الصفية لدى طلاب بالمرحلة الثانوية. واستخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، فقد اتبع الباحثون تصميم الانسحاب (ABAB)، وكان عدد المشاركين في الدراسة ثلاثة معلمين، وثلاثة صفوف دراسية لديها مستويات عالية من السلوك التخريبي ومحدودية في المشاركة الصفية، والتي تقع في مدرستين للمرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة الملاحظة لجمع بيانات المشاركين. وأظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين التدخل (لعبة السلوك الجيد) وتقليل مستويات السلوك التخريبي وزيادة المشاركة الصفية في كل صف من الصفوف الدراسية. وبالإضافة لذلك، وجود قبول للمعلمين لاستخدام هذا التدخل في صفوف الدراسية.

وهدفت دراسة قروفز وأوستين (Groves & Austin, 2020) إلى التعرف إلى أثر لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك التخريبي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، والمتمثلة في تصميم العلاجات المتناوبة. وكان عدد المشاركين في الدراسة ثلاثة طلاب لديهم سلوكات تخريبية في مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة الملاحظة لجمع بيانات المشاركين. وأظهرت النتائج أن تدخل لعبة السلوك الجيد من التدخلات التربوية الفعالة في خفض السلوك التخريبي لدى الطلاب سواءً كانت نقاط ومعايير الفوز معروفة لدى الطلاب أثناء التدخل أو غير معروفة، في حين أفاد المعلمون بأنهم يفضلون لعبة السلوك الجيد بمعايير فوز غير معروفة ومعلنة لطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات العلاقة بفاعلية استراتيجية لعبة السلوك الجيد على سلوكات الطلاب في المدارس، تلخص الباحثة أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية. فمن حيث الهدف فجميع الدراسات هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية لعبة السلوك الجيد على سلوكات الطلاب. وبالرغم من اتفاق أهداف تلك الدراسات مع هدف الدراسة الحالية والمتمثل في فاعلية استراتيجية لعبة السلوك الجيد على تقليل السلوكات غير الملائمة لدى الطلاب (كالخروج من المقعد، وعدم الانتباه لإتمام بعض تفاصيل المهمة المطلوبة، والتحدث دون إذن) وتحسين الأداء الأكاديمي، إلا أن أهداف الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات بتركيزها على أثر تدخل لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وإبرازها له على وجه الخصوص.

ومن حيث المشاركين فقد اشتركت جميع الدراسات في كون المشاركين من طلاب المرحلة الابتدائية، ماعدا دراسة ميتشل وآخرون (Mitchell et al., 2015)، ودراسة فورد وآخرون (Ford et al., 2020) اللتين أجريتا على طلاب المرحلة الثانوية. وفيما يتعلق بالمنهجية التي اتبعتها الدراسات السابقة فيمكن ملاحظة أن جميع الدراسات اتبعت المنهج الشبه التجريبي من خلال تصاميم الحالة الواحدة، وتشابهت في ذلك مع منهجية الدراسة الحالية.

وعند الحديث عن الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة يمكن القول إن جميع الدراسات استخدمت الملاحظة كأدوات لجمع البيانات وتدريب المعلمين على التدخل لضمان دقة تنفيذ التدخل. إضافة إلى أدوات استخدمت الدراسات مقاييس لتحقق من الصلاحية الاجتماعية. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بأدوات جمع البيانات وتدريب المعلمين ومقياس التأكد من الصلاحية الاجتماعية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة، وأهدافها ومنهجيتها، ومحاولة إلقاء الضوء حول الجوانب التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة. حيث لم تتطرق أي من تلك الدراسات إلى الكشف عن

فاعلية لعبة السلوك الجيد لتحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وهنا تبرز مكانة الدراسة الحالية في كون لعبة السلوك الجيد من الممارسات القائمة على الأدلة؛ والتي من شأنها توفير البيئة الآمنة لجميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم داخل صفوف التعليم العام.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث وتصميمه:

استند البحث الحالي إلى المنهج الشبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، والمتمثل في تصاميم الحالة الواحدة (Single subject design). واستخدمت الباحثة تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين (Multiple baseline design across participants)؛ بهدف إظهار العلاقة الوظيفية بين السلوك المطلوب والتدخل، من خلال تكرار تأثيرات التدخل، ويتم استخدام هذا النوع من التصميم عندما يكون الباحث مهتماً بتطبيق إجراء التدخل على أكثر من مشارك أو موقف أو سلوك (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: لعبة السلوك الجيد، والمتغير التابع: سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث على جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وبالتحديد اللاتي يواجهن مشكلات في سلوك إتمام المهمة داخل إحدى المدارس الابتدائية الحكومية بشرق مدينة الرياض. وقد اختيرت هذه المدرسة تحديداً؛ لتوافر العدد المناسب من الطالبات للدراسة، ولاستعداد المعلمات للعمل مع الباحثة.

المشاركون بالبحث:

شارك في البحث الحالي ثلاث طالبات ذوات صعوبات التعلم في ثلاثة صفوف دراسية (الصف الخامس) للمرحلة الابتدائية، تم تحديد الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال إحالة المعلمات على أنهن الطالبات اللاتي يظهرن مستويات منخفضة من سلوك إتمام المهمة مقارنة بالطالبات الأخريات من ذوات صعوبات التعلم. وكانت المعلمة (1): معلمة مادة "لغتي" لديها خبرة خمس عشرة سنة في التدريس للمرحلة الابتدائية، وتدرس الصف الخامس(أ) وهو عبارة عن صف للتعليم العام يضم (23) طالبة، يتضمن طالبة ذات صعوبات التعلم تظهر انخفاضاً في إتمام المهمة؛ الطالبة (أ) وعمرها 10 سنوات وسبع أشهر، ليس لديها أي إعاقة أخرى، وتم تشخيصها بصعوبات التعلم بالصف الثالث. والمعلمة (2): معلمة مادة "لغتي" لديها خبرة عشرين سنة في التدريس في المرحلة المتوسطة والابتدائية، وتدرس الصف الخامس (ب) وهو صف للتعليم العام يضم (22) طالبة، ويتضمن الصف طالبة ذات صعوبات التعلم لديها سلوك عدم إتمام المهمة؛ الطالبة (ب) وعمرها 10 سنوات وتسع أشهر، ليس لديها أي إعاقة أخرى، وتم تشخيصها

بصعوبات التعلم بالصف الرابع. أما المعلمة (3): فهي معلمة مادة "الرياضيات" ولديها خبرة خمس عشرة سنة في التدريس للمرحلة المتوسطة والابتدائية، وتدرس الصف الخامس (ج) وهو عبارة عن صف للتعليم العام يضم (23) طالبة، ويوجد بالصف طالبة ذات صعوبات التعلم لديها انخفاض في سلوك إتمام المهمة؛ الطالبة (ج) وعمرها 10 سنوات وتسع أشهر، ليس لديها أي إعاقة أخرى، وتم تشخيصها بصعوبات التعلم بالصف الثالث. إضافة لذلك، فإن جميع المعلمات لم يطبقن تدخل لعبة السلوك الجيد من قبل مع طالباتهن، ولم يستخدمن أي استراتيجية لتحسين سلوك إتمام المهمة في الصف.

أدوات البحث:

1- الملاحظة: أجرت الباحثة ملاحظة مباشرة للطالبات المشاركات في البحث داخل غرفة الصف خلال الحصص الدراسية لجمع البيانات حول السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ومرحلة الاحتفاظ بالسلوك المستهدف. وتم جمع بيانات الملاحظة من قبل الباحثة وملاحظتين أخريين (معلمتي صعوبات تعلم)، وأسهمت الملاحظتان (مساعدتا الباحثة) في الملاحظة بعد أن دربتهما الباحثة على الملاحظة المباشرة للسلوك واستخدام النماذج والترميز للسلوك المستهدف، وتم جمع البيانات حسب نموذج تسجيل بيانات السلوك المستهدف.

وأعدت الباحثة استمارة ملاحظة لجمع البيانات في جميع المراحل لقياس أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة للمشاركات. وكانت مدة الملاحظة 20 دقيقة وتم تقسيمها إلى فواصل زمنية مدتها 15 ثانية ليصبح المجموع أربع فترات في الدقيقة؛ لأنه يصعب على الباحث تسجيل تكرار حدوث سلوك محدد بشكل مستمر، لذلك يمكن تقسيم الفترة الزمنية إلى فواصل زمنية محددة ثم نقوم بتسجيل حدوث السلوك المحدد في هذه الفترات الزمنية (أبو زيد، 2016). وفي هذا البحث لوحظت الطالبة المشاركة خلال كل فترة زمنية في الصف حتى انتهاء فترة الملاحظة (20) دقيقة.

2- المقابلة: أجرت الباحثة مقابلة مع معلمات المشاركات نهاية البحث للتعرف إلى آرائهن حول تدخل "لعبة السلوك الجيد" وأثرها في السلوك المستهدف "سلوك إتمام المهمة" من أجل الصدق الاجتماعي.

3- ورشة تدريبية للعبة السلوك الجيد: مباشرة بعد الانتهاء من جمع البيانات للخط القاعدي، تم تدريب المعلمات على تطبيق التدخل في جلسة واحدة مدتها ساعتين. وتم إعداد الورشة التدريبية بعد مراجعة الأدب النظري ومجموعة من الدراسات السابقة (Gill & Remedios, 2013; Bowman-Perrott et al., 2016; Ford et al., 2020)، وهدفت الورشة إلى تطبيق لعبة السلوك الجيد وكيفية استخدامها داخل الصف لإدارة الصف وسلوك الطالبات، وتضمنت مفهوم لعبة السلوك الجيد، ومكوناتها الرئيسة، ومزايا استخدام هذا التدخل،

وكيفية تطبيقه، وتعريف السلوك المستهدف تعريفاً دقيقاً حتى يكون واضحاً للمعلمة.

الإجراءات المتبعة لتطبيق لعبة السلوك الجيد لتحسين سلوك إتمام المهمة:

1- مرحلة الخط القاعدي:

أ- البدء بمرحلة الخط القاعدي للطالبات المشاركات (تسجيل عدد مرات تكرار سلوك إتمام المهمة) في غرفة الصف.

ب- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة (أ) خلال خمسة أيام دراسية متتالية حتى استقرت البيانات على الخط القاعدي ليكون لدينا خمس نقاط للخط القاعدي للطالبة (أ).

ج- وتجدر الإشارة إلى أن القاعدة المتبعة في هذا البحث للتحقق من استقرار البيانات هو ضرب المتوسط في (25٪)، والتأكد من أن (80٪) من نقاط البيانات تقع بين ناتج جمع وطرح هذا الناتج مع المتوسط.

د- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة (ب) تمت في الوقت نفسه الذي بدأ جمعها من الطالبة (أ) و(ج)، وتوقف تسجيل بياناته عند وصول الطالبة (أ) في التدخل للاستقرار في البيانات، أما عدد الجلسات الطالبة (ب) في الخط القاعدي فهي إحدى عشرة جلسة متتالية.

هـ- جمع بيانات الخط القاعدي للطالبة (ج) تمت في الوقت نفسه الذي بدأ جمعها من الطالبة (أ) و(ب)، وتوقف تسجيل بياناته عند وصول الطالبة (ب) في التدخل للاستقرار في البيانات، أما عدد الجلسات الطالبة (ج) في الخط القاعدي فهي ست عشرة جلسة متتالية.

2- مرحلة التدخل:

سمحت كل معلمة للطالبات باختيار أسماء لصفوفهن، وبعد ذلك شرحت كل معلمة قواعد اللعبة، التي تم وضعها على لوحة أمام الطالبات، وتشمل القواعد البقاء في المقعد أثناء أداء المهمة، والتواصل البصري "الانتباه" للمعلمة أو المواد ذات الصلة بالمهمة، وعدم وجود سلوك خارج المهمة. وبعد توضيح التدخل "لعبة السلوك الجيد" للطالبات والنقاط اللازمة لفوز الفريق في اللعبة للحصول على المكافأة المتفق عليها قامت المعلمات بتعيين نقاط للفريق خلال المدة (20 دقيقة)، وثم إنهاء اللعبة بإعلان الفريق الفائز، ومن ثم يختار الفريق الفائز المكافأة المحددة.

وهناك جملة من الخطوات في مرحلة تطبيق التدخل لتحسين سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم وهي:

أ- بعد التأكد من استقرار البيانات للسلوك المستهدف في الخط القاعدي للطالبة (أ)، تم تطبيق التدخل على الطالبة (أ) دون باقي الطالبات المشاركات، واستقرت البيانات في ست جلسات متتالية.

ب- إجراء التدخل للطالبة (ب)، بعد وصول الطالبة (أ) إلى الاستقرار في البيانات، وكان عدد الجلسات للطالبة (ب) في مرحلة التدخل خمس جلسات متتالية.

ج- إجراء التدخل للطالبة (ج)، بعد وصول الطالبة (ب) إلى الاستقرار في البيانات، وكان عدد الجلسات للطالبة (ج) في مرحلة التدخل خمس جلسات متتالية.

د- تم تحديد نسبة الاستجابة الصحيحة لاستخدام المعلمة للتدخل من خلال استخدام المعادلة الآتية: نسبة حدوث الاستجابة الصحيحة = (عدد الاستجابات الصحيحة لخطوات التدخل ÷ العدد الكلي لخطوات التدخل) × 100

3- مرحلة الاحتفاظ بالسلوك:

للتأكد من احتفاظ المشاركات بالسلوك دون تدخل، قامت الباحثة بعد أسبوع من نهاية مرحلة التدخل لكل طالبة مشاركة، بقياس مدى احتفاظهن بالمهارة بثلاث جلسات على الأقل لكل طالبة مشاركة. وتشبه مرحلة الاحتفاظ إلى حد كبير الإجراءات في جلسات الخط القاعدي، حيث يتم تقديم المهام للطالبات دون تدخل أو تغذية راجعة وتسجيل البيانات في نموذج تكرار السلوك المستهدف.

صدق وثبات إجراءات البحث:

1- الصدق الداخلي: يشير الصدق الداخلي إلى القدرة على التحقق من أن المتغير المستقل هو سبب التغيرات التي حصلت على المتغير التابع (Gast & Ledford, 2014). وللتأكد من الصدق في تطبيق الإجراءات المتبعة لإجراء البحث، تم التحقق مما يلي:

- تضمن البحث الحالي متغيراً واحداً مستقلاً "لعبة السلوك الجيد" مع جميع الطالبات المشاركات.

- التأكد من عدم تعرض المشاركات في البحث الحالي لأي تدخل في غرفة الصف خلال فترة تطبيق البحث.

- وصف الإجراءات التجريبية للبحث الحالي بوضوح ودقة؛ وهذا يجعل إجراء البحث مرة أخرى على مشاركات مختلفات أمرًا سهلاً.

2- الاتفاق بين الملاحظين: غالبا 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 الوقت نفسه. وتُعد نسبة الاتفاق بين الملاحظين مهمة؛ لأنها تزيد من ثقة الباحث في التعريف الإجرائي للسلوك المستهدف، وتضمن أن التغيرات التي طرأت في السلوك المستهدف ناتجة من التدخل، وليس من منظور الفرد الذي يسجل البيانات (أونيل وآخرون، 2010/ 2016). وقد تم قياس ثبات الملاحظين بين الباحثة والملاحظتين الأخريين (معلمات صعوبات التعلم)؛ حيث قامت الباحثة بتدريب الملاحظتين على طريقة التدخل وإجراءاته وطريقة جمع البيانات أثناء الملاحظة قبل تطبيق التدخل، ثم حساب نسبة اتفاق الملاحظتين (33٪) من المجموع الكلي لجلسات (الخط القاعدي، والتدخل، والاحتفاظ)، كل مرحلة بشكل منفصل، وبالتالي جمعت البيانات للطالبة (أ) من الجلسات للخط القاعدي (3، 5)، ومرحلة التدخل (7، 10، 12، 15، 19)، ومرحلة الاحتفاظ (28)، وللطالبة

(ب) من الجلسات للخط القاعدي (2، 6، 8، 11)، ولمرحلة التدخل (13، 16، 19)، ولمرحلة الاحتفاظ (28)، وأخيراً للطالبة (ج) من الجلسات للخط القاعدي (1، 4، 7، 12، 16)، ومرحلة التدخل (18، 21)، ومرحلة الاحتفاظ (28)، وقد تم اختيار الجلسات بطريقة عشوائية بنسبة 33٪ لكل مرحلة مع كل طالبة مشاركة. وتم حساب نسبة اتفاق الملاحظين من خلال المعادلة الآتية: عدد المرات التي اتفق فيها الملاحظون ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) مضروبة في 100 لكل حالة (أونيل وآخرون، 2010/ 2016). ومن خلال ذلك تكون نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظتين في تسجيل تكرار سلوك إتمام المهمة لكل طالبة مشاركة خلال الجلسة الواحدة، هي بين (85,7٪-100٪) خلال (24) جلسة لكل المشاركات.

ولاستخراج المتوسط العام لثبات الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل تكرار السلوك للطالبات لكل الجلسات التي تمت ملاحظتها، فقط تم استخدام المعادلة الآتية: المتوسط = (مجموع نسب ثبات الاتفاق بين الملاحظين ÷ عدد جلسات التي تمت ملاحظتها) (أونيل وآخرون، 2010/ 2016). ومن هذه المعادلة يكون المتوسط العام لثبات الاتفاق بين الملاحظتين في تسجيل تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبات المشاركات لكل الجلسات التي تمت ملاحظتها (94,9٪).

3- سلامة تطبيق التدخل: يشير إلى مدى الثبات والالتزام بإجراءات تطبيق المتغير المستقل(التدخل). تم استخدام قائمة التحقق من سلامة تطبيق التدخل، وتتضمن هذه القائمة مجموعة خطوات (ثماني خطوات) وهي كالتالي: الإعلان عن اللعبة والقواعد، وتسمية كل صف بالاسم الذي تم اختياره، وتذكير المشاركات بأن جمع النقاط الأكثر هو الفائز، وتخصيص لوحة أمام الطالبات لإظهار السلوك المناسب، والبدء في اللعبة، والإعلان عن انتهاء اللعبة، والإعلان عن الفريق الفائز، وتقديم المكافأة للفريق الفائز. وتمت ملاحظة سلامة تطبيق التدخل في (33٪) من جلسات التدخل (31)، حيث تم ملاحظة (10) جلسات تدخل، وقد حدد عدد الجلسات المتوافق مع هذه النسبة باستخدام المعادلة التالية: (المجموع الكلي للجلسات التدخل لكل مشاركة× 0,33)، على النحو التالي: للطالبة (أ): 16×0,33= 5,283 تقريباً (5) جلسات، وللطالبة (ب): 10× 0,33= 3,3 تقريباً (3) جلسات، وللطالبة (ج): 5 ×0,33= 1,65 تقريباً جلستان.

كما تحققت الباحثة من ثبات إجراءات كل جلسة من خلال المعادلة الآتية: (مجموع الخطوات التي تم تطبيقها ÷ المجموع الكلي للخطوات) مضروب في مئة. ومن خلال ذلك تكون نسبة سلامة تطبيق إجراءات لعبة السلوك الجيد لكل المشاركات خلال الجلسة الواحدة، ما بين (87,5٪ -100٪) خلال (10) جلسات تدخل لكل المشاركات.

ولاستخراج المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات البحث فقد تم استخدام المعادلة الآتية: (مجموع نسب

ثبات جلسات التدخل ÷ عدد جلسات التدخل التي تمت ملاحظتها)، وكانت (97,5٪) (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

4- الصدق الاجتماعي: يقصد به مدى قبول أهداف وإجراءات ونتائج البحث للمشاركين المعنيين، وجانب الأهمية الاجتماعية بالنسبة لهم (Ledfords & Zimmeman, 2018). قامت الباحثة بمقابلة معلمات المشاركات الثلاثة مقابلة فردية لكل معلمة بعد الانتهاء من جلسات التدخل، وتضمنت المقابلة ثلاثة أسئلة رئيسة حول آراء المعلمات فيما يتعلق بأثر لعبة السلوك الجيد في سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. واستغرقت كل مقابلة تقريباً (25) دقيقة، وشملت المقابلة الأسئلة الآتية؛ هل ترين أن استراتيجية لعبة السلوك الجيد أثرت بشكل إيجابي في سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم؟ ولماذا؟ هل ترين أن لعبة السلوك الجيد تعد استراتيجية مناسبة لمجموعة مختلفة من الطالبات؟ ولماذا؟ هل ترين أن إجراءات لعبة السلوك الجيد مناسبة وسهلة الاستخدام داخل غرفة الصف؟ ولماذا؟

تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة الرسوم البيانية للطالبات المشاركات لتحليل البيانات، ومقارنة أداء كل طالبة مشاركة خلال مراحل البحث المختلفة. وحساب النسب المئوية والمتوسطات باستخدام برنامج إكسل (Excel). وتم استخدام حساب النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة (Percentage of nonoverlapping data points, PND) لكل مشاركة لحساب حجم الأثر (Effect size)؛ ويشير هذا الأسلوب إلى فحص عدد نقاط البيانات في مرحلة التدخل التي تحت أدنى قيمة في مرحلة الخط القاعدي، ويعد من 90٪ وأكثر تأثيراً كبيراً، ومن 90٪ إلى 70٪ تأثيراً متوسطاً، وأقل من 70٪ إلى 50٪ تأثيراً ضعيفاً (Vannest & Ninci, 2015).

نتائج البحث ومناقشته:

تشير نتائج هذا البحث إلى أن جميع المشاركات تحسن سلوكهن في إتمام المهمة. حيث أظهرت البيانات الواردة في الشكل (1) تحسناً في سلوك إتمام المهمة للطالبات الثلاثة مقارنة بين مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل، ويمكن ملاحظته من خلال التحليل البصري للرسوم البيانية التي تعد حجر الزاوية لدراسات تصاميم الحالة الواحدة (Gast & Ledford, 2014). وبشكل عام، أظهرت نتائج البحث أن استراتيجية لعبة السلوك الجيد لها أثر وذات فاعلية في تحسن المشاركات في سلوك إتمام المهمة في غرفة الصف. إضافةً إلى أن نتائج مرحلة الاحتفاظ بينت قدرة المشاركات على الاحتفاظ بسلوك إتمام المهمة بعد التوقف عن تقديم التدخل. وفيما يأتي توضيح لسلوك كل طالبة مشاركة على حدة:

الطالبة (أ): تلقت الطالبة (أ) جلسات قياس الخط القاعدي بمعدل خمس جلسات متتالية حيث استقرت البيانات بنسبة (100٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل.

وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن هناك اتجاهاً مستقراً" شبه ثابت"، حيث تراوح المدى فيه ما بين (4-6)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف في مرحلة الخط القاعدي (5,2). أما في مرحلة التدخل فكان عدد الجلسات ست جلسات حيث استقرت البيانات (100٪)، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الاحتفاظ. وكان هناك تغيير فوري وملحوظ في سلوك إتمام المهمة في مرحلة التدخل، حيث تحسن مستوى السلوك مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وعدم وجود تداخل بين نقاط بيانات مرحلة الخط القاعدي ونقاط بيانات مرحلة التدخل؛ وهو ما يشير إلى نتائج قوية للتدخل "لعبة السلوك الجيد" كما هو واضح في الرسم البياني" الشكل (1)"، وكان الاتجاه في ارتفاع، حيث تراوح المدى ما بين (10-14)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (12,12). وفي مرحلة الاحتفاظ كان هناك تحسن في سلوك إتمام المهمة للمشاركات بالصف؛ ما يدل على احتفاظ الطالبات بسلوك إتمام المهمة، والاتجاه مستقر، فيتراوح المدى ما بين (10-11)، والمتوسط لتكرر السلوك (10,3)، وكان عدد جلسات الاحتفاظ ثلاث جلسات بعد أسبوع من مرحلة التدخل. وبشكل عام، يظهر التَّحسُّن في سلوك إتمام المهمة بين المراحل، وقد حُدّدت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخُّل على سلوك المشاركات في الصف لتحسن أو زيادة سلوك إتمام المهمة. ويبيّن الجدول رقم (1) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (أ).

جدول رقم (1): عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (أ).

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	5	12	مرحلة التَّدخُّل	13
2		4	13		14
3		6	14		13
4		5	15		11
5		6	16		11
6	مرحلة التَّدخُّل	10	17		10
7		10	18		11
8		11	19		14
9		13	20		13
10		13	21		13
11		12			

الطالبة (ب): طبقت جلسات قياس الخط القاعدي للطالبة (ب) بمعدل إحدى عشرة جلسة، حيث استقرت البيانات بنسبة (100٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن الاتجاه مستقر نسبياً، حيث تراوح المدى ما بين (5-8)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف هذه المرحلة بـ(6,5).

وفي مرحلة التدخل حصلت الطالبة على خمس جلسات، وكان هناك تحسن فوري في مستوى سلوك الطالبة عن مرحلة الخط القاعدي، حيث يوضح الشكل (1) أن هناك فرقاً بين آخر نقطة بيانات في الخط القاعدي (6) وأول نقطة بيانات في مرحلة التدخل (12). وفي مرحلة التدخل كان الاتجاه ثابتاً، ويتراوح المدى فيه ما بين (12-14)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (13). أما مرحلة الاحتفاظ فكان عدد الجلسات ثلاث جلسات بدأت بعد مرور أسبوع من التدخل، وكان الاتجاه مستقراً نسبياً، ويتراوح المدى ما بين (12-13)، ومتوسط التكرار في هذه المرحلة (12,3)، ويظهر التَّحسُّن في سلوك إتمام المهمة بين المراحل، وقد حُدّدت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخُّل في سلوك المشاركات في الصف لتحسن أو زيادة سلوك إتمام المهمة. ويبيّن الجدول رقم (2) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (ب).

جدول رقم (2): عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (ب).

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	8	12	مرحلة التَّدخُّل	12
2		6	13		13
3		6	14		13
4		7	15		14
5		6	16		13
6		7	17		14
7		8	18		13
8		7	19		12
9		6	20		13
10		5	21		13
11		6			

الطالبة (ج): حصلت الطالبة على ست عشرة جلسة لقياس السلوك المُستهدَف في مرحلة الخط القاعدي، حيث استقرت البيانات بنسبة (100٪) ثم تم الانتقال إلى مرحلة التدخل. وأشارت البيانات في مرحلة الخط القاعدي إلى أن الاتجاه مستقر نسبياً، حيث تراوح المدى ما بين (7-10)، وحدد متوسط تكرار السلوك المستهدف هذه المرحلة بـ(8,6). وفي مرحلة التدخل حصلت الطالبة على خمس جلسات، وكان هناك تحسن فوري في مستوى سلوك الطالبة عن مرحلة الخط القاعدي، حيث يوضح الشكل (1) أن هناك فرقاً بين آخر نقطة بيانات في الخط القاعدي (10) وأول نقطة بيانات في مرحلة التدخل (13). وفي مرحلة التدخل كان الاتجاه ثابتاً، ويتراوح المدى فيه ما بين (13-15)، ومتوسط تكرار السلوك المستهدف (14). أما مرحلة الاحتفاظ فكان عدد الجلسات ثلاث جلسات بدأت بعد مرور أسبوع من التدخل، وكان الاتجاه مستقراً نسبياً، ويتراوح المدى ما بين (14-15)، ومتوسط التكرار

في هذه المرحلة (14,3)، ويظهر التَّحسُّن في سلوك إتمام المهمة بين المراحل، وقد حُدّدت النسبة المئوية لنقاط البيانات غير المتداخلة (PND) بـ(100٪)؛ ويدلّ هذا على وجود تأثير كبير وواضح للتدخُّل في سلوك المشاركات في الصف لتحسن أو زيادة سلوك إتمام المهمة. ويبيّن الجدول رقم (3) عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (ج).

جدول رقم (3): عدد تكرار سلوك إتمام المهمة للطالبة (ج).

رقم الجلسة	المرحلة	التكرار	رقم الجلسة	المرحلة	التكرار
1	مرحلة الخط القاعدي	7	12	مرحلة التَّدخُّل	8
2		8	13		10
3		9	14		9
4		9	15		9
5		10	16		10
6		8	17		13
7		7	18		13
8		8	19		15
9		6	20		14
10		9	21		15
11		10			

وقد أظهرت النتائج السابقة للبحث الحالي؛ وجود علاقة وظيفية إيجابية بين لعبة السلوك الجيد وتحسن سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف، حيث أثبتت هذه النتائج أثر لعبة السلوك الجيد وفاعليتها في تحسين وزيادة سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وإظهار القوة في تطبيق التَّدخُّل بخطواته وإجراءاته التي طبّقتها المعلمة والباحثة.

الاحتفاظ:

هدفت هذه المرحلة إلى قياس مستوى قدرة المشاركات على الاحتفاظ بتحسن السلوك بعد التوقف عن تطبيق التدخل. وذلك بإجراء جلسات قياس مدى الاحتفاظ لدى المشاركات بعد مرور أسبوع من إيقاف التدخل ومن ثم تقديم ثلاث جلسات متابعة متتالية لكل طالبة، وفيما يأتي توضيح لذلك:

الطالبة (أ): استطاعت الطالبة الاحتفاظ بتحسن سلوك إتمام المهمة، فقد سجلت تكراراً للسلوك بدرجة متقاربة جداً من مرحلة التدخل، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها الطالبة ثلاث جلسات، وهي جلسة رقم (27، 28، 29). أما **الطالبة (ب)**: فتمكّنت من الاحتفاظ بتحسن سلوك إتمام المهمة داخل الصف، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها ثلاث جلسات، أرقام الجلسات (27، 28، 29)، حيث حقّقت نتائج إيجابية تجاه تحسن سلوك المشاركات لإتمام المهمة دون أي تدخُّل، وكان مستوى السلوك في هذه المرحلة مشابهاً للسلوك في مرحلة التدخل؛ ما يدل على احتفاظ المشاركات بالصف بالسلوك المستهدف. بينما الطالبة (ج):

استطاعت الاحتفاظ بتحسن وزيادة السلوك المستهدف "سلوك إتمام المهمة"، فقد تكرر السلوك بشكل مشابه للسلوك في أثناء مرحلة التدخل، وكان عدد جلسات الاحتفاظ التي حصلت عليها الطالبة ثلاث جلسات، وهي جلسة رقم (27، 28، 29).

وقد أظهرت نتائج أثر لعبة السلوك الجيد في تحسين سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ أنها استراتيجية فاعلة في تمكين المشاركات في الاحتفاظ بالتحسن في سلوك إتمام المهمة، حيث تمكنت جميع المشاركات من الاحتفاظ بتحسن السلوك المستهدف. وبشكل عام، يتضح من الشكل (1) أن جميع المشاركات في مرحلة الاحتفاظ كان السلوك المستهدف في مستوى مشابه جداً من مرحلة التدخل؛ وهو ما يدل على قدرة المشاركات على الاحتفاظ بالسلوك المستهدف. ويتضح من الجدول رقم (4) أنه وبشكل عام استطاعت جميع الطالبات الاحتفاظ بتحسن سلوك إتمام المهمة باستخدام لعبة السلوك الجيد.

جدول رقم (4): تكرار سلوك إتمام المهمة خلال مرحلة الاحتفاظ للطالبات ذوات صعوبات التعلم.

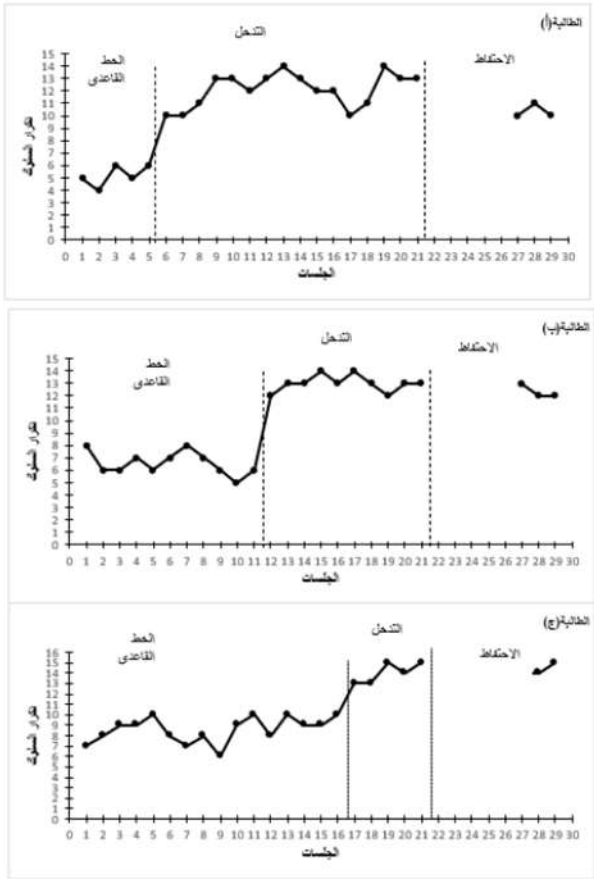
اسم الطالبة	رقم الجلسة	عدد مرات تكرار سلوك إتمام المهمة
الطالبة (أ)	1	10
	2	11
	3	10
الطالبة (ب)	1	13
	2	12
	3	12
الطالبة (ج)	1	14
	2	15

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت تجريبياً فاعلية لعبة السلوك الجيد (Dadakhodjaeva, 2017; Groves & Austin, 2020; Mitchell et al., 2015; Ford et al., 2020). كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت أن لعبة السلوك الجيد طريقة فعالة لإدارة سلوك الطلاب على مستوى الصف بأكمله (Barrish et al., 1969; Bowman-Perrott et al., 2016; Spilles et al., 2019)، وبأنها إحدى إستراتيجيات إدارة الصف الفعالة في التعامل مع المشكلات المتعلقة بسلوك إتمام المهمة (كعدم الانتباه للمهام، والخروج من المقعد) (Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2020)، وهذا ما تم الاتفاق عليه أيضاً في العديد من المراجعات المنهجية والتحليلات البعدية التي تحققت من فاعلية لعبة السلوك الجيد (Bowman-Perrott et al., 2016؛ السحيباني، الطويل، 2020).

وقد أوضحت النتائج الحالية مؤشراً إيجابياً ليس فقط لتحسين الأداء السلوكي الذي يتمثل في ارتفاع سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، بل والأداء الأكاديمي أيضاً، إذا يتزامن في الغالب تحسن الأداء السلوكي بتحسن الأداء الأكاديمي (Bowman-Perrott et al., 2016؛ السحيباني، الطويل، 2020). خاصة أن من أبرز المشكلات السلوكية المتعلقة بالناحية الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تتمثل في مشكلات في الانتباه، وضعف الدافعية نحو التعلم مما يسهم في عدم قدرتهم على إتمام المهمة المطلوبة منهم (الشمري، 2019). فعلى سبيل المثال: طالبة لديها صعوبات تعلم قد تواجه تحديات في البقاء على المقعد، والتواصل البصري مع المعلمة أو المواد ذات الصلة بالمهمة، أو متابعة التعليمات التي تصدر من المعلمة، وصعوبة في الاستمرار منتبها إلى المهمة المطلوبة مدة كافية، لذا يمكن أن تؤدي هذه السلوكات المرتبطة بصعوبات التعلم إلى مشكلات في سلوك إتمام المهمة وبالتالي مشكلات في الأداء الأكاديمي (أبونيان، 2021؛ Pullen, 2016).

الشكل (١)

الرسم البياني لتكرار سلوك إتمام المهمة



نتائج الصدق الاجتماعي:

أظهرت نتائج الصدق الاجتماعي قبولاً للتدخل من خلال نتائج مقابلة معلمات المشاركات الثلاثة في البحث. وتتلخص إجاباتهن بأن التدخل أسهم بشكل إيجابي في تحسين سلوك إتمام المهمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف، وأن لعبة السلوك الجيد استراتيجية مناسبة لجميع الطالبات مع اختلاف قدراتهن وإمكانياتهن، وبأن هذا التدخل سهل التطبيق، ولا يحتاج إلى وقت أو جهد إضافي من المعلمة بالصف. وفيما يأتي ملخص لرأي كل معلمة مشاركة على أسئلة المقابلة:

ذكرت كل معلمة مشاركة رأيها في استراتيجية لعبة السلوك الجيد وأثره في سلوك إتمام المهمة، وكانت جميع الآراء إيجابية تجاه هذا التدخل، حيث ذكرت المعلمة (1): "أصبح هناك اهتمام من جميع الطالبات بالصف بمن فيهن الطالبات ذوات صعوبات التعلم على إتمام المهمة للحصول على المكافأة التي يرغبن فيها". وذكرت المعلمة (2): "في الحقيقة سعيدة بأن هذا التدخل أسهم في زيادة سلوك إتمام المهمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم". كما ذكرت المعلمة (3): "لقد لفت انتباهي أن هناك تحسناً ملحوظاً من أول الحصص التي تم تطبيق التدخل فيها، حيث أصبح جميع الطالبات بمن فيهن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يتعاون لإتمام المهمة المطلوبة من قبل المعلمة بالشكل المطلوب".

وذكرت معلمات المشاركات الثلاثة في البحث تعليقات إيجابية حول أن لعبة السلوك الجيد مناسبة لمجموعة مختلفة من الطالبات؛ حيث ذكرت المعلمة (1): "أن جميع الطالبات في كل فريق كان لديهن تحسن في سلوك إتمام المهمة سواء طالبة صعوبات تعلم أو من أقرانهن العاديات في الصف، ومن ثم أرى أنها مناسبة لجميع الطالبات مع اختلاف قدراتهن". وذكرت المعلمة (2):" نعم، أرى أنها تمثل تدخلاً مناسباً مع طالبات الصف جميعهن دون استثناء؛ لأنها استراتيجية واضحة، وتحفز الطالبات على تحقيق الهدف المطلوب". أما المعلمة (3) فذكرت: "نعم، لاحظت أن هذا التدخل يناسب جميع الطالبات وواضح لديهن المطلوب فيه؛ لذلك فهو مناسب لجميع الطالبات مع اختلاف إمكانياتهن وسلوكياتهن".

وقد اتفقت معلمات المُشارِكَات على أن لعبة السلوك الجيد ذات إجراءات سهلة وواضحة للمعلمة والطالبات؛ ما يعني أنها سهلة التنفيذ من قبل منفذ التطبيق ومن يطبق عليه هذا التدخل، حيث ذكرت المعلمة (1): "في الحقيقة قبل بدء التدخل كنت متخوفة من صعوبته أو أنه سوف يستغرق وقتاً طويلاً؛ وهو ما يضيع وقت الحصة، ولكن رأيت أنه سهل التنفيذ وممتع لجميع من في الصف بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم وواضح، ويضبط الهدف المطلوب تعديله". وذكرت المعلمة (2): "نعم، لقد استمتعت وأنا أنفذ هذه الاستراتيجية لأول مرة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصف، وبإذن الله سوف استخدمها في الصفوف الأخرى؛ لأنها سهلة

وممتعة، وتسهم في إدارة الصف". أما المعلمة (3) فذكرت: "إن هذا التدخل سهل التنفيذ، ويسهم في تنظيم الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مجموعات لتحسين مستوياتهن التعليمية أو السلوكية".

وجميع ما سبق من ردود إيجابية للمُشارِكَات عن التَّدخُّل (لعبة السلوك الجيد) في البحث الحالي يتفق مع نتائج العديد من الدراسات (Cooper et al., 2007; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015) من أن استراتيجية لعبة السلوك الجيد تتمتع بقبول من المعلمين لاستخدامها داخل الصفوف الدراسية. وهذا قد يُعزى إلى ما أشار إليه سيمبسون وآخرون (Simpson et al., 2020) أن تدخل لعبة السلوك الجيد سهل التنفيذ ويسهم في إدارة سلوك الطلاب بشكل فعال. كما تتفق مع دراستي سبلز وآخرون (Spilles et al., 2019) ولين وآخرون (Lynne et al., 2017) في أن استراتيجية لعبة السلوك الجيد تفضي إلى نتائج إيجابية من ناحية الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

التوصيات:

- تدريب المعلمين على كيفية استخدام لعبة السلوك الجيد مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ فهي استراتيجية فعَالة وغير مكلفة.

- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي تُطبّق على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس التي تشمل برامج صعوبات التعلم.

- العمل على المزيد من الدراسات شبه التجريبية باستخدام منهج تصاميم الحالة الواحدة؛ وذلك لأهميتها في التحقق من فاعلية الاستراتيجيات خاصة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- توظيف التقنية في إجراءات لعبة السلوك الجيد؛ الأمر الذي قد يساعد المعلمين على الإدارة الصفية بشكل أسهل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

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

أبو نيان، إبراهيم. (2018). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبوزيد، أحمد. (2016). تحليل وتعديل السلوك الإنساني. دار النشر الدولي.

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 عام2010).

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة: الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 52- 91.

السحيباني، إسراء، والطويل، نوره. (2022). صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في سياق البيئة التربوية: مراجعة منهجية سردية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (23) 49- 80.

الشمري، يوسف. (2019). واقع المشكلات السلوكية السائدة لـدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائيـة ذوي صـعوبات الـتعلم مـن وجهة نظر معلميهم: دراسة تقييمية. 64، 343– 369.

وزارة التعليم. (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصـة. الريـاض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم. (2020). إحصائية مدارس وبرامج صـعوبات الـتعلم التابعة لوزارة التعليم. الإدارة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعلـيم. (2020). دليـل معلـم صـعوبات الـتعلم في المرحلـة الابتدائية. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *18*(3), 180-190.

Bender, W. N. (2008). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6th edition). Pearson Education.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom 1. *Journal of applied behavior analysis*, *2*(2), 119-124.

Council Exceptional Children. (2023). Ethical Principles and Professional practice Standards for Special Education. https://www.cec.sped.org

Dadakhodjaeva, K. (2017). The good behavior game: Effects on and maintenance of behavior in middle-school classrooms using class dojo [Doctoral dissertation, University of Southern Mississippi]. https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=dissertations

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.

Gast, D., Ledford, J. (2014). *Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences*. Routledge Third Avenue, New York.

Groves, E. A., & Austin, J. L. (2017). An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of applied behavior analysis*, *50*(3), 552-566.

Groves, E. A., & Austin, J. L. (2020). Examining adaptations of the Good Behavior Game: A comparison of known and unknown criteria for winning. School Psychology Review, *49*(1), 74-84.

Gill, P., & Remedios, R. (2013). How should researchers in Education operationalise on-task behaviours?. Cambridge *Journal of Education, 43*(2), 199-222.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education, 686, 195-221.

Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Heering, P. W., & Wilder, D. A. (2006). The use of dependent group contingencies to increase on-task behavior in two general education classrooms. Education and Treatment of Children, 459-468.

Ledford, J & Zimmerman, K. (2018). Guide for the Use of Single Case Design Research Evidence Designs from the Division for Research of the Council for Exceptional Children. Council for Exceptional Children,1-14.

Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting. *Psychology in the Schools, 54*(9), 1049-1063.

Mitchell, R. R., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., Ford, W. B., & Sterling, H. E. (2015). The effects of the good behavior game with general-education high school students. School Psychology Review, *44*(2), 191-207.

Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T., & Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. Medicine and science in sports and exercise, *38*(12), 2086.

Ortiz, J., Bray, M. A., Bilias-Lolis, E., & Kehle, T. J. (2017). The good behavior game for Latino English language learners in a small-group setting. International *Journal of School & Educational Psychology, 5*(1), 26-38.

Pullen, P. C. (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(1), 25-37.

Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of*

Counseling & Development, 93(4), 403-411.

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.

Wills, H. P., & Mason, B. A. (2014). Implementation of a self-monitoring application to improve on-task behavior: A high-school pilot study. *Journal of behavioral education, 23*(4), 421-434.

Widihapsari, I. A. G. K., & Yoenanto, N. H. (2021). Aplikasi Teknik Shaping dan Token Ekonomi untuk Meningkatkan Durasi Perilaku On-Task pada Anak dengan ADHD: The Application of Shaping Technique and Token Economy to Increase On-Task Behavior in a Child with ADHD. Jurnal Psikologi Teori dan Terapan, *12*(1), 64-80.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (29)، ص ص 171 - 207، الرياض (2023م/ 1445هـ)

واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم

أ. فيصل بن عبد العزيز بن صالح الحربي[1]، ود. فارس بن حسين بن محمد القحطاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم. وتضمن كلًا من تحليل جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الحياة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته، وجودة التعليم والحياة الدراسية، وجودة الصحة العامة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وجمعا البيانات من خلال استخدام الاستبانة، وشملت العينة 60 أسرة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع. أظهرت نتائج الدراسة أن جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم كانت متوسطة، وأن جودة الحياة الأسرية والاجتماعية كانت الأعلى تلتها جودة الحياة النفسية، ثم جودة التعليم والحياة الدراسية، تلتها جودة الصحة العامة، وأخيرًا جودة شغل الوقت وإدارته. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مدينة الجبيل الصناعية في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية وجودة التعليم والحياة الدراسية. وأخيرًا أوصى الباحثان بالاستفادة من تجربة الهيئة الملكية للجبيل وينبع في توفير برامج التعلم الغير رسمي على مدار العام (الأنشطة المسائية)، وتشجيع تكوين مجتمعات مؤسسية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، الإعاقة الفكرية، الهيئة الملكية للجبيل وينبع.

Vel Reality of the Quality of Life of Pupils with Intellectual Disabilities in the Cities of the Royal Commission of Jubail and Yanbu from the perspective of families

Mr. Faisal Abdulaziz Saleh Al-Harbi[1], and Dr. Faris Hussin Algahtani[2]

Abstract: The aim of this study is to investigate the quality of life of students with intellectual disabilities in the cities of Jubail and Yanbu Royal Commission from the perspective of their families. This is consist by examining the qualities of family and social life, psychological wellbeing, time occupancy and management, quality of education and academic life, and general health. The researchers used descriptive analytical method through collected data using a questionnaire, with a sample size of 60 families of individuals with intellectual disabilities. The results of the study showed that the quality of life for students with intellectual disabilities in the cities of the Royal Commission in Jubail and Yanbu from their families' point of view was average. The quality of family and social life was the highest, followed by psychological wellbeing, education and academic life, general health, and time management. There were no statistically significant differences in the quality of life based on educational stage, but there were statistically significant differences in favor of Jubail in terms of quality of family and social life, education, and academic life. Finally, the researchers recommends the implementation of evening activity programmes, Encouraging the formation of institutional communities for families with intellectual disabilities.

Keywords: Quality of life, Intellectual disabilities, Royal Commission of Jubail and Yanbu.

---

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

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

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

البريد الإلكتروني: E-mail: fhalqahtani@uj.edu.sa

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

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

المقدمة:

إن التحضر والتطور السريعان اللذان يجريان في العالم، والزيادة السكانية والآثار السلبية المصاحبة لهذه الزيادة أدت إلى ظهور مفهوم قابلية العيش في المدن وزيادة الاهتمام به، كونه يوفر حلولًا للعديد من المشاكل من أبرزها: تطوير خيارات النقل المناسبة، والحد من انبعاث الغازات الملوثة، وتعزيز القدرة التنافسية من خلال سهولة الوصول وبالوقت المناسب لمراكز العمل والتعليم والخدمات الأساسية الأخرى، ولا يوجد إجماع حول تعريف محدد لهذا المفهوم، مما أدى إلى حدوث تداخلية مع مفاهيم أخرى مثل مفهوم قابلية العيش، ومفهوم جودة الحياة، ومفهوم جودة الحياة الحضرية، ومفهوم الاستدامة الحضرية، هذا وبدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة منذ أوائل السبعينيات من القرن الماضي، حيث كان جزءًا من الدراسات العلمية للبحث في المؤشرات الاجتماعية، وشمل كثيرًا من التركيز على قياس الرفاهية الشخصية والاجتماعية، وقامت بذلك أكثر من جهة أهمها حركة المؤشرات الاجتماعية، وهي جهة ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم لتقييم جودة الحياة في المجتمع لتعطي صورة واضحة عن جودة الحياة بالمجتمع (السلام وصالح، 2019).

وتُعد جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد، وهو بناء متكامل تتحكم فيه عوامل موضوعية وذاتية تتضمن تقييم الجوانب الوظيفية والجسدية والاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للفرد، وتعتبر المساهمات الحديثة لعلم النفس الإيجابي جودة الحياة مؤشرًا من مؤشرات تعزيز الصحة النفسية (دحروج، 2020)، كما وتعكس جودة الحياة وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية؛ لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها، بالإضافة إلى التوافق النفسي والأكاديمي للفرد، وشعوره بالسعادة، والإدراك الذاتي لهذه الحياة، وهذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالعمل والتعليم، والعلاقات الاجتماعية، ومستوى المعيشة (معمرية، 2020).

وتُعرف جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة بأنها مجموعة من المقومات المتمثلة في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، والنفسية، وشغل الوقت وإدارته، والتعليم، بما يعزز الرفاه النفسية للفرد (عبد الرزاق والطنطاوي، 2021)، كما تُعرف بأنها الرضا النفسي الذي يشعر به الشخص من ذوي الإعاقة عن حياته الشخصية والصحية الداعمة له في التفاعل مع مختلف ظروف الحياة في الأسرة والعمل والمجتمع بشكل إيجابي (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2021).

ومن أكثر فئات الأشخاص ذوي الإعاقة النمائية شيوعًا هم فئة ذوي الإعاقة الفكرية وذلك مقارنةً بالفئات الأخرى (الوابلي، 2020). وتُعرف على أنها حالة قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري، والسلوك التكيفي الذي يتمثل في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية

والعملية، وتظهر قبل سن 22 (AAIDD, 2022).

ويواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قصورًا في الكفاءة الشخصية يظهر في انخفاض وظائف القدرات المعرفية، والمهارات التكيفية، والتواصل، والعناية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والأعمال الأكاديمية، والمهارات العلمية، وقضاء وقت الفراغ، والتوجه الذاتي، والعمل، والحياة المستقلة (American Psychiatric Association, 2013).

وتعد فئة الإعاقة الفكرية من فئات ذوي الإعاقة التي تلقى اهتمامًا من المؤسسات والهيئات والباحثين وقد يرجع ذلك إلى أنهم جزءًا لا يتجزأ من المجتمع، هذا وقد أصبحت النظرة إلى هذه الفئة تؤكد على المزيد من الاهتمام والاحترام لكي يتسنى لهم أن يتكيفوا مع متطلبات الحياة المختلفة ويكونوا جزءًا فعالًا في المجتمع (بحراوي، 2021).

كما أن الإعاقة الفكرية تتضح في وجود نسبة من أفراد المجتمع يواجهون مشكلات سلوكية واجتماعية تتمثل في قصور بالتواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا يتطلب الاهتمام الواعي المتخصص ومحاولة الكشف عن العديد من خصائص شخصيتهم وخاصة الجوانب الاجتماعية لديهم، لأن لقصور النمو الاجتماعي نتائج سلبية عديدة في التفاعل الحاضر وعلى المدى البعيد (الوابلي، 2020).

وإذا ما تلقى ذوي الإعاقة الفكرية تدريبًا جيدًا على مفاهيم ومهارات تناسب قدراتهم وإمكانياتهم فإن ذلك يساعدهم على اكتساب الخبرات الاجتماعية التي تعينهم على مواجهة الحياة، والعيش في جماعة، والتحسين من جودة حياتهم (البليهد، 2023).

وتعد الهيئة الملكية للجبيل وينبع بيئة متطورة ساعدت على توفير مركز جذب استثماري جعل من مدينتي الجبيل وينبع قاعدة صناعية واقتصادية راسخة أكسبت المدينتين شهرة ومكانة عالمية جعلتهما في مصاف المدن الصناعية الكبرى، بل وتمتاز عنها بعناصر الجذب السياحي والصناعي، وقد أكدت على ذلك موسوعة جينيس للأرقام القياسية حينما وصفت مشروع الهيئة الملكية بأنه أكبر مشروع هندسي بالعالم (وكالة الأنباء السعودية، 2008)، لاسيما وان ثمة آراء استبعدت أن تقوم دولة شرق أوسطية ذات كثافة سكانية متواضعة تنقصها الخبرة العملية والصناعية بالدخول في عالم البتروكيماويات، هذا وقد حصلت الهيئة الملكية على العديد من الجوائز التي تعكس مكانتها العالمية وهذا ما ساعد على توافر مؤشرات جودة الحياة المختلفة لجميع الفئات التي تعيش فيها ومنها ذوي الإعاقة (كاشقري، 2014).

مشكلة الدراسة:

تلتزم المملكة بتنفيذ أهداف التنمية المستدامة وتضعها في صدارة الأولويات بما يتفق مع خصوصيتها وثوابتها، وقدمت رؤية المملكة 2030 تصورًا متميزًا للحياة الاجتماعية للأفراد والعائلات في المملكة، ولا يختلف الأمر

فيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة، حيث أكدت الرؤية على أهمية الاعتناء بجميع الأفراد، وتوفير بيئة تمكينية ترعى وتحتضن جميع القدرات والكفاءات، واستندت الرؤية إلى جعل المملكة أفضل وجهة للعيش، وذلك من خلال ثلاثة محاور وهي: بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح (المنتدى السياسي، 2018).

ويعد برنامج جودة الحياة الذي تم إطلاقه في عام 2018، أحد أبرز برامج الرؤية والذي يهدف إلى تحسين جودة حياة الفرد والأسرة من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تُعزز مشاركة المواطن والمقيم والزائر في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية والسياحية والأنماط الأخرى الملائمة التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، وتوليد الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي، وتعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية (رؤية المملكة، 2018).

هذا وتعد جودة الحياة من المفاهيم الأساسية ومن القضايا المهمة لذوي الإعاقة الفكرية لكونهم أفراد من المجتمع ولهم حقوق والتي من خلالها يمكن للفرد من ذوي الإعاقة الفكرية أن يعيش حياة هادئة مستغلًا فيها كل القدرات المتاحة له، حيث أكد معمرية (2020) أن مفهوم جودة الحياة يرتبط بصورة وثيقة بمفهوم أساسي وهو الرفاهية، وأشار العادلي (2006) إلى أن جودة الحياة هي حالة شعورية تجعل الفرد يرى نفسه قادر على إشباع حاجاته المختلفة والاستمتاع بالظروف المحيطة به. ولقد تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الحياة من خلال الأبحاث العلمية في مجال الإعاقة الفكرية لأنه يركز على حرية الإرادة والدمج والمساواة وكذلك تقرير المصير (Schalock, et al., 2007, p.218). وقد شغل جودة حياة ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم جزءًا من اهتمام الباحثين حيث أكد الحربي (2021) على أن تحسين المهارات الاجتماعية والحركية ودعم الذات يحسن من جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وأكدت دراسة سفيتلانا وآخرون (Svetlana, et al., 2018) أن مجالات جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية هي: الرفاهية المادية، والصحة، والإنتاجية، والحميمية، والسلامة، والمكان في المجتمع والرفاهية العاطفية لتقييم مستوى جودة الحياة. وأظهرت نتائج رينويك وآخرون (Renwick (2003 أن تحديد جودة الحياة لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية تعتمد على الآخرين في حياتهم (مهارات السلوك التكيفي المتمثلة في المهارات الاجتماعية، المهارات العلمية، المهارات العملية). وتلك العناصر الأساسية لجودة الحياة تتأثر بما يتم تقديمه من خدمات تأهيل مناسبة لكل تلميذ.

ومن خلال عمل الباحثين في ميدان التربية الخاصة، وعمل أحدهم كمعلم إعاقة فكرية في الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية وجد أن هناك اختلافات في الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تختلف عن مدن المملكة العربية السعودية الأخرى لما لهذه المدن من اهتمامات خاصة وخدمات عالية المستوى، ولما يترتب على نتائج

الأبحاث من دعم لجودة حياة ذوي الإعاقة وأسرهم في مجالات متعددة مختلفة، ونظرًا لغياب هذا النوع من الدراسات (حسب علم الباحثان) مما قد يحرم ذوي الإعاقة وأسرهم من تحقيق المنافع المقدمة من جودة الحياة، لذا يسعى الباحثان للتعرف على واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع لما لهما من خصوصية في الخدمات المقدمة.

أسئلة الدراسة:

مما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟
- ما واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟
- ما واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟
- ما واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟
- ما واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟
- هل يختلف واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم وفقًا للمرحلة الدراسية والمدينة (الجبيل الصناعية، ينبع الصناعية)؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في التعرف على واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم وينبثق منه الأهداف التالية:

1- التعرف على واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

2- التعرف على واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

3- التعرف على واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

4- التعرف على واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

5- التعرف على واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

6- التعرف على واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم وفقًا للمرحلة الدراسية والمدينة (الجبيل الصناعية، ينبع الصناعية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية: يواكب موضوع الدراسة رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وهو جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة واقعها وما يؤثر فيها، والتركيز على النواحي الإيجابية واستغلالها في النواحي الأكاديمية والمهنية المستقبلية لهم، وأهمية عينة الدراسة كأسر لهم حقوق وواجبات داخل المجتمع.

ثانيًا: الأهمية العملية (التطبيقية): تساهم الدراسة الحالية في فهم واقع جودة الحياة ومصادرها الشخصية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم، وذلك لتطويرها والتغلب على المشاكل التي تعيقها، وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية قد يتعرف الباحثون على التحديات التي تحول دون توفير جودة الحياة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم، والإسهام في وضع حلول للتغلب عليها، وقد تفيد الدراسة الحالية الباحثين في ميدان التربية الخاصة؛ بتوفير أداة لقياس جودة الحياة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على واقع جودة الحياة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية بالجبيل وينبع.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: جودة الحياة Quality of Life:

تُعرف جودة حياة ذوي الإعاقة بأنها مجموعة من المقومات المتمثلة في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، والنفسية، وشغل الوقت وإدارته، والتعليم، بما يعزز الرفاهة النفسية للفرد (عبد الرزاق والطنطاوي، 2021).

وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها أسر ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحثين.

ثانيًا: الإعاقة الفكرية Intellectual Disability:

تعرف بأنها إعاقة تتصف بقصور جوهري في كلًا من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي الذي يغطي المهارات

المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن 22 (AAIDD, 2022).

ثالثًا: الهيئة الملكية للجبيل وينبع Royal Commission for Jubail and Yanbu:

تأسست الهيئة الملكية للجبيل وينبع عام 1975م بأمر ملكي، وهي تابعة لحكومة المملكة العربية السعودية. وتعنى الهيئة بتطوير مدينتي الجبيل وينبع الصناعيتين وتم توسعتها في رأس الخير التعدينية التي أضيفت عام 2009 ومدينة جازان الاقتصادية التي تمت إضافتها عام 2015. وتهدف الهيئة إلى تطوير وتشغيل وتسهيل الاستثمارات الصناعية وتوفير بيئة عمل مناسبة للمستثمرين والشركات العاملة في مدن الهيئة الملكية (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، 2023).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم جودة الحياة:

تعد جودة الحياة من المتطلبات الأساسية في الوقت الحاضر، حيث أشار الجوالدة (2013) بأن مفهوم جودة الحياة هو عملية نسبية، تختلف من شخص لآخر، حسب احتياجاته النفسية والعقلية والجسدية في إطار النواحي الاجتماعية والصحية والاقتصادية. ويمكن الأخذ بالاعتبار عدة عوامل ضرورية تتحكم في مفهوم جودة الحياة منها: العلاقات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والصحة الجسمانية، والصحة العقلية، والقدرة على التفكير والتحكم، والأوضاع الاقتصادية.

وعرف الأشول (2005) جودة الحياة بأنها الوصول لمرحلة الرقي في مستوى الخدمات المادية والاجتماعية والتعليمية التي تقدم لأفراد المجتمع .

وأشار شقير (2010) بأن جودة الحياة هي أن يعيش الفرد في حالة جيدة متمتعًا بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول والرضا، وأن يكون قوي الإرادة صامدًا أمام الضغوط التي تواجهه، ذو كفاءة ذاتية واجتماعية مرتفعة، راضيًا عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية، محققًا لنجاحاته وطموحاته، مما يجعله يعيش شعور السعادة.

ويرى الباحثان أن اختلاف مفهوم جودة الحياة يختلف باختلاف التخصص البحثي وأهدافه، ويعتبر مصطلح جودة الحياة مصطلح واسع يؤثر بطريقة معقدة في الصحة الجسمية، والعلاقات الاجتماعية، والحالة النفسية. هذا وقد ظهر مفهوم جودة الحياة أكاديميًا في السبعينات مع صدور المجلة العلمية عام (1974) "أبحاث المؤشرات الاجتماعية" ومنذ ذلك الحين أصبح الاهتمام متزايدًا بمفهوم جودة الحياة، وخلال سلسلة من المؤتمرات التي عقدت خلال الأعوام 1991 و1992 في جنيف برعاية منظمة الصحة العالمية WHOوالتي تهدف إلى تطوير جودة الحياة تم فيها اعتماد تعريف المنظمة والذي ينص على أن جودة الحياة هي تصور الفرد لحياته في سياق النظم الثقافية والقيمية التي يعيش فيها، والمتعلقة بالأهداف، والتصورات، والمخاوف (العلياني، 2022).

ومع الاختلاف بتعريف هذا المفهوم، فقد ظهرت

اتجاهات نظرية حاولت تفسير جودة الحياة من اتجاهات نظرية ومنها المنظور المعرفي الذي يؤكد على تفسيره لجودة الحياة بأنها ترتكز على فكرتين وهما: أن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة حياته، والثانية أن العوامل الذاتية هي الأقوى أثرًا من العوامل الموضوعية في درجة الشعور بجودة الحياة. أما المنظور الاجتماعي فقد ركز على الإشباع المادي للحاجات الأساسية والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلاقات الأفراد والأسرة والمجتمع والمتطلبات الاجتماعية، في حين ركز المنظور الطبي على مجال الصحة وخلو الفرد من الأمراض، والمنظور النفسي الذي يشير إلى ارتباط جودة الحياة بعدد من المفاهيم الأساسية مثل الاتجاهات والقيم والإدراك والحاجات والطموح ومستويات الرضا الخاصة بجوانب الحياة المختلفة (عيد، 2018).

أبعاد ومؤشرات جودة الحياة:

ينظر إلى جودة الحياة من خلال أبعاد مختلفة على أنه مفهوم نسبي لدى الفرد ذاته وفقًا للمراحل العمرية، والمواقف التي يعيشها الفرد ويتعايش معها، كما أنه يرتبط بحاجات الفرد النفسية والاجتماعية والروحية والدينية والعقلية، ومن ثم تلبية إشباع هذه الحاجات.

وتتضمن جودة الحياة أربعة أبعاد أساسية وهي: الضغط النفسي، والعاطفة، والوحدة النفسية، والرضا. وهناك نموذج لجودة الحياة تتكامل فيه المؤشرات الموضوعية والذاتية للمدى الواسع لمجالات الحياة، وللقيم الفردية، ويتضمن هذا النموذج خمسة أبعاد أساسية وهي: الصلاحية الجسمية، والرفاهية المادية، والرفاهية الاجتماعية، والصلابة الانفعالية، والنمو والنشاط (الهنداوي، 2010).

في دراسة أجراها السلام وصالح (2019)، تم تحديد 8 أبعاد رئيسية لمفهوم جودة الحياة وفقًا لدرجة أهميتها. وتتمثل هذه الأبعاد في:

1- **الارتقاء الشخصي**: وتشمل مستويات التعليم، والمهارات الشخصية، والإنجاز الشخصي.

2- **محددات الذات**: وتشمل الاستقلالية، والقدرة على الاختيار الشخصي، وتوجيه الذات، والقيم، والأهداف.

3- **الحقوق**: وتشمل الخصوصية، وأداء الواجب، والحق في الملكية.

4- **جودة المعيشة المادية**: وتشمل الوضع المادي، وعوامل الأمان الاقتصادية.

5- **العلاقات بين الأشخاص**: وتشمل العلاقات الأسرية، والمساندة الاجتماعية، والجوانب الوجدانية.

6- **جودة المعيشة الانفعالية**: وتشمل الشعور بالأمان، والسعادة، ومفهوم الذات، والرضا، والقناعة.

7- **جودة المعيشة الجسدية**: وتشمل الحالة الصحية، ومستوى الرعاية الصحية، ونشاطات الحياة اليومية.

8- **التضمين الاجتماعي**: وتشمل القبول الاجتماعي، والتكامل، والمشاركة الاجتماعية، والدور الاجتماعي.

ولقد اتفق كل من مصطفى ومصطفى وعبده (2021)، وصبرينة (2019)، وعيد (2018)، وشاهين (2017)، والمخضب (2017)، على أن أبعاد جودة حياة ذوي الإعاقة تتمثل في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الحياة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته، وجودة التعليم والحياة الدراسية.

ويعد الإحساس بجودة الحياة حالة شعورية يشعر بها الفرد، وتساعده على تلبية مختلف حاجاته، سواء كانت فطرية أم مكتسبة، والاستمتاع بالظروف المحيطة به. وغالبًا ما يتم قياس جودة الحياة بالدرجة الحاصل عليها المجيب على عبارات مقياس الإحساس الذي تم تصميمه من قبل الباحثين لدراسة هذا الموضوع (الشهري، 2022). وتُعد هذه المقاييس طريقة لقياس حيوية المجتمع من خلال مؤشرات جودة الحياة، حيث توفر المؤشرات مجموعة من المعلومات المفصلة عن قضايا جزئية من حياة المجتمع. ويمكن استخدام هذه المعلومات من قِبَل صناع القرار والمخططين لوضع البدائل والحلول للقضايا. كما يمكن استخدامها لقياس تلك البدائل والأهداف الموضوعة للحل، وتشمل مؤشرات جودة الحياة الجوانب النفسية، والاجتماعية، والمهنية، والجسمية. وتظهر المؤشرات النفسية من خلال مدى شعور الفرد بالقلق والاكتئاب والتوافق مع المرض، أو الشعور بالسعادة والرضا. كما تتضح المؤشرات الاجتماعية من خلال قدرة الفرد على تكوين العلاقات الشخصية مع الآخرين ونوعيتها، وممارسة الأنشطة الاجتماعية والترفيهية. وتشمل المؤشرات المهنية درجة رضا الفرد عن المهنة التي يمارسها وحبه لها، ومدى سهولة أداء هذه المهنة لديه، وقدرته على تحقيق التوافق بينها وبين واجباته الأخرى. وأخيرًا، تتوضح المؤشرات الجسمية من خلال رضا الفرد عن نفسه وحالته الصحية وقدرته على التعايش مع ظروف الحياة المختلفة (جعفر، 2018).

جودة الحياة ورؤية المملكة 2030:

نظرًا للتحولات المستمرة والتطور الكبير الذي يشهده عالمنا اليوم، بدأت المملكة العربية السعودية في السعي نحو التنمية، حيث أطلقت رؤيتها لعام 2030 والتي تركز على مكامن القوة التي تتمتع بها. وقد تضمنت هذه الرؤية عدة برامج تم تطويرها لتحقيق الأهداف المحددة، ومن بين هذه البرامج كان برنامج جودة الحياة، الذي يهدف إلى تلبية احتياجات الفرد والمجتمع، وجعل المملكة مكانًا مثاليًا للعيش للمواطنين والمقيمين. هذا وجاء برنامج جودة الحياة الذي تم إطلاقه في عام 2018 من برامج الرؤية ذات الارتباط المباشر بأهداف التنمية المستدامة، ويهدف إلى تحسين جودة حياة الفرد والأسرة، وتوليد الوظائف وتنويع النشاط الاقتصادي، وتعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية. يتضمن البرنامج تهيئة بيئة داعمة للمواطنين والمقيمين للمشاركة في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية والسياحية (العنزي والمهداوي، 2022).

ويكون تحسين نمط حياة الفرد من خلال تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تعزز مشاركة المواطن والمقيم في الأنشطة الثقافية، والترفيهية، والرياضية، والأنماط الأخرى الملائمة التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والأسرة، وتوليد الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي، وتعزيز مكانة المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية (رؤية المملكة، 2016، ص48).

وفي ضوء ذلك تؤكد المملكة العربية السعودية سعيها إلى إدماج حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن خططها الوطنية، وتلتزم بمعالجة كل الصعوبات التي تعترضهم. حيث قامت بإقرار عدد من التشريعات التي تخدم حقوق هذه الفئة من المجتمع، بما في ذلك إطلاق المشروع الوطني للتعامل مع اضطرابات تشتت الانتباه وفرط الحركة والتوحد واضطرابات النمو الشاملة، وإنشاء مراكز للتأهيل الشامل والرعاية الصحية المنزلية، والاتحاد السعودي لرياضات ذوي الاحتياجات الخاصة. تم توزيع هذه المراكز والمراكز التدريبية على مختلف مناطق المملكة، وحققت المملكة نجاحًا كبيرًا في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث انعكس ذلك على فوز المنتخب السعودي لذوي الاحتياجات الخاصة بكأس العالم لكرة القدم ثلاث مرات متتالية (الشهري، 2022). لذلك، تمثل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 خطة شاملة لتحقيق منافسة عالمية في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتهدف إلى رفع جودة الحياة للمواطنين والمقيمين في المملكة.

مفهوم الإعاقة الفكرية:

تاريخيًا، مر تعريف الإعاقة الفكرية بعدة مراحل، وما زال هذا التعريف في حالة تطور مستمر يتأثر بنظرة المجتمع واتجاهاته تجاه الإعاقة، بالإضافة إلى كفاءة أساليب وأدوات التشخيص المتاحة والمعرفة الطبية والنفسية والتربوية والتأهيلية (الوابلي، 2020). مع مرور الزمن، تعددت التعريفات للإعاقة الفكرية من الناحية الطبية والاجتماعية والتربوية والسلوكية. هذا وسوف يركز الباحثان على التعريفات الحديثة لإعاقة الفكرية ومنها:

تعرف الجمعية الأمريكية (1994) الإعاقة الفكرية بأنها قصور دال في جوانب معينة من الكفاءة الشخصية ويظهر في انخفاض دال عن المتوسط في وظائف القدرات المعرفية مصحوبًا بقصور في المهارات التكيفية، والتواصل، والرعاية الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والأعمال الأكاديمية، والمهارات العلمية، وقضاء وقت الفراغ، والإفادة في خدمات المجتمع، والتوجه الذاتي، والعمل، والحياة المستقلة، وقد تتواجد جوانب معينة في القصور التكيفي غالبًا مع الشخصية، ووجود قصور في المهارات التكيفية في البيئات المجتمعية العادية التي يعيشها أقران الفرد من فئته العمرية (AAMR, 1994).

وفى عام (2002) عرفت الجمعية الأمريكية أيضًا الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتسم بمحددات ملحوظة في كل من: القدرات الوظيفية وفي السلوك التكيفي كما هو

معبر عنه في المهارات الاجتماعية والتكيفية الممارسة وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن (18) سنة (AAMR, 2002).

وفى الدليل التشخيصي الخامس للأمراض العقلية (APA, 2013, 33) تعرف بأنها اضطراب النمو العقلي ويبدأ خلال فترة النمو ويضم قصور في الأداء العقلي والتكيفي في المجالات التعليمية والاجتماعية والعملية. وتم تحديد هذا القصور كمعايير تشخيصية للإعاقة الفكرية وتمثلت في:

- قصور في الوظائف العقلية مثل: التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد، والحكم على الأشياء، والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجارب، ويؤكد هذا القصور كل من التقييمات الإكلينيكية والفردية، واختبارات الذكاء المعيارية.

- قصور في الأداء التكيفي الذي يؤدي إلى الإخفاق في استيفاء معايير النمو، والمعايير الاجتماعية والثقافية من أجل الاستقلال الشخصي، والمسؤولية الاجتماعية بدون دعم مستمر، ويحدد هذا القصور في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة في بيئات مختلفة مثل المنزل والمدرسة والعمل.

- يظهر القصور العقلي والتكيفي خلال فترة نمو الطفل.

ومن خلال تعريف الدليل التشخيصي للأمراض النفسية والعقلية يتضح أن هناك قصور في معايير النمو الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية والمشاركة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

ويشير الباحثان إلى التعريف الأحدث الذي تم تبنيه من قبل الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية عام 2021 والذي يعرف الإعاقة الفكرية بأنها إعاقة تتصف بقصور جوهري في كلًا من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن 22 (AAIDD, 2021).

الهيئة الملكية للجبيل وينبع:

الهيئة الملكية للجبيل وينبع هي هيئة سعودية تم إنشاؤها بمرسوم ملكي عام 1975، وتهتم بتطوير مدينتي الجبيل وينبع الصناعيتين في المملكة العربية السعودية. تم توسيع نطاق عمل الهيئة فيما بعد لتشمل مشاريع تنموية أخرى، مثل رأس الخير التعدينية التي تم إضافتها في عام 2009، ومدينة جازان الاقتصادية التي تم إضافتها في عام 2015. وتهدف الهيئة إلى تعزيز الاستثمارات الصناعية والتنمية الاقتصادية في المناطق التي تشرف عليها، وتقديم الدعم والمساعدة للشركات والمؤسسات العاملة في هذه المناطق، بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة وزيادة الاستفادة من الموارد الطبيعية والبشرية في المملكة (الهيئة الملكية للجبيل وينبع، 2023).

مقومات جودة الحياة في الهيئة الملكية للجبيل وينبع:

تتحدد مقومات جودة الحياة الأساسية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من خلال مجموعة من الخدمات

الأساسية والتي تشمل جودة الخدمات الفنية والتعليمية والصحية والاستثمارية وخدمات التشغيل والصيانة والخدمات المساندة (العلياني، 2022).

ويؤكد الموقع الرسمي للهيئة الملكية للجبيل وينبع على أن الهيئة تولي اهتمامًا كاملًا بسكان المدن الصناعية التابعة لها، حيث تقوم بقياس مدى رضاهم سنويًا، مما يساعد على تحسين جودة حياتهم. وتسعى الهيئة إلى رفع مستوى جودة الحياة في تلك المدن، من خلال توفير جميع الخدمات والمرافق على أعلى مستوياتها العالمية.

وفيما يتعلق بالاستدامة، تولي الهيئة الملكية اهتمامًا بيئيًا كبيرًا، حرصًا على إيجاد توازن بين التطور الصناعي في المدن الصناعية التابعة لها وحماية البيئة. وتقوم الهيئة بمراقبة مؤشرات الأداء البيئي والنفايات الصناعية، وتسعى إلى زيادة معدل إعادة تدوير النفايات الصناعية بنسبة تصل إلى 61٪ من النفايات المستهدفة. وهناك 17 شركة تعمل في مجال التخلص من النفايات الصناعية وإعادة تدويرها في مدن الهيئة.

وفي قطاع التعليم، تحرص الهيئة الملكية على تطوير مخرجاتها وتوفير الكوادر الوطنية المؤهلة وتحسين المستوى المعيشي والأمني والصحي في مدنها الصناعية. هذا وقد أعلنت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" اعتماد مدينة ينبع الصناعية كمدينة تعلّم دولية في عام 2022، وهي ثاني مدينة في المملكة بعد الجبيل الصناعية التي تم اعتمادها في العام 2020 ضمن الشبكة العالمية لمدن التعلّم.

وامتدادًا لتلك الجهود، اهتمت الهيئة الملكية بالجبيل وينبع بتوفير متطلبات الرعاية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تقدم لهم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة وتوفير خدمة النقل المدرسي الملائمة لضمان تلبية احتياجاتهم الخاصة. ولا تقتصر اهتمامات الهيئة على النهار فقط، بل تمتد أيضًا إلى الفترة المسائية حيث تقدم برامج متنوعة توفر الترفيه والترويح للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. على سبيل المثال، يتم تقديم برامج مثل نادي طاقات في إدارة التعليم العام بالهيئة الملكية للجبيل الصناعية، حيث يتاح للطلاب فرصة المشاركة في أنشطة مسلية وترفيهية خلال فترة المساء. وتساهم تلك البرامج في تعزيز جودة حياة الطلاب وتقديم لهم فرصة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية الممتعة خارج ساعات الدراسة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الحربي (2021) إلى التحقق من فعالية برنامج لتحسين المهارات الاجتماعية والحركية ودعم الذات وأثره في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من عشرين طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7-14 عامًا)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة

الفكرية، ومقياس دعم الذات للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ومقياس جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحث، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي التحليلي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد مقاييس (المهارات الحركية/ المهارات الاجتماعية/ دعم الذات) وأبعاد مقياس جودة الحياة، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على أدوات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أدوات الدراسة.

هدفت دراسة بشار وآخرون (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات المعيشة المستقلة وجودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات المعيشة المستقلة لديهم، وبلغ عدد المشاركين (72) مراهقًا ومراهقة من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، ومقياس مهارات المعيشة المستقلة للمراهقين المعاقين فكريًا، ومقياس جودة الحياة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبه دالة إحصائيًا بين جودة الحياة ومهارات المعيشة المستقلة، كما أمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال مهارات المعيشة المستقلة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات المعيشة المستقلة وفقًا لمتغير الجنس.

وسعت دراسة دحروج (2020) إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكريًا وأثره في تحسين جودة حياتهم، وتكونت العينة من (20) طفلًا من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت النتائج إلى فروق فردية دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أدوات الدراسة لصالح القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وكانت أهداف دراسة سفيتلانا وآخرون Svetlana et al (2018) هي تحديد مستوى جودة الحياة الموضوعية لدى البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية، والفروق بين الجنسين، وكذلك العلاقة بين مجالات الحياة التي تم فحصها في مفهوم جودة الحياة، وتكونت العينة من 39 من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم بين 22 و50 عامًا، تم استخدام سبع مجالات لمقياس جودة الحياة الشامل – المعرف: الرفاهية المادية، والصحة، والإنتاجية، والحميمية، والسلامة، والمكان في المجتمع والرفاهية العاطفية لتقييم مستوى جودة الحياة. وقد أظهرت الدراسة أن تمثل هذه المجالات مؤشرات جودة الحياة الموضوعية. المشاركات

الإناث كن أكثر نجاحًا بشكل ملحوظ في مجال العلاقة الحميمة. وكانت الارتباطات ذات الدلالة الإحصائية بين سبع مجالات لمؤشرات موضوعية جودة الحياة الاجتماعية إيجابية، وتتراوح من معتدلة إلى عالية. وتشير النتائج التي تم الحصول عليها إلى المجالات التي تتطلب مزيدًا من الدعم المكثف حتى يتمكن الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية من الحصول على فرصة لتحقيق جودة الحياة الاجتماعية التي تفي بمعايير المجتمع الذي ينتمون إليه.

كما تناولت دراسة جعفر (2018) العلاقة بين مهارتي التعاون والاعتماد على النفس لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقتهما بجودة الحياة لدى أسرهم، وتكونت العينة من (30) من آباء وأمهات ذوي الإعاقة الفكرية، و(30) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة من الأدوات مقياس التعاون والاعتماد على النفس، ومقياس جودة الحياة لزينب شقير 2009، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارة الاعتماد على النفس ومهارة التعاون لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وجودة الحياة لدى أسرهم، وعدم وجود فروق بين أباء وأمهات الأطفال في جودة الحياة.

وهدفت دراسة السالمي (2017) إلى تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في فصول الدمج من خلال برنامج تدريبي، وتكونت العينة من 10 طلاب كمجموعة تجريبية و10 طلاب كمجموعة ضابطة، واستخدم الباحث مقياس جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وبرنامج تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وأظهرت النتائج تحسن في جودة حياة أطفال المجموعة الضابطة بعد استخدام البرنامج التدريبي.

واستهدفت دراسة الجوالده (2013) استقصاء فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة 74 فردًا تتراوح أعمارهم ما بين (6-9) سنوات، وصممت الدراسة برنامجًا تربويًا قائمًا على نظرية العقل عدد جلساته (32) جلسة على مدار شهرين ونصف، وقد أعد الباحث مقياس جودة الحياة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة على الأداء البعدي، ووجود فروق لصالح الذكور على مقياس جودة الحياة في التطبيق البعدي، كما تبين وجود فروق في التفاعل بين الجنس والبرنامج، وبناء عليه أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بنوعية الحياة لذوي الإعاقات.

وفي دراسة سمويل وآخرون Samuel et al (2013) تكونت العينة من 73 مشاركًا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لقياس جودة الحياة لديهم من خلال خدمات التنقل وأثرها في جودة الحياة لديهم في ولاية ميتشغان الأمريكية، حيث أظهرت نتائج المشاركة استنادًا إلى العمر، الجنس، والحالة الوظيفية باستخدام تحليل الانحدار اللوجستي متعدد المتغيرات أن أكثر من 70٪ من المشاركين

أبلغوا عن تحسن في الرفاهية العاطفية ومشاركتهم المجتمعية. وأشار 54٪ من المشاركين إلى أن المشاركة في برنامج القسائم ساهمت في تحسين جودة حياتهم بشكل عام. ولعبت درجة الإعاقة دورًا مهمًا في تحديد مدى هذه المكاسب، خاصة فيما يتعلق بالمشاركة المجتمعية وجودة الحياة. حيث تم ذلك من خلال برامج قسائم النقل، التي تعتبر وسيلة فعالة من حيث التكلفة لضمان إمكانية وصول الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية إلى وسائل النقل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اطلع الباحثان على ما توفَّر لديهما من دراسات سابقة، تتعلق بموضوع الدراسة الحالية، واتضح عدم وجود أي من الدَّراسات العربية والأجنبية التي تناولت واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع، حيث تعد الدراسة الحاليَّة هي الدراسة الأولى – على حد علم الباحثان – التي تقيس واقع جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة الفكرية في المدن الصناعية، وفيما يخص الأهداف فقد لوحظ في الدراسات والبحوث السابقة أن هناك تشابهًا كبيرًا بين معظمها في الهدف العام وهو تناول جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية ولكن اختلفت في أن منها برامج علاجية لتحسين جودة الحياة لديهم مثل دراسة الحربي (2021)، ودحروج (2020)، ودراسة السالمي (2017)، والجوالده (2013)، بينما تناولت دراسات مستوى جودة الحياة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل دراسة بشار وآخرون (2021)، ودراسة سفيتلانا وآخرون Svetlana et al (2018)، ودراسة جعفر (2018)، هذا وقد استخدمت معظم الدراسات مقاييس لجودة الحياة، بالإضافة إلى مقاييس إلى المتغيرات الأخرى في كل دراسة، بالإضافة إلى البرامج التدريبية، وقد استفاد الباحثان من المقاييس السابقة في إعداد مقياس يتناسب مع متغيرات الدراسة الحالية من إعداد الباحثين.

وتختلف الدراسة الحالية في توسع رؤيتها لدراسة واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حيث اشتملت المراحل المختلفة من المرحلة الابتدائية إلى التأهيلية، وتضمنت خمسة أبعاد رئيسية لقياس جودة الحياة وهي: البعد الأسري والاجتماعي، والبعد النفسي، وبعد شغل الوقت وإدارته، وبعد التعليم والحياة الدراسية، وبعد الصحة العامة، مما يساعد على تحديد الاحتياجات والتحسينات اللازمة لتحسين جودة حياتهم في هذه الأبعاد المتعددة. وقد طبقت الدراسة في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع، والتي تعد أحد الأقطاب المهمة في منظومة الصناعة السعودية وتعتبر نموذجًا سعوديًا يحكي قصة نجاح مقرونة بالتخطيط والعزيمة، حيث أصبحت واقعًا ملموسًا يُشاهد من قبل الجميع على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، وقد نجحت هذه المدن الصناعية في جذب الكفاءات الوطنية اللازمة لتشغيل وصيانة المصانع، مما أدى بدوره إلى نمو تجمع سكاني متميز يضم أصولًا سكانية من مختلف مناطق المملكة (العلياني، 2022).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبواسطة هذا المنهج وصف الباحثان واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم. ويمكن تعريف المنهج الوصفي التحليلي بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، وذلك لملاءمته للمتغيرات، وهو يهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كيفيًا وكميًا؛ بوصفها وتوضيح خصائصها، وبإعطائها وصفًا رقميًا من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى وعلى اختيار عينات ممثلة للمجتمع الأصلي (المحمودي، 2019).

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أسر ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع والبالغ عددهم إجمالًا (138) حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع لعام 1444هـ، وتكونت عينة الدراسة من (60) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة في العام 1444هـ، ويبين الجداول (1)، توزيع أفراد العينة.

جدول (1): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة للقائم بالتطبيق.

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
القائم بالتطبيق	الأب	28	٪46.67
	الأم	23	٪38.33
	الأخ/ الأخت	9	٪15.00
	المجموع	60	٪100

يتضح من جدول (1) توزيع العينة وفقا للقائم بالتطبيق فقد تكونت العينة من (28) من أباء ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة (46.67٪) من عينة الدراسة، وتكونت العينة من (23) من أمهات ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة (38.33٪) من عينة الدراسة، وتكونت العينة من (9) من أخوة ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة (15.00٪) من عينة الدراسة.

جدول (2): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقًا لمتغير المدينة.

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المدينة	الجبيل الصناعية	46	٪77
	ينبع الصناعية	14	٪23
	المجموع	60	٪100

يتضح من جدول (2) توزيع العينة وفقًا للمدينة تكونت العينة من (46) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية من مدينة الجبيل الصناعية بنسبة (77٪) من عينة الدراسة، وتكونت العينة من (14) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية من مدينة ينبع الصناعية بنسبة (23٪) من عينة الدراسة.

جدول (3): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	ابتدائي	30	٪50
	متوسط	11	٪18
	تأهيلي	19	٪32
	المجموع	60	٪100

يتضح من جدول (3) توزيع العينة وفقًا للمرحلة الدراسية تكونت العينة من (30) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية الذين في المرحلة الابتدائية بنسبة (50٪) من عينة الدراسة، وتكونت العينة من (11) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية الذين في المرحلة المتوسطة بنسبة (18٪) من عينة الدراسة، وتكونت العينة من (19) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية الذين في المرحلة التأهيل بنسبة (32٪) من عينة الدراسة.

العينة الاستطلاعية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لاستبانة واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية بمدينتي الهيئة الملكية للجبيل وينبع في العام الدراسي 1444هـ.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم (إعداد الباحثان). يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم، وقد تكونت الأداة من (30) فقرة في صورته النهائية، موزعه على خمسة أبعاد البعد الأول: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، ويتكون من (6 فقرات) البعد الثاني: جودة الحياة النفسية، ويتكون من (5 فقرات) البعد الثالث: جودة شغل الوقت وإدارته، ويتكون من (6 فقرات) البعد الرابع: جودة التعليم والحياة الدراسية، ويتكون من (6 فقرات) البعد الخامس: جودة الصحة العامة ويتكون من (7 فقرات) وتضمنت المتغيرات المستقلة موضوع الدراسة المدينة، والمرحلة الدراسية، ويوضح جدول (4) المحاور الرئيسة للاستبانة، وعدد المؤشرات التي اندرجت تحت كل محور.

جدول (4): المحاور الرئيسة المكونة للاستبانة وعدد المؤشرات المندرجة تحتها.

الأبعاد	عدد الفقرات
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	6
جودة الحياة النفسية	5
جودة شغل الوقت وإدارته	6
جودة التعليم والحياة الدراسية	6
جودة الصحة العامة	7
المجموع	**30**

الصدق:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري حيث قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين عددهم (15) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة والتخصصات الأخرى ذات العلاقة، وذلك للحكم على صلاحية الفقرات ومدى انتمائها وقدرتها على قياس موضوع الاستبانة، ومدى سلامة الصياغة، مع التعديلات اللازمة إذا استدعى الأمر، ويتم حذف الفقرة التي قل الاتفاق عليها بين المحكمين عن (80٪). كما تم التحقق من الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مع حذف الفقرة التي يقل معامل ارتباطها عن 30٪ بالبعد الذي تنتمي إليه وذلك على عينة بلغت (25) من أسر ذوي الإعاقة الفكرية وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (5): قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له.

جودة الحياة الأسرية والاجتماعية		جودة الحياة النفسية		جودة شغل الوقت وإدارته		جودة التعليم والحياة الدراسية		جودة الصحة العامة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.752**	7	0.847**	12	0.745**	18	0.741**	24	0987**
2	0.731**	8	0.841**	13	0.847**	19	0.564**	25	0.847**
3	0.745**	9	0.714**	14	0.764**	20	0.801**	26	0.807**
4	0.867**	10	0.587**	15	0.774**	21	0.672**	27	0.547**
5	0.882**	11	0.741**	16	0.547**	22	0.847**	28	0.754**
6	0.883**			17	0.772**	23	0.783**	29	0.823**
								30	0.87**

**** القيمة دالة عند (0.01) * القيمة دالة عند (0.05)**

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند (0.01) وتزيد عن 30٪ مما يشير إلى أن الفقرات تمثل البعد الذي تنتمي إليه أي يوجد اتساق داخلي مما يعطي مؤشر أن الاستبانة تتمتع بمعامل صدق مرتفعة، هذا وتم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0.845**
جودة الحياة النفسية	0.773**
جودة شغل الوقت وإدارته	0.832**
جودة التعليم والحياة الدراسية	0.767**
جودة الصحة العامة	0.821**

**** دال عند مستوى دلالة (0.01)**

يتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة محور والدرجة الكلية دالة عند (0.01) مما يشير إلى أن الأبعاد تقيس ما تقيسه الأبعاد أي يوجد اتساق داخلي.

الثبات:

تم التحقق من الثبات في الدراسة الحالية بطريقتين طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: بحساب معامل ارتباط بيرسون بين النصفين وتصحيحه بمعادلة سيبرمان براون، وجاءت النتائج كما بالجدول (7) التالي:

جدول (7): قيم معاملات الثبات واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم.

المحاور	ألفا- كرونباخ	التجزئة النصفية
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	0.807	0.801
جودة الحياة النفسية	0.875	0.824
جودة شغل الوقت وإدارته	0.857	0.834
جودة التعليم والحياة الدراسية	0.870	0.795
جودة الصحة العامة	0.873	0.806
الدرجة الكلية	0.845	0.809

- **ضعيفة أقل (0.5) ◆ متوسطة بين (0.5-0.7) ◆ مرتفعة أكبر (0.7)**

يتضح من الجدول (7) السابق أن قيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرونباخ لاستبيان واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم بلغت (0.845) وقيم معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية بلغت (0.809) وهي قيم ثبات مرتفعة مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مرتفعة.

تصحيح الاستبانة:

بتحديد نظام الاستجابة على فقرات الاستبانة، وكذلك مفتاح التصحيح حيث صاغ الباحثان لكل فقرة ثلاث استجابات وهي (دائمًا – أحيانًا – نادرًا) وترتيب الدرجات (3-2-1) وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم، وللحكم على مستوى جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أسرهم قام الباحثان بتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي (الحدود العليا والدنيا) المستخدم في محاور الدراسة، وذلك من خلال استخدام معيار المتوسط الحسابي للحكم على درجة الاستجابة على الفقرات وفق الآتي: حساب المدى (3-1=2)، ثم تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد فئات الاستجابة (2÷3=0.67)، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول (8) التالي:

جدول (8): معيار الحكم على نتائج الاستبانة.

المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية
1.67 فأقل	قليلة
من 1.67 إلى أقل 2.34	متوسطة
من 2.34 إلى 3	مرتفعة

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، تم استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، وقد تم في هذه الدراسة استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- لحساب الخصائص السيكومترية، تم استخدام معامل الارتباط (بيرسون) وألفا كرونباخ والتجزئة

النصفية باستخدام معادلة (سيبرمان).

2- أما بالنسبة للإحصاء الوصفي، تم ذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للإجابة على السؤال الأول والثاني والثالث والرابع والخامس.

3- تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) واختبار كروسكال واليس لتحليل الفروق وفقًا للمتغيرات المختلفة مثل: المكان، المرحلة، وقطاع التعليم.

4- وأخيرًا، تم استخدام اختبار كولمجروف - سميرونوف (Kolmogorov-Smirnov) للتحقق من اعتدالية التوزيع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض التساؤل الرئيس الذي ينص على "ما واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محاور استبانة واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (9) النتائج المتعلقة بذلك.

جدول (9): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم (مرتبة تنازليًا).

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	2.60	0.40	٪86.6	مرتفع	1
جودة الحياة النفسية	2.38	0.48	٪79.4	مرتفع	2
جودة التعليم والحياة الدراسية	2.37	0.59	٪79.0	مرتفع	3
جودة الصحة العامة	2.32	0.4	77.38	متوسط	4
جودة شغل الوقت وإدارته	1.97	0.56	٪65.7	متوسط	5
المتوسط الحسابي العام	2.31	0.42	٪76.9	متوسط	

يتضح من جدول (9) بأن واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (2.33) وبوزن نسبي (77.62٪) ويوضح الجدول نفسه بأن محور جودة الحياة الأسرية والاجتماعية جاء أولًا يليه جودة الحياة النفسية يليه محور جودة التعليم والحياة الدراسية، يليه جودة الصحة العامة، يليه جودة شغل الوقت وإدارته.

عرض التساؤل الفرعي الأول الذي ينص على "ما واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محور جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (10) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

جدول (10): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الأول "جودة الحياة الأسرية والاجتماعية".

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
4	يشعر ابني بالانتماء لأسرته	2.87	0.43	٪95.6	مرتفع	1
3	يتقبل أبنائي أخيهم رغم إعاقته	2.73	0.52	٪91.1	مرتفع	2
1	علاقة ابني الاجتماعية داخل المدرسة/ المركز جيدة	2.55	0.59	٪85.0	مرتفع	3
5	يتفاعل ابني في المواقف الاجتماعية المختلفة	2.48	0.62	٪82.8	مرتفع	4
6	يشارك ابني مناسبات الأسرة المختلفة	2.48	0.72	٪82.8	مرتفع	5
2	يشعر ابني بثقة الآخرين تجاهه	2.47	0.65	٪82.2	مرتفع	6
	المتوسط الحسابي العام	2.60	0.40	٪86.6	مرتفع	

يوضح جدول (10) أن واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = 2.60، انحراف معياري = 0.40) وبوزن نسبي (86.6٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (4) التي تنص على "يشعر ابني بالانتماء لأسرته" حيث بلغ (متوسط = 2.87، انحراف معياري = 0.43) وبوزن نسبي (95.6٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (3) التي تنص على "يتقبل أبنائي أخيهم رغم إعاقته" حيث بلغ (متوسط = 2.73، انحراف معياري = 0.52) وبوزن نسبي (91.1٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (6) التي تنص على "يشارك ابني مناسبات الأسرة المختلفة" حيث بلغ (متوسط = 2.48، انحراف معياري = 0.72) وبوزن نسبي (82.8٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (2) التي تنص على "يشعر ابني بثقة الآخرين

تجاهه" حيث بلغ (متوسط = 2.47، انحراف معياري = 0.65) وبوزن نسبي (82.2٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

عرض التساؤل الفرعي الثاني الذي ينص على "ما واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محور جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (11) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

جدول (11): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني "جودة الحياة النفسية".

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
10	يشعر ابني بالرضا عن حياته	2.58	0.59	٪86.1	مرتفع	1
8	يشعر ابني بالسعادة أثناء وجوده في المدرسة/ المركز	2.58	0.67	٪86.1	مرتفع	2
9	معنويات ابني مرتفعة	2.48	0.62	٪82.8	مرتفع	3
7	يتحكم ابني في انفعالاته	2.17	0.64	٪72.2	متوسط	4
11	يتكيف ابني مع المواقف الجديدة بكل سهولة	2.10	0.71	٪70.0	متوسط	5
	المتوسط الحسابي العام	2.38	0.48	٪79.4	مرتفع	

يوضح جدول (11) أن واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = 2.38، انحراف معياري = 0.48) وبوزن نسبي (79.4٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (10) التي تنص على "يشعر ابني بالرضا عن حياته" حيث بلغ (متوسط = 2.58، انحراف معياري = 0.59) وبوزن نسبي (86.1٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (8) التي تنص على "يشعر ابني بالسعادة أثناء وجوده في المدرسة/ المركز" حيث بلغ (متوسط = 2.58، انحراف معياري = 0.67) وبوزن نسبي (86.1٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (7) التي تنص على "يتحكم ابني في انفعالاته" حيث بلغ (متوسط = 2.17، انحراف معياري = 0.64) وبوزن نسبي (72.2٪) وهذا يعني مستوى متوسط من

وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (11) التي تنص على "يتكيف ابني مع المواقف الجديدة بكل سهولة" حيث بلغ (متوسط = 2.10، انحراف معياري = 0.71) وبوزن نسبي (70.0٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

عرض التساؤل الفرعي الثالث الذي ينص على "ما واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محور جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (12) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

جدول (12): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الثالث "جودة شغل الوقت وإدارته".

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
12	يوفر ابني وقتًا للأنشطة الترويحية	2.32	0.70	٪77.2	متوسط	1
17	ينجز ابني المهام المكلف بها في الوقت المحدد	2.13	0.79	٪71.1	متوسط	2
13	ينظم ابني وقت دراسته بكل سهولة	2.00	0.78	٪66.7	متوسط	3
15	لدى ابني القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة	1.88	0.74	٪62.8	متوسط	4
14	يستشعر ابني قيمة الوقت	1.82	0.77	٪60.6	متوسط	5
16	يوفر ابني وقتًا لممارسة الرياضة	1.68	0.75	٪56.1	متوسط	6
	المتوسط الحسابي العام	1.97	0.56	٪65.7	متوسط	

يوضح جدول (12) أن واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ (متوسط = 1.97، انحراف معياري = 0.56) وبوزن نسبي (65.7٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (12) التي تنص على "يوفر ابني وقتًا للأنشطة الترويحية" حيث بلغ (متوسط = 2.32، انحراف معياري = 0.70) وبوزن نسبي (77.2٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (17) التي تنص على "ينجز ابني المهام المكلف بها في الوقت المحدد" حيث بلغ (متوسط = 2.13، انحراف معياري = 0.79) وبوزن نسبي (71.1٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (14) التي تنص على "يستشعر ابني قيمة الوقت"

حيث بلغ (متوسط = 1.82، انحراف معياري = 0.77) وبوزن نسبي (60.6٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (16) التي تنص على "يوفر ابني وقتًا لممارسة الرياضة " حيث بلغ (متوسط = 1.68، انحراف معياري = 0.75) وبوزن نسبي (56.1٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

عرض التساؤل الفرعي الرابع الذي ينص على "ما واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محور جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (13) النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

جدول (13): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الرابع "جودة التعليم والحياة الدراسية".

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
22	يدعم المعلمون ابني أكاديميًا	2.52	0.70	٪83.9	مرتفع	1
20	يتواصل ابني مع معلميه بكل سهولة	2.45	0.67	٪81.7	مرتفع	2
23	يرغب ابني في مواصلة دراسته الاكاديمية	2.37	0.82	٪78.9	مرتفع	3
19	يؤدي ابني مهامه المدرسية بكفاءة	2.33	0.73	٪77.8	مرتفع	4
18	دافعية ابني للتعلم مرتفعة	2.30	0.81	٪76.7	متوسط	5
21	خطة ابني الدراسية مناسبة لاحتياجاته	2.25	0.75	٪75.0	متوسط	6
	المتوسط الحسابي العام	2.37	0.59	٪79.0	مرتفع	

يوضح جدول (13) أن واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ (متوسط = 2.37، انحراف معياري = 0.59) وبوزن نسبي (79.0٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات تمثلت في الفقرة (22) التي تنص على "يدعم المعلمون ابني أكاديميًا" حيث بلغ (متوسط = 2.52، انحراف معياري = 0.70) وبوزن نسبي (83.9٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (20) التي تنص على "يتواصل ابني مع معلميه بكل سهولة" حيث بلغ (متوسط = 2.45، انحراف معياري = 0.67) وبوزن نسبي (81.7٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المتوسطات تمثلت في الفقرة (18) التي تنص على "دافعية ابني للتعلم مرتفعة" حيث بلغ (متوسط = 2.30، انحراف معياري = 0.81) وبوزن نسبي (76.7٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (21) التي تنص على "خطة ابني الدراسية مناسبة لاحتياجاته" حيث بلغ (متوسط = 2.25، انحراف معياري = 0.75) وبوزن نسبي (75.0٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

عرض التساؤل الفرعي الخامس الذي ينص على "ما واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية على محور جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم ويبرز الجدول (14) النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

جدول (14): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الخامس جودة الصحة العامة.

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الوزن	المستوى	الترتيب
24	صحة ابني جيدة	2.62	0.58	87.22	مرتفع	1
26	ينام ابني جيدًا	2.57	0.59	85.56	مرتفع	2
25	يواجه ابني مشاكل صحية بشكل متكرر	2.37	0.64	78.89	مرتفع	3
28	أجد الرعاية الصحية المناسبة لابني في المراكز الطبية	2.30	0.67	76.67	متوسط	4
29	تهتم المدرسة/ المركز بالتقييم الطبي الدوري لابني	2.22	0.74	73.89	متوسط	5
30	يمارس ابني أساليب الحفاظ على الصحة العامة	2.17	0.78	72.22	متوسط	6
27	أجد طبيبًا في مختلف التخصصات يتعامل مع حالة ابني	2.02	0.75	67.22	متوسط	7
	المتوسط الحسابي العام	2.32	0.40	77.38	متوسط	

يوضح جدول (14) أن واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ المؤشر العام (متوسط = 2.32، انحراف معياري = 0.40) وبوزن نسبي (77.38٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

كما يكشف الجدول كذلك أن أعلى المؤشرات تمثلت في الفقرة (24) التي تنص على "صحة ابني جيدة" حيث بلغ (متوسط = 2.62، انحراف معياري = 0.58) وبوزن نسبي (87.22٪) وهذا يعني مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (26) التي تنص على "ينام ابني جيدًا" حيث بلغ (متوسط = 2.57، انحراف معياري = 0.59) وبوزن نسبي (85.56٪) وهذا يعني

مستوى مرتفع من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، كما يكشف الجدول كذلك أن أقل المؤشرات تمثلت في الفقرة (27) التي تنص على "أجد طبيبًا في مختلف التخصصات يتعامل مع حالة ابني" حيث بلغ (متوسط = 2.02، انحراف معياري = 0.75) وبوزن نسبي (67.22٪) وهذا يعني مستوى متوسط من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، يليها الفقرة (30) التي تنص على "يمارس ابني أساليب الحفاظ على الصحة العامة" حيث بلغ (متوسط = 2.17، انحراف معياري = 0.78) وبوزن نسبي (72.22٪) وهذا يعني مستوى منخفض من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس الذي ينص على "هل يختلف واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم وفقًا لمتغيرات (المدينة، المرحلة الدراسية)؟"

أولًا: المدينة (مدينة الجبيل الصناعية – مدينة ينبع الصناعية) لمعرفة الفروق بين استجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تعزى المدينة (مدينة الجبيل الصناعية – مدينة ينبع الصناعية) تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (15) يوضح النتيجة.

جدول (15): قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف للتحقق من اعتدالية التوزيع.

المحاور	المجموعات	قيمة التوزيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	الجبيل الصناعية	0.195	46	0.000
	ينبع الصناعية	0.212	14	0.088
جودة الحياة النفسية	الجبيل الصناعية	0.147	46	0.014
	ينبع الصناعية	0.166	14	.200*
جودة شغل الوقت وإدارته	الجبيل الصناعية	0.102	46	.200*
	ينبع الصناعية	0.166	14	.200*
جودة التعليم والحياة الدراسية	الجبيل الصناعية	0.203	46	0.000
	ينبع الصناعية	0.116	14	.200*
جودة الصحة العامة	الجبيل الصناعية	0.135	46	0.034
	ينبع الصناعية	0.217	14	0.072
مجموع	الجبيل الصناعية	0.090	46	.200*
	ينبع الصناعية	0.183	14	.200*

يتضح من جدول (15) أن درجات استجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تعزى لمتغير المدينة (مدينة الجبيل الصناعية – مدينة ينبع الصناعية) بعض الأبعاد دالة إحصائيًا مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار مان ـ وتني (U) Mann-Whitney كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (16) يوضح النتيجة.

جدول (16): نتائج اختبار مان وتني لمعرفة اتجاه الفروق في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المدينة.

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	الجبيل الصناعية	46	33.62	1546.50	178.500	2.549-	0.011 دالة عند (0.05)
	ينبع الصناعية	14	20.25	283.50			
جودة الحياة النفسية	الجبيل الصناعية	46	32.63	1501.00	224.000	1.729-	0.084 غير دالة
	ينبع الصناعية	14	23.50	329.00			
جودة شغل الوقت وإدارته	الجبيل الصناعية	46	32.85	1511.00	214.000	1.896-	0.058 غير دالة
	ينبع الصناعية	14	22.79	319.00			
جودة التعليم والحياة الدراسية	الجبيل الصناعية	46	33.01	1518.50	206.500	2.041-	0.041 دالة عند (0.05)
	ينبع الصناعية	14	22.25	311.50			
جودة الصحة العامة	الجبيل الصناعية	46	31.51	1449.50	275.500	0.819-	0.413 غير دالة
	ينبع الصناعية	14	27.18	380.50			
مجموع	الجبيل الصناعية	46	33.16	1525.50	199.500	2.141-	0.032 دالة عند (0.05)
	ينبع الصناعية	14	21.75	304.50			

يتضح من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم تعزى لمتغير المدينة حيث بلغ متوسط الرتب بمدينة الجبيل الصناعية (32.87) وبلغ متوسط الرتب بمدينة ينبع الصناعية (22.71) وبلغت قيمة (z) (1.905) مما يشير إلى عدم وجود دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم تعزى لمتغير المدينة باستثناء محوري (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، جودة التعليم والحياة الدراسية) يوجد فروق دالة إحصائيًا لصالح مدينة الجبيل الصناعية.

ثانيًا: المرحلة التعلمية (ابتدائي، متوسط، تأهيلي)

لمعرفة الفروق بين استجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تعزى للمرحلة التعلمية تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار كولمجروف، سميرونوف Kolmogorov-Smirnov وجدول (17) يوضح النتيجة.

جدول (17): قيمة اختبار كولمجروف، سميرونوف للتحقق من اعتدالية التوزيع.

المحاور	المجموعات	قيمة التوزيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ابتدائي	0.189	30	0.008
	متوسط	0.181	11	.200*
	تأهيلي	0.197	19	0.052
جودة الحياة النفسية	ابتدائي	0.143	30	0.119
	متوسط	0.231	11	0.106
	تأهيلي	0.166	19	0.180
جودة شغل الوقت وإدارته	ابتدائي	0.130	30	.200*
	متوسط	0.179	11	.200*
	تأهيلي	0.126	19	.200*
جودة التعليم والحياة الدراسية	ابتدائي	0.187	30	0.009
	متوسط	0.213	11	0.173
	تأهيلي	0.157	19	.200*
جودة الصحة العامة	ابتدائي	0.146	30	0.101
	متوسط	0.227	11	0.117
	تأهيلي	0.135	19	.200*
الدرجة الكلية	ابتدائي	0.119	30	.200*
	متوسط	0.170	11	.200*
	تأهيلي	0.104	19	.200*

يتضح من جدول (17) أن درجات استجابات أسر ذوي الإعاقة الفكرية في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تعزى لمتغير المرحلة التعلمية بعض الأبعاد دالة إحصائيًا مما يدل على عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي ولذلك تم استخدام اختبار كروسكال واليس كأحد الأساليب اللابارامترية نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع وجدول (18) يوضح النتيجة.

جدول (18): نتائج اختبار كروسكال واليس لمعرفة اتجاه الفروق في جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير المرحلة التعلمية.

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
جودة الحياة الأسرية والاجتماعية	ابتدائي	30	30.80	0.823	0.663 غير دالة
	متوسط	11	26.50		
	تأهيلي	19	32.34		

تابع/ جدول (18).

المحاور	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة كروسكال	مستوى الدلالة
جودة الحياة النفسية	ابتدائي	30	30.10	1.179	0.555 غير دالة
	متوسط	11	26.45		
	تأهيلي	19	33.47		
جودة شغل الوقت وإدارته	ابتدائي	30	29.62	0.191	0.909 غير دالة
	متوسط	11	32.18		
	تأهيلي	19	30.92		
جودة التعليم والحياة الدراسية	ابتدائي	30	29.85	0.086	0.958 غير دالة
	متوسط	11	31.05		
	تأهيلي	19	31.21		
جودة الصحة العامة	ابتدائي	30	31.87	0.460	0.795 غير دالة
	متوسط	11	27.91		
	تأهيلي	19	29.84		
مجموع	ابتدائي	30	30.47	0.268	0.874 غير دالة
	متوسط	11	28.36		
	تأهيلي	19	31.79		

يتضح من جدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم تعزى لمتغير المرحلة التعلمية حيث بلغ متوسط الرتب للذين في المرحلة الابتدائية (30.47) وبلغ متوسط الرتب للذين في المرحلة المتوسطة (28.36) وبلغ متوسط الرتب للذين في المرحلة التأهيلية (31.79) وبلغت قيمة (كروسكال) (0.268) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم تعزى لمتغير المرحلة التعلمية.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التساؤل الرئيس والذي ينص على "ما واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ بأن واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط (2.33) وبوزن نسبي (77.62٪) ويوضح الجدول نفسه بأن محور جودة الحياة الأسرية والاجتماعية جاء أولًا يليه جودة الحياة النفسية يليه محور جودة التعليم والحياة الدراسية، يليه جودة الصحة العامة، يليه جودة شغل الوقت، وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة

مع نتيجة دراسة بشار وآخرون (2021)، وجعفر (2018) والجوالدة وآخرون (2013)، حيث أكدوا على توسط جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. واختلفت مع دراسة باسكل وآخرون (2011)، ودراسة رينريك وآخرون (2003) حيث أكدت على انخفاض مستوى جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ويرجع الباحثان الاختلاف في نتائج الدراسة إلى عوامل عدة، ومن أهمها اختلاف طبيعة المكان، حيث تتميز مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع بوفرة اقتصادية وتوافر للخدمات اللازمة. كما أن التطورات والتحديثات التي شهدها العالم في الفترة الماضية، قد أدت إلى تحسين جودة الحياة للأفراد وتطوير التقنيات الجديدة التي ساعدت في تسهيل عملية التواصل والتفاعل وتحسين جودة التعليم والرعاية الصحية والاجتماعية، وقد انعكس هذا التحسن على حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

بينما أظهرت نتيجة السؤال الفرعي الأول للدراسة الذي ينص على "ما واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ أن واقع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلياني (2022)، والحربي (2021) فسر الباحثان هذه النتيجة بأن الأسرة لها دور كبير في التعامل مع ذوي الإعاقة، حيث تشكل البيئة الأولى للطفل وتؤثر بشكل كبير على نموه وتطوره. وباختلاف أنماط التربية في الأسرة، فإنها تبقى المرجع الأول والأخير لذوي الإعاقة، مما يؤثر بشكل مباشر على جودة حياتهم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تأسيس الهيئة الملكية للجبيل وينبع قبل أقل من 50 عامًا قد أدى إلى نشوء تجمع سكاني متميز وتشكيل طبيعة الحياة الأسرية والاجتماعية في المدن الصناعية. حيث تم استقطاب كفاءات عالية المستوى، مما أدى إلى تنوع ثقافي واجتماعي يتسم بمستوى عالٍ من التعليم والمعرفة. وتأثرت جودة الحياة الأسرية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية بشكل إيجابي بسبب هذا التنوع الثقافي والتعليمي المتميز، مما يؤكد دور البيئة الاجتماعية والتعليمية في تحسين جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية.

بينما أظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثاني الذي ينص على ما واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ أن واقع جودة الحياة النفسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة وبوزن نسبي (79.4٪) من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، واتفقت هذه النتيجة حيث ارتفعت مستوى جودة الحياة في دراسة Svetlana et al (2018)، واختلفت مع دراسة رينريك وآخرون (2003) حيث جاءت منخفضة، ويرى الباحثان أن الحياة النفسية تعتمد على جوانب عديدة سواء

من الناحية الأسرية أو التعليمية أو الاجتماعية فمن الممكن أن تتأثر الحالة النفسية وجودتها باختلال نتيجة أي جانب من هذه الجوانب وكذلك الحالات المزاجية لذوي الإعاقة الفكرية أنفسهم وبالتالي قد تختلف النتيجة باختلاف الحالة المزاجية، ولكن في الدراسة جاءت بصورة مرتفعة وذلك لما تقدمه الهيئة الملكية من خدمات مساندة حيث يوجد 18 مركز لخدمة المجتمع، و25 مركز ترفيهي وهذا ما يوفر فرص مختلفة من التعليم والترفيه تنعكس على جودة الحياة النفسية، وأيضا معظم سكان الهيئة الملكية للجبيل وينبع من خارجها، مما يجعلهم يعيشون بعيدًا عن عوامل البيئة والضغوط العائلية وتعدد السلطات في تربية الأبناء. وبالتالي، فإن الأسر تعيش لأولادها فقط، وهذا عزز للهيئة الملكية خصوصية خاصة مما أدى إلى ارتفاع جودة الحياة النفسية.

بينما أظهرت نتائج التساؤل الفرعي الثالث الذي ينص على "ما واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ أن واقع جودة شغل الوقت وإدارته لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلياني (2022) ومن وجهة نظر الباحثان فإن ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى من يوجههم إلى كيفية إدارة وقتهم ولكن يختلف باختلاف طبيعة الإعاقة وشدتها وبالتالي فهم في حاجة إلى المساعدة في شغل وقت الفراغ لذا جاءت نتيجة جودة الحياة بدرجة متوسطة، كما يرى الباحثان أيضًا أن طبيعة عمل أسر ذوي الإعاقة في الهيئة الملكية بالجبيل وينبع كان لها أثر على إدارة الوقت وذلك لانشغال بعض من الأسر بطبيعة عملهم مما أدى إلى النتيجة المتوسطة.

بينما أظهرت نتائج التساؤل الفرعي الرابع الذي ينص على "ما واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ أن واقع جودة التعليم والحياة الدراسية لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية. ولم تتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة لأن معظمها جاءت بصورة منخفضة ومتوسطة، ويشير أحد الباحثين من خلال عمله كمعلم تربية فكرية في تعليم الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية، إلى الاهتمام الكبير بالعملية التعليمية في مدن الهيئة الملكية، والذي أسفر عن حصول مدينة الجبيل الصناعية عام 2021 على جائزة اليونسكو العالمية لمدن التعلم كأول مدينة تعلم عالمية في المملكة العربية السعودية. وفي عام 2022، تم اعتماد ينبع الصناعية ضمن شبكة اليونسكو العالمية لمدن التعلم. هذا وقد حقق تعليم الهيئة الملكية للجبيل وينبع العديد من الجوائز المتميزة، ومن بينها جائزة البرمجة في فئة "فيرست ليجو" حيث حصلوا على المركز الأول على مستوى العالم في بطولة 2023 FIRST المقامة في مدينة هيوستن

بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويشير الباحثان إلى توافر الخدمات المساندة في المدارس، وتوفر برامج التعلم الغير رسمي على مدار العام (الأنشطة المسائية)، والتي ساعدت على رفع جودة التعليم والحياة الدراسية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع، وقد أكد على ذلك العلياني (2022).

وأظهرت نتائج التساؤل الفرعي الخامس والذي ينص على ما واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم؟ أن واقع جودة الصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أسر ذوي الإعاقة الفكرية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السالمي (2017)، ودراسة الجوالدة (2013) حيث أكدوا على أن جودة الحياة الصحية لذوي الإعاقة الفكرية جاءت بدرجة متوسطة، ويعزي نتيجة اختيار الفقرتين (24) والتي تنص على "صحة ابني جيدة"، و(26) التي تنص على "ينام ابني جيدا" كأعلى المتوسطات بمستوى مرتفع، وتسجيل نسبة وزن نسبي قدرها 87.2٪ و85.6٪ على التوالي. إلى أن الشخص يشعر بجودة الحياة عندما تتم ملء حاجاته الأساسية، وأن مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع هي مدن عمل، مما ينعكس على طبيعة النوم الجيد في الليل والاستيقاظ المبكر في الصباح. ويعتقد الباحثان أن ذلك يشجع على وجود نمط حياة صحي للأسر في هذه المدن.

وجاءت أقل المتوسطات بمستوى متوسط للفقرة (27) التي تنص على "أجد طبيبًا في مختلف التخصصات يتعامل مع حالة ابني" بوزن نسبي 67.2٪، والفقرة (25) التي تنص على "يواجه ابني مشاكل صحية بشكل متكرر" بوزن نسبي 54.4٪، وعلى الرغم من وجود المرافق الصحية المجهزة في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع، بما في ذلك من مستشفيات ومراكز رعاية أولية ومجمعات صحية، فإنه يجب تدريب الكوادر الطبية على كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية، وخاصة تلك التي تتفاقم شدتها.

وأظهرت نتائج السؤال الفرعي السادس والأخير الذي ينص على "هل يختلف واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم وفقا لمتغيرات (المدينة، المرحلة الدراسية)؟ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر الأسر تعزى لمتغير المدينة حيث بلغ متوسط الرتب لمدينة الجبيل الصناعية (33.16) وبلغ متوسط الرتب لمدينة ينبع الصناعية (21.75) وبلغت قيمة (z) (2.141) مما يشير إلى وجود دلالة إحصائية في واقع جودة حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع من وجهة نظر أسرهم تعزى لمتغير المدينة لصالح مدينة الجبيل الصناعية أما جميع الأبعاد لا يوجد فروق دالة إحصائيًا باستثناء محوري (جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم

والحياة الدراسية) ويرى الباحثان إضافةً إلى الاختلاف في الموقع الجغرافي، تختلف الصناعات والشركات الموجودة في الجبيل الصناعية وينبع الصناعية، حيث تتخصص الجبيل الصناعية في البتروكيماويات والصناعات الكيميائية والصناعات الثقيلة، بينما تتخصص ينبع الصناعية في الصناعات البتروكيماوية والصناعات البلاستيكية والصناعات الخفيفة. ويؤثر هذا الاختلاف على التعداد السكاني في المنطقتين، كما يؤثر هذا الاختلاف على النمو الاقتصادي للمنطقتين مما ينعكس بدوره على جودة الحياة الاجتماعية والأسرية. هذا وتقدم المدينتان خدمات تعليمية متقاربة، حيث تتبع كل المدارس إلى الهيئة الملكية، ومع ذلك، يمكن أن يكون هناك اختلافات بسيطة في جودة الخدمات بين المدينتين. ويمكن أن يكون الفرق إلى وجود مدرسة واحدة عبارة عن فصول ملحقة في التعليم العام بالجبيل الصناعية، مما يسهل عملية المتابعة والإشراف ورفع جودة الخدمات المقدمة.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

- الاستفادة من تجربة الهيئة الملكية للجبيل وينبع في توفير برامج التعلم الغير رسمي على مدار العام (الأنشطة المسائية)، وينبغي أن يتم تقييم هذه البرامج بشكل دوري؛ لضمان تحقيق الأهداف المرجوة وتحسين جودة الخدمات المقدمة.

- توفير فرص عمل مناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، وتشجيع التدريب والتأهيل المهني لهم، وذلك لتحسين فرصهم في الحصول على وظائف جيدة ومناسبة لمهاراتهم ومستواهم التعليمي، وبالتالي تحسين جودة حياتهم.

- تشجيع تكوين مجتمعات مؤسسية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية، حيث يتمكن أفراد الأسر من تبادل الخبرات والمعرفة والدعم المتبادل، وتحسين جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وذلك تحت إشراف مراكز خدمة المجتمع.

- توفير الدورات التدريبية والتأهيلية المناسبة للعاملين في المجالات الصحية، وذلك لتعزيز مهارات التفاعل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وتقديم الخدمات اللازمة لهم.

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مدن ومحافظات أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

الأشول، عادل. (2005). نوعية الحياة Quality of life من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، *المؤتمر العلمي الثالث*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

بحراوي، عاطف عبد الله. (2021). حياة مهنية فضلى لذوي الإعاقة الفكرية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، *22*(2)، 201-208.

بشار، علي ورزق، السعيد وعشري، محمود. (2021). مهارات

المعيشة المستقلة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 190*(4)،. 585-612.

البليهد، مها سعود. (2023). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بعد جائحة كورونا وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 10*(1)، 44-67.

جعفر، فتحية. (2018). مهارتا التعاون والاعتماد على النفس لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلاقتها بجودة الحياة لدى أسرهم. *مجلة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، 19*(10)، 565 – 540.

الجوالده، فؤاد. (2013). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية، 40*(1)، 388 – 409.

الحربي، سامي. (2021). فعالية برنامج قائم على المهارات الاجتماعية والحركية ودعم الذات في تحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة القصيم، 14*(3)، 1427- 1457.

دحروج، محمد إبراهيم. (2020). فعالية برنامج للتنمية المهارات الاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى المعاقين فكريا وأثره في تحسين جودة حياتهم. *مجلة جامعة شقراء، 14*، 281- 303.

رؤية المملكة 2030. (2018). برنامج جودة الحياة. www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol

رؤية المملكة 2030. (2018). تم الاسترجاع من https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol

السالمي، ماجد. (2017). *برنامج تدخل مبكر مقترح لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في إطار الدمج*. رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة عين شمس.

السلام، نادية وصالح، نور. (2019). *علاقة مفهوم قابلية العيش في المدن بمفهومي جودة الحياة والاستدامة الحضرية*. بغداد، مركز التخطيط الحضري والإقليمي للدراسات العليا.

شاهين، هيام. (2017). اليقظة العقلية كمتغير معدل للعلاقة بين القلق الاجتماعي وجودة الحياة المدركة لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة دراسات نفسية، 27*(4)، 508- 561.

شقير، زينب محمود. (2010). جودة الحياة واضطرابات النوم، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، مصر، 773-790.

الشهري، مشرف. (2022). *مستوى جودة الحياة للطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة في مدينة جدة من وجهة نظرهم*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

صبرينة، بسرة. (2019). *مستوى جودة الحياة لدى الطالب المعاق حركيا*. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

العادلي، كاظم. (2006). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس.

عبد الرازق، محمد والطنطاوي، محمود. (2021). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات تقرير المصير وتحسين جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. *المجلة التربوية جامعة سوهاج، 2*(85)، 880- 950.

العساف، صالح. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط2، العبيكان للنشر والتوزيع.

العلياني، سعد. (2022). *جودة الحياة في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع*. جدة: مجموعة تكوين المتحدة للنشر والتوزيع.

العنزي، وداد، والهداوي، عبد الله. (2022). مقياس جودة الحياة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مكتب التربية

العربية لدول الخليج.

عيد، نانسي. (2018). مقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع. *مجلة البحث العلمي، 19*، 59- 79.

كاشقري، عمار. (2014). *مؤشرات جودة الحياة في المدن الصناعية الجديدة دراسة حالة مدينة الجبيل الصناعية*. رسالة ماجستير قسم التخطيط الحضاري والإقليمي، جامعة الدمام.

المحمودي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي. (ط3). دار الكتب.

المخضب، ندى. (2017). جودة الحياة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(11)، 43 - 87.

مصطفي، هالة ومصطفى، ولاء وعبده، نرمين. (2021). العجز المتعلم وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعيا. *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، عدد يناير (1)*، 611 – 650.

معمارية، بشرية. (2020). جودة الحياة: تعريفها محدداتها مظاهرها أبعادها. أعمال الملتقى الوطني في الجزائر، 1، 15- 26.

المنتدى السياسي السعودي الرفيع المستوى. (2018). نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية. الاستعراض الطوعي الوطني الأول.

الهنداوي، محمد (2010). *الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا بمحافظات غزة، دراسة ميدانية على عينة بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة جامعة الأزهر.

الهيئة الملكية للجبيل وينبع. (د.ت).عن الهيئة الملكية. تم الاسترجاع من www.rcjy.gov.sa

الهيئة الملكية للجبيل وينبع، (د.ت). *نشأة الهيئة الملكية*. www.rcjy.gov.sa/ar-SA/AboutUs/Pages/Foundation.aspx

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2021). مؤشرات جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة في المملة العربية السعودية.

الوابلي، عبدالله. (2020). *الإعاقة الفكرية "الأسس التاريخية والنظرية والمفاهيم العلمية ومضامينها التطبيقية"* . مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

وكالة الأنباء السعودية. (2008). إنجاز الهيئة الملكية للجبيل وينبع. www.spa.gov.sa/597667

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

AAIDD. (2022). Definition of intellectual Disability, Retrieved July 26, 2022, from: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WpWgD1rwbDc

American Association on Mental Retardation. (1994). *New Proposed Definition of Mental Retardation (AAMR) New and Notes 1-6*

American Association on Mental Retardation. (2002). *New Proposed Definition of Mental Retardation (AAMR) New and Notes.*

American Psychiatric Association. (2013*). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).*

Başgül, Ş. S., Üneri, Ö. Ş., &Çakın-Memik, N. (2011). Parents' perception of the quality of life of children with intellectual disabilities. Turkish Journal of Pediatrics, 53(5).

Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self□determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(11), 850-865.

Ganesh Kumar S, Avinash Shekhar. (2007).*Effect of psychosocial intervention on quality of life and disability grading of mentally disabled children*, department of Preventive and Social Medicine, JIPMER, India.

Inge,M&Katherine, J.(2006).Quality of Life for Individuals Who Are Labeled Mentally Retarded. *Education and Training in Mental Retardation, 23*(4), 122- 125.

Kraemer, B. R., McIntyre, L. L., & Blacher, J.(2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental retardation, 41*(4), 250-262.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R. & Walsh, P.

N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of intellectual disability research, 49*(10), 740-744.

Lee McIntyre, L., Kraemer, B. R., Blacher,J., &Simmerman, S. (2004*)*. Quality of life for young adults with severe intellectual disability: Mothers' thoughts and reflections. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 29*(2), 131-146.

Renwick, R., Fudge Schormans, A., &Zekovic, B. (2003). Quality of life for children with developmental disabilities: A new conceptual framework*.* *Journal on Developmental Disabilities, 10*(1), 107-114.

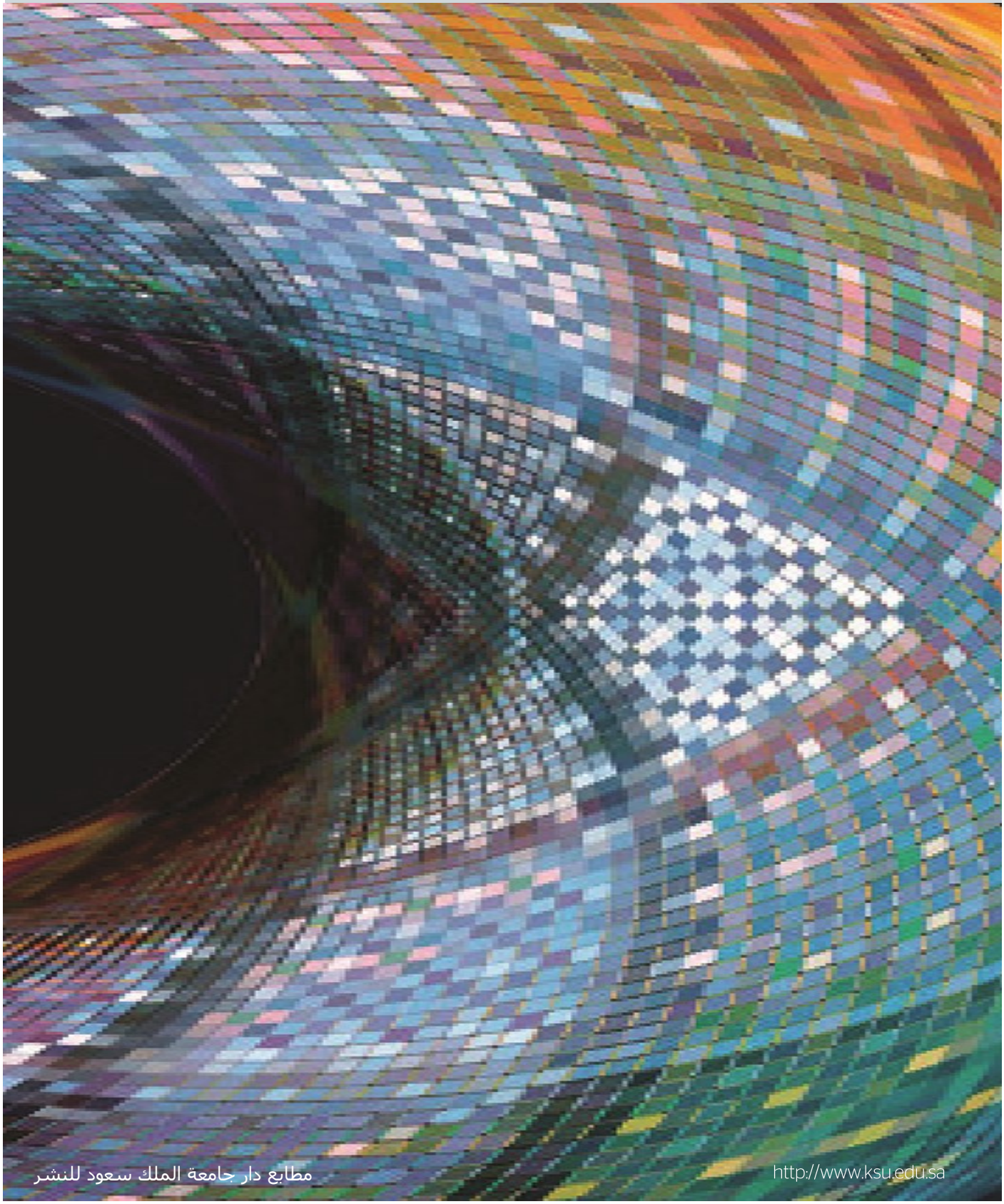
Samuel, P. S., Lacey, K. K., Giertz, C., Hobden, K. L., & LeRoy, B. W. (2013). Benefits and quality of life outcomes from transportation voucher use by adults with disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 10*(4), 277-288.

Svetlana, K. et al. (2018). Quality of Life in Adults with intellectual disabilities – Objective indicators. *Journal of Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), 17*(3), 305-334.

❊ ❊ ❊

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