المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

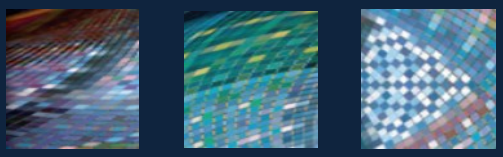
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٣٠ | أكتوبر ٢٠٢٣

Issue 30 | October 2023

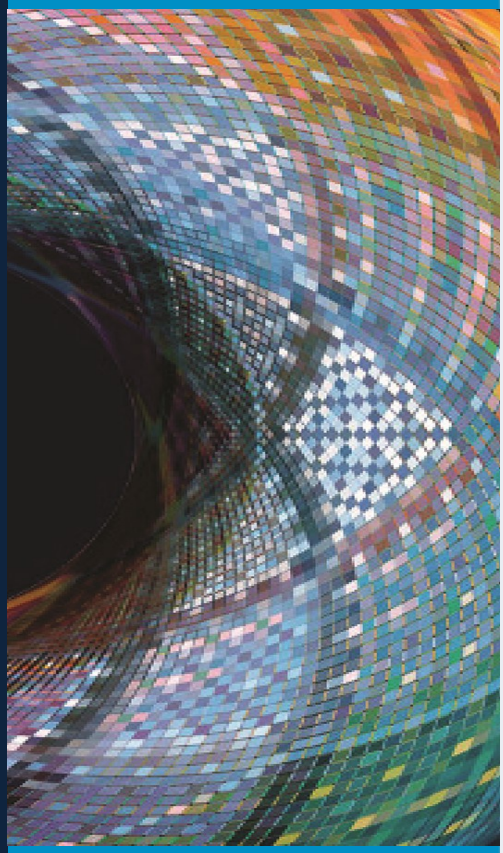
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



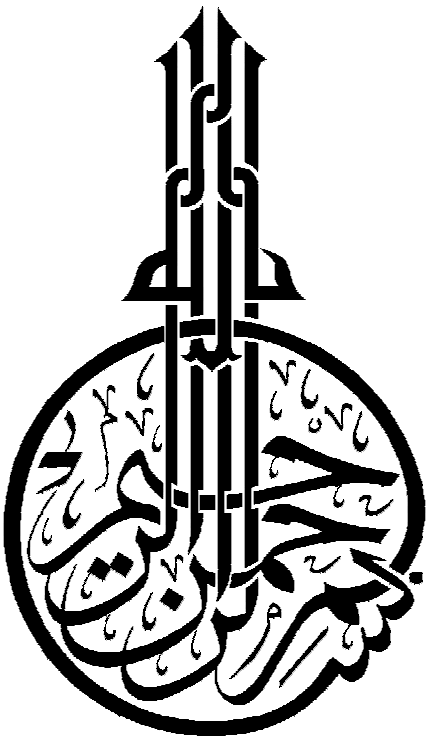
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الثلاثون

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 (30)، ص ص 19 – 200 ، الرياض 2023م/ 1445هـ

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية
  د. سارة بنت سالم القحطاني 19
- دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين
  د. أماني بنت محمد عبد الله بوخمسين 45
- مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة
  أ. ريهام عبده محمد عجيبي 81
- التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم
  د. بدور بنت أحمد باهمام 113
- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم
  أ.يوسف بن مرجي الشمري، و د. خالد بن محمد المحرج 139
- مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم
  د. عبد الرحمن بن عبد الكريم الناصر 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 «الثلاثون» 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 (30)، ص ص 19 - 43، الرياض (2023م/ 1445هـ)

معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية

د. سارة بنت سالم القحطاني[1]

المستخلص: أجريت هذه الدراسة الكمية للتعرف على معيقات استخدام معلمين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض. استخدمت الباحثة أداة البحث (الاستبانة) ذات استراتيجية عشوائية لجمع البيانات لعينة بلغ عددها 280 من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. أظهرت النتيجة أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد العينة على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج. تمثلت أبرز المعوقات التي توصلت إليها الدراسة في أن استخدام القياس البني على المنهج يتطلب المزيد من الوقت والجهد الذي قد يكون بسبب ازدحام الأعمال الروتينية لمعلمي صعوبات التعلم أو بسبب ضعف العمل في الفريق المتعدد التخصصات في المدرسة لتقديم خدمات التربية الخاصة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد العينة لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهل بكالوريوس ممن خبرتهم 5 سنوات وأكثر. أظهرت النتائج عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الدورات التدريبية. أكدت نتائج هذه الدراسة أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدركون أهمية استخدام القياس المبنى على المنهج في تطوير مستوى تلاميذهم الأكاديمي، إلا أن هناك العديد من المعيقات التي تمنعهم من استخدامها بشكل فعال والتي ناقشتها الباحثة في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: القياس المبني على المنهج، معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المعيقات.

Obstacles to Learning Disabilities teachers using curriculum-based measurement in primary schools

Dr. Sarah Salem Alqahtani[1]

Abstract: This quantitative study was conducted to identify the obstacles to teachers of students with learning disabilities using curriculum-based measurement in primary schools in Riyadh. The researcher used the research tool (questionnaire) with a random strategy to collect data from 280 male and female teachers of students with learning disabilities. The result showed that there is agreement to some extent among the sample members regarding the obstacles to the use of curriculum-based measurement by teachers of students with learning disabilities. The most prominent obstacles found by the study were that using brown measurement in the curriculum requires more time and effort, which may be due to the pressure of routine work of teachers with learning disabilities or due to weak work in the multidisciplinary team in the school to provide special education services. The results showed that there were statistically significant difficulties in the perceptions of the sample members in favour of teachers with a bachelor's degree who had experience more than 5 years. Also, the results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study members' responses depending on the training course variable. The results of this study confirmed that teachers of students with learning disabilities realize the importance of using curriculum-based measurement in developing their students' academic level; however, there are some obstacles that prevent them from using it effectively which discussed in this study.

Keywords: Curriculum-Based Measurement, Learning Disabilities Teachers, Obstacles.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة - كلية التربية، بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

البريد الإلكتروني: E-mail: SaSAlQahtani@pnu.edu.sa

(1) Assistant Professor of Special Education - College of Education, Princess Nourah bint Abdulrahman University (PNU).

المقدمة:

يعد النظام التعليمي من أهم النظم التي تقوم عليها المجتمعات وهو الأساس الذي يبنى عليه مستقبل الأجيال. كما أن المجتمعات تبنى بالمعرفة والعلم وإعداد الأفراد وفق نظام تعليمي يواكب تطور المجتمع ويتناسب مع ثقافته. لذلك نجد أن الدول المتقدمة تولي اهتماما كبيرا بالتعليم في جميع مجالاته، ومن بين القضايا التي حظيت باهتمام كبير من قبل تلك الدول وخصوصاً من قبل الباحثين والمربين والأهالي هي قضية تشخيص وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكمن أهمية عملية التشخيص والتقييم في أنها تمثل الخطوة المهمة والجوهرية في تقديم الخدمات اللازمة قبل وبعد إحالة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لبرامج التربية الخاصة (Caywood-Rukas, 2009; Nelson et al., 2023).

وقد تجلى هذا الاهتمام بتحولات جوهرية وجذرية بهدف الإصلاحات التربوية والتطور في مستوى تقييم التلاميذ ذوي الإعاقة. تطور مفهوم التقييم والتشخيص بشكل واسع نتيجة للانتقادات التي تعرضت لها التقييمات التقليدية مما أدى إلى التوجه نحو إعداد أساليب تقييميّة حديثة لسد القصور الذي اعترى أساليب التقييم والتشخيص القديمة بعد أن كان يعتمد على الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات ومقارنته بمستوى زملائهم بالصف بدلاً من تحسين التعلم (Merrell et al., 2011).

لقد اهتمت الكثير من دول العالم كالولايات المتحدة الأمريكية لدور التقييم والتشخيص لتطوير المستوى الأكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة وأصدرت الدول المتقدمة عدد من التشريعات والقوانين التي تخدم تطوير التقييم في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة. وفقا لقانون (NO Child Left Behind NCLB, 2001)، وجب على المقاطعات والمدارس الأمريكية تقديم تقريراً سنوياً حول عملية التطور التربوي لجميع التلاميذ وألزم جميع التلاميذ ذوي الإعاقة بالمشاركة بقديم اختبار الولاية. وكذلك نص قانون تربية الطلاب ذوي الإعاقة "IDEA, 2004" بإلزام المدارس بتقديم وثيقة لإثبات استخدام الممارسات والأساليب التربوية المعتمدة على أدلة علمية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل إحالتهم إلى التقييم. بالإضافة إلى أن القانون يؤكد على وجوب استخدام أدوات سليمة فنياً وتتسم بالصدق والثبات ومصممة لتقييم المجالات المحددة للاحتياجات التربوية (Rothstein & Johnson, 2009).

نتيجة للتطورات الإصلاحية في التعليم ووجود تلك التشريعات والقوانين، فإن على المعلمين والمدارس استخدام أساليب تقييم مستمرة لقياس مستوى تقدم تلاميذهم الأكاديمي وذلك باختيار أساليب تعليم تعتمد على الأدلة وتتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة. لذلك أصبحت الحاجة إلى استخدام القياس المبني على المنهج (Curriculum-based Measures CBM) مهما للغاية والذي يعتبر من أفضل وسائل التقييم لمراقبة تقدّم

التلاميـذ ذوي الإعاقـة (Welch, 2020). هـدفت هـذه الدراسـة عـلى التعـرف عـلى معيقـات اسـتخدام معلمـين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المـدارس الابتدائيـة بالريـاض وذلـك باسـتخدام المـنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة والـذي تـرى الباحثة أنها سوف تساعدها على تحقيق أهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة:

أثبتت العديد من الدراسات الحديثة أن القياس المبني على المنهج مـن طـرق قيـاس الأداء الحديثـة والتـي لقيـت اهتمام الكثير من العلماء حول العـالم لفاعليتـه في ملاحظـة أداء التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم وتقيـيم تطـورهم وكـذلك تقيـيم الاسـتراتيجيات والطـرق التعليميـة المستخدمة في تعليمهم (Espin et al., 2021). على الرغم من تزايد أعداد التلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم والجهـود المبذولة في المملكة لتوفير الخدمات والحقوق لهم، تم إحراز تقدم ضئيل جدا في مجال القيـاس والتقـويم للتلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم ولا يـزال هنـاك فجـوة وخلـل في استخدامها. حيـث مازالـت أدوات القيـاس والتـشخيص المستخدمة هي أدوات غير رسمية يعدها معلـم صـعوبات الـتعلم مثـل: الاختبـارات العامـة، تحليـل نـماذج أعـمال التلاميـذ، الملاحظـات، المقـابلات (البتـال، 2019). كـما أثبتت عدد من الدراسات الحديثة تدني مـستوى اسـتخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبنـي عـلى المنهج (الربيعان وآخرون، 2022؛ المباركي، 2021). كما أن هناك عدد محدود جدا من الدراسات التي ناقشت المعيقات التي قد تواجه معلمي التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم في المدارس السعودية. لذلك لا شك أن نتائج دراسة معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم للقيـاس المبني على المنهج قد تساعد في معرفة أفضل الطرق للتغلب على هذه التحديات وزيادة وعيهم بأهمية استخدام أساليب القيـاس المبنـي عـلى المـنهج لمـساعدتهم في تحديـد طـرق واستراتيجيات التدريس الملائمة لتطوير تعلـيم تلاميـذهم (Espin et al., 2021). وقد تـساعد هـذه الدراسـة أيـضا المسؤولين وصانعي القرار لفـرض سياسـات أو إجـراءات لتطوير مجال القياس والتقويم واستخدام معلمي صعوبات التعلم لطرق قياس حديثة كالقياس المبني على المنهج. بناء على ذلـك حاولـت الدراسـة الحاليـة الإجابـة عـلى أسـئلة الدراسة التالية.

أسئلة الدراسة:

1- ما هي معيقات اسـتخدام معلمـي التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم للقيـاس المبنـي عـلى المـنهج في المـدارس الابتدائية بالرياض من وجهة نظـر معلمـي التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم؟

2- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية حـول موضوع معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صـعوبات الـتعلم للقيـاس المبنـي عـلى المـنهج في المـدارس الابتدائيـة بالرياض باختلاف المتغيرات التي تناولتها الدراسة (المؤهـل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

2- التعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية حول موضوع معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج بناء على متغير (المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية: تعد هذه الدراسة إضافة علمية جديدة في التعرف على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض. كذلك تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تهتم بدراسة هذا الموضوع على المستوى المحلي والعربي والذي يعد من التوجهات الحديثة في القياس والتقويم في التربية الخاصة. قد تساهم نتائج وتوصيات هذه الدراسة في دفع اهتمام العلماء والباحثين في مجال التربية الخاصة إلى عمل البحوث المرتبطة بالقياس المبني على المنهج.

2- الأهمية التطبيقية: من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في زيادة اهتمام المسؤولين بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيلها.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الموضوعية، والبشرية، والمكانية والزمانية، كالتالي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على عرض معيقات استخدام معلمين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية للبنين والبنات.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التي تقدم برامج صعوبات التعلم وتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام (1444هـ).

مصطلحات الدراسة:

القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement): يقصد بأنه التقييم المباشر والمستمر لمهارات أكاديمية معينة في المواد الأساسية مثل القراءة والكتابة والتهجئة والحساب من خلال استخدام أسئلة تقييم لمستوى التلميذ الأكاديمي من المنهج الدراسي (Wagner et al., 2017). ويتكون القياس المبني على المنهج على (مجموعة من التوجيهات والتعليمات المحددة، عدد من المواد، نظام للتصحيح، أداة لتحديد الوقت،

محكات ضابطة للحكم على الأداء) (هوسب وآخرون، 2007/ 2013).

ويعرف إجرائياً: بأنه اختبار يحتوي على تعليمات محددة وعدد من المواد (أوراق، قطع نصية، أداة حساب الوقت). تفحص مهارات التلاميذ بناء على تقييم أدائهم الفعلي بنظام خاص لفحص الدرجات ورصدها وفقا للمنهج الدراسي.

معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Teachers of Learning Difficulties Students): تعرف بأنه معلم التربية الخاصة الحاصل على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ومتخصص في مسار صعوبات التعلم ومؤهل لتدريس وتقديم استشارات تعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020).

وتعرف إجرائياً: بأنهم معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، والذين يقومون بتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس التي تقدم برامج صعوبات التعلم.

المعيقات (Obstacles): تعرف بأنها العقبات التي تمنع الفرد من أداء عمله مما يستدعي تدخلات إصلاحية (العساف، 2012).

وتعرف إجرائيًا: بأنها صعوبات وعقبات متعلقة بالمعلم، والتي تمنع من استخدام القياس المبني على المنهج في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري:

لقد بدأ نظام القياس المبني على المنهج في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، وذلك من خلال بحث قدمه دينو وزملاءه في مجال صعوبات التعلم. وقد كان الهدف من إعداد هذا النوع من القياس هو تطوير نظام قياس من شأنه مساعدة المعلمين على التخطيط لعملية التدريس، وإخضاعها لمراقبة تقدم مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذهم بطريقة منهجية في مجال المهارات الأساسية مثل: القراءة والرياضيات والإملاء والتعبير الكتابي. ينبغي أن يتسم هذا المقياس بالصدق والثبات وأن يكون بسيطا وفاعلاً في آن واحد، وقليل التكلفة بحيث يتسنى تكراره. وبعد مراجعات مكثفة للأدبيات السابقة وما تلاه من اختبارات تجريبية قادت برنامجهم البحثي لتحديد القياس المبني على المنهج (أبو نيان، 2019).

ويحتوي القياس المبني على المنهج على اختبارات مقننة على البيئة الصفية مراعاة للفروق الفردية بين التلاميذ وقصيرة حيث تستغرق من الوقت دقيقة واحدة إلى خمس دقائق وتقدم مرة واحدة أو مرتين كل أسبوع. تقدم هذه الاختبارات القصيرة بنماذج مختلفة ولكنها متكافئة في الصعوبة. بالتالي يمكن تكرارها وتمثيل درجاتها بيانيا بطريقة سهلة يمكن للمعلمين استخدامها لتقييم فاعلية أساليب وطرق التدريس لتطوير مهارات التلاميذ الأكاديمية. كما يتم استخلاص محتوى الاختبارات في القياس المبني على المنهج من المناهج الدراسية المحددة.

ولأن إجراءات تقديم وتصحيح الاختبارات لا تتغير وكذلك صعوبة الاختبار تظل نفسها عبر الوقت فإنه يمكن مقارنة درجات القياس المبني على المنهج والتحصيل الحالي بالتحصيل اللاحق للتلميذ (البتال، 2019). كما أشار هوسب وآخرون (Hosp et al., 2016) أنه يجب أن يتوفر في هذا النوع من الاختبارات عدد من المعايير وهي: تحديد المهارات المطلوبة للتقييم، تسلسل المهارات وفقا للمنهج المقدم، عرض مفردات واضحة المعنى للطالب، تحديد محكات لإتقان المهارات، التصحيح والتحليل للإجابة.

يمتلك القياس المبني على المنهج عددا من الخصائص والتي تميزه عن غيره من القياسات الأخرى، وهي كما يلي:

1- الارتباط والاتساق بين القياس والمنهج، حيث أن التلاميذ يقدمون اختبارات في مهارات المنهج الذي يدرسونه وأسئلة الاختبار تكون مرتبطة بمحتوى المنهج ومستمدة منه.

2- كفاية المقاييس من الناحية الفنية، حيث يحتوي على درجة عالية من الصدق والثبات، لذلك يعتبر القياس المبني على المنهج تقييما رسميا وعملية تدعمها وتؤكد أهميتها البحوث التجريبية مع توفر الكفايات الفنية القوية والواضحة.

3- يعتمد القياس المبني على المنهج على المقاييس محكية المرجع.

4- يتم استخدام إجراءات موحدة (مقننة) عند إجراء القياس وتصحيحه ورصد درجاته.

5- يتم استخدام أسلوب المعاينة، والمتمثل في أخذ عينات من الأداء التي تصف السلوك أو الأداء.

6- توضع ضوابط للقرارات، وهذه الضوابط تقوم على أساس معايير الأداء، ويتم توحيد تلك الضوابط وتنظم أسسها من خلال إجراءات أخذ العينات أو التجريب.

7- يتم التركيز على القياس المتكرر مع مرور الوقت لمعرفة مدى تقدم التلاميذ وتحديد مستوى أدائهم. هذا يعني أن البيانات المستمدة من القياس المبني على المنهج يمكن استخدامها لمراقبة الأداء من خلال توضيح مدى التقدم في عملية التعلم عند حدوثها، مما يسمح بإدخال التعديلات الفورية على البرنامج التربوي الفردي للتلميذ إذا لزم الأمر.

8- يتميز القياس المبني على المنهج بفاعليته في التطبيق حيث يمكن تنفيذه في فترة زمنية وجيزة، وهو يوضح النتائج بكفاءة لأنه يوفر بيانات عن الأداء أو بيانات عن السلوك.

9- يتميز القياس المبني على المنهج بتلخيص نتائج البيانات عن طريق استخدام طرق وأساليب الفنية متنوعة تتراوح بين الرسوم البيانية التي ترسم بالورقة والقلم وأنظمة إدارة البيانات الكترونيا باستخدام الحاسب الآلي (Kennedy et al., 2016).

أما بالنسبة للقرارات التي من الممكن اتخاذها بناء على

نتائج أساليب القياس المبني على المنهج، فهي: (1) قرارات الفرز، لتحديد حاجات التلاميذ المختلفة، (2) قرارات مراقبة التطور في المهارات، لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية أو تعديلها بما يتناسب مع احتياجات الطالب وتقدمه، (3) القرارات التشخيصية، لتحديد احتياجات التلاميذ المختلفة بالصف، (4) القرارات المتعلقة بالمخرجات، لتحديد الوقت المناسب للتوقف عن تقديم خدمات التربية الخاصة وإعداد المستندات اللازمة وتوثيق الجهود المبذولة لتقديم الخدمات للتلاميذ (المباركي، 2021؛ هوسب واخرون، 2007/ 2013).

مزايا القياس المبني على المنهج:

لقد تم تصميم القياس المبني على المنهج لتوفير معلومات من شأنها تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات حول ما ينبغي تدريسه وكيف يتم ذلك. كما أنها تساعد المعلم في تحديد المهارات التي تحتاج إلى طرق واستراتيجيات خاصة عند التدريس. لقد تم تصميم القياس المبني على المنهج لتقديم قياسات تكون ذات جدوى وفائدة لعملية التدريس، مما يعني أن القياسات فيه تتصف بأنها متسقة ومرتبطة بالمنهج وتتأثر بعملية التدريس. كذلك فإن القياسات تتميز بقابليتها للإعادة والتكرار لتسمح بمراقبة مدى التطور في تحقيق أهدافه، ومحكية المرجع لتحديد مستوى أداء الطالب في مهارة ما (Christ et al., 2017). وبذلك سوف يتمكن المعلمين من وضع الأهداف وتحديد مستوى المتطلبات السابقة المطلوب توفرها لدى الطالب، وتنسيق التدريس مع المخرجات ومتابعة ومراقبة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف.

من أبرز مميزات القياس المبني على المنهج: (1) الكفاءة، فهو يفي بالغرض الذي أستخدم لأجله وهو سهل الاستخدام والفهم وفيه اختصار للوقت حيث يتم قضاء وقت أقل في التقييم ووقت أكثر للتدريس، (2) ارتباطه الوثيق واتساقه بمخرجات التدريس، وهذا الارتباط يمكن من يقوم بالقياس من أن يتخذ قراراته بشكل أفضل، (3) أنه يفيد في مراقبة مدى التقدم من خلال القياسات المتكررة واليومية فهو يقوم على التقييم المستمر التراكمي، بالتالي هو يساعد على اتخاذ قرارات خلال فترات زمنية قصيرة فيما إذا كان التدريس يناسب التلميذ ثم إجراء التعديلات المطلوبة عند الحاجة، (4) أن القياس المبني على المنهج يدعم الأساليب والاتجاهات الحديثة المستخدمة في تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أنه يعتبر أحد المكونات الجوهرية في نموذج الاستجابة للتدخل. كما أن القياس المبني على المنهج يعتبر أحد بدائل أدوات التقييم الغير دقيقة والتي تحتوي على قصور في عدة نواحي كالتكلفة المادية واحتياجها لوقت أطول لتنفيذها والذي قد يمنع سير عملية التدريس بشكل فعال (Nelson et al., 2023).

أنواع القياس المبني على المنهج:

للقياس المبني على المنهج ثلاث أنواع والتي تتصف بنفس الصفات والخصائص ولكنها تختلف فيما بينها من

حيث التصميم ووفقا للأهداف المرجوة من كل منها وطبيعة المهارات التي تم تصميم تلك القياسات لفحصها وهي كالتالي:

1- قياسات المخرجات العامة (GOM) General Outcome Measures: تستخدم لقياس الأهداف بعيدة المدى، وهي عبارة عن قياسات كلية ومن الأمثلة على قياسات المخرجات العامة هو الطلاقة في القراءة الجهرية. من مميزاتها أنها تحد بقدر كبير من القياسات المتعددة وتقف على أوجه القصور في عزل المهارات الفرعية وإخراجها من سياقها الطبيعي وهي مفيدة للمسح والفرز ومراقبة التقدم. ويؤخذ عليها عموميتها وأن بعض المهام في المنهج ليس لها مهام نهائية خاصة في مادة الرياضيات.

2- القياسات المبنية على المهارات (SM) Skill-based Measures: تستخدم لقياس مجموعة من المهارات أو مجموعة من الأهداف قصيرة المدى، من ايجابياتها أنها يمكن استخدامها للمسح والفرز ومراقبة التقدم.

3- قياسات مستوى الإتقان (MM) Mastery Measures: تعتبر بأنها قياسات تحليلية وتستخدم لقياس مهارات محددة واحدة فقط أو هدفاً تدريسياً قصير المدى، وتستخدم للتقييم التشخيصي وعند التركيز على مهارة معين (Nelson et al., 2023).

الواقع والمعيقات في تطبيق القياس المبني على المنهج في التربية الخاصة:

في النظام التعليمي الذي يركز على نمو التلاميذ ذوي الإعاقة، لم يعد استخدام أدوات التقييم الفعالة أمرا اختياريا ولكنها أصبحت ضرورة ملحة لمراقبة التقدم بشكل فعال وإجراء التغييرات التعليمية المناسبة لمستوى الطالب الأكاديمي (Wang, 2017). لذلك يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدام التقييم المستند إلى المناهج الدراسية لاتخاذ قرارات تربوية حول برامج التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة (Hosp et al., 2016). كما يمكن لمعلمي التربية الخاصة استخدام التقييم المبني على المناهج الدراسية لتقييم استراتيجيات التدخل ضمن إطار الاستجابة للتدخل (RTI) (Wixson & Lipson, 2018; Van den Bosch et al., 2019).

يسمح التقييم المبني على المناهج بتقييم التقدم في الخطة التربوية الفردية بشكل معقول لتمكينهم من إحراز تقدم مناسب مع مراعاة ظروفهم وتتيح لكل طالب الفرصة لتحقيق الأهداف التعليمية (Venn, 2016). ومع ذلك توجد فجوات في الممارسة العملية والتنفيذ للتقييم المبني على المنهج حيث يمكن أن تؤدي السياسات والبروتوكولات التعليمية والإدارية المتغيرة أو غير الواضحة والمرتبطة بالتقييم المبني على المنهج إلى خلق تحديات أمام تنفيذها (Hensley et al., 2017; Klapproth, 2018).

على الرغم من الفوائد العديدة لاستخدام القياس المبني على المنهج في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هناك عدد من معيقات لاستخدام القياس المبني على

المنهج منها: (1) إخفاق العديد من المعلمين في إجراء تغيرات تعليمية بناء على نتائج القياس المبني على المنهج، (2) عدم تقبل المعلمين للتغيير في طرق تقييم التلاميذ لاعتقادهم أنها تستغرق وقت وجهد أكبر، (3) عدم معرفة المعلمين لاستخدام برامج الكمبيوتر للوصول إلى تفسير البيانات من الرسوم البيانية أو عدم الرغبة في ذلك، (4) التحيز في تفسير البيانات، (5) نقص الخبرة في تطبيق القياس المبني على المنهج وتقدير معدل تقدم التلاميذ الأكاديمي بدقة بسبب التباين الشديد في معدل تقدمهم (Gesel et al., 2021).

كما أن هذه التحديات والمعوقات المتعلقة بالقياس والتشخيص تزامنت مع البدايات الأولى للتربية الخاصة وظلت تلاحقها عبر مراحل تطورها المختلفة على مستوى العالم إلا أن هذا التحدي يتعاظم بشكل كبير في العالم العربي بما في ذلك المملكة العربية السعودية. ويعود ذلك إلى قلة أدوات القياس والتشخيص المتوفرة للاستخدام، وهذه القلة غالبا ما تكون غير مقننة على البيئة المحلية بالإضافة إلى مشكلات مرتبطة بآلية تطبيقها. كذلك عدم الدقة في القياس والتشخيص يصاحبه: (1) عدم الدقة في استخدام مصطلحات الإعاقة، والذي يؤدي إلى عدم الدقة في توفير المعلومات والإحصائيات، (2) عدم الدقة في التخطيط ينجم عنه عدم الدقة في تقديم الخدمات وهذا يتسبب في نتائج سلبية وخيمة تظل أثارها تحيط بالطفل وأسرته لفترة طويلة (أبونيان، 2019).

الدراسات السابقة:

أثبتت العديد من الدراسات أن القياس المبني على المنهج مفيد في التقدم التعليمي لذوي الإعاقة. عرضت دراسة فوكس وآخرون (Fuchs et al., 1984) النتائج التربوية الفعالة للقياس المبني على المنهج، شملت العينة على (39) من معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الأمريكية وتم تقييم تلاميذهم باستخدام التقييم المبني على المنهج أو تقييمهم باستخدام العلاج التقليدي المبني على التباين بين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأقرانهم. وبعد ثمانية عشر أسبوعا من التنفيذ أشارت النتائج إلى أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين استخدموا أساليب القياس المبني على المنهج كانت قراراتهم أكثر واقعية حول تقدم تلاميذهم وقد حققوا تلاميذهم تحصيل أكاديمي أكبر. وفي دراسة السويلمي (2017) والتي طبقت على طلاب الصف الثالث الابتدائي في مدارس التعليم العام السعودية على مجموعتين (تجريبية وضابطة) باستخدام اختبار مهارات الطلاقة القرائية القبلي والبعدي. أوصت الدراسة باستخدام القياس المبني على المنهج في العملية التعليمية نظراً لما ثبت من فاعليتها في تطبيق الطلاقة القرائية، واستخدام القياس المبني على المنهج في تطوير مهارات التحصيل والدافعية نحو التعلم في المناهج ومقررات دراسية أخرى.

على الرغم من الفوائد العديدة لاستخدام القياس المبني على المنهج مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أن

هناك العديد من العوائق التي تحول دول استخدام المعلمين لها. أكدت دراسة (Welch, 2020) والتي استخدمت المنهج الوصفي بعمل المقابلات المفتوحة لعدد (10) مشاركين في مدارس التعليم العام الأمريكية والتي أكدت أن العديد من المعلمين يواجهون عوائق في تنفيذ التقييم المبني على المنهج الدراسي. ووضحت الدراسة أن من أهم هذه العوائق كثرة الأعباء التدريسية وقلة التعاون بين معلمي التربية الخاصة والتربية العامة.

كما أثبتت عدد من الدراسات أن من أهم معيقات استخدام القياس المبني على المنهج للتلاميذ ذوي الإعاقة هو ضعف العمل في الفريق المتعدد التخصصات. حيث تفتقر المدارس السعودية لوجود عدد من المتخصصين المهتمين بتشخيص التلاميذ وقياس ذكائهم مثل: الوالدين والأخصائي النفسي وأخصائي التخاطب. حيث تقدم برامج التربية الخاصة بفريق عمل غير مكتمل لتطوير العملية التعليمية والذي يشمل المرشد الطلابي ومعلم صعوبات التعلم بالتعاون مع معلمي التعليم العام (الحريبي، 2018). ومن الدراسات التي تؤكد ذلك دراسة البتال (2014) والتي أشارت إلى أن تفعيل الفريق متعدد التخصصات ضعيف جداً في المملكة العربية السعودية ومازال هناك حاجة لتفعيل عمل الفريق متعدد التخصصات بشكل أوسع. كما أن الاختبارات المستخدمة في التقييم والمعدة من قبل وحدة التربية الخاصة غير دقيقة وتحتاج إلى إضافة اختبارات نمائية لها. كما أضافت الدراسة أن فاعلية تطبيق التقييم تكون محدودة عندما لا يوجد صلاحيات لمعلم التربية الخاصة التعديل أو التغيير في اختبارات التقييم.

في الوقت الحالي، تعاني الكثير من المدارس السعودية من الازدحام الشديد لعدد التلاميذ في الفصول الدراسية، فإن عدد التلاميذ قد يصل إلى (60) طالب أو أكثر أحيانا في الفصل الواحد. والتي أكدت عدد من الدراسات أنها تعد أحد المعيقات التي تحول دون استخدام القياس المبني على المنهج للتلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فعال. هدفت دراسة أبو الرب (2016) إلى معرفة مشكلات تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المملكة العربية السعودية. طبقت الدراسة على (63) اختصاصي في صعوبات التعلم والعاملين في التعليم العام. توصلت النتائج إلى أنه توجد مشكلات في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتلك المشكلات تشمل عدة أمور من أهمها تكدس أعداد الطلاب في الفصول الدراسية وعدم توفر بيئة وأدوات تعلم مناسبة لتطبيق القياس المبني على المنهج.

من العوائق التي قد تحول دون تفعيل استخدام القياس المبني على المنهج كثافة محتوى المنهج الدراسي وكثرة الأعمال الروتينية كإعداد الخطة التربوية الفردية وتحضير الدروس اليومية. أشارت دراسة أمريكية استقصائية أجراها ويرتز وآخرون (Werts et al., 2018) على (211) معلم لدراسة العوائق التي تحول دون تفعيل

تقييم ناجح للتلاميذ المعاقين. أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم هذه العوائق: (1) عبء العمل، حيث يعتبر معلمي صعوبات التعلم أن استخدام القياس المبني على المنهج يعد عبء إضافي، (2) كثافة المنهج الدراسي وقلة الوقت، (3) نقص التدريب وقلة المعرفة بالقياس المبني على المنهج، (4) عدم رغبة المعلمين في التغيير في طرق التقييم، (5) قلة الأدوات التعليمية وقلة الموارد المادية، (6) ضعف العمل في الفريق متعدد التخصصات.

كما أكدت العديد من الدراسات أن أحد أهم المعيقات في تفعيل استخدام القياس المبني على المنهج الندرة في تقديم الدورات التدريبية وورش العمل في مجال التشخيص والتقييم في التربية الخاصة أو قلة إقبال المعلمين عليها. ويؤكد ذلك ما جاء في دراسة شابيرو وزملائه (Shapiro et al., 2004) تضمنت (518) من علماء النفس الأمريكيين العاملين في مدارس تقدم خدمات التربية الخاصة. حصل 18.3٪ فقط من هؤلاء العلماء الذين لديهم خبرة في العمل لأكثر من 12 عاما على التدريب على القياس المبني على المنهج، بينما بلغ 90.8٪ من العاملين في هذا المجال لأقل من 4 سنوات على تلقيهم التدريب. أشارت نتائج الدراسة بأن الخريجين الجدد الذين حصلوا على تدريب أكبر حول ممارسات القياس المبني على المنهج كانوا أكثر استخداما لها. كما تناولت دراسة أجراها إسبين وآخرون (Espin et al., 2021) أن مازال هناك حاجة للمعلمين لبرامج تطوير مهني في القياس المبني على المنهج لتحسين اتخاذ القرارات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومراقبة تقدمهم الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

عند عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج، يتضح أن هنالك العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن وجود عوائق تحول دون استخدام المعلمين للقياس المبني على المنهج في تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كدراسة (الحريبي، 2018؛ هوسب واخرون، 2007/ 2013؛ Welch, 2020؛ Werts et al., 2018؛ Shapiro et al., 2004). على الرغم أن هذه الدراسات تناولت موضوع القياس المبني على المنهج إلا أنها طبقت على مجتمعات مختلفة واستخدمت طرق جمع بيانات مختلفة للحصول على نتائجها. عملت الدراسة الحالية على الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة لتكوين تصور عام حول الإطار النظري الذي ينبغي أن تشملها الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة. كما استفادت من نتائج هذه الدراسات في تنظيم إجراءات الدراسة ومناقشة نتائجها حتى تقدم دراسة متكاملة مع ما تم التوصل إليه من قبل الباحثين في هذا المجال. تناولت هذه الدراسة جوانب أخرى مكملة للأدب السابق، ومنها: أنها تناولت موضوع معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج، بخلاف ما جاء في الدراسات الأخرى التي ركزت على مدى استخدام

المعلمين للقياس المبني على المنهج ومدى كفاءتهم في استخدامها لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء عرض للإجراءات المستخدمة في هذه الدراسة، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة ومناقشة نتائجها وتفسيرها. يعرف عباس وآخرون المنهج الوصفي (2007، ص 179) بأنه "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا". يستخدم المنهج الوصفي المسحي لدراسة الظاهرة ووصفها وصفا دقيقا، ويوضح خصائصها كما توجد في الواقع وذلك من خلال الوصف النوعي للظاهرة. كذلك فإن هذا المنهج يستخدم للحصول على وصف رقمي، ويساعد كذلك على توضيح مقدار وحجم ظاهرة ما (عباس وآخرون، 2007).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من (معلمين ومعلمات صعوبات التعلم) في مدارس التعليم العام الابتدائية والتي تقدم برامج صعوبات تعلم، والتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض لعام 1443/ 1444، والبالغ عددهن (1042) معلم/ـة (الشمراني وآخرون ،2021).

عينة الدراسة:

تم جمع عينة الدراسة بشكل عشوائي (عينة عشوائية بسيطة) تتكون من (328) معلم/ـة من معلمين ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية والتي تقدم برامج صعوبات تعلم، والتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض، وهو ما يمثل (31.5٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد البحث بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في: المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (1): عينة الدراسة موزعة بناء على خصائصهم الديموغرافية.

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	312	95.1
	دراسات عليا	16	4.9
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	121	36.9
	5- أقل من 10 سنوات	103	31.4
	10 سنوات فأكثر	104	31.7

تابع/ جدول رقم (1).

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الدورات التدريبية	نعم	56	17.1
	لا	272	82.9
الإجمالي		328	100.0

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس بتكرار (312) معلم/ـة وبنسبة (95.1٪)، في حين أن هناك (16) من أفراد عينة الدراسة بنسبة (4.9٪) مؤهلهم العلمي دراسات عليا، وبالنسبة لسنوات الخبرة فإن هناك (121) معلم/ـة بنسبة (36.9٪) خبرتهم كانت أقل من (5) سنوات، بينما هناك (104) معلم/ـة بنسبة (31.7٪) خبرتهم (10) سنوات فأكثر، وهناك (103) معلم/ـة بنسبة (31.4٪) خبرتهم بين (5 – أقل من 10 سنوات)، أما بالنسبة لمتغير الدورات التدريبية فإن النسبة الأكبر لم يحصلوا على دورات تدريبية في القياس المبني على المنهج، في حين أن هناك (56) معلم/ـة بنسبة (17.1٪) حصلوا على دورات تدريبية.

أداة الدراسة:

بناء على موضوع الدراسة وأهدافها فإن الاستبانة هي الأداة الأكثر ملائمة لقياس معيقات استخدام معلمي التلاميذ صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس السعودية والتي ساعدت الباحثة في الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها. تفيد الاستبانات في توفير المعلومات عندما تكون عينة البحث تشمل عدد كبير من الأشخاص يصعب مقابلتهم. وتفيد الاستبانات في حصول الباحث على آراء مختلفة حول الممارسات، المعتقدات، الخبرات، والتوقعات المستقبلية المرتبطة بموضوع معين (Taylor, 2000). كذلك تساعد الاستبانة في تقليل قيود الوقت للمشاركين الذين لا يمكن مقابلتهم لأسباب مختلفة منها انشغال المعلمين خصوصا معلمي صعوبات التعلم بكثير من الأعمال من أهمها المهام الورقية المرتبطة بالخطط الدراسية للتلاميذ (Cohen et al., 2007).

أن الاستبيانات المنظمة ذات الاختيارات المتعددة تصنف على أنها ذات مستوى عال من الوضوح ومن السهل تسجيلها من قبل المشاركين. لذلك فإن هذا النوع من الاستبيانات تساعد في تنظيم وتحديد إجابات الموضوعات المتشابهة لكل سؤال مما يؤدي إلى تحليل النتائج بطريقة أسهل نسبيا وأكثر فاعلية (Weijters et al., 2010) تحتوي استبانة هذه الدراسة على جزأين رئيسيين: **الجزء الأول**: يتناول المعلومات الأولية المرتبطة بأفراد عينة الدراسة مثل: المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، سنوات الخبرة، أما **الجزء الثاني**: فقد تكون من (16) عبارة تتناول معيقات

استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض. تم تقدير الفقرات باستخدام مقياس ليكرت (Likert Scale) الثلاثي والذي يحتوي على العبارات التالية (أوافق، محايد، غير موافق) (Baruch & Holtom, 2008)، وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما هو موضح في الجدول رقم (2) التالي:

جدول رقم (2): تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

موافق	محايد	غير موافق
3.0 – 2.34	2.33 – 1.67	1.66 – 1.0

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الاستبانة وهي تعني التأكد من أن أداة الدراسة سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2012)، لذلك تم استخدام الأساليب التالية للتأكد من صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من أعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، قامت الباحثة بعرضها على (10) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة للحصول على آرائهم وعمل التعديلات والاقتراحات التي اتفق عليها غالبيتهم وتقديم الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة ميدانياً باستخدام عينة استطلاعية تتكون من (36) معلم ومعلمة، كذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط لدرجة العبارة الواحدة بالدرجة الكلية للأداة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض) بالدرجة الكلية للمحور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.630**	9	0.659**
2	0.732**	10	0.757**
3	0.740**	11	0.642**
4	0.714**	12	0.543**
5	0.732**	13	0.670**
6	0.705**	14	0.710**
7	0.645**	15	0.546**
8	0.641**	16	0.735**

** دال عند مستوى (0.01)

يوضح الجدول رقم (3) أن كل معاملات ارتباط عبارات محور (معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور جاءت دالة عند مستوى (0.01)، وتتراوح قيم معاملات الارتباط للعبارات من (0.543، 0.757)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على أن هناك ارتفاع في معاملات الاتساق الداخلي، كما انها تعطي مؤشرات صدق عالية تساعد على الوثوق بها لتطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة وهي تعني التأكد من أن الإجابة سوف تكون واحدة حتى مع تكرر تطبيقها على الأشخاص أنسهم في أوقات أخرى (العساف، 2012) وتم استخدام معامل ألفاكرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة.

عدد العبارات	معامل الثبات
16	**0.789**

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة لديها ثبات مقبول إحصائياً، فقد حصلت على قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.789)، وهو معامل ثبات مقبول نستطيع الوثوق به لتطبيق أداة هذه الدراسة.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

تم الحصول على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، ثم قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمكتب تعليم شمال مدينة الرياض، وتم الرد على الأداة خلال ثلاث أسابيع، حيث حصلت الباحثة على (328) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل، وهو ما يمثل (31.5٪) من أفراد الدراسة على رأس العمل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها، تم استخدام الأساليب الإحصائية متعددة وذلك باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS). بعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، المتوسط الحسابي "Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation" وذلك لمعرفة مدى انخفاض وارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف

على الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي، تحليل التباين الأحادي (one way anova) للتعرف على الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) للتعرف على الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الفصل عرض نتائج استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة والإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما هي معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض؟

وللتعرف على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5): يوضح معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

م	العبارات	درجة الاستجابة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	أدرك أهمية القياس المبني على المنهج في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	280	85.4	48	14.6	0	0.0	2.85	0.35	1
10	يتطلب استخدام القياس المبني على المنهج المزيد من الوقت.	292	89.0	24	7.3	12	3.7	2.85	0.45	2
11	يتطلب استخدام القياس المبني على المنهج المزيد من الجهد.	296	90.2	16	4.9	16	4.9	2.85	0.47	3
14	ازدحام الأعمال الروتينية تحول دون استخدامي للقياس المبني على المنهج.	288	87.8	28	8.5	12	3.7	2.84	0.46	4
13	كثافة محتوى المنهج الدراسي يحول دون استخدامي للقياس المبني على المنهج.	256	78.0	52	15.9	20	6.1	2.72	0.57	5
16	لدي الرغبة باستخدام القياس المبني على المنهج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	232	70.7	88	26.8	8	2.4	2.68	0.52	6
7	تتوفر البيئة الصفية المناسبة لتطبيق القياس المبني على المنهج.	160	48.8	132	40.2	36	11.0	2.38	0.68	7
6	أستطيع إجراء التغييرات التعليمية المناسبة بناء على نتائج القياس المبني على المنهج.	144	43.9	156	47.6	28	8.5	2.35	0.63	8
2	لدي المعرفة الكافية عن مفهوم القياس المبني على المنهج.	140	42.7	140	42.7	48	14.6	2.28	0.70	9

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارات	درجة الاستجابة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
12	يتطلب استخدام القياس المبني على المنهج المزيد من التكلفة المادية.	144	43.9	128	39.0	56	17.1	2.27	0.73	10
8	تتوفر الأدوات اللازمة لتطبيق القياس البني على المنهج.	124	37.8	144	43.9	60	18.3	2.20	0.72	11
5	أستطيع تفسير بيانات الرسوم البيانية عند تطبيق القياس المبني على المنهج.	104	31.7	168	51.2	56	17.1	2.15	0.68	12
3	لدي المعرفة الكافية بمصادر القياس المبني على المنهج.	104	31.7	136	41.5	88	26.8	2.05	0.76	13
15	يوجد سياسات تعليمية واضحة مرتبطة بالقياس المبني على المنهج.	68	20.7	140	42.7	120	36.6	1.84	0.74	14
4	لدي الخبرة الكافية في تطبيق القياس المبني على المنهج.	72	22.0	112	34.1	144	43.9	1.78	0.78	15
9	أعمل مع فريق متعدد التخصصات عند استخدام القياس المبني على المنهج.	44	13.4	116	35.4	168	51.2	1.62	0.71	16
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**2.36 (2.08)**	**0.31**	-

*** تم عكس الوزن النسبي للعبارات الإيجابية للحصول على المتوسط الحسابي العام.**

يوضح جدول رقم (5) أن محور معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض يتضمن (16) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (1.62، 2.85)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين (غير موافق – موافق).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.36) بانحراف معياري (0.31) وبعد عكس الوزن النسبي للعبارات الإيجابية (2.08)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض، وكانت أهم المعوقات في (أن استخدام القياس البني على المنهج يتطلب المزيد من الوقت، وكذلك أن يتطلب استخدام القياس البني على المنهج المزيد من الجهد، إضافة إلى ازدحام الأعمال الروتينية تحول دون استخدامي للقياس المبني على المنهج)، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ويلج (Welch, 2020) والتي أكدت أن العديد من المعلمين

يواجهون عوائق في تنفيذ التقييم المبني على المنهج الدراسي والتي من أهمها كثرة أعباء تدريسية كبيرة وقلة التعاون بين المعلمين. اتفقت نتيجة لدراسة السابقة مع نتيجة دراسة ويرتز وآخرون (Werts et al., 2018) والتي توصلت إلى أن قلة الوقت تعتبر من التحديات التي تمنع استخدام القياس المبني على المنهج مع التلاميذ المعاقين. كذلك ما جاء في دراسة أبو الرب (2016) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على المعيقات التي تحول دون استخدام القياس المبني على المنهج.

كانت العبارات (1، 10، 11) أعلى ثلاث عبارات موافقة بمحور معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض. جاءت العبارة رقم (1) والتي تنص على (أدرك أهمية القياس المبني على المنهج في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) بالمرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري (0.35)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المعلمين على إدراكهم لأهمية القياس المبني على المنهج في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. فعلى الرغم من وجود بعض المعوقات التي تمنع المعلمين من استخدام القياس المبني على المنهج مع تلاميذهم ذوي صعوبات التعلم إلا أن هؤلاء المعلمين مدركين لأهمية استخدام القياس المبني على المنهج في تطوير مستوى تلاميذهم الأكاديمي. كما جاءت العبارة رقم (10) والتي تنص على (يتطلب استخدام القياس البني على المنهج المزيد من الوقت) بالمرتبة الثانية بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري (0.45)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المعلمين على أن استخدام القياس المبني على المنهج يتطلب المزيد من الوقت، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ويرتز وآخرون (Werts et al., 2018) والتي توصلت إلى أن ضيق الوقت من التحديات التي تحول دون استخدام القياس المبني على المنهج مع التلاميذ المعاقين. وجاءت العبارة رقم (11) والتي تنص على (يتطلب استخدام القياس البني على المنهج المزيد من الجهد) بالمرتبة الثالثة بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (2.85) وبانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين المعلمين على أن استخدام القياس المبني على المنهج يتطلب المزيد من الجهد.

وكانت العبارات (15، 4، 9) أقل ثلاث عبارات موافقة بمحور معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في

المدارس الابتدائية بالرياض. جاءت العبارة رقم (15) والتي تنص على (يوجد سياسات تعليمية واضحة مرتبطة بالقياس المبني على المنهج) بالمرتبة الرابعة عشر بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (1.84) وبانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين المعلمين على أن هناك سياسات تعليمية واضحة مرتبطة بالقياس المبني على المنهج. وجاءت العبارة رقم (4) والتي تنص على (لدي الخبرة الكافية في تطبيق القياس المبني على المنهج) بالمرتبة الخامسة عشر بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (1.78) وبانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن هناك موافقة إلى حد ما بين المعلمين على أن لديهم الخبرة الكافية في تطبيق القياس المبني على المنهج. كما جاءت العبارة رقم (9) والتي تنص على (أعمل مع فريق متعدد التخصصات عند استخدام القياس المبني على المنهج) بالمرتبة السادسة عشر بين العبارات الخاصة بمعيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض بمتوسط حسابي (1.62) وبانحراف معياري (0.71)، وهذا يدل على أن هناك عدم موافقة بين المعلمين على عملهم مع فريق متعدد التخصصات عند استخدام القياس المبني على المنهج. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البطال (2014) ودراسة الحربي (2018) والتي أكدت على أن تفعيل الفريق متعدد التخصصات ضعيف جداً في المملكة العربية السعودية. كذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ويرتز وآخرون (Werts et al., 2018) والتي توصلت إلى أن عدم العمل في الفريق متعدد التخصصات من التحديات التي تحول دون استخدام القياس المبني على المنهج مع التلاميذ المعاقين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

1- الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): نتائج اختبار مان ويتني للفروق حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض وفقاً للمؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	312	167.32	52204.00	2.382	0.017
دراسات عليا	16	109.50	1752.00		

يوضح جدول رقم (6) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط رتب (167.32) مقارنة بـ(109.50) للمعلمين ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا، وتُشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس يوافقون بدرجة أكبر على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

2- الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، استخدمت الدراسة تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض وفقاً لسنوات الخبرة.

المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.751	2	0.876	6.517	0.002
داخل المجموعات	43.667	325	0.134		
المجموع	45.418	327			

يوضح جدول رقم (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في

المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات متغير سنوات الخبرة، استخدمت الدراسة اختبار شيفيه (Scheffe)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (8): نتائج اختبار شيفيه للفروق حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض وفقاً لسنوات الخبرة.

المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	121	1.99	0.36	-	-0.16**	-0.14**
5- أقل من 10 سنوات	103	2.15	0.33	0.16**	-	
10 سنوات فأكثر	104	2.13	0.41	0.14**		-

يوضح جدول رقم (8)، والذي يُبين نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات عينة هذه الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث يتضح أن تلك الفروق جاءت بين المعلمين ممن خبرتهم أقل من (5) سنوات والمعلمين ممن خبرتهم (5- أقل من 10 سنوات)، وذلك لصالح المعلمين ممن خبرتهم (5- أقل من 10 سنوات) بمتوسط حسابي (2.15)، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً بين المعلمين ممن خبرتهم أقل من (5) سنوات والمعلمين ممن خبرتهم (10 سنوات فأكثر)، وذلك لصالح المعلمين ممن خبرتهم (10 سنوات فأكثر) بمتوسط حسابي (2.13)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين ممن خبرتهم 5 سنوات فأكثر يوافقون بدرجة أكبر على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

3- الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية.

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية، استخدمت الدراسة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9).

جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض وفقاً للدورات التدريبية.

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
نعم	56	2.15	0.32	1.538	0.128
لا	272	2.07	0.38		

يوضح جدول رقم (9) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية. حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.128)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً. وتشير هذه النتيجة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة ممن حصلن على دورات تدريبية وممن لم يحصلن حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض.

مستخلص نتائج الدراسة:

تم استخلاص نتائج الدراسة على النحو التالي:

1- أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض. تمثلت أبرز المعوقات التي توصلت إليها الدراسة في أن استخدام القياس البني على المنهج يتطلب المزيد من الوقت والجهد الذي قد يكون بسبب ازدحام الأعمال الروتينية لمعلمي صعوبات التعلم أو بسبب ضعف العمل في الفريق المتعدد التخصصات في المدرسة لتقديم خدمات التربية الخاصة.

2- وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمين ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس.

3- وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمين ممن خبرتهم (5- أقل من 10 سنوات) وكذلك (10 سنوات فأكثر).

4- لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس الابتدائية بالرياض باختلاف متغير الدورات التدريبية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1- تقديم الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج لتعزيز قدراتهم ومهاراتهم التعليمية.

2- الحد من الأعمال الروتينية التي تستغرق الكثير من الوقت والجهد وتحول دون استخدام المعلمين للقياس

المبني على المنهج.

3- إعادة النظر في محتوى المنهج الدراسي للحد من كثافته بما يساهم في استخدام المعلمين للقياس المبني على المنهج.

4- وضع سياسات وإجراءات تعليمية واضحة مرتبطة بالقياس المبني على المنهج.

5- توعية معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والكادر المدرسي بأهمية العمل بالفريق متعدد التخصصات عند تقديم برامج التربية الخاصة وأثرة في تفعيل القياس المبني على المنهج.

توصيات بحثية:

1- إجراء دراسة تتناول معيقات استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج بمراحل أخرى ومناطق أخرى.

2- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير مهارات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في استخدام القياس المبنى على المنهج.

3- إجراء دراسة تتناول أثر استراتيجية تعليمية قائمة على القياس المبني على المنهج في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم. (2019). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الناشر الدولي، الرياض.

البتال، زيد. (2019). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. *مجلة العلوم التربية، 31*(1)، 19-47.

البتال، زيد. (2014). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك فيصل، 3*(16)، 20-58.

الحريبي، إيمان احمد عبد الله. (2018). درجة ممارسة الاستشارة ضمن فريق العمل متعدد التخصصات في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بجدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 2*(3)، 208-230.

الربيعان، و. م.، وفاء محمد، الجهني & أحلام عبد الكريم. (2022). مدى وعي معلمات العلوم بالقياس المبني على المنهج في ضوء العمليات المعرفية لمتطلبات التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 6*(28)، 607-628.

العساف، صالح محمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العموم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

السويلمي، عبد الله بن مبرد بن حزام. (2017). فاعلية القياس المبني على المنهج في تطوير الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة رفحاء. *عالم التربية، 18* (58)، 1-38.

الشمراني، س. ب. س. ب. م.، سلطان بن سعيد بن مسفر، الحربي & صالح بن رجاء بن عويمر. (2021). واقع الممارسات التأملية لدى معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض من

وجهة نظرهم. *مجلة البحوث التربوية والنوعية، 9*(9)، 250- 213.

المباركي، بدر بن محمد. (2021). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 15*(2)، 143– 173.

أبو الرب. (2016). مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، 1*(2)، 12– 45.

عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، أبو عواد، فريال. (2007). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. *دار المسيرة. عمان.*

هوسب، ميشيل، هوسب، وجون، هوويل، وكينيث. (2013). *ابجديات القياس المبني على المنهج: دليل تطبيقي للقياس المبني على المنهج* (زيد البطال، مترجم). جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع. (نشر العمل الأصلي 2007).

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. وزارة التعليم. https//www.more.gov.sa.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human relations*, *61*(8), 1139-1160.

Caywood-Rukas, D. (2009). *The predictive validity of early reading curriculum-based measurement of high-stakes tests in grades 3, 4 and 5*. Loyola University Chicago.

Christ, T. J., Zopluoglu, C., Monaghen, B. D., & Van Norman, E. R. (2017). Curriculum-based measurement of oral reading: Multi-study evaluation of schedule, duration, and dataset quality on progress monitoring outcomes. *Journal of School Psychology*, *51*(1), 19-57.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6the ed.). London: Routledge.

Espin, C. A., van den Bosch, R. M., van der Liende, M., Rippe, R. C., Beutick, M., Langa, A., & Mol, S. E. (2021). A systematic review of CBM professional development materials: Are teachers receiving sufficient instruction in data-based decision-making?. *Journal of Learning Disabilities*, *54*(4), 256-268.

Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, *21*(2), 449-460.

Gesel, S. A., LeJeune, L. M., Chow, J. C., Sinclair, A. C., & Lemons, C. J. (2021). A meta-analysis of the impact of professional development on teachers' knowledge, skill, and self-efficacy in data-based decision-making. *Journal of Learning disabilities*, *54*(4), 269-283.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. Guilford Publications.

Hensley, K., Rankin, A., & Hosp, J. (2017). Comparing student performance on paper-and computer-based math curriculum-based measures. *Assistive Technology*, *29*(3), 140-145.

Kennedy, M. J., Wagner, D., Stegall, J., Lembke, E., Miciak, J., Alves, K. D.,... & Hirsch, S. E. (2016). Using content acquisition podcasts to improve teacher candidate knowledge of curriculum-based measurement. *Exceptional Children*, *82*(3), 303-320.

Klapproth, F. (2018). Biased predictions of students' future achievement: An experimental study on pre-service teachers' interpretation of curriculum-based measurement graphs. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 67-75.

Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2011). *School psychology for the 21st century: Foundations and practices*. Guilford Press.

Nelson, G., Kiss, A. J., Codding, R. S., McKevett, N. M., Schmitt, J. F., Park, S.,... & Hwang, J. (2023). Review of curriculum-based measurement in mathematics: An update and extension of the literature. *Journal of school psychology*, *97*, 1-42.

Norušis, M. J. (1990). Chicago. SPSS advanced statistics user's guide.

Rothstein, L., & Johnson, S. F. (2009). *Special education law*. Sage.

Shapiro, E. S., Angello, L. M., & Eckert, T. L. (2004). Has curriculum-based assessment become a staple of school psychology practice? An update and extension of knowledge, use, and attitudes from 1990 to

2000. *School Psychology Review*, *33*(2), 249-257.

Taylor, H. (2000). Does internet research work?. *International journal of market research*, *42*(1), 1-11.

Van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving teachers' comprehension of curriculum-based measurement progress-monitoring graphs. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(5), 413-427.

Venn, J. (2011). Current issues in assessing students with special needs. *In Leading student assessment* (pp. 133-150). Dordrecht: Springer Netherlands.

Wagner, D. L., Hammerschmidt, S.S. M., Espin, C.A., Seifert, K., & McMaster, K, L. (2017). Per-service Teachers' Interpretation of CBM Progress Monitoring Data. *Learning Disabilities Research & Practice (wiley-Blackwell), 32*(1), 22.

Wang, T. H. (2017). Developing Web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-Learning environment. *Computers & Education*, *57*(2), 1801-1812.

Weijters, B., Cabooter, E., & Schillewaert, N. (2010). The effect of rating scale format on response styles: The number of response categories and response category labels. *International Journal of Research in Marketing*, *27*(5), 236-247.

Welch, K. D. (2020). *Teachers' Challenges with Implementing Curriculum-based Assessment in Secondary Students with Disabilities* [Doctoral dissertation, Walden University]. https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10089&context=dissertations.

Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (2018). Relations between the CCSS and RTI in literacy and language. *The Reading Teacher*, *65*(6), 387-391.

Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2018). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly, 33*(2), 3-11.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (30)، ص ص 45 - 79، الرياض (2023م/ 1445هـ)

دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين

د. أماني بنت محمد عبد الله بوخمسين[1]

المستخلص: العمل التطوعي من أبرز ملامح المسؤولية المجتمعية التي تهدف إلى رقي المجتمع، وهو ضرورة حياتية، وله رسالة اجتماعية سامية في تحقيق المشاركة المجتمعية، والتنمية والاستدامة. هدفت الدراسة التعرف إلى واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتقديم التوصيات التي تسهم في تفعيل دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (64) من معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. توصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن واقع دور كل من المعلم، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة، وأن أكثر الأدوار أهمية هو دور المعلم، ثم الإدارة المدرسية، ثم المنهج الدراسي، في حين لم توجد فروق دالة بين أبعاد الاستبانة، والاستبانة ككل تعزى لمتغير الجنس، ووجدت فروقا دالة لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات. وقدمت الدراسة عددا من التوصيات التي تسهم في تفعيل دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، الثقافة، المعلمين، صعوبات التعلم، المدرسة الابتدائية.

The Role of the School in Promoting A Culture of Volunteer Work for Students with Specific Learning Difficulties from the Teachers' Point of View

Dr. Amani Mohammed Bukhamseen[1]

Abstract: Volunteer work is an important social responsibility aspect that aims to improve society. It is necessary for life and has a noble mission of achieving community participation, development, and sustainability. This study aimed to explore how primary schools promote a culture of volunteer work for students with learning difficulties, as perceived by teachers. The study used a descriptive approach and surveyed 64 public/private primary school teachers who teach students with learning difficulties. The findings revealed that teachers, the school curriculum, and school administration significantly promote volunteer work for students with learning difficulties. The study also identified that teachers with more than 10 years of experience showed a greater understanding of this role. Several recommendations were provided to enhance the school's involvement in promoting volunteer work for students with learning difficulties.

Keywords: volunteer work, culture, teachers, Learning difficulties, primary school.

---

(1) أستاذ صعوبات التعلم المساعد، كلية التربية، بجامعة الملك فيصل.

البريد الإلكتروني: abukhamseen@kfu.edu.sa

(1) Assistant Professor, College of Education, King Faisal University, Saudi Arabia.

E-mail: abukhamseen@kfu.edu.sa

مقدمة:

العمل التطوعي من أبرز ملامح المسؤولية المجتمعية التي تهدف إلى رقي المجتمع، وخلق روح التعاون الإنساني بين أفراده، حيث يسعى المتطوعون إلى تقديم المساعدة من تلقاء أنفسهم بمختلف الأشكال وفي كافة المجالات. فالعمل التطوعي من الوسائل المهمة التي تسهم في نهوض المجتمع والعمل على تنميته في جوانبه المختلفة من خلال مبادرات الأفراد والمجموعات والتي لا تمثل أي عبء على المؤسسات الحكومية، وتسهم في رقي وتقدم المجتمع (الحارثي، 2019).

فالعمل التطوعي ضرورة حياتية، وله رسالة اجتماعية سامية تهدف إلى تحقيق المشاركة المجتمعية في البناء والتنمية والاستدامة، حيث تتسابق الأمم والشعوب أفرادا وجماعات، إلى المشاركة في الأعمال التطوعية جنبا إلى جنب مع الجهود الحكومية. وتتعدد الفلسفات التي يقوم عليها العمل التطوعي، فمنها ما يقوم على أنه يحل محل الحكومات في الإنفاق على تحقيق الرفاهية الاجتماعية للأفراد، ومنها ما يقوم على أنه من الأدوات الفعالة والمهمة لتقوية المجتمع المدني، وتعزيز قوى الترابط فيما بين أبنائه ومؤسساته (محمد، 2019). فالعمل التطوعي يسعى إلى مساعدة أفراد المجتمع على إيجاد تناسق وانسجام بين حاجاتهم الطبيعية (الجسمية والعقلية والنفسية)، وبين الظروف البيئية المحيطة بهم، للقضاء على مواطن الخلل في المجتمع (حواله، 2013). حيث يسهم العمل التطوعي في قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية بتحقيق دورها في البناء الذاتي للأفراد وتطوير المجتمع كما جاء في أديرونداك وسيمبسون (Adirondack & Simpson, 2006)، مما أدى إلى توجه العديد من المؤسسات التربوية إلى جعل برامج العمل التطوعي إلزامية لديها (الحازمي، 2015).

ويهدف العمل التطوعي إلى مساعدة الآخرين ومعاونتهم في تلبية متطلباتهم ومواجهة المخاطر التي قد تحيط بهم، وهو عمل إنساني نشأ مع الإنسان منذ بدء الخليقة، إلا أنه يختلف في شكله واتجاهه وحجمه ودوافعه من مجتمع لآخر، فهو من أقدم الممارسات الإنسانية تاريخيا والتي تتوافق مع الطبيعة الإنسانية (الفضالة، 2021). فقد واجه الإنسان على ممر الأزمان الكثير من المخاطر التي تفوق قدرته وتقلق راحته، ففكر في أن يستعين بمساعدة بعض الحيوانات الأقوى منه في بادئ الأمر، ثم وجد أن تلك المخاطر لا تهدد حياته وحده، بل كافة بني البشر، فقرر أن يستعين بهم لمواجهة تلك المخاطر، حيث كانت الاستجابة من جانب الإنسان بدافع من التضحية للوصول إلى الحياة الآمنة المناسبة للعيش المتبادل فيما بينهم.

ففي العصور القديمة، دلت الرسومات والصور الموجودة على جدران معابد وقبور قدماء المصريين في الحضارات القديمة على وجود العمل التطوعي المتمثل في مساعدة الفقراء والمحتاجين، حيث كانت المعابد تتلقى التبرعات من المحاصيل الزراعية ومنتجات الماشية لتوزيعها على الفقراء بمعرفة الكهنة، وفي الحضارة اليونانية

اهتم الأغنياء برعاية الفقراء ومساعدة المحتاجين، وقد نظمت خزانة الدولة الرعاية الاجتماعية لأبناء شعبها، بينما في الحضارة الرومانية التي انقسم شعبها إلى طبقة الأشراف وطبقة العامة، فقد كان العمل التطوعي يتمثل فيما يقدمه طبقة الأشراف أو النبلاء من معونات إلى طبقة العامة، حيث كانوا يوزعون القمح على الفقراء عندما يشتد القحط.

وقد حثت الأديان السماوية على الرعاية الاجتماعية والعمل التطوعي، فقد دعت اليهودية في كثير من نصوص العهد القديم للعمل التطوعي، فقد كان مما نزل على موسى عليه السلام من وصاياه العشر "طوبى للذي ينظر للمساكين في يوم الشر ينجيه الرب، افتح يدك لأخيك المسكين والفقير في أرضك"، كما جاء في النصرانية الحث على الإحسان ورعاية المحتاجين منها "بالصدقة يقبل الصوم ومعها تقبل الصلاة، من سألك أعطه، ومن أراد أن يقترض منك فلا ترد"، كما جاء الإسلام بنظام متكامل للرعاية الاجتماعية يقوم على أساس التكافل والتعاون بين الناس في سبيل الخير مثل قوله تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ ﴾ (القرآن الكريم، المائدة:2)، وفي الحديث النبوي: (ما آمن بي من بات شبعان وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم به) (الترمذي: 5038)، وغير ذلك من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية.

وفي القرون الحديثة، تعد بريطانيا أول من أسس فرقا من المتطوعين لمواجهة حريق لندن الذي عرف بالحريق العظيم في سبتمبر 1666م، كما تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول من قامت بتنظيم العمل التطوعي في العالم الحديث حيث أصدرت في ديسمبر 1737م قانونا ينظم العمل التطوعي في مجال إطفاء الحريق في مدينة نيويورك (النعيم، 2005).

ولا يخلو بلد في العالم من حاجته إلى العمل التطوعي، من حيث قيمته ودوره المهم، فيما يعود بالنفع على أفراد المجتمع، فالعمل التطوعي في غاية الأهمية للدول والمؤسسات والأفراد، ويؤدي رسالة اجتماعية هادفة (السعدي والوبر، 2020). وقد سعت جميع الدول المعاصرة، والمؤسسات الحديثة، والأفراد، إلى تأسيس نشاطات تعني بالعمل التطوعي، واستقطاب الأغنياء والقادرين والموسرين لدعم الفقراء والمرضى والمحتاجين والمعاقين في داخل بلدانهم وخارجها، بل قد نشأت منظمات عالمية تسعى لتقديم خدماتها على مستوى العالم مثل "منظمة أطباء بلا حدود" التي تسعى لإقامة المخيمات الطبية في مختلف دول العالم وتقديم المساعدات الطبية للمرضى والمصابين في مناطق الاضطرابات، وهي تقدم ذلك العمل تطوعيا بلا أي رواتب للعاملين معها، كما تهدف منظمة المسكن الآدمي "Habitat for Humanity" إلى التخلص من المساكن غير الملائمة في العالم وتوفير المأوى الملائم للجميع.

مشكلة الدراسة:

أظهرت العديد من الدراسات وجود أثر إيجابي

للعمل التطوعي على المستوى الفردي والمجتمعي، حيث توصلت دراسة فيراسامي وسينغ (Veerasamy & Singh, 2013) إلى وجود علاقة إيجابية بين العمل التطوعي والأداء الأكاديمي والتقويم الذاتي للطلبة، كما أن العمل التطوعي يعزز التطور الشخصي والإدراكي للطلبة، مما يدعم أهداف التعليم، وتوصلت دراسة الغرايبة وبني أرشيد (2016) إلى وجود علاقة إيجابية بين العمل التطوعي وتقدير الذات لدى الطلبة، كما توصلت دراسة باتس (Bates, 2016) إلى أن للعمل التطوعي تأثير إيجابي على احترام الذات لدى طلاب المدارس المتوسطة.

وقد أشارت بعض الدراسات بالمملكة العربية السعودية إلى قصور دور مدارس التعليم العام في تعزيز العمل التطوعي لدى طلابها، فقد توصلت دراسة الجلعود (2013) إلى أن مدارس التعليم العام في منطقة القصيم نادرا ما تقوم بدورها في تعزيز العمل التطوعي لدى طلابها، كما أشارت دراسة الشهري وآخرون (2017) إلى أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع الطلبة على المشاركة بالعمل التطوعي منخفضة، من وجهة نظر المعلمين في مدينة جدة.

وفي ضوء توصيات بعض الدراسات التي تناولت متطلبات معلمي التربية الخاصة اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث أوصت دراسة (الغامدي وشعبان، 2021) بضرورة تمكين معلمي التربية الخاصة من أساليب التفكير الإبداعي، والمهارات الرقمية، وتقبل الثقافات المختلفة للتمكن من تحسين فاعلية اتخاذ القرارات، والوصول إلى الحلول الطارئة التي تواجههم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعامل معهم وأسرهم، ونتائج دراسة أبوالرب (Abualrob, 2019) بأن أداء المعلمين التدريسي المتعلق بتدريب طلابهم على المهارات التي يحتاجونها لم يصل إلى المستوى المطلوب، ونتائج دراسة (المقبل، 2021) بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون تحديات كبيرة في مؤسسات التعليم، وخاصة الجامعات، يتركز أهمها في التحديات الأكاديمية، والاتصالية الشخصية، والمجتمعية. وفي ضوء توجهات المملكة العربية السعودية لتعزيز العمل التطوعي لدى أبنائها، وفي ضوء رؤية 2030، بالاهتمام بالعمل التطوعي استعدادا للمستقبل وتحقيق التنمية المستدامة، بالوصول إلى عدد مليون متطوع بنهاية عام 2030.

ومن خلال ملاحظات الباحثة لطالبات التعليم العام أثناء الإشراف على طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية، وما لمسته من رغبتهن في المشاركة في الأعمال التطوعية المتنوعة التي تخدم المجتمع، وخاصة الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وما أفاد به معظمهن بأنه تكونت لديهن رغبه في القيام بالعمل التطوعي من خلال الأمثلة والنماذج التي تم ذكرها في المناهج الدراسية، وتعزيز إدارة المدرسة للطالبات في القيام بالعمل التطوعي، مما أثار لدى الباحثة الرغبة في التعرف إلى دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر

المعلمين، والاستفادة من قدراتهم في خدمة المجتمع.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في محاولة التعرف إلى دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

تحددت أسئلة الدراسة فيما يلي:

1- ما واقع دور كل من المعلم، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

2- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي ترجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة)؟

هدف الدراسة:

التعرف إلى واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتقديم التوصيات التي تسهم في تفعيل دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من التوجهات العالمية والإقليمية والمحلية للاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم للاستفادة من إمكاناتهم قدراتهم، وتفعيل دورهم في المجتمع، وتهيئتهم للاعتماد على أنفسهم. وتتحدد الأهمية النظرية للدراسة في تناولها تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، وهو من الموضوعات المهمة في الوقت الحالي، والتي تحتاج إلى مزيد من الدراسات.

الأهمية التطبيقية:

كما تتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة في توافقها مع توجهات المملكة العربية السعودية نحو تعزيز ثقافة العمل التطوعي وتحقيق التنمية المستدامة. وتوجيه أنظار أولياء الأمور، والمعلمين، وأصحاب القرار، للاستفادة من مهارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في العمل التطوعي. والتوجه نحو الاهتمام بتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على القيام بالأعمال التطوعية لخدمة المجتمع، والمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة، وتلبية احتياجاتهم الشخصية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، في دور كل من المعلم، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية.

الحدود البشرية: تكونت من عينة من المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية.

الحدود المكانية: محافظة الأحساء.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023.

مصطلحات الدراسة:

التطوع هو ما يقوم به الشخص من عمل بتلقاء نفسه مما لا يلزمه فعله (ابن منظور، 1955).

العمل التطوعي: بصفة عامة فإن العمل التطوعي هو الجهد الذي يقوم به الفرد أو الجماعة لخدمة المجتمع دون مقابل مادي أو معنوي. ويعرفه السعدي والوبر (2020) بأنه إسهام الفرد أو الجماعة في انجاز عمل خارج نطاق وظيفته، يعود بالنفع على المجتمع ويشعره بالرضا، بكل رغبة وطواعية، دوان أن ينتظر من ورائه أي نوع من أنواع الربح.

صعوبات التعلم: 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، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020، ص12).

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم إجرائيا بأنها المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بصعوبات القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية مقارنة بغيرهم من الطلبة العاديين في نفس المرحلة العمرية، ونفس بيئة التعلم.

الطالب ذو صعوبات التعلم: هو الطالب الذي لديه تدن واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم لعدم القدرة على مسايرة أقرانه في التحصيل الدراسي دون وجود نوع آخر من أنواع الإعاقة، مما يستدعي التحاقه ببرامج صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020، ص14).

الإطار النظري:

تتنوع مؤسسات العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، من حيث مجالات العمل لتشمل قطاعات التعليم والصحة والثقافة والإعاقة والعمل الاجتماعي، لتشمل كبار السن والأرامل والأطفال وغيرهم، ومن حيث أماكن نشاطها لتشمل المحتاجين داخل المملكة وخارجها على مستوى بلدان العالم، ومن حيث مصادر الدعم لتشمل الدعم الحكومي والدعم الشعبي، وتعد تجربة المملكة العربية السعودية من التجارب الرائدة في مجال العمل التطوعي، حيث أصدرت اللوائح والقوانين التي تنظم العمل التطوعي وتأسيس جمعياته بإشراف وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. كما حرصت المملكة العربية السعودية على تعزيز العمل التطوعي في نفوس أبنائها من خلال التعليم، حيث ضمنت مناهج التعليم في جميع المراحل نماذج من العمل التطوعي التي تعزز الميل نحو القيام به في نفوس الطلبة، وتزيد من فرص التعايش الآمن، والاستقرار بين أفراد المجتمع في الداخل والخارج. كما برزت أهمية العمل التطوعي وتطويره من خلال رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي أشارت من ضمن

أهدافها إلى رفع عدد المتطوعين من 11 ألف متطوع إلى مليون متطوع قبل نهاية عام 2030، وتشمل إحدى ركائز العمل التطوعي على مشاركة المرأة بصورة أساسية في العمل التطوعي (البقمي والبرديسي، 2021).

أهداف العمل التطوعي للطلبة:

يهدف العمل التطوعي إلى تحقيق عدد من الجوانب المهمة لدى الطلبة، وخاصة ذوي صعوبات التعلم، مثل تنمية الشعور بالواجب وتعزيز الثقة بالنفس، وتحقيق التعاون فيما بينهم، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي، وإكسابهم مهارات شخصية وخاصة المهارات القيادية، وزيادة خبراتهم الاجتماعية التي تسهم في تكامل شخصياتهم (مشعل، 2021)، كما يهدف إلى تحقيق الاستفادة من قدرات الطلبة وطاقاتهم المتنوعة بصورة إيجابية، واكتشاف الذات، والميل إلى المغامرة وحب الاستطلاع وتخفيف الفوارق الطبقية والاجتماعية وتنظيم أوقات الفراغ والشعور بالروح الاجتماعية والانتماء للمجتمع وتحقيق السعادة الفردية (الصفتي وآخرون، 2019). وبصفة عامة يهدف العمل التطوعي إلى مساعدة أفراد المجتمع من ذوي الحاجات على تحقيق التناسق والانسجام بين حاجاتهم الطبيعية، وإنتاج كل جديد ونافع في المجتمع بما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع.

كما يهدف العمل التطوعي على المستوى المجتمعي إلى تماسك وبناء المجتمعات وتطورها، إذ لا يقتصر على مجال معين، بل يمتد ليشمل معظم مجالات الحياة الاجتماعية، كما يعد مطلبا مهما للحياة المعاصرة، ومؤشرا على تقدم الأمم ورقيها (الغيث وآخرون، 2020). ويختلف شكل العمل التطوعي، ودوافعه، وصوره من مجتمع لآخر، فقد يظهر بصورة فردية، أو جماعية، أو كليهما (الهلالات، 2018)، وفي جميع الحالات يسهم في احتواء المشكلات المجتمعية وتحقيق أقصى درجة من التوافق المجتمعي، وسد العجز في بعض المهارات التي يحتاجها المجتمع، ويعزز من المشاركة التنموية، والروح الوطنية للأفراد لاسيما في فترات الأزمات والكوارث، ويحسن من مستوى الخدمات الحكومية، والاستفادة من الأفراد المهمشين في المجتمع أو العاطلين.

أهمية العمل التطوعي للطلبة:

للعمل التطوعي أهمية كبيرة للطلبة، حيث يعد رافدا مهما لتعزيز القيم والمبادئ الإيجابية نحو المجتمع، فضلا عن تنمية الجوانب القيادية للطلبة وتطوير أدائهم وتنمية التعاون فيما بينهم واستثمار أوقات فراغهم، وتنمية مهارات التواصل وتكوين علاقات إيجابية بناءة (القحطاني، 2019)، كما يسهم العمل التطوعي في إكساب الطالب شعورا قويا بأهميته مما يحفز لدية الإبداع والابتكار، كما يسهم في تصريف طاقات الطلبة فيما يخدم مجتمعهم، ويزيد من تحملهم للمسؤولية وزيادة قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات (الدوسري، 2018)، كما يسهم العمل التطوعي في تكوين الوحدة العضوية في بناء المجتمع وتماسكه وتأكيد القيم الإنسانية النبيلة وزيادة الانتماء

للمجتمع (الهلالات، 2018).

وللعمل التطوعي أهمية كبيرة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يؤثر على جوانبهم الشخصية والقيمية والنفسية، فيحقق لهم السعادة والراحة النفسية، ويكسبهم الحيوية والنشاط وزيادة قوة الشخصية وتحقيق التكامل الاجتماعي، كما يسهم في تحقيق إشباعاتهم النفسية والاجتماعية من خلال تحقيق النجاح والانتماء، وتكوين الصداقات والعلاقات الإنسانية الإيجابية، كما يمكن تحديد بعض الآثار الإيجابية للعمل التطوعي لذوي صعوبات التعلم كتقدير الذات وإصلاح الشخصية وتكيفها مع المجتمع، والحد من الأنانية والذاتية، وتخفيف المشاعر السلبية، وزيادة الخبرة والمعرفة وتعزيز الثقة بالنفس وزيادة الاتصال بالآخرين وتعويض جوانب الضعف الأكاديمي لديهم (الثنيان، 2021).

العمل التطوعي والطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يمتلك الطلبة ذوي صعوبات التعلم القدرة على المساهمة في العمل التطوعي، ويمكنهم المشاركة المجتمعية في العمل التطوعي إذا ما تم توجيههم بطريقة جاذبة نحو ذلك، والاستفادة من طاقاتهم وقدراتهم. فرغم أنهم يحتاجون إلى رعاية خاصة لمساعدتهم في التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم، إلا أنهم يستطيعون تقديم الكثير من الخدمات المجتمعية التي تخدم أفراد المجتمع في محيطهم الذي يسكنون فيه، وتعويض النقص الذي قد يشعرون به في مجال التحصيل العلمي، مما يكسبهم القدرة على إدارة أنفسهم وإثبات ذواتهم، فهم الفئة الأكثر انتشارا بين فئات التربية الخاصة. وتأتي أهمية دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة، حيث يلتحق بها الطلبة في المرحلة العمرية من 6-12 سنة، وهي مرحلة تكوين القيم والعادات، وغرس عناصر الثقافة في نفوسهم، فهي الأنسب لتعزيز ثقافة العمل التطوعي في نفوس الطلبة، وتكوين العادات الميول والاتجاهات المناسبة لتعزيز العمل التطوعي وخدمة المجتمع. ومن هنا كان اهتمام الدول بالتعليم في جميع مراحله، وخاصة المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة غرس القيم والمفاهيم الأساسية لدى الطلبة، وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامها بالتعليم بجميع مراحله، سواء للطلبة العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال سن القوانين والتشريعات والأنظمة التي تراعي حاجات الطلبة التعليمية والنفسية والاجتماعية والصحية، وأولت اهتماما خاصا بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم لتعزيز مستوى استقلاليتهم، وجعلهم أعضاءً نافعين ومشاركين في المجتمع (وزارة التعليم، 2020).

أكدت بعض الدراسات أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمتلكون قدرات وخصائص قوية في الاتجاه المكاني البصري والحسي الإبداعي، ومن أمثلة تلك القدرات والمواهب، قوة الإدراك البصري والمكاني، والخبرة الحسية عن الطريق اللمس، وقوة الإحساس، والتركيز في الحاضر

وما يجرى في اللحظة الحاضرة، والتفكير المتفرد، والاهتمام بالإعلام (شعباني ودريسي، 2021). كما تفيد دراسات أخرى بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات مكانية عالية، ويتميزون في أدائهم للاختبارات المعيارية التي تقيس مشكلات تتعلق بالأشكال الهندسية والتوجه في الفضاء، وفهم الصور والأشكال بوخيكس وآخرون (Boucheix et al., 2014). كما أظهرت نتائج دراسة أباريجو (Aparejo, 2013) أن الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة لديهم تميزا في الذكاء المكاني، ولديهم قدرات لغوية أقل مقارنة بالقراء النموذجيين من أقرانهم، وأن لديهم القدرة على الاندماج الاجتماعي إذا ما تم توجيههم. وترى الباحثة أن القدرات والخصائص التي يتمتع بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكفي للاستفادة منهم في القيام بالأعمال التطوعية بالمجتمع.

وتتضمن فئات الطلبة ذوي صعوبات التعلم على ثلاث فئات رئيسة؛ الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم وتدن واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية وتوظيف استراتيجيات التعلم الفاعلة على اكتساب المهارات والمعلومات، والطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم الموهوبون وهم الطلبة الذين يمتلكون قدرات فكرية فائقة في مجال معين، وفي الوقت نفسه يتصفون بتباين واضح بين مستوى الأداء في ناحية أكاديمية معينة، والطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم يصاحبها تشتت انتباه بسيط (وزارة التعليم، 2020، ص19). وبصفة عامة، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص والسمات السلوكية، ومنها زيادة الحركة، والاندفاعية والتهور، وبعض الصعوبات اللغوية في النطق أو في مخارج الأصوات أو في الصوت نفسه، وصعوبات التعبير اللفظي الشفهي، وصعوبات في الذاكرة من حيث عملية تخزين واسترجاع المعلومات، وصعوبات التفكير وخاصة عند حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وصعوبات فهم التعليمات، وصعوبة في الإدراك العام للأشكال، والاتجاهات، والزمان، والمكان، وصعوبات في التآزر الحسي – الحركي، وصعوبة الكتابة وعدم الدقة في الرسم، والأخطاء الإملائية واللفظية (عبده وآخرون، 2015، ص89-94). وترى الباحثة أن هذه الخصائص لذوي صعوبات التعلم لا تمنع من الاستفادة من قدراتهم ومهاراتهم الشخصية في مجال العمل التطوعي الذي يفيد المجتمع، بل قد يؤدون الأعمال التطوعية أحيانا بكفاءة، لتعويض الصعوبات التي يواجهونها في المجال الدراسي والتعليمي، وذلك إذا أمكن إشراكهم مع زملائهم في مجموعات وفرق تطوعية، بحيث يقومون بالجهود المناسبة لقدراتهم ومهاراتهم، كالأعمال التنظيمية الروتينية، والتي تعتمد على قدراتهم الجسمية.

ومدارس التعليم العام من أهم مؤسسات المجتمع التي تقوم بدور مهم في تفعيل وتعزيز العمل التطوعي من خلال التعليم في بيئتها المدرسية، وتعميق روح التكافل والتعاون والإحساس بالواجب والمسؤولية والعطاء

للآخرين (عسكر وآخرون، 2017). وتزداد أهمية دور المدارس في الوقت المعاصر في تعزيز العمل التطوعي لدى طلابها، نظرا لما يتميز به من تطورات وتغيرات سريعة، تتطلب المشاركة الإيجابية الفاعلية من الأجيال الحالية، لقيامها بالدور المنوط بها في تنمية المجتمع (أبوسكينة، وآخرون، 2018). وتزداد أهمية دور المدرسة الابتدائية في تعزيز العمل التطوعي لدى طلابها، إذ تعد المرحلة الابتدائية هي مرحلة غرس وتنمية المفاهيم لدى الطلبة، وتكوين القيم والعادات الإيجابية لدى الطلبة، ومن هنا تأتي أهمية دراسة دور المدرسة الابتدائية في تعزيز العمل التطوعي لدى طلابها.

ويمكن للمدرسة الابتدائية تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال المعلم، والمناهج الدراسية، والأنشطة، حيث يمكن للمعلم حث الطلبة على المشاركة في العمل التطوعي، ويشارك بنفسه في القيام بالعمل التطوعي مع بعض الطلبة ليمثل لهم القدوة المناسبة في العمل التطوعي، ويشجعهم على القيام بالأعمال التطوعية وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحوه، ويحثهم على التعاون من أجل مساعدة الآخرين، كما يمكن للمنهج المدرسي تناول العمل التطوعي في الموضوعات الدراسية التي تزود الطلبة بالاتجاهات الإيجابية نحو العمل التطوعي، وغرسها في نفوسهم، وبث روح المنافسة الشريفة فيما بينهم، والمبادرة لديهم للقيام بالأعمال التطوعية، وتوظيف المناسبات الوطنية والعالمية في ذلك، وحث الطلبة على المشاركة في الجمعيات والمؤسسات التي تقوم بأنواع متنوعة من الأعمال التطوعية. كما يمكن للمدرسة الاستفادة من الأنشطة الطلابية في تعزيز العمل التطوعي من خلال زيارة المرضى بالمستشفيات، والمحتاجين، وذوي الاحتياجات الخاصة، والقيام بالحملات التوعوية للمحافظة على البيئة، والحدائق المدرسية، والوعي الصحي، والمشاركة في حملات التبرع بالدم وغيرها من الأنشطة اللامنهجية العطوي (Alatawi, 2023).

تحديات تواجه العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يواجه العمل التطوعي العديد من التحديات التي تحد من أهميته، بعضها يتعلق بالطالب المتطوع نفسه مثل الخوف من تحمل المسؤولية، وضعف الوعي بأهمية العمل التطوعي، والانغلاق على الذات، وعدم تنظيم الوقت، والاعتقاد بأن التطوع مضيعة للوقت والجهد، ولا يفيد في التقدم الدراسي. وبعضها يتعلق بالمؤسسات التطوعية كعدم وجود إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بشؤونهم وتنسق العمل فيما بينهم، وعدم وضوح دور المتطوع، وقلة توفر برامج تدريب المتطوعين، والخوف من الانفتاح على العمل التطوعي في مجالات جديدة، وعدم تلبية الطموح الشخصي للمتطوعين، وغياب المحفزات وجوانب تقدير الجهود المبذولة في المجتمع (الكليب، 2023)، وقلة المحفزات التي تسهم في إثارة دافعية المتطوعين، وضعف برامج الدعاية والإعلان الداعمة للعمل التطوعي، وقلة

الدعم الإعلامي للمؤسسات التطوعية، وضعف الرقابة على برامج العمل التطوعي، وتشخيص الانحرافات، وضعف برامج المساءلة والمحاسبة عن التقصير، وعدم وضوح أولويات العمل التطوعي لدى المؤسسة، وضعف التنسيق بين المؤسسات المناظرة في مجال العمل التطوعي.

كما يواجه المعلمون الكثير من التحديات أثناء تعاملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في مجال الأعمال التطوعية، ولعل من أهم تلك التحديات كما تراها الباحثة، ضعف خبرات معلمي ذوي صعوبات التعلم في مهارات التواصل معهم، وغياب البرامج النوعية التي تناسب جميع حالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقلة البرامج التدريبية التي تعزز التواصل بين المعلم والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحقق الاستفادة من إمكاناتهم الشخصية (الهلالات، 2018)، وضعف الوعي لدى المجتمع بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقصور البرامج الإعلامية التي تتناول الاهتمام بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، وكثرة الأعباء الإدارية للمعلمين، مما يشغلهم عن أداء مهامهم التدريسية بصورة أفضل، وغياب دور المعلم المساعد الذي يسهل عمل معلم صعوبات التعلم، ويقوم بمتابعة تحسن الطلبة، وضعف الثقة في أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم للخدمات المجتمعية (الكليب، 2023)، وضعف اهتمام الإدارة المدرسية بحالات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتركيز اهتمامهم على الطلبة العاديين والمتميزين.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة العمل التطوعي للطلبة من زوايا مختلفة، حيث:

هدفت دراسة جاد وآخرون (2012) التعرف إلى دور الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الثانوية، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات أهمها ضرورة التخطيط للنشاط المعزز للعمل التطوعي على كل الطلاب وفق ميولهم واستعداداتهم، ومحاولة ربط الدراسات العملية ببرامج النشاط المدرسي، وتشجيع الطلبة للمشاركة فيها وفقا لقدراتهم. وهدفت دراسة هيل ودولك (Hill & Dulk, 2013) التعرف إلى تأثير نوع التعليم الثانوي (عام، كاثوليكي، بروتستانتي، خاص غير ديني، منزلي) على دعم التطوع لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج التحليلي المقارن، وكانت عينة الدراسة هي الإحصاءات الرسمية المضمنة في تقارير الدراسة الوطنية للشباب العاملين خلال الفترة (2002-2008)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات جوهرية حسب نوع التعليم الثانوي وأن من هم أكثر تعليما في المدارس الثانوية البروتستانتية أكثر من غيرهم في مواصلة التطوع، وأن الذين يدرسون في المنزل هم أقل رغبة في مواصلة العمل التطوعي. وهدفت دراسة إسماعيل (2015) الكشف عن تقويم برنامج بادر لتنميه

ثقافة التطوع لدى طلاب المدارس من منظور طريقه خدمة الجماعة. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (12) من طلبة المدارس الثانوية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود استفادة الطلبة من البرنامج المطبق بدرجة كبيرة، وأن البرنامج حقق أهدافه من وجهة نظر الهيئة الإشرافية للبرنامج وتدريبهم عليه.

كما هدفت دراسة الصبحي (2016) التعرف إلى دور المناهج الدراسية، والأنشطة التربوية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، وقيم العمل التطوعي الواجب تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي والاستنباطي، وطبقت أسلوب تحليل المحتوي لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمل التطوعي وصولا إلى تحديد واستنباط مجموعة من قيم العمل التطوعي التي ينبغي تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية. وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى بعض قيم العمل التطوعي التي ترتبط بمناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية والتي من أهمها إخلاص العمل لله والتعاون مع الآخرين والبذل والعطاء، والشعور بالمسؤولية ومحبة الناس، والإحسان للآخرين واحترام العمل والحوار والأخوة الإنسانية. كما توصلت الدراسة إلى أهمية كل من الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والمساجد في تنمية قيم العمل التطوعي. وهدفت دراسة الشهري وآخرون (2017) الكشف عن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها على العمل التطوعي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (350) من معلمي المدارس الثانوية للبنين في مدينة جدة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع الطلاب على المشاركة في العمل التطوعي الخيري كانت بدرجة منخفضة، وفي المجال البيئي كانت بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة عسكر وآخرون (2017)، التعرف إلى طبيعة الأنشطة التربوية اللازمة للمدارس الثانوية في تنمية ثقافة العمل التطوعي، والإطار الفكري والفلسفي للعمل التطوعي، والوصول إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأدوار التربوية للمدارس الحكومية والخاصة في تنمية ثقافة العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية من المعلمين بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأدوار التربوية للمدارس الحكومية والخاصة في تنمية ثقافة العمل التطوعي. كما تناولت بعض الدراسات واقع العمل التطوعي الرقمي بارك وجونسونت (Park & Johnstonet, 2017)، واستخدمت المنهج الكيفي، وتوصلت إلى إمكانية مشاركة الطلبة في العمل التطوعي الرقمي، وأنه يتناسب مع قدراتهم وظروفهم.

وهدفت دراسة أبوسكينة وآخرون (2018) التعرف إلى دور منهج الاقتصاد في تعزيز العمل التطوعي، وقياس

أثـر فاعليـة التكامـل بـين اسـتراتيجيتي التخيـل الموجـه والتساؤل الذاتي في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكـير التأملي وثقافـة العمـل التطـوعي لـدي تلميـذات المرحلـة الإعداديـة في مـصر، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج شـبه التجريبـي. وطبقـت اختبـار مهـارات التفكـير التـأملي، ومقيـاس ثقافـة العمـل التطـوعي، عـلى عينـة (63) مـن تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وتوصـلت أهـم نتـائج الدراسـة إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس العمـل التطـوعي لـصالح التطبيـق البعدي. كما أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مقيـاس العمـل التطـوعي واختبـار مهـارات التفكـير التأملي عند تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام التكامل بين استراتيجيتي التخيل الموجه والتساؤل الـذاتي. كـما هـدفت دراسة أبـوالرب (2018) دراسـة فاعليـة برنـامج تطـوعي قائم على الأنـشطة اللاصـفية للحـد مـن ضـعف الانتبـاه والنـــشاط الزائـــد للطلبـــة ذوي صـــعوبات الـــتعلم، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج التجريبـي ذو المجمـوعتين (تجريبية وضابطة)، وطبقت برنامجـا تـدريبيا مقترحـا عـلى (16) طالبا لديهم ضعف انتباه ونشاط زائـد، ومـن خـلال القياس القبلي والبعدي، توصلت الدراسة إلى وجود فروقا دالـة بـين متوسـطي رتـب درجـات المجمـوعتين لـصالح المجموعة التجريبية، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات بنـاء عـلى نتائجهـا. وهـدفت دراسـة الهـلالات (2018) التعرف على بعض معوقات العمل التطـوعي التـي تواجـه العمل التطوعي في الأردن، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصفي التحلـيلي، وطبقـت اسـتبانة عـلى عينـة عـشوائية (350) طالب وطالبة، وتوصلت أهـم نتـائج الدراسـة إلى عدم وجـود فـروق دالـة في اسـتجابات الطلبـة ترجـع إلى الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، ووجود فروق دالـة ترجع إلى متغير نـوع المدرسـة لـصالح المـدارس الأهليـة. وهـدفت دراسـة الـدوسري (2018) التعـرف إلى آليـات غرس قيم العمل التطوعي لدى الطلبة بالمرحلـة الابتدائيـة من خلال الأنشطة، بمدارس مدينة الرياض، واستخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي، وطبقـت اسـتبانة عـلى عينـة عشوائية عنقودية (392) من المعلمين بالمرحلـة الابتدائيـة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى اتفاق أفراد عينة الدراسـة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلـة الابتدائية، وأن هناك معوقات غرس قيم العمـل التطـوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من أهمها ندرة البرامج التدريبيـة للمعلمين المرتبطة بغرس قـيم التطـوع للطـلاب، وغيـاب الأنـشطة المدرسـية التـي تبـث روح التطـوع في المجتمـع المدرسي.

كـما هـدفت دراسـة كـسناوي (2019) التعـرف إلى فاعلية برنامج لزيادة الاتجاه نحـو العمـل التطـوعي لـدى طالبات مقرر طـرق تـدريس العلـوم بجامعـة أم القـرى، واستخدمت الدراسة المـنهج التجريبـي ذا التـصميم شـبه التجريبي، وذلك مـن خـلال تـصميم برنـامج قـائم عـلى

الأنشطة التطوعية المرتبطة بمقرر طرق تدريس العلوم (2)، تم اختيار العينة (33) طالبة للمجموعة التجريبية بطريقة قصدية من شعب طرق تدريس العلوم (2)، و(33) طالبة للمجموعة الضابطة، وطبقت الدراسة اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو العمل التطوعي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن استخدام برامج قائمة على أنشطة تطوعية مستمدة من المقررات الدراسية يُحسّن من مستوى التحصيل الدراسي للطالبات، ويعمل على تعديل آرائهن الإيجابية نحو العمل التطوعي. وهدفت دراسة الصقر وإبراهيم (2019) التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي للطلبة بمدارس محافظة الخرج الثانوية، وتشجيعهم نحوه، وتنمية القيم الداعمة للعمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (180) قائد ووكيل ومعلم ثانوي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية جاء بدرجة متوسطة، ووجود معوقات تحد من دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية أهمها ضعف الجانب التوعوي، وقلة تضمين محتوى المناهج المدرسية إلى مواضيع عن أهمية العمل التطوعي. كما هدفت دراسة الأكلبي (2019) التعرف إلى دور القيادة المدرسية في تعزيز الوعي بالعمل التطوعي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (209) معلما في محافظة بيشة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن دور القيادة المدرسية الثانوية بمحافظة بيشة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، في معظم مجالات العمل التطوعي، بينما كان في بعد تنظيم الزيارات بدرجة ضعيفة. وهدفت دراسة بارشيد (2019) التعرف إلى واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (292) معلما بالمرحلة الثانوية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين كانت كبيرة، ووجود فروق دالة تعزى إلى نوع المدارس الثانوية لصالح المدارس الأهلية. وهدفت دراسة الباني (2019) التعرف إلى متطلبات تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة 2023، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (720) طالبة في مدينة الرياض، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد العينة كانت كبيرة على متطلبات ثقافة العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة 2030 في جميع مجالات العمل التطوعي، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات بناء على نتائجها.

وهدفت دراسة الغيث وآخرون (2020) التعرف إلى

درجة إسهام القيادات المدرسية في تعزيز العمل التطوعي في البيئة المدرسية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية (368) من معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتوصلت إلى أن درجة إسهام القيادات المدرسية في تعزيز العمل التطوعي خلال المجتمع والمنهج والأنشطة الطلابية كانت عالية. كما هدفت دراسة الكلباني (2020) التعرف إلى دور إدارات المدارس في تعزيز العمل التطوعي بالمدارس، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (200) من مديري المدارس والمعلمين والطلبة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود العديد من المدارس التي لا تهتم بالعمل التطوعي، وأن حوالي 60٪ من نسبة الطلبة يرغبون في القيام بالعمل التطوعي ومساندة إدارة المدرسة في ذلك، وأن غير الراغبين من الطلبة في القيام بالعمل التطوعي لا يفهمون المعنى الحقيقي للهدف من التطوع. وهدفت دراسة السعدي والوبر (2020) التعرف إلى دور المدرسة في تعزيز ثقافة التطوع بمدارس أمانة العاصمة صنعاء باليمن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (400) معلما ومعلمة في المدارس الأساسية والثانوية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين استجابات أفراد العينة حسب نوع المتغيرات (نوع المدرسة، الفترة الدراسية، المرحلة الدراسية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

وهدفت دراسة بلعربي وزوقاي (2021) التعرف إلى دور المدرسة في تنمية ثقافة العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين بولاية البليدة بالجزائر، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (135) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن 57.7٪ من أفراد العينة ليس لديهم فكرة عن أهمية العمل التطوعي، وأن 68.2٪ من القدرات التي يملكها الطلاب أفراد العينة لا تكفي للقيام بالعمل التطوعي. كما هدفت دراسة الحراحشة (2021) التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي لطلبة المرحلة الثانوية في تربية قصبة المفرق، وعلاقته بتنمية المهارات القيادية للطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية بسيطة (259) معلما ومعلمة، وتوصلت أهم النتائج إلى أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي جاء بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة ترجع إلى أثر الجنس، والمؤهل العلمي. وهدفت دراسة مشعل (2021) التعرف إلى واقع فهم الطلبة لمفهوم العمل التطوعي وممارسته من وجهة نظر طلبة المدارس الثانوية في شرقي القدس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (100) من طلبة المدرسة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين فهم الطلبة للعمل التطوعي ترجع إلى الجنس، وسنة التطوع. كما هدفت دراسة الدرعي (2021) التعرف إلى دور المعلمين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لطلاب المدارس الحكومية في عمان،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية (130) من معلمي وأخصائي الأنشطة المدرسية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين يساهمون في العمل التطوعي بدرجة متوسطة، وأن لأخصائي الأنشطة دور إيجابي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلاب. وهدفت دراسة رولف وآخرون (Rolf et al., 2021) التعرف إلى أهمية وفوائد العمل التطوعي للطلبة وأساليب جذبهم للتطوع، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط، حيث طبقت استبانة ذات أسئلة مفتوحة، على عينة عشوائية من جنسيات مختلفة، من الطلاب تخصص إدارة الأعمال، في الجامعات الألمانية، وتوصلت أهم النتائج إلى أن هناك فهما مختلفا للعمل التطوعي لدى الطلاب، وأن الدراسة تؤيد فكرة دمج الخبرات التطوعية في تعليم إدارة الأعمال. وهدفت دراسة السميري (2021) التعرف إلى مدى أهمية التطوع الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت مقابلات شخصية، مع عينة (12) من القادة والمشرفين التربويين من إدارات التعلم في جدة، والخرج، والرياض، والأحساء، وجازان، والمدينة المنورة، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود توافق بين عينة الدراسة على أهمية التطوع الرقمي في مجال التنمية المهنية بالتعليم، ومرونة وسائل التطوع، بالإضافة إلى وجود بعض المعوقات كضعف الدعم المادي والمعنوي.

وهدفت دراسة الكليب (2023) التعرف إلى معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة عشوائية طبقية (361) من المعلمات بالمرحلة الثانوية، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن للمدرسة الثانوية دور كبير في الحد من المعوقات التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية أثناء المشاركة في العمل التطوعي، وأن هناك تباينا في آراء أفراد العينة نحو المعوقات التي تواجه الطالبات أثناء قيامهن بالعمل التطوعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من استعراض الدراسات السابقة، بشكل عام، تقدم هذه الدراسات فهمًا شاملاً للأبعاد المختلفة المتعلقة بالتطوع بين الطلبة، بما في ذلك دور الإدارة المدرسية والمناهج والأنشطة التعليمية ومواقف المعلمين والطلبة، فوائد التطوع، وأساليب جذب الطلبة للتطوع، والعقبات التي تواجهها، وإمكانات التطوع. كما يتضح أنها تناولت تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة العاديين في مراحل التعليم العام، ودور كل من الإدارة المدرسية، والمعلم، والمنهج الدراسي، والأنشطة التربوية، في تعزيز العمل التطوعي للطلبة، وواقع العمل التطوعي للطلبة، وأهميته، وفوائده، ومعوقاته التي تواجه الطلبة، في حين لم تتناول أي من الدراسات السابقة دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يميز

الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة، ويزيد من أهميتها، ويسد الفجوة البحثية في المجال البحثي. ورغم تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المجال البحثي وهو تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة، ومنهج الدراسة، إلا أنها تختلف عن الدراسات السابقة في الموضوع البحثي، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وتحديد المنهج المستخدم، واختيار مجتمع الدراسة، وعينتها، وإعداد أداة الدراسة، وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته للدراسة، حيث يهتم بجمع البيانات من الواقع وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج مقبولة (الخليلي، 2012).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية (الحكومية) بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم 165 (70 ذكور، و95 إناث) وفقا لإحصاءات إدارة التعليم بالأحساء للعام 2023.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة التي توصلت إليها الباحثة (64) استجابة صالحة، من معلمي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في محافظة الأحساء، بنسبة (38.8٪) من المجتمع الأصلي (165)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، من خلال إعداد رابط إلكتروني للاستبانة تم إرساله إلى البريد الإلكتروني، ومجموعات الواتسآب للمعلمين، ويوضح الجدول (1) العينة وخصائصها:

جدول (1): خصائص عينة الدراسة طبقا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة).

المتغيرات	الفئات	العدد	%	الإجمالي
الجنس	ذكور	13	20.3	64
	إناث	51	79.7	
سنوات الخبرة	< 5	3	4.7	64
	5 >10	15	23.4	
	10 <	46	71.9	

يوضح الجدول (1) أن نسبة استجابة الإناث بلغت (79.7٪)، وهي أعلى من نسبة استجابة الذكور (20.3٪)، ويفسر بأن عدد المعلمات أكثر من عدد المعلمين. وأن نسبة المستجيبين من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات بلغت (71.9٪)، تليها نسبة المستجيبين من ذوي الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات (23.4٪)، ويفسر ذلك بحرص ذوي الخبرة الأكثر على المشاركة في البحوث العلمية.

أداة الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة، وبعد اطلاع الباحثة على نتائج الدراسات السابقة وأدواتها، قامت الباحثة بإعداد الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة حول واقع دور كل من المعلم، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (30) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور، الأول (9) عبارات، والثاني (11) عبارة، والثالث (10) عبارات. وحددت الاستجابات وفق مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت قيم للاستجابات موافق تماما (5)، موافق (4)، إلى حد ما (3)، غير موافق (2)، غير موافق مطلقا (1).

صدق الأداة : صدق الأداة هو أن تقيس الأداة ما صممت لقياسه (الخليلي، 2012)، ولحساب صدق الاستبانة، استخدمت الباحثة صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (9) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية، درجاتهم العلمية أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، في التخصصات التربوية، لتحكيمها والحكم على عباراتها، وبناء على آراء المحكمين، تم حذف عدد (2) عبارة من المحور الأول للتكرار، و(3) عبارات من المحور الثاني، و(2) عبارة من المحور الثالث، حيث تم تعديل عبارات الاستبانة في ضوء اتفاق 70٪ من آراء المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (23) عبارة في ثلاثة محاور، الأول واقع دور المعلم (7) عبارات، والثاني واقع دور المنهج المدرسي (8) عبارات، والثالث واقع دور الإدارة المدرسية (8) عبارات.

كما تم حساب الصدق البنائي للاستبانة، من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي Internal Consistency Coefficients، وذلك بحساب ما يلي:

- معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة في كل محور وَدرجة المحور الذي يقيسها.
- معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وَالدرجة الكلية للمحور الذي يقيسها.

دور المعلم		دور المنهج		دور الإدارة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.813**	8	.796**	16	.852**
2	.818**	9	.880**	17	.874**
3	.843**	10	.867**	18	.867**
4	.812**	11	.931**	19	.929**
5	.800**	12	.874**	20	.901**
6	.856**	13	.883**	21	.895**
7	.804**	14	.891**	22	.900**
-	-	15	.853**	23	.901**
إجمالي المحور	.858**	إجمالي المحور	.937**	إجمالي المحور	.934**

ملاحظة: (قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى 0.01).**

يتضح من جدول (2) أن معاملات ارتباط العبارات بالمحور التي تنتمي إليها كانت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01). كما أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور ودرجة الاستبانة الكلية دالّة عند مستوى الدلالة (0.01)، وَهذا يحقِّق الصدق التكويني للاستبانة.

ثبات الأداة: يقصد بالثبات أن تعطي الأداة نفس النتائج أو قريبة جدا منها إذا ما تكرر تطبيقها على نفس العينة خلال فترة زمنية قصيرة، وتحت نفس الظروف (الخليلي، 2012). وقد حُسِب ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات كلِّ محور على حدة، ثمّ حساب الثبات الكلّي للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان، وَكانت قيمة معامل الثبات للمحاور الثلاثة، والاستبانة ككلٍّ.

جدول (3): معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان.

محاور الاستبانة	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
دور المعلم	0.916	0.849
دور المنهج	0.955	0.899
دور إدارة المدرسة	0.962	0.948
الاستبانة ككل	0.972	0.929

تشير نتائج جدول (3) إلى أن معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا قد بلغت (0.972)، وقيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (0.916 – 0.962)، وكان معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (0.929)، وقيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بالتجزئة النصفية وصلت (0.848– 0.899)، وهذا يعني تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، والحصول على نتائج موثوقة.

إجراءات الدراسة: سارت الدراسة وفق خطوات متسلسلة بدءا من تحديد الفكرة البحثية، وجمع الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، والاطلاع على الأدب النظري بها، وأدواتها، ونتائجها، ثم كتابة الإطار النظري، وإعداد الصورة الأولية لأداة الدراسة، لتحكيمها وقياس معاملات الصدق، والثبات، تم تقديم طلب إلى عمادة البحث العلمي بجامعة الملك فيصل، للحصول على موافقة لجنة الأخلاقيات بالجامعة، وقد صدرت الموافقة رقم (KFU-REC-2023-MAR-ETHICS696) بتاريخ 29/ 3/ 2023. تم إعداد رابط الكتروني للاستبانة

في صورتها النهائية، على برنامج جوجل درايف، حيث قامت الباحثة بتوزيع الرابط على مجموعات معلمي صعوبات التعلم بالواتساب، والبريد الإلكتروني، للوصول إلى العدد المستهدف للعينة من مجتمع الدراسة، بالمدارس الابتدائية، الحكومية، والأهلية، بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، خلال المدة من 2-25/ 2/ 2023 حيث تم الحصول على الاستجابات الكترونيا. ثم تحليل البيانات المتحصلة باستخدام برنامج (SPSS-28).

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة مثل معامل ألفا كرو نباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، ومعادلة سبيرمان للتجزئة النصفية، التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لحساب ترتيب عبارات الاستبانة، اختبار مان ويتني U للفرق بين متوسط رتب الفروق بين الجنسين، اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)لحساب الفروق تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسط رتب المعلمين، وتم استخدام اختبار كروسكال-والس (Kruskall-Wallis) لحساب متغير عدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قامت الباحثة بتحليل النتائج، بعد تحويل الاستجابات إلى أرقام، وذلك لتفسيرها للوصول إلى إجابات عن تساؤلات الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة الحدود الحقيقية لبدائل الاستبانة موافق تماما وتأخذ القيمة (5) وحدودها (4.20-5.00) وتعبر عن درجة الاستجابة كبيرة جدا، موافق وتأخذ القيمة (4) وحدودها (3.40-4.20) وتعبر عن درجة الاستجابة كبيرة، إلى حد ما وتأخذ القيمة (3) وحدودها (2.60-3.40) وتعبر عن درجة الاستجابة متوسطة، غير موافق وتأخذ القيمة (2) وحدودها (1.80-2.60) وتعبر عن درجة الاستجابة قليلة، غير موافق مطلقا وتأخذ القيمة (1) وحدودها (1.00-1.80) وتعبر عن درجة الاستجابة قليلة.

وفيما يلي عرض النتائج وتفسيرها للإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع دور كل من المعلم، والمنهج المدرسي، والإدارة المدرسية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟ استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، كما في الجداول (4، 5، 6).

أولاً: واقع دور المعلم.

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين لواقع دور المعلم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	الترتيب
1	يشجع المعلمون الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأعمال التطوعية بالمجتمع.	3.98	.917	كبيرة	3
2	يشارك المعلمون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة التطوعية.	4.07	.864	كبيرة	2
3	ينظم المعلمون فعاليات تطوعية مناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة.	3.73	1.058	كبيرة	5
4	يخصص المعلمون درجات لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم طبقا لساعات التطوع التي يمارسونها.	3.56	1.246	كبيرة	7
5	يعزز المعلمون مبدأ التكافل والتعاون بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	4.16	.877	كبيرة	1
6	ينظم المعلمون مسابقات حول مشاركات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأعمال التطوعية.	3.72	.967	كبيرة	6
7	يدرب المعلمون الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المهارات اللازمة للقيام بالأعمال التطوعية.	3.80	.995	كبيرة	4
	المحور ككل	3.85	.812	كبيرة	-

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجة واقع دور المعلم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كانت (3.85) وتقابل درجة كبيرة، وأن أهم دور للمعلم العبارة (5) بمتوسط حسابي (4.16)، ثم العبارة (2) بمتوسط حسابي (4.17) وتقابل درجة كبيرة لكل منهما. بينما جاءت العبارة (4) في المرتبة الأخيرة لعبارات المحور، كأقل دور للمعلم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.56)، وفي المرتبة قبل الأخيرة جاءت العبارة (6)، بمتوسط حسابي (3.72)، وبدرجة كبيرة لكل منهما.

وقد أظهرت نتائج الجدول (4) أن للمعلم دور كبير في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة، حيث يعزز المعلمون مبدأ التكافل والتعاون بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن المعلمين يشاركون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة التطوعية، مما يعزز لديهم العمل التطوعي، ويفسر ذلك بأن كل من المعلمين والطلبة يحترمون الثقافة السعودية، ويقدرونها، ويسعون إلى المحافظة عليها، حيث إن الثقافة السعودية تربي أبنائها على مبدأ تعزز التعاون والتكافل بين الأفراد، وتحث أفراد المجتمع على القيام بالجهود التطوعية لخدمة الآخرين، وأن لديهم اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي، وأن المعلمين يستطيعون استكشاف أساليب جذب الطلبة نحو المشاركة في الأعمال التطوعية (الدوري، 2021)، كما أن التربية في المجتمع السعودي تعزز لدى الطلبة القيام بخدمة الآخرين في الظروف الطارئة، ويتفق

ذلك مع نتائج دراسة كل من (كسناوي، 2019)، و(الدوسري، 2018) التي تناولت فاعلية برنامج لتعزيز الاتجاه نحو العمل التطوعي، وآليات غرس قيم العمل التطوعي لدى الطلبة، ودراسة (الدرعي، 2021) التي توصلت إلى أن دور المعلمين في تعزيز العمل التطوعي للطلبة كان مرتفعا، ودراسة (الثنيان، 2021) التي توصلت إلى توفر الاتجاهات الكبيرة لدى معلمي صعوبات التعلم نحو العمل التطوعي. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة (مشعل، 2021) التي توصلت إلى عدم وضوح مفهوم العمل التطوعي لدى الطلبة، وأن ممارستهم للعمل التطوعي ضعيفة. وربما يفسر ذلك بقلة البرامج والأنشطة التطوعية التي تمارسها المدرسة في المجتمع، وتتطلب مشاركة الطلاب، وربما يرجع إلى انشغال المعلمين بتدريس المقررات على حساب الأنشطة التطوعية، بل وربما ضعف تشجيع المعلمين للطلاب للمشاركة مع مؤسسات المجتمع في العمل التطوعي.

ثانياً: واقع دور المنهج المدرسي.

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين لواقع دور المنهج المدرسي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	الترتيب
8	تتضمن المناهج الدراسية تعريف العمل التطوعي بصورة إجرائية.	3.59	1.019	كبيرة	2
9	تعزز المناهج الدراسية ثقافة التطوع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.52	1.054	كبيرة	5
10	تستعرض المناهج الدراسية لنماذج ملهمة من القدوات في العمل التطوعي.	3.48	1.054	كبيرة	6
11	تتضمن المقررات الدراسية لمواضيع العمل التطوعي ومجالاته للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.36	1.059	متوسطة	7
12	تتضمن المناهج الدراسية لأنشطة تعزز من ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.30	1.094	متوسطة	8
13	تكون المناهج الدراسية اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.64	.966	كبيرة	1
14	تنمي المناهج الدراسية الوعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أهمية التكافل الاجتماعي.	3.56	.974	كبيرة	3
15	تشجع المناهج الدراسية الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استغلال أوقات فراغهم في الأعمال التطوعية.	3.53	1.054	كبيرة	4
	المحور ككل	3.50	.902	كبيرة	-

يتضح من الجدول (5) أن متوسط درجة واقع دور المنهج المدرسي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين (3.50) وتقابل درجة كبيرة، وكان أهم دور للمنهج المدرسي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين العبارة (13) بمتوسط حسابي (3.64)، ثم العبارة (8) بمتوسط حسابي (3.59) وتقابل درجة كبيرة في محور دور المنهج المدرسي. بينما جاءت العبارة

(12) في المرتبة الأخيرة لعبارات هذا المحور كأقل دور للمنهج المدرسي في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.30)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (11)، بمتوسط حسابي (3.36)، وبدرجة متوسطة لكل منهما.

وقد أشارت نتائج الجدول (5) أن للمنهج المدرسي دور كبير في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، ويفسر ذلك بتوافق المنهج الدراسي في مرحلة التعليم الابتدائي مع ثقافة المجتمع ويعززها لدى الطلبة، وأن المناهج الدراسية تتضمن أمثلة ونماذج من الواقع تعزز العمل التطوعي لدى الطلبة، وأنها تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة، وأن المناهج الدراسية تتوافق مع الأهداف التعليمية للمملكة العربية السعودية والتي تقوم على احترام قواعد ومبادئ العقيدة الإسلامية، وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسات كل من (الصبحي، 2016) التي توصلت إلى توفر قيم العمل التطوعي في مناهج الدراسات الاجتماعية، ودراسة (عسكر وآخرون، 2017) التي توصلت إلى فعالية دور الأنشطة المدرسية في تنمية ثقافة العمل التطوعي للطلبة، ودراسة (أبوالرب، 2018) التي توصلت إلى فعالية برنامج قائم على التطوع والأنشطة اللاصفية في الحد من ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تتفق مع نتائج دراسة (أبوسكينة وآخرون، 2018) التي توصلت إلى فاعلية التكامل الاستراتيجي والتخيل الموجه والتساؤل الذاتي في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة (الباني، 2019) التي توصلت إلى أهمية المنهج المدرسي كمتطلب لتنمية ثقافة العمل التطوعي للطلبة. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة (الهلالات، 2018) التي توصلت إلى وجود الكثير من المعوقات للعمل التطوعي في المدارس.

ثالثاً: واقع دور الإدارة المدرسية.

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين لواقع دور الإدارة المدرسية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	الترتيب
16	توفر الإدارة المدرسية للبيئة المناسبة لممارسة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.55	1.112	كبيرة	7
17	تشجع إدارة المدرسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استثمار طاقاتهم في الأعمال التطوعية.	3.67	1.009	كبيرة	1
18	عقد شراكات بين مدارس التعليم ومؤسسات العمل الخيري بالمجتمع.	3.61	1.063	كبيرة	5

تابع/ جدول (6).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	الترتيب
19	تنظم إدارة المدرسة زيارات طلابية إلى مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع.	3.61	1.0176	كبيرة	4
20	تعقد المدرسة ندوات تثقيفية حول أهمية العمل التطوعي للطلبة.	3.56	1.022	كبيرة	6
21	تحرص إدارة المدرسة على تكريم طلابها المتطوعين من ذوي صعوبات التعلم.	3.66	1.144	كبيرة	2
22	تشجع إدارة المدرسة المبادرات الذاتية للطلبة المتطوعين من ذوي صعوبات التعلم.	3.63	1.031	كبيرة	3
23	تفعل إدارة المدرسة سجل أنشطة التطوع للطلبة ذوي صعوبات التعلم.	3.50	1.054	كبيرة	8
	المحور ككل	3.60	.940	كبيرة	-

يتضح من الجدول (6) أن متوسط درجة واقع دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين (3.60) وتقابل درجة كبيرة، وكان أهم دور للإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين العبارة (17) بمتوسط حسابي (3.67)، ثم العبارة (21) بمتوسط حسابي (3.66) وتقابل درجة كبيرة. بينما جاءت العبارة (23) في المرتبة الأخيرة لعبارات هذا المحور كأقل دور للإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمتوسط حسابي (3.50)، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة العبارة رقم (16) بمتوسط حسابي (3.55)، وبدرجة كبيرة لكل منهما.

كما تشير نتائج الجدول (6) أن للإدارة المدرسية دور كبير في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، ويفسر ذلك بإدراك الإدارة لأهمية العمل التطوعي، والتزام الإدارة المدرسية بتفعيل رؤية المملكة العربية السعودية 2030 للوصول على مليون متطوع بحلول عام 2030، وأن الإدارة المدرسية تشجع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة على استثمار طاقاتهم في الأعمال التطوعية، وتكرم الطلبة المتطوعين، سواء بصورة مباشرة أو إلكترونية، مما يؤكد على اتساق الإدارة المدرسية مع المنهج المدرسي، والمعلم، وجميعهم يتسق مع ثقافة المجتمع التي تعزز العمل التطوعي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الغيث وآخرون، 2020)، و(الكلباني، 2020) بأن القيادة المدرسية تسهم في تعزيز العمل التطوعي بدرجة كبيرة، ودراسة (الحراحشة، 2021)، و(بلعربي وزوقاء، 2021) التي توصلت إلى الدور الكبير الذي تقوم به المدرسة الثانوية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لطلابها، ووجود علاقة بين العمل التطوعي ومهارات القيادة للطلبة، وكذلك نتائج دراسة كل من (الأكلبي، 2019)، و(الصقر وإبراهيم،

2019)، ودراسة هيل ودولك (Hill & Dulk, 2013) التي توصلت إلى تأثير نوع التعليم الثانوي على دعم العمل التطوعي للمراهقين بالمرحلة الثانوية، ودراسة كل من بارك وجونستونت (Park & Johnstonet, 2017) و(السميري، 2021) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التطوع الرقمي والتنمية المهنية والتعاون في مجال التعليم.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الكليب، 2023) التي توصلت إلى وجود الكثير من المعوقات التي تواجه مشاركة طالبات المرحلة الثانوية للعمل التطوعي والتي من أهمها الأسرة.

ويوضح الجدول (7) المقارنة بين متوسطات إجمالي المحاور الثلاثة، والاستبانة ككل:

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجمالي محاور واقع دور المدرسة الابتدائية، في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الواقع	الترتيب
المحور الأول (دور المعلم)	3.85	.812	كبيرة	1
المحور الثاني (دور المنهج المدرسي)	3.50	.902	كبيرة	3
المحور الثالث (دور الإدارة المدرسية)	3.60	.940	كبيرة	2
الاستبانة ككل	3.65	.807	كبيرة	-

***الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من الجدول (7) أن متوسط درجة واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين (3.65) وتقابل درجة كبيرة، وأن أكثر دور للمدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين هو المحور الأول (دور المعلم) بمتوسط حسابي (3.85) وتقابل درجة كبيرة، ثم المحور الثالث (الإدارة المدرسية) بمتوسط حسابي (3.60) وتقابل درجة كبيرة، ثم المحور الثاني (المنهج المدرسي) بمتوسط حسابي (3.50).

كما تشير نتائج الجدول (7) إلى الدور الكبير للمدرسة الابتدائية في تعزيز العمل التطوعي كما تؤكدها نتائج (السعدي والوبر، 2020) و(بلعربي وزوقاي، 2021)، أن أكثر دور لعناصر المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، هو دور المعلم، يليه دور الإدارة المدرسية، ثم دور المنهج المدرسي، ويفسر ذلك بأن المعلم هو العنصر الأكثر فعالية وتأثيرا في المدرسة، خاصة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فهو يمثل القدوة للطلبة في العمل التطوعي، ويشجعهم على ممارسة العمل التطوعي ويستطيع غرس التطوع في نفوسهم بالحوار، والمناقشة،

والمشاركة الفعالة، والإجابة عن استفساراتهم وإقناعهم بأهمية العمل التطوعي، كما أن العلاقات الإيجابية الجيدة بين المعلم والطلبة تعزز من استجابة الطلبة للمشاركة في العمل التطوعي، وتكوين الميول الإيجابية لديهم، وأن الطلبة يستجيبون لتوجيهات المعلم ويتأثرون بها أكثر من توجيهات المنهج الدراسي، أو الإدارة المدرسية، فالمعلم هو العنصر اللصيق بالتعامل مع الطلبة بصورة مباشرة ولمدة طويلة خلال اليوم الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدرعي، 2021) التي توصلت إلى فعالية دور المعلمين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، ودراسة (الدوسري، 2018) التي تناولت دور المعلمين في غرس قيم العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ودراسة رولف وآخرون (Rolf et al, 2021). كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الثنيان، 2021) و(الدوري، 2021) التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي صعوبات التعلم نحو العمل التطوعي. في حين تختلف نتائج الدراسة مع نتيجة (مشعل، 2021) التي توصلت إلى ضعف فهم طلاب المدارس لمفهوم العمل التطوعي.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتي ترجع إلى متغيرات الدراسة (الجنس، عدد سنوات الخبرة)؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال وفق متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، تبعا لمتغير الجنس.

جدول (8): اختبار مان ويتني U للفرق بين متوسط رتب واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعاً الجنس.

م	محاور الاستبانة	النوع	العدد	المتوسط	مجموع المتوسطات	مان ويتني U	مستوى الدلالة
1	دور المعلم	M	13	29.77	387.00	296	.552
		F	51	33.20	1693.00		
2	دور المنهج	M	13	24.23	315.00	224	.072
		F	51	34.61	1765.00		
3	دور إدارة المدرسة	M	13	24.85	323.00	232	.096
		F	51	34.45	1757.00		
	الاستبانة ككل	M	13	25.85	336.00	245	.149
		F	51	34.20	1744.00		

*** الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).**

تشير نتائج الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة ككل، وفي المحاور الثلاثة كل على حدة، تعزى لمتغير الجنس، مما يشير إلى تكامل دور كل من المعلم، والمنهج الدراسي، والإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين الذكور والمعلمات الإناث.

كما أظهرت نتائج الجدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاستبانة ككل، وفي المحاور الثلاثة كل على حدة، تعزى لمتغير الجنس، وأن المدرسة الابتدائية تقوم بدورها في تعزيز ثقافة العمل التطوعي من وجهة نظر الذكور والإناث. ويفسر ذلك بعدم وجود فروق بين مدارس الذكور ومدارس الإناث في المرحلة الابتدائية، وأنهم يدرسون نفس المناهج الدراسية، وأن التجهيزات المادية لمدارس الذكور ومدارس الإناث واحدة، وأن التعامل مع الطلبة الذكور على نفس درجة المساواة في التعامل مع الطالبات الإناث، فلا يوجد تمييز بين الطلبة الذكور والإناث من حيث حقوق التعليم في جميع مراحله، والمعاملات، والمواطنة، والمشاركات المجتمعية. كما لا يوجد تمييز بين المعلمين الذكور والإناث، من حيث برامج إعدادهم، فكل من المعلمين الذكور والمعلمات الإناث هم خريجي كليات التربية، ويدرسون نفس البرامج الدراسية في المملكة العربية السعودية بلا تمييز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (جاد وآخرون، 2012) و(عسكر وآخرون، 2017) و(الغيث وآخرون، 2020) التي توصلت إلى تعزيز المدرسة لثقافة العمل التطوعي للطلبة الذكور والإناث من خلال الأنشطة والمناهج الدراسية، وتشجيع المعلمين للطلبة ودعمهم في القيام بالعمل التطوعي بالمجتمع، بصرف النظر عن كونهم ذكور أو إناث. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الباني، 2019) التي توصلت إلى أن متطلبات تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى الطالبات الإناث بالمرحلة الثانوية تختلف عنها لدى الذكور، وأنه يجب توفير الرعاية المناسبة لهن، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظ، والذي يرفض مشاركة الإناث في أعمال لا تتوافق مع طبيعتهن، أو تسبب لهن البقاء لفترات طويلة خارج المنزل، أو تعرضهن للمضايقات من الآخرين.

متغير عدد سنوات الخبرة:

فيما يتعلق بأثر متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) على تقديرات المعلمين لواقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم استخدام اختبار كروسكال-والس (Kruskall-Wallis)، وجاءت النتائج للفروق بين المجموعات الثلاثة من حيث متغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (9): اختبار (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسط رتب المعلمين في تقديراتهم لواقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	مربع ك (K^2)	مستوى الدلالة
دور المعلم	أقل من 5 سنوات	3	27.17	12.040	.002
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	15	18.50		
	أكثر من 10 سنوات	46	37.41		
دور المنهج	أقل من 5 سنوات	3	34.00	6.256	.044
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	15	22.03		
	أكثر من 10 سنوات	46	35.82		
دور إدارة المدرسة	أقل من 5 سنوات	3	29.83	11.971	.003
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	15	18.27		
	أكثر من 10 سنوات	46	37.32		
البعد الأول ككل	أقل من 5 سنوات	3	30.17	12.043	.002
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	15	18.17		
	أكثر من 10 سنوات	46	37.33		

*** الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).**

يوضح الجدول (9) نتائج اختبار كروسكال-والس (Kruskall-Wallis) للفروق بين متوسط رتب المعلمين في تقديراتهم لواقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث يتضح من الجدول (9) وجود فروق دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستبانة ككل، وفي المحاور الثلاثة كل على حدة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ويوضح جدول (10) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للاستبانة، والمحاور الثلاثة الفرعية كل على حدة، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (10): اختبار شفيه للمقارنات البعدية للاستبانة ومحاورها الفرعية لواقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
			26	22.13	28.61
دور المعلم	أقل من 5 سنوات	26	-	3.87	2.61
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	22.13	-	-	6.48*
	أكثر من 10 سنوات	28.61	-	-	-

تابع/ جدول (10).

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	أقل من **5** سنوات	من **5** سنوات إلى أقل من **10** سنوات	أكثر من **10** سنوات
			27.67	23.87	29.35
دور المنهج	أقل من 5 سنوات	27.67	-	3.80	1.68
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	23.87	-	-	5.48*
	أكثر من 10 سنوات	29.35	-	-	-
			28	22.93	30.74
دور إدارة المدرسة	أقل من 5 سنوات	28	-	5.07	2.74
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	22.93	-	-	7.81*
	أكثر من 10 سنوات	30.74	-	-	-
			81.67	68.93	88.70
الاستبانة ككل	أقل من 5 سنوات	81.67	-	12.73	7.03
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	68.93	-	-	19.76*
	أكثر من 10 سنوات	88.70	-	-	-

*** الفرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$).**

يلاحظ من الجدول (10) ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين فئتي ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات وذوي الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين فئتي ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات وذوي الخبرة من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة واقع دور المدرسة الابتدائية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاورها الفرعية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين فئتي ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات وذوي الخبرة أقل من 5 سنوات.

وقد أظهرت نتائج الجدولان (9، 10) وجود فروق دالة إحصائيا في الاستبانة ككل، وفي المحاور الثلاثة كل على حدة، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، ويفسر ذلك بأن تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة يحتاج إلى خبرات ومهارات خاصة من المعلمين، حيث إنه يقوم على بذل الجهود، والوقت، من المتطوع، وأن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر هم على درجة أكبر من الوعي بطرق وأساليب

التدريس الجاذبة التي يمكن استخدامها في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، وأن خبراتهم في التعامل مع الطلبة تكون أكثر من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، وأنهم استفادوا من خبراتهم السابقة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، ويتفق ذلك نتائج دراسة (الدرعي، 2021). بينما عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين باقي فئات سنوات الخبرة ربما يرجع إلى أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل يكون تركيزهم واهتمامهم أكثر بتقديم المادة العلمية للطلبة، وشرح المناهج الدراسية حسب الخطة الدراسية، وهو أمر يحتاج إلى جهد منهم، ربما يشغلهم عن المشاركة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة، وربما يختلف ذلك عن نتائج دراسة (السميري، 2021) التي أشارت إلى أهمية ودور التطوع الرقمي في التنمية المهنية في التعليم.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- تدريب المعلمين على طرق وأساليب تعزيز ثقافة العمل التطوعي للطلبة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

- تعاون المعلمين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القيام ببعض الأعمال التطوعية المشتركة.

- إنشاء وحدة خاصة بتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على المشاركة في الأعمال التطوعية، والاستفادة من قدراتهم.

- تضمين درجات للقيام العمل التطوعي ضمن تقييم الطلبة.

- تضمين المناهج الدراسية لمجالات وفروع العمل التطوعي التي تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- تخصيص ساعات تطوعية ضمن الخطة الدراسية النظامية للمقررات الدراسية.

- إنشاء وحدة خاصة بالعمل التطوعي في الإدارات التعليمية، ويكون لها ممثلين بالمدارس، لتقديم الاستشارات في مجال العمل التطوعي.

- عقد إدارات التعليم شراكات مع مؤسسات المجتمع لتنسيق قيام الطلبة بالأعمال التطوعية وفق منهجية معتمدة.

- تشجيع إدارة المدرسة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استثمار طاقاتهم في الأعمال التطوعية.

- تفعيل إدارة المدرسة سجل لأنشطة التطوع للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ضمن السجل الأكاديمي لهم.

- عقد إدارة المدرسة ورش عمل لأولياء أمور الطلبة حول تعزيز ثقافة العمل التطوعي.

- إقامة حفل سنوي للأنشطة التطوعية التي شارك فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس على مستوى إدارات التعليم.

- إقامة وزارة التعليم معرض سنوي للأعمال والأنشطة التطوعية التي شارك فيها الطلبة بالمجتمع.

- تنظم إدارة المدرسة زيارات طلابية إلى مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع.

- إنشاء قاعدة بيانات للطلبة المشاركين في الأعمال التطوعية، ومجالات العمل.

- إصدار دليل سنوي لنشر ساعات، ومجالات تطوع الطلبة التي تم إنجازها على مستوى وزارة التعليم، وما تعادله من مقابل مالي، والمجالات التي تناسب الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- رفع درجة الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية العمل التطوعي في إعداد وتكوين شخصية أبنائهم.

- تبني مؤسسات الإعلام حملة إعلامية لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى المجتمع.

المقترحات البحثية:

في ضوء ما توصلت له الدراسة، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- واقع التحديات التي تواجه طلاب التعليم العام في العمل التطوعي فيما بعد جائحة كورونا.

- مقارنة للعمل التطوعي للطلبة بين دول مجلس التعاون الخليجي، ومقترحات تعزيزها.

- دور العمل التطوعي في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع.

- توجهات العمل التطوعي بالمملكة العربية السعودية خلال المدة من 2015 إلى 2025.

- متطلبات وتحديات التطوع الرقمي لدى طلاب التعليم العام.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

ابن خلدون، عبدالرحمن محمد. (1992). *مقدمة ابن خلدون*، ط4. بيروت.

https://www.lisanerab.com/2020/06/pdf_368.html

ابن منظور. (1955). *لسان العرب*. بيروت.

https://shamela.ws/book/1687

أبوالرب، محمد عمر. (2018). فاعلية برنامج قائم على التطوع والأنشطة اللاصفية للحد من ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *7*(3)، 113-125. 10.36752/1764-007-003-010

أبوسكينة، نادية، عطية، أرزاق، ونفاد، جيهان. (2018). فاعلية التكامل الاستراتيجي والتخيل الموجه والتساؤل الذاتي في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التأملي وثقافة العمل التطوعي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (214)، 127-196. 10.21608/MRK.2018.102166

إسماعيل، فاطمة عبدالله. (2015). تقويم برنامج بادر لتنمية ثقافة التطوع لدى طلاب المدارس من منظور طريقة خدمة الجماعة. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (54)، 355-414.

https://2u.pw/ayIwkMA

الأكلبي، سعد ذيب. (2019). دور القيادة المدرسية في تعزيز الوعي والمعرفة بثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: دراسة مسحية على المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (105)، 106-118.

DOI: 10.21608/maed.2019.140385

بارشيد، عبدالله محمد. (2019). واقع العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (63)، 188-229.

DOI: 10.21608/edusohag.2019.55363

الباني، ريم خليف. (2019). متطلبات تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء رؤية المملكة 2030. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 92-129.
https://2u.pw/6SBGOs3

البقمي، نايفة والبرديسي، مرضية. (2021). معوقات مشاركة الطالبة الجامعية في العمل التطوعي دراسة ميدانية مطبقة على طالبات جامعة الملك سعود. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *5*(21)، 48-71.
https://2u.pw/hE26jJV

بلعربي، غنية وزوقاي، مونية. (2021). دور المدرسة في تنمية ثقافة العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية على عينة من بعض المدارس الابتدائية بولاية البليدة. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، *5*(1)، 879-904.
https://2u.pw/t0uqJbT

الترمذي. تحقيق أحمد محمد شاكر. (1975). *سنن الترمذي*. القاهرة.

الثنيان، أنوار. (2021). *اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو العمل التطوعي وعلاقته بطرق التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ صعوبات التعلم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالجبيل جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، السعودية. https://2u.pw/fZvqdlO

جاد، منى، مكروم، عبدالودود، وصالح، عادل. (2012). دور المدرسة الثانوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي: رؤية وتحليل. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، *1*(79)، 189-221.
file:///C:/Users/mamdouh/Downloads/0089-079-001-006.pdf

الجلعود، دحيم. (2013). *تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها بمنطقة القصيم التعليمية وتقديم تصور مقترح لتفعيله*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
https://2u.pw/DSFD3IS

الحارثي، فهد. (2019). العمل التطوعي الرقمي في الجامعات السعودية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، 1-35.
https://2u.pw/q5BfErq

الحازمي، محمد. (2015). دور الجامعة التربوي في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع السعودي. *المجلة التربوية لمجلس النشر العلمي*، (116)، 367-413. 10.34120/0085-029-116-008

الحراحشة، روزين حسين. (2021). *دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تربية قصبة المفرق وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لديهم*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
https://2u.pw/BEmh7Jt

حواله، سهير محمد. (2013). فلسفة العمل التطوعي والمسؤولية الاجتماعية في المؤسسات التربوية. *مجلة العلوم التربوية*، (4)، 5-18.
https://2u.pw/PubzxHY

الخليلي، خليل يوسف. (2012). أساسيات البحث العلمي التربوي. الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم.

الدرعي، علي سيف. (2021). دور المعلمين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس الحكومية بسلطنة عمان. *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (43)، 1-18.
https://2u.pw/6u1sBwC

الدوسري، راشد. (2018). غرس قيم العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية*، *37*(2)، 129-170. 10.34118/0136-000-071-005

الدوي، إبراهيم. (2021). أساليب جذب الطلاب نحو المشاركة في الأعمال التطوعية دراسة استكشافية. *المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات*، *2*(2)، 1-21.
10.21608/JINFO.2021.155899

السعدي، محمد، والوبر، جواد. (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام في أمانة العاصمة صنعاء. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *17*(1)، 111-147.
https://doi.org/10.36394/jhss/17/1A/5

السميري، جيلان عيد. (2021). تجربة التطوع الرقمي المختص بالتنمية المهنية في التعليم من وجهة نظر القادة والمشرفين الناشطين في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *5*(17)، 53-78.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-1198359

شعباني، عزيزة ودريسي، سليم. (2021). دور التكنولوجيا الرقمية في مواجهة صعوبات التعلم من خلال تفعيل الذكاءات المتعددة. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *3*(1)، 179-201.
https://2u.pw/EInc3yb

الشهري، عبدالله، جاد، محمد، وشوق، محمود. (2017). إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي من وجهة نظر معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (185)، 153-174.
https://2u.pw/caTtYWc

الصبحي، ماجدة عيد. (2016). قيم العمل التطوعي الواجب تضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، (10)، 42-77.
10.12816/0039198

الصفتي، إسلام، عبدالباقي، سلوى، وأبوالنصر، مدحت. (2019). المشاركة في العمل التطوعي وعلاقتها بسمات الشخصية دراسة مقارنة بين طالب الجامعة وطالب المرحلة الثانوية من متطوعي جمعية رسالة للأعمال الخيرية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، (25)1، 15-53. 10.21608/JSU.2019.91537

الصقر، عبدالعزيز والعمري، إبراهيم. (2019). دور القيادة المدرسية في تفعيل العمل التطوعي بمدارس محافظة الخرج الثانوية في ضوء مبادرات التحول الوطني. *مجلة كلية التربية ببنها*، (120)، 406-426. 10.21608/JFEB.2019.69954

عبده، رضا، أمين، مصطفى، عبدالناصر، جمال، والحسيني، نادية السيد. (2015). نموذج مقترح لعالم افتراضي ثلاثي الأبعاد وفاعليته في التحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المؤتمر العلمي الثاني: *الدراسات النوعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل*، القاهرة: كلية التربية النوعية جامعة عين شمس، 68-100.

عسكر، عبدالعزيز، الحبشي، مجدي، والشناوي، أحمد. (2017). الأنشطة التربوية ودورها في تنمية ثقافة العمل التطوعي في المدرسة الثانوية: دراسة تحليلية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (186)، 151-192.
https://2u.pw/wm3SwTI

الغامدي، مازن وشعبان، منال. (2021). درجة امتلاك معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *5*(17)، 123-162. 10.21608/JASHT.2021.182630

الغرايبة، أحمد، وبني أرشد، عبدالله. (2016). العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. *رسالة التربية وعلم النفس*، (54)، 27-55.
https://2u.pw/isDXSmF

الغيث، العنود محمد؛ العتيبي، غلباء فيصل؛ العتيبي، سامية تراحيب؛ والفايز، عبير عبدالرحمن. (2020). درجة إسهام القيادات المدرسية في تعزيز العمل التطوعي في البيئة المدرسية من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (110)، 582-628.
10.21608/MAED.2020.157738

الفضالة، خالد. (2021). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط*، *37*(4)، 1-40.
DOI: 10.21608/mfes.2021.165474

القحطاني، إبراهيم. (2019). واقع إدارة العمل التطوعي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم الاجتماعية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *3*(28)، 13-40.
https://2u.pw/hWQoEXY

كسناوي، نهاد. (2019). فاعلية برنامج قائم على نشاط تطوعي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العمل التطوعي لدى طالبات مقرر طرق تدريس العلوم بجامعة أم القرى، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، *11*(1)، 1-40.
https://2u.pw/MZfLTLI

الكلباني، يونس. (2020). دور إدارة المدرسة في تعزيز العمل التطوعي في المدارس. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (19)، 93-108. https://2u.pw/eeQHfM8

الكليب، أمل عبدالله. (2023). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *17*(1)، 214-265.
10.21608/JFUST.2023.286189

محمد، محمود ممدوح. (2019). *إدارة العمل التطوعي بالمؤسسات التربوية في ضوء بعض الخبرات العالمية*. *المركز العالمي لدراسات العمل الخيري*. (Global Center for Philanthropy Studies).
https://2u.pw/LDNhjgd

مشعل، أمل. (2021). واقع فهم الطلبة لمفهوم العمل التطوعي وممارسته من وجهة نظر طلبة المدارس الثانوية في شرقي القدس. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *31*(2)، 258-287.
https://2u.pw/7CSHHxg

المقبل، غادة عبدالعزيز. (2021). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *12*(40)، 29-43.
10.21608/SERO.2021.166044

النعيم، عبدالله العلي. (2005). *العمل التطوعي مع التركيز على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية*. الرياض.

الهلالات، خليل. (2018). معوقات العمل التطوعي في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية*، *11*(1)، 1-21.
DOI: 10.35516/0211-011-001-001

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية*. المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abualrob, M. (2019). Determinates of Building 31st Century Skills in Palestinian Elementary Schools. *Higher Education*, *9*(2), 108-116.
https://2u.pw/9qCSAgj

Adirondack, S. & Simpson, S. (2006). *Just About Managing: Effective Management for Voluntary Organizations and Community Groups*. Routledge pub. The USA.
https://2u.pw/kBHOHHM

Alatawi, R. (2023). Teachers' Perceptions of the Barriers to Inclusive Education of Kindergarten Students with Disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(2), 338-357.
https://doi.org/10.26803/ijlter.22.2.19

Aparejo, S. (2013). *Self-Esteem and Multiple Intelligences of Students with Dyslexia*.
https://2u.pw/rVWNJOZ

Bates, T. (2016). *Impact of volunteering on self-esteem development of middle school students*, (Unpublished PhD thesis), New England College, United States.

Boucheix, J., Amadieu, F. & Tricot, A. (2014). *Les Technologies Numeriques au service des Apprentissages*.
https://2u.pw/FOveHN

Hill, J. & Dulk, K. (2013). Religion, Volunteering, and Educational Setting: The Effect of Youth Schooling Type on Civic Engagement. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *52*(1), 179-197.
https://www.jstor.org/stable/23353897

Park, C. & Johnston, E. (2017). A Framework for Analyzing Digital Volunteer Contributions in Emergent Crisis Response Efforts. *New Media & Society*, *9*(8), 1308-1327.
https://doi.org/10.1177/14614448177068

Rolf L. Verena; Fields, Marion; Gerholz, Karl Heinz; Seiko, Victor & Christina Hori. (2021). The benefits of volunteering, the competencies of volunteers, and their integration in business education, International *Journal of Business Education*, *161*(1), 74-94.
https://ir.library.illinoisstate.edu/ijbe/vol161/iss1/5

Veerasamy, C. & Singh, J. (2013). Relationships Between Volunteerism, Academic Performance and Self-Esteem among Undergraduates in Malaysia, Conference Paper: *4th International Teaching and Learning Conference, At Grand Four Wings Hotel*, Bangkok, Thailand, 1-9.
https://2u.pw/kJZTNDW

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (30)، ص ص 81 - 111، الرياض (2023م/ 1445هـ)

مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة

أ. ريهام عبده محمد عجيبي[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، والتعرف على الفروق بين استجابات المدراء في تلك البرامج والمراكز وفق متغير: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية) واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. حيث تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات وذلك بالرجوع للدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة على (50) مدير/ ة في برامج اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام، والمراكز الأهلية بمنطقة مكة المكرمة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من المعرفة لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي بالبرامج الملحقة بالمدارس الحكومية والأهلية مرتبة تنازليًا وفقاً للتسلسل الآتي بدءًا بالأنظمة الإدارية، يليها الشراكة بين المدرسة والأسرة ثم الخطط التعليمية وآلية تقويم الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وأخيرًا القبول والأهلية لذوي اضطراب طيف التوحد. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أبعاد أداة الدراسة تعزى لأثر كلٍ من الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، قطاع العمل والدورات التدريبية. كما أوصت الدراسة بناء على نتائجها بعدة توصيات، منها: الاستفادة من آراء المدراء وملاحظاتهم على الدليل التنظيمي والإجرائي، وتقديم الدورات ونقل الخبرات لنشر معرفتهم العالية به بين جميع العاملين في برامج اضطراب طيف التوحد، كذلك استغلال الشراكة بين المدرسة وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد في زيادة الوعي المجتمعي بما جاء في الدليل التنظيمي والإجرائي. وتدريس نصوصه داخل الجامعات والكليات.

الكلمات المفتاحية: المدراء، التقييم، اضطراب طيف التوحد، الدليل التنظيمي والإجرائي.

---

level of knowledge of autism spectrum disturbance programs managers of the organizational and procedural guide for special education

Mrs. Reham Abdo Mohamed Ajibi[1]

Abstract: This study aimed to evaluate how much the directors of autism spectrum disorder programs know about the organizational and procedural manual, and to identify the differences between the responses of directors in those programs depending on the variables: gender, academic qualification, experience, educational environment, and training courses. The researcher used the descriptive analytical approach. A questionnaire was designed as a data collection tool, in reference to the organizational and procedural guide for special education. The study sample consisted of (50) managers in autism spectrum disorder programs in public schools and community centers in Makkah. The findings of the study indicated that there is a high level of knowledge among autism spectrum disorder program managers regarding the organizational and procedural manual of programs attached to public and private schools, in descending order according to the following sequence: administrative systems, school and family partnership, educational plans, the mechanism of evaluating students with autism spectrum disorder, and finally admission and eligibility for people with autism spectrum disorder. The findings also indicated that there were no statistically significant differences on the dimensions of the study tool due to the variables of gender, academic qualification, years of experience, work sector, or training courses. Based on its findings, the study also provided several recommendations, including: benefiting from managers' opinions and observations on the organizational and procedural manual, providing courses and transferring expertise to disseminate their outstanding knowledge among all workers on autism programs. It also recommended exploiting partnership between school and families with autism spectrum disorder to increase the community's awareness of the organizational and procedural manual, and teach its texts at universities and colleges.

Keywords: managers, evaluation, autism spectrum disorder, organizational and procedural guide.

---

(1) ماجستير في التربية خاصة، مشرفة تربوية بإدارة تعليم صبيا.

(1) Master of Special Education, Educational Supervisor at Sabya Education Administration.

البريد الإلكتروني: *E-mail: nnnnony2015@gmail.com*

مقدمة الدراسة:

شهدت الحركة التربوية الخاصة تطورات عدة على مر العصور، حتى أصبحت برامج التربية الخاصة استراتيجية تربوية ضمن نظام تعليمي يطبق في مدارس التعليم العام، وطبقت هذه الاستراتيجية بدرجات مختلفة وطرق متنوعة، ونتيجة لحدوث متغيرات كثيرة في الميادين الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية والتشريعية والثقافية؛ تطور ميدان التربية الخاصة بصورة قوية وسريعة، تضمن توفير الحقوق الرئيسية لذوي الإعاقة التي تتعلق بالتربية؛ لتحقيق أقصى درجة ممكنة تسمح بها قدراتهم وطاقاتهم ليتساووا بأقرانهم (السلامة، 2016).

لذا أصبح الاهتمام بميدان التربية الخاصة واضحًا وكبيرًا، من خلال تطوير الخدمات والبرامج والكوادر العاملة واستراتيجيات التعليم والقياس والتشخيص؛ وذلك لتحسين حياة الأطفال ذوي الإعاقة من خلال الخدمات والبرامج النوعية المقدمة، ومن المشكلات التي تحظى باهتمام كبير اضطراب طيف التوحد؛ حيث إنه لا يشمل جانباً واحداً من شخصية الطفل الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد، بل يتضمن جوانب معرفية، واجتماعية، ولغوية، وانفعالية، كما أن تأثيره لا يعاني منه المصاب فقط، بل يؤثر على أسرته والمجتمع ككل. والخطورة الأكبر أن معدلات انتشاره في تزايد مع كونه من أصعب الاضطرابات وأعقدها (الذوادي، 2020).

وقد حظيت التشريعات والقوانين المحلية والعربية والعالمية التي تضمن حقوق ذوي الإعاقة باهتمام بالغ، وقد نص الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة الذي وضعته وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على مدى أهمية التربية والتعليم لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال برامج خاصة ملحقة بمدارس التعليم العام، أو مراكز ومعاهد للتربية الخاصة التي تعمل على تنمية مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية والتواصلية لديهم (العثمان وآخرون، 2018).

يتضمن الدليل التنظيمي والإجرائي المرجع الرئيس الذي يُعتمد عليه في تنفيذ برامج التربية الخاصة وإدارتها إجمالًا، حيث يضمن المواد والبنود اللازمة لتنفيذ إجراءات ومفاهيم برامج اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى مواد خاصة تنص على التنظيم الإداري والفني، وتوضح المهام التي يجب أن يقوم بها مدراء برامج التربية الخاصة (أبو نيان والعمار، 2015).

يعد مدير المدرسة مسؤولاً عن تطبيق الأنظمة وتنفيذ القوانين وتحقيق أهداف المملكة في رعاية من لديهم اضطراب طيف التوحد وإعطائهم حقوقهم (أبو دية والرسام، 2017). كما تعد كفاءة العمل الإداري الأساس الذي يمثل نجاح برامج اضطراب طيف التوحد، من خلال العمل على تنسيق العملية التربوية بين جميع أطرافها، وتهيئة البيئة وإزالة العوائق، وتشجيع طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد عبر تقديم الخدمات التربوية والتعليمية مع الخيارات المتنوعة للتعلم (القحطاني، 2019).

مشكلة الدراسة:

رغم اهتمام رؤية المملكة 2030 بذوي الإعاقة، خاصة فيما يتعلق بتوفير فرص التعليم لهم، وتسليط الضوء على دورهم وتعزيزه، وتسهيل الخدمات والإمكانات التي يُتوَصل بها إلى النجاح، حيث نصت رؤية المملكة على: "حصول كل طفل سعودي - أيًا كان مكانه - على فرص تعليمية جيدة وفق خيارات متنوعة". (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2016). إلا أن هناك ضعفاً في ميدان التربية الخاصة بالمملكة، وذلك وفقاً للذوادي والعنزي (2019)، هذا الضعف يشمل ضعف الكفايات المهنية للعاملين في هذا المجال، بالإضافة إلى ضعف الكفايات المعرفية والمهارات التي تمكنهم من كيفية التعامل مع ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يؤدي إلى قصور وانخفاض في جودة البرامج التربوية، وقصور في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب، وعدم وضوح الأدوار خاصة إذا كان الأمر يتطلب فريقاً لإنجازه، كذلك عدم التمييز ومراعاة الفروق في القدرات والاحتياجات بين الطالب ذي اضطراب طيف التوحد والطالب العام؛ مما ينتج عنه هدم العملية التعليمية لديهم تدريجيًا، وعدم تحقيق الهدف المنشود.

ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان فإن واقع ميدان التربية الخاصة به العديد من المشكلات ذات البعد الإداري التي تواجه برامج اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام، وبعض القصور في تطبيق اللوائح والأنظمة، ونقص في المعرفة بالإجراءات التي تتبع في برامج اضطراب طيف التوحد؛ الأمر الذي نتج عنه قصور في تقديم الخدمات التعليمية والتربوية والنفسية، وظهور الكثير من المشكلات التي أصبحت تمثل حاجزاً بينهم وبين تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم التعليمية.

ولن تتحقق أيّا من الأهداف التربوية والتعليمية بكفاءة جيدة إلا عن طريق القوانين والتشريعات والأدلة التنظيمية والإجرائية للتربية الخاصة. وبالتالي فإن أي نقص في معرفة العاملين في الميدان - خاصة المدراء - بتلك القوانين والتشريعات يعوق تحقيق الأهداف، لذلك تلخصت مشكلة الدراسة في الوقوف على "مستوى المعرفة لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة للتربية الخاصة".

أسئلة الدراسة:

1- السؤال الأول: ما مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

2- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمستوى المعرفي لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى المعرفة لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة من وجهة نظرهم.

2- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمستوى المعرفي لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة التي تعزى لمتغير: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

الدراسة النظرية:

تمثل الدراسة إثراء علمياً للمجال التربوي في دراسة قضايا التربية الخاصة لذوي طيف التوحد، وكذلك ما تقدمه الدراسة من توصيات قد يساعد في فتح الطريق لإجراء دراسات أخرى في ميدان تشريعات وقوانين التربية الخاصة لذوي اضطراب طيف التوحد.

الدراسة التطبيقية:

تتجلى أهمية الدراسة التطبيقية فيما تقدمه من نتائج حول مستوى معرفة مدراء المدارس بالأدلة التنظيمية وتطبيقها وفهم احتياجات الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم المناسب من الخدمات لهم ولأسرهم، بالتوازي مع دعم العاملين ورفع كفاءتهم العملية، كما أنها تتجه بالبحث نحو أهم عناصر العملية التعليمية (مدير المدرسة)؛ لأنه يملك الدور الأكبر والصلاحيات التي تجعله يحسن الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد، وتفيد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم بتقديم وصف دقيق لدور مدراء المدارس في إدارة برامج اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت نتائج البحث الحالي على التعرف على مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة من وجهة نظرهم.

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة الحالية على مدراء (ذكور، إناث) برامج اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم الحكومي والأهلي.

- **الحدود المكانية:** اقتصرت نتائج البحث الحالي على مدراء المدارس الحكومية (مدارس التعليم العام) ومدارس التعليم الأهلي الملحق بها برامج اضطراب طيف التوحد في منطقة مكة المكرمة، وتشمل: (مدينة مكة - محافظة جدة - محافظة الطائف).

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني لعام (1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

التقييم: يقصد به في تلك الدراسة العملية التي يمكن من خلالها الكشف عن مستوى معرفة مدراء المدارس الحكومية والأهلية في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة:

Organizational and Procedural Guide for Special Education:

هو قواعد وأنظمة تحتوي على بنود ومرتكزات، تعمل على تنظيم معاهد وبرامج التربية الخاصة؛ ليكون الناتج من ذلك تقديم خدمات تربوية وتعليمية ناجحة وفاعلة تلبي أهداف الأفراد ذوي الإعاقة (المالكي، 2017).

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة:

هو مشروع قام الملك عبد الله بن عبد العزيز بتطويره؛ ليكون أداة لتطوير التعليم العام ووزارة التعليم، ويحدد العمل فيها تنظيمياً وإدارياً، ويمكن كلًا من المعاهد والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة من أداء الوظائف بكفاءة عالية؛ حتى تتحقق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة (وزارة التعليم، 1436/ 1437).

ويعرف إجرائيًا بأنه عبارة عن قوانين وتشريعات وركائز مرجعية لبرامج التربية الخاصة، يتم الاعتماد عليها في تحديد الأنظمة الإدارية، وأدوار العاملين، وكيفية سير العمل في برامج ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس التعليم العام، وتحديد أهليتهم لتلقي الخدمات ضمن البيئات الأقل تقييدًا، وفهم الخطط التعليمية الخاصة بهم، وأدوات تقويمهم، وتهيئة ما يناسب خصائصهم من بيئات؛ لتحقيق الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم.

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة:

توصيف للعمليات والإجراءات التي تقوم بها العناصر واللجان العاملة في المعاهد والمدارس والمراكز المساندة للخدمات التي تطبق برامج التربية الخاصة (وزارة التعليم، 1436/ 1437. ص10).

ويعرف إجرائيًا بأنه تفسير للخطوات وتوحيد للإجراءات، وتحديد النماذج والسجلات التي يقوم بها الأعضاء واللجان والكوادر التعليمية ببرامج اضطراب طيف التوحد في مدارس التعليم العام.

المدير في التربية الخاصة:

Director in Special Education:

إجرائيًا هم مدراء برامج اضطراب طيف التوحد (فصول ملحقة، دمج شامل) التي تقدم في المدارس الحكومية (مدارس التعليم العام)، ومدراء برامج اضطراب طيف التوحد في المدارس الأهلية التابعة لسياسة التعليم بالمملكة واللوائح والأنظمة ذاتها، وهم من يتولون إدارة المدرسة بجميع مراحلها في منطقة مكة المكرمة.

اضطراب طيف التوحد:

Autism spectrum disorder :

يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس (DSM-5) بأنه: اضطراب نمائي عصبي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتسم التواصل والتفاعل الاجتماعي لديه بالقصور، بالإضافة إلى وجود مجموعة من السلوكيات النمطية المتكررة، مع ممارسة أنشطة واهتمامات محددة، وهي حالة طفيفة تؤثر على الأشخاص بدرجات مختلفة (American Psychiatric Association, 2014).

الإطار النظري للدراسة:

اضطراب طيف التوحد:

حظي اضطراب طيف التوحد بنصيب كبير من التنقيح والإضافة والتعديل في الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات النفسية والعصبية على مدى سنوات من إصداره (Henninger & Taylor, 2013).

تضمنت تعديلات الدليل الإحصائي التشخيصي الخامس الاكتفاء بمصطلح (Single Diagnosis) أي اضطراب طيف التوحد، ويشمل: (اضطراب التوحد، ومتلازمة اسبرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة، واضطراب التفكك الطفولي)، وقد كانت تعد فئات أو اضطرابات منفصلة في الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل الإحصائي التشخيصي (صالح، 2021، ص214).

وحتى الآن لا يوجد سبب معروف لهذا الاضطراب، ولكن التشخيص المبكر يساعد على تحديد الخدمات التي يحتاجها ذوو اضطراب طيف التوحد، وأخذ الدعم والرعاية اللازمة له، وتطوير حياته، ومن زاوية أخرى أوضحت دراسة (Salceanu, 2020) أن نسبة الانتشار الخاصة باضطراب طيف التوحد في تزايد، حيث وضح الاتحاد الأوربي في تقريره عن اضطراب طيف التوحد (ASDEU, 2018) أن التوحد ينتشر بنسبة 1:89 للأطفال ما بين عمر 8-9 أعوام، ووضحت أيضًا دراسة (Maenner, et al., 2020) أن نسبة الانتشار هي 1:54 حالة مصابة باضطراب طيف التوحد لكل 54 طفل دون سن 8 سنوات، كما أوضحت أن نسبة الانتشار في الذكور تكون أكثر بـ 4,3 مرات عن الإناث (العلي، 2021).

خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد:

توجد عدة خصائص عامة يشترك فيها ذوو اضطراب طيف التوحد ويختلفون فيها عن غيرهم، بالرغم من أن الاختلافات بين ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر من المتشابهات (بالبيد وغريب، 2021).

1- الخصائص الاجتماعية:

العزلة الاجتماعية، وتفضيل التعامل مع الأشياء المجردة لا الأشخاص، وقلة الاستجابة للسلوكيات التي تمثل الوجدان والعاطفة. كما يملكون صفات العدوانية والانفعال والتوتر، وتدني مستوى الدافعية والمثابرة (أحمد، 2019). وكذلك عدم الاهتمام بالأنشطة والفاعليات، أما الرضيع المصاب بهذا الاضطراب فلا يستجيب للأحضان أو النظر في وجوه عائلته (سهيل، 2015). وهناك أيضاً مشكلات في اللعب الرمزي والتخيل والإبداع (الزارع، 2010).

2- الخصائص السلوكية:

الحركات النمطية كالقيام برفرفة الأيدي وهز الجسد، والمشي على رؤوس القدمين، مع الحرص على الروتين ومقاومة أي تغيير يظهر حولهم (الشهري والقصيرين، 2021).

3- الخصائص الحسية:

وضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس

(DSM- 5) أن للاضطرابات الحسية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ثلاثة أشكال:

- أن تتأخر أو تضعف الاستجابة للمثيرات.
- الإفراط في الاستجابة للمثيرات.
- تجنب المثيرات الحسية (American Psychiatric Association, 2013.45).

فضلا عن عدم قدرتهم على الاستجابة للمثيرات البصرية أو السمعية أو حاسة الشم، أو يكون اهتمامه وتركيزه مبالغ فيه تجاه بعض المثيرات في البيئة المحيطة به (فهمي، 2022).

ومن خصائص برامج اضطراب طيف التوحد الفعالة (دليل المعلم الشامل لبرامج اضطراب طيف التوحد، 2021):

1- أن تكون الكوادر مؤهلة والعمالة مدربة.

2- تبني نظرة إيجابية تجاه الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

3- ترتكز تلك البرامج على المنهج المناسب وفق احتياجات الطالب ونقاط القوة والضعف الخاصة به.

4- أن تكون البيئة التعليمية داعمة للطالب.

5- قياس وتقييم مهارات الطالب بشكل مستمر، ويوجد نوعان رئيسان من التقويم: التقويم الرسمي (Formal Assessments) والتقويم غير الرسمي "تقويم مهارات محددة" (informal Assessments).

6- إشراك الأسرة في عملية التعليم.

مدراء برامج التربية الخاصة:

يعد مدير المدرسة أهم عناصر العملية الإدارية للمدرسة، ولأهمية هذا الدور قام مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) بوضع معايير يجب أن تكون لدى مدير المدرسة ليكون مؤهلًا لهذا الدور، أهمها التخطيط والتنظيم التربوي، وتحسين خصائص ومهارات الطلاب، مع الإلمام بالمعرفة والمهارات الخاصة بالقوانين السياسية، والتعاون مع كلٍ من المعلمين والوالدين وأعضاء المجتمع (Voltz & collins, 2010).

إن مفهوم الإدارة في التربية الخاصة ما هو إلا مجموعة من العمليات الإدارية التي تتم بواسطة مدير المؤسسة أو مدير البرنامج الذي يحمل على عاتقه قضية ذوي الإعاقة بتعليمهم وتدريسهم ورعايتهم (العصيمي، 2019).

وتتطلع إدارة البرامج في التربية الخاصة إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم، عبر إعداد خطة تحسن وتطور العمل في المؤسسات والبرامج مع تحديد المسؤوليات وتوزيع المهام والأدوار (الجلامدة، 2019).

ولمدير المدرسة واجبات خاصة ببرنامج ذوي اضطراب طيف التوحد، تم تحديدها من قبل القواعد التنظيمية كما يلي (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، 1422):

- توفير بيئة تربوية تمكن طلاب ذوي اضطراب طيف التوحد من تحقيق احتياجاتهم التعليمية والتربوية المناسبة.

– تمكين الطلاب الملتحقين بالبرامج من الاستفادة من المرافق الموجودة في المدرسة والتجهيزات المكانية والبشرية.

– قياس وتقييم مستوى أداء الطالب تبعًا للأهداف التي وضعت لهم في الخطة التربوية والتعليمية الفردية لكل طالب.

– متابعة الاستحقاقات المالية وصرف المكافآت تبعًا للتعليمات المنظمة لذلك.

– تجويد وتطوير الخدمات المقدمة لطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد وتحسين التعامل معهم.

وفيما يتعلق بالخطة التعليمية فقد أشار (Thompson, 2011) إلى أن مدير المدرسة يكون أحد أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، ويتوقع منه إدارة الموارد المتاحة لتوفير برنامج لكل طالب كما هو محدد وتطوير تلك البرامج.

أوضح (البريقي والصقر، 2018) أن المدير في المؤسسة التربوية يؤدي أدوارًا مهمة كتنظيم العمل المدرسي، وتنمية العلاقات الإنسانية، وتحقيق التعاون بين العاملين، كذلك تنمية الاتجاهات الإنسانية.

على مدير المدرسة أيضاً إشعار أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بالاحترام ومساندتهم ومساعدتهم للتعامل مع أبنائهم، وتوطيد العلاقة والتعاون بينهم وبين المدرسة، ومشاركتهم في وضع استراتيجيات هادفة فعالة للتواصل الدائم معهم. (Christensen, Siegel, Williamson & Hunter, 2013).

الدليل التنظيمي والإجرائي والقوانين والتشريعات في التربية الخاصة:

لقد كان إقرار العقد العربي لذوي الإعاقة 2004-2013 من أبرز وأوضح الأعمال العربية المشتركة على صعيد التعاون المشترك في ميدان الإعاقة، وهذا الإقرار يحتوي على عدة محاور كان منها محور التشريعات الذي أكد على ضرورة إصدار وتفعيل وتطوير التشريعات التي تشمل حق الشخص ذوي الإعاقة في المساواة مع كافة فئات المجتمع (القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، 1422).

أما عن المملكة العربية السعودية فتقوم التشريعات بالحفاظ على حقوق ذوي الإعاقة بواسطة خدمات الرعاية المختلفة التي تقدم لها، والتي أدت إلى تحقيق المساواة بين أفراد المجتمع بواسطة مبدأ تكافؤ الفرص (العثمان وآخرون، 2018)، وما يؤكد ذلك التقدم والتطور في مجال التشريعات والأنظمة توقيع المملكة العربية السعودية على الاتفاقية الدولية لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة التي تم إصدارها عام 2006م، كما تم إصدار نظام رعاية المعوقين في المملكة عام 2001م؛ الذي شمل أيضاً حقوق ذوي الإعاقة في التعليم (نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية، 2001).

كما شرعت المملكة القواعد التي تنظم برامج التربية الخاصة سواء الحكومية أو الأهلية، ولتجسيد القرار الذي نص على تغيير اسم الأمانة العامة للتعليم الخاص إلى

الأمانة العامة للتربية الخاصة؛ وضعت استراتيجية تربوية تعمل على توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب ذوي الإعاقة (الحسين ومحمد، 2000).

من أهم ما تقدمه هذه القواعد التنظيمية ترشيح البحوث العلمية في تطوير البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في التربية الخاصة؛ حتى نستفيد منها ونستخلص منها ما يمكن أن يوصلنا إلى نتائج مبهرة (العثمان وآخرون، 2018).

ومن برامج رؤية المملكة 2030 التي تخدم هذا المجال برنامج التحول الوطني في مجال التعليم، هدفه الأساس هو تطوير التعليم بواسطة: توفير الخدمات التعليمية لجميع شرائح الطلاب، إعداد المعلمين وتطويرهم وتحسينهم، خلق بيئة تعليمية تشجع على الإبداع والابتكار، تطوير وتحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم، تعزيز وتصقل القدرات والمهارات الأساسية عند الطلاب، جعل نظام التعليم قادراً على تلبية المتطلبات التنموية بالإضافة إلى ما يطلبه سوق العمل (العريفي والشهري، 2017).

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث جاءت دراسة الذوادي (2020) لتوضح المستوى المعرفي بالقوانين والتشريعات الخاصة ببرامج التربية الخاصة بواسطة العاملين في هذا المجال ومدى الالتزام بتطبيق هذه القوانين، واتبعت الدراسة المنهج المختلط بأسلوب البحث الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على 72 معلماً في برامج التربية الخاصة من محافظة الأحساء، و12 مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى قلة تمكن أغلب العاملين في برامج التربية الخاصة من الأنظمة والتشريعات الخاصة بهذه البرامج، مع أن بعضهم تتخطى خبرته سبع سنوات.

بينما طبقت دراسة القحطاني (2019) على (220) معلمة تربية خاصة في المرحلة الابتدائية بالرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مستوى الوعي المعرفي ومدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة عند معلمات التربية الخاصة مرتفع، كما توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍ من الأبعاد الآتية: مدى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي، الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي، الأسباب التي قد تمنع الالتزام في الدليل التنظيمي والإجرائي، وترجع هذه الفروق إلى متغير الجنس، وكانت في البعدين الأول الثاني لصالح الإناث، بينما كانت في الثالث لصالح الذكور، وأيضًا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير المؤهل العلمي لصالح من لديه مؤهل الماجيستير، بينما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في بعد مدى الالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي ترجع لمتغير المؤهل العلمي لعينة الدراسة.

وأشارت دراسة الضبيب والعمري (2019) إلى مستوى الوعي بالدليل التنظيمي الإجرائي لدى الطلاب

المعلمين الملحقين بقسم التربية الخاصة، مع إظهار الفروق في مستوى الوعي تبعًا لمتغيرين: المسار الدقيق: (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، التربية السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، والمعدل التراكمي، وتمثلت عينة الدراسة 58 طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الثامن بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مستوى الوعي بالدليل التنظيمي الإجرائي لدى الطلاب المعلمين الملحقين بقسم التربية الخاصة متوسطة، مع عدم وجود أي فروق إحصائية تبعًا للمتغيرين الأول والثاني.

كما درس المالكي (2017) معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي في معاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها، وتمثلت عينة الدراسة في 294 معلماً ومعلمة بتلك المعاهد وضمن البرامج الخاصة بالتربية الخاصة بالرياض، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المعوقات التي تظهر عند تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي في معاهد وبرامج التربية الخاصة تكون بدرجة مرتفعة، وكان أكثر المعوقات وجودًا التقييم والتشخيص، ثم التدخل المبكر، ثم الأنظمة الإدارية، ثم تقويم طلاب التربية الخاصة، ثم القبول والأهلية، ثم الخطط التعليمية، ثم المشاركة بين المدرسة والأسرة، وأيضًا توصلت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات حول تلك المعوقات تابعة لمتغير النوع لصالح الإناث، ومتغير الدورات التدريبية لصالح من لم يحصلوا على دورات تدريبية، ومتغير العمل، ومتغير البيئة التعليمية، ومتغير التخصص، وقدمت الدراسة عدة توصيات للتغلب على تلك المعوقات.

وقامت دراسة عطيات (2017) بقياس مدى التزام معاهد وبرامج التربية الخاصة بتطبيق القواعد التنظيمية، ومدى تأثير مستوى التطبيق على مستوى الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة، وقد اتبعت المنهج الوصفي على عينة الدراسة تتمثل في 67 فردًا ممن يقومون بهذا العمل، ومما توصلت إليه الدراسة أن التزام العاملين بأبعاد الأداة مجتمعة تم تقيمه بدرجة مرتفعة، أما الأبعاد المختلفة فكانت درجات التقييم مختلفة ومتباينة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغيرات منها (متغير الجنس، والخبرة)، فكانت الفروق لصالح الإناث، ومن لديهم خبرة للأكثر من 10 سنوات، كذلك جاءت نتائج بعدم وجود أي فروق ذات دلالات إحصائية ترجع لمتغيرات: العمر، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وأخيرًا المكان التعليمي، وفي مدى تأثير مستوى التطبيق على مستوى الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة وضحت الدراسة وجود علاقة طردية أي كلما ارتفع مستوى الالتزام بتطبيق القواعد ارتفعت جودة الخدمات وتحسنها.

بينما طبقت دراسة السلامة (2016) على 386 فردًا من

العاملين في معاهد وضمن برامج تلاميذ الصم وضعاف السمع للمرحلة الابتدائية بالرياض، واتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الالتزام بالقواعد التنظيمية متوسطة، أعلاها التقييم والتشخيص، ثم التقويم التربوي والمتابعة المستمرة ثم البرنامج التربوي الفردي، وأخيرًا البرامج الانتقالية والتأهيلية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس على بعد واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي لصالح الإناث، أما فيما يخص التقييم والتشخيص والبرامج الانتقالية والتأهيلية والتقويم التربوي والمتابعة والبرنامج التربوي الفردي فكانت في صالح مدراء المعاهد والمدارس، وأصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات أو أكثر من 10 سنوات، ومن لديهم دورات تدريبية.

وأشارت دراسة O'Laughlin & Lindle (2014) إلى السياسة الفيدرالية في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، وأوضحت الدراسة دور مدراء المدارس الابتدائية في استخدام البيئة الأقل تقيدًا وتطبيقها مع الأفراد ذوي الإعاقة وهذا ما نص عليه قانون (IDEA, 2004)، وتمثلت عينة الدراسة في مديري المدارس الابتدائية وكان عددهم 5 مدراء، واستخدمت أداة تحليل الخطاب الرأسي، حيث استخدمت وثائق السياسات الفيدرالية، وما استخلص من وثائق توجيه الولايات والحكومات المحلية السوابق القضائية، مع الاستجابات والإجابات التي نتجت عن المقابلات المفتوحة لمدراء المدارس الخمسة، وتوصلت الدراسة إلى البعد الواضح والبين بين تطبيق برامج التعليم العام وتطبيق برامج التربية الخاصة، وتوصلت إلى أن مدراء المدارس يجب أن يتوخوا الحذر عند تفسير البنود ومبادئ القوانين الخاصة بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة في وسط بيئي أقل تقييدًا.

أما دراسة أبو نيان والعمار (2015) فطبقت على عينة من مديرات المدارس التي تطبق فيها برامج صعوبات التعلم، ومعلمات هذه البرامج، حيث بلغ عدد كلٍ منهم 28 مديرة، و70 معلمة، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن كلًا من مديرات هذه المدرس ومعلمات صعوبات التعلم لديهم هذا الوعي بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم الذي يمكنهم من تطبيقها بشكل مستمر، كما توصلت إلى وجود اختلاف في وعي كلٍ من مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية الخاصة بهذه البرامج لصالح المعلمات، لكن من جهة تطبيق هذه القواعد التنظيمية لم تتبين أي فروق بينهم.

وأجرى Jesteadt (2012) دراسة عينة الدراسة تتمثل في مدراء مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ولاية فلوريدا التي كان تحصيلها 67 مقاطعة، مستخدماً المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أن الوعي بسياسات التربية الخاصة وقوانينها وتشريعاتها وخاصة نص قوانين (IDEA, 2004) غير كافٍ ويكاد يكون منعدما، ومن أهم

طرق المعرفة لدى هؤلاء المدراء الدورات التدريبية التي يتم الحصول عليها أثناء العمل مع التعلم الذاتي، وبناءً على ذلك أوصت هذه الدراسة بإتاحة الدورات التدريبية وتنسيق برامجها لهؤلاء المدراء حتى يتحسن الوعي المعرفي لديهم بالسياسات والتشريعات والقوانين الخاصة بالتربية الخاصة.

ووضح Lust (2005) في دراسته العلاقة بين التدريبات التي يلتحق بها مدراء المدارس ووعيهم المعرفي وخلفياتهم بقواعد وقوانين قضايا التربية الخاصة، حيث اشتملت عينة الدراسة مدراء أكثر من 500 مدرسة في جميع المراحل التعليمية، مطبقا المنهج المختلط، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج تهيئة المدراء لم تكفل لهم الحصول على المعلومات الخاصة بالقوانين وتشريعات برامج التربية الخاصة، ويرى أغلب المدراء أن ضعف الوعي المعرفي بقواعد وقوانين التربية الخاصة من المحتمل علاجه بواسطة برامج التعلم المستمر لمدراء هؤلاء المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ مما سبق اتفاق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على أداة الاستبانة مثل دراسة القحطاني (2019)، ودراسة الضبيب والعمري (2019)، ودراسة عطيات (2019)، ودراسة المالكي (2017)، ودراسة السلامة (2016)، ودراسة أبونيان والعمار (2015)، ودراسة Jesteadt (2012). بينما اختلفت في المنهج مع دراسة Lust (2005) التي استخدمت المنهج المختلط. واختلفت في الأداة مع دراسة Lindle & O'Laughlin (2014) حيث اعتمدت على أداة تحليل الخطاب الرأسي.

بينما اتفقت مع مجتمع الدراسة مع دراسة Lindle & O'Laughlin (2014)، ودراسة Jesteadt (2012)، ودراسة Lust (2005).

وما يميز الدراسة الحالية، في إنها تركز على مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بخلاف الدراسات السابقة، حيث تندر الدراسات التي تتمحور حول أهم عنصر في العملية التعليمية في برامج اضطراب طيف التوحد وهو المدير، فأغلب الدراسات تستهدف مشكلات المعلمين أو العاملين، وغالبًا ما تكون في جميع برامج التربية الخاصة. كما أن الدراسة الحالية طبقت على بيئة جغرافية مختلفة وهي المملكة العربية السعودية بخلاف دراسة Lindle & O'Laughlin (2014)، ودراسة Jesteadt (2012) اللتين طبقتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وبذلك حاولت الباحثة في هذه الدراسة: مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة والانطلاق من حيث ما انتهى إليه الآخرون.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يدرس الظاهرة كما هي في الواقع ويصفها وصفًا

دقيقًا كيفيًا أو كميًا، وقد يبين مدى ارتباطها بظواهر أخرى (خضر، 2013).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء برامج اضطراب طيف التوحد (ذكور، وإناث) في المدارس الحكومية والمراكز الأهلية لجميع المراحل الدراسية وعددهم (96)، وفق الإحصاءات الموثقة التي حصلت عليها الباحثة من إدارات التخطيط والتطوير بالإدارات التعليمية بموجب خطاب تسهيل المهمة وهي موزعة كالتالي: مدينة مكة المكرمة (16)، ومحافظة جدة (58)، ومحافظة الطائف (22) للعام الدراسي 1443هـ، وتكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (50) مديرًا ومديرة: (36) مديرًا، و(14) مديرة.

جدول (1): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لخصائصهم الديموغرافية.

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية٪
الجنس	أنثى	14	28.0
	ذكر	36	72.0
	المجموع	50	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	3	6.0
	بكالوريوس	34	68.0
	دراسات عليا	13	26.0
	المجموع	50	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	4.0
	من 5سنوات – 10سنوات	12	24.0
	أكثر من 10 سنوات	36	72.0
	المجموع	50	100.0
قطاع العمل	القطاع الحكومي	44	88.0
	القطاع الخاص (التعليم الأهلي)	6	12.0
	المجموع	50	100.0
الدورات التدريبية	حاصل على أقل من 5 دورات.	17	34.0
	حاصل على 5 دورات فأكثر.	33	66.0
	المجموع	50	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها؛ تمثلت أداتها في استبانة مغلقة تم فيها تحديد الخيارات التي يختار أفراد العينة من بينها سواء في الخصائص

الديموجرافية أو أبعاد الدراسة؛ وذلك للتوصل إلى تحديد درجة معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، واشتملت الاستبانة على الخصائص الديموجرافية لأفراد العينة والتي تشمل متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، قطاع العمل، الدورات التدريبية)، وأربعة أبعاد (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة) اشتمل كل بُعد منها على سبع عبارات، واشتمل البعد الرابع (الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد) على تسع عبارات.

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على لجنة مكونة من (10) محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تخصصات (التربية الخاصة)، للتأكد من ملاءمة الأداة وقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة، تم إرفاق أسئلة الدراسة وأهدافها بالأداة، حيث كانت الاستبانة تشتمل على خمسة أبعاد تحتوي على 38 عبارة، ثم أصبحت أربعة أبعاد فقط بناء على ملاحظات المحكمين بحذف أحد الأبعاد الخمسة ودمج بعض عباراته مع محوري القبول والأهلية والخطط التعليمية، حيث اتفق المحكمون على 30 عبارة من 38 عبارة بنسبة اتفاق (78.9٪)، وبهذا أصبحت الاستبانة قادرة على تمثيل ما كانت معدة لقياسه، وصمم المقياس بتدرج خماسي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1). وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

وتم اعتماد المقياس الآتي لتصحيح المقياس الخماسي:

الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3) =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة، وبناء على ذلك يكون:

من 1.00– 2.33 منخفض

من 2.34– 3.67 متوسط

من 3.68– 5.00 مرتفع

الصدق والثبات:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق بناء الأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية تتكون من (20) فرداً من مجتمع الدراسة، ولكن من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالبعُد الذي تنتمي إليه وذلك كما في جدول رقم (2).

جدول (2): ارتباط فقرات بُعد "الأنظمة الإدارية" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.812**	5	.639**
2	.809**	6	.581**
3	.684**	7	.687**
4	.829**		

ملاحظة. **دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (2) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الأنظمة الإدارية تراوحت ما بين (**581.-**829.) وهي قيم دالة إحصائيًا.

جدول (3): ارتباط فقرات بُعد "القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.485*	5	.599**
2	.623**	6	.645**
3	.669**	7	.766**
4	.830**		

ملاحظة. **دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (3) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت ما بين (**830.- *485.) وهي قيم دالة إحصائيًا.

جدول (4): ارتباط فقرات بُعد "الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.440	6	.747**
2	.760**	7	.682**
3	.759**	8	.726**
4	.804**	9	.751**
5	.780**		

ملاحظة. ** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (4) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت ما بين (**0.440.804-) وهي قيم دالة إحصائيًا.

جدول (5): ارتباط فقرات "الشراكة بين المدرسة والأسرة" مع الدرجة الكلية للبُعد.

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.465*	5	.589**
2	.715**	6	.633**
3	.684**	7	.723**
4	.609**		

ملاحظة. **دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (5) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الشراكة بين المدرسة والأسرة تراوحت ما بين (*465.-.**723) وهي قيم دالة إحصائيًا.

ثبات أداة الدراسة:

يقصد بثبات أداة الدراسة استقرار النتائج واعتماديتها وقدرتها على التنبؤ أي مدى التوافق أو الاتساق في نتائج الاستبيان إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، وقد تم استخدام اختبار الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناسق في إجابات المبحوثين عن كل الأسئلة الموجودة في المقياس، كما يمكن تفسير (ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (0-1).

وللتحقق من ثبات الأداة، تم احتساب معامل كرونباخ ألفا، باعتباره مؤشرًا على التجانس الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات (كرونباخ الفا) للبُعد الأول: الأنظمة الإدارية بلغت (0.877)، وللبُعد الثاني: القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد (0.791)، وللبُعد الثالث: الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي

اضطراب طيف التوحد (0.883)، وللبُعد الرابع: الشراكة بين المدرسة والأسرة (0.729)، وبلغ معامل الثبات للأبعاد ككل (0.939) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيًا كما تجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (-.925**.825**) وهي قيم دالة إحصائيًا. وتم احتساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (بطريقة التجزئة النصفية) الكلي (0.858).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها، وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة الدراسة، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية (ن=50).

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الأنظمة الإدارية	3.84	1.02	1	مرتفع
4	الشراكة بين المدرسة والأسرة	3.82	1.08	2	مرتفع
3	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	3.68	0.99	3	مرتفع
2	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	3.65	0.95	4	متوسط
الأداة ككل		3.74	0.98	-	مرتفع

يلاحظ من النتائج في جدول (6) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة تراوحت بين (3.65-3.84) وجاء البُعد الأول (الأنظمة الإدارية) بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الرابع: (الشراكة بين المدرسة والأسرة) بمتوسط حسابي بلغ (3.82) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثانية، وتلاه البعد الثالث: (الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد) بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، وجاء البُعد الثاني: (القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد) بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبدرجة متوسطة وبالمرتبة الرابعة، وبلغ المتوسط الحسابي الأداة ككل (3.74) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الأول: الأنظمة الإدارية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الأنظمة الإدارية"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الأنظمة الإدارية (ن=50).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	لدي معرفة بتهيئة الظروف البيئية المناسبة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، لتحقيق احتياجاتهم التعليمية والتربوية.	4.00	1.14	1	مرتفع
6	لدي معرفة بالعمليات والإجراءات في برامج التربية الخاصة.	3.90	1.05	2	مرتفع
1	لدي معرفة كافية بأهداف الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.	3.84	1.13	3	مرتفع
2	لدي معرفة بأهمية التنظيم الإداري داخل المؤسسات التي تقدم برامج اضطراب طيف التوحد.	3.82	1.17	4	مرتفع
5	لدي معرفة بتطبيق معايير الجودة الشاملة لجميع الخدمات المقدمة لذوي اضطراب طيف التوحد.	3.82	1.06	4	مرتفع
7	لدي معرفة بالنماذج والسجلات المستخدمة في العمليات والإجراءات في برامج التربية الخاصة.	3.80	1.09	6	مرتفع
3	لدي معرفة بتوزيع المهام والمسؤوليات على جميع العاملين ببرنامج اضطراب طيف التوحد.	3.70	1.30	7	مرتفع
البعد ككل		3.84	1.02	-	مرتفع

يظهر من جدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "الأنظمة الإدارية" تراوحت بين (3.70-4.00)، كان أعلاها للفقرة رقم (4): "لدي معرفة بتهيئة الظروف البيئية المناسبة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لتحقيق احتياجاتهم التعليمية والتربوية" بمتوسط حسابي (4.00) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (6): "لدي معرفة بالعمليات والإجراءات في برامج التربية الخاصة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (1): "لدي معرفة كافية بأهداف الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.84) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3): "لدي معرفة بتوزيع المهام والمسؤوليات على جميع العاملين ببرنامج اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.84) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثاني: القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد: "القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=50).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	لدي معرفة بمعايير القبول والأهلية للطالب الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي	3.82	1.04	1	مرتفع

تابع/ جدول (8).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	لدي معرفة بالمكان التربوي والتعليمي الذي تقدم فيه خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن البيئة الأقل تقييدًا	3.72	1.09	2	مرتفع
6	لدي معرفة بأهمية مراجعة سجل التشخيص لتحديد مناسبة وأهلية الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد للبرنامج	3.72	1.05	2	مرتفع
7	لدي معرفة بأهمية وضع الطالب تحت الملاحظة، تمهيدًا لإعادة تشخيصه وتحويله إلى المكان التربوي المناسب.	3.68	1.15	4	مرتفع
5	لدي معرفة بالموضوع التربوي المناسب للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد البسيط.	3.66	1.02	5	متوسط
3	لدي معرفة بمحددات الأهلية الخاصة لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.48	1.07	6	متوسط
4	لدي معرفة بمهام لجنة القبول والأهلية لذوي اضطراب طيف التوحد.	3.46	1.22	7	متوسط
	البعد ككل	3.65	0.95	-	متوسط

يظهر من جدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد: "القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد" تراوحت بين (3.46-3.82)، كان أعلاها للفقرة رقم (1): "لدي معرفة بمعايير القبول والأهلية للطالب الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي" بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرتان (2، 6): "لدي معرفة بالمكان التربوي والتعليمي الذي تقدم فيه خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد ضمن البيئة الأقل تقييدًا"، و"لدي معرفة بأهمية مراجعة سجل التشخيص لتحديد مناسبة وأهلية الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد للبرنامج" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (7): "لدي معرفة بأهمية وضع الطالب تحت الملاحظة، تمهيدًا لإعادة تشخيصه وتحويله إلى المكان التربوي المناسب" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.68) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (4): "لدي معرفة بمهام لجنة القبول والأهلية لذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (3.46) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.65) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثالث: الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد (ن=50).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	لدي معرفة بالخطط التعليمية "**أهدافها** وأنواعها وعناصرها"	3.80	1.07	1	مرتفع
2	لدي معرفة بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاح الخطة التعليمية الفردية.	3.78	1.13	2	مرتفع
3	لدي معرفة بتنظيم العمل الجماعي بين الفريق متعدد التخصصات؛ لضمان نجاح الخطة التعليمية الفردية.	3.78	1.15	2	مرتفع
7	لدي معرفة بأدوات وأساليب التقويم المستخدمة مع ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.70	1.05	4	مرتفع
4	لدي معرفة بمتطلبات إعداد وتنفيذ وتقويم الخطط التعليمية الفردية لذوي اضطراب طيف التوحد.	3.66	1.19	5	متوسط
6	لدي معرفة بأهداف التقويم الخاصة بالطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.64	1.10	6	متوسط
5	أعرف كيف أقوم بمتابعة تكييف مناهج التعليم العام والوسائل التعليمية وتصميم الاستراتيجيات في ضوء قدرات الطالب وإمكاناته.	3.62	1.19	7	متوسط
9	لدي معرفة بكيفية تقويم الطالب وفق محتوى الخطة التعليمية الفردية في حال صعوبة تقويمه وفق ما يقدم في فصول التعليم العام.	3.58	1.16	8	متوسط
8	لدي معرفة بالتعامل مع صعوبات التكامل الحسي التي تواجه ذوي اضطراب طيف التوحد عند تقويمهم.	3.52	1.01	9	متوسط
البعد ككل		3.68	0.99	-	مرتفع

يظهر من جدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد: "الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد" تراوحت بين (3.52–3.80)، كان أعلاها للفقرة رقم (1): "لدي معرفة بالخطط التعليمية "أهدافها وأنواعها وعناصرها"" بمتوسط حسابي (3.80) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرتان (2، 3): "لدي معرفة بالإمكانات المادية والبشرية اللازمة"، و" لدي معرفة بتنظيم العمل الجماعي بين الفريق متعدد التخصصات، لضمان نجاح الخطة التعليمية الفردية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.78) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (7): "لدي معرفة بأدوات وأساليب التقويم المستخدمة مع ذوي اضطراب طيف التوحد" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (8): "لدي معرفة بالتعامل مع صعوبات التكامل الحسي التي تواجه ذوي اضطراب طيف التوحد عند تقويمهم" بمتوسط حسابي (3.52) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.68) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الرابع: الشراكة بين المدرسة والأسرة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد "الشراكة بين المدرسة والأسرة"، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية كما هو مبين في جدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الشراكة بين المدرسة والأسرة (ن=50).

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أعرف أهمية توطيد العلاقة والتعاون بين المدرسة وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد.	4.06	1.02	1	مرتفع
2	لدي معرفة بأهمية مشاركة أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في إعداد البرامج ومتابعة تقدم سير العمل والتقويم النهائي.	3.86	1.05	2	مرتفع
5	لدي معرفة بأهمية تبصير أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بحقوق أبنائهم التي كفلتها اللوائح والأنظمة.	3.82	1.08	3	مرتفع
7	لدي معرفة بكيفية مناقشة أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بلغة مفهومة وواضحة.	3.80	1.20	4	مرتفع
3	لدي معرفة بأهمية مساندة الأسر للتعامل الفاعل مع الطالب ذوي اضطراب طيف التوحد.	3.74	1.19	5	مرتفع
4	لدي معرفة بواجبات الأسرة نحو المدرسة.	3.74	1.24	5	مرتفع
6	لدي معرفة بكيفية التواصل الفعال مع الأسر وعقد الاجتماعات واللقاءات وعمل المجالس الدورية.	3.70	1.25	7	مرتفع
البعد ككل		3.82	1.08	-	مرتفع

يظهر من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بُعد "الشراكة بين المدرسة والأسرة" تراوحت بين (3.70-4.06)، كان أعلاها للفقرة رقم (1): "أعرف أهمية توطيد العلاقة والتعاون بين المدرسة وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد" بمتوسط حسابي (4.06) وبدرجة مرتفعة، تليها الفقرة رقم (2): "لدي معرفة بأهمية مشاركة أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في إعداد البرامج ومتابعة تقدم سير العمل والتقويم النهائي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.86) وبدرجة مرتفعة، والفقرة رقم (5): "لدي معرفة بأهمية تبصير أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بحقوق أبنائهم التي كفلتها اللوائح والأنظمة" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.82) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (6): "لدي معرفة بكيفية التواصل الفعال مع الأسر وعقد الاجتماعات واللقاءات وعمل المجالس الدورية"K بمتوسط حسابي (3.70) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد ككل (3.82) وبدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لـ مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي تعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، قطاع العمل، الدورات التدريبية)؟ للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي حسب متغير: (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، قطاع العمل، الدورات التدريبية) جدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالـدليل التنظيمـي والإجرائـي حـسب متغـير: (الجـنس، والمؤهل العلمي، والكلية، قطاع العمل، الدورات التدريبية).

المتغير	الفئة		الأنظمة الإدارية	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	الشراكة بين المدرسة والأسرة	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	س	4.29	4.05	4.13	4.35	4.19
		ع	1.04	1.04	0.98	0.99	0.98
	أنثى	س	3.67	3.49	3.50	3.61	3.56
		ع	0.97	0.88	0.95	1.05	0.94
المؤهل العلمي	دبلوم عالٍ	س	3.62	3.62	3.44	3.56	3.55
		ع	1.16	1.43	1.06	1.36	1.23
	بكالوريوس	س	3.71	3.50	3.55	3.73	3.61
		ع	1.09	0.95	1.04	1.11	1.02
	دراسات عليا	س	4.22	4.04	4.05	4.12	4.10
		ع	0.75	0.82	0.81	0.95	0.81
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	4.86	4.07	4.61	4.83	4.59
		ع	0.00	0.91	0.24	0.24	0.34
	5سنوات – 10سنوات	س	3.87	3.68	3.73	3.75	3.76
		ع	1.15	1.13	1.17	1.19	1.15
	أكثر من 10 سنوات	س	3.77	3.62	3.60	3.78	3.68
		ع	0.99	0.91	0.94	1.06	0.94
قطاع العمل	القطاع الحكومي	س	3.72	3.53	3.54	3.69	3.61
		ع	1.03	0.93	0.98	1.08	0.98
	القطاع الخاص	س	4.74	4.55	4.67	4.78	4.68
		ع	0.21	0.57	0.29	0.20	0.20
الدورات التدريبية	أقل من ٥ دورات.	س	3.82	3.55	3.57	3.71	3.65
		ع	1.07	0.95	1.02	1.09	1.01
	٥ دورات فأكثر	س	3.85	3.70	3.73	3.87	3.78
		ع	1.01	0.97	0.99	1.08	0.98

ملاحظة. س: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري.

يبين جدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي حسب متغير: (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، قطاع العمل، الدورات التدريبية) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الخماسي المتعدد على الأبعاد والأداة ككل، كما في جدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): تحليل التباين الخماسي المتعدد الأثر: (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية، قطاع العمل، الدورات التدريبية) على معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي.

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=0.040 ح= 0.815	الأنظمة الإدارية	1.047	1	1.047	1.074	0.306
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	1.077	1	1.077	1.268	0.267
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	0.975	1	0.975	1.073	0.306
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	1.525	1	1.525	1.366	0.249
	الدرجة الكلية	1.122	1	1.122	1.249	0.270
المؤهل العلمي ويلكس= 0.850 ح= 0.585	الأنظمة الإدارية	2.800	2	1.400	1.437	0.249
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	2.592	2	1.296	1.526	0.229
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	2.082	2	1.041	1.145	0.328
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	1.327	2	0.664	0.595	0.556
	الدرجة الكلية	2.166	2	1.083	1.205	0.310
سنوات الخبرة ويلكس=0.803 ح= 0.350	الأنظمة الإدارية	0.749	2	0.375	0.384	0.683
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	0.173	2	0.086	0.102	0.903
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	0.470	2	0.235	0.259	0.773
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	0.808	2	0.404	0.362	0.698
	الدرجة الكلية	0.408	2	0.204	0.227	0.798

تابع/ جدول (12).

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
قطاع العمل هوتلنج= 0.064 ح= 0.646	الأنظمة الإدارية	1.581	1	1.581	1.623	0.210
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	2.102	1	2.102	2.476	0.123
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	1.907	1	1.907	2.098	0.155
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	1.827	1	1.827	1.637	0.208
	الدرجة الكلية	1.854	1	1.854	2.063	0.158
الدورات التدريبية هوتلنج = 0.056 ح= 0.706	الأنظمة الإدارية	0.860	1	0.860	0.882	0.353
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	0.601	1	0.601	0.708	0.405
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	0.247	1	0.247	0.272	0.605
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	0.223	1	0.223	0.200	0.657
	الدرجة الكلية	0.439	1	0.439	0.489	0.488
الخطأ	الأنظمة الإدارية	40.934	42	0.975		
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	35.666	42	0.849		
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	38.175	42	0.909		
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	46.880	42	1.116		
	الدرجة الكلية	37.753	42	0.899		
الكلي	الأنظمة الإدارية	50.965	49			
	القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد	44.580	49			
	الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد	48.169	49			
	الشراكة بين المدرسة والأسرة	56.958	49			
	الدرجة الكلية	47.256	49			

يوضح جدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الجنس في الأبعاد (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد). كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في الأبعاد: (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة في الأبعاد: (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد). كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر قطاع العمل في الأبعاد: (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد). أيضا ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الدورات التدريبية في الأبعاد: (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد).

مناقشة النتائج:

نستعرض فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها في ضوء أسئلتها التي تم عرضها بصورة تفصيلية في الفصل السابق، كما يتضمن هذا الفصل عدد من التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة"؟ بينت النتائج العامة لهذا السؤال أن مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة جاءت بدرجة مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي، ولمعرفة المهام والارتباطات التنظيمية والإدارية والعمليات في برامج التربية الخاصة، خاصة أن المدير هو المسؤول الأول عن تنسيق وتنظيم أعمال البرنامج وتنفيذ الأنظمة والقوانين وتحقيق الأهداف التعليمية، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة على اعتماد المدراء على الدليل التنظيمي والإجرائي في تنفيذ البرامج وإدارتها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن دور المدير ومهامه تفرض عليه الإلمام بالقواعد التنظيمية، ومنها الدليل التنظيمي والإجرائي. وقد يعود السبب لفاعلية تطبيق هذا

الدليل في الميدان إلى اهتمام المدراء بالأنشطة والمهام التي نصت عليها الأدلة وأهمية تطبيق ما تتضمنه من أجل تحقيق أهداف برامج اضطراب طيف التوحد، خاصة أن جوانب هذا الدليل تقع ضمن المهام الرئيسة للمدراء كمتابعين ومشرفين على برامج اضطراب طيف التوحد.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى مدى الاهتمام من قبل الإدارات بالتقيد والالتزام بالدليل التنظيمي والإجرائي واتخاذه كمرجعية في اتخاذ قراراتها وتقديم خدماتها لمستحقيها، وقد يعود ذلك إلى معرفة الإدارة بآليات اتخاذ القرارات من قبل الجهات العليا في ميدان التربية الخاصة، بالإضافة الى تعرضهم لخبرات مباشرة في هذا الصدد، الأمر الذي يعكس معرفتهم بالأنظمة والأدلة.

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الذوادي (2020) التي توصلت إلى قلة تمكن أغلب العاملين في برامج التربية الخاصة من الأنظمة والتشريعات الخاصة بهذه البرامج، واتفقت مع نتيجة دراسة (أبو نيان والعمار، 2015) التي توصلت إلى أن مديرات المدارس يعين القواعد التنظيمية ويطبقنها بشكل دائم. وتتفق جزئيًا أيضاً مع ما جاء في دراسة (عطيات، 2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود مستوى مرتفعٍ من الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

جاء البُعد الأول: "الأنظمة الإدارية" بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الأولى، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن مدراء برامج اضطراب طيف التوحد لديهم المعرفة الكافية بالأنظمة والإجراءات داخل برامج إضراب طيف التوحد، وأنهم على درجة من الوعي بأهمية التنظيم الإداري، وبأهداف الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وتطبيق ما به من معايير، خاصة معايير الجودة الشاملة لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد. كما يعود هذا إلى إدراك المدراء لأهمية توزيع المهام والمسؤوليات داخل البرنامج والتعاون بين أعضاء الفريق في المدرسة، وإيجاد الظروف البيئية المناسبة للطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة باطلاع المدراء وتبادل الخبرات، أو بسبب متابعة المشرفين التربويين لتلك البرامج وتقديم الدعم اللازم والتوجيه الدائم بأهمية تلك الأنظمة، بالإضافة إلى توافر المخصصات المالية التي وفرتها الوزارة لهذه البرامج؛ لتوفير بيئة ملائمة داعمة لهذه الفئة.

تلاه البُعد الرابع: "الشراكة بين المدرسة والأسرة" بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثانية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالمعرفة الكافية لمديري المدارس بحقوق الطفل وواجباتهم تجاه أسر ذوي اضطراب طيف التوحد، وحرصهم على التواصل والتعاون والعلاقة التبادلية الفعالة التي ساعدت على نجاح البرامج بما يضمن لأبنائهم حقوقهم وتلبية احتياجاتهم، وعلى معرفة أهمية شراكة المدرسة مع الأسرة كإحدى الاستراتيجيات الهامّة في تطوير التعليم العام خاصة تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، وهو ما يعمل على رفع مستوى العملية التعليمية، وهذا ما يدركه مدراء

برامج اضطراب طيف التوحد ويدركون أهميته.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تحقق تلك الغايات من برامج اضطراب طيف التوحد تكون بوجود التفاعل المُنتج بين الأسرة والإدارة للوصول إلى ما يبغونه من تطور ونمو وتقدم، خاصة أن الأسرة تعد الأقرب لمشاكل الطلبة والأكثر التصاقًا بمتطلباتهم.

تلاه البعد الثالث: "الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد"، بدرجة مرتفعة وبالمرتبة الثالثة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بدرجة المعرفة العالية بأهداف هذه البرامج والإدراك الكافي لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد لأهمية إيجاد نتاجات تعليمية من ذوي اضطراب طيف التوحد على درجة عالية من الجودة ضمن البنود والمرتكزات، وتعاون الفريق في تخطيط وتنفيذ وإعداد وتقويم الخطط التعليمية والبرنامج التربوي الفردي لكل طالب على حده وفقاً لاحتياجاته وقدراته، كما أن مدراء برامج اضطراب طيف التوحد يمتلكون معرفة عالية بكيفية تنظيم العمل بين الفريق متعدد التخصصات، ومعرفة كافية بأدوات التقويم المستخدمة مع ذوي اضطراب طيف التوحد، ومراعاة استخدام الأساليب التي تتناسب مع قدراتهم بالإضافة إلى تهيئة بيئة التقويم التي تناسب خصائصهم.

وجاء البُعد الثاني: "القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد" بدرجة متوسطة وبالمرتبة الرابعة، ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى أن مدراء برامج طيف التوحد على درجة من المعرفة بمعايير القبول والأهلية للطالب الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي ووضوح البنود وآلية الإجراءات بالنسبة لهم، كما تفسر النتيجة درجة إدراك المدراء لأهمية مهام ودور لجنة القبول والأهلية، وأن اتخاذ القرار ليس فردياً، وإنما بتعاون الفريق لتشخيص الطالب وتحويله إلى المكان التربوي المناسب له، ومن ثم تلقي الخدمات حسب احتياجاته وقدراته.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني التي تنص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لـ مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي تعزى لمتغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، قطاع العمل، الدورات التدريبية)".

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في الأبعاد: (الأنظمة الإدارية، القبول والأهلية لخدمات ذوي اضطراب طيف التوحد، الخطط التعليمية وآلية تقويم ذوي اضطراب طيف التوحد، الشراكة بين المدرسة والأسرة، والدرجة الكلية للبُعد). ويعزى هذا إلى أن المدراء من كلا الجنسين يركزون على بعض الضوابط داخل الدليل التنظيمي والإجرائي بنفس الدرجة، ويتلقون نفس التدريب الإداري، خاصة في مجال المعايير والمؤشرات التي تعمل على ضبط عمليات التربية الخاصة؛ بهدف تحسين حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال الخدمات والبرامج النوعية المقدمة.

وهذا دليل على حرص المدراء من كلا الجنسين على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المتعلقة ببيئة العمل. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القحطاني، 2019)، ودراسة (السلامة، 2016)، ودراسة (عطيات، 2017).

ليس هناك أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي، وهذا دليل على أن فقرات ونصوص الدليل التنظيمي والإجرائي لا تدرس داخل الجامعات والمعاهد التي تؤهل مدراء مراكز اضطراب طيف التوحد، وأن هؤلاء المدراء يحصلون على هذه المعرفة بطرق أخرى مثل: الورش التدريبية، والكتب الرسمية، والاطلاع الشخصي على الدليل. وقد يدل هذا على أن كافة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد لديهم نفس درجة المعرفة والإلمام بالقواعد والبنود داخل الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج اضطراب طيف التوحد على اختلاف المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عطيات (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق في استجابات العينة نحو مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القحطاني، 2019) حيث أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على بعد المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، وكانت الفروق لصالح الأفراد الحاصلين على الماجستير.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن مستوى المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي من الممكن أن تزداد وتتطور لدى المدراء مع الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد في برامج ومراكز التربية الخاصة دون الاعتماد على سنوات خبرتهم، وإنما بالاعتماد على عوامل أخرى مثل: الورش، والدورات التدريبية، تبادل الخبرات، وحتى القراءة الذاتية، والتعليم الفردي، والثقافة الشخصية، وقد يعود هذا إلى أن المدراء وعلى اختلاف خبراتهم يرون أن المعرفة بالدليل التنظيمي والإجرائي تعمل على تحسين مستوى تلك الخدمات المقدمة لمتلقي هذه الخدمات داخل مراكز اضطراب طيف التوحد. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عطيات، 2017) في وجود فروق في مستوى المعرفة بالقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر قطاع العمل في مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي، وقد تعود النتيجة هنا إلى أنه مهما اختلفت طبيعة القطاع فإن الدليل التنظيمي والإجرائي يطبق بنفس الدرجة في جميع مراكز وبرامج التربية الخاصة، ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة

بأن كافة المدراء في مراكز وبرامج ومؤسسات التربية الخاصة حريصون على معرفة وتطبيق ما جاء في الدليل في بيئة عملهم وبغض النظر عن قطاع العمل.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية في مستوى معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي، وقد يعود هذا إلى أن الجهات المختصة تكثف الدورات التدريبية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي لكافة المدراء بالقدر نفسه؛ مما يجعلهم على نفس درجة المعرفة به، وتختلف هذه النتيجة ونتيجة دراسة (السلامة، 2016) التي تشير إلى وجود تأثير للدورات التدريبية على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في برامج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

التوصيات:

وفقا لما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

1- الاستفادة من معرفة مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بدرجة مرتفعة، في عمل ورش عمل ولقاءات لمناقشة آرائهم وملاحظاتهم على الدليل التنظيمي والإجرائي وكيفية تطبيقه بأفضل طريقة، والاستفادة القصوى مما جاء به.

2- الاستفادة من المدراء المميزين في معرفة الدليل التنظيمي والإجرائي وتطبيقه في تقديم الدورات ونقل الخبرات ونشر تلك المعرفة بين جميع العاملين في برامج اضطراب طيف التوحد.

3- العمل على استغلال الشراكة بين المدرسة وأسر ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة عالية، في تقديم نشرات حول ما جاء في الدليل التنظيمي والإجرائي من خصائص واحتياجات وحقوق ذوي اضطراب طيف التوحد لزيادة الوعي المجتمعي فيما يخص تلك الفئة وكيفية التعامل معها.

4- تدريس فقرات ونصوص الدليل التنظيمي والإجرائي داخل الجامعات والكليات التي تؤهل مدراء مراكز اضطراب طيف التوحد، وعدم الاكتفاء بحصول المدراء على هذه المعرفة بطرق أخرى مثل: الورش التدريبية، والكتب الرسمية، والاطلاع الشخصي على الدليل.

5- تطبيق الدراسة على مناطق جغرافية أخرى، للتأكد من مدى انتشار الوعي المعرفي لدى مدراء برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في مناطق المملكة كافة.

6- إجراء دراسة مماثلة بمنهجية مختلفة؛ للتعرف على درجة إلمام المدراء داخل برامج اضطراب طيف التوحد بالدليل التنظيمي والإجرائي والأدوار التي ينبغي أن يقوموا بها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبـو ديـة، عزيـزة عيـسى والرسـام، تهـاني فـالح.(2017). سـمات الشخصية لمديري المدارس الخاصـة في منطقـة جـدة بالمملكـة العربية السعودية وعلاقـتهم بأسـاليب القيادية لـدى مـديري المـدارس. *مجلـة كليـة التربيـة الأساسـية للعلـوم التربويـة والإنسانية*، جامعة بابل.

أبو نيان، إبـراهيم سـعد، والعـمار، أريـج عبـدالرحمن. (2015). وعـي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعـد التنظيميـة لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها [رسالة منشورة، جامعة الملك سعود]. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2*(8). 330-371.

أحمد، أنـور أحمـد محمـود. (2019). *الخـصائص النفـسية الاجتماعيـة لأطفال التوحد من وجهة نظر المختصين* [رسالة غير منشورة]. جامعة الجزيرة.

الـزارع، نـايف. (2010). *المـدخل إلى اضـطراب التوحـد المفـاهيم الأساسية وطرق التدخل*. دار الفكر للطباعة والنشر.

بالبيد، رغد فيصل، وغريب، ريـم محمـود. (2021). فاعليـة برنـامج تدريبي لإكساب مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي اضـطراب طيف التوحد [رسالة ماجـستير، جامعـة جـدة]. *مجلـة التربيـة الخاصة والتأهيل*، *12* (42). 213-244.

البريقي، فيصل بن عبـدالله راشـد، والـصقر، عبـدالعزيز بـن محمـد. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المـدارس في تفعيـل بـرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخـرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة [رسالة ماجستير، جامعـة أسيوط]. *مجلة كلية التربية*، *34*(5). 632-672.

الجلامدة، فوزيـة. (2019). *الإدارة والإشراف في التَّربيـة الخاصـة في ضوء معايير الجودة* (ط.3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيـع والطباعة.

الحسين، على، ومحمد، سـالم. (2000). إرشـادات *في التربيـة الخاصـة للمعلم والأسرة*.

خضر، أحمد إبراهيم. (2013). *الملامح العامة للمنهج الوصفي*. https://cutt.us/TIT8g

الـذوادي، إبـراهيم بـن عـلي. (2020). مـدى معرفـة العـاملين مـع الطلاب ذوي الإعاقـة بقـوانين وتـشريعات التربيـة الخاصـة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة [المؤسسة العربيـة للتربيـة والعلوم والآداب]. *مجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبـة*، *ع12*، 165-178.

الذوادي، إبـراهيم بـن عـلي، والعنـزي، حمـود بـن مفلـح. (2019). ممارسة العمل الجماعي والاستشاري وفريـق العمـل في ميـدان التربية الخاصة. *[المؤسسة العربيـة للتربيـة والعلـوم والآداب]. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، ع9، 231- 258.

رؤية السعودية 2030. (2016). المملكة العربية السعودية. https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/overview/

السلامة، أنوار بنت علي. (2016). *واقع الالتزام بالقواعـد التنظيميـة في معاهد وبرامج التلاميذ الصم وضـعاف الـسمع في المرحلـة الابتدائية* [رسالة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

سهيل، ثامر فرح. (2015). *التوحـد (تعريـف الأسـباب التـشخيص والعلاج)*. دار الإعصار العلمي.

الشهري، العنود بنـت عبـدالله، والقـصيرين، إلهـام بنـت مـصطفى. (2021). مستوى الخدمات المساندة المقدمـة للطلبـة مـن ذوي اضطراب طيف التوحـد في مـدارس الـدمج مـن وجهـة نظـر معلميهم بمدينة جدة. [رسالة منشورة، جامعة جـدة]. *المجلـة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *ع17. 53-100*.

صالح، هيام فتحـي. (2021). واقـع الـوعي المجتمعـي باضـطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية*، *37*(1)، 210-239.

الضبيب، نسرين أحمد، والعمري، هناء زايد. (2019). مستوى وعـي الطلبـة المعلمـين بقـسم التربيـة الخاصـة بالـدليل التنظيمـي

والإجرائي للتربية الخاصة. [رسالة منشورة، جامعة الملك سعود]. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ع10. 139-174.

العثمان، إبراهيم، العاطفي، سيف، المحزمة، محمد، العصيمي، فهد، وراجح، محمد. (2018). *القوانين والتشريعات في التربية الخاصة*. دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العريفي، حصة بنت سعد، والشهري، نهاية علي. (2017). تفعيل دور القيادات التربوية في المدارس الثانوية الحكومية (نظام مقررات) بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء أهداف المنظمة المتعلمة (رؤية مستقبلية 2030): تصور مقترح [رسالة منشورة، جامعة عين شمس]. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *18*(4). 1-27.

العصيمي، شيخة ذعار. (2019). تقييم الكفايات الإدارية اللازمة لدى مدراء ومديرات برامج التربية الخاصة في منطقة الرياض التعليمية [رسالة منشورة، المعهد الدولي للدراسة والبحث]. *مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث – جسر*، 5(11). 1-23.

عطيات، عمر خليل. (2017). مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة [رسالة منشورة، جامعة أسيوط]. *مجلة كلية التربية*، *33*(9). 54-100.

العلي، وائل أمين. (2021). استقصاء المهارات اللازمة لدمج طلبة اضطراب طيف التوحد في المدارس العادية في المنطقة الجنوبية من المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين [رسالة منشورة، جامعة نجران]. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ع(15)، 203-224.

فهمي، أحمد السيد. (2022). *فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد* [رسالة غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

القحطاني، نوضاء بنت سيف. (2019). مدى الالتزام بتطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة [رسالة منشورة، جامعة الملك سعود]. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع11. 19-40.

القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. (1422).
https://cutt.us/KFMln

المالكي، نبيل بن شرف. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، *5*(17). 49-81.
https://journals.ekb.eg/article_91803_c245bd6a0b540lhgd5b6d9421c9e53867476.pdf

نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية (2001). *مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة*. https://cutt.us/cbx7N

وزارة التعليم. (2021). *دليل المعلم الشامل لبرامج اضطراب طيف التوحد. المملكة العربية السعودية*. https://cutt.us/QnrQf

وزارة التعليم. (1436/ 1437هـ). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية https://cutt.us/8bQbj

وزارة التعليم. (1436/ 1437هـ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية. https://cutt.us/UOHpi

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub.

Christensen, Jaime. Siegel Robertson, Janna. Williamson, Robert., & Hunter, Williamson. (2013). preparing educational leaders for special education success: Principals' perspective [unpublished dissertation]. University of Memphis.

Henninger NA. and Taylor J.L.(2013). Outcomes in adults with autism spectrum disorders: a historical perspective. Autism.; *17*(1): 103-116.

Jesteadt, Lindsay. (2012). Principals' knowledge of special education policies and procedures: Does it matter in leadership? Florida Atlantic University.

Lust, Cathy J. (2005). Principal preparation, knowledge,

and understanding of special education as a social justice issue. Illinois State University.

Maenner, Matthew J., Shaw, Kelly A., & Baio, J. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. MMWR Surveillance Summaries, *69*(4), 1.

O'Laughlin, L.; Lindle, J. C. (2014). Principals as Political Agents in The Implementation of IDEA's Least Restrictive Environment Mandate. *Educational Policy*. *29*(1), pp140-161.

Salceanu, Claudia. (2020). Development and inclusion of autistic children in public schools. BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, *11*(1), 14-31.

Thompson, Anne L. (2011). Case in Point: Illuminations for the Future of Special Education Leadership. Journal of special education Leadership, *24*(2), 111-113.

Voltz, Deborah L., & Collins, Loucrecia. (2010). preparing special education administrators for inclusion in diverse, standards-based contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium. Teacher Education and Special Education, *33*(1), 70-82.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (30)، ص ص 113 - 138، الرياض (2023م/ 1445هـ)

التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

د. بدور بنت أحمد باهمام[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي. وتم استخدام منهج البحث الوثائقي، والذي تضمن جمع المعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة، واستعراضها، ومناقشتها بالاعتماد على دراسات علمية، ودراسات تحليلية، وكتب لباحثين ذوي خبرة ودراسات عديدة في موضوع التدخلات لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت النتائج عن استعراض لأبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي، وتضمنت التدريس الصريح، وإستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي، والتدريس المستند إلى الكمبيوتر، وأسلوب تدريس عملية الكتابة، وأسلوب الحوارات التفاعلية في الكتابة، وتدريس التعبير الكتابي وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، وأسلوب الكتابة للتعلم، والتعليمات المبنية على الأدلة في تدريس التعبير الكتابي، والتكييفات التي تدعم هذا التعلم. وتساهم هذه التدخلات المبنية على البحث العلمي في تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات التي يمكن استخدامها لتحسين أساليب تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التدخلات المبنية على البحث العلمي، صعوبات التعلم، التعبير الكتابي.

Scientific Research-Based Interventions in Teaching Expressive Writing for Student with Learning Disabilities

Dr. Bedour A Bahamam[1]

Abstract: The present study aims to identify the most scientific research-based interventions in teaching expressive writing for student with learning disabilities. This documentary research method involves collecting relevant information and reviewing and discussing it based on scientific studies, systematic searches, and books by experienced researchers who have conducted numerous studies on interventions to improve expressive writing for students with learning disabilities. The results revealed a review of the most scientific research-based interventions which included Explicit Teaching, Self Regulated Strategy Development, Computer-Based Writing Instruction, Teaching The Writing Process, Interactive Dialogues in Writing, Universal Design for Writing, Write to Learn, and evidence-based instructions in teaching expressive writing, and accommodations that support this learning. These scientific research-based interventions contribute to improving expressive writing for student with learning disabilities. In light of the results, the study presented a number of recommendations that can be used to improve teaching expressive writing for student with learning disabilities.

Key Words: Scientific Research-Based Interventions, Learning Disabilities, Expressive writing.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

البريد الإلكتروني: E-mail:bedour543@hotmail.com

(1) professor Assistant in Department of Special Education in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

المقدمة:

تعد الكتابة وسيلة من وسائل التعبير، وطريقة للتواصل مع العائلة والأصدقاء عبر المسافة والزمان من خلال التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وغير ذلك من مستجدات الوقت الراهن. وأيضاً تعد الكتابة جزءًا أساسيًا من المناهج الدراسية، سواء كانت مهمة تعليمية في الصف كالتلخيص وكتابة أحد أشكال التعبير الكتابي (النوع الأدبي) أو وسيلة لاكتساب وإثبات التعلم في المقررات الدراسية كالواجب المنزلي وحل الاختبارات. ويتطلب إتقان الكتابة وقتًا وجهداً ومعرفة بأشكال التعبير الكتابي، وتدريس الكتابة بشكل جيد، وإتاحة العديد من الفرص للممارسة. ويعتبر إنشاء النص أو التعبير الكتابي مهارة معقدة وذات صعوبة كونها تتطلب تنسيق العديد من العمليات اللغوية، والمعرفية، والعاطفية لتحقيق الأهداف المرتبطة بأشكال التعبير الكتابي، واحتياجات الجمهور، والأغراض والأهداف المجتمعية (MacArthur, et al., 2006). فالتعبير الكتابي من أعلى أشكال التواصل اللغوي كونه يعتمد على العديد من المهارات كالتحدث والقراءة والإملاء والكتابة اليدوية (الخط) واستخدام المفردات المناسبة واستخدام القواعد النحوية (الباز وآخرون، 2016)، لذلك تؤثر صعوبات الكتابة كالإملاء والخط على التعبير الكتابي (Alharbi, et al., 2015).

ويواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التعبير الكتابي نظرا لتعقيد هذه المهارة وما تتطلبه من معرفة بالإملاء والكتابة اليدوية واستخدام المفردات، ويجد العديد من الطلاب ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في تنظيم أفكارهم أثناء الكتابة (Alharbi, et al., 2015)، ويربطها بعض الباحثين بقلة خبرات هؤلاء الطلاب في التعبير الشفوي، فالطلاب الذين يتعرضون للأسئلة والنقاش في موضوعات مختلفة أكثر قدرة على التعبير كتابيا عن أفكارهم، كما ربط بعض الباحثين المشكلات في التعبير الكتابي بقلة التدريب على خبرات إيجابية في الكتابة، إضافة إلى إسهام المشكلات في الإملاء والكتابة اليدوية والنحو والصرف ونقص المفردات في وجود مشكلات في التعبير الكتابي (الباز وآخرون، 2016). وقد أظهرت مراجعة تحليلية لـ 28 دراسة أن الصورة العامة التي انبثقت عن هذه المراجعة هي أن تدريس الكتابة في معظم الفصول الدراسية ليس كافيا، ومن أحد المؤشرات على هذا النقص هو أن غالبية المعلمين لم يكرسوا الوقت الكافي لتدريس الكتابة مع طلابهم، وأن الكتابة تتطلب وقت كافي لتدريسها وقليل جداً ما يكتب الطلاب أوراق طويلة تتضمن التحليل والتفسير، كما يطبق المعلمون غالباً الأساليب التعليمية التي يعرفونها واعتادوا على استخدامها (Graham, 2019).

ولتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المفيد تقديم برامج شاملة ومنظمة لتدريس التعبير الكتابي، ومستمرة خلال الصفوف

الدراسية، وينبغي أن تستجيب هذه البرامج إلى احتياجات كل طالب بشكل فردي، والعمل على تحسين الدافعية لدى الطلاب نحو الكتابة وتحفيزهم من خلال الممارسة، وتقديم التغذية الراجعة على أدائهم، وعمل توازن بين طرق التدريس المتنوعة. كما تفيد هذه البرامج المقدمة لتدريس الكتابة في تحسين التطور الكتابي لدى كل طالب، وتقليل عدد الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التعبير الكتابي بشكل خاص، وفي الكتابة بشكل عام بسبب سوء التدريس، والتخفيف من حدة مشكلات الكتابة التي قد يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم (MacArthur, et al., 2006). ومن الجيد تحفيز المعلمين كي يحرصوا على تقديم الحب والتفهم لطلابهم، وتقديم تدريس يلبي احتياجات طلابهم الفردية خصوصا الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم مشكلات في الكتابة (Graham, et al., 2001).

مشكلة الدراسة:

يعد التعبير الكتابي من المهارات ذات الأهمية التي يحتاجها الطلاب في المدرسة لمهام عديدة منها أداء الواجبات وغيرها من المتطلبات المدرسية، والحصول على المعرفة والتعلم، وأداء الاختبارات، إضافة إلى احتياجهم لها في العمل مستقبلاً. ويتطور تعلم الطلاب للتعبير الكتابي مع تقدمهم في الصفوف الدراسية، ومعرفتهم بمهارات الكتابة الأخرى كالتهجئة، والكتابة اليدوية، والتي تعد مهارات سابقة لمهارة التعبير الكتابي، ولأهمية الكتابة يتم قياس أداء الطلاب في الكتابة على مستوى الولاية في الولايات المتحدة الأمريكية، ويطلق عليه بالتقييم الوطني للتقدم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية (The National Assessment of Educational Progress -NAEP) التابع لمكتب التربية في الولايات المتحدة (United States Department of Education)، والذي أشار في قياس الكتابة لعام 2011م إلى أن 54٪ من الطلاب في الصف الثامن، و52٪ من الطلاب في الصف الثاني عشر حصلوا على المستوى الأساسي في الكتابة، كما حصل 20٪ من طلاب الصف الثامن و21٪ من طلاب الصف الثاني عشر على مستوى أداء أقل من الأساسي، وهذا يشير إلى الإتقان الجزئي للمعرفة المطلوبة والمهارات الأساسية في الكتابة للعمل بكفاءة في كل صف دراسي (National Center for Education Statistics, 2012). وهذه النتائج تظهر الحاجة إلى الاهتمام بتدريس التعبير الكتابي لتحسين أداء الطلاب بشكل عام والطلاب المتعثرين بشكل خاص.

ومن الطلاب المتعثرين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يواجهون مشكلات في تعلم التعبير الكتابي، لذا تظهر الحاجة إلى تقديم تدخلات تدعم تعلمهم لهذه المهارة. وقد أشارت الدراسة التحليلية لجراهام وآخرون (Graham, et al., 2017) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم حصلوا على درجات أقل من أقرانهم في نتائج الكتابة التالية: جودة الكتابة، والتنظيم، والمفردات،

وطلاقة الجملة، والتهجئة، والنحو، والخط، والكتابة حسب النوع الأدبي، والإخراج، والدافع. وفي مجال صعوبات التعلم حظيت صعوبات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالاهتمام والتركيز عليها في البحوث والدراسات بشكل كبير سابقاً، لكن بعد ذلك تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الموضوعات المتعلقة بصعوبات الكتابة خلال السنوات الماضية، وكان من ضمنها الدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الكتابي والتحقق من التدخلات التي تدعم تحسين هذه المهارة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، إلا أن الدراسات العربية تناولت مشكلات التعبير الكتابي بشكل قليل - في حدود علم الباحثة - مقارنة بالموضوعات الأخرى في مجال صعوبات التعلم، وهذا قد يؤثر على إدراك المختصين والمعلمين بأهمية هذا الموضوع، وبالتالي على معرفتهم به، وكيفية تدريسه، وهذا يظهر حاجة معلمي صعوبات التعلم لمعرفة التدخلات الملائمة لتحسين التعبير الكتابي المستندة إلى البحث العلمي كي لا يقتصروا في تدريسهم للطلاب ذوي صعوبات التعلم على مهارات التهجئة والكتابة اليدوية عند تدريسهم الكتابة، ويتمكنوا من تقديم الدعم المناسب لهؤلاء الطلاب.

ومن المفيد تقديم التدخلات ذات الفاعلية لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كي يتمكنوا من النجاح في تلبية متطلبات المدرسة، ومتطلبات العمل فيما بعد؛ لأنه في بعض الحالات قد لا يقوم المعلمون بتقديم التكييفات والتعديلات على طرق تدريس الطلاب ذوي صعوبات الكتابة (Graham, et al, 2001)، وقد لا يستخدموا التدخلات ذات الفعالية والمستندة إلى البحث العلمي، وهذا يظهر الحاجة إلى توفير دراسات تتناول أبرز التدخلات ذات الفاعلية والمبنية على البحث العلمي في تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتكون بمثابة دليل يساعد المختصين والمعلمين على معرفة أبرز هذه التدخلات وتطبيقها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذا يتحدد السؤال الرئيسي للدراسة الحالية في ما أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

سؤال الدراسة:

ما أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف وتحديد أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تسهم الدراسة الحالية في توفير بيانات للمختصين في صعوبات التعلم عن المبادئ الأساسية والتدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات

التعلم، وزيادة وعي معلمي صعوبات التعلم بهذه التدخلات للاستفادة منها في تدريس التعبير الكتابي، وتشجيعهم على استخدام وتطبيق هذه التدخلات.

- **الأهمية التطبيقية**: توفر الدراسة الحالية دليل للمعلمين يشمل أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم للاستفادة منها في تدريس التعبير الكتابي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على تحديد أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الحدود الزمانية: تم العمل على الدراسة الحالية في العام الدراسي 1444 / 1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

التعبير الكتابي (Expressive Writing):

يعرف البجة (2000) التعبير الكتابي بأنه هو "نقل الطالب أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء وكتابة يدوية)، وقواعد اللغة (نحو وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة" (بتصرف صومان، 2014، ص162). ويعرف التعبير الكتابي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه كتابة الطالب أفكاره بشكل منظم وفقاً لأشكال التعبير الكتابي التي تتضمن القصة، والمقال، والتعبير الحر، والكتابة الوظيفية، والكتابة الأكاديمية.

التدخلات المبنية على البحث العلمي (Scientific Research - Based Interventions - SRBI):

هو مصطلح يستخدم لوصف الممارسات التعليمية والتدخلات في المدارس التي تم بحثها وتحديد فعاليتها من حيث تأثيرها على تحسن نتائج الطلاب أو أثبتت تفوقها في تعليم الطلاب من خلال بيانات ونتائج الدراسات العلمية (Connecticut Parent Advocacy Center, 2009).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

التعبير الكتابي:

يشغل التعبير الكتابي دوراً مهماً في معظم سياقات الحياة (المدرسة، مكان العمل، والمجتمع)، ويتطلب مستوى معينًا من مهارة الكتابة (Graham & Perin, 2007). وفي المدرسة يوجد عدة أسباب تجعل القدرة على التعبير عن الرأي أو الحجة ضرورية في سنوات الدراسة المتقدمة، كالاختبارات فقد تقدَّم الاختبارات للطلاب على شكل أسئلة مقال، وكذلك الواجبات المنزلية، إضافة إلى المهام المقدمة للطالب في الفصل والتي قد تتضمن مهام تتطلب التعبير الكتابي (بيندر، 2008). ويقوم الطالب في التعبير الكتابي بتكوين الأفكار، وتنظيمها لتوصيل رسالة إلى الآخرين، لذلك يعتبر التعبير الكتابي من المهارات المعقدة (ميرسر وميرسر، 2005)، ويتطلب قدرات متنوعة مثل: التهجئة، والخط اليدوي، والمعرفة بعملية الكتابة التي تشمل التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير (خصاونة

وآخرون، 2015). وينبغي على الطالب عند إنتاج التعبير الكتابي أن يهتم بالموضوع، والنص، والجمهور. ولتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب قد يكون من الجيد تقديم التدريب المكثف لهم (فليتشر وآخرون، 2013).

أشكال التعبير الكتابي (النوع الأدبي):

يشمل التعبير الكتابي أشكالاً متعددة ومتنوعة، وهي: المقال، والخاطرة، والقصة، والسيرة الذاتية، والرسالة، والقصة، والرواية، والمسرحية، والمقامة (البكور وآخرون، 2010).

معيقات التعبير الكتابي:

قد يعيق تطور التعبير الكتابي لدى الطلاب محدودية الوقت والانتباه الذي يخصص لتدريس الكتابة من قبل المعلمين، وضعف معرفة المعلمين بأشكال التعبير الكتابي، وقلة استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الكتابة في فصولهم، وقلة تفريد التعلم في الكتابة، والضعف في تقديم التكييفات المناسبة للطلاب المتعثرين، وتركيز المعلمين عند تدريس الكتابة على تدريس الجوانب الآلية فيها كالكتابة اليدوية، والتهجئة، والاهتمام المحدود بتدريس الطلاب كتابة وتأليف النصوص (Harris & Graham, 2013; MacArthur, et al., 2006)، وصعوبة وتعقيد تأليف وإنشاء النص كونه يتطلب تطور عدة عمليات هي العمليات المعرفية والعاطفية واللغوية والمادية لتحقيق أهداف التعبير الكتابي، واحتياجات الجمهور، والأهداف المجتمعية، ونتيجة للأسباب السابقة ظهر الاهتمام المتزايد بمشكلات الكتابة في الولايات المتحدة عام 2002 بعد صدور بيانات ونتائج الطلاب في الكتابة من التقييم الوطني للتقدم التعليمي (National Assessment of Education Progress)، حيث حصل (28٪) من طلاب الصف الرابع، و(31٪) من طلاب الصف الثامن، و(28٪) من طلاب الصف الثاني عشر في حدود أو أعلى من الإتقان والكفاءة في الإنجاز الكتابي (National Center for Education Statistics, 2012). مما يظهر الحاجة إلى تحسين الأداء الكتابي، وإتقان كتابة المحتوى لدى جميع الطلاب ومن ضمنهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

مشكلات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

يجد الطلاب ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التعبير الكتابي حيث تكون النصوص التي يقوموا بإنشائها أقل توسعاً وتماسكاً من الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. ويفتقر هؤلاء الطلاب إلى المعرفة النقدية لعملية الكتابة، وصعوبة في توليد الأفكار، واختيار الموضوعات، وقد لا يقوم هؤلاء الطلاب إلا بالقليل من التخطيط قبل الكتابة، والاندماج في تقديم المعرفة، وصعوبة في آليات الكتابة التي تتداخل مع عملية الكتابة، وعند المراجعة يركزون على تصحيح الجوانب الآلية للكتابة أكثر من تركيزهم على المحتوى، وكثيراً ما يبالغون

في تقدير قدراتهم على الكتابة (Harris et al., 2003).

التدخلات في تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

لتطوير وتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهرت بعض الدراسات أن تقديم التدريس في التعبير الكتابي لهؤلاء الطلاب، يزيد من جودة كتابتهم، ومعرفتهم بأشكال التعبير الكتابي، وطول كتاباتهم (فليتشر وآخرون، 2013). ويشمل التدريس الفعال للكتابة تدريب الطلاب على إستراتيجيات منظمة ومقصودة في عملية الكتابة (التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير) (خصاونة وآخرون، 2015). وتوجد ستة أهداف من المفيد أخذها بعين الاعتبار عند عمل البرامج العلاجية في التعبير الكتابي، وهي: تحسين اللغة الشفهية، ومهارات القراءة، وتحسين الاتجاهات نحو الكتابة، وتحسين القدرة على إنتاج المحتوى، وتطوير المهارات في التهجئة والكتابة اليدوية، وتطوير وعي الطالب ذي صعوبات التعلم ومعرفته بالجمهور الذي يكتب له، وتقديم تدريبات كافية على الكتابة (كيرك وكالفنت، 2012). وكذلك يوجد عدد من التدخلات تساهم في تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي التي تعد إحدى تقنيات العلاج السلوكي المعرفي، ونموذج التعليم الإستراتيجي، والتدريس الصريح للخطوات المتضمنة في عملية الكتابة، والتدريس الصريح لأشكال التعبير الكتابي، والتغذية الراجعة الموجهة، والتعزيز، والوقت الإضافي للكتابة (فليتشر وآخرون، 2013؛ هلالاهان وآخرون، 2005). واستخدام الرسوم البيانية التي أشار بيندر (2008) إلى فائدتها مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فهذه الأدوات تساعد هؤلاء الطلاب على التذكر، وتدوين الملاحظات عند الكتابة. كما قد تساهم الإستراتيجيات التي اعتمدت على استخدام هذه الأدوات في تطوير التعلم الذاتي لدى الطلاب. إضافة إلى ذلك من المهم إنشاء بيئة تعليمية إيجابية تساعد على الكتابة، وإعطاء الطلاب أهدافاً لكتابتهم، مثل أن يتضمن النص الذي يكتبه الطالب عدداً معيناً من أجزاء القصة. كما أنه من الجيد مراقبة أداء الطلاب الكتابي، وتدريسهم كيفية المراقبة الذاتية، وعرض الرسوم البيانية التي توضح مدى تقدم الطلاب في الكتابة (Graham et al., 2019).

ويعد استخدام المعلمين للخرائط الذهنية في تدريس التعبير الكتابي من التدخلات التي استخدمت في تحسين التعبير الكتابي، كذلك استخدام بعض التكييفات عند التعامل مع الطلاب المتعثرين، وقد أشارت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2016a) أن من أكثر التكييفات شيوعا التي طبقها المعلمون مع الطلاب المتعثرين كان تقديم تشجيع إضافي لهؤلاء الطلاب عند الكتابة، وتقديم وقت إضافي لإكمال مهام الكتابة، وأقلها شيوعا التعديلات المرتبطة باستخدام الحاسب والإملاء. ويشير جراهام وآخرون (Graham, et al., 2001) إلى

ستة مبادئ مصممة لمنع صعوبات الكتابة، وهي: (1) توفير تدريس فعال للكتابة؛ و(2) تصميم أساليب تدريس تلبي احتياجات الطلاب الفردية؛ و(3) تقديم التدخل المبكر في تدريس الكتابة؛ و(4) التوقع بأن كل طفل يتعلم ليكتب؛ و(5) تحديد ومعالجة العقبات التي تشكل صعوبة لدى الطلاب في الكتابة؛ و(6) استخدام وتوظيف التكنولوجيا في تدريس الكتابة. ويساعد التدخل المبكر في تدريس الكتابة والتعبير الكتابي للطلاب المتعثرين في تحسين الكتابة لديهم للحاق بأقرانهم في وقت مبكر قبل أن تصبح مشكلاتهم أكثر صعوبة. كما أن تدريب الطلاب على استخدام التكنولوجيا عند الكتابة يفيد هؤلاء الطلاب في تصحيح الأخطاء الإملائية والتنبؤ بالكلمات، وعمل الرسومات التنظيمية لتنظيم وترتيب أفكارهم من خلال استخدام برامج الخرائط المفاهيمية، واستخدام الوسائط المتعددة وغيرها (Graham, et al., 2001).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وكيفية تحسينه لدى هؤلاء الطلاب، فقد هدفت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 1993) إلى تحديد الاختلاف بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلاب المنجزين في المعرفة بالكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (29) طالباً وطالبة في الصف السابع والثامن، و(39) طالباً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، (18) طالباً منهم في الصف السابع والثامن، و(21) طالباً منهم في الصف الرابع والخامس. وتم إجراء مقابلة ذات أسئلة مفتوحة مصممة لتقييم معرفة الكتابة وعملية التأليف، ومقياس الاتجاهات نحو الكتابة، ومقياس الكفاءة الذاتية. وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم تصورات أقل نضجًا في الكتابة من أقرانهم الطلاب المنجزين، كما كان الطلاب ذوي صعوبات التعلم إيجابيين بشكل عام حول الكتابة، وكانوا ينظرون إليها بشكل أقل تفضيلًا من زملائهم المنجزين، وأخيرًا، لم تكن هناك فروق بين مجموعتي الطلاب في تقييمهم لكفاءتهم سواء في الكتابة أو تنفيذ العمليات الكامنة وراء إنشاء النص.. وأشارت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 1993) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا يركزون أثناء عملية الكتابة على مشكلات الشكل مثل الدقة، والتهجئة، أما الطلاب الآخرين كانوا يصفون التخطيط، وكتابة الورقة من خلال التركيز على عملية الكتابة، مثل وصفهم لكيفية تنظيم أفكارهم.

وتناولت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2017) الكشف عن وجود اختلاف في كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم المنجزين، وقدمت هذه الدراسة مراجعة منهجية لـ(53) دراسة، وأظهرت النتائج أن مهارات انتاج النص صعبة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وبحاجة إلى تحسين، حيث حصل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في هذه المراجعة على

درجات أقل من أقرانهم في مخرجات الكتابة، وهي جودة الكتابة، والتنظيم، والمفردات، وطلاقة الجملة، والمصطلحات، والإملاء، والنحو، والكتابة اليدوية، وأشكال التعبير الكتابي، والإخراج، والدافعية. كما قامت دراسة جريستن وبيكر (Gersten, & Baker, 2001) بعمل مراجعة للدراسات التي تناولت تدخلات الكتابة المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت المراجعة المنهجية لـ(13) دراسة، وأشارت النتائج إلى أن التدخلات التي استخدمت في الدراسات التي تمت مراجعتها في هذه الدراسة أظهرت تأثير قوي على جودة الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكذلك على الكفاءة، وفهم عملية الكتابة، كما أظهرت النتائج أهمية ثلاثة عناصر في أي برنامج تدخل لتدريس التعبير الكتابي، وهي التدريس الصريح لخطوات عملية الكتابة، ولأشكال التعبير الكتابي، ولهيكل النص، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب على جودة كتابتهم من قبل المعلمين أو أقرانهم. كما هدفت دراسة أبو علام وآخرون (2014) إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير في تخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتكونت العينة من (41) تلميذ من ذوي صعوبات التعبير الكتابي بالصف الثالث الإعدادي. وتم إجراء ثلاثة اختبارات هي اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار التعبير الكتابي، وبرنامج التدريب على خرائط التفكير، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي تعزى إلى خرائط التفكير وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تعزى إلى خرائط التفكير.

وأجريت الدراسة التحليلية لجليسبي وجراهام (Gillespie, & Graham, 2014) للتحقق من فعالية تدخلات الكتابة بشكل عام مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأي من تدخلات الكتابة أكثر فعالية مع هؤلاء الطلاب، وقامت الدراسة بعمل مراجعة تحليلية لـ(43) دراسة، وأشارت النتائج إلى أن (38) دراسة أظهرت أن هناك تأثير إيجابي للتدخلات التي شملتها هذه الدراسات على جودة التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذلك من المهم التعرف على الممارسات التعليمية التي تؤدي إلى تحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت هذه الدراسة إلى أن أكثر التدخلات في تحسين التعبير الكتابي فعالية هي: (1) تدريس الإستراتيجية؛ (2) والإملاء؛ (3) وتحديد الهدف، حيث كان لهذه التدخلات أثراً إيجابياً ذو دلالة إحصائية على تحسين كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفي سياق الدراسات التي تناولت التدخلات في تحسين التعبير

الكتابي قام مسافر (2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة التجريبية والضابطة، والاختبار القبلي والبعدي والتتبعي، وشملت العينة (20) طالباً وطالبةً بالصف الخامس الابتدائي، وتم استخدام اختبار التعبير الكتابي وقائمة مهارات التعبير الكتابي، ومقياس المسحي النيوروجي السريع، واختبار القدرات العقلية، وبرنامج لتحسين مهارات التعبير الكتابي باستخدام الخرائط الذهنية. وأظهرت النتائج فعالية البرنامج في تحسين التعبير الكتابي لدى عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 1993) ودراسة أخرى لجراهام وآخرون (Graham, et al., 2017) في تحديد الاختلاف بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلاب المنجزين في المعرفة بالكتابة، كما اتفقت الدراسة المنهجية لجريستن وبيكر (Gersten, & Baker, 2001) ودراسة جليسبي وجراهام (Gillespie, & Graham, 2014) في تناول التدخلات ذات الفعالية في تحسين الكتابة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتشابهت دراسة دراسة أبو علام وآخرون (2014) مع دراسة مسافر (2020) في تقديم برامج لتحسين صعوبات التعبير الكتابي. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كلا من جريستن وبيكر (Gersten, & Baker, 2001)، ودراسة جليسبي وجراهام (Gillespie, & Graham, 2014) في تحديد التدخلات التي تناولتها البحوث العلمية لتحسين التعبير الكتابي، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 1993)، ودراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2017) في تناول فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من جانب مشكلات الكتابة والتعبير الكتابي، ويتضح في الدراسات العربية لكل من أبو علام وآخرون (2014) ومسافر (2020) التركيز على تقديم برامج لتحسين التعبير الكتابي، والتأكد من فعالية هذه التدخلات مما يظهر الحاجة إلى دراسات عربية تتناول أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي لتقديم نتائج تمكن المعلمين وخصوصاً معلمي صعوبات التعلم من الرجوع إليها لمعرفة أبرز هذه التدخلات المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحسين التعبير الكتابي لديهم، ومعرفة أحدث التوجهات في هذا الموضوع.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على البحث الوثائقي، ويقصد به "الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تأتي وتبرهن على إجابة

أسئلة البحث" (الشربيني وآخرون، 2012، ص251). ويندرج هذا النوع من البحوث ضمن المنهج الوصفي كونه من الدراسات التي تصف الظاهرة، ويعتمد البحث الوثائقي على التحليل الكيفي لموضوع البحث، ويشبه البحث التاريخي من حيث تشابهه الخطوات إلا أنه يختلف عنه في تناوله للوثائق والكتب والدراسات المراد بحثها ودراستها التي تكون مرتبطة بالحاضر. ويشمل هذا النوع من البحوث على عدد من الخطوات هي تحديد مصادر البحث الأساسية والثانوية، وتحليل المعلومات، وتفسير المعلومات، وملخص البحث (الشربيني وآخرون، 2012).

وقد تم في هذه الدراسة تحديد عدد من الكتب والأوراق العلمية والدراسات كوثائق للدراسة الحالية، وقد تم توثيقها في قائمة المراجع، وكان مؤلفي هذه الوثائق من الباحثين الذين لديهم دراسات عديدة في مشكلات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما تم تحليل هذه الوثائق وتفسيرها للإجابة على تساؤل الدراسة الحالية، وتم التوصل إلى عدد من المحاور: تدريس الإملاء لتحسين التعبير الكتابي، التدريس الصريح لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، واستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي، وتدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر، وتدريس عملية الكتابة، والحوارات التفاعلية في الكتابة، وتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تدريس الكتابة، والكتابة للتعلم، والتعليمات المبنية على الأدلة في تدريس الكتابة، والتكييفات التي يتم تقديمها للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، وزيادة الدافعية نحو التعبير الكتابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة الحالية وهو ما أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟ وبعد الإطلاع على الوثائق المرتبطة بموضوع الدراسة، تحددت الإجابة على سؤال الدراسة من خلال تحديد وعرض أبرز التدخلات المبنية على البحث العلمي لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يلي:

التدريس الصريح للكتابة (Explicit Teaching):

ذكرت دراسة جريستن وبيكر (Gersten, & Baker, 2001) ثلاث تدخلات فعالة لتحسين التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهي التدريس الصريح لأشكال التعبير الكتابي، والتدريس الصريح لخطوات عملية الكتابة، وتقديم التغذية الراجعة من المعلم أو الأقران أثناء عملية الكتابة. وركزت العديد من الدراسات على ثلاثة خطوات جوهرية للتعبير الكتابي هي التخطيط، والكتابة الفعلية للمسودة الأولى، ومراجعة هذه المسودة. وتزيد فعالية التدريس الصريح لخطوات التعبير الكتابي عند استخدام أدوات التذكر مثل ورقة التفكير، وورقة التخطيط، وبطاقات المهام الفورية المساعدة على التذكر. إضافة إلى ما سبق يساهم استخدام مثل هذه الأدوات في

إيجاد لغة مشتركة بينن المعلمين والطلاب للتواصل فيما يتعلق بمهام الكتابة والواجبات المنزلية المرتبطة بالكتابة بطريقة صحيحة وواضحة (Baker, et al., 2003).

وقد قام انجلرت وزملاؤه (Englert & colleagues, 1992) بعمل دراسات عن التدريس الصريح لمراحل عملية الكتابة من خلال التحقق من طريقة تدريس يطلق عليها تدريس الاستراتيجية المعرفية (cognitive strategy instruction) حيث تم تطبيقها على التعليم العام والتربية الخاصة ومع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي هذه الاستراتيجية يتلقى الطلاب التدريس خلال خمسة أشهر، ويمرون بالمراحل التالية: (أ) تحليل النص، و(ب) نمذجة عملية الكتابة، و(ت) الممارسة الموجهة للطالب، و(ث) الكتابة المستقلة. وقد تم التحقق منها مع استخدام مثل ورقة التفكير (POWER) التي تتناول اختصار للتخطيط، والتنظيم،والكتابة، والتحرير، والمراجعة. تفيد هذه الطريقة في مساعدة الطلاب على مشاهدة كيف يقوم المعلم بعمل عصف ذهني للأفكار، وكيف ينظم هذه الأفكار في جميع مراحل عملية الكتابة، وقد أظهرت هذه الإستراتيجية نتائج فعالة وإيجابية مع الطلاب في التعليم العام والخاص، وأكدت الدراسات التي قام بها وونج (Wong, 1979) وعدد من الباحثين الذين تناولوا استخدام التدريس الصريح في تدريس الفهم القرائي أن هذه الإستراتيجية أدت إلى تحسين هذه المهارة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Baker, et al., 2003).

ومن المفيد أن يقوم المعلمون بتدريس الطلاب تدريس مباشر وصريح التخطيط للكتابة الفعلية وعمل المسودة الأولى للموضوع المطلوب الكتابة عنه، ومراجعة هذه المسودة. وكذلك تدريس الطلاب استخدام أدوات التذكر مثل ورقة التفكير، وورقة التخطيط، والكروت، وغيرها من الأدوات الأخرى التي تعين الطالب على التذكر، وجميعها تحسن من مهارات الطلاب في الكتابة، وتشجهم لإكمال الخطوات المهمة في الكتابة (Baker, et al., 2003).

وقد أضافت المراجعة التي قام بها ميسون وجراهام (Mason & Graham, 2008) توصيات في تدريس الطلاب التعبير الكتابي، وهي تدريس الطلاب إجراءات التنظيم الذاتي (تحديد الهدف، والمراقبة الذاتية، والتدريس الذاتي، والتعزيز الذاتي) التي تساعدهم على التحكم في السلوك أثناء عملية الكتابة بأكملها، وتنفيذ المؤتمرات أو العمل التعاوني بين المعلم والطالب أو الطالب والطالب أثناء عملية الكتابة، ويجب استخدام هذه الطريقة لتطوير الأفكار، والتخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير، وينبغي توفير الممارسة الكافية والسقالة، والممارسة الموجهة كدعم للممارسة المستقلة للتعميم والصيانة، ودعم الطلاب للتعلم من خلال النموذج المعرفي لعملية الكتابة كاملة، ونمذجة العبارات الذاتية – العبارات التي يذكرها الطالب لنفسه وهو صامتاً عند الكتابة – وهذه العبارات تعتبر مهمة، وتدعم تركيز الطالب على المهمة المطلوبة منه، كما يوفر التدريس الصريح لهيكل النص وأجزاء (عناصر) كل

شكل من أشكال التعبير الكتابي كالقصة، والمقال الإقناعي وغيره.

إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي (SRSD) (Self Regulated Strategy Development):

تعد إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي (SRSD) (Self Regulated Strategy Development) من الممارسات المبنية على الأدلة التي تدعم تعلم الطلاب ذوي صعوبات الكتابة، وقد صنفتها بذلك مؤسسة (What Work Clearinghouse)، وأدت هذه الإستراتيجية إلى تحسين مخرجات الكتابة لدى كل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، والذين لديهم مشكلات في الكتابة؛ لأنها ساهمت في تحسين فهم الطلاب للعمليات التي يقومون بها عند الكتابة، كالتخطيط، والإنشاء، والمراجعة، والتحرير. كما أنها طورت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الكتابة. وتدعم هذه الإستراتيجية الطلاب وتمكنهم من التقدم بالسرعة التي تناسبهم لتلبية احتياجاتهم الخاصة المرتبطة بصعوبات التعلم لديهم (Alharbi, et al., 2015). وإضافة لذلك قدمت هذه الإستراتيجية نهجاً تعليمياً وإطاراً بيداغوجي لتدريس الطلاب كيفية استخدام الإستراتيجيات، وتنظيم الأداء الذاتي خلال عملية الكتابة. وتم استخدام هذه الإستراتيجية لتدريس الطلاب المراهقين استراتيجيات كتابة محددة لتعليمهم التخطيط، والمراجعة (Mason & Graham, 2008).

وقد أشارت دراسة تافت وميسون (Taft, & Mason, 2011) إلى أن الدراسات التي تناولت تأثير استخدام إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي SRSD في تحسين التعبير الكتابي كان لها نتائج إيجابية مع مجموعة متنوعة من الطلاب ذوي الإعاقة، والتي من ضمنها فئة صعوبات التعلم.

تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر (Computer-Based Writing Instruction):

تتضح أهمية استخدام التكنولوجيا في تدريس الكتابة أن تعليم الكتابة في حجرة الدراسة النموذجية غير كافي ويمكن تعميمه خارج الفصل الدراسي كون معظم الكتابة خارج المدرسة تتم من خلال التكنولوجيا عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي باستخدام الأجهزة التكنولوجية (Graham, 2019).

إن تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر يوفر فرصًا للطلاب لممارسة الكتابة، ويفيد هؤلاء الطلاب في عدة جوانب، منها فائدته في مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تصحيح الأخطاء الإملائية والتنبؤ بالكلمات، وعمل الرسومات التنظيمية لتنظيم وترتيب أفكارهم من خلال استخدام برامج الخرائط المفاهيمية، واستخدام الوسائط المتعددة وغيرها (Graham, et al., 2001). كذلك يساعد هؤلاء الطلاب في الحصول على التقويم التكويني على تعبيرهم الكتابي، وتوفير تعليمات الكتابة والتغذية الراجعة للطلاب. ويمكن أيضاً استخدام هذه الطريقة في التدريس كتعليم إضافي إلى تعليم الفصل

الدراسي التقليدي، وفي هذه الطريقة يمكن للطلاب إكمال العديد من مهام الكتابة التي يختارونها، ويتلقى كلا منهم ملاحظات خاصة بالمشكلات الموجودة في تعبيرهم الكتابي. كذلك يمكن للطلاب أخذ هذه الملاحظات ومراجعة تعبيرهم بناءً على الاقتراحات المقدمة من خلال البرنامج الحاسوبي، وتسمح عملية المراجعة هذه للطلاب بالمشاركة في عملية الكتابة التكرارية دون الحاجة إلى الانتظار لفترة طويلة من الوقت للحصول على تغذية راجعة من المعلم. ويعد التقويم التكويني من أهم مكونات تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر، وهو عبارة عن تقديم ملاحظات دقيقة وتكوينية حول كتابات الطلاب من خلال برامج معينة على الكمبيوتر. ونظرًا للجهد الكبير المطلوب من المعلمين لتقديم ملاحظات كتابية وتوجيه الطلاب إلى أنشطة الممارسة الفعالة بناءً على تلك التعليقات (Allen, et al., 2016).

وإضافة إلى ما سبق يمكن الاستفادة من تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر من خلال برامج أو أنظمة مثل أنظمة النقل الذكية (Intelligent Tutoring Systems - ITSs) وهي برامج تعتمد على الكمبيوتر تم تصميمها لتوفير إرشادات فردية وملاحظات للطلاب بناءً على احتياجاتهم، وقد استخدمت في المجالات المحددة جيدًا مثل الرياضيات والفيزياء، كما استخدمت في الكتابة ونجحت هذه الأنظمة في نمذجة ما يحتاج الطلاب إلى معرفته وما يبدو أنهم يعرفونه بالفعل، وفي توفير مجموعات محددة من المشكلات وردود الفعل التي تتكيف مع احتياجاتهم بناءً على أدائهم. ويجب أن تتضمن هذه الأنظمة والبرامج التي تطبق كأداة تعليمية فعالة لعملية الكتابة تعليمات حول الإستراتيجية، وتتمثل إحدى طرق تحقيق هذا الهدف في استخدام عوامل تربوية لتقديم دروس تعليمية تشرح استراتيجيات الكتابة وتقدم أمثلة عن كيفية استخدام الاستراتيجيات أثناء التخطيط أو الكتابة أو المراجعة. كما يمكن أن تشمل هذه الأنظمة تقديم دروس تعليمية تشرح استراتيجيات الكتابة وأمثلة عن كيفية استخدام الاستراتيجيات أثناء التخطيط أو الكتابة أو المراجعة، وتوفر ممارسة الإستراتيجية القائمة على الألعاب حافزًا ملموسًا للطلاب لفهم الاستراتيجيات وتذكرها، مع توفير ملاحظات متكررة ومقاييس للأداء من خلال نتائج اللعبة والإنجازات، وتشير الدراسات إلى أن الممارسة المستندة إلى الألعاب المصممة جيدًا يمكن أن تكون فعالة في زيادة نتائج تعلم الطلاب، خصوصا عندما يتم الجمع بين الألعاب التعليمية وممارسات الكتابة التقليدية من خلال استخدام التكنولوجيا كالكمبيوتر والآيباد. وعلى الرغم من هذه التطورات في هذا المجال، لا تزال العديد من التحديات، على سبيل المثال، هل يمكن لبرامج وأنظمة الكمبيوتر تقديم تقييمات كتابية صحيحة عندما يكون محتوى التعبير الكتابي هو المطلوب تقييمه، وهل تشمل البرامج التعليمية من خلال الكمبيوتر على جميع أشكال الكتابة؟ ولكن مع تحسن التكنولوجيا ومع تراكم المزيد من

الأبحاث، يمكن البحث في هذه الموضوعات، وتطوير أدوات أكثر تعقيدًا لدعم التطوير الناجح لمهارات الكتابة لدى الطلاب (Allen, et al., 2016).

وقد انتقل الباحثون والمعلمون في الآونة الأخيرة نحو استخدام الكمبيوتر كطريقة لتوفير تدريس الكتابة بشكل فردي مع تقديم التكييفات الملائمة للطلاب من خلالها. ويمكن أن توفر برامج التدريس على الكمبيوتر سياقًا للنتائج والتغذية الراجعة التي يتلقاها الطلاب في تعبيرهم وتسمح لهم بتلقي تعليمات وممارسات واضحة في المجالات التي يحتاجون فيها إلى أكبر قدر من المساعدة، (Allen, et al., 2016). إلا أن تأثير التكنولوجيا واستخدام الكمبيوتر لن يكون ذا تأثير فعال إذا فشل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تطوير المعرفة والمهارة والتنظيم الذاتي في الكتابة (Graham, et al., 2001). لذا ينبغي أن يقوم المعلمون بجهد في تدريس الطلاب الكتابة، وأن يكون لديهم معرفة ودراية باسراتيجيات متنوعة وأنشطة لتدريس الكتابة (Graham, 2019). وذكرت دراسة جليسبي وجراهام (Gillespie, & Graham, 2014) أن استخدام التكنولوجيا في كتابة النص بدلا من الكتابة باليد كان فعالا في تحسين الكتابة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة. ومن الجيد الجمع بين عدد من الأساليب في تدريس الكتابة كاستخدام الممارسات القائمة على الأدلة والتكيفات الملائمة للكتاب المتعثرين، واستخدام التكنولوجيا والكمبيوتر (Graham, 2019).

وتتضح أهمية الكتابة باستخدام الكمبيوتر في الوقت الراهن من تقييم الكتابة التابع التقييم الوطني للتقدم التعليمي في الولايات المتحدة (NAER) (National Assessment of Educational Progress) حيث إنه منذ عام 2011، يُطلب من الطلاب المشاركين في تقييمات الكتابة (NAEP)كتابة إجاباتهم على جهاز كتابة رقمي. وفي عام 2011، أكمل الطلاب في الصفين الثامن والثاني عشر التقييم على أجهزة الكمبيوتر المحمولة، وفي عام 2017، استخدم الطلاب في الصفين الرابع والثامن الأجهزة اللوحية لتسجيل ردودهم على مهام تقييم الكتابة في برنامج (NAEP). ويمكن استخدام التكنولوجيا كسقالة، من خلال السماح للطلاب بالتأليف شفهيًا من خلال تطبيق التعرف على الصوت على الكمبيوتر (De La Paz & Butler, 2018). وأخيراً تعد التكنولوجيا أداة ذات فاعلية لكن يجب اتباع التدريس الصريح عند استخدامها كأداة مكملة عند تقديم الممارسة، وينبغي تقديم الإستراتيجيات حسب حاجة الطلاب الفردية لدعم التعلم، والتعميم، والاحتفاظ، والصيانة (Mason & Graham, 2008).

تدريس عملية الكتابة:

يطلق على نهج تدريس عملية الكتابة بورش عمل الكتاب، ويؤكد هذا النهج على عمليات الكتابة (التخطيط والكتابة والمراجعة والتحرير)، ويدرس هذا النهج من خلال الدروس الصغيرة ومؤتمرات الكتابة (Graham, & Sandmel, 2011). وقد أجريت دراسة تحليلية لجراهام

وساندمل (Graham, & Sandmel, 2011) تناولت فيها دراسات شبه تجريبية أجريت مع الطلاب في الصفوف من 1-12 لفحص ما إذا كان تدريس عملية الكتابة تؤدي إلى تحسين جودة كتابة الطلاب وتحفيزهم على الكتابة للطلاب في فصول التعليم العام، وقد توصلت الدراسة إلى أن هذا النهج أدى إلى تحسن معتد به إحصائيًا، ولكنه متواضع نسبيًا في الجودة الكلية للكتابة، وتأثيره الإيجابي في الدافعية نحو الكتابة، واقترحت الدراسة أن يتكامل هذا النهج مع ممارسات الكتابة الفعالة للوصول إلى نتائج أفضل، ومن مزايا عملية الكتابة أنه يتم تشجيع الطلاب على التخطيط وكتابة المسودة والمراجعة، كذلك تدريس الكتابة من خلال الدروس الصغيرة ومؤتمرات الكتابة يؤدي إلى تحسين جودة الكتابة، وتحسن الدافعية نحو الكتابة من خلال التعاون وتحمل مسؤولية الكتابة والانتباه للكتابة وبيئة التعلم الإيجابية.

ويعد نهج عملية الكتابة فعالاً في تحسين جودة الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية؛ لأنها تعالج عددًا من الصعوبات التي يواجهونها خلال عملية الكتابة، حيث يتعلم الطلاب متابعة المراحل التي تنطوي عليها الكتابة، ومعالجة الصعوبات التي قد تكون لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مثل فهم كيفية التعامل مع الكتابة، وما تستلزمه الكتابة، وتوليد النص أو التهجئة، وتتضمن عملية الكتابة أيضًا الكتابة لغرض محدد أو لجمهور معين، ويساهم هذا النهج في زيادة الدافع لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين يفتقرون إلى الدافع للكتابة، وتتضمن تدريساً مباشرًا في مهارات الكتابة كلما دعت الحاجة، مما قد يعمل على تعزيز نقاط الضعف لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جوانب معينة من الكتابة، ويجب أن يكون المعلمون المهتمون بتطبيق هذا النهج مستعدين لتقديم الوقت والجهد المبذولين في إعداد وتنفيذ عملية كتابة والتي تكون فاعلة عند تدريس عملية الكتابة في الفصل الدراسي (Gillespie & Graham, 2014).

وقد أشار كلا من بريتشارد وهونيكت (Pritchard, Honeycutt, 2007) إلى ستة إرشادات لأفضل الممارسات عند استخدام نهج عملية الكتابة: (1) معالجة القضايا الانفعالية المحيطة بالكتابة من حيث جعل اتجاهات الطلاب إيجابية نحو الكتابة وتقليل القلق نحوها، (2) تطوير فهم الطلاب لعملية الكتابة، (3) نمذجة وتدريس استراتيجيات التنظيم الذاتي، (4) تدريب ومراقبة الشركاء الأقران ومجموعات الاستجابة، (5) تطوير الكتابة من خلال تحديد الهدف، (6) تطوير المفردات المرتبطة بتأليف وإنشاء النصوص مثل أنواع الجمل. وخلاصة لما سبق يعد تدريس عملية الكتابة فعال في تحسين جودة التعبير الكتابي حيث يتم تدريس الطلاب من خلالها اتباع المراحل أو العمليات التي تنطوي عليها الكتابة ومعالجة الصعوبات، وتعمل على تعزيز نقاط الضعف لدى الطلاب في جوانب معينة من الكتابة (Gillespie, & Graham, 2014).

الحوارات التفاعلية في الكتابة (Interactive Dialogues):

يتم التدريس باستخدام أسلوب الحوارات التفاعلية في الكتابة من خلال التدريب على المهارات، والتخطيط الكتابي عن طريق التفكير بصوت عالٍ، والكتابة ثم المراجعة من خلال الحوار التفاعلي مع المعلم أو الطلاب الآخرين. كما يتم من خلاله مناقشة الأفكار وتنشيط الخلفية المعرفية لدى الطالب بالموضوع الذي يتم الكتابة عنه، ويتم استخدام التدريس الصريح والنمذجة. ويمارس الطلاب التفكير بصوت عالٍ في التخطيط، ويلي ذلك كتابة النص سواء كان على الورق أو باستخدام الكمبيوتر، ويتم تشجيع الطلاب على الحوار التفاعلي مع المعلم أثناء مراجعة مقالاتهم. ويشمل الحوار طلب توضيح العبارات، ومناقشة التعبير الكتابي الذي كتبه الطلاب كاملاً، ويؤثر أسلوب الحوارات التتفاعلية في الكتابة على جودة كتابة الطلاب (Baker, et al., 2003).

وأشارت دراسة بيكر (Baker, et al., 2003) إلى أن الغرض الأساسي من أوراق التفكير – أحد أشكال أدوات التذكر – التي استخدمها أنجلرت وزملاؤه (Englert et al., 1991) هو تقديم دعم للتفاعلات اللفظية حول محتوى وجودة كتابة الطلاب، وافترضوا أن التفاعلات بين المعلمين والطلاب تؤثر على تحسين جودة الكتابة، وذكرت دراسة بيكر أن وونغ وآخرون (Wong et al., 1996) أكدوا على أن الحوارات التفاعلية لعبت دورًا أساسيًا في تحديد مشكلات الكتابة وإجراء المراجعات المناسبة. وتساعد الحوارات التفاعلية المعلمين على تقديم الدعم والسقالات للطلاب، وعلى مناقشة الأفكار، وتحديد إذا كان هناك حاجة لأفكار أخرى، وتقديم التغذية الراجعة، والتأكيد على التزام الطالب بعناصر أو أجزاء شكل التعبير الكتابي أو النوع الأدبي الذي لديه مثل القصة أو المقال وغيره.

تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning - UDL):

يقصد بتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم توفير وسائل متعددة للتمثيل والتعبير والمشاركة، والتكيفات التي تركز على المتعلم. ويوفر تدريس الكتابة القائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم وسيلة لتقديم خيارات متنوعة لكيفية تفاعل الطلاب والتعبير الكتابي أثناء التدريس والممارسة الكتابية، حيث يوفر هذا الأسلوب وسائل متعددة للمشاركة، ويفيد التدريس القائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم على تقليل الحواجز التي يواجهها الطلاب المتعثرون، ويزيد من دافعيتهم في مرحلة ما قبل الكتابة، ويكون هذا الأسلوب فاعلاً عندما يستخدم مع استراتيجيات مبنية على الأدلة كإستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي (Hashey, et al., 2020).

الكتابة للتعلم (Writing to learn- WTL):

يعد أسلوب الكتابة للتعلم مفيد في مساعدة الطلاب على فهم موضوعات المقررات الدراسية وفهم المقروء مثل العلوم والتاريخ والرياضيات والتفكير المنطقي، وتساعد

هذه المهام الكتابية على التعلم، ومن هذه الأنشطة الكتابية التي تساعد على التعلم - أي تعلم المقررات من خلال الكتابة - الكتابة الموسعة، والكتابة التلخيصية، وتعتبر هذه الأنشطة مفيدة في فهم القراءة، والكتابة الانعكاسية، وتدوين الملاحظات، وكتابة المجلة (metacognitive learning protocol–journal writing)، وهذا النوع من الكتابة يتطلب تدريس الطلاب الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وشرح كيفية مساهمة هذه الاستراتيجيات في التعلم وتزويد الطلاب بالإستراتيجيات مصحوبة بأمثلة عملية مع تقديم تعليق توضيحي، وكذلك من الأنشطة الكتابية أنشطة الكتابة من خلال الوسائط المتعددة والتي تستخدم غالبا في المقررات التي تتطلب كتابة النص ودمج الوسائط السمعية والبصرية وتكون مفيدة عند استخدامها في تعلم مقرر العلوم، وعند تعلم الأدب والتاريخ من الملائم استخدام الكتابة الجدلية، ويمكن تدريس الكتابة الجدلية من خلال استخدام استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي واستراتيجيات كتابة المقال، وكذلك تتضمن ممارسات الكتابة للتعلم استخدام الكتابة التعاونية بين الطلاب، ولضمان فعالية هذا النشاط من المفيد هيكلة مهام الكتابة التعاونية لتشمل المساءلة الفردية وأهداف المجموعة (Klein, et al., 2016).

تعليمات مبنية على الأدلة في تدريس التعبير الكتابي:

يوجد مجموعة من التعليمات التي تساعد على تطوير وتحسين التعبير الكتابي، ومنها استخدام التقويم التكويني في تدريس الكتابة، وتطبيق استراتيجيات فعالة في إدارة الصف وسلوك الطلاب، وتطبيق خبرات التوجيه التي تساعد الطلاب على النمو ككتاب (Graham, 2019). كذلك من المهم أن يقوم المعلم بتوفير وقت مخصص لتدريس التعبير الكتابي، وممارسة الكتابة في غالبية المقررات الدراسية، وإشراك الطلاب في أشكال التعبير الكتابي المختلفة بمرور الوقت. والتعامل مع الكتابة كعملية، حيث يخطط الطلاب لكتابتهم ويقومون بكتابة المسودة والمراجعة والتعديل ثم مشاركة كتابتهم مع المعلم وأقرانهم. وينبغي على المعلم أن يحافظ على تفاعل الطلاب وأداء مهامهم من خلال إشراكهم في أنشطة مدروسة، ويتم التدريس في كثير من الأحيان للفصل بأكمله، أو في مجموعات صغيرة، أو بشكل فردي. كما ينبغي أن يقوم المعلم بنمذجة الكتابة أمام الطلاب، ويقدم الشرح والمساعدة والتوجيه عند تدريس التعبير الكتابي، ويقدم الدعم الكافي حتى يتمكن الطلاب من إنجاز تقدم أو تنفيذ مهام وعمليات الكتابة، إضافةً إلى تشجيع الطلاب على استخدام إجراءات التنظيم الذاتي عند الكتابة (تحديد الهدف، والتقييم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتعزيز الذاتي). ومن الجيد أن يكون المعلم متحمسًا للكتابة، ويعمل على خلق بيئة إيجابية يتم فيها تشجيع الطلاب باستمرار على المحاولات الجادة، والاعتقاد بأن المهارات والاستراتيجيات التي يتعلمونها ستسمح لهم بالكتابة بشكل جيد، وعزو النجاح إلى الجهد والاستراتيجيات التي يتعلمها الطلاب

لزيادة دافعيتهم (Graham, et al., 2016b).

ويوجد ستة توصيات تم الحصول عليها من الدراسات التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في الكتابة وهذه التوصيات هي: (1) أهمية إشراك الطلاب في عملية الكتابة، حيث أن زيادة مقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في الكتابة أدى إلى تحسين جودة نصهم. (2) أهمية إنشاء بيئة كتابة داعمة، من حيث أن يقوم المعلمون بوضع أهداف واضحة ومحددة لكتابة الطلاب. (3) أهمية التدريس المصمم لتعزيز استراتيجيات الكتابة لدى الطلاب ومهاراتهم ومعرفتهم ودافعيتهم. (4) أهمية التغذية الراجعة حيث تحسنت كتابة الطلاب عندما قام المعلمون بتزويدهم بتعليقات حول كتاباتهم أو تقدمهم في التعلم وتدريس الطلاب على كيفية مراقبة كتابتهم. (5) التأكيد على استخدام أدوات الكتابة في القرن الحادي والعشرين – استخدام التكنولوجيا – حيث يصبح الطلاب كتّابًا أفضل عندما يؤلفون باستخدام التكنولوجيا التي بها برامج معالجة الكلمات. (6) استخدام الكتابة كأداة لدعم تعلم الطلاب، وإن مطالبة المعلمين للطلاب بالكتابة عن محتوى المقررات الدراسية المقدمة في الفصل عززت تعلمهم وفهمهم (Graham, et al., 2016b). ويضاف إليهما سبق أهمية تحديد الهدف عند التخطيط للكتابة، ويشمل تحديد هدف قصير سواء كان هذا الهدف المراجعة، أو اختيار شكل من أشكال التعبير الكتابي، وكتابة جميع عناصر وأجزاء هذا الشكل عند الكتابة مثل كتابة عناصر القصة كاملة، ويفيد تحديد الهدف في الكتابة على توجيه انتباه الطلاب إلى ما يجب القيام به أثناء الكتابة وتحقيقه (Gillespie, & Graham, 2014)، وقد أشارت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 2012) إلى التأثير الإيجابي لتحديد الأهداف في الكتابة، وذكرت دراسة جراهام وآخرون (Graham, et al., 1995) أن تحديد هدف معين في مراجعة الكتابة كإضافة معلومات فقط كان أثره أفضل في تحسين جودة الكتابة مقارنة بوضع المراجعة كهدف عام. وكذلك يفيد تدريس الطلاب بنية وشكل النص بناء على أشكال التعبير الكتابي (النوع الأدبي) في تحسين جودة الكتابة لدى هؤلاء الطلاب (Graham, et al., 2012).

ومن المفيد عمل توازن بين الأخذ بهذه التعليمات وتطبيقها مع الطلاب وفقا للسياق المناسب واحتياجات الطلاب كون وجود الممارسات المبنية على الأدلة في التعبير الكتابي له فوائد وقيود، إضافة إلى أن وجود هذه الممارسات لا يلغي خبرات المعلمين خصوصا المتميزين مهم ولتحقيق هذا التوازن لابد من الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين في التعبير الكتابي، والقيام بتقييم النتائج بعد استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في التعبير الكتابي للتأكد من أنها تحقق نتائج إيجابية مع الطلاب للوصول إلى أفضل النتائج، والقدرة على عمل التوازن بين الأخذ بالممارسات المبنية على الأدلة وخبرات المعلمين المتميزين (Graham, et al., 2016 b).

التكييفات المقدمة للطلاب في الكتابة:

من الجيد تطبيق بعض التكييفات عند تدريس التعبير

الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم لدعمهم ومساعدتهم على تحقيق نتائج أفضل، ومن هذه التكييفات تصميم الدروس التعليمية بحيث تكون مصممة لتلبية احتياجات الطلاب المختلفين باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهؤلاء الطلاب، على سبيل المثال التغذية الراجعة ومراقبة التقدم، والتعلم التعاوني، وتوفير وقت إضافي للكتابة، وتوفير وسائل الراحة لمواجهة تحديات معينة (على سبيل المثال، السماح للطالب الذي يعاني من إعاقة جسدية باستخدام برنامج معالجة الكلمات للتنبؤ بالكلمات، وتحديد ومعالجة معوقات التعلم (مثل الغياب المتكرر)، والتوقع أن يتعلم كل طفل الكتابة بشكل جيد (Graham, 2019). وتؤكد دراسة كلا من ديشلر وسكماكر (Schumaker, & Deshler, 2009) على التدخلات المبنية على البحث العلمي حيث ذكرت هذه الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعلمون مهارات الكتابة التي يحتاجون إليها للنجاح بدرجة عالية، وأن المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم يمكنهم إتقان استراتيجية كتابة معينة وتطبيق هذه الإستراتيجية على المهام الجديدة وفي فصول التعليم العام، كما يمكنهم تعلم استراتيجيات الكتابة البسيطة من البرامج التعليمية باستخدام الكمبيوتر، ويمكنهم أيضًا الحفاظ على استخدام استراتيجية الكتابة مع مرور الوقت وباستخدام أدوات التذكر، وأظهرت الدراسات أن المراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم يستطيعون تعلم مهارات الكتابة المعقدة مثل التخطيط والكتابة وتحرير الموضوعات متعددة الفقرات، كما يمكنهم تطبيق هذه المهارات على المهام في المقررات الأخرى.

تحسين الدافع نحو الكتابة (Motivation):

ذكر بيكر واخرون (Baker, et al., 2003) أن هناك حاجة إلى أن يتجاهل المعلمون مؤقتا المتطلبات الفنية لمهام الكتابة مثل دقة التهجئة وعلامات الترقيم حتى يتمكنوا هم والطلاب من تركيز طاقتهم على الأفكار وأجزاء أو هيكل شكل التعبير الكتابي أو النوع الأدبي في الكتابة. وفي دراسة للتعرف على علاقة التدخلات في تحسين الكتابة بتحسين الدافع التي قام بها دي لاباز وبتلر (De La Paz & Butler., 2018) ذكر الباحثان أنه تم قياس العوامل التي تؤثر على الدافع، واتضح أن أكثر من نصف (58٪) الدراسات المشمولة في الدراسة تناولت الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، بالإضافة إلى ذلك، قامت دراسات أخرى بقياس مفهوم الذات والقلق، والموقف تجاه الكتابة، وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن التدخل من خلال دعم الأقران، واستخدم استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي في تدريس التعبير الكتابي أدى إلى زيادة الدافع نجو الكتابة، كذلك ذكر الباحثان أن أخذ الوقت الكافي للمراجعة بعد الكتابة، واستخدام التكنولوجيا في الكتابة يدعم بناء وزيادة الدافع لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو الكتابة.

مناقشة النتائج:

تم استعراض عدد من التدخلات المبنية على البحث

العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تناولت هذه التدخلات عدد من الدراسات ذات تصاميم البحث شبه التجريبية وتصاميم الحالة الواحدة للتأكد من فعاليتها في تحسين التعبير الكتابي. وتضمنت هذه التدخلات استراتيجيات مثل التدريس الصريح، واستراتيجية التنظيم الذاتي، كما اشتملت هذه التدخلات على تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر، ويمكن استخدامه بأسلوبين الأول يكون استخدام الكمبيوتر فيه كداعم وسقالة تساعد الطالب على الكتابة من خلال برامج التصحيح الإملائي وذلك يسهل الكتابة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يساعد الطالب على توجيه تركيزه نحو الأفكار وتنظيم النص وأجزاء التعبير الكتابي حسب شكل التعبير الكتابي الذي المحدد للطالب، أما الأسلوب الثاني للتدريس المستند إلى الكمبيوتر فيكون عند استخدام الكمبيوتر كأداة تعلم تتكون من برامج متكاملة لتدريس التعبير الكتابي حيث توفر هذه البرامج التدريس وتقديم الممارسة والتغذية الراجعة على أداء الطالب إلا أن هذا الأسلوب يتطلب برامج معقدة وقد لا تتوفر كثيرا أو بلغات متعددة. وقد أشار ألين وآخرون (Allen, et al., 2016) إلى أنه يمكن للكمبيوتر أن يساعد المعلمين من خلال توفير تقييم تغذية راجعة صحيحة وموثوقة حول نصوص الطلاب وتعبيرهم الكتابي. ويمكن أن توفر هذه البرامج للطلاب المزيد من الفرص بشكل ملحوظ لممارسة كتاباتهم جنبًا إلى جنب مع الاقتراحات والاستراتيجيات التي يقدمها المعلم لكيفية مراجعة تعبيرهم وتطوير مهاراتهم الكتابية. وتجعل برامج تدريس الكتابة على الكمبيوتر تجربة الطلاب فردية داخل نظام ما لتقديم تدريس كتابة أكثر فاعلية. وكون الكمبيوتر وغيره من أدوات التكنولوجيا يعد من أدوات القرن الواحد والعشرين، فقد اعتمد التقييم الوطني لقياس التقدم التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في قياس الكتابة من خلال استخدام الكمبيوتر (اللابتوب) عام 2011م، وعلى الأجهزة اللوحية عام 2017م تماشيا مع الأدوات الأكثر شيوعاً والتي يتم استخدامها في الكتابة في الوقت الراهن.

إضافة إلى ما سبق تضمنت التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم على نهج تدريس عملية الكتابة، ويتم فيه تدريس الطلاب عملية الكتابة التي تتضمن التخطيط، والكتابة، والمراجعة، والتحرير من خلال ورش للكتابة أو دروس مصغرة يتم فيها ممارسة عملية الكتابة لتحسين أداء الطلاب في التعبير الكتابي. ويضاف إلى التدخلات المبنية على البحث العلمي أسلوب الحوارات التفاعلية في الكتابة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب لمساعدتهم في التعرف على أدائهم الحالي في الكتابة، وما هي المشكلات التي تواجههم عند الكتابة، وكيفية التغلب عليها، وهذا من شأنه تحسين جودة التعبير الكتابي لدى الطلاب، وزيادة الدافعية لديهم؛ لأنه أصبح لديهم معرفة

بجوانب الضعف في كتابتهم وكيفية معالجتها، كما تعين الحوارات التفاعلية المعلم على تقديم الدعم الملائم لكل طالب. ومن ضمن التدخلات المبنية على البحث العملي أيضاً أسلوب تدريس التعبير الكتابي وفقاً لمبادئ التصميم الشامل للتعلم، حيث يوفر هذا الأسلوب تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم التعبير الكتابي من خلال خيارات متعددة، ومرونة في التدريس، واستخدام الوسائط المتعددة في طرح الأفكار وتقديم موضوعات الكتابة، والمشاركة، وإتاحة الفرص للطلاب لتقديم استجاباتهم بأشكال وطرق متعددة بحسب ما يلائم قدراتهم، ووضع توقعات جيدة من قبل المعلمين حول تعلم هؤلاء الطلاب، حيث يمكن للطلاب باستخدام هذا الأسلوب من الكتابة باستخدام الكمبيوتر أو الورقة والقلم أو استخدام أي طريقة لإظهار استجابتهم أي التعبير الكتابي الخاص بهم، كما يمكن استخدام طرق متعددة سواء كانت سمعية أو بصرية، أو حركية لمساعدة الطلاب على المشاركة وتوليد الأفكار في التعبير الكتابي.

ويعد أسلوب الكتابة للتعلم من التدخلات المبنية على البحث العلمي، والذي يساعد الطلاب على ممارسة التعبير الكتابي في دروس اللغة العربية وغيرها من المقررات الدراسية مما يزيد فرص ممارسة الطالب للكتابة، وتعميم هذه المهارة في المقررات الدراسية الأخرى. كما تشمل هذه التدخلات استخدام تعليمات مبنية على الأدلة في تدريس التعبير الكتابي، وتشمل مجموعة من التعليمات التي تساعد المعلم على تطوير التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن المفيد أيضاً تطبيق التكييفات الملائمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم على أداء التعبير الكتابي، وتسهيل أداء هذه المهارة عليهم، وتحسين أدائهم، حيث يساهم استخدام أدوات التذكر التي تتضمن استراتيجيات الكتابة، وبرامج التصحيح الإملائي على الكمبيوتر، وزيادة وقت الكتابة وغيره في تحسن أداء الطلاب. وإن العمل على زيادة الدافع لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو الكتابة من خلال استخدام التنظيم الذاتي، والممارسة، والتغذية الراجعة، يفيد في تحسين وتطوير التعبير الكتابي، ويزيد اهتمام الطلاب بدروس التعبير الكتابي.

ويذكر جراهام وآخرون (Graham, et al., 2001) أن تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى جهد من جانب المعلمين، والمدرسة، والأباء، والمجتمع لأن مشكلات الكتابة تحتاج إلى تدخل مبكر، وجهد مستمر ومتماسك. ويحتاج هؤلاء الطلاب أيضاً إلى تدريس منهجي ودعم المعلمين والسقالات وتوفير الممارسة (Graham & Harris, 2003). ومن الجيد تدريس الطلاب التخطيط، والكتابة، والمراجعة باستخدام استخدام استراتيجية تنمية التنظيم الذاتي (Gillespie, & Graham, 2014). ويستفيد الطلاب من تدريسهم الإستراتيجيات في توفير إجراءات معرفية للطلاب لإدارة وتنظيم مهام الكتابة المعقدة. وتساعد هؤلاء الطلاب على اكتساب وعي

أكبر بنقاط القوة والقيود التي توجد لديهم عند الكتابة. كما أن استخدام إجراءات التنظيم الذاتي مثل المراقبة الذاتية، وتحديد الأهداف، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي، حيث أن ذلك يمكن الطلاب من التفكير وإدارة أفكارهم، ومشاعرهم، وسلوكيات الكتابة لديهم، وتمكينهم من إجراء التعديلات عند الضرورة (MacArthur, et al., 2006). وقد أشارت دراسة ميسون وجراهام (Mason & Graham, 2008) التي قدموا فيها مراجعة للأدبيات السابقة إلى بعض التدخلات التي قدمت لتحسين الكتابة بشكل فعال لدى الطلاب المراهقين من ذوي صعوبات التعلم، وهي الحوار التفاعلي (Interactive Dialogues)، الذي طورته وونج (Wong) وزملاؤها. والحاسب الآلي وتدريس الكتابة الذي عمل فيه ماك أرثر (Mac Arthur) وزملاؤه، وتحديد الهدف (Goal Sitting)، وإستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي (SRSD) التي طورتها هاريس وجراهام (Harris & Graham). وتناولت الدراسة الحالية مجموعة من التدخلات المبنية على البحث العلمي، لكن لا يمكن اعتبار جميع هذه التدخلات ضمن الممارسات المبنية على الأدلة التي يشترط في الأبحاث التي تتناولها معايير معينة لكي يتم الاعتراف بها كممارسة مبنية على الأدلة مثل إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي، والتعليمات المبنية على الأدلة في تدريس التعبير الكتابي، إلا أن العديد من الدراسات تناولت هذه التدخلات وأثبتت فعاليتها. ويمكن الحصول على نتائج أفضل في مستوى تحسن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند الجمع بين عدد من هذه التدخلات بما يتلاءم مع احتياجات كل طالب، ومعرفة المعلم بهذه التدخلات، وظروف التدريس.

التوصيات:

- توجيه المشرفين والمختصين والمعلمين في مجال اللغة العربية وصعوبات التعلم بأهمية تدريس التعبير الكتابي كجزء أساسي من منهج اللغة العربية من حيث إعطائه الوقت الكافي في التدريس.

- توجيه معلمي صعوبات التعلم بأهمية استخدام التكييفات الملائمة عند تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم كتوفير وقت إضافي للكتابة، واستخدام الرسوم التنظيمية، وأدوات التذكر التي تتضمن أجزاء شكل التعبير الكتابي.

- تشجيع معلمي صعوبات التعلم على استخدام التدخلات المبنية على البحث العلمي عند تدريس التعبير الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم مثل إستراتيجية تنمية التنظيم الذاتي، والتكنولوجيا، والتدريس الصريح، وأسلوب الكتابة للتعلم، والحوارات التفاعلية.

- التأكيد على معلمي اللغة العربية ومعلمي صعوبات التعلم بأهمية تقديم الفرص المناسبة للطلاب لممارسة التعبير الكتابي، واستخدام التعليمات المبنية على الأدلة، ونهج عملية الكتابة في التدريس، وتقديم التغذية الراجعة ابتداء من خطوة وضع الهدف من الكتابة، ثم التخطيط وإنشاء النص إلى المراجعة والتحرير والتقويم

الذاتي لكتابتهم في مناخ مريح وبيئة إيجابية تساعد على الكتابة.

– توجيه انتباه المشرفين إلى أهمية تقديم التطوير المهني أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية ومعلمي صعوبات التعلم على استخدام التدخلات المبنية على البحث العلمي في تدريس التعبير الكتابي كي يتمكن هؤلاء المعلمين من تنفيذ هذه التدخلات مع طلابهم.

المقترحات:

– فعالية تدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر في تحسين التعبير الكتابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة.

– عمل مراجعة منهجية لتدريس الكتابة المستند إلى الكمبيوتر مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– تصورات معلمات صعوبات التعلم حول التدخلات المقدمة للطالبات في تحسين التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة.

– برنامج تدريبي قائم على الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التعبير الكتابي لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباز، إيمان ورباح، محمود، والسكيتي، محمد (2016). استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أبو علام، رجاء محمود، سالم، أماني سعيدة سيد إبراهيم، والدرس، علاء سعيد محمد. (2014). فعالية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير فى تخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية .*العلوم التربوية، مج22، ع2*، 581-611. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/649702

خصاونة، محمد وضمره، ليلى والجندي، خالد والهرش، جهاد (2015). *المدخل إلى صعوبات التعلم*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الشربيني، زكريا وصادق، يسريه وهاشم، سامي والنجار، علاء (2012). مناهج البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيقية والتقنية الحديثة، دار الفكر العربي.

صومان، أحمد (2014) اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى. كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

مسافر، علي عبدالله علي. (2020). فعالية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في خفض صعوبات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم .*مجلة التربية الخاصة، ع33*، 63-109. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1111175

ميرسر، سيسيل وميرسر، آن (2008). *تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم*. (ترجمة إبراهيم الزريقات ورضا الجمال). دار الفكر ناشرون وموزعون. (نشر الكتاب الأصلي 2005).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alharbi, A., Hott, B. L., Jones, B. A., & Henry, H. R. (2015). An Evidence-Based Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Interventions for Students with Specific Learning Disabilities. *The Journal of Special Education and Rehabilitation, 16*(1), 55-67. https://www.proquest.com/scholarly-journals/evidence-based-analysis-self-regulated-strategy/docview/1674426623/se-2

Allen,L., Jacovina,M., McNamara,D. (2016). Computer-Based Writing Instruction, CHAPTER 21. Handbook of Writing Research [2 ed.]. THE GUILFORD PRESS New York London. From Handbook of

and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Research & Practice*, *16*(2), 74–84.

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S. A., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. Journal of Educational Psychology, 104, 879-896. doi:10.1037/a0029185.

Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. Journal of Educational Psychology, 87, 230–240. doi:10.1037/0022-0663.87.2.230

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools. *A Report to Carnegie Corporation of New York..Alliance for Excellent Education*. Available from ERIC. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/reports/writing-next-effective-strategies-improve/docview/864940908/se-2?accountid=142908.

Graham, S. & Sandmel, K. (2011) The Process Writing Approach: A Meta-analysis, The Journal of Educational Research, 104:6, 396-407. DOI: 10.1080/00220671.2010.488703

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *26*(4), 237–249. https://doi.org/10.1177/002221949302600404

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35* (7), 1-16. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/62165715?accountid=142908.

Hashey, A. I., Miller, K. M., & Foxworth, L. L. (2020). Combining universal design for learning and self-regulated strategy development to bolster writing instruction. *Intervention in School and Clinic*, *56*(1), 22-28.

MacArthur, C. & Graham, S. & Fitzgerald, J. (2016). Handbook of writing research (2nd ed.). https://books.google.vu/url?client=ca-google-print&format=googleprint&num=0&id=ZFrQAQAACAAJ&q=https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Writing-Research/MacArthur-Graham-Fitzgerald/9781462522439&usg=AOvVaw0dWrCy1aBKMc4SAHF2CocW&source=gbs_buy_r

Writing Research [2 ed.] 9781462529315 - DOKUMEN.PUB

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: Research-Based Applications and Examples. *Journal of Learning Disabilities*, *36*(2), 109–123. https://doi.org/10.1177/002221940303600204

Connecticut Parent Advocacy Center (2009). Retrvied from www.cpacinc.org, 22\12\2022.

De La Paz, S., & Butler, C. (2018). Promoting Motivated Writers: Suggestions for Teaching and Conducting Research With Students With Learning Disabilities and Struggling Learners. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, *23*(2).

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary school journal*, *101*(3), 251-272.

Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, *80*(4), 454–473. https://doi.org/10.1177/001440291452723

Graham, S.(2019) Changing How Writing Is Taught (Chapter 10), Review of Research in Education, Retrieved from: https://doi.org/10.3102/0091732X18821125

Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing Characteristics of Students With Learning Disabilities and Typically Achieving Peers: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, *83*(2), 199–218. https://doi.org/10.1177/0014402916664070

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A metaanalysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp. 323–344). New York, NY: Guilford

Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopoulou, E., & Santoro, J. (2016 a). Acceptability of Adaptations for Struggling Writers: A National Survey With Primary-Grade Teachers. *Learning Disability Quarterly*, *39*(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/0731948714554038

Graham,S., Harris,K., Chambers,A. (2016 b). Evidence-Based Practice and Writing Instruction A Review of Reviews, CHAPTER 14. Handbook of Writing Research [2 ed.]. THE GUILFORD PRESS New York London. From Handbook of Writing Research [2 ed.] 9781462529315 - DOKUMEN.PUB

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention

Klein, P., Arcon,N., Baker,S. (2016). Writing to Learn, CHAPTER 16. Handbook of Writing Research [2 ed.]. THE GUILFORD PRESS New York London. From Handbook of Writing Research [2 ed.] 9781462529315 - DOKUMEN.PUB

Mason, L. & Graham, S. (2008). Writing Instruction for Adolescents with Learning Disabilities: Programs of Intervention Research. Learning Disabilities Research & Practice. 23. 103 - 112. 10.1111/j.1540-5826.2008.00268.x.

National Assessment of Educational Progress (NAEP). Retrieved on 29 March 2023 from Assessments - Writing | NAEP (ed.gov).

National Center for Education Statistics (2012). THE NATION'S REPORT CARD Writing 2011, Retrieved from The Nation's Report Card: Writing 2011 (ed.gov).

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. *Best practices in writing instruction*, 28-49. https://books.google.com.sa/books?hl=en&lr=&id=VlGLURcC9mkC&oi=fnd&pg=PA28&dq=writing+instruction+model+%22process+approach%22&ots=mJ8glrRQbd&sig=zZREpFFo8MbJEdcRDwe1wYNSxAk&redir_esc=y#v=onepage&q=writing%20instruction%20model%20%22process%20approach%22&f=false

Sandmel, K., & Graham, S. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. Journal of Educational Exceptional Children 473 Research, 104, 396-407. doi:10.1080/00220671.2010. 488703.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with learning disabilities as writers: Are we selling them short?. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(2), 81-92.

Taft, R. J., & Mason, L. H. (2011). Examining Effects of Writing Interventions: Highlighting Results for Students With Primary Disabilities Other Than Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, *32*(5), 359–370. https://doi.org/10.1177/0741932510362242

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (30)، ص ص 139 - 170، الرياض (2023م/ 1445هـ)

فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم

أ.يوسف بن مرجي الشمري[1]، و د. خالد بن محمد المحرج[2]

المستخلص: هدفت البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الفهم القرائي التفسيري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في منطقة الجوف، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال اختيار عينة تكونت من (12) تلميذاً، تمّ توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ضمّت كلّ منهما (6) تلاميذ، وقام الباحث بإعداد قائمة مهارات الفهم التفسيري، واختبار الفهم المناسب لقياس هذه المهارات، بالإضافة إلى تصميم البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية، الذي تمّ تقديمه للمجموعة التجريبية، في حين تعلّمت المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وقد أسفر التطبيق عن نتائج أبرزها: أثبت البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الفهم التفسيري؛ وهذا ما أكّدته دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05)، لصالح التطبيق البعدي، وقيم حجم الأثر المرتفعة التي بلغت (1.0)، كما أظهر البرنامج فاعلية كبيرة أيضاً في تنمية مهارات الفهم التفسيري، مقارنة بالطريقة المعتادة؛ وهذا ما أكّدته دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم التفسيري عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية. ويوصي البحث بالاهتمام بمهارات الفهم القرائي عموماً، والفهم التفسيري خصوصاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها باستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة، تراعي قدرات التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الدعائم التعليمية، ذوي صعوبات التعلم، الفهم القرائي التفسيري.

The Effectiveness of a Program Based on Scaffolding Instruction Strategy in Developing Interpretive Reading Comprehension among students with Learning Disabilities

Mr. Yousef M, Alshammari[(1)], and Dr. Khalid M, Al-mahrej[(2)]

Abstract: This research aimed to identify the effectiveness of a Program based on Scaffolding Instruction Strategy in developing Interpretive Reading Comprehension among sixth grade students with learning disabilities in Al-Jouf Region. To achieve this goal, the study used the quasi-experimental approach, by selecting a sample consisting of (12) students. They were distributed into two groups: experimental and control, each group included (6) students. The researcher prepared a list of interpretive comprehension skills, and an appropriate comprehension test, in addition to designing the educational program based on Scaffolding Instruction Strategy, which was presented to the experimental group, while the control group learned in the usual way. The results of implementing showed: The program has proven very effective in developing interpretive comprehension skills. This was confirmed by the significance of the differences between the pre- and post-test among the students of the experimental group at the level of (0.05), in favor of the post-test, and the high effect size values reached (1.0). Also, the program showed great effectiveness in developing interpretive comprehension skills, compared to the usual method. This was confirmed by the significance of the differences between the experimental and control groups in post-test of the interpretive comprehension test at the level of (0.01) in favor of the experimental group. The research recommends paying attention to reading comprehension skills in general, and interpretive comprehension in particular among students with learning difficulties, and developing this skills using modern teaching strategies that are compatible with the students' abilities.

Keywords: Scaffolding Instruction Strategy, Students with learning disabilities, interpretive reading comprehension.

---

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

البريد الإلكتروني: E-mail:441105629@student.ksu.edu.sa

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

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

(1) PhD Student Dept of Special Education, College of Education, King Saud University.

(2) Associate Professor, Dept of Special Education, College of Education, King Saud University.

المقدمة:

يمثّل الفهم القرائي جوهر عملية القراءة وغايتها، وحوله تتمحور العملية التعليمية عند تعليم القراءة؛ سعياً إلى إكسابه للتلاميذ وتنمية مهاراته لديهم؛ ليرقى بهم إلى درجة مناسبة من الوعي والإدراك، "فيعدّ قارئاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية الوظيفية، التي تقوده للاستيعاب الأدق للمقروء، والقدرة على فهمه وتحليله؛ بغية إصدار أحكام موضوعية على ما يقرؤه في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ" (السيد، 2004، ص14).

وتعدّ صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً وشيوعاً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأكثرها أثراً في أدائهم التعليمي، وخاصة ما يرتبط بالفهم القرائي (عيسى، 2014)، وتأخذ أشكالاً متنوعة، فبعض التلاميذ يجدون صعوبة بالغة في الوعي الصوتي؛ مثل: الربط بين شكل الحرف وصوته، أو تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، والتمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها، في حين يجد بعضهم الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة (أبونيان، 2019، ص22)، وهي في انتشار مستمر؛ إذ نجد ما بين (8-10٪) من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة (منصوري، 2018)، وهي من صعوبات التعلم الأكاديمية الأساسية، إن لم تكن أبرزها (محمد وآخرون، 2022).

وبما أنّ الارتقاء بمستوى المتعلّم في القراءة والفهم القرائي يتطلب تصميم برامج تعليمية قائمة على إستراتيجيات تعليم حديثة وفعالة، والتحقّق من فاعليتها، والعمل على توظيفها بما يسهم في معالجة صعوبات ومشكلات القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد سعى التربويون إلى إيجاد نظريات تعليمية وإستراتيجيات تدريسية تراعي خصائص المتعلمين المتعددة، وتسهم في الحدّ من صعوبات التعلّم لديهم، وتأتي النظرية البنائية في مقدمة هذه النظريات، وما يرتبط بها من إستراتيجيات، نحو إستراتيجية الدعائم التعليمية.

وتقوم إستراتيجية الدعائم التعليمية Scaffolding Instruction Strategy على تقديم خبرات جديدة للتلميذ بناءً على خبراته السابقة، وتوفر له المساندة للوصول إلى الهدف المرجو، ومن ثم يتناقص هذا الدعم تدريجياً حتى يصبح التلميذ معتمداً على نفسه (الزهراني وعسيري، 2019)، وقد تأخذ شكلاً مادياً؛ مثل: الوسائل التعليمية المختلفة، أو معنوياً من خلال الشرح أو إعادة المعلم لصياغة السؤال أو تجزئة المهمة، ثم إزالتها ليكمل بقية تعلمه منفرداً (حميدي، 2018).

وتكمن أهميتها بمساعدة التلاميذ على إنجاز المهمة التي لا يستطيعون أداءها من تلقاء أنفسهم، بحيث تجعلهم قادرين في نهاية الموقف التعليمي على إتمامها بنجاح، وباستقلالية واعتماد على الذات، ومن جهة أخرى، أكّدت بعض الدراسات امتلاكها لمقومات يمكن الاستفادة منها في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ فهي تساعد التلميذ على

تركيز جهده حول الموضوع، والتنبؤ بالتوقعات، وتوليد الدافعية والحماس، وتقدّم له الدعم الكافي، من خلال مساعدته بشكل تدريجي على التحكّم الذاتي، وصولاً إلى إتقان المهارة (محجوب، 2018).

مشكلة البحث:

لمس الباحثان من واقع الخبرة والتعامل المباشر مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية وجود العديد من صعوبات الفهم القرائي، وخاصة ما يرتبط منها بالقدرة على الاستنتاج وتفسير المعاني والمضامين القريبة والبعيدة، وقد أكّد هذا العديد من الدراسات التي أجريت في هذه المرحلة؛ إذ أشارت دراسة العيسوي والظنحاني (2006) أن التلاميذ يعانون ضعفاً واضحاً في فهم ما يقرؤونه، وبيّنت دراسة عطية (2006) تدني مستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي، وأكدت دراسة سيف (2022) أن هناك قصوراً في الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عموماً؛ إذ يصعب عليهم استخلاص الفكرة الرئيسة والفرعية من النص، فضلاً عن التمييز بين الحقيقة والرأي، وأنّهم لا يستطيعون تحديد ما ليس له صلة بالموضوع، والقيم والفكرة الضمنية، والمعلومات الداعمة للفكرة الرئيسة، وتوظيفها في مواقف حياتية (ص211)، وعزى عمايرة (2016) ذلك إلى اتباع المعلمين طرائق تقليدية، بعيدة عن تنمية مهارات التفكير.

وهذا يبرز الحاجة إلى البحث عن طرائق تدريس وإستراتيجيات تعليم حديثة، تختلف عن الطرائق السائدة، التي تهمل اهتمامات التلاميذ وما يمتلكون من مهارات وقدرات، ويدعم ذلك ما ورد في دليل الخطط الدراسية المطوّرة (وزارة التعليم، 2022)، من ضرورة إثراء محتوى المناهج وتطبيقاتها بما يتوافق مع المعايير العالمية لتحسين نواتج التعلم في المجالات المعرفية والمهارية تماشياً مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

كما أشارت بعض الدراسات إلى الحاجة الماسّة إلى توظيف إستراتيجيات تدريسية فعالة تنمي مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ (أبونيان والدغمي، 2019)، وبيّنت دراسة "لي" وآخرين (Lei et al., 2020) أن إستراتيجية الدعائم التعليمية فعالة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكشفت دراسة القرني (2015) أهميتها مع المتعلمين ضعاف التحصيل والمتعلمين الأصغر سناً، فيما أوصت دراسة أبو العينين (2015) بإجراء المزيد من الدراسات التي ترتكز على هذه الإستراتيجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ لما تقدّمه من دعم مؤقت عبر مجموعة من التوجيهات والأنشطة والإرشادات وفقاً لحاجات التلاميذ (رسلان، 2019)؛ فضلاً عن إسهامها في تنمية المهارات العقلية والاجتماعية لديهم (غانم، 2021)، وقد عزّز اختيار الباحث لهذه الإستراتيجية ندرة الدراسات العربية التي حاولت توظيفها، في تنمية الفهم التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، في حدود اطلاعه، وفي ضوء ما سبق، يمكن

تحديد مشكلة البحث، بالسؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟**

أسئلة البحث:

تفرع من السؤال الرئيس السؤالين الآتيتين:

1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري؟

فروض البحث:

في ضوء ما سبق، سعى البحث لاختبار صحة الفرضيتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي التفسيري اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، وتصميم برنامج قائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية لتنمية هذه المهارات، والكشف عن فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: وتكمن بانسجام موضوعه مع التوجهات الوطنية والعالمية بتحقيق الرعاية المتكاملة للأشخاص ذوي الإعاقة، وإيجاد بيئة تلائم احتياجاتهم وتراعي قدراتهم، جدّة موضوع الدراسة وأصالته، إذ تعدّ من الدراسات القليلة التي تحاول توظيف إستراتيجيات الدعائم التعليمية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء قدراتهم وما يحتاجون من مهارات.

الأهمية التطبيقية: وتكمن بتنمية مهارات الفهم التفسيري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلّم (عينة البحث)، وما قدّمه البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية من فوائد لتعزيز معارفهم وتنمية مهاراتهم، ومساعدة معلمي ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية على توظيف إستراتيجية الدعائم التعليمية، والاستفادة من إمكاناتها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي التفسيري لدى تلاميذهم، فضلا عن الإفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية لمراحل تعليمية أو صفوف دراسية أخرى.

حدود البحث:

اقتصر على الحدود الآتية:

1- الحدود الموضوعية: وتتحدّد بالبرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية، ومهارات الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- الحدود البشرية: اقتصر على (12) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي.

3- الحدود المكانية: برامج صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام، مدينة سكاكا في منطقة الجوف.

4- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البرنامج وأداة البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

فاعلية Effectiveness:

تعرف بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها مثيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، ومدى الإنجاز الذي يمكن تحقيقه من الأهداف الموضوعية وتظهر مقدار ونوع التعلم الذي يتحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجة" (شحاته والنجار، 2003، 230). وهي "مقياس للنجاح في تحقيق الهدف بكل وضوح" (MCCORMICK, 1981, p.299). وتشير إلى "الدرجة التي يستطيع فيها البرنامج القدرة على إحداث التأثير على عينة الدراسة للوصول إلى الأهداف المنشودة منه تحقيقها" (المومني، 2020، 244). ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مستوى التأثير الذي يمكن أن يحدثه البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

إستراتيجية الدعائم التعليمية Scaffolding Instruction Strategy:

وعرفت بأنّها "مجموعة من الأنشطة والتدريبات والخطوات الإجرائية، التي يقدمها المعلّم، وتقوم على ست مراحل؛ هي: مرحلة التقديم، ومرحلة الممارسة الجماعية، ومرحلة التعليم الفردي، ومرحلة التغذية الراجعة، ومرحلة نقل المسؤولية للمتعلم، ومرحلة زيادة العبء على الطالب" (الكبيسي وطه، 2015، ص209-210). وذلك من خلال التفاعل والمشاركة مع المتعلمين الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة على التأثير في طريقة تفكيرهم للمواقف المختلفة، من خلال دعائم؛ لجعل المتعلم قادراً على حل المشكلات التي يواجهها (Vygotsky, 2004, p.15)، وعرّفت كذلك بأنها "إستراتيجية تعليمية يشارك فيها المعلم والمتعلمون في نشاط تعاوني لحل المشكلات بدعم وتوجيه من المعلم؛ لتمكين المتعلمين من أن يصبحوا مستقلين بشكل أكثر" (Siswanti & Rahmaniah, 2018, p.27)، فهي تشير إلى "دعم مؤقت ومرن يمكن تجميعه وتفكيكه بسرعة وسهولة بمجرد إنجاز مهمة التعلم" (Morgan & Skaggs, 2016, p.664). ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقدّمها معلم ذوي صعوبات التعلّم لتلاميذه في

الصف السادس الابتدائي؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري لديهم، من خلال عدد من الخطوات، هي: تقديم النموذج التدريسي، والممارسة الجماعية الموجهة، وإعطاء التغذية الراجعة، وزيادة مسؤوليات التلاميذ، وإعطاء ممارسة مستقلة لكل تلميذ.

الفهم القرائي التفسيري Interpretive Reading Comprehension:

وعرف بأنه "فهم المعلومات الضمنية الواردة في النص" (Maskur & Akbar, 2020, p.41)، ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على قراءة النصوص وتفسيرها واستنتاج مضامينها، من حيث استنتاج الفكرة العامة للنص، وتفسير المشاعر، واستخلاص الأفكار الضمنية، والربط بين السبب والنتيجة، واستنتاج القيم الواردة في النص المقروء، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في الصف السادس الابتدائي على اختبار الفهم القرائي التفسيري المعدّ لهذا الغرض.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم Students of Learning Disabilities:

وهم "التلاميذ ممن لديهم تدنٍ واضح في المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم، تسبب لهم عدم القدرة على مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي، دون وجود نوعٍ آخر من أنواع الإعاقة، ولم تجد معهم أساليب التعليم العام في الفصل، وليس لديهم ظروف أسرية؛ ما يستدعي الحاقهم ببرامج صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020، ص13). لذلك يمكننا اعتبار الطفل يعاني من صعوبات التعلم عندما يظهر تناقضاً تعليمياً كبيراً بين إمكاناته الفكرية المقدرة – ذكاء متوسط وأحياناً أعلى من المتوسط– والأداء المدرسي الفعلي في التحدث والاستماع والقراءة والفهم والهجاء والعمليات الحسابية والكتابة والمفاهيم (Muktamath et al., 2021). ويعرفون إجرائيا بأنهم: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، والمشخصين من قبل معلمي صعوبات التعلم، ممن لديهم صعوبات في القراءة والفهم القرائي.

الإطار **النظري**:

1. الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية:

تمثّل مشكلات القراءة العائق الأساسي في التحصيل الأكاديمي بالنسبة لأغلب تلاميذ المدرسة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم (Lewis & Doorlag, 2005)؛ وهناك العديد من أنماط صعوبات القراءة القائمة في أساسها على الحواس، فأي صعوبة في العناصر الإدراكية البصرية والسمعية، تؤدي إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ تفسيراً صحيحاً (البطاينة وآخرون، 2015)، فخصائص التلميذ ذي صعوبات التعلم تؤثر في مراحل تعلمه القراءة، وهو ما يؤدي إلى وجود فجوة بين قدراته العقلية ومستواه القرائي (الشيحة، 2022).

وبما أنّ الفهم يمثّل الغاية الرئيسة من تعليم القراءة، فقد أولاه التربويون اهتماماً خاصاً؛ ولذلك نجد تعريفات متعددة للفهم، فقد عرفته المرعبة (2017) بأنه "مجموعة الأداءات والممارسات التي يقوم بها التلاميذ المسجلين ضمن برنامج صعوبات التعلم في القراءة بدقة، وسهولة، وسرعة الفهم للنص المقروء، وهي تعبر عن مدى قدرتهم على استيعاب النص، والتفاعل معه" (ص121).

وتعدّ النظرية البنائية من أكثر النظريات التي عُنيت بالقراءة والفهم القرائي؛ استناداً إلى مبدأ "أنّ المتعلّم يقوم بنفسه ببناء معرفته؛ من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلّم وربطها بمفاهيم سابقة، وإحداث تغييرات فيها على أساس المعاني الجديدة، بما يتحوّل إلى عملية توليد لمعرفة متجدّدة" (الزوين والبصيص، 2022، ص329)، وقد بيّنت ارتكازه على ثلاثة مكونات أساسية، هي:

- **القارئ**: وهو الذي يمارس القراءة عن طريق تفاعله مع الموضوع من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح، وتتضمن الكفاءة المعرفية، والدافعية نحو القراءة، والقدرة اللغوية، والمعرفة بإستراتيجيات الفهم القرائي (أحمد ونعمة، 2015، ص118).

- **الموضوع أو النص القرائي**: يعد من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقته (عبد الباري، 2010)، وتؤثر طبيعة المادة أو النص (موضوع القراءة) من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة الطباعة والألوان والتنسيق وعناصر الجذب والتشويق، في مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته (إبراهيم، 2013).

- **السياق القرائي**: يعدّ السياق أو الموقف الذي يجري الفهم في إطاره، من المكوّنات المهمّة للفهم القرائي، فالمواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها، يمكن أن تؤثر في الفهم القرائي لدى المتعلمين، كما أن الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية، تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي، وفهم التفاصيل الدقيقة (إبراهيم وأحمد، 2011، ص181).

ونظراً لأهمية الفهم، تعمّق العلماء والباحثون في دراسته، وتعدّدت تصنيفاتهم لمكوّناته ومستوياته ومهاراته؛ فصنّفه العديد منهم في ثلاثة مستويات، هي: المباشر، والاستنتاجي أو التفسيري، والتطبيقي.

ويعدّ الفهم التفسيري من أبرز المستويات المناسبة لتلاميذ الصف السادس الأساسي ذوي صعوبات التعلّم، وذلك لأنّ الفهم المباشر يعدّ أبسط مستويات الفهم، وتكاد تركّز عليه مناهج القراءة في المرحلة الابتدائية مقارنة ببقية المستويات، والفهم التطبيقي أو النقدي والتقويمي يعدّ من المستويات المتقدّمة، التي لا تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؛ فهي فوق مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الفهم في الأساس؛ ويمثّل هذا المستوى الأساس لمستويات الفهم الأخرى، فإذا تمكّن التلميذ من

مهاراته سهل عليه الانطلاق في مهارات الفهم الأخرى.

والفهم الاستنتاجي (التفسيري) Interpretive Comprehension هو القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها، والتقاط المعاني الضمنية التي لم يذكرها النص صراحة، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الواردة، بالإضافة إلى إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج (زاير وهاشم، 2017ب، ص220)، ويشتمل هذا المستوى مهارات فرعية عديدة، أبرزها: تحليل النص المقروء وإعادة البناء والاستنتاج منه، والقدرة على الاستنتاج والتنبؤ بالأحداث وتكوين الآراء، ومعرفة الأفكار غير المصرح بها، وتحليل الشخصيات والأحداث الواردة في النص، وتفسير الأحاسيس والمشاعر الواردة في النص، وتحديد علاقات السبب بالنتيجة، وتحديد العنوان المناسب للمقروء، وأهداف الكاتب في النص، وخاتمة الموضوع التي لم يذكرها الكاتب لنصه، وخصائص أسلوب الكاتب، وسمات الشخصيات من خلال الحوار والأحداث الواردة في النص، واستنباط القيمة المستفادة من النص المقروء، وأوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع، والنتائج من خلال مجموعة من المقدمات، والملامح الشخصية التي يمكن أن نرسمها لصاحب النص (أبو غنيمة، 2010، ص91؛ جاب الله وآخرون، 2011، ص94؛ صديق، 2013، ص97؛ العدل، 2016أ، ص36؛ محمود، 2020، ص884).

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي وارتباطه بالقراءة، فإن الممارسات الصفية التي تجري في تدريسها، كما تشير الدراسات الحديثة، لا تعمل على تنمية مهاراتها بدرجة كافية، مما ترتب عليه ضعف التلاميذ في فهم المادة المقروءة؛ إذ ينصرف التركيز إلى مستوى الفهم المباشر دون مستويات الفهم الأخرى (محمد وآخرون، 2022).

2. إستراتيجية الدعائم التعليمية Scaffolding Instruction Strategy:

تعدّ إستراتيجية الدعائم التعليمية تطبيقاً لنظرية "فيجوتسكي" عن التعلم الاجتماعي ومفهومه عن منطقة النمو الوشيك (Lerman, 2001, p.97)، وعبر عن ذلك الدعم بقوله: تتكون فجوة بين معرفة الطالب ومعرفة المعلم، وتسمى الخبرة الأقرب لدى الطالب بمنطقة النمو الأقرب، ويتم ردم هذه الفجوة من خلال برامج التسقيل التي يستخدمها المعلم بشكل مؤقت لمساعدة الطالب على الربط بين المعرفتين (سميح، 2015، ص92)؛ وهي تشبه طريقة إنشاء المبنى؛ إذ يتم وضع الدعائم لكل مرحلة، ثم إزالتها عند انتهائها وحتى اكتماله (Zurek et al., 2014, p.28).

واقترح "فيجوتسكي" مرحلتين لنمو المعرفة، أولاهما: اكتسابها بشكل غير واعٍ وآلي، وثانيهما: زيادة تدريجية في السيطرة الواعية والنشطة على تلك المعرفة (عبد القادر وآخرون، 2008، ص100)، وتبرز العلاقة الترابطية بين إستراتيجية الدعائم التعليمية ومنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) من خلال ثلاثة عناصر، هي:

- الإرشاد: توجيه المتعلم وإرشاده.

- التحليل: تحليل طبيعة الاختلاف بين الأداء الفعلي والأداء المستهدف.

- المساعدة: إمداد المتعلم بالوسيط المناسب؛ ليصل من المستوى الموجود لديه إلى المستوى المستهدف (المالكي، 2018، ص305).

وعرفت إستراتيجية الدعائم التعليمية بأنها "إستراتيجية تعليمية تقوم على تقديم خبرات جديدة بناء على خبرات الطالب السابقة؛ من خلال التوضيح والشرح والمساندة واستخدام الوسائل التعليمية؛ للوصول إلى الهدف المرجو، ومن ثم يتناقص هذا الدعم تدريجياً إلى أن ينعدم ليصبح معتمداً على نفسه" (الزهراني وعسيري، 2019، ص35)، كما عُرّفت بأنّها "تقديم التوجيهات للمتعلم في أثناء تعلمه لإكسابه المهارات التي تمكنه من إكمال التعلم بمفرده" (الغامدي، 2016، ص9)، وهي أيضاً "توجيهات ومساعدات واضحة ومؤقتة، وتقليص المساعدات تدريجياً حتى يعتمد الطلاب على أنفسهم، وعدم استخدامها بصيغة مستمرة، واستخدامها خلال المواقف الصعبة بالنسبة إلى الطلاب" (شقاح، 2019، ص17).

وتتضح أهمية إستراتيجية الدعائم التعليمية في أنّها تساعد المعلم على بلوغ الأهداف المنشودة من خلال وضوح خطواتها (زيتون، 2003)، والتكيف مع قدرات التلاميذ لاستخدامها أسلوب التعلم بصورة متدرجة ومتسلسلة من الأسهل إلى الأكثر صعوبة (Anggadewi, 2017, p.212)؛ فهي تقدم دعماً يسمح للتلاميذ بالمشاركة بشكل هادف لاكتساب المهارة في مهمة تتجاوز قدراتهم غير المدعومة (Belland & Drake, 2013, p.903)، وبيّنت دراسة المتحمي (2019) أهمية استخدامها مع ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لإثارتها دافعية التلميذ واهتمامه مع مراعاة حاجاته، وقدراته، واهتماماته، وأساليب تعلمه، ومنحه المرونة في توظيف قدراته الإبداعية؛ من خلال العمل والممارسة، وليس مجرد الملاحظة والمشاهدة (ص26-27).

وترمي إستراتيجية الدعائم التعليمية إلى تعميق فهم المتعلمين للخبرات التي يمرون بها، وجعل التعلم ذي معنى ولضمان نجاح تطبيقها؛ لا بدّ من تهيئة التلميذ ومنحه الشعور بالمسؤولية لتنفيذ المهام المطلوبة، ودعمه علمياً ومعنوياً وفقاً لقدراته (سراج، 2017)، وتتضمن هذه الإستراتيجية نوعين من الدعائم، هما:

أدوات مساعدة، مثل:

- تلميحات التفكير والتأمل والتنظيم الذاتي، والتلميحات اللفظية.

- الوسائل التعليمية: استخدام الحاسوب، والوسائط التعليمية، والنماذج، والمجسمات.

- البطاقات التعليمية (يوسف، 2016، ص178).

إستراتيجيات تدريسية، من أبرزها:

- الكلمات المفتاحية: وتتطلب ربط الكلمات الجديدة المنطوقة أو المقروءة مع الكلمات التي سبق أن اكتسبها التلاميذ من قبل، وتتطلب قيامهم برسم صورة ذهنية

للكلمة المفتاحية المتداخلة مع الكلمات المختزنة في ذاكرة المتعلم (شحاتة، 2022، ص8-9).

- النمذجة: وتتضمن فكرة، وحدثاً، ونظاماً، أو عملية، وهي تستخدم لوصف وشرح الظاهرة التي لا نستطيع استخدام الخبرة المباشرة معها (قرني، 2013، ص284).

- تلخيص المقروء: وهي عملية فكرية تتضمن القدرة على إيجاد لبّ الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسة منه، والتعبير عنها بوضوح وإيجاز (عبد الله، 2015، ص75).

- حل المشكلات: وهي منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب، بوجود مشكلة تستحق التفكير، والبحث عن حلها وفقاً لخطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات (المياحي، 2019، ص127).

- التعليم التعاوني: وهو "أسلوب تعليمي يعتمد على تقنيات تربوية حديثة في العملية التعليمية، هدفه تدريب التلاميذ على العمل في جماعات صغيرة مع بعضهم بعضاً لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسؤولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب" (محمد وعواد، 2013، ص7).

- التغذية الراجعة: وهي "عملية تقديم مثيرات ومعلومات إضافية غير مستهدفة في الموقف التعليمي المحدد، وهذه المعلومات والمثيرات قد يتم تقديمها في بداية الموقف التعليمي المحدد أو في نهايته أو بشكل ضمني؛ إذ إنّ هذه المعلومات والمثيرات من الممكن أن تصبح أهدافاً تعليمية مستقبلية" (عمر، 2016، ص81).

- الخرائط المفاهيمية: وهي "طريقة لترتيب المعلومات وتمثيلها على شكل أقرب للذهن، وتعتمد على رسم خريطة أو شكل يماثل كيفية قراءة الذهن للمعلومة؛ إذ يكون المركز هو الفكرة الأساس، ويتفرع على حسب الاختصاص أو التصنيف أو التوالي، وقد يتفرع من الفروع على حسب تشعب الموضوع" (عبد الستار، 2017، ص229).

- التوضيح، والتوسع: ويقصد به توضيح وتفسير الأشياء التي يصعب على التلاميذ فهمها من تلك المفردات الصعبة، ولابد من تبسيطها والنزول بها إلى مستوى التلاميذ.

- المتشابهات: وتستخدم للربط بين الخبرات السابقة للطلبة، والخبرات الجديدة؛ فهي تحاول إيجاد علاقة بين موضوعين، يعرف الطالب أحدهما ولا يعرف الآخر؛ فيحاول إيجاد السمات المشتركة وغير المشتركة بين الموضوعين (عبيدات وأبو السميد، 2014، ص187).

- طرح الأسئلة: إذ تعد وسيلة تنفيذية مهمة لاشتراك الطلاب في استنباط المعلومات مع المعلم، وهي الوسيلة المفضلة للمراجعة، وللتطبيق، والاستنباط.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى خطوات عديدة لهذه الإستراتيجية (سميح، 2015، ص92؛ حجازي وآخرون، 2020، ص455؛ هندي، 2021، ص1397، منيع، 2022، ص13)، ويمكن تلخيص أبرز مراحل تطبيق

إستراتيجية الدعائم التعليمية وخطواتها، على النحو الآتي:

مرحلة التهيئة: وتكون قبل الدرس؛ وذلك من خلال:

- تعرف الخلفية المعرفية للتلاميذ وربطها بالمعلومات الحالية.
- يعطي المعلم فكرة عامة عن الدرس وعناصره.
- وضع الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمة.

مرحلة تقديم النموذج التدريسي الجديد: وتتطلب هذه المرحلة ما يأتي:

- استخدام التلميحات والمحسوسات والتساؤلات.
- إعطاء نموذج لتعلم المهارات العقلية والعملية المستهدفة.
- توظيف التفكير بصوت عالٍ.

مرحلة الممارسة الجماعية الموجهة: وتتضمّن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- بدء المعلم باستخدام مواد وأفكار بسيطة، ثم يزيد الصعوبة بالتدريج.
- مشاركة المعلم تلاميذه جزئياً، وإكمال الأجزاء الصعبة عند الضرورة.
- استخدام المعلم بعض التلميحات والكلمات المساعدة.
- توزيع التلاميذ إلى مجموعات عمل صغيرة تمهيداً للعمل الفردي.

مرحلة التعلم الفردي: يترك كل تلميذ في هذه المرحلة ليتعلم بمفرده، وتحت إشراف المعلم، كما يشترك المعلم مع تلاميذه في التدريس التبادلي.

مرحلة التغذية الراجعة: وتتضمن هذه المرحلة مساعدة التلميذ على تقويم عمله وفقاً لنماذج معدة سابقاً، تتضمن جميع خطوات أداء المهمة، وإعادة تقديم النموذج التدريسي الصحيح عند الحاجة.

نقل المسؤولية: يتمّ في هذه المرحلة نقل المسؤولية من المعلم إلى لتلميذ، وإلغاء الدعم المقدم له من المعلم؛ مع مراجعة أدائه دورياً حتى يصل إلى مرحلة الإتقان.

زيادة العبء تدريجياً: وتتضمّن رفع درجة الاستقلالية؛ مع التمهيد لممارسة تعليمية أخرى يقوم بها التلميذ بمفرده؛ إذ يتم إزالة الدعامات تدريجياً في أثناء النشاط بمجرد أداء التلميذ له بصورة مستقلة.

إزالة الدعامات نهائياً: حين ينتقل التلميذ إلى مرحلة إتقان المهارات المطلوبة، يتم إزالة الدعامات تدريجياً في أثناء النشاط، بمجرد بدء التلميذ بتحمل مسؤولية إتمام المهمة، مع مراعاة تقليل المجموعات.

الممارسة المستقلة: وهي المرحلة الأخيرة، وفيها تمنح الفرصة للتلميذ، لممارسة العمل بطريقة مكثفة وشاملة؛ عن طريق تيسير تطبيق مهام وأنشطة على أمثلة لدروس أخرى جديدة تطبق فيها خطوات التعلم.

وعلى هذا، تعد إستراتيجية الدعائم التعليمية من الإستراتيجيات المهمة التي تسهم في فاعلية التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (بلجون، 2015)،

والمحافظة على استمرارية مشاركتهم في أثناء أداء المهمة وتحفيزهم؛ فضلاً عن تعزيزها لاستقلاليتهم (Radford et al., 2015)؛ بالإضافة إلى إمكانية توظيفها مع أي مهمة أكاديمية (Boştină-Bratu et al., 2022, p.214)، كما تُقدَّم بوصفها بديلاً لتوفير التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم، ليس بهدف إتقان المواد تدريجياً فحسب؛ بل لتعزيز الدافعية والثقة لديهم (Anggadewi, 2017, p.217)، ولفاعليتها في تحسين الفهم القرائي (Siswanti & Rahmaniah, 2018)، فقد أسهمت إستراتيجية الدعائم المرئية وإستراتيجية القراءة المكثفة في رفع معدل تحصيل الطلاب للفهم القرائي مقارنة بأولئك الذين درسوا وفقاً للطرائق الأخرى (Mortini & Jaya, 2021, p.34)، في العديد من الجوانب، من أبرزها:

- التمكن من العثور على الفكرة الرئيسة في النص.
- العثور على معلومات محددة واردة في النص.
- استخدام الضمائر المناسبة في النص.
- فهم معنى الكلمات أو العبارات (Narina, 2022).

3. صعوبات التعلم:

ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة أن صعوبات التعلم هي "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والرياضيات، والتي لا تعود لأسباب تتعلق بأي نوع من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2016، ص10)، وقد اختلفت التقديرات حول أعداد أو نسب التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية اختلافاً كبيراً؛ ففي حين يرى بعض الباحثين أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى (1٪)، يعتقد آخرون أنها قد تصل إلى (20٪)، غير أن النسبة المعتمدة عموماً هي (2-3٪) (بطرس، 2014).

وفيما يخصّ انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المدارس في المملكة، فلا توجد نسبة إحصائية محدّدة، ولكن يمكن تقديرها من خلال معرفة نسبة التلاميذ الذين تقدم لهم خدمات إلى مجموع تلاميذ المدارس التي تقدم تلك الخدمات، خاصة وأن هذه الخدمات أصبحت واسعة الانتشار، وعليه يمكن القول، مع درجة من التحفظ، بأن حوالي (7٪) من تلاميذ المدارس بحاجة إلى خدمات صعوبات التعلم (أبونيان، 2012، ص21-24).

وتعدّ صعوبات تعلم القراءة من أبرز صعوبات التعلّم، وهي "إحدى صعوبات التعلم الأكاديمية التي تظهر في عدم قدرة الطفل على الربط بين أصوات الحروف وأشكالها، ودمج الأصوات، ودمج المقاطع الصوتية، وتقسيم الكلمة إلى أصوات فردية، وتعرف القافية واتباع القافية وإبدال أصوات في الكلمة" (سليمان وآخرون، 2022)، وهذه الصعوبات تؤدي إلى ضعف الفهم القرائي، والحد من قدرة التلميذ على القراءة التي تعوق عملية نمو المفردات اللغوية، وتقلل من الخلفية المعرفية للتلميذ (محمد، 2018).

دراسات سابقة:

أجري العديد من الدراسات حول استخدام الدعائم التعليمية في تنمية المهارات المختلفة، على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي، وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، فمن الدراسات التي أجريت في توظيف إستراتيجية الدعائم التعليمية مع ذوي صعوبات التعلّم، دراسة الصعيدي (2014) التي أسفرت عن أن السقالات التعليمية المدعومة إلكترونياً ساعدت على اشتراك تلاميذ الصف الأول المتوسط ذوي صعوبات التعلم بقدر كبير في العملية التعليمية؛ من خلال الحرية في التفاعل بينهم، وكشفت دراسة أبو العينين (2015) عن أن أكثر مظاهر صعوبات تعلم القراءة شيوعاً عدم التمييز بين الحروف المتشابهة في طريقة كتابتها، وأثبتت فاعلية نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية، في علاج مظاهر العسر القرائي لدى عينة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وأشارت دراسة "لي" وآخرون (Lei et al., 2020) إلى أن السقالات الحركية واللغوية كانت الأكثر فائدة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تنمية التفكير الرياضي، وأن السقالات التعليمية تعد إستراتيجية تعليمية فعالة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يخصّ توظيف هذه الإستراتيجية في تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي، في مراحل التعليم المختلفة، فقد أظهرت دراسة "تشو" (Chou, 2013) إلى تمكن تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من فهم القصص بعد استخدام الدعائم التعليمية؛ فضلاً عن التمكن من القراءة بطلاقة والاستمتاع بحضور حصص القراءة، وبيّنت دراسة "راجان وسام" (Rajan & Sam, 2014) تفوق تلاميذ المرحلة المتوسطة في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الفهم القرائي بعد تقديم الدروس باستخدام دعائم الأسئلة، وأسفرت دراسة "ليستري وميسدي" (Lestari & Misdi, 2016) عن وجود اختلاف كبير في نتيجة تعلم طلاب الصف الثامن الإعدادي في إندونيسيا قبل تطبيق الدعائم المرئية وبعده، وكشفت دراسة "سيسوانتي ورحمانية" (Siswanti & Rahmaniah, 2018) عن فاعلية الدعائم التعليمية في تدريس الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الابتدائي، وبيّنت دراسة محجوب وآخرون (2018) فاعلية إستراتيجيتي السقالات التعليمية والخرائط الذهنية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتوصّلت دراسة الزهراني وعسيري (2019) إلى فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة، وأظهرت دراسة (Narina, 2022) أن إستراتيجية الدعائم التعليمية تسهم بشكل فعال في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ، وأنّ استخدام تقنيات إستراتيجية الدعائم التعليمية أسهم في تحسن مستوى فهم التلاميذ للنصوص الوصفية والإجرائية، في المهارات

الآتية: (الاستنتاج العام، والعثور على معلومات محددة واردة في النص، والقدرة على معرفة الضمائر المناسبة في النص، وتمكن التلاميذ من فهم معنى الكلمات في النص، كما أبرزت النتائج إسهام تقنيات إستراتيجية الدعائم التعليمية في تحسين البيئة التعليمية من حيث حفز التلاميذ للمشاركة، وتهيئة جو تعليمي جاذب، ورفع مستوى تركيزهم في الدرس، وزيادة مستوى التعاون، وأسفرت دراسة "ياولونج" (Yawiloeng, 2022) عن أن معظم طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أدركوا تعليمات المعلم والنصوص متعددة الوسائط، مثل النصوص المرئية والصور لتعزيز فهمهم للقراءة، وأظهرت أن الطلاب يعتقدون أن مواقفهم الإيجابية تجاه استخدام النصوص متعددة الوسائط وتعلم القراءة مع أقرانهم، يساعدهم في الفهم القرائي.

يتّضح من خلال العرض السابق، أنّ البحث الحالي يشترك مع الدراسات السابقة جميعها، في تناول إستراتيجية الدعائم التعليمية، والمنهج المتّبع وعينة البحث، وفي حين يتّفق مع دراسة "شو" (Chou, 2013)، و"راجان وسام" (Rajan & Sam, 2014)، و"ليستري وميسدي" (Lestari & Misdi, 2016)، و"سيسوانتي ورحمانية" (Siswanti & Rahmaniah, 2018)، ومحجوب وآخرين (2018)، والزهراني وعسيري (2019)، و(Narina, 2022)، و(Yawiloeng, 2022)، التي تناولت إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية الفهم القرائي، فإنّه يختلف عنها من حيث تناوله الفهم القرائي التفسيري على وجه الخصوص، مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، وهو ما تتطرّق له الدراسات السابقة، كما يختلف من حيث المنهج مع دراسة "لي" وآخرين (Lei et al., 2020)، التي طبقت منهج دراسة الحالة، ودراسة "نارينا" (Narina, 2022)، التي اتبعت المنهج المختلط، و"ياولونج" (Yawiloeng, 2022)، التي استخدمت المنهج الوصفي (الكمي)، وعلى الرغم من اتفاقه مع دراسة الصعيدي (2014)، وأبو العينين (2015)، و"لي" وآخرين (Lei et al., 2020)، التي تناولت ذوي صعوبات التعلّم، فقد اختلف عنها في تناول صعوبات التعلّم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي نوع الصعوبات التي تمحورت حول تعلّم الرياضيات والعسر القرائي.

وقد أفاد البحث من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب، واختيار العينة والأدوات المناسبة، وكذلك في معرفة الأداة الأمثل لقياس مهارات الفهم التفسيري، وطريقة صياغة الأنشطة وتقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؛ بما يسهم في تعزيز صدق هذه الأدوات ودقّة نتائجها في التعليم والتقويم.

منهجية وإجراءات البحث:

1. منهج البحث:

إن التصميمات شبه التجريبية quasi-experimental designs تصميمات تجريبية "خالصة تماماً"، إلا أن الباحث يدرس تأثير المعالجة في مجموعة كاملة، بدلاً من القدرة على

التوزيع العشوائي للمشاركين على المجموعتين التجريبية والضابطة (Mertens & Mclaughlin, 2004, 71). ويهدف إلى ضبط أثر العوامل المستقلة، أو إلى ضبط أثر العوامل الوسيطة أو الدخيلة، أو ضبط مصادر التباين الخطأ، في المتغير التابع أو المتغيرات التابعة ما أمكن، وكلما كان التصميم أكثر ضبطاً كلما كانت النتائج أكثر دقة والعكس صحيح (الروسان، 2014، 100). هو "منهج يدرس العلاقات السببية بين المتغيرات المسؤولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث والتأثير فيها بشكل مباشر أو غير مباشر" (لطيفة وآخرون، 2020، 22). ويعرف بأنه "محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا المتغير المستقل الذي يتحكم فيه الباحث ويود تحديد وقياس تأثيره" (العدل، 2014، 334). هو "التفسير المتعمد والمضبوط للشروط المحددة لواقعة معينة وملاحظة التغييرات الناتجة عن هذه الواقعة وتفسيرها" (القيم، 2012، 121).

واعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي بعدي)؛ لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، وعلى هذا تمّ اختيار عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة، ثم تصميم البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية، وبناء اختبار الفهم القرائي التفسيري، ثم تطبيق الاختبار قبلياً على مجموعتي الدراسة، وتطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية فقط، ثم تطبيق الاختبار بعدياً، لمقارنة نتائجه مع نتائج التطبيق القبلي لقياس فاعلية البرنامج المقترح مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2. مجتمع البحث وعينته:

تمثّل مجتمع البحث جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي، الذين تمّ تشخيصهم من قبل معلمي صعوبات التعلم، في منطقة الجوف، في مادة لغتي الجميلة؛ خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1445هـ، 2024/2023م، والبالغ عددهم (27) تلميذاً (إحصائية إدارة التعليم بمنطقة الجوف، الفصل الدراسي الأول، 1445). ونظراً لقلة عدد أفراد المجتمع، تمّ اختيارهم جميعاً ضمن العينة، ولمّا كانت إجراءات التحقّق من الصدق والثبات والتطبيق الفعلي تقتضي اتّخاذ شروط صارمة لضبط العينة، يمكن توضيح توزّع العينة النهائية على النحو الآتي:

2.1 العينة الاستطلاعية: تمّ اختيار عينة استطلاعية بلغت (4) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية؛ وذلك بهدف التحقّق من صدق البرنامج ومناسبته وإمكانية تطبيقه على عينة الدراسة، بالإضافة إلى التحقّق من صدق اختبار الفهم القرائي التفسيري وثباته ومعاملات سهولة أسئلته وصعوبتها وتمييزها.

2.2 العينة الفعلية: بعد استبعاد عينة البحث الاستطلاعية، اقتصرت العينة على (23) تلميذاً، تمّ مخاطبة أولياء أمورهم؛ طلباً لموافقتهم على المشاركة في البرنامج

التعليمي، وقد استبعد (11) تلميذاً عن المشاركة لعدم ورود موافقة أولياء أمورهم؛ وبذلك اقتصرت عينة الدراسة الفعلية على (12) تلميذاً، توزّعوا على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ضمّت كلّ مجموعة (6) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس الابتدائي.

وبما أنّ العينة متكافئة من حيث العمر الزمني والمرحلة الدراسية ونوع صعوبة التعلم، تمّ إجراء التجانس والتكافؤ بين المجموعتين في متغير الفهم القرائي التفسيري؛ وذلك من خلال تطبيق اختبار الفهم قبلياً، على عينة الدراسة البالغة (12) تلميذاً، وتحليل البيانات باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في الجدول (1).

جدول (1): دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي.

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الفهم التفسيري	ضابطة قبلي	6	5.92	35.50	14.50	0.571
	تجريبية قبلي	6	7.08	42.50		

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الفهم التفسيري القبلي؛ وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

3.متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات الدراسة بالآتي:

3.1 المتغير المستقل: وهو البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية.

3.2 المتغير التابع: وهو الفهم القرائي التفسيري، وتعبّر عنه درجات التلاميذ على اختبار مهارات الفهم القرائي بمستواه التفسيري.

4. أدوات البحث:

4.1 قائمة مهارات الفهم القرائي التفسيري:

وتم إعداد قائمة أولية لمهارات الفهم القرائي التفسيري استنادا إلى الأدبيات والدراسات السابقة، وإلى أهداف تعليم القراءة في الصف السادس الابتدائي، وآراء بعض الخبراء والمتخصّصين، وشملت (5) مهارات.

وللتحقّق من صدق القائمة تمّ عرضها على (13) من المحكّمين، والمتخصّصين، والخبراء، في تخصّص صعوبات التعلم واللغة العربية وآدابها والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ لاستطلاع آرائهم حول أهمية المهارات ومناسبتها للتلاميذ، ودقة صياغتها اللغوية، وبعد جمع آراء المحكّمين وتحليلها، تم التعديل

وفقا لها، لتصبح أكثر دقة في التعبير عن مضمون المهارة.

اختبار الفهم القرائي التفسيري (إعداد الباحثان):

هدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم التفسيري، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلّم، في موضوعات القراءة المقرّرة، في كتاب لغتي الجميلة، للعام 1445هـ؛ وذلك لتعرّف أثر البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم التفسيري، وتمّ الاستناد في إعداد الاختبار إلى مصادر أبرزها: بعض الأدبيات والدراسات ذات الصلة، ومنها: دراسة "ليستري وميسدي" (Lestari & Misdi, 2016)، والثبيتي (2018)، والبقعاوي والنصار (2019)، والعبدلي (2021)، و"نارينا" (Narina, 2022)، كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، وبعض اختبارات القراءة المرتبطة بها، وقائمة مهارات الفهم التفسيري، التي تمّ ضبطها لأغراض البحث.

وبناء على ما سبق، حددت أسئلة الاختبار بـ(15) سؤالاً، تقيس (5) مهارات، بواقع (3) أسئلة لكلّ مهارة، وتكوّن الاختبار من ثلاثة نصوص قرائية، مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وعقب كلّ نصّ (5) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، تغطي مهارات الفهم التفسيري، كما تمّ كذلك وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة مناسبة لمستوى التلاميذ، توضّح لهم الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته.

أ. الصدق الظاهري للاختبار:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة "اختبار الفهم التفسيري" بصورته الأولية، تم عرضه على (15) من المحكمين المتخصصين في صعوبات التعلم والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة الأسئلة للمهارة الذي تنتمي إليها، مع إضافة التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاختبار.

وبعد جمع ملاحظات المحكّمين وتحليلها، تبيّن أن معظم الأسئلة كانت مناسبة، وكافية لقياس ما وضعت لقياسه، ومن أبرز الملاحظات التي أشاروا إليها، تصويب بعض الأخطاء اللغوية والإملائية، وتعديل بعض الأسئلة والبدائل المرتبطة بها، وقد تمّ الأخذ بمعظم الملاحظات والمقترحات التي أشار إليها المحكّمون، وأجريت التعديلات المطلوبة؛ ليصبح الاختبار بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار، قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية تكوّنت من (4) تلاميذ، ثم جرى تحليل البيانات، وحساب معامل الارتباط "بيرسون" Person Correlation بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (2) يوضّح نتائج معامل الارتباط.

جدول (2): معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجة كلّ سؤال والدرجة الكلية للاختبار.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.802**	6	0.776**	11	0.623**
2	0.562**	7	0.552**	12	0.550**
3	0.617**	8	0.661**	13	0.755**
4	0.636**	9	0.636**	14	0.602**
5	0.796**	10	0.622**	15	0.816**

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الأسئلة والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.01)، وقد امتدّت قيم معاملات الارتباط بين (0.523-0.816)، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ تشير إلى اتّساق البنية الداخلية للاختبار، وتمتّعه بدرجة جيدة من الصدق.

ج. ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تمّ استخدام طريقة إعادة التطبيق؛ وذلك من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية، على نحو ما ورد سابقاً، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى، بفاصل زمني قدره (10) أيام، ثم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة معامل ثباته (0.967)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهي درجة ثبات جيدة، يمكن معها الوثوق بنتائج تطبيق الاختبار.

د. حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

تمّ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للاختبار بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (4) تلاميذ؛ إذ تمّ احتساب متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ في الإجابة عن الأسئلة، وقد بلغ متوسط الزمن (20) دقيقة، وتمّ إضافة (10) دقائق، لمنح التلميذ الفرصة لقراءة النصوص جيداً، وقراءة تعليمات الاختبار؛ وبذلك أصبح الزمن المخصّص لتطبيق الاختبار (30) دقيقة.

هـ. تحليل مفردات الاختبار:

تمّ تحليل مفردات الاختبار على النحو الآتي:

معامل السهولة والصعوبة للاختبار: يتراوح معامل الصعوبة أو السهولة بين (صفر-1)؛ فتكون المفردة صعبة، كلما اقترب معامل صعوبتها من واحد؛ وهذا يعني أن معظم التلاميذ أجابوا إجابات خطأ عنها، وتكون سهلة، كلما اقترب معامل سهولتها من واحد؛ وهذا يعني أن معظم التلاميذ أجابوا عنها إجابات صحيحة؛ وقد تم حساب معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار، عن طريق المعادلة الآتية (الزوين والبصيص، 2022، ص457):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{خ}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

* ص: تمثّل عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة، * خ: تمثّل عدد الذين أجابوا إجابة خطأ.

أما مؤشّر السهولة فيحتسب من خلال المعادلة الآتية:

معامل السهولة = 1- معامل الصعوبة

وينبغي أن تتدرج الأسئلة في سهولتها بين (15٪-85٪)، حتى يتميّز الطلاب الأقوياء من الضعاف في التحصيل الدراسي (أبو جلالة، 2000، ص279-280)، والجدول (3) يوضّح نتائج هذه المعاملات.

جدول (3): معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار الفهم التفسيري (ن=4).

المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
1	25.0	75.0	9	75.0	25.0
2	75.0	25.0	10	75.0	25.0
3	50.0	50.0	11	75.0	25.0
4	50.0	50.0	12	25.0	75.0
5	50.0	50.0	13	50.0	50.0
6	25.0	75.0	14	50.0	50.0
7	50.0	50.0	15	75.0	25.0
8	25.0	75.0	--	--	--

يتضح من الجدول (3) أن معاملات سهولة مفردات الاختبار وصعوبتها، امتدّت بين (25.0، 75.0)؛ وهذا يدل على أن مفردات الاختبار تعد مناسبة لأغراض الدراسة.

معامل التمييز: يعدّ معامل التمييز من الخصائص المهمة، التي ينبغي أن تتوفر في الاختبارات، ويشير إلى مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات الاختبار، وتتراوح قيمة معامل التمييز بين (+1، و-1)، وقد أشارت بعض أدبيات القياس إلى أنّ الحدّ الأدنى المقبول في كثير من القياسات لمعامل التمييز (25٪)، وقد تقلّ أو تزيد بحسب الحاجة، وكلّما كان مرتفعاً في السؤال كان ذلك دالاً على تمييز السؤال (حسين، 2011، ص405)؛ وعلى هذا، تم حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار، عن طريق المعادلة الآتية: **معامل التمييز = س- ص/ن**

* س: عدد طلاب الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، * ص: عدد طلاب الفئة الدنيا في التحصيل ممن أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة، * ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

جدول (4): معاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري.

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.75	6	0.50	11	0.75
2	0.75	7	0.50	12	0.75
3	0.50	8	0.75	13	0.50
4	0.75	9	0.50	14	0.50
5	0.50	10	0.50	15	0.25

يتّضح من الجدول (4) أن معاملات تمييز أسئلة الاختبار، امتدّت بين (0.25-0.75)، بمتوسط قدره (0.50)؛ وهي معاملات مقبولة لأغراض الدراسة؛ وبهذا أصبح اختبار الفهم بصورته النهائية الجاهزة للتطبيق.

5. البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية:

تم إعداد البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية؛ من خلال اتّباع مجموعة من الإجراءات والممارسات؛ تشمل عناصر البرنامج التعليمي، على النحو الآتي:

5.1 تحديد أسس بناء البرنامج:

يستند البرنامج إلى مجموعة من الأسس، أبرزها:

- مساعدة التلاميذ من خلال إستراتيجية الدعائم التعليمية على اكتساب الخبرات المناسبة للبناء عليها، أو تنشيط ما لديهم من خبرات معرفية واستثمارها في تلقي المعرفة الجديدة ومعالجتها وفهمها.

- تقديم المساعدة وأشكال الدعم المختلفة للتلاميذ في أثناء تأدية الأنشطة القرائية المختلفة، وخاصة تلك التي لا يستطيع أداءها بمفرده، لتعينه على إنجاز المهمة والوصول إلى المعرفة بنفسه.

- تعرف خبرات التلاميذ وتوظيفها لنقل محتوى النشاط في البرنامج إلى داخل منطقة النمو الوشيك أو القريب؛ من خلال تزويدهم بدعائم تساند تعلّمهم في بيئة تعليمية تفاعلية.

- تدعيم فرص الممارسة والتدريب على مهارات الفهم التفسيري، باستخدام إستراتيجيات الدعم التعليمي المختلفة، فالنموّ المطلوب للمهارة يحتاج تكثيف التدريب والممارسة والمران.

- مراعاة اهتمامات التلاميذ وميولهم من خلال تقديم الدعم المناسب وإتاحة الفرصة لهم للاختيار من بين بدائل متنوّعة من الدعم والمهام، والاستعانة بمصادر تعلم مختلفة.

- تشجيع التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة، ومساعدتهم على الاندماج والتفاعل فيما بينهم؛ من خلال توظيف إستراتيجية الدعم والأنشطة الجماعية.

- زيادة دافعية التلاميذ من خلال التوجيه وتقديم الدعم الكافي، يسهم في تقليل فرص الإحباط، التي قد يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم عند ممارسة أنشطة الفهم القرائي التفسيري.

- تشجيع التلاميذ على المبادرة وتحمل المخاطرة والتعبير عن أفكارهم، وتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة القرائية.

- الاهتمام بتعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، واستثمار ما لديهم من مهارات اجتماعية في تدعيم ممارسة الأنشطة القرائية المختلفة.

- توظيف الوسائط التعليمية المختلفة من حاسب آلي، واستخدام السبورة الذكية وشبكة الإنترنت في تقديم الدعم والتدريب على مهارات الفهم التفسيري؛ لما لها من دور كبير في تعزيز دافعية التلاميذ.

5.2 أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم التفسيري اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في الصف السادس الأساسي، ولهذا فمن المتوقّع أن يكون التلميذ في نهاية البرنامج قادراً على أن:

- يستنتج الفكرة العامة للنص.
- يستنتج (يفسّر) المشاعر الواردة في النص المقروء.
- يستخلص الأفكار الضمنية من النص المقروء.
- يربط بين السبب والنتيجة في النص المقروء.
- يستنتج القيم الواردة في النص المقروء.

5.3 محتوى البرنامج:

اشتمل محتوى البرنامج على عدد من مهارات الفهم التفسيري؛ موزّعة على موضوعات القراءة، المقرّرة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي، من كتاب لغتي الجميلة، في الفصل الدراسي الأول، للعام 1445هـ، وقد تمّ اختيار وحدة (الوعي الصحي والاجتماعي) لمناسبتها، وتنوّع موضوعاتها، وضمّت الوحدة (7) دروس ونصوص قرائية، هي: المعلبات الغذائية، وصحتنا، والمشروبات الغازية، والضيف الصغير، وبرّ الملك عبد العزيز بوالده، والوصايا الخمس لأسنان صحية، وحساسية العين، وتمّ توزيع محتوى البرنامج على (7) جلسات، بواقع جلسة واحدة لكلّ موضوع، وخصّص لكل جلسة (30) دقيقة، واشتملت كلّ جلسة على عدد من المكوّنات، هي: (الهدف العام، والأهداف الفرعية، والإستراتيجيات المستخدمة، والوسائل التعليمية، والأدوات، والإجراءات التنفيذية للدرس)، وتسير إجراءات تنفيذ الدرس بناء على المراحل أو خطوات استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية، وتحديد أدوار كلّ من المعلّم والتلميذ في ممارسة أنشطتها، وتمثّلت هذه المراحل بالآتي: (قبل الدرس أو التهيئة، وتقديم النموذج التدريسي، والممارسة الجماعية الموجهة، وإعطاء التغذية الراجعة، وزيادة مسؤوليات التلاميذ، وإعطاء ممارسة مستقلة لكل تلميذ، والتقويم النهائي وملف إنجاز).

5.4 أنشطة البرنامج التعليمي:

اشتمل البرنامج على مجموعة متنوّعة من الأنشطة المنبثقة من إستراتيجيات الدعم المختلفة، ومراعاة المرونة في التخطيط لهذه الأنشطة، بما يتيح لجميع التلاميذ الفرصة لممارستها، على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، ومن أبرز الأنشطة التي تضمّنها البرنامج:

- نشاط تمهيدي بداية كل جلسة.
- قراءة النص قراءة جهرية وصامتة.
- المناقشة وطرح التساؤلات.
- استكمال جدول المعلومات وعرضها.

- إعداد الملخصات الخاصة بأفكار الموضوعات.
- المشاركة في تقييم الأقران.
- استخراج الكلمات والأفكار من النصوص.
- الإجابة عن ورقة العمل بشكل مستقل.

5.5 إستراتيجيات التدريس:

تمّ اختيار مجموعة من إستراتيجيات الدعم التعليمي المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في الصف السادس الابتدائي، تمثّلت بالآتي: (التنبؤ أو التوقع، والخطوط العريضة، وطرح الأسئلة، والتوضيح والتوسّع، والبطاقات التعليمية، والتلخيص، والتغذية الراجعة).

5.6 الوسائل والوسائط التعليمية:

تمّ استخدام مواد ووسائط متنوّعة، إضافة إلى الوسائل التقليدية، كالسبورة والكتاب، ومن أبرز الوسائط المستخدمة في البرنامج: السبورة الذكية، والحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت، والعروض التوضيحية Power Point، وبطاقات التدريب والتقويم، والأقلام الملوّنة، والسجلات أو ملفات الإنجاز.

5.7 أساليب التقويم:

لمّا كان هدف الدراسة تقويم تقدّم التلاميذ في مهارات الفهم التفسيري؛ اتّبع الباحث الخطوات الآتية:

- **التقويم القبلي**: وهدف إلى معرفة مستويات التلاميذ في الفهم القرائي التفسيري، قبل البدء بتقديم البرنامج، وعلى هذا تمّ تطبيق اختبار الفهم التفسيري، على المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **التقويم البنائي**: وهو التقويم المصاحب لتدريس موضوعات البرنامج؛ لتقويم تعلم التلاميذ في القراءة، ومدى تقدّمهم في مهارات الفهم التفسيري؛ عبر مراحل تطبيق البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة، ويتمّ بصورة شفوية أو كتابية، مثل طرح الأسئلة والإجابة عنها، وملاحظة القراءة الجهرية، واستخدام بطاقات التقويم، وملفّات الإنجاز في كلّ جلسة من البرنامج؛ لقياس مدى اكتساب التلاميذ للمهارات المستهدفة في كلّ جلسة.

- **التقويم النهائي**: وهدف إلى تقويم مستوى النموّ في مهارات الفهم التفسيري؛ من خلال تطبيق اختبار الفهم التفسيري بعدياً، على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، لمقارنة نتائج التطبيق البعدي مع القبلي.

5.8 مدة تطبيق جلسات البرنامج:

تكون البرنامج التعليمي من (7) جلسات، بالإضافة إلى (2) جلستين لتطبيق اختبار الفهم التفسيري القبلي والبعدي، واستغرق تطبيق البرنامج (شهراً واحداً)، والجدول (5) يوضّح توزّع جلسات البرنامج.

جدول (5): توزّع جلسات البرنامج على مراحل تطبيق الاختبار وموضوعات البرنامج في الوحدة المختارة.

المرحلة	التسلسل	الموضوع	عدد الجلسات	التاريخ
القياس القبلي	1	اختبار الفهم التفسيري	1	الأحد 11/ 2/ 1445هـ
تطبيق وحدة الوعي الصحي والاجتماعي	2	المعلبات الغذائية	1	من 13/ 02/ 1445هـ لغاية 13/ 03/ 1445هـ
	3	صحتنا	1	
	4	المشروبات الغازية	1	
	5	الضيف الصغير	1	
	6	بر الملك عبد العزيز بوالده	1	
	7	الوصايا الخمس لأسنان صحية	1	
	8	حساسية العين	1	
القياس البعدي	9	اختبار الفهم التفسيري	1	الأحد 16/ 03/ 1445هـ
المجموع			9	---

صدق البرنامج:

للتأكد من صدق البرنامج وكفايته ومناسبة الإجراءات المتبعة فيه لتنمية مهارات الفهم التفسيري لدى التلاميذ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (14) محكماً من المختصين في التربية الخاصة والمناهج وطرائق التدريس، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم، وقد أشار معظمهم إلى كفاية أنشطة البرنامج وإجراءاته ومناسبتها للتلاميذ، مع إجراء بعض التعديلات، في ترتيب الأنشطة وصياغتها اللغوية، واختصار بعضها لتتناسب مع الوقت المخصّص لتنفيذها.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS؛ وذلك من خلال تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، للمقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم لدى لمجموعة التجريبية، واختبار مان ويتني Mann-Whitney؛ للتحقّق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وللمقارنة بين المجموعتين في الاختبار البعدي، ومعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (R_{prb})؛ للتحقق من مستوى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم التفسيري.

عرض نتائج البحث، ومناقشتها:

1. النتائج المتعلقة باختبار الفرض الأول:

تنصّ الفرضية الأولى على أنّه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري".

وللتحقّق من صحة هذه الفرضية، تمّ استخدام اختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon Test، لتعّرف دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم التفسيري، والجدولان (6، 7) يوضّحان هذه النتائج:

جدول (6): متوسطات الرتب ومجموع الرتب لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

الاختبار	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
الفهم التفسيري	القبلي	6	3.50	21.0
	البعدي	6	9.50	57.0

يتضح من الجدول (6) أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الفهم التفسيري بلغ (3.50) مقابل (9.50) في التطبيق البعدي؛ وهذا يبرز الفروق الكبيرة بين قيم المتوسطات، وتظهر هذه النتيجة مقدار التحسّن الذي طرأ على مهارات الفهم القرائي التفسيري قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار؛ تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، واستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (R_{prb})؛ للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية من خلال تطبيق المعادلة الآتية:

$$R_{prb} = \frac{4(t1)}{n(n+1)} - 1$$

* R_{prb}: حجم التأثير أو قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي) لرتب الأزواج المرتبطة.

* T1: مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة، *N: عدد أزواج الدرجات (يوسف وإيمان، 2021، ص60).

جدول (7): نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي التفسيري.

الاختبار	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الفاعلية	مستوى الفاعلية
الفهم التفسيري	الرتب السالبة	0	0.0	0.0	2.207	0.027	1	كبير
	الرتبة الموجبة	5	3.5	21.0				
	الرتب المتعادلة	1						
	الإجمالي	6						

يتضح من الجدولين (6، و7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم التفسيري؛ فقد بلغت قيمة

(Z=2.207)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ ما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وبينت نتائج الجدول (7) أن قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (R_{prb}) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، بلغت (1.0)، وهذه القيمة تعني أنَّ حجم الأثر كبير؛ إذ يُعدُّ حجم الأثر المحسوب صغيراً إذا كان يساوي (0.4)، ومتوسطاً إذا كان (0.7)، وكبيراً إذا كان أكبر أو يساوي (0.9) (يوسف وإيمان، 2021، ص60)؛ وهذا التباين بين المتوسطين يرجع إلى إستراتيجية الدعائم التعليمية.

مناقشة الفرض الأول:

إن النتائج السابقة تؤكّد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة، وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "تشو" (Chou, 2013)، التي أشارت إلى تمكن الطلاب من فهم القصص نتيجة تعلّمهم باستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية، ودراسة "نارينا" (Narina, 2022)، التي أظهرت أن إستراتيجية الدعائم التعليمية تسهم بشكل فعال في تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ، كما تتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو العينين (2015)، التي بيّنت تأثير برنامج السقالات التعليمية في تنمية القراءة التحصيلية لدى التلميذات اللواتي يعانين من العسر القرائي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، بأن البرنامج المقترح؛ في ضوء إستراتيجية الدعائم التعليمية، أظهر كفاءة وفاعلية في تنمية مهارات الفهم التفسيري، ويؤكّد هذه النتيجة ارتفاع حجم أثر المعالجة التجريبية؛ استناداً إلى إستراتيجية الدعائم التعليمية، فقد أدّت أنشطة وإستراتيجيات الدعم المختلفة المتضمّنة في البرنامج، دوراً مهماً في نموّ مهارات الفهم التفسيري، فقد ساعدت التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم على التفكير بشكل أفضل، وتعرّف جوانب كثيرة في النصوص القرائية، لم تكن الطريقة المعتادة تلتفت إليها، انعكست على زيادة وعي التلاميذ بمكوّنات النصّ الأساسية، وقدرتهم على استنتاج الفكرة العامة للنصوص، وتفسير المشاعر، واستخلاص الأفكار الضمنية، والربط بين السبب والنتيجة، واستنتاج القيم الواردة في النصوص المقروءة.

2. النتائج المتعلقة باختبار الفرض الثاني:

تنصّ الفرضية الثانية على أنّه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي التفسيري".

وللتحقّق من صحتها، تمّ استخدام اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney، لتعّرف دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم، والجدول (8) يوضّح النتائج:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم.

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
الفهم التفسيري	الضابطة	6	3.50	21.0	2.905	0.004
	التجريبية	6	9.50	57.0		

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم التفسيري، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، بمتوسط رتب بلغ (9.50) في المجموعة التجريبية، مقابل (3.50) في المجموعة الضابطة.

مناقشة الفرض الثاني:

إنّ النتائج السابقة تدلّ بوضوح وجلاء على فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات الفهم التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "راجان وسام" (Rajan & Sam, 2014) التي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الفهم القرائي باستخدام دعائم الأسئلة، ودراسة "ليستري وميسدي" (Lestari & Misdi, 2016)، التي أشارت إلى وجود اختلاف كبير في نموّ الفهم القرائي قبل تطبيق الدعائم المرئية وبعده، ودراسة "سيسوانتي ورحمانية" (Siswanti & Rahmaniah, 2018)، التي أسفرت عن فاعلية الدعائم التعليمية في تدريس الفهم القرائي، مقارنة بالطرائق المعتادة.

إنّ إستراتيجية الدعائم التعليمية، بما وفّرته من أنشطة محبّبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، زادت من فاعليتهم في ممارسة هذه الأنشطة، وساعدت على تجاوز العديد من الصعوبات في التعامل مع الأنشطة القرائية المختلفة، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصعيدي (2014)، التي بيّنت أنّ اشتراك التلاميذ بفاعلية في أنشطة السقالات التعليمية المدعومة إلكترونياً، مع حرية التفاعل فيما بينهم، عزّز التحصيل الرياضي، وطوّر مهارات التفكير لديهم، ومع دراسة أبو العينين (2015)، التي أبرزت دور إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية القراءة التحصيلية لصالح التلميذات ذوات صعوبات التعلّم، ودراسة "لي" وآخرين (Lei et al., 2020)، التي بيّنت أن السقالات الحركية واللغوية كانت الأكثر فائدة لمساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تنمية التفكير الرياضي.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة، بأن البرنامج القائم على إستراتيجية الدعائم التعليمية، أظهر كفاءة وفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي التفسيري؛ إذ منحت التلاميذ الفرصة لإظهار قدراتهم في الاستنتاج والتفسير؛ فقد تضمّن البرنامج أنشطة قرائية مختلفة، كالقراءة الفردية، والقراءة التشاركية، والمناقشة وطرح الأسئلة، والتلخيص، وتقديم التغذية الراجعة؛ ولذلك أظهر التلاميذ نشاطاً

كبيراً في قراءة النصوص، وميلاً إلى ممارسة القراءة، والانخراط في أنشطة الاستنتاج والتفسير، وقد كان لهذا دور كبير في تقويم أخطاء الفهم ذاتياً، ومراجعة الحلول والأفكار وتقويمها ونقدها، فقد أدّت الاستراتيجية، دوراً واضحاً في دمج التلاميذ في الأنشطة القرائية بصورة محبّبة، كما وفّرت المرونة في معالجة مهارات الفهم التفسيري؛ إذ كان التلاميذ يعبّرون عن أفكارهم، وآرائهم، بصورة شفوية وبحرية؛ مع التفكير في المعاني والدلالات المختلفة.

توصيات البحث ومقترحاته:

- الاهتمام بمهارات الفهم القرائي عموماً، والفهم التفسيري على وجع الخصوص لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها باستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة، تراعي قدرات التلاميذ.

- تطوير محتوى منهج القراءة المقدّم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأساليب تقويم مهاراته، بحيث يتمّ تضمينه مهارات الفهم التفسيري المناسبة، وإثرائه بأنشطة متنوّعة تراعي ما بينهم من فروق.

- الاستفادة من قائمة مهارات الفهم التفسيري التي توصّلت إليها الدراسة، في تحليل محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتقويمها وتطويرها.

- الاهتمام بتدريب المعلّم في المرحلة الابتدائية على استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية، وتعريفه بأهميتها وأسس استخدامها، وإجراءاتها، وطريقة استثمار إمكاناتها على النحو الأمثل.

- اهتمام الباحثين بهذه الإستراتيجية، وما تنطوي عليه من ممارسات؛ من خلال البحث والدراسة والتجريب، وتوظيفها في تنمية المهارات المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

- بناء برنامج تدريبي لمعلّمي ذوي صعوبات التعلّم لتطوير مهارات التدريس من خلال إستراتيجية الدعائم التعليمية في المرحلة الابتدائية.

- إجراء دراسة مقارنة بين فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية وإستراتيجيات أخرى لتنمية الفهم القرائي التفسيري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سليمان. (2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*. دار الوراق للنشر والتوزيع.

إبراهيم، سليمان، وأحمد، هاني. (2011). *صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم*. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو العينين، إيمان. (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج معالجة المعلومات والسقالات التعليمية في علاج مظاهر العسر القرائي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات تعلم القراءة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (60)، ص69-130.

أبو جلالة، صبحي حمدان. (2000). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. مكتبة الفلاح.

أبـو غنيمـة، عـادل. (2010). *عـسر القـراءة وطـرق العـلاج*. الـدار الأكاديمية للعلوم.

أبونيان، إبراهيم سعد. (2012). *صعوبات الـتعلم: طـرق التـدريس والإستراتيجيات المعرفية*، ط2.الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيـان، إبـراهيم. (2019). *صـعوبات الـتعلم: طـرق التـدريس والإستراتيجيات المعرفية*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيان، إبراهيم، والدغمي، عهود. (2019). العلاقة بين الذاكرة العاملـة والفهم القرائي لدى التلميذات الـلاتي لـديهن صـعوبات تعلـم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،*4*(13)، ص60-100.

أحمد، بسمة، ونعمـة، وسـن. (2015). أثـر إسـتراتيجية KWLH في الاستيعاب القرائي لطالبـات الـصف الأول المتوسـط. *المجلـة المصرية للتربية العلمية*، *18* (3)، ص105–140.

البطاينـة، أسـامة، والرشـدان، مالـك، والـسبيلة، عبيـد، والخاطبـة، عبدالمجيد. (2015). *صعوبات التعلم النظريـة والممارسـة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، حافظ. (2014). *تدريس الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البقعاوي، سليمان بن بادي، والنصار، صالح بن عبد العزيـز. (2019). تنمية مهارات الفهـم القرائـي باسـتخدام إسـتراتيجية التـدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، *35*(3)، ص35-56.

بلجـون، كـوثر. (2015). فاعليـة الـسقالات التعليميـة في تنميـة التحصيل وبعـض مهـارات عمليـات العلـم لـدى تلميـذات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلـة التربويـة الدوليـة المتخصصة*، *9*(4)، ص174-202.

الثبيتي، مريم. (2018). إستراتيجية مقترحة في ضوء مـا وراء المعرفـة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الـصف الـسادس الابتدائي بمحافظة الطائف. *مجلـة العلـوم التربويـة والنفـسية*، *2*(14)، ص57-74.

جاب الله، علي، ومكاوي، سيد، وعبد الباري، ماهر. (2011). *تعليم القراءة والكتابة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حجازي، دينا أحمد، وعبد الله، مروة ديـاب، وسـنجي، سـيد محمـد. (2020). تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميـذ الـصف الـسادس الابتـدائي بمـدارس التربيـة الفكريـة باسـتخدام الـدعائم التعليمية. *مجلة كلية التربية*، *31*(124)، ص441- 472.

حسين، عبد المنعم. (2011). *القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية*. مركز الكتاب الأكاديمي.

حميدي، إيمان. (2018). *فعالية تدريس العلوم بالسقالات التعليمية في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى طالبات الـصف الأول المتوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملـك خالـد، السعودية.

رسلان، محمد محمود حسن. (2019). فعاليـة اسـتخدام إسـتراتيجية الـدعائم التعليميـة التكيفيـة معـززة ببرمجيـات الرياضـيات التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والترابطات البيئيـة لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة. *مجلـة تربويـات الرياضـيات*، *22*(11)، ص103– 158.

الروسان، فاروق (2014). *تـصميم البحـث في التربيـة الخاصـة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

زاير، سعد، وهاشم، عهود. (2017ب). فهم المقـروء: إسـتراتيجيتي (ليد والاتصال المتكرر) أنموذجاً. *مجلة كلية التربية الأساسـية*، *جامعة بابل*، (17)، ص212-224.

الزهـراني، أحمـد، وعـسيري، خالـد. (2019). فاعليـة إسـتراتيجية السقالات التعليمية في تنمية حل المسائل اللفظية لـدى طـلاب المرحلة المتوسـطة بمنطقـة الباحـة. *مجلـة كليـة التربيـة جامعـة أسيوط*، *35*(2)، ص1-46.

الـزوين، فرتـاج، والبـصيص، حـاتم. (2022). *تـصميم الـبرامج التعليمية: الدليل النظري والعملي للمصممين والبـاحثين*. دار

المسيلة للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن. (2003). *إستراتيجيات التدريس*. عالم الكتب.

سراج، سوزان. (2017). أثر استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية التحصيل ومهارات الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية، 17*(5)، ص730-816.

سليمان، عبد الرحمن، والبلاوي، إيهاب، وعبد الحميد، أشرف. (2013). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. ط3. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

سميح، شريف. (2015). *إستراتيجيات التربية العلمية وأنماط الفهم الخطأ*. دار الصحوة للنشر والتوزيع.

السيد، محمود. (2004). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: دار طلاس.

سيف، أحمد محمد. (2022). فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية، 23*(5)، ص210-247.

شحاتة، حسن سيد. (2022). تنمية الثروة اللغوية: إستراتيجيات ومداخل. *مجلة كلية التربية*، (104)، ص2-16.

شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية. الدار المصرية اللبنانية.

شقاح، سوزان، وخطايبة، عبد الله. (2019) .أثر استخدام نموذجي السقالات التعليمية ووودز في تنمية عمليات العلم وعادات العقل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة اليرموك.

الشيحة، مها. (2022). تنمية مهارات القراءة لدى الطالبات ذوات استخدام التدريس التشاركي في صعوبات التعلم وقريناتهن العاديات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 46*(3)، ص12-45.

صديق، رحاب. (2013). *صعوبات تعلم القراءة*. دار المعرفة الجامعية.

الصعيدي، منصور. (2014). فاعلية السقالات التعليمية "مدعومة إلكترونياً" في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1*(4)، ص185 - 244.

عبد الباري، ماهر. (2010). *إستراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الستار، جمال. (2017). *إستراتيجيات التدريس المعاصرة*. دار آمنة بين الأصالة والمعاصرة.

عبد القادر، فتحي، وسعد، مراد، وخليفة، وليد. (2008). *العسر القرائي والمعرفة القرائية النظرية والتطبيق*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الله، سامية. (2015). *إستراتيجيات التدريس: الأسس، النماذج، والتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي.

العبدلي، نجمة. (2021). فاعلية مدخل قراءة الصورة في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية في مادة لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(1)، ص56-85.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2014). *إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. دار الفكر.

العدل، عادل. (2016أ). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم*. عالم الكتب.

العدل، عادل (2014). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عدنان، هاشم عبد الرحمن. (2012). *فاعلية استخدام الوسائط*

المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

عطية، جمال سليمان. (2006). فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 16*(67)، ص139-182.

عمايرة، عبد الله. (2016). الاستيعاب القرائي بين التنظير والتطبيق. *مجلة كلية التربية للبنات. 27*(3)، ص1006-1021.

عمر، محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية التغذية الراجعة التعليمية في زيادة الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(10)، ص72-140.

العيسوي، جمال، والظنحاني، محمد عبيد. (2006). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (114)، ص107-147.

عيسى، يسري. (2014). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الغامدي، سعيد. (2016). *أثر اختلاف نمط السقالات التعليمية في برامج الفيديو التفاعلي على تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية في منهج الحاسب الآلي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.

غانم، رغدة. (2021). فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تدريس مادة تعليم التفكير لتنمية التنور النفسي ومهارات التفكير السابر لطلاب كلية التربية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15*(14)، ص281-341.

قرني، زبيدة. (2013). *إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب*. المكتبة العصرية.

القرني، علوان. (2015). *أثر نمط سقالات التعلم ببرمجيات الوسائط التعليمية المتعددة على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة.

القيم، كامل (2012). *مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في الدراسات الإنسانية*. مركز حمورابي للبحوث والدراسات الإستراتيجية.

الكبيسي، عبد الواحد، وطه، فائدة. (2015). فاعلية إستراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطالبات الأول متوسط في الرياضيات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3*(12)، ص171-234.

لطيفة، بهلول وياسمينة، عمامرة ونوال، بوعلاق (2020). *أساليب ومناهج البحث العلمي باتباع منهجية IMRED*. دار الأيام للنشر والتوزيع.

المالكي، عبد الرحمن. (2018). *إستراتيجيات التدريس الحديثة المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والإستراتيجيات*. مكتبة الرشد ناشرون.

المتحمي، مريم. *(2019). أثر نمط سقالات التعلم المرنة في المقررات الإلكترونية على التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الباحة، السعودية.*

محجوب، سمر. *(2018). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي السقالات التعليمية والخرائط الذهنية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.*

محمد، آمال. *(2018). فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في*

تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة، (23)، ص114-163.

محمد، عادل، وعواد، أحمد. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم النظرية: التشخيص، أساليب التدخل. الناشر الدولي.

محمد، هند، وبحيري، عطاء، ومحمد، سعيد. (2022). الخصائص السيكومترية لاختبار تحصيلي لمهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، (40)، ص298-315.

محمود، محمد. (2020). برنامج علاجي قائم علَى التعلُم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 79(2)، ص869-929.

المرعبة، أحلام محمد. (2017). إستراتيجية التدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 5(20)، ص114-145.

منصوري، مصطفى. (2018). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين التحقوا بالمدرسة في سن مبكرة. مجلة جامعة القدس، 7(22)، ص95-101.

منيع، سمر حسن أحمد. (2022). تأثير إستراتيجية الدعائم التعليمية على اليقظة الذهنية وتعلم بعض المهارات في هوكي الميدان. مجلة بحوث التربية الشاملة، (1)، ص1-75.

معنى فاعلية. (2020). من موقع القاموس العربي.

المياحي، إيثار. (2019). نماذج وإستراتيجيات التدريس الفعال. الرضوان للنشر والتوزيع.

المومني، فاطمة (2020). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي في تنمية مهارات توكيد الذات لدى طالبات العلوم التربوية في جامعة جرش. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (6)، 239-266.

هندي، إيرين. (2021). فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية لتدريس التربية الفنية في تنمية الثقافة الفنية والإنتاج الفني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المهنية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (36)، ص1391- 1474.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2022). دليل الخطط الدراسية المطور (الإصدار الثاني). الرياض.
https://shortest.link/5DoH

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2016). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (الإصدار الأول). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم.
https://2u.pw/HCaos

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (2020). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

يوسف، بورزق، وإيمان، أم الخيوط. (2021). أهمية توظيف مؤشرات الدلالة العملية في نتائج الدراسات النفسية والتربوية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(4)، ص55-62.

يوسف، ناصر. (2016). دراسة التفاعل بين إستراتيجية السقالات التعليمية والتفكير الناقد وأثره على التحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كلية التربية تخصص الصفوف الأولى. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 6(2)، ص149-218.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anggadewi, B. (2017). Scaffolding: How It Works for Students with Learning Difficulties. Proceedings The 2017 *International Conference on Research in Education* - Sanata Dharma University, p.210-217

Belland, B. R. (2014). Scaffolding: Definition, Current Debates, and Future Directions. In: Spector, J., Merrill, M., Elen, J., & Bishop, M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology. Springer*, New York, NY. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_39

Boştină-Bratu, S, Negoescu, A, and Morar, L. (2022). Scaffolding Strategies in Overpassing Language Learning Difficulties. *Land Forces Academy Review, 3*(107), p.210-215

Chou, C. (2013). Scaffolding EFL elementary students to read English picture storybooks. *Applied linguistics conference program*. The Chinese University of Chania.

Donna M. Mertens & John A, Mclaughlin. (2004). RESECH and EVALUATION METHODS in SPECIAL EDUCATION. دار (2021ترجمة احمد بن عبد العزيز التميمي) جامعة الملك سعود

Lei, Q., Xin, Y., Morita-Mullaney, T., & Tzur, R. (2020). Instructional Scaffolds in Mathematics Instruction for English Learners with Learning Disabilities: An Exploratory Case Study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 18*(1), p.123-144

Lerman, S. (2001). Cultural, Discursive Psychology: A Sociocultural Approach to Studying the Teaching and Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, (46), p.87-113

Lestari, N. F., and Misdi M. (2016). Using Visual Scaffolding Strategy for Teaching Reading in Junior High School. *English Language Teaching Perspective, 4*(2), p.131-138. http://dx.doi.org/10.33603/perspective.v4i2.1538

Lewis, R., & Doorlag, D. (2005). *Teaching Special Students In General Education Classrooms*, 7th Edition. Pearson College Div.

Mortini, A., & Jaya, A. (2021). Visual Scaffolding and Intensive Reading Strategies Based on Gender. *Esteem Journal of English Education Study Programme 4*(2), p.34-43

Muktamath, V. U., Hegde, P. R., & Chand, S. (2021). *Types of Specific Learning Disability*. In (Ed.), Learning Disabilities - Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.100809

Maskur, T., & Akbar, M. (2020). A Effect of the Students' Learning Independence, Social Intelligence, and English Reading Skills on their Writing Skills of English Recount Texts. *Indonesian Journal of Educational Research and Review, 7*(1), p.39-49

MCCORMICK ،J.S (1981). Effectiveness and efficiency. Journal of the Royal College of General Practitioners, 31, 299-302.

Narina, L. R. (2022). Scaffolding Technique in Reading Comprehension in the Junior High School. *Journal of Educational Study*, 2(2), p.142-150, doi:10.36663/joes.v2i2.275

Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*. (36), p.1-10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005

Rajan, P & Sam, P. (2014). The impact of scaffolding questions on the comprehension skills of middle school ESL students: An experimental study. *Man in India, 94*(4), p.839-852

Siswanti, P., & Rahmaniah, R. (2018). the use of scaffolding strategy in teaching reading at the first grade students of SMAN 4 Mataram in Academic Year 2017/2018. *Jurnal Pendidikan Berkarakter*, (1), p.27-33

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, (42), p.7-97

Yawiloeng, R. (2022). Using Instructional Scaffolding and Multimodal Texts to Enhance Reading Comprehension: Perceptions and Attitudes of EFL Students. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18*(2), p.877-894

Zurek, A., Torquati, J., Acar, I. (2014). Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2*(1), p.27-56

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (30)، ص ص 171 – 200، الرياض (2023م/ 1445هـ)

مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

د. عبد الرحمن بن عبد الكريم الناصر[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، تكونت عينة الدراسة من (33) معلما من معلمي برامج صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونه من (30) فقرة موزعه على ثلاثة أبعاد. وقد أشارت النتائج أن بعد الخدمات الموجهة للتغلب على المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.62)، بينما بعد الخدمات الموجهة للتغلب على المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأخيرة بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي (3.33)، بينما جاء مستوى تقديم الخدمات ككل بمستوى مرتفع وبمتوسط (3.77). بالإضافة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من شأنها أن تعزى إلى متغير الجنس على كافة الأبعاد باستثناء بُعد المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وجاءت الفروق لصالح المعلمات. ووجود فروق من شأنها أن تعزى إلى المرحلة التعليمية على كافة الأبعاد باستثناء بُعد المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، سنوات الخبرة على كافة الأبعاد. ووجود فروق تعزى لتلقي المعلمين لدورات تساعدهم في تقديم الخدمات التربوية لطلبتهم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورات. وكذلك وجود فروق تعزى لتلقي المعلمين لدورات تساعدهم في تقديم الخدمات لذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية، المشكلات المعرفية أو الوعي المعرفي أو الذاكرة على كافة الأبعاد باستثناء المشكلات الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، خدمات التربية الخاصة، معلمي صعوبات التعلم، تعليم الطلبة ذوي الإعاقة.

The level of provision of special education services for students with learning disabilities from the point of view of their teachers

Dr: Abdulrahman Abdulkareem Alnasser(1)

Abstract: The current study aimed to determine the level of provision of special education services for students with learning disabilities from the perspective of their teachers. The sample consisted of (33) male and female teachers working in learning disabilities programs. The study followed the descriptive survey method, and the study tool was a questionnaire consisting of (30) items distributed along three dimensions. The results indicated that the dimension of services related to academic problems came in first place at a high level with a higher average of (4.62), while the dimension of cognitive problems came in last place at a medium level with a mean of (4.62). (3.33), while the level of service provision was high with an average of (3.77). The results also indicated that there were no statistically significant differences due to gender in all dimensions except for the dimension of social or behavioral problems, and the differences were in favor of female teachers. It also indicated that there were differences due to the educational stage in all dimensions except for the dimension of social or emotional/behavioral problems, and the differences were in favor of the primary stage. While it indicated that there were no differences due to the variables of academic qualification and years of experience in all dimensions. While the results indicated that there were differences due to teachers receiving courses on educational services for their students with academic problems, the differences were in favor of the teachers who received the courses.

Key Words: Learning disabilities, special education services, Learning disabilities teachers, teaching students with special needs.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة المجمعة.

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

البريد الإلكتروني: *E-mail: aa.alnasser@mu.edu.sa*

مقدمة الدراسة:

تشكل عملية تهيئة الميدان التربوي والتعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أهمية بالغة، فهي تشمل على توفير التجهيزات المكانية والتقنية المناسبة، وإعداد وتطبيق أدوات التقييم والتشخيص، وتأهيل الكوادر البشرية للعمل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبالإضافة إلى العمل بفعالية مع أسرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومع أهمية تهيئة الميدان التربوي والتعليمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أنها وسيلة وليست غايةً، فالهدف الرئيسي لهذه التهيئة الميدانية هو تقديم خدمات مناسبة تلبي احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم التعليمية والسلوكية والاجتماعية والمعرفية، فلا حاجة للتلاميذ ولا أولياء أمورهم لأدوات تقييم وتشخيص وتجهيزات مكانية وتقنية وكوادر بشرية بدون تقديم خدمات مناسبة لاحتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

واستجابة لهدف التربية الخاصة بتقديم خدمات شاملة تلبي جميع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، شهدت خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تطور كبير. ولعل هذا لتطور جاء تلبية لمتطلبات هذا العصر من قوانين وتشريعات ودعوات حقوق الإنسان بشكل عام، والأفراد ذوي الإعاقة بشكل خاص (Florian, 2015)، فقد حصل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على خدمات التربية الخاصة وفقاً لما نصت عليه القوانين والتشريعات التي كفلت حقوقهم في جميع الجوانب ومن ضمنها حصولهم على خدمات التربية الخاصة.

وحظي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية على اهتمام مبكر (أبو نيان، 2020) إذ تمكنت هذه البرامج من توفير خدمات تعليمية متكاملة لهؤلاء الطلبة من خلال توظيفها للعديد من الممارسات والتجارب العالمية الفريدة والاهتمام بتقييمها المستمر (الجهني، 2022). ليكون هدفها الأساسي هو تقديم الخدمات التعليمية بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لهؤلاء التلاميذ.

وعلى الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة، إلا أنهم يشتركون بوجود بعض المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والانفعالية والمعرفية ومشكلات كفاءة الذاكرة على نحو متباين. مما يستوجب إيجاد خدمات وبرامج تعليمية موجهه لهم من شأنها أن تراعي خصائصهم وسماتهم التعليمية، والمعرفية، والانفعالية (Ford, 2013). الأمر الذي من شانه أن يشكل تحدياً لمقدمي هذه الخدمات. وذلك نظرا لما يفرضه من تحديات مرتبطة بضرورة تلبية هذه الاحتياجات المتباينة بما يضمن جودة هذه الخدمات وجودة مخرجاتها (الخطيب، 2021). لاسيما أن هذه الخدمات تقدم من مجموعة من المختصين في

الميدان التربوي.

ومن هنا فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف البحث في مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة والمتمثلة بتلك الخدمات التي تستهدف كلاً من المشكلات الأكاديمية، الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، المعرفية (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم القائمين على تقديم هذه الخدمات.

مشكلة الدراسة:

طالما شكلت قضية تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص بكونهم الفئة الأكثر انتشارا بين فئات التربية الخاصة في البيئات المدرسية هاجساً للقائمين على هذه الخدمات، بحيث يكون الاهتمام مركزاً على توفير كافة الخدمات لتلبي احتياجاتهم الأكاديمية والسلوكية الانفعالية، والمعرفية والإدراكية الفردية لهؤلاء الطلبة.

ونظراً لخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما يشير لها هالاهان وكوفمان (2006/ 2008) بأنهم لديهم مشكلات التحصيل الأكاديمي وتشمل القراءة والكتابة والرياضيات، مشكلات الإدراك الحسي والإدراك الحسي الحركي ومشكلات التآزر العام، اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مشكلات الذاكرة والمشكلات المعرفية ومشكلات ما وراء المعرفة، والمشكلات في الجوانب الاجتماعية والانفعالية. وكما أشارت بعض الدراسات إلى مجموعة من المشكلات والقصور التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالإضافة للقصور الواضح لديهم في المهارات الأكاديمية لديهم أيضاً العديد من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية وفقاً لما أشارت لها دراسة العتيبي (2016)، كما يظهر لديهم العدوانية والتمرد والانطواء والإحباط والخجل وعدم تحمل المسؤولية كما أوضحته دراسة العريفي (2015)، ويظهر انخفاضٌ في مفهوم الذات عن التلاميذ العاديين وفقًا لما أشارت له نتائج دراسة المياح (2006)، وبالرغم من ذلك يمكن تطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد أشارت نتائج دراسة الكندري (2019) إلى تطور المهارات الاجتماعية لدى عينةٍ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما كانت قد أشارت نتائج دراسة أجريت في الولايات المتحدة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تلقوا خدمات التربية الخاصة كانوا أكثر نجاحا في المدرسة من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ممن لم يتلقوا خدمات هذه الخدمات. كما وجدت الدراسة أيضًا أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ممن تلقوا خدمات التربية الخاصة قد تمكنوا من التخرج من المدرسة الثانوية والالتحاق بالجامعة ومؤسسات التعليم العالي. (Department of Education, 2018)، مما يعزز أهمية تلقي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على خدمات التربية الخاصة.

ولوجود هذه المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهمية وجود خدمات التربية الخاصة لتلبي احتياجاتهم، فكان من الضروري التأكد من مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة في برامج صعوبات التعلم، ومدى تلبيتها لجوانب الاحتياج لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك للوقوف على واقع هذه الخدمات المقدمة بهدف تحسينها وتطويرها، وبما أن معلمي صعوبات التعلم هم الأكثر معرفة بمثل هذه الخدمات ومستويات تقديمها، فقد جاءت الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس **"ما مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم"** والذي يتفرع عنه الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- ما مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة من وجهة نظر معلميهم؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم لخدمات التربية الخاصة المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة من شأنها أن تعزى إلى أي من متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة من وجهة نظر معلميهم في ضوء متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

من الممكن أن تتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية فيما يلي:

- قلة الدراسات التي بحثت في مجال مستوى تقديم الخدمات للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة بناء على عدد من المتغيرات.

- تمهيد الدراسة الحالية الطريق لدراسات أخرى ضمن مجال البحث.

- إسهام نتائج الدراسة في تزويد الميدان التربوي، بتقييم مستوى تقديم الخدمات للطلبة من ذوي صعوبات التعلم على اختلاف طبيعة المشكلات.

الأهمية التطبيقية:

أما الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فمن الممكن أن تتضح من خلال تزويدها لميدان البحث في التربية الخاصة بأداة لأغراض تقييم وتحديد مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتضح كذلك من خلال العمل على وضع التوصيات للعاملين والباحثين

وأصحاب القرار بناء على نتائجها.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة الحالية على المدارس التي تضم برامج للطلبة ذوي صعوبات التعلم من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1444هـ.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي صعوبات التعلم العاملين في برامج صعوبات التعلم بمحافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على محاولة معرفة مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. في ضوء خصائصهم المختلفة من شأنها أن تعزى إلى أي من متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة، حصول المعلم على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات في الجانب الأكاديمي، حصول المعلم على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية، حصول المعلم على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي "ما وراء المعرفية" أو الذاكرة)؟

وتتحدَّد نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة المستهدفة ومنهجية الدراسة المتبعة والأداة المستخدمة فيها وهي: (أداة مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، وهي من أعداد الباحث)، ومدى صدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

خدمات التربية الخاصة اصطلاحاً: "مجموعة الخدمات والبرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للطلبة ذوو الإعاقة وتشتمل على طرق التدريس والأدوات والتجهيزات والمعدات الخاصة الإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة اللازمة" (وزارة التعليم، 1437، ص6).

ويعرفها الباحث **إجرائيًا** بكونها مجموعة من الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم للتغلب على المشكلات الأكاديمية، الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، المعرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة لديهم.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم اصطلاحاً: وفقاً للتعرف الفدرالي الأمريكي 2004، والذي يشير أن هم الطلبة الذين لديهم "اضطراب في واحدة أو أكثر من المعالجات الفكرية (النفسية) الأساسية الداخلة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وقد يظهر هذا

الاضطراب على شكل قدرة غير سليمة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الإملاء، أو إجراء العمليات الرياضية. ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية والإصابة الدماغية والخلل البسيط في وظيفة المخ الدسلكسيا والحبسة النمائية. ولكن هذا المصطلح لا يشمل مشكلة التعلم الناتجة في الأساس عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي" (أبونيان، 2021، ص51).

ويعرفهم الباحث **إجرائيا** بأنهم الطلبة ممن تم تشخيصهم ضمن فئة صعوبات التعلم والملتحقين بخدمات غرفة المصادر ببرامج صعوبات التعلم بالمدارس المستهدفة ضمن عينة الدراسة.

معلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم اصطلاحاً: "هو معلم متخصص في التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم ويشترك بصورة أساسية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 1437، ص7).

ويعرفه الباحث **إجرائيًا** بأنه المعلم القائم على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس المستهدفة ضمن عينة الدراسة.

الإطار النظري:

خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

شهدت المملكة العربية السعودية تطور سريع في العقود الثلاثة الماضية على مستوى تقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة. ووفرت فرص التعليم للطلبة من ذوي الإعاقة جنبا إلى جنب مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة (هيئة الحكومة الرقمية، 2023)، وقد أشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1437) إلى خدمات التربية الخاصة بكونها مجموعة من الخدمات والبرامج والخطط والاستراتيجيات المصممة خصيصا لتلبية الاحتياجات التربوية الخاصة للطلبة ذوو الإعاقة وتشتمل على طرق التدريس والأدوات والتجهيزات والمعدات الخاصة بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة اللازمة.

إذ تهدف هذه الخدمات إلى تربية وتعليم وتأهيل الطلبة ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة، من خلال تدريبهم على اكتساب تلك المهارات التي تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم وفقا لخطط مدروسة وبرامج خاصة بهدف الوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم بما يضمن لهم جودة الحياة وإعدادهم للعيش المستقل والاندماج في المجتمع (Francisco et al., 2020)، فهي خدمات شاملة لجوانب المتعددة تقدم في جميع المراحل التي يكون فيها الطلبة ذوي الإعاقة بحاجة لخدمات التربية الخاصة بما فيها مرحلة التقييم والتشخيص ومرحلة إعداد البرنامج التربوي الفردي ومرحلة التدريس والتدريب.

وتمتد خدمات التربية الخاصة إلى توفير الخدمات في الجوانب السلوكية المتخصصة التي من شأنها أن تسهم وبشكل كبير إلى الحد من الآثار المترتبة على الإعاقة وتطوير

المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة وبالتالي زيادة فرص تكيفهم الاجتماعي وتحسين مفهومهم عن ذواتهم وتحسين الدافعية للتعلم لديهم. (Olson et al., 2011)، فهذه المنظومة من الخدمات في التربية الخاصة متصلة ومتسلسلة تسعى وبمختلف مراحلها إلى تعزيز خبرات النجاح والحد من خبرات الفشل خلال عملية التعليم والتدريب والتأهيل (يحيى، 2015)، ومع تنوع واختلاف احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة تتنوع خدمات التربية الخاصة لتلبي هذه الاحتياجات المختلفة.

ولعل من أبرز الخدمات المقدمة ضمن منظومة خدمات التربية الخاصة، الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وهي تلك المستهدفة بالدراسة الحالية والمتمثلة بتلك الخدمات التي تقدم للتغلب على المشكلات الأكاديمية، الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، المعرفية (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نظرا لكونها تمثل أبرز جوانب الاحتياج لدى هذه الفئة من الطلبة.

إذ أشار هاميل (Hammll, 2013) إلى صعوبات التعلم بكونها مجموعة متعددة ومتباينة من الاضطرابات التي تظهر بصورة واضحة في اكتساب واستخدام قدرات السمع، والكلام، القراءة، والكتابة التفكير، والحساب،المهارات الاجتماعية وتنشأ هذه الاضطرابات لدى الفرد بسبب من الاختلاف الوظيفي للجهاز العصبي وبالرغم من تزامن وجود صعوبات التعلم مع حالات الإعاقة الأخرى مثل ضعف السمع أو الإعاقة الذهنية والاضطرابات الانفعالية والسلوكية أو المؤثرات الاجتماعية البيئية من مثل الفروق الثقافية والتعليم غير المناسب والعوامل النفسية كاضطراب الانتباه وكل ما يمكن أن يسبب مشاكل تعليمية إلا أنها لا تعتبر نتيجة مباشره لهذه الحالات.

ولطالما كانت المشكلات الأكاديمية وما يترتب عليها من معيقات من شأنها أن تحد من فرص التعلم، هي السمة الأبرز لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ممن يبدون أداءً أكاديمياً متدنياً وبشكل ملحوظ عن مستوى قدراتهم. إذ يواجه بعضهم مشكلات في تعلّم الرياضيات، في حين أن أكثرهم يواجه مشكلات في تعلّم القراءة (Dyslexia)، والكتابة (Dysgraphia) وصعوبات الحساب (Dyscalculia) (ندا، 2009)، فالمشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لتعريفات صعوبات التعلم سمة ملازمة لهم باختلاف أشكالها ومظاهرها وأنواعها.

حيث تشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلى صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم التهجئة والتعبير الكتابي، وصعوبات تعلم الرياضيات. فلا تُوجد صعوبات تعلمٍ لدى هؤلاء الطلاب إذا لم يكن لديهم صعوباتٌ في مجالٍ واحدٍ أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات

(البتال، 2017)، وتعد صعوبات تعلم القراءة أحد أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين المصنفين بأن لديهم صعوبات التعلم، ويختلف مظاهرها، وتختلف صعوبات تعلم القراءة من فردٍ لآخر، حيث إن ذوي صعوبات التعلم مجموعةٌ غير متجانسةٍ. ويشير أبونيان (2012) إلى أن صعوبات تعلم القراءة تظهر على أشكالٍ متنوعةٍ، ولا يعني ذلك أن جميع جوانب القصور يجب أن تجتمع في فرد واحد بل قد تظهر في جانب واحد فقط من هذه الجوانب.

أما فيما يتعلق بالمشكلات في الجانب الاجتماعي وقصور المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم فتجدر الإشارة إلى أن هذا القصور يؤثر وبدرجة كبيرة على استجاباتهم في المواقف الاجتماعية واستجابتهم لمتطلبات الموقف الاجتماعي، الأمر الذي غالبا ما ينجم عنه إخفاقهم في بناء علاقات اجتماعية سليمة (رجب ودسوقي وعثمان، 2012)، فمستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفضةٌ (Milsom & Glanville, 2010)، وتتمثل هذه المشكلات في عدم قدرة الطالب على التعامل مع بعض المواقف الاجتماعية وعلى الاتصال والتواصل مع الآخرين، مما يؤدي إلى رفض الجماعة له نتيجة عدم فهم دواعي تصرفاته؛ مما قد يقود ضغوطات نفسية وتحديات قد لا يتمكن من تجاوزها بنجاح (أبو بكر، 2010)، وقد يكون لخبرات الفشل المتكررة في تعلم المهارات الأكاديمية دور في انتشار المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد أشارت الدراسات إلى أن ما نسبته (35٪ -59٪) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين هم عرضة للمشاكل الاجتماعية بحيث يفتقرون إلى القدرة في إقامة العلاقات الاجتماعية والاستمرار فيها مما يدفعهم لإظهار سلوكا عدوانيا أو انطوائيا في كثير من الأحيان، مما يقود إلى رفضهم من قبل أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، وصعوبة في تكيفهم، فيمتنعون عن المشاركة الصفية والمدرسية (العبداللات وآخرون، 2014)، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من المشكلات في تكوين مهارات اجتماعية مقبولة (Bauminger et al., 2005)، ويظهرون سلوكيات قد تكون غير منسجمة اجتماعياً أو قد ينسحبون من المواقف التي تتطلب مهارات اجتماعية.

ومما يجدر الإشارة إليه هنا أن تدني المهارات الاجتماعية يختلف باختلاف الصعوبة التعليمية التي يواجهها الطالب ذو صعوبات التعلم ومستواه الصفي (الخطيب والبستنجي، 2006). ولعل من أبرز الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية، صعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من تصرفات، الانسحاب الاجتماعي، والعدوانية غير مبررة تجاه أنفسهم أو الآخرين، بالإضافة إلى الاعتمادية إذ غالبا ما يبدون اعتماداً متزايداً على أسرهم والمعلمين أو غيرهم بالإضافة إلى ما يظهرون من تدني في

مفهوم الذات (عبد الوهاب، والشوربجي، وسالم، 2018)، بالإضافة إلى افتقارهم للمهارات الاجتماعية المقبولة التي تساعدهم على النجاح في مجتمعهم وكسب ثقة أقرانهم.

في حين يشار إلى المشكلات السلوكية بكونها عبارة عن أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خروجاً واضحاً عن الأعراف الاجتماعية المقبولة، يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوكيات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالتكرار والحدة، دون أن تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، هذا وتنعكس هذه السلوكيات على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين (كاشف، 2004)، مما قد تسبب بضرر على ذوات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلى أسرهم والمجتمع.

ولعل أبرز المظاهر المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم تتمثل بالنشاط الزائد، وتشتت الانتباه، بالإضافة إلى الاندفاعية وتدني مفهوم الذات،ومشاعر القلق،الذي يمكن تفسيره بكونه الخوف من المجهول، والمجهول بالنسبة للطفل هو دوافعه الذاتية، (Alesi, et al., 2014)، كما يبدي هؤلاء الطلبة حالة من عدم الثبات، حيث تتسم استجابات ذوي صعوبات التعلم بأنها كلية ومفاجأة وعصبية وغير منظمة، ولعل من أبرز هذه المشكلات لدى هؤلاء الطلبة تلك المشكلات المرتبطة بسوء التنظيم،إذ يعتبر سوء التنظيم أحد الخصائص التي يبديها ذوي صعوبات التعلم (الرباح، 2022)، كما قد يظهرون سلوكيات لا تتناسب مع أعمارهم الزمنية، مما قد يجعلهم أقل تقديراً في نظر أقرانهم ومعلميهم. ومما يجدر ذكره هنا ما أشارت إليه دراسة (مزراره، 2020) من حيث وجود ارتباط دال إحصائياً بين المشكلات السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومستوى تكيفهم المدرسي.

كما أن المشكلات الانفعالية التي قدي يكون منشأها ما يعانيه الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حالة فشل متكررة في تعلم المهارات الأكاديمية. فينظر إلى الانفعال أنه ظاهرةٌ ناشئةٌ تمثل العلاقة بين وظيفة النظم الفسيولوجية للفرد، والتجارب الماضية التي مر بها الفرد، والسياق الذي يكون فيه الشخص في هذه اللحظة لتقديم معلوماتٍ دقيقةٍ ومحددة السياق يمكن استخدامها لتوجيه السلوك، حيث تنشأ الانفعالات – مثل الغضب والسعادة والحزن والخوف – من العمليات البيولوجية الأساسية أو الجوهرية داخل الأفراد، وكذلك العمليات الاجتماعية الأساسية التي أنشأتها مجموعاتٌ من الناس، وهذا يعني أن الانفعالات ليست في الدماغ أو الجسم، ولا تنشأ من دوائر بيولوجية مخصصةٍ منفصلةٍ، كما أنها ليست الانفعالية برامج أو وحداتٍ اجتماعيةً وثقافيةً يتم تعلمها حصريًا، أو موجودةً فقط نتيجةً للسياقات والتجارب الاجتماعية، بينما الانفعالات من التفاعل بين الأنظمة البيولوجية المعقدة،

والأنظمة الاجتماعية (Bliss_moreau, 2020)، فقد يقود الخلل لأحد هذين النظامين إلى قصور واضح في الجوانب الانفعالية. هذا وقد أشارت(السليحات، 2020) إلى ارتباط الخصائص والسمات الانفعالية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالمستوى المعرفي للطالب كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا الجانب.

وترتبط صعوبات التعلم بآثارٍ قصيرة المدى، مثل: مفهوم الذات السلبي، وانخفاض التحصيل الدراسي، وانحرافات السلوك لدى التلميذ، وترتبط أيضًا بآثارٍ على المدى الطويل، مثل: صعوبة الحصول على وظيفةٍ أو الاحتفاظ بها (Cottrell, 2014)، كما أنهم يعانون من مشاكل اجتماعية وانفعالية (Elksnin & Elksnin, 2006). ولقد تناولت بعض الدراسات بعض من المشكلات المحتمل للطلابية ذوي صعوبات التعلم، والخدمات التي يجب توفرها للتغلب على هذه المشكلات لديهم.

بينما يشار إلى المشكلات المعرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة بكونها تلك المشكلات المرتبطة بضعف كفاءة استخدام الاستراتيجيات المعرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) والدافعية، وضعف كفايات الذاكرة والتي يتم العمل على حلها من خلال تعديل عمليات التفكير غير الظاهرة وكيفية تنمية مهارات التذكر لدى المتعلم. إذ أن تعديل عمليات التفكير لديه سيقود إلى تعديل السلوك الظاهر لديه (عجاج، 2016) الأمر الذي سيؤدي إلى مساعدة الطلبة على تجاوز المشكلات المعرفية وما وراء المعرفية والحد من الآثار المترتبة عليها، من خلال تزويدهم باستراتيجيات محددة لحل المشكلات بالإضافة إلى تجاوز مشكلات الدافعية والعجز المتعلم بتعزيز المبادرة الذاتية وإشراكهم ما أمكن في العملية التعليمية (Liang, & Panpan, 2019)، كما ينعكس على جودة تعلمهم للمهارات الأكاديمية، وقدرتهم على تنظيم وقتهم وجودة تخزينهم للمعلومات واسترجاعها.

الدراسات السابقة:

لطالما حظي موضوع الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام، والطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، ومعلميهم العاملين في تعليمهم وتأهيلهم باهتمام بالغ من خلال البحث العلمي، نظرا لما لذلك من أهمية بالغة في تحقيق برامج التعليم الشامل لأهدافه المرجوة منه على مختلف الأصعدة، وتتزايد هذه الأهمية مع تلك البرامج التي استهدفت الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لكونهم الفئة الأكثر انتشاراً من فئات التربية الخاصة، ووجودهم في البيئة الطبيعية لهم وهي المدارس العادية، حيث تعتبر البيئة الأقل تقييدا، ليتعلموا مع أقرانهم في الصفوف العادية، لضمان العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم، وقد حرص الباحث ومن خلال دراسته الحالية على مراجعة العديد من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، مما أسهم بالإحاطة بالموضوع من كافة جوانبه، ومما من شانه أيضا أن يثري المعرفة بالإطار العام لمشكلة الدراسة الحالية وفيما يلي

استعراض لأبرز الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

قام الصرايرة (2023) بدراسة هدفت إلى تقييم مستوى خدمات التنمية المستدامة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (133) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ولقياس مستوى خدمات التنمية المستدامة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم استخدم الباحث أداة تألفت من (36) فقرة توزعت على ثلاث أبعاد هي: البعد التربوي، البعد الاجتماعي، البعد التقني وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لمستويات خدمات التنمية المستدامة لهؤلاء الطلبة قد تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد جاء بالمرتبة الأولى البعد التربوي، في حين جاء بالمرتبة الثانية البعد الاجتماعي،وجاء أخيرا البعد التقني، في حين جاء المتوسط الحسابي لمستوى خدمات التنمية المستدامة ككل بمستوى متوسط، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق من شانها أن تعزى لمتغيرات الجنس أو المؤهل العلمي، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق من شانها أن تعزى لصالح سنوات الخبرة لدى هؤلاء المعلمين.

وقد قام كل من (Aldousari & Dunn, 2022) بدراسة هدفت إلى البحث في وجهات نظر معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بخدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد حددت ما يفضله هؤلاء المعلمون باعتباره أفضل مكان مناسب لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستكشاف التحديات التي من شانها أن تعيق توفير التعليم المناسب لهؤلاء الطلبة، وحددت ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في وجهات نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؛ وقد تم كذلك مقابلة (10) من هؤلاء المعلمين، واستخدمت الإحصائيات الوصفية لإجراء مقارنات أولية في البيانات، كما تم استخدام اختبارات t للعينات المستقلة لتحديد العلاقة بين المتغيرات والاستجابات المعطاة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين وجدوا أن خدمات التربية الخاصة مفيدة، علاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن معظم المعلمين يدعمون استخدام فصول التعليم العام مع غرف المصادر كأفضل مكان (بديل تربوي) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت النتائج أيضًا إلى أن الافتقار إلى المناهج الدراسية المناسبة، وضعف العلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين، ونقص الدعم الإداري، والتدريب المناسب، كانت من التحديات الرئيسية التي واجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية.

كما أجرتا كل من زعرور وسماش (2022) دراسة

هدفت إلى البحث في مدى رضا المعلمين عن الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرامج وخدمات التعليم الدامج في المدارس العادية، وقد اتبعتا الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي وذلك نظرا لملاءمته موضوع البحث، ولأغراض الدراسة تم اعتماد الاستبانة المعدة من قبل (البعيرات، والزريقات). بعد أن تم تقنينها وتعديلها من قبل الباحثتان لكي يتلاءم مع عينة وطبيعة الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة باتنة في الجزائر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية من شأنها أن تعزى لمتغير الجنس، وكذلك أشارت إلى وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كما أشارت أيضا إلى عدم وجود فروق بين المعلمين نحو الطلبة من ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وكذلك قامت القرشي (Alqurashi, 2021) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء معلمي صعوبات التعلم حول الحاجة إلى إنشاء فصول دراسية لذوي الاحتياجات الخاصة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المدرسية المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا من معلمي صعوبات التعلم؛ (30) ذكراً و(20) أنثى، وقد تم تحليل البيانات النوعية والكمية التي تم الحصول عليها من المسح باستخدام أساليب التحليل النوعي والكمي (الاستبيان، المقابلات) وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمي صعوبات التعلم يعتقدون أن هناك حاجة إلى إنشاء فصول صعوبات التعلم في المدرسة المتوسطة لتحسين الخدمات الأكاديمية والخدمات التي تعنى بالجانب الانفعالي السلوكي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات التربية الخاصة.

وكذلك أجرى الحويطي (2019) دراسة هدفت إلى تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر معلميهم، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بإعداد أداة مكونه من (62) فقرة موزعه على أربعة أبعاد؛ المنهاج، الوسائل والأساليب التعليمية، البيئة الصفية، والخدمات الداعمة لبرنامج صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (66) معلما ومعلمة من المناطق التعليمية التابعة لكل من مكة المكرمة وجدة والطائف. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين / المعلمات على الأبعاد الأربعة، كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من شأنه أن تعزى لأثر كل من متغيري الجنس والمؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة، في حين أظهرت النتائج وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير

الخبرة وقد جاءت هذه الفروق على بعدي المنهاج والبيئة الصفية.

وفي دراسة أجرتها الدبابنة (2016) هدفت إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (153) ولي أمر، في حين تكونت أداة الدراسة من (43) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد أشارت النتائج إلى أن رضا أولياء الأمور جاء بدرجة متوسطة على الدرجة الكلية، وعلى باقي المجالات، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور تتمثل في الخدمات الاجتماعية السلوكية، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور تتمثل في كفايات فريق الدمج، وكذلك أشارت النتائج أن جنس ولي الأمر، ومستواه التّعليمي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ونوع المدرسة اعتبرت متنبئات دالة إحصائياً في مستوى الرضا لدى أولياء الأمور، في حين أن جنس الطالب، ومستوى الصف، وعدد سنوات التحاق الطفل في غرفة المصادر (برنامج الدمج) لم تكن ذات دلالة.

وكذلك قام المنصور (2012) بدراسة هدفت إلى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمين المسؤولين عن برنامج التعليم الدامج والبالغ عددهم (77) معلما من الذكور و(81) معلمة من الإناث وتم اختيارهم بطريقة قصدي، ولأغراض الدراسة قام الباحث بتطوير قائمة لتقييم هذه الخدمات، وقد شملت الأبعاد: (التقييم والتشخيص، المؤهل العلمي، مصادر التعلم، والتوعية والاتجاهات)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً وعلى كافة الأبعاد باستثناء بعد مصادر التعلم فقد إذ جاء بدرجة منخفضة، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في درجة تقييم هذه الخدمات على جميع مجالات القائمة باستثناء مجال مصادر التعلم وقد جاءت هذه الفروق لصالح المعلمين الذكور، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجة تقييم هذه الخدمات من شأنها أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي،كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة في تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية للأداة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة باستثناء المجال الثالث فكانت الفروق لصالح من كانت سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدارسات السابقة والتي بحثت في مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن بيئة التعليم العام، تبين بأن تلك الدارسات وبالمجمل قد

بحثت في تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى التحاق هؤلاء الطلبة بخدمات التربية الخاصة وآراء وتوجهات المعلمين حول هذه الخدمات، وقد استهدفت ضمن عيناتها معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (معلمي التربية الخاصة) باستثناء دراسة الدبابنة (2016) هدفت إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في المدارس العادية ضمن برامج الدمج في الأردن. وكذلك اتفقت في الغالب بكونها اتبعت المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة للمنهج النوعي، والمنهج المختلط كما ورد في الدراسة التي أجراها القرشي (Alqurashi, 2021).

في حين اختلفت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة بكونها قد تناولت تقييم مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات التربية الخاصة (غرفة المصادر) ضمن المدارس التابعة للمنطقة التعليمية في محافظة المجمعة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم (معلمي صعوبات التعلم)، كذلك اختلفت في محاور خدمات التربية الخاصة التي تم دراسة مستوى تقديمها في الدراسة الحالية، حيث تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تقييم خدمات التربية الخاصة ضمن ثلاث محاور والمتمثلة بالخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، والخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، بالإضافة إلى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة، في حين معظم الدراسات السابقة تناولت الخدمات بشكل عام، وكذلك اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في دراسة المتغيرات التالية: الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، حصول المعلمين على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات الأكاديمية، حصول المعلمين على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية، حصول المعلمين على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة، مما يزيد من أهمية إجراء الدراسة الحالية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

وصولاً إلى تحقيق أهداف الدراسة الحالية اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، نظرا لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة. حيث يتضمن هذا المنهج "قيام الباحث بوصف التوجهات بين مجتمع كبير من الأفراد، ويستخدم للحصول على البيانات واستبياناً أو أية أداة مسحية أخرى

يطبقها على عينة صغيرة نسبياً من الأفراد، ليحصل على اتجاهات أو آراء أو سلوك أو خصائص المجتمع الذي سحبت منه العينة" (أبو علام، 2018، ص41).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من كافة معلمي برامج صعوبات التعلم الملحقة بمدارس إدارة التعليم في محافظة المجمعة، والبالغ عددهم وبحسب إحصائية إدارة التعليم بمحافظة المجمعة (39) معلماً، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد شكل مجتمع الدراسة عينتها المستهدفة. حيث تم توزيع أداة الدراسة الحالية على جميع مجتمع الدراسة، وقد استجاب (33) معلماً من أصل (39) معلم. والجدول (1)، أدناه يوضح عينة الدراسة الحالية بشكل أكثر تفصيلاً.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة من المعلمين بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	27	81.8
	أنثى	6	18.2
المرحلة التعليمية	ابتدائي	26	78.8
	متوسط فأعلى	7	21.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	28	84.8
	دراسات عليا	5	15.2
سنوات الخبرة	20سنة فأقل	17	51.5
	أكثر من 20 سنة	16	48.5
هل حصلت على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات الأكاديمية؟	لا	5	15.2
	نعم	28	84.8
هل حصلت على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية؟	لا	15	45.5
	نعم	18	54.5
هل حصلت على دورات كافية تساعدك في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة؟	لا	17	51.5
	نعم	16	48.5
المجموع		33	٪100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث ببناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري السابق ذو الصلة بموضوع الدراسة الحالية وتحديد مجموعة من خدمات التربية الخاصة المقدمة عبر برامج صعوبات التعلم الموجهة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد تمثلت أداة

الدراسة باستبانة تضم (30) فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد (خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي "ما وراء المعرفية" أو الذاكرة) يقابلها سلم تقدير مكون من خمس درجات هي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق).

ولقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: اعتبرت المتوسطات من (1.00-2.33) تعبر عن مستوى منخفض من تقديم الخدمات، ومن (2.34-3.67) تعبر عن مستوى متوسط من تقديم الخدمات، في حين كانت المتوسطات (3.68-5.00) تعبر عن مستوى مرتفع تقديم الخدمات. وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

(5 – 1 / 3 = 1.33) ومن ثم إضافة (1.33) إلى نهاية كل فئة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

هذا وقد تمّ التحقق من دلالات صدق أداة الدراسة، التي تم أعدادها من خلال صدق المحكمين وصدق البناء.

صدق الدراسة:

صدق المحكمين:

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري (المحكمين) بعرض الأداة على (10) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص وقد تمّ الطلب منهم إبداء آرائهم في مدى وضوح الأداة وملائمة أبعادها والفقرات المندرجة تحتها ومناسبتها لأغراض الدراسة. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تَمَّ الأخذ في بكافة الملاحظات والاقتراحات التي أبدوها حول الأداة، سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء لأداة الدراسة، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (15) معلما من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.65-0.95)، ومع المجال (0.69-0.97) والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه.

الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.89**	.89**	11	.86**	.87**	21	.97**	.87**
2	.92**	.87**	12	.81**	.83**	22	.95**	.85**
3	.97**	.93**	13	.75**	.65**	23	.88**	.88**
4	.81**	.74**	14	.69**	.69**	24	.95**	.89**
5	.95**	.87**	15	.81**	.67**	25	.96**	.91**
6	.88**	.81**	16	.83**	.69**	26	.96**	.88**
7	.97**	.93**	17	.89**	.88**	27	.96**	.88**
8	.90**	.95**	18	.77**	.80**	28	.84**	.76**
9	.94**	.88**	19	.87**	.86**	29	.94**	.82**
10	.97**	.95**	20	.89**	.92**	30	.77**	.86**

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول رقم (3) يبين ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية.

	مشكلات أكاديمية	مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي	المشكلات ككل
مشكلات أكاديمية	1			
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	.893**	1		
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي	.822**	.871**	1	
المشكلات ككل	.955**	.965**	.939**	1

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

ويبين الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس،

وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (15) معلم من معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية.

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
مشكلات أكاديمية	0.85	0.82
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	0.81	0.79
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي	0.83	0.80
المشكلات ككل	0.89	0.86

إجراءات الدراسة:

تم تنفَّيذ الدراسة الحالية وفقًا للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري ومجموعة من الدراسات السابقة بهدف إعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة موجهه لمعلمي صعوبات التعلم العاملين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة المجمعة.

- تم عرَض الأداة على عدد من المحكمين لإبداء الرأي ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة لها في ضوء توجيهاتهم.

- تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مشابهة من خارج مجتمع الدراسة للتحقق من دلالات صدقها وثباتها.

- تم تطبيق الأداة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم معلمي صعوبات التعلم العاملين ببرامج صعوبات التعلم في محافظة المجمعة.

- تم جَمع البيانات وتُحليلها إحصائيًا بالأساليب الإحصائية المناسبة.

- العمل على استخلاص النتائج وتُفسَّيرها ومن ثم وضع التوصيات في نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة من وجهة نظر معلميهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظر معلميهم، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مشكلات أكاديمية	4.62	.340	مرتفع
2	2	مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	3.35	.860	متوسط
3	3	مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	3.33	.990	متوسط
		المشكلات ككل	3.77	.642	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.33-4.62)، حيث جاء بُعد المشكلات الأكاديمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.62)، بينما جاء بُعد المشكلات المعرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى تقديم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظر معلميهم ككل (3.77).

وبالنظر إلى النتائج الواردة أعلاه يتبين لنا بأن خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية قد جاءت بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، ولعل ذلك من شانه أن يفسر بكون الخدمات التربوية الموجهة للطلبة صعوبات التعلم غالبا ما يستحوذ على عليها الجانب الأكاديمي التحصيلي لكون هذه الصعوبات تفسر أكاديمياً بتدني وضعف التحصيل لدى هؤلاء الطلبة، كما أنه يمكن تفسير ذلك بأن هذه الخدمات الموجة للتغلب على المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تتابع وتقيم من العديد من الأطراف في المدرسة، فمعلم الصف العادي يتابع تقدم الطالب في المهارات الأكاديمية، ومدير المدرسة والمشرف التربوي وولي الأمر يتابع تقدم تحصيل الطالب أكاديمياً كذلك، مما جعل معلم صعوبات التعلم يصب جل اهتمامه وتركيز خدمات غرفة المصادر على الخدمات الموجهة لتطوير الجوانب الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وهذا كله جعل هذه الخدمات المقدمة للتغلب على المشكلات الأكاديمية تمنح الأولوية على غيرها من المجالات الأخرى كتلك الخدمات التي أشير إليها بالدراسة الحالية من خدمات تستهدف المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية والتي جاءت بالمرتبة الثانية وبمستوى متوسط من تقديم الخدمات، ولعل هذه التراتبية بمستوى تقديم الخدمات بحسب وجهة نظر

معلمي هؤلاء الطلبة قد ترتبط بشكل أو بآخر بطبيعة مقتضيات البيئة الصفية فالجانب السلوكي أحد أبرز الجوانب تأثيراً وتأثراً بالأداء الأكاديمي والتحصيلي للطالب، وكذلك تلك الخدمات المرتبطة بالجانب المعرفي أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة والتي جاءت بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط من تقديم الخدمات ضمن هذا الجانب، ولعل ذلك من شأنه أن يفسر إلى كون المعلمين قد يقومون بتقديم هذه الخدمات لطلبتهم من ذوي صعوبات التعلم ضمنياً وبشكل غير مباشر من خلال استهدافهم للجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية، إذ قد يشق عليهم استهداف هذا البعد بشكل مباشر للعديد من العوامل أهمها الأولويات التعليمية من وجهة نظرهم،وضعف خبراتهم الدقيقة ضمن هذا الجانب، وكذلك قد يكون لعدم إعطاء القدر الكافي من متابعة تقديم خدمات التربية الخاصة في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية أو فوق المعرفية والذاكرة من كافة الأطراف كمدير المدرسة ومعلم الصف العادي وولي الأمر وكذلك التشريعات المطبقة في برامج غرفة المصادر كالذي تعطى به الجوانب الأكاديمية، وأيضاً قد يكون تأهيل معلمي صعوبات التعلم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية أو فوق المعرفية والذاكرة يحتاج إلى تطوير، وتدريب أثناء الخدمة على هذه الجوانب أمراً حاسماً في ترتيب تقديم هذه الخدمات في الميدان التربوي ببرامج صعوبات التعلم.

وقد جاءت هذه النتائج مختلفة مع تلك النتائج التي أشارت إليها دراسة المنصور (2012) والتي قد ذكرت أن مستوى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، في حين لم تتطرق أي من الدراسات السابقة الوارد ذكرها إلى هذه المجالات، أو تقييم الخدمات المقدمة بشكل مباشر من قبل المعلمين.

سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم لخدمات التربية الخاصة المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم في ضوء خصائصهم المختلفة من شأنها أن تعزى إلى أي من متغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني لإيجاد دلالة الفروق لمستوى تقييم معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم في مجالات المشكلات الثلاث في ضوء عدد من المتغيرات والجدول (6) يوضح ذلك.

أولا: الجنس.

الجدول (6): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس على مستوى الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظر معلميهم.

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	ذكر	27	16.39	442.50	64.500	442.500	-.777	.437
	أنثى	6	19.75	118.50				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	ذكر	27	15.44	417.00	39.000	417.000	-1.964	.050
	أنثى	6	24.00	144.00				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	ذكر	27	15.91	429.50	51.500	429.500	-1.379	.168
	أنثى	6	21.92	131.50				

وبالاطلاع على الجدول (6) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى إلى متغير الجنس في جميع المحاور باستثناء محور المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وجاءت الفروق لصالح الإناث. الأمر الذي من شأنه أن يعزى إلى كون المعلمات الإناث يلاحظون الطالبات ذوات صعوبات التعلم ممن لديهن مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية بشكل أكثر وضوحاً مما لدى الطلاب الذكور، فقد يكون بسبب ندرة مظاهر هذه المشكلات لدى الطالبات من غير صعوبات التعلم بخلاف ظهور بعض هذه المشكلات في أوساط الطلاب من الذكور حيث قد يكون المعلمين قد اعتادوا على ظهور هذه المظاهر في الطلاب سواء من ذوي صعوبات التعلم أو غيرهم من الطلاب، كما وبحسب ما أشارت بعض الدراسات أن المعلمات غالبا ما يواجهن صعوبة في الإدارة الصفية وضبط السلوك للطلبة من ذوي الإعاقة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن بيئة الصف العادي بشكل خاص، لذا لعل استجابات المعلمات الإناث قد جاءت على هذا النحو انطلاقاً من ذلك، وقد جاءت نتيجة الدراسة المرتبطة باستجابة المعلمات متفقة مع ما توصلت إليه القرشي (Alqurashi, 2021) فيما اختلفت مع تلك النتيجة التي توصل إليها كل من الصرايرة (2023)، زعرور وسماش (2022)، الحويطي(2019)، المنصور (2012).

ثانياً: المرحلة التعليمية.

الجدول (7): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير المرحلة التعليمية على الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظر معلميهم.

الأبعاد	المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	ابتدائي	26	18.81	489.00	44.000	72.000	-2.088	.037
	متوسط فأعلى	7	10.29	72.00				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	ابتدائي	26	17.79	462.50	70.500	98.500	-.904	.366
	متوسط فأعلى	7	14.07	98.50				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	ابتدائي	26	19.06	495.50	37.500	65.500	-2.359	.018
	متوسط فأعلى	7	9.36	65.50				

وبالاطلاع على الجدول (7) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى إلى المرحلة التعليمية على البعدين الأول والثالث في حين لم يكن هنالك فروق ضمن بعد المشكلات الاجتماعية أو الانفعالية أو السلوكية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية. ولعل ذلك من شانه أن يعزى إلى كون الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون هذا الجانب بارزا لديهم بشكل واضح بحكم المرحلة العمرية التي ينتمون إليها على عكس الطلبة الأكبر سنا في المرحلة المتوسطة أو الثانوية وذلك يفسر نهائياً، ومن جهة أخرى يستحوذ هذا الجانب من المشكلات في هذه المرحلة الدراسية اهتمام المعلمين بشكل واضح وذلك نظرا لكونهم يؤسسون لمجموعة من المهارات الاجتماعية والسلوكية والانفعالية ضمن البيئة المدرسية وصولاً إلى تعميمها بالمجتمع الأكبر وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما أشارت إليه الدبابنة (2016).

ثالثاً: المؤهل العلمي.

الجدول (8): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي على مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	بكالوريوس	28	16.86	472.00	66.000	472.000	-.203	.839
	دراسات عليا	5	17.80	89.00				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	بكالوريوس	28	17.50	490.00	56.000	71.000	-.704	.481
	دراسات عليا	5	14.20	71.00				

تابع/ الجدول (8).

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	بكالوريوس	28	17.79	498.00	48.000	63.000	-1.106	.269
	دراسات عليا	5	12.60	63.00				

ويتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم في مستوى تقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم على الأبعاد الثلاث.ولعل ذلك يفسر بأن كافة معلمي صعوبات التعلم القائمين على برامج صعوبات التعلم وممن مثلوا عينة الدراسة الحالية وبغض النظر عن مؤهلهم الأكاديمي قد اتفقوا على مستوى الخدمات المقدمة لطلبتهم ضمن الأبعاد الثلاث المستهدفة. مما يستدل به على وعي هؤلاء المعلمين وتمييزهم بين طبيعة هذه المشكلات التي شكلت أبعاد الدراسة الثلاث وما يقدمون كمعلمين من خدمات ضمن البرامج العلاجية لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسات كل من الحويطي (2019)، المنصور (2012)، في حين اختلفت مع دراسة زعرور وسماش (2022).

رابعاً: سنوات الخبرة.

الجدول (9): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة على مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة من وجهة نظرهم.

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	20سنة فأقل	17	15.88	270.00	117.000	270.000	-.691	.490
	أكثر من 20 سنة	16	18.19	291.00				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	20سنة فأقل	17	19.50	331.50	93.500	229.500	-1.533	.125
	أكثر من 20 سنة	16	14.34	229.50				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	20سنة فأقل	17	18.88	321.00	104.000	240.000	-1.154	.248
	أكثر من 20 سنة	16	15.00	240.00				

وكذلك بالاطلاع على الجدول (9) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شانها أن تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الأبعاد الثلاث. ولعل ذلك يفسر بأن كافة معلمي صعوبات التعلم القائمين على برامج

صعوبات التعلم وممن شكلوا عينة الدراسة الحالية وبغض النظر عن سنوات الخبرة السابقة لديهم قد اتفقوا على مستوى الخدمات المقدمة لطلبتهم ضمن الأبعاد الثلاث المستهدفة. مما يستدل به على امتلاك هؤلاء المعلمين لمفهوم واضح لطبيعة طلبتهم ذوي صعوبات التعلم ولطبيعة ما يواجهون من مشكلات كتلك التي تم استهدافها في الدراسة الحالية.وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إلية دراسات زعرور وسماش (2022). في حين اختلفت مع دراسة كل من الصرايرة (2023)، والحويطي (2019)، والمنصور (2012).

خامساً: الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات الأكاديمية.

الجدول (10): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية على مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.

الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	لا	5	14.30	71.50	56.500	71.500	-.684	.494
	نعم	28	17.48	489.50				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	لا	5	6.30	31.50	16.500	31.500	-2.691	.007
	نعم	28	18.91	529.50				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	لا	5	8.70	43.50	28.500	43.500	-2.086	.037
	نعم	28	18.48	517.50				

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شانها أن تعزى إلى حصول معلمي صعوبات التعلم على دورات كافية تساعدهم في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية على أبعاد أداة الدراسة باستثناء بعد المشكلات الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورات. الأمر الذي من شأنه أن يُفسر بأن أداء المعلمين وتقديمهم لخدمات التربية الخاصة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن يواجهون المشكلات الأكاديمية لم يتأثر سواء كانوا قد التحقوا بدورات في هذا البُعد أم لم يلتحقوا،وكذلك قد تُفسر هذه النتيجة بكون معلم التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي صعوبات التعلم بشكل خاص قد تم إعدادهم مهنيا للتعامل مع المشاكل الأكاديمية لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم بالدرجة الأولى، هذا وقد أشارت دراسة الدوسري ودن (Aldousari & Dunn, 2022)، بأن تلقي معلمي صعوبات التعلم التدريب المناسب، كان من أبرز التحديات التي واجهها معلمو ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، لهذا كان يمكن القول بأن حصول معلمي صعوبات التعلم على دورات ساهم في رفع مستوى تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولعل ما يشكل إضافة نوعية في الدراسة الحالية هو تضمينها للمتغير الحالي ضمن متغيراتها إذ لم تجمع أي من الدراسات السابقة -بحسب حدود علم الباحث ومعرفته-قد جمعت هذه الأبعاد الثلاث ضمن دراسة واحدة.

سادساً: الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية.

الجدول (11): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية على مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.

الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	لا	15	14.23	213.50	93.500	213.500	-1.514	.130
	نعم	18	19.31	347.50				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	لا	15	10.27	154.00	34.000	154.000	-3.658	.000
	نعم	18	22.61	407.00				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	لا	15	11.70	175.50	55.500	175.500	-2.878	.004
	نعم	18	21.42	385.50				

يشير الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى إلى حصول معلمي صعوبات التعلم القائمين على برامج صعوبات التعلم على دورات كافية تساعدهم في تقديم الخدمات التربوية لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية في جميع أبعاد أداة الدراسة باستثناء بُعد المشكلات الأكاديمية، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورات.وبالتالي أشارت النتائج أن المعلمين ممن التحقوا ببرامج تدريبية تستهدف رفع كفاياتهم المهنية في تقديم الخدمات التربوية المتخصصة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم في مواجهة ما يبدون من مشكلات اجتماعية أو

انفعالية أو سلوكية. مع الإشارة إلى أن أداء هؤلاء المعلمين لم يختلف سواء التحقوا بهذه البرامج أم لم يلتحقوا على تقييمهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي المشكلات الأكاديمية. ومما يجدر ذكره بهذا الصدد ما أشارت إليه دراسة القرشي (Alqurashi, 2021) والتي أشارت إلى أن معلمي صعوبات التعلم يعتقدون أن هناك حاجة إلى إنشاء فصول صعوبات التعلم في المدرسة المتوسطة لتحسين الخدمات الأكاديمية والخدمات التي تعنى بالجانب الانفعالي السلوكي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات التربية الخاصة، مما يعزز أهمية التدريب أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في مجال تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات انفعالية أو اجتماعية أو سلوكية خاصة في ظل التوسع في افتتاح برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية.

سابعاً: الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.

الجدول (12): نتائج اختبار "مان وتني" لإيجاد دلالة الفروق تبعا لمتغير الحصول على دورات كافية تساعد في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة على مستوى تقييم معلمي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات أكاديمية، اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.

الأبعاد		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة Z المحسوبة	مستوى الدلالة
مشكلات أكاديمية	لا	17	15.03	255.50	102.500	255.500	-1.218	.223
	نعم	16	19.09	305.50				
مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية	لا	17	12.21	207.50	54.500	207.500	-2.941	.003
	نعم	16	22.09	353.50				
مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة	لا	17	13.59	231.00	78.000	231.000	-2.092	.036
	نعم	16	20.63	330.00				

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى إلى حصول معلمي صعوبات التعلم القائمين على برامج صعوبات التعلم على دورات كافية تساعدهم في تقديم الخدمات التربوية لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو

الذاكرة في جميع المحاور باستثناء المشكلات الأكاديمية، وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على دورات.

وبالتالي أشارت النتائج أن المعلمين ممن التحقوا ببرامج تدريبية تستهدف رفع كفاياتهم المهنية في تقديم الخدمات التربوية المتخصصة لطلبتهم ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة. مع الإشارة إلى أن أداء هؤلاء المعلمين لم يختلف سواء التحقوا بهذه البرامج أم لم يلتحقوا على تقييمهم للخدمات المقدمة لطلبتهم ذوي المشكلات الأكاديمية. وفي هذا الصدد قد أشارتا كل من (رزيق وسلطاني، 2020) إلى أن لمعرفة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهذا الجانب من شأنه أن يثري كفاياتهم المهنية باستخدام العديد من الاستراتيجيات التعليمية وطرق التدريس المستندة إلى المهارات المعرفية ومهارات ما وراء المعرفية مما ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمية. كما قد يكون ارتباط حصول معلمي صعوبات التعلم على دورات في هذا المجال وتقديمهم لخدمات التربية الخاصة دليل على حاجة الميدان التربوي للدورات التي تقدم لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في هذا الجانب.

ويمكن القول إن نتائج السؤال الخامس والسادس والسابع تشير إلى أن حصول معلمي صعوبات التعلم على دورات في خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، أو مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة، كان أمراً حاسماً في تقديم هذه الخدمات، مما قد يشير إلى ضعف تأهيل المعلمين في هذا الجانب، والحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة لتطوير مهاراتهم في هذه الجوانب.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالتالي:

- رفع مستوى خدمات التربية الخاصة الموجهة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، أو مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.
- تحسين كفاءة مهارات معلمي صعوبات التعلم في تقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم مشكلات اجتماعية أو انفعالية أو سلوكية، أو مشكلات معرفية أو الوعي المعرفي (ما وراء المعرفية) أو الذاكرة.
- بناء مقياس من شانه تقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من قبل الإدارات المدرسية والإشرافية والجهات المعنية.
- وضع برنامج تقييم دوري حول كفاءة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم، وفقاً لحاجات طلبة صعوبات التعلم في مختلف الجوانب التربوية والتعليمية والتأهيلية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو بكر، زينب. (2010). التعليم وتمكين الشباب في المجتمع: رؤية مستقبلية للتخلص من المشكلات التي تواجه قطاع الشباب. *مجلة شؤون اجتماعية*، *27*(106)، 153-167.

أبونيان، إبراهيم. (2021) *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. إبراهيم سعد فواز أبونيان.

أبونيان، إبراهيم. (2020) *صعوبات التعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبونيان، إبراهيم. (2012). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. (ط2). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبوعلام، رجاء. (2018). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط*. (ط2). دار المسيرة.

البتال، زيد. (2017). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الجهني، عبير. (2022). تحسين جودة تعليم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، *5*(50)، 320 -328.

الحويطي، محمد مثري. (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *20*(11)، 527-544.

الخطيب، جمال. (2021) *صعوبات التعلم: الخصائص والتشخيص واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار الشروق، للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. والبستنجي، مراد. (2006). مستوى التفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، *33*(1)، 82 – 95.

الدبابنة، خلود. (2016). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التّعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *12*(2)، 269 – 286.

الرباح، يارا. (2022). الاضطرابات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(58)، 158-179.

رجب، أميرة؛ ودسوقي، شرين؛ وعثمان، أحمد. (2012). إبراهيم العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين والمهارات الاجتماعية لدي التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، *7*(12)، 203-225.

رزيق، حفصة؛ وسلطاني، أسماء. (2020). استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات -دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية باتنة، *مجلة التكامل*، *4*(9)، 127-151.

زعرور لبنى؛ وسماش، فيروز. (2022). رضا الأساتذة عن الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المدمجين في المدارس العادية " دراسة ميدانية فارقية "، *مجلة الإصباح للعلوم الإنسانية*، *3*(7).

زينب، السليحات. (2020). *الخصائص المعرفية والانفعالية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في منطقة عمان الخامسة*، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية. السلط-الأردن.

الصرايرة، عباده. (2023). *مستوى التنمية المستدامة المقدمة للطلبة*

ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤته، الكرك- الأردن.

عبد الوهاب، صباح؛ والشوربجي، سحر؛ وسالم، ناهد. (2018). مقارنة المشكلاتِ الاجتماعيةِ والنفسيةِ والسلوكية التي تواجه الطلبةَ ذوي صعوبات التعلم في غرفة صعوبات التعلم والفصل العادي من وجهة نظر أولياء الأمور، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *14* (4)، 441 – 459.

العبداللات، بسام؛ والمكانين، هشام؛ والنجادات، حسين. (2014) المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *10* (4)، 503- 516.

العتيبي، نوف. (2016). *أنماط السلوك الاجتماعي للتلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود. الرياض.

عجاج، إسلام. (2016). *فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارة حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم*، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية –قسم التربية الخاصة، بغداد–العراق.

العريفي، عبد الله. (2015). *المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم كما يدركها المعلمون* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

كاشف، إيمان. (2004). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج. *مجلة دراسات نفسية*، (12)، 48-72.

الكندري، أشواق. (2019). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت. الكويت.

مزراره، نعيمه؛ وسيد، نوال؛ وديوا، مكي. (2020). المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بمستوي تكيفهم المدرسي: دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بالجزائر، *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، *2*، (2)، 66-90.

المنصور، وسام. (2012). *تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين*، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان – الأردن.

الميـاح، سـلطان. (2006). *الفـروق في مفهـوم الـذات والـسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي. المنامة.

ندا، أحمد عواد. (2009). *صعوبات التعلم*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

هالاهان، د.؛ وكوفمان، ج. (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم* (ترجمة عادل محمد). دار الفكر. (نشر الكتاب الأصلي 2006).

هيئة الحكومة الرقمية. (2023). المنصة الوطنية الموحدة "حقوق ذوي الإعاقة" تم الاسترداد بتاريخ (09/ 24/ 2023)، من: https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

وزارة التعليم. (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. https://www.moe.gov.sa

يحيى، خولة. (2015). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*، دار المسيرة للطباعة والنشر عمان –الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aldousari, A & Dunn, M (2022) Special Education for Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Reality and Challenges, Learning Disabilities*: A Contemporary Journal* 20(2), 175-197.

Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School, and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(3), 1–8. https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000125

Alqurashi, Nawal (2021) Opinions of learning disability teachers on the need to establish learning disability classes for learners with learning disabilities in middle school in Saudi Arabia, Journal of critical reviews, VOL 08, ISSUE 03,391-402.

Bandla, S., Mandadi, G., & Bhogaraju, A. (2017). Specific learning disabilities and psychiatric comorbidities in school children in South India. Indian Journal of Psychological Medicine, 39(1), 76–82. https://doi.org/10.4103/0253_7176.198950

Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social Information Processing and Emotional Understanding in Children with LD. 38(1), 45–61.

Bliss_moreau, E. (2020). Eliza Bliss_Moreau Department of Psychology and the California National Primate Research Center, University of California, Davis, CA, USA. 2013–2018.

Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with learning disability: Implications for inclusion. International Journal of Emotional Education, 9(2), 100–109.

Cottrell, J. M. (2014). The Definition, Identification, and Cause of Specific Learning Disabilities: A Literature Review.

Department of Education. (2018). The impact of special education services on the academic achievement of students with learning disabilities. University of California, Los Angeles,USA.

Elksnin, L., & Elksnin, N. (2006). Teaching Students with Learning Disabilities Essential Social_Emotional Skills. 141–149.

Fussell, J. J., Macias, M. M., & Saylor, C. F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. Child Psychiatry and Human Development, 36(2), 227–241. https://doi.org/10.1007/s10578_005_4185_6

Florian, L., 2015, 'Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities', *Scottish Educational Review* 47(1), 5–14.

Ford, J.(2013)Educating students with learning disabilities in inclusive classrooms, *Electronic Journal for Inclusive Education* 3(1), 231–243

Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences journal*, 10(9), 238-314 doi:10.3390/educsci10090238

Hallahan, D. & Kauffman, j. (2011). Exceptional Learners: Introduction to special education (12th Ed.) New Jersey: Prentice-Hall.

Hammll, D. (2013). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84

Liang, Feng, and Panpan Li. (2019) Characteristics of Cognitive in Children with Learning Difficulties, *Translational neuroscience journal,* Vol. 10 141-146. 21, doi:10.1515/tnsci-2019-0024

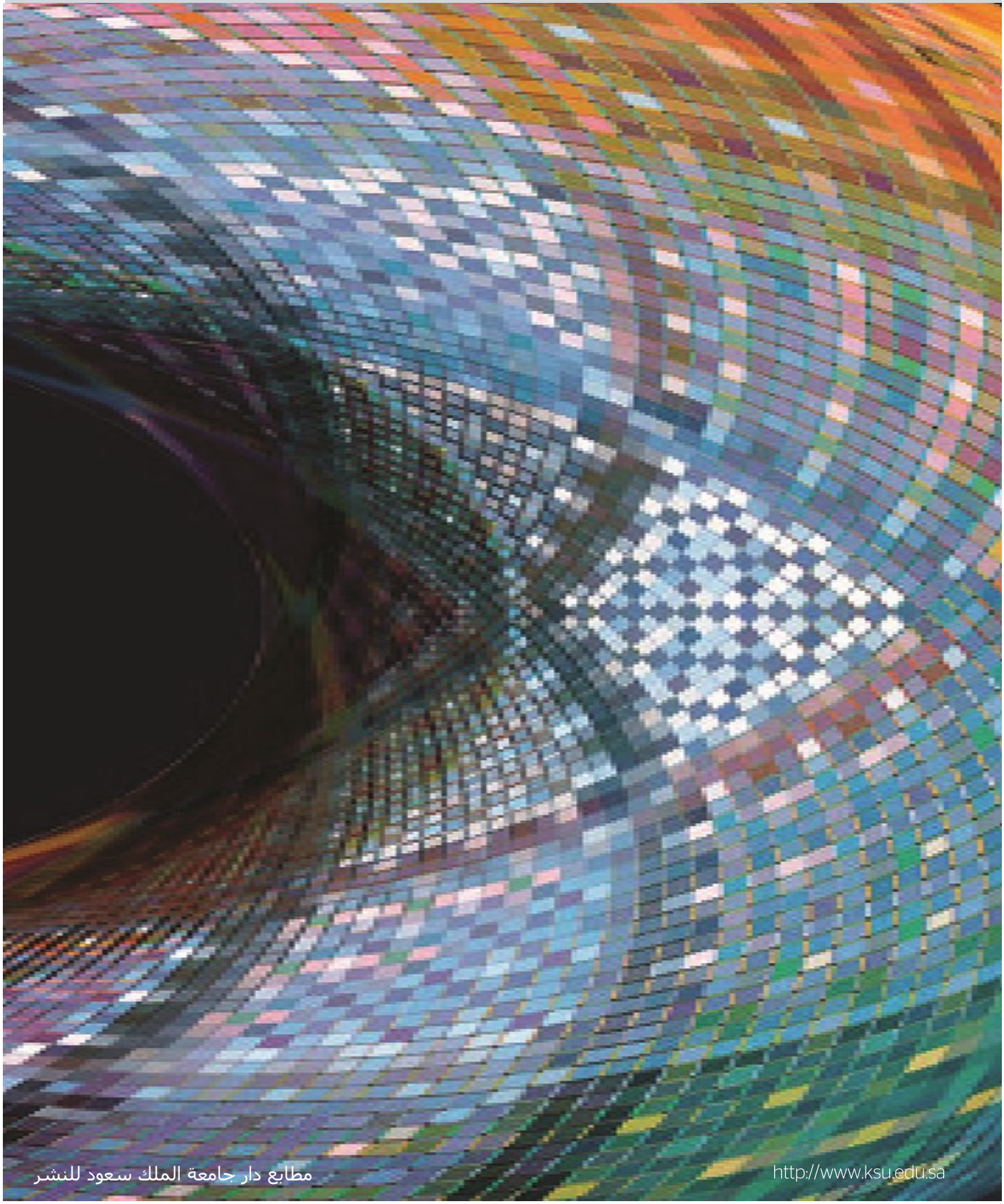
Milsom, A., & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. Remedial and Special Education, 31(4), 241–251. https://doi.org/10.1177/0741932508327460

Olson, Judy L, and Platt, Jennifer M. (2011) *Teaching Children and Adolescents with Special Needs. Prentice Hall Date*. USA.

❋ ❋ ❋

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