



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University

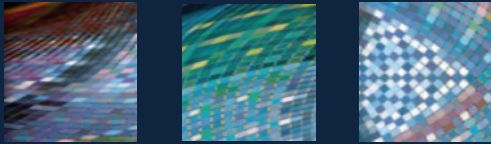


العدد ٣١ | إبريل ٢٠٢٤

Issue 31 | April 2024

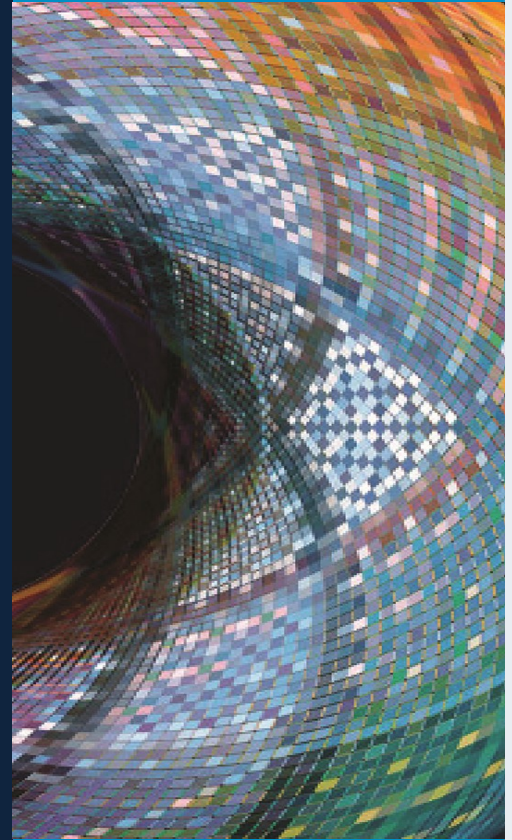
المجلة السعودية للتربية الخاصة

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 الحادي والثلاثون

شوال (١٤٤٥هـ)

إبريل (٢٠٢٤م)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Prof. Nasser S. Al-ajmi

رئيس هيئة التحرير

أ.د. ناصر بن سعد العجمي

Deputy Editor-in-Chief

Prof. Abdul Aziz M. Al-Abd Al-Jabbar

نائب رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

Editing Manager

Prof. Abdul Rahman M. Aba Oud

مدير التحرير

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود

Associate Editors

Prof. Zaid M. Al-Batal

Prof. Zidan A. Al-Sartawi

Prof. Morgan Chitiyo

Prof. Sharifa A. Al-Zubairi

Prof. Nora A. Alkatheery

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

Follow-up supervisor and executive director of the magazine

Mrs. Suad Ali AlShuwaier

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة

أ. سعاد بنت علي الشويعر

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 الجعيان
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

الأستاذ 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 العذيب
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

هوية المجلة Identity of the Journal

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.

Vision

Excellence in the dissemination of knowledge related to the field of disability and special education.

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.

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

الرسالة

توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرتهم، المهنيين والممارسين، صناع القرار والإداريين، المتخصصين والباحثين.

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.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانة 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 الصحية
- ← 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.

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.

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.

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.

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 تساهم 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.

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.
- ⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (<http://prsj.ksu.edu.sa>). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).
- ⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).
- ⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.
- ⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at <http://www.sjse.ksu.edu.sa>

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 الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استنساخها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE) وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر، وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.
- ⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (<http://prsj.ksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.
- ⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15-30 صفحة (4000-8000 كلمة).
- ⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).
- ⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (<http://www.sjse.ksu.edu.sa>).

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

The Review Process and Publishing at The Saudi Journal of Special Education

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://prsjksu.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 manuscript. 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.

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://prsjksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (الياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني 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 أولي (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 مطلقاً 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 الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (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 preliminarily 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 preliminarily 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 مبدئياً 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 محكمين 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 تقييمه 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 فإنه 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 الثالث والثلاثون والرابع والثلاثون - ربيع الثاني ١٤٤٦هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 33, & 34 - October 2024

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. 33, & 34 of the Journal which is scheduled to be published on October 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.

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 33 و34 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الثاني 1446هـ الموافق أكتوبر 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 بيسر 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 إلكترونياً (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والافتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر إلكترونياً (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسمياً له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جداً.
- ⇐ 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 تميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

المحتويات

العنوان

- 15 * افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)
- البحوث والدراسات**
- 15 * دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم
وضعاف السمع
- 19 د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش
- 19 * فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات
ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج
- 55 د. أفراح سالم باقازي
- 55 * مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية
والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم
- 85 د. عهود ناصر الهاجري، ود. عبدالله حزام العتيبي
- 85 * الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام
- د. عمر صالح عبدالعزيز، وأ. مها عبدالله آل طالب، وأ. زينب إبراهيم فلاته، وأ. سليم عبدالله
المسعودي
- 119 * تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب
طيف التوحد: «دراسة نوعية»
- 147 د. أسيل سليمان السحيباني
- 147 * الممارسات في القراءة والكتابة واللغة المقترحة في برامج مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الصم
وضعاف السمع
- 167 د. علي بن حمد بن صالح آل بالحارث

افتتاحية العدد

الحمد لله 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 «الحادي والثلاثون» 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 موهوبين 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، ودراساتها، 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. والله الموفق.

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصُّم وضعاف السمع

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش⁽¹⁾

المستخلص: تُعتبر البحوث النوعية من البحوث المهمة في ميدان التربية الخاصة؛ كونها تحاول التعمق في خصائص المشاركين، وتفسير تصرفاتهم، وطريقة تفكيرهم، ومعايشة واقعهم الفريد؛ بما يساعد على تحقيق معرفة متكاملة عن الظاهرة موضع الدراسة. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر الباحثين المتخصصين حول استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع من حيث الفوائد والصعوبات. وذلك باستخدام المنهج النوعي (الظاهراتي)، من خلال عقد المقابلات المتعمقة مع (ستة) مشاركات من الباحثات المتخصصات في مجال الصُّم وضعاف السمع. وقد أظهرت النتائج النوعية وجود مجموعة من الفوائد للبحوث النوعية تتمثل في: الإجابة على أسئلة لا يمكن الإجابة عليها بالبحث الكمي، ملاءمتها لخصائص فئة الصُّم وضعاف السمع، تحقيق العمق في الفهم، التحقق من وصول العبارة للعينة بالشكل المطلوب، المتعة في التطبيق، والاتفاق مع التوجهات البحثية للمجلات العلمية المصنفة عالمياً. كما أظهرت النتائج وجود مجموعة من الصعوبات التي تعوق استخدام البحوث النوعية من قبل الباحثين المتخصصين والتي تتمثل في صعوبات متعلقة بـ: عدم الاعتراف بأهمية البحث النوعي، المنهجية والإجراءات، العينة وكيفية اختيارها، تحليل البيانات النوعية، تطبيق الصرامة والموثوقية، تعميم النتائج، النشر العلمي، نقص الدورات التدريبية، عدم وجود دليل موثوق يتم الاعتماد عليه، والوقت الذي يستغرقه البحث النوعي. وقد اختتمت الدراسة بتقديم مجموعة من المقترحات للتغلب على تلك الصعوبات وتحسين تطبيق البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع؛ بما يساعد على تبادل الخبرات والمساهمة في تحسين نوعية البحوث المنشورة في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة السمعية، البحث النوعي، البحث العلمي.

A qualitative study about the use of qualitative research methodologies by specialized researchers in the field of the Deaf and hard of hearing

Dr. Nourah Ibrahim Abdullah Al-Bash(1)

Abstract: Qualitative research is considered as critical research in the field of special education. It attempts to focus deeply into the characteristics of the participants and experience their unique reality in a way that helps achieve integrated knowledge about the phenomenon under study. The current study aims to identify the point of view of specialized researchers on the use of qualitative research methodologies in the field of the deaf and hard of hearing (DHH). This was done using a qualitative (phenomenological) approach, by holding in-depth interviews with six researchers who specialize in the field of the DHH. The qualitative results of this study show that there are a set of benefits to qualitative research, which are: answering questions that cannot be answered with quantitative research, suiting the characteristics of the DHH group, achieving depth of understanding, verifying that the statement reaches the sample in the desired form, pleasure in applying the experiment, and agreement with research trends of internationally classified scientific journals. The results also show that there are a number of difficulties that hinder the use of qualitative research by specialized researchers, which are represented in difficulties related to: lack of recognition of the importance of qualitative research, methodology and procedures, the sample and how to select it, analysis of qualitative data, application of accuracy and reliability, generalization of results, and scientific publishing, lack of training courses, lack of reliable evidence to rely on, and the time it takes for qualitative research. The study concludes by presenting a set of proposals to overcome these difficulties and improve the application of qualitative research in the field of the DHH. This helps contribute to improving the quality of research published in this field.

Keywords: Hearing Disability, Qualitative Research, Scientific Research.

(1) Assistant Professor of Special Education - College of Education
- King Faisal University.

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الملك فيصل.

البريد الإلكتروني: E-mail: nalbash@kfu.edu.sa

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصُم وضعاف السمع

مقدمة الدراسة:

وموضوعات التربية الخاصة التي تتميز بالتعقيد، كما دعت القيود التي ظهرت على البحوث الكمية إلى استخدام منهجية مختلفة تركز على البحث النوعي كوسيلة لتوسيع منظور البحوث في التربية الخاصة (Stainback & Stainback, 1984) مما يتطلب من الباحثين في حقل التربية الخاصة إدراك أن الكثير من الأسئلة المهمة لا يمكن الإجابة عليها بسهولة من خلال البحوث الكمية وحدها (Ferguson, 1993). وبالتالي؛ فهناك حاجة إلى أنواع مختلفة من مناهج البحث العلمي للإجابة على الأسئلة البحثية المتعلقة بالممارسات القائمة على الأدلة والتي تتمثل في أربعة مناهج أساسية: منهج مقارنة المجموعات التجريبي، والمنهج الارتباطي، ومنهج بحث الحالة الواحدة، ومناهج البحث النوعي (Odom et al., 2005).

وقد أكد كلاً من برانتلينجر وآخرون (Brantlinger et al., 2005) أن البحوث النوعية بالرغم من عدم استخدامها بشكلٍ شائع في ميدان التربية الخاصة مقارنةً بمناهج البحوث الكمية، إلا أنها تزامنت مع بداياته الأولى. وربما كان أقرب مساهمة تلك التي وصفها أحد رواد التربية الخاصة الطبيب الفرنسي جان إيتارد (Jean Itard) في عمله الكلاسيكي مع الطفل فيكتور (طفل غابة أفيرون) فهو في الواقع بحث إجرائي يعتبر شكل من أشكال البحوث النوعية، حيث عمل إيتارد مع فيكتور وحاول تجريب عدد من طرق تدريب وتعليم الطفل وكان يوثق كل ما حدث بشكل تفصيلي. ومن البحوث النوعية المهمة في مجال التربية

اكتسب البحث النوعي اعترافاً علمياً أكبر في السنوات الأخيرة، نظراً لتحسن المنهجيات الأكثر عمقاً، والمدعومة بشكل أكبر بالمعرفة من مختلف مجالات الخبرة (Pedro Costa, 2023). وتعتبر التصاميم النوعية في البحوث العلمية من التصاميم الضرورية التي ينتج عنها أدلة تطبيقية قائمة على العلم، والتي يمكن أن تسترشد بها السياسات والممارسات في التربية الخاصة، حيث تقود إلى نوع من المعرفة التجريبية المستمدة من تجربة الشعور والملاحظة الدقيقة، بالإضافة إلى التعرف على وجهات النظر والعادات والأفكار، كما أنها تُحدد بوضوح تأثير نتائج الدراسة على الميدان، وقد ظهرت العديد من الدراسات النوعية في التربية الخاصة التي أنتجت ممارسات تعليمية مفيدة جداً (Brantlinger et al., 2005). حيث يمكن للبحوث النوعية باستخدام دراسة الحالة أو البحث الإجرائي المساهمة في التحقق من فاعلية وكفاءة ممارسات التربية الخاصة من خلال تتبع ورصد استراتيجيات تعلم محددة وتوثيق ما يجري في الفصول الدراسية (الحنو، 2016).

وقد أكد عدد من المختصين في التربية الخاصة على أهمية استخدام تصاميم البحث النوعي في دراسة القضايا والمواضيع المتعلقة بعملية تعليم ذوي الإعاقة والموهوبين. حيث شددوا على أن استخدام البحوث النوعية أصبح إحدى الضروريات لإنتاج معرفة أعمق لفهم قضايا

(92.52٪)، بقية الدراسات كانت بحوث نظرية حيث بلغ عددها (20) بحثاً وبنسبة (5.74٪) ومنهجية البحث المختلط بنسبة (0.86٪). كما قامت النفيسة (2018) باستطلاع للمنهج البحثي المستخدم في ثلاث مجالات محكّمة بالمملكة العربية السعودية والتي شملت الأبحاث المنشورة من عام 2014-2017، فوجدت (سبع) أبحاث نوعية وبحثاً مختلطاً من أصل (198) بحث منشور.

من جانب آخر؛ أكدت مجموعة من الدراسات العلمية عن وجود مجموعة متنوعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق الباحثين للبحوث النوعية منها معوقات تدريبية ومهارية ومعرفية (Ezer & Aksüt, 2021; Ibrahim & El-Sherbiny, 2022)؛ أحمد وموسى، 2019؛ التويجري، 2020؛ الخويطر، 2019؛ العريني، 2019؛ القحطاني، 2020؛ محمد، 2020). ومن هذا المنطلق؛ فإن دراسة وجهات نظر الباحثين المتخصصين في مجال الصّم وضمع السمع، والتعرّف على فوائده ومعوقات استخدام البحوث النوعية في هذا المجال؛ من شأنه أن يؤدي إلى تحقيق الوصول لفهم أعمق لطبيعة تلك الفوائد والمعوقات ومحاولة تحسين المعوقات -قدر الإمكان- بما يساعد على الارتقاء بالأبحاث العلمية المنشورة في الميدان.

مُشكلة الدراسة:

على الرغم من أن منهج البحث التربوي يؤكد تأكيداً بالغاً على ضرورة استخدام مناهج بحث متعددة، إلا أن البحث النوعي ما زال يمثل حلقة مفقودة في ممارسة الكثير

الخاصة أيضاً هي دراسة ميرسير (Mercer, 1973) التي ساهمت في التحلي عن الاعتماد على اختبارات الذكاء كميّار وحيد في تصنيف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتم إضافة معيار السلوك التكيفي عند تحديد أهلية هؤلاء الأطفال للتربية الخاصة، وذلك بعد صياغة مفهوم "الطفل المعاق عقلياً لست ساعات".

وعلى هذا؛ فإن البحث النوعي اليوم يعتبر جزءاً مهماً في ميدان التربية الخاصة لإنتاج معرفة علمية يُعتمد عليها في توجيه ممارسات وسياسات حقل التربية الخاصة. ومع تزايد قبول واستخدام البحث النوعي أصبح النقاش يتمحور اليوم حول كيف يمكن للبحث النوعي المساهمة في الممارسات المستندة على الأدلة وتوجيه سياسات الحقل. وبالتالي يتمثل التحدي الرئيسي اليوم أمام الباحثين النوعيين في السعي للحصول على أعلى جودة ممكنة عند إجراء الدراسات النوعية في التربية الخاصة (Cope, 2014).

وعلى المستوى العربي؛ قام الحنو (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام منهجية البحث النوعي في ميدان التربية الخاصة من خلال تحليل البحوث المنشورة في عشر مجلات عربية علمية محكّمة خلال فترة عشر سنوات (من 2005 إلى 2014)، بلغ عدد أبحاث التربية الخاصة التي تم تحليلها (348) بحثاً، وكشفت نتائج الدراسة أنه تم استخدام منهجية البحث النوعي في (3) دراسات فقط وبنسبة بلغت (0.86٪)، في حين استخدمت منهجية البحث الكمي في (322) دراسة بنسبة بلغت

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصَّم وضعاف السمع

أبحاث نوعية مستقبلية تستند إلى الجدوى والفعالية، ولتحديد طرق أكثر فعالية لمعالجة تلك المعوقات؛ من شأنها توجيه الباحثين لاختيار المنهجيات البحثية المناسبة في مجال الصَّم وضعاف السمع، والبحث في المنهجيات التي لم تأخذ حقها في الميدان.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما وجهة نظر الباحثين المتخصصين في المملكة العربية السعودية حول استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هي فوائد استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع من وجهة نظر الباحثين المتخصصين في المملكة العربية السعودية؟

2- ما هي صعوبات استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع من وجهة نظر الباحثين المتخصصين في المملكة العربية السعودية؟

3- ما هي الحلول المقترحة لتحسين استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع من وجهة نظر الباحثين المتخصصين في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية في ضوء مشكلتها إلى التعرف

من الباحثين في مختلف المجالات بما فيها المجالات التربوية (الفقيه، 2017). ويذكر الحنو (2016) أن مستوى استخدامات المنهج النوعي وتطبيقاته في البحوث التربوية وصل إلى مستوى النُدرة من قبل الباحثين العرب في المجال التربوي. كما أشار القحطاني (2017) إلى أن كثيراً من الجامعات العربية تعيش ركوداً كبيراً فيما يتعلق بتوظيف المنهج النوعي في إعداد البحوث العلمية في مجال العلوم التربوية. في حين أن نسبة نشر البحوث النوعية في أهم المجلات التربوية العالمية كما أشار البلادي (2015) بلغت (60%) بين عامي (2006-2008).

وبناءً على ذلك؛ فإنه على الرغم من أن التوجهات الحديثة دعمت زيادة كميات البحوث النوعية في المجالات التربوية المختلفة. إلا أنه لم يكن هناك تركيز كبير على استخدام منهجيات نوعية كافية في مجال الصَّم وضعاف السمع. كما لم يكن هناك دراسات تقوم على عقد مقابلات مباشرة لتوضيح وجهات نظر الباحثين المختصين حول أسباب عدم استخدام البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع بشكل خاص - حسب حدود علم الباحثة - لذلك هدفت الدراسة الحالية إلى التحقيق في فوائد ومعوّقات استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصَّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وتقديم مقترحات لتحسينها. وذلك عن طريق عقد مقابلات متعمقة مع الباحثين المتخصصين في المجال. عليه؛ يمكن أن توفر هذه الدراسة قواعد أساسية لبناء

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس والباحثين المتخصصين في مجال الصُّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة فوائِد ومعوِّقات استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع من وجهة نظر المتخصصين في المجال. **مُصطلحات الدراسة:**

البحوث النوعية: عرِّف كلاً من ستراوس وكوربين (1990/1999) البحث النوعي بأنه نوع من البحوث تعطي نتائج لم يتم التوصل إليها بواسطة الإجراءات الإحصائية أو بواسطة أي وسائل أخرى من الوسائل الكمية. كما عرفها كريسيويل (Creswell, 2013) بأنها تلك البحوث العلمية المنظمة التي تستخدم طرق بحث نوعي متعارف عليها مثل البحث الإجمالي، النظرية المجذرة، الاثنوجرافيا، يستخدم فيها طرق نوعية لجمع البيانات مثل المقابلات المفتوحة المعمّقة لجمع بيانات نوعية وتحليلها من خلال طرق التحليل النوعي وفهم الظاهرة محل الدراسة في سياقها الطبيعي.

تعريف إجرائياً بأنها: نوع من البحوث العلمية التي تدرس الظاهرة التربوية في السياق الطبيعي وتحليلها وتفسيرها بعمق باستخدام أدوات غير كمية مثل المقابلة والملاحظة.

على فوائِد ومعوِّقات استخدام منهجيات البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع من وجهة نظر الباحثين المتخصصين في المملكة العربية السعودية، وتقديم مقترحات لتحسينها.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- قد تُقدِّم هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية من خلال منهجيتها النوعية في ظل قلة البحوث والدراسات العربية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت استخدام البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع.

2- قد تُساعد الدراسة الحالية في تقديم فهم أعمق لطبيعة البحوث النوعية لدى الباحثين من واقع الخبرة المعاشة.

الأهمية التطبيقية:

1- من المأمول أن تفيِد هذه الدراسة -من خلال التوصيات والحلول التي تقدمها- مساعدة الباحثين في التصدي للمعوِّقات التي تواجه البحوث النوعية وتحسين جودة الأبحاث العلمية المنشورة.

2- قد تفيِد نتائج الدراسة الحالية في تغيير وجهات نظر بعض الباحثين بأهمية البحوث النوعية في مجال الصُّم وضعاف السمع بشكلٍ خاص.

حُدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1445هـ.

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعيّة حول استخدام الباحثين المتخصّصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصّم وضعاف السمع

وتؤدّي إلى رؤى وتبصير بالقيم الثقافية والممارسات المؤسّساتية الاجتماعية والتفاعلات الشخصيّة التي تؤثر على واقع التربية الخاصّة، مما زاد من استخدامها في هذا المجال (دونا، وجون، 1995).

وفي دراسة قديمة قام بها ايفانز (Evans, 1998) والتي تم فيها استخدام دراسة حالة لتطور المحادثة لدى طفل أصمّ صغير لاستكشاف العلاقة بين طريقة الاستقصاء والتّائج الناتجة عن استخدام منهجيّة البحث النوعي. تم جمع البيانات من خلال مراقبة المشارك، وتسجيل الفيديو، والمقابلات في البيئات الطبيعيّة للمشارك. وقد أدّى التحليل الموضوعي للبيانات الوصفية وتحليل عينات اللّغة إلى اكتشاف الكفاءات اللغوية للطفل في مجال تركّز فيه الأبحاث عادةً على العجز اللغوي. بالإضافة إلى ذلك، كشفت البيانات عن الميزات السياقية التي ساهمت في تطوير محادثة الطفل. وبالتالي فإن نطاق التّائج والآثار المترتبة على المعلمين والباحثين يقدم دليلاً على قيمة المنهجية النوعيّة كوسيلة للتحقيق في مجال تعليم الصّم.

وفي الوقت نفسه؛ أصبح النموذج الوضعي الذي يعتمد عليه البحث الكمي، والذي ساد حتى بداية القرن العشرين أكثر إثارةً للجدل نتيجة للتطورات التي شهدتها العلوم الاجتماعية، وإنتاج مفاهيم ومناهج جديدة أكثر ملاءمة لطبيعة هذه العلوم. وفي هذا السياق، بدأت فكرة استبدال مناهج التفكير الوضعي وأساليب البحث الكمي،

الباحثين المتخصّصين: يُعرفون إجرائياً بأنهم جميع الباحثين والباحثات المتخصّصين والمتخصّصات في مجال الصّم وضعاف السمع بما فيهم من أعضاء هيئة تدريس وطلبة دراسات عليا وباحثين أكاديميين.

الصّم وضعاف السمع: عرف موريس (Moore, 2001) الأصمّ بأنه: الشخص الذي يصل مقدار فقدان السمع لديه إلى (70) ديسبل أو أكثر، ويعيق فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، سواء باستعمال أو بدون استعمال السّاعة الطبيّة. كما عرّف أيضاً ضعيف السمع بأنه: الشخص الذي يتراوح مقدار فقدان السمع لديه ما بين 35-69 ديسبل، حيث يسبب صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها، باستعمال أو بدون استعمال السّاعة الطبيّة.

يعرفون إجرائياً بأنهم: جميع الطلاب والطالبات الصّم وضعاف السمع الذين تبدأ شدة فقدانهم السمع من 35 ديسبل فأكثر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ارتفعت مكانة البحوث النوعيّة في العلوم الاجتماعية بشكل عام، وفي التربية الخاصّة بشكل خاص إلى مكانة بارزة في السنوات الأخيرة. على الرغم من أنه قد يكون هناك انطباع بأن البحث النوعي هو جديد على التربية الخاصّة، حيث إن تاريخه يمكن إرجاعه إلى حوالي قرنين من الزمان (Brantlinger et al, 2005) ولكن أصبحت مناهج البحث النوعي تقوم بدور كبير في التربية الخاصّة،

في هذا الأسلوب من البحث. وربّما يرجع ذلك إلى أنّ المؤسسات الأكاديمية ما زالت بعيدة عن تطبيق هذا النوع من البحوث، خاصةً مع هيمنة البحث الكمي على كافة الأنشطة البحثية (Ibrahim & El-Sherbiny, 2022). من جانب آخر؛ فقد أشارت بعض الدراسات العلمية إلى تعرّض البحوث النوعية لمجموعة من الانتقادات والتي منها: تعرّضه للطعن الإحصائي، التشكيك في درجة الصدق والثبات، يفتقد للموضوعية، عدم قابليته نتائجه للتعميم، الحاجة إلى ناقد خبير، ويفتقد لتوفر المراجع الكافية التي توضح أنواعه وإجراءاته (العسّاف، 2017؛ العوفي، 2002). كما أنّ جودة الأبحاث النوعية تعتمد بشكل كبير على المهارة المنهجية والحساسية والصدق لدى الباحث. لأن الباحث هو بحد ذاته أداة في البحث النوعي. وبالتالي؛ فإن الحصول على نتائج نوعية مفيدة وموثوقة لا يعتمد فقط على الملاحظة والمقابلة وتحليل المحتوى، بل يعتمد أيضاً على التعليم والمعلومات والممارسة والإبداع والانضباط والعمل الجاد لدى الباحث (Patton, 2014). وهذا يجعل هناك صعوبات تعترض البحث النوعي تتعلق بمهارات الباحث نفسه. وبالتالي؛ فإن هناك أسباب متعددة تحول دون استخدام البحوث النوعية من قبل الباحثين والتي تختلف باختلاف الفئة والهدف منها (العبد الكريم، 2012).

وعلى مستوى الوطن العربي؛ يمكن الاعتراف بأنّ البحث النوعي ما زال يعيش أزمة تقلل من أهميته، والتي

التي كانت موجودة باعتبارها السلسلة الوحيدة المهيمنة على المجال البحثي لسنوات عديدة، رغم تزايد الانتقادات الموجهة إلى هذه الأساليب (Aydin, 2018). وظهرت أساليب البحث النوعي جنباً إلى جنب مع أساليب البحث الكمي في القرن العشرين (Kartari, 2017).

ويمكن القول بأنّ البحث النوعي يتميّز بالعديد من المميزات التي جعلت الدول المتقدمة تتجه له في الفترة الأخيرة. وعلى الرغم من الخلافات في هذه الميزات بين أنصار البحث الكمي والبحث النوعي إلا أنّ هناك مميزات يجب الاعتراف بها، والتي أشارت إليها بعض الدراسات العلمية مثل: إتاحة المجال لدراسة المواضيع التي تتسم بالحساسية، التركيز على الإجراءات في الظاهرة موضع الدراسة أكثر من التركيز على المخرجات، دراسة الظاهرة الاجتماعية بشكل منتظم باعتبارها كلاً متكامل، الابتعاد عن الأحكام المسبقة، الانطلاق من الجزئيات إلى الكلّيات؛ مما يجعل النتيجة مبررة لوجود العديد من الجزئيات التي شكّلها الواقع المعاش عند الباحث (الخياط، 2011؛ الرباط، 2017).

وبالتالي؛ فهناك فوائد وأسباب مختلفة تجعل البحث النوعي جذاباً وذو صلة قوية بالعمل الاجتماعي والتربوي. وعلى الرغم من أن البحث النوعي يكتسب اهتماماً واعترافاً واسع النطاق في جميع أنحاء العالم، إلا أنّ عدداً كبيراً من الباحثين في العمل الاجتماعي لم يتلقوا بعد المعرفة الكافية بالبحث النوعي، لذلك نادراً ما يشاركون

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الضم وضعاف السمع

استخدامها في التربية الخاصة على اعتبار أن الباحثين النوعيين غالباً ما يجمعون البيانات عن التصورات الذاتية من الناس مما يجعلهم لا يتبعون أحياناً استراتيجيات البحث الصحيحة والدقيقة للتوصل إلى تلك التصورات، وبالتالي، ينبغي لنا أن نحصر على التعرف على نقاط القوة، فضلاً عن القيود المفروضة على كلٍ من المنهجيات النوعية ووضعها في الأغراض المناسبة لها (Stainback & Stainback, 1984).

وعند فحص الأدبيات ذات الصلة؛ ظهرت العديد من الدراسات العلمية التي تناولت منهجية البحث النوعي؛ والتي تنوعت ما بين دراسات تركز على الفوائد وأخرى تركز على المعوقات. وفي هذا المجال؛ جاءت دراسة إبراهيم والشربيني (Ibrahim & El-Sherbiny, 2022) التي بحثت في الدوافع الرئيسية وراء عدم تفضيل الباحثين في العمل الاجتماعي المصري لاستخدام أساليب البحث النوعي. تم إجراء استطلاع عبر الإنترنت باستخدام مقياس. تم تلقي إجمالي (67) استجابة. وتشير النتائج إلى أن هناك عوامل كثيرة تمنع استخدام هذا النوع من الأساليب، مثل: افتقار الباحثين إلى مهارات استخدام الطريقة النوعية، وعدم توفر المعرفة الكافية حول هذه الطريقة في المراحل التعليمية المختلفة، والخوف من عدم القدرة على القيام بهذا النوع من البحث، وتفضيلهم للبحث الكمي. كما وفرت هذه الدراسة استراتيجيات لمساعدة الباحثين في العمل الاجتماعي على تطبيق أساليب

من أسبابها سيطرة المدخل الكمي على الكيفي في البحوث التربوية؛ مما يجلب العديد من النتائج ويعيق فهم القضايا والمشكلات التي لا يتم التوصل إليها إلا عن طريق البحوث النوعية (عبد الحميد، 2009). ذلك أن البحث النوعي لا يبحث في الفروقات السطحية مثل البحوث الكمية، بل يبحث ما هو أعمق من ذلك حتى يمكن وضع الحلول من العمق وبناء نظريات ذات أسس علمية متينة أساسها الظواهر موضع الدراسة، كما أن الأبحاث الكمية تعتمد على الإحصاء الذي ليس لديه القدرة على الوصول إلى مشاعر الباحثين بشكل مباشر (العبد الكريم، 2012). وبالتالي؛ فإن المشكلات التربوية التي تظهر في الميدان يصعب تقديم حلول لها من خلال دراسة ظاهر السلوك فقط، ولو اكتفى الباحث بما يعبر عنه مجتمع الدراسة من خلال الاستبانة كما يحدث في البحوث الكمية، فإن كثير من الحقائق لن يتم اكتشافها بشكل دقيق، ومن ثم سيظهر التصنع والمثالية، وهذا هو العمق الذي يفتقده البحث الكمي. أما البحث النوعي فهو يتميز بمشاهدته لما خلف السلوك وليس السلوك نفسه فقط (التويجري، 2020).

إن إدراج البحوث النوعية في التربية الخاصة على الأرجح سيكون موضع ترحيب المعلمون والباحثون الذين كانوا يرغبون في استكشاف المزيد من الأبعاد النوعية. ولكن في نفس الوقت فإن استخدام منهجيات البحث النوعي في التربية الخاصة لا يخلو من المخاطر، خصوصاً وأن هناك شكوك بأن البحوث النوعية قد يساء

أبرز نتائجه أن أهم المعوقات التعليمية: تركيز أعضاء هيئة التدريس على البحوث الكمية في محاضراتهم، وندرة الندوات واللقاءات التي تحث على استخدام البحث النوعي. ومن أهم المعوقات الشخصية: غياب المحفزات التي تُرغّب الطالب /ة في استخدام البحث النوعي، والاعتقاد بأن البحث الكمي أسهل من البحث النوعي. ومن أهم المعوقات المرتبطة بطبيعة البحث النوعي: طول الفترة التي يتطلبها البحث النوعي مقارنة بالبحث الكمي، وحاجة البحث النوعي للنزول للميدان والمعيشة الفعلية. ومن أهم سبل التغلب على المعوقات: تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا على طرق التحليل والتفسير في البحث النوعي، وتحفيز طلاب وطالبات الدراسات العليا للكتابة في البحث النوعي؛ من خلال إعطائهم مساحة أكبر لاختيار المشرف الذي لديه اهتمام بهذا النوع من البحوث.

بينما هدفت دراسة القحطاني (2020) إلى الكشف عن أهم معوقات تطبيق الباحثين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للبحث النوعي في المجال التربوي، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً - إن وجدت - في استجابة العينة تُعزى لمتغيري الجنس والرتبة العلمية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق الاستبانة على (130) عضو هيئة تدريس وعضوة من الباحثين والباحثات بالجامعة. وقد أظهرت النتائج أن

البحث النوعي في دراستهم. وفي مجال الفوائد؛ جاءت دراسة آزر وأكسوت (Ezer & Aksüt, 2021) التي هدفت إلى التعرف على آراء طلاب الدراسات العليا في تعليم الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بطريقة البحث النوعي. أُجريت الدراسة وفق التصميم الظاهري وهو أحد تصميمات البحث النوعي. وتكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من طلاب الدراسات العليا في قسم تعليم الدراسات الاجتماعية. تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال أسلوب المقابلة شبه المنظمة. وقد تقرّر نتيجة للدراسة أن الطلاب عبّروا عن طريقة البحث النوعي بأنها تمثل حساسية كبيرة للبيئة الطبيعية، ويكون فيها فحص متعمق للظواهر الاجتماعية، والكشف عن التصورات والخبرات للأشخاص. وبما أن تجربة البحث النوعي تؤثر بشكل إيجابي على معارف ومهارات طلاب الدراسات العليا تجاه الدراسة، فيجب تضمينها بشكل أكبر في عملية البحث. بالإضافة إلى ذلك، خلال عملية البحث النوعي، ينبغي تشجيع طلاب الدراسات العليا وتوجيههم إلى الأنشطة الأكاديمية.

في حين جاءت دراسة التويجري (2020) التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التعليمية والشخصية المرتبطة بطبيعة البحث النوعي لاستخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) للبحث النوعي في تخصص أصول التربية وسبل التغلب عليها. واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة له. ومن

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصُم وضعاف السمع

عامّة ومجال أصول التربية بصفة خاصة ومن هذه المعوّقات: ضعف إعداد وتدريب طلاب الدراسات العليا على إجراء البحوث النوعية، عزوف طلاب دراسة العليا عن البحث النوعي لأنهم يفضلون تكرار نفس المناهج التي تدربوا عليها، نقص اهتمام قسم أصول التربية بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية عن البحوث النوعية، صعوبة إعداد الباحث المتمكن من أدوات البحث النوعي، التنشئة الاجتماعية العلمية لأجيال من الباحثين التربويين في ظل المدرسة البنائية الوظيفية وتصوّراتها الفكرية، والتي تعتمد على المنهج الكمي في أبحاثها. وقد قامت الباحثة بوضع مجموعة من المقترحات للتغلب على معوّقات البحوث النوعية في مجال أصول التربية.

كما جاءت دراسة الخويطر (2019) التي هدفت إلى الكشف عن المعوّقات الذاتية، والتعليمية، والتنظيمية والإدارية المؤثرة في توجه طالبات الدراسات العليا نحو استخدام منهجية البحوث النوعية في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتوصل إلى مقترحات تسهم في تحسين استخدام منهجية البحث النوعي من وجهة نظرهن. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، وعلى الاستبانة كأداة بحثية، وطُبقت الدراسة على جميع طالبات الدراسات العليا التربوية في برنامج الدكتوراة، وعددهن (156) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى موافقة العينة على وجود مجموعة من المعوّقات الذاتية، والتعليمية والإدارية والتنظيمية التي تؤثر بدرجة عالية على

أهم المعوّقات التي حصلت على استجابة العينة بدرجة كبيرة جداً هي: معوّقات نفسية، تدريبية، مهارية، وميدانية.

وفي نفس المجال؛ هدفت دراسة محمد (2020) إلى التعرف على ماهية البحث النوعي وخصائصه، وكذلك المنطلقات النظرية والفلسفية للبحث النوعي، بالإضافة إلى الكشف عن معوّقات إجراء البحوث النوعية في مجال أصول التربية، وسبل التغلب عليها. استخدمت الباحثة المنهج النقدي، واستخدمت بطاقة المقابلة كإحدى طرق البحث النوعي للكشف عن معوّقات إجراء البحوث النوعية من وجهة نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. توصلت الدراسة إلى أننا بحاجة إلى إجراء البحوث الفرعية بسبب غلبة أدوات وأساليب البحوث الكمية في إغفال واضح للبحوث النوعية، على الرغم من أهميتها ومناسبتها لدراسة العديد من الظواهر والمشكلات في مجال أصول التربية، فهي تقدم معلومات وبيانات ثرية وعميقة عنها، وتقوم على منهج فلسفي في دراسة الظاهرة أكثر عمقاً في البناء المعرفي، بالإضافة إلى استخدامها لعدد من الوسائل لجمع بيانات الظاهرة كالملاحظة المباشرة وغير المباشرة والمقابلة وتحليل المستندات، ومعرفة الظروف والمشاهد الاجتماعية والشخصية والمادية التي تتعلق بالظاهرة المدروسة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوّقات التي تحول دون إجراء البحوث النوعية في المجال التربوي بصفة

النوعي. وجاء في الترتيب الأول في محور المعوقات المرتبطة بالمقررات: لا تحتوي المقررات الدراسية على تدريبات كافية على إجراء البحث النوعي. وفي محور المعوقات المرتبطة بالجانب الإداري: قلة إمام أعضاء المجالس العلمية المختصة بإجازة هذا النوع من البحوث. كما كشفت الدراسة عن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأي من متغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بتشجيع طلاب الدراسات العليا بالأقسام التربوية على إجراء البحوث النوعية، وتضمين المقررات الدراسية المزيد من موضوعات البحث النوعي، ونشر ثقافة البحث النوعي بين أعضاء المجالس الإدارية ذات العلاقة بإجازة هذا النوع من البحوث.

كما هدفت دراسة أحمد وموسى (2019) إلى الكشف عن مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة نجران بمناهج البحث الكيفي، ومدى توافر مهارات مناهج البحث الكيفي لديهم، والتعريف على اتجاهاتهم نحو استخدامها في البحوث التربوية، ومدى استخدامها لها. تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة نجران بشرطها (البنين/ البنات)، وبلغت (78) عضواً وعضوة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: حصل محور المعرفة على المركز الأول، يليه محور امتلاك مهارات مناهج البحث النوعي، وكلاهما بدرجة موافقة مرتفعة، وحل ثالثاً محور اتجاهات أعضاء

توجهن نحو استخدام الأبحاث النوعية، ومن أهم تلك المعوقات؛ تعود الطالبات في حقل التربية على إجراء البحوث الكمية، ونقص التدريب على إجراء البحث النوعي أثناء الدراسة (الجانب التطبيقي)، وقلة الدورات وورش العمل التي تقدم لإتقان مهارات التعامل مع البحوث النوعية. كما توصلت الدراسة إلى موافقة أفراد مجتمع الدراسة بدرجة عالية، على جميع مقترحات التحسين الواردة في أداة الدراسة والتي تسهم في تحسين منهجية البحث النوعي من وجهة نظر الطالبات، ومن أهمها؛ دعم ونشر وتطبيق البحوث النوعية التي تتسم بالإبداع والتطوير، وبناء معايير واضحة ومحددة للحكم على الأبحاث النوعية.

بالإضافة إلى دراسة العريني (2019) التي استهدفت معرفة معوقات البحث النوعي في التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في البحث، كما استخدم الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة البحث من جميع طلاب الدراسات العليا بقسم التربية والبالغ عددهم (17) طالباً، وتوصل الباحث إلى نتائج كان من أبرزها: أنه جاء في الترتيب الأول في محور المعوقات المرتبطة بالطالب: قلة الاطلاع على البحوث التي استخدمت المنهج النوعي. وجاء في الترتيب الأول في محور المعوقات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس: قلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية لاستخدام البحث

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

وصعوبات البحوث النوعية بطريقة كمية من خلال استبانات ومقاييس، بينما كان هناك قلة - حسب حدود علم الباحثة - في الدراسات التي تناولت الموضوع بطريقة نوعية (Ezer & Aksüt, 2021؛ محمد، 2020). وهو المنهج الذي تستخدمه الدراسة الحالية في التوصل إلى نتائجها.

4- تناولت جميع الدراسات السابقة البحوث النوعية في التخصصات التربوية بشكل عام، بينما لم تتناول أي منها دراسات خاصة بالبحوث النوعية في مجال الصم وضعاف السمع. وهو المجال الذي تميزت به الدراسة الحالية.

5- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة الدراسة في دليل المقابلة، وتحديد أهدافها، كما استفادت من المعلومات والمفاهيم النظرية التي تناولتها الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية ومناقشة نتائجها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

أبعت الدراسة الحالية المنهج الظاهراتي، والذي يُعتبر أحد منهجيات البحث النوعي. يستهدف الكشف عن معنى وجوهر الخبرة المعاشة لظاهرة ما من قبل الفرد أو مجموعة من الأفراد، والتعرف على الكيفية التي يشعر بها الأفراد عند المرور بتلك الخبرة وماذا تعني لهم، وكيف يتم تحويل تلك الخبرة إلى وعي على مستوى الفرد أو

هيئة التدريس، وأخيراً استخدام مناهج البحث الكيفي وكلاهما بدرجة موافقة متوسطة. وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام مناهج البحث الكيفي في البحوث التربوية والجماعية.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- اختلفت الدراسات السابقة من حيث الهدف الذي تناولته؛ فقد تطرقت إحدى الدراسات لفوائد البحوث النوعية (Ezer & Aksüt, 2021). بينما تناولت معظمها المعوقات والصعوبات التي تواجه البحوث النوعية (Ibrahim & El-Sherbiny, 2022؛ التويجيري، 2020؛ الخويطر، 2020؛ العريني، 2019؛ القحطاني، 2020)، وحاولت بعضها تقديم مقترحات لتحسين نوعية البحوث النوعية (التويجيري، 2020؛ الخويطر، 2020؛ العريني، 2019). بينما جمعت أخرى ما بين الفوائد والمعوقات للبحوث النوعية (محمد، 2020).

2- تنوعت الدراسات السابقة في العينة التي

استهدفتها؛ حيث تضمّن بعضها أعضاء هيئة تدريس (أحمد وموسى 2019؛ القحطاني، 2020؛ محمد، 2020) وتضمّن بعضها الآخر طلاب دراسات عليا (Ezer & Aksüt, 2021؛ التويجيري، 2020؛ الخويطر، 2019؛ العريني، 2019) بينما تناولت دراسة أخرى الباحثين بدون تحديد (Ibrahim & El-Sherbiny, 2022).

3- تناولت معظم الدراسات استكشاف فوائد

وطلاب دراسات عليا.

عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة الحاليّة من ست مشاركات من الباحثات المتخصصات في مجال الصّم وضعاف السمع في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية. تم اختيارهن قصدياً بناءً على مجموعة من المعايير. أهمها: أولاً: جميع المشاركات متخصصات في مجال الصّم وضعاف السمع. ثانياً: معرفة الباحثة الشخصية بالمشاركات وسهولة التوصل إليهن. ثالثاً: موافقة المشاركات على إجراء الدّراسة وترحيبهن بالموضوع. حيث اتصلت الباحثة بالمشاركات هاتفياً وأخبرتهن بموضوع الدراسة، وبعد الترحيب بالمشاركة، بدأت الباحثة بالمقابلات الفردية. وقد اقتصرت الباحثة على المشاركات الإناث لسهولة إجراء المقابلة وجهاً لوجه. وبذلك؛ استمرّت الباحثة في جمع البيانات من المشاركات حتى وصلت إلى حدّ التشبع النظري حيث لم تعد تظهر بيانات جديدة ذات صلة بالموضوعات، والذي يُعتبر الأساس في الاكتفاء بالبيانات النوعيّة (Cunningham & Carmichael, 2017). الأمر الذي تحقّق في الدّراسة الحاليّة. ولحماية خصوصيّة المشاركات؛ فقد تم استخدام أسماء مستعارة لهن. ويرد في الجدول رقم (1) وصف المشاركات في الدّراسة.

المجموعة. فهو بذلك يبحث عن فهم أعمق لطبيعة المعنى المكوّن لظاهرة ما لدى الأفراد، وكيف يعيشون تلك الخبرة سواءً كانت أحداث أو مواقف أو تجارب أو علاقات (Patton, 2002).

وبالتالي؛ يُعتبر المنهج الظاهراتي مناسباً لهذه الدّراسة الاستكشافية؛ كونها تهدف إلى جمع وتحليل البيانات للتوصّل إلى نتائج مُتعلّقة بالظاهرة المدروسة. فضلاً عن أنّ البحوث النوعيّة لها أهميّة كبيرة في فهم وتفسير المشكلات المرتبطة بتعقيدات التكوين الإنساني، إضافةً إلى ما سبق؛ فقد أشار الذبياني (2011) إلى أنّ من مميزات البحث النوعي؛ مناسبته كمنهجية لما يستجد على الساحة الاجتماعية لأي مجتمع، وكذلك لدراسة الظواهر أو المشكلات ذات التعقيد الكبير والتي تحتاج إلى العمق في التحليل.

وبذلك؛ فإنّ استكشاف وجهات نظر الباحثين المتخصصين حول استخدام البحوث النوعيّة في مجال الصّم وضعاف السمع تحتاج إلى تعمق في الظاهرة، والتي من الصعب التعبير عنها بطريقة كميّة أو إحصائية؛ مما يجعل استخدام البحث النوعي مناسباً لبحث مثل هذه المشكلة.

مجتمع الدّراسة:

يتمثل مجتمع الدّراسة الحاليّة في جميع الباحثين المتخصصين في مجال الصّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية من أعضاء هيئة تدريس وباحثين

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

جدول (1): خصائص المشاركات في الدراسة.

المؤسسة/ المنطقة	عدد الأبحاث النوعية المنشورة	العدد الإجمالي للأبحاث المنشورة	سنوات الخبرة	المؤهل الدراسي	المهنة	المشارك
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز/ الخرج	3	6	14	دكتوراة	أستاذ مساعد	م1
جامعة حفر الباطن/ حفر الباطن	1	2	4	دكتوراة	أستاذ مساعد	م2
جامعة الملك فيصل/ الاحساء	3	8	10	دكتوراة	أستاذ مساعد	م3
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ الرياض	0	4	12	دكتوراة	أستاذ مساعد	م4
وزارة التعليم/ المجمعة	1	6	24	دكتوراة	مُشرفة تربية خاصة	م5
جامعة الملك فيصل/ الاحساء	0	2	12	ماجستير	مُحاضر	م6

البيانات المكتوبة والمنشورة، و (ج) المشاركة طوعية ولا

أداة الدراسة:

يترتب على الانسحاب منها أي عواقب.

موثوقية وصرامة البيانات:

في الدراسة الحالية؛ سعت الباحثة للتحقق من موثوقية وصرامة البيانات النوعية من خلال الاستعانة بمحكمتين متخصصتين في التربية لقراءة محتوى الأسئلة، والاسترشاد بأرائها، ثم استخراج نسبة الموثوقية من خلال قسمة العدد الإجمالي على إجمالي عدد الاتفاقات والاختلافات ثم الضرب في (100). وقد بلغت نسبة الموثوقية (100%). كما قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بناءً على الملاحظات التي أبدتها المحكمتان. إضافة إلى ذلك؛ تم استخدام مذكرات الترميز لتوثيق الأفكار أثناء جمع البيانات وعدم فقدان أي منها. كما تم مراجعة البيانات مع المشاركات باستمرار للتحقق من صحتها.

ترميز وتحليل البيانات:

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام طريقة التحليل المفاهيمي (Thematic Analysis, TA). والذي يوصف

استخدمت الدراسة الحالية الحوار المباشر من خلال

عقد مقابلات معمقة شبه منظمة مع المشاركات (انظر دليل المقابلة الفردية: ملحق أ)، وقد كانت عبارة عن مقابلتين مع كل مشاركة، استغرقت كل مقابلة (40-50 د)، جميع المقابلات تم تسجيلها صوتياً ونسخها، وذلك لإعطاء أهمية لكل معلومة قد تفيد في التوصل للنتائج.

وقد تم اتباع الإجراءات الأخلاقية طوال فترة الدراسة، وذلك من خلال الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك فيصل قبل تطبيق أداة الدراسة. وقبل البدء في الدراسة، وقّع المشاركون على استمارة موافقة تم فيها شرح جميع تفاصيل القضايا الأخلاقية. قَدّم نموذج الموافقة المعلومات التي تحتاج المشاركات إلى معرفتها من أجل اتخاذ قرار جيد بشأن المشاركة في الدراسة. وتضمنت الإجراءات الأخلاقية الرئيسية ما يلي: (أ) إبلاغ المشاركات بما يُفترض بهم القيام به في الدراسة، (ب) استخدام أسماء مستعارة في جميع

البحث عن الموضوعات، ومراجعتها، وصولاً إلى إنتاج التقرير النهائي والربط بالأدبيات.

النتائج:

تم الحصول على آراء الباحثين المتخصصين حول استخدام منهجية البحث النوعي في مجال الصُّم وضعاف السمع، وتبيّن أن هذا الموضوع يشتمل على ثلاث موضوعات رئيسية حسب هذه الآراء تجيب على الأسئلة الفرعية الثلاثة للدراسة الحالية (انظر الشكل رقم 1). يمكن توضيحها فيما يلي:

بأنه طريقة لتحديد أنماط الموضوعات وتحليلها وإعداد التقارير عنها داخل البيانات (Braun & Clarke, 2006). وبدأت مرحلة تحليل وترميز البيانات المستقاة من المقابلات بهدف مراجعتها لمعرفة أهم الجوانب التي يجب الانتباه إليها وإعطائها المزيد من البحث والتعمُّق، وقد تم تصنيف البيانات وترميزها إلى عدد من الموضوعات، كما سيتم توضيحها في نتائج الدراسة ومناقشتها. وقد مرّت عمليّة التحليل المفاهيمي بالخطوات التي أشار إليها كلاً من براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) والتي بدأت بالألفة مع البيانات وتوليد الرموز الأولية منها، ثم



شكل (1): نموذج وجهات نظر الباحثين المتخصصين حول استخدام منهجية البحث النوعي في مجال الصُّم وضعاف السمع

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصمم وضعاف السمع

1- فوائد تطبيق البحوث النوعية:

تجيبين عليه بطريقة نوعية".

1-2- ملاءمتها لخصائص فئة الصمم وضعاف السمع:

أظهرت النتائج النوعية اتفاق المشاركات على ملائمة البحث النوعي كمنهجية بحثية لفئة الصمم وضعاف السمع، حيث ذكرت (1م): "من أفضل المنهجيات المستخدمة مع ذوي الإعاقة لأن عندهم فئوية. هم غير متجانسين، حتى الصمم مختلفين عن ضعاف السمع جداً. والمعايير صعب تنطبق على جميع العينة.. الأبحاث النوعية مناسبة جداً للفئات لأننا لا نتكلم عن مجتمع كامل. الكمي سيكون جداً صعب معهم. حتى التجريبي صعب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أنسب شيء النوعي. لكنه فعلاً يمثل تحدي مع ذوي الإعاقة. خصوصاً مع الصمم بسبب صعوبة اللغة" (1م). بينما أشارت (3م) إلى أهميته بشكل خاص في معالجة القضايا النفسية والاجتماعية الخاصة بالصمم وضعاف السمع؛ حيث قالت: "أنا أشوفه مهم جداً، خصوصاً في المواضيع النفسية والاجتماعية التي يفتقر لها الميدان بشكل كبير. لأنه يأخذ المعلومة من أصحاب المصلحة أنفسهم بالتالي يعطي صدق في النتائج. ليس مثل الكمي إذا اعتمدنا على الاستبانة ممكن تكون الاستجابات غير صحيحة خصوصاً مع عينة الصمم وضعاف السمع لأنهم في كثير من الأحيان لا يفهمون بنود الاستبانة بسبب ضعف الجانب اللغوي".

1-3- تحقيق العمق في الفهم:

أشارت بعض المشاركات - خاصة من سبق لهن

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدد من الفوائد المتعلقة بتطبيق البحوث النوعية، والتي يندرج تحتها ست موضوعات فرعية على النحو التالي:

1-1- الإجابة على أسئلة لا يمكن الإجابة عليها بالبحث الكمي:

أظهرت النتائج أن بعض المشاركات كانوا على قناعة كبيرة بقدرة البحث النوعي على الإجابة عن أسئلة لا يمكن الإجابة عليها بالبحوث الكمية. حيث ذكرت إحدى المشاركات: "أنا مقتنعة بأهمية البحث النوعي في مجال الصمم وضعاف السمع 100%. لما عرفنا البحث النوعي اقتنعنا أن فيه مواضيع لا بد أنها تكون بالمنهجية النوعية. أحياناً؛ بعض الأسئلة البحثية مهما بلغ عدد الأبحاث الكمية التي طبقت للإجابة عليها سيكون فيها نقص إذا لم يعمل فيها بحث نوعي. بعض المواضيع لا يمكن الإجابة عليها بالبحث الكمي" (1م). كما أيدتها في ذلك (2م) التي ذكرت: "في البحوث التربوية بشكل عام النوعي هو الذي يفيدك. خاصة لضعاف السمع. على الرغم من صعوبة التواصل معهم وصعوبة النطق، يعني ممكن يعطيني إجابة تختلف عن الإجابة التي أحتاجها، ممكن يجاوبني بشكل خاطئ. لكن يخليني أفهم وجهات نظرهم بالضبط مثلاً ليه يفضلون الدمج، بعض مشكلات الصداقات. هذه كلها لا أستطيع أن أصل لها بأسئلة مغلقة أو استبانة. أحياناً لما تقرأين أبحاث ويظهر لك تساؤل في أحد الأبحاث يكون عندك رغبة

تطبيق البحث النوعي - إلى قدرة البحث النوعي على تحقيق العمق والدقة في الفهم، حيث ذكرت (م2): "دائماً أفضل البحث النوعي في العلوم التربوية، لأن من وجهة نظري هي التي تفيدنا تربوياً. الكمي يعطيني إحصائيات وأرقام لكن أنا أريد أن أفهم الموضوع بدقة، ولن أفهمه إلا عند دراسته بعمق.. فأغلب أبحاثي وطريقة تفكيري نوعيّة كوني جربته بنفسي".

1-4- التحقّق من وصول العبارة للعينة بالشكل المطلوب:

كشفت النتائج النوعيّة عن فائدة البحث النوعي في التحقّق من وصول المعنى الصحيح للعينة عند تطبيق المقابلات، كونها توجّه لهم بشكل مباشر، حيث ذكرت (م5): "اعتقد أنّ البحث النوعي يُعتبر أدق، لأنّ البحوث الكميّة لا تضمن وصول العبارة بالشكل المطلوب للعينة، لكن البحث النوعي أتأكد أنه فهم لأنني ادرس المشاعر والأحاسيس والتفاعل وطريقة التواصل في نفس وقت المقابلة. لذلك هو يتناسب مع حالات الضّم وضعاف السمع لأن عندهم مشكلة في المفردات اللغوية، ممكّن لا يفهمون المعلومة، لكن في المقابلة ممكّن أشرحها لهم ومن خلال الإجابة أعرف إذا فهموا المعلومة أو لا". وأيدتها في ذلك (م6) التي قالت: "في النوعي أضمن استجابة العينة قلباً وقالباً معي.. بعكس الكمي؛ الاستبيان لا يضمن المصدقيّة، ممكّن تكون استجابة عشوائيّة. أهم شيء أحرص على طريقة التواصل تكون مناسبة معهم سواء كانت لغة الإشارة أو غيرها حتى أضمن إنها استجابات

صحيحة".

1-5- المتعة في التطبيق:

أشارت بعض المشاركات إلى المتعة التي يشعرون بها عند تطبيق البحوث النوعيّة، حيث ذكرت إحداهن: "البحث النوعي فيه متعة كبيرة. بالنسبة لي هو أسهل من تطبيق البحث الكمي لأنني استمتع فيه أكثر. استفدت منه كباحثة في الاهتمام بالتفاصيل والعمق، والحرص على وضع حدود فاصلة بين الباحث أو المقابل والمشاركين" (م3).

1-6- الاتفاق مع التوجهات البحثيّة للمجلات العلميّة المصنّفة عالمياً:

وجّهت إحدى المشاركات نصيحة للباحثين بالتوجه نحو البحوث النوعيّة كونها تتفق مع اتجاهات المجلات العلميّة المصنّفة عالمياً (International Scientific Indexing: ISI) حيث ذكرت: "إذا حابة تنشرين في مجلات أجنبية مصنّفة عالمياً توجّهي للبحث النوعي. لأنها تعطي نتائج جيدة ودقيقة" (م2). وأكدت على ذلك (م3) التي ذكرت: "المجلات الأجنبية تُحب الأبحاث النوعيّة، وممكّن بعض الجامعات الأجنبية تشترطها في رسائلها العلميّة لكنّ المجلات العربية بالعكس تبتعد عنها".

2- صعوبات تطبيق البحوث النوعيّة:

كشفت نتائج الدّراسة الحاليّة عن عدد من الصّعوبات التي يواجهها الباحثون عند تطبيق البحوث النوعيّة، والتي يندرج تحتها عشر موضوعات فرعيّة على النحو التالي:

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

2-1- عدم الاعتراف بأهمية البحث النوعي:

اختلفت المشاركات في تحديد مدى أهمية البحث النوعي في ميدان الصم وضعاف السمع. حيث ذكرت (م6): "البحث النوعي يُلامس شيء داخل الباحث، لا يغطيه البحث الكمي خصوصاً في تعاملنا مع فئات خاصة". بينما كان هناك بعض المشاركات اللواتي لم يعترفن بأهميته بشكل مباشر في الميدان التربوي، وأكدن على أنّ البحوث الكمية هي الأقرب لهن. على سبيل المثال ذكرت (م5): "بالنسبة لي ابتعد عن البحث النوعي لأنّه لا يخدم طبيعة عملي. كوني مشرفة تابعة للوزارة أكثر شيء أسويه برامج تدريبية موجهة للمعلمين أو استبنات وهذه كلها كمي.. لكن كأهمية يمكن فيه عينات وفيه موضوعات مناسبة لها البحوث النوعية". كما أضافت أخرى أن الموضوعات التي تتناسب مع الأبحاث النوعية لا تتفق مع توجهاتها البحثية، حيث قالت: "أنا أشوف كمنهجية التجريبي أصعب وأطول في التطبيق، لكن بالنسبة لي فيه متعة أكثر من النوعي لأنني أحب الميداني. حتى المتغيرات في البحث النوعي مختلفة عن الأبحاث الثانية لأنها تركز على المواضيع الاجتماعية والنفسية. وهذه ليست بأهمية المواضيع الأكاديمية والأدائية بالنسبة لي. كونها تخدمني في مجالي أكثر" (م4). وأضافت أخرى أنّ البحث النوعي يُعتبر ثقافة غير منتشرة عند الباحثين العرب بشكل خاص؛ حيث ذكرت: "سابقاً لم أكن أفكر فيه.. لكن الآن يمكن أطبقه.. توقعته أصعب من كذا.. أنا اعتبره ثقافة لكنّها غير

منتشرة. هو كان موجود لكن كثير من الباحثين لم يفكروا فيه... خاصة الدراسات العربية لا يستخدمونه بشكل كبير" (م6).

2-2- صعوبات متعلّقة بالمنهجية والإجراءات:

أظهرت النتائج النوعية اتّفاق المشاركات على مواجهة صعوبات كبيرة متعلّقة بالمنهجية والإجراءات في البحث النوعي. والتي قد تكون أحد الأسباب الرئيسية لابتعاد بعضهن عن هذا النوع من الأبحاث. وأشارت إحداهن إلى ذلك بقولها: "بصراحة للحين لم أطبق بحث نوعي، كل ما فكرت اتراجع وأقول هذا ليس الوقت المناسب لأنني لم أفهمه كثيراً، وأرى أغلب الدكاترة في التربية الخاصّة لا يستخدمونه. دائماً أقرأ أن فيه معوقات كثيرة في البحث النوعي فقررت ابتعد عنه وأدخل بالكمي أضمن" (م4). كما أشارت المشاركات إلى وجود صعوبات خاصة بتطبيق المقابلات والتي تتطلّب مهارات كبيرة من الباحث، حيث ذكرت (م2): "إدارة المقابلة ليست شيء سهل أبداً، أحياناً توجهين المشارك لإجابة معينة، أحياناً يطول في الكلام زيادة عن اللزوم أو يعطيك غير المطلوب. هذا بالنسبة للعاديين. أما ضعاف السمع تحتاجين لغة واضحة ومفهومة وتواجهين صعوبة في فهم ردودهم، من الصعوبات أيضاً عدم القدرة على تسجيل المقابلة، هذا يُضيق كثير من البيانات". وأضافت (م4) أنّ تطبيق المقابلات النوعية ممكن يجعل المشارك يتشعب، وبالتالي يكون مشتت في التعبير عن الإجابة المطلوبة: "لما أكتب

لا أُعتبر متمكنة إلا إذا نشرت أقل شيء 5 أبحاث نوعية" (م1).

2-3- صعوبات مُتعلّقة بالعيّنة وكيفية اختيارها:

اختلفت المشاركات في الصّعوبات المُتعلّقة بالعيّنة في البحث النّوعي، حيث أكد بعضهن على أن اختيار العيّنة في الأبحاث النّوعيّة صعبة جداً، كونها قصديّة وتحتاج إلى دقّة كبيرة في تحديد المعايير إلى الدرجة التي قد تؤدي إلى إلغاء الفكرة البحثيّة عند عدم توفر العيّنة المناسبة. وأشارت إحداهن إلى ذلك بقولها: "اختيار العيّنة في البحوث النّوعيّة غالباً تكون قصديّة، فهنا نواجه مشكلة في كيفية الاختيار. وأحياناً إذا اخترناها لا نوفق في رغبتها في المشاركة في البحث. هناك أبحاث نحتاج شخص معين بس ما يكون متاح، أو ما يكون عند رغبة، أو التواصل معه صعب.. فممكن نلغي البحث بأكمله لهذا السبب" (م1). في حين أشارت بعض المشاركات إلى أن هذه الصّعوبة قد تكون مُضاعفة عند التعامل مع عينة من فئة الصّم وضعاف السمع، حيث ذكرت إحداهن: "اختيار العيّنة ليس سهلاً أبداً، لأنني احتاج أكون دقيقة جداً في العيّنة خصوصاً عند مقارنته بالبحث الكمي الذي تكون فيه العيّنة عشوائية ومتاحة وكبيرة... مجتمع الصّم أصلاً قليل، ولا يكونون في مكان واحد، فالوصول لنفس الفئة صعب نوعاً ما، حتى لو حققنا الوصول للعيّنة نواجه صّعوبة في التواصل سواءً كانت لغة إشارة أو غيرها، بالإضافة إلى أنّهم ليس لديهم قبول للمشاركة في الأبحاث" (م5).

الاستبانة مثلاً أكتب العبارات من وجهة نظري كباحثة وأتوقع الاستجابات التي سوف تظهر، لكن المقابلة صح أكتبها من وجهة نظري وابتعد عن التحيز، لكن لما تجي الاستجابات ممكن تجيني استجابات لا أستطيع تخيلها. متأكدة 100٪/ ممكن تجيني إجابة ليست موجودة بالأسئلة. أشعر أنها لن تعطيني معرفة متعمّقة. أحياناً أشعر إنني لما أطبق بحث نوعي، المعلومات راح يتشكون، ويدخلوني بمشاكلهم لأنّ المجال مفتوح للنقاش". وأيدتها في ذلك بعض المشاركات اللواتي ذكرن أن صّعوبة تطبيق المقابلة تزداد مع فئة الصّم وضعاف السمع بسبب صعوبات التواصل وضعف اللغة، وأشارت إحداهن إلى ذلك بقولها: "المشكلة دائماً في تطبيق الأدوات. خصوصاً مع العيّنة إذا كانوا صم يحتاجون ترجمة، وإذا كانوا ضعاف سمع يحتاجون توضيح في النطق" (م6).

بينما أشارت إحدى المشاركات إلى أنّ كل منهجيّة من منهجيّات البحث النّوعي ينطوي عليه صعوبات خاصّة، وهو متجدّد بتجدّد هذه المنهجيات، مما يجعل من الصعب على الباحث الإلمام بها جميعاً في وقت واحد، حيث ذكرت: "اعتبر نفسي من مبتدئة إلى متوسطة في البحث النّوعي، لا اعتبر نفسي متمكنة جداً مع أنني طبقت بحثين نوعيين. لكن البحث النّوعي متجدد، كلّ منهجيّة مختلفة عن الثانية فتحتاج من الباحث تعلّم في كل مرة. كل مرة ضروري أقرأ. ولما ارجع لأبحاثي أشوف فيها أخطاء وأقول يا ليت سويت كذا، لذلك لا أصنف نفسي حتى متوسطة. يمكن

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الضم وضعاف السمع

النوعية فيه صعوبة، متعب، متجدد، كل مرة يُفعل الموضوع ويُفتح مرة أخرى تظهر معلومات جديدة تحتاج ربطها بما سبق استنباطه. يأخذ منك وقت طويل حتى تحكمن أنه لم يعد هناك معلومة جديدة ممكن استخراجها. تفرغ البيانات والتميز بأخذ وقت. تحليل البيانات يحتاج وقت، وصفاء ذهني عالٍ، ومهارة في التحليل. الشخص الذي لا يملك مهارة صعب عليه مجلّل.. حتى إذا حضر مقررات ودورات، وقرأ مراجع، إذا لم طبق وبقراً أبحاث في هذه المنهجية لن يفهمها. لا تكفي المعرفة المجردة لأبد من محاكاة ونمذجة لأبحاث تطبيقية موجودة. صعب الشخص يستوعبها نظرياً مهما حفظ في مقرر، عندما تأتي البيانات تشعرين بالتحدي. كيف تحللين هذه البيانات. لا أحد يستطيع الحكم على البحث النوعي وهو لم يخضه" (1م). وأيدتها في ذلك (4م) التي ذكرت بأنه لا يتوفر من يمكن الاستعانة به في عملية التحليل مثل البحوث الكمية، حيث قالت: "أنا ليس لدي مشكلة في التطبيق. مقابلة ووقت قصير وعينة بسيطة. لكن التحليل صعب؛ لا اعتقد هناك شخص معين ممكن يساعدك مثل الكمي نقدر نستعين بمحلل إحصائي. أخاف دائماً تكون نتائج غير صحيحة لأنني لا أفهم بالتحليل". بينما قارنت أخرى بين تحليل البيانات الكمية والنوعية بقولها: "فيه فرق جوهري بين الكمي والنوعي.. الكمي عكس النوعي؛ يكون التعب في البداية في بناء وتصميم الأداة، وتطبيق الأداة خصوصاً إذا كان تجريبي. أما تحليل البيانات ومناقشتها ليست مرهقة

في المقابل أشارت بعض المشاركات - خصوصاً من لم يقمن بتطبيق البحث النوعي من قبل - إلى أن اختيار العينة ليس بهذه الصعوبة، وأن هذا يرجع بشكل رئيسي لنوع العينة المستهدفة، حيث ذكرت إحداهن: "أنا أعتقد الصعوبة تكون حسب نوع العينة؛ بالنسبة لي دائماً أبحاثي عن المعلمين والقادة وطلبة الدراسات العليا، لكن لم أطبق على طلاب تربية خاصة. الموضوع مختلف كثيراً؛ لما يكونون طلاب سيكون صعب، لا أضمن حضورهم، أكيد فيها معوقات كبيرة. أشوف عييتي متاحة بالنسبة لاهتماماتي. خصوصاً إذا عندك معارف وعلاقات اجتماعية، وبعض المقابلات عادي عن بعد.. سهل الحصول على العينة خاصة أن العدد قليل. أما الوصفي صعب توصلين للعينة. ممكن انتظر شهر انتقل من مدرسة لمدرسة" (4م). بينما أشارت إحدى المشاركات إلى وجهة نظر محايدة، وأرجعت الصعوبة في اختيار العينة لمهارة الباحث، حيث ذكرت: "هو يعتمد على الباحث إذا كان فعلاً محدد بالضبط ماذا يريد أن يقيس سوف يسهل عليه أنه يحدد العينة. لا بد يكون دقيق في المعايير حتى يضمن دقة الاستجابات" (6م).

2-4- صعوبات متعلقة بتحليل البيانات النوعية:

اتفقت جميع المشاركات بلا استثناء على أن تحليل البيانات هو الجزء الأصعب الذي يواجهه الباحثون في الأبحاث النوعية، بينما اختلفن في تقدير صعوبة الأجزاء الأخرى. وفي هذا المجال ذكرت إحداهن: "تحليل البيانات

التحليل تعتمد على الباحث ومهاراته في التحليل، حيث قالت إحداهن: "يعتمد على الشخص كيف يُنظم أفكاره، أسئلته التي يقدمها، إدارته للمقابلات، تعتمد على شخصية الباحث بشكل كبير. إذا كان مرتب أموره تحليل البيانات سيكون سهل عليه. أمّا إذا تشعب في العينة أو عنده محاور كثيرة سيتعب من التحليل" (م6). وأنفقت معها في ذلك مشاركة أخرى ذكرت أن الباحث النوعي يجب أن يكون تفصيلي في التفكير ولا يكتفي بالنظر للأمور بشكل عام فقط. حيث قالت: "هذا من أكثر الأشياء التي يحتاج مني جهد كباحثة لأن كل الخطوات التي قبله ممكن عملها، لكن التحليل تحتاج مهارة، وطول بال، وعمق في التفكير لازم تتوفر في الباحث النوعي. والقراءة بحد ذاتها لا تكفي، لابد من تمتع الباحث بمهارات معينة.. أنا دائماً أقول أن البحث النوعي يحتاج باحث تفصيلي لا ينفع له الأشخاص الجشطلتيين. لأنهم لا يهتمون بالتفاصيل، ينظرون للموضوع بشكل عام، وهنا راح يكون صعب عليهم النوعي" (م3).

وذكرت أخرى بأن صعوبة التحليل تكمن في الكم الكبير للبيانات النوعية، والتي تتحكم في مدى صعوبة عملية التحليل، حيث قالت: "البيانات النوعية كبيرة، تحتاج تقرأها أكثر من مرة، ثم تبدأ بالتحليل وتكتب الكود والتميز.. تأخذ وقت طويل، وتحتاج مراجعة من شخص آخر حتى لا يكون فيه تحيز. إذا صار فيه خطأ في التحليل ممكن تفسرين إجابته بشكل مختلف" (م1). وعن استخدام

ذهنياً، حتى لو أخذت وقت تحتاج فقط تنظيم خصوصاً إذا كان عندك إطار نظري ودراسات سابقة الربط بينها يكون متاح وسهل. أما النوعي الصعوبة الأساسية تكون من جزئية اختيار العينة إلى تحليل البيانات. كل نوع فيه صعوبة في مرحلة ما" (م1).

بينما أشارت بعض المشاركات إلى أن الأصعب هو تفسير نتيجة التحليل وليس التحليل بحد ذاته لأن الإجابات التي يتم الحصول عليها تكون غير متوقعة حيث ذكرت: "تحليل البيانات ليس فيها صعوبة بقدر ما تتطلب دقة في الوصف، يعني لما أتعامل مع بيانات وصفية رقمية أقدر أصنفها (متدنٍ - متوسط - عالٍ) أسهل في تفسير النتيجة.. لكن النوعي ممكن تحصلين على إجابات غير متوقعة، فتحليلها يحتاج استيعاب للموضوع أكثر، وكذلك الربط في المناقشة. ربط النتيجة بدراسات سابقة تكون أصعب من الكمي لأن الاستجابات تكون غير موجودة في بحوث أخرى. اعتقد أن طريقة التحليل ممكنة لكن تفسير النتيجة هو الصعب" (م5). وأيدتها في ذلك (م3) التي ذكرت: "أصعب شيء الخروج بالنتائج وربطها ببعضها. عندما يكون عندي سؤال بحثي واحد، ويطلع معي أكثر من نتيجة أو كود. الصعب كيف يكتب هذه النتائج. أو طريقة عرض النتائج وربطها بحيث يكون قسم النتائج مترابط وواضح ومرتب بجزئية الأطر النظرية التي تم تناوّلها مسبقاً".

من جانبٍ آخر؛ ذكرت بعض المشاركات أن صعوبة

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

عنده مهارات اتصال جيدة حتى يوصل للمعلومات، ومهارات شخصية حتى يقدر يُفسّر النتائج بدون تحيُّز، بالإضافة للمهارات البحثية كباحث". وأشارت إحدى المشاركات إلى الصعوبات المتعلقة بتطبيق المقابلات والتي يمكن أن تُؤثر بشكل مباشر على تحقيق الصرامة والموثوقية، حيث ذكرت: "مقابلتك للشخص وجهاً لوجه ممكن يجعله يتأثر بأشياء أخرى، ممكن لا يكون صادق وممكن العكس. حسب الفئة والموضوع؛ إذا كان الموضوع حساس وفيه مشاعر ممكن تكون المصدقية ضعيفة" (م5). وأيدتها في ذلك (م6) التي ذكرت: "المقابلات ممكن تُعرّض المشارك لضغط نفسي يُضعف المصدقية".

2-6- صعوبات مُتعلّقة بتعميم النتائج:

كان من النتائج التي توصلت إليها المشاركات حول صعوبات تطبيق البحوث النوعية هو صعوبة تعميم نتائجها والتي تعود بشكل رئيسي لقلّة حجم العينة بسبب طبيعة البحوث النوعية. وفي هذا أشارت (م5) إلى ذلك بقولها: "التعميم يكون حسب النتائج التي توصلت لها.. لكن لأن عدد العينة قليل فبالتالي صعب نعّم نتائجه". وذكرت أخرى أنّ وجود العينة في بيئات مختلفة يُصعب هذه العملية؛ حيث قالت: "إذا كانت عينتك من بيئات مختلفة صعب تعميم النتائج لأنّ البحث يتأثر كثير ببيئة العينة المستهدفة وشخصيتها" (م4).

2-7- صعوبات مُتعلّقة بالنشر العلمي:

من أهم الصعوبات التي تواجه الباحثين عند تطبيق

البرامج الالكترونية لتحليل البيانات ذكرت: "حسب البيانات التي تملكها، إذا كان عندي كم هائل من البيانات. احتاج برامج لتنظيم البيانات مثل: Nvivo أنا استخدمته في الدكتوراة وسهل علي كثير. لكن في جميع الحالات أنا مضطرة أقرأ المقابلات مرتين ثلاث حتى أتأكد أنّ الكلام مثل ما سمعته. أنا أشوف البرامج بشكل عام تساعد لكن مهمتها تنظيمية فقط.. أنت التي ستحللين. لذلك إذا كان كم البيانات معقول؛ التحليل اليدوي يكون أفضل" (م2).

2-5- صعوبات مُتعلّقة بتطبيق الصرامة والموثوقية:

كان النضال الرئيسي الذي واجهته المشاركات هو صعوبة تطبيق الصرامة والموثوقية في البحوث النوعية، ومنها الصعوبات المُتعلّقة بمفهوم الموضوعية والبعد عن الذاتية؛ حيث إنّه في نظرهم، تُعتبر البيانات البحثية المبنية على آراء المشاركين في المقابلات ذاتية للغاية. وفي ذلك أشارت بعض المشاركات إلى الصعوبات المُتعلّقة بمهارات الباحث والتي قد تُضعف الموثوقية والصرامة البحثية، حيث ذكرت إحدها: "أشوف من أصعب الأجزاء في البحث النوعي تطبيق الموضوعية، خصوصاً أنّ الحرص على دقة النتائج وتفسيرها كثير صعب. البحث النوعي يحتاج أسلوب كتابي، يحتاج تنقيح، يحتاج إعادة صياغة، يحتاج مهارة في طريقة إيصال المعلومة، وربط النتائج ببعضها. هذه كلها ممكن تأثر في الموضوعية" (م2). وأضافت (م5): "البحث النوعي يحتاج باحث عنده مهارات محددة حتى لا تظهر ذاتية الباحث، ويكون أيضاً

أكثر من أنّها تُحلّل. عندي رغبة كبيرة أنّي احضر في التحليل لكن ليس وفقاً للبرامج. لو فيه دورة في التحليل اليدوي للبيانات النوعية راح أحضرها مباشرة لأن كل الذي عملته من قبل في التحليل اجتهادات شخصية". وأيدتها في ذلك (م2) التي ذكرت أنّه حتى إذا وجدت دورات فهي تُخدم المبتدئين فقط، حيث قالت: "الدورات قليلة.. أغلب الدورات في البحث الكمي.. أنا سويت دورة عن البحث النوعي كوني أعرف أنّه صعب وأعرف طالبات الماجستير يواجهون صعوبة فيه. لو فيه دورات أنا أول وحدة راح أحضرها.. لكنّها مظلومة بالنسبة للكمي.. النوعي صعب لأنّه متشعب.. لا يعرفه إلاّ الذي جربه وتعامل معه شخصياً.. الدورات تقدرين تسوينها في الموضوع الذي اشتغلت فيه تحديداً.. خصوصاً أننا متمرسين لسنا متمكنين، الدورات الموجودة ممكن يستفيد منها المبتدئين". وأنفقت معها كذلك (م3) التي قالت: "أعتقد أنّها متوفرة لكن دوائياً تكون بدائية.. لا اتمس لحضورها لأن معلوماتها تكون موجودة عندي، لكننا بحاجة لدورات متعمقة في البحث النوعي تعطي بيانات متقدمة.. أنا عملت دورة في البحث المختلط لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا وكان الحضور جيد. هذا دليل أنّ فيه حاجة لمثل هذه الدورات".

بينما على العكس من ذلك؛ أشارت أخرى إلى أنّ الدورات متوفرة بشكل جيد، حيث ذكرت: "دخلت دورات تدريبية عن البحث النوعي، لأنّ توجه الوزارة

البحوث النوعية هي قلّة توافر المجالات العلمية المتخصصة في هذا النوع من البحوث، مما يجعل بعض المجالات ترفض نشر الأبحاث النوعية مباشرة لعدم وجود محكمين في هذا المجال. وهذا من النقاط المهمة التي تجعل الباحثين يُجمون عن البحوث النوعية، كونهم يهتمون بالنشر العلمي بالدرجة الأولى لأغراض الترقية. خصوصاً أعضاء هيئة التدريس منهم. وفي هذا أشارت (م5): "النشر صعب جداً، لأنّ ليست كل المجالات تقبل البحث النوعي ولا كل المحكمين يفهمونه خاصّة المجالات العربية، فهذا يجعلني ابتعد عنه شوي". وأيدتها في ذلك مشاركة أخرى أشارت إلى تجربتها مع إحدى المجالات العربية، وقارنتها بتجربة أخرى مع بعض المجالات الأجنبية والتي ذكرت: "بالنسبة لي؛ جرّبت أنشر بحث نوعي باللّغة العربية والمجلة مباشرة رفضته بسبب عدم وجود محكمين مختصين.. بينا المجالات الأجنبية بالعكس؛ تُرّجّب بهذا النوع من الأبحاث وتُعطي ملاحظات دقيقة جداً" (م3).

2-8- صعوبات مُتعلّقة بنقص الدورات التدريبية:

أشارت معظم المُشاركات إلى نقص الدورات والورش المطروحة في هذا المجال؛ واقتصار الدورات على استخدام البرنامج الإلكتروني في التحليل حيث ذكرت (م1): "أعتقد أنّ الدورات فيها نقص كبير كعدد هذا أولاً. ثانياً معظم الدورات الموجودة تكون في كيفية تحليل البيانات النوعية من خلال برنامج Nvivo مثلاً وهذه تنظم

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعيّة حول استخدام الباحثين المتخصّصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصّم وضعاف السمع

وجود دراسات سابقة نوعيّة في مجال الصّم، بالنسبة لي أصعب شيء أواجهه في كتابة الأبحاث هو الحصول على الدّراسات النظرية والمناقشة. لأنّ أسئلة البحث تكون دائماً في بالي فلا تُشكّل صعوبة، لكن الحصول على الدّراسات هي الأصعب. تحليل التّائج ممكن يكون صعب لكن مراجعة الدّراسات هو واجهة البحث وتعطي صورة عن قدرة الباحث. بعض الأبحاث إذا قرأتها تساعدك في كيفية وضع الأسئلة وتطبيق المنهجية". (م2). كما أضافت أخرى: "أول ما بدأت بالبحث النوعي كل شيء كان بالنسبة لي صعب. والسبب أنّ ما عندي شيء أرجع له وأسير عليه حتى الدّراسات العربية التي كانت متوفرة لم تكن تفسر بطريقة صحيحة. وهذا كان يسبب لنا صعوبة" (م3). وفي هذا؛ ذكرت (م6) أنّ وجود الأساس العلمي مهم خصوصاً بالنسبة للمبتدئين، حيث ذكرت: "لا بُدّ يكون عند الباحث المبتدئ مرجعية نظرية من خلال دراسات طبقت في المجال، حتى يكون تطبيقه مبني على أسس سليمة".

2-10- صعوبات متعلّقة بالوقت الذي يستغرقه البحث النوعي:

كان من أهم التّائج التي أظهرتها الدّراسة الحاليّة عدم توفر الوقت الكافي لدى الباحثين للقيام بالأبحاث النوعيّة، حيث ذكرت إحداهن: "أنا حالياً لا أستطيع أن أعمل على أكثر من بحث في نفس الوقت بسبب انشغالي بالأعمال الإداريّة. هذا يُسبب إعاقة في الإنجاز. أحياناً الوقت والظروف لا تُخدمني لأنّ البحث النوعي يحتاج

الآن نحو البحث النوعي كبير. هناك دورات حضورية وأون لاين. الدّورات الموجودة غنيّة وكافية خصوصاً على مستوى الجامعات" (م5). في المقابل؛ ذكرت أخرى أن عدم الاهتمام بالموضوع يجعلها غير مهتمة بالبحث عن الدورات، حيث قالت (م4): "ما حضرت دورات في النوعي. أعتقد قليل الدورات فيه. أو يمكن لأنني غير مهتمة بالموضوع فلا أبحث عنه. الصراحة لا أفكر فيه خلال هذه الفترة. يمكن بعد هذه المقابلة يتغير رأيي واتشجع أعمله".

2-9- عدم وجود دليل موثوق يتم الاعتماد عليه:

من أكثر الصّعوبات التي عبّر عنها المشاركون عدم وجود دليل علمي موثوق يتم الاعتماد عليه والرجوع إليه كأساس في البحوث النوعيّة، حيث ذكرت إحداهن: "لا نعرف عن البحث النوعي إلاّ من مصادر محدودة. أنا عرفته من خلال مقرر درسته في الدكتوراة.. كانوا كلّ الطالبات قرروا يسوون بحثهم كمي. فلمّا درسنا المقرّر فتح لنا باب للنوعي.. لكن المراجع بشكل عام كانت قليلة جداً".

وأضافت بأنّ حتى المراجع المتوفرة فيها إشكالية كونها مترجمة حيث ذكرت: "غالبية الكتب في البحث النوعي مترجمة، والترجمة تكون صعبة وغير دقيقة. وأحياناً يكون أكثر من مرادفة باللغة العربية مقابلها بالإنجليزي مصطلح واحد فيكون هناك لبس في الفهم" (م1). وأيدتها في ذلك مشاركة أخرى ذكرت بأنّ هذا الجزء هو الأصعب بالنسبة لها، حيث قالت: "أكبر مشكلة تواجه البحث النوعي عدم

البحث النوعي لدى الباحث بالدرجة الأولى والتي تأتي من خلال قراءة الدراسات العلمية المنشورة، حيث ذكرت إحداهن: "بالنسبة للباحث المبتدئ في البحث النوعي أولاً: يجب أن يطرح على نفسه مجموعة تساؤلات. هل لدي قدرة تحليلية، هل أنا مطلع على الأبحاث النوعية. ومطلع على طريقتها ومنهجيتها. إذا كانت الإجابة نعم.. سوف أشجعه يُطبّق البحث النوعي، خصوصاً إذا كانت أسئلة بحثه تناسب النوعي. لكن لما يكون الطالب مُختار ممكن أنصح بالابتعاد عن الأبحاث النوعية. لصعوبتها. سوف أنصح بقراءة الأبحاث المنشورة في مجالات رصينة والتي تُعنى بتخصّصه في نفس المجال. وأتبع نفس المنهجية" (م1). بينما أشارت أخرى إلى ضرورة الرجوع للدراسات الأجنبية على وجه الخصوص وذلك بقولها: "أنا انصح أي باحث نوعي بالقراءة ثم القراءة ثم القراءة.. لا بد أن يقرأ أبحاث كثيرة عن البحث النوعي. يفهم المنهجية جيداً قبل أن يفكر يبدأ فيها حتى لا يتحطم، لأن ليس أي باحث يستطيع أن ينجح فيها بسبب الطبيعة المختلفة للمنهجية والإجراءات وتحليل البيانات. لأبد يطلع على الجديد في الميدان والدراسات الأجنبية النوعية المنشورة، لأنني أشوف بعض الأبحاث العربية النوعية فيها أخطاء، ممكن الرسائل العلمية أيضاً تفيده كون فيها تفاصيل أكثر من الدراسات" (م3).

3-2- الرجوع لذوي الاختصاص في البحث النوعي:

أشارت بعض المشاركات إلى أهمية الرجوع إلى

عيئة محددة. أحياناً أختار الموضوع، لكن لا أستطيع الوصول للعيئة. لأن المعايير الموجودة عندي تنطبق على فئة بسيطة جداً" (م2). بينما ذكرت أخرى أنّ عامل الوقت قد يكون أحد أهم الأسباب التي تجعل الباحثين يتعدون عن البحوث النوعية بقولها: "البحوث النوعية تأخذ وقت يفرق عن الأبحاث الكمية. ممكن تأخذ سنة.. التحليل يأخذ وقت، المشاركين يأخذون وقت. إذا الشخص ليس لديه قدرة تحليلية سيأخذ منه وقت وجهد كبير.. حتى إذا توقفت لا أستطيع الرجوع من حيث توقفت، أحتاج أرجع أقرأ من جديد. لأنني أحتاج نتائج تعتمد على الكلمات. مجموعة أسباب تجعل الباحث يتعد عن النوعي" (م1). وأضافت (م3) أنه إذا توفّر الوقت للقيام بالبحث النوعي ستزول الصعوبة المتعلقة بذلك، حيث قالت: "تجربة البحث النوعي كانت تجربة صعبة لكنها مُمتعة، أنا الحمد لله كان عندي وقت لأنني كنت أعمل على الرسالة، وهذا أعطاني وقت كافي يجعلني أفهمه بشكل جيد لكنني لحد الآن غير متمكنة منه".

3- مُقترحات لتحسين المهارات في البحث النوعي:

رغم جميع الصعوبات السابقة؛ أشارت المشاركات إلى مجموعة من المقترحات لتحسين مهارات الباحثين في البحث النوعي. والتي تمثلت فيما يلي:

3-1- التحقق من توافر مهارات البحث النوعي لدى الباحث قبل البدء فيه:

أكدت جميع المشاركات على أهمية توفر مهارات

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

أو لا... هذا ما يضبط الموضوعية في البحث النوعي".

3-3- قراءة الكتب المتخصصة في البحث النوعي:

أشارت معظم المشاركات إلى أهمية قراءة الكتب في البحث النوعي؛ حيث ذكرت (م2): "المنهجيات حتى في داخل البحث النوعي تختلف، بعضها يحتاج مقابلات، بعضها يحتاج ملاحظة.. تحتاجين باستمرار تقرئين فيها في الكتب مهما بلغت خبرتك.. تحتاجين تثبتين أن منهجيتك صحيحة بشكل مستمر وهذا يحتاج اطلاع كبير".

3-4- الدخول في بحوث نوعية مشتركة:

أشارت بعض المشاركات إلى أن العمل الجماعي ممكن أن يساعد في النجاح في البحوث النوعية حيث ذكرت إحداهن: "يمكن لو أكون لحالي لا أستطيع أن استخراج نفس الأكواد.. عقل واحد ليس مثل عقول مشتركة. العقول المشتركة تنورك. العمل الجماعي ساعدنا كل وحدة طلعت بفكرة وتحليل ورأي.. لما نتفق ثنتين يكون هذا الصح" (م1). وأيدتها في ذلك (م5) التي ذكرت: "أنصح الباحثين المبتدئين بمشاركة أشخاص متمكنين من البحث النوعي فيكون تدريب لهم.. خصوصاً لما يكونوا في البداية أو البحث النوعي ليس من توجهاتهم.. الأهم لا يبدأ الباحث شغل حتى يفهم المنهجية بشكل واضح".

المناقشة:

بشكل عام؛ أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن جميع المشاركات اتفقن على الاقتناع بأهمية البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع؛ لكنهن اختلفن في تحديد مدى

أشخاص متمكنين في البحث النوعي، حيث ذكرت (م4):

"لأبد أن يرجع لأصحاب الخبرة في هذه المنهجية. لأبد أن يفهمها كمنهجية وإجراءات وكيفية تصميم الأدوات. ثم يقرأ في التحليل وطريقته". وفي نفس المجال؛ أشارت

المشاركات إلى أهمية الرجوع إلى متخصصين لتحكيم الأبحاث النوعية، ومراجعة عملية التحليل خطوة بخطوة للتحقق من موضوعيتها وخلوها من التحيز وتحقيق الصرامة والموثوقية المطلوبة في البحوث النوعية. حيث

ذكرت إحدى المشاركات: "هذه من أكبر التحديات في

البحث النوعي. التثليث هي الطريقة التي تُستخدم دائماً في

التحقق من الموثوقية.. كل أبحاثي السابقة حكمتها مع

متخصصين في البحث النوعي.. نرسل لهم البحث كاملاً

ويعطونا رأيهم.. كانت تأتي ردود طيبة، ملاحظات قيمة.

أول بحث عملناه كان بدائي وجائنا تعديلات قيمة قبل

نشره. ولا تأخروا بالرد.. الملاحظات غيرت من شكل

البحث وصرامته بشكل كبير" (م1). وأيدتها في ذلك (م2)

التي ذكرت أنه يجب أن يطلع على البحث ما لا يقل عن

ثلاثة أشخاص حيث قالت: "لابد يكون هناك شخص

آخر يرجع يقرأ البيانات ويفسرها، لا يقرأ التحليل فقط،

يقرأ البيانات نفسها.. ممكن 3 أشخاص على الأقل ويرى

هل الكود متطابق مع الشيات أو لا.. هنا أقدر أواجه عدم

التحيز أو الموضوعية. كذلك لأبد الأسئلة تكون واضحة..

معايري لاختيار العينة واضحة. تفسير النتائج محدد

ودقيق.. لو جاء شخص آخر سيحصل على نفس النتائج

تصاميم بحثية متنوعة للإجابة عن أسئلة البحث المختلفة. وبذلك يجب التحقق من أن الدراسات النوعية في التربية الخاصة تُوفّر الأدلة اللازمة للممارسة ووضع السياسات. ومن جانب آخر؛ أشار الحنو (2016) إلى أن قبول البحث النوعي في التربية الخاصة أدى إلى تزايد عدد الأبحاث النوعية التي تم نشرها في المجالات العلمية المحكّمة خلال السنوات الماضية، حتى أصبح البحث النوعي جزءاً لا يتجزأ من ميدان التربية الخاصة لإنتاج معرفة علمية يُعتمد عليها في توجيه سياسات التربية الخاصة بجميع أنواعها وفي مقدمتها الممارسات القائمة على الأدلة. لذلك فمن المفيد كما ذكر ستينباك وستينباك (Stainback & Stainback, 1984) إعطاء المزيد من الاهتمام للبحث النوعي، نظراً لما توفره هذه المنهجيات من تعزيز لأبحاث التربية الخاصة وقدرات البحث والمساهمة في تحقيق التقدم المستقبلي للتربية الخاصة.

من جانب آخر؛ لاحظت الباحثة من خلال اطلاّعها؛ وجود ندرة في الدراسات العربية بشكل عام التي استخدمت مناهج البحوث النوعية في مجال الصّم وضعاف السمع، الأمر الذي يتفق مع ما أشار إليه الحنو (2016) الذي ذكر أنه على الرغم من أهمية البحوث النوعية في ميدان التربية الخاصة وتزايد اهتمام الباحثين لمنهجيات البحث النوعي على المستوى الدولي، إلا أن المتابع للدراسات العلمية في ميدان التربية الخاصة في العالم العربي للأسف يلاحظ قلة الدراسات التي استخدمت

أهميته؛ حيث كان هناك ثلاث مشاركات مقتنعات فيه بشكل كبير جداً، بينما اثنان منهن مقتنعات بشكل بسيط، وواحدة كانت حيادية حول ذلك. وفي هذا المجال؛ يمكن القول بأن البحوث النوعية تحقق العديد من الفوائد في مجال الصّم وضعاف السمع بشكل خاص، كونها تقدم نتائج لا يمكن تقديمها بأساليب البحث الأخرى كما عبّرت عن ذلك بعض المشاركات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت فوائد استخدام البحوث النوعية والتي تتمثل في: قرب موضوعات البحوث النوعية للبيئة الطبيعية، والفحص المتعمق للظواهر الاجتماعية، والكشف عن التصورات والخبرات المباشرة للأشخاص (Ezer & Aksüt, 2021). بالإضافة إلى أهمية البحوث النوعية ومناسبتها لدراسة العديد من الظواهر والمشكلات في التربية؛ كونها تقدم بيانات ثرية وعميقة، وتقوم على منهج فلسفي في دراسة الظاهرة أكثر عمقاً في البناء المعرفي، إضافة إلى استخدامها لعدد من الوسائل لجمع بيانات عن الظاهرة كالملاحظة المباشرة وغير المباشرة والمقابلة وتحليل المستندات، ومعرفة الظروف والمشاهد الاجتماعية والشخصية والمادية التي تتعلق بالظاهرة المدروسة (محمد، 2020).

وفي هذا المجال؛ أشار برلنغتون وآخرون (Brantlinger et al., 2005) إلى أن البحوث النوعية قد ساهمت في مجالات التعليم لذوي الإعاقات منذ القدم وسوف تستمر في إحداث تأثير. وعلى هذا فهناك حاجة إلى

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصُم وضعاف السمع

النوعي، والاعتقاد بأن البحث الكمي أسهل من البحث النوعي. ومعوقات مرتبطة بطبيعة البحث النوعي مثل: طول الفترة التي يتطلبها البحث النوعي مقارنة بالبحث الكمي، وحاجة البحث النوعي للنزول للميدان والمعاشة الفعلية، وصعوبة إعداد الباحث المتمكن من أدوات البحث النوعي (التويجري، 2019؛ الخويطر، 2019؛ محمد، 2020). إضافة إلى قلة الاطلاع على البحوث التي استخدمت المنهج النوعي، وقلة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية لاستخدام البحث النوعي، وعدم تضمين المقررات الدراسية تدريبات كافية على إجراء البحث النوعي، وقلة إلمام أعضاء المجالس العلمية المختصة بإجازة هذا النوع من البحوث (العريبي، 2019). كما جاءت دراسة أحمد وموسى (2019) التي أظهرت نتائجها أن محور المعرفة حصل على المركز الأول من بين معوقات البحوث النوعية، يليه محور امتلاك مهارات مناهج البحث النوعي، وكلاهما بدرجة موافقة مرتفعة، وحلّ ثالثاً محور اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، وأخيراً مهارات استخدام مناهج البحث الكيفي وكلاهما بدرجة موافقة متوسطة.

كما جاءت دراسة مشرف (2016) التي هدفت إلى التعرف على معالم الرؤية التجديدية التي تتبنى استخدام البحث النوعي في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي في الوطن العربي، وأهم التحديات التي تواجه تطبيق هذه المنهجية. وتوصلت إلى أن البحوث النوعية تعد

تصاميم البحث النوعي في التربية الخاصة. مما يجعل هناك حاجة ماسة إلى وقفة نقدية لمراجعة الجهد البحثي ومحاوله معرفة مكانة البحث النوعي في التربية الخاصة على المستوى العربي.

وربما ترجع قلة أعداد الأبحاث النوعية في مجال الصُم وضعاف السمع إلى صعوبة تطبيقها؛ حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية من خلال مقابلة المشاركين مواجعتهم للعديد من الصعوبات عند تطبيق البحوث النوعية. أتفقت هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة التي أظهرت وجود معوقات كبيرة تحول دون استخدام منهجيات البحث النوعي من قبل الباحثين وطلاب الدراسات العليا والتي تمثلت في: افتقار الباحثين إلى مهارات استخدام الطريقة النوعية، وعدم توفر المعرفة الكافية حول هذه الطريقة في المراحل التعليمية المختلفة، والخوف من عدم القدرة على القيام بهذا النوع من البحث، وتفضيلهم للبحث الكمي (Ibrahim & El-Sherbiny, 2022). بالإضافة إلى وجود مجموعة من المعوقات التعليمية مثل: تركيز أعضاء هيئة التدريس على البحوث الكمية في محاضراتهم، تعود الطالبات في حقل التربية على إجراء البحوث الكمية، نقص التدريب على إجراء البحث النوعي أثناء الدراسة (الجانب التطبيقي)، ونُدرة الندوات واللقاءات وورش العمل التي تمحُّ على استخدام البحث النوعي وإتقان مهاراته. والمعوقات الشخصية مثل: غياب المحفزات التي تُرغّب الطالب /ة في استخدام البحث

وفيما يتعلق بتلك الصعوبات؛ فقد أجمع جميع المشاركين على أن تحليل البيانات هو الجزء الأصعب في البحوث النوعية؛ بينما اختلفوا في تقدير صعوبة الأجزاء الأخرى. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة وانق (Wang, 2013) التي ذكرت أن أبرز التحديات وأنهاط الصعوبات التي يواجهها الباحثون المتدثون عند تطبيق البحث النوعي لأول مرة كانت صعوبة فهم نموذج البحث النوعي، وتدني مستوى الممارسة التدريجية في عملية تحليل البيانات النوعية، وضعف مهارة تحليل البيانات النوعية بصورة منهجية وشاملة، وذلك لغموض وصعوبة عملية تحليل البيانات النوعية، إضافة إلى استغراق عملية التحليل وقتاً طويلاً، والذاتية في تفسير البيانات النوعية، وضعف مهارة تفسير النتائج بشكل جدي ومقنع يستند إلى وجود الحجّة الواضحة والأدلة.

ولعل جميع هذه الصعوبات والتحديات تعود في الأساس إلى حداثة المنهج النوعي على البيئة العربية، وكثرة الانتقادات التي ظهرت حوله؛ حتى جعلت العديد من الباحثين يمتنعون عن استخدام هذه المنهجية في أبحاثهم. تلك الانتقادات أشارت إليها العديد من المراجع العلمية مثل القضايا المنطوية على إمكانية تعميم البحوث النوعية، وصعوبة تطبيقها، وكثرة المهارات التي يجب أن يتحلى بها الباحث النوعي (الحنو، 2016). كما أن هناك شكوك بأن البحوث النوعية قد يساء استخدامها في التربية الخاصة على اعتبار أن الباحثين النوعيين غالباً ما يجمعون البيانات عن

ذات فاعلية مهمة في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي في الوطن العربي، وأن من معوقات استخدام البحث النوعي تأثر الباحثين بالمنهج الكمي والفلسفة الوضعية، وحاجة الباحثين إلى التدريب على استخدام البحث الكيفي وطرقه وأدواته وتحليل بياناته، والوقت والجهد الكبير الذي يحتاجه البحث النوعي في جمع البيانات وتحليلها وتفسير النتائج، إضافة إلى صعوبة توفر معايير الصدق في البحث النوعي، والتي تحتاج من الباحث استخدام طرق وإجراءات دقيقة في جمع البيانات، وصعوبة تعميم نتائج البحوث النوعية، وعدم ثقة بعض أنصار المنهج الكمي بالبحوث النوعية. من جانب آخر؛ هدفت دراسة سايرس (Cypress, 2019) إلى إلقاء الضوء على التحديات والمعضلات التي تواجه الباحثين من طلاب الدكتوراه أثناء تطبيق البحث النوعي. وكان من أبرزها صعوبة اختيار الموضوع، وصعوبة اختيار المنهجية، وتصميم البحث، وصعوبة جمع الكم الكبير من البيانات النوعية وإدارتها وتحليلها. كما أشارت دراسة الحنو (2016) إلى أن هناك دلالة على وجود صعوبة في تقبل طريقة البحث النوعي في إجراء البحوث والحصول على المعرفة بالرغم من مناسبتها لدراسة قضايا ومواضيع التربية الخاصة. وكشفت نتائج دراسة القحطاني (2020) أن أهم معوقات تطبيق الباحثين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود للبحث النوعي في المجال التربوي تمثلت في معوقات: نفسية، تدريبية، مهارية، وميدانية.

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصّم وضعاف السمع

البحوث النوعية في مجال الصّم وضعاف السمع. وأنفقت هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة التي اقترحت مجموعة من السبل لتحسين نوعية البحوث النوعية والتي منها: تدريب طلاب وطالبات الدراسات العليا على طرق التحليل والتفسير في البحث النوعي، وتحفيزهم للكتابة في البحث النوعي؛ من خلال إعطائهم مساحة أكبر لاختيار المشرف الذي لديه اهتمام بهذا النوع من البحوث (التويجري، 2019). دعم ونشر وتطبيق البحوث النوعية التي تتسم بالإبداع والتطوير، وبناء معايير واضحة ومحددة للحكم على الأبحاث النوعية (الخويطر، 2019). تشجيع طلاب الدراسات العليا بالأقسام التربوية على إجراء البحوث النوعية، وتضمين المقررات الدراسية المزيد من موضوعات البحث النوعي، ونشر ثقافة البحث النوعي بين أعضاء المجالس الإدارية ذات العلاقة بإجازة هذا النوع من البحوث (العريني، 2019). من جانب آخر؛ أشار وانق (Wang, 2019) إلى أن الباحثين اعتادوا في كثير من الأحيان على وجهة النظر الوضعية للمعرفة والتي تؤكد على الطبيعة الخالية من القيمة للعلم وبناء المعرفة. ولذلك يهتم عندما يرون أنّ ذواتهم تُؤثر باستمرار في عملية بناء المعنى. وبالتالي فإنه يجب على الباحثين النوعيين المبتدئين أن يتعلموا السير على الخط الرفيع بين الحفاظ على حيادية النتيجة وفهم وجهات النظر الذاتية، بالإضافة إلى الحرص على تحقيق فهم أفضل لنموذج البحث، وتوفير المزيد من الممارسات الموجهة

التصورات الذاتية من الناس مما يجعلهم لا يتبعون أحياناً استراتيجيات البحث الصحيحة والدقيقة للتوصل إلى تلك التصورات (Stainback & Stainback, 1984). والقلق من أن إشراك وجهة نظر الباحثين في تفسير البيانات من شأنه أن يجعل تفسيرهم ذاتياً للغاية (Wang, 2019). وبالتالي؛ فإنه على الرغم من الأهمية الكبيرة للبحوث النوعية في التربية الخاصة إلا أنه يجب أن تتوفر في نفس الوقت مؤشرات الجودة في البحوث النوعية سواء في المقابلات مع الأفراد أو المجموعات، وتحليل الوثائق، فضلاً عن الإجراءات التحليلية المشتركة للبيانات (Brantlinger et al., 2005).

وفي هذا المجال؛ يُمكن معالجة هذه الصعوبات التي تواجه البحوث النوعية من خلال استخدام تطبيقات حديثة في تحليل البيانات النوعية مما يسهل على الباحثين عملية التحليل، حيث أجرى كلاً من الهلال والعربي (Hilal & Alabri, 2013) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استخدام برمجية NVIVO في تحليل البيانات النوعية، حيث أظهرت الدراسة المزايا التي تقدمها البرمجية، والتي من شأنها تحسين نوعية البحث وتسهيل التحليل، وإعطاء نتائج أكثر مهنية كونه يقلل من الأعمال اليدوية، كما يعطي الباحث المزيد من الوقت لاستكشاف الميول واستخلاص الاستنتاجات.

وقد وضعت الدراسة الحالية ضمن نتائجها مجموعة من المقترحات التي عبّرت عنها المشاركات لتحسين نوعية

زالت مفتوحة، ويمكن للثقافة العربية والإسلامية أن تُسهم فيه بالشيء الكثير، وتفتح آفاقاً فكريةً واسعةً لم تُطرق في الثقافة الغربية.

من خلال المقابلات المتعمّقة مع المتخصصين، والاطلاع على الدّراسات البحثية المتاحة، ومناقشة الآثار المترتبة على المراجعات والتقييمات الجارية داخل الميدان؛ قدّمت هذه الدّراسة تفسيرات يمكن أن تُؤثر بشكلٍ إيجابيٍ على الاتجاه والصّرامة المنهجية للبحوث المستقبلية النوعية حول الأشخاص الصّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. على وجه التحديد؛ سلّطت هذه الدّراسة الضوء على الحاجة إلى استخدام أوسع للبحوث النوعية، وسدّ الفجوة البحثية في هذا الجانب. هذا الاعتراف يُحفّز على مشاركة تفاصيل هذه الدّراسة البحثية، وتبسيط الضوء على التحديات العملية والمفاهيمية التي تواجه الباحثين، وكذلك الاستراتيجيات التي استخدموها للتغلب على تلك التحديات. نحن نُشارك الدروس المستفادة من التحديات التي واجهوها ونأمل أن يتفق المجتمع العلمي على أن تبادل الخبرات يُمكن أن يساهم في تحسين الممارسات في هذا المجال.

قُيود الدّراسة:

أخيراً، لهذه الدّراسة قُيود يجب أخذها بعين الاعتبار. أحد القُيود هو أن الدّراسة تضمنت فقط عدداً قليلاً من الباحثات المتخصصات في مجال الصّم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وبالتالي فإن القُيود المتعلّقة

والإرشادية، وقرءة المزيد من الأبحاث النوعية.

ومن العوامل التي قد تسهم في تحسين جودة الدّراسات النوعية كذلك هو دمج مجموعة من الأدوات الرقمية في المنهجية. حيث يمكن للأدوات المستندة إلى الذكاء الاصطناعي (AI): Artificial Intelligence: أن تساعد الباحثين على تحديد الأنماط والاتجاهات من خلال حجم كبير من البيانات، وإنشاء تصوّرات وتوليفات وحتى تقديم اقتراحات لأسئلة أو مجالات بحثية أخرى، مما يُحدّ من الذاتية. وهي المحاور التي تمنح البحث الرصانة والتناسك. تُعد مهارات الباحث أساسية لضمان نزاهة وأخلاقيات عملية بناء البحث، بدءاً من صياغة المشروع وحتى نشر النتائج. ومن ناحية أخرى، يعني هذا البعد أن يقوم الباحث بتطوير المعرفة الرقمية ومتعددة الوسائط لتحسين جودة البحوث النوعية (Pedro Costa, 2023).

خاتمة:

يُمكن القول إن التربية الخاصة تُحاول استخدام المزيد من المنهجيات البحثية النوعية في المستقبل من أجل جني الفوائد الهامة. ويمكن أن تؤدي إجراءات البحث النوعي في مجموعة الإجراءات الحالية المتعلّقة بالتحقيق المنهجي في التربية الخاصة إلى تطوير أفكار ونظريات أفضل، وإلى اتباع نهج أكثر شمولية في البحث، وإلى إيلاء مزيد من الاهتمام للأهمية الاجتماعية والتعليمية لجهود البحث. (Stainback & Stainback, 1984) حيث ذكر العبدالكريم (2012) بأن مجال البحث النوعي وأسس النظرية والفلسفية ما

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصُم وضعاف السمع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، عطية؛ موسى، محمد (2019). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة نجران نحو استخدام مناهج البحث الكيفي في البحوث التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(24)، 78-100.

<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.26389/AJSRP.M190219>
البلادي، عبدالرحمن (2015). مقدمة في البحث النوعي، دورات المكتبة الرقمية السعودية في البحث العلمي. تم استرجاعها بتاريخ 28/10/2023 م من:

<https://www.elcuk.org/2015/03/24/qualitative-research-course/>
التويجري، صالح (2020). معوقات استخدام طلاب وطالبات الدراسات العليا في تخصص أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للبحث النوعي وسبل التغلب عليها. *مجلة العلوم التربوية*، 23(23)، 379-442. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1301135>
الحنو، إبراهيم (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجالات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014م. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر*، 3(12)، 178-212.

الخويطر، شمس (2019). معوقات استخدام منهجية البحث النوعي لدى طالبات الدراسات العليا في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومقترحات التحسين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(2)، 622-652. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1221239>
الخطاط، ماجد (2011). *أساليب البحث العلمي*. عمان: دار الراجحة.
دونا، مرتنس؛ وجون، مكلولين (1995). *أساليب البحث في التربية الخاصة*. ترجمة: نوف الفهد، جامعة الخليج العربي، المتدى السعودي للتربية الخاصة. تم استرجاعه بتاريخ 4/11/2017 م من:
<http://www.gulfkids.com/pdf/Bohoth.pdf>

بالمشاركات، وعدددهن القليل، وطبيعة منهج الدراسة؛ الذي يعتمد على البيانات النوعية، تجعل هناك مجموعة من القيود التي تُحد من إمكانية تعميم نتائج الدراسة.

الآثار المترتبة على البحث:

عادةً ما تكون لدى المتخصصين مشاعر مختلطة حول كتابة البحوث النوعية. فمن ناحية، يستمتعون بالتعبير الإبداعي والشخصي؛ ومن ناحية أخرى، قد يشعرون بالحذر والتردد تجاه ذلك. قد يكون من المثير للاهتمام استكشاف وجهات نظر المتخصصين حول طبيعة التفسير والذاتية والمفاهيم الأخرى ذات الصلة في البحث النوعي. كما أن تحليل البيانات وتنظيم النتائج هي عمليات صعبة للغاية بالنسبة للمتخصصين (Wang, 2019).

التوصيات:

1- إجراء مزيد من البحث من خلال التحقيق المتعمق في العلاقة بين فهم الباحثين المتخصصين للبحث النوعي كنموذج بحثي وطريقة كتابتهم له.

2- هناك حاجة لاستكشاف مواقف المتخصصين وصعوباتهم وأفكارهم تجاه البحوث النوعية بشكل أكثر تحديداً وعلى نطاق أوسع تمهيداً للتغلب على الصعوبات التي تواجههم فيها.

3- تقديم ورش ودورات تدريبية للباحثين المهتمين من شأنها زيادة وعيهم بأهمية البحوث النوعية ومعرفتهم بإجراءاتها.

المناهج وطرق التدريس. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،
44(4)، ملحق 3، 17-41.

القحطاني، نورة (2020). معوقات تطبيق البحث النوعي في المجال
التربوي بجامعة الملك سعود، *المجلة التربوية*، (79)، 2637-
2676.

<http://search.mandumah.com/Record/1085292>
محمد، ثناء (2020). معوقات البحث النوعي في مجال أصول التربية
من وجهة نظر مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات
المصرية وسبل التغلب عليها، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم
التربوية والنفسية*، 14(4)، 121-186. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1108592>
مشرف، شيرين (2016). رؤية بحثية تجديدية لاستخدام البحث
النوعي في معالجة بعض جوانب أزمة البحث التربوي، *مجلة
المعرفة التربوية. الجمعية المصرية لأصول التربية*، 4(7)، 1-70.
النفيسة، نورة (2018). توجهات أعضاء هيئة التدريس في الأقسام
التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو
البحوث النوعية "دراسة ميدانية". جامعة الإمام، قسم أصول
التربية، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Cope, D. G. (2014). Methods and Meanings: Credibility and Trustworthiness of Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 14(1), 89-91.

Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

Cunningham, N., & Carmichael, T. (2017). Sampling, Interviewing and Coding: Lessons from a Constructivist Grounded Theory Study. *Paper*

الذبياني، حسن (2011). مدخل لمنهج النظرية المجذرة. *المجلة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية*، (4)، 8-33. تم استرجاعه بتاريخ 27/10/2023م من:

<http://platform.almanhal.com/Reader/Article/23288>
الرباط، بهيرة (2017). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. الرياض: دار الزهراء.

ستراوس، انسلم؛ وكوربين، جوليت (1999). *أساليب البحث الكيفي. أساليب وإجراءات النظرية المجذرة*. (ترجمة: عبدالله الخليفة). الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية (نشر العمل الأصلي في عام 1990).

عبدالحמיד، عبدالحמיד (2009). *البحوث الكيفية والذهاب إلى ما وراء الدلالة الإحصائية. مجلة التربية*، (171)، 268-283.

العبدالكريم، راشد (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.

العريبي، عبداللطيف (2019). معوقات البحث النوعي في التربية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للغة العربية والعلوم الاجتماعية*، 2(5)، 671-709. مسترجع من:

<http://search.mandumah.com/Record/1055075>
العساف، صالح (2017). *المراحل الثلاث لإعداد البحث بالعلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

العوفي، عبداللطيف (2002). *البحوث النوعية في الدراسات الإعلامية اتجاهات منهجية جديدة*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الفاقي، أحمد حسن (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعلم اللغة الإنجليزية. *المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية*، 2(3)، 354-368.

القحطاني، علي (2017). معيار مقترح لتحكيم البحوث النوعية في

د. نورة بنت إبراهيم بن عبدالله الباش: دراسة نوعية حول استخدام الباحثين المتخصصين لمنهجيات البحث النوعي في مجال الصم وضعاف السمع

<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.24140/issn.1645-7250.rle59.04>

Stainback, S., & Stainback, W. (1984). Broadening the Research Perspective in Special Education. *Exceptional Children*, 50 (5), 400-408.

Wang, F. (2013): Challenges of Learning to Write Qualitative Research: Students' Voices. *International Journal of Qualitative Method*. University of Alberta: International Institute for Qualitative Methodology, 638-651.

presented at the European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies; Kidmore End. 78-85.

Cypress, Brigitte S (2019): Qualitative Research: Challenges and Dilemmas, *Dimensions of Critical Care Nursing journal*, 38(5), 264-270.

Evans, JF. (1998). Changing the lens: a position paper on the value of qualitative research methodology as a mode of inquiry in the education of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 246-254. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1353/aad.2012.0143>

Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies*, 14(3), 15-32.

Ferguson, D. L. (1993). Something a little out of the ordinary: Reflection on becoming an interpretivist researcher in special education. *Remedial and Special Education*, 14(4), 35-43.

Hilal, A., & Alabri, S. (2013). Using NVIVO for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2), 181-186.

Ibrahim, A., & Elsherbiny, M. (2022). Key drivers of Egyptian social work researchers' low preference for using qualitative research methods in social work studies. *African Journal of Social Work*, 12(4), 142-152.

Kartarı, A. (2017). Nitel düşünce ve etnografi: etnografik yöntem düşünsel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 4(1), 207-220. <https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220>

Mercer, J. R. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.

Moore, D. (2001). *Education the Deaf: Psychology, Principles, and Practice* (5th ed). Houghton Mifflin Company.

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71, 137-148.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası, M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). In M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (pp. 3-36). 2000, Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage publications.

Pedro Costa, A. (2023). Qualitative Research Methods: do digital tools open promising trends?. *Revista Lusofona de Educacao*, 59 (59), 67-76.

ملحق (أ)

دليل المقابلة الفردية

البيانات الأولية:

- 1- جهة العمل: 2- سنوات الخبرة:
- 3- عدد الأبحاث الكمية المنشورة: 4- عدد الأبحاث النوعية المنشورة:

أسئلة المقابلة الأولى/ الخلفية عن البحث النوعي:

1. هل يمكن أن تخبريني عن خلفيتك التعليمية؟
2. هل يمكنك أن تخبريني عن تجربتك العملية؟
3. ما هي أنواع الأبحاث التي تقومين بها عادة؟
4. ما هي أنواع المشاكل - إن وجدت - التي عادة ما تواجهينها كباحثة بشكل عام؟
5. ما هو مدى ومصدر معرفتك عن البحث النوعي؟
6. هل سبق وأن أجريت بحث نوعي؟ سواء كانت الإجابة نعم أو لا.. لماذا؟
7. في حالة الإجابة بنعم؛ ما هي الأشياء التي تعلمتها من خلال كتابة البحث النوعي؟
8. في حالة الإجابة بنعم؛ كيف تتوصلين إلى المواضيع في البحث النوعي؟
9. في حالة الإجابة بنعم؛ ما أنواع الأشخاص أو الأنشطة أو المصادر التي تساعدك في كتابة البحث النوعي؟
10. هل يمكنك التحدث عن تجربتك التعليمية في كتابة البحث النوعي حتى الآن؟

أسئلة المقابلة الثانية/ الصعوبات المتعلقة بإجراء البحوث النوعية:

1. ما هو الجزء (الأجزاء) الذي يصعب عليك كتابته/ ا في البحث النوعي؟
2. كيف تصفين مهاراتك كباحثة في البحث النوعي؟
3. ما أهمية استخدام البحث النوعي في التربية الخاصة بشكل عام، ومجال الصم وضعاف السمع بشكل خاص؟
4. هل لديك خلفية عن تفاصيل منهجية وإجراءات البحث النوعي؟
5. هل لديك خلفية عن طبيعة المشاركين (أعدادهم وطريقة اختيارهم) في البحث النوعي؟ هل تعتقدين أنه من السهل الحصول على عينة في البحث النوعي؟
6. هل لديك خلفية عن كيفية تحليل البيانات النوعية؟
7. هل لديك خلفية عن كيفية تطبيق الصرامة والموثوقية في البحوث النوعية؟
8. هل سبق وحضرت دورات تدريبية عن البحث النوعي؟ هل تعتقدين أنها متوفرة بشكل جيد؟
9. ما هي أنواع المشاكل أو الالتباسات التي لا تزال تواجهك في البحث النوعي؟
10. ما هي أنواع التحسين التي تطورت لديك من أول بحث قمت به - إذا كان قد سبق لك إجراء بحث نوعي -؟
11. ما هي أنواع النصائح التي تقدميها للباحثين المبتدئين فيما يتعلق بكتابة البحوث النوعية؟

مع شكر الباحثة وتقديرها.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج

د. أفراح سالم باقازي⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج. وقد تكونت عينة الدراسة من 16 طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللاتي تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية (طبق عليها البرنامج) والأخرى ضابطة (لم يطبق عليها البرنامج). وقد تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير على المجموعتين وهو من إعداد الباحثة. وقد طبق المقياس قبل تطبيق البرنامج على المجموعتين ومن ثم طبق البرنامج المعد للدراسة من قبل الباحثة على المجموعة التجريبية فقط. وبعد الانتهاء من جميع جلسات البرنامج أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة. كما أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد مرور شهر من تطبيق المقياس البعدي. وباستخدام مان وتني أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات تقرير المصير وفي كل بعد محل الدراسة (معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية. وباستخدام اختبار ويلكوكسون اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات تقرير المصير ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة محل الدراسة لصالح القياس البعدي. كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسطات إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على المقياس ككل ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة بعد مرور شهر من تطبيق المقياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: نظرية ديسي وريان، مهارات تقرير المصير، التلميذات ذوات صعوبات التعلم، البرنامج المقترح.

The effectiveness of a Training Program Based Depending on Deci and Ryan Theory to Improve Self-Determination Skills for Students with Learning Difficulties in Upper Elementary Schools in Al-Kharj City

Dr. Afrah Salem Bagazi⁽¹⁾

Abstract: The present study aimed to identify the effectiveness of a training programme depending on Deci & Ryan in enhances self-determination skills for female students with learning difficulties in upper elementary schools in Al-Kharj city. The sample was containing (16) students with learning difficulties. These students divided equally into experimental and control groups Self-determination skills Scale was administrated for both groups which developed by the author. The scale was admitted as a pre-test for both groups. Then the training programme was implemented just for the experimental group and finally the scale re-administrated for both groups after all the programmes sessions ended and after one month from implemented the post-test. By using Mann-Whitney Test, the result shows that there are significant differences between the main scores of the experimental and control groups in self-determination skills and in each domain (self-knowledge, psychological empowerment, and self-regulation) in favour of the experimental group. Moreover, by using Wilcoxon Test, it appears that there are significant differences between the main scores of the experimental group in pre-test and post-test in self-determination skills and in all the three domains in favour of post-test. Furthermore, there is no significant difference between the main scores of the experimental group in post-test and the follow-up test on the scale and that after one months from implementing the post-test in self-determination skills and in each domain.

Key words: Deci and Ryan Theory, self-determination skills, students with learning difficulties, suggested programme.

(1) Associate Professor in Special Education Department- College of education- Prince Sattam Bin Abdulaziz University.

(1) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: E-mail: as.bagazi@psau.edu.sa

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

مقدمة الدراسة:

التعلم إلى التعليم المباشر لمهارات تقرير المصير وذلك من خلال تدريبهم على تلك المهارات (Trainor, 2005; Kenyon, 2018). وتتفاوت نسبة انتشار الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية حسب نوع الصعوبة، حيث تقدر نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة بـ80٪ من مجموع الطلبة ذوي الصعوبات الأكاديمية وأن 13٪ من الطلاب بالمرحلة الابتدائية يفتقرون للمهارات الأساسية في القراءة (NAEP, 2022). لذلك فهم بحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تساعدهم على التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي تواجههم، وذلك من خلال برامج تدعمهم للتغلب على هذه الصعوبات (السرطاوي وآخرون، 2011).

وقد شهدت التربية الخاصة تطوراً ملحوظاً على الصعيد العالمي من حيث تعليم ذوي الإعاقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم. حيث أسست العديد من القوانين الداعمة لهم كقانون تحسين تعليم ذوي الإعاقة Individual with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) وقانون عدم ترك الأطفال بالخلف No Child Left Behind Act (NCLBA)، وتعمل هذه القوانين على تطوير قدراتهم ودعم استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع وتحقيق أكبر قدر من التحسن الأكاديمي لديهم (الأمم المتحدة، 2021). وتعتبر مهارات تقرير المصير مهمة لذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد لأنها تساعدهم على فهم المناهج الدراسية ومن ثم الوصول للنجاح الأكاديمي

ظهر مفهوم تقرير المصير في السبعينات، ويعتبر من المفاهيم الحديثة في علم النفس. ويعد كل من ديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) أول من قدما هذا المفهوم من خلال نظريتهم حوله. ويعتبر تقرير المصير عامل مؤثر في حياة الفرد، لأنه يساهم في قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات من دون تدخل خارجي (Wehmeyer & Shogren, 2017). وتتجسد مهارات تقرير المصير في عدد من مجالات الحياة كالتعليم والعمل وتكوين العلاقات الاجتماعية، ومن معوقات تشكيل هذه المهارات تقدير المعلمين والفرص الاجتماعية وقلة الممارسة لهذه المهارات (Nota et al., 2007; Parker et al., 2020). وقد امتد استخدام مفهوم تقرير المصير ليشمل ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بقلة ثقتهم بأنفسهم نتيجة لخبرات الفشل الأكاديمي التي يتعرضون لها. كما أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون أو تنقص لديهم مهارات التعامل الناجحة في بيئة المنزل، مما يفسر ضعف مهارات تقرير المصير لديهم والتي تمكنهم من مواجهة ظروف الحياة المختلفة (Farrar, 2020).

وينقص وعي ذوي صعوبات التعلم بمهارات تقرير المصير، مما يجعل إكسابهم هذه المهارات ذو أهمية بالغة. وقد أكدت الدراسات على أن الأشخاص العاديين يستطيعون اكتساب مهارات تقرير المصير من خلال الخبرات اليومية والتعلم الذاتي من ذلك، بينما يحتاج الطلبة ذوي صعوبات

في إكساب وتطوير هذه المهارات لديهم. ومن هنا جاء هدف الدراسة الحالية والمتمثل في بناء برنامج تدريبي لتنمية وتطوير مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج.

مشكلة الدراسة:

يُجد الطلاب ذوي صعوبات التعلم صعوبة في معالجة المعلومات، الأمر الذي يؤثر على فهمهم للمعلومات الأكاديمية وبالتالي مواجهة صعوبات أكاديمية قد تصل إلى عدم النجاح في المدرسة (حمادنة وآخرون، 2017). وقد أكد محمد (2008) على أن الإخفاق الأكاديمي لهؤلاء الطلبة يؤثر على ثمانية من عشرة أشخاص في جوانبهم النفسية والانفعالية والسلوكية. لذلك فإنه يجب الاهتمام في بناء وتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأن ذلك سيسهم وبشكل إيجابي في نجاحهم أكاديمياً، بالإضافة إلى تحسين صحتهم النفسية، وإكسابهم تقدير ذات أعلى (Wehmeyer & Schwartz, 1997). ومهارات تقرير المصير تعني القدرات الإرادية التي تمكن الفرد من التصرف وتكون عامل أساسي في حياة الفرد، مما يمكنه من الحفاظ على جودة حياته أو تحسينها، وتشمل مهارات تقرير المصير على الاستقلالية، والتمكين النفسي، والتنظيم الذاتي والإدراك الذاتي (Wehmeyer, 2005).

وقد أشارت دراسة تحليلية لواقع البرامج لذوي الإعاقة للزبون والصادي (2014) إلى أن مهارات تقرير

المنشود من تعلم تلك المهارات (Shogren et al., 2008; Ju et al., 2017). ومحلياً فقد أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماماً بتطوير جودة التعليم لذوي الإعاقة، ومن خلال برنامج التحول الوطني 2020، والذي يهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من العيش باستقلالية ومواجهة الحياة (وزارة التعليم، 2020). ورغم هذا التطور والقوانين إلا أن ذوي الإعاقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم لم يحصلوا على الصلاحية الكاملة في الاختيار في أمورهم الحياتية (Al-ruwaili, 2019).

وقد أشارت دراسة كل من (Farmer et al., 2015; Parker & Boutelle, 2009) إلى أهمية تدريب ذوي صعوبات التعلم على مهارات ما وراء المعرفة ومهارات الدراسة، من أجل التغلب على الصعوبات من خلال تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها. ومما سبق تتضح أهمية تدريب وتعليم ذوي صعوبات التعلم على مهارات تقرير المصير، لما لتلك المهارات من أثر في النجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلبة. حيث أشارت دراسة Humphrey إلى وجود ارتباط ذا دلالة إحصائية وبشكل موجب بين مهارات تقرير المصير والنجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (2010)، وان تلك المهارات تتنبأ بالمعدل الأكاديمي للطلاب (Afzal & Jami, 2023). ونظراً لحاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتعلم هذه المهارات والتدريب عليها من خلال برامج تدخل تساهم

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

(Economides, 2021; Tessier et al., 2022). كما أنه يمكن تدريس استراتيجيات مهارات تقرير المصير مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات من خلال تشجيع الطلاب على التفكير بصوت عالي، والحصول على تغذية راجعه لنتائج اختياراتهم وتحليلها من حيث المميزات والعيوب من أجل تحقيق أهدافهم الأكاديمية. علاوة على تقييم عمل هؤلاء الطلبة مقارنة بالمعايير وذلك في المراحل العليا من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة (Wehmeyer, 2002).

ومن خلال النظر في الدراسات المتعلقة بتقديم البرامج لتحسين مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم (Shogren et al., 2008; Parker & Boutelle, 2009; Farmer et al., 2015; غريب والصادي، 2016؛ الجبالي، 2020؛ الزغبى، 2020؛ خطاب، 2020؛ Nikou & Economides, 2021; Tessier et al., 2022) نجد أن جميع الدراسات اهتمت بتأثير البرامج على تحسين مهارات تقرير المصير ككل دون تفصيل في تأثير البرامج على تحسين الأبعاد المكونة لمهارات تقرير المصير. علاوة على أن هذه الدراسات طبقت في مجتمعات غربية أو عربية ولا توجد دراسة - حسب علم الباحثة - طبقت في المملكة العربية السعودية ناقشت تقديم برنامج وقياس مدى تأثيره على مهارات تقرير المصير ككل ولكل من بعد من الأبعاد الثلاثة لدى لطالبات ذوات صعوبات التعلم وقياس مدى استمراريته. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تتبلور في بناء برنامج تدريبي لتنمية وتحسين

المصير توجد بدرجة منخفضة في الخطة التربوية الفردية واستراتيجيات التدريس والتقييم الذاتي لهؤلاء الطلبة. بينما أكدت دراسات على امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم لدرجة متوسطة من مهارات تقرير المصير مقارنة بالعاديين الذين يمتلكون هذه القدرات بمعدلات عالية، وذلك من وجهة نظر هؤلاء الطلاب (الحمادي وربابعة، 2020؛ الدوسري وبن سعيدان، 2022). إلا أن دراسة (Chou et al., 2017) أكدت على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مهارات تقرير المصير بدرجة منخفضة ولكن بشكل اعلى ودال إحصائيا مقارنة بذوي الإعاقة الفكرية والتوحد، وعليه فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بحاجة ماسة إلى التدريب على هذه المهارات. وقد أشارت نتائج دراسة إلى أن معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية يشيدون بأهمية تعليم هؤلاء الطلاب مهارات تقرير المصير مبكرا إلا أن فهم المدرسين لهذه المهارات محدود (Stein, 2018).

لذلك فإن تدريس مهارات تقرير المصير مهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأن البرامج التي تقدم تعليم استراتيجيات مهارات تقرير المصير، تعمل على زيادة تمكن هؤلاء الطلبة من المناهج الدراسية والنجاح فيها (Shogren et al., 2008). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى قدرة البرامج على تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومنها (غريب والصادي، 2016؛ الجبالي، 2020؛ خطاب، 2020؛ Nikou

3. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير لدى عينة الدراسة وأثره واستمراريته بعد شهر من الاختبار البعدي.

4. توعية الأهالي والمهتمين بذوي صعوبات التعلم بإمكانية تحسين مهارات تقرير المصير لدى هؤلاء الطلبة، مما يساهم في نجاحهم أكاديمياً.
أهمية الدراسة:

1. توفير إطار نظري عن مهارات تقرير المصير بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

2. تطوير مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم، مما يحسن مسيرتهم العلمية والحياتية والاجتماعية.

3. عدم وجود دراسة - حسب علم الباحثة - تناولت أثر برنامج تدريبي على مهارات تقرير المصير للطلبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة الخرج. الأمر الذي سيساهم في توفير مادة علمية يستطيع أن يقدمها المعلمين في غرفة المصادر أو الأخصائيين النفسيين أو الاجتماعيين بالمدارس. مما سيعزز ويحسن مهارات تقرير المصير لدى هؤلاء الطالبات ويمكنهن من تحسين جودة حياتهن وقدرتهن على التفاعل الاجتماعي والأسري والأكاديمي بشكل أفضل.

الأهمية التطبيقية:

1. توفير برنامج يمكن تطبيقه على الطالبات ذوات صعوبات التعلم من أجل إعدادهم بشكل صحيح لمواجهة

مهارات تقرير المصير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدارس الخرج. وتسعى الدراسة للإجابة على السؤال التالي:

ما أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدارس الخرج؟
فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تقرير المصير بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تقرير المصير بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتبعي في مهارات تقرير المصير وذلك بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي.

أهداف الدراسة:

1. تحسين مهارات تقرير المصير بشكل عام لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وذلك من خلال بناء وتطبيق برنامج معد من قبل الباحثة.

2. تحسين مهارات تقرير المصير التالية: معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

د. أفرح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، والتي تشمل على معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي. ويمكن معرفة مدى امتلاك الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمهارات تقرير المصير من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس تقرير المصير والذي يضم هذه الأبعاد الثلاثة.

صعوبات التعلم: وتعني "عدم استطاعة الطالب الإنجاز بشكل ملائم لعمره ولقدراته في واحدة أو أكثر من أمور متخصصة بعد تقديم تجارب تعليمية مناسبة له. كما أن هذا الطالب لديه فجوة كبيرة بين إنجازه الأكاديمي وقدراته العقلية في واحد أو أكثر من الأمور السبعة التالية: اللغة الشفهية والفهم السماعي والكتابة ومهارات القراءة الأساسية والفهم القرائي والرياضيات الحسابية والرياضيات المنطقية" (Lerner & Johns, 2009, p. 10).

الطالبات ذوات صعوبات التعلم إجرائياً: هن الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الخرج. واللاتي تم تشخيصهن نتيجة لبعض الصعوبات الأكاديمية التي يواجهنها في واحد أو أكثر مما يلي: القراءة أو الكتابة أو الرياضيات. مما تطلب تشخيصهن من ناحية الذكاء والانجاز الأكاديمي، ومن ثم تقديم خدمات برامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تقرير المصير:

يعتبر مفهوم تقرير المصير من المفاهيم الحديثة في علم

والتغلب على المشاكل الأكاديمية والأسرية والاجتماعية.

2. تقديم مقياس لقياس مهارات تقرير المصير للطالبات ذوات صعوبات التعلم، يمكن للباحثين الاستفادة منه.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدينة الخرج.

الحدود البشرية: الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (4-5).

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة الخرج، والتي تشمل على برامج صعوبات التعلم وغرفة المصادر.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من عام 1445هـ.

مصطلحات الدراسة:

مهارات تقرير المصير: عرفت بأنها: "قدرة الفرد على الاختيار من غير تأثر بالضغوط الخارجية، بحيث يكون الفعل تقريراً للمصير إذا استطاع الفرد التصرف بشكل فردي وكانت أفعاله تعكس مهارات التنظيم الذاتي لديه، كما أن استجاباته توضح تمكنه النفسي، مما يدل على تحقيق الذات لديه" (Wehme, 1995, p.7).

مهارات تقرير المصير إجرائياً: هي مهارات تتمتع بها

على التأثير على الدافعية بشكل مباشر (Deci & Ryan, 2008). وتعني الاستقلالية أن يكون الفرد قادراً على أن يتصرف بمحض إرادته وفقاً لما يحب ويفضل هو، ويستخدم استراتيجياته لإدارة ذاته ومتابعة خطته. ويقصد بالتمكين النفسي أن يكون الفرد على دراية جيدة بنقاط القوة والضعف لديه من خلال تحديد الاحتياجات النفسية والتعليمية والاجتماعية والمالية لديه، وتوظيف نقاط القوة في تلبية تلك الاحتياجات والعمل على تحسين نقاط الضعف وتطويرها. أما التنظيم الذاتي فيعني استجابة الفرد لبيئته من خلال تحديد خطة عمل وتقييمها، وتحديد الأهداف المناسبة مع الإمكانيات (Deci & Ryan, 2000). ويشمل التنظيم الذاتي على عدد من المهارات حيث أشار البعض على أن التنظيم الذاتي يشمل وضع الأهداف وتقييم الذات والمراقبة الذاتية والتخطيط (Cleary & Zimmerman, 2004). بينما أضاف آخرون التعزيز الذاتي واتخاذ القرار كمهارات للتنظيم الذاتي (القمش وآخرون، 2008).

وبالنسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم فإن مهارات تقرير المصير لديهم تعتبر منخفضة مقارنة بزملائهم العاديين في نفس المرحلة العمرية، نتيجة قلة تواجد هذا المهارات في الخطط التربوية الفردية الخاصة بهؤلاء الطلبة (الزبون والصادي، 2014). الأمر الذي يزيد من خبرات الفشل الأكاديمي لديهم، إلا أنه من الممكن تدريب وتعليم هؤلاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات تقرير المصير والتي يتضح تأثيرها على الجوانب الأكاديمية

النفس، ويعرف تقرير المصير بأنه مجموعة المعلومات والمهارات والتي تمكن الفرد من تحديد أهدافه وتنظيمها وفهم نقاط قوته وضعفه وتوجيه سلوكه بناء على ذلك، مما يمكنه من النجاح أكاديمياً وحياتياً (Field & Hoffman, 1994). ويعتبر هذا المفهوم من أهم مكونات تفاعل الفرد مع محيطه الخارجي. وهناك العديد من النظريات المفسرة لتقرير المصير منها: نظرية Deci & Ryan، وقد بدأ العمل على نظرية مهارات تقرير المصير في عام 1970، ولكن العمل المنظم والشامل لهذه النظرية كان في عام 1985. وكان لكل منهما دور في نشأة هذا المفهوم وتطوره من خلال نظرية تقرير المصير. وقد أكد كلا منهما على أن المدرسة تعتبر المكان الأساسي للتعليم، لذا فتطوير تقرير المصير في المدرسة مهم (Vallerand, 2000). وتعتمد هذه النظرية على الدافعية الداخلية للعمل بفاعلية دون التأثير بالعوامل الخارجية. كما أن هناك نظرية Bandura لتفسير تقرير المصير، والتي أشارت إلى أهمية الفاعلية الذاتية لأن جودة ما ينتجه الفرد يعتمد على تقييمه لقدراته في الإنجاز في شتى المجالات. وأن الطلبة الذين لديهم فاعلية أعلى يكون إنجازهم أعلى في المهام وتقل لديهم فرص الاستسلام ويستطيعون استخدام مهارات تقرير المصير بشكل أفضل لتحقيق نجاحهم الأكاديمي (Zimmerman, 2000).

ويشمل تقرير المصير على عدد من المهارات، ويمكن التركيز على ثلاث مهارات أساسية وهي: الاستقلالية والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي، وتعمل هذه المكونات

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديبسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

العديد من المسميات على هؤلاء الأشخاص منها المصابين دماغياً والإعاقات الخفية. حتى جاء العالم Kirk عام 1963 وأطلق مصطلح صعوبات التعلم على أولئك الأشخاص الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وقد وجد هذا المصطلح استحسان المهتمين والأهالي (Lerner & Johns, 2009). ويمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تسبب صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الاستدلال، أو العمليات الحسابية. ويكون منشأ هذه الاضطرابات داخلي بسبب خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، مع وجود مشكلات في الإدراك والانتباه والتفاعل لا يكون سببها وجود إعاقة (مثل الإعاقات الحسية) أو بسبب ظروف خارجية (مثل التعليم غير الملائم) (البطينة وآخرون، 2012).

ويمكن تقسيم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم أكاديمية مثل (صعوبات الرياضيات وصعوبات القراءة والكتابة والتهجئة)، وصعوبات تعلم نمائية والتي تنقسم إلى صعوبات أولية مثل (الإدراك والانتباه) وصعوبات ثانوية مثل (اللغة الشفهية والتفكير) (السرطاوي وآخرون، 2011). وتتعدد أسباب الإصابة بصعوبات التعلم ومنها إصابات الدماغ المكتسبة، والتي قد تحدث قبل الولادة (مثل العوامل الجينية) أو خلال الولادة (مثل الولادة المبكرة) أو بعد الولادة (كالتعرض للحوادث مثل حوادث السقوط). كما أن هناك علاقة بين نقص التغذية

والنفسية لهم (Ortiz, 2009). وتمكن مهارات تقرير المصير هؤلاء الطلبة من الإختيار والعمل بطريقتهم الخاصة وتزودهم بطرق وضع الأهداف للمهام الأكاديمية وتقييمها، وفهم ما يفضلونه في المهام الأكاديمية. الأمر الذي يسهم في تحسين انجازهم الأكاديمي والنجاح في المدرسة (Brophy, 2010). وقد أشارت دراسة (Ratelle, 2007) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين اكتساب مهارات تقرير المصير والانتماء للمدرسة والإنجاز الأكاديمي.

ويمكن تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مهارات تقرير المصير والتي من شأنها التأثير الإيجابي على الجوانب غير الأكاديمية في حياتهم، حيث تعمل هذه المهارات على تحسين الدافعية والرفاهية والصحة النفسية للفرد (Waters & Loton, 2019). وقد أشارت دراسة الجبالي إلى وجود علاقة بين تحسين مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم والقدرة على اتخاذ القرار (2020). وأشارت دراسة (خطاب، 2020) إلى أهمية هذه المهارات لزيادة ثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم، أما الزغبى (2020) فأشارت نتائج دراستها إلى أهمية تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: صعوبات التعلم:

يعتبر Gall وفي عام 1802 هو أول الأشخاص المهتمين بدراسة المرضى الذين لديهم صعوبات في التعلم بالمستشفى الذي يعمل فيه. ومنذ ذلك الوقت أطلقت

بالإضافة إلى محك التربية الخاصة والذي يعني حاجة هؤلاء الأطفال لخدمات تعليم خاصة وبرامج تساعد على النجاح المدرسي ومعلمين مؤهلين يستطيعون تقديم البرامج والتدريس بطريقة تضمن وصول المعلومات الأكاديمية لهؤلاء الأطفال وتحقيق الأهداف المرجوة (عبيد، 2009).

ثالثاً: الدراسات السابقة:

ويوجد بالميدان عدد من الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت تطوير برامج لتنمية مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم، كما تناولت دراسات أخرى أثر تنمية مهارات تقرير المصير على الناحية الأكاديمية أو السيكولوجية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتالي يلخص تلك الدراسات وينظمها من الأقدم إلى الأحدث. هدفت دراسة (Parker & Boutelle, 2009) إلى معرفة فاعلية اختيار الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه التدريب على المهارات الوظيفية التنفيذية لرفع مستوى نجاحهم الأكاديمي. وقد كان عدد الطلبة خمسة وأربعين طالب وطالبة منذ ذوي صعوبات التعلم وتشتت الانتباه والذين أبرزوا تجاربهم في التدريب. ومن أجل فهم أفضل لوجهات نظر هؤلاء الطلبة تم مقابلة سبعة طلاب في مقابلتين منفصلتين. وقد أشارت النتائج إلى أن جميع الطلبة استفادوا من التدريب على تنمية مهارات تقرير المصير للوصول للهدف. كما ساعدتهم برنامج التدريب على الاستقلالية وإدارة مهاراتهم الوظيفية

خلال الطفولة المبكرة وصعوبات التعلم (الباز وآخرون، 2016). كما أن لاضطرابات الإدراك السمعي والبصري، والاضطرابات اللغوية، واضطرابات الذاكرة والانتباه دور في حدوث صعوبات التعلم (السرطاوي والسرطاوي، 2012).

وقد أشار السرطاوي وآخرون (2011) إلى عدد من الخصائص التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم ومنها قصور الانتباه والذي قد يكون مصاحب للنشاط الزائد. ومشكلات في فهم ومعالجة المعلومات البصرية والسمعية، ونمو وتطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية، هذا بالإضافة إلى ضعف في تذكر الأسماء أو الأشكال أو الأحداث (حمادنة وآخرون، 2017). هذا إلى جانب المشكلات الأكاديمية في الرياضيات من حيث تعلم العمليات الحسابية والمعادلات، ومشكلات أكاديمية في القراءة المجردة واستيعاب المقروء، ومشكلات في الكتابة نتيجة نقص التمييز السمعي والبصري، مما يسبب لهؤلاء الأطفال قلق واضطرابات سلوكية قد تؤدي إلى تسرب البعض منهم من المدرسة (البطاينة وآخرون، 2012). وهناك عدد من المعايير والمحكات لتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومنها محك التناقض والذي يعني وجود تباين في نمو الوظائف النفسية لدى الطفل فمثلاً قد يمشي الطفل مبكراً بينما يتكلم متأخراً، ومحك الاستبعاد حيث إن صعوبات التعلم لا تشمل أولئك الأطفال الذين تكون صعوبات التعلم لديهم نتيجة للإصابة بإعاقات أخرى.

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين على اختبار التحصيل الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد هدفت دراسة (الجبالي، 2020) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالب وطالبة تم تقسيمهم بشكل متساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أعد الباحث برنامجاً تدريبياً ومقياساً يقيس مهارات اتخاذ القرار ومقياساً لتقرير المصير. وقد أشارت النتائج إلى ضعف مهارات تقرير المصير لدى أفراد المجموعتين في القياس القبلي وحصول المجموعة التجريبية على درجات متوسطة في القياس البعدي للمهارات تقرير المصير. كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقرير المصير في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة خطاب (2020) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على تنمية مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم وأثر ذلك على ثقتهم بأنفسهم. وقد كان عدد الطلبة 14 طالب وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بشكل متساوي. وقد أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً ومقياساً للثقة بالنفس ومقياساً عن مهارات تقرير المصير. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات تقرير المصير في تحسين درجة ثقة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بأنفسهم واستمرار فعالية

وعزز من فاعليتهم الذاتية ورفع مستوى ثقتهم بأنفسهم من حيث إمكانية نجاحهم في المستقبل.

كما هدفت دراسة (Farmer et al., 2015) إلى اكتشاف مدى تأثير برنامج القوة الشخصية على مهارات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم و/ أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وقد ركز البرنامج على مهارات الدراسة الفعالة واستراتيجياتها ومهارات تقرير المصير لمساعدة هؤلاء الطلبة على تحديد واستخدام نقاط قوتهم لتحقيق أهدافهم المتعلقة بالجانب الأكاديمي. وقد كان عدد الطلبة سبعة من ذوي صعوبات التعلم و/ أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وقد استخدم الباحثون التصميم القاعدي المتعدد لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن المشاركة في البرنامج أثرت على مستويات تقرير المصير لدى هؤلاء الطلبة.

كما هدفت دراسة (غريب والصمادي، 2016) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي على تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من 40 طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم تم توزيعهم بشكل متساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أعد الباحثين برنامجاً تدريبياً بالإضافة إلى مقياس لقياس مهارات تقرير المصير. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات تقرير المصير لصالح المجموعة التجريبية. كما أن

على الهاتف المحمول في زيادة وتطوير دافعية الطلبة. وقد هدفت دراسة Tessier et al. (2022) إلى اختبار فاعلية دورة تدريبية متعددة المكونات لتطوير المعلمين مهنيًا، بحيث أن الدورة جمعت بين نظرية تقرير المصير وتدخلات علم النفس الإيجابي على نتائج كل من المعلمين والطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد قام الباحثون بتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وبطريقة عشوائية، وقد شملت العينة 45 مدرس و81 طالب. تعرض المعلمون في المجموعة التجريبية فقط لمدة يومين لتدريبات عن دافعية الطلبة ورفاهيتهم واعتماد السلوكيات الميسرة. أكمل المعلمون والطلبة استبانات التقرير الذاتي لقياس الرضا عن العمل والمدرسة، والدافعية للعمل والمدرسة وأساليب الدافعية، والارتباط بالعمل للمعلمين والتنظيم الذاتي للمشاعر للطلبة. وقد توصلت النتائج إلى أن البرنامج فعال للمعلمين من حيث تحسين الدافعية وأساليبها والارتباط بالعمل والرضا الوظيفي. وبالنسبة للطلبة ساهم البرنامج في تحسين الدافعية المدرسية والرضا عن المدرسة وتحسين نظرة الطلبة عن المعلمين والتي تدعم أساليب الدافعية لديهم. وباختصار فإن نتائج الدراسة أشارت إلى فاعلية البرنامج في تحسين الدافعية والرضا لكل من المعلمين والطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يتضح بأن جميع برامج الدراسات بنيت على نظرية تقرير المصير ومهاراته ماعدا

البرنامج بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة. وهدفت دراسة الزغبى (2020) إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت العينة 38 طالبات وزعوا على مجموعتين متساويتين تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أعدت الباحثة البرنامج وطبقت مقياس مفهوم الذات الاجتماعي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحثة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح المجموعة التجريبية.

وقد اعتمدت دراسة Nikou & Economides (2021) على نظرية تقرير المصير للدافعية والتقويم التكويني المقترح المعتمد على الهاتف المحمول والذي يهدف إلى تحسن دافعية الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت العينة على 51 طالبا شاركوا في سلسلة من أنشطة التقييم التكويني. واستخدم الباحثان مقياس الدافعية الداخلية والأنشطة المعتمدة على الهاتف المحمول كأدوات في دراستهما. وقد كانت جميع المهام التي تم تطبيقها اعتمادا على إطار التقييم التكويني القائم على الهاتف المحمول لها تأثير دال بشكل إيجابي على مستويات الطلبة في الاستقلالية والكفاءة والقدرات وتحسين مستويات الدافعية الداخلية لديهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة قدرة البرنامج المقترح المستخدم في توجيه تصميم أنشطة التقييم التكويني القائم

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

المصير على الجانب الأكاديمي للطلبة كدراسة (غريب والصادي، 2016) و(Farmer et al., 2015). وتتميز الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة بأنها ناقشت مدى تأثير برنامج على تحسين مهارات تقرير المصير ككل وعلى ثلاث من الأبعاد المكونة لمهارات تقرير المصير وهي معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي. علاوة على أن الدراسة الحالية درست أثر استمرارية أثر البرنامج بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي. كما أنها طبقت في المملكة العربية السعودية، وناقشت تقديم برنامج وقياس مدى تأثيره على تحسين مهارات تقرير المصير ككل ولكل من بعد من الأبعاد الثلاث للطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وقد أضافت الدراسة للميدان برنامج تدريبي عن مهارات تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم، يشمل على معلومات عن كل مهارة وأنشطة من الحياة اليومية والأكاديمية يمكن لذوي صعوبات التعلم تطبيق مهارات تقرير المصير من خلالها. كما أضافت الدراسة أداة لقياس تلك المهارات والتي يمكن للباحثين الآخرين استخدامها في بحوث مستقبلية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم اتباع المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية، والذي يسعى إلى مقارنة نتائج المجموعة التجريبية (التي طبق عليها البرنامج) بنتائج المجموعة الضابطة (التي لم يطبق عليها البرنامج). ويعتبر المنهج شبه

دراسة (Parker & Boutelle, 2009) والتي كان البرنامج المقدم فيها معتمد على المهارات الوظيفية والتي من ضمنها مهارات تقرير المصير. استخدمت جميع الدراسات الأنشطة والمهام المختلفة لتعليم تقرير المصير ما عدا دراسة استخدمت التكنولوجيا عن طريق الهاتف المحمول وهي دراسة (Nikou & Economides, 2021). كان عدد الطلبة صغير في دراسة (Farmer et al., 2015) و(خطاب، 2020)، بينما كان عددهم كبير في دراسة (Tessier et al., 2022)، وأما باقي الدراسات فكان عدد الطلاب فيها متوسط.

جميع الدراسات كانت العينة عبارة عن طلبة ما عدا دراسة (Tessier et al., 2022) كانت عينتها معلمين وطلبة. بالإضافة إلى ان جميع الدراسات استخدمت المقاييس كأداة لجمع البيانات ما عدا دراسة (Parker & Boutelle, 2009) استخدمت مقابلة لجمع البيانات ودراسة (Farmer et al., 2015) والتي اعتمدت على التصميم القاعدي المتعدد. كما ان جميع الدراسات أظهرت أثر البرامج المستخدمة في تحسين مهارات تقرير المصير، إلا أن بعض الدراسات إضافة أثر تحسين مهارات تقرير المصير على بعض الجوانب السيكولوجية للعينة كالدراسات التالية: (Tessier et al., 2022)، و (Nikou & Economides, 2021)، و(الزغبني، 2020)، و(خطاب، 2020)، و(Parker & Boutelle, 2009)، بينما توصلت دراسات أخرى إلى أثر تحسين مهارات تقرير

التجريبي هو المنهج المتبع في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية وليس المنهج التجريبي (الروسان، 2017). مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللاتي لديهن صعوبات التعلم وتقدم لهن خدمات برامج صعوبات التعلم في غرفة المصادر. وهؤلاء الطالبات يدرسن في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الخرج، أما عينة الدراسة فشملت (16) طالبة من ذوات صعوبات التعلم. وقد تم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تم اختيار الطالبات من مدرستي: الابتدائية العاشرة والابتدائية الثانية والعشرون، وقد تم تشخيص جميع الطالبات بصعوبات التعلم ولديهن خطط تربوية فردية ويتلقين خدمات غرفة المصادر في مدارسهن. والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة.

العينة ككل	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	المتغير بنود المتغير	
9	5	4	الرابع	الصف
7	3	4	الخامس	
16	8	8	مجموع الطالبات	
2	1	1	10	العمر
11	6	5	11	
3	1	2	12	
16	8	8	مجموع الطالبات	

والتمكن النفسي والتنظيم الذاتي. وقد احتوى المقياس على البيانات الأولية للطلبة (العمر والصف)، وعلى تعليقات أداء الاستبانة والعبارات.

3. تم عرض المقياس على مجموعة من أبرز أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس لتحديد مدى ملائمة العبارات للبعد التي تنتمي إليه ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة، وحذف بعضها والتي لم يصل الاتفاق عليها نسبة 90% أو أنها مكررة. وهذه العبارات في الجدول التالي:

أدوات الدراسة:

أولاً: المقياس: مقياس مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

خطوات إعداد المقياس في الدراسة:

1. تم الاطلاع على بعض المقاييس والأطر النظرية والتي تناولت مهارات تقرير المصير بشكل عام ولذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

2. تم بناء المقياس في صورته الأولية بحيث احتوى على 14 عبارة، والتي تقيس ثلاثة أبعاد لمهارات تقرير المصير. وشملت الأبعاد الثلاثة على: معرفة الذات

د. أفرح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

ولاستخراج هذا النوع من الصدق، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (3): مدى ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعد معرفة الذات.

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة
0.708	4
0.692	7
0.788	8
0.593	10

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

يوضح الجدول (3) معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لبعد معرفة الذات وبين المجموع الكلي للبعد، حيث كانت دالة عند مستوى 0.01 فأقل لجميع العبارات. ومن ذلك يتضح بأن بعد معرفة الذات يتمتع بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (4): مدى ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعد التمكين النفسي.

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة
0.750	1
0.737	3
0.692	5
0.687	11

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

جدول (2): العبارات المحذوفة من المقياس في صورته الأولى.

العبارة
اهتم بتحقيق أهدافي
أراجع اختباري قبل تسليم الورقة
اعتقد أن قدراتي عالية

4. عبارات المقياس جميعها إيجابية، ومفتاح التصحيح

موافقة بشدة (5)، وموافقة (4)، وغير متأكدة (3)، وغير موافقة (2)، وغير موافقة بشدة (1). حيث تمثل الدرجة العالية على المقياس مهارات تقرير مصير عالية، والدرجة المنخفضة تدل على مهارات تقرير مصير ضعيفة. حيث إن أقل درجة هي (11)، وأعلى درجة (55).

5. شمل المقياس في صورته الثانية والنهائية على 11

عبارة تقيس الأبعاد الثلاثة لمهارات تقرير المصير، وقد تم تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

صدق المقياس:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض (14) عبارة

من عبارات مقياس مهارات تقرير المصير على نخبة من أساتذة قسم التربية الخاصة وعلم النفس. وبعد التعديلات المقترحة من قبل المحكمين من حيث الصياغة أو حذف بعض العبارات، تشكل المقياس في صورته الثانية والنهائية والمحتوية على (11) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة لمهارات تقرير المصير وهي: معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي، وهي الأبعاد محل تركيز الدراسة الحالية.

يوضح الجدول (6) معاملات الارتباط لأبعاد مقياس مهارات تقرير المصير وبين المجموع الكلي للمقياس، حيث كانت دالة عند مستوى 0.01 فأقل لجميع العبارات. ومن ذلك يتضح بأن مقياس مهارات تقرير المصير يتمتع بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي، وأنه قابل للتطبيق على عينة الدراسة.

ثبات المقياس: وللتحقق من ثبات مقياس مهارات تقرير المصير، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية وأظهرت النتائج التالي:

جدول (7): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس مهارات تقرير المصير.

معامل الارتباط بالبعد	عدد العبارات	البعد
0.742	4	معرفة الذات
0.776	4	التمكين النفسي
0.741	3	التنظيم الذاتي
0.897	11	الثبات العام لمقياس مهارات تقرير المصير

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

يوضح الجدول (7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير وللمقياس ككل، ومن ذلك يتضح بأن أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير تتمتع بدرجات عالية من الثبات. كما يتمتع المقياس ككل بدرجات عالية من الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.897)، مما يشير إلى ثبات المقياس وقابليته للتطبيق على عينة الدراسة.

يوضح الجدول (4) معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لبعد التمكين النفسي وبين المجموع الكلي للبعد، حيث كانت دالة عند مستوى 0.01 فأقل لجميع العبارات. ومن ذلك يتضح بأن بعد التمكين النفسي يتمتع بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (5): مدى ارتباط العبارة بالدرجة الكلية لبعد التنظيم الذاتي.

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة
**0.719	6
**0.852	9
**0.726	12

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

يوضح الجدول (5) معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لبعد التنظيم الذاتي وبين المجموع الكلي للبعد، حيث كانت دالة عند مستوى 0.01 فأقل لجميع العبارات. ومن ذلك يتضح بأن بعد التنظيم الذاتي يتمتع بدرجات عالية من صدق الاتساق الداخلي.

جدول (6): مدى ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس مهارات تقرير المصير.

معامل الارتباط بالبعد	البعد
**0.840	معرفة الذات
**0.803	التمكين النفسي
**0.752	التنظيم الذاتي

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

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

جدول (8): معاملات ثبات التجزئة النصفية لمقياس مهارات تقرير المصير.

البعاد	عدد العبارات	معامل الارتباط بالبعد
معرفة الذات	4	0.748
التمكين النفسي	4	0.730
التنظيم الذاتي	3	0.617
الثبات العام لمقياس مهارات تقرير المصير	11	0.900

تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير قبلياً:

في هذه الدراسة تم تطبيق مقياس مهارات تقرير المصير قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف قياس وتحديد المستوى المعرفي المبدئي لمهارات تقرير المصير لأفراد عينة الدراسة. بالإضافة إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم البرنامج، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين أُجري تحليل لنتائج القياس القبلي للتعرف على إذا كان هناك فرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مهارات تقرير المصير، ومدى دلالة هذا الفرق. وللتحقق من ذلك تم تطبيق اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة.

يوضح الجدول (8) معاملات ثبات التجزئة النصفية (جتمان) لكل بعد من أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير وللمقياس ككل، ومن ذلك يتضح بأن أبعاد مقياس مهارات تقرير المصير تتمتع بدرجة عالية من الثبات. كما يتمتع المقياس ككل بدرجات عالية من الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغت (0.900)، مما يشير إلى ثبات المقياس وقابليته للتطبيق على عينة الدراسة.

جدول (9): الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس مهارات تقرير المصير.

المهارة	مجموعات الدراسة	عدد الطالبات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة معرفة الذات	المجموعة الضابطة	8	9.69	77.50	-1.049	0.328 غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	7.31	58.50		
مهارة التمكين النفسي	المجموعة الضابطة	8	8.31	66.50	-0.174	0.878 غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	8.89	69.50		
مهارة التنظيم الذاتي	المجموعة الضابطة	8	8.56	68.50	-0.061	0.959 غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	8.44	67.50		
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	8	9.50	76.00	-0.846	0.442 غير دالة
	المجموعة التجريبية	8	7.50	60.00		

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مهارات تقرير المصير ككل وعلى المهارات الفرعية

له وجلسة كمقدمة لبرنامج التدخل. تستغرق كل جلسة من الجلسات الأساسية 25 دقيقة لإكمال الأنشطة المنتمة إليها. كانت الجلسات الأساسية من الأولى إلى الثالثة تنتمي لبعده معرفة الذات، ومن الرابعة إلى السادسة تنتمي إلى بعد التمكين النفسي والثلاث الجلسات الأخيرة تنتمي لبعده التنظيم الذاتي. كل جلسة يوجد بها ترحيب بالمشاركات ثم الأنشطة المتعلقة بالبعد المستهدف والتي تنتمي له الجلسة وأخيراً الإغلاق لتلك الجلسة. وتشمل كل مهارة على ثلاث جلسات، تكون الجلسة الأولى فيها تعريف بالمهارة وكيفية تطبيقها وتوضيح خطواتها وفائدتها في الحياة اليومية والأكاديمية. أما الجلسة الثانية فتكون عبارة عن أنشطة تطبيقية من الحياة اليومية لتلك المهارة والجلسة الثالثة تتكون من أنشطة تطبيقية للمهارة متعلقة بالمدرسة. وقد تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين لحل الأنشطة المتعلقة بالمهارة، ومن ثم تقوم الباحثة بالتعقيب وحل الأنشطة بمشاركة الطالبات. وقد قدمت الجلسات الأساسية للبرنامج على مدار ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. وقامت الباحثة بتطبيق البرنامج على الطالبات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر بالمدرسة الابتدائية العاشرة، أما المجموعة الضابطة فقد كانت من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالابتدائية الثانية والعشرون من نفس المحافظة، وقد طبق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1445هـ. وقد استخدمت عدد من الفنيات لتطبيق أنشطة البرنامج وهي: النمذجة واللعب والعصف

(مهارة معرفة الذات، ومهارة التمكين النفسي، ومهارة التنظيم الذاتي)، مما يبين تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي وبالتالي صلاحيتها لتطبيق التجربة.

ثانياً: البرنامج المستند إلى نظرية ديسي وريان لتنمية مهارات تقرير المصير:

1. هدف البرنامج الرئيسي: يهدف البرنامج إلى تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالخارج.

2. هدف البرنامج الدقيق: يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات تقرير المصير من خلال ثلاث أبعاد وهي: معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي.

3. كيفية بناء البرنامج: اعتمد بناء البرنامج على نظرية ديسي وريان لتقرير المصير، والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت مهارات تقرير المصير بشكل عام ولدى ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

4. بعد بناء البرنامج وقبل تطبيقه، قامت الباحثة بعرضه على محكمين لتوضيح مدى مناسبة الأنشطة للطالبات ذوات صعوبات التعلم ومدى فاعليتها في تنمية مهارات تقرير المصير لديهن. وقد تم أخذ آراء هؤلاء المحكمين بالحسبان.

5. وصف البرنامج: يتكون البرنامج من تسع جلسات أساسية، بمعدل ثلاث جلسات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة المستهدفة في الدراسة الحالية. هذا بالإضافة إلى جلسة للتقييم القبلي للبرنامج وأخرى للتقييم البعدي

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

القياس البعدي، وكذلك للتعرف على تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي.

- اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test)، للتعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب الطالبات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير قبلياً وبعدياً. وإذا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير في القياسين البعدي والتبقي.

- حساب قيمة مربع إيتا (η^2)، لقياس حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير المصير لدى عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

- معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، لقياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير المصير لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تقرير المصير بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test)، وكانت النتائج:

الذهني والحوار وحل المشكلات. كما استخدم مع الطالبات الأدوات التالية: السبورة، والأقلام الملونة، واللوحات، والألوان، والصمغ، والمقص، والأقلام.

6. تقييم البرنامج: تم تقييم مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات تقرير المصير للطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال مقياس مهارات تقرير المصير (من إعداد الباحثة)، والذي طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تقديم البرنامج. ومن ثم تم تطبيق نفس المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط. وقد قامت الباحثة باستخراج الفروق بين متوسطات المجموعتين والتأكد أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما تم تطبيق المقياس مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط بعد شهر من التطبيق البعدي من أجل التعرف على مدى بقاء أثر البرنامج على هؤلاء الطالبات.

أساليب المعالجة الإحصائية وربطها بفروض الدراسة:

لكون الدراسة تستخدم المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى قياس الفروق بين متوسطات رتب طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وللتأكد من فروض الدراسة؛ اعتمدت الباحثة على الأساليب التالية:

- اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة (Mann-Whitney Test)، للتعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط رتب الطالبات على مقياس مهارات تقرير المصير للمجموعتين التجريبية والضابطة في

جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات تقرير المصير.

المهارة	مجموعات الدراسة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
مهارة معرفة الذات	المجموعة الضابطة	8	2.25	4.50	36.00	-3.381	**0.000	0.889
	المجموعة التجريبية	8	4.25	12.50	100.00			
مهارة التمكين النفسي	المجموعة الضابطة	8	2.47	4.50	36.00	-3.396	**0.000	0.885
	المجموعة التجريبية	8	4.13	12.50	100.00			
مهارة التنظيم الذاتي	المجموعة الضابطة	8	3.67	4.50	36.00	-3.429	**0.000	0.706
	المجموعة التجريبية	8	4.88	12.50	100.00			
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	8	2.80	4.50	36.00	-3.366	**0.000	0.925
	المجموعة التجريبية	8	4.42	12.50	100.00			

** دالة عند مستوى (0.01) فأقل * دالة عند مستوى (0.05) فأقل

مربع إيتا بالنسبة لأثر البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة معرفة الذات لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بلغت (0.889) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.15). مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة معرفة الذات لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التمكين النفسي. حيث بلغ متوسط رتب إجاباتهن (12.50) والمتوسط الحسابي (4.13) درجة، بينما بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة الضابطة (4.50) والمتوسط الحسابي (2.47) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.01)$ ، مما يوضح أن

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات تقرير المصير ككل لعينة الدراسة دالة عند مستوى (0.01) وفي اتجاه المجموعة التجريبية حيث جاءت النتائج كما يلي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة معرفة الذات. حيث بلغ متوسط رتب إجاباتهن (12.50) والمتوسط الحسابي (4.25) درجة، بينما بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة الضابطة (4.50) والمتوسط الحسابي (2.25) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.01)$ ، مما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مهارة معرفة الذات لصالح المجموعة التجريبية. وأن قيمة

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.15). مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التنظيم الذاتي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

وبشكل عام بعد إجراء اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات تقرير المصير، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير. حيث بلغ متوسط رتب إجاباتهن بالمجموعة التجريبية (12.50) والمتوسط الحسابي (4.42)، بينما بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة الضابطة (4.50) والمتوسط الحسابي (2.28). كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.01)$ ، مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات تقرير المصير. وأن قيمة مربع إيتا بالنسبة لأثر البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير المصير لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بلغت (0.925) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.15). مما يدل على

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مهارة التمكين النفسي لصالح المجموعة التجريبية. وأن قيمة مربع إيتا بالنسبة لأثر البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التمكين النفسي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بلغت (0.885) وهي قيمة تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.15). مما يدل على وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التمكين النفسي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارة التنظيم الذاتي. حيث بلغ متوسط رتب إجاباتهن (12.50) والمتوسط الحسابي (4.88) درجة، بينما بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة الضابطة (4.50) والمتوسط الحسابي (3.67) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.01)$ ، مما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مهارة التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية. وأن قيمة مربع إيتا بالنسبة لأثر البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التنظيم الذاتي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم بلغت (0.706) وهي

والثلاثة لدى عينة الدراسة. كما وأوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في تلك المهارات. مما يدل على أن مهارات تقرير المصير يمكن تطويرها وتنميتها من خلال برامج معدة بشكل علمي ومستندة على نظريات علمية، تساعد على تعريف الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمهارات تقرير المصير وتدرهن على تطبيقها في حياتهن العلمية والعملية. وتتفق نتيجة الدراسة هذه مع عدد من الدراسات: (غريب والصمادي، 2016) و(الجبالي، 2020) و(Tessier et al., 2022).

نتائج الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تقرير المصير بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات تقرير المصير) في القياسين القبلي والبعدي، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للعينات المترابطة، وظهرت النتائج في الجدول (11) على النحو التالي:

جدول (11): مقياس ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير في القياسين القبلي والبعدي.

المهارة	القياس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة معرفة الذات	القبلي	8	2.03	الرتب السالبة	0.00	0.00	-2.536	*0.011
	البعدي		4.25	الرتب الموجبة	4.50	36.00		

وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير المصير لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول وهو وجود الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات تقرير المصير الثلاثة (معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي) وللمقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية إلى تعرض الطالبات في المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي تدعم أنشطته مهارات تقرير المصير، وبالمقابل لم يعرض البرنامج على الطالبات بالمجموعة الضابطة. مما يدل على أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهن قصور في امتلاك مهارات تقرير المصير والتي تعمل على تحسين مستويتهن الأكاديمية (Konrad et al., 2007) وتأمين فرص نجاحهن بالحياة (Field et al., 2003) وترفع مستوى جودة الحياة لديهن (McDougall et al., 2010). كما تتضح أهمية الأنشطة في البرنامج المقدم للطالبات في تطوير مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما أن المدة الزمنية لهذه الأنشطة ساهمت في تنمية مهارات تقرير المصير ككل وللأبعاد

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

تابع / جدول (11).

المهارة	القياس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة التمكين النفسي	القبلي	8	2.22	الرتب السالبة	0.00	0.00	-2.530	*0.011
	البعدي		4.13	الرتب الموجبة	4.50	36.00		
مهارة التنظيم الذاتي	القبلي	8	3.46	الرتب السالبة	0.00	0.00	-2.555	*0.011
	البعدي		4.88	الرتب الموجبة	4.50	36.00		
الدرجة الكلية	القبلي	8	2.57	الرتب السالبة	0.00	0.00	-2.524	*0.012
	البعدي		4.42	الرتب الموجبة	4.50	36.00		

** دالة عند مستوى (0.01) فأقل * دالة عند مستوى (0.05) فأقل

تفوق طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة التمكين النفسي. حيث بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.13) درجة، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في القياس القبلي (2.22) درجة، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.011)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$ ، مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية لمهارة التمكين النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وتعزى هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التمكين النفسي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تفوق طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة التنظيم الذاتي. حيث بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.88) درجة، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في القياس القبلي (3.46) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.011)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى

بالنظر للجدول السابق يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير في القياسين القبلي والبعدي دالة عند مستوى (0.05) فأقل وفي اتجاه القياس البعدي، وعليه تبين الآتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارة معرفة الذات. حيث بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.25) درجة، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في القياس القبلي (2.03) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.011)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$ ، مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية لمهارة معرفة الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وتعزى هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة معرفة الذات لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

تقرير المصير لديهن. إذ أن درجة امتلاك الطالبات لمهارات تقرير المصير قبل تعرضهن للبرنامج كانت منخفضة مقارنة بها بعد التعرض للبرنامج (الزبون والصمادي، 2014). حيث أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم غالباً ما يتجنبن المهام التي تحتاج إلى وقت طويل لإنجازها وتتطلب استخدام استراتيجيات معينة لتأديتها (McNamara & Wong, 2003). إلا أن هؤلاء الطلبة عندما يتعرضون لبرامج تدخل مناسبة فإنهم يتعلمون كيف يستخدمون الاستراتيجيات المتعددة من أجل تحسين حياتهم الأكاديمية واليومية (Niehaus et al., 2012). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع عدد من الدراسات والتي أشارت إلى إمكانية تنمية وتطوير مهارات تقرير المصير لدى ذوي صعوبات التعلم من خلال تدريسها في برامج أو ورش معدة بشكل متقن وعلمي، وأن هناك فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وهذه الدراسات هي: دراسة (Parker & Boutelle, 2009)، (Farmer et al., 2015)، (Nikou & Economides, 2021). نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي في مهارات تقرير المصير وذلك بعد مرور شهر من تطبيق المقياس البعدي.

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس (مهارات تقرير المصير) في القياسين

$\geq (0.05)$ ، مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية لمهارة التنظيم الذاتي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وتعزى هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التنظيم الذاتي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

وإجمالاً فقد تفوقت طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات تقرير المصير على مستوى الدرجة الكلية للمقياس. حيث بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.42) درجة، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في القياس القبلي (2.57) درجة. كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.012)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$ ، مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وتعزى تلك الفروق إلى البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير المصير لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثاني وهي وجود الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات تقرير المصير ككل ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة لصالح القياس البعدي، إلى أثر البرنامج التدريبي المقدم للطالبات ذوات صعوبات التعلم في تنمية وتطوير مهارات

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

البعدي والتتبعي، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المترابطة، وظهرت النتائج في الجدول رقم (12) على النحو مقياس ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للعينات التالي:

جدول رقم (12): مقياس ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين متوسطي رتب إجابات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات تقرير المصير في القياسين البعدي والتتبعي.

المهارة	القياس	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
مهارة معرفة الذات	البعدي	8	4.25	الرتب السالبة	4.50	13.50	-0.649	0.516
	التتبعي		4.19	الرتب الموجبة	2.50	7.50		
مهارة التمكين النفسي	البعدي	8	4.13	الرتب السالبة	3.50	7.00	-1.611	0.107
	التتبعي		4.34	الرتب الموجبة	4.83	29.00		
مهارة التنظيم الذاتي	البعدي	8	4.88	الرتب السالبة	5.62	30.00	-0.985	0.434
	التتبعي		4.85	الرتب الموجبة	5.00	17.00		
الدرجة الكلية	البعدي	8	4.42	الرتب السالبة	4.80	24.00	-0.849	0.396
	التتبعي		4.39	الرتب الموجبة	4.00	12.00		

متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارة التمكين النفسي. وقد بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.13)، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في التتبعي (4.34).

عدم وجود فروق بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التنظيم الذاتي. حيث تبين أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارة التنظيم الذاتي. وقد بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.88)، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في التتبعي (4.85).

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح ما يلي:

عدم وجود فروق بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة معرفة الذات. حيث تبين أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارة معرفة الذات. وقد بلغ متوسط إجاباتهن في القياس البعدي (4.25)، بينما بلغ متوسط إجاباتهن في التتبعي (4.19).

عدم وجود فروق بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارة التمكين النفسي. حيث تبين أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، ويشير ذلك إلى عدم وجود فروق بين

تطبيق القياس البعدي نتيجة للأنشطة المقدمة والإستراتيجيات المتبعة في تعليم مهارات تقرير المصير محل الدراسة (Rowe et al., 2015). وتعتبر الإستراتيجيات التدريسية المناسبة المستخدمة في البرنامج المفتاح الذي مكن الطالبات ذوي صعوبات التعلم من تعلم مهارات تقرير المصير واستخدامها خلال فترة تطبيق البرنامج وبعد انتهاء البرنامج بشهر (Tschannen-Moran & Mc Master, 2009) وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التالية: (خطاب، 2020)، (Farmer et al., 2016).

الإجابة على السؤال الرئيس: ما أثر برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدارس الخرج؟

وللإجابة على السؤال الرئيس للدراسة الحالية، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، وظهرت النتائج في الجدول التالي:

ويظهر عدم وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات تقرير المصير. فمتوسط إجاباتهم في البعدي (4.42)، وفي التتبعي (4.39) ومستوى الدلالة (0.396)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$. مما يوضح عدم وجود فروق بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات تقرير المصير تعزى للبرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث وهي عدم وجود الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات تقرير المصير ككل وفي كل بعد من الابعاد الثلاثة محل الدراسة إلى أن الطالبات المشاركات في البرنامج استفدن من المعلومات المقدمة وتعلمن مهارات تقرير المصير. ويمكن تعليم مهارات تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التعلم بحيث يستطيعون تطبيق تلك المهارات وممارستها أكاديمياً وفي حياتهم اليومية (Meadows, 2021). وقد استمر أثر البرنامج حتى بعد مرور شهر من

جدول (13): دلالة الكسب المعدل لقياس أثر البرنامج على تحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

المهارات	النهاية العظمى (د)	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (س)	المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (ص)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
مهارة معرفة الذات	5	4.25	2.03	3.4	دالة لأنها ≤ 1.2
مهارة التمكين النفسي	5	4.13	2.22	2.58	دالة لأنها ≤ 1.2
مهارة التنظيم الذاتي	5	4.88	3.46	12.1	دالة لأنها ≤ 1.2
مهارات تقرير المصير ككل	5	4.42	2.57	3.56	دالة لأنها ≤ 1.2

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

المصير لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ومن خلال ما سبق يتضح أثر البرنامج التدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير ككل، وهذا ما أشارت إليه الدراسات التالية: (Shogren et al., 2008; Parker & Boutelle, 2009; Farmer et al., 2015; غريب والصادي، 2016؛ الجبالي، 2020؛ الزغبى، 2020؛ خطاب، 2020؛ Nikou & Economides, 2021; Tessier et al., 2022) كما كان هناك أثر للبرنامج التدريبي على كل مهاره محل الدراسة وهي: معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي. وهذا ما تؤيده النتائج التي توصلت إليها فروض الدراسة والتي أشارت إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات تقرير المصير وفي كل بعد محل الدراسة (معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي) لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات تقرير المصير ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة محل الدراسة لصالح القياس البعدي. كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسطات إجابات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على المقياس ككل ولكل بعد من الأبعاد الثلاثة بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي.

يتضح من جدول (13) السابق ما يلي: إن نسبة الكسب المعدل لبلاك على مهارة معرفة الذات بلغت (3.4)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك في معادلة إثبات الفعالية للمهارات المكتسبة، وبذلك يمكن الحكم بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة معرفة الذات لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم. إن نسبة الكسب المعدل لبلاك على مهارة التمكين النفسي بلغت (2.58)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك في معادلة إثبات الفعالية للمهارات المكتسبة، وبذلك يمكن الحكم بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التمكين النفسي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم. إن نسبة الكسب المعدل لبلاك على مهارة التنظيم الذاتي بلغت (12.1)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك في معادلة إثبات الفعالية للمهارات المكتسبة، وبذلك يمكن الحكم بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارة التنظيم الذاتي لدي عينه من الطالبات ذوات صعوبات التعلم. إن نسبة الكسب المعدل لبلاك على مهارات تقرير المصير بلغت (3.56)، وهي قيمة أكبر من الحد الأدنى الذي قرره بلاك في معادلة إثبات الفعالية للمهارات المكتسبة، وبذلك يمكن الحكم بفاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظريه ريان وديسي في تحسين مهارات تقرير

التوصيات:

4. أثر برنامج تدريبي على تحسن مهارات تقرير المصير (تحديد أبعاد مختلفة عن الدراسة الحالية) للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
شكر وعرفان:

تم دعم هذا البحث من جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من خلال المقترح البحثي رقم 2023/02/24169.

قائمة المراجع العربية

الأمم المتحدة: حقوق الإنسان: مكتب المفوض السامي (2021).

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة

<https://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>

الباز، إيمان؛ ورياح، محمود؛ والسكيتي، محمد (2016). استراتيجيات

التدريس لذوي صعوبات التعلم. الرياض: دار الزهراء.

البطاينة، أسامة؛ والرشدان، أسامة؛ والسبيلية، عبيد؛ والخطاطبة،

عبدالمجيد (2012). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر

والتوزيع.

الجبالي، أحمد (2020). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظريات تقرير

المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة ذوي صعوبات

التعلم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 9(4)، 80-94.

حمادنة، برهان؛ وعاصي، خالد؛ والحمادنة، كرم (2017). صعوبات

التعلم في القراءة والإملاء والكتابة وطرق واستراتيجيات

تدريسها. الرياض: مكتبة الرشد.

الحمادي، سارة؛ وربابعة، أحمد (2020). قياس مدى امتلاك مهارات

تقرير المصير للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة

بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث

والدراسات، 9(4)، 144-174.

خطاب، دعاء (2020). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقرير

توصيات من نتائج الدراسة:

1. تطبيق البرنامج المعد في هذه الدراسة على جميع

الطلبات ذوات صعوبات التعلم واللاتي يدرسن في

الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية.

2. تقديم برامج لتنمية مهارات تقرير المصير لكافة

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل التعليمية المختلفة.

3. تطوير برامج وإقامة ورش لتنمية قدرة معلمي

صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام والأخصائيين

النفسيين بالمدارس على تقديم وتدريب مهارات تقرير

المصير لجميع الطلبة وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات لبحوث مستقبلية:

يمكن التوصية بالعناوين التالية كبحوث لدراسات

مستقبلاً:

1. العلاقة بين امتلاك مهارات تقرير المصير وأبعادها

الثلاثة (معرفة الذات والتمكين النفسي والتنظيم الذاتي)

والتحصيل الأكاديمي وجودة الحياة، وهل يمكن التنبؤ

بالتحصيل الأكاديمي وجودة الحياة من خلال مهارات

تقرير المصير لذوي صعوبات التعلم.

2. مقارنة مدى امتلاك ذوي صعوبات التعلم لمهارات

تقرير المصير وفقاً للصف، والعمر، والمنطقة الجغرافية.

3. مدى تطبيق معلمي ذوي صعوبات التعلم

لمهارات تقرير المصير في الخطة التربوية الفردية والتحديات

التي تواجههم.

د. أفرح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات ...

قائمة المراجع الإنجليزية

- Afzal, Z & Jami, H (2023). Role of Self-determination related Needs and Academic Locus of Control in Academic Achievement (GPA) among University Students. *Bahria Journal of Professional Psychology*, 22(2), 54-66.
- Alruwaili, H (2019). *Levels determination-Self Regarding Perceptions' Educators Publication*. {Doctoral dissertation, Sanit Louis University}.
- Brophy, J (2010). *Motivating students to Learn*. New York, NY: Routledge.
- Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124-132.
<https://doi.org/10.1177/1088357615625059>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. DOI: 10.1002/pits.10177
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/ Psychologies Canadienne*, 49(3), 182.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Farrar, L (2020). *Self-Determination and Academic Success of College Students with Disabilities*. [Doctoral dissertation, University of Lynchburg].
- Field, S. & Hoffman, A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17 (2), 159 – 169.
<https://doi.org/10.1177/088572889401700205>
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-Determination: A Key to Success in Postsecondary Education for Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(6), 339-349.
<https://doi.org/10.1177/07419325030240060501>
- Ju, S., Zeng, W., & Landmark, L. J. (2017). Self-Determination and Academic Success of Students With Disabilities in Postsecondary Education: A Review. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(3), 180-189.
<https://doi.org/10.1177/1044207317739402>
- Kenyon, Kenyon, C. L. (2018). *Can Direct Instruction and Video Modeling Increase the Literacy and Understanding of Self Determination in Students with*
- المصير في تحسين الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بينها*, 3(24)، 1-59.
- الروسان، فاروق (2017). *تصميم الدراسة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.
- الزبون، إيمان؛ والصادي، جميل (2014). مؤشرات تقرير المصير في برامج التربية الخاصة في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية بجامعة السلطان قابوس*، 8(2)، 333-347.
- الزغبى، أمل (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهوم الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة في المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 22، 567-656.
- السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز (2012). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنائية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد (2009). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معه*. دار الصفا للنشر والتوزيع: عمان.
- غريب، ريم؛ والصادي، جميل (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات تقرير المصير والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 30(3)، 606-652.
- القمش، مصطفى؛ والعضايلة، عدنان؛ والتركي، جهاد (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات تنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 22(1)، 167-198.
- محمد، عادل (2008). *سيكولوجية غير العاديين وتعليمهم*. عمان: دار الفكر.
- وزارة التعليم (2020). *ذوي الإعاقة، مسترجع من*
<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/personsandlifecycle/Pages/disabilities.aspx>

- motivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734-746.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., & Sinclair, J. (2015). Strategies for Teaching Self-Determination Skills in Conjunction with the Common Core. *Intervention in School and Clinic*, 50(3), 131-141.
<https://doi.org/10.1177/1053451214542043>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: Examining the relationship between the Arc's Self-Determination Scale and the American Institutes for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 94-107. [10.1177/1534508407311395](https://doi.org/10.1177/1534508407311395)
- Stein, Y. R. (2018). *Elementary Education Teachers' Perspectives on the Importance of Infusing Self-Determination Case Study*. [Doctoral dissertation, Grand Canyon University].
- Tessier, D., Ginoux, C., & Shankland, R. (2022). *Promoting Motivation and Well-Being at School: The Effect of a Teacher Training Combining a Self-Determination Theory-Based Intervention and Positive Psychology Interventions*. *OSF Prepr*. [10.31219/osf.io/nkrdz](https://doi.org/10.31219/osf.io/nkrdz)
- Tschannen-Moran, m & McMaster, p (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *The Elementary School Journal*, 110 (2), 228-245.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological inquiry*, 11(4), 312-318.
- Waters, L., & Loton, D. (2019). SEARCH: A Meta-Framework and Review of the Field of Positive Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1-46.
<https://doi.org/10.1007/s41042-019-00017-4>
- Wehmeyer, M. L. (2002). *Self-determination and the education of students with disabilities*. Arlington, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED470036>
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining *Intellectual Disabilities?* [Doctoral dissertation, Kent State University].
- Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W. M. (2007). Effects of Self-Determination Interventions on the Academic Skills of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 89-113.
<https://doi.org/10.2307/30035545>
- Lerner, J and Johns, B (2009). *Learning difficulties and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*. Boston: MA, Houghton Mifflin Harcourt Publication Company.
- McDougall, J., Evans, J., & Baldwin, P. (2010). The Importance of Self-Determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults With Chronic Conditions and Disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 252-260.
<https://doi.org/10.1177/0741932509355989>
- McNamara, J. K., & Wong, B. (2003). Memory for Everyday Information in Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 394-406.
<https://doi.org/10.1177/00222194030360050101>
- Meadows, E (2021). *How To Promote Self-Determination in Students with Disabilities*. [Master Thesis, Northwestern College, Iowa].
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After-School Program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136.
<https://doi.org/10.1177/0739986311424275>
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2021). A framework for mobile-assisted formative assessment to promote students' self-determination. *Future Internet*, 13(5), 116.
<https://doi.org/10.3390/fi13050116>
- NAEP (2022). *NAEP report card: 2022 NAEP Reading assessment*. Retrieved from: <https://www.nationsreportcard.gov/highlights/reading/2022/>
- Ortiz, L. D. (2009). *A study of self-determination and social skills in adolescents with and without learning disabilities* (master's thesis, University of Calgary).
- Parker, J., Amabile, A., Oliver, E., Garnes, J & Sarathy, A (2020). Facilitators and barriers to African American high school students' self-determination skill expression. *Psychology in School*, 57,1289-1308. DOI: 10.1002/pits.22368.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and a

د. أفراح سالم باقازي: فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية ديسي وريان لتحسين مهارات تقرير المصير لدى الطالبات...

meanings and misinterpretation. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 30, 113-120.
<https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.
<https://doi.org/10.1177/001440299706300207>

Wehmeyer, M.L., Shogren, K.A. (2017). *The Development of Self-Determination During Adolescence*. In: Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., Lopez, S. (eds) *Development of Self-Determination Through the Life-Course*. Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_7

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 82-91.
doi:10.1006/ceps.1999.1016

* * *

مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم

د. عهد ناصر الهاجري⁽¹⁾، د. عبدالله حزام العتيبي⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين. لهذا الهدف تم تصميم استبانة من ثلاثة محاور (المستوى المعرفي والمهارات المعرفية والتوقعات عن تصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية)، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة للطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدارس دولة الكويت. أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على حسب الجنس والعمر والمرحلة التعليمية، كما أن (57%) من أفراد العينة على معرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لكن غير قادرين على استخدامها مع طلبة اضطراب طيف التوحد. حيث أشارت النتائج إلى أن (97%) ليس لديهم دورات تدريبية في مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن (83%) يرغبون بمعرفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة في تنمية مهارات طلبة اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أن أهم المهارات المعرفية التي يجب أن يمتلكها معلمي ومعلمات طلبة اضطراب طيف التوحد من وجهة نظرهم كانت على الترتيب: استخدام التكنولوجيا بشكل عام واستخدام التقنيات المساعدة الملائمة للتوحد. كانت أهم المهارات الأكاديمية هي التمييز بين الأشكال الهندسية وتسميتها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وكانت أهم المهارات الاجتماعية هي التواصل بصريا والتفاعل مع الأجسام الافتراضية واستخدام الإيحاءات والإشارات للتعبير عن تفاعلهم. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحثان بالتأكيد على أهمية مواكبة التطورات العالمية في مجال تدريس الطلبة من ذوي اضطراب التوحد باستخدام التطبيقات المختلفة للذكاء الاصطناعي وغيرها من التوصيات في برامج إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: التوحد، الذكاء الاصطناعي، الواقع المعزز، الواقع الافتراضي، الروبوت، مستوى معرفة تصورات استخدام، المهارات الأكاديمية، المهارات الاجتماعية.

The Level of Perceptions and Effectiveness of Using Artificial Intelligence Applications in Developing the Academic and Social Skills of Students with Autism Spectrum Disorder from the Perspective of their Teachers

Dr. Ohoud Nasser Alhajeri⁽¹⁾, & Dr. Abdullah Hizam Alotaibi⁽²⁾

Abstract: The current study aimed to identify the use of artificial intelligence applications (augmented reality, virtual reality, and robots) in developing the academic and social skills of students with autism spectrum disorder from the point of view of teachers. For this purpose, a questionnaire was designed with three axes (cognitive level, cognitive skills, and expectations about the effectiveness of using artificial intelligence applications in developing academic and social skills). The study sample consisted of (30) male and female teachers of students with autism spectrum disorder in schools in the State of Kuwait. The results showed that there were no statistically significant differences according to gender, age, and educational stage, and that (57%) of the sample members were familiar with artificial intelligence applications but were unable to use them with students with autism spectrum disorder. The results indicated that (97%) do not have training courses in the field of using artificial intelligence applications with students with autism spectrum disorder, and that (83%) would like to know about the various artificial intelligence applications in developing the skills of students with autism spectrum disorder. The results indicated that the most important cognitive skills that male and female teachers of students with autism spectrum disorder must possess, from their point of view, were: using technology in general and using assistive technologies appropriate for autism. The most important academic skills were distinguishing and naming geometric shapes using artificial intelligence applications. The most important social skills were communicating visually, interacting with virtual objects, and using gestures and signs to express their interaction. In light of the results of the study, the researchers recommended emphasizing the importance of keeping pace with global developments in the field of teaching students with autism disorder using various applications of artificial intelligence and other recommendations in teacher preparation programs.

Keywords: Autism, Artificial Intelligence, Augmented Reality, Virtual Reality, Robotics, Level of Perceptions, Effective Use, Academic Skills, Social Skills.

(1) Assistant Professor of Special Education, Curriculum and Instruction, College of Education-Kuwait University.

البريد الإلكتروني: E-mail: Ohoud.alhajeri@ku.edu.kw

(1) أستاذ مساعد في قسم مناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، كلية التربية بجامعة الكويت.

(2) Ph.D in Special Education, Ministry of Education, Kuwait.

البريد الإلكتروني: E-mail: aha.788@gmail.com

(2) دكتوراه في التربية الخاصة، وزارة التربية - دولة الكويت.

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

مقدمة:

الاصطناعي حيث لا غنى عنها في كافة مجالات الحياة، وقد انعكس هذا الأمر بشكل جلي على البشرية في ظل عصر الانفجار المعرفي، عصر المعلوماتية، عصر الثورة العلمية وعصر الثورة المعرفية، كما أصبح تقدم الدول يقاس بما تمتلكه من معلومات فحسب، بل ما تستطيع تنظيمه وتوظيفه من خلال هذه المعلومات لخدمة الإنسان، وأصبحت الدول الأكثر تطوراً في مجال المعلوماتية هي الأكثر قوة اقتصادياً ومالياً (Abdel Hameed & et al., 2022).

ويبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر تقنية المعلومات خصوصاً تطبيقات الذكاء الاصطناعي ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يتبعها من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات. وتقع على الطلبة مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم. أما بالنسبة للمعلمين فإن الاتصال بالشبكة العالمية تمكن المعلم من الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق أخرى. وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة، فاستخدام هذه التكنولوجيا تزيد من فرص التعليم وتمتد

إن الاهتمام بالأطفال من ذوي التربية الخاصة يعتبر دليلاً واضحاً على الاهتمام بمستقبل هذه الفئة من المجتمع، ومن هذا المنطلق قام الباحثون المتخصصين بالعديد من الدراسات والأبحاث التي تتعلق بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصاً بفئة ذوي اضطراب التوحد ونتيجة للأعداد المتزايدة لهذه الفئة، استدعت هذه الزيادة الملحوظة ضرورة التركيز على دراسات وأبحاث متخصصة لمعرفة أعراضه وأسبابه وطرق علاجه، وإمكانية عمل خطط وبرامج تربوية لتساعد الآباء والمعلمين في تعديل سلوكهم.

كما نجد بحسب آخر الإحصائيات الحديثة وفقاً لمركز التحكم بالأمراض والوقاية منها الأمريكي (CDC) ارتفعت نسبة انتشار التوحد إلى 1 من كل 36 طفل في الولايات المتحدة، وحيث إن فئة الطلبة من ذوي اضطراب التوحد يحتاجون إلى رعاية وتدخّل مبكر لمواجهة القصور في المهارات الاجتماعية وكذلك تعليمهم المهارات الأكاديمية وبناء البرامج التربوية التي تحد من المشكلات السلوكية لديهم نتيجة لقصورهم في بناء العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما يسبب لديهم مشكلات نفسية تؤثر سلباً على مزاجهم في الحياة اليومية (الشهري، 2020).

كما إن التطور الهائل في مجالات المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، باتت عنصراً أساسياً خصوصاً تطبيقات الذكاء

الحاسوب (CBI). على وجه الخصوص (CBIs) والتي تعمل من خلال تكنولوجيا الهاتف المحمول على تحسين تعلم الأطفال المصابين بطيف التوحد. ومع ذلك، فإن القليل من الدراسات بحثت في قدرات الواقع المعزز لدعم الأطفال المصابين بالتوحد في جوانب التعلم المختلفة من ناحية، ومن ناحية أخرى، تظهر الأبحاث القائمة أن الواقع المعزز يعزز السلوك الإيجابي لأطفال طيف التوحد، ويعزز العاطفة لديهم، ويحسن مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحد (El Shemy, 2022).

مما سبق يتضح أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي هو اتجاه جديد في تعليم الطلبة ذوي اضطراب التوحد؛ ولكن استخدام هذه التطبيقات يحتاج إلى توافر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهذا ما هدف إليه الباحثان للتعرف على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم: الواقع المعرفي والمهارات المعرفية وتوقعات تصورات الاستخدام ومعوقات الاستخدام.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة البحث من خلال اطلاع الباحثان على الأدب النظري والدراسات السابقة إلى جانب المشاهدات الميدانية في مدارس ومراكز التربية الخاصة في دولة الكويت متمثلة في معاناة أولياء الأمور في البحث عن طرق وسبل إكساب أطفالهم ذوي طيف التوحد فيما يتعلق باكتسابهم

بها إلى مدى أبعد من نطاق المدارس، وهذا ما عرف بمسمى التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم ميزات مدرسة المستقبل (Lee & et al., 2022).

كما تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي جزءاً رئيساً من النظام التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد لما لها من دور في مساعدتهم في تنمية المهارات الأكاديمية وعلى استيعاب المفاهيم التعليمية المقدمة لهم وأداء المهارات التدريسية بأقل جهد ممكن، وكذلك تنمية المهارات الاجتماعية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز)، وكلما أحسن اختيار التطبيقات التعليمية المساندة للتعليم، وتم اختيارها بطريقة علمية سليمة، أدى ذلك إلى الارتقاء بالخدمات التأهيلية التربوية المقدمة لهم أكدت على ذلك توصيات (المؤتمر الدولي الرابع للإعاقة، التأهيل، 2014) والذي جاء فيه "ضرورة تطوير الوسائل التعليمية بما يتوافق مع طبيعة ونوع الإعاقة، لتحقيق أهداف الدمج الشامل، والتأكيد على تطوير المناهج التعليمية التقنية لذوي الإعاقة وتفعيل دور الفصول الذكية" (محمد وآخرون، 2022).

يعد التوحد من بين الأشكال المختلفة للإعاقات الذهنية التي أصبحت أكثر شيوعاً عند الأطفال نتيجة لعدة عوامل مختلفة منها الاجتماعية والبيئية، وكذلك التغيرات في التشخيص. وتم اقتراح مجموعة متنوعة من التدخلات لعلاج التوحد، من خلال التدخلات القائمة على

د. عهد ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

المهارات الاجتماعية واللغة التعبيرية ومهارات التواصل، والباحثون يبحثون عن آلية توظيف كل ما هو جديد من طرق تدخل سلوكية أو مداخل تكنولوجية جديدة يمكن أن تُسهم في حل هذه المشكلة الرئيسية، والتي تُعد ركناً أساسياً في تحديد وتشخيص فئة طيف التوحد وهي اكتساب المهارات الاجتماعية والاتصال واللغة التعبيرية ومهارات التواصل، فضلاً عن إمكانية الوصول إلى مستوى مناسب من المهارات السالفة الذكر والتي من خلالها يمكن أن يتيح لفئة طيف التوحد ممارسة تلك المهارات مما سيحسن ظروف ممارسة التفاعل الاجتماعي لأطفال طيف التوحد، ويعد التوحد من بين الأشكال المختلفة للإعاقات الذهنية التي أصبحت أكثر شيوعاً عند الأطفال نتيجة لعدة عوامل مختلفة منها الاجتماعية والبيئية، وكذلك التغيرات في التشخيص. وتم اقتراح مجموعة متنوعة من التدخلات لعلاج التوحد، من خلال التدخلات القائمة على الحاسوب (CBI). على وجه الخصوص (CBIs) والتي تعمل من خلال تكنولوجيا الهاتف المحمول على تحسين تعلم الأطفال المصابين بطيف التوحد. ومع ذلك، فإن القليل من الدراسات بحثت في قدرات الواقع المعزز لدعم الأطفال المصابين بالتوحد في جوانب التعلم المختلفة من ناحية، ومن ناحية أخرى، تظهر الأبحاث القائمة أن الواقع المعزز يعزز السلوك الإيجابي لأطفال طيف التوحد، ويعزز العاطفة لديهم، ويحسن مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لدى

الأطفال التوحد (El Shemy, 2022). لذا يمكن أن يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقاً جديدة في المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم للحقول المعرفية كافة وهذا مدعاة للتربويين لاغتنام هذه الخدمات والمزايا الفريدة التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي لأغراض التعليم، وأن يحرصوا على أن تبنى بشكل جيد بحيث تستخدم بنجاح في البرامج التعليمية (سارة بنت ثنيان، 2017، 152).

ويواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العديد من التحديات في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية؛ ويعد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من المجالات الواعدة في تنمية هذه المهارات؛ ولكي يتم إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنجاح في برامج تعليمهم، يحتاج المعلمون إلى التعرف على هذه التطبيقات، وكيفية استخدامها في عملية التعليم، ومعرفة طرق تدعيم الأنشطة اليومية، والقدرة على استخدام هذه التطبيقات.

وقد بينت العديد من الدراسات دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد وتوظيفها بما يمكن من تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية كدراسة كل من الشامي (El Shemy, 2022) ودراسة لي وآخرون (Lee et al., 2022). ودراسة بارويو وآخرون (Barua, et al., 2022) وغيرها من الدراسات التي أكدت جميعها على أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يقلل مما يعاني منهم أطفال

1- ليس لديهم معرفة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي
2- لا توجد لديهم دورات تدريبية عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام ومع طلبة التوحد بشكل خاص.
3- لكن المعلمين لديهم الرغبة في التعلم واستخدام هذه التطبيقات مع طلبة التوحد.

4- الحاجة ملحة لتطوير المناهج وإعداد المعلمين. ومن هنا ظهرت مشكله البحث الحالية والرغبة لدى المعلمين في التعلم واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال البحث الحالي مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم.
أسئلة الدراسة:

1- ما المستوى المعرفي لمعلمي ومعلمات الطلبة من ذوي اضطراب التوحد في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت)؟
2- ما تصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم؟
3- ما تصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي -

طيف التوحد من أوجه القصور الاجتماعية والتواصلية وصعوبات التكيف مع التغييرات في بيئتهم، كما يحسن من قدرتهم على التعلم بشكل فعال، وتحسن لديهم القدرة المعرفية ومهارات الحياة اليومية وتعظيم قدرة الطفل التوحد على العمل والمشاركة الإيجابية في المجتمع، إلا أن بعض الدراسات أثبتت أن هناك تحديات وعقبات تواجه المعلمون في تطبيق الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد كدراسة عبد الحميد (2023)، ودراسة الميمني والحزنوي (2022)، ودراسة الحويطي (2019).

ونظرًا لقلة الدراسات العربية والتي تمثلت في البحث عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد وتوظيفها في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لديهم، وهنا تكمن مشكلة البحث الحالية، حيث قام الباحثان بعمل دراسة استطلاعية في دولة الكويت للتعرف على مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم من خلال إجراء دراسة استطلاعية على 6 معلمين لطلبة التوحد في مدارس الكويت، حيث تم تطبيق استبانة حول مدى معرفة واستخدام معلمي التوحد لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. أظهرت النتائج أن جميع المعلمين الستة:

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات العربية والأجنبية وذلك في حدود علم الباحثان التي تناولت استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم. لذلك هذه الدراسة ستثري الأدب النظري كمرجع أولي عن هذا الموضوع.

2- التعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي اضطراب التوحد وأهم المهارات المعرفية اللازمة لهم لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد، وهذا يساعد على معرفة احتياجاتهم التدريسية والمعرفية.

3- التعرف على أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر المعلمين.

4- تقديم محتوى نظري عن الطلبة من ذوي اضطراب التوحد وارتباطه في تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت).

5- تقديم بحث يجمع بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي -

الروبوت) في تنمية المهارات الاجتماعية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على المستوى المعرفي لمعلمي ومعلمات الطلبة من ذوي اضطراب التوحد في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت).

- التعرف على تصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم.

- التعرف على تصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الاجتماعية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم.

- الخروج بتوصيات يمكن أن تساهم في توظيف تقنية تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في التعليم كتقنية مهمة يمكن أن تساعد في حل بعض المشكلات التعليمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والعملية:

- الروبوت) والطلبة من ذوي اضطراب التوحد من خلال الاستفادة من الاستبانة التي تم تصميمها. الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية في:
- 1- التعرف على أهم المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة من ذوي اضطراب التوحد ومن ثم تقديم أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت).
- 2- أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي باعتباره من أهم المستحدثات التكنولوجية الحديثة والتي تعتمد على التعلم والتعليم من خلال الجهاز اللوحي والروبوت وتعزيزه بالصور والفيديو والصوت وهذا ما يفضله الكثير من أطفال طيف التوحد.
- 3- مساعدة أطفال طيف التوحد في تقديم تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في العملية التربوية لإثراء المهارات الأكاديمية والاجتماعية.
- 4- إمكانية الاستفادة الأخصائيين في مؤسسات التربية الخاصة المعنية وأولياء الأمور، من إتاحة تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) عبر تطبيق بسيط على الهاتف في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد على برامج الواقع المعزز والتي تلعب دوراً مهماً في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية.
- المحددات الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بالمحددات التالية: المحددات المنهجية: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة. المحددات البشرية: استخدمت الدراسة عينة من المعلمين القائمين على تعليم الطلبة من ذوي اضطراب التوحد. المحددات الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال شهر مايو من العام 2023. الحدود المكانية: مدرسة السلوك التوحدي - مدرسة التعليم الإرشادي. مصطلحات الدراسة: تطبيقات الذكاء الاصطناعي: الذكاء الاصطناعي هو "فرع من فروع الحاسب يتم بدراسة وصناعة أنظمة حاسوبية أعمال تتطلب ذكاءاً يمكنها إنجاز بشريا، حيث تمتاز هذه الأنظمة بأنها تتعلم مفاهيم ومهام جديدة ويمكنها أن تفكر وتستنتج استنتاجات مفيدة حول العالم الذي نعيش فيه" (السلمي، 2017). يعرفه الباحثان بأنه تطبيقات تكنولوجية حديثة يمكن استخدامها في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب التوحد ومنها الواقع المعزز والواقع الافتراضي والروبوت. المهارات الأكاديمية: اصطلاحاً: المهارات الأكاديمية هي مجموعة المهارات

د. عهد ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

بالنفس، بينما الوحيد هو المنفرد بنفسه وهذا الوصف ينطبق بالفعل على الطفل التوحدي، فهو غالباً منفرد بنفسه، منعزل يفضل أن يبقى وحيداً، يمتنع عن مشاركة الآخرين، ينفرد بتدبير احتياجاته قدر الإمكان.

أعراض التوحد:

ذكر (Barua, 2022) أن أعراض التوحد متعددة

وتتمثل بما يلي:

أ- قصور التفاعل الاجتماعي.

ب- محدودية الأنشطة والاهتمامات النمطية والتكرار.

ج- قصور التواصل.

د- القصور الحسي.

هـ- أوجه القصور المعرفية وتدني الأداء الوظيفي

للطفل ذوي اضطراب التوحد.

خصائص الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد:

أشار البهنساوي وآخرون (2016) في جانب التكامل الحسي، إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم زيادة مفرطة أو نقص في إحساس الطفل بالمثيرات حوله، بما فيها الرائحة، والملاسة، والإضاءة، والأصوات، إذ تظهر لديهم أعراض ضيق وقلق، وانزعاج من تلك الأصوات في أغلب الأحيان، وأحياناً لا تظهر عليهم أية أعراض. كما يوصف الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بأنهم كسولون، أو لديهم حركة زائدة، عنيدون، يعرضون أنفسهم إلى الخطر، ويرجع ذلك لما يعانیه أطفال التوحد من صعوبة في تنظيم المدخلات

المعرفية التي يكتسبها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتساعدهم على التحصيل الأكاديمي في المدرسة، بينما المهارات الاجتماعية هي مجموعة المهارات التي تساعد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التفاعل والتواصل الاجتماعي (الشهري، 2022).

المهارات الاجتماعية:

اصطلاحاً: يعرفها ماتسون وسوزي (Matson &

Swiezy, 1994) بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في

البيئة الاجتماعية بطرق مقبولة اجتماعياً، وتعتبر ذات فائدة للفرد والآخرين.

اضطراب طيف التوحد:

التوحد هو اضطراب نهائي، يظهر خلال السنوات

الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتؤثر عمى مختلف جوانب

النمو، والتي قد تظهر في النواحي الاجتماعية التواصلية

والعقلية والانفعالية والعاطفية ويستمر هذا الاضطراب

مدى الحياة، وتتحسن الحالة من خلال البرامج التدريبية

العلاجية التي تقدم لها (Lord et al., 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أن المسميات المختلفة التي استخدمت للإشارة إلى

الاضطراب التوحدي وهي: (التوحد، الذاتوية،

الاجترارية) لكن يعد مصطلح التوحد هو الأكثر شيوعاً

واستخداماً. لأنه بالبحث عن معناه بالمعجم الوجيز تتضح

أنه الأفضل بين المصطلحات حيث ورد في المعجم الوجيز

أن التوحد بالراء هو التفرد به وان الوحدة هي الانفراد

المهارات الاجتماعية. درادكة وخزاعلة (2017) في دراستهما إلى أن الطفل ذا اضطراب طيف التوحد لديه تدن ملحوظ في مخزونه الاجتماعي والانفعالي؛ مثل التحدث مع الآخرين ومشاركتهم اهتماماتهم، وانخفاض في مستوى سلوك التواصل غير اللفظي، مثل: عدم التواصل البصري، واستخدام تعابير الوجه والإيماءات والإشارات، وعدم القدرة على تطوير العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، كإنشاء الصداقات، وتشارك الاهتمامات واللعب. وقد حددت جمعية علم النفس الأمريكي (2013) عددا من معايير التشخيص التي تظهر على الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد، منها: استخدام سلوكيات غير عادية للبدء بالحديث، واستخدام اللغة بشكل غير عادي، وتوضح في عدم القدرة على إيصال ما يرغبون بإيصاله عندما لا يفهمهم الآخرون، وعدم القدرة على الاستجابة عندما يبادر الآخرون بالحديث؛ لذا فإن الأشخاص من ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبة في قدرتهم على إيصال أفكارهم ورغباتهم للآخرين، الأمر الذي ينعكس سلبا على التفاعل الاجتماعي، إذ يحاول ذوو اضطراب طيف التوحد التواصل مع محيطهم، ولكنهم غير قادرين على استخدام اللغة الملائمة أشار بهنساوي وآخرون (2016).

مهارات طلبة ذوي اضطراب التوحد:

1- المهارات الأكاديمية للطلبة من ذوي اضطراب التوحد: يمكن الاستفادة من مميزات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلبة من

الحسية، أو ما يعرف بالخلل الوظيفي في التكامل الحسي لديهم. أما من جانب التواصل غير اللفظي، فالأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد لديهم خلل نوعي واضح في اللغة، والاتصال اللفظي، وهناك فئة كبيرة من أطفال التوحد يعانون من مشكلات.

لغوية حادة، مما يترتب عليه عدم استخدامهم للغة المنطوقة وعدم نموها، وهو ما يؤدي إلى عدة مشكلات ترتبط بالفهم واستخدام تعبيرات الوجه، ولغة الجسد والإيماءات التعبيرية؛ لذا فإن طفل اضطراب طيف التوحد يعاني من صعوبة التواصل اللفظي وغير اللفظي، مما يشكل لديه صعوبة في التواصل الاجتماعي، والتي تعتبر مشكلة مستمرة لديه. ومن أكثر الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال هي تفسير الإشارات غير اللفظية، إذ تعد أساليب التواصل؛ غير اللفظي من الأدوات الأساسية التي يستخدمها الأفراد الذين لديهم قصور في التعبير عن أنفسهم باستخدام الكلمات.

ويؤكد (Parsons & Mitchell, 2002) أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في المدخلات الحسية؛ لذا من الضروري أن تحدث تدخلات علاجية لهم؛ لأن تلك الصعوبات ستؤثر في جميع جوانب التكيف والأداء الأكاديمي والإدراكي والاجتماعي، مما يؤدي إلى سلوكيات شاذة نمطية وتكرارية، ومع ذلك هناك عديد من المحظورات في التدخلات العلاجية؛ لذا من الممكن استخدام بيئة الواقع الافتراضي للتدريب على

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

التوحد الذين يعانون من اضطراب التوحد قائمة بشكل جزئي على تقارير الوالدين والمعلمين حيث يلاحظون أنهم غير مكترئين ولا مبالين بالانتباه، وبشكل عام غافلون عن الآخرين لدرجة أنهم يتساءلون عن مدى قدرة أبنائهم على السمع، ويتجنبون الاتصال البشري ويميلون إلى عزل أنفسهم اجتماعياً، وهنالك ثلاث جوانب لاختلال الأداء الوظيفي في اكتساب المهارات الاجتماعية تتمثل في عدم القدرة على فهم أن الآخرين يختلفون في وجهات النظر والخطط والأفكار والمشاعر وعدم القدرة على التنبؤ بما يمكن فعله في المواقف الاجتماعية، والعجز أو الصور الاجتماعي، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تصنيف المشكلات المرتبطة باختلال الأداء الوظيفي الاجتماعي إلى ثلاث فئات التجنب الاجتماعي واللامبالاة الاجتماعية والفظاظة الاجتماعية.

حيث إن النقص في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بالمهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي فالمهارة الاجتماعية بصورة عامة لها أثر كبير فعال في إدارة المواقف الاجتماعية كما أن الفرد ليس لديه مهارة اجتماعية يكون أقل ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة (أسامة مدبولي، 2006).

وتتعدد المهارات التي يحتاجها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، فمنها مهارات التواصل: وتشمل الطلب اللفظي، والاستجابة السمعية من خلال تنفيذ التعليمات،

ذوي اضطراب التوحد من خلال بعض البرامج مثل برنامج التواصل من خلال تبادل الصور (PECS)، وقد أشار المعلمون إلى أن نظام التواصل عن طريق تبادل الصور كان سهل الاستخدام وفعالاً في تنمية مهارات التواصل لديهم (Alsayed, 2021) حيث إن البرنامج مناسب لذوي اضطراب التوحد الذين يعانون من عجز لغوي فيتم تنمية مهارات التواصل عن طريق تبادل الصور. كما يساعد الواقع المعزز على تحسين التحفيز الذاتي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التعليم والتحصيل الأكاديمي (Syahputra et al., 2018)، فالواقع المعزز مناسب في تعليم المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Howorth et al., 2019)؛ فقد أسفرت نتائج دراسة (Lumbreras et al., 2018) عن فعالية الواقع المعزز في تعميم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات الاجتماعية مثل التعاطف مع الآخرين، والمهارات الأكاديمية مثل الكتابة.

2- المهارات الاجتماعية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد: أن أهمية مستوى المهارات الاجتماعية كفاءاً وكماً لدى ذوي اضطراب التوحد الذين يعانون من يسهل عملية التفاعل الاجتماعي، بحيث يستطيع الطفل بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والمحافظة على استمراريتها، والتي تشمل عمى إصدار مبادرات اجتماعية مرغوب فيها، والاستجابة لمبادرات الآخرين الاجتماعية بشكل مناسب. إن أدلة وجود العجز الاجتماعي لدى ذوي اضطراب

محفزات حسية من خلال الحاسوب، ويمكن أن تزيد قدرة الواقع الافتراضي عن محاكاة الواقع بشكل كبير (Zhao et al., 2021). ويوفر الواقع الافتراضي طريقة غير مكلفة نسبياً لتعليم وممارسة المهارات بشكل متكرر بواسطة الحاسب الآلي، وهو من الوسائل المبتكرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Malihi et al., 2020).

وتقاس تجربة الواقع الافتراضي بمستوى الدقة، فيما يتعلق بجميع الطرائق الحسية، التي يمكن أن يوفرها الواقع الافتراضي. وبالتالي فإن الاندماج في المهارات المعروضة من خلال تقنية الواقع الافتراضي يعد أحد الأشياء القابلة للقياس والتي تعتمد على التكنولوجيا المستخدمة بواسطة الواقع الافتراضي. وإن أبرز ما يميز تجربة التعلم من خلال الواقع الافتراضي يسهم في شعور المتعلم بالوجود في البيئة الافتراضية والتصرف على هذا النحو (Morgan, 2012).

فقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن فعالية استخدام الواقع الافتراضي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فقد توصلت نتائج دراسة Porayska-Pomsta et al. (2018) إلى فعالية الواقع الافتراضي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة قوامها (20) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في عدة مدارس بالمملكة المتحدة.

الواقع المعزز:

يعرفه (خميس، 2015) بأنه تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد تدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي حيث يتفاعل

ومنها مهارة الإدراك البصري، والمطابقة مع العينة، وهي مهارة تسبق قدرة التصنيف، وبعض المهارات اللغوية مثل: التسمية، والتقليد الصوتي، وبعض المهارات الاجتماعية مثل: اللعب الجماعي، والتقليد الحركي (Gleason, 2017). ويمكن دمج الأساليب التكنولوجية الرئيسية مثل تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم جنباً إلى جنب مع بعض البرامج التربوية لتعليم الطلبة من ذوي اضطراب التوحد مثل برنامج تحليل السلوك التطبيقي (ABA) للمساعدة في خفض أعراض اضطراب التوحد لديهم (Rao et al., 2022).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

الواقع الافتراضي:

يشير الواقع الافتراضي "Virtual Rrality" إلى التفاعلات بين الفرد والبيئة من خلال الحاسوب والتي تحفز الطرائق الحسية المتعددة، بما في ذلك التجارب المرئية أو السمعية أو اللمسية (Cornick & Blascovich, 2014). وتتعدد مسميات الواقع الافتراضي فيطلق عليه "البيئة الافتراضية Virtual Environment" أو البيئة الواقعية، فالواقع الافتراضي هو بيئة محاكاة افتراضية، انغماسه وتفاعل لأشياء حقيقية أو تخيلية، ثلاثية الأبعاد، منشأة بواسطة رسوم الحاسوب ثلاثية الأبعاد، وينغمس فيها المستخدم أو المشاهد باستخدام تكنولوجيا حسية مختلفة، مثل النظارات المجسمة والقفازات (خميس، 2015).

الواقع الافتراضي dsf هو بيئة اصطناعية توفر

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

المعزز هو "تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة الرقمية".

يستخدم الواقع المعزز (AR) بيئة العالم بين العالم الحقيقي ويمكن الفرد من التفاعل مع الكائنات الافتراضية (Antao et al., 2020)، فالواقع المعزز هو نوع مختلف عن الواقع الافتراضي حيث تعمل تقنيات الواقع الافتراضي على استخدام بيئة اصطناعية بالكامل، مما يؤدي إلى تغيير العالم الحقيقي من حول المتعلم، بينما يسمح الواقع المعزز للمتعلم برؤية العالم الحقيقي من خلال استخدام الكائنات الافتراضية، مثل الرسوم المتحركة، والصور ثلاثية الأبعاد (Lumbreras, 2018).

ومن أهم نماذج تقنية الواقع المعزز: تطبيقات الفصول الدراسية، تتيح هذه التطبيقات للمستخدمين إنشاء والاندماج في تجارب الواقع المعزز الخاصة بهم، بكل سهولة ويسر وبتوظيف أجهزتهم الشخصية أو المدرسية. الواجبات المنزلية المدعومة بالشرح، بدعم المتعلمين ومصاحبتهم حين إنجازهم للواجبات المنزلية. عندما يتعثّر الطالب في إنجاز واجبه المدرسي.

الإنسان الآلي (الروبوت):

أظهرت الدراسات الحديثة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يفضلون الروبوت كمعلم في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي (Di Nuovo et al., 2018)؛ وهذا يرجع إلى أن الروبوت ليس

معها المستخدم أثناء أداء مهمته الحقيقية، أي أنه مزيج من العروض التي يراها المستخدم أمامه على الواقع وبين المشاهد المولدة بواسطة الحاسوب لاستهداف تحسين الإدراك الحسي للمستخدم، عبر مضاعفة عناصر الواقع الحقيقي بعناصر الواقع المعزز.

يعرّف إجرائياً بأنه تقنية ثلاثية الأبعاد تُعزز الواقع الحقيقي بمدخلات حسية تشمل النصوص والصور والفيديو، والتي تظهر للطفل ذي اضطراب طيف التوحد في عالمه الحقيقي باستخدام وسائل العرض المناسبة مما يجعل الموقف التعليمي أكثر ثراءً وتصورات.

وقد تعددت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تم استخدامها في تعليم المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومن أهمها الواقع المعزز ويهدف إلى إنشاء نظام لا يمكن فيه إدراك الفرق بين العالم الحقيقي وما أضيف عليه استخدام تقنية الواقع المعزز، فعند قيام شخص ما استخدام هذه التقنية للنظر في البيئة المحيطة به فإن الأجسام في هذه البيئة تكون مزودة بمعلومات تسبح حولها وتتكامل مع الصورة التي ينظر إليها الشخص (أواي، 2015).

ويعرف الواقع المعزز بأنه إضافة بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها واستخدام طرق رقمية للواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالإنسان، ومن منظور تقني غالباً يرتبط الواقع المعزز بأجهزة حاسوب يمكن ارتداؤها، أو أجهزة ذكية يمكن حملها (Larsen, et al., 2011).

ويذكر كل من عطار وكنسارة (2015) أن الواقع

وهذه الإمكانيات غير متاحة للأساليب التعليمية الأخرى. أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم - الواقع المعزز مثالاً:

إن إثراء المحتوى المعرفي التعليمي الرقمي مطلب يحفز على استحداث الفرص المعززة للنمو التحصيلي والمعرفي للطلبة، ويرفع من جودة التعليم إلى المستوى الذي يواكب متطلبات العصر ويجاريه، ونظراً لما حققته تقنيات التعليم المتقدمة من نجاحات في مختلف المؤسسات التعليمية حول العالم فإنه من البديهي أن ننظر جميعاً إلى إمكانية جلب هذه النجاحات وموائمتها لتتناسق مع منظومتنا التعليمية، وتتلاءم مع مناهجنا الدراسية، ولنحقق إمكانية إنشاء أجيال من الطلبة المعتدلين بأنفسهم والقادرين على الوقوف كمنادج مشرفة. وفي الأوقات التي نجد تقنيات الواقع المعزز أن لها القدرة على تحفيز المتعلمين نحو البحث والاستقصاء، واستثارة الدافعية للتعلم، نجدها أيضاً تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين، بنفس الحد المتساوي من المتعة وإقصاء الرتابة والملل من العمليات التعليمية التقليدية (الزين، 2020)، إن تقنيات الواقع المعزز خطوة مهمة وفضرة ناجحة لتطوير التعليم، إذ أنه من خلالها نستطيع توظيف البيئتين الرقمية والحقيقية إلى البيئة المناسبة لإيصال المعلومات (المبارك، 2018).

ويوضح دور الواقع المعزز في عملية التعليم كلاً من كما أشار إليه (سليمان مطلق، 2015)، (Lee, 2012)، (Ken, 2012)، (Mark Guzdia, 2010) في النقاط التالية:

لديه أي شعور ويمكنه القيام بأعمال متكررة دون الشعور بالممل أو التوتر (Huijnen et al., 2017).

وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن فعالية استخدام الروبوت في تعميم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ فقد أسفرت نتائج دراسة Barakova et al. (2015) عن فعالية استخدام المنصات الذكية التفاعلية القائمة على التفاعلات الثنائية بين الروبوت و(6) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد في تنمية المهارات الاجتماعية أثناء التدخل في البيئات الطبيعية للأطفال.

وأسفرت نتائج دراسة So et al. (2020) عن تنمية مهارات الانتباه المشترك وسلوكيات اللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام التدخل المسرحي القائم على الروبوت (ثلاث مسرحيات روبوتية).

وتوصلت نتائج دراسة Fachantidis et al. (2020) إلى فعالية استخدام الروبوت التعليمي ثلاثي الأبعاد في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية والانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويستنتج الباحثان فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز والروبوت) في تعميم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أن هذه التطبيقات لها ميزة إمكانية استخدامها في تعليم عينات كبيرة الحجم من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

ومسبباتها بنفسه في خبرة واقعية محفزة ومشوقة، بدلا من التعامل مع هذه المعلومات في قالب نصي ثابت.

- تحفيز المعلمين على المشاركة، حيث إن التحفيز يلعب دورا مهما في عملية التعلم وهذا ما يحققه الواقع المعزز.

ومن هذا يرى الباحثان أن تقنيات الذكاء الاصطناعي تحفز الطلبة من ذوي اضطراب التوحد على التعلم، وأن لها القدرة على خلق بيئة جاذبة تستطيع استرعاء انتباههم، وتوفير المتطلبات والنقاط الأساسية التي تدعم سير الطلبة في خططهم العلاجية، وتمتع عنهم الملل في الفصول الدراسية التقليدية عبر استبدال الأجزاء المحسوسة الجامدة والمحدودة، بعوامل لا متناهية من الاحتمالات التي تناسب كل طالب من ذوي اضطراب التوحد وفق ميوله.

اضطراب طيف التوحد والواقع المعزز:

بدأت تقنية الواقع المعزز في بداية عام 1970م وبداية الحقيقية كانت عام 1990م من خلال تطبيقات لتدريب الموظفين في شركات الطيران ومجال الهندسة، ثم تطورت سريعا جدا في آخر 10 سنوات، ليتم تطبيقها في مجالات كثيرة، إلى أن تم استخدامها في المجال التعليمي. وهناك كثير من المصطلحات الدالة عليها، مثل: الواقع المضاف، والواقع المزداد، والواقع الموسع، والواقع المحسن، والواقع المدمج، والحقيقة المعززة، إلا أنها شكل من أشكال التقنية التي تعزز العالم الحقيقي من خلال المحتوى الذي ينتجه

- أن نجاح توظيف تقنية الواقع المعزز في التعليم يتوقف على درجة امتلاك المعلم للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنية والتعامل معها.

- يوفر الواقع المعزز مساحة تعليم ابتكارية وذلك عن طريق دمج مواد التعليم الرقمية بمختلف الصيغ الإعلامية من وسائل وأدوات والتي هي أجزاء مباشرة من الحيز المادي أو ما يسمى بالبيئة المادية وبالتالي تهيئة الفرصة ليلمع المتعلمون بـ(التعلم الموقفي).

- يترجم الواقع المعزز النظرية البنائية إلى واقع ملموس يمكن تطبيقه، ولطالما أثبتت أساليب التعليم دمج التعلم النظري والتطبيقي جدواها، ومن هذا المنطلق فإن الواقع المعزز كفيلا بأن يسد الثغرة الحاصلة بين التعليم النظري والتطبيقي، ويركز على الطريقة التي يمكن فيها دمج العالم الواقعي والافتراضي معا، لتحقيق مختلف أهداف التعلم الإلكتروني ومتطلباته، بل حتى بيئاته أيضا.

- تضيف تقنية الواقع المعزز بعدا إضافيا جديدا لتدريس المفاهيم مقارنة بطرق التدريس الأخرى.

- زيادة الفعالية التربوية، حيث يحقق الواقع المعزز نتائج ملموسة في عمليات التعلم التعاونية والتجريبية، وتتضمن الأساليب التي يوفرها الواقع المعزز في التعليم: الإدراك البدني، والإدراك المتجسد، والتعلم الموقفي، والعمل العقلي.

- تطبيقات وألعاب الواقع المعزز التعليمية التعليمية تنقل المتعلم إلى عالم المعلومات الدراسية، ليختبر أسسها

خاص، وهذا يجعل تقنية الواقع المعزز هي الاختيار الأفضل للمتعلمين في المستقبل وتوظيف تلك التقنية في المؤسسات التعليمية بما يعود بالنفع للمعلم والمتعلم.

ويرى الباحثان في ظل التحول الرقمي في التربية والمدارس وللعملية التعليمية بشكل خاص والحاصل حول العالم، أن هناك فرصة مجدية لتطوير الأدوات التعليمية في الفصول الدراسية للطلبة ذوي اضطراب التوحد، نجد أن بعض الدراسات تذكر نجاح التطبيقات العملية مع الطلبة ذوي الإعاقات الأخرى في استخدام تقنيات الواقع المعزز، يجد الباحثان أن نقل هذه التجربة عبر إضافة الأبعاد الرقمية للمجسمات ومسمياتها، والحروف وأصواتها، والإيماءات الرقمية، وكل ما يمكن تقديمه في الفصول الدراسية، له تحول إيجابي في صالح المعلم والمتعلم، فعلى سبيل المثال لا الحصر؛ يستطيع المعلم استبدال البطاقات المستخدمة في الفصل الدراسي بضغط زر دون الحاجة إلى امتلاك هذا العدد الهائل من البطاقات، أو إضافة الحركة على صورة ثابتة؛ وهو الشيء الذي - من ملامسة الباحثان لواقع عملهما - يصعب شرحه في البطاقات المصورة، أو في بعض الحالات التي لا يستطيع فيها ان يتواجد المعلم والمتعلم معا في نفس المكان، فإن تقنيات الواقع المعزز ستسهل من عملية التدريب الإلكتروني عن بعد، والتطبيقات على هذا النمط متعددة.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة،

الحاسب الآلي، حيث تسمح تقنية الواقع المعزز بإضافة المحتوى الرقمي بسلاسة لإدراك تصور المستخدم للعالم الحقيقي، إذ يمكن إضافة الأشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد، وإدراج ملفات الصوت والفيديو ومعلومات نصية، كما يمكن لهذه التعزيزات أن تعمل على تعزيز معرفة الأفراد وفهم ما يجري من حولهم (النفيسي، 2018) وتعليميا يعد الواقع المعزز تقنية تهدف إلى دمج العالم الافتراضي مع العالم الحقيقي بواسطة الحاسوب الآلي أو الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، ليظهر المحتوى الرقمي، كالصور، والفيديو، والأشكال الثلاثية الأبعاد، ومواقع الإنترنت وغيرها، مما يجعل الطالب يتفاعل مع المحتوى، ويستطيع تذكره بصورة أفضل. (الشمري، 2019) ويتسم الواقع الافتراضي بسماة من أهمها المحاكاة، والاستغراق، والتفاعلية، والمرونة والأمان أثناء الاستخدام، وله عديد من التطبيقات والبرمجيات. فوائد الواقع الافتراضي المعزز للأطفال من ذوي طيف التوحد ويذكر السيد (2010) عدة فوائد للواقع الافتراضي في الجوانب التعليمية، ويمكن تلخيصها في: تحسين أداء التعلم وتيسيره وسهولة التعميم، والعلاج الفردي للاضطرابات، من بينها اضطراب طيف التوحد وعلاج المشكلات الحسية لديهم.

استفادة الطلبة من ذوي اضطراب التوحد من الواقع المعزز:

ومن خلال استعراض أهمية تقنية الواقع المعزز يتضح

إنها تخدم عملية العملية التعليمية عامة والمتعلم بشكل

د. عهد ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

من مردود ذلك في تحسين مستوى الكلام التلقائي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة البحث من (10) أطفال، تراوحت أعمارهم بين (6-8) سنوات، ومعامل الذكاء بين (85-100) درجة، واضطراب طيف التوحد بين (55-69)، مع التكافؤ في مستوى القصور في اللغة التعبيرية والكلام التلقائي. وتم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة المعدلة، ومقياس جيليام، ومقياس اللغة التعبيرية، ومقياس الكلام التلقائي، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي (إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي باستخدام تقنية الواقع المعزز (إعداد الباحث)، ومجموعة من تطبيقات الواقع المعزز على الجهاز اللوحي. وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام الواقع المعزز فضلا عن تحسن مستوى الكلام التلقائي لديهم. وتدعم هذه النتيجة إمكانية التوسع في استخدام تقنية الواقع المعزز لإكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الكثير من السلوكيات والمهارات الاجتماعية ومنها اللغة.

وقد قام الشامسي (El Shemy, 2022) بدراسة هدفت إلى استكشاف وتطوير أدوات معرفية جديدة لدعم تعلم اللغة لدى الأطفال المصابين بالتوحد. واستخدم الباحث الأدوات التالية (المقابلات والتصميم التشاركي والملاحظات) سيحدد هذا المشروع التطبيقات النظرية والحالية لتدخلات الواقع المعزز النكيفية للأطفال المصابين

سيتم استعراض أهم الدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع الافتراضي - الواقع المعزز - الإنسان الآلي) بصفة مباشرة وغير مباشرة مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

دراسات تناولت المهارات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي طيف التوحد:

أشارت دراسة الحويطي (2019) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الرياضيات نحو استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الرياضيات وتحديد معوقاتهما من وجهة نظرهن بمدينة تبوك، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، لعينة تكونت من 55 معلمة رياضيات في المرحلة المتوسطة، إذ أجريت الدراسة عن طريق أداة الاستبانة، مما أظهر في النتائج أن اتجاهات المعلمات كانت إيجابية بدرجة عالية نحو استخدام تقنيات الواقع المعزز، وقد أبرزت الباحثة المعوقات التي كانت تحد من استخدام تقنيات الواقع المعزز مثل: ارتباط التعليم عبر تقنيات الواقع المعزز بحدود تكنولوجية مثل كفاءة شبكات الاتصال، وعدم وجود أصحاب الخبرات والمهارات البرمجية لمساعدة المعلمات على توفير المحتوى التعليمي المناسب لتقنيات الواقع المعزز، وصعوبة استخدام التقنية في القرى والمناطق النائية، وكثرة الأعباء التدريسية، وعدم توفير شبكات إنترنت مفتوحة في المدرسة.

بينما هدف بحث حسن (2022) إلى التحقق من فعالية تقنية الواقع المعزز في تنمية اللغة التعبيرية والتحقق

التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عددها (20) طفلاً، تبلغ أعمارهم ما بين 5-6 سنوات في دولة قطر. وقد استخدمت الدراسة مقياس تقدير مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتطبيق الواقع المعزز على الأجهزة اللوحية AR-QU CUBE FOR ASD - وصندوق الأدوات (من تصميم الباحثين). وقد توصلت الدراسة إلى فعالية تطبيق الواقع المعزز في تنمية مهارات التعرف على المشاعر الإنسانية الأساسية وهي: (السعادة، الدهشة، الحزن، الغضب، الخوف، الألم) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثانياً: تنمية بعض سلوكيات التكيف في المواقف الاجتماعية وهي: (إدراك بعض مصادر الخطر مثل: الغرق، الكهرباء). إضافة إلى جدوى وسهولة التطبيق من جانب المعلمين في المدارس، وكذلك مع أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة الميمني والحزنوي (2022) إلى التعرف على واقع استخدام تقنيات الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمدينة جدة، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، بالإضافة إلى استخدام أداة الاستبيان كأداة جمع بيانات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اضطرابات التواصل بمدينة جدة في القطاعين الحكومي والخاص، إذ بلغ عدد أفراد العينة (175) معلماً ومعلمة وكان من النتائج التي توصلت إليها

بالتوحد. تم إجراء تحقيق أولي يشير إلى نتائج واعدة يمكن أن تلقي الضوء على الفرص التي يوفره الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي لتعلم اللغة. مما يؤكد فاعليته ودوره في تعلم اللغة لدى أطفال التوحد.

وتهدف دراسة الزايدي والحربي (2022) التعرف إلى أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية المتمثلة في الفهم القرائي والطلاقة القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة. وتحقيقاً لذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط رتب درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية في المهارات القرائية في شقيه: الفهم القرائي والطلاقة القرائية (البعدي) كان الأعلى إحصائياً، مقارنة بمتوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تفوق طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية ككل (الفهم القرائي والطلاقة القرائية) اللائي درسن من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية.

دراسات تناولت المهارات الاجتماعية لدى الطلبة من ذوي طيف التوحد:

هدفت دراسة عثمان وآخرون (2022) إلى تصميم وتنفيذ تطبيق برمجي مبني على تكنولوجيا الواقع الافتراضي المعزز، والذي قد يساهم في تنمية بعض من مهارات

د. عهد ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

كما قام الباحث بتصميم أدوات الدراسة وهي: مقياس المهارات الحياتية لذي الأطفال التوحدين، والبرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الحياتية للأطفال التوحدين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دال إحصائياً بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يعني ارتفاع المهارات الحياتية لدى المجموعة التجريبية، ووجود فروق دال إحصائياً بين متوسطات الرتب للدراجات في المهارات الحياتية لذي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب للدراجات في المهارات الحياتية لذي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

وهدف بحث عبدالوهاب وآخرون (2020) إلى إعداد برنامج مقترح قائم على استخدام تقنية الواقع المعزز، والتعرف على تأثيره في تنمية مهارات السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، واستخدم البحث المنهج التجريبي وبلغ عينة الدراسة (8) أطفال ممن يعانون من التوحد البسيط، واستخدم البحث مجموعة من الأدوات وهي: مقياس الطفل التوحدي، واستمارة بيانات

الدراسة أن تقدير المعلمين والمعلمات لواقع استخدام تقنيات الواقع المعزز كان متوسطاً، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة أو عدد الدورات في تكنولوجيا التعليم أو البيئة التربوية أو الجنس. وقد توصل الباحثان إلى أن استخدام تقنيات الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل ضعيف إلى متوسط.

قام لي وآخرون (Lee & et al., 2022) بتطوير وتطبيق برنامج تدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال قائم على metaverse يهدف إلى تحسين قدرات التفاعل الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عاماً. وخطط البحث لمقارنة وتحليل المعلومات الحيوية التي تم جمعها من خلال الأجهزة القابلة للارتداء عند تطبيق برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية القائم على metaverse لتقييم التغيرات العاطفية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في المواقف العصبية. حيث أثبتت الدراسة كفاءة البرنامج في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

وأجرت الشهري (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الحياتية لذي الأطفال التوحدين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من 10 أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد

الحركات الدقيقة - الإشارات) وكانت المهارات الحركية الدقيقة هي الأكثر إيجابية أما مهارات التواصل البصري فحصلت على درجة متدنية.

أسفرت نتائج دراسة (Ghanouni et al. 2019) عن فعالية القصص الاجتماعية باستخدام الواقع الافتراضي في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من 63 من الوالدين والأطباء لذوي اضطراب طيف التوحد، وحيث إن بيئة القصص الاجتماعية اعتمدت على بيئة المنزل والمدرسة والمجتمع كمحتوى لبرنامج الواقع الافتراضي.

وكشفت نتائج دراسة (Ke et al. 2020) عن فعالية استخدام بيئة التعلم القائمة على الواقع الافتراضي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث اعتمدت الدراسة على لعب الأدوار الموجه نحو المجتمع والألعاب وكانت عينة الدراسة تكونت من 7 أطفال.

دراسات تناولت عن الواقع المعزز للطلبة من ذوي اضطراب التوحد:

توصلت نتائج دراسة Kolonoiets and Kassin (2018) إلى فعالية استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم مهارات القراءة لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، والتفاعل مع العالم الاصطناعي، وهدفت الدراسة إلى تطوير الإدراك البصري وتشكيل القدرة على التحليل والعزل والتحليل وكذلك تعليمهم فهم معنى الكلمات

الطفل ذي اضطراب التوحد، استبانة تحديد مهارات السلامة والأمان اللازمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبطاقة ملاحظة مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، وبرنامج باستخدام الواقع المعزز لتنمية مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي. وقد أسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج المقترح القائم على استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي لصالح القياس البعدي، تعزى إلى البرنامج المقترح، كما وجد حجم أثر كبير للبرنامج القائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح.

دراسات تناولت عن الواقع الافتراضي للطلبة من ذوي اضطراب التوحد:

اسفرت نتائج دراسة (Juoti & Lahiri 2019) عن فعالية المنصة الذكية القائمة على الواقع الافتراضي في تنميته مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة قوامها (20) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد، عبر تطوير منصة خاصة تعتمد على مهام قائمة الواقع الافتراضي (استخدام مهارات التواصل البصري - لف الرأس - مهارات

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

وربط الكلمات بالصور، وأشارت النتائج إلى فعالية التقنية المستخدمة في رفع مستوى تعليمهم.

وأُسفرت نتائج دراسة Lorenzo et al. (2019) عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال طيف التوحد يعتمد على الدعائم البصرية وكانت عينة الدراسة تكونت من 11 طالب 10 ذكور و1 أنثى وتم تقسيمهم إلى مجموعة تدريبية ومجموعة ضابطة وأظهرت النتائج انه لا يوجد فروق واضحة ولكن طفيفة لصالح المجموعة التجريبية.

كما توصلت نتائج دراسة Khowaja et al. (2020) إلى فعالية استخدام تقنيات الواقع المعزز في تعليم الأطفال والمراهقين من ذوي اضطراب التوحد في الفصول الدراسية، وكانت الأدوات المستخدمة في الدراسة الكمبيوتر والهاتف الذكي وتم تسجيل الملاحظات عن طريق القائمين، وأشارت الدراسة لعدم تجانس عينة الدراسة ولكن نتائج الدراسة اثبتت فعالية استخدام تقنيات الواقع المعزز.

دراسات تناولت عن الروبوت للطلبة من ذوي اضطراب التوحد:

توصلت نتائج دراسة Charron et al. (2017) إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الروبوت في تنمية مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، حيث تم إجراء عدة جلسات مدة كل جلسة 20 دقيقة أسبوعياً لمدة عام دراسي كامل وتسجيل الملاحظات

عبر الفيديو لتحسين مهارات الانتباه المشترك لديهم. وكما توصلت نتائج دراسة Saadatzi et al. (2018) إلى فعالية نظام التدريس القائم على المعلم الافتراضي، الروبوت في تعليم الكلمات لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اعتمدت الدراسة على المعلم الافتراضي بإعطاء الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد كلمات مرئية ولوحظ زيادة التفاعل الثلاثي مع الروبوت وأشارت النتائج إلى فعالية المعلم الافتراضي مع الطلبة من ذوي اضطراب التوحد.

وأُسفرت نتائج دراسة Pliasa & Fachantidis (2019) عن فعالية التدخل بمساعدة الروبوت في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة قوامها (12) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين في الصفوف التعليمية العام، واعتمدت الدراسة على مهارة التواصل والتعاون وأظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية من المهارات الأربع التي تم قياسها (النشاط في المجموعة - لعب الأدوار - وتبادل المعلومات) التي تم قياسها قبل وبعد التدخلات مع الروبوت.

دراسات تناولت المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب التوحد:

هدفت دراسة عبد الحميد (2023) إلى التعرف على متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات الاجتماعية والأكاديمية، كما هدفت إلى التعرف على مدى الفروق من

شعور وسلوك متوقع للطفل عبر تطبيق الهاتف المحمول. علاوة على ذلك، يمكن للنظام أن يوفر بيئة افتراضية جديدة لمساعدة الطفل ليكون قادرًا على تحسين التواصل البصري مع الآخرين. يتم تمثيل هذه الطريقة في صور هؤلاء الأشخاص في نماذج ثلاثية الأبعاد تكسر حاجز الخوف لدى الأطفال. ويتبع النظام استراتيجيات ركزت على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي خاصة في الأعمار الصغيرة لتكون أكثر تفاعلاً مع الآخرين.

هدفت دراسة ياسر عبد الحميد (2022) إلى التعرف على متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات الاجتماعية والمهارات الأكاديمية، كما هدفت إلى التعرف على مدى الفروق من وجه نظر الخبراء نحو متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال من ذوي اضطراب التوحد طبقاً لمتغيرات (التخصص - الوظيفة - المؤهل الدراسي - سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من 84 خبيراً في تعليم الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وتكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة استبيان متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من وجه نظر الخبراء.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن استخلاص مما سبق مجموعة من النقاط التالية:

وجهة نظر الخبراء نحو متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد طبقاً لمتغيرات مختلفة وتكونت عينة الدراسة من (48) خبيراً في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة استبيان متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الخبراء. أسفرت نتائج الدراسة اتفان الخبراء على أن جميع المتطلبات الخاصة (بالمعلم والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأولياء الأمور والمتطلبات المادية والتقنية) بان عباراته مهمة جداً، كما توصلت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للتخصص والوظيفة والخبرة، بينما يوجد فروق ترجع للمؤهل العلمي.

قام عبد الحميد وآخرون (Abdel Hameed, et al., 2022) بدراسة ركزت على تحسين القدرة المعرفية ومهارات الحياة اليومية وتعظيم قدرة الطفل التوحدي على العمل والمشاركة الإيجابية في المجتمع. من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء القائمة على الأنظمة الذكية، فهي تسهل عملية التكيف مع العالم حول الأطفال المصابين بالتوحد. ولهذه الغاية، كما اقترح نظام إنترنت الأشياء الذي يدعم الذكاء الاصطناعي ويتجسد في جهاز استشعار لقياس معدل ضربات القلب للتنبؤ بحالة الطفل ومن ثم إرسال الحالة إلى ولي الأمر الذي لديه

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

- يمكن تطوير وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- أسفرت نتائج الدراسات عن فعالية البرنامج المقترح القائم على استخدام تقنية الواقع المعزز.
- يستنتج من نتائج الدراسات أثر التعلم من المهارات التي يتم تعلمها من خلال تقنيات الواقع المعزز إلى الواقع الحقيقي لطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة بناء أداة الدراسة.
- اتفقت جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية على فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- اختلفت الدراسة الحالية بتناولها دولة الكويت وكذلك عينة الدراسة والتي تناولت (30) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة وهي الدراسة الأولى في الكويت.
- منهجية وإجراءات الدراسة:**
تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينتها والطريقة التي تم فيها اختيار العينة والأدوات المستخدمة فيها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للوصول إلى نتائج الدراسة.
- مجتمع الدراسة:**
يتكون مجتمع الدراسة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، وكان اختيار العينة قصدياً وفق الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي حيث تم استبعاد المعلمين الغير متخصصين في تدريس الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.
- عينة الدراسة:**
تم اختيار عينة الدراسة بشكل كامل حيث اشتملت العينة على (30) معلماً ومعلمة، ووفق الخصائص الديمغرافية الآتية:

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها.

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	13	43.3%
	أنثى	17	56.6%
العمر	أقل من 40 عاماً	13	43.3%
	40 عاماً فأكثر	17	56.6%
المرحلة التعليمية	بكالوريوس فأقل	21	70%
	ماجستير	7	23.3%
	دكتوراه	2	6.6%

تابع/ الجدول (1).

النسبة المئوية%	العدد	المستوى/الفئة	المتغير
23.3%	7	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة في العمل في مجال التوحد أو التربية الخاصة
33.3%	10	من 5 إلى 10 سنوات	
43.3%	13	أكثر من 10 سنوات	
100%	30	المجموع	

أداة الدراسة:

الخاصة وعلم النفس والقياس والتقويم، في جامعة الكويت والجامعات الأخرى، حيث عُرضت عليهم الأداة بصورتها الأولية، وطلب منهم بيان رأيهم من حيث: مدى انتماء الفقرات إلى المجالات التي أدرجت تحتها، وضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الأداة لهدف الدراسة. وتم الاستفادة من ملاحظات المحكمين للوصول إلى أفضل صياغة لفقرات الاستبانة، ومن بين هذه الملاحظات تم حذف بعض الفقرات التي كانت متشابهة وعددها فقرتان، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات وعددها ثلاث فقرات، كما تم إضافة بعض الفقرات على الأداة، وعددها فقرة واحدة، حتى ظهرت الأداة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط قد كانت أكبر من (0.20)، وهي ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة، كما أن الاتساق الداخلي كان مناسباً حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي ما بين (0.88-0.92).

لأغراض تطبيق الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم: الواقع المعرفي والمهارات المعرفية وتوقعات تصورات الاستخدام لتنمية المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية في إعدادها:

- مراجعة الدراسات والأبحاث والمصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، كدراسة الميمني والحزنوي (2022)، ودراسة حسن (2022)، ودراسة عبد الحميد (2022) في تطوير أداة الدراسة.

- إعداد قائمة بفقرات الاستبانة في ضوء استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثان بعرضها على تسعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

بالإضافة إلى إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة.

النتائج والمناقشة:

نتائج السؤال الأول: ما المستوى المعرفي لمعلمي ومعلمات الطلبة من ذوي اضطراب التوحد في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت)؟

الجدول (2): المعيار الإحصائي لتحديد درجة المتوسطات الحسابية.

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدنية جداً	من 1.00 أقل من 1.80
متدنية	من 1.80 أقل من 2.60
متوسطة	من 2.60 أقل من 3.40
كبيرة	من 3.40 أقل من 4.20
كبيرة جداً	من 4.20 - 5.00

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات

أساليب المعالجة الإحصائية:

الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال وكما يلي:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم

استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في استخدام التكنولوجيا بشكل عام	4.69	.618	1	كبير جداً
2	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في استخدام التقنيات المساعدة الملائمة للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	4.65	.629	2	كبير جداً
5	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في تصميم الخطة التربوية الفردية لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.54	.811	3	كبير جداً
7	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تراعي الخصائص الأكاديمية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	4.54	.811	4	كبير جداً
3	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.50	.812	5	كبير جداً
4	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في تطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.50	.812	6	كبير جداً
6	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	4.50	.812	7	كبير جداً
9	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تراعي الخصائص السلوكية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	4.50	.812	8	كبير جداً
10	أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تراعي الخصائص النفسية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	4.50	.812	9	كبير جداً

تابع/ الجدول (3).

رقم الفقرة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الرتبة	الدرجة
8	كبير جداً	.809	4.42	10	كبير جداً
11	كبير جداً	.754	4.53	11	كبير جداً

* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

المعرفية لطلبة طيف التوحد والذي بدوره يعزز من فاعلية أداء المعلم في عمله ويدفعه إلى تحقيق الإنجازات المطلوبة بكفاءة ويستطرد الباحثان أن المعلمين يرون أن تقنيات الواقع المعزز مفيدة ومهمة كأحد أدوات تخفيف تبعات اضطرابات التوحد، وان توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعد في جذب انتباه الطلبة من خلال توظيف المحاكاة (الملاحظة والتقليد) كما أنه يراعي الفروق الفردية وأنماط التعلم لتحسين وتطوير تعلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

نتائج السؤال الثاني: ما تصورات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الأكاديمية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال وكما يلي:

يلاحظ من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال جاءت بدرجة كبيرة جداً حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في استخدام التكنولوجيا بشكل عام" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.69)، في حين جاءت الفقرة (8) التي نصت على "أن يمتلك المعلم المهارات المعرفية في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تراعي الخصائص الاجتماعية للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.42)، أما المتوسط العام فقد بلغ (4.53).

ويستنتج الباحثان بذلك أن المعلمين لديهم الجاهزية والاستعداد لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث لديهم خبرة ومعرفة في استخدام التكنولوجيا بشكل عام، حيث خضعوا لتدريب مكثف في هذا المجال وقادرين على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بصورة فعالة ويرى المعلمون أن التكنولوجيا ذات أثر فعال وإيجابي لتحقيق الأهداف العامة في مجال تنمية المهارات

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الدرجة	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي*	الفقرة
3	كبير	.566	1	4.00	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التمييز بين الأشكال الهندسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
5	كبير	.599	2	3.96	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التسمية بشكل أفضل لأشكال معطاة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
1	كبير	.628	3	3.92	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التعرف على الأشكال الافتراضية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
8	كبير	.560	4	3.92	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التعرف على مدلول بعض الأجسام الافتراضية (كأن يشير إلى أجزاء الجسم عند سماعه للمدلول) باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
2	كبير	.588	5	3.88	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التمييز بين الحروف المتشابهة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
9	كبير	.675	6	3.85	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون تصنيف بعض الأجسام الافتراضية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
4	كبير	.491	7	3.81	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التمييز بين الأرقام المتشابهة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
6	كبير	.694	8	3.81	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون قراءة بعض الكلمات التي تعرض أمامهم بشكل صحيح باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
7	كبير	.788	9	3.69	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التعبير لفظياً عند قراءة أجزاء رئيسية من معلومات باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
10	كبير	.788	10	3.69	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون كتابة بعض الحروف والكلمات والأرقام بشكل صحيح باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
11	كبير	.618	11	3.69	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون حل مشكلات معطاة لهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي
12	كبير	.557	12	3.84	التوقعات عن تصورات الاستخدام في تنمية المهارات الأكاديمية

* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

يلاحظ من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال جاءت بدرجة كبيرة حيث جاءت الفقرة (3) التي نصت على "أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التمييز بين الأشكال الهندسية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00)، في حين جاءت الفقرة (11) التي نصت على "أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون حل مشكلات معطاة لهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69).

(الفهم القرائي والطلاقة القرائية) اللائي درسن من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة عبد الحميد وآخرون (Abdel Hameed, et al., 2022) التي ركزت على تحسين القدرة المعرفية ومهارات الحياة اليومية وتعظيم قدرة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على العمل والمشاركة الإيجابية في المجتمع. من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء القائمة على الأنظمة الذكية حيث تسهل عملية التكيف مع العالم حول للأطفال المصابين بالتوحد بمساعدة المعلمين.

نتائج السؤال الثالث: ما تصورات المعلمين نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تنمية المهارات الاجتماعية لطلبة من ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال وكما يلي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات السؤال مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التواصل بصريا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.77	.710	1	كبير

الاصطناعي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69)، أما المتوسط العام فقد بلغ (3.84). ويستنتج الباحثان بذلك أن تطبيق الواقع المعزز من قبل المعلمين عن طريق استخدام الأشكال الهندسية مهم جداً لأنه سهل الاستخدام وفعال في تنمية المهارات الأكاديمية لطلبة التوحد حيث إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مناسبة لذوي اضطراب التوحد الذين يعانون من مشاكل رياضية لأن من خلاله يتم تنمية مهارات التواصل لديهم. كما أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مراكز التوحد تطور مهارات الطلبة التعليمية من خلال ألعاب تعليمية جذابة بصرياً يساعد المعالجين في تقييم كل فرد من الطلاب بصورة أفضل، كما تضيف الكثير من المرح والمتعة بجانب التحقيق الأمثل للأهداف التعليمية.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشامي (El Shemy, 2022) التي هدفت إلى استكشاف وتطوير أدوات معرفية جديدة لدعم تعلم اللغة لدى الأطفال المصابين بالتوحد وأكدت الدراسة فاعلية الدورة في تعلم اللغة لدى أطفال التوحد.

وهو ما تتفق معه دراسة الزايدي والحري (2022) إذ أظهرت نتائج دراستهم تفوق طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية ككل

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

تابع/ الجدول (5).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التفاعل مع الأجسام الافتراضية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.65	.562	2	كبير
6	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون استخدام الإيحاءات والإشارات للتعبير عن تفاعلهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.58	.643	3	كبير
3	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون الاستمرار باللعب مع أقرانهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.54	.706	4	كبير
9	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التواصل بصريا مع المعلم أثناء الشرح باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.50	.707	5	كبير
2	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التعاون مع زملائهم في الفصل الدراسي عندما يطلب منه المعلم ذلك باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.38	.697	6	متوسط
7	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التفاعل من خلال تعابير الوجه عند تفاعلهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.38	.752	7	متوسط
4	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون المبادرة بالتعاون مع زملائهم عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.27	.604	8	متوسط
5	أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون تكوين علاقات جيدة مع زملائهم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.19	.634	9	متوسط
10	التوقعات عن تصورات الاستخدام في تنمية المهارات الاجتماعية	3.47	.560	10	كبير

* الدرجة الدنيا (1) والدرجة العليا (5)

الذكاء الاصطناعي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.19)، أما المتوسط العام فقد بلغ (3.47). ويفسر الباحثان أن طلبة التوحد يعانون من النقص في المهارات الاجتماعية مما يسبب لهم الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن امتلاك المهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي ومن هنا فان امتلاك المهارة الاجتماعية بصورة عامة لها أثر كبير فعال في إدارة المواقف الاجتماعية لدى طلبة طيف التوحد كما أن

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال جاءت بدرجة كبيرة حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون التواصل بصريا باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77)، في حين جاءت الفقرة (5) التي نصت على "أعتقد أن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد يستطيعون تكوين علاقات جيدة مع زملائهم باستخدام تطبيقات

خلال مواد تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت).

- تقديم الدعم للدراسات التي تبين أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) في تدريب طلبة التوحد.

- تكثيف التعاون بين الباحثين في الذكاء الاصطناعي لتطوير أساليب وتقنيات تدخل بمساعدة تطبيقات الذكاء الاصطناعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لفهم احتياجاتهم بشكل أفضل.

- الاهتمام بالمزيد بالأبحاث التي تتناول تنمية مهارات الأطفال.

- العمل على توزيع أدلة رسمية من قبل الإدارات التعليمية تتناول مهارات إنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) ليسترشدها معلمي المرحلة الابتدائية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بهاء الدين، ثناء؛ والنعمي صلاح عبد القادر (2016). بناء مقياس المظاهر السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية، مجلة كلية التربية الأساسية، 1(3).

البهنساوي، أحمد؛ والحديبي، مصطفى؛ وعبد الخالق، زيد (2016). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، (32) 4، 338-378.

الفرد الذي لا يمتلك مهارة اجتماعية يكون أقل ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة. ولكي يتم تنمية المهارات الاجتماعية يرى الباحثان أن دمج وتطبيق التقنية والتعلم جنباً إلى جنب مع بعض الأساليب والإستراتيجيات والألعاب التربوية لتعليم الطلبة من ذوي اضطراب التوحد تساعد في خفض أعراض اضطراب التوحد لديهم، كما أن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي تكسبهم بعض مهارات التفاعل الاجتماعي، كما يستطيعون أن يعمموا ما اكتسبوه في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى الواقع العملي. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة لي وآخرون (Lee & et al, 2022) حيث أثبتت الدراسة كفاءة برنامج تدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال قائم على metaverse يهدف إلى تحسين قدرات التفاعل الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

التوصيات:

- تشجيع وتحفيز معلمي التوحد إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت) مع طلبة التوحد.

- تقديم وتنفيذ الورش والدورات والبرامج التدريبية التي تعني في تنمية مهارات المعلمين في مجال تقنيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي (الواقع المعزز - الواقع الافتراضي - الروبوت).

- تحديث المناهج التعليمية المعنية بإعداد المعلم من

د. عهود ناصر الهاجري، د. عبدالله حزام العتيبي: مستوى معرفة وتصورات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الأكاديمية...

الشمري، ثريا أحمد خالص (2019). معايير تصميم وإنتاج الواقع المعزز في بيئة الهاتف المحمول، *مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية*، 6(2)، 627-646.

الشهري، عائشة (2022). برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *رابطة التربويين العرب*، 1(144).

عبد الحميد، ياسر (2023)، متطلبات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 17(5)، 594-652.

عبد الوهاب، علي؛ وغبيس، ناصر؛ وأحمد، مروه (2022). أثر برنامج قائم على تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، 16(3).

العثمان، إبراهيم (2005)، التوحد، *ندوة التربية الخاصة، الجامعة الأردنية*، عمان الأردن.

عثمان، محمد؛ والنمر وطى، ميادة؛ والسليطي، فاطمة؛ والحيدر، قرفة (2022). فاعلية تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز في تنمية التواصل الاجتماعي غير اللفظي لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي اضطراب طيف التوحد بدولة قطر. *المجلة الدولية للأبحاث*، 41(2).

عطار، عبد الله إسحاق؛ كنسارة، إحسان محمد. (2015). الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو. ط1، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

المبارك، أسيل عمر عبد العزيز (2018). *تبني تقنية الواقع المعزز في تعليم المملكة العربية السعودية*. عالم التربية، الجزء الرابع 118-151.

مدبولي، أسامة (2006). فاعلية برنامج TEACCH في تنمية التفاعل

حسن، أيمن سالم عبد الله (2022). فاعلية برنامج باستخدام الواقع المعزز لتنمية اللغة التعبيرية في تحسين الكلام التلقائي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث*، 52، 359-406.

الحويطي، هدى رحيل ضويعن (2019). اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة نحو تقنية الواقع المعزز ومُعوقات استخدامها في تدريس الرياضيات في مدينة تبوك. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.

خميس، هبه (2015). *المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين*. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

دراذكة، إكرام؛ وخزاعلة، أحمد (2017). المظاهر السلوكية للأطفال اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي في محافظة عجلون من وجهة نظر معلميه. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، 17(3)، 777-789.

الزايدي، عهود؛ والحري، رباب (2022). تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة. *المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكامل في التربية الخاصة: تكوين المعرفة للمستقبلات*. المملكة العربية السعودية.

الزين، حنان أسعد (2020). *المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية*. الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

السلمي، عفاف (2017). تطبيقات الذكاء الاصطناعي الاسترجاع المعلومات في جوجل، *مجلة دراسات المعلومات*. السعودية، 19(19).

السيد، هويدا (2010). فاعلية بيئة واقع افتراضي تعليمية في إكساب الأطفال التوحديين بعض مهارات التفاعل الاجتماعي جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (160)، 168-207.

- S. Parsons, P. Mitchell. The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00425.x>. 46(5).
- El Sayed, N. (2012). *Applying Augmented Reality Techniques in the Field of Education* (master thesis). Benna University.
- Rao, A. A., Tan, S. Q. Y., Raghavi, R., Srivastava, A., & Renumadhavi, C. H. (2022). Autism spectrum disorder therapy: analysis of artificial intelligence integrated robotic approach. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2161, No. 1, p. 012038). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2161/1/012038>
- Zhao, J. Q., Zhang, X. X., Wang, C. H., & Yang, J. (2021). Effect of cognitive training based on virtual reality on the children with autism spectrum disorder. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100013. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2020.100013>
- Lumbreras, M. A. M., de Lourdes, M. T. M., & Ariel, S. R. (2018). Aura: Augmented reality in mobile devices for the learning of children with ASD—Augmented reality in the learning of children with autism. In *Augmented Reality for Enhanced Learning Environments* (pp. 142-169). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-5243-7.ch006
- Parsons, S. and Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*. 46(5), 430- 443. DOI:10.1046/j.1365-2788.2002.00425.x.
- El Shemy, I. (2022, June). Language Learning with Mobile Augmented Reality and Artificial Intelligence for Children with Autism Spectrum Disorder. In *Interaction Design and Children*.22(3), 658- 661.
- Barakova, E. I., Bajracharya, P., Willemsen, M., Lourens, T., & Huskens, B. (2015). Long - term LEGO therapy with humanoid robot for children with ASD. *Expert Systems*, 32(6), 698-709. <https://doi.org/10.1111/exsy.12098>
- Di Nuovo, A., Conti, D., Trubia, G., Buono, S., & Di Nuovo, S. (2018). Deep learning systems for estimating visual attention in robot-assisted therapy of children with autism and intellectual disability. *Robotics*, 7(2), 25. <https://doi.org/10.3390/robotics7020025>
- Fachantidis, N., Syriopoulou-Delli, C. K., Vezirtzis, I., & Zygopoulou, M. (2020). Beneficial effects of robot-mediated class activities on a child with ASD and his typical classmates. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(3), 245-253. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1565725>
- الاجتماعي للأطفال التوحدين. رسالة ماجستير غير منشور، جامعة القاهرة.
- الميمني، إسماعيل؛ والحزنوي، أمين (2022). واقع استخدام تقنيات الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمدينة جدة. مجلة كلية التربية. 38(3).
- ناصر، نجلاء سرحان (2018). فاعلية نمط تقديم المحتوى التعليمي (الواقع المعزز/ الإنفو جرافيك) في تنمية المفاهيم الجغرافية لطالبات المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- El Sayed, N. (2021). *Applying Augmented Reality techniques in the Field of Education*. Computer Systems Engineering. unpublished master's thesis, Benha University. Egypt.
- Parsons, S. and Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*. 46(5), 430- 443.
- Lee, J., Lee, T. S., Lee, S., Jang, J., Yoo, S., Choi, Y., & Park, Y. R. (2022). Development and application of a metaverse-based social skills training program for children with autism spectrum disorder to improve social interaction: protocol for a randomized controlled trial. *JMIR research protocols*, 11(6).
- Garcia-Garcia, J. M., Penichet, V. M., Lozano, M. D., & Fernando, A. (2022). Using emotion recognition technologies to teach children with autism spectrum disorder how to identify and express emotions. *Universal Access in the Information Society*, 21(4) 809-825.
- Abdel Hameed, M., Hassaballah, M., Hosney, M. E., & Alqhtani, A. (2022). An AI-enabled internet of things-based autism care system for improving cognitive ability of children with autism spectrum disorders. *Computational Intelligence and Neuroscience*, Article ID 2247675, 12 pages
- Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M.,... & Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—a review. *International journal of environmental research and public health*. 19(3).

- reality for learning of children and adolescents with autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *IEEE Access*, 8, 78779-78807.
- Kolomoiets, T., & Kassim, D. A. (2018). Using the augmented reality to teach of global reading of preschoolers with autism spectrum disorders. In *Proceedings of the 1st International Workshop on Augmented Reality in Education Kryvyi Rih, Ukraine, October 2, 2018 (No. 2257, pp. 237-246)*. CEUR Workshop Proceedings.
<https://doi.org/10.31812/pedag.v5i10.3678>
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2986608>
- Malihi, M., Nguyen, J., Cardy, R. E., Eldon, S., Petta, C., & Kushki, A. (2020). Evaluating the safety and usability of head-mounted virtual reality compared to monitor-displayed video for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(7), 1924-1929.
<https://doi.org/10.1177/1362361320934214>
- Matson, L. & Sweizy, N. (1994). Social skills training with autistic children. In: Johnny L. Matson (Ed), *Autism in children and adults: Etiology, assessment, and intervention*. Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Pliasa, S., & Fachantidis, N. (2019). Using Daisy Robot as a Motive for Children with ASD to Participate in Triadic Activities. *Themes in eLearning*, 12(12), 35-50.
- Charron, N., Lewis, L., & Craig, M. (2017). A robotic therapy case study: Developing joint attention skills with a student on the autism spectrum. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 137-148.
<https://doi.org/10.1177/0047239516687721>
- Porayska-Pomsta, K., Alcorn, A. M., Avramides, K., Beale, S., Bernardini, S., Foster, M. E.,... & Kosovska, L. (2018). Blending human and artificial intelligence to support autistic children's social communication skills. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 25(6), 1-35.
<https://doi.org/10.1145/3271484>
- Saadatzi, M. N., Pennington, R. C., Welch, K. C., & Graham, J. H. (2018). Effects of a robot peer on the acquisition and observational learning of sight words in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 284-296.
<https://doi.org/10.1177/0162643418778506>
- So, W. C., Cheng, C. H., Lam, W. Y., Huang, Y., Ng, K. C., Tung, H. C., & Wong, W. (2020). A Robot-Based Play-Drama Intervention May Improve the Joint Attention and Functional Play Behaviors of Chinese-Speaking Preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 467-481.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04270-z>
- Ghanouni, P., Jarus, T., Zwicker, J. G., Lucyshyn, J., Mow, K., & Ledingham, A. (2019). Social stories for children with autism spectrum disorder: Validating the content of a virtual reality program. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 660-668.
<https://doi.org/10.1007/s10803-018-3737-0>
- Huijnen, C. A., Lexis, M. A., Jansens, R., & de Witte, L. P. (2017). How to implement robots in interventions for children with autism? A co-creation study involving people with autism, parents and professionals. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(10), 3079-3096.
DOI: 10.1007/s10803-017-3235-9
- Lumbreras, M. A. M., de Lourdes, M. T. M., & Ariel, S. R. (2018). Aura: Augmented reality in mobile devices for the learning of children with ASD—Augmented reality in the learning of children with autism. In *Augmented Reality for Enhanced Learning Environments* (pp. 142-169). IGI Global.
DOI: 10.4018/978-1-5225-5243-7.ch006
- Louie, W. Y. G., Korneder, J., Abbas, I., & Pawluk, C. (2021). A study on an applied behavior analysis-based robot-mediated listening comprehension intervention for ASD. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, 12(1), 31-46.
<https://doi.org/10.1515/pjbr-2021-0005>
- Lee, I. J. (2020). Kinect-for-windows with augmented reality in an interactive roleplay system for children with an autism spectrum disorder. *Interactive Learning Environments*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1710851>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T.,... & Taylor, J. L. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers*, 6(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G., & Lorenzo-Lledó, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24(1), 181-204.
- Jyoti, V., & Lahiri, U. (2019). Virtual reality based Joint attention task platform for children with autism. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 198-210.
<https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2912371>
- Ke, F., Moon, J & , Sokolikj, Z. (2020). Virtual Reality-Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of special Education Technology*.
- Khowaja, K., Banire, B., Al-Thani, D., Sqalli, M. T., Aqle, A., Shah, A., & Salim, S. S. (2020). Augmented

Syahputra, M. F., Arisandi, D., Lumbanbatu, A. F., Kemit, L. F., Nababan, E. B., & Sheta, O. (2018, March). Augmented reality social story for autism spectrum disorder. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 978, p. 012040). DOI:10.1088/1742-6596/978/1/012040

Gleason, L. (2017). Virtual Reality Technologies and Autism Spectrum Disorder: Directors of Special Services' Perceptions. Ph.D. Thesis Saint Peter's University.

الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

د. عمر صالح عبدالعزيز⁽¹⁾، أ. مها عبدالله آل طالب⁽²⁾، أ. زينب إبراهيم فلاتة⁽³⁾، أ. سليم عبدالله المسعودي⁽⁴⁾

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس الدمج من وجهة نظرهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. حيث تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (59) مديرًا من مديري مدارس الدمج والمدارس الملحق بها ببرامج التربية الخاصة التابعة لإدارة تعليم منطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية جاءت بدرجة عالية في الجوانب المعرفية والمهارية. حيث تمثلت الاحتياجات التدريبية المعرفية معرفة: سبل التعاون، وتطوير وتنفيذ الدمج، ومسؤوليات وأدوار المديرين، والتوجهات والقضايا الحديثة في مجال التربية الخاصة، والتشريعات المحلية المتعلقة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة، وفئات وتصنيفات ذوي الإعاقة، والقوانين واللوائح التي تتناول الدمج، وأنواع التقييمات لتحديد الأهلية للتعليم الخاص. في حين تمثلت الاحتياجات التدريبية المهارية في: مهارات التواصل، ومهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارات القدرة على تقديم ملاحظات للمعلمين، ومهارة إعداد ميزانية المدرسة بما يتلاءم مع برامج التربية الخاصة، ومهارة تقييم أداء المعلمين، ومهارة بناء العلاقات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية والثانوي، وعدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج لصالح الذين لم يحضروا أي دورة تتعلق بالدمج.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التطوير المهني، مديرو مدارس الدمج.

Training needs for principals in inclusive schools in general education

Dr. Omar S. Alabdulaziz⁽¹⁾, Mrs. Maha A. AL-talib⁽²⁾, Mrs. Zainab I. Fallatah⁽³⁾, & Mrs. Salim A. Almasoudi⁽⁴⁾

Abstract: This study aimed to explore the training requirements of school principals in inclusive schools and examine these needs in relation to different variables. A questionnaire was developed for this purpose, and the study involved 59 principals from inclusive schools in the Eastern Province of Saudi Arabia. The results indicated a significant need for both knowledge and skills training. In terms of knowledge, principals expressed needs in various areas such as collaboration strategies, effective inclusion practices, roles and responsibilities, current trends and challenges in special education, local legislation, students' rights with disabilities, disability categories, legal frameworks surrounding inclusion, and assessment methods for special education eligibility. Additionally, skills training needs included communication skills, problem-solving, providing constructive teacher feedback, crafting budgets aligned with special education requirements, evaluating teacher performance, and fostering positive stakeholder relationships. The study revealed no statistically significant differences in training needs based on gender or years of administrative experience. However, variations were observed concerning the educational stage, with primary and secondary school principals exhibiting higher training needs than those in middle schools. Furthermore, principals without prior inclusion-related training demonstrated higher training needs than those with previous training.

Keywords: Training needs, professional development, principals in inclusive schools.

- (1) أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل. البريد الإلكتروني: omarziz987@gmail.com
- (2) معلمة تربية خاصة، وزارة التعليم. البريد الإلكتروني: t.maha.altalib@gmail.com
- (3) معلمة صعوبات تعلم، وزارة التعليم. البريد الإلكتروني: zainabf.7788@gmail.com
- (4) طالب ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى. البريد الإلكتروني: salim.1.1@hotmail.com

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

مقدمة الدراسة:

يأتي مدير المدرسة على رأس الهرم الإداري في

المدرسة، وهو قائد العمل والمسؤول عن تنظيم وإدارة جميع جوانب العمل المدرسي، والذي ينبغي أن تتوفر فيه المعارف والمهارات الضرورية للقيام بأدواره المهمة لقيادة المدرسة بكل كفاءة واقتدار. حيث تؤكد وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أن دور مدير المدرسة أساسي ومحوري في قيادة مدارس الدمج ونجاح عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة، فوفقاً لما أشارت إليه وزارة التعليم (2021) في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التي تضمنت عدداً من الأسس والثوابت في التربية الخاصة، منها أن مديري المدارس يمكنهم أن يقوموا بدور رئيس في جعل الطلبة من ذوي الإعاقة أكثر استجابة وتجاوباً مع المدرسة، وذلك من خلال إدارة مدرسية تكون مرنة، وقادرة على تنويع خيارات التعلم، ومساندة الطلبة الذين يعانون من صعوبة أو مشكلة. فالإدارات التعليمية تقع عليها مسؤولية التأكد من أن المدارس العادية تتيح التعليم وفق البيئات الأقل تقييداً للطلبة ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 2021). وهذه من مهام وواجبات مدير المدرسة لجعل بيئة المدرسة شاملة لجميع الطلبة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة. كما نص الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام على أن من واجبات المدير توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة (وزارة التعليم، 2021). وأشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (2015) إلى مهام وواجبات مدير المدرسة لقيادة المدرسة تربوياً وتعليمياً

وضعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خطة إستراتيجية وطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030) حيث نصت على إتاحة خدمات التعليم للجميع؛ من خلال رفع نسبة الطلبة المستفيدين من برامج ذوي الإعاقة في عمر (6-18 سنة) من (77.575 إلى 200.000 طالب وطالبة). كما هدفت إلى ضمان التعليم الجيد وفق سياسة البيئات الأقل تقييداً، وتعزيز فرص تعليم متساوية للجميع تتسم بالجودة والشمولية، وتحقيق المساواة في فرص التعلم لجميع الطلبة، وذلك من خلال توفير بيئات تعليمية تنمي الوعي، وتبني السياسات اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في النظام التعليمي العام (وزارة التعليم، 2021).

وعلى ذلك، شهدت السنوات الماضية توسعاً كبيراً في افتتاح مدارس الدمج وبرامج التربية الخاصة الملحقة في مدارس التعليم العام، حيث زاد عددها من (66) معهداً ومركزاً وبرنامجاً للتربية الخاصة في عام (1994) إلى (3273) في عام (2022) (الموسى، 2010؛ البيانات المفتوحة، 2023). هذا الازدياد الكبير في افتتاح المعاهد والمراكز وبرامج التربية الخاصة في السعودية يعكس الاهتمام المتزايد من قبل وزارة التعليم بتوفير تعليم ذي جودة عالية للطلبة ذوي الإعاقة. وهذا يتطلب تنسيق الجهود وتظاferها لتحقيق مخرجات تعليمية بمستوى عالٍ من الجودة.

المشاركين لاحظوا أن مديري المدارس يفتقرون إلى المعرفة حول الطلبة ذوي الإعاقة وقيادة التربية الخاصة، وخرجا بتوصية بضرورة إقامة دورات تدريبية لمديري المدارس وجميع العاملين المسؤولين عن برامج التربية الخاصة، للوقوف على أحدث الأساليب والطرق التدريسية والتقنيات المناسبة لطلبة برامج التربية الخاصة. وتشير نتائج الأصبه (2019) أن من المقترحات لإزالة الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج هو إشراك مديرات مدارس الدمج في دورات تأهيلية في الإدارة. أيضا خرجت دراسة أبا حسين (2019) بتوصيات منها ضرورة العمل على التطوير المهني لجميع العاملين بالمدرسة ومن ضمنهم المدير، بناء على احتياجاتهم التدريبية. وبالمثل دراسة الغامدي والحري (2022) خرجت بتوصيات أن هناك حاجة لتصميم برامج تأهيلية وتدريبية لمديري مدارس الدمج تزيد من كفاءتهم في الإدارة والإشراف.

مع ذلك، لم تذكر الدراسات السابقة الاحتياجات التدريبية التي تساعد في وضع برامج تدريبية ترفع مستوى وكفاءة المديرين في قيادة مدارسهم. لذلك تحاول هذه الدراسة معالجة هذه الفجوة؛ من خلال المساعدة في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تساعد في تطوير أداء مديري مدارس الدمج وتمكينهم من تحقيق النجاح في قيادة المدارس بكفاءة وفعالية.

مشكلة الدراسة:

يعد مدير المدرسة من أهم الكوادر الإدارية المسؤولة

لتحقيق الأهداف المنشودة. حيث شملت مهام المدير (46) واجبا يجب أن يحققها، تشتمل على سبيل المثال: الإشراف على خطة المدرسة، والعمل على تطوير أساليب وإجراءات العمل في المدرسة. هذه الواجبات توضح أن دور مدير المدرسة مهم في عملية قيادة المدرسة.

بالرغم مما سبق، تشير العديد من الدراسات إلى ضعف التأهيل والتدريب لمديري المدارس، مما يجعل ذلك أحد معوقات تطبيق الدمج بنجاح في المدارس، حيث أشارت نتائج دراسة الحصان (2020) أن من بين معوقات دمج الطالبات ذوي الإعاقة هو ضعف برامج التدريب المقدمة للإدارة المدرسية، ومن المقترحات التي خرجت بها الدراسة من وجهة نظر المعلمات هو عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة الفريق الإداري، وإعادة تأهيل المديرات لفهم أهداف الدمج وفلسفته. ووفقا للناصر (2022) فقد ذكر أن الأبحاث تشير إلى أن العديد من مديري المدارس يفتقرون إلى الإعداد الكافي المتعلق بقيادة مدارس الدمج، والقيام بأدوارهم بفاعلية. لذلك يواجه مديرو المدارس تحديات كبيرة في قيادة مدارس الدمج بسبب ضعف الإعداد المقدم لهم، وقلة المعرفة باحتياجاتهم التدريبية الضرورية لقيادة مدارس الدمج.

وتشير الدراسات في السياق المحلي (الحصان، 2020؛ الربيقي والصقر، 2018؛ الجابري، 2017) أن المديرين لديهم ضعف وقصور في التأهيل والتدريب لقيادة مدارس الدمج، واتضح من دراسة الربيقي والصقر (2018) أن معظم

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

خلال البحث أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في السعودية، حيث تفتقر الدراسات المتاحة إلى تغطية كافية لهذا الموضوع. ولما له من أهمية بالغة في ميدان التربية الخاصة؛ كان لابد من معرفة الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في السعودية. استناداً إلى ما سبق برزت مشكلة الدراسة لدى الباحثين في التساؤل الرئيس التالي: ما هي احتياجات التدريب التي يراها مديرو مدارس الدمج ضرورية لنجاحهم في قيادة مدارسهم؟
أسئلة الدراسة:

1- ما هي احتياجات التدريب التي يراها مديرو مدارس الدمج ضرورية لنجاحهم في قيادة مدارسهم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابة مديري مدارس الدمج حول الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج)؟
هدف الدراسة:

1- التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس الدمج من وجهة نظرهم.
2- التعرف إلى ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية حول الاحتياجات التدريبية لدى مديري مدارس الدمج تعزى لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، الدورات التدريبية).

عن الطلبة ذوي الإعاقة، حيث يلعب دوراً أساسياً في نجاح الطلبة ذوي الإعاقة ونجاح الدمج. وقد أشارت مؤسسة والاس (Wallace, 2018) إلى أن مدير المدرسة يأتي في المستوى الثاني بعد المعلم من حيث التأثير على نجاح الطلبة، ويُعد إعداد من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية. لذلك المديرين بحاجة ملحة للتدريب، والتأهيل المستمر، حيث أظهرت ملاحظات أحد الباحثين أثناء عمله في مدارس الدمج أن الأساليب الإدارية التي يستخدمها المديرون في هذه المدارس تفتقر للمرونة، ولا تتماشى مع التطورات الحديثة في ميدان التربية الخاصة. وبالرجوع إلى الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، 2021) يتم تكليف مدير المدرسة بناء على عدد من المعايير، ليس في ضمنها أن يكون مؤهلاً في التربية الخاصة، أو حاصلاً على دورات تدريبية متعلقة بمجال التربية الخاصة وبرامجها. هذا الأمر قد يؤدي إلى نقص في المعرفة والمهارات حول كيفية قيادة مدارس الدمج.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة: (الحصان، 2020؛ العوفي، 2020؛ الربيعي والصقر، 2018؛ الجابري، 2017؛ الأصق، 2019؛ الغامدي والحري، 2022) أشارت في مجملها أن مديري المدارس لديهم ضعف وقصور في التأهيل والتدريب لقيادة مدارس الدمج. لذلك تزداد الحاجة إلى دراسات توضح المعارف والمهارات التي يحتاجها مديرو مدارس الدمج لقيادة مدارسهم بكفاءة، والتغلب على الضعف والقصور الذي لديهم. واتضح من

التعرف إلى الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها مديرو مدارس الدمج من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على مديري ومديرات مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس الدمج والمدارس الملحق بها برامج تربية خاصة الحكومية التابعة لإدارة تعليم منطقة الشرقية (بنين، بنات) في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (1445هـ).

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية **Training Needs**:

مجموعة من المعلومات والمهارات والقدرات التي يحتاجها العاملون لأداء وظائفهم بكفاءة، والتي قد تكون ناقصة أو غير كافية لديهم بسبب عوامل داخلية أو خارجية (عطابي وترزولت، 2018).

وتعرف إجرائياً بأنها: المعارف والمهارات التي يحتاجها مديرو الدمج في البرامج التدريبية لتحسين أدائهم في قيادة مدارسهم.

مدارس الدمج **Inclusive Schools**:

تشمل المدارس التي يُطبق فيها برامج الدمج الكلي؛ ويقصد به إلحاق الطالب في فصول التعليم العام ويقدم له منهج التعليم العام. وبرامج الدمج المكاني والتي يقصد بها

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- قلة الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في السعودية من وجهة نظرهم، مما يُعد نقصاً في الجانب النظري المتعلق بهذا المجال. ومن ثم، فإن هذه الدراسة تسعى إلى إثراء هذا الجانب، وتقديم مساهمة فعالة لفهم أفضل الاحتياجات التدريبية لتطوير مديري مدارس الدمج.

2- تسعى الدراسة لتقديم تصور حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في السعودية من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

الأهمية التطبيقية:

1- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها ستساعد في تحسين أداء مديري مدارس الدمج في السعودية؛ حيث ستزودهم الدراسة بالمعارف والمهارات اللازمة لقيادة مدارس دمج بنجاح.

2- المساهمة في وضع سياسات وبرامج تدريبية قد تساعد المسؤولين وصناع القرار من استحداث برامج تدريبية وتطويرية تستند إلى الواقع، مما يعزز القدرة على قيادة مدارس الدمج بكفاءة. وبذلك، تقدم الدراسة أساساً قوياً لتحسين أداء المديرين وتعزيز فعالية إدارة مدارس الدمج في السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

ما يخدم مدارس الدمج. يؤكد علي الدين والزكي (2021) على أهمية إعداد وتدريب مدير المدرسة؛ حيث يعد رأس الجهاز الإداري للمدرسة وإعداده وتأهيله قضية مهمة شغلت جميع القائمين على نهضة التعليم وتطوير المدارس، لذا اهتمت كثير من الدول بالتطوير المهني لمديري المدارس. ويؤكد العنزي والعنزي (2022) أن برامج التدريب للمديرين تسهم في أن يكون مدير المدرسة عنصراً فعالاً باعتباره المسؤول الأول عن تهيئة المناخ المدرسي الإيجابي لتحقيق التميز وقيادة التغيير، وتمثل عملية الدمج تحدياً كبيراً على مدير المدرسة نظراً لضرورة إلمامه بطبيعة تلك الفئة والمناهج الخاصة بإعدادها ورعايتها. يأتي التدريب ليسهم في رفع كفاءة وأداء المديرين وإعطائهم احتياجاتهم الضرورية والأساسية ليتمكنوا من قيادة مدارس الدمج.

يوضح حمد ونبراس (2020) أهمية التدريب بأنه:

- 1- يقوم بتزويد الموظفين بالمهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأداء وظائفهم بكفاءة وفعالية.
- 2- يقوم بتنمية اتجاهاتهم وسلوكياتهم بما يتوافق مع متطلبات المؤسسة، وتجاوز التحديات التي يواجهونها.
- 3- يرفع مستوى الإنتاجية وتحسين مستوى الجودة وتحقيق النجاح للمؤسسة.
- 4- يساهم في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.
- 5- يرفع مستوى الوعي لدى الأفراد العاملين

الفصول الملحقه بمدارس التعليم العام، يدمج فيها الطلبة ذوي الإعاقة دمجاً مكانياً يشاركون أقرانهم في الأنشطة الرياضية والطابور الصباحي والأنشطة اللاصفية (وزارة التعليم، 2023).

وتعرف إجرائياً: بأنها المدارس التي يدمج فيها الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة سواء كان دمجاً كلياً أو مكانياً.

مدير المدرسة School Principal:

هو الذي يقوم بالإشراف والمتابعة على الأداء المدرسي، والتقييم والتخطيط، بالإضافة إلى متابعة شؤون الطلبة ومعالجة القضايا التربوية والتعليمية المتعلقة بهم؛ لتحقيق الأهداف وتحسين نواتج التعليم (وزارة التعليم، 2021).

ويعرف إجرائياً: بأنه المسؤول عن قيادة مدارس الدمج وخلق بيئة شاملة وداعمة لجميع الطلبة في المدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري محورين رئيسين: المحور الأول أهمية التدريب لمديري مدارس الدمج، والمحور الثاني قيادة مدارس الدمج.

المحور الأول: أهمية التدريب لمديري مدارس الدمج.

العمل في مدارس الدمج يتطلب قدرًا كبيرًا من المعرفة والمهارة في التعامل مع ذوي الإعاقة والعاملين وأولياء الأمور، لذا من الضروري تدريب وتأهيل العاملين، ولاسيما المديرين؛ ليكونوا على علم ودراية بكل

ومشاركتها، (2) تعزيز تجارب التعلم عالية الجودة، (3) تعزيز القدرات المهنية، (4) تهيئة بيئة تعليمية داعمة، (5) التعاون مع الشركاء الخارجيين. يُظهر التحليل أنه عند وضع رؤية للمدرسة كهدف عام، يتعين على المديرين القيام بوضع أهداف فرعية تتضمن وضع أهداف محددة وتوقعات أداء متناسقة مع الرؤية، وتوفير سلوكيات وممارسات نموذجية شاملة، والتواصل المفتوح حول تحقيق الرؤية. أيضاً أجرى كوب (Cobb, 2015) تحليلاً للأبحاث في أمريكا الشمالية حول قيادة مديري مدارس الدمج، ووجد أن الأبحاث تشير إلى أن مديري المدارس يقومون بسبعة أدوار رئيسة أثناء عملهم على تعزيز الدمج، هي: (1) وجود رؤية واضحة للمدرسة، (2) التعاون مع المعلمين وأولياء الأمور، (3) أن يكون موجهاً للمعلمين، (4) حل النزاعات، (5) مدافع عن الدمج وسياسة الدمج، (6) تفسير السياسات والتشريعات، (7) تنظيم مجتمع المدرسة ليناسب الجميع وتكون بيئة مرحبة. يلاحظ أن الدراسات خرجتا بنتيجة ضرورة وجود رؤية واضحة للمدرسة، والتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور، وتهيئة البيئة المدرسية. لذلك يعد وجود رؤية واضحة عند قيادة مدرسة دمج ضرورية. يبين ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) أن الدراسات أظهرت أن المدارس الشاملة تكون فعالة عندما يكون لدى مديري المدارس رؤية واضحة ويدافعون عنها، ولا ينبغي فرض الرؤية من جانب واحد، بل يجب على مديري المدارس

بأهداف المؤسسة وسياساتها.

6- تطوير المهارات القيادية والإدارية للأفراد العاملين، مما يساعدهم على التقدم في حياتهم المهنية، وتولي المناصب القيادية. لذلك يعد التدريب من أهم العوامل التي تؤثر في رفع أداء المديرين في المدرسة، فهم بحاجة إلى التدريب ليساعدهم على اكتساب وتطوير المهارات والمعارف والقدرات اللازمة لأداء وظائفهم القيادية بشكل صحيح وفعال. بالإضافة إلى ذلك هناك أهمية وضرورة في تحديد الاحتياجات التدريبية قبل تصميم برامج تدريبية، حيث يُعد تحديد الاحتياجات التدريبية من أهم الخطوات في عملية التدريب؛ لأنه يساعد على تحديد المهارات والمعارف التي يحتاجها المديرون لأداء وظائفهم بشكل فعال. فمن خلال تحديد الاحتياجات التدريبية: يمكن للمديرين اختيار المواد التدريبية وطرق التدريب المناسبة لهم، وتساعد على ضمان أن تكون برامج التدريب فعالة وتحقق أهدافها، وتحديدها يحافظ على الوقت والجهد والمال (المصري وعامر، 2019).

المحور الثاني: قيادة مدارس الدمج.

لكي تتم قيادة مدارس الدمج بنجاح يحتاج المديرون إلى الإلمام بمجالات القيادة، فوفقاً لهيت وتاكر (Hitt & Tucker, 2016) الذين أجروا تحليلاً شاملاً للممارسات القيادة الفعالة في المدارس، حددا خمس مجالات رئيسة للقيادة، تتضمن هذه المجالات: (1) صياغة رؤية واضحة

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

بالمدارس الشاملة أكدت على الدور الحاسم الذي يلعبه مديرو المدرسة في توفير التطوير المهني عالي الجودة لإعداد المعلمين بشكل أفضل لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة. إن دور مديري المدارس ليس فقط في قيادة الجانب التنظيمي للمدرسة، بل يتعدى ذلك من خلال دورهم في نجاح الطلبة. حيث وجد جريسون وآخرون (Grissom et al., 2021) أن مديري المدارس الفعالين لهم تأثير كبير على تحصيل الطلاب في كل من الرياضيات والقراءة، بل يمتد تأثيرهم إلى ما هو أبعد من درجات الاختبارات ليؤثر بشكل إيجابي على حضور الطلاب وانضباطهم.

هناك إدراك واتفاق على مستوى الباحثين على أن المدير يلعب دورًا حاسمًا وقياديًا في جعل المدرسة ناجحة وشاملة، ودون دعم رئيس من المدير للطلبة والمعلمين قد تفشل المدرسة في تحقيق الدمج، لذلك لا بد من أن يدرك المدير أن دوره في قيادة مدارس دمج ناجحة هو دور حيوي ومحوري وهي من مسؤولياته الأساسية والرئيسية (DeMatthews et al., 2020; McLeskey & Waldron, 2015). حيث أكد ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) على الدور المهم الذي يلعبه مديرو المدارس في تعزيز تجارب التعلم عالية الجودة من خلال تسهيل التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لتلبية الاحتياجات الفريدة للطلبة ذوي الإعاقة، وإقامة علاقات وفتح قنوات اتصال مع أولياء الأمور والتعاون معهم لفهم وجهات نظرهم وتجاربهم السابقة، فالمديرون لديهم القدرة على إتاحة

التعاون مع المعلمين لتطوير رؤية مشتركة واضحة المعالم، لضمان التزام الجميع بتنفيذ الرؤية الشاملة للمدرسة. أيضا يؤكد ديماثيوز وماوهيني (DeMatthews & Mawhinney, 2014) على أهمية وجود مبدأ العدالة الاجتماعية لدى مديري المدارس؛ لكي يتم قيادة المدارس إلى بيئات شاملة تعزز فرص التعلم العادلة لجميع الطلاب.

في السياق ذاته قام بيلينجسلي وآخرون (Billingsley et al., 2018) بمراجعة واستعراض الدراسات التي تتعلق بالقيادة المدرسية في المدارس الشاملة وطرق قيادة هذه المدارس لجعلها فعالة لجميع الطلبة. من النتائج المهمة التي استعرضوها أن مديري المدارس يحتاجون إلى تعريف الدمج بشكل واضح لا لبس فيه، فمديرو المدارس يلعبون دورًا رئيسًا في صياغة رؤية للدمج في المدرسة، ويستطيعون مساعدة المعلمين ومجتمع المدرسة على فهم سياسة الدمج المطبقة في المدرسة. لذلك يشددون على أهمية حاجة مديري المدارس إلى تشكيل مجلس مدرسي يضم مجموعة متنوعة مثل المعلمين وأولياء الأمور وأخصائيين نفسيين والمهتمين ببناء رؤية واضحة للدمج في المدرسة، وتنظيم دليل يكون بمثابة وثيقة تتضمن وصفًا واضحًا لرؤية المدرسة للدمج.

يؤكد أبنسكو وساندل (Ainscow & Sandill, 2010) أن القيادة المدرسية تمارس دورًا حاسمًا في قيادة المجتمع المدرسي نحو القيم الشاملة، وإحداث التغيير المنشود في تطبيق الدمج. ويوضح ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) أن الأبحاث المتعلقة

وتوفير التدريب، وإدارة الموظفين والموارد بشكل إستراتيجي.

لا بد من التأكيد أن القيادة المدرسية تلعب دوراً محورياً في نجاح الدمج، حيث يمكن لمديري المدارس إنشاء بيئة شاملة من خلال تعزيز المواقف الإيجابية تجاه الدمج، وتوفير الدعم الثابت للمعلمين، وبناء العلاقات بين المجتمع والمدرسة، وإنشاء رؤية مشتركة بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، وتمكين المعلمين من التعاون فيما بينهم بفعالية (Mbua, 2023).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تناولت دراسة ديثايبوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) تجارب ستة من مديري الدمج نجحوا في قيادة مدارسهم من خلال إجراء مقابلات معهم. أظهرت النتائج أن برامج إعداد المديرين زودتهم بأساس قوي في القيادة التعليمية وتحسين المدرسة، كما تمكنوا من تكييفها مع القيادة في مدارس الدمج. وحدد مديرو المدارس العديد من المجالات التي يحتاجون فيها إلى تدريب وإعداد، وتشمل هذه المجالات: (1) المعتقدات والقيم الرئيسية، بما في ذلك أهمية تعزيز الالتزام القوي بالمساواة والشمول، وتقدير التنوع، وتعزيز الشعور بالانتماء لجميع الطلاب. (2) معرفة محتوى التربية الخاصة، بما في ذلك الحاجة إلى معرفة شاملة للتربية الخاصة وبرامجها، وفهم صعوبات التعلم المختلفة للأفراد ذوي الإعاقة، والإلمام بإستراتيجيات التدريس الشاملة. (3) ممارسة التأمل

الفرصة للمعلمين للتطوير المهني، وينبغي أن يكون لهم دور في الدفاع عن حقوق الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين، بالإضافة إلى ذلك، يجب عليهم التأكيد من معرفة القوانين والتشريعات الخاصة بالتربية الخاصة وذوي الإعاقة حتى يتم تطبيقها في المدرسة (DeMatthews et al., 2020; Cobb, 2015).

يقترح ميرفي (Murphy, 2018) على مديري المدارس نصائح وإستراتيجيات تساعد في جعل دورهم فعالاً وناجحاً في قيادة المدارس، منها على سبيل المثال: (1) مراجعة وفهم المفاهيم الرئيسة في التربية الخاصة، والقوانين، وفوائد الدمج، (2) التفكير في تصوراتهم عن الدمج وإدراك التأثير الإيجابي للدمج على جميع الطلاب، (3) التعرف إلى نماذج وتقييم التدريس المشتركة لتقديم التوجيه للمعلمين، (4) فهم دورهم في مدارس الدمج والقيام بالتطوير المهني، (5) التعرف إلى تأثير القيادة التحويلية على الدمج وتنمية سمات القيادة التحويلية، (5) تحديد نقاط القوة والاحتياجات والحلول لتنفيذ الممارسات الشاملة، (6) التعاون مع جميع العاملين في المدرسة. ويوضح جريسون وآخرون (Grissom et al., 2021) أن القيادة المدرسية الفعالة تتطلب أكثر من مجرد المهارات والخبرات؛ حيث إن هناك أربعة مجالات مترابطة من السلوكيات والممارسات ضرورية لمديري المدارس الناجحين: الانخراط في تفاعلات تعليمية مركزة مع المعلمين، وبناء مناخ منتج، وتسهيل التعاون وتطوير

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

التعليم الشامل. أشارت النتائج أن هناك اتفاقاً بين المشاركين على ضرورة إدراج المقررات الدراسية التي تتضمن التربية الخاصة والدمج ضمن برامج الدراسات العليا لإعداد مديري المدارس المحتملين للقيادة داخل مدارس الدمج. وبينت الدراسة أن هناك حاجة لدراسة تاريخ المواقف المجتمعية تجاه الأشخاص ذوي الإعاقة، ومناقشة الموقف الاجتماعي للإعاقة، والتفكير في معتقداتهم الخاصة حول الإعاقة والتعليم الشامل، حيث من شأن البدء بهذه المناقشات أن يساعد المشاركين بتطوير عقلية نقدية واستكشاف الدمج في السياق الأوسع للعدالة الاجتماعية والمساواة لجميع الطلبة. أيضاً هناك حاجة أن تحتوي الدورة الموضوعات التي تتناول المعرفة بالسياسات والممارسات القائمة على الأدلة والمهارات اللازمة لوضع المعرفة موضع التنفيذ.

كما كشفت دراسة ديفيس ودارلينج هاموند (Davis & Darling-Hammond, 2012) التي فحصت ودرست خمسة برامج تدريبية ناجحة لمديري المدارس في الجامعات، من خلال استخدام أسلوب دراسة الحالة وتحليل الوثائق. أظهرت النتائج أن هناك ست قدرات أساسية لمديري المدارس للتأثير على البيئة المدرسية إيجابياً، والتي يمكن شمولها في برامج التدريب وهي: (1) القدرة على التأثير على مشاعر المعلم بالكفاءة والتحفيز والرضا، (2) والقدرة على تهيئة الظروف التنظيمية التي تعزز بيئة إيجابية للمعلم والمدرسة، (3) والقدرة على تعزيز وتشجيع التعاون بين

النقدي الذاتي. (4) ممارسات القيادة التعليمية، بما في ذلك خلق ثقافة مدرسية تعاونية.

كما توضح نتائج دراسة ويستيري وهورنر (Westberry & Horner, 2022) التي كان هدفها التعرف إلى تصورات المديرين لبرامج واحتياجات التطوير المهني، إلى أهمية التطوير المهني المستمر لمديري المدارس لتلبية المتطلبات المتطورة لأدوارهم، باستخدام المقابلة مع (9) مديرين، كشفت النتائج أربعة احتياجات رئيسية للتطوير المهني لقيادة مدارس فعالة: (1) التطبيق العملي للتعلم: يسعى مديرو المدارس إلى التطوير المهني الذي يترجم مباشرة إلى إستراتيجيات قابلة للتنفيذ من أجل مدارسهم. (2) نهج الأنظمة: يقدر مديرو المدارس التطوير المهني الذي يأخذ في الاعتبار الترابط بين الجوانب المختلفة للقيادة المدرسية. (3) معالجة الفجوات المعرفية: يجب أن يحدد التطوير المهني ويعالج مجالات محددة من العجز المعرفي بين مديري المدارس. (4) مجتمع الممارسة: تعمل البيئة التعاونية على تعزيز التعلم المشترك ودعم الأقران بين مديري المدارس.

كما هدفت دراسة ليونز (Lyons, 2016) إلى الكشف عن وجهات نظر مديري المدارس حول احتياجاتهم التعليمية قبل الخدمة لإعدادهم للقيام بدور قيادي في مدرسة دمج، باستخدام طريقة البحث الإجمالي، تم تطوير وتنفيذ دورة تجريبية شملت (28) طالباً على مستوى الدراسات العليا في الإدارة التربوية تركز على القيادة في

المواضيع المتعلقة بالتربية الخاصة، والتي تتمثل في مجالات مثل فئات التصنيف، وقانون التربية الخاصة، والاستجابة للتدخل، والاختبارات البديلة.

وفي السياق ذاته أجرى صن وشين (Sun & Xin, 2020) دراسة هدفت إلى معرفة آراء مديري المدارس حول معارفهم ومهاراتهم وأدوارهم القيادية في تقديم الخدمات والدعم للطلبة ذوي الإعاقة، تكونت العينة من (134) مديرًا من خلال الإجابة عن الاستبانة. أظهرت النتائج أن فهم المديرين لقوانين ولوائح التربية الخاصة أقل من المتوسط، وبعض مديري المدارس ينظرون إلى التربية الخاصة كنظام منفصل عن التعليم العام، ولم يبلغ مديرو المدارس عن اتخاذ خطوات لتعزيز التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة. لذلك هناك حاجة لدى مديري المدارس إلى معرفة القوانين واللوائح في مجال التربية الخاصة، واكتساب مهارات التعاون وتعزيز ثقافة التعاون في المدرسة، والتنفيذ والإشراف على برامج التدخل الفعالة والخدمات المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة.

كما أجرى باي ومارتن (Bai & Martin, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد احتياجات قادة المدارس من أجل مساعدة مديري المدارس على تحسين معارفهم ومهاراتهم لتقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة وأسرههم لدعم التعليم الشامل، أجاب (289) مديرًا عن الاستبانة. أظهرت النتائج أن هناك حاجة إلى بعض التطوير المهني التي تشمل طرق تحسين جودة التعليم وتطوير البرامج،

المعلمين، (4) والقدرة على تعزيز ودعم التطوير المهني للمعلمين، (5) والقدرة على استخدام الموارد والأنظمة التنظيمية في تطوير ودعم وتقييم المعلمين، (6) والقدرة على التواصل وتقديم الدعم لأولياء الأمور. ووجد الباحثون أن هذه البرامج تشترك في عدة سمات مشتركة وهي: تركيز واضح على القيادة من أجل التعلم وتحسين التدريس، والتركيز على الخبرات الميدانية، والتعاون والاستفادة من البرنامج والخبرات التعليمية، والعملية الصارمة في اختيار المرشحين الأكثر تأهيلاً للبرنامج، والتقييم والتقويم المستمر.

دراسة كريستنسن وآخرون (Christensen et al., 2013) التي هدفت التعرف إلى وجهة نظر مديري المدارس عن البرامج التدريبية وما يجب أن تتضمنها من حيث المعرفة المرتبطة بنجاح الطلبة من ذوي الإعاقة، شملت العينة (64) مديرًا وتم استخدام الاستبانة للكشف عن آرائهم. أظهرت النتائج أنه ينبغي أن يشمل التدريب تعديل المناهج الدراسية، وإجراءات الانضباط، وقوانين التربية الخاصة، وخطط التربية الفردية.

كما سعت دراسة بريجوت (Pregot, 2021) إلى الكشف عن مستوى المعرفة لدى مديري المدارس حول القيادة العامة الأساسية وقيادة التربية الخاصة، أظهرت نتائج الدراسة التي شملت (485) مديرًا باستخدام الاستبانة، أن المعرفة التي لدى مديري مدارس التعليم الشامل ضعيفة، ويحتاجون إلى التطوير المهني فيما يخص

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

منطقة مكة المكرمة، تكونت العينة من (193) شملت المديرين والوكلاء والمعلمين، وذلك عن طريق استخدام الاستبانة. أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية في مجال التعامل مع الطلاب احتلت المرتبة الأولى، ثم تبعثها الاحتياجات التدريبية في مجال التعامل مع المعلمين، ثم الاحتياجات التدريبية في مجال إدارة الفصول، ثم الاحتياجات التدريبية في مجال أولياء أمور الطلاب، وأخيراً الاحتياجات التدريبية بمجال المناهج وكتب التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن جميع الدراسات تتفق في أهمية التركيز على الاحتياجات التدريبية؛ وذلك لضمان قدرة مديري المدارس على قيادة مدارس الدمج بنجاح، وتقديم الخدمات المناسبة للطلاب ذوي الإعاقة. تنوعت أهداف الدراسات حيث ركزت دراسة ديماثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) ودراسة ديفيس ودارلينج هاموند (Davis & Darling, 2012) على التجارب الناجحة، حيث تناولت الدراسة الأولى تجارب ستة من مديري الدمج نجحوا في قيادة مدارسهم، وتناولت الدراسة الثانية التجارب الناجحة لخمسة برامج تدريبية لمديرين في الجامعات. بيننا دراسة ويستبيري وهورنر (Westberry & Horner, 2022) ودراسة كريستنسن وآخرون (Christensen et al., 2013) ودراسة صن وشين (Sun & Xin, 2020) ودراسة باي

والدعم المتبادل، ومعرفة التعليم المناسب للطلاب ذوي الإعاقة، ومهارات التواصل، ومعرفة القوانين والسياسات التشريعية المتعلقة بالتربية الخاصة. أيضاً، تؤكد نتائج دراسة روبرتس وغيره (Roberts & Guerra, 2017) أن هناك حاجة ضرورية لمعرفة تصميم المناهج الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى الحاجة لتضمين قوانين وتشريعات التربية الخاصة، والاستجابة للتدخل عند تصميم برنامج إعداد المديرين.

وفي السياق العربي دراسة العنزي والعنزي (2022) التي هدفت التعرف إلى وجهات نظر معلمي التربية الخاصة حول الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في الكويت. طبقت الدراسة أداة الاستبانة على (150) معلم تربية خاصة، وأظهرت النتائج أن حاجة المديرين التدريبية تتمثل في التعريف بمجال التربية الخاصة التي تشمل أقسام وفئات ذوي الإعاقة، والتعرف إلى التشريعات الدولية والمحلية الخاصة بحقوق ذوي الإعاقة، والتعرف إلى الكفايات المهنية للمعلمين اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الإعاقة، والتعرف إلى البرامج الحديثة بمجال التربية الخاصة، والتجارب العربية والعالمية في مدارس الدمج. وأظهرت النتائج أن هناك حاجة للتدريب في مجال التخطيط ومجال التنظيم ومجال الإشراف ومجال التقويم ومجال العلاقات مع المجتمع المحلي.

ولنفس الهدف أجرى الجابري (2017) دراسة هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في

المديرين والوكلاء والمعلمين. تتفق أهداف الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (2022) والجابري (2017)، لكن تختلف الدراسة الحالية بالتركيز على عينة المديرين وعلى معرفة احتياجاتهم المعرفية والمهارية. أفادت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية، إذ ساهمت في صياغة مشكلة الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة سد الفجوة الحاصلة في نقص الدراسات التي تركز على مديري الدمج واحتياجاتهم التدريبية في السياق المحلي، وتوسعى إلى المساهمة في رفع مستوى الفهم والمعرفة للاحتياجات التدريبية وتطوير برامج فعّالة تستند إلى استنتاجات الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعبر عن مشكلة البحث التي خضعت للدراسة. وهو منهج يصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ومدى وجودها، مع القدرة على استجواب جميع أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم، دون الدخول في تحليل العلاقات أو استنتاج الأسباب، (العساف، 2019).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس الدمج

ومارتن (Bai & Martin, 2015) ودراسة بريجوت (Pregot, 2021) ركزت على وجهات نظر المديرين فيما يتعلق باحتياجاتهم التدريبية ومستوى معرفتهم حول قيادة مدارس الدمج. أما دراسة ليونز (Lyons, 2016) ركزت على تصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس قبل الخدمة والكشف عن وجهات نظر مديري المدارس حول احتياجاتهم التدريبية. جميع هذه الدراسات أجريت في الولايات المتحدة، وأغلبها استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات (Bai & Martin, 2015; Christensen et al., 2013; Pregot, 2021; Sun & Xin, 2020). فيها نرى أن دراستين فقط استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات (DeMatthews et al., 2020; Westberry & Horner, 2022)، ودراسة استخدمت دراسة الحالة وتحليل الوثائق (Davis & Darling-Hammond, 2012) ودراسة استخدمت البحث الإجمالي (Lyons, 2016).

في السياق المحلي والعربي اتضح ندرة الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية لدى مديري الدمج، فعلى حد علم الباحثين، لا توجد إلا دراستين أجريت في السياق العربي، دراسة العنزي والعنزي (2022) التي أجريت في الكويت، ودراسة الجابري (2017) التي أجريت في السعودية، كلا الدراستان هدفت التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. كانت عينة العنزي والعنزي (2022) معلمي التربية الخاصة، بينما الجابري (2017) شملت العينة

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

والمدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة الحكومية في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية) والتي شملت مدارس البنين والبنات، التابعة لإدارة تعليم منطقة الشرقية، والبالغ عددهم (203) مديرًا ومديرة، بحسب الإحصاءات التي وصلتنا من وحدة الإحصاء في تعليم الشرقية في الفصل الدراسي الثاني (1445).

الكلي للعيينة (203) مديرًا ومديرة. وتمثل العينة ما نسبته 29٪ من حجم المجتمع الكلي، حيث تم إرسال رابط الاستبانة عبر البريد الإلكتروني لجميع أفراد العينة (203)، وتم الحصول على (59) استجابة. وصف خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة التي شملت (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج) كما يوضحها الجدول التالي:

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (59) مديرًا ومديرة في مدارس الدمج والبرامج الملحق بها برامج التربية الخاصة في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية - المتوسطة - الثانوية)، التابعة لإدارة تعليم منطقة الشرقية. ويمثل العدد

جدول (1): خصائص أفراد العينة.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	31	52.5
	أنثى	28	47.5
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	من 5 سنوات فأقل	7	11.9
	من 6-10 سنوات	22	37.3
	أكثر من 10 سنوات	30	50.8
المرحلة الدراسية للمدرسة	المرحلة الابتدائية	23	39.0
	المرحلة المتوسطة	23	39.0
	المرحلة الثانوية	13	22.0
عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج	أقل من 5 دورات	32	54.2
	من 5 دورات فأكثر	14	23.7
	لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال	13	22.0

التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام)، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي بحثت في

أداة الدراسة: تم إعداد أداة الدراسة وهي (استبانة لمعرفة الاحتياجات

صدق أداة الدراسة:

1- صدق المحكمين:

عُرِضَتْ أداة الدراسة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة؛ من أجل التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وذلك بهدف التحقق من صحة العبارات، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومناسبة عبارات الأداة لأهداف الدراسة الحالية. وبناء على ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، تم إجراء تعديلات على بعض العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من (80%)، ثم تم اعتماد الاستبانة لتصبح في صورتها النهائية مكونة من (25) عبارة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال قياس العلاقة بين درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المتتمية إليه باستخدام حساب معامل ارتباط سيرمان، وذلك بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) من المديرين تم اختيارهم بشكل عشوائي. وكما هو موضح في الجدول (2) أن جميع العبارات مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، مما يدل على تمتع أداة الدراسة بالصدق، وصلاحيّة تطبيقها.

الاحتياجات التدريبية في مدارس الدمج (العنزي والعنزي، 2022؛ العوفي، 2020؛ Garrison-Wade et al, 2007؛ Moore, 2020؛ Raftis, 2017)، بالإضافة إلى ذلك، أجريت لقاءات مع عدد من مديري مدارس الدمج في التعليم العام، بهدف تحديد أبرز احتياجاتهم التدريبية، وقد تم حصر هذه الاحتياجات في عدة عبارات، والتي تم تضمينها في بناء الاستبانة.

تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء؛ اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية الأساسية لأفراد العينة التي تتعلق بمتغيرات الدراسة، وهي: (الجنس، عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج). أما الجزء الثاني فتكون من محور الاحتياجات التدريبية المعرفية، وشمل الجزء الثالث الاحتياجات التدريبية المهنية.

واحتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (25) عبارة توضح الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، شملت (14) عبارة لمحور الاحتياجات التدريبية المعرفية و(11) عبارة لمحور الاحتياجات التدريبية المهنية. وتمت الإجابة عنها باختيار المشاركين بين خمسة خيارات (موافق بشدة - موافق - محايد - غير موافق - غير موافق بشدة). وذلك بوضع علامة (√) أمام الاختيار المناسب. ومن ثم، فإن ارتفاع الدرجة يشير إلى الاحتياج العالي للبند في هذا المجال والعكس، حيث يشير انخفاضها إلى الميل للخلو النسبي منها.

د. عمر العبدالعزیز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

جدول (2): معامل ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين درجات عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=15).

المحور	م	الارتباط مع البعد	م	الارتباط مع البعد
الاحتياجات التدريبية المعرفية	1	**0.8964	8	**0.8271
	2	**0.9129	9	**0.8271
	3	**0.8964	10	**0.8966
	4	**0.8626	11	**0.8018
	5	**0.8632	12	**0.8964
	6	**0.9129	13	**0.8964
	7	**0.8640	14	**0.8964
معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للأداة		**0.9403		
الاحتياجات التدريبية المهارية	1	**0.7424	7	**0.9151
	2	**0.7985	8	**0.8270
	3	**0.8916	9	**0.8098
	4	**0.8916	10	**0.9315
	5	**0.9497	11	**0.8098
	6	**0.9397		
معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للأداة		**0.8964		

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (العينة

الاستطلاعية: ن=15).

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاحتياجات التدريبية المعرفية	14	0.97
الاحتياجات التدريبية المهارية	11	0.96
الثبات الكلي للاستبانة	25	0.97

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات، والنسب المئوية؛ لتوزيع أفراد الدراسة.

2- معامل الارتباط سبيرمان (Spearman)؛ للتحقق

من صدق أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية. ويتضح من الجدول (3) أن قيمة معامل الثبات للمحور الأول: الاحتياجات التدريبية المعرفية بلغ (0.97)، بينما معامل الثبات للمحور الثاني: الاحتياجات التدريبية المهارية بلغ (0.96)، وجميعها قيم معاملات ثبات الكلي للاستبانة (0.97)، وجميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة تدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات عالية، وهذا يعطي مؤشراً واضحاً على ثبات الأداة.

- 3- معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- 4- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ للإجابة عن السؤال الأول.
- 5- اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لحساب الفروق بين المجموعتين المستقلة؛ للإجابة عن السؤال الثاني.
- 6- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) (ANOVA) بين المجموعات المستقلة؛ للإجابة عن السؤال الثاني.
- 7- اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة.
- 8- اختبار شيفيه (Scheffe' Test) لتوضيح مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:
- للإجابة عن السؤال الأول: ما هي احتياجات التدريب التي يراها مدير ومدارس الدمج ضرورية لنجاحهم في قيادة مدارسهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لدرجات محوري الاستبانة، وللدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، كما هو موضح في الجدول (4). أيضًا، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ثم تم ترتيب عبارات الاستبانة ترتيباً تنازلياً استناداً إلى قيم المتوسط الحسابي وإضافة معيار الحكم على كل عبارة من عبارات الاستبانة في كلاً المحورين (المعرفية/ والمهارية)، كما هو موضح في الجدول (5) و(6).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لمحوري الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحاور
1	0.56	4.33	الاحتياجات التدريبية المعرفية
2	0.95	3.92	الاحتياجات التدريبية المهارية
	0.65	4.15	الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج

يتضح من الجدول (4) أن الاحتياجات التدريبية المعرفية جاءت بمعدل أعلى من الاحتياجات التدريبية المهارية؛ حيث كان المتوسط الحسابي للمحور المعرفي (4.33) وانحراف معياري قدره (0.56)، بدرجة استجابة عالية جداً. في حين كان المتوسط الحسابي للمحور المهارية (3.92)، وانحراف معياري قدره (0.95)، وبدرجة استجابة عالية. بينما بلغ المتوسط الحسابي العام للاستبانة (4.15)، وانحراف معياري قدره (0.65)، وبدرجة استجابة عالية.

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

المحور الأول: الاحتياجات التدريبية المعرفية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيبها تنازلياً لجميع عبارات المحور الأول.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	معياري الحكم
4	أحتاج إلى التدريب لمعرفة طرق تسهيل التعاون الفعال بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة.	4.46	0.68	1	عال جداً
13	أحتاج إلى التدريب لمعرفة تطوير وتنفيذ الدمج في المدرسة.	4.44	0.60	2	عال جداً
14	أحتاج إلى التدريب لمعرفة مسؤوليات وأدوار المديرين في مدارس الدمج.	4.44	0.68	2	عال جداً
7	أحتاج إلى التدريب لمعرفة طريقة إعداد الخطة الإستراتيجية المدرسية السنوية وفق احتياجات جميع فئات الطلبة.	4.42	0.65	4	عال جداً
1	أحتاج إلى التدريب لمعرفة التوجهات والقضايا الحديثة في مجال التربية الخاصة.	4.42	0.72	4	عال جداً
3	أحتاج إلى التدريب لمعرفة التشريعات المحلية المتعلقة بحقوق الطلبة من ذوي الإعاقة.	4.39	0.79	6	عال جداً
10	أحتاج إلى التدريب لمعرفة قيادة اجتماعات الخطة التربوية الفردية.	4.37	0.64	7	عال جداً
5	أحتاج إلى التدريب لمعرفة كيفية مساعدة المعلمين على الشعور بالثقة وتشجيعهم وتحفيزهم لتعليم جميع الطلبة.	4.34	0.78	8	عال جداً
2	أحتاج إلى التدريب لمعرفة فئات وتصنيفات ذوي الإعاقة.	4.31	0.77	9	عال جداً
6	أحتاج إلى التدريب لمعرفة القوانين واللوائح التي تتناول الدمج.	4.29	0.77	10	عال جداً
11	أحتاج إلى التدريب لمعرفة أنواع التقييمات لتحديد الأهلية للتعليم الخاص.	4.24	0.80	11	عال جداً
12	أحتاج إلى التدريب لمعرفة تفسير نتائج التقييمات المستخدمة لتحديد الأهلية للتعليم الخاص.	4.22	0.81	12	عال جداً
9	أحتاج إلى التدريب لمعرفة التوصيات التعليمية التي تساعد المعلمين في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة.	4.17	0.85	13	عالٍ
8	أحتاج إلى التدريب لمعرفة طريقة الإشراف على إدارة فصول ذوي الإعاقة.	4.14	0.86	14	عالٍ
	المتوسط العام للمحور	4.33	0.56		عال جداً

وهي: "أحتاج إلى التدريب لمعرفة تطوير وتنفيذ الدمج في المدرسة"، و"أحتاج إلى التدريب لمعرفة مسؤوليات وأدوار المديرين في مدارس الدمج" بمتوسط حسابي (4.44). وجاءت العبارتان "أحتاج إلى التدريب لمعرفة طريقة إعداد الخطة الإستراتيجية المدرسية السنوية وفق احتياجات جميع فئات الطلبة" و"أحتاج إلى التدريب لمعرفة التوجهات والقضايا الحديثة في مجال التربية الخاصة" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.42).

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام لمحور الاحتياجات المعرفية بلغ (4.33)، وهي قيمة عالية جداً، كما تراوحت درجة الاستجابة لعبارات هذا المحور بين درجة عالية جداً إلى درجة عالٍ. أما العبارات الأكثر احتياجاً هي العبارات (4-13-14-7-1). حيث جاءت العبارة رقم (4) وهي "أحتاج إلى التدريب لمعرفة طرق تسهيل التعاون الفعال بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.46). وجاءت العبارتان (13-14) في المرتبة الثانية،

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية المهنية:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيبها تنازلياً لجميع عبارات المحور الثاني.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مقياس الحكم
8	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة بناء مجتمع تعاوني.	4.05	1.01	1	عالٍ
11	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة التعاون والتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.	4.02	0.96	2	عالٍ
1	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة حل المشكلات.	4.02	0.97	2	عالٍ
2	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة اتخاذ القرار.	3.98	0.94	4	عالٍ
9	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة تقديم ملاحظات للمعلمين.	3.97	1.03	5	عالٍ
7	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة إعداد ميزانية المدرسة بما يتلاءم مع برامج التربية الخاصة.	3.93	1.13	6	عالٍ
6	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة تقييم أداء المعلمين.	3.90	1.09	7	عالٍ
3	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة بناء العلاقات مع جميع المعلمين.	3.90	1.11	7	عالٍ
4	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارات التواصل.	3.88	1.10	9	عالٍ
10	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة الاستماع للمعلمين.	3.85	1.05	10	عالٍ
5	أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة وضع الجدول الدراسي.	3.66	1.18	11	عالٍ
	المتوسط العام للمحور	3.92	0.95		عالٍ

ويمكن أن يُعزى سبب الاستجابة العالية في محوري الاحتياجات التدريبية المعرفية والمهارية إلى النقص الكبير في حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال الدمج لدى المديرين، حيث أظهرت النتائج أن نسبة المشاركين الذين حضروا أقل من 5 دورات تدريبية بلغت 54.4٪، بينما بلغت نسبة المشاركين الذين لم يحضروا أي دورة تدريبية 22٪. وهذا يشير إلى احتياجهم للتدريب، وضرورة وأهمية تشجيع المدراء على حضور الدورات التدريبية المتخصصة في مجال الدمج، وذلك لرفع مستواهم المعرفي والمهاري في قيادة مدارس الدمج في التعليم العام. وتوضح النتائج أن عبارات الاحتياج إلى التدريب

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لمحور الاحتياجات المهنية بلغ (3.92)، وهي قيمة عالية، والاستجابة لعبارات هذا المحور كان على درجة عالٍ. أما العبارات الأكثر احتياجاً هي العبارات (8-11-1) في مقدمة الاحتياجات التدريبية المهنية. حيث جاءت العبارة رقم (8) وهي "أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة بناء مجتمع تعاوني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.05). وجاءت العبارتان (1-11) في المرتبة الثانية، وهي "أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة التعاون والتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة"، و"أحتاج إلى التدريب لتعلم مهارة حل المشكلات"، بمتوسط حسابي (4.02).

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

للمعلمين، والقدرة على التواصل وتقديم الدعم لأولياء الأمور. بالإضافة إلى دراسة صن وشين (Sun & Xin, 2020) التي بينت ضرورة اكتساب مهارات التعاون وتعزيز ثقافة التعاون في المدرسة لدى المديرين.

وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات التي ذكرت أهمية الحاجة للتدريب على معرفة محتوى التربية الخاصة والدمج (العنزي والعنزي، 2022، DeMatthews et al., 2020) وأهمية الحاجة للتدريب على المعرفة بالسياسات والتشريعات واللوائح وقوانين التربية الخاصة (العنزي والعنزي، 2022، Christensen et al., 2013; Pregot, 2022) والقدرة على التدريب للتأثير على مشاعر المعلمين وتحفيزهم وشعورهم بالرضا (Davis & Darling-Hammond, 2012) وأهمية الحاجة إلى التدريب لتعلم مهارة بناء العلاقات مع جميع المعلمين وتعلم مهارات التواصل (الجابري، 2017، Bai & Martin, 2015; Davis & Darling-Hammond, 2012).

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابة مديري مدارس الدمج حول الاحتياجات التدريبية وفق متغيرات: (الجنس - عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية - المرحلة الدراسية - الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان-وتني للتعرف إلى دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حول احتياجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير الجنس. وتم استخدام

لمعرفة طرق تسهيل التعاون الفعال بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، والاحتياج إلى التدريب لتعلم مهارة بناء مجتمع تعاوني، والاحتياج إلى التدريب لتعلم مهارة التعاون والتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة أتت بالمراتب الأولى. ويمكن تفسير تقدم هذه العبارات إلى إدراك المديرين بأن التعاون والتواصل بين جميع العاملين بالمدرسة، وأولياء الأمور يساهم في جعل بيئة المدرسة بيئة شاملة وجاذبة للجميع، يتم فيها تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بشكل أفضل، وتقديم تعليم فعال يلبي احتياجاتهم، ومعرفة ومتابعة تقدم الطلبة ذوي الإعاقة. لذلك قد يكون من المهم أن يكون لدى المدير خلفية معرفية ومهارية لنشر ثقافة التعاون والتواصل بين جميع الأطراف في المدرسة ومع المجتمع المحلي. وهذه النتائج تتفق مع دراسة دياثيوز وآخرون (DeMatthews et al., 2020) التي أكدت على ضرورة اكتساب المديرين القدرات إلى خلق ثقافة مدرسية تعاونية، ودراسة ويستيري وهورنر (Westberry & Horner, 2022) التي ذكرت أن المديرين بحاجة إلى تكوين مجتمع للممارسة؛ حيث تعمل البيئة التعاونية على تعزيز التعلم المشترك وتبادل الخبرات. أيضاً تتفق مع نتائج دراسة ديفيس ودارلينج هاموند (Davis & Darling-Hammond, 2012) التي وضحت أن البرامج التدريبية الناجحة للمديرين ينبغي أن تزود الملتحقين بها بالقدرة على تعزيز وتشجيع التعاون بين المعلمين، والقدرة على تعزيز ودعم التطوير المهني

اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للتعرف إلى دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين تعزى إلى متغيرات الدراسة: (عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية - المرحلة الدراسية للمدرسة - عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

جدول (7): نتائج اختبار مان-وتني للفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

المحور	نوع العينة (الجنس)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الاحتياجات التدريبية المعرفية	ذكر	31	31.79	985.5	378.50	0.392	غير دالة
	أنثى	28	28.02	784.5			
الاحتياجات التدريبية المهارية	ذكر	31	31.68	982.0	382.00	0.421	غير دالة
	أنثى	28	28.14	788.0			
الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج	ذكر	31	31.74	984.0	380.00	0.410	غير دالة
	أنثى	28	28.07	786.0			

يتضح من الجدول (7) أن قيم (ز) غير دالة في المحاور: (الاحتياجات التدريبية المعرفية، الاحتياجات التدريبية المهارية)، وفي الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية في تلك المحاور، تعود لاختلاف متغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المديرين، باختلاف جنسهم، لديهم احتياجات تدريبية مشتركة. فطبيعة العمل القيادي في مدارس الدمج تتطلب مجموعة من المعارف والمهارات المشتركة، بغض النظر عن جنس المدير. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة العنزى والعنزى (2022).

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية:

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاحتياجات التدريبية المعرفية	بين المجموعات	0.97	2	0.48	1.55	0.220	غير دالة
	داخل المجموعات	17.44	56	0.31			

د. عمر العبدالعزیز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

تابع / جدول (8).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاحتياجات التدريبية المهنية	بين المجموعات	2.64	2	1.32	1.50	0.231	غير دالة
	داخل المجموعات	49.19	56	0.88			
الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج	بين المجموعات	1.58	2	0.79	1.90	0.160	غير دالة
	داخل المجموعات	23.29	56	0.42			

واختلفت مع دراسة باي ومارتين (Bai & Martin, 2015) التي بينت أن المدراء التي لديهم خبرة (6-10) سنوات أكدوا أنهم بحاجة إلى تدريب أكثر على جودة التعليم وتطوير البرامج، بينما الذين لديهم خبرة تزيد عن (11) سنة، فقد أعربوا عن احتياجاتهم الملحة إلى تدريب على الدعم المتبادل، في حين أن الذين لديهم خبرة سنة أو أقل أعربوا عن حاجتهم إلى تدريب على التعليم المناسب للطلبة ذوي الإعاقة.

يتضح من الجدول (8) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (الاحتياجات التدريبية المعرفية، الاحتياجات التدريبية المهنية)، وفي الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية في تلك المحاور، تعود لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العنزى والعنزى (2022)،

الفروق باختلاف المرحلة الدراسية للمدرسة:

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية للمدرسة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاحتياجات التدريبية المعرفية	بين المجموعات	2.11	2	1.05	3.62	0.033	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	16.30	56	0.29			
الاحتياجات التدريبية المهنية	بين المجموعات	1.53	2	0.76	0.85	0.432	غير دالة
	داخل المجموعات	50.30	56	0.90			
الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج	بين المجموعات	1.69	2	0.85	2.04	0.139	غير دالة
	داخل المجموعات	23.18	56	0.41			

للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة

يتضح من الجدول (9) أن قيم (ف) غير دالة في محور: (الاحتياجات التدريبية المهنية)، وفي الدرجة الكلية

الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية للمدرسة التي يعمل بها أفراد العينة. كما يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى 0.05 في محور: (الاحتياجات التدريبية المعرفية) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات

عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور؛ تعود لاختلاف المرحلة الدراسية للمدرسة التي يعمل بها أفراد العينة. وتم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها، كم هو موضح في الجدول التالي:

جدول (10): نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة وفق متغير اختلاف المرحلة الدراسية للمدرسة.

المرحلة الدراسية للمدرسة	المتوسط الحسابي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	الفرق لصالح
المرحلة الابتدائية	4.47		*		المرحلة الابتدائية
المرحلة المتوسطة	4.10				
المرحلة الثانوية	4.51		*		المرحلة الثانوية

* وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المديرين في المرحلة الابتدائية والثانوية لديهم احتياجات تدريبية معرفية أعلى من المديرين في المرحلة المتوسطة. يمكن القول بأن مرحلة الابتدائي والثانوي تتطلب جهداً مضاعفاً من

مديرين المدارس، وأنهم يحتاجون لمستوى متقدم من المعرفة لقيادة مدارسهم. وذلك بسبب طبيعة المرحلة العمرية التي تميز هذه المراحل من خصائص نفسية واجتماعية وتربوية، تتطلب من المديرين معرفة كبيرة لتقديم الدعم والتوجيه لجميع الطلبة والعاملين في المدرسة.

الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج:

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الاحتياجات التدريبية المعرفية	بين المجموعات	2.62	2	1.31	4.65	0.014	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	15.78	56	0.28			
الاحتياجات التدريبية المهارية	بين المجموعات	2.53	2	1.26	1.44	0.246	غير دالة
	داخل المجموعات	49.30	56	0.88			
الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج	بين المجموعات	2.28	2	1.14	2.83	0.067	غير دالة
	داخل المجموعات	22.59	56	0.40			

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم (ف) غير دالة في محور: (الاحتياجات التدريبية المهنية)، وفي الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول احتياجاتهم التدريبية في هذا المحور؛ تعود لاختلاف عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج. مصدر تلك الفروق، كم يوضح الجدول التالي:

جدول (12): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية المتعلقة بمجال الدمج.

عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	أقل من 5 دورات	من 5 دورات فأكثر	لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال	الفرق لصالح
أقل من 5 دورات	4.33				
من 5 دورات فأكثر	4.04				
لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال	4.66		*	لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال	

* وجود فروق دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 في محور الاحتياجات التدريبية المعرفية بين أفراد العينة الذين حضروا (من 5 دورات فأكثر) في مجال الدمج وبين أفراد العينة الذين (لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال)، وذلك لصالح أفراد العينة الذين (لم يحضر أي دورة متعلقة بالمجال). وهذا يدل على أن المديرين الذين لم يحضروا أي دورة تدريبية هم الأكثر حاجة للتدريب والارتقاء بمستواهم المعرفي والمهاري في قيادة مدارس الدمج في التعليم العام. ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية توفر فرصاً للمديرين في تغطية جوانب القصور

المعرفي والمهاري لديهم، وتعطيهم فرص للنمو والتطوير المهني. لذلك لا بد من التركيز على وضع دورات تدريبية بشكل دوري موجه للمديرين، وذلك لمساعدتهم في كيفية قيادة مدارسهم وتحقيق أهداف الدمج.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بما يلي:
1- أهمية حصول المديرين على دورات تدريبية متعلقة بالتربية الخاصة والدمج، وأن تكون هذه الدورات أحد المعايير التي يتم أخذها في الحسبان عند تعيينهم في المدارس.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد. (2019). المشكلات التي تواجه معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (11)، 135-175.

البريقي، فيصل عبدالله راشد؛ والصقر، عبدالعزيز محمد علي. (2018). المعوقات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. *جامعة أسيوط كلية التربية*، 34(5)، 632-676.

البيانات المفتوحة. (2023). *إجمالي الإحصائيات التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة*.

<https://od.data.gov.sa/Data/ar/dataset/total-educational-statistics-for-people-with-special-needs>

الجابري، سلطان محمد. (2017). *الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الملحق بها فصول ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمنطقة مكة المكرمة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، 18(58)، 1-37.

الحصان، بندر. (2020). *معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة* مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 12(3)، 219-254.

حمد، عماد؛ وجلوب، نبراس. (2020). *أهمية التدريب في تنمية الموارد البشرية: الأساليب والوسائل*. مجلة الآداب، 4(134)، 415-428.

الاصقه، عبير. (2019). *الصعوبات التي تواجه الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس الدمج بمدينة الرياض*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 3(6)، 105-144.

2- تصميم برامج تدريبية للمديرين، تتناول

الاحتياجات التدريبية في مجال التربية الخاصة، من محورين رئيسيين: (1) محور معرفي: يركز على معرفة القوانين والتشريعات، ومعرفة طرق تطوير مدارس الدمج، ومعرفة كيف يتم خلق بيئة تعاونية في المدرسة، ومعرفة الأدوار والمسؤوليات في مدارس الدمج في التعليم العام، ومعرفة إعداد الخطة الاستراتيجية للمدرسة، ومعرفة طرق قيادة اجتماعات الخطة التربوية الفردية. (2) محور مهاري: يركز على مهارات التخطيط، والتواصل، والإشراف والمتابعة، واتخاذ القرار، وبناء العلاقات مع مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.

3- تطوير دراسات مستقبلية تساعد في تعزيز فهم

الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام، من خلال:

أ- إجراء دراسة شاملة للاحتياجات التدريبية

لمديري مدارس الدمج، وذلك بتوسيع العينة لتشمل جميع مناطق المملكة العربية السعودية.

ب- تصميم برنامج تدريبي يلبي الاحتياجات

التدريبية التي تم تحديدها، وتطبيقه على عينة من المديرين، وقياس تأثيره على أدائهم في قيادة مدراس الدمج.

د. عمر عبدالعزيز، أ. مها آل طالب، أ. زينب فلاته، أ. سليم المسعودي: الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الدمج في التعليم العام

<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>

وزارة التعليم (2021). *الدليل التنظيمي لإدارة التعليم العام (دليل*

الأهداف والمهام).

<https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3.pdf>

وزارة التعليم (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.*

<file:///C:/Users/alabd/Downloads/%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%20%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9.pdf>

وزارة التعليم (2021). *المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة.*

<https://www.moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/pages/peoplewithspecialneeds.aspx>

وزارة التعليم (2023). *دليل الخطط الدراسية: الإصدار الثالث*

العام الدراسي 1445هـ.

<https://moe.gov.sa/ar/hayyak/Documents/study-plans-guideline.pdf>

وزارة التعليم، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (2015).

إدارة التربية الخاصة.

<https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/AffairsEducationalAssistant/pages/default.aspx>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. DOI: 10.1080/13603110802504903

Bai, H & Martin, S. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243. DOI: 10.1080/13603116.2015.1041567

Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K., & McLeskey, J. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. doi:10.1017/jsi.2018.6

Christensen, J., Siegel Robertson, J., Williamson, R., & Hunter, W.C. (2013). Preparing educational leaders for special education success: Principals' perspective.

العساف، صالح (2019). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.4). دار الزهراء.

عطاوي عصام؛ ترزولت، عمروني حورية (2018). مفهوم الاحتياجات

التدريبية وأساليب وأسس تحديدها في المنظمات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (35)، 843-854.

علي الدين، فردوس مصطفى؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (2022).

تطوير نظم التنمية المهنية لمديري مدارس الدمج بمحافظة دمياط: دراسة حالة. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*، 37، (3)، 1-27.

العنزوي، مطلق مهيل؛ والعنزوي، سلامة عجاج (2022). تقدير

الاحتياجات التدريبية في خطط برامج التأهيل القيادي لمديري مدارس الدمج بدولة الكويت. *المجلة التربوية*، 36، (143)، 11-41.

العوفي، سالم حميدان (2020). مستوى الحاجات التدريبية لدى

معلمي مدارس الدمج بمكة المكرمة من وجه نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4، (13)، 99-121.

الغامدي، خلود، والحري، رباب (2022). دور القيادة المدرسية في

تطبيق برنامج صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (2)، 489-515.

المصري، إيهاب عيسى؛ وعامر، طارق عبد الرؤوف (2019).

التدريب والاحتياجات التدريبية. المكتب العربي للمعارف.

الموسى، ناصر (2010). *تجربة المملكة العربية السعودية في مجال*

دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس

التعليم العام (قصة نجاح). مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الناصر، يزيد (2022) *القيادة المدرسية في مدارس التعليم الشامل.*

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء (2023). *نظام حقوق الأشخاص*

ذوي الإعاقة.

- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73.
- Moore, S. D. (2020). *Examining principals' perceptions of their preparedness for special education leadership: A mixed methods approach*. Doctoral dissertation, Tarleton State University.
- Murphy C. (2018). Transforming inclusive education: nine tips to enhance school leaders' ability to effectively lead inclusive special education programs. *Journal of Education Research and Practice*, 8(1), 87-100. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.07>
- Pregot, M. V. (2021). Principals' Depth of Perception of Knowledge on Special Education Programs: How Much Do They Really Know? *International Journal of Educational Reform*, 30(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1056787920967114>
- Raftis, L. P. (2017). *Principal Readiness for Students with Autism in the Public School Setting: A Study of Self Efficacy and Leadership Practices*. Doctoral dissertation, Manhattanville College.
- Roberts, M. B., & Guerra, Jr. (2017). Principals' perceptions of their knowledge in special education. *Current Issues in Education*, 20(1), 1-16 Retrieved from: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1567>
- Sun A. Q., Xin J. F. (2020). School principals' opinions about special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 105-115. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1681354>
- United Nations (2006). The convention on the rights of people with disabilities. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Wallace. (2018). "Principals Under Pressure": Preparation and Support Can Make a Tough Job Easier. Principals Under Pressure | The Wallace Foundation
- Westberry, L., & Horner, T. (2022). Best Practices in Principal Professional Development. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 19(1), 29-47.
- The Researcher*, 25(1), 94-107.
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001-2011, *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. DOI: 10.1080/13603116.2014.916354
- Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and changing*, 43, 25-45.
- DeMatthews, D. E., Kotok, S., & Serafini, A. (2020). Leadership Preparation for Special Education and Inclusive Schools: Beliefs and Recommendations from Successful Principals. *Journal of Research on Leadership Education*, 15(4), 303-329. <https://doi.org/10.1177/1942775119838308>
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J. and Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58 (5) 539-554. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration: Teaching and program development*, 19, 117-132.
- Grissom J. A., Egalite A. J., Lindsay C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Lyons, W. (2016). Principal preservice education for leadership in inclusive schools. *The Canadian Journal of Action Research*, 17(1), 36-50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v17i1.242>
- Mbua, E. M. (2023). Principal leadership: raising the achievement of all learners in inclusive education. *American Journal of Education and Practice*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.47672/ajep.1313>

تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد:

«دراسة نوعية»

د. أسيل سليمان السحيباني⁽¹⁾

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر الأهالي حول إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، وذلك لما تقدمه هذه البرامج من فرص لتطوير مهاراتهم الاستقلالية والاجتماعية وزيادة احتمالات توظيفهم. ولتحقيق هذا الهدف، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي النوعي واستخدمت المقابلات شبه المنظمة أداة لجمع البيانات من (8) أسر لأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية. وقد كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة، وأهم يعتبرون هذه البرامج وسيلة لمساعدة أبنائهم على بلوغ أهدافهم التعليمية والوظيفية والاجتماعية حيث أظهرت نتائج الدراسة ثلاثة موضوعات رئيسية وهي معايير القبول وتصميم البرامج ومخرجات التعلم. وقد أوضح الأهالي أن معايير القبول في البرامج يجب أن تناسب القدرات الفردية للطلاب، وأن تصميم البرامج يجب أن يكون مرناً ومتكيفاً مع احتياجات الطلاب المتنوعة، وأن مخرجات البرامج يجب أن تمنح أبناءهم فرص عمل وتعزز استقلاليتهم وثقتهم بأنفسهم. واستناداً إلى النتائج، قدمت الدراسة بعض التوصيات لتطوير البرامج التعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: تصورات الأهالي، التعليم الجامعي، الإعاقة الفكرية، اضطراب طيف التوحد، البحث النوعي.

Parent's Attitudes towards Establishing Higher Education Programs for Their Children with Intellectual Disability or Autism: A Qualitative Study

Dr. Aseel Sulaiman Al-Suhaibani⁽¹⁾

Abstract: Higher education offers opportunities for students with intellectual disabilities or autism to enhance independent and social skills and increase their employment opportunities. As a result, this study aimed to explore parent's attitudes towards the establishment of university education programs for their children who have intellectual disabilities or autism. A qualitative descriptive approach was employed, and data were collected through semi-structured interviews with 8 families of children with intellectual disabilities or autism from different regions in Saudi Arabia. The results of the study showed that parents have positive attitudes towards the establishment of university education programs for their children with disabilities, as they believe that these programs will help them achieve their educational, vocational, and social goals. The study results demonstrated three main themes: admission requirements, program study plan, and program outcomes. Parents explained that the admission criteria for these programs should take into account the individual abilities of students and focus on developing their skills and abilities in various areas. Parents also emphasized the importance of designing flexible and adaptable programs aligned with the students' needs. Regarding the outcomes of the programs, parents expected that these programs would contribute to their children's employment and improve their ability for independence and self-determination.

Keywords: parents' attitudes, high education, intellectual disability, autism, qualitative study.

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

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

البريد الإلكتروني: E-mail: asuhaibani@KSU.EDU.SA

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

مقدمة الدراسة:

وتطويرها بما يخدم مصلحة ذوي الإعاقة.

تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيق حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتمكينهم من الاندماج والمساواة في المجتمع، وذلك بالتزامها بالمعاهدات والاتفاقيات الدولية التي تضمن هذه الحقوق، وبإصدارها الأنظمة المحلية. حيث تمت الموافقة على نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الذي صدر بقرار مجلس الوزراء رقم (110) وتاريخ 6/2/1445هـ، والذي ينص على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات كافة أسوة بغيرهم دون تمييز (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023). وهذا يتماشى مع رؤية السعودية 2030 التي تولي الأشخاص ذوي الإعاقة اهتمامًا خاصًا في جميع برامجها (رؤية السعودية 2030، 2016). ومن أهم هذه البرامج برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يهدف إلى توفير تعليم عالي الجودة للجميع وتقديم الدعم اللازم للطلبة ذوي الإعاقة، وذلك برفع نسبة التحاقهم في المؤسسات التعليمية من 1.4% عام 2019 إلى 20% في عام 2025 (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021). وقد أظهرت الإحصائيات الصادرة عن هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة تحسُّنًا في واقع تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات؛ إذ بلغ عددهم 5681 طالبًا وطالبة بمختلف أنواع الإعاقة، وكانت نسبة ذوي الإعاقة البصرية 31% وذوي الإعاقة الحركية 26.2% (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، 2023). ولكن لا يزال هناك تحديات تواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في

من أجل ضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في المجتمع والاستفادة من الخدمات المقدمة إليهم مساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، أولت المجتمعات الدولية والمنظمات العالمية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم الشامل، ودعمت مؤسسات المجتمع المدني في تطبيقه وتنفيذه على أرض الواقع (Thompson et al., 2018). ولكون التعليم الجامعي جزءًا أساسيًا في نظام التعليم، أكدت القوانين العالمية ضرورة تقديم الفرص التعليمية في مرحلة التعليم الجامعي لجميع الطلبة دون استثناء أو تمييز بسبب الإعاقة (Kelley & Westling, 2000; Paul, 2019). وفي هذا السياق جاء قانون فرص التعليم العالي ليدعم مبدأ العدالة في توفير فرص التعليم الجامعي لجميع الطلبة (Higher Education Opportunity Act, 2008). كما جاءت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة - التي تعدّ معاهدة دولية لحقوق الإنسان صادرة عن الأمم المتحدة - لتضمن حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم والعيش المستقل والاندماج في المجتمع، وحققهم في عدم التمييز (الأمم المتحدة، 2006). وبالإضافة إلى ذلك، تهدف معاهدة مراكش إلى تحقيق مبدأ المساواة وتعزيز المشاركة الكاملة للأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع من خلال ضمان وصولهم إلى قراء المطبوعات (Marrakesh Treaty, 2013). وقد وقعت المملكة العربية السعودية هذه الاتفاقيات لتواكب التوجهات الحديثة ولتحسين الأنظمة

الدراسة إلى معرفة تصورات الأهالي نحو إنشائها في الجامعات والكليات المحلية لأبنائهم من ذوي الإعاقة. مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ينص في المادة الثانية على مبدأ عدم التمييز بسبب الإعاقة، ويؤكد أهمية تكافؤ الفرص وتقديم جميع الخدمات لذوي الإعاقة بمساواة مع غيرهم (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023)، إلا أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات في الالتحاق بالمرحلة الجامعية؛ فبحسب بيانات المرصد الوطني للعمل، فإن نسبة ذوي الإعاقة الفكرية الحاصلين على دبلوم متوسط أو مشارك أو بكالوريوس لا تتجاوز (0.91%) (المرصد الوطني للعمل، 2023)، مقابل 72,710 شخص من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد (الهيئة العامة للإحصاء، 2017) لذا؛ على الجامعات والكليات التقنية زيادة فرص القبول لهذه الفئة، وإنشاء برامج تعليمية تناسب احتياجاتهم وقدراتهم (Grigal et al., 2021).

وبما أن الأهالي جزء مهم في العملية التعليمية والتأهيلية (Francis et al., 2020)؛ سعت هذه الدراسة لمعرفة تصوراتهم نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، وذلك لتقديم تصور مقترح لهذه البرامج التعليمية يركز على خبرات الأهالي في مرحلة التعليم العام. ويسعى هذا التصور لتجنب أي تحديات واجهت الأهالي في مرحلة

الالتحاق بالتعليم الجامعي، إذ تقتصر الإعاقات المقبولة على الإعاقة البصرية والسمعية وصعوبات التعلم والإعاقة الصحية والبدنية (الدوسري، 2016).

في ضوء الممارسات العالمية، تلقى الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد فرصة للالتحاق بالتعليم الجامعي أسوة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة وذلك بموجب قانون فرص التعليم الجامعي الذي صدر عام 2008 والذي أتاح لهم الانضمام إلى الجامعات بواسطة برنامج الانتقال الشامل (Comprehensive Transition Program - CTP) حتى لو لم يحصلوا على شهادة الثانوية العامة (Think College, 2021). حيث صمم هذا البرنامج بهدف تحقيق التحصيل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي وتنمية المهارات الاستقلالية والمناصرة الذاتية للطلبة، وذلك لتأهيله لسوق العمل بمهارات مهنية عالية (U.S. Department of Education, 2015). ففي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد حالياً 312 جامعة وكلية تستقبل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية (Grigal et al., 2022). وقد أثبتت الدراسات النتائج الإيجابية لهذا البرنامج، من حيث زيادة نسبة توظيف ذوي الإعاقة الفكرية، وتحسين المهارات الاستقلالية ومهارة تقرير المصير، وتعزيز الدافعية وجودة المهارات الاجتماعية (Migliore, et al., 2009; Pascarella & Terenzini, 2005; Sachs & Schreuer, 2011). ولعدم وجود مثل هذه البرامج في المملكة العربية السعودية، تهدف هذه

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

وذلك لتقديم تصور مقترح لهذه البرامج ينطلق من خبرات الأهالي في مرحلة التعليم العام، ويسهم في تحسين طبيعة الخدمات التعليمية. وتشكل هذه الدراسة مساهمة في المكتبة العربية التي تفتقر إلى الدراسات المتعلقة بالتعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في البيئة المحلية والإقليمية.

الأهمية التطبيقية: تهدف هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح للبرامج التعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، يستند إلى خبرة الأهالي في تعليم أبنائهم، وذلك لمساعدة صانعي القرار في إنشائها. كما تساهم في تقويم الخدمات الانتقالية والممارسات التعليمية في برامج تعليم المرحلة الثانوية حتى تتماشى مع التصور المقترح للبرامج التعليمية في المرحلة الجامعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تركز هذه الدراسة على معرفة تصورات الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

الحدود المكانية: تقتصر عينة الدراسة على الأهالي المقيمين في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال العام الهجري 1445هـ.

الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على الأهالي الذين

التعليم العام، وإلى توافق هذه البرامج مع الخبرات التعليمية المقدمة للطلبة، وإلى توفير فرص جديدة تلبي احتياجاتهم وقدراتهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: "ما تصورات الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد؟".

هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لمعرفة تصورات الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في جانبين أساسيين:

الأهمية النظرية: تهدف هذه الدراسة إلى إبراز أهمية تطبيق المادة الثانية والمادة الثامنة من نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، اللتين تضمنان حقهم في الحصول على تعليم وتدريب يناسبان قدراتهم واحتياجاتهم في جميع المراحل، وذلك في بيئات تعليمية وتدريبية تحققان تكافؤ الفرص وعدم التمييز بسبب الإعاقة، وتمكنانهم من المشاركة الكاملة والفعالة في المجتمع (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، 2023). كما تسعى هذه الدراسة لمعرفة آراء الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد،

د. أسيل سليمان السحبياني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

وأجرى هيننجر وتايلور (Henninger & Taylor, 2014) دراسة استطلاعية لمعرفة تصورات الأهالي لمعايير النجاح في البرامج التعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. واستخدما استبانة إلكترونية شارك فيها 198 من أهالي لأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. وكشفت النتائج أن الأهالي يعتبرون أن النجاح في الانتقال إلى مرحلة البلوغ يتضمن الاستقلالية والخروج من منزل الأسرة، وبناء علاقات مع أقرانهم، والمشاركة في العلاقات المجتمعية.

وأجرت ياربرو وآخرون (Yarbrough et al., 2014) دراسة استطلاعية لمعرفة تصورات الأهالي للبرامج التعليمية في الجامعات والمخصصة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ورغبتهم في انضمام أبنائهم إليها بعد التخرج من المرحلة الثانوية. واستخدموا استبانة إلكترونية تتألف من أسئلة مفتوحة ومغلقة تستهدف ثلاثة محاور أساسية: آمال الأهالي وتصوراتهم وتوقعاتهم تجاه هذه البرامج وشارك في الدراسة 17 مشاركاً. وأوضحت النتائج أن الأهالي يرون أهمية تضمين الالتحاق بالجامعة هدفاً في الخطة التربوية الفردية في المرحلة الثانوية، وأنهم يحتاجون إلى زيادة وعيهم عن هذه البرامج وأهليتها للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

وأجرى شين وآخرون (Sheen et al., 2017) دراسة استطلاعية لمعرفة وجهات نظر أولياء الأمور بشأن

(Athamanah et al., 2020; Cai & Richdale, 2016; Ressa, 2022)، والتحديات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة (Zeedyk et al., 2016؛ غنيم وآخرون، 2016). وبحث بعض الدراسات في اتجاهات الطلبة غير ذوي الإعاقة نحو إدماج أقرانهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في الجامعة (الخالدي، 2022؛ الذورة وآخرون، 2016؛ Harnek Kegan et al., 2022; Ryan et al., 2017; (الديجاني، 2022؛ العاصم، 2022؛ العتيبي وعليوات، 2023؛ Carey et al., 2022). أما فيما يتعلق بتصورات الأهالي، فقد كانت الدراسات المتاحة قليلة. وفي ما يلي عرض للدراسات السابقة التي تناولت تصورات الأهالي والبرامج التعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

أجرت قريبن وآخرون (Griffin et al., 2010) دراسة لمعرفة العوامل التي تؤثر في قرار الأهالي نحو انضمام أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية إلى البرامج التعليمية في الجامعة. واستخدموا استبانة شارك فيها 108 من الأهالي لأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية في سن المراهقة. وأظهرت النتائج أن أكبر المؤثرات في قرار الأهالي هي القلق على سلامة أبنائهم وعدم وجود دعم وتوضيح كاف من المعلمين لخيارات التعليم الجامعي لأبنائهم. وأوضحت النتائج أيضاً أن الأهالي يرون أن أهم ميزة لهذه البرامج هي تأهيل أبنائهم لسوق العمل وضمان توظيفهم بعد التخرج.

التعليمية المخصصة لهم في الجامعات. واستخدموا 58 مقابلة مع أولياء الأمور لأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية انضموا إلى إحدى الجامعات الأمريكية. وأسفرت النتائج عن ردود فعل إيجابية من الأهالي بشأن تطور أبنائهم الأكاديمي ومهاراتهم الاستقلالية بفضل هذه البرامج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات الأهالي نحو البرامج التعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، يتضح أنه لا توجد دراسات عربية تتعلق بهذا الجانب، وخاصة لأهالي الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. كما أن الدراسات الأجنبية التي اطلع عليها لم تبحث في توجهات الأهالي نحو إنشاء هذه البرامج وتصورتهم نحو تصميمها، حيث ركزت هذه الدراسات على تصورات الأهالي عن هذه البرامج وعوامل النجاح بها قبل انضمام أبنائهم إليها (Griffin et al., 2010; Yarbrough et al. 2014) أو على خبرات الأهالي خلال انضمام أبنائهم لهذه البرامج (Henninger & Taylor, 2020; Agarwal et al., 2020) أو على النتائج المتوقعة من هذه البرامج (Sheen et al., 2018; Miller et al., 2017). أما بما يخص المنهجية البحثية فمعظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات (Griffin et al., 2010; Henninger & Taylor, 2014; Yarbrough et al. 2014; Sheen et al., 2017; Miller et al., 2018). كما أن عينة الدراسة للدراسات السابقة

الكفاءات الشخصية التي يجب أن يمتلكها الطالب ذو الإعاقة الفكرية للالتحاق بالبرامج التعليمية في المرحلة الجامعية. واستخدموا استبيان دلفي من ثلاث جولات، تتكون من مقابلات تحتوي على أسئلة مفتوحة لجمع بيانات وصفية، ثم استبانة للجولتين الثانية والثالثة لجمع بيانات كمية، وشارك في الدراسة 29 مشاركًا. وكشفت النتائج أن هناك ثلاثين كفاءة شخصية على الطالب ذي الإعاقة الفكرية تحقيقها للالتحاق بهذه البرامج والنجاح فيها، ومن أهمها القدرة على اتباع التعليمات والاستيضاح والمهارات الاستقلالية وتحمل المسؤولية ومهارات تقرير المصير.

وأجرت ميلر وآخرون (Miller et al., 2018) دراسة نوعية لمعرفة النتائج المرغوب فيها والمتوقعة من الأهالي للبرامج التعليمية في المرحلة الجامعية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. واستخدموا مقابلات مع 23 أسرة لأبناء انضموا إلى أحد هذه البرامج. وأظهرت النتائج أن الأهالي رأوا نتائج إيجابية لانضمام أبنائهم إلى هذه البرامج، مثل: زيادة المهارات الاستقلالية والاجتماعية وفرص الدمج المجتمعي للطلبة، وتحسُّن المهارات الاجتماعية ومهارات تقرير المصير وصورة الذات للأهالي.

وأجرت أغاروال وآخرون (Agarwal et al., 2020) دراسة وصفية نوعية لاستيضاح تجربة الأهالي فيما يخص اكتساب أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات أكاديمية وشخصية نتيجة انضمامهم إلى برامج تعليمية مخصصة لذوي الإعاقة الفكرية من خلال البرامج

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

المنظمة للحصول على فهم أعمق لتجارب أفراد العينة
(Patton, 2014).
مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أهالي الأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، الذين تزيد أعمار أبنائهم من الجنسين على 13 عامًا. واستخدمت الدراسة طريقة الاختيار القصدي لاختيار أفراد العينة الذين يستوفون شروط الانضمام إلى الدراسة (Padgett, 2016). وهذه الشروط هي: (1) أن يكونوا من أهالي الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. (2) أن تكون أعمار أبنائهم أكبر من 13 سنة. (3) أن يكون أبنائهم قد تلقوا خدمات تعليمية أو تأهيلية في المملكة العربية السعودية. ويوضح الجدول رقم (1) المعلومات الديموغرافية للمشاركين في الدراسة، ولحفظ سرية وخصوصية المشاركين أعطوا الرمز (م) بدلاً من ذكر أسمائهم أو بياناتهم الشخصية.

كانت محدودة لأهالي الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (Griffin et al., 2010; Yarbrough et al., 2014; Sheen et al., 2017; Miller et al., 2018; Agarwal et al., 2020) لذا ستضيف هذه الدراسة المعرفة المتعلقة بتصورات الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية جامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد وتعزيز جانب الدراسات العربية تجاه هذا الموضوع.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم تطبيق المنهج الوصفي النوعي في هذه الدراسة كونها تسعى للفهم العميق لتوجهات الأهالي لإنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. وهذا المنهج مناسب لهذه الدراسة لأنه يوضح معنى مشكلة الدراسة من منظور العينة وبناءً على خبراتهم (العبد الكريم، 2020؛ Denzin & Lincoln, 2017). حيث تم توظيف المقابلات شبة

الجدول رقم (1): المعلومات الديموغرافية للمشاركين.

رمز المشارك	المنطقة الإدارية	نوع الإعاقة	العمر	الجنس	الخدمات المقدمة حالياً
م1	منطقة القصيم	إعاقة فكرية	13	ذكر	ملتحق في المرحلة المتوسطة
م2	منطقة القصيم	اضطراب طيف التوحد	23	ذكر	ملتحق بمركز تأهيل مهني
م3	منطقة القصيم	اضطراب طيف التوحد	20	أنثى	أنهت التعليم الثانوي ولم تلتحق بمهنة
م4	المنطقة الشرقية	إعاقة فكرية	21	ذكر	تأهيل مهني
م5	منطقة القصيم	إعاقة فكرية	21	ذكر	أنهى التعليم الثانوي ولم يلتحق بمهنة
م6	منطقة الرياض	اضطراب طيف التوحد	26	ذكر	موظف
م7	منطقة الرياض	إعاقة فكرية	20	ذكر	موظف
م8	المنطقة الشرقية	اضطراب طيف التوحد	20	ذكر	أنهى التعليم الثانوي ولم يلتحق بمهنة

أدوات الدراسة:

معلومات من أهالي ذوي خلفيات ثقافية وتعليمية متنوعة (Korstjens & Moser, 2018). وكما قال كروسويل وبوث (Creswell & Poth, 2016)، فإن مشاركة المشاركين في استجاباتهم ومرئياتهم على البيانات التي جُمعت تساعد على ضمان المصداقية في الأبحاث النوعية. وفي هذه الدراسة، عُمل على مشاركة البيانات التي جُمعت مع بعض أفراد العينة بعد المقابلة لرفع مستوى المصداقية. الاعتمادية:

يقصد بالاعتمادية في البحوث النوعية بالاتساق في النتائج إذا أعيد إجراء الدراسة، ولزيادة الاعتمادية، يجب أن تكون إجراءات الدراسة وتحليل البيانات واضحة (Grossoehme, 2014). وفي هذه الدراسة، شُرحَت إجراءات الدراسة بتفاصيل واضحة لزيادة الاعتمادية. تحليل البيانات:

استخدمت هذه الدراسة التحليل المفاهيمي (thematic analysis) لتحليل البيانات إلى عناصر أو فئات أساسية مرتبطة ببعضها. وفي البداية، قُرِغَت استجابات المشاركين في الدراسة وقُرِغَت مرارًا لتدوين الملاحظات الأساسية. ثم رُمِزَت البيانات وصُنِفَت في فئات محددة بناء على العناصر المشتركة بينها. وأخيرًا، سُمِيت هذه الفئات الأساسية بما يعبر عن البيانات التي تضمها والنقاط المشتركة بينها. وبعد ذلك كُتبت نتائج الدراسة بشكل سردي ومتسلسل.

استعانت الدراسة الحالية بالمقابلات شبه المنظمة لتمكين أفراد العينة من التعبير عن خبرتهم أو تصورهم لموضوع الدراسة، مع إمكانية توجيههم والحوار معهم من الباحث (Denzin & Lincoln, 2017). في البداية، وُضع بروتوكول للمقابلة يشمل هدفها ومحاورها وكيفية إجرائها، والتأكيد على سرية بيانات المشاركين وحقهم في الانسحاب من المشاركة في أي وقت دون أن يتأثروا سلبًا هم أو أبنائهم. وبسبب توزيع أفراد العينة في مناطق مختلفة، أُجريت المقابلات هاتفيًا، واستمرت كل مقابلة قرابة ساعة ونصف. كما اشتملت أسئلة المقابلة معرفة الفرص التعليمية التي انضم لها الأبناء سابقًا وآليات اختيار هذه البرامج، ورؤية وتصورات الأهالي نحو فرص التعليم القادمة وبالأخص المتعلقة بالمرحلة الجامعية. كما تضمنت الأسئلة معرفة التحديات التي واجهت الأهالي في حصول أبنائهم على التعليم وكيفية التغلب عليها. وأخيرًا ناقشت أسئلة المقابلة الدعم المطلوب لاستحداث برامج التعليم الجامعي ولتحقيق أهدافها للأبناء من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

المصداقية:

المصداقية في البحوث النوعية هي مدى ملاءمة أدوات الدراسة وعينتها وتحليلها مع غرضها؛ مما يجعل النتائج أكثر مصداقية (Leung, 2015). ولزيادة المصداقية؛ استخدمت استراتيجية التثليل؛ حيث تم جمع

د. أسيل سليمان السحبياني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد تفريغ وتحليل بيانات المقابلات، تبينت تصورات الأهالي نحو إنشاء برامج تعليمية في المرحلة الجامعية لذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد التي تمثلت في ثلاثة مواضيع رئيسية: معايير القبول في هذه البرامج، تصميم البرامج، مخرجات البرامج. ويمكن توضيح استجابات المشاركين على النحو الآتي:

معايير القبول:

أكد الأهالي أهمية متطلبات الانضمام إلى هذه البرامج ومعايير القبول، وأعربوا عن خوفهم من أن تكون هذه البرامج مخصصة فقط للأقسام النسائية في الجامعات؛ ما يمنع أبناءهم الذكور من الانضمام إليها. فقد قالت م5: "للأسف أبني ما قدر يكمل تعليمه في مركز الرعاية النهارية في مدينتنا بعد ما كمل 12 سنة، بسبب أن المركز القائمين عليه معلمات". وأيدتها م8 بقولها: "للأسف ولدي طلعه من المركز بعد ما كبر لأن اللي يدرسونه بنات ورفضت الإدارة يكمل معهم". هذا يوضح أن هناك ضرورة لتوفير فرص التعليم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد لكلا الجنسين دون تفریق، لأن ذلك يساعد على تكاملهم في بيئة تعليمية متنوعة وينمي مهارات التعامل مع الجنسين؛ مما يعزز التفاعل الاجتماعي ويحقق أهداف التكامل في المجتمع.

كما أوضحت النتائج أن شرط التعليم العام أو شهادة الثانوية قد يمنع كثيرًا من طلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو

اضطراب طيف التوحد من الالتحاق ببرامج التعليم الجامعي. لذلك؛ ينبغي إلغاء هذه الشروط وإتاحة الفرص للطلبة الذين وصلوا إلى سن الجامعة دون النظر إلى خلفيتهم التعليمية السابقة، لضمان تكافؤ الفرص والوصول العادل. فقد قالت م6: "ولدي ما انضم للتعليم العام لأن قدراته في الكتابة والرياضيات ضعيفة فما قبلته مدارس التعليم العام وتم تحويلي لمعاهد التربية الفكرية وما فضلتها. بعدها سافرت معاه ودرس في الأردن حتى صف ثالث ابتدائي، بس اضطريت أرجع لظروفي الأسرية وما كمل ولدي تعليمه". وتتفق معها م7 إذ ذكرت أنها تحشى أن هذه البرامج تتطلب شهادة إتمام التعليم العام والتي لم يحصل عليها ابنها إذ ذكرت: "ولدي معه مشاكل صحية فما استقبلته أي مدرسة ولا حتى معهد التربية الفكرية، فاضطريت أنا أجلسه بالبيت وأعلمه. الآن هو موظف الحمد لله لكن إذا التحاقه للجامعة بيلزمه شهادة من المدارس فهذه مشكلة!".

كما أكد المشاركون أهمية وضوح وشفافية المعايير والمتطلبات لتزويد الطلبة وأولياء الأمور بإرشادات واضحة تساعدهم على الحصول على هذه الفرص التعليمية. فوضوح معايير القبول في الجامعات له أهمية كبيرة لأسباب عدة، فهو يسهم في تحقيق مزيد من العدالة في عملية القبول وتعزيز فرص التكافؤ، إذ يمكن للطلبة من مختلف الخلفيات والتحصيل العلمي أن يعرفوا المعايير المطلوبة؛ مما يقلل من احتمالية التحيز. بالإضافة إلى ذلك،

ضرورة تعزيز مهارة تقرير المصير للأبناء في هذا العمر حيث ذكرت م4: "هذه البرامج لازم تكون مبنية على المهارة أكثر من المعرفة والعلوم". وقالت م7: "لابد من تفعيل مهارات تقرير المصير لذوي متلازمة داون في هذه البرامج، لأن الولد نفسه لازم يكون مدرك للمهارات اللي يتقنها ووش يجب من مواد ووش يكره، يعني لازم هو يعرف كيف يختار!".

وبالإضافة إلى ذلك، شدد الأهالي على بناء الخطة الدراسية والانضمام إلى تخصص يتوافق مع ميول الطالب ورغباته دون إلزامه بتخصصات معينة. وفي حال رغب الطالب بتخصص لا يتوافق مع قدراته، فيمكنه الالتحاق بمقررات من التخصص المرغوب فيه بصفة طالب مستمع، دون تضمين درجة المقرر في السجل الأكاديمي. فقد قالت م4: "الخطة الدراسية للطالب لازم تكون مبنية على ميول الطالب أولاً ثم قدراته".

اتفق المشاركون على أهمية أن تدعم هذه البرامج مبادئ الدمج المجتمعي قبل الأكاديمي. وأكدوا أهمية أن تكون الخطط الدراسية مشابهة للخطط الدراسية لغير ذوي الإعاقة، لتعزيز شعور العدالة والتكافؤ للطلبة ذوي الإعاقة. إذ إن الأهالي يريدون أن يكون جدول الحضور للجامعة مقارباً لجدول أقرانهم في الجامعة، فقد قالت م6: "يهمني مرة شعور ولدي أنه مساوي لأخواته لما يروحون للجامعات، يهمني يكون عنده جدول ومقررات ومحاضرات وينتقل بين القاعات". وأشارت م5 إلى

إن وضوح المعايير يساعد الطلبة في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مساراتهم التعليمية. فقد قالت م6: "كنت اعمل على هذا المشروع لمدة عشر سنوات ورأيت هناك تجربتين لتدريس طلبة اضطراب طيف التوحد في جامعتين سعوديتين، لكن معايير القبول مو واضحة ولا قدرت أسعى بانضمام ولدي".

تصميم البرامج:

أظهرت النتائج أن المشاركين يؤكدون أهمية مراعاة القدرات الفردية للطلبة للانضمام إلى البرنامج، وذلك من خلال إنشاء خطط تربوية فردية تنمي قدراتهم وتعالج نقاط ضعفهم. فقد قالت م3: "بنتي مهاراتها الفنية بالتقنية عالية جداً لكن للأسف المدارس ما نمّت هذه المهارة عندها، والآن لو أقدر أدخلها للجامعة ودي تكون بتخصص فنون وإلا تصاميم يصقلون مهاراتها". وبالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية للطلبة، أكد الأهالي ضرورة أن تكون هذه البرامج متوافقة مع خبرات التعليم السابقة للأبناء، سواء كانت أكاديمية أو مهنية، حيث أشارت م5: "يوجد فجوات بين كل مرحلة تعليمية مر فيها ابني والي بعدها، فهذه البرامج لازم تكون متممة بتطوير المهارات ومتممة بجبر النقص بالتعليم السابق".

كما أوضحت النتائج ضرورة الاهتمام بالجانب السلوكي لهذه البرامج، وأن لا تقتصر على الجانب الأكاديمي فقط، بل تشمل الجانب المهاري والاستقلالي وتعزيز مهارات تقرير المصير. وقد أشارت (م4) و(م7) إلى

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

ذكرت: "لازم تكون الوظيفة متوافقة مع التخصص، ما ودي يدرس فنية مثلاً ويتوظف مراسل أو استقبال!".

ولضمان حصول الطلبة على وظائف بعد تخرجهم، شدد الأهالي على أهمية عقد شراكات واتفاقيات مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص لتوظيف ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد بعد اجتياز هذه البرامج. حيث ذكرت م1: "إذا ما كان في إلزام بالتوظيف من قبل الجهات فهذه البرامج بتضيع وقت ولدي". وأيدتها م8 قائلة: "لابد يكون فيه إشراف عليها من جهات مختلفة لضمان جودة البرامج وتحقيق الشراكات وبالتالي أكيد راح تسهم بتوظيفهم".

وعلى الرغم من تشديد الأهالي على ضمان حصول الطالب على وظيفة عند إتمام البرنامج، فإنهم اتفقوا على ضرورة تضمين مهارات التنظيم الذاتي وصقل المهارات الاستقلالية في البرامج التعليمية، لأنها ضرورية للطالب بعد التخرج. فالمهارات الاستقلالية هي جزء أساسي من المهارات التي يجب أن يتقنها الطالب في عمر المرحلة الجامعية، وهي داعم مهم للتفوق الوظيفي والتطور المهني للطالب. حيث ذكرت م7: "الآن ولدي متوظف الحمد لله على الرغم إنه ما درس بالجامعة، بس قبل يتوظف نميت عنده مهارات الاستقلالية وكيف ينظم يومه بالدوام وبعده".

ولسرعة التطور التقني واستمراريته وأهمية تمكّن الأشخاص من كيفية استخدام التقنية؛ فقد شدد الأهالي على أهمية تطوير فهم الطلاب للتقنيات الحديثة وكيفية

ضرورة توفير منح تعليمية لهذه البرامج إن كانت ستكون بمقابل مالي، فقد قالت: "التسهيلات المادية والمنح مهم برضو توفيرها في هذه البرامج".

أخيراً، أبدى المشاركون توافقاً شبه تام على ضرورة توفير هذه البرامج في جميع مناطق المملكة وأن لا تقتصر على الجامعات في المدن الرئيسية. فقالت م8: "مهم جداً جداً مكان هذه البرامج، لأن لو فرضنا إن جامعة سعود عندهم هالبرنامج صعب علي أسفر ولدي لحاله للرياض أو ننقل كلنا كعائلة هناك!". وسلط المشاركون الضوء على المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وأهمية تنفيذ هذه البرامج من خلال الكليات التقنية لأنها موجودة في مناطق المملكة وتقبل الطلبة من فئة الصم، فقد قالت م4: "كنت أتمنى أشوفه بالكليات التقنية مثل ما توفر للطلبة الصم فرصة التحاق". وتتفق معها م1 قائلة: "الكليات التقنية لابد أن تساهم في تطوير الجانب المهني لهم".

مخرجات البرامج:

اتفق معظم المشاركين على أهمية أن تركز مخرجات البرنامج على سوق العمل، وأن أولويتهم هي ضمان مخرجات تعليمية تؤهل أبنائهم للعمل. فهم يريدون أن يكون هناك وظيفة مضمونة لهؤلاء الطلبة عند تخرجهم، وأن تتناسب مع ما درسوه في الجامعة. وهذا ما أكدته م1 حين قالت: "أهم شيء تكون برامج منتهية بالتوظيف، بوضع ولدي وكونه إعاقة عقلية فالوظيفة قد تكون أكثر أهمية من حصوله على درجة تعليم عالي". كما تتفق معها م6 حيث

الإداري المتبع في أنظمة القبول والتسجيل، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة المطيري وآخرون (Almutairi et al., 2020) وبلوتنر ومارشالز (Plotner & Marshall, 2015) التي أكدت دور معايير القبول في تمكين الطلبة ذوي الإعاقة من الالتحاق بالجامعات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا ينبغي اشتراط اجتياز المرحلة الثانوية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، لأنهم يتمتعون بخصائص تعليمية وقدرات عقلية تفرض على مؤسسات التعليم الجامعي عدم مساواة اشتراطات قبولهم في الجامعات مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة أو من ذوي الإعاقات الأخرى. وهذا ما توافق معه العتيبي وعليوات (2023) اللذين أوضحا أن معايير قبول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يجب أن تراعي خصوصية قدراتهم واحتياجاتهم. كما أكدت نتائج الدراسة أهمية تقديم البرامج التعليمية للطلبة من كلا الجنسين وهذا ما يتوافق مع دراسة الديحاني (2022) التي أظهرت رغبة أعضاء هيئة التدريس في توفير خدمات تعليمية متساوية للطلبة ذوي الإعاقة من الذكور والإناث.

إضافة إلى ذلك، تناول الأهالي موضوع تصميم البرنامج، وأشاروا إلى أن المقررات الدراسية يجب أن تراعي قدرات أبنائهم من ذوي الإعاقة واحتياجاتهم. وهذا ما أيدته العتيبي وعليوات (2023) بأن التخطيط الجيد للبرامج التعليمية في الجامعات للطلبة ذوي الإعاقة

تكاملها في بيئة العمل. فجودة الوظائف من الأمور التي أكدوا عليها، وأن جزءاً من تحقيقها يكمن في أن يكون خريج البرنامج قادراً على استخدام التقنية سواء أجهزة الكمبيوتر أو الهاتف المحمول، لأنها أساس مهم في التقديم على الوظيفة. فقد قالت م3: "بنتي ما شاء الله عليها ممتازة بالكمبيوتر، وصايرة شركات تطلبها تصاميم وتدفع لها عليها، فأهم يعرفون بالأجهزة مهم جداً". وأيدها م8 بضرورة إعداد الطلبة تقنياً قبل تخرجهم من هذه البرامج، فقد قالت: "أهم شيء إن ولدي يتوظف، وعشان أضمنها لازم يكون شاطر بالتكنولوجيا وإلا ما راح يحصل وظيفة كويسة".

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات الأهالي نحو استحداث برامج تعليمية جامعية لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد. وقد خلصت الدراسة إلى ثلاثة محاور رئيسة ينبغي الأخذ بها عند تصميم البرامج التعليمية، وهي: معايير القبول، وتصميم البرنامج، ومخرجات البرنامج. وقد أكد الأهالي أهمية هذه المحاور في تلبية احتياجات أبنائهم.

بداية في ما يتعلق بمعايير القبول، فقد أبدى الأهالي اهتماماً بأن تكون متطلبات القبول في الجامعات ملائمة لقدرات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، وأن لا تكون مماثلة لمعايير قبول الطلبة غير ذوي الإعاقة. وهذا يستوجب إجراء تغييرات جذرية في النظام

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

التعليمية (Thorne, 2018). ويهدف هذا التنوع إلى ضمان كفاية الفرص وملاءمتها قدرات الطلبة واحتياجاتهم (Grigal et al., 2019).

وبالإضافة إلى توفر البرامج، أكدت الدراسة الحالية ضرورة توفير الدعم المالي للطلبة الراغبين في الالتحاق بها. ولضمان حصول ذلك، يجب سن قوانين تدعم حق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في الحصول على دعم مالي للتعليم الجامعي، كما ينص على ذلك قانون فرص التعليم العالي (Think College, 2019).

من جهة أخرى، تناولت الدراسة الحالية موضوع مخرجات البرنامج، وأظهرت اتفاق المشاركين على أهمية اتساق مخرجات البرنامج لمتطلبات سوق العمل. وهذا يتطلب تصميم برنامج يلبي احتياجات الطلبة ورغباتهم، ويتسق مع متطلبات سوق العمل، كما أوصت به العتيبي وعلويوات (2023). ومن أهم مخرجات البرامج التعليمية الجامعية لذوي الإعاقة هو الحصول على وظيفة وزيادة مصدر الدخل، كما ذكر ويهمان (Wehman, 2006). وأشارت الرفاعي (2019) إلى الآثار الإيجابية لتهيئة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لسوق العمل خلال التعليم الجامعي، سواء على الطالب نفسه أو على الدولة التي تستفيد من تخفيف العبء الاقتصادي عليها. وقد أثبتت دراسة لومباردي وآخرون (Lombardi et al., 2015) أن التعليم الجامعي يحسن فرص الحصول على وظائف ذات جودة عالية بنسبة 70٪ لذوي الإعاقة الفكرية. وأكدت

الفكرية ضروري لتحقيق أهدافهم. ويجب أن تكون البرامج التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد متناسبة مع تنوع الفروق الفردية والاحتياجات المتمايزة للطلبة (Wehman et al., 2014). ومن المهم أيضًا أن تقدم فرصًا تعليمية في المرحلة الجامعية تتلاءم مع ميول الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم، وتدعم نموهم الشخصي والأكاديمي (الرفاعي، 2019). وقد أكدت جيلسون وآخرون (Gilson et al., 2019) أهمية تضمين أهداف الطلبة الشخصية في الخطط الدراسية واتساقها مع مخرجات البرنامج الجامعي.

وأخيرًا، أبدى الأهالي اهتمامًا بأن تكون الخطط الدراسية لأبنائهم من ذوي الإعاقة متقاربة مع الخطط الدراسية لغير ذوي الإعاقة، وذلك لتعزيز إدماجهم المجتمعي مع أقرانهم. وهذا يعكس أهمية التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، ليس فقط كونه فرصة للاستزادة العلمية، بل فرصة لصقل مهاراتهم الاجتماعية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، من خلال رؤيتهم بصورة مكافئة لأقرانهم من غير ذوي الإعاقة (Martin et al., 2013).

أظهرت الدراسة الحالية أهمية توفر هذه البرامج في مناطق المملكة المختلفة، وسهولة الوصول إليها من قبل الأهالي. وهذا ما تتطابق معه الممارسات العالمية التي تؤكد على ضرورة توفير فرص التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد، بتنوع الخيارات التعليمية بالنسبة لنوع الدرجة ونوع المؤسسة

أهم مخرجات هذه البرامج هو تعلم الطلبة للمهارات التقنية وكيفية تطبيقها في بيئة العمل. ومن المهم أيضًا أن تشمل العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعة استخدام التقنيات، لما لها من دور في زيادة تقدير الذات والاستقلالية للطلاب (Stodden et al., 2006). وقد أثبتت دراسة إفمينوفا وآخرون (Evmenova et al., 2017) أن التقنية تساهم في تنمية المهارات الأكاديمية والاستقلالية للطلاب.

التوصيات

وبناء على نتائج الدراسة الحالية هناك عدد من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تصميم البرامج التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في الجامعات السعودية، وهي:

1- تفعيل القوانين والتشريعات التي تضمن حق ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي، ووضع لائحة تنفيذية لها.

2- توفير فرص برامج تعليمية في الجامعات والكليات التقنية تناسب قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

3- التسويق لهذه البرامج وزيادة وعي الأهالي بأنها حق مشروع لأبنائهم من ذوي الإعاقة.

4- رفع جودة برامج التربية الخاصة في مرحلة التعليم العام لتتلاءم مخرجاتها مع متطلبات التعليم الجامعي لذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد.

الدراسة الحالية ضرورة عقد شراكات مع الجهات الخارجية في سوق العمل لضمان توظيف ذوي الإعاقة. وهذا ما توافق معه العتيبي وعليوات (2023)، اللذين أكدا دور تكامل الجهود بين الجامعة والجهات الخارجية في نجاح البرنامج. كما أن التعاون الداخلي والخارجي للجامعات يساهم في تحقيق التحاق الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد بالجامعات (Plotner & Marshall, 2015).

وأبرزت نتائج الدراسة الحالية أهمية صقل مهارات الطالب الأكاديمية والشخصية كهدف من أهداف البرنامج. وهذا ما تؤيده الدراسات السابقة في المجال، التي ذكرت أن التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة يساهم في رفع مستوى تقدير الذات والمهارات الاستقلالية والاجتماعية (Sears & Sutlec, 2000)، ويدعم تحقيق الاستقلالية وتوفير فرص العمل (Newell, 2017)، وينمي حس الاستقلالية وتشكيل علاقات مع الأقران وأصحاب العمل كما في دراسة جونز وآخرون (Jones et al., 2016) ويعزز التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد فرص التوظيف وتنمية المهارات الاستقلالية (Think College, 2019).

وفي الختام، أبرزت الدراسة الحالية أهمية تضمين ما يدعم وينمي المهارات التقنية للطلبة، باعتبارها من المتطلبات الأساسية للتوظيف. وهذا ما تؤيده دراسة ميلر وآخرون (Miller et al., 2018)، التي أوضحت أن من

د. أسيل سليمان السحيباني: تصورات الأهالي نحو استحداث برامج التعليم العالي لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية...

الخالدي، عادل. (2022). الاتجاهات نحو الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بمستوى المعرفة بحقوقهم لدى طلبة جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية*، 33، 271 - 330.

الدوسري، مبارك. (2016). عوامل الانتقال الناجح للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدرسة إلى العمل. *مجلة العلوم التربوية*، (3). 212 - 242.

الديجاني، منال. (2022). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والتدريب نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العالي "التربية الأساسية أنموذجاً". *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 13، 1 - 29.

الذروة، مبارك؛ الدوخى، فوزي؛ واليوسف، هيفاء. (2016). آراء عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية نحو مشكلات دمج زملائهم ذوي الإعاقة. *العلوم التربوية*، 24(4). 219 - 257.

الرفاعي، عالية. (2019). مشكلات الطلبة ذوي الإعاقة في جامعة دمشق من وجهة نظرهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 17(2). 167-206.

العاصم، خالد. (2022). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(2). 406 - 431.

العبدالكريم، راشد. (2020). *البحث النوعي في التربية*. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

العتيبي، رنا؛ وعليوات، شادن. (2023). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول متطلبات التعليم الجامعي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (28). 141 - 176.

المرصد الوطني للعمل (2023). مؤهلات الأشخاص ذوي الإعاقة. المرصد الوطني للعمل. المملكة العربية السعودية.

5- تقديم البرامج التدريبية للعاملين في الجامعات والكليات التقنية لتعليمهم استراتيجيات التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة عمومًا وذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد خصوصًا.

6- مراعاة خصوصية قدرات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد في وضع متطلبات القبول لهذه البرامج.

7- إعداد خطط دراسية متفردة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد تعزز ميولهم وتنمي قدراتهم.

8- توفير فرصة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أو اضطراب طيف التوحد للانضمام إلى مقررات اختيارية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة من دون درجة، لتحقيق الإدماج المجتمعي لهم.

9- عقد شراكات واتفاقيات مع سوق العمل لضمان توظيف خريجي هذه البرامج وضمان جودة التأهيل المهني المقدم في الجامعات بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأمم المتحدة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان.

<https://cutt.ly/eUmEhW3>

التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية. (2020). دليل التصنيف السعودي الموحد للمستويات.

<https://apsp.qu.edu.sa/files/shares/pdf>

- Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Carey, G., Downey, A., & Kearney, K. (2022). Faculty Perceptions Regarding the Inclusion of Students with Intellectual Disability in University Courses. *Inclusion*, 10 (3), 201–212. doi: <https://doi.org/10.1352/2326-6988-10.3.201>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. New York, USA: SAGE Publications Ltd.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. <https://books.google.com.sa/books?id=l35ZDwAAQBAJ>
- Education Opportunity Act of 2008, Pub. L. 110-315, § 122 Stat. 3078.
- Evmenova, A. S., Graff, H. J., & Behrmann, M. M. (2017). Providing access to academic content for high-school students with significant intellectual disability through interactive videos. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/1088357615609307>.
- Francis, G.L., Reed, A.S. and Howard, M.E. (2020) 'Interactions with and between families and professionals in college: Perspectives of Young Adults with intellectual and developmental disabilities', *Inclusion*, 8(2), pp. 163–179. doi:10.1352/2326-6988-8.2.163.
- Gilson, C., Whirley, M., & Foster, K. (2019). "Avenue and Access to Participate": Constructing Inclusive Higher Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Inclusive Postsecondary Education*, 1(2).1-20. <https://doi.org/10.13021/jipe.2019.2474>
- Griffin, M. M., McMillan, E. D., & Hodapp, R. M. (2010). Family Perspectives on Post-Secondary Education for Students with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 339–346. <http://www.jstor.org/stable/23880108>
- Grigal, M., Hart, D., & Papay, C. (2019). Inclusive higher education for people with intellectual disability in the United States: An overview of policy, practice, and outcomes. In Patricia O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F., & Slee, R (Eds.). *People with Intellectual Disability Experiencing University Life* (pp. 69-97). Brill Sense
- Grigal, M., Hart, D., Papay, C., Wu, X., Lazo, R., Smith, F., & Domin, D. (2021). *Annual Report of the Cohort 2 TPSID Model Demonstration Projects (Year 5, 2019–*
- الهيئة العامة للإحصاء. (2017). نتائج مسح ذوي الإعاقة 2017. https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/disability_survey_2017_ar.pdf
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية. https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf
- رؤية 2030. (2016). رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. <https://www.vision2030.gov.sa/ar>
- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. <https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة [APD_ksa]. (Oct22, 2023). فارق التمكين والتسهيل للطلاب والموظفين ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية ما بين أمس واليوم، أرقام نوعية ترسم ملامح واقعهم وتنبأ بمستقبل واعد. [تغريدة؛ مرفق الصورة]. تويتر. https://twitter.com/APD_ksa/status/1716031649039696151
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2021). Evaluating a Postsecondary Education Program for Students with Intellectual Disabilities: Leveraging the Parent Perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(7), 2229–2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Almutairi, A., Kawai, N., & Alharbi, A. (2020). Lessons Offered by the United States' Experience in Integrating Students with Intellectual Disability into Postsecondary Education. Faculty of Education. *Journal Alexandria University*, 30 (1), 384-357. <http://dx.doi.org/10.21608/jealex.2020.152468>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Athamanah, L. S., Fisher, M. H., Sung, C., & Han, J. E. (2020). The Experiences and Perceptions of College Peer Mentors Interacting with Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 271-287. <https://doi.org/10.1177/1540796920953826>

- Fast Facts, Issue No. 1.* Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts Boston.
- Miller, K. D., Schlieben, S. J., White, A. L., & Harrington, L. (2018). "Letting Go": Parent perspectives on the outcomes of an inclusive postsecondary education experience for students with developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 31*(3), 267–285.
- Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods, 16*(1).
<https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847>
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). New York, USA: SAGE Publications Ltd.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York, USA: SAGE Publications Ltd.
- Paul, S. (2000). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. *College Student Journal, 34*, (2), 200-210.
- Plotner, A., & Marshall, K. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: Facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and developmental disabilities, 53*(1),
<https://doi:10.1352/1934-9556-53.1.58>. 58-69.
- Ressa, T. (2022). Dreaming college: Transition experiences of undergraduate students with disabilities. *Psychology in the Schools, 59*, 1175–1191.
<https://doi.org/10.1002/pits.22675>
- Ryan, S.M., Nauheimer, J.M., George, C.L., & Dague, E.B. (2017). "The Most Defining Experience": Undergraduate University Students' Experiences Mentoring Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *The Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*, 283-298.
- Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly, 31*, 13.
<https://doi.org/10.18061/dsq.v31i2.1593>
- Sears, M., & Sutlec, D. (2000). *The Comprehensive Inclusion of People with Special Needs, its Concept and Theoretical Background.* (in Arabic). (Al-Sartawi, Z., AlKhas, A. Al-Abd Al-Janbar, A. Translators), USA: Dar Alkitab Aljaamie.
- 2020). Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion
- Grigal, M., Papay, C., & Johnson, D. (2022). Inclusive Higher Education: Assessing Progress Toward Better Futures for College Students with Intellectual Disabilities. *Impact: Feature Issue on Postsecondary Education and Students with Intellectual, Developmental, and Other Disabilities. 35* (1) Institute on Community Integration, University of Minnesota: Minneapolis, MN.
- Grossoehme D. H. (2014). Overview of qualitative research. *Journal of health care chaplaincy, 20*(3), 109–122.
<https://doi.org/10.1080/08854726.2014.925660>
- Harnek Kegan, D.M., Vejar, C.M. and Martinelli Beasley, L.A. (2022), Perspectives of college students' attitudes and knowledge about people with disabilities. *British Journal of Special Education, 49*: 438-462.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12415>
- Henninger, N. A., & Taylor, J. L., (2014). Family perspectives on a successful transition to adulthood for individuals with disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 52*, 98-111.
- Jones, M., & Goble, Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 270-278.
<https://doi.org/10.1111/jppi.12010>
- Kelley, K. R., & Westling, D. L. (2019). *Teaching, including, and supporting college students with intellectual disabilities*. Routledge.
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice, 1*(1) 120-124.
- Leung L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care, 4*(3), 324–327.
<https://doi.org/10.4103/2249-4863.161306>
- Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of postsecondary education and disability, 28*(4), 447-460.
- Martin, R., Gasset, D., & Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación, 11*(1), 41-57.
- Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College*

- Expectations of families with young adults with intellectual and developmental disabilities for postsecondary education.* Center on Transition Innovations.
<https://centerontransition.org/publications/download.cfm?id=15>
- Zeedyk, S. M., Tipton, L. A., & Blacher, J. (2016). Educational Supports for High Functioning Youth With ASD: The Postsecondary Pathway to College. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1177/1088357614525435>
- ***
- Sheen, J., Aller, T., Morgan, R., & Currier Kipping., K. (2017). Parent Perspectives on Preparing Students with Intellectual Disabilities for Inclusive Postsecondary Education. *Journal of Inclusive Postsecondary Education, 3*(2). 1-17.
- Stodden, R. A., Roberts, K. D., Picklesimer, T., Jackson, D., & Chang, C. (2006). An analysis of assistive technology supports and services offered in postsecondary educational institutions. *Journal of Vocational Rehabilitation, 24*(2), 111-120.
- Think College (2019). Retrieved December 16, 2019, from <https://thinkcollege.net/about/what-is-think-college/think-college-national-coordinating-center>
- Think College National Coordinating Center. (2021). Summary of Cohort 1 and 2 TPSID Programs in the US (2010-2020). Think College Snapshot, July 2021. Boston, MA: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56*, 396-411. doi: 10.1352/1934-9556.56.6.396
- Thorne, E. (2018). *Honorary doctorate for inspirational actor and campaigner Sarah Gordy*. University of Nottingham.
<https://www.nottingham.ac.uk/>
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES). (2015). The condition of education 2015 (NCES 2015-144): Annual earnings of young adults. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=77>
- Wehman, P. (2006). Life beyond the classroom: *Transition strategies for young people with disabilities* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and Developmental Disabilities, 52*(4), 296-310.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.4.296>
- World Intellectual Property Organization. (2013). Marrakesh Treaty to Facilitate Access to Published Works for Persons Who Are Blind, Visually Impaired or Otherwise Print Disabled. Marrakesh, Morocco: Author. Retrieved from: https://www.wipo.int/directory/en/details.jsp?country_code=MA
- Yarbrough, D., Getzel, E. E., & Kester, J. (2014).

Suggested Literacy and Language Practices in Early Childhood Programs for DHH Children

Dr. Ali Hamad Albalhareth⁽¹⁾

Abstract: Language and literacy are significantly related. Deaf and hard of hearing (DHH) children may encounter serious challenges with reading due to their first language foundation (e.g., sign language). In Saudi Arabia, DHH children in early childhood need a program to help them acquire the essential language and literacy skills required for academic and future success. This study is aimed at exploring the fundamental practices and instructions required in early language and literacy programs for DHH children. The sample for this study included 502 teachers of DHH students in Saudi Arabia. This study utilized a descriptive quantitative design and a survey methodology featuring questions on the practices and instructions designed for children with DHH. According to the responses from the teachers of DHH students, all the practices and instructions presented in this paper are essential for early language and literacy programs for DHH preschoolers, particularly those using the whole-language approach. The results revealed no differences in teachers' responses with regard to gender, experience, or qualifications. This study's findings demonstrate the potential need for teachers of DHH children to incorporate the practices discussed in the study to foster DHH children's literacy and language development. The study also offers recommendations for future studies.

Keywords: Deaf, literacy, early childhood, language, teachers.

الممارسات في القراءة والكتابة واللغة المقترحة في برامج مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الصم وضعاف السمع

د. علي بن حمد بن صالح آل بالحرث⁽¹⁾

المستخلص: هناك ارتباط وثيق بين اللغة وتعلم القراءة والكتابة. قد يواجه الأطفال الصم وضعاف السمع تحديات في القراءة تتعلق بلغتهم الأولى (على سبيل المثال، لغة الإشارة). في المملكة العربية السعودية، هناك حاجة إلى برنامج مبكرة للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي يمكن أن تساعدهم على اكتساب المهارات اللغوية والقراءة والكتابة الأساسية اللازمة للنجاح الأكاديمي والمستقبلي. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات الأساسية اللازمة في برامج اللغة والقراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة للأطفال الصم وضعاف السمع. شملت عينة هذه الدراسة 502 من معلمي الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهجية الوصفية التي تتضمن أسئلة تتعلق بالممارسات والتعليقات المصممة للأطفال الصم وضعاف السمع. وفقا لتعليقات معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، توصلت النتائج إلى أن جميع الممارسات والتعليقات المقدمة ضرورية لبرامج اللغة والقراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة، وخاصة نهج اللغة الكاملة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في استجابات المعلمين فيما يتعلق بالجنس أو الخبرة أو المؤهلات. وتوضح النتائج الحاجة لمعلمي الصم وضعاف السمع لتنفيذ العديد من الممارسات لتعزيز معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال وتنمية اللغة. بالإضافة إلى ذلك، تقدم هذه الدراسة توصيات للدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الصم، القراءة والكتابة، الطفولة المبكرة، اللغة، المعلمين.

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

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

البريد الإلكتروني: E-mail: ahsbalhareth@nu.edu.sa

Introduction

In Saudi Arabia, deaf and hard of hearing (DHH) children begin their first formal education programs in elementary school. This paper discusses the need for more traditional programs for DHH preschoolers, especially the need to establish programs that embrace both language and literacy practices. These programs could include different practices and strategies that both enhance and cultivate the language and literacy development of DHH children, thereby preparing them well for elementary classes.

Although several studies have discussed the needs and education of DHH children during early childhood, these studies have focused mostly on their medical needs. For instance, Alyami et al. (2016) found early identification and interventions that addressed the need for DHH and their right to access intervention services across Saudi Arabia.

Alqahtani and Luckner (2021) explored parents' need and their perceptions of the care and services delivered to DHH children in Saudi Arabia. These services include early identification, technological support, communication, education, and social support. The authors stated that because of the need to foster and enhance parents' understanding of the support and services provided for DHH children in Saudi Arabia, more research is still needed on the services that these DHH children require (See Alqahtani, 2017). This study, therefore, discusses suggested educational practices that closely support early literacy and language for DHH individuals in Saudi Arabia.

Khasawneh's study (2021) delved into the challenges teachers working with DHH students face. The study specifically examined issues related to teaching English based on factors such as gender and years of professional experience. He found that one of the challenges DHH learners face in learning English is their current abilities, such as their knowledge of the first language (e.g., signed language). He argued that children with DHH need a solid first language to build a second or third language. This current study investigates whether programs should include a bilingual approach that focuses on building a first language to facilitate learning the second language. It acknowledges the essential role that educational environments play in preparing for the unique needs of

DHH learners, emphasizing the critical factor of teacher qualifications for ensuring effective instruction of DHH students. Further, Khasawneh's (2021) findings underscore the necessity for having curricula that accommodates DHH students' needs by advocating for visual supplements, such as pictures and figures. This study also examines whether teachers must ensure that all subjects contain graphic material. The researcher did not determine whether gender and years of experience related to the DHH challenge of learning English. As teachers' experiences can be part of their knowledge and abilities, this current study investigates whether teachers' professional and personal experiences should also be considered when developing literacy and language programs in Saudi Arabia.

Albash and Turkestani (2023) recently conducted a systematic review of Arabic experimental design studies conducted between 2008 and 2019 that investigated preschool children with DHH. They found that Egyptian studies showed the highest percentage at 57%, followed by Saudi Arabia at 23%. Their study shows that educational interventions have a clear potential for use in educational settings. Albash and Turkestani (2023) also reported that practitioners should consider DHH children's needs and provide appropriate educational interventions to meet those needs.

Study Problem

Based on the author's knowledge, this study is one of few to discuss literacy and language strategies and practices that should be incorporated into early literacy programs. It emphasizes the importance of developing formal preschool programs specifically tailored for DHH children in Saudi Arabia. To the best of the authors' knowledge, no previous studies have addressed literacy and language strategies that do underscore the importance of emergent literacy programs. These programs should include basic learning knowledge to facilitate the learning process for DHH children upon entering elementary education. The instructional materials are presented in Arabic, encompassing formal or Modern Standard Arabic (MSA) and colloquial language, with vocabulary usage that differs between formal and informal settings. Consequently, DHH children need formal programs to foster their language and literacy development before they start elementary school (see

Ech-Charfi, 2023). Indeed, there is a noticeable gap in research concerning the literacy and language needs of Arabian DHH children in general. This study may trigger additional Arabic studies that can consider the language and literacy programs required in Arab countries.

Study Questions:

RQ1: What emergent literacy practices should be included in DHH preschools to facilitate literacy development?

RQ2: What are the most effective literacy practices to use for DHH children?

RQ3: Are there any different responses by DHH children based on gender, experience, and type of program?

Objectives of the Study:

1- Outline the importance of establishing effective programs for DHH preschoolers.

2- Determine the precise practice and instructions that should be included in these programs.

3- Report on what effective literacy and language practices programs should focus on for best success.

Significance of the Study:

There is a clear need to establish appropriate preschool programs for deaf and hard-of-hearing (DHH) children. Programs that support literacy and language development are crucial for their educational success.

Theoretical Importance:

1- This study was developed based on many previous research studies. However, most previous studies discussed literacy and language in different languages, whereas the current study examines the practices and strategies required for language and literacy programs for DHH students at the early childhood educational stage.

2- Information was collected regarding the effective practices and strategies recommended for use in early literacy and language programs for DHH children.

3- This study's results provide information on the practices and strategies required to teach literacy to children who are DHH.

4- This study explains the importance of the early development of language and literacy for DHH children at the early childhood educational stage.

Applied Importance:

1- This study fosters a better understanding of the practices and strategies teachers of DHH students should implement in their classrooms.

2- The study's results encourage future research investigating which practices may be more effective for teaching DHH children.

3- The study may promote the development of new strategies and practices for teaching language and literacy to DHH children at the early childhood educational stage.

Literature Review & Theoretical Framework of the Study

One of the most controversial questions in deaf education is what is the more effective way for DHH children to develop their language skills. Also, there is a need and the necessity of utilizing explicit instructions that will help DHH children develop their language or a second language. It is argued that even though parents' roles for DHH children can play significant roles for developing their children's language through daily interactions with them, the parents still need to expose their children to explicit practices that can help them acquire a working vocabulary, indeed one of the most critical components for reading (see Alasmari & Albalhareh, 2022). Additionally, previous research has reported that DHH children who graduated from high school with low reading skills may be skills that are equal to the level of readability of hearing children in elementary school (see Metz et al., 2009). This study also emphasizes that Arabic language is unlike other languages, Arabic language is rich language because it is both a formal language and a colloquial language, aspects that make it even more critical for DHH children to be exposed to both, i.e., the formal language which they need it in school and the colloquial form of language so they can communicate with others during daily living interactions. This study discussed the suggested practices and strategies that an early program can utilize to improve both language and literacy skills of DHH students. The researcher for this study claimed that DHH children need these programs to go hand on hand with the language and literacy activities that are provided at home (e.g., reading stories). Previous research has discussed the fundamental elements of literacy development for DHH children, and addressed several practices and strategies that can be

used to foster both literacy and language development in children.

However, several experts in deafness, language, and literacy development have still debated these practices and strategies. All do agree that deaf children must be exposed to language early (Lane et al., 1996; Paul, 2009). However, this study explores the specific language and literacy instructions that preschool DHH children must receive. For example, they may need either explicit instructions or implicit instruction to meet their early literacy and language needs. The instrument of this study was thus developed to determine whether teachers agree that children with DHH need to acquire a knowledge of spoken language (e.g., visual phonics), or alternatively, whether sign language is sufficient for the literacy development of these children. Some teachers believe that deaf children need to learn the phonology of spoken language (e.g., for developing visual phonics for Arabian deaf children), and suggest using any residual hearing, if applicable, to develop their knowledge of written languages, such as English (Paul, 2009; Trezek et al., 2008). Conversely, other teachers believe that children only need to be exposed to sign language in early childhood to develop literacy knowledge (Lane et al., 1996).

This current study aimed to investigate whether teachers believe that DHH children need exposure to the phonology of the spoken language. This focus includes the creation of visual phonics for Saudi Sign Language (SSL), similar to the visual phonics used for individuals in the U.S. (Trezek et al., 2007; Wang et al., 2008; Narr, 2008; Narr & Cawthon, 2011; Paul, 2009; Trezek et al., 2010; Paul et al., 2013). While previous studies have emphasized the importance of visual phonics in the English language, this study specifically sought to determine whether teachers believe that deaf children in Saudi Arabia should access Arabic through Arabic visual phonics. Alternatively, the study explored whether teachers believe that deaf children also need a strong foundation in sign language (Allen et al., 2009; Allen et al., 2014; Lane et al., 1996).

Furthermore, the study investigates which forms of communication—TC, sign language, SEE1, SEE, and oral communication—can be best used by deaf children to develop language and literacy (Paul,

2009). The researcher also sought teachers' perspectives on the importance of different instructional approaches, including the whole-language approach, phonics, digital media, peer interactions, bedtime stories, social events, and grocery notes and shopping lists made by parents, these practices were important for language and literacy development (see Rose et al., 2004; McAnally et al., 2007; Paul, 2009; Paul et al., 2013). It is also argued that children can learn reading and writing better when they learn to read whole words rather than learning words letter by letter.

In the early stages of literacy, children engage in activities like random scribbling and spelling, which contribute to their awareness of print and the distinction between pictures, drawings, and words (Puranik et al., (2011). This study attempted to explore how teachers feel about how scribbling practices contribute DHH children reading and writing development, and if this activity should be considered when establishing programs for DHH children. The study further explores whether any additional literacy practices that parents could pursue during activities at home, such as free play, role-playing, dancing, singing, and experiential learning align well with the ideas presented by educators, such John Dewey (2011) and Friedrich Froebel (see Weston, 1998). This study discovered that teachers of DHH believe that early literacy and language programs should indeed include these practices (e.g., free play, role-playing, dancing, singing).

This current study seeks to discover whether teachers of DHH support different reading strategies, such as using contexts clue strategies and pre-reading activities, such as teaching new vocabulary. Also, the strategies that embrace and support the first language of DHH children, such as the bilingual method. Gunn et al. (2011) emphasize the need for young, at-risk children to apply their knowledge across diverse contexts and then reinforce it when introducing new concepts or vocabulary. New vocabulary, particularly figurative language, should be learned within a specific context, and children must then review their new knowledge and vocabulary multiple times in different contexts (Dickinson & Tabors, 2001). Additionally, the survey investigates the attitudes of deaf children toward literacy, digital and social media, and perceived helpfulness of these efforts for early literacy (Dore et al., 2020; Liu et al., 2020;

Sefton-Greenet et al., 2016). It includes items already mentioned in previous studies that have explored the connection between early literacy and the role of video games and subtitles when learning vocabulary that is displayed during gaming or TV shows (see Alexander, 2009; Ferreiro & Teberosky, 1983; Goodman, 1986; Hwang & Huang, 2011). This study examined the suggested literacy and language practices and strategies that can be utilized in the early programs delivered to DHH children.

Methodology

This study uses a quantitative survey study design methodology to gather a large amount of data and provide a broader and more practical perspective of teachers of DHH than other methods have done. Its questionnaires can thus usually be quickly and easily quantified by either a researcher or a related software package.

Study's Population and the Sample

The study population for the current study included 2,313 teachers of DHH students working in Saudi Arabia, including 965 female and 1348 male teachers. The sample size needs to be equal to or more than 330, a required number to represent the population clearly with a 5% margin of error. However, the current sample was comprised 502 individuals who represented the population mentioned above.

Characteristics of the Study Sample

Gender

Table 1 shows the distribution of the study sample according to gender and reveals that 56.6% of the sample were male DHH teachers and 43.4% were female teachers.

Table 1: Distribution of the teachers by Gender

Gender	Frequency	Percentage
Male teachers	284	56.6%
Female teachers	218	43.4%
Total	502	100%

Teacher Degrees

Table 2 shows the distribution of the study sample according to teacher degree. It shows that 62.9% of the study sample have a Bachelor's degree in deaf

education, 13.9% have a postgraduate degree, 21.7% have a Master's degree, and 1.4% of the study sample have a PhD.

Table 2: Distribution of Study Sample According to Type of Teacher Degree

Teacher's Degree	Frequency	Percentage
Bachelor's degree	316	62.9%
Postgraduate diploma	70	13.9%
Master's degree	109	21.7%
Doctoral degree	7	1.4%
Total	502	100%

Years of Experiences

Table 3 shows the distribution of the study sample according to DHH teachers' years of experience with 25.5% of DHH teachers have less than five years of

experience, 33.7% having between six and ten years, and 40.8% of the respondents having less than ten years of experience.

Table 3: Distribution of Study Sample Per Years of Experience

Years of Experience	Frequency	Percentage
Less than five years	128	25.5%
6 to 10 years	169	33.7%
More than 10 years	205	40.8%
Total	502	100%

Program Type

Table 4 shows the distribution of the DHH teachers who participated in this study based on the program type. The data reveals that 53.8% of the

sample worked in deaf school programs, and 46.2% worked in programs for students with only hearing loss.

Table 4: Distribution of the Study Sample According to Program Type

Program Type	Frequency	Percentage
School for the deaf	270	53.8%
Students with hearing loss	232	46.2%
Total	502	100%

Communication Preferences

Table 5 shows the distribution of the participants according to the communication mode they used with their students. For these respondents, 20.4% preferred

communicating in sign language, 45.8% preferred using oral communication, and 33.5% preferred using a total integrated communication.

Table 5: Distribution of Study Sample According to Teacher Preferred Mode of Communication

Mode of Communication	Frequency	Percentage
Sign language	104	20.7%
Oral program	230	45.8%
Total communication	168	33.5%
Total	502	100%

Instrument and Measurement

Given that the participants' primary language was Arabic, all of the survey questions were presented in Arabic. The survey questionnaire was administered and distributed to participants via a Google form. The participants were also informed that the questionnaire would take less than 15 minutes to complete and told that their responses would be treated confidentially.

experience, type of program, and mode of communication. Section 2 consisted of 25 items. A 5-point Likert scale was used to measure the responses to the questionnaire, classifying those responses as follows: 5=Strongly Agree, 4=Agree, 3=Neither Agree nor Disagree, 2=Disagree, and 1=Strongly Disagree.

The survey items consisted of two sections. Section 1 focused on gathering information about the teachers' backgrounds and included five items used for collecting personal information from the respondents: Gender, teacher's degree, years of

Table 6 shows the level of agreement by teachers (i.e., Strongly Agree, Agree, Neither, Disagree, and Strongly Disagree). The levels of agreement were determined for each item and each dimension for five levels based on the Likert scale.

Table 6: Level of Agreement According to Mean Value for each item and each dimension

	Level of Agreement				
	Strongly Disagree	Disagree	Neither	Agree	Strongly Agree
Mean	1 - 1.80	1.81 - 2.60	2.61 - 3.40	3.41 - 4.20	4.21 - 5.0
RII	20 % - 36 %	36 % - 52 %	52 % - 68 %	68 % - 84 %	84 % - 100 %

* RII: Relative Importance index for each item and each dimension.

Validity of the Study Questionnaire

External Validity

Seven scholars with doctoral degrees in special education checked the questionnaire's validity. They were asked their opinions on the validity of the initial version of the questionnaire by evaluating the clarity of the items and their degree of relevance to the

purpose of the questionnaire. Additionally, these scholars provided insights and recommendations by suggesting the addition of new items, the modification of existing ones, the removal of any inappropriate items, and organizing the remaining items into the most relevant categories.

Internal Consistency and Reliability

The first statistical test used to assess the questionnaire was internal validity. Internal validity was measured using the correlation coefficients between each item in the construct and their total. The scale was applied to an exploratory sample of 32 teachers who were working with DHH students who were not included in the study sample. The internal consistency for literacy and language strategies and practices showed that all the correlation coefficients for literacy and language strategies and practices were significant at the $p=0.01$ level.

Cronbach’s alpha (George & Mallery, 2003) measures internal consistency and that all items within that instrument measure what should be measured. Cronbach’s alpha was conducted here to explain the value of the reliability of the questionnaire for all its dimensions. The usual range of Cronbach’s alpha value is between (0-1). The closer the alpha is to 1, the greater is the internal consistency of the items in the instrument. The instrument was applied to an exploratory sample of 32 teachers of both genders. The Cronbach’s alpha equaled (0.962). The questionnaire was thus considered reliable and ready for distribution to the intended sample.

Table 7: Correlation Coefficient for “Literacy and Language Strategies and Practices”

Item	Correlation Coefficient	Significance.
Total communication helps the language development of DHH in early childhood.	0.692**	0.000
Phonological awareness (visual phonics) of spoken language contributes to the development of literacy skills of DHH children in early childhood.	0.853**	0.000
Total communication develops DHH individual literacy skills in early childhood.	0.425*	0.01
Oral communication enables the linguistic development of DHH individuals in early childhood.	0.380*	0.03
Oral communication methodology develops the literacy skills of DHH individuals in early childhood.	0.801**	0.000
Phonological awareness of deaf children helps develop their literacy skills in early childhood.	0.840**	0.000
Phonological awareness in deaf children contributes to their language development in early childhood.	0.538**	0.002
The whole language approach promotes literacy learning during early childhood.	0.751**	0.000
Visual materials should be included to promote literacy learning during early childhood.	0.447*	0.01
Subtitles help with learning to read and write during early childhood.	0.754**	0.000
Video games help children learn to read/write in early childhood.	0.824**	0.000
Dialogue helps in learning to read/write in early childhood.	0.696**	0.000
Learning through practice and free play in early childhood helps them learn to read/write.	0.808**	0.000
Social events encourage learning to read and write.	0.801**	0.000
Bedtime stories (pictured stories) contribute to learning to read/write in early childhood.	0.840**	0.000
The bilingual approach should be considered in early childhood programs.	0.933**	0.000
Interpreting stories through pictures contributes to learning to read/write in childhood.	0.855**	0.000
Exposing children to print contributes to their learning to read/write in early childhood.	0.847**	0.000
A deaf child’s interaction with peers helps in learning to read/write in early childhood.	0.688**	0.000
Scribbling practice helps in learning to read/write in early childhood.	0.847**	0.000
Painting helps a deaf child learn to read and write during early childhood.	0.933**	0.000
A deaf child’s copying of texts and sentences helps in learning to read/write in early childhood.	0.839**	0.000
Repeating sign language after teachers helps develop reading/writing skills in early childhood.	0.737**	0.000
Role-playing in a story helps the acquisition of reading and writing during childhood.	0.839**	0.000
The use of social media contributes to literacy development during early childhood.	0.839**	0.000

**sig at 0.01 level *sig at 0.05 level

Table 8: Cronbach's Alpha Coefficient for Reliability of the survey

Dimension	No. of Items	Cronbach Alpha Coefficient
All Items	25	0.962

Statistical Methods

Background Information: Provide personal information frequencies and percentages to all respondents. **Questionnaire Reliability:** Assess questionnaire reliability using Cronbach's alpha. **Questionnaire Validity:** Estimate the validity of the questionnaire using the Pearson Correlation Coefficient. **Analysis of Responses:** Identify the extent of variation or dispersion from the mean using Standard Deviation for both the individual items and the main dimensions of the study. **Comparison of Categorical Variables (two categories):** Utilize an independent sample *t*-test to discern the differences between categories for two category variables. **Comparison of Categorical Variables (three categories):** Use a One-way ANOVA to ascertain the differences between categories for any variables with three distinct categories.

Item Analysis

Table 9 illustrates where there is agreement on

“The literacy and language strategies and practices.” The mean values for the items range from 4.57, to 3.14, indicating a consensus among the teachers that whole language is an essential practice for the early language and literacy programs for DHH preschoolers. They believe the whole language approach promotes literacy learning during early childhood, as clearly evidenced by the relative importance index of 91.48%. Only 3.14% of the study participants considered total communication (TC) methods to be the least important in early language and literacy programs for DHH children at the preschool level. This perspective originated from the belief that TC is not more important than other communication methods that will contribute to the language development of deaf individuals in early childhood. This result further indicates that the questionnaire answers addressed the main study question with the total degree of the dimension being four and an importance index of 80%.

Table 9: Analysis of Results for " The Literacy and Language Strategies and Practices "

No.	Item	M	SD	RII
1	Total communication helps the language development of deaf individuals in early childhood.	3.14	1.77	62.82
2	Phonological awareness (visual phonics) of spoken language contributes to the development of literacy skills for deaf children in early childhood.	3.19	1.75	63.70
3	Total communication develops the literacy skills of deaf children in early childhood.	3.34	1.61	66.74
4	Oral communication enables the linguistic development of deaf individuals in early childhood.	3.48	1.55	69.60
5	Oral communication develops the literacy skills of deaf individuals in early childhood.	3.38	1.38	67.60
6	Phonological awareness of deaf children helps develop literacy skills in early childhood.	3.59	1.48	71.80
7	Phonological awareness in deaf children contributes to language development in early childhood.	3.87	1.36	77.42
8	The whole language approach promotes literacy learning during early childhood.	4.57	0.60	91.48
9	Visual materials should be included to promote literacy learning further during early childhood.	3.31	1.47	66.18
10	Subtitles help when learning to read and write during early childhood.	4.51	0.59	90.28
11	Video games help children learn to read/write in early childhood.	4.47	0.68	89.32
12	Dialogue helps when learning to read/write in early childhood.	4.24	0.97	84.78
13	Learning through practice and free play in early childhood helps deaf children to read/write.	4.41	0.70	88.28
14	Social events encourage the deaf to learn to read and write.	4.51	0.63	90.12
15	Bedtime stories (pictured stories) contribute to deaf children learning to read/write in early childhood.	4.49	0.71	89.72

No.	Item	M	SD	RII
16	The bilingual approach should be considered in early childhood programs for the deaf.	4.55	0.60	90.92
17	Interpreting stories through pictures contributes to the deaf learning to read/write in childhood.	4.49	0.63	89.84
18	Exposing deaf children to print contributes to their learning to read/write in early childhood.	4.54	0.60	90.80
19	A deaf child's interaction with peers helps in their learning to read/write in early childhood.	3.46	1.41	69.28
20	Scribbling practice helps the deaf when learning to read/write in early childhood.	4.47	0.66	89.48
21	Painting helps a deaf child learn to read and write during early childhood.	4.52	0.62	90.40
22	Copying texts and sentences helps the deaf child when in learning to read/write in early childhood.	4.54	0.60	90.84
23	Repeating sign language after others develop reading/writing skills in early childhood helps contribute to deaf children learning to read/write in early childhood programs.	4.45	0.70	88.92
24	Role-playing in a story helps the deaf acquire reading and writing skills during childhood.	3.26	1.49	65.26
25	The use of social media contributes to literacy development of the deaf during early childhood.	3.28	1.48	65.54
Total		4	0.47	80 %

Note: M: Mean, SD: Standard Deviation, RII: Relative Importance index.

Hypotheses Testing

Table 10 shows the research results for the first hypothesis. There were no statistically significant differences ($p > \text{or} = 0.05$) between the means of literacy, language strategies, and the practices that should be included when developing early literacy programs based on participant gender. The researcher used the independent sample t-test to determine this

finding. Table 10 presents the results of the study and reveals there are no statistically significant differences between the means of literacy and language strategies and the particular practices to be included in early literacy programs based on the gender of the participants. This finding indicates that both sexes had similar perspectives and responses to the survey questions.

Table 10: Independent Sample t-Test Results

Gender	Frequency	Mean	SD	T	Significance
Male	284	4.01	0.472	0.609	0.453
Female	218	3.99	0.476		

Table 11 shows the results for the second hypothesis. There were statistically significant differences ($p > \text{or} = 0.05$) between the means of literacy and the language strategies and practices that should be included when developing early literacy programs for teachers degrees. A one-way analysis of variance was used. Table 11 presents the results.

These indicate statistically significant differences between the means of literacy and language strategies and the actual practices that should be included when developing early literacy programs. When based on a teacher's degree, these favor teachers with a doctoral degree.

Table 11: One-way ANOVA Results

Teacher's degree	Frequency	Mean	SD	F	Significance.
Bachelor's degree	316	3.97	0.460	5.349	0.001
Postgraduate diploma	70	3.89	0.489		
Master's degree	109	4.14	0.481		
Doctoral degree	7	4.26	0.369		

Table 12 shows the results of the third hypothesis where statistically significant differences were observed (Sig.> or 0.05) between the means of literacy and the language strategies and practices that should be included when developing early literacy programs based on years of experience of teachers. A one-way analysis of variance was used. The results

are presented in Table. 12. There were statistically significant differences between the means of literacy and language strategies and the practices that should be included when developing early literacy programs based on the professional years of experience. These favored those teachers with more than ten years of experience.

Table 12: One-way ANOVA Results

Years of Experiences	Frequency	Mean	SD	F	Significance.
Less than five years	128	4.03	0.494	6.776	0.001
6 to 10 years	169	3.90	0.483		
More than 10 years	205	4.07	0.438		

Table 13 shows the results of the fourth hypothesis, which indicated no statistically significant differences between the means of literacy and language strategies, and the practices that should be included when developing early literacy programs. Based on program there ‹type were no statistically

significant differences, ($p > 0.05$) between the means of literacy and the language strategies and practices that should be included when developing early literacy programs based on program type. The researcher used the independent sample *t*-test for the results and they are listed in Table 13.

Table 13: Independent Sample T-Test

Type of Program	Frequency	Mean	SD	T	Significance.
School for the deaf	270	4.01	0.473	0.249	0.804
Students with hearing loss	232	4	0.475		

Table 14 shows the results for the fifth hypothesis, and indicated no statistically significant differences between the means of literacy and language strategies and the practices that should be included when developing early literacy programs based on program type. No statistically significant differences were observed (Sig.> or 0.05) between the means of literacy and language strategies and the practices that

should be included when developing early literacy programs based on the F communication mode. A one-way ANOVA was used; the results are presented in Table 14 and indicates no statistically significant differences between the means of literacy and the language strategies and the actual practices that should be included when developing early literacy programs based on the mode of communication.

Table 14: One-way ANOVA Results for type of communication

Mode of Communication	Frequency	Mean	SD	F	Significance.
Sign language	104	4.05	0.440	0.845	0.43
Oral program	230	3.98	0.476		
Total communication	168	4	0.474		

Summary of Results

First, there was a high level of agreement on literacy, language strategies, and practices for the participants' point of view, with a mean of (4) and a relative importance index of (80%).

during early childhood, and has a relatively importance index of 91.48%. In contrast, the least essential items to be considered in the language development of deaf individuals during early childhood had a relative importance index of 62.82%.

Second, the research highlights that the most essential practice is the whole language approach, which is recommended for early language and literacy programs that promote literacy learning

Third, there were no statistically significant differences between the means of literacy, language strategies and the specific practices that should be included when developing early literacy programs

based on gender.

Fourth, there were no statistically significant differences between literacy and language strategies and practices that should be included when developing early literacy programs based on years of experience and favoring those with more (than ten years) of experience.

Fifth, no statistically significant differences existed between the means of literacy and actual language strategies and practices that should be included when developing early literacy programs based on the type of program variable.

Finally, there were no statistically significant differences between literacy and language strategies and practices that should be included whenever developing early literacy programs based on the modes of communication.

Discussion

This study gathered the responses of the teachers of DHH children to explore emergent literacy practices that are essential for preschoolers' DHH literacy development. Of these practices, this study reported on the most effective literacy practices for DHH that should be included in programs. Finally, the study attempted to demonstrate whether responses to DHH differed based on gender, experience, and type of program. The teachers' responses indicated that all practices mentioned in the survey questions must indeed be included in early literacy and language programs for DHH preschool children.

The whole language approach was the most often chosen practice by teachers of DHH. Teachers believed this approach is the most effective practice that should be utilized in early language and literacy for DHH children. This result may explain why teaching children with DHH using a whole-language approach is effective in early childhood. The whole-language approach prepares DHH learners to learn meaningfully by using their experiences to learn and make sense of the text. It focuses more on meaning than teaching children directly and systematically, where they will need to follow many details (Rutter, 2003).

However, alternative findings do suggest that teachers can integrate a whole language approach and

additional direct instructions, such as phonics or visual phonics, when they are working with DHH children. This approach allows teachers to use whole language in the early stages to help DHH children recognize entire words. Subsequently, they can learn the components of words through explicit instruction (see Marschark. & Knoors, 2012; Miller & Clark, 2010). This finding may raise some argument between the whole-language approach and visual phonics, even though DHH students in the USA do not need to learn English phonology as claimed (Miller & Clark, 2010).

The results also showed that Total Communication (TC) was not more important than other communication methods, indicating that sign language is the most effective mode of communication and should be definitely considered in early literacy and language programs. These results indicate that a bilingual approach is essential. Teachers of DHH children in Saudi Arabia do not have sufficient enough knowledge of the bilingual approach, although it is an essential and practical approach for DHH children. English language studies have explained that bimodal bilingual early interventions are essential for early identification and to provide DHH children with fundamental language components that will produce more effective results (Clark et al., 2020; see also Svartholm, 2010). The effective mode of communication can differ based on the type of program. Clearly, the most effective mode of communication for DHH children is oral communication, whereas the most effective mode of communication for deaf children is sign language.

Previous studies have examined whether teachers of DHH learners will differ according to gender, but those studies did not find any differences. For example, Albalhareth and Alasmari (2023) examined the most effective metacognitive strategies to use based on gender. They did not find any sex-based differences between the teachers, and the current study aligned with and confirmed those results and thus argues also that future research should avoid using sex as a dependent variable.

Although years of experience can be an essential variable, it can also lead to different responses from DHH teachers (e.g., Albalhareth & Saleem, 2023; Alanazi, 2021). This study also found no differences

in teachers' responses based on their years of experience. That may be because most participants hold a Bachelor's degree, thereby influencing the overall results. Researchers must thus ensure that participants have different degrees for the most effective and useful results in recognizing appropriate literacy and language practices.

In Saudi Arabia, teachers of DHH students use different modes of communication than do teachers of deaf children; however, teachers of DHH also need to use different types of instruction, particularly for literacy instruction (Aseery, 2016). Surprisingly, this study did not receive different responses for DHH teachers regarding practices and instruction that should be included when developing early literacy programs, irrespective of the type of program variable. Therefore, these programs need to employ DHH teachers in early literacy and language programs because they have a better understanding of DHH children's literacy needs. Having DHH teachers helps utilize bilingual programs.

Limitations and Recommendations

As with any survey study design, this study also did not comprehensively understand participants' responses. For example, the teachers possibly did not fully understand the questions, resulting in inaccurate results. Therefore, this study recommends using a qualitative research method that includes interviews with and also actual observations of teachers.

This study also used teacher qualifications as the dependent variable to see if there were any different answers about practices and instructions that these different participants believed were important for early literacy and language programs for children with DHH. This study thus recommends further research with a similar number of participants who have different degrees.

Finally, future research need to examine the technology as an essential component of instruction to facilitate learning among DHH children (Hazar, 2020). However, this study did not provide sufficient evidence on the importance of technology as a way for teachers of DHH to utilize that technology and assist their preschoolers in learning. Additionally, bilingual programs for children should be utilized on early childhood programs for DHH children.

Conclusions and Final Thoughts

Children with DHH need to attend a formal school or an early program in early childhood to ensure they are ready to start their education. This descriptive study asked teachers of DHH in Saudi Arabia about the precise practices and strategies that need to be considered and included in early literacy and language programs for these DHH preschool children.

This study found that teachers of DHH may need to include many different practices that foster children's literacy and language development, most importantly, a whole-language approach. The participants' gender did not make any difference when they responded to the survey questions. This study thus recommends that future research ensure that the sample is representative of the participants' precise qualifications to provide even more accurate results. Further investigation is also needed to examine the importance of bilingual programs at the preschool level for children with DHH. Additionally, It is suggested that programs utilize DHH teacher experiences.

References

- Alanazi, M. (2021). Communicating with deaf students in inclusive schools: Insights from Saudi University faculty. *Eurasian Journal of Educational Research*, 9(5), 188-209. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1321894>
- Alasmari, A., & Abalhareth, A. (2022). Specific challenges in the development of English literacy for deaf and hard-of-hearing students. *The International Journal of Literacies*, 29(2), 13.
- Albalhareth, A. H., & Saleem, S. S. (2023). Teacher satisfaction with the availability of assistive technologies for students with sensory impairments in inclusive schools. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(5), 1204-1218. Available at <https://doi.org/10.46328/ijemst.3541>
- Albalhareth, A., & Alasmari, A. (2023). Metacognitive strategies implemented with d/Dhh students in upper elementary schools in Saudi Arabia. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 101222. Available at <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101222>
- Albash, N. I., & Turkestani, M. H. (2023). Educational interventions for deaf and hard-of-hearing children in preschool: A systematic review. *Early Years*, 1-15. Available at <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2023.2192437>
- Alexander, J. (2009). Gaming, student literacies, and the composition classroom: Some possibilities for transformation. *College Composition and Communication*, 61 (1)35-63. Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ857821>
- Allen, T. E., Clark, M. D., Del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P. (2009). Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, & Paul. *American Annals of the Deaf*, 154(4), 338-345. Available at https://mayberrylab.ucsd.edu/papers/Allen_etal09.pdf
- Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early

- visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. *American Annals of the Deaf*, 159(4), 346–358. Available at <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0030>
- needs in deaf education in the Kingdom of Saudi Arabia (Order No. 10641665). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2001239510).
- Alqahtani, A., & Luckner, J. (2021). Parents' perceptions and needs for their children who are deaf or hard of hearing in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of International Special Needs Education*, 24(1), 14-24.
- Alyami, H., Soer, M., Swanepoel, A., & Pottas, L. (2016). Deaf or hard-of-hearing children in Saudi Arabia: Status of early intervention services. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 86, 142-149.
- Aseery, F. A. (2016). *Teachers' attitudes toward the inclusion of deaf and hard-of-hearing students in regular education classrooms in Saudi Arabia*. (Doctoral Dissertations). Ball State University.
- Bell, E., & Bryman, A. (2007). The ethics of management research: An exploratory content analysis. *British Journal of Management*, 18(1), 63-77.
- Clark, M. D., Cue, K. R., Delgado, N. J., Greene-Woods, A. N., & Wolsey, J. L. A. (2020). Early intervention protocols: Proposing a default bimodal bilingual approach for deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1339-1344.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes.
- Dore, R. A., Logan, J., Lin, T. J., Purtell, K. M., & Justice, L. M. (2020). Associations between children's media use and language and literacy skills. *Frontiers in Psychology*, 11, 1734.
- Ech-Charfi, A. (2023). The receptive vocabulary size of Moroccan learners of Modern Standard Arabic. *International Journal of Arabic Linguistics*, 9, 111-130.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Heinemann.
- George, D., & Mallery, P. (1999). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. *Contemporary Psychology*, 44, 100–100.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1–14).
- Gunn, B., Vadasy, P., & Smolkowski, K. (2011). Instruction to help young children develop language and literacy skills: The roles of program design and instructional guidance. *NHSA Dialog*, 14(3), 157-173.
- Hazar, E. (2020). Use of digital games in teaching vocabulary to young learners. *Education*, 21(19), 98–104.
- Hwang, Y., & Huang, P. (2011). Using subtitles to enliven reading. *English Language and Literature Studies*, 1(1), 2.
- Khasawneh, M. A. S. (2021). Problems teaching English to deaf students. *Indonesian Journal of Creative Counseling*, 1(2), 32-42.
- Lane, H. L., Hoffmeister, R., & Bahan, B. J. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Press.
- Liu, T., Zhang, X., & Jiang, Y. (2020). Family socioeconomic status and the cognitive competence of very young children from migrant and non-migrant Chinese families: The mediating role of parenting self-efficacy and parental involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 229–241.
- Marschark, M., & Knoors, H. (2012). Educating deaf children: Language, cognition, and learning. *Deafness & Education International*, 14(3), 136-160.
- McAnally, P., Rose, S., & Quigley, S. (2007). *Reading practices with deaf learners* (2nd ed.). PRO-ED, Inc.
- Metz, K., Miller, M., & Thomas- Presswood, T. N. (2009). Assessing children who are deaf or hard of hearing. *Best Practices in School Neuropsychology: Guidelines for Effective Practice, Assessment, and Evidence-Based Intervention*, 419-463.
- Miller, P., & Clark, M. D. (2010). Phonemic awareness is not necessary to become a skilled reader. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 549–580.
- Ministry of Education (2021). *Special education teachers report*. Kingdom of Saudi Arabia.
- Narr, R. F. (2008). Phonological awareness and decoding in deaf/hard-of-hearing participants who use visual phonics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(3), 405–416.
- Narr, R. F., & Cawthon, S. W. (2011). The “wh” questions of “visual phonics”: What, who, where, when, and why. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(1), 66–78.
- Paul, P. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Jones & Bartlett.
- Paul, P., Wang, Y., & Williams, C. (2013). *Deaf students and the qualitative similarity hypothesis: Understanding language and literacy development*. Gallaudet University Press.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing*, 24, 567-589.
- Rose, S., McAnally, P. L., & Quigley, S. P. (2004). *Language learning practices with deaf children*. PRO-ED, Inc.
- Rutter, L. (2003). *The implementation and facilitation of the whole language approach with deaf learners eight to twelve years old* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Sefton-Green, J., Marsh, J., Erstad, O., et al. (2016). *Establishing a research agenda for the digital literacy practices of young children*. [White paper] COST Action IS1410. Available at <http://digilitey.eu>
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Trezek, B. J., Wang, Y., & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Delmar Cengage Learning.
- Trezek, B. J., Wang, Y., Woods, D. G., Gampp, T. L., & Paul, P. V. (2007). Using visual phonics to supplement beginning reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 373–384.
- Wang, Y., Trezek, B., Luckner, J., & Paul, P. (2008). The role of phonology and phonological-related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 153(4), 396-407.
- Weller, S. C., & Romney, A. K. (1988). *Systematic data collection* (Vol. 10). Sage Publications. (add location of publisher)
- Weston, P. (1998). *Friedrich Froebel: His life, times, and significance*. Roehampton Institute.

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

© ٢٠٢٤ جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.

The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2022 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي <http://www.sjse.sa/reprints>
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at <http://www.sjse.sa/reprints>

