المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

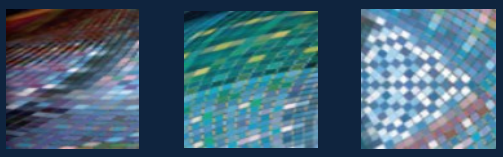
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٣٢ | إبريل ٢٠٢٤

Issue 32 | April 2024

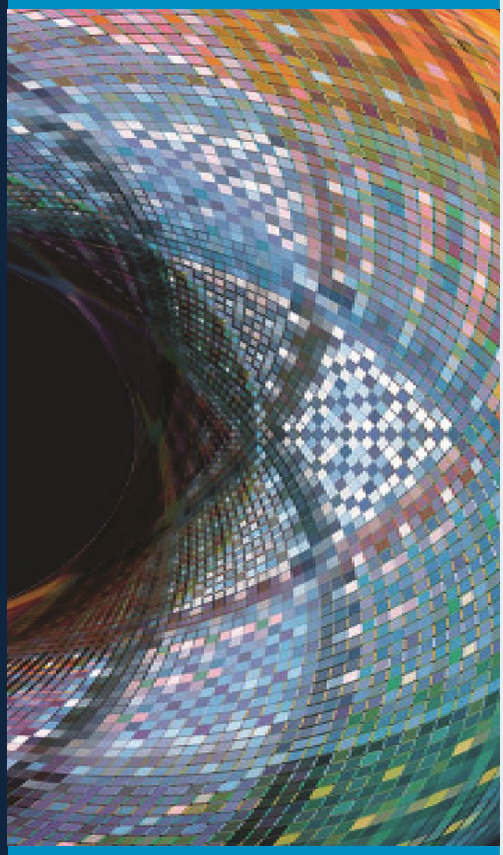
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



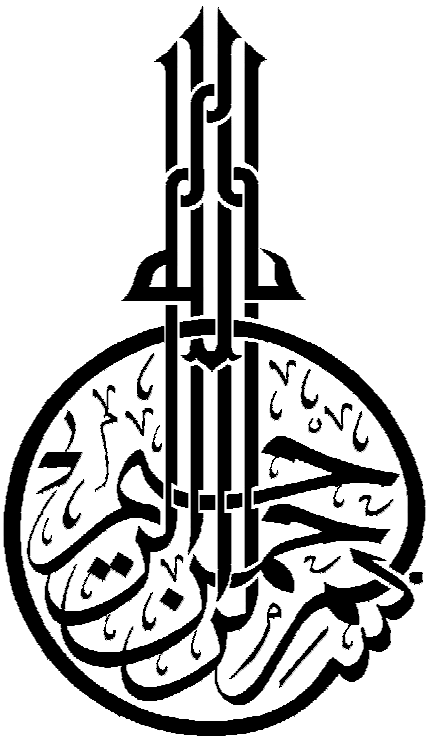
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الثاني والثلاثون

إبريل (٢٠٢٤م) شوال (١٤٤٥هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

Editor-in-Chief
Prof. Nasser S. Al-ajmi

نائب رئيس هيئة التحرير
أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

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

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

Editing Manager
Prof. Abdul Rahman M. Aba Oud

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

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

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
أ. سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
Mrs. Suad Ali AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

Prof. Abdullah M. Alwabli King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي جامعة الملك سعود – السعودية
Dr. Nasser A. Almousa The Shura Council - KSA	الدكتور ناصر بن علي الموسى مجلس الشورى – السعودية
Dr. Ibrahim S. Abunayyan King Saud University - KSA	الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Abdullah M. Aljgyeman The Shura Council - KSA	الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان مجلس الشورى – السعودية
Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Zaidan Q. Alsartawi King Saud University - KSA	الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي جامعة الملك سعود – السعودية
Prof. Jason L. Powell Coventry University - UK	الأستاذ الدكتور جيسون باول جامعة كوفنتري – بريطانيا
Prof. Steve Graham Arizona State University - USA	الأستاذ الدكتور ستيف غراهام جامعة ولاية أريزونا –أمريكا
Prof. David Gast University of Georgia - USA	الاستاذ الدكتور ديفيد جاست جامعة جورجيا – أمريكا
Prof. Harvey Rude University of Northern Colorado - USA	الأستاذ الدكتور هارفي رود جامعة شمال كولورادو –أمريكا
Prof. Jamil M. Smadi University of Jordan - Jordan	الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي الجامعة الأردنية – الأردن
Prof. Adel A. Mohammed Zagazig University - Egypt	الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد جامعة الزقازيق – مصر
Prof. Abd elrakib Albheary Assiout University - Egypt	الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري جامعة أسيوط – مصر
Prof. Hamad Alajm University of Kuwait - Kuwait	الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي جامعة الكويت – الكويت
Dr. Brent Belit King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور برينت بيتيت مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية
Dr. Ali Nasser Aladeeb King Salman Center for Disability Research - KSA	الدكتور علي بن ناصر العضيب مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. وتصدر من دار جامعة الملك سعود للنشر التي تعد أول دار نشر بجامعة عربية. وتضم هيئة تحرير المجلة أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة جميعهم أعضاء هيئة تدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود الذي يعد الأفضل والأول حيث أنشئ في عام (1404 هـ) كأول قسم أكاديمي في العالم العربي يمنح درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة. كما تضم المجلة هيئة تحرير استشارية دولية من نخبة المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة

About the Journal

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is the first peer-reviewed journal in the Arab world that specializes in the field of special education and disability studies. The SJSE is published by King Saud University Press (KSU Press) which is the first university-owned Press in the Arab world. The SJSE has Associate Editors that are experts in their particular areas. All The SJSE Associate Editors are PhD professors and members of the faculty of Special Education Department at King Saud University which is the best and the first of its kind in the Arab world. The SJSE also has an international advisory editorial board consisting of experienced and distinguished researchers in the field of special education and disability studies.

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

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

الرسالة

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

Mission

Provide an excellent knowledge resource for individuals with disability or giftedness and their families, professionals and practitioners, policy-maker and administrators, and specialist and researchers.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة. بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانه دولية لتصبح وعاء نشر عالمي متعدد التخصصات ينشر البحوث باللغتين العربية والانجليزية من جميع أنحاء العالم في مواضيع متنوعة. وهذه المواضيع تشمل ولا تنحصر فيما يلي:

⇐ الموهبة والتفوق
⇐ جميع فئات الإعاقة
⇐ الوقاية من الإعاقة
⇐ التدخل المبكر
⇐ تشخيص وتصنيف الإعاقات
⇐ حقوق الأفراد الذين لديهم إعاقة
⇐ القوانين والتشريعات ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة
⇐ إعداد معلمي التربية الخاصة
⇐ تدريب أولياء الأمور
⇐ الإرشاد وإعادة التأهيل
⇐ الصحة النفسية والإعاقة
⇐ الإعاقة والرعاية الصحة
⇐ العلاج الوظيفي
⇐ التغذية والإعاقة
⇐ الخدمات المساندة
⇐ الخدمات الانتقالية
⇐ الخدمات الترفيهية
⇐ التقنية المساعدة
⇐ البيئة الأقل تقييدا
⇐ الدمج الشامل
⇐ التصميم الشامل
⇐ الإعاقة والتعليم العالي
⇐ البحث العلمي والإعاقة
⇐ تحليل السلوك التطبيقي
⇐ دعم السلوك الايجابي
⇐ التدخلات المبنية على البراهين
⇐ الاستجابة للتدخل
⇐ الإعاقة والإعلام
⇐ الإعاقة والاقتصاد
⇐ التوظيف والإعاقة
⇐ الإعاقة والجنس
⇐ نوعية الحياة والإعاقة
⇐ وغيرها من مجالات الإعاقة والتربية الخاصة.

Aims and Scope

The journal aims to publish high quality peer-reviewed research pertaining to the field of disability and special education. Although the journal focuses on the Arab region, the journal also is looking to acquire international status and become a global interdisciplinary scholarly publication that publishes contributions in both Arabic and English from around the world on a variety of topics. These topics include, but are not limited to the following:

⇒ Creativity and giftedness
⇒ All Categories of Disability
⇒ Prevention of Disability
⇒ Early Intervention
⇒ Diagnosis and Classification of Disabilities
⇒ Rights of individuals with Disabilities
⇒ Laws and Regulations Related to Disability and Special Education
⇒ Preparation of Special Education Teachers
⇒ Parent Training
⇒ Counseling and Rehabilitation
⇒ Mental Health and disability
⇒ Disability and Health Care
⇒ Occupational Therapy
⇒ Nutrition and Disability
⇒ Disability Support Services
⇒ Transition Services
⇒ Recreation Services
⇒ Assistive Technology
⇒ Least Restrictive Environment
⇒ Inclusion
⇒ Universal Design
⇒ Disability and Higher Education
⇒ Research and Disability
⇒ Applied Behavior Analysis
⇒ Positive Behavior Support
⇒ Evidence Based Interventions
⇒ Response to Interventions
⇒ Disability and Media
⇒ Disability and Economy
⇒ Employment and Disability
⇒ Sexuality and Disability
⇒ Quality of life and Disability
⇒ Other Areas of Disability and Special Education.

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

⇐ الأبحاث الميدانية والتجريبية: وتشمل الدراسات الكمية والنوعية، المجموعات التجريبية الكبيرة والعينات الفردية.

⇐ الأبحاث النظرية: وتتضمن تحليل شمولي ناقد لمجال أو أكثر لدراسات الإعاقة والتربية الخاصة.

⇐ مراجعة الكتب: المراجعة ينبغي أن تلخص محتوى الكتاب بأسلوب شيق مع مناقشة علمية. ويقوم بتحكيم المراجعة محرر مراجعة الكتب.

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

⇒ Field and experimental researches: including qualitative and quantitative studies, large group or single-subject design studies.

⇒ Theoretical researches, including comprehensive and critical analyses of researches in one or more areas of disability and special education.

⇒ Book Reviews: the review should summarize the contents of the book and be written in an engaging scholarly discussion style. Reviews will undergo review by the Book Review Editor.

شعار المجلة

شعارنا يرمز إلى التمكين من خلال المعرفة. تصميم الشعار من وحي رمزان متناقضان: رمز الإعاقة (الكرسي المتحرك) ورمز القدرة أو التحكم (عجلة الترس). يتكون الشعار من كتاب على نصف عجلة ترس ويجسدان معا شكل كرسي متحرك يخلو من وصمة الإعاقة. في تصميم شعارنا غيرنا الشكل التقليدي للكرسي المتحرك باستبدال الفرد الجالس على الكرسي كمعاق إلى كتاب يرمز للمعرفة، وحولنا عجلة الكرسي المتحرك (wheelchair) والتي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة والتحكم (control and "ability" sign). بالمجمل شعارنا يرمز إلى أن المعرفة التي نساهم في صنعها ونشرها بالمجلة السعودية للتربية الخاصة تسهم في تحويل العجز المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم. واستخدمنا لون شعار جامعة الملك سعود للدلالة على فخرنا بالانتماء لأول جامعة عربية تنشئ قسم أكاديمي للتربية الخاصة.

The Logo

Our logo symbolizes empowerment through knowledge. The logo design is inspired by two opposite signs: disability sign (wheelchair) and control or "ability" sign (cogwheel). The logo consists of an open book united with sprocket wheel to form a wheelchair without the stigma of disability. We replaced the traditional form of a wheelchair by replacing the shape of a person sitting on the wheelchair as a disabled to the shape of an open book symbolizes knowledge. We also replaced the wheel of a wheelchair which symbolizes disability (as a disability sign) with a sprocket wheel which symbolizes ability and control (as a control and "ability" sign). In total, our logo depicts that the knowledge that we create and disseminate through the Saudi Journal of Special Education (SJSE) will contribute to transforming disability into ability. We used the color of King Saud University's logotype to signify our pride of belonging to the first university in the Arab world to establish an academic department for special education.

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

التقديم للمجلة السعودية للتربية الخاصة يجب أن يتوافق مع السياسات والإجراءات التالية:

⇐ تتبنى المجلة سياسة مفتوحة لاستقبال البحوث، حيث يمكن تقديم البحوث في أي وقت.

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

⇐ المجلة ترفض قبول البحوث والدراسات التي تحت المراجعة والتحكيم للنشر من قبل مجلة أو جهة نشر أخرى.

⇐ تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصيلة، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استلالها من دراسة منشوره.

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE)، وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك معايير لجنة أخلاقيات النشر. وعليه البحوث والدراسات المقدمة للمجلة يجب أن تلتزم كلياً بمعايير لجنة أخلاقيات النشر.

⇐ يجب أن يقدم البحث للمجلة بواسطة أحد الباحثين. كما يجب أن يكون التقديم بموافقة جميع الباحثين المشاركين بالبحث، ويتوجب تقديم موافقة خطية على الصيغة النهائية للبحث من جميع الباحثين المشاركين بالبحث.

⇐ يجب أن يقدم البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني.

⇐ تفضل المجلة أن يكون البحث ما بين 15–30 صفحة (4000–8000 كلمة).

⇐ المجلة تتبع نمط التحرير للجمعية الأمريكية لعلم النفس (دليل النشر للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الطبعة السادسة) كما هو محدد في الملف القالب (Template).

⇐ للحصول على المزيد من المعلومات والتفاصيل يرجى زيارة موقع المجلة على (http://www.sjse.ksu.edu.sa).

Submissions to the Saudi Journal of Special Education (SJSE) must comply with the following policies and procedures:

⇒ The journal has an open submissions policy, submission of original manuscripts will be accepted at any time.

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

⇒ The journal does not accept manuscripts that under review by other journals or consideration for publication elsewhere.

⇒ The journal publishes original manuscripts and does not accept previously published or concurrent manuscripts that essentially describe the same subject matter.

⇒ The journal only accept manuscripts that are consistent with the aims and scope of the journal.

⇒ The journal committed to the standards of the Committee on Publication Ethics (COPE). The journal has a zero-tolerance policy for any type of infringements of COPE's ethical standards. Manuscripts submitted to the journal must adhere strictly to the COPE's ethical standards.

⇒ Submission of the manuscript must be by one of the authors. Submission must be with the approval of all authors. The final version of the manuscript must be approved in writing by all authors.

⇒ Submission of the manuscript must be electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa).

⇒ The journal's preferred length for manuscript is 4000-8000 words (15-30 pages).

⇒ The journal follows the APA Editorial Style (Publication Manual of the American Psychological Association, 6th Edition) as outlined in the template.

⇒ For more information and further details, please visit the journal's website at http://www.sjse.ksu.edu.sa

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

تحرص المجلة السعودية للتربية الخاصة على ضمان تلقي جميع البحوث التي تستقبلها على تقييم موضوعي وسريع وذلك من خلال تبني الثلاث مراحل التالية:

المرحلة الأولى: استلام البحث

يكون استلام البحث إلكترونياً عبر موقع المجلة على نظام جامعة الملك سعود للمجلات العلمية المحكمة (http://prsj.ksu.edu.sa) أو من خلال البريد الكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (آلياً من خلال النظام أو البريد الالكتروني أو رسالة جوال) خلال ثلاثة أيام من استلام البحث كحد أقصى. تبدأ عملية المتابعة والتحكيم منذ لحظة استلام البحث من خلال التوثيق لبيانات البحث حيث يسجل للبحث رقم مرجعي (reference number) يستخدم في جميع المراحل التالية لعملية التحكيم. بعد ذلك يتم مسح أولى (initial screening) للتأكد من اكتمال النماذج التي يلزم تقديمها مع البحث كنموذج إقرار الملكية الفكرية. كما يخضع البحث للفحص ببرامج التحقق من التشابه بين النصوص (مثل برنامج قارنت iThenticate, Plagiarism Detector, Turnitin). تتبنى المجلة سياسة عدم التسامح مطلقا إزاء انتهاك حقوق الملكية الفكرية (zero tolerance towards plagiarism) وعليه فإن أي انتهاك أو تعدي سوف يؤدي إلى رفض البحث وإيقاف عملية التحكيم. وبعد اجتياز المسح الأوّلي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (preliminary evaluation).

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) strive to ensure that all manuscripts receive fast and objective evaluation through the adoption of the following three stages:

The first stage: Receiving the manuscript

The manuscript must be submitted electronically through the online manuscript submission system established by King Saud University (http://prsj.ksu.edu.sa). Under certain circumstances, such as the inability to complete the online submission for some technical reason, the manuscript can be submitted as an attached file by e-mail to the journal's address (SJSE@ksu.edu.sa). The author will be notified about the successful submission within three days of manuscript submission by receiving an automatic response text message or an email confirmation acknowledging receipt of the manu-script. Once the manuscript is submitted, the process of peer review begins immediately with the manuscript is assigned a manuscript reference number to be used for all future correspondences. An initial screening is carried out to check that all the necessary forms associated with the submission, such as the declaration of intellectual property form, have been received. The manuscript will also be run through plagiarism detection software (e.g., Turnitin, iThenticate, Qarnet, Plagiarism Detector) to verify originality. The journal has a zero tolerance policy towards plagiarism; therefore identifying any copyright violation or infringement will result in the rejection of the manuscript without further review. When the initial screening is completed successfully, the manuscript will be sent to a member of the associate editors for preliminary evaluation.

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

The manuscript will be preliminarily evaluated by one of the journal's associate editors for compliance with the journal's policies and guidelines. If the manuscript does not meet the journal's requirements, it will be rejected and returned within ten working days to the author with an explanation for its rejection. If the manuscript adhering to journal requirements, it will enter a blind peer review process. The associate editor will assigned the manuscript to two outside reviewers.

The second step: Peer-review

The manuscript will be critically peer reviewed by three reviewers. The associate editor (who has preliminary evaluated the manuscript) and two outside reviewers with expertise in the topics covered in the manuscript. Reviewers are requested to evaluate the manuscript and complete the review form within three weeks.

The third step: Decision of the Associate Editors

Based on the reviewers' evaluation and recommendations, the associate editors make a decision to reject, request revisions and resubmissions, or accept the manuscript for publishing. In cases where the associate editors disagree in their decision-making, the judgment of the associate editor who has preliminary evaluated the manuscript will be the tiebreaker. Within two days of the decision being made, the author will receive a comprehensive report including the journal's final decision and reviewers' comments on the manuscript.

The third stage: Publication

When the decision to accept the manuscript for publication is taken, the author will receive galley proofs (in PDF format) of the edited manuscript for final checking and confirmation. An electronic version of the manuscript will be published as Online First on the journal's website within three weeks. The paper version of the manuscript will be included in the next issue of the journal. The author will receive a publication notice and will be provided with a PDF file of the published manuscript.

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

يتم تقييم البحث مبدئيا من قبل أحد أعضاء هيئة تحرير المجلة لتقرير مدى التوافق مع سياسات وإجراءات التقديم. يرفض البحث الذي لا يجتاز التقييم ويبلغ الباحث بسبب الرفض خلال عشرة أيام عمل. إما البحث الذي يجتاز التقييم يرسل للتحكيم من قبل محكمان يرشحهم عضو هيئة التحرير.

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

يتم تحكيم البحث من قبل ثلاثة متخصصين، عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث بالإضافة الى محكمين خارجيين من ذوي الخبرة في المواضيع التي تناولها البحث. يقوم المحكمين بتقييم البحث وتعبئه نموذج التحكيم في غضون ثلاثة أسابيع.

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

يقرر أعضاء هيئة التحرير رفض أو قبول البحث للنشر على أساس تقييم وتوصيات المحكمين. في حال اختلاف أعضاء هيئة التحرير فسوف يكون تحكيم عضو هيئة التحرير الذي قام بالتقييم المبدئي للبحث مرجح لصنع القرار. يتلقى الباحث خلال يومين من اتخاذ القرار تقرير شامل يتضمن قرار المجلة النهائي وملحوظات المحكمين.

المرحلة الثالثة: النشر

إذا تم قبول البحث للنشر فأنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثالث والثلاثون والرابع والثلاثون – ربيع الثاني ١٤٤٦هـ

Call for Manuscripts

Issue No. 33, & 34 - October 2024

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 ييسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.

⇐ جميع البحوث المنشورة متاحة للجميع ويمكن الحصول عليها بيسر في أي مكان بالعالم وذلك لإيصالها لأكبر عدد ممكن من القراء.

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

⇐ النشر الإلكتروني السريع، حيث تنشر البحوث المقبولة الكترونيا (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والاقتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونيا (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسميا له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جدا.

⇐ جميع البحوث المنشورة سوف تدرج في العديد من قواعد البيانات العالمية.

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

المجلة السعودية للتربية الخاصة لا تتوقف عند نشر البحوث بل تعمل على انتشارها. يسعدنا استلام أحدث إنتاجك العلمي للنشر بالمجلة السعودية للتربية الخاصة. للمزيد من المعلومات يرجى زيارة الموقع الرسمي للمجلة (http://www.sjse.ksu.edu.sa). كما نرجو ونقدر لك تعميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 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.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 19 – 199 ، الرياض (2024م/ 1445هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- مستوى **الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر**

أ. عهود شتوي القحطاني، و د. سلوى مصطفى خشيم 19

- فاعلية **برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق لتنمية معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا)**

أ. خالد بن خضران بن شعلان المالكي، و د. محمد بن عدنان بن عبدالله بخاري 55

- **الأثر التعويضي لتقنية تحويل النص إلى كلام في ردم فجوة القراءة: تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن**

أ. نورة عبد العزيز الباز، و أ. د. وداد عبد الرحمن أبا حسين 87

- الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي: تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية

أ. هدى جابر الحمادي، و أ. د. وداد عبد الرحمن أباحسين 113

- أثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات

أ. البتول منيف علي آل منيف 147

- التعلم عن بعد و تأثير كوفيد- 19 على الطلاب ذوي الإعاقة في الدول العربية: مراجعة منهجية

د. ريم فهد الرصيص 181

* * *

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الثاني 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 الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

ومما تؤكد عليه المجلة العناية بنوعية البحوث؛ فالبحوث التي تمس الواقع والمشكلات التي تسهم في تحويل القصور المرتبط بالإعاقة إلى تمكين وقدره على التحكم، وتطرح الحلول والعلاج لها الأولوية في النشر، ومن هنا نشجع الباحثين على أن تكون بحوثهم تمس الواقع المعاصر، وتطرح الحلول وفق منهجية صحيحة متخصصة، مع ترحيب المجلة بكل ما يرد إليها من القراء الكرام من تنبيهات، أو اقتراحات، ودراستها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

وتعد المجلة قراءها من خلال الأعداد القادمة بمزيد من التطوير العلمي، والبحثي، واختيار الموضوعات التي تمس شريحة كبيرة من مجتمعاتنا تتمثل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة. واللّه الموفق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 19 - 53، الرياض (2024م/ 1445هـ)

مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر

أ. عهود شتوي القحطاني[1]، د. سلوى مصطفى خشيم[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر. وتكوّنت العينة من (201) مُعلمًا ومعلمة، بواقع (163 معلمًا، و38معلمة)؛ للكشف عن الفروق بينهم في التَّعرُّف على مستوى زيادة، وانخفاض الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفقًا لعددٍ من المُتغيِّرات، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والصف الدراسي. ولتقصي هذه المشكلة البحثية؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتصميم استبانة كأداة للدراسة مكونة من (57) عبارة، وموزعة على (4) محاور وهي: (الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر)، إضافةً إلى محور رابع، عبارة عن: سؤالٍ مفتوحٍ حول المُسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم، وكيف من الممكن المحافظة على استمراريتها، والحد من انخفاضها. وأظهرت النتائج درجة إدراك كبيرة بشكلٍ عام في مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قِبل معلمي ومعلمات غرف المصادر في المرحلة الابتدائية العُليا في مدينة جدة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: معلمو غرف المصادر، الدافعية الأكاديمية، صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية.

The Level of Academic Motivation among Students with Learning Disabilities in the Primary Stage from the Perspectives of Resource Rooms Teachers

Mrs. Ohud Shutwi Al-Qahtani[1], & Dr. Salwa Mostafa Khusheim[2]

Abstract: This study aimed at identifying the academic motivation level among primary school students with learning disabilities from the perspective of resource room teachers. The sample consisted of 201 teachers (163 male teachers and 38 female teachers) to reveal differences in their perceptions of the level of increasing and decreasing academic motivation among students with learning disabilities, according to several variables: gender, educational qualification, years of experience, and grade level. To investigate this research problem, the descriptive survey method was used, and a questionnaire was designed as a study instrument comprised of 57 items, distributed over four dimensions: 1) academic motivation as perceived by resource room teachers for students with learning disabilities, 2) the level of motivation/academic achievement of students with learning disabilities as viewed by resource room teachers, 3) the level of motivation/classroom activities of students with learning disabilities as viewed by resource room teachers, and 4) an open question about the causes that increase the student's motivation with learning disabilities towards learning, how it can be maintained, and the reduction of its decrease. The results showed a generally high degree of awareness of the academic motivation level among students with learning disabilities by resource room teachers in the upper primary stage in Jeddah. Furthermore, the results indicated that there were no statistically significant differences between variables such as gender, academic qualification, years of experience, and grade level.

Keywords: resource room teachers, academic motivation, learning disabilities, primary school.

---

(1) طالبة ماجستير صعوبات تعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: E-mail:qh.ohoud@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: E-mail:skhishaim@uj.edu.sa

(1) Master's Student in the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Jeddah.

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

مقدمة الدراسة:

يُعتبر ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطورًا وتكيفًا، فقد كان الاهتمام فيما مضى مُنصبًا على أشكال الإعاقات الأخرى، ولكن بسبب ظهور فئةٍ من الأسوياء الذين يعانون من مشكلاتٍ تعليمية وليس لديهم إعاقات حسية، أو عقلية، أو انفعالية؛ بدأ التركيز عليهم من قِبل المهتمين والمتخصصين في مختلف المجالات التعليمية (أبو العينين وعبد النبي، 2018)، وبطبيعة الحال تُعتبر صعوبات التعلم حالة من المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند عملية التدريس، وبما لا يدع مجال للشك نجد الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عرضة للقصور في الإنجاز، والانخفاض في مفهوم الذات واحترامها، وذلك عند تعرضهم للرفض من قِبل المجتمع والأقران (Conejeros et al., 2021)، ومن المفيد التأكيد على أن السعي المستمر للارتقاء بالعملية التعليمية لتُصبح أفضل والتقدم التكنولوجي الهائل، أظهرت العديد من العوامل التي قد تؤدي إلى النقص أو الزيادة في سياق عملية التعلم، كالدافعية الأكاديمية وأساليب التعلم (شياب وأبو غزال، 2021).

ومن انعكاسات تلك الرؤية نجد الدافعية الأكاديمية والتي تُعتبر من الموضوعات التي شغلت الميدان التربوي؛ باعتبارها مُحركًا وموجهًا لسلوك الطلبة في أدائهم للمهام التعليمية، والمحافظة عليها حتى يتحقق الهدف منها (عصفور، 2018)، فالدافع الأكاديمي هو ما يُعنى بالقوى والعوامل التي تحفز الفرد داخليًا؛ لتحقيق أعلى المعايير بين الأكاديميين، ويعتبر عاملًا أساسيًا لنجاح الطلبة (Bhath & Naik, 2016)، ومن الجدير بالذكر أن الدافعية تُعد من المعالم المميزة في تحريك وتنشيط وتوجيه الطلبة نحو إشباع حاجاتهم، وعليه نجد أن الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تكون منخفضة، فالصعوبات التعلمية تُشكل تحديًا في قيمة النتاجات التربوية الصفية، فقد أصبح الاهتمام بالدافعية وعمليات التعلم من أهم الأولويات في العملية التعليمية (العلوان والعطيات، 2010).

وتختلف الدافعية الأكاديمية ما بين الطلبة من حيث ارتفاعها وانخفاضها، ومن المشكلات التي تؤدي إلى انخفاض دافعيتهم: تدني تقدير الذات، والجو الدراسي غير المناسب، إضافةً إلى التوقعات العالية من قِبل الآباء تجاه أبنائهم، ولذلك نجد التباين في مستويات أدائهم في مجال أكاديمي معين، وافتقارهم للدافعية الذي يعزى إلى الانخفاض في تحصيلهم الأكاديمي انخفاضًا جوهريًا، ولا يرجع هذا التناقض لنقصٍ في فرص التعليم، أو لظرفٍ صحيٍ معين (الزهراني، 2014).

مشكلة الدراسة:

تُشكل الدافعية الأكاديمية جُزءًا من عمليات حدوث التعلم في البيئة الصفية، بسبب تأثيرها المباشر وغير المباشر عليها، وباعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو هدف، وبعد أكاديمي معين (اليازيدي ولوزاني، 2017)، كما تقوم الدافعية لدى الطلبة

في التعلم، باستثمار انتباههم، ومجهودهم في مختلف الاتجاهات، التي قد تكون مرغوبة، أو غير مرغوبة من قِبل معلميهم، وتزيد من رغبتهم بالمشاركة في الأنشطة الصفية، واللاصفية، كما أنها تُشجعهم على اكتساب الاشتراك في أنشطة الحجرة الدراسية؛ بنيَّة اكتساب المعرفة، أو المهارات، التي تقوم الأنشطة بتنميتها (Brophy, 1998)، وعليه تُسهم المدرسة بما تقدمه من خبرات وأساليب تدريسية ملاءمة للمادة التعليمية، مع خبرات منظمة وغير منظمة؛ إسهامًا فعالًا في إثارة الدافعية الأكاديمية للطلبة، كما تسهم في استمرارية الاحتفاظ بتلك الدافعية للتعلم حتى يتحقق لهم الإنجاز، والارتفاع في تحصيلهم الأكاديمي (القمش، 2012). حيثُ لُوحظ أن مستوى الدافعية الأكاديمية من المتغيرات التي ترتبط وتتأثر بمتغيرات دافعية، فقد أشار علماء النفس أهمية الدوافع في هذا المجال، حيثُ إن الطلبة يتجنبون الفشل، فينشط سلوكهم رغبة في النجاح، وعليه تتفاعل الدوافع مع النجاح؛ لتحقيق أهدافٍ أخرى (صبيحات، 2003)، وفي سياقٍ منعكس نجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم صورة سالبة عن ذاتهم، ويتميزون بانخفاضٍ في مستوى تقديرهم للذات، وارتفاعٍ في مستوى القلق عند أدائهم لمهامهم التعليمية، وضعفٍ في ثقتهم بأنفسهم، وانخفاضٍ في القدرة على المثابرة، والتنظيم، إضافةً إلى أنهم ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل مكانةً اجتماعية من الآخرين؛ وهذا ما يؤدي بهم إلى نقصٍ في مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم (أبو شقة، 2007)، ولعله من المهم أن تُعزز الخدمات التعليمية المُقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وأن يتم تعليم مُعلميهم إلى كيفية استخدام الاستراتيجيات القائمة على الأدلة لخدمة الطلبة في رفع مستوى دافعيتهم الأكاديمية مع صعوباتهم التعلمية في الفصول الدراسية الشاملة (Alharthi & Evans, 2017). وقد استعانت الدراسة الحالية بحلقة وصل وثيقة، مُتمثلة في معلمي ومعلمات غُرف المصادر؛ لمعرفة مستوى الدافعية الأكاديمية على عينةٍ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، وتقديم التوصيات المناسبة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا بمحافظة جدة، من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟

وعليه تفرعت الأسئلة التالية:

1- ما هي المسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم؟ وكيف من الممكن المحافظة على استمراريتها؟ والحد من انخفاضها؟

2- إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير الجنس (ذكر- أنثى)؟

3- إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير الصف الدراسي (رابع - خامس - سادس)؟

4- إلى أي مدى تختلف الاستجابات حول مفهوم الدافعية الأكاديمية لدى معلمي غرف المصادر بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير الدرجة العلمية (دبلوم - بكالوريوس - دراسات عُليا)؟

5- إلى أي مدى تختلف الاستجابات حول مفهوم الدافعية الأكاديمية لدى معلمي غرف المصادر بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير عدد سنوات الخبرة (من 1 إلى 4 سنوات - من 5 إلى 9 سنوات - من 10 سنوات فأكثر)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرّف على مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا من وجهة نظر معلمي غرف المصادر.

2- الكشف عن المسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم، ومعرفة كيف من الممكن المحافظة على استمراريتها، والحد من انخفاضها.

3- معرفة إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، باختلاف (الجنس - الصف الدراسي).

4- معرفة إلى أي مدى تختلف الاستجابات حول مفهوم الدافعية الأكاديمية لدى معلمي غرف المصادر بالصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، بناء على مُتغيرات (الدرجة العلمية سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة النظرية في عدة اعتبارات، أهمها: تناولها للدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في مدينة جدة، كما تُعطي هذه الدراسة نمطًا جديدًا في الدراسات التي تُلقي الضوء حول معرفة مستوى دافعية الطلبة الأكاديمية من ذوي صعوبات التعلم، ومفهومها لدى معلميهم في آن واحد، في الدراسات العربية والأجنبية، في حدود علم الباحثة.

أمَّا من ناحية الأهمية التطبيقية، فيُرجى أن تُسهم الدراسة في معرفة مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة الصفية، واللاصفية، ومفهومها لدى معلميهم. ويُؤمل أن تُساعد النتائج والتوصيات للدراسة الحالية، في تحديد الدوافع، وتوفير المُحفزات ذات الأثر الإيجابي، في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإثراء البرامج الخاصة بهم، بما يجوِّد العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنها قد تفتح مجالًا للباحثين والباحثات في البيئة السعودية؛ للاستفادة العلمية من أداة الدراسة في مجالاتٍ مُختلفة، ومع فئاتٍ ومراحل أُخرى.

حدود الدراسة:

أولًا، الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة وجهة نظر معلمي غرف المصادر حول مستوى الدافعية الأكاديمية للصفوف العُليا من المرحلة الابتدائية، والمسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم، وكيفية المحافظة على استمراريتها، والحد من انخفاضها، ومعرفة الفروق في مستوى الدافعية بالنسبة للمتغيرات التي تتعلق بـ(الجنس، والصف الدراسي) للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافةً إلى الاستجابات حول مفهوم الدافعية لدى معلمي غرف المصادر والتي تتعلق بـ(الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة).

ثانيًا، الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة.

ثالثًا، الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على معلمي ومعلمات غرف المصادر بالمدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة.

رابعًا، الحدود الزمانية: جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الدافعية الأكاديمية Academic Motivation.

عرفّها البهنساوي وغنيم (2022) على أنها عملية تحفيز الذات المستمر لدى الطلبة، والذي يُعد العامل الأساسي الداخلي لتحقيق أهدافهم التعلمية، وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: هي تلك القوى التي تُثار من قِبل محركات داخلية أو خارجية، والتي تدفع الطلبة للتعلم، ويمكن قياس مستوى الدافعية الأكاديمية من خلال الاستبانة المُعدة لجمع البيانات في البحث الحالي.

ثانيًا: الطلبة ذوي صعوبات التعلم Students With Learning Disabilities.

عرَّفهم الدلبحي (2021) بأنهم أولئك الطلبة الذين يعانون من مجموعةٍ من الاضطرابات غير المتجانسة، والتي تظهر على أشكالٍ متعددةٍ من الصعوبات في مهارات القراءة، والكتابة، أو الرياضيات، ويُفترض أنها ناشئة من خللٍ في الجهاز العصبي المركزي، إضافةً إلى مرافقتها لبعضٍ من المشكلات في سلوكيات التنظيم الذاتي، أو الإدراك والتفاعل الاجتماعي، وتُعرّفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: هم تلك الفئة التي تكون متوسطات ذكائهم في الغالب بالفئة الطبيعية، ولكنها تتأثر بعوامل داخلية أو خارجية، مما يؤدي إلى تدنٍ في تحصيلهم الأكاديمي.

ثالثًا: معلمو غرف المصادر Resource Rooms Teachers.

عرّفوهم شهاب وحميدان (2022) بأنهم أولئك الذين يعملون في غرف المصادر؛ بهدف رصد المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية وتدريسهم على أساسها، وعليه تُعرِّفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم: تلك الكوادر المُدرَّبة والمؤهَّلة؛ لتقديم الخدمات في

غرف المصادر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف؛ توجيه سلوكهم ودافعيتهم نحو التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: الدافعية الأكاديمية Academic Motivation:

يُعتبر موضوع الدافعية من أهم المواضيع الدارجة في علم النفس، وأكثرها دلالة على المستوى النظري، والمستوى التطبيقي، حيثُ تلعب دورًا أساسيًا في تحديد وجهة السلوك وجهةً مُحددة لدى الطلبة، فلا معنى للسلوك من دون دافع، كما أنها تُعتبر المحرك الرئيس لنشاطاتهم المختلفة، والتي يكتسبون من خلالها خبرات جديدة، حيثُ تعمل على تعديل الاتجاهات السلبية نحو التعلم، وإضافة السلوكيات المرغوبة، وإثراء الخبرات السابقة، فهي المولد الأساسي لتفجير الطاقات الكامنة لدى الطلبة بمختلف المراحل الدراسية. ومن زاوية أُخرى فإنها تُشكل موضوع اهتمام لدى الممارسين التربويين، لما لها من دورٍ كبير في عملية التعلم، فهي تؤدي بالطلبة إلى بذل المزيد من الجهد والطاقة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، في إثارة الدافعية للتعلم، كما أنها تُحدد النواتج المُعززة للتعلم، وتُعوِّد الطلبة على الأداء الأفضل، وتُنمي عملية معالجة المعلومات لديهم (العتوم وآخرون، 2011). وعليه تعتبر الدافعية الأكاديمية من أهم الدوافع التي ترتبط بالعملية التعليمية، والطلبة، والنجاح الأكاديمي (Areepattamannil, 2014)، والتحصيل الدراسي (Green et al., 2012)، وتنمية المهارات الكتابية، وتنمية الوظائف المعرفية، واستراتيجيات التعلم (عبد اللاه وعبد الرحيم، 2015).

أولًا: مفهوم الدافعية الأكاديمية.

تُعرّف الدافعية على أنها رغبة داخلية للفرد تدفعه إلى الأداء، أو التصرّف والتوجُّه، نحو أداءٍ مُعين، أو سلوكٍ ما، أو نحو وجهةٍ مُحددة (Sing, 2001). ويُمكن أن يلعب الدافع الأكاديمي دورًا في مساعدة الطلبة على المضي قُدمًا، والزيادة في التقدير واحترام الذات، إضافةً إلى الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعليم، وتوقع النجاح والمثابرة فيه للوصول إلى مستوى عالٍ، فالدافع هنا ليس مجرد سلوك، ولكنه عادةً ما يتفاعل مع دوافع أخرى (Morreale, 2011)، حيثُ يُعرف جوتفرايد وآخرون (Gottfried et al., 2008) الدافعية الأكاديمية بأنها، رغبة الفرد في الحصول على متعة التعليم المدرسي، والذي يتميز بالإتقان، والتوجه، والإصرار، والمثابرة، وحب الاستطلاع، وتعلم التحدي، ومواجهة المهمات الصعبة، والمبتكرة، وعليه عرّفها بروفي (Brophy, 1998، كما ورد في سعيد، 2008) بأنها "مفهوم نظري يُستخدم؛ لتفسير المبادرة، والمثابرة، وبخاصة السلوك الموجه نحو هدفٍ، وفي نطاق الدراسة، ويُستخدم مفهوم الدافعية؛ لتفسير الدرجة التي يقوم عندها الطلبة باستثمار انتباههم، ومجهودهم في الموقف الصفي" (ص.2016). كما يُعرّفه توق (2003) بأنه "حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاطٍ موجه، والاستمرار في هذا النشاط؛ حتى يتحقق التعلم" (ص.211).

ونتيجةً لتلك العوامل فقد ربط بون (Poon, 2018) ما بين دافعية الإنجاز الأكاديمي وبين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من حيث خبراتهم السيئة السابقة حول أدائهم الأكاديمي، ونتيجةً لما يعانونه من صعوباتٍ في العملية التعليمية، مما قد يُمثل عاملاً مؤثراً في تكوين الاتجاهات السلبية نحو التعلم، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للتعليم لديهم، حيثُ جاءت دراسة الخياط (2017) وأوضحت بأن الدافعية الأكاديمية تُمثل جهد الفرد الذاتي ومثابرته الداخلية؛ لتحقيق أهدافٍ أكاديميةٍ محددة، كما أنها تتعلق بالجهد الذهني والنفسي الذي يتم بذله لتحقيق الطموحات الأكاديمية، وأن لها علاقة مُباشرة بالدافعية المعرفية التي تتعلق بمستويات العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد لاستيعاب المفردات التعليمية؛ لتحقيق التفوق في المجال الأكاديمي، فالطلبة الذين يعانون من صعوباتٍ في التعلم هم أكثر عرضةً لنقص الدافع الأكاديمي، وخصوصًا الذين تتراوح أعمارهم ما بين 11 و14 عامًا، فهم أكثر عرضةً للخطر؛ بسبب فترة التطور الحرجة، والتي تميزت بانخفاض الدافع الأكاديمي (Fakhouri et al., 2014)، وهذا ما دعانا بأن نراها في كونها مُعتقد الطلبة نحو أدائهم الأكاديمي ومدى مقدرتهم على القيام بمهامهم المدرسية.

وعليه يمكن معرفة مفهوم الدافعية الأكاديمية هنا من خلال تحقيق الفرد للأهداف التي يسعى لتحقيقها، حيثُ تُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: الطاقات الداخلية، والخارجية، التي تُحرك تصرفات، وأفعال الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، بهدف تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي المُميز، والتي يتم قياسها في هذه الدراسة، من خلال الاستبانة التي أعدتها الباحثة.

ثانيًا: أهمية الدافعية الأكاديمية.

تلعب الدافعية الأكاديمية دورًا مهمًا في تمكين الطلبة من التقدم في دراستهم، ومجابهة الصعوبات التي تواجههم، وتحقيق أهدافهم، والرّفع من روح التحدي لديهم؛ من أجل الحصول على المتعة، والرضى النفسي، عن النتائج التي حققوها (رمضان وبوبكري، 2018)، كما أنها تقوم بإطلاق الطاقة، واستثارة النشاط، من خلال تعاون الحوافز الخارجية، مع الحوافز الداخلية، في تحريك السلوك، وتدفعه نحو تحقيق أهداف تعليمية معينة لدى الطلبة (جديدي، 2014)، وفي سياقٍ مُتصل يُمكن إبراز أهميتها في التعلم بالنقاط التالية (أحمد علي، 2017): (أ) تُسهم في زيادة الإقبال لدى الطلبة على التعلم؛ (ب) تقلل من مشاعر الملل والإحباط لدى الطلبة، وتزيد من مشاعر الحماس لديهم، واندماجهم في مواقف التعلم؛ (ج) تزيد من قدرة الطلبة على تحمل الصعوبات التي يجابهونها في التعليم؛ (د) تعمل على تحقيق التعلم، والاستمتاع في آن واحد لدى التلميذ؛ (هـ) تعمل على جعل الطلبة يقبلون على المواظبة في حضور المدرسة بانتظام؛ (و) تسهم في زيادة مثابرة الطلبة في أداء أنشطة التعلم، من تحضير للدروس،

وإعداد للأنشطة، وتفاعلٍ في الصف، وأداء للمهام... وغير ذلك؛ (ز) مساعدة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في حياتهم ومحاولة تعليمه لغيرهم.

ثالثًا: أهداف الدافعية الأكاديمية.

يُعبر عن الدافعية بأنها تكوين فرضي يُستدل عليه من سلوك الكائن الحي، من أجل تحقيق هدفٍ معين، وعليه يرى عثمان (2010)، بأن أهداف الدافعية تكمن في: (أ) تزويد السلوك بالطاقة المحركة، حيثُ إن الدوافع تُطلق الطاقة، وتثير النشاط، حتى تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية، مع الدوافع الداخلية، على استثارة وتحريك السلوك، وتوجيهه نحو الفرد؛ (ب) تحديد النشاط واختياره، فالدوافع، والحوافز، تجعل من الفرد يستجيب لموضوعات، ومواقف معينة ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف، والموضوعات؛ (ج) توجيه السلوك أو النشاط، فالطاقة التي يطلقها الدافع، أو الحافز داخل الكائن الحي لا تُجدي شيئًا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف في سبيل؛ تحقيق وتلبية الحاجة، وإشباع الدافع، وإزالة التوتر.

رابعًا: أنواع الدافعية الأكاديمية.

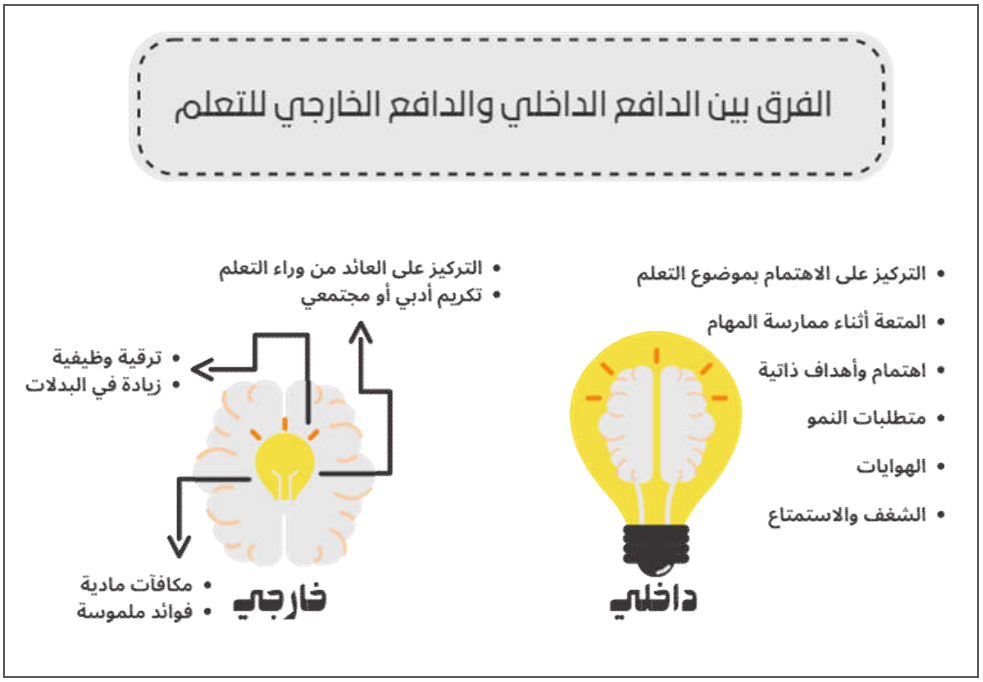
نعلم أن الدافعية الأكاديمية عملية نشطة تحدث استجابةً لسلوكٍ ما، من خلال توجيهه نحو هدفٍ محدد، وفي تلبية احتياجات ورغبات الفرد، حيثُ يرى كل من ضاري وجميل (2016) أن الدافعية تؤدي دورًا فاعلاً في عملية التعلم؛ كونها تعمل على إثارة انتباه المتعلم، وتحافظ على استمراريته طيلة مدة التعلم، ومن خلال ذلك، يمكن أن تتولد الدافعية بفعل عوامل داخلية، كـ(الحاجات، الميول، الاهتمامات) أو خارجية، بيئية، كـ(الأشخاص، الأفكار، الأشياء)، وتشير الدراسات السابقة إلى وجود نوعين من الدافعية الأكاديمية وهي (عبد الرحيم وعبد اللاه، 2016؛ عبد اللاه وعبد الرحيم، 2015):

الدافعية الأكاديمية الداخلية Intrinsic Academic Motivation، وهي كما عرّفاها ديسي وكالندر (Deci & Chandler, 1986) بأنها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطلبة، لتحقيق ذواتهم، وليس للحصول على مكافأة خارجية، أو تقدير من المحيطين بهم، وتنشأ الدافعية الأكاديمية الداخلية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من داخل الفرد نفسه، حيث يقوم من خلالها بالاستمتاع، خلال قيامه بالأنشطة داخل الغرفة الصفية، من خلال اهتمامٍ نابعٍ من داخله، وليس لأي حافز، أو عاملٍ من العوامل الخارجية، أي تأثير على ما يقوم به من نشاط.

الدافعية الأكاديمية الخارجية Extrinsic Academic Motivation، وهي تلك الدافعية المتمثلة بالرغبة في إرضاء الأسرة، أو الآخرين، إضافةً إلى التوجه نحو المكافآت الخارجية، ونحو الذات Ego Orientation، وكذلك التوجه نحو تجنب الفشل (أبو عليا، 2007)، واختزلت دراسة ستونتون وآخرون (Staunton et al., 2015) الدافعية الخارجية، بالدافعية التي تمثل الرغبة في إرضاء

الآخرين، والميل إلى الحصول على المكافآت، حيثُ تشير العديد من الدراسات، إلى ارتباط الدافعية الأكاديمية الخارجية، بالعديد من المتغيرات مثل: المنافسة التعليمية، والعمليات المعرفية، والغش الأكاديمي.

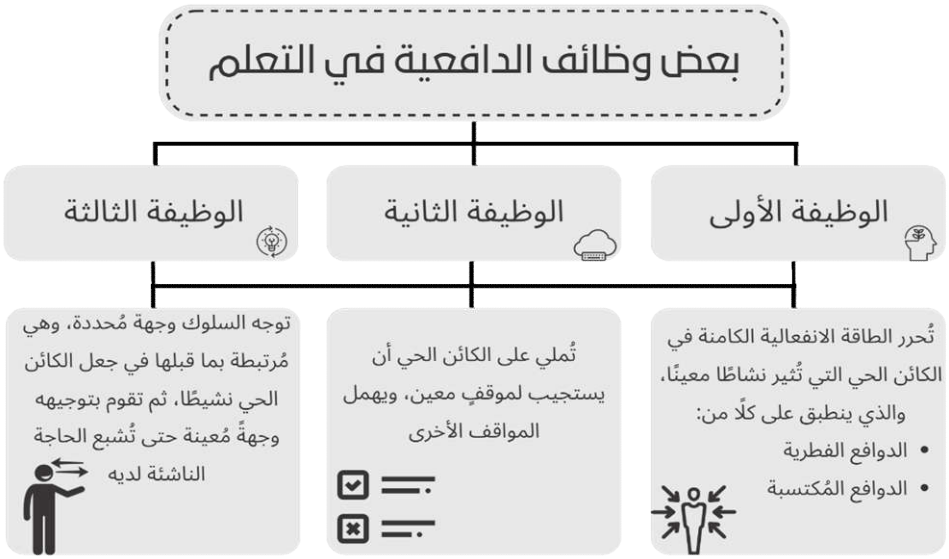
وفي إطار الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فإن الدافعية الأكاديمية الخارجية تنشأ من خلال العوامل الخارجية المحيطة بالفرد، كالحصول على الاستحسان، أو تجنب العقاب، والتوبيخ، أو حتى بالحصول على مكافأة مرتبطة بالمهمة التي يؤديها. وعلى ذلك تم إيضاح الفرق بين الدافعية الأكاديمية الداخلية، والخارجية بالشكل الآتي (1):



الشكل (1): الفرق بين الدافعية الأكاديمية الداخلية، والخارجية

خامسًا، وظائف الدافعية في التعلم.

تعمل الدافعية في التعلم على تحريك، وتوجيه، سلوك المتعلم نحو تحقيق غرضٍ معين، وتحافظ على استمراريته؛ حتى يتحقق ذلك الهدف من التعلم، فالدافعية هي حالة حتمية، فلا سلوك لدى المتعلم من غير دافعية، كما أنها تزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه، وتوجه نشاطه نحو هدف مُحدد، وتُقلل من عمليات التشتت، وعدم الانتباه، كما أنها تُسهم في تطوير أساليب مذاكرة مناسبة، وتُشجعه على تحقيق التحصيل المرتفع الذي يسعى نحو تحقيقه عادةً معظم الطلبة (زايد، 2003). ويُمثل الشكل (2) بعض من وظائف الدافعية في التعلم.



الشكل (2): بعض وظائف الدافعية في التعلم

سادسًا: خصائص الدافعية الأكاديمية.

لكونها ظاهرة تُحرك السلوك وتوجهه، فإنها تتضمن خصائص أساسية كما ذكرها جديدي (2014)، وهي: (أ) تَغير في نشاط الطلبة، وقد يشمل ذلك بعضاً من التغيرات الفيزيولوجية، والتي ترتبط بالدوافع الأولية كالقراءة، والكتابة؛ (ب) تتميز بحالة استثارة فعّالة ناشئة عن هذا التغير، من خلال توجيه سلوك الطلبة وجهةً مُعينة، وتستمر هذه الحالة طالما لم يتم إشباع الدافع؛ (ج) تقوم بتوجيه السلوك نحو تحقيق الهدف، وعلى ذلك فإنها تتضمن استجابات الهدف المتوقع الوصول إليه، أو استجابات الهدف التوقعية، والتي تهدف إلى اختزال حالة التوتر الناشئة عن وجود الدافع، أو أنها تؤدي إلى استجابات البحث عن الهدف، حتى يتم اختزال حالة الدافعية؛ (د) عملية ديناميكية، متغيرة، متطورة، ومتجددة، كما أنها تفسر السلوك ولا تصفه؛ (هـ) ارتباطها بعلاقاتٍ وثيقة، بِكُلٍ من العمليات العقلية المعرفية، وغير المعرفية؛ (و) أن الدافعية تُؤدي إلى العديد من أنواع السلوك، تختلف باختلاف توجهات الأفراد، واختلاف منظورهم الخارجي.

المبحث الثاني: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تُعد مشكلات صعوبات التعلم بنوعيها الأكاديمية، والنمائية، من أخطر العوامل التي يتوقف عليها نجاح الطفل في حياته، خاصةً أن مرحلة التعليم الابتدائي تُعتبر من أهم المراحل التعليمية في حياة الكائن الحي، والتي يتلقى خلالها أولى تجاربه المعرفية، وذلك بعد خروجه من نطاق أسرته، إذ تؤدي مشكلات صعوبات التعلم بالفرد

إلى عدم قدرته على مسايرة طرق التدريس، والمناهج الدراسية، وضعفٌ في تأدية المهام الأكاديمية، والمشاركة في الدرس، إضافةً إلى مُعاناته من ضعفٍ في التحصيل الدراسي في مادةٍ من المواد، على الرغم من أنه يتمتع بذكاءٍ عادي، ولا يعاني من أي إعاقاتٍ حسيةٍ، أو عقليةٍ، أو حركيةٍ، أو مشكلاتٍ صحية، مما يستدعي التقييم، والتشخيص، والتعرّف على مظاهرها، وأسبابها، ومحاولة علاجها، في وقتٍ مُبكر (خوجة، 2019).

أولًا: خصائص ذوي صعوبات التعلم.

ظهرت العديد من الدراسات الحديثة حول أهمية الكشف والتدخل المبكر، وأشارت إلى أن ملاحظة أولياء أمور الطلبة، وتقديرات معلميهم، من أفضل وسائل الكشف عن خصائص وحالات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (عبد الفتاح الشريف، 2011)، إذ يتميز ذوو صعوبات التعلم الأكاديمية عن غيرهم من العاديين بخصائص عدة، منها اللغوية، والاجتماعية والسلوكية، يصعب قياسها بدقة وموضوعية؛ لأن كل فرد من ذوي الصعوبات التعلمية، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، فبعضهم تظهر عليه أنماط من الصعوبة تتمحور حول المجال المعرفي، يكون بعضها في القراءة، أو الحساب، أو حتى في التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباته في المجال الاجتماعي – أي مع الآخرين –، أو مفهوم الذات، أو السلوك غير المناسب (خليل، 2015؛ المغاصبة، 2020):

– **الخصائص الأكاديمية**: يُظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم قدراتٍ عقليةٍ عادية في اختبارات الذكاء، ومع ذلك فإنهم لا يواكبون أقرانهم بعد ثلاث أو أربع سنوات من الخدمات العلاجية، وعليه يُحدد التعريف الفدرالي الجوانب الأكاديمية التي تظهر فيها الاضطرابات التعلمية في المدرسة، حيث أدرج القراءة، والرياضيات، والتهجئة، والكتابة (Hallahan et al., 2012).

– **الخصائص اللغوية والتواصل**: إن في الأصل أن تظهر لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، اضطرابات نوعية مُرتبطة بالمعالجة العامة للمعلومات اللغوية، حيثُ تتداخل الاضطرابات اللغوية في الغالب مع التحصيل الأكاديمي (Hallahan et al., 2012)، ولا يفوتنا أن ننوه لأهم خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في مجال اضطرابات اللغة: (أ) اضطرابات النطق، والتي تشمل الحذف، والإبدال، والإضافة، والتشويه، واضطرابات الصوت؛ (ب) اضطرابات الكلام، والتي تشمل التأتأة في الكلام، والسرعة الزائدة في الكلام، والتوقف أثناء الكلام؛ (ج) اضطرابات اللغة، والتي تشمل تأخر ظهور اللغة، وفقدان القدرة على فهم اللغة، وإصدارها، وصعوبة الكتابة، والتذكر، والتعبير الكتابي، وصعوبة فهم الكلمات والجمل، وصعوبة القراءة، وصعوبة في تركيب الجمل(خليل، 2015).

– **الخصائص الاجتماعية والسلوكية**: يوصف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بأن لديهم عيوبًا في معالجتهم للفهم الاجتماعي(خليل، 2015)، إضافة إلى أن لديهم

مُشكلات في سلوكهم التكيفي، من خلال صعوباتٍ في انعدام ضبط النفس، وضعفٍ في تقدير الذات، والعلاقات الشخصية الناقصة، ورفض الأقران لهم، وتدني في مفهومهم لذاتهم، وبناءً على ذلك فإنهم يسيئون تفسير المواقف الاجتماعية، إضافةً إلى عدم استطاعتهم على بناء علاقات اجتماعية سليمة، والتي قد تنبع من صعوباتٍ في التعبير، وانتقاء السلوك المناسب في الوقت المناسب، وعليه فقد صُنفوا بأنهم انطوائيون، وانعزاليون، والبعض منهم يميل إلى الأفكار الانتحارية (Bryan et al., 2004). وفي سياقٍ مُتصل، فإنهم يواجهون مُشكلاتٍ في المهارات الاجتماعية، مثل: (أ) صعوباتٍ في استقبال الآخرين والترحيب بهم؛ (ب) صعوباتٍ في تقبل النقد أو المديح؛ (ج) مشكلاتٍ في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين؛ (د) إساءة تفسير المواقف الاجتماعية؛ (هـ)قصور واضح في الكفاءة الاجتماعية؛ (و)إظهار استجابات غير اجتماعية سواء كانت عدوانية، أو انسحابية، أو عدم إطاعة الأوامر (الخطيب وآخرون، 2021). وعليه جرى تفسير خصائصٍ لذوي صعوبات التعلم بالشكل (3) الآتي:

الشكل (3): خصائص ذوي صعوبات التعلم

ثانيًا: المؤشرات الدالة على تدني الدافعية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

وتفسيرًا لذلك، فإن انخفاض الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، ناتجٌ فعليٌ عن الفشل الأكاديمي المتكرر، حيثُ تبدأ عملية فقدانهم للدافعية في الشكِ أولًا بقدراتهم الفكرية، ثم الاعتقاد ثانيًا بأن جهودهم التحصيلية عديمة للجدوى، ثم بسؤال أنفسهم أخيرًا "لِم المحاولة إذا كنت أعرف بأنني ذاهبٌ للفشل؟"، وبعد مواجهة الطلبة ذوي صعوبات التعلم للفشل المتكرر في الصفوف الابتدائية؛ فإنهم يطورون

اتجاهات سلبية، وانهزامية حول التعلم المدرسي؛ مما يقلل من الفرصة لديهم في تجريب خبرة الضبط الذاتي حول نتائج التعلم، وفي النهاية يبدؤون في الشك بأنهم تحت سيطرة مصيرهم الدراسي (Lerner, 2013). وعليه، أظهرت نتائج دراسة كوسيك وحسين (Kausik & Hussain, 2023)، أن الطلبة الذين ليس لديهم صعوبات في التعلم حصلوا على درجاتٍ أعلى في كل من الدافعية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، إضافةً إلى أنهم سجلوا درجاتٍ أعلى في الرفاهية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذين يذهبون إلى المدارس الشاملة، كما جاءت دراسة أنستاسيا (Anastasia, 2022)، وأكدت بأن خلق الدافع الأكاديمي للتعلم عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعتبر صعباً، ومتطلبًا، بالمقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين.

الدراسات السابقة:

جاءت دراسة كورا وكاراتزاكي (Gkora & Karabatzaki, 2023) والتي هدفت إلى البحث في دوافع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأهمية تعزيز الدافع الداخلي، والعوامل التي تُثير التحفيز، إضافةً إلى أثر تكنولوجيا التعليم على تحفيز الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بطريقة مسح المراجعات الأدبية السابقة، ومن خلال ذلك أظهرت النتائج أن البيئات التي تهدف إلى التحفيز تكون أكثر فاعلية في تعزيز التحصيل الدراسي، ودعم الدافعية لدى الطلبة، كما توصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تُعتبر دافعًا مهمًا للتعلم والعمل، إضافةً إلى أنها سبب لتحسين تحصيل الطلبة، وتعزيز دوافعهم الأكاديمية، وتحسين موقفهم تجاه التعلم، كما دعت للتخلي عن الأساليب التقليدية، وإفساح المجال للمزيد من الأساليب الحديثة، وإعادة التواصل مع الأطفال والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإرسال رسائل إيجابية لهم تفيد بإمكانية الرفع من مستواهم التحصيلي الأكاديمي.

كما جاءت دراسة شهاب وحميدان (2022) بهدف التعرّف على درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء متغيري الجنس والخبرة، وتألفت عينة الدراسة من (100) معلمٍ ومعلمة من مدارس عمان للمرحلة الابتدائية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال مقياس تم إعداده وتطبيقه في هذه الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالات إحصائية لصالح الإناث عن الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

بينما هدفت دراسة بوجطو (2022) إلى التعرّف على مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمي، إضافةً إلى التعرّف على مستوى الدافعية للإنجاز، وعلاقتها بالتحصيل

الدراسي لدى عينة الدراسة، حيثُ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (79) فردًا من الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية داخل المراكز في أقسامٍ خاصة بذوي الصعوبات التعلمية، تم تشخيصهم من قِبل مُتخصصين بالمركز، وتتراوح أعمارهم بين (7-12) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي تم إعداده من قِبل الباحثة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في الدافعية للإنجاز الأكاديمي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي، تعود لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؛ والسبب هو: حاجة الإناث إلى إتقان المهارات، إضافةً إلى مثابرتهن، واستمرارهن في العمل أكثر من الذكور، ويتضح ذلك من خلال أبعاد المقياس، كما تبين عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في الدافعية للإنجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية،والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث، والرابع ابتدائي، وقد يعود السبب؛ إلى عدم التفاعل بين المتغيرات، مما انعكس على الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة.

وفي ذات السياق، أجرت أبو مصطفى (2022) دراسة هدفت إلى التعرّف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم، نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيثُ تكونت عينة الدراسة من (84) من معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية في قطاع غزة، وأُختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وهدفت دراسة وي وآخرون (Wei et al., 2021) إلى التركيز على الطلبة الذين يعانون من صعوباتٍ في القراءة، ولديهم اتجاهات سلبية نحوها، وُلدت من تكرار تجارب فشلٍ أثناء تعلمهم لها، ومحاولة إيجاد طرقٍ لتحفيزهم على القراءة؛ من أجل المتعة، وزيادة الدافعية الأكاديمية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات السابقة للقراءة لا تعني بالضرورة أن الأطفال سيكرهونها إلى الأبد، وبالاقتران مع التدخلات الأكاديمية المناسبة، يمكن تحسين اهتمام الطلبة بالقراءة من خلال التدخلات التحفيزية المتوافقة مع الإطار النظري الذي ناقشته هذه الدراسة: (أ) اختيار نصوص مثيرة للاهتمام للقراءة؛ (ب) تحفيز الاهتمام القائم على المعرفة؛ (ج) تعزيز الاهتمام القائم على المهمة.

كما أجرى عوض (2019) دراسة هدفت إلى التعرّف على اتجاهات الطلبة نحو التعلم النشط، ومعرفة العلاقة بين اتجاهاتهم نحو التعلم النشط والدافعية الأكاديمية للإنجاز، ومعرفة الفروق بين ذوي الاتجاه الأعلى والأدنى

على الدافعية للإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (775) فردًا من طلبة الصفوف الابتدائية العُليا الصف (الرابع – الخامس – السادس)، حيث استخدمت الدراسة المنهج الارتباطي المقارن، من خلال تطبيق مقياسين من إعداد الباحثة: مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط – مقياس الدافعية للإنجاز، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة الذكور ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المدرسة الابتدائية على مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط لصالح الطلبة الإناث، وأن هناك ارتباطاً بين درجات الطلبة على كِلا المقياسين، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين الطلبة ذوي الاتجاه الأعلى وذوي الاتجاه الأدنى نحو التعلم النشط في الدافعية للإنجاز لصالح الطلبة ذوي الاتجاه الأعلى نحو التعلم النشط، وعلى ذلك وجدت الباحثة أن هناك فروقًا بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس؛ حيث كان أداء الطلبة الإناث أعلى من الطلبة الذكور في مقياس اتجاهاتهم نحو التعلم النشط ودافعيتهم الأكاديمية للإنجاز.

وتقصت دراسة عطية (2019) واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وبلغ عددهم (50) معلمًا، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لتحقيق أهداف الدراسة. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن معظم فقرات الاستبانة مستوى التقدير لها مُنخفض وبالتالي؛ فإن أفراد العينة يجدون صعوبات كبيرة في استخدام تقنيات التعليم داخل غرف المصادر، كما أن هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغيري (الخبرة، والدورات التدريبية).

أما دراسة المهايرة وآخرون (2018) فقد تم إجراؤها بهدف التعرّف على مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية ومدى اختلافها من وجهة نظرهم، باختلافٍ يُعزى لمتغيري الجنس والخبرة، حيث تم اختيار عينة الدراسة والمكونة من (63) معلماً ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في عمان، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير مقياس للكفايات التعليمية واستخراج دلالات الصدق والثبات له، ومن ثم تطبيقه على عينة الدراسة، وأوضحت النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية تتعلق بمتغيري (الجنس، والخبرة) حول مدى امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، لوحظ التنوّع فيها من حيث الاتفاق، والاختلاف في المنهجية، والعينة، والأدوات، وعليه يُمكن إيجازها في الآتي: أولاً،

من حيث المنهجية. اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج الوصفي مع دراسة أبو مصطفى (2022)، وشهاب وحميدان (2022)، وعطية (2019)، والمهايرة وآخرون (2018)، ووي وآخرون (Wei et al., 2021)، كورا وكاراتزاكي (Gkora & Karabatzaki, 2023)، بينما اختلفت مع دراسة بوجطو (2022)، وعوض (2019)، والتي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لتحقيق أهدافها. ثانيًا، من حيث العينة. اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة المستهدفة وهي معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مع دراسة أبو مصطفى (2022)، شهاب وحميدان (2022)، عطية (2019)، المهايرة وآخرون (2018)، التي استهدفت نفس العينة، وفي المقابل، فقد اختلفت مع باقي الدراسات السابقة التي استهدفت في غالبيتها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى أولياء أمورهم. ثالثًا، من حيث الأدوات. اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة جمع البيانات والتي تمثلت في الاستبانة، ومن هذه الدراسات: دراسة أبو مصطفى (2022)، عطية (2019)، المهايرة وآخرون (2018)، واختلفت من حيث الأدوات المستخدمة مع دراسة بوجطو (2022)، عوض (2019)، التي استخدمت الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، ومقاييس أُخرى كأداةٍ لجمع معلومات دراستها.

وفي سياقٍ مُتصل، الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث هدفها الأسمى وهو البحث عن دوافع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في دراسة كورا وكاراتزاكي (Gkora & Karabatzaki, 2023)، ومستوى دافعيتهم الأكاديمية نحو التعلم من حيث متغير الجنس في دراسة كلًا من بوجطو (2022)، وعوض (2019)، ومدى تأثير اتجاهاتهم السلبية نحو التعلم في تحصيلهم الأكاديمي في دراسة ووي وآخرون (Wei et al., 2021)، إضافةً إلى مدى خبرة مُعلمي غُرف المصادر في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتوظيفهم للاستراتيجيات المُساندة في التدريس، واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المُستخدمة حيثُ؛ لُوحظ أن هناك فروقات ذات دلالات إحصائية تعزى لمُتغيري (الخبرة – الدورات التدريبية) كما جاءت في دراسة عطية (2019)، وعدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية تعزى لعدة مُتغيرات (الخبرة – الجنس – المؤهل العلمي)، في دراسة كُلًا من أبو مصطفى (2022)، وشهاب وحميدان (2022)، والمهايرة وآخرون (2018).

واستخلاصًا لما سبق، فقد تمت الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة في تحديد مجال الدراسة الحالية، ومشكلتها، وصياغة أهدافها، إضافةً إلى بلورة الإطار النظري، وتوظيف نتائجها في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية، وفي المقابل، تميزت عن الدراسات السابقة، بكونها أنها تتناول موضوع الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من حيث متغيري

(الصف الدراسي – الجنس)، ومن حيث متغيري (الخبرة – والمؤهل العلمي) لدى معلميهم في آن واحد، وذلك من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في مدينة جدة بالصفوف الابتدائية العُليا؛ إضافةً إلى أن الدراسة ساهمت في تدارك انخفاض دافعية الطلبة الأكاديمية نحو الأنشطة الصفية، واللاصفية، والتعرّف على أبرز الاستراتيجيات التي تُساهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم، وعليه، لم يسبق تنفيذ مثل هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – في البيئة العربية بشكل عام، والبيئة السعودية على وجهٍ خاص.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي؛ الذي يعدّ من المناهج الرئيسية التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية، ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا لظاهرة موضوع الدراسة (درويش، 2018). حيث يقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في مدينة جدة، ومعرفة الفروق في هذا المستوى وفقًا لمتغيرات الدراسة. وتأسيسًا على ما سبق، ترى الباحثة أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، البالغ عددهم (324) معلمًا ومعلمةً، بواقع (214) معلم و(110) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة، حيثُ كان الحد الأدنى لعدد عينة الدراسة (176) من معلمي غرف المصادر، وقد تم اختيار عينة مكونة من (201) معلم ومعلمة ممثلين لمجتمع الدراسة. بواقع (163) معلمًا، و(38) معلمة من معلمي غرف المصادر بالمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية التي تُطبق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، وجاء توزيعهم تبعًا للمتغيرات الآتية: (الجنس – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – الصف الدراسي)، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، إضافة إلى كونها تعكس الخبرات العملية والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وذلك من شأنه أن يساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص أفراد العينة:

أولًا: الجنس.

تنقسم العينة بحسب مُتغير الجنس إلى فئتين: ذكور وإناث، ويوضح الجدول (1) توزيع العينة وفق هذا المتغير.

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

الجنس	التكرار	النسبة
أنثى	38	٪18.9
ذكر	163	٪81.1
المجموع	**201**	**100%**

ثانيًا: سنوات الخبرة.

تفاوت عدد سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة في ثلاث فئات حسب التقسيم الذي اعتمدته الدراسة للمتغير (1-5 سنوات، 6-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر) ويوضح الجدول (2) ذلك.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
1- 5 سنوات	16	٪8.0
6- 9 سنوات	42	٪20.9
10 سنوات فأكثر	143	٪71.1
المجموع	**201**	**100%**

ثالثًا: المؤهل العلمي.

تنوعت استجابات العينة بحسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم عالي، ماجستير) ويوضح الجدول (3) ذلك.

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
بكالوريوس	151	٪75.1
دبلوم عالي	9	٪4.5
ماجستير	41	٪20.4
المجموع	**201**	**100%**

رابعًا: الصف الدراسي.

تنوعت استجابات العينة بحسب متغير الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس) ويوضح الجدول (4) ذلك.

جدول (4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الصف الدراسي.

الصف الدراسي	التكرار	النسبة
رابع	135	٪67.2
خامس	44	٪21.9
سادس	22	٪10.9
المجموع	**201**	**100%**

أداة الدراسة:

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها اسُتخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية. والتي تُعرّف بأنها: وسيلة من الوسائل المُعينة في جمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي يُعتمد عليها في جمع استجابات العينة المستهدفة بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلعاتهم، ويُعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها (عماد، 2016). وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي تم اتباعها للتحقق من صدقها وثباتها:

1- القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف

الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات المُراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

2- القسم الثاني: يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس - سنوات الخبرة - المؤهل العلمي - الصف الدراسي).

3- القسم الثالث: يتكون هذا القسم من (57) عبارة، وُزِّعت على محاورها الأربعة كالآتي: (7) فقرات لمحور الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، و(42) فقرة لمحور مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، و(8) فقرات لمحور مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، وسؤال مفتوح حول المسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم، وكيف من الممكن المحافظة على استمراريتها والحد من انخفاضها.

صدق أداة الدراسة:

وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة Face Validity - صدق المحكِّمين -.

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية، على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة البالغ عددهم (7) محكمين، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم توصلت الدراسة للاستبانة بصورتها النهائية.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي للأداة Internal Consistency Validity.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم من معلمي غرف المصادر في مدينة جدة، ووفقًا للبيانات جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول: الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	1	0.587**	5	0.633**
	2	0.591**	6	0.643**
	3	0.725**	7	0.515**
	4	0.498**	-	-

تابع/ جدول (5).

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الثاني: مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	1	0.521**	22	0.721**
	2	0.707**	23	0.530**
	3	0.645**	24	0.671**
	4	0.501**	25	0.512**
	5	0.513**	26	0.594**
	6	0.750**	27	0.547**
	7	0.799**	28	0.563**
	8	0.529**	29	0.493**
	9	0.563**	30	0.544**
	10	0.754**	31	0.629**
	11	0.710**	32	0.501**
	12	0.653**	33	0.683**
	13	0.488**	34	0.528**
	14	0.523**	35	0.605**
	15	0.761**	36	0.518**
	16	0.820**	37	0.562**
	17	0.509**	38	0.495**
	18	0.692**	39	0.491**
	19	0.730**	40	0.641**
	20	0.608**	41	0.632**
	21	0.511**	42	0.751**
المحور الثالث: مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	1	0.586**	5	0.772**
	2	0.732**	6	0.566**
	3	0.519**	7	0.498**
	4	0.682**	8	0.620**

**** قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثالثًا: الصدق البنائي Construct Validity.

وقد جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (6):

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية.

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول: الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	0.946**
المحور الثاني: مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر	0.912**
المحور الثالث: مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر	0.934**

**** قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

يتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى الصدق البنائي لمحاور الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم **استخدام (معادلة ألفا كرونباخ** Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ويوضح الجدول (7) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (7): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	7	0.904
المحور الثاني: مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر	42	0.936
المحور الثالث: مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر	8	0.884
الثبات العام		0.914

يتضح من الجدول (7) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ، حيث بلغ (0.914)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن معامل الثبات عالٍ لكل محور من محاور الاستبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

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

1- المتوسط الحسابي الموزون Weighted Mean:

وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

2- المتوسط الحسابي Mean:

وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة.

3- الانحراف المعياري Standard Deviation:

للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

4- اختبار (ت) Independent Samples T Test لعينتين مستقلتين:

بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين: كالجنس.

5- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA:

للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

6- اختبار كروسكال والاس Kruskal Wallis Test:

للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي: كعدد سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال الرئيسي:

نص السؤال الرئيسي على: "ما مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العليا بمحافظة جدة، من وجهة نظر معلمي غرف المصادر؟"

لتحديد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا بمحافظة جدة، من وجهة نظر معلمي غرف المصادر، تم حساب المتوسط الحسابي لهذه المحاور، وصولًا إلى تحديد مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في مدينة جدة، والجدول (8) يوضح النتائج العامة.

جدول (8): استجابات العينة حول مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

م	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	3.8337	كبيرة	.55710	2
2	مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.6516	كبيرة	.50189	3
3	مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.9590	كبيرة	.52962	1
مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة		3.7171	كبيرة	.45383	.

يتضح من خلال النتائج أن مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في مدينة جدة كان بمتوسط (3.7171)، أي بدرجة كبيرة وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، وتبين من النتائج أن محور (مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر) في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.9590)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء محور (الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم) بمتوسط (3.8337)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، يليها محور (مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر) بمتوسط (3.6516)، وهي أيضًا بدرجة كبيرة، مما يدل أن هناك إجماع من قِبل عينة الدراسة على ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا بمحافظة جدة، ونعزو هذه النتيجة إلى إدراك معلمي غرف المصادر من عينة الدراسة للممارسات والأنشطة والأساليب التعليمية وتنوعها حسب طبيعة الأهداف السلوكية المنوي تحقيقها، والتي من شأنها زيادة مستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، كما أن ارتفاع مستوى الدافعية الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم قد يعود إلى الاهتمام الكبير الذي يتلقاه هؤلاء الطلبة من قِبل القائمين على النظام التعليمي، والحرص على توفير كل ما من شأنه أن يطور من مستواهم، ودافعيتهم الأكاديمية، وتوفير المصادر والموارد التعليمية التي من شأنها تُسهل عملية التعلم لديهم، وإضفاء جو من المرح، والمتعة أثناء تلقيهم للمعلومات من خلال الوسائل التعليمية الجذابة.

النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الأول:

نص السؤال على: "ما هي المسببات التي تزيد من دافعية الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم؟ وكيف من الممكن المحافظة على استمراريتها والحد من انخفاضها؟".

للتعرُّف على أبرز المسببات التي تزيد من دافعية

الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية نحو التعلم، وكيفية المحافظة على استمراريتها والحد من انخفاضها، تم القيام بطرح سؤالٍ مفتوح في نهاية الاستبانة في محورٍ منفصل، وهو عبارة عن مقابلةٍ مفتوحة يُجيب عليها أفراد العينة، حيثُ تم تحليل استجابات العينة وتلخيصها فيما يلي:

أولًا: جاء التعزيز في مُقدمة الاستجابات من حيث الإجماع على أثره الإيجابي في الإسهام بزيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال معرفة التعزيز المناسب للفرد حسب ميوله، واهتماماته، والاستمرار في تنوع الأساليب، والوسائل،والعبارات التشجيعية، والمُعززات، عن طريق: (أ)التعزيز والتحفيز المتواصل، وذلك بالتدرج في إعطاء الفرد مهارات من المُتوقع إنجازها إلى مستوى المهارات الجديدة؛ (ب)التعزيز والتحفيز المتقطع، والذي يعتمد على نتائج الجهد المبذول من الفرد والتأكيد على قدرته في تجاوز العقبات التي تواجهه دراسيًا؛ (ج) التعزيز اللفظي والمعنوي، من حيث الثناء، والمدح، والإطراء؛ (د) التعزيز المادي، بالهدايا المُحببة لدى الفرد، وإشراكه في الأنشطة الصفية، واللاصفية. ونعزو هذه النتيجة إلى أن استخدام التعزيز بأساليبه المختلفة يعمل على زيادة الدافعية الأكاديمية وذلك لأن السلوك المعزز يكون أكثر تكراراً، كما أن استخدام التعزيز يتيح لجميع الطلبة التفاعل الجيد مع الأنشطة الصفية واللاصفية بهدف أن يحصلوا على أنواع مختلفة من التعزيزات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وي وآخرون (Wei et al., 2021) التي أشارت إلى أنه يمكن التغلب على الصعوبات التي يلاقيها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم بالقراءة عن طريق تعزيز الاهتمام القائم على المهمة.

ثانيًا: أهمية نوع المُهمة المُعطاة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بحيث تكون سهلةً، ويسيرةً، وواضحة، ومُرتبطةً بواقع الحياة، إضافةً إلى التنويع في أساليب التعليم، واستراتيجيات التدريس؛ لما فيها من زيادةٍ لدافعيتهم الأكاديمية في بيئتهم الصفية، ومساهمتها في رفع مفهوم الذات لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كورا وكاراتزاكي (Gkora & Karabatzaki, 2023) التي دعت للتخلي عن الأساليب التقليدية، وإفساح المجال للمزيد من الأساليب الحديثة.

ثالثًا: مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم بنفس الفئة العمرية بقدر المستطاع، مع إيضاح النتائج الفورية في مستوياتهم، من خلال التعلم التعاوني عن طريق اللعب، والحوار معهم، وأن يكونوا ضمن جماعات، وأن تكون اتجاهات الفرد للمعلم إيجابية؛ حتى تتحقق الدافعية الأكاديمية، إضافةً إلى أهمية تهيئة البيئة الصفية – غرفة المصادر –، من أجهزة، ووسائل تعليمية متنوعة؛ لجذب، واستثارة اهتمام الطلبة في الحضور لها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كورا وكاراتزاكي (Gkora & Karabatzaki, 2023) التي دعت إلى إعادة التواصل مع الأطفال والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

رابعًا: وأخيرًا أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، من خلال التواصل معهم باستمرار، واطلاعهم على مستوى تقدم أبنائهم أكاديميًا؛ مما يُسهم في المحافظة على استمرارية الدافعية الأكاديمية لديهم.

النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال على: "إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟"

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.5$) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت": "Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (9): نتائج اختبار "ت للعينات المستقلة، للفروق بين استجابات العينة طبقًا لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	ذكر	163	3.8387	.57651	.266	.791	غير دالة
	أنثى	38	3.8120	.47101			
مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	163	3.6732	.51788	1.267	.207	غير دالة
	أنثى	38	3.5589	.42000			
مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	163	3.9808	.53874	1.214	.226	غير دالة
	أنثى	38	3.8651	.48402			
الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية	ذكر	163	3.7367	.46835	1.271	.205	غير دالة
	أنثى	38	3.6330	.37939			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) الآتي:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) تساوي (0.205)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدافعية الأكاديمية لدى

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ:(الدافعية الأكاديمية، مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي، مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية)، هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي غرف المصادر) تُعزى لمتغير الجنس. وفي سياقٍ مُتصل تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو مصطفى (2022) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الجنس، كما وتتفق مع نتيجة دراسة المهايرة وآخرون (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية تتعلق بمتغير الجنس حول مدى امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية. وعلى النقيض من ذلك تختلف النتيجة مع نتيجة دراسة شهاب وحميدان (2022) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية في درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الإناث، كما وتختلف مع نتيجة دراسة بوجطو (2022) التي أشارت إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في الدافعية للإنجاز الأكاديمي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي تعود لمتغير الجنس (ذكور، إناث) لصالح الإناث، كما وأنها تختلف أيضًا مع نتيجة دراسة عوض (2019) التي أشارت إلى أن هناك فروقًا بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس؛ حيث كان أداء الطلبة الإناث أعلى من الطلبة الذكور في مقياس اتجاهاتهم نحو التعلم النشط، ودافعيتهم الأكاديمية للإنجاز.

النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثالث:

نص السؤال على: "إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس)؟".

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.5$) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمُتغير الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس)".

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "سادس" بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون

توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الصف الدراسي. تم استخدام الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA"؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10) الآتي:

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات العينة طبقًا لمُتغير الصف الدراسي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	بين المجموعات	.357	2	.179	.573	.565	غير دالة
	داخل المجموعات	61.716	198	.312			
	المجموع	62.073	200				
مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.203	2	.102	.401	.670	غير دالة
	داخل المجموعات	50.175	198	.253			
	المجموع	50.378	200				
مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.569	2	.284	1.014	.365	غير دالة
	داخل المجموعات	55.530	198	.280			
	المجموع	56.099	200				
الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية	بين المجموعات	.256	2	.128	.618	.540	غير دالة
	داخل المجموعات	40.936	198	.207			
	المجموع	41.192	200				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) الآتي:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة تساوي (0.540)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس).

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، الدافعية/ الأنشطة الصفية)، هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية) تُعزى لمتغير الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس). وعلى ذلك فإنها تتفق مع نتيجة دراسة بوجطو (2022) التي توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدافعية للإنجاز لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من طلبة الصف الثالث والرابع ابتدائي.

النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الرابع:

نص السؤال على: "إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (دبلوم عالي- بكالوريوس- دراسات عليا)؟"

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.5$) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (دبلوم عالي - بكالوريوس - دراسات عليا)؟"

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "دبلوم عالي" بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا، وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية، استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA"، لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات العينة طبقًا لمُتغير الدرجة العلمية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	بين المجموعات	.037	2	.019	.060	.942	غير دالة
	داخل المجموعات	62.036	198	.313			
	المجموع	62.073	200				

تابع/ جدول (11).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.415	2	.207	.822	.441	غير دالة
	داخل المجموعات	49.963	198	.252			
	المجموع	50.378	200				
مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.869	2	.434	1.557	.213	غير دالة
	داخل المجموعات	55.230	198	.279			
	المجموع	56.099	200				
الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية	بين المجموعات	.261	2	.131	.632	.532	غير دالة
	داخل المجموعات	40.930	198	.207			
	المجموع	41.192	200				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) الآتي:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة تساوي (0.532)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (دبلوم عالي – بكالوريوس – دراسات عليا).

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، الدافعية/ الأنشطة الصفية) هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية) تُعزى لمُتغير الدرجة العلمية (دبلوم عالي – بكالوريوس – دراسات عليا). على ذلك تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو مصطفى (2022) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الخامس:

نص السؤال على: "إلى أي مدى تختلف الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف

الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1 - 5 سنوات، من 6 - 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟"

وللإجابة عن السؤال تمت صياغة الفرضية الصفرية الآتية: "لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.5) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1 - 5 سنوات، من 6 - 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر)".

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئة "من 1 - 5 سنوات" بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور الفرعية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هذه الفئة كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتداليًا بالنسبة للدرجة الكلية وللمحاور جميعًا؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة (من 1 - 5 سنوات، من 6 - 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر). استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات العينة طبقًا لمُتغير عدد سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الدافعية الأكاديمية كما يُدركها معلمو غرف المصادر	بين المجموعات	.322	2	.161	.517	.597	غير دالة
	داخل المجموعات	61.751	198	.312			
	المجموع	62.073	200				
مستوى الدافعية/ التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.040	2	.020	.079	.924	غير دالة
	داخل المجموعات	50.338	198	.254			
	المجموع	50.378	200				
مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	.165	2	.083	.293	.747	غير دالة
	داخل المجموعات	55.934	198	.282			
	المجموع	56.099	200				
الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية	بين المجموعات	.019	2	.010	.046	.955	غير دالة
	داخل المجموعات	41.173	198	.208			
	المجموع	41.192	200				

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (12) الآتي:

أولًا: بالنسبة للدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة تساوي (0.955)، وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية العُليا في مدينة جدة، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة (من 1 - 5 سنوات، من 6 - 9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: بالنسبة للمجالات الفرعية.

تم التوصل إلى أن قيمة (Sig) لكل مجال فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، الدافعية/ الأنشطة الصفية) هي أكبر من مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بـ: (الدافعية الأكاديمية، الدافعية/ التحصيل الدراسي، مستوى الدافعية/ الأنشطة الصفية) تُعزى لمُتغير عدد سنوات الخبرة (من 1-5 سنوات، من 6-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شهاب وحميدان (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية في درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، كما وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو مصطفى (2022) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائي تبعاً لمتغير الخبرة، كما وتتفق مع نتيجة دراسة المهايرة وآخرون (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية تتعلق بمتغير الخبرة حول مدى امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية، وفي سياقٍ مُعاكس فإنها تختلف مع دراسة عطية (2019) التي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي طلبة المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى لمتغير الخبرة.

التوصيات:

أولًا: التوصيات التطبيقية:

1- وضع خطط منهجية يمكن تطويرها وتحسينها باستمرار بناءً على نتائج البحوث والدراسات؛ للتغلب على الصعوبات التي يلاقيها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم والتي قد تحد من مستوى دافعيتهم الأكاديمية.

2- دعوة معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي تزيد من الدافعية الأكاديمية لدى هذه الفئة.

3- دعوة معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى الحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من ذوي صعوبات التعلم فيما بينهم، وكذلك الحرص على مراعاة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم، وبين أقرانهم من الفئات العمرية الموازية.

4- حثّ معلمي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إلى التعامل الجيد مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، والعمل على استخدام المُحفزات، والمُعززات المختلفة داخل الغرفة الصفية، والعمل على رفع ثقة هؤلاء الطلبة في أنفسهم، وعدم التقليل من قدراتهم التعليمية؛ بغيةً في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لديهم.

5- التواصل المستمر بين المدرسة، وأولياء أمور الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، واطلاعهم بشكلٍ دوري على مستوى تقدم أبنائهم أكاديميًا، والتعاون الدائم بين المدرسة، والأسرة، والعمل على حل أيٍ من المشكلات التي تُواجه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم سواءً المشكلات التعليمية، أو الاجتماعية.

ثانيًا: التوصيات البحثية:

1- إجراء دراسات مستقبلية حول الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى طلبتهم.

2- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر استخدام تكنولوجيا التعلم الحديثة في رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم.

3- إجراء دراسة مستقبلية حول علاقة الدافعية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الإعدادية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو العينين، حنان عثمان محمد، وعبد النبي، فادية رزق عبد الجليل. (2018). تنمية الدافعية للإنجاز كمدخل لتحسين مستوى الطموح باستخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة نجران. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *7* (1)، 12-31.

أبو شقة، سعده أحمد إبراهيم. (2007). *المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم*. مكتبة النهضة المصرية.

أبو عليا، محمد مصطفى. (2007). العلاقة بين إستراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة. *المنارة للبحوث والدراسات: العلوم الإنسانية*، *13* (3)، 11-32.

أبو مصطفى، أسماء محمد. (2022). اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1* (4)، 129-146.

البهنساوي، أحمد كمال عبد الوهاب، وغنيم، وائل ماهر محمد. (2022). الأداء الأكاديمي باستخدام التكنولوجيا الرقمية وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الذاتي والكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، *2* (5)، 29-65.

بوجطو، فاطمة الزهراء. (2022). الدافعية للإنجاز وعلاقتها

بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي (الكتابة، الحساب، القراءة). *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، (2)، 725 - 734.

توق، محي الدين. (2003). *أسس علم النفس التربوي* (ط.3). دار الفكر للطباعة والنشر.

جديدي، عفيفة. (2014). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم. *مجلة معارف*، (17)، 213-239.

خليل، إشراق صالح علي. (2015). *العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا في عينة أردنية* [رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

خوجة، أسماء. (2019). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة، الكتابة، الحساب)، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد خيضر بسكرة.

درويش، محمود. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الدلبحي، خالد غازي. (2021). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 61-98.

رمضان، نعيمة، وبوبكري، ليلى. (2018). الدافعية الداخلية للتعلم مفهومها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها [عدد خاص]. *مجلة مجتمع تربية عمل*، 27-41.

الرميضي، خديجة بدر ناصر، بدوي، منى حسن السيد، والنجار، سميرة أبو الحسن عبد السلام. (2019). الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الكويتيين ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية المدمجين وغير المدمجين بالمرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، (16، جزء1)، 116-150.

زايد، نبيل محمد. (2003). *الدافعية والتعلم*. مكتبة النهضة المصرية.

الزهراني، سعيد علي. (2014). دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (36)، 1-33.

سعيد، سعاد جبر. (2008). *الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة*. عالم الكتب الحديثة.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

شهاب، سراب شاتي محمد، وحميدان، نبيل صلاح إبراهيم. (2022). درجة توظيف معلمي غرف المصادر للتكنولوجيا المساندة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمستوى المشكلات الأكاديمية لديهم في ضوء متغيري الجنس والخبرة. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، *7* (1)، 112-135.

شياب، بيان فيصل، وأبو غزال، معاوية محمود. (2021). القدرة التنبؤية لأسلوب التعلم والدافعية الأكاديمية بالتسويف الأكاديمي في ضوء الكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *12* (37)، 130-145.

صبيحات، شوقي فياض. (2003). *دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

ضاري، ميسون كريم، وجميل، بيداء هاشم. (2016). الدافعية الداخلية الأكاديمية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (51)، 222- 251.

عبد اللاه، عبد الرسول عبد الباقي، وعبد الرحيم، طارق نور الدين. (2015). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والمستويات التحصيلية لدى طلاب

الدبلوم العامة – لكلية التربية. *مجلة الثقافة والتنمية*، س16، (96)، 30-129.

عبد الرحيم، طارق نور الدين محمد، وعبد اللاه، عبد الرسول عبدالباقي عبد اللطيف. (2016). التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الداخلية والخارجية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بسوهاج. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، *40*(2)، 237- 316.

العتوم، عدنان، علاونة، شفيق، الجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية. (2011). *علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق*. دار المسيرة.

عثمان، نسرين عدنان. (2010). *الدافعية نحو التعلم*. صفحة فايز كمال عبد الرحمن شلدان.
http://site.iugaza.edu.ps/fshaladan/files/2010/02/educ3.pdf

عصفور، خلود رحيم. (2018). أنواع الدافعية الأكاديمية على وفق التقرير الذاتي لطالبات كلية التربية للبنات. *مجلة الآداب*، *1* (118)، 495-522.

عطية، عمر مهدي أحمد. (2019). واقع استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، (182، الجزء2)، 278-315.

العلوان، أحمد فلاح، والعطيات، خالد عبد الرحمن. (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، *18* (2)، 683-717.

علي، أحمد حسن محمد. (2017، أبريل 16). *أهمية الدافعية في التعلم*. الألوكة الاجتماعية. https://cutt.us/2c1vq

علي، سمية حسن. (2022). العلاقة بين كل من الدافعية الداخلية والخارجية والفهم القرائي باللغة الألمانية لدى طالب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *28*(3، الجزء2)، 250-289.

عماد، عبد الغني. (2016). *علم الاجتماع والبحث العلمي: الإشكالية، المنهج، المقاربات*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

عوض، مرفت إبراهيم. (2019). الاتجاه نحو التعلم النشط وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *108* (6)، 1485-1517.

القاسم، جمال مثقال. (2000). *أساسيات صعوبات التعلم*. دار صفاء.

القمش، مصطفى نوري. (2012). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2012). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة- مقدمة في التربية الخاصة* (ط.4). دار المسيرة.

كيرك، صامويل، وكالفانت، جيمس. (2020). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان احمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، مترجم؛ ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (العمل الأصلي نشر في 1984).

المغاصبة، مؤيد إبراهيم. (2020). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحواس المتعددة في معالجة صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلبة غرف المصادر في لواء الأغوار الجنوبية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

المهايرة، عبد الله سالم، عمرو، منى محمود، والعبداللات، بسام مقبل. (2018). مدى امتلاك معلمي غرف المصادر في عمان للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، *45*(2)، 310 - 297.

اليازيدي، فاطمة الزهراء، ولوزاني، فاطمة الزهراء. (2017). البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *3*(1)، 173-149.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alharthi, N., & Evans, D. (2017). Special education teachers' attitudes towards teaching students with learning disabilities in middle schools in Saudi Arabia. *International Journal of Modern Education Studies, 1*(1), 1-15. https://doi.org/10.51383/ijonmes.2017.13

Anastasia, Z. (2022). Investigation motivation in school performance of students with intellectual disabilities: views of general and special education teachers. *Open Access Library Journal*, *9*(2), 1-17. https://doi.org/10.4236/oalib.1108421

Areepattamannil, S. (2014). Relationship between academic motivation and mathematics achievement among Indian adolescents in Canada and India. *The Journal of general psychology*, *141*(3), 247-262. https://doi.org/10.1080/00221309.2014.897929

Bhath, R., & Naik, A. (2016). Relationship of academic intrinsic motivation and psychological well-being among students. *International Journal of Modern Social Sciences*, *5*(1), 66-74.

Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. McGraw - Hill.

Conejeros, M., Gómez, M., Schader, R., Baum, S., Sandoval, K., & Catalan, S. (2021). The Other Side of the Coin: Perceptions of Twice-Exceptional Students by Their Close Friends. *SAGE Open*, *11*(2). http://dx.doi.org/10.1177/21582440211022234

Deci, E. L., & Chandler, C. L. (1986). The Importance of Motivation for the Future of the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, *19*(10), 587-594. https://doi.org/10.1177/002221948601901003

Fakhouri, T. H. (2014). *Physical activity in US youth aged 12-15 years, 2012* (No. 2014). US Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.

Gkora, V., & Karabatzaki, Z. (2023). Motivation in Learning Disabilities and the impact of ICTs. *TechHub Journal*, *3*, 14-26.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Morris, P. E., & Cook, C. R. (2008). Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes. In C. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence* (pp. 36-69). New York Oxford University Press.

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, *35*(5), 1111-1122. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Kausik, N. H., & Hussain, D. (2023). The impact of inclusive education on academic motivation, academic self-efficacy, and well-being of students with learning disability. *Journal of Education*, *203*(2), 251-257. https://doi.org/10.1177/00220574211031957

Lerner, J. (2013). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston Houghton Mifflin Publishing.

Morreale, C. (2011). *Academic motivation and academic self-concept: Military veteran students in higher education* [Doctoral dissertation, State University of New York at Buffalo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Poon, K. (2018). Hot and cool executive functions in adolescence: development and contributions to important developmental outcomes. *Frontiers in Psychology*, *8*.

Sing, N. (2001). *Organization behavior concepts: Theory and practices*. Deep & Deep publications PVT.

Staunton, L., Gellert, P., Knittle, K., & Sniehotta, F. F. (2015). Perceived control and intrinsic vs. extrinsic motivation for oral self-care: a full factorial experimental test of theory-based persuasive messages. *Annals of Behavioral Medicine*, *49*(2), 258-268. http://dx.doi.org/10.1007/s12160-014-9655-2

Wei, Y., Spear-Swerling, L., & Mercurio, M. (2021). Motivating students with learning disabilities to read. *Intervention in School and Clinic*, *56*(3), 155-162. https://doi.org/10.1177/1053451220928956

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 55 - 86، الرياض (2024م/ 1445هـ)

فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق لتنمية معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا)

أ. خالد بن خضران بن شعلان المالكي[1]، د. محمد بن عدنان بن عبدالله بخاري[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق لتنمية معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان التصميم شبه التجريبي المعتمد على عينتين تجريبية وضابطة، حيث قاما بتطوير برنامج إرشادي حول المفاهيم الأساسية لعسر القراءة، وتطوير اختبار لقياس المعرفة بعسر القراءة تكون من خمسة أبعاد بواقع (35) فقرة، تم تطبيقه على عينة بلغت (42) من معلمي تدريبات النطق العاملين في ميدان التربية الخاصة بإدارة تعليم جدة، تم تقسيمهم بالتساوي إلى عينتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة القبلي لمعلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة (الدسلكسيا) جاء بمستوى ضعيف، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، وكذلك الأمر فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمي تدريبات النطق للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسسات التعليمية والمراكز البحثية لتبادل المعرفة والخبرات، وتوجيه الموارد المالية والبشرية إلى تطوير وتنفيذ برامج تدريبية وإرشادية ذات جودة عالية.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، برنامج إرشادي، معلمي تدريبات النطق.

The Effectiveness Of A Counseling Program For Speech Therapists To Improve Their Knowledge About Dyslexia

Mr. Khaled bin Khudran Al-Maliki[1], & Dr. Mohamad bin Adnan Bukhary[2]

Abstract: The current study aimed to verify the effectiveness of a guidance program for Speech Therapists to develop their knowledge about dyslexia. To achieve the objectives of the study, the researcher followed an quasi experimental design based on experimental and control samples, where he developed a test to measure knowledge of dyslexia consisting of five dimensions with a total of (35) items. He also developed a guidance program on the basic concepts of dyslexia, and it was applied to a sample of (42) Speech Therapists working in the field of special education in the Jeddah Education Department. They were divided equally into two experimental and control samples. The results showed that the level of knowledge of Speech Therapists about dyslexia was at a weak level. The results also showed that there were no differences between the experimental and control groups on the pre-measurement, and showed that there were statistically significant differences between the averages of Speech Therapists for the experimental group that underwent the counseling program and the control group who did not undergo the counseling program was in favor of the experimental group. Based on the results, the study recommended to develop additional and comprehensive guidance programs aimed at improving Speech Therapists knowledge about dyslexia, enhancing cooperation between schools, educational institutions and research centers to exchange knowledge and experiences, and directing financial and human resources to developing and implementing high-quality training and guidance programs.

Keywords: Dyslexia, Speech Therapist, Counselling Program.

---

(1) باحث ماجستير بقسم التربية الخاصة مسار اضطرابات اللغة والنطق، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail:al-malki2011@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail:mabukhary@uj.edu.sa

(1) Master's student in the Department of Special Education. Language and Speech Disorders Track. Faculty of Education. University of Jeddah.

(2) Assistant Professor of Special Education at the University of Jeddah.

مقدمة الدراسة:

يعمل التواصل الإنساني على تبادل الخبرات، والمشاعر، والمعرفة بين الأفراد. وتشتمل عملية التواصل على مدى واسع من الأنشطة اللفظية وغير اللفظية (Fatimayin, 2018). وتفسيرًا لذلك، فإن التواصل اللفظي يشتمل على الألفاظ التي يتفوه بها الفرد بغرض التواصل، وأما التواصل الغير لفظي فيتم عبر العديد من الأساليب كتعبيرات الوجه، ولغة الإشارة، والإيماءات، واللمس للغرض ذاته. وقد يستخدم التواصل اللفظي وغير اللفظي معًا كوظيفة أساسية ووظيفة ثانوية. وتعبر هذه الأنشطة عن لغة مفهومة من قبل أفراد عملية التواصل – المرسل والمستقبل – وتعتبر اللغة من أهم أدوات التواصل الإنساني فهي الوسيلة التي يتواصل الإنسان من خلالها. وجدير بالذكر، أن اللغة لا تولد مع الإنسان، بل هي مكتسبة، حيث يُخلق الإنسان ولديه استعداد فطري لاكتسابها (عمايرة والناطور، 2014). وبالتالي، فإن مدى اكتساب معرفة الأصوات، والحروف، والرموز، والكلمات، وقواعد اللغة؛ تؤثر على الطريقة التي نكتب، أو نقرأ، أو نتكلم بها. وبطبيعة الحال، فاللغة سواء كانت مكتوبة، أو منطوقة، أو إشارية، فهي تعمل على إيصال المعنى (الزريقات، 2018).

وتعتبر القراءة من أهم مهارات اللغة، باعتبارها أساسًا للنجاح في مختلف العلوم والمراحل، ومفتاح مهمًا للمعرفة، ووسيلة للتواصل عبر الزمن (الحسيني والعصيمي، 2022). وتعرف اللغة بأنها: عبارة عن مجموعة من الرموز المتفق عليها من قبل مجتمع ما، تحكمها قواعد معينة، تهدف إلى التواصل. وتشتمل اللغة على عدة عناصر رئيسية تتضمن: (أ) النظام الصوتي، و(ب) النظام النحوي، و(ج) النظام الصرفي، و(د) المحتوى، و(هـ) السياق أو الاستخدام. وأي خلل في هذه العناصر اللغوية يسبب مشكلات في المهارات اللغوي لدى الفرد كالتأخر اللغوي، أو الاضطرابات اللغوية. ومن جانب آخر، فإن تنمية هذه العناصر شرط أساسي لتعلم مهارة القراءة (مهيدات، 2020). فتطور الكفاءة القرائية لدى الطلبة يستوجب كفاءة مثالية في القدرة على فك الرموز الصوتية وفهم اللغة؛ حيث أن هناك من الطلبة من لا يستطيع استخدام هذه المهارات اللغوية للاستعانة بها على عملية القراءة، وبالتالي يعانون من مشكلات في التهجئة، واستيعاب ما يقرؤونه (المعيقل، 2022).

وفي ذات السياق فقد أشار الزريقات (2018) إلى أن الأشخاص المصابين باضطرابات لغوية خلال سنوات ما قبل المدرسة يعانون من صعوبات تجاه إتقان القراءة في سنوات المدرسة خصوصًا في المرحلة الابتدائية؛ فالقدرة على النجاح في القراءة تتطلب قدرات مبكرة لالتقاط الأصوات، وتمييزها، وتحديد أجزاء الصوت في الكلمات، كالطلبة الذين لا يمتلكون وعيًا في الوحدات الصوتية مبكرًا؛ فهم معرضين لخطر عسر القراءة Dyslexia.

ويعد اضطراب عسر القراءة Dyslexia بأنه

اضطراب ذو أصل عصبي يؤثر على تعلم من يعانون منه. حيث يواجه الطلبة ذوي عسر القراءة صعوبات أثناء القراءة والتهجئة وكتابة الكلمات، على الرغم من امتلاكهم لذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط. ونتيجة لذلك، غالبًا ما يعاني الطلبة المصابون بعُسر القراءة من مشاعر سلبية، مثل تدني احترام الذات، والإحباط، والغضب. لذلك، فإن الاكتشاف المبكر لعُسر القراءة مهم جدًا لدعم الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب في وقت مبكر قدر الإمكان (Alghamdi, 2022). ويعتبر اضطراب عسر القراءة معيق للتعلم ويحدث غالبًا في سن الطفولة المبكرة، وهو واحد من أكثر اضطرابات النمو المحددة شيوعًا، حيث تبلغ نسبة انتشارها حول العالم أكثر من 10٪ (Rello & et al., 2020).

وغالبًا ما يتم تشخيص الطلبة الذين يعانون من اضطرابات التعلم القائمة على اللغة مثل عسر القراءة بتأخر في اللغة المنطوقة قبل سن المدرسة (Block, 2018)، وبالتالي، فإن ضعف القراءة هو مجموعة متفرعة من ضعف اللغة (Catts and Hogan, 2003)، وعسر القراءة هو مجموعة متفرعة من ضعف القراءة (Berninger et al., 2015). وعليه، فإن معلم تدريبات النطق يجب أن يقوم بدورة ضمن فريق العمل الذي يعمل مع الطلبة ذوي عسر القراءة (Alves, 2021).

وكذلك الأمر، فإن وجود أساس قوي من المعرفة حول عسر القراءة يعد أمرًا ضروريًا لمعلمي تدريبات النطق؛ لفهم التحديات المحددة التي يواجهها أولئك الطلبة، والعمل على تحديد وتوفير التدخلات المناسبة للطلبة ذوي عسر القراءة بشكل فعال (Roitsch, 2020).

علاوة على ذلك، فإن استكشاف وتحديث معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة يساعد في سد الفجوات المحتملة أو المفاهيم الخاطئة في فهمهم، وهذا ما أشارت إليه عدة دراسات علمية كدراسة كريم وآخرون Krimm et al., (2023) التي أكدت على أهمية معالجة المفاهيم الخاطئة وتحديث معرفة المعلمين لتحسين الممارسة المهنية في علاج اللغة والنطق.

مشكلة الدراسة:

لفترة طويلة، كان الاعتقاد السائد بين المتخصصين أن عسر القراءة ينشأ نتيجة مشاكل في الإدراك البصري، وكذلك فإن الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات يمكن تصنيفهم كذوي عسر القراءة، ومع ذلك، فإن الباحثين اليوم يرون أن العجز الجوهري في عسر القراءة يكمن في اللغة وليس في البصر، كما كان يعتقد في السابق وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من (Rohde, 2015) (Snowling & Thomas, 2006); (Catts et al., 2006);.

وعليه فقد أكدت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة ASHA (2016) في السنوات الأخيرة على أن تقييم وعلاج عسر القراءة يندرج ضمن النطاق الوظيفي لمعلمي تدريبات النطق، مع التركيز على النظرة إلى هذا الاضطراب كاضطراب لغوي. وضمن هذا السياق، تعتبر مشاركة معلمي تدريبات النطق أمرًا ضروريًا إن لم يكن إلزاميًا

ضمن الفريق متعدد التخصصات (Navas, 2017).

واستنادًا إلى الخبرة والمراقبة المباشرة للعديد من معلمي تدريبات النطق في ميدان التربية الخاصة، يرى الباحثان وجود اعتقاد شائع بين المتخصصين في مجال النطق واللغة بأن عسر القراءة لا يقع ضمن مسؤولياتهم، كما لاحظ الباحثان وجود ضعف عام في المعرفة حول هذا الاضطراب، وبناءً على ذلك، نشأت مشكلة البحث الحالية كمحاولة لتقديم برنامج إرشادي لتعزيز معرفة معلمي تدريبات النطق بشأن عسر القراءة، وتبلورت المشكلة حول معرفة فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق في تعزيز معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا). وبشكل أكثر تحديدًا، يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمعرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة وتجريبية)؟

فروض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمعرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة وتجريبية).

أهداف الدراسة:

1- تحديد أثر البرنامج الإرشادي في تنمية وتحسين مستوى معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة (الدسلكسيا)، والوقوف على أثره في تصحيح معتقداتهم حول هذا الاضطراب، وتحسين اتجاهاتهم نحو الطلاب ذوي عسر القراءة (الدسلكسيا).

2- تطوير أداة لقياس القدرات المعرفية لدى معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة، والتحقق من عوامل صدقه وثباته.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

من المأمول أن تساهم الدراسة الحالية في رفع مستوى المعرفة لمعلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة، كما ويتوقع بأنها ستمهد الطريق للتوصل إلى طرق واستراتيجيات قد تسد الفجوة المتعلقة بضعف المعرفة حول هذا الاضطراب، الأمر الذي سيساعد في توعية المعلمين بأهمية أدوارهم مع الطلبة ذوي عسر القراءة، ومما يساهم أيضًا في إيجاد اتجاهات أكثر إيجابية نحو طلابهم مما ينعكس على مستواهم الأكاديمي والاجتماعي.

الأهمية التطبيقية:

تسهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى العلمي التربوي فيما يتعلق بفاعلية البرنامج الإرشادي لمعلمي تدريبات النطق لرفع مستوى المعرفة وزيادة التوعية حول عسر القراءة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة يحتمل أن تمهد لأبحاث أكثر تخصصًا وأكثر تعمقاً حول أدوار معلمي تدريبات النطق في التعامل مع عسر القراءة، بالإضافة إلى

أنها تلقي الضوء على نقاط يمكن أن تكون مشكلات بحثية لدراسات مستقبلية حول الموضوع. وبطبيعة الحال، فإن الدراسة الحالية توفر أدوات يمكن الاستفادة منها في الأبحاث القادمة. ومن جانب آخر، يتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية في إعداد البرامج التدريبية والارشادية من قبل المسؤولين في وزارة التعليم للعاملين في الميدان التربوي أثناء فترة العمل حول أهمية دور معلم تدريبات النطق في تقييم وعلاج اضطراب عسر القراءة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة حول هذا الاضطراب. كما وتبرز أهمية الدراسة من خلال ندرة الأبحاث والدراسات العربية -على حد علم الباحثان- التي تناولت معرفة معلمي تدريبات النطق بعسر القراءة على وجه الخصوص.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق لتنمية معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا).

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في مركز خدمات التربية الخاصة، ومعاهد التربية الخاصة، وبرامج الدمج الملحقة بالمدارس الحكومية في مدينة جدة، بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من عام 1445هـ.

الحدود البشرية: طُبقت الدراسة الحالية على معلمي تدريبات النطق في مدينة جدة.

مصطلحات الدراسة:

عسر القراءة Dyslexia:

تعرَّف بأنها: "صعوبة تعلمية نمائية محددة في تعلم اللغة ذات منشأ عصبي بيولوجي تؤثر على قدرة الأفراد على تعلم القراءة من حيث الدقة والطلاقة ومهارات التهجئة" (Roitsch, & Watson, 2019, p81).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مشكلات في بعض المهارات اللغوية ينتج عنها صعوبة في قراءة و/ أو فهم المفردات والجمل، وعادةً يصاحب ذلك مشكلات على المستوى الصوتي للغة.

البرنامج الإرشادي counseling program:

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "مجموعة من العمليات والأنشطة المتكاملة والمتفاعلة مع بعضها، والتي يتم تنفيذها لتحقيق أهداف معينة للأفراد المستفيدين من البرنامج، وذلك باستخدام الفنيات والإرشادات التدريبية المحددة لتوجيه الأفراد وتمكينهم من تطوير وتنمية المهارات والمعرفة اللازمة لتحقيق هذا الهدف". (حمدي، 2014، ص80).

ويعرفه الباحثان إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: عدد محدد من الجلسات التدريبية التي يحددها الباحثان تتضمن مجموعة من التعليمات، والإرشادات، والمعلومات، والخبرات السابقة؛ ضمن أسس علمية ومهنية، بحيث تُصمم هذه الجلسات التدريبية بطريقة مناسبة، وبأهداف واضحة، وبفترة زمنية محددة.

معلم تدريبات النطق Speech Therapists:

يعرف معلم تدريبات النطق وفق الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية بأنه: "الشخص المسؤول عن تشخيص حالات اضطرابات اللغة والنطق لدى الطلبة في المدرسة/ المعهد/ المركز، ومن مهامه: تحديد الأدوات اللازمة للتشخيص والتدريب، وإعداد الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة حسب نتائج التقييم الفردي، وتجهيز الأدوات والوسائل التي يجب أن تتوفر في غرفة تدريبات النطق واللغة. ويحمل مؤهل جامعي في تخصص اضطرابات التواصل من إحدى كليات التربية، أو كليات علوم التأهيل، أو الكليات الطبية" (وزارة التعليم، 2017، ص87).

ويعرفه الباحثان إجرائيًّا في الدراسة الحالية: بأنه الممارس الحاصل على مؤهل جامعي في تخصص اضطرابات اللغة والنطق؛ ويعمل في المدارس، أو معاهد التربية الخاصة، أو المراكز الحكومية؛ التابعة لوزارة التعليم تحت مسمى معلم تدريبات نطق.

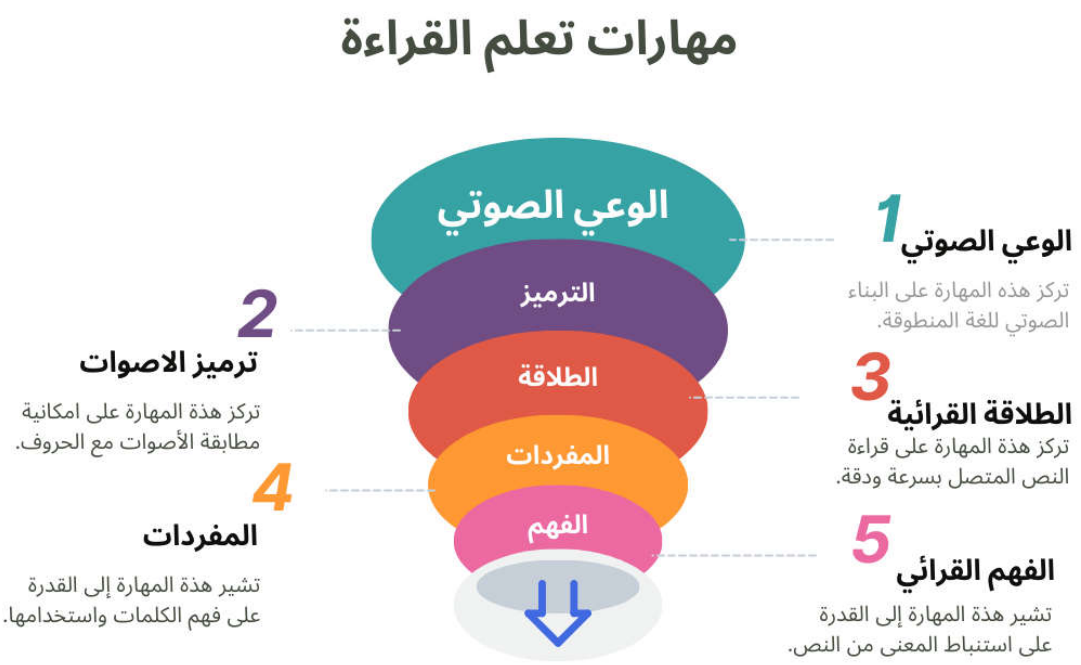
الإطار النظري:

تعد مهارة القراءة بانها عملية عقلية وفسيولوجية يتم من خلالها تغيير الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة. فهي واحدة من مخرجات اللغة، تقوم على أساس تغيير الحروف أو الرموز المخطوطة إلى شكل شفوي منطوق، ويتم إدراك المعنى عبر المخزون اللغوي المكون من الدلالات والألفاظ وكذلك الخبرات والمفاهيم المعرفية بشكل عام، ويكتسب الطلبة عادةً مهارة القراءة بشكل تدريجي خلال السنوات الثلاث الأولى في المدرسة دون صعوبات تذكر، إلا أن هناك بعض الطلبة يحتاجون إلى وقت أطول، وبذل جهد أكبر؛ لاكتساب هذه المهارة. بينما هناك فئة من الطلبة يواجهون صعوبات شديدة في تعلم مهارة القراءة، ويواجهون إخفاق كامل في إتقان مهارات تعلم القراءة مثل الطلبة ذوي عسر القراءة (الكعبي ومصلح، 2022).

وبالرغم من أن القراءة لم تتخذ تعريفا محددا ومتفقا عليه بين العلماء في الأوساط العلمية لاختلاف التقاليد الفكرية، والمنطلقات النظرية التي تناولتها؛ إلا أنهم أجمعوا على أهميتها (العصيمي والحسيني، 2022). وذلك لكونها وسيلة لاكتساب المعلومات والمعرفة والمهارة التي تساعد على توسع المدارك والخبرات، واكتساب هذه المهارة يعمل على رفع جودة العملية التعليمية والتربوية.

وجدير بالذكر، أن مهارة القراءة مهمة لغوية تتطلب إتقان الطالب لمجموعة من المهارات اللغوية كالمعالجة الصوتية، ومهارة الوعي الصرفي، ومهارة التهجئة. ويعتبر إتقان هذه المهارات الأولية مؤشرات لإتقان مهارة القراءة مبكرًا (العون، 2023). وفي هذا الصدد، فقد تمت دراسة واستقصاء أهم المهارات الأولية اللازمة لتعلم القراءة بشكل جيد من قبل المربين، وعلية، فقد تم تقسم هذه المهارات إلى خمس مهارات ضرورية ومتسلسلة على التوالي: (أ) الوعي الصوتي، و(ب) ترميز الأصوات، و(ج) الطلاقة القرائية، و(د) المفردات، وآخرًا (هـ) الفهم

القرائـي (Nguyen, 2013). وفي (الـشكل1) تعريـف للمهارات الأولية لتعلم القراءة:



الشكل (1): مهارات تعلم القراءة من إعداد الباحثان (Nguen, 2013)

التدريب على مهارات القراءة المبكرة:

يتطلب إجـادة مهـارة القـراءة بـشكل عـام إلى إتقـان مهاراتها اللغويـة المبكـرة بـشكل متسلسل. لـذا يجـب أن يكتسب الطالب مهارة الوعي الـصوتي أولًا؛ وذلـك قبـل سـن المدرسـة مـن خـلال التلاعـب بالأصـوات، دون التعرض لمشاهدة الأحرف أو الرموز الكتابية. ومن ثم يـتم العمل على إكسابه مهارة ترميز الأصوات من خـلال ربـط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تمثلها. يلي ذلـك التـدريب على مهارة الطلاقة القرائية بحيث يتم تدريب الطالب عـلى القراءة بدقة وسرعة. وبعد ذلك يتم التـدريب عـلى مهـارة المفردات بشكل مباشر وغير مباشر؛ بهـدف زيـادة مخزونـه اللغوي من المفردات. وأخـيرًا، يـتم العمـل عـلى إكـساب الطالب مهـارة الفهـم القرائـي والتـي يمكـن مـن خلالهـا استنباط المعنى والفكرة الأساسية من النص المكتوب، مـع العلم أن فقدان أي مهارة مـن المهـارات اللغويـة الـسابقة؛ يتسبب في فجوة مهارية تحد من وصول الطالـب إلى مهـارة الفهـم القرائـي (العـصيمي والحـسيني، 2022). وفي هـذا السياق، فإن الطالب عادةً يكتسب هذه المهارات من عمـر سنتين إلى تسع سنوات (العون، 2023).

وبشكل آخر، يكتسب الطفـل أثنـاء مرحلـة مـا قبـل

القراءة – من عمر 2 إلى 6 سنوات – ما يطلق عليه التنشئة الاجتماعية لتعلم القراءة عبر ممارسات طبيعية مدعومة بالتفاعل مع البالغين، ومن بداية الصف الأول إلى منتصف الصف الثاني تقريبًا يكون التركيز على مهارة فك الرموز المكتوبة، والعمليات المرتبطة بالتعرف على الكلمات. فيكون معظم تركيز انتباه الطالب لاستخدام قواعد فك التشفير بين الحروف والأصوات، وقدرات التركيب الصوتي لفك الكلمات مفردة. ويمكن أن يكون الفهم القرائي، أو الاهتمام بالمعنى، محدودًا خلال هذه الفترة، لأن الكثير من الاهتمام يتجه إلى مهارة فك التشفير. وتظهر مهارات الفهم القرائي الأكثر تقدمًا في نهاية هذه الفترة حيث يبدأ الطفل في أتمتة بعض عمليات فك التشفير (Paul & et al., 2018).

مفهوم عسر القراءة (الدسلكسيا):

تسمى صعوبات التعلم التي تؤثر بشكل أساسي على القراءة، والكتابة، والتهجئة، باضطرابات تعلم اللغة؛ وهذا المصطلح للتأكيد على حقيقة أن القراءة والكتابة والتهجئة هي مهارات لغوية تعتمد على أساس القدرات اللغوية المنطوقة. فالطلبة ذوي اضطرابات تعلم اللغة يعانون من نقاط ضعف في أساس لغتهم الشفهية، حتى وإن كان ذلك غير ملاحظ للأذن المجردة، فغالبًا ما يكون لديهم تاريخ من تأخر الكلام و/ أو تطور اللغة، ويمكننا إذاً أن ننظر في اضطراب عسر القراءة باعتباره أحد أنواع صعوبات التعلم ذات المنشأ اللغوي، وهو على الأرجح النوع الأكثر شيوعًا. وجدير بالذكر، أنه ليست كل صعوبات التعلم تعتمد على اللغة. فيمكن أن يواجه الطالب مشكلة تعليمية محددة، مثل، صعوبة تعليمية في الرياضيات والتي قد لا تكون ناتجة عن ضعف لغوي (Paul and all, 2018).

كما يسمى اضطراب عسر القراءة أيضًا باسم إعاقة القراءة المحددة Specific reading disability؛ حيث يكمن الخلل عندما تكون مشكلات القراءة مرتبطة بالمهارات اللغوية مثل عدم القدرة على فك التشفير، وضعف الوعي الصوتي، وصعوبة الفهم، بالرغم من أن اللغة المسموعة قد تكون جيدة نسبيًا من حيث الفهم تحديدًا (المعيقل، 2022). وقد عُرف هذا الاضطراب عن طريق جمعية عسر القراءة البريطانية (n.d.) BDA بأنه نوع من صعوبات التعلم المحددة والتي يمكن تحديدها على أنها صعوبة في التطور اللغوي والإدراكي، تؤثر بشكل أساسي على المهارات اللازمة لقراءة الكلمات مثل التهجئة، والطلاقة. ويعرف بلخيري وحمي (2019) عسر القراءة (الدسلكسيا) بأنها: اضطراب تكويني مبني على أساس اللغة، ويتميز بصعوبات في فك رموز الكلمات ويحدث ذلك عادةً لمشكلات على المستوى الفونولوجي كما أنه لا ينتج عن مشكلات حسية، أو حرمان بيئي، أو اضطرابات انفعالية حادة، أو اعتلالات صحية.

ومما سبق يمكن القول بأن عسر القراءة (الدسلكسيا) اضطراب ذو أساس لغوي ينتج عنه مشكلات في المهارات

اللغوية لتعلم القراءة كالوعي الصوتي، والترميز الصوتي. كما أنه يظهر عند الطلبة ذوي مستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط. وجدير بالذكر، أنهم لا يعانون من أي مشاكل حسية، أو بصرية، أو سمعية، ولا يعانون من أي حرمان بيئي سواءً كان تعليميًا أو ثقافيًا أو اقتصاديًا، حيث يتمتعون بفرص تعلم طبيعية.

أسباب عسر القراءة:

على الرغم من عدم تمكن الباحثين من معرفة الأسباب التي تودي إلى عسر القراءة؛ إلا أنهم يدركون أن الاختلافات في مناطق اللغة بالدماغ تلعب دورًا في ذلك (Werth, 2023). فقد أظهرت نتائج التصوير بالرنين المغناطيسي للدماغ اختلافات هيكلية ينتج عنها اضطراب عسر القراءة، مما يعني أن هناك اختلافات محددة في الدماغ لدى الأشخاص ذوي عسر القراءة (Elnakib et al., 2014).

وهناك بعض الأسباب المحتملة لعسر القراءة مثل: (أ) الوراثة، فقد وجد العلماء عددًا من الجينات لها علاقة بالقراءة وإنتاج اللغة، و(ب)، تكوين الدماغ ونشاطه، فهناك اختلافات في الدماغ لدى الأشخاص ذوي عسر القراءة، و(ج)، قصور الوعي الصوتي، فيعد عدم الوعي الصوتي هو سمة رئيسية لعسر القراءة؛ فمن دون الوعي والتمييز الصوتي لن يتمكن الفرد من الربط بين الأصوات والحروف (سيسالم، 2018).

العلاقة بين اضطراب عسر القراءة واضطرابات اللغة والكلام الأخرى:

تعد السمة البارزة لاضطراب عسر القراءة هي القراءة دون المستوى المتوقع عطفًا على العمر والصف. ويوصف هذا الاضطراب بأنه إعاقة تعلم قائمة على اللغة؛ لأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم ضعف في المعالجة الصوتية – أحد مكونات نظام اللغة – والذي يفترض أنه السبب الرئيسي لضعف قراءة الكلمات (Hogan, 2018). وجدير بالذكر، أن الأشخاص ذوي عسر القراءة غالبًا ما يعانون من تأخر في الكلام واللغة بمرحلة الطفولة، يتلوها في وقت لاحق اضطرابات مشتركة في المهارات اللغوية تتفاقم بشكل أوسع مع وجود الاضطرابات النطقية (Adlof, & Hogan, 2018).

ومن جانب آخر، فان ذلك لا يعني أن جميع الأطفال ذوي عسر القراءة يعانون من ضعف في المهارات اللغوية بما يكفي ليشخّصوا باضطراب لغوي؛ وإنما يملكون مهارات لغوية متفاوتة من الجيدة إلى الضعيفة (Catts et al., 2005). ولكن هؤلاء الأطفال ذوي عسر القراءة الذين يملكون مهارات لغوية جيدة؛ غالبًا يواجهون عجزًا لغويًا دقيقًا، يكمن على الأرجح ضعف المعالجة الصوتية مثل، صعوبة تسمية الكلمات الجديدة، وصعوبة تعلم التحدث بلغة ثانية (Alt et al., 2017). وجدير بالذكر أنهم معرضين لانخفاض المهارات اللغوية مع مرور الوقت؛ بسبب قلة فرص التعلم عبر القراءة (Cain & Oakhill, 2011).

وبسبب التأخر المبكر والمستمر في الكلام واللغة؛ غالبًا ما يكون معلمي تدريبات النطق هم أول المتخصصين في تقييم وعلاج الأطفال الذين سيصابون بعسر القراءة. وفي هذا الصدد، يمكن لمعلمي تدريبات النطق التأثير بشكل إيجابي على تطور الأطفال ذوي عسر القراءة، من خلال مراقبة العلامات الأولية لهذا الاضطراب مثل تأخر النطق، وصعوبة تعلم الحروف، والترميز – تحويل الحروف إلى أصوات – والتطابق، وإشعار أوليا الأمور والممارسين التربويين عن زيادة خطر الإصابة باضطراب عسر القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب النطق واللغة، بالإضافة إلى زيادة خطر انخفاض المهارات اللغوية مع مرور الوقت لدى الأطفال ذوي عسر القراءة (Hogan, 2018).

دور معلم تدريبات النطق تجاه عسر القراءة:

تعد الخلفية اللغوية لمعلم تدريبات النطق مرجعًا قيمًا لمعلمي التعليم العام عند العمل على إعداد استراتيجيات تنمية مهارة القراءة لدى الطلبة، فقد يعمل معلم تدريبات النطق كعضو في فريق يقوم بتطوير استراتيجيات لتعزيز معرفة القراءة لجميع الطلاب، أو تقديم الخدمات المساندة بالتعاون مع معلمين آخرين، أو تقديم خدمات مباشرة للطلبة الذين يعانون من عجز في اللغة المنطوقة مما يحد من وصولهم إلى معرفة القراءة. وكذلك الأمر، فعند التعاون مع المعلمين داخل الفصل الدراسي، قد يستهدف معلم تدريبات النطق الطلبة الذين يعانون من صعوبات في اللغة والذين يعانون من عجز في اللغة المنطوقة و/ أو المكتوبة؛ وبالتالي، فإن هذا التعاون قد يوفر فائدة عرضية لجميع الطلبة داخل الفصل الدراسي (Malson et al., 2018).

ويلعب معلم تدريبات النطق دورًا مهمًا في تطوير مهارات القراءة للطلبة ذوي عسر القراءة من خلال دوره الاستشاري مع معلمي التعليم العام، أو عن طريق عمله المباشر مع الطلبة ذوي عسر القراءة، وعادةً ما يعمل معلم تدريبات النطق على التعاون مع معلم الفصل بهدف دعمه في دورة الأساسي كممارس تربوي مسؤول عن تعليم القراءة وذلك من خلال تلبية احتياجات الطلبة ذوي عسر القراءة. وجدير بالذكر، أن دور معلم تدريبات النطق – غير المباشر – في تعليم القراءة يبدأ من وقت مبكر جدًا – خلال سنوات ما قبل المدرسة – حيث إن بعض المهارات اللغوية لتعلم القراءة يتم اكتسابها في وقت مبكر (Paul et al., 2018). وفي ضوء التنوع والتعدد لاحتياجات الطلبة ذوي عسر القراءة أصبح من اللازم أن تقدم الخدمات من قِبَل فريق يتضمن ممارسين من عدة تخصصات مثل: مدير المدرسة، ومعلم التعليم العام، ومعلم التربية الخاصة، ومعلم تدريبات النطق، والأخصائي النفسي، والموجه الطلابي، والوالدين، والطالب إن أمكن، وقد يحتاج الطالب إلى خدمات أخرى تستوجب ضم أعضاء آخرين للفريق من تخصصات أخرى (أبو نيان، 2019).

وبسبب معرفة معلمي تدريبات النطق بقواعد اللغة المنطوقة والمكتوبة، وخبرتهم في التمييز بين الاضطرابات

اللغوية، والاختلافات الثقافية، والحرمان البيئي وغيرها؛ يعتبرون أعضاء مهمين في الفريق متعدد التخصصات (Paul et al., 2018). ويشارك معلم تدريبات النطق مع الفريق في جميع مراحل تنفيذ العملية التربوية وذلك حسب حاجة الطالب، فقد يشارك في التشخيص، وتحديد احتياجات الطالب، وإعداد البرامج وتنفيذها، وتطويرها، وتقييمها، كما قد يعمل مع معلم التربية الخاصة، أو مع معلم التعليم العام، وقد يقدم الخدمة للطلاب مباشرة. فهو يقوم بدور أساسي في إعداد التوصيات الخاصة بمجال اللغة والنطق، وفي تحديد أهلية الطالب لتلك الخدمات قبل تقديم التدخل، وفي تقييم مدى أهليته لاستمرار تلك الخدمات بعد إعادة تقييم البرنامج، بالإضافة إلى إعطاء التوصيات لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في الأعمال والإجراءات التي يمكن أن يعملوا بها أثناء توفير الخدمات الأكاديمية للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم ذات أساس لغوي، أو لديهم اضطرابات تواصل بشكل عام مصاحبه لصعوبات التعلم (أبو نيان، 2019).

الدراسات السابقة:

هدفت الدراسة التي أجراها بريدجز وكيلي (Bridges & Kelley, 2023) إلى وصف التدريب والخبرات والمعرفة لدى أخصائيي النطق فيما يتعلق بالطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة، وأسفرت النتائج بأن غالبية المشاركين أعربوا عن محدودية الدورات الدراسية قبل الخدمة، وخبرات التدريب على التدخل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وأفاد العديد من أخصائيي النطق واللغة أن أكثر من نصف الطلاب المضمنين في برنامج تدريبات النطق واللغة يعانون من صعوبات في القراءة، لكن العديد من أخصائيي أمراض النطق واللغة حوالي (40٪) لديهم ثقة ضعيفة في قدراتهم في التقييم والتدخل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين برامج تدريبية في مرحلة الدراسة الجامعية، بالإضافة إلى توفير برامج تدريبية أثناء الخدمة تتعلق بمهارات القراءة.

كما وهدفت دراسة أجراها ستيفنسون وآخرون Stephenson et al., (2023) إلى التحقق من معرفة أخصائيي أمراض النطق واللغة في استراليا من معرفة اللغة، ومكونات القراءة والكتابة، ومهارة الوعي الصوتي، والقدرة على التقييم الذاتي، والثقة. وقد أسفرت النتائج عن وجود تباين كبير فيما يتعلق بالأداء في بنود قياس المعرفة والمهارات الخاصة بمكونات القراءة والكتابة الأساسية. حيث كان أخصائيي النطق واللغة على الأرجح يقيمون ثقتهم في توفير التدخل للوعي الصوتي وترميز الأصوات على أنها "جيدة جدًا" أو "خبير". ولكن أفادوا بانخفاض الثقة في توفير التدخل لجميع الجوانب الأخرى لتعليم القراءة. وأعرب أغلب أخصائيي النطق واللغة عما وصفوه بالتدريب غير الكافي قبل الخدمة لممارسة تعليم القراءة والكتابة. وأوصت الدراسة بأن مستوى واتساق المعرفة والمهارات الخاصة بالقراءة لدى أخصائيي النطق

واللغة يتطلب التحسين والتطوير.

وفي دراسة أجراها كريم وآخرون Krimm et al., (2023) هدفت إلى تقييم مفاهيم معلمي تدريبات النطق الصحيحة والخاطئة حول عسر القراءة. وأسفرت النتائج إلى أن العديد من معلمي تدريبات النطق في المدارس لديهم مفاهيم خاطئة حول عسر القراءة، وخاصة المفاهيم المتعلقة بأن اضطراب عسر القراءة ناجم عن مشكلات بصريه. وأنه يحتاج معلمي تدريبات النطق إلى معرفة أكبر بعُسر القراءة لتقديم تقييمات وخدمات تدخل أكثر فاعلية.

وهدفت دراسة لافول وآخرون Loveall et al., (2022) إلى استطلاع آراء معلمي تدريبات النطق حول ممارساتهم في التعامل مع اضطراب عسر القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات، من (271) معلم تدريبات نطق من مختلف مناطق الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المشاركين يتفقون على أن تقييم، وإرشادات الوقاية، والتدخل في اضطراب عسر القراءة؛ يندرج ضمن مجال عمل معلمي تدريبات النطق، ومع ذلك، أشارت الغالبية إلى أن مسؤولية تعليم القراءة تقع بشكل أكبر على عاتق معلمي التعليم العام بدلاً من معلمي تدريبات النطق، ومن جانب آخر، لم يشعر العديد من المشاركين بأن تدريبهم على اضطراب عسر القراءة كان كافيًا، وأعربوا عن رغبتهم بتوفير المزيد من الدورات التدريبية حول هذا الاضطراب.

وفي دراسة أجراها سيري وليفكس Serry & Levickis (2021) هدفت إلى معرفة وجهات نظر معالجي النطق واللغة وممارساتهم عند العمل مع الأطفال والمراهقين الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وقد أبلغ المشاركون عن دعمهم الكبير لأخصائيي النطق واللغة للعمل مع الطلاب الذين يكافحون من أجل تعلم القراءة، ولم يقتصر دعمهم لدور معالجي النطق واللغة للعمل مع الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة لتعزيز الاستعداد لتعلم القراءة مستقبلًا، ولكن أيضًا تم دعم دورهم في الخدمات المقدمة للطلاب بعد السنوات الأولى من المدرسة. في حين أن معالجي اللغة والنطق يقدرون بشكل واضح دورهم في مجال تعليم القراءة والكتابة، فهذه الدراسة تسلط الضوء على الفجوات الواضحة في التدريب قبل الخدمة في هذا المجال، فضلا عن الحاجة إلى تحسين تعاون معالج النطق واللغة والمعلمين في تبادل المعرفة، والتعاون في دعم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة بما فيها مشكلات القراءة.

أما الدراسة التي أجراها يلماز Yilmaz (2021) فقد هدفت إلى التحقيق في مستويات المعرفة المتعلقة بعسر القراءة لدى طلاب تخصص اضطرابات النطق واللغة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي لجمع البيانات، باستخدام استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالبًا يدرسون في السنة الرابعة من برامج البكالوريوس في تخصص اضطرابات النطق واللغة.

وأظهرت النتائج أن المعلومات غير الصحيحة المتعلقة بعسر القراءة شائعة بين أفراد العينة، وأن عددًا كبيرًا منهم لم يتمكنوا من التعرف على مشاكل اللغة والكلام لدى أفراد يعانون من عسر القراءة، وعلاوة على ذلك، تبين أن مستويات المعرفة المتعلقة بعسر القراءة لدى أفراد العينة الذين حضروا مساقاً أو دورة حول هذا الاضطراب أثناء تعليمهم الجامعي كانت أعلى من مستويات معرفة أفراد العينة الذين لم يحضروا مساقاً أو دورة حوله.

كما وهدفت الدراسة التي أجراها ألفيس (Alves, 2021) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لزيادة وعي ومعرفة الممارسين في المدارس كمعلمي التربية الخاصة، بشأن اضطراب عسر القراءة، ودور متخصصي النطق واللغة في بروتوكول علاج عسر القراءة بالمدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج مختلط، تضمن البرنامج التدريبي استخدام العروض التقديمية (Power Point)، بالإضافة إلى تقديم أسئلة نوعية لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي زاد من معرفة المشاركين باضطراب عسر القراءة، كما ورفع من التصورات بضرورة معالجة عسر القراءة في المدرسة، وزاد من التصورات بأن معلمي تدريبات النطق يلعبون دورًا مهمًا في تحديد وتقييم ومعالجة الطلاب ذوي عسر القراءة.

وضمن نفس الإطار فقد أجرت الشريف (2020) دراسة بهدف كشف المعتقدات والمفاهيم السائدة حول مفهوم عسر القراءة (الدسلكسيا) لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة لم يتعرفوا على مفهوم العسر القرائي بشكل صحيح، وأن نسبة كبيرة من المعلمين يفسرون الدسلكسيا بشكل خاطئ، مثل اعتبارها نتيجة لانخفاض نسبة الذكاء أو القدرة العقلية، كما أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون الدسلكسيا كمرض ينتج عن أسباب صحية، أو نفسية، أو اجتماعية، وكشفت النتائج أيضًا أن هناك نسبة من المعلمين لا يعرفون مفهوم الدسلكسيا ولا يمتلكون أي معلومات عنها.

وهدفت دراسة الخاطرية (2020) إلى تقييم أثر برنامج تدريبي على اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي خاص، كما تم استخدام مقياس لقياس اتجاهات المعلمات نحو التدريس التشاركي، وتم تطبيق المقياس على المعلمات في المجموعتين بالطريقة القبلية والبعدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين متوسط تقييمات المعلمات في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التقييم البعدي لاتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثر بشكل إيجابي على تحسين اتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي.

وكذلك فقد هدفت دراسة عبد الحميد (2019) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي مصمم لتطوير مهارات

الطالبات المعلمات في تنفيذ استراتيجيات التعليم المتمايز لأطفال الروضة وأولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي يشمل مجموعة من المهارات اللازمة لتنفيذ هذه الاستراتيجيات، كما تم استخدام استبانة، وبطاقة تقويم ذاتية؛ كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن هناك ضعفًا في مستوى توافر مهارات التعليم المتمايز لدى الطالبات المعلمات في البداية، ولكن بعد تطبيق البرنامج، أظهرت النتائج تطورًا كبيرًا في مهاراتهن في تنفيذ استراتيجيات التعليم المتمايز، كما وأشارت النتائج إلى فعالية مرتفعة للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الطالبات المعلمات في تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز لأطفال الروضة وذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الديات (2018) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي مستند إلى الأدلة العلمية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحسين اتجاهاتهم نحو الممارسات المعتمدة على الأدلة العلمية وتعزيز مهارات القراءة لدى طلابهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين في المجموعة التجريبية تحسنت نحو الممارسات المعتمدة على الأدلة العلمية بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين في المجموعة الضابطة، كما وأظهرت النتائج أن طلاب معلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب المبني على الأدلة العلمية حققوا تقدمًا أفضل في مهارات القراءة مقارنة بطلاب معلمي المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطرق التقليدية.

كما وهدفت دراسة عافية (2018) إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي يعتمد على الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تطوير مهارات التلميذات المعلمات في قسم التربية الخاصة لتشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير اختبار لقياس الجانب المعرفي، بالإضافة إلى بطاقات سلالم التقدير لقياس الجانب الأدائي. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم قياس الأداء القبلي والبعدي لأفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (0.05) بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي للمشاركات في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تشخيص صعوبات التعلم، لصالح التطبيق البعدي، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بنفس المستوى بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي على بطاقات سلالم التقدير لقياس الجانب الأدائي لمهارات تشخيص صعوبات التعلم، لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة نايت (2018) Knight فقد هدفت إلى استكشاف العلاقة بين فهم المعلمين لعسر القراءة وخبراتهم التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبيان شمل (2600) معلماً في إنجلترا وويلز. وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون فهمًا أساسيًا لمفهوم عسر القراءة، وذلك من خلال التركيز على الجوانب السلوكية المتعلقة بهذا الاضطراب، ومع ذلك، فهم

يفتقرون إلى المعرفة بالجوانب البيولوجية والعصبية والمعرفية لعسر القراءة، وبالإضافة إلى ذلك، أشار بعض المعلمين إلى العوامل البصرية في وصفهم لمفهوم عسر القراءة على الرغم من عدم وجود أدلة قاطعة تثبت وجود علاقة مباشرة بين الأداء البصري وعسر القراءة، كما وأشارت النتائج إلى أهمية توفير تدريب جيد للمعلمين لزيادة ثقتهم في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة، بالإضافة إلى زيادة معرفتهم بالجوانب المعرفية لهذا الاضطراب. وخلصت الدراسة إلى أهمية توفير تدريب للمعلمين يعتمد على الأدلة العلمية ويتضمن أحدث البحوث حول الجوانب البيولوجية والمعرفية والسلوكية لعسر القراءة، مما سيساعد في تصحيح المفاهيم الخاطئة وضمان أن لدى المعلمين فهمًا دقيقًا لعسر القراءة وكيفية التعامل مع الطلاب المتأثرين به.

وضمن نفس الإطار، فقد هدفت دراسة واشبورن وآخرون (Washburn et al., (2017 إلى استقصاء مستوى معرفة المعلمين المبتدئين حول صعوبات القراءة وعسر القراءة. وتكونت عينة الدراسة من (271) من الملتحقين في برامج إعداد المعلمين في الجامعات في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طُلب منهم تحديد خصائص صعوبات القراءة وخصائص عسر القراءة، وقد تم تحليل الردود نوعياً وكمياً. وأظهرت النتائج أن المعلمين كان لديهم فهم دقيق لصعوبات القراءة، ولكنهم كانوا يملكون مفاهيم خاطئة حول عسر القراءة، وأوصت الدراسة بأهمية توفير تعليم وتدريب مناسب للمعلمين المبتدئين حول عسر القراءة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد تكون لديهم بشأن هذه الاضطرابات.

كما وهدفت دراسة أجراها إسماعيل وآخرون (2017) إلى التحقق من فاعلية استخدام موقع تفاعلي إلكتروني في رفع مستوى الوعي حول عسر القراءة (الدسلكسيا)، وتكونت عينة الدراسة من (400) فرد، بواقع (200) معلم، و(100) ولي أمر، و(100) طالب. وقد أعتمد المنهج التجريبي كمنهج لهذه الدراسة، حيث تم تطوير مقياس بهدف قياس الوعي بعسر القراءة قبل التعرض للمعالجة وبعد، بالإضافة إلى إعداد مادة المعالجة التجريبية والتي كانت عبارة عن موقع إلكتروني. وأسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.01) بين متوسطي درجة المقياس القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي في الدرجة الكلية لكل من المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من أن معظم الدراسات السابقة تتناول موضوعًا مشتركًا يدور حول عسر القراءة، إلا أنها اختلفت في منهجياتها ونتائجها، كما وجدت بعض النقاط المشتركة والتقاطعات بين هذه الدراسات، وفيما يلي تلخيص لبعض هذه النقاط:

أولاً: معظم الدراسات السابقة المسحية هدفت إلى

استكشاف معرفة ومهارات المعلمين في التعامل مع عسر القراءة، في حين أن معظم الدراسات السابقة التجريبية تهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي أو إرشادي تم تقديمه لفئة المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم أو عسر القراءة تحديدًا.

ثانياً: اختلفت الدراسات السابقة في المنهج العلمي المستخدم، حيث استخدمت معظمها المنهج شبه التجريبي القائم على التحقق من فاعلية برنامج تدريبي، وبعض الدراسات اتبعت المنهج الوصفي الكمي وأخرى اتبعت المنهج المختلط (المسحي التجريبي)، واختلفت في الأدوات المستخدمة لجمع البيانات المتعلقة بها، حيث استخدمت معظم الدراسات الاستبانات، وبعضها استخدم المقابلات ومقاييس أخرى كالاختبارات؛ إلا أن جميع الدراسات السابقة (بشقيها المسحي والتجريبي) تستند إلى أدلة علمية حول معرفة المعلمين حول عسر القراءة.

ثالثًا: أظهرت جميع الدراسات إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب وتطوير مهاراتهم في التعامل مع عسر القراءة، ومعظم الدراسات أوصت بضرورة تدريب المعلمين وتوعيتهم حول صعوبات التعلم بشكل عام وعسر القراءة على وجه الخصوص.

رابعًا: أشارت نتائج الدراسات التجريبية إلى فاعلية البرامج التدريبية والإرشادية التي قدمت في تلك الدراسات، كما وأشارت نتائج الدراسات المسحية إلى وجود مفاهيم خاطئة شائعة بين المعلمين حول عسر القراءة، ومعظم تلك الدراسات أكد على الضعف الكبير في مستوى المعرفة بعسر القراءة. كما أشارت معظم الدراسات إلى أهمية توفير المزيد من الدورات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة ومعلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة، حيث أظهرت الدراسات التجريبية أن مستوى المعرفة والمهارات لدى المعلمين يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية المناسبة، كما وأوصت معظم الدراسات السابقة بضرورة توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين لتحسين معرفتهم ومهاراتهم في التعامل مع طلاب صعوبات التعلم وعسر القراءة.

خامسًا: تميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها من حيث طبيعة العينة التي اعتمدت على معلمي تدريبات النطق، وفي الأداة المستخدمة لجمع البيانات والتي اعتمدت على الاختبار الذي يتميز بقدرته على قياس المعرفة الحقيقية، وهو بذلك يختلف عن الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة والتي تقيس المعرفة المتصورة وليست المعرفة الحقيقية، كما وتميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بالبرنامج الإرشادي الذي تم تطويره من قبل الباحثان بإجراءاته وخصائصه.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة. وهو منهج يهدف إلى تحديد أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة تجريبيًا (الروسان، 2014). وقد

استخدم هذا المنهج لقياس فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي تدريبات النطق لتنمية معرفتهم حول عسر القراءة (الدسلكسيا). وفي ضوء طبيعة الدراسة الحالية قام الباحثان باستخدام التصميم شبه التجريبي المعروف باسم (التصميم القبلي- البعدي) لمجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وذلك بتطبيق القياس القبلي على معلمي تدريبات النطق في العينتين التجريبية والضابطة، وبعد ذلك تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية فقط، ومن ثم إعادة تطبيق القياس للعينتين التجريبية والضابطة مرة أخرى، ومقارنة هذه المستويات مع بعضها بهدف استخراج النتائج النهائية. وتجدر الإشارة إلى أنه تم تمكين أعضاء المجموعة الضابطة من حضور البرنامج الإرشادي بعد تطبيق الاختبار البعدي والانتهاء من جمع البيانات؛ وذلك مراعاةً لمبادئ أخلاقيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية.

مجتمع الدراسة:

استهدف الباحثان في هذه الدراسة جميع معلمي تدريبات النطق من العاملين في ميدان التربية الخاصة بإدارة تعليم جدة في المملكة العربية السعودية، والذين يقدر عددهم بـ(80) وذلك بحسب إحصائيات وزارة التعليم للعام 1445هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (42) معلماً من معلمي تدريبات النطق من العاملين في ميدان التربية الخاصة بإدارة تعليم جدة. تم اختيارهم بشكل عشوائي وذلك باتباع الخطوات التالية:

أولاً: قام الباحثان بتصميم نموذج تسجيل عبر استخدام نماذج google، تضمن عنوان البرنامج الإرشادي، وفكرة عامة عن آلية تنفيذه، ووقته، وتوضيح لحقوق المشاركين فيه، ثانياً: تم إرسال نموذج التسجيل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالتواصل المباشر معهم من قبل الباحثان، أو بالتواصل مع المشرفين في إدارة التربية الخاصة بمدينة جدة؛ لنشر نموذج التسجيل لجميع معلمي تدريبات النطق، وحثهم على التسجيل في البرنامج، ثالثاً: تم حصر معلمي تدريبات النطق المسجلين في البرنامج الإرشادي عبر الرابط الإلكتروني، لتتكون العينة بشكلها النهائي من 42 معلماً من معلمي تدريبات النطق من العاملين في ميدان التربية الخاصة بإدارة تعليم جدة.

تقسيم المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تقسيم المعلمين المسجلين مناصفة عشوائيًا إلى عينتين: الأولى مجموعة ضابطة تكونت من 21 معلماً، والثانية مجموعة تجريبية تكونت أيضًا من 21 معلماً، ولضبط المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة، تم مراعاة متغيرات مكان العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؛ لتحقيق تكافؤ المجموعتين، وذلك عن طريق تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متكافئتين من ناحية الخصائص، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية (ع= 42).

الخصائص	مستويات المتغير	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
مكان العمل	مركز تربية خاصة	3	4
	معاهد تربية خاصة	6	5
	برامج الدمج	12	12
المؤهل العلمي	بكالوريوس	17	18
	دراسات عليا	4	3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	2	3
	من 5 -10 سنوات	12	12
	10 سنوات وأكثر	7	6

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا):

لأغراض الدراسة الحاليّة قام الباحثان بتطوير اختبار لقياس المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا)، ولبناء المقياس وتحديد فقراته وأبعاده، تم مراجعة وتحليل الأدب التربوي السّابق، وذلك من خلال الاطّلاع الأدوات المستخدمة في الدّراسات السّابقة المرتبطة بالموضوع مثل، دراسات كل من (الشريف، 2020)؛ (طاشمة، 2016)؛ (Yilmaz, 2021)؛ (Loveall, 2022)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة، على شكل أسئلة من نوع الاختيار من متعدد؛ تحتمل إجابة صحيحة واحدة، وثلاث بدائل خاطئة، مقسمه على خمسة أبعاد وهي: مفهوم عسر القراءة (الدسلكسيا)، وأعراض ومؤشرات عسر القراءة (الدسلكسيا) وتقييم عسر القراءة (الدسلكسيا)، وعلاج عسر القراءة (الدسلكسيا)، ودور معلم تدريبات النطق اتجاه عسر القراءة (الدسلكسيا). حيث كل بعد تكون من 8 فقرات.

وقد روعي أثناء إعداد الاختبار تمثيله للمحتوى المراد قياسه، ودقة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات. كما تم وضع تعليمات الاختبار وذلك لإزالة الغموض. وفيما يلي عرض لدلالات الصدق والثبات التي تم استخراجها للمقياس.

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس وذلك باتباع الإجراءات التالية:

أ: صدق المحكمين: للتحقق من صدق اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا)، تمّ عرضه بصورته الأوليّة على (11) محكم من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، وأمراض التخاطب في الجامعات السعودية، حيث طلب منهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة الفقرات التي ضمّها الاختبار لقياس المعرفة بعسر القراءة ومدى وضوح الفقرات، ومدى صحة الصياغة اللغوية، وأي توصية يمكن أن تجوّد من أداة الدراسة. وبناءً على توصيات المحكمين فقد أُخذ برأيهم وعُدلت الأداة لتصل إلى صورتها النهائية، حيث اعتمدت الفقرات التي يبلغ اتفاق المحكمين عليها أكثر من 80٪ ليتكون الاختبار بصورته النهائية من خمسة أبعاد بواقع (35) فقرة.

ب: صدق البناء: لغاية استخراج صدق البناء لاختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا)؛ تم حساب

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا) مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن= 42).

م	البعد	الكلي	م	البعد	الكلي	م	البعد	الكلي
1	.431**	.371*	13	.389*	.504**	25	.357*	.334*
2	.695**	.598**	14	.468**	.308*	26	.666**	.407**
3	.666**	.648**	15	.509**	.367*	27	.364*	.327*
4	.565**	.306*	16	.693**	.690**	28	.539**	.647**
5	.383*	.349*	17	.529**	.354*	29	.461**	.543**
6	.631**	.675**	18	.359*	.309*	30	.538**	.473**
7	.469**	.360*	19	.385*	.329*	31	.636**	.505**
8	.316*	.309*	20	.581**	.539**	32	.564**	.434**
9	.445**	.433**	21	.621**	.522**	33	.340*	.328*
10	.390*	.465**	22	.661**	.621**	34	.522**	.467**
11	.576**	.508**	23	.659**	.558**	35	.554**	.368*
12	.514**	.372*	24	.551**	.423**	36		

*** دال عند (α≤ 0.05) ** دال عند (α≤ 0.05)**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار وأبعادها من جهة والدرجة الكلية للاختبار من جهة ثانية جاءت دالة عند مستوى دلالة 0.05 وجميعها قيم موجبة؛ مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط كل بعد بفقراته؛ بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاختبار.

وحرصًا على أن يُعطي الاختبار الثقة لاستخدامه في قياس المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا) فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الخمسة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا) مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن= 42).

البعد	1	2	3	4	5
1	1				
2	.637**	1			
3	.689**	.759**	1		
4	.681**	.743**	.650**	1	
5	.791**	.763**	.753**	.709**	1
الإجمالي	.854**	.887**	.877**	.854**	.924**

*** دال عند (α≤ 0.05) ** دال عند (α≤ 0.01)**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار جميعها عالية ودالة عند مستوى (α = 0.01/0.05)، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، وارتباط أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد تحقق معيار صدق البناء في المقياس.

ثانياً: ثبات اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا):

لغرض الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات اختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا) باستخدام طريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية على بيانات التطبيق القبلي للاختبار على أفراد العينة من معلمي تدريبات النطق، والجدول (4) يوضح قيم الثبات للاختبار الكلي:

جدول (4): معاملات الثبات لاختبار المعرفة بعسر القراءة (الدسلكسيا) (ن =42).

المقياس	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
اختبار المعرفة بعسر القراءة (المقياس الكلي)	0.853	0.875

يظهر من الجدول السابق أن قيمة الثبات (معامل ألفا) التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات عينة معلمي تدريبات النطق للدرجة الكلية للاختبار كانت (0.853) وهي قيمة مرتفعةٌ ودالة وتحقق الثبات للاختبار.

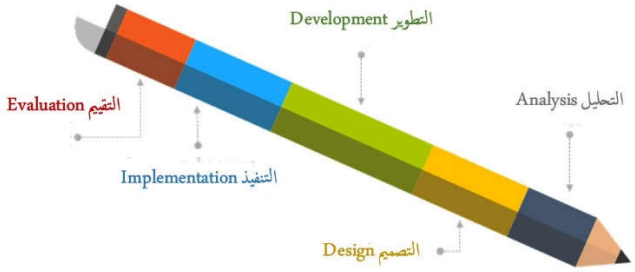
وكذلك فقد تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية، وقد بلغت القيمة التي تم التوصل إليها للدرجة الكلية للاختبار (0.875) وهي قيمة مرتفعة ودالة وتحقق معيار ثبات الاختبار.

تصحيح أداة الدراسة:

تم الإجابة على فقرات اختبار المعرفة بعسر القراءة وذلك باختيار البديل الصحيح ضمن أربعة بدائل، حيث تم إعطاء درجة (1) مقابل كل إجابة صحيحة وقيمة (صفر) مقابل الإجابات الخاطئة، ومن ثم تم جمع الإجابات الصحيحة لتكون العلامة النهائية على الاختبار (35) درجة. ولغرض تفسير النتائج فقد اتبع الباحثان وصفًا لمستوى المعرفة بعسر القراءة بحسب المتوسط الحسابي لفقرات اختبار المعرفة بعسر القراءة، وذلك على النحو التالي: من صفر – 0.25 ضعيفة جدًا، ومن 0.26 – 0.5 ضعيفة، ومن 0.51 – 0.75 متوسطة، ومن 0.76 – 1 مرتفعة.

ثانياً: البرنامج الإرشادي:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتصميم برنامج إرشادي حول عسر القراءة (الدسلكسيا) ويهدف هذا البرنامج إلى رفع الكفايات المعرفية لمعلمي تدريبات النطق حول اضطراب عسر القراءة (الدسلكسيا). ولتصميم البرنامج الإرشادي؛ فقد أُستخدم نموذج التصميم العام ADDIE Model، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل متتالية موضحة في الشكل (2).



الشكل (2): مراحل نموذج التصميم التعليمي ADDIE (إعداد الباحثان)

ومن خلال استعراض الشكل (2)؛ نجد أن اسم هذا النموذج ADDIE، عبارة عن رموز تُعبّر عن الحرف الأول لكل مرحلة والتي تشمل: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم بحيث يتم تنفيذ كل خطوة في هذا النموذج بناءً على النتائج التي تم الوصول إليها في الخطوة السابقة، ويُستخدم هذا النموذج من قِبَل مطوري التعليم والتدريب والمصممين التعليميين (الزوين والبصيص، 2022). وقد جرى العمل في كل مرحلة كما يلي:

مرحلة التحليل:

خلال هذه المرحلة، تم تحليل أفراد العينة، عبر التعرف على احتياجات معلمي تدريبات النطق المتعلقة باضطراب عسر القراءة (الدسلكسيا). وذلك عبر إجراء مقابلات مع مجموعة من معلمي تدريبات النطق للاستفسار عن معرفتهم الحالية بالاضطراب واحتياجاتهم في هذا المجال، والاطلاع على الدراسات التي أوضحت جوانب الضعف لدى المعلمين بشكل عام، ومعلمي تدريبات النطق بشكل خاص مثل (Yilmaz, 2021)، و(Loveall, 2022)، و (Kumas, Dodur, & Yazicioglu, 2021)، و(الشريف، 2020) وبناءً على ذلك، تم تشكيل صورة عامة حول الموضوعات التي يجب تضمينها في البرنامج الإرشادي.

ثم تم تحليل خصائص مجتمع الدراسة من حيث المؤهلات والخبرات الخاصة بهم، وطبيعة المهام التي يقومون بها في الميدان التعليمي. وذلك من خلال الاطلاع على الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، 2017)، ونطاق ممارسات متخصصي النطق واللغة في الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة (ASHA, 2016).

كما تم تحليل المحتوى المتعلق باضطراب عسر القراءة (الدسلكسيا)، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري السابق والمصادر والوحدات التدريبية المتاحة على الإنترنت التي تناولت هذا الاضطراب ومن أهمها مواقع الجمعيات الدولية مثل الجمعية الدولية لعسر القراءة، والجمعية الأمريكية لعسر القراءة، والجمعية البريطانية

لعسر القراءة. ومجموعة من الكتب والدراسات مثل مؤلفات كل من: (سيسالم، 2019)، (مهيدات، 2020)، (أبو نيان، 2019) وغيرها، وتم استخدام هذا التحليل لتحديد الموضوعات والمهارات التي يجب تضمينها في البرنامج الإرشادي.

وبعد جمع المحتوى من المصادر المختلفة وتحليله، وتصنيفه لعدة موضوعات، بناءً على نتائج الخطوة السابقة، تم تشكيل صورة أولية للمادة العلمية التي يمكن أن تُدرج في البرنامج الإرشادي.

وبعد ذلك تم الرجوع إلى بعض الدراسات التي تتضمن أدواتها على برامج إرشادية أو تدريبية مثل (الزهراني والحميدي، 2020)، و(الحارثي وغريب، 2023)، و(Alves, 2021) وفي ضوء ذلك، تم وضع عدة معايير لاختيار المنصة التي سيعرض من خلالها البرنامج الإرشادي وهي كالتالي: (أ) وجود اعتماد للمنصة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، و(ب) دعم اللغة العربية، و(ج) توفر تقديم البرنامج الإرشادي بشكل متزامن وغير متزامن. و(د) توفير وسائل تفاعلية متنوعة لعرض المحتوى، و(هـ) تمكين المتدربين من التفاعل مع المحتوى ومع بعضهم البعض، و(و) تمكين الباحثان من تصميم البرنامج بدون خبرة برمجية، أو الاستعانة بمتخصصين.

وبناءً على ذلك، تم البحث عن المنصات التي يمكن استخدامها لتنفيذ البرنامج الإرشادي من خلالها. وقد جرى تحليل المنصات الإلكترونية المتاحة. وبعد مراجعة خصائص المنصات المتوفرة، وتجربتها، والتواصل مع خدمة العملاء، نتج عن ذلك اختيار "منصة إلهام للتعليم التفاعلي" (elham.sa) كمنصة لتصميم وتنفيذ البرنامج الإرشادي. حيث تعمل هذه المنصة كمزود خدمة يمكن عن طريقها إنشاء أكاديمية إلكترونية وتصميم برامج تفاعلية باستخدام مكونات متنوعة وواسعة وقابلة للتخصيص. وتقوم المنصة أيضًا بربط هذه البرامج بنظام تحفيز يشمل الأوسمة والنقاط والشهادات. ويتم نشر المحتوى المراد عرضة لأفراد لمجموعة التجريبية عبر رحلات تعليمية تفاعلية. كما يمكن للمتدربين التفاعل مع بعضهم البعض.

مرحلة التصميم:

في هذه المرحلة، تم تصميم دليل البرنامج الإرشادي، والذي أشتمل على تحديد أهداف البرنامج، وتحديد الاستراتيجيات الملائمة لكل هدف، بالإضافة إلى تحديد أساليب التقييم المناسبة. حيث تم وضع تصور تصميم أولي للبرنامج، في ضوء الخصائص المتاحة بالمنصة الإلكترونية. حيث تم تقسيم أهداف وموضوعات البرنامج إلى 13 جلسة.

وقد تم عرض دليل البرنامج على مجموعة من المتخصصين في التربية الخاصة وأمراض التخاطب لتحكيمه، بلغ عددهم 11 محكم من أعضاء هيئة تدريس بالجامعات السعودية؛ للأخذ بمقترحاتهم ومرئياتهم. قبل

البـدء بإنـشاء وتـصميم الأكاديميَّـة الإلكترونيـة التـي سيُعرض البرنامج من خلالها.

مرحلة التطوير:

في مرحلة التطوير، تم تحويل المخطط الأولي إلى محتـوى إرشادي على الأكاديمية الإلكترونية التي تم إنـشاؤها. وقـام الباحثان بجمع وتصميم مقاطع الفيديو، والصور، والملفات المطلوبـة للمحتـوى، وتكييـف نـشر المحتـوى الآخـر عـبر المكونـات المتاحـة في الأكاديميـة. سـفر عـن ذلـك، تقـسيم البرنـامج التـدريبي إلى 13 جلـسة موزعـة عـلى 6 رحـلات تعليمية، وتتضمن كل رحلة عدة مكونات تفاعلية.

مرحلة التنفيذ:

في هذه المرحلة، تم تقييم البرنامج مـن قبـل مجموعـة من المتخصصين في التربيـة الخاصـة مؤلفـة مـن 4 معلمـين ذوي خـبرة في تـدريس الطـلاب ذوي عـسر القـراءة، وحاصلين على درجة الماجستير. وقد تم جمـع ملاحظـاتهم بعد أن أكملوا حضور البرنامج كمتدربين، وبالتـالي يكـون إجمـالي عـدد المحكمـين والمحكـمات الـذين قـاموا بتقيـيم البرنامج الإرشادي هو 15 مختص.

مرحلة التقويم:

تم إجراء تقيـيم تكـويني في كـل مرحلـة مـن مراحـل البرنامج الارشادي، بالإضافة إلى تقييم ختامي بعد التجربـة الأوليـة للبرنـامج مـع المقيّمـين الـذين أكملـوا جلـسات البرنـامج. واسـتنادًا إلى هـذه التقيـيمات، وآراء المقيّمـين تـم تطـوير الـصورة النهائيـة للبرنـامج الارشـادي. وأصـبح البرنامج جاهزًا للتطبيق على عينة الدراسة المستهدفة.

تكوّن البرنامج الإرشادي بصورته النهائية مـن (13) جلسة تم تقديمها لعينـة الدراسـة بـشكل متـزامن، وغـير متـــزامن، في ســـتة أســـابيع اســـتمرت مـــن تـــاريخ (2/ 3/ 1445هـــ) إلى تـاريخ (11/ 4/ 1445هـــ)؛ بواقـع جلسة أولى بشكل متزامن اسـتمرت 50 دقيقـة، تلاهـا 11 جلسة بشكل غير متزامن، ومن ثم جلـسة ختاميـة بـشكل متـــزامن اســـتمرت 50 دقيقـــة، بالإضـــافة إلى جلـــستين للتطبيقـين القـبلي والبعـدي لأداة الدراسـة، حيـث تكـون البرنامج بشكل عام من (15) جلسة.

وقد تمت عملية تصميم البرنامج الإرشادي وفق مـنهج علمي تتابعي بحيث تبدأ كل جلسة بمدخلات هي مخرجـات الجلسة السابقة، ثم تتم عليها أنشطة تنتهي بمخرجات جديدة تصبح هي مدخلات للجلسة التي تليهـا، حتـى يلبـي تنفيـذه الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي تـدريبات النطـق. ويوضـح الجدول التالي توزيع جلسات البرنامج الإرشادي:

جـدول (5): محتـوى جلـسات البرنـامج الإرشـادي حـول عـسر القـراءة (الدسلكسيا).

رقم الجلسة	الموضوع
1	تعريف بالبرنامج الارشادي
2	مفهوم القراءة
3	المهارات اللازمة لتعلم القراءة
4	مفهوم عسر القراءة (الدسلكسيا)
5	أسباب عسر القراءة
6	مؤشرات وأعراض عسر القراءة (الدسلكسيا)

تابع/ جدول (5).

رقم الجلسة	الموضوع
7	المشكلات الاجتماعية والعاطفية المرتبطة بعسر القراءة (الدسلكسيا)
8	المفاهيم الخاطئة حول عسر القراءة
9	العلاقة بين عسر القراءة واضطرابات التواصل الاخرى
10	تقييم وتشخيص عسر القراءة
11	التدخلات العلاجية لاضطراب عسر القراءة (الدسلكسيا)
12	دور معلمي تدريبات النطق تجاه عسر القراءة (الدسلكسيا)
13	ختام البرنامج – تلخيص محتويات البرنامج وربطها ببعض

صدق البرنامج:

تم التحقق من صدق محتوى البرنامج الإرشادي وذلك من خلال عرضه على (11) من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، ومجال أمراض التخاطب من الجامعات السعودية، وذلك للحكم على ملاءمة إجراءاته، ومدى مناسبته للفئة المستهدفة من حيث عدد جلساته، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والأدوات التي سيستخدمها لتحقيق تلك الأهداف، حيث أشار المحكمين إلى صلاحية البرنامج الإرشادي في معظم جلساته، كما وأشار أربعة من السادة المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات مثل إعادة ترتيب بعض الجلسات، وإضافة بعض الموضوعات، وقام الباحثان بتعديل البرنامج وفق هذه الملاحظات. وفي ضوء ذلك، تم تصميم البرنامج الإرشادي، وبعد أن نُشر على الأكاديمية الالكترونية؛ تم عرضه على 4 محكمين، والذين بدورهم أبدوا بعض الملاحظات، وقام الباحثان بتعديلها. وعليه، تم إعداد الصّورة النّهائيّة من البرنامج الإرشادي. وبتالي أصبح عدد محكمين البرنامج الارشادي (15) مختصًا.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

– للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون.

– للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية.

– للإجابة على سؤال الدراسة تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سؤال الدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمعرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة وتجريبية)؟

بهدف الإجابة على سؤال الدراسة تم صياغة الفرضية الصفرية التالية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمعرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة وتجريبية)".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموع درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة (ن=42).

القياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متوسط القياس القبلي	المجموعة التجريبية	21	16.29	6.38
	المجموعة الضابطة	21	16.05	7.02
متوسط القياس البعدي	المجموعة التجريبية	21	31.14	2.56
	المجموعة الضابطة	21	16.57	4.86

يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين (16.29)؛ (16.05) على التوالي كما أظهرت النتائج الواردة أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (16.57)؛ والمجموعة التجريبية (31.14)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعتين مقداره (14.57) لصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة (الدسلكسيا)، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بهدف عزل الفرق بين درجات المجموعتين في القياس القبلي للمعرفة حول عسر القراءة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المعرفة حول عسر القراءة (ن = 42)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة مربع آيتا ($\eta 2$)
المصاحب (القبلي)	353.157	1	353.157	54.970	.000	.585
المجموعة	2196.559	1	2196.559	341.901	.000	.898
الخطأ	250.557	39	6.425			
الكلي	26738.000	42				

يظهر الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات معلمي تدريبات النطق للمجموعة التجريبية (التي خضعت للبرنامج الإرشادي) والمجموعة الضابطة (التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي)، حيث بلغت (ف) المحسوبة (341.90) وجاءت هذه القيمة دالة إحصائياً بمستوى دلالة (0.00)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي لمعرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة وتجريبية)" وبعبارة أخرى، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب أن هناك أثر وفاعلية للبرنامج الإرشادي على التحسن في معرفة عسر القراءة تعزى للبرنامج الإرشادي وبالتالي تم الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي.

ولمعرفة اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لمجموع درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمعرفة عسر القراءة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المعرفة حول عسر القراءة (الدسلكسيا) البعدي (ن = 42).

المجموعة	العدد	المتوسط البعدي المعدل	الخطأ المعياري
المجموعة التجريبية	21	31.090a	.553
المجموعة الضابطة	21	16.624a	.553

تظهر النتائج في الجدول السابق أن المتوسط البعدي المعدل لمعلمي المجموعة الضابطة هو (16.624) وأن المتوسط الحسابي المعدل لمعلمي المجموعة التجريبية هو (31.090)، مما يظهر أن الفروق الدالة إحصائياً في الكفايات المعرفية حول عسر القراءة تبعاً للبرنامج الإرشادي جاءت لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط المعدل الأعلى.

ولمعرفة حجم الأثر للبرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات المعرفية حول عسر القراءة لدى معلمي تدريبات النطق، تم حساب قيمة مربع آيتا (η 2). وقد بلغت قيمته (0.898)، أي أن حوالي (90٪) من التحسن في مستوى المعرفة بعسر القراءة لدى معلمي تدريبات النطق في القياس البعدي للمجموعة التجريبية يعزى للبرنامج الإرشادي الذي قدم للمجموعة التجريبية.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير، فالبرنامج الإرشادي الذي تم تقديمه لمعلمي تدريبات النطق تم بناؤه وفق منهجية علمية متسلسلة تتناسب مع حاجاتهم المعرفية حول اضطراب عسر القراءة، حيث ركز على المفاهيم الهامة والجديدة التي توصلت إليها الأبحاث المهتمة بحالة عسر القراءة، وكذلك حاول البرنامج الإرشادي معالجة بعض نقاط الضعف المعرفية في الجانب الأدائي للتعامل مع الطلبة ذوي عسر القراءة.

وكذلك فإن هذه النتائج التي انعكست على معرفة معلمي تدريبات النطق في المجموعة التجريبية بطريقة إيجابية يمكن عزوها لأهمية موضوع عسر القراءة، وشعور كل متدرب من معلمي تدريبات النطق بالحاجة الماسة لأن

يكون مستعداً جيدًا لمعالجة المشكلات اللغوية الحقيقية التي تواجهه داخل الميدان التربوي، الأمر الذي يتطلب منهم التوسع المستمر في المعرفة والحاجة لأن يكتسب كل منهم المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة واستخدامها مع الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة (الدسلكسيا) بشكل مناسب، ليحقق أدواره بطرق فعالة، وليصبح بذلك معلمًا ناجحًا في ميدان اضطرابات النطق واللغة.

وكذلك الأمر، فقد تم في البرنامج الإرشادي تقديم إرشادات هامة للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من عسر القراءة (الدسلكسيا)، والتأكيد في كل لقاء على حاجة الطلبة لأن يكونوا مجهزين بمهارات نطق ولغة لضمان نجاحهم الأكاديمي ورفع قدرتهم التنافسية مع أقرانهم، ويضاف إلى المحتوى أساليب تقديم البرنامج الإرشادي، حيث تم بناء جلسات تدريبية متسلسلة ومرتبطة ببعضها لتحقيق أهداف البرنامج، ثم تم تقديمها بأساليب وأنشطة هادفة ومتنوعة عملت على استثارة دافعية معلمي تدريبات النطق نحو موضوعات البرنامج ومحتوياته، الأمر الذي أفضى في النهاية إلى التحسن في معرفتهم حول عسر القراءة.

ومن زاوية أخرى، فإن النتيجة التي تم التوصل إليها تشابهت مع نتائج معظم الدراسات التجريبية السابقة، فقد تشابهت مع الدراسة التي أجراها ألفيس (Alves, 2021) والتي أظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي زاد من معرفة المشاركين باضطراب عسر القراءة، كما ورفع من التصورات بضرورة معالجة عسر القراءة في المدرسة، وزاد من التصورات بأن معلمي تدريبات النطق يلعبون دورًا مهمًا في تحديد وتقييم ومعالجة الطلاب ذوي عسر القراءة.

واتسقت هذه النتيجة مع دراسة الخاطرية (2020) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق معنوية بين متوسط تقييمات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التقييم البعدي لاتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثر بشكل إيجابي على تحسين اتجاهاتهن نحو التدريس التشاركي. ودراسة عبد الحميد (2019) والتي أظهرت نتائجها فعالية مرتفعة للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الطالبات المعلمات في تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز لأطفال الروضة وذوي صعوبات التعلم.

وكذلك الأمر، فقد اتسقت مع دراسة الديات (2018) والتي أظهرت نتائجها أن اتجاهات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية تحسنت نحو الممارسات المعتمدة على الأدلة العلمية بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين في المجموعة الضابطة، كما وأظهرت النتائج أن طلاب معلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب المبني على الأدلة العلمية حققوا تقدمًا أفضل في مهارات القراءة مقارنة بطلاب معلمي المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطرق التقليدية. ودراسة عافية (2018) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي للمشاركات في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تشخيص صعوبات التعلم، كما وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بنفس المستوى بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي على بطاقات سلالم التقدير لقياس الجانب الأدائي لمهارات تشخيص صعوبات التعلم، لصالح التطبيق البعدي.

وكذلك فقد اتفقت مع دراسة إسماعيل وآخرون (2017) والتي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي اختبار مستوى الوعي حول عسر القراءة الدسلكسيا القبلي والبعدي لصالح المقياس البعدي في الدرجة الكلية لكل من المعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب. كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متناسقة إلى حد كبير مع معظم الدراسات السابقة والتي أكدت على أن المعلمين يحتاجون إلى تدريب وتطوير في مهاراتهم للتعامل مع اضطراب عسر القراءة (الدسلكسيا)، حيث تناسقت أيضاً مع توصيات تلك الدراسات التي سلطت الضوء على أهمية تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم في التعامل مع صعوبات التعلم وعسر القراءة، كدراسة لافول (Loveall, 2022) التي أشارت نتائجها أن معظم معلمي تدريبات النطق لم يشعروا بأن تدريبهم على اضطراب عسر القراءة كان كافيًا، وأعربوا عن رغبتهم في توفير المزيد من الدورات التدريبية حول هذا الاضطراب. ودراسة نايت (Knight, 2018) والتي خلصت إلى أهمية توفير تدريب للمعلمين يعتمد على الأدلة العلمية ويتضمن أحدث البحوث حول الجوانب البيولوجية والمعرفية والسلوكية لعسر القراءة، مما سيساعد في تصحيح المفاهيم الخاطئة وضمان أن لدى المعلمين فهمًا دقيقًا لعسر القراءة وكيفية التعامل مع الطلاب المتأثرين به.

وفي نفس الصدد، فقد جاءت هذه النتائج متناسقة إلى حد كبير مع دراسة الديات (2018) والتي خلصت إلى أن تدريب المعلمين باستخدام برامج مبنية على الأدلة العلمية يمكن أن يساهم في تحسين اتجاهاتهم نحو البحث والممارسات العلمية، وبالتالي يؤثر إيجابيًا على أدائهم في مجال التعليم ونتائج تعلم طلابهم ذوي صعوبات التعلم. ودراسة واشبورن وآخرون (Washburn et al., (2017 التي أوصت بأهمية توفير تعليم وتدريب مناسب للمعلمين المبتدئين حول صعوبات القراءة وعسر القراءة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد تكون لديهم بشأن هذه الاضطرابات.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تقديم دورات تدريبية منتظمة وورش عمل لمعلمي تدريبات النطق حول مفهوم عسر القراءة وكيفية التعامل معه داخل البيئة التعليمية، ويمكن أن تشمل هذه الدورات مفهوم عسر القراءة، واستراتيجيات التدريس والتقييم الفعّالة.
- تطوير برامج إرشادية إضافية وشاملة تستهدف

تحسين معرفة معلمي تدريبات النطق حول عسر القراءة، بحيث يمكن تضمين هذه البرامج تحديثات دورية لتحقيق متابعة مستدامة وتطوير لقدراتهم ومعارفهم بشكل دائم، إذ أن هذه الدراسة أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي الحالي.

- توفير فرص التدريب المستمر وورش العمل لمعلمي تدريبات النطق للبقاء على اطلاع دائم بآخر التطورات في مجال عسر القراءة وأساليب التشخيص والتدخل، حيث إن الدراسات السابقة دعت إلى ذلك، ناهيك عن أن درجة معرفة معلمي تدريبات النطق في الاختبار القبلي كان متدني.

- استخدام التكنولوجيا في تقديم دورات تعليمية عبر الإنترنت وموارد تعليمية تفاعلية لمعلمي تدريبات النطق، حيث أن البرنامج الحالي قُدّم بطريقة تكنولوجية عبر منصة إلكترونية بشكل متزامن وغير متزامن وأُثبتت فاعليته.

- تشجيع معلمي تدريبات النطق على المشاركة في البحث العلمي حول عسر القراءة ومشاركة نتائجهم مع المجتمع التعليمي.

- تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسسات التعليمية والمراكز البحثية والمنظمات ذات الصلة لتبادل المعرفة والخبرات، وتوجيه الموارد المالية والبشرية إلى تطوير وتنفيذ برامج تدريبية وإرشادية ذات جودة عالية.

- إجراء دراسات إضافية لفهم أفضل لاحتياجات معلمي تدريبات النطق وتقييم فعالية البرامج التدريبية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (2019). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. [طبعة إلكترونية مقروءة]. مسترجع من:
https://www.kscdr.org.sa/ar/node/3067

إسماعيل، محمود حسن؛ حسن، عمر سيد؛ وجيد، سامية سامي عزيز. (2017). تأثير استخدام موقع تفاعلي على الإنترنت في رفع مستوى الوعي حول عسر القراءة دسلكسيا Dyslexia لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. *مجلة دراسات الطفولة*، مج20، ع74، 1 – 10.

بلخيري، سليمة محمد؛ وحمي، وحيدة. (2019). أسباب عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين. سياقات اللغة والدراسات البينية، مج4، ع2، 309 - 327.

الحارثي، دلال؛ وغريب، ريم. (2023). فاعلية برنامج تدريبي عن بعد لرفع درجة معرفة معلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد باستراتيجية الإدارة الذاتية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ع26، 19 - 64.

حمدي، أمل عبداللطيف. (2014). *فاعلية برنامج إرشادي للوالدين للتخفيف من حدة التلعثم لدي أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة*، (73)، 88-174.

الخاطرية، ثرية سالم. (2020). أثر برنامج تدريبي في اتجاهات معلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم نحو التدريس التشاركي. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. مج. 44، ع. 3، أكتوبر 2020. ص. 12-40.

الديات، أفنان عبد الحافظ. (2018). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتكز على الأدلة العلمية واتجاهاتهم نحو الممارسات المسندة إلى الأدلة العلمية وفي تحسين مهارات القراءة لطلبتهم (أطروحة دكتوراه). الجامعة الأردنية،

كلية الدراسات العليا، الأردن.

راضية، طاشمة. (2016). التمثلات الاجتماعية لعسر القراءة لدى فئة المعلمين. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع17,18، 85 - 99.

الروسان، فاروق. (2014). *تصميم البحث في التربية الخاصة*. دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم عبدالله. (2018). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج (ط4). دار الفكر.

الزهراني، أحمد بخات؛ والحميدي، مؤيد عبدالهادي. (2020). فاعلية برنامج إرشادي لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام لتحسين قدراتهم المعرفية واتجاهاتهم حول اضطراب التلعثم في مدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، مج9، ع4، 183 – 199.

الزوين، فرتاج فاحس؛ والبصيص، حاتم حسين. (2022). تصميم البرامج التعليمية الدليل النظري والعملي للباحثين والمصممين. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

سيسالم، كمال. (2018). عسر القراءة خصائصها وعلاجها. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

الشريف، ليلى. (2020). الديسلكسيا ما بين المعتقدات والتفسيرات العلمية، دراسة تحليلية للأفكار الشائعة حول مفهوم الديسلكسيا لدى معلمي التعليم العام. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. ج2، ع 126، 100 -121.

عافية، عزة عبد الرحمن مصطفى. (2018). برنامج تدريبي قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تنمية مهارات الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة في تشخيص التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ع. 19، ج. 3، 2018. ص ص. 683-714.

عبد الحميد، سهام حجاج حمدان. (2019). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الطالبة المعلمة على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز لأطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التعلم (أطروحة دكتوراه). جامعة القاهرة: كلية التربية للطفولة المبكرة، مصر.

العصيمي، فهد؛ والحسيني، عبدالناصر. (2022). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، مج46، ع1، 12-46.

عمايرة، موسى؛ والناطور، ياسر. (2014). مقدمة في اضطرابات التواصل (ط.2). دار الفكر للنشر والتوزيع.

العون، فاطمة عبدالله. (2023). دور مهارات القراءة الأولية في التنبؤ بمستوى الطلاقة في القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية في قطر. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة قطر.

الكعبي، سامية عتيق؛ ومصلح، عمران أحمد علي. (2022). صعوبات تدريس مهارة القراءة والحلول المقترحة لها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، ع6، 41 – 77.

المعيقل، إبراهيم عبدالعزيز؛ والمعيقل، رغد إبراهيم (2022). اضطرابات الكلام واللغة. الناشر الدولي. الرياض.

مهيدات، محمد. (2020). تعليم الطلاب ذوي صعوبات اللغة والتواصل. دار جامعة الملك سعود للنشر. تعديل بصيغة الترجمة.

وزارة التعليم. (2017). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, speech, and hearing services in schools*, *49*(4), 762-773.

AlGhamdi, A. S. (2022). Novel Ensemble Model Recommendation Approach for the Detection of Dyslexia. *Children*, *9*(9), 1337.

Conceptions and Misconceptions: What Do School-Based Speech-Language Pathologists Think About Dyslexia?. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *54*(4), 1267-1281.

Kumas, Ö. A., Dodur, H. M. S., & Yazicioglu, T. (2021). Teachers' Knowledge about Dyslexia and Reading Models. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13*(3), 3096-3121.

Loveall, S. J., Pitt, A. R., Rolfe, K. G., & Mann, J. (2022). Speech-language pathologist reading survey: Scope of practice, training, caseloads, and confidence. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *53*(3), 837-859.

Malson, C., O'Donoghue, C., Bryant, D., Hoffman, L., White, L., Kinton, L.,... & Reed, V. (2018). Speech-language pathology services in schools: Guidelines for best practice.

Navas, A., Ciboto, T., & Borges, J. (2017). Reading Disorders and the Role of Speech-Language Pathologists. In (Eds), *Advances in Speech-language Pathology*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.70234

Nguyen, N. (2013). First grade teachers' perceptions of the five strands of effective reading instruction and their possible influence on daily instructional practices.

Paul, R., & Norbury, C. F. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence*. St Louis, MI: Elsevier Health Sciences. (5th ed.). Maryland Heights, MO: Elsevier/Mosby

Rello, L., Baeza-Yates, R., Ali, A., Bigham, J. P., & Serra, M. (2020). Predicting risk of dyslexia with an online gamified test. *Plos one*, *15*(12), e0241687.

Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, *5*(1), 2158244015577664.

Roitsch, J. (2020). Dyslexia and the Speech Pathologist. In *Dyslexia*. IntechOpen.

Roitsch, J., & Watson, S. M. (2019). An overview of dyslexia: definition, characteristics, assessment, identification, and intervention. *Science Journal of Education*, *7*(4).

Serry, T., & Levickis, P. (2021). Are Australian speech-language therapists working in the literacy domain with children and adolescents? If not, why not?. *Child Language Teaching and Therapy*, *37*(3), 234-248.

Snowling, M. J., & Hayiou-Thomas, M. E. (2006). The dyslexia spectrum: Continuities between reading, speech, and language impairments. *Topics in Language Disorders*, *26*(2), 110-126.

Alt, M., Hogan, T., Green, S., Gray, S., Cabbage, K., & Cowan, N. (2017). Word learning deficits in children with dyslexia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *60*(4), 1012-1028.

Alves, L. M. (2021). The Role of the School-Based Speech-Language Pathologist In The Identification, Assessment, and Remediation of Dyslexia In Secondary Students.

American Speech-Language-Hearing Association. (2016). Scope of practice in speech-language pathology.

Berninger, V. W., Richards, T. L., & Abbott, R. D. (2015). Differential diagnosis of dysgraphia, dyslexia, and OWL LD: Behavioral and neuroimaging evidence. *Reading and Writing*, *28*, 1119-1153.

Block, M. (2018). Stand Up for Your Dyslexia Expertise: School-based SLPs are well-equipped with skills and knowledge to help students who struggle with literacy tasks. *The ASHA Leader*, *23*(10), 38-39.

Bridges, M. S., & Kelley, E. (2023). Experiences and Perceptions of School-Based Speech-Language Pathologists Related to Literacy: Results From a National Survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *54*(1), 189-197.

Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, *44*(5), 431-443.

Catts, H. W. (2003). Language basis of reading disabilities and implications for early identification and remediation. *Reading Psychology*, *24*(3-4), 223-246.

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading.

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders?.

Elnakib, A., Soliman, A., Nitzken, M., Casanova, M. F., Gimel'farb, G., & El-Baz, A. (2014). Magnetic resonance imaging findings for dyslexia: a review. *Journal of biomedical nanotechnology*, *10*(10), 2778-2805.

Fatimayin, F. (2018) *What is Communication*. https://2u.pw/uAHhRwL

Hogan, T. P. (2018). Five ways speech-language pathologists can positively impact children with dyslexia.

Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, *24*(3), 207-219.

Krimm, H., McDaniel, J., & Schuele, C. M. (2023).

Stephenson, C. F., Serry, T. A., & Snow, P. C. (2023). Australian speech-language pathologists' self-rated confidence, knowledge, and skill on constructs essential to practising in literacy with children and adolescents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1-14.

The British Dyslexia Association.(n.d.). *What is dyslexia*. Retrieved from: What is dyslexia? - British Dyslexia Association (bdadyslexia.org.uk)

Washburn, E. K., Mulcahy, C. A., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *15*(2), 169-191.

Werth, R. (2023). *Dyslexia: Causes and Concomitant Impairments*. Brain Sciences, *13*(3), 472. https://doi.org/10.3390/brainsci13030472

Yilmaz, Ş. S. (2021). A Study on Dyslexia-Related Knowledge Levels of Speech Language Therapist Candidates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *13*(1).

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 87 - 111، الرياض (2024م/ 1445هـ)

الأثر التعويضي لتقنية تحويل النص إلى كلام في ردم فجوة القراءة: تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن

أ. نورة عبد العزيز الباز[1]، و أ. د. وداد عبد الرحمن أبا حسين[2]

المستخلص: تمثل هدف الدراسة في فهم تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية تحويل النص إلى كلام Text To Speech (TTS) في ردم فجوة القراءة في سياق النماذج النظرية لمهارة القراءة. وبالاستناد على الفلسفة البنائية الاجتماعية، تبنت الباحثتان المنهج النوعي للوصول إلى معنى متماسك من خلال خبرات المُشارِكات في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من أربع معلمات مشاركات بواقع معلمتي صعوبات تعلم ومعلمتي لغتي، بالإضافة إلى ثلاث من التلميذات المشاركات ذوات صعوبات القراءة. ولغرض جمع البيانات، طُبقت أداة المقابلة المتعمقة شبه المنظمة، وذلك بتقديم أسئلة عامة وأسئلة استقصائية إضافية تكونت تباعًا أثناء المقابلة. ومن خلال النسخة المطورة لطريقة تحليل الموضوعات الانعكاسي، كونت الباحثتان ثلاث موضوعات رئيسة وهي: الفجوة المعرفية، التباين في التوجهات، توافر الموارد والاحتياج. أظهرت النتائج فجوة معرفية لدى المعلمات المُشارِكات حول النماذج النظرية لمهارة القراءة؛ مما أدى إلى عدم الاستناد عليها في عمليات ترشيح الإستراتيجيات التعليمية المناسبة. كما تباينت توجهات المعلمات المُشارِكات حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS)، مع قبول التلميذات المُشارِكات لمبدأ الإستراتيجيات التعويضية والحاجة لها. وعلى الرغم من توافر الموارد لتفعيل تقنية (TTS)، إلا أن المُشارِكات أخبرن عن مجموعة من التحديات في سياق الفصل العادي والخاص؛ مثل ضيق الوقت، ونقص الخبرة، وضعف التنسيق.

الكلمات المفتاحية: التقنية المساعدة، صعوبات التعلم، الإستراتيجيات التعليمية، متعدد الحواس، تحليل الموضوعات الانعكاسي، مهارات القراءة.

Compensatory Impact of Text-to-Speech Technology in Bridging Reading Gaps: Perceptions of Students with Reading Difficulties and Their Teachers

Mrs. Norah Abdulaziz Albaz[1], & Prof. Wedad Abdurrahman Abahusain[2]

Abstract: The aim of the study is to understand the perceptions of students with reading difficulties and their teachers regarding the compensatory impact of Text-to-Speech (TTS) technology in bridging reading gaps within the theoretical frameworks of reading skills. Based on the socio-constructivist philosophy, the researchers adopted a qualitative approach to derive a coherent meaning through the experiences of the study participants. The study sample comprises four teachers, including two learning difficulties teachers and two language teachers, along with three students with reading difficulties. For the purpose of data collection, a semi-structured in-depth interview tool was employed, comprising general questions and additional probing questions generated successively during the interview. Through the refined version of reflective thematic analysis, three main themes emerged: knowledge gap, divergence in attitudes, availability of resources and need. The results showed a knowledge gap among the participating teachers regarding the theoretical models of reading skills, leading to a lack of reliance on them in the process of suggesting appropriate teaching strategies. The attitudes of the participating teachers towards the compensatory impact of TTS technology varied, with the participating students accepting the principle of compensatory strategies and the need for them. Despite the availability of resources to implement TTS technology, the participants reported a range of challenges in both regular and special classroom contexts, such as lack of time, lack of expertise, and poor coordination.

Keywords: Assistive Technology, Learning Difficulties, Educational Strategies, Multisensory, Reflective Thematic Analysis, Reading Skills.

---

(1) محاضرة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: E-mail:nbaz@KSU.EDU.SA

(2) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: E-mail:walbahusain@KSU.EDU.SA

(1) Lecturer of Special Education, College of Education, King Saud University.

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

المقدمة:

تُعد القراءة من المهارات الأساسية واللازمة للنجاح الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء؛ حيث تُعد أحد أجزاء اللغة المتمثلة أيضًا في الكتابة والتحدث والاستماع، والتي تعمل وتتكامل كمُدخلات ومُخرجات تعليمية بهدف الوصول إلى المعرفة، واستخدامها والتعبير عنها في جميع المجالات.

وانطلاقًا من أهمية القراءة ودورها في التحصيل الأكاديمي في جميع المراحل الدراسية بما تحويه من أهداف علمية واجتماعية (Kilag et al., 2023; Zimmerman & Reed, 2020)، أدى القصور في اكتسابها واستخدامها إلى اعتباره شكلاً من أشكال صعوبات التعلم (الزيات، 2015؛ العقيل، 2021؛ الملحم والعبد الجبار، 2022). وفي مراجعة عميقة لتعاريف صعوبات التعلم منذ ظهورها تاريخيًا، توصل أبونيان (2019) إلى أن جوهر صعوبات التعلم يكمن في عدم الكفاية الأكاديمية، والتي تظهر على شكل صعوبات في القراءة كأحد عناصر مفهومها العام. وعلى وجه الخصوص وصف دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية صعوبات القراءة بأنها تظهر على شكل صعوبات في الوعي الصوتي، والطلاقة، والتعرف على الكلمة، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، بالإضافة إلى صعوبات ثانوية قد تلحق الفهم القرائي (وزارة التعليم، 2020).

وبنظرة أكثر تحديدًا، تتقاطع عديد من أدبيات صعوبات القراءة في مناقشتها ضمن النظرة البسيطة للقراءة The Sample View of Reading (SVR) (Nation, 2019; Oakhill et al., 2014)، تأكيدًا منها على أهمية المهارات الأساسية والمتمثلة في قراءة الكلمات وفك تشفيرها، بالإضافة إلى الفهم اللغوي ودورهما معًا في الفهم القرائي. تناولت عديد من الدراسات تلك النظرة لتفسير التباين الشديد في خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وتخطيط الخدمات التعليمية والتعويضية المناسبة لدعم القراءة وتنفيذها (Caravolas et al., 2019; Smith et al., 2021; Tunmer & Hoover, 2019).

وفي السنوات الأخيرة، أدى الحراك العلمي في مجال التدخلات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة إلى بروز هذا الاتجاه واتصاله بالتخصصات ذات العلاقة مثل التخصصات التقنية؛ حيث تُعد التقنية المساعدة Assistive technology (AT) جزءًا مهمًّا من نظام الدعم المتكامل الأكاديمي في برامج التربية الخاصة (أبو نيان، 2019؛ Atanga et al., 2020). وفي المملكة العربية السعودية، واستنادًا على مبادئ تكافؤ الفرص، أقر نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ضرورة اعتماد طرق بديلة للتواصل اللفظي، وتكييف الإستراتيجيات والخطط والمناهج والتقنيات المساعدة، بالإضافة إلى التأكيد على حق الوصول إلى المحتوى المقروء والمرئي والمسموع (الأمانة العامة لمجلس الوزراء، 2023). وبالنظر إلى مبدأ التمكين والوصول إلى المناهج، أكدت رؤية المملكة العربية

السعودية 2030 (2016)، ووزارة التعليم (2015) على تعزيز التمكين الرقمي لتذليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ. كما أكد دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على ضرورة تكييف المناهج وتقديمها عبر التطبيقات التقنية؛ بحيث تتضمن الصورة والصوت والنص (وزارة التعليم، 2020).

ناقشت عديد من الدراسات تفعيل التقنية في برامج التربية الخاصة بشكل عام، وبرامج صعوبات التعلُّم بشكل خاص، كما يمكن ملاحظة تنوع وظائفها بحسب سياقها، ففي السياق الأكاديمي استُخدمت تقنية تحويل النص إلى كلام (Text-To-Speech (TTS لاكتساب مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم وتطويرها (Gruner et al., 2018; Young et al., 2019; Wood et al., 2018)، وفي سياق آخر، نُوقشت في الأدب ذي العلاقة بتمكين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الوصول للمنهج والمشاركة الفعالة في التعليم العام (القريني، 2019؛ Nordstrom et al., 2018).

تتيح تقنية (TTS) تحويل النصوص المكتوبة – التي تستلزم قراءتها العبء الكامل على المهارات الأساسية للقراءة – إلى نصوص صوتية يمكن الاستماع إليها بصوت مرتفع مع إتاحة بعض التفضيلات. يمر النص عبر هذه التقنية بعدة مراحل إلى أن يصل إلى منتج صوتي مسموع (Trivedi et al., 2018). ورغم أن القاعدة النظرية في معرفة القراءة ترتكز على أهمية التدريب المكثف لمهارات القراءة الأساسية، إلا أن تفعيل تقنية (TTS) في سياق معرفة القراءة يتم مناقشتها وتقديمها كأسلوب تعويضي من الممكن أن يُسهم في ردم بعض الفجوات، وتخفيف العبء على تلك المهارات (Bell & McLean, 2016; Keelor et al., 2020)، بالإضافة إلى التكامل مع التدخلات المكثفة الأخرى (Lindeblad et al., 2017).

وبالنظر إلى الأصول التشريعية والنظرية والأدب ذي العلاقة بآثار صعوبات القراءة، بالإضافة إلى ضرورة استمرار تواتر نتائج البحث العلمي في موضوع الممارسات التعليمية لمواجهة حقيقة عدم التجانس الواسع بين خصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (Gabrieli, 2016)، نُوقشت متغيرات الدراسة المتمثلة في فجوة القراءة، وتقنية (TTS) في سياق المشكلة والمنهجية وصولاً إلى الإجراءات ومناقشة النتائج.

مشكلة الدراسة:

بحسب مراحل اكتساب مهارة القراءة التي طورتها الباحثة في مجال القراءة تشال (1983) Chall، تتطور القراءة لدى الأطفال في تسلسل هرمي متداخل، تبدأ من الولادة إلى سن ست سنوات، بما أطلقت عليها مرحلة ما قبل القراءة Prereading، مرورًا بمرحلة القراءة الأولية وفك التشفير Initial Reading and Decoding، ثم مرحلة التأكيد والطلاقة Confirmation and Fluency، إلى أن تتوالى المراحل من ثماني سنوات وهي مراحل المفاهيم أو ما وُصف بتحول التعليم من تعلم القراءة إلى

القراءة للتعلم، مع استمرار البالغين في مرحلة البناء والتعمير Construction and Reconstruction لتطوير قراءتهم. ونظرًا لطبيعة مراحل نمو مهارة القراءة المتداخلة، وبحسب الجمعية العالمية لعسر القراءة (IDA) International Dyslexia Association يمكن التنبؤ بأن ما نسبته 74٪ من الأطفال ضعاف القراءة في الصف الثالث يستمرون في مواجهة آثار القراءة الضعيفة إلى الصف التاسع وما بعده مقارنة بأقرانهم القراء (International Dyslexia Association, 2023).

وفي رصد لمستوى التلاميذ في القراءة، أظهرت نتائج البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ The Program for International Student Assessment (PISA) الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019) أن جميع الدول المُشارِكة بحاجة إلى مزيد من العمل لتحقيق أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة في التعليم، وقد جاءت نتائج تلاميذ المملكة العربية السعودية في الكفاءة المعرفية في القراءة في مستوى أقل من المتوسط. وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج الدورة الأخيرة للدراسة الدولية للتقدم في القراءة The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)، والتي أجرتها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) وبمشاركة أكثر من (6000) تلميذ وتلميذة من الصف الرابع في المملكة العربية السعودية، درجات دون المتوسط، وبمشاركة (57) دولة وإقليمًا مشاركًا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

وبالنظر إلى طبيعة نمو مهارة القراءة، بالإضافة إلى نتائج الاختبارات الدولية، حدد القحطاني والأحمدي (2022) أسباب انخفاض نتائج التلاميذ السعوديين في اختبار (PIRLS) بضعف توظيف الإستراتيجيات المناسبة لدعم الفهم القرائي كأحد تلك الأسباب، كما أشارت القرني (2023) في السياق ذاته إلى التحديات التي تواجه المعلمين في نطاق وعيهم بممارسات تدريس الفهم القرائي، وصعوبة تقديم الإستراتيجيات المناسبة، وصعوبة الوصول للمصادر. وعلاوة على ذلك، لاحظت الباحثتان – ومن خلال مراجعة الخطط التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات القراءة والتواصل مع معلماتهن – ضعف التركيز على تقديم الإستراتيجيات المناسبة لدعم الفهم القرائي مقارنة بتطوير المهارات الأساسية للقراءة.

وبالنظر لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وملاحظة حاجتهم لتقديم تدخلات فعالة للحد من آثارها، ومن خلال مراجعة بعض التدخلات التعليمية، لاحظت الباحثتان اتساع مناقشة استخدام التقنية المساعدة في دعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. وعلى وجه الخصوص، يتم مناقشة تقنية (TTS) كإستراتيجية تعليمية في سياق فاعليتها المحتملة للتخفيف من عبء تنفيذ

المهارات الأساسية وضعف تلقائية القراءة (Keelor et al., 2020). وعلى الرغم من أن عديدًا من الدراسات تناولت استخدام تقنية (TTS) وأثرها في دعم فجوة القراءة (Giannouli & Banou., 2020; Kilag et al., 2023; Meyer & Bouck, 2014)؛ إلا أن الواقع المحلي يشير إلى وجود فجوة تطبيقية حولها (الحارثي وآخرون، 2023؛ الربيعان، 2021).

وبناء على ما تم استعراضه، وفي ظل التباين الراهن بين أهمية ومستويات التلاميذ في القراءة، واستنادًا على الفلسفة البنائية في فهم الظواهر؛ ناقشت الباحثتان تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة من خلال الموضوعات التي نتجت عن بيانات الإجابة عن سؤال الدراسة.

سؤال الدراسة:

تمثل سؤال الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة؟

هدف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس للدراسة في بناء معنى متماسك من خلال فهم تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة في سياق النماذج النظرية لمهارة القراءة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من أهمية مواكبة التقدم التقني في دعم مهارة القراءة، بالإضافة إلى تعزيز الروابط بين النماذج النظرية في موضوع نمو مهارة القراءة والممارسات التعويضية المساندة في مجال الحد من آثار فجوة القراءة.

الأهمية التطبيقية:

ومن الناحية التطبيقية، من الممكن أن تقدم النتائج وصفًا تحليليًا لمقدمي الخدمات التعليمية حول تحديات تفعيل تقنية (TTS) في برامج دعم القراءة للعمل على إيجاد حلول مناسبة. كما يمكن للمختصين في التقنية الاسترشاد بالنتائج لتقويم وتطوير نماذج تقنية (TTS) باللغة العربية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة في أحد برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: امتد تطبيق الدراسة الزمني في نطاق الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1445هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية في تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة.

الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية للدراسة في التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلمات صعوبات التعلم ولغتي في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الأثر التعويضي (The Compensatory Effect): قدم جرونر وآخرون (Gruner et al (2018 وصفًا للأثر التعويضي في سياق التدخلات التعليمية في مجال صعوبات القراءة وذلك بوصفه بنتائج المساعدة التعويضية المصممة لتجاوز صعوبات القراءة والالتفاف حولها بدلاً من معالجتها. **وعرفته الباحثتان في الدراسة الحالية بأنه:** مخرجات تنفيذ تقنية (TTS) لدعم فجوة القراءة الناتجة عن تراكم ضعف المهارات الأساسية للقراءة مثل فك التشفير الضعيف والقراءة البطيئة.

تحويل النص إلى كلام (Text-To-Speech TTS): هو عملية اقتران بين النص المكتوب وتركيبه الصوتي عبر برامج الحاسوب التجارية أو المجانية التي تحتوي على خيارات صوتية متعددة وأدوات مساعدة أخرى، أو الاقتران بين النص المكتوب والتسجيل البشري لهذا النص لغرض دعم مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (Biancarosa & Griffiths., 2012). **ويعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه:** تحويل نصوص مطبوعة إلى نص صوتي عن طريق تفعيل خاصية قراءة النص بصوت عالٍ، بالتزامن مع عرضه بصريًا بالإضافة إلى اختيار التفضيلات المناسبة للتلميذة في سرعة الصوت ونوعه.

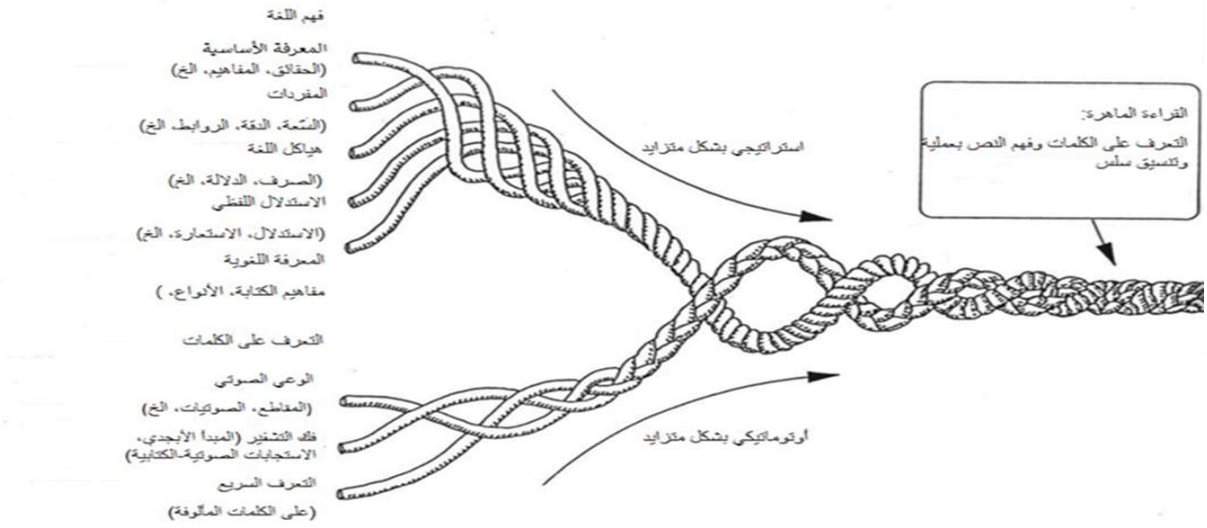
التلميذات ذوات صعوبات القراءة (students with reading difficulties): قدم أبونيان (1441هـ) وصفًا واسعًا لخصائص صعوبات القراءة، والتي قد لا تظهر مجتمعة وهي: صعوبات في الوعي بالأصوات اللغوية، والربط بين شكل الحرف وصوته، والتعرف السريع والتهجئة، وصعوبة في المرونة والطلاقة القرائية رغم اكتساب المهارات الأولية مثل فك التشفير والتي قد تستمر إلى المراحل الدراسية اللاحقة، بالإضافة إلى صعوبة في فهم المقروء والذي قد يكون بسبب ضعف المفردات اللغوية وعدم استخدام استراتيجيات الفهم. **وتُعرف الباحثتان التلميذات ذوات صعوبة القراءة إجرائيًا بأنهن:** التلميذات اللاتي تم تشخيصهن في برنامج صعوبات التعلم بصعوبات القراءة، واللاتي لديهن ضعف في فهم النصوص القرائية في الكتب المدرسية بعد قراءتها شفهيًا أو قراءة صامتة.

الإطار النظري:

تستند مهارة القراءة على عديد من النماذج النظرية التي يتم توظيفها لتفسير خصائص التلاميذ في أداء القراءة، وتقديم الإستراتيجيات التعليمية المناسبة. قدمت النظرة البسيطة للقراءة تحليلاً علميًا يرتكز على المكونات الأساسية للقراءة وهو: الفهم القرائي نتيجة لمهارتي فك التشفير والفهم اللغوي (Gough & Tunmer, 1986). وبالنظر إلى أهمية الأداء التنفيذي للقراءة، وصفت نظرية التلقائية القراءة بأنها نتيجة تنفيذ مهارات القراءة الأساسية بدقة وتلقائية (سرعة) مناسبة لتحقيق طلاقة القراءة والفهم، في حين أن ضعف التلقائية بما يسمى بتنفيذ المهارات الأساسية ببطء قد يترتب عليه صرف الانتباه عن الفهم (LaBerge & Samuels, 1974). وفي السياق ذاته،

قدمت نظرية العبء المعرفي بعض الإرشادات التنفيذية المحتملة لتنظيم معالجة المعلومات أثناء القراءة من خلال تقسيم الذاكرة العاملة إلى معالجات سمعية وبصرية لتخفيف العبء المعرفي (Sweller & Levine, 1982).

وعلى وجه الخصوص، قدم سكاربورو Scarborough (2001) نموذجًا يصف العمليات المكونة لمهارة القراءة من خلال رسم (الشكل 1)، يظُهر هذه العمليات المتمثلة بالمهارات الأساسية وهي التعرف على الكلمات، وفهم اللغة والمهارات الفرعية لكل منها كعمليات مترابطة تتفاعل فيما بينها في سياق التلقائية ومعالجة المعلومات، مكونة ما أسماه بخيوط القراءة، والتي يتم نسجها معًا للوصول إلى القراءة الماهرة، وفهم النص. افترض سكاربورو- ومن خلال هذا الرسم- أن الفجوات المبكرة في المهارات الأساسية للقراءة يستمر أثرها في نتائج القراءة اللاحقة.



الشكل (1): خيوط القراءة الماهرة (Scarborough, 2001) (ترجمة الباحثتان)

ترتكز عمليات التخطيط للخدمات التعليمية في مجال صعوبات القراءة على مراعاة الفروق الفردية الواسعة بين التلاميذ. ونظرًا إلى تعقيد مهارة القراءة الناتج عن تعدد مكوناتها الأساسية وفرضياتها المفسرة؛ انعكس ذلك بشكل واضح على تقديم رؤى متعددة أيضًا لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (Keenan & Meenan, 2014; Spencer et al., 2014).

يُعد ضعف أداء الذاكرة العاملة من الخصائص المحتملة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، والذي يمكن أن يؤثر على عدة مهام تنفيذية في القراءة؛ مثل استبعاد

العناصر غير المهمة في النص للحد من تداخل المعلومات وفقدان المعنى، واسترجاع المعلومات واستخدامها للاستدلال (Marton & Eichorn, 2014). وعلى وجه الخصوص يواجه التلاميذ صعوبة بالغة في فهم النص المعلوماتي Informational Text، والذي يتطلب تحليل عناصر النص المعقدة والمتعددة وتوليفها، بالإضافة إلى مراقبة الفهم، وتصحيح القراءة الذاتي، واستنتاج المعاني؛ وذلك لضعف تفعيلهم للإستراتيجيات المناسبة لتلبية توقعات النص (Zimmermann & Reed, 2020)، وعدم الإجابة عن أسئلة النص في حال عدم عرض النص بعد القراءة (Borella & de Ribaupierre, 2014).

وتأسيسًا على ما سبق، فقد يحتاج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بعض التدخلات التعويضية عن ضعف تنفيذ المهارات الأساسية وعمليات معالجة المعلومات، مثل التدخلات في سياق دعم الخلفية المعرفية وتنشيطها لتعزيز فهم النصوص للوصول لبناء معرفي متماسك (Cervetti et al., 2016; Smith et al., 2021).

وفي مراجعة شاملة لأحدث تدخلات القراءة التعليمية المستخدمة مع التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، استكشف كيلاج وآخرون (2023) Kilag et al عدد (150) دراسة ذات صلة؛ بهدف تقديم رؤى قيمة للمعلمين والباحثين وصانعي السياسات في مجال التدخلات التعليمية على وجه التحديد. كشفت الدراسة عن فاعلية التدخلات القائمة على التقنية، ودورها في تقديم دعم فردي للتلاميذ. وبشكل خاص، ظهرت التقنية المساعدة كعنصر أساسي من عناصر الدعم التعليمي للتلاميذ وفق إطار عمل التصميم الشامل للتعلم Universal Design for learning (UDL) (Biancarosa & Griffiths, 2012)، وإمكانية الوصول المستمر للمعرفة، وتحقيق شعور الاستقلالية، والمساواة، والقدرة على المشاركة المجتمعية (Svensson et al., 2021)، وبالتالي الحد من وصمة صعوبات القراءة (McNicholl et al., 2021).

وفرت التقنية المساعدة عديدًا من الخيارات مختلفة الخصائص لمواجهة وتعويض تحديات القراءة؛ مثل تقنية تحويل النص إلى كلام (TTS) كأداة تدعم التعلم متعدد الحواس وفق خصائص التلاميذ الفريدة في معالجة المعلومات والاحتفاظ بها، والانتباه والتدقيق اللغوي، مع التأكيد على عدة معايير تنفيذية لمقدمي الخدمات مثل: اختيار نوع التقنية، والتدريب، وتوفير الدعم المستمر (جرين، 2014/ 2016).

تعد تقنية (TTS) أحد أنواع التقنية المساعدة المستخدمة لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من خلال توفير عرض بصري وسمعي متزامن للنصوص المكتوبة، مع توفير عديد من المزايا التشغيلية بهدف مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مثل: ضبط سرعة الصوت ومستواه، وخاصية التشغيل والإيقاف المؤقت عند الحاجة، وتمييز النص أثناء القراءة (Bone & Bouck, 2017). تم دمج تقنية (TTS) في عديد من أجهزة التقنية الحديثة

والمتاحة؛ مثل أجهزة الحاسوب المحمولة والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية، كما أمكن تثبيت بعض البرامج في عديد من الأجهزة لإتاحة هذه التقنية (Brunow & Cullen, 2021).

وبشكل عام، يتم وصف تقنية (TTS) في البحث العلمي كأداة مساعدة لمواجهة تحديات القراءة، والوصول إلى محتوى المناهج الدراسية، وعلى الرغم من محدودية الأبحاث في فاعلية استخدامها؛ إلا أن التلاميذ مقارنة بالقراءة بدونها سجلوا استحسانًا كبيرًا لاستخدامها، وخصوصًا لخاصية تفضيل إعدادات العرض والاستماع (Meyer & Bouck, 2014).

قدمت الأدبيات في مجال صعوبات القراءة عديدًا من النماذج لهذه التقنية. وبهدف البحث في الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في مواجهة ضعف القراءة؛ استخدم جرونر وآخرون Gruner et al (2018) برنامج طورته شركة Tor Talk AB السويدية (Ghai & Olofson, 2013) بهدف مساعدة الأشخاص ذوي صعوبات القراءة وغيرهم للوصول لمستوى قراءة أكثر كفاءة من خلال الاستماع. يعمل البرنامج ضمن حوالي (60) صوتًا طبيعيًا لتركيب الكلام في حوالي (20) لغة. وفي ذات السياق، بحثت يانج وآخرون Young et al (2019) عن أثر تقنية (TTS) في نتائج القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة مستخدمة برنامج (كريزيول 3000) (Kurzweil 3000)، والذي يُعد من بين أبرز البرامج ظهورًا في البحث العلمي (Taylor, 2019).

وفي سياق تحويل النص إلى كلام باللغة العربية، يُعد برنامج ناطق برنامجًا احترافيًّا طورته الشركة الهندسية لتطوير الأنظمة الرقمية (RDI). يعمل البرنامج على تحويل النصوص العربية إلى كلام منطوق بأصوات طبيعية مختلفة. هذه التقنية مبنية على برنامج تشكيل، والذي يحول النص الخام إلى نص مشكّل بحيث يضمن نطق الحروف بصورة صحيحة حين يقرأ النص بصوت عال (الشركة الهندسية لتطوير الأنظمة الرقمية، 2024). كما يتيح برنامج معالجة النصوص وورد Microsoft word تشغيل نص مكتوب في صورة كلمات منطوقة، مع تمييزها باستخدام خاصية "القراءة بصوت عال" مع إمكانية إضافة أيقونة "كلام" إلى شريط الأدوات للوصول السريع للخاصية (مايكروسوفت وورد، 2024). وبالنظر إلى البرامج المجانية، يقدم برنامج ترجمة جوجل Google Translate خاصية تحويل النص المصور والمنسوخ إلى منتج صوتي (كلام)، مع إمكانية حفظ الكلمات والنصوص في البرنامج للوصول إليها لاحقًا (ترجمة جوجل، 2024).

رصدت الأدبيات الاستشرافية في مجال صعوبات القراءة وفق التحولات الكبيرة في أنظمة التعليم تحديات مختلقة تحول دون الاستفادة من الموارد التقنية في البرامج التعليمية. وعلى الرغم من دعم تفعيل التقنية المساعدة في التشريعات والأنظمة ذات العلاقة بتطوير التعليم الخاص؛ إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ومعلميهم يواجهون

عديدًا من التحديات في تفعيلها؛ مثل التحديات المادية والتدريبية والمعرفية وغيرها (أبا حسين والتميمي، 2018؛ الجدعان والمحيا، 2023؛ الجهني والزارع، 2014؛ الحارثي وآخرون، 2023؛ الربيعان، 2021).

منهجية الدراسة:

استنادًا إلى الإطار البنائي الاجتماعي Social Constructivism في فهم الأفكار المعقدة والمركبة والتجارب الشخصية للأفراد؛ تبنت الباحثتان المنهج النوعي Qualitative approach المعتمد على المقابلات (Creswell & Poth, 2018). وحيث إن نطاق التدخلات التعليمية في ردم فجوة القراءة من الممكن أن يكون واضحًا في خبرة التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن، فسيدعم أسلوب الدراسة النظر إليهن كمشاركات في بناء معنى متماسك لتصوراتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) (العبد الكريم، 2019).

المشاركات في الدراسة:

نظرًا لأسلوب الدراسة المتمثل في بناء المعنى من خلال التحليل الانعكاسي للموضوعات، وعلى خلاف ما يعرف بالتشبع وحجم العينة الإحصائي وعنصر تكرار البيانات، تم تحديد المُشارِكات في الدراسة الحالية بطريقة هادفة وبشكل انعكاسي تباعًا أثناء مرحلة جمع المعلومات، وذلك تبعًا لثراء المعنى بشكل عميق وكافٍ نظريًّا ومفاهيميًّا (Braun & Clarke, 2022a). تمثلت المشاركات في الدراسة في معلمتين من معلمات صعوبات التعلم ومعلمتين مقرر لغتي للصف الثالث، واللاتي يُدَرِّسْنَ التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض، بالإضافة إلى عدد ثلاث تلميذات من التلميذات ذوات صعوبات القراءة في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. حصلت الباحثتان على الموافقة المستنيرة من المُشارِكات وأسر التلميذات على تطبيق أداة الدراسة مع التأكيد على سرية البيانات، وخصوصية المُشارِكات، وأحقية الانسحاب في أي وقت، بالإضافة إلى الحصول على موافقة اللجان المؤسسية لأخلاقيات البحث في جامعة الملك سعود ووزارة التعليم.

جمع البيانات وأدوات الدراسة:

لغرض جمع البيانات، طُبقت أداة المقابلة المتعمقة شبه المنظمة، والتي تم من خلالها تقديم أسئلة مفتوحة رئيسة وأسئلة استقصائية إضافية (Gray, 2021). وقد تمثلت الأسئلة الرئيسة بالأسئلة التالية:

1- ما هي قواعد اختيار التدخلات التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات القراءة؟

2- كيف يتم الربط بين نتائج التشخيص والتخطيط للتدخلات؟

3- كيف تتعامل التلميذات ذوات صعوبات القراءة مع فجوة القراءة وفق سياق خصائصهن الفريدة؟

4- ما هي استخدامات التقنية بشكل عام وتقنية (TTS) بشكل خاص في مجال ردم فجوة القراءة؟ وكيف

تصف المشاركات احتمالية أثرها؟

5- كيف تصف المشاركات التحديات أمام تفعيل تقنية (TTS) في سياق توجهاتهن نحوها والموارد المتاحة لدعم تفعيلها؟

وبالرجوع إلى أدب الإرشادات في تطوير المقابلة النوعية (Braun & Clarke, 2013; Moser & Korstjens, 2018) تم تطوير دليل المقابلة في إطار عملي محدد في أن يكون لدى الباحث قائمة من الأسئلة الرئيسة فقط والمرتبطة بهدف الدراسة مع ترك المجال للمشاركين لإثارة القضايا غير المتوقعة من الباحث، بالإضافة إلى التأكيد على دور الباحث القائم بالمقابلة وتفكيره في كيفية تأثير ممارسته وقيمه على البيانات. كما قدمت الباحثتان وبحسب الإرشادات المشار إليها سؤال افتتاحي تمثل في سؤال تعارف مع كل مشاركة في الدراسة، وسؤال ختامي حول أي إضافات تراها المشاركات مهمة ولم يتم التطرق لها أثناء المقابلة. وقد تم تطبيق المقابلة على حالة غير مشاركة؛ وذلك للتأكد من وضوح الإرشادات، ومستوى استعداد الباحثتان. نُفذت المقابلات بشكل فردي مباشر داخل غرفة المصادر. وقد تراوحت مدة كل مقابلة من (30-45) دقيقة، مع كتابة البيانات يدويًا. ونظرًا لأسلوب تحليل الموضوعات (المواضيع) الانعكاسي Reflexive Thematic Analysis المتُبع في الدراسة الحالية والذي تم شرحه في المحور التالي؛ غطت المقابلة الأسئلة الرئيسة المذكورة سابقًا، وقد تكونت البيانات بطريقة تداولية بحسب طريقة التحليل المتبعة في الدراسة الحالية، وعلى وجه التحديد، ارتكزت المقابلة على هدف الدراسة في جميع مراحلها وأجزائها محققة المخرجات (الموضوعات) التالية: الفجوة المعرفية، التباين في التوجهات، توافر الموارد المناسبة مقابل الاحتياج.

تحليل البيانات وموقف الباحثتان:

بالنظر إلى منهج الدراسة ومنطلقها البنائي؛ تبنت الباحثتان طريقة تحليل الموضوعات (المواضيع) الانعكاسي Reflexive Thematics Analysis المطور، والذي يؤكد على دور الباحث النشط في عملية إنتاج المعرفة من خلال تصور الموضوعات على أنها أنماط قائمة على المعنى بطرق صريحة أو مفاهيمية (Braun & Clarke, 2019). تكونت الرموز عن طريق عملية بنائية وتكرارية مستمرة لا تستند إلى مواضيع فرعية محددة مسبقًا؛ وذلك لتحقيق هدف التقاط المفاهيم، وتجاوز المحتوى السطحي الواضح للبيانات، وتحديد أنماط ضمنية، والوصول إلى معنى متماسك ومقنع يرتكز على البيانات، وينظر للباحث كراوي قصص، ومشارك نشط في تفسير البيانات عبر خلفيته الثقافية والاجتماعية، وافتراضاته النظرية (Braun et al., 2018).

وعلى الرغم من أن إجراءات موثوقية البيانات النوعية Trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985) يتم مناقشتها في الأدب ذي الصلة بمقاربتها مع الصدق والثبات في البحث الكمي (العبد الكريم، 2019)، أو مع الأدب المعني بتحليل الموضوعات Thematics Analysis

(Nowell et al., 2017)؛ إلا أن طريقة التحليل الانعكاسية المستخدمة في الدراسة الحالية وبشكل محدد تؤكد على مبدأ الغرض من البحث النوعي، واختلافه عن البحث الكمي المؤطر بما بعد الوضعية، وذلك بالتأكيد على توليد البيانات النوعية، وتحليلها ضمن ذاتية الباحث كمورد ومكمل للمعنى، مع رفض فكرة دقة الترميز بشكل مطلق، والنظر إليها كممارسة تفسيرية مع عدم ثبات المعنى داخل البيانات (Braun & Clarke, 2023).

وعلى الرغم من إدراك الباحثتان لطبيعة التحليل الانعكاسي المرنة، وعدم تنفيذه وفق معايير منهجية محددة مسبقًا؛ إلا أنهن استفدن من بعض التوجيهات الإجرائية لبراون وكلارك Braun and Clarke (2021)، وترينر وباندن Trainor and Bundon (2021) في التحليل الانعكاسي، بالإضافة للنسخة التعريفية المطورة لبعض مصطلحات مراحل التحليل (Braun & Clarke, 2022b). تمت مراحل التحليل وفق طريقة تكرارية انعكاسية عبر المراحل، وباستخدام الاستقراء (التحليل المرتكز على البيانات)، والاستنتاج (استخدام الافتراضات النظرية والدراسات كعدسة لتحليل البيانات وتفسيرها)، مع التأكيد على التداولية في التحليل (بين الباحثتان وفي سياق البيانات)، وحساسية الباحث النظرية، وعدم الصرامة الإجرائية. وقد تمثلت مراحل التحليل في التالي:

1- التعرف إلى مجموعة البيانات والقراءة المتكررة لها وربطها بالخلفية المعرفية للباحثتين، وكتابة ملاحظاتهما التعريفية والانعكاسية المستندة على المعاني والعلاقة التشاركية والتداولية مع المشاركات، مع التأكيد على قضاء وقت مطول في هذه المرحلة.

2- الترميز المتكرر والمستمر للبيانات من خلال عمليتي الاستقراء والاستنتاج للبيانات الاستدلالية السطحية والضمنية، مع الاستمرار في تدوين الملاحظات الانعكاسية على البيانات وسياق المقابلة، بما فيه ردود أفعال المشارِكات والباحثتان، وبالتنقل بين نماذج المقابلات والانغماس في البيانات من خلال القراءة والتأمل والتساؤل والتخيل والكتابة والتراجع عنها والعودة إليها.

3- توليد الموضوعات الأولية من خلال البيانات المشفرة والمجمعة في المرحلة السابقة، اتسمت الموضوعات في هذه المرحلة بأنها مؤقتة وقابلة للتعديل والتغيير والاستبدال في المراحل اللاحقة من التحليل.

4- تطوير الموضوعات ومراجعتها، وهي مرحلة تابعة للمرحلة السابقة والتي تعني الاستمرار في البحث عن الموضوعات وإعادة صياغتها وصقلها من خلال البحث عن معاني في البيانات والعمل على تلخيصها.

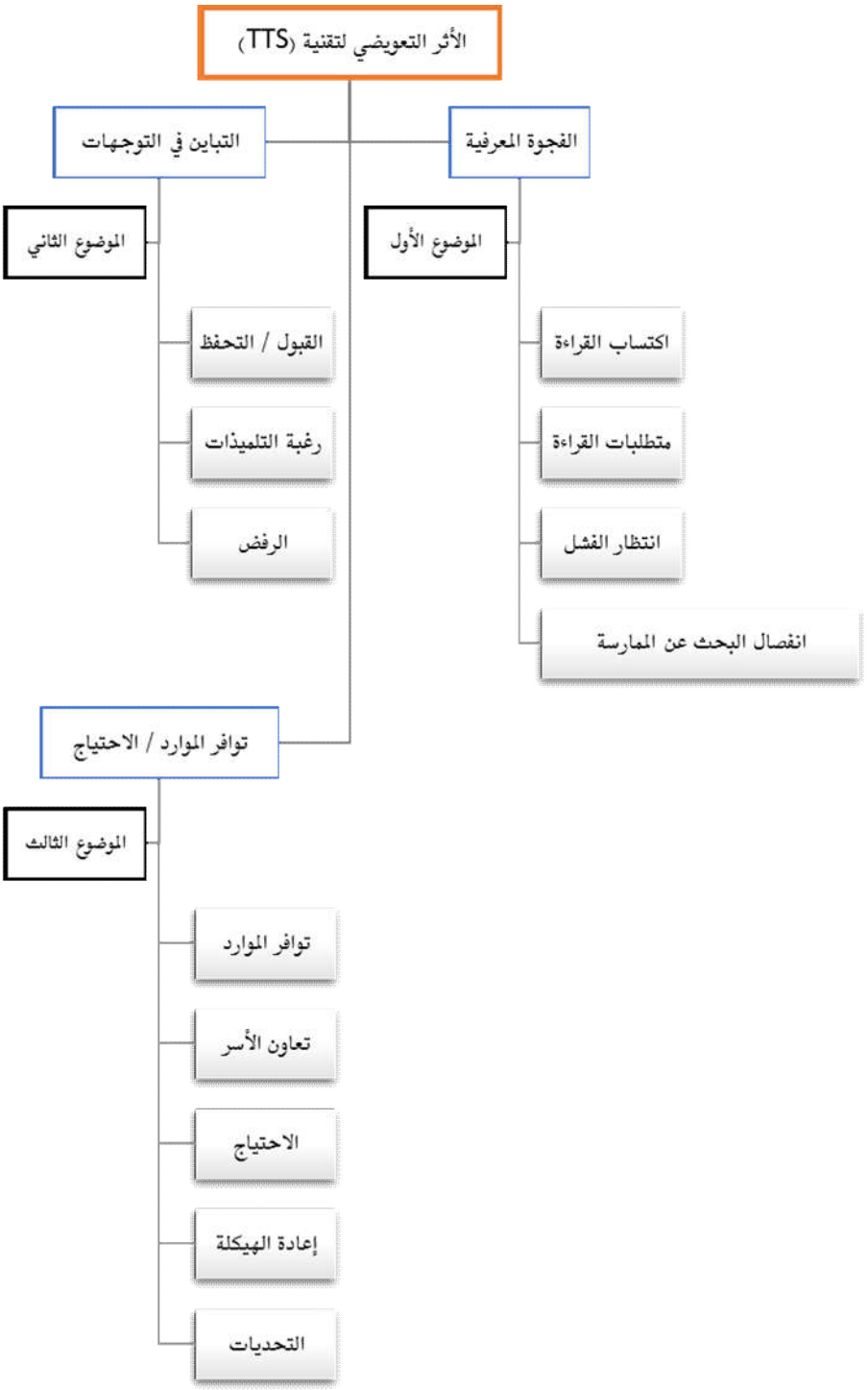
5- تنقيح الموضوعات وتعريفها وتسميتها، وهي مرحلة استمرار تفسير البيانات مع تعريف وتسمية الموضوعات بشكل أكثر وضوحًا.

6- الكتابة حتى إنتاج التقرير النهائي من خلال عملية تفسيرية انعكاسية مفتوحة بدون استخدام إطار عمل محدد، بل من خلال ترميز البيانات وتطوير الموضوعات التكرارية.

النتائج والمناقشة:

تمثل الهدف الرئيس للدراسة في فهم تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن حول الأثر التعويضي لتقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة في سياق النماذج النظرية لمهارة القراءة. ولمنع التكرار تم الجمع بين عرض الموضوعات والنتائج، ومناقشتها في هذا المحور. يقدم (الشكل 2) عرضًا للدورة الأخيرة لكل من المرحلة الرابعة والخامسة من تحليل الموضوعات، والتي تمثلت في تطوير الموضوعات ومراجعتها، وتنقيحها وتعريفها وتسميتها كمرحلة أخيرة قبل البدء بكتابة التقرير. لم يتم استعراض المراحل الثلاث الأولى من التحليل؛ وذلك لسببين أولهما: طبيعة البيانات المتحولة وغير الثابتة في تلك المراحل وفقًا للطبيعة الانعكاسية لتحليل البيانات، أما الآخر فهو: بسبب إعداد هذه الدراسة وفق معايير النشر في المجلات العلمية.

أظهرت النتائج الرئيسة للدراسة فجوة معرفية لدى المعلمات المُشارِكات حول النماذج النظرية لمهارة القراءة، والذي يُعد عنصرًا أساسيًّا في التخطيط للخدمات التعليمية بما فيها الإستراتيجيات التعليمية، وعلى الرغم من أهمية هذه المعرفة؛ إلا أن المشارِكات أظهرن عدم الاستناد عليها في عمليات التخطيط للأهداف في التعليم العام والخاص؛ مما نتج عنه التركيز على إستراتيجيات التدريب المكثف للمهارات الأساسية بما لا يتناسب مع خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة. كما عبرت معلمات لغتي المُشارِكات عن رفضهن لمبدأ التعويض، مع تأكيدهن على حقيقة أن مستوى القراءة لدى التلميذات ذوات صعوبات القراءة غالبًا لا يتطور، وخصوصًا في مرحلة الصف الرابع وما بعدها. وفي المقابل، عبرت التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلمات صعوبات التعلم عن قبولهن لمبدأ الإستراتيجيات التعويضية، والحاجة الماسة لها مع بعض التحفظ لدى معلمات صعوبات التعلم. علاوة على ذلك أكدت جميع المُشارِكات على الحاجة لردم فجوة القراءة، والتقليل من أثرها المتمثل في الفشل الدراسي والاجتماعي، وضعف تقدير الذات. وعلى الرغم من توافر الموارد لتفعيل تقنية (TTS)، إلا أن المشارِكات كشفن عن مجموعة من التحديات في سياق الفصل العادي والخاص؛ مثل ضيق الوقت، ونقص الخبرة، وضعف التنسيق؛ مما قد يحول دون تفعيلها. في القسم التالي يتم مناقشة النتائج في سياق الموضوعات التي تم تحديدها.



الشكل (2): الموضوعات الأولية والموضوعات

الفجوة المعرفية حول النماذج النظرية لمهارة القراءة:

بالنظر إلى مراحل اكتساب مهارة القراءة (Chall, 1983)، ومناقشة اكتسابها ضمن النظرة البسيطة للقراءة (SVR) (Nation, 2019)، تم تفسير تعقيد مهارة القراءة، والتباين في خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة؛ مما يستلزم تقديم خدمات تعليمية مناسبة تستند إلى إطار القراءة النظري والعلمي (Smith et al., 2021). في الدراسة الحالية كشفت المعلمات المُشارِكات عن وجود فجوة معرفية، وانفصال عن نتائج البحث في مجال تطبيق الإستراتيجيات التعليمية، وعلاقتها بخصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة وفق النماذج النظرية.

ناقشت إحدى المعلمات المُشارِكات طبيعة تأهيلهن خلال المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى الدورات المقدمة حاليًا، وافتقار كل منها لأهداف تعزيز المعرفة، والارتباط بالبحث في مجال ترشيح الإستراتيجيات وفق سياق الأهداف التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات القراءة. من الممكن أن تدعم هذه النتيجة ما قدمته المطيري وآخرون (2024) حول غياب تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المبنية على الأدلة، بالإضافة إلى عدم ثقتهم بنتائج البحث العلمي في موضوع الممارسات التعليمية.

وعلى الرغم من كثافة وصف خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالبحث العلمي (Keenan & Meenan, 2014; Marton & Eichorn, 2014; Spencer et al., 2014; Zimmermann & Reed, 2020)، مع تأكيد النتائج على تقديم الخدمات التعليمية في سياق الخصائص (Cervetti et al., 2016)، بالإضافة إلى توافر قنوات البحث العلمي المتاحة للمعلمين وبشكل ميسر ومجاني؛ أكدت المعلمات المُشارِكات على صعوبة تقديم الإستراتيجيات التعليمية للتلميذات ذوات صعوبات القراءة في الفصل العادي؛ وذلك لمعرفتهن المحدودة بخصائص التلميذات. وصفت المعلمات المُشارِكات أن عملهن محدود بتقديم إستراتيجيات متداولة وعامة، ولا يتم تخصيصها بحسب خصائص التلميذات مع تأكيدهن على أن ترشيحها يتم بناء على تطبيقها على نطاق واسع أو وفق الاعتياد والتجربة.

كما أظهرت المعلمات المُشارِكات ضعف دورهن في ردم فجوة القراءة المتمثلة في انخفاض نتائج التلاميذ في الاختبارات الدولية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023؛ OECD, 2019)، ويمكن دعم هذه النتيجة بما أكدته القحطاني والأحمدي، (2022)، والقرني (2023) حول ضعف تطبيق المعلمين للإستراتيجيات المناسبة كأحد الأسباب لانخفاض نتائج هذه الاختبارات، بالإضافة إلى ضعف وعيهم حولها، وصعوبة الوصول لمصادرها المناسبة.

استنتجت الباحثتان في هذا المحور أن الفجوة المعرفية حول النماذج النظرية لمهارة القراءة، وضعف معرفة المعلمات المُشارِكات حول خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة، أدى إلى تكون مفهوم ضعف الدور

لديهن تجاه حساسية المرحلة. وعلى وجه الخصوص، يتم تقديم الخدمات التعليمية الخاصة بشكل رسمي للتلميذات اللاتي يُظهرن مؤشرات صعوبات القراءة في المهارات الأساسية للقراءة بعد مرحلة الصف الأول؛ مما يعني – ووفق مراحل اكتساب القراءة – احتمالية تأثير ذلك على المراحل اللاحقة؛ مما قد يستدعي تقديم إستراتيجيات تعويضية لردم فجوة القراءة. من الممكن أن يدعم هذا الاستنتاج ما تؤكد عليه الجمعية العالمية لعسر القراءة (IDA) حول التنبؤ باستمرار ضعف القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع إلى مراحل لاحقة وفقًا لمراحل اكتساب مهارة القراءة (International Dyslexia Association, 2023).

انعكاسيًا، وجدت الباحثتان، وفي سياق تخصصهن العلمي وخبرتهن البحثية في مجال الممارسات التعليمية ومؤشرات صعوبات التعلم، أن أثر الفجوة المعرفية لدى المُشارِكات ارتبط بعدة مبادئ راسخة في مجال صعوبات التعلم مثل مبدأ انتظار الفشل، والذي ارتبط بمفهوم تحقيق معايير ومحكات تشخيص صعوبات التعلم؛ مثل محك التباين وفق مراحل زمنية محددة (الزيات، 2015)، وبالتالي تقديم الخدمات التعليمية بما فيها الإستراتيجيات في وقت لا يتناسب مع خصائص التلاميذ الفعلية؛ مما قد يؤدي إلى تراكم ضعف القراءة، وصعوبة تحقيق متطلبات المرحلة الدراسية.

وفي سياق أخر، أدت الفجوة المعرفية لدى المعلمات المُشارِكات إلى استخدم الإستراتيجيات التعليمية بشكل منفصل عن الإطار النظري للقراءة، والمتمثل في تنفيذ مجموعة من العمليات الأساسية والفرعية مع التأكيد على تنفيذها في سياق معالجة المعلومات والتلقائية (Scarborough, 2001). ووفق خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة (أبونيان، 2021)، وبالتأكيد على أن القراءة مهارة مطلوبة في كثير من الخبرات الدراسية والاجتماعية (Kilag et al., 2023)، أخبرت التلميذات المُشارِكات عن معاناتهن الناتجة عن تعقيد مهارة القراءة، وتعدد متطلباتها عبر المراحل الدراسية، مع ضعف تفعيل إستراتيجيات مناسبة لخصائصهن الفريدة، كما وصفن أثر تراكم خبرات الفشل الذي يظهر بشكل أكثر وضوحًا في الفصل العادي عند تقديم الخبرات التعليمية بشكل لا يراعي الفروق الفردية؛ مما أدى إلى تجنب القراءة في كثير من المواقف، ومن هذا المنطلق، عبرت إحدى المُشارِكات عن كرهها الشديد للقراءة، وشعورها بتوقف حياتها؛ لتعذر قدرتها على اللحاق بالتلميذات في صفها الدراسي.

وبمشاركة التلميذات المُشارِكات النقاش حول ما تم الحديث عنه، وقلقهن من الفشل نتيجة فجوة القراءة، أخبرت إحداهن أنها تتلقى المساعدة من والدتها وأختها في المنزل وإحدى زميلاتها في الصف الدراسي، حيث يُقدمنَ لها بعض التسهيلات على حد تعبيرها (يسهلون لي) من خلال القراءة المتزامنة معها أو توضيح المفهوم العام للنص المكتوب؛ لتتمكن من الإجابة عن الأسئلة أو الاستعداد لدروس قادمة.

وتتفق هـذه النتيجـة مـع الحاجـة إلى تقـديم الـدعم المتكامـل للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة (أبونيان، 2021) وفـق مبـدأ التباين بـين التلاميـذ (Gabrieli, 2016)؛ وذلـك لـضمان وصـولهم للمـنهج الـدراسي مـن خـلال الإسـتراتيجيات التعويضية (Nordstrom et al., 2018).

الجـدير بالـذكر، أثنـاء مرحلـة تطـوير الموضـوعات ومراجعتهـا في الدراسـة الحاليـة، والعـودة بـشكل متكـرر وانعكـاسي للرمـوز والموضـوعات الأوليـة، لاحظـت الباحثتـان امتـداد أثـر الفجـوة المعرفيـة لـدى المعلـمات المُشارِكات إلى أبعـد مـن تأطيرهـا ومناقـشتها في موضـوع واحد، علاوة على ذلـك رأينـا أهميـة مناقـشتها كموضـوع مستقل في بداية مناقشة الموضـوعات، رغـم أنـه قـد يبـدو للوهلة الأولى غير مرتبط بهدف الدراسة؛ إيمانًا منـا بكونهـا عنصرًا أساسيًّا في تشكل التوجهات حول تقـديم خـدمات تعليميـة تكامليـة، والـذي سيتـضح أكثـر في مناقـشة الموضوعات التالية.

التباين في التوجهات حول الأثر التعويـضي لتقنيـة (TTS) في ردم فجوة القراءة:

تنفرد المعلمات بمهمة اتخاذ القرار فيما يتعلـق بترشـيح الإسـتراتيجيات التعليميـة، وعـلى الـرغم مـن تـوافر المراجعات العلمية للإستراتيجيات التعليمية لدعم القـراءة في المراحل الدراسية المختلفة وفق تقييم ما يـتم العمـل بـه، وما يحتاج إليه التلاميـذ ذوي صـعوبات القـراءة في ضـوء الـنماذج النظريـة (Al Otaiba et al., 2023)؛ إلا أن توجهات المعلمات المُشارِكات في الدراسـة الحاليـة تباينـت حول مفهوم الأثر التعويضي لتقنية (TTS).

كشفت معلمات لغتي المُشارِكات عـن رفـضهن التـام لممارسة التعويض؛ كونهـا ممارسـة غـير مناسـبة في المرحلـة الابتدائية، وهي مرحلة التأسيس، وقـد تـؤدي إلى تفـضيل التلميذات لها، والابتعاد عن القراءة الفعلية، حيـث ذكـرن أن التلميذات ذوات صعوبات القراءة تحديدًا يجب التركيـز على انخراطهن في مهمة القراءة الفعلية، والتدريب المكثف على المهارات الأساسية. ترتبط هذه النتيجة بـما وصـفه بـار Parr (2012) بالمفاهيم التقليديـة في القـراءة؛ مثـل مفهـوم الاستماع ليس قراءة، أو باعتباره نوعًا من الغش، بالإضـافة إلى عديد من التساؤلات حول كيفية دعم التلاميذ في حـال عدم توافر التقنية، حيث يمثل هـذا المفهـوم وبحـسب بـار أحد أبرز التحديات التي تواجه النظر لتقنية (TTS) كجزء في منظومة القراءة المتكاملة، والتي ينظر إليها مـن مُنَظِّريهـا وعديد من مستخدميها كأداة دعم مدى الحياة.

وعلى خلاف ذلك، أيدت معلمات صـعوبات الـتعلم المُشارِكات تفعيل تقنية (TTS) لـردم فجـوة القـراءة، مـع تقديم بعض التحفظات عليها. ذكرت إحـدى المُـشارِكات بأنها اطلعت على نماذج لهذه التقنية في محاولة منها لتفعيلها، لكنها لاحظت تشويه النطق واللغـة في النـصوص العربيـة مقارنة بالنصوص الإنجليزيـة، معـبرة عـن ذلـك بقولهـا: "يبدو أنه لم يتم دعم هذه التقنية باللغة العربية بشكل جيد، والحقيقة أنا متخوفـة مـن اسـتخدامها مـع تلميـذاتي نظـرًا

لخصائصهن الفريدة، ولا أعلم إذا كانت مناسبة لردم فجوة الفهم فقط". على وجه الخصوص، ترى الباحثتان أن تفعيل هذه التقنية في سياق اللغة العربية قد يواجه بعض التحديات التي تتعلق بطبيعة اللغة العربية، وتعدد لهجاتها. تتفق هذه النتيجة مع ما قدمته مراجعة علمية لمدة (22) عامًا لأنظمة تقنية (TTS) باللغة العربية، كشفت المراجعة عن محدودية قدرتها على توليد كلام عربي وفق اللهجات، وتركيزها على اللغة العربية الرسمية (الفصحى)؛ مما قد يؤدي إلى صعوبة الاستفادة منها بشكل كامل، وخاصة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ورغم خصوصية اللغة العربية، وصعوبة عكس الدراسات الأجنبية عليها في هذا الموضوع تحديدًا؛ إلا أن المراجعة كشفت عن عدم توافر دراسات باللغة العربية في هذا الجانب (Chemnad & Othman, 2023).

تتفق الباحثتان مع هذه النتيجة، وذلك من خلال اطلاعهن على عديد من البرامج التي توفر هذه التقنية؛ مثل برنامج ناطق (الشركة الهندسية لتطوير الأنظمة الرقمية، 2024)، وبرنامج معالجة النصوص وورد Microsoft word (مايكروسوفت وورد، 2024)، وبرنامج ترجمة جوجل Google Translate (ترجمة جوجل، 2024). تعتمد غالبية هذه البرامج على الذكاء الاصطناعي، مع ملاحظة أنه يمكن تطوير النطق في بعض البرامج من خلال تكرار الاستماع الذي يعمل بدوره على تنسيق النطق بشكل صحيح نظرًا لتكرار التجربة، أو من خلال التشكيل الذي توفره بعض منها.

وبالنظر إلى ما يتعلق بالهدف من تفعيل تقنية (TTS)، يصف شميت وآخرون Schmitt et al (2019) إمكانية دعمها لمهارات متعددة حسب نوعين منها: يطلق على إحداها تحويل النص إلى كلام مستمر، أي قراءة مقاطع كاملة لدعم قصور الوعي الصوتي، والتهجئة، ومهارات طلاقة القراءة، من خلال قراءة النص بمعدل مناسب للتلميذ. وفي المقابل، في النوع الثاني يتم تحويل النص إلى كلام متقطع بتحديد التلميذ الكلمة (الكلمات) غير المعروفة أو التي يصعب فك تشفيرها أثناء القراءة، حيث يتمثل الأثر المحتمل لهذا النوع في دعم مهارات القراءة الأساسية، ولكن قد لا يدعم طلاقة القراءة.

وفي سياق آخر، أعربت التلميذات المُشارِكات عن رغبتهن في الحصول على دعم تقنية (TTS)، مؤكداتٍ على توافر النصوص المسموعة في كتاب لغتي، ولكنها لا تُفَعَل بشكل مستمر. عبرت إحدى المُشارِكات بقولها: "لو المعلمة تخلينا نجيب سماعاتنا واللي يحتاج يسمع وقت القراءة تسمح له". كما عبرت مشاركة أخرى عن قدرتها على القراءة، ولكنها تعاني من القراءة البطيئة؛ مما يجعل المعلمات في الصف يتجنبن طلب القراءة منها. ومما يدعم هذه النتيجة، أن التلاميذ عند مقارنة القراءة بدعم تقنية (TTS) بالقراءة وبدونها سجلوا استحسانًا كبيرًا لها، وخصوصًا فيما يتعلق بخاصية تفضيل الإعدادات (Meyer & Bouck, 2014).

كما لاحظت الباحثتان أن لدى التلميذات المُشارِكات

شكوكًا حول عدالة تفعيل هذه التقنية، ذكرت إحدى المُشارِكات بأن المشكلة تكمن في أن زميلاتها قد يطالبن باستخدام هذه التقنية أسوة بها؛ وذلك سيترتب عليه جلب الأجهزة إلى المدرسة، معبرة عن هذا بقولها: "يمكن مو كل البنات عندهم أجهزة وفيه بنات ما عندهم صعوبات". ومن الممكن دعم هذه النتيجة بما ذكره بار Parr (2012) حول تباين الاتجاهات في موضوع أثرها التعويضي واحتمالية عدم توافرها. وفي السياق ذاته، قد يواجه المعلمون تحديًا في رفع مستوى الوعي لدى التلاميذ حول الهدف من استخدام تقنية (TTS) كعنصر جزئي، وليس دائمًا في منظومة القراءة، وخاصة التلاميذ الصغار (Knoop-van Campen et al., 2022). استنتجت الباحثتان في هذا المحور أنه رغم تشكل التوجهات الإيجابية لأثر تقنية (TTS) التعويضي لدى بعض المُشارِكات؛ إلا أن هناك عديدًا من القيود الشخصية التي قد تُسهم في الحد من استخدامها مثل: وصمة صعوبات القراءة، وضعف تقدير الذات، والنظرة التقليدية للقراءة، وعدم مواكبة التطور التقني.

توافر الموارد المناسبة مقابل الاحتياج لتقنية (TTS):

تشكل هذا الموضوع أثناء عملية تحليل الموضوعات بدمجه أكثر من مرة مع موضوعات أخرى؛ مثل توافر الموارد مقابل ضعف التنسيق، والتحديات على مستوى الخبرة وسياق التطبيق، والاحتياج للتقنية، والدعم المؤسسي. توصلت الباحثتان بعد عمليات التحليل المكثفة إلى أن توافر الموارد يشمل عديدًا من هذه الموضوعات الأولية، بالإضافة إلى أن المعاني التي تم التوصل إليها تكونت من خلال كثير من الرموز المشتركة، مقدمة معنى شاملاً حاولت الباحثتان روايته وفق منظور تكاملي.

ولتبرير مناقشة هذا الموضوع، وُجد ارتباط كبير بين المعاني التي تم التوصل إليها في الموضوع السابق، وهو التباين في توجهات المُشارِكات، وبين تشكل التوجهات في سياق الموارد والاحتياج للتقنية. ويمكن البدء بوصف هذا المعنى من خلال ما أظهرته جميع المُشارِكات حول توافر الأدوات المناسبة لتفعيل هذه التقنية؛ مثل النصوص الصوتية في بعض الكتب المدرسية، بالإضافة إلى إمكانية تفعيلها في معمل الحاسب. كما أخبرت المعلمات المُشارِكات عن ارتفاع مستوى الوعي لدى الأسر في تفعيل التقنية بكافة أشكالها في العملية التعليمية، مع ملاحظة ارتفاع نسبة توفير الأسر للأجهزة الإلكترونية؛ مثل الأجهزة اللوحية والهاتف المحمول. يمكن تفسير هذه النتيجة بالتحول الكبير في التعليم، وظهور التقنية كعنصر أساسي من عناصر الدعم التعليمي للتلاميذ وفق إطار عمل التصميم الشامل للتعلم Universal Design for learning (UDL) (Biancarosa & Griffiths, 2012).

وفي جانب آخر، أظهرت المُشارِكات جميعًا – بما فيهن التلميذات – الحاجة لمورد تعليمي وغير تقليدي يمكنه تقديم مزيدًا من الفرص، وإمكانية الوصول المستمر للمعرفة وفق احتياجات التلميذات الفريدة. عبرت إحدى

المعلمات المُشارِكات عن هذا المفهوم بقولها: "أعلم بأن التلميذات ذوات صعوبات القراءة من الفئات الخاصة والفريدة والتي قد لا يمكن التعامل معها بطريقة تقليدية مثل باقي التلميذات"، كما وصفت مُشارِكة أخرى: "يوجد أثر ملحوظ نفسي واجتماعي لصعوبة القراءة على التلميذات ممكن حتى بعد ما تتخرج من عندنا للمتوسط وفي حياتها الخاصة وإحنا ودنا نساعد". ترى الباحثتان أن هذا التوجه لدى المعلمات من الممكن أن يمتد إلى ما وصفه سفينسون وآخرون Svensson et al (2021) بحق التلاميذ بشعورهم بالاستقلالية، والمساواة، والقدرة على المشاركة المجتمعية، وتقديم وسائل مساعدة لتحقق ذلك. وفي السياق ذاته، قدمت التقنية مزيدًا من الدعم في تمكين مشاركة التلاميذ الأكاديمية، وبالتالي تسهيل اندماجهم، والحد من وصمة صعوبات القراءة (McNicholl et al., 2021).

وعلى وجه الخصوص، يمكن ملاحظة التباين في رفض المعلمات المُشارِكات لتقنية (TTS) من خلال قلقهن حول قبول استخدامها، سواء على مستوى مرجعياتهن الإشرافية أو على مستوى الأسر التي تتوقع من المعلمة تدريس مكثف للمهارات الأساسية. عبرت إحدى المُشارِكات بقولها: "أنا ممكن لو تعرفت على أثر هذي التقنية زين أفكر أستخدمها وخصوصا أنها متوفرة لكن هل أضمن موافقة المشرفة أو الأهل؟ ترى البنت إذا سمعت ما راح تقرأ، حتى لو النص معروض لها". توصلت الباحثتان إلى معنى عام من هذه النتيجة تمثل في تفسير هذا القلق بالفجوة المعرفية التي نوقشت في هذه الدراسة، حيث إن معرفة خصائص التلميذات ذوات صعوبات القراءة من الممكن أن ينعكس على قبول توجه تطبيق إستراتيجيات تعويضية، وبشكل لا يتعارض مع تقديم إستراتيجيات مصاحبة لدعم القراءة الفعلية. وفي هذا الجانب، وبالنظر لاستمرار صعوبات القراءة، وصف بار (2012) Parr تقنية (TTS) على أنها أداة داعمة للتلاميذ مدى الحياة.

وعلى النقيض، قاومت بعض المُشارِكات جاذبية مزايا تفعيل التقنية، ودورها التعويضي في الدعم الأكاديمي والفردي. أخبرت إحدى المعلمات المُشارِكات أن التقنية محفوفة بالمخاطر، ويستلزم متابعة مستخدميها من الأطفال بشكل دقيق، وخصوصًا إذا ما تم تفعيلها كإستراتيجية دائمة لدعم القراءة، وفي السياق ذاته، أظهرت التلميذات المُشارِكات بعض القلق حول المشكلات التقنية المحتملة، مع الحاجة إلى مساندة فنية بشكل مستمر. قدم البحث نتائج مختلطة حول تفعيل التقنية؛ مثل مستوى صعوبة الاستخدام وسهولته في سياق تباين خصائص التلاميذ، ومدى الاستمرار في استخدامها بالتزامن مع مشاعر التلاميذ السلبية نتيجة المشكلات التقنية ومستوى الدعم الفني وغيرها (Perelmutter et al., 2017).

وبالنظر إلى أهمية توافر التقنية ضمن الدعم التعليمي المتكامل، بالإضافة إلى بعض المعايير المرتفعة لتقنية (TTS) ذات الجودة العالية، عبرت المُشارِكات عن بعض

التحديات فيما يتعلق بتقديمها كتدخل تعليمي. ناقشت إحدى المعلمات المُشارِكات طبيعة (TTS) المختلفة، حيث إن توافرها يتطلب الاختيار المناسب، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب مكثف وجهد ووقت، وذلك بالنظر إلى القراءة كممارسة مطلوبة في جميع المقررات. كما عبرت إحدى المعلمات المُشارِكات عن الحاجة إلى التنسيق بين معلمات الصف العادي والمصادر وأخصائية الحاسب، مع التأكيد على الحاجة إلى توجيه ومتابعة من مكاتب الإشراف؛ لدعم تنفيذ هذه التقنية بما يختص بتوزيع المهام، وخصوصًا أن استخدام التقنية في الدعم الأكاديمي للتلميذات ذوات صعوبات القراءة ليس من اختصاص معلمات الفصل العادي. ناقشت عديد من الدراسات التحديات في مجال تفعيل التقنية في برامج صعوبات التعلم، وقد اتفقت على التحديات التالية: التكلفة المادية المرتفعة لها، وعدم توفر الوقت الكافي للمعلم بسبب العبء التدريسي والمهام الأخرى المكلف بها، بالإضافة إلى محدودية المعرفة والخبرة حول التقنية الحديثة، والحاجة إلى التعاون مع فنيي تقنية لتفعيلها بشكل مناسب في العملية التعليمية (أبا حسين والتميمي، 2018؛ الجهني والزارع، 2014).

الخاتمة والتوصيات:

هدفت الباحثتان في الدراسة الحالية ومن خلال منطلقها البنائي الاجتماعي إلى إلقاء الضوء على تقنية (TTS)، وتكوين بعض المعاني حول أثرها التعويضي في ردم فجوة القراءة من خلال تصورات التلميذات ذوات صعوبات القراءة ومعلماتهن. وعلى الرغم من قيود الدراسة الحالية المتمثلة في محدودية عدد المشاركات نظرًا لطبيعة منهجيتها بالإضافة إلى ضعف تفعيل تقنية (TTS) في الأنظمة التعليمية في نطاق الحدود المكانية للدراسة والوقت الحالي، استنتجت الباحثتان أن الفجوة المعرفية لدى المعلمات حول النماذج النظرية لمهارة القراءة، انعكست على تشكل تصور عام حول دور تقنية (TTS) كبديل عن القراءة، وليس دعمًا تعويضيًّا لصعوبات القراءة، بالإضافة إلى التباين في التوجهات حول أثرها التعويضي. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لا تقدم دليلاً تجريبيًا لفاعلية هذه التقنية؛ إلا أن مشكلتها ومناقشة موضوعاتها ونتائجها جاءت في سياق نتائج الدراسات السابقة والتأييد التشريعي.

في الوقت الحالي، نحن لا ندعي فاعلية هذه التقنية في ردم فجوة القراءة بشكل مطلق، إلا أننا حاولنا فهم تصورات أصحاب المصلحة، وتقديمها للباحثين والمعلمين كمورد في مجال البحث والممارسة. كما أن نتائج التلاميذ في الاختبارات الدولية في القراءة يعطي مؤشرًا لأهمية بذل المزيد من العمل للبحث، ومناقشة الممارسات وتقويمها. وفي هذا السياق، تدعو الباحثتان إلى العمل على التطوير المعرفي المستمر لمعلمات صعوبات التعلم بالإضافة إلى كافة المعلمات في المرحلة الابتدائية الأولية، وذلك لحساسية المرحلة وفق النماذج النظرية لنمو مهارة القراءة.

وعلى وجه الخصوص، تقترح الباحثتان بناء قنوات تواصل بين الممارسين في كل من مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية المبكرة وبناء خطط عمل تعليمية وتشخيصية مستمرة لدعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المراحل المبكرة وفق طبيعة خصائص التلاميذ ومراحل نمو مهارة القراءة. ومن جانب آخر، تقترح الباحثتان المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال دعم وصول التلاميذ ذوي صعوبات القراءة للمنهج في كافة المقررات الدراسية ضمن توجيهات المواءمة وتكييف المناهج التي حددتها الأنظمة في برامج التربية الخاصة، مع التأكيد على وصولهم للمنهج وفق خصائصهم الفريدة والنظريات المفسرة لصعوبات القراءة واستغلال التقدم التقني في تعويض ضعف مهارات القراءة.

وأخيرًا، تدعو الباحثتان متخصصي وخبراء التقنية بالعمل على تطوير ومراجعة برامج (TTS) باللغة العربية والاستفادة من التجارب الدولية في البحث العلمي والممارسة في هذا الجانب، بالإضافة إلى توسيع نطاق البحث العلمي في مجال فاعلية تقنية (TTS) في ردم فجوة القراءة باللغة العربية وخصوصًا بالنظر إلى البرامج المجانية والمتاحة في أجهزة الحاسوب ذات الاستخدام الواسع بين التلاميذ.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أباحسين، وداد والتميمي، تماضر. (2018). واقع استخدام التقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(25)، 223-256.

أبو نيان، إبراهيم. (2019). *صعوبات التعلُّم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الأمانة العامة لمجلس الوزراء. (2023). *نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء.
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1#!

ترجمة جوجل. (2024). *خاصية تحويل النص إلى كلام*. ترجمة جوجل. https://translate.google.com/?hl=ar

الجدعان، منيرة والمحيا، بندر. (2023). واقع توظيف التقنيات المساندة في غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، *30*(1)، 374-405.

جرين، جوان. (2016). *التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة مصادر للتربية والتدخل وإعادة التأهيل* (عثمان التركي وأحمد الدريويش، مترجمان). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي في 2014).

الجهني، سلمان والزارع، نايف. (2014). معوقات استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم للوسائل التعليمية المساندة في تدريس القراءة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3*(10)، 98- 122.

الحارثي، رويدا والسلمي، تغريد والبار، ميمونة وباقبص، حنان. (2023). مستوى معرفة معلمات المرحلة الابتدائية بالتقنيات المساعدة لذوات صعوبات تعلم القراءة والكتابة. *مجلة التربية*

الخاصة والتأهيل، *15*(55)، 43-80.

الربيعان، علي. (2021). واقع ومعيقات استخدام التقنيات التعليمية في فصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم في محافظة الخرج. *العلوم التربوية*، *29*(2)، 315-363.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). *وثيقة تفاصيل آلية عمل برامج تحقيق الرؤية*. برامج تحقيق الرؤية.
https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp

الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشركة الهندسية لتطوير الأنظمة الرقمية. (2024). *برنامج ناطق لتحويل النص إلى كلام*. الشركة الهندسية لتطوير الأنظمة الرقمية. https://rdi-eg.ai

العبد الكريم، راشد. (2019). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد ناشرون.

العقيل، أروى. (2021). *تقييم صعوبات التعلم: الأساليب المعاصرة للتعرف على صعوبات التعلم (النظرية والتطبيق)*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القحطاني، عادل؛ والأحمدي، سارة. (2022). أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد*، *14*(42)، 65-82.

القرني، مطرة. (2023). مدى وعي المعلمين والمعلمات لممارسات الفهم القرائي وفق معايير الاختبارات الدولية. *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط*، *42*(3)، 2255-2337.

القريني، تركي. (2019). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

مايكروسوفت وورد. (2024). *استخدم أمر "الكلام" الخاص بميزة تحويل "نص إلى كلام" لقراءة النص بصوت مرتفع*. مايكروسوفت وورد.
https://www.microsoft.com/ar/microsoft-365/word?market=sa

المطيري، فاطمة؛ والعتيبي، سلطانة؛ والباز، نورة؛ والفواز، سارة. (2024). معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *48*(1)، 229-257.

الملحم، موضي والعبد الجبار، عبد العزيز. (2022). أثر برنامج تنمية الذاكرة في تحسين الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم. *مجلة بحوث التعليم والابتكار*، *2*(5)، 41-66.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2023). *نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (PIRLS 2021)*.
https://etec.gov.sa/assets/pdf/PIR2021.pdf

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.
https://2u.pw/CHE3G

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. https://2u.pw/xgJQm9

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J., & Zaru, M. W. (2023). What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. *Reading Research Quarterly, 58*(2), 313-332.

Atanga, C., Jones, B., Krueger, L., & Lu, S. (2020). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, *35*(4), 236-248.

Bell, S., & Maclean, B. (2016). Good practice in training specialist teachers and assessors of people with dyslexia. *In Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice* (pp. 152-167). Sage Publications.

Biancarosa, G., & Griffiths, G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, *22*(2), 139-160.

Bone, E., & Bouck, E. (2017). Accessible text-to-speech options for students who struggle with reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *61*(1), 48-55.

Borella, E., & de Ribaupierre, A. (2014). The role of working memory, inhibition, and processing speed in text comprehension in children. *Learning and Individual Differences*, *34*, 86-92

Giannouli, V., & Banou, M. (2020). The intelligibility and comprehension of synthetic versus natural speech in dyslexic students. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 15*(8), 898-907.

Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, *7*(1), 6-10.

Gray, D. (2021). *Doing Research in the Real World*. Sage.

Gruner, S., Oseberg, P., & Hedenius, M. (2018). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in Swedish schoolchildren with reading disability: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade groups. *Journal of Special Education Technology*, *33*(2), 98-110.

International Dyslexia Association. (2023). *Can individuals who have dyslexia learn to read?* Frequently Asked Questions. https://dyslexiaida.org/frequently-asked-questions-2/

Keelor, J., Creaghead, N., Silbert, N., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Text-to-speech technology: Enhancing reading comprehension for students with reading difficulty. *Assistive Technology Outcomes & Benefits, 14*(1), 19-35.

Keenan, J., & Meenan, C. (2014). Test differences in diagnosing reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities*, *47*(2), 125-135.

Kilag, O., Quezon, J., Pansacala, J., Suba-an, J., Kilag, F., & Esdrelon, K. (2023). Advancing Reading Skills: State-of-the-Art Remediation Strategies. *International Multi-disciplinary Journal of Education*, *1*(1), 15-29.

Knoop-van Campen, C. A. N., ter Doest, D., Verhoeven, L., & Segers, E. (2022). The Effect of Audio-Support on Strategy, Time, and Performance on Reading Comprehension in Secondary School Students with Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 72*(2), 341-360.

LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, *6*(2), 293-323.

Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2017). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disability and rehabilitation: assistive technology*, *12*(7), 713-724.

Marton, K., & Eichorn, N. (2014). Interaction Between Working Memory and Long-Term Memory. *Zeitschrift für Psychologie*, *222*(2), 90-99.

McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for

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

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, *11*(4), 589-597.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, *18*(3), 328-352.

Braun, V., & Clarke, V. (2022a). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, *9*(1), 3–26.

Braun, V., & Clarke, V. (2022b). Everything changes… well some things do: Reflections on, and resources for, reflexive thematic analysis. *QMiP Bull*, *1*(1), 21-29.

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be (com) ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, *24*(1), 1-6.

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843-860). Springer.

Brunow, D., & Cullen, T. (2021). Effect of text-to-speech and human reader on listening comprehension for students with learning disabilities. *Computers in the Schools*, *38*(3), 214-231.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, *23*(5), 386-402.

Cervetti, G., Wright, T., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, *29*, 761-779.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.

Chemnad, K., & Othman, A. (2023). Advancements in Arabic Text-to-Speech Systems: A 22-Year Literature Review. *IEEE Access, 11,* 30929-30954

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Gabrieli, J. (2016). The promise of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological review*, *123*(5), 613-619. DOI:10.1037/rev0000034

Ghai, T., & Olofson, J. (2013). TorTalk (Version 1.4.2.1). https://tortalk.se/?lang=en

Spencer, M., Quinn, J., & Wagner, R. (2014). Specific reading comprehension disability: Major problem, myth, or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(1), 3-9.

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Bäcka, G., & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 16*(2), 196-208.

Sweller, J., & Levine, M. (1982). Effects of goal specificity on means–ends analysis and learning. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, *8*(5), 463–474.

Taylor, H. (2019). Assistive Technology for Students with Learning Disabilities: Kurzweil 3000. *In Technology and the Curriculum Summer 2019.* (pp. 359-372). Power Learning Solutions.

Trainor, L., & Bundon, A. (2021). Developing the craft: Reflexive accounts of doing reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *13*(5), 705-726.

Trivedi, A., Pant, N., Shah, P., Sonik, S., & Agrawal, S. (2018). Speech to text and text to speech recognition systems-Areview. *IOSR J. Comput. Eng, 20*(2), 36-43.

Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (2019). The cognitive foundations of learning to read: A framework for preventing and remediating reading difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*(1), 75-93.

Wood, S., Moxley, J., Tighe, E., & Wagner, R. (2018). Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students with Reading Disabilities? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *51*(1), 73–84.

Young, M., Courtad, C., Douglas, K., & Chung, Y. (2019). The effects of text-to-speech on reading outcomes for secondary students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *34*(2), 80-91.

Zimmermann, L., & Reed, D. (2020). Improving Reading Comprehension of Informational Text: Text Structure Instruction for Students with or At Risk for Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, *52*(4), 232–241.

❋❋❋

students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *16*(2), 130-143.

Meyer, N., & Bouck, E. (2014). The impact of text-to-speech on expository reading for adolescents with LD. *Journal of Special Education Technology*, *29*(1), 21-33.

Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European journal of general practice*, *24*(1), 9-18.

Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *24*(1), 47-73.

Nordstrom, T., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2018). Assistive technology applications for students with reading difficulties: special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *14*(8), 798-808.

Nowell, L., Norris, J., White, D., & Moules, N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*, 1-13.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

Parr, M. (2012). The future of text-to-speech technology: How long before it's just one more thing we do when teaching reading? *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 1420-1429.

Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & education, 114*, 139-163.

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.

Schmitt, A. J., McCallum, E., Hawkins, R. O., Stephenson, E., & Vicencio, K. (2019). The effects of two assistive technologies on reading comprehension accuracy and rate. *Assistive Technology, 31*(4), 220-230.

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, *42*(3), 214-240.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 113 - 146، الرياض (2024م/ 1445هـ)

الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي: تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية

أ. هدى جابر الحمادي[1]، و أ. د. وداد عبد الرحمن أباحسين[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استكشاف تصورات خريجي المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقالهم، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الاستقرائي (Inductive Qualitative)، بإجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع خمسة خريجين من برامج صعوبات التعلم، حيثُ حُللتْ البيانات النوعية باستخدام أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي (Reflexive Thematic Analysis) وفقاً لنهج (Braun & Clarke, 2021). مما أسفر عن تبلور موضوعين رئيسين: الأول، الاحتياج إلى الإعداد الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية؛ والثاني، الاحتياج إلى التواصل المبكر بين الجامعات والمدارس لدعم الانتقال. وأُدرج تحت كل موضوع رئيس ستة مواضيع فرعية، تم استقراؤها والتعرف عليها من قبل المشاركين، لكونها احتياجاتٍ مهمةً لدعم انتقالهم في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي، وخُتمتْ الدراسة بمجموعة من التوصيات التي من شأنها معالجة هذه الاحتياجات.

الكلمات المفتاحية: دراسة نوعية، الخدمات الانتقالية، التعاون بين الوكالات، صعوبات التعلم، تحليل الموضوعات الإنعكاسي.

Secondary Schools and Higher Education Partnership: Perspectives of High School Graduates with Learning Disabilities of Their Transitional Needs

Mrs. Wedad Abdulrahman Abahusain[1], & Huda Jaber Alhammadi[2]

Abstract: The aim of this study was to explore the perspectives of high school graduate students with learning disabilities regarding their transitional needs within the framework of a high school and university partnership aimed at supporting their transition. The study employed an inductive qualitative approach, conducting semi-structured interviews with five graduate students with learning disabilities. The qualitative data were analyzed using reflexive thematic analysis, following Braun and Clarke's (2021) approach. Two main themes and six sub-themes emerged during the data analysis. The first main theme highlighted the necessity of comprehensive preparation for students with learning disabilities during their time in high school. The second main theme emphasized the importance of early communication between schools and universities to facilitate transition. Participants identified and elaborated on these themes and sub-themes, emphasizing their significance within the context of high school and university partnership. The study concludes by offering recommendations to address these identified needs.

keywords: Qualitative study, Learning Disabilities, Transitional services, Interagency collaboration, Reflective thematic analysis.

---

(1) طالبة دكتوراة في صعوبات التعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: E-mail:alhammadi.huda@gmail.com

(2) أستاذ صعوبات التعلم، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: E-mail:walbahusain@KSU.EDU.SA

(1) Professor of Learning Diasabilities, Department of Special education, Faculty of Education, King Saud University.

(2) PhD student of Learning Diasabilities/ Department of Special education, Faculty of Education, King Saud University.

مقدمة الدراسة:

تنامى في العقدين الماضيين تناميًا ملحوظًا الإدراك لأهمية التعليم الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الثانوية (Newman et al., 2016; Garrison-Wade, 2012). إذ تقدم معظم الجامعات برامج وخدمات للطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك صعوبات التعلم (Simpson & Spencer, 2021). ويرغب كثير منهم الآن في مواصلة تعليمهم الثانوي بنسبة أعلى من أي وقت مضى (Trainor et al., 2016). فمسألة هؤلاء الطلاب وتوجههم نحو الكلية أو المشاركة في التعليم ما بعد الثانوي يُعدُّ محورًا للدراسات البحثية (Madaus & Shaw, 2010).

ويعدُّ الانتقال إلى التعليم الجامعي رغبة ملحة للكثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم. إذ أفاد المركز الوطني الأمريكي لصعوبات التعلم في عام (2014)، أنه قد خطط ما نسبته (54٪) من طلاب المدارس الثانوية من ذوي صعوبات التعلم للالتحاق بالتعليم الجامعي (Cortiella & Horowitz, 2014). إلا أن ذلك لا يعني قدرتهم على استكمال دراستهم الجامعية، أو حصولهم على درجة علمية تؤهلهم للحصول على وظيفة وتحقيق استقلاليتهم لاحقاً (أبو نيان، 2021). وذلك نتيجة الاختلاف بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي في آلية القبول، ومستوى الأهداف والمسؤوليات لدى الطالب، وطبيعة النظام الأكاديمي (أبو نيان، 2021).

تضم المملكة العربية السعودية تسعاً وعشرين جامعة حكومية تحت إشراف وزارة التعليم في مناطق المملكة المختلفة؛ وأنشئت جميعها بمرسوم ملكي (وزارة التعليم، 2021)، منها سبعٌ وعشرون جامعة يُقبل الطلاب ذوو الإعاقة للدراسة فيها (وكالة الأنباء السعودية، 2020). وأغلب هذه الجامعات لديها خطة إستراتيجية لزيادة قبول الطلاب ذوي الإعاقة مستقبلاً (العاصم، والقريني، 2022). وسعت وزارة التعليم بالمملكة إلى توفير فرص القبول الجامعي للطلاب ذوي الإعاقة عبر عدة برامج وتسهيلات (Abed & Shackelford, 2020).

ومن الرؤى الداعمة لذلك؛ زيادة عدد الطلاب ذوي الإعاقة المقبولين في الجامعات السعودية الحكومية من (3956) طالباً في عام (2020) وفقاً لوكالة الأنباء السعودية 2020، إلى (5681) طالبًا في عام (2023)، وذلك ضمن إحصائية أعدتها هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة لعام (2023). وأسست بعض الجامعات وحدات ومراكز خاصة للطلبة ذوي الإعاقة لتقديم الخدمات المختلفة لهم (العاصم، والقريني، 2022). واستحدثت لجان مسؤولة عن تقديم برامج لتدريب وتأهيل الطلاب ذوي الإعاقة والعاملين معهم، لتطوير إمكاناتهم ومهاراتهم واستقلاليتهم (باقازي، والمغيري، 2022).

نتيجة لذلك؛ يحتاج الطلاب ذوو صعوبات التعلم إلى خدمات انتقالية تستند إلى شراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لضمان حصولهم على الدعم والتهيئة

الضرورية لتحقيق النجاح، والتحاقهم بالتعليم الجامعي (Moragan & Riesen, 2016). فالمؤسسات التعليمية عندما تعمل بصورة تعاونية؛ تكون بمنزلة جسر للطلاب ذوي الإعاقة للانتقال من المدرسة الثانوية إلى ما بعدها (Test, 2012).

ويعدُّ هذا التعاون أحد ممارسات الانتقال في المرحلة الثانوية والمبنية على نتائج البحث العلمي، والأكثر فاعلية للطلاب ذوي الإعاقة (Rowe et al., 2021). وعن طريقها يمكن إعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتهيئتم لمواجهة المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية للتعليم الجامعي (Wenc, 2021). وهو أحد عناصر نموذج كولر وزملائها (Kohler et al., 2016)، الذين قدموا تصنيفًا انتقاليًا لتحديد المكونات الرئيسة وممارسات الانتقال المدعومة بالأدلة التي تسهم في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة لما بعد المدرسة، وتعزز الانتقال الناجح للتعليم الجامعي وغيره.

مشكلة الدراسة:

يواجه الطلاب ذوو صعوبات التعلم بعض المشكلات الأكاديمية والاجتماعية (Fletcher et al., 2018). التي تتغير في طبيعتها وفقاً لمرحلتهم العمرية، فهي إعاقة ملازمة لهم، وتمتد آثارها وخصائصها طوال الحياة (هلالاهان، وآخرون، 2007/ 2011)؛ ما يجعلها عائقاً أمام نجاحهم مستقبلاً، فمهاراتهم وخبراتهم لا تتوافق مع متطلبات المرحلة الجامعية (Cooper, 2015)، وتحقيق متطلبات القبول فيها (Lightfoot et al., 2018). وأعداد الملتحقين منهم في التعليم الجامعي قليلةٌ مقارنةً بغيرهم من غير ذوي الإعاقة (القريني، 2018).

ومع سعي المملكة العربية السعودية إلى سد الفجوة ما بين التعليم العام والتعليم الجامعي، ودمج وزارتي التعليم العالي والتعليم العام في وزارة واحدة (وكالة الأنباء السعودية، 2015)؛ تظهر الحاجة إلى الدراسات التي تبحث في الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فالدراسات المحلية في المملكة هدفت إلى تحديد مستوى الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وهي محدودة بصفة عامة، ولم تتطرق بعمق تحليلي لهذه المستويات، كدراسة (باقازي، والمغيري، 2022؛ العتيبي، 2020؛ شفلوت، والبتال، 2019؛ السرطاوي، والحميضي، 2018؛ الشملاني، 2018). وقد أشار القريني (2018)، إلى محدودية الدراسات المرتبطة بقضايا الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى ما بعد المرحلة الثانوية مقارنة بالبحث في الإعاقات الأخرى كالمتوسطة والشديدة.

وفي ذات السياق؛ لا تزال الأبحاث التي تناولت انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية في مراحلها الأولى، وأغلبها توظف المدخل والتحليل الكمي (Binmahfooz, 2022). وهذا النوع من الأبحاث الكمية لا يقدم تحليلًا تفصيليًا وعميقًا لمشكلة الدراسة

الحالية. فعلى الرغم من قدرة البحث الكمي على توليد تعميمات واسعة النطاق، إلا أنه غالبًا ما يقتصر على جمع بيانات كمية من مجموعة كبيرة من الأفراد، في المقابل يكون البحث النوعي أكثر عمقاً في فهم كيفية إدراك المشاركين وتفاعلهم لتجاربهم (Baker & Edwards, 2012).

وتأتي هذه الدراسة مُحاوِلةً لسد فجوة معرفية مُهمة، وهي تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم. فالانتقال من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي تُعدُّ فترة حرجة لهم، ويمكن تحديد احتياجاتهم بالاستماع إليهم مباشرة، وفهم تجاربهم وتصوراتهم بعمق. وأفضل مدخل للوصول إلى هذا العمق وهذه الاحتياجات هو الدراسة الاستكشافية ذات المدخل النوعي. وتأسيساً على ما سبق؛ ترتكز مشكلة الدراسة الحالية في البحث والاستكشاف لتصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقالهم.

سؤال الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي: ما هي تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقالهم؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تستمد الدراسة أهميتها النظرية في كونها تبني معرفة شاملة ومرجعاً لتصورات المشاركين في احتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي، خاصةً وأنها أظهرت تصورات خريجي المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم. ما يجعلها منطلقاً للمزيد من الدراسات والأبحاث التي تسهم في تعزيز التكامل والشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لضمان المخرجات الأكاديمية لهؤلاء الطلاب مع متطلبات التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

وتأتي أهمية الدراسة التطبيقية في أمكانية أن تُسهم بياناتُها ونتائجُها برؤى قيمة؛ يمكن استخدامها لتحسين برامج الدعم الانتقالي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يعزز من إمكانية نجاح انتقالهم. ويمكن أن تشجع الدراسة على تطوير وتعزيز الشراكات بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، مما يؤدي إلى تحسين التنسيق والتعاون بين هذه المؤسسات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بحثت الدراسة في احتياجات الانتقال للخريجين ذوي صعوبات التعلم في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي في المملكة.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة في مدينة رئيسية بالمملكة في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على الخريجين من المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1445هـ).

مصطلحات الدراسة:

الشراكة (Partnership):

تعدُّ الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي عملية تعاونية بين الوكالات (Interagency Collaboration) (Kohler et al., 2016). وهي عملية هادفة ومخططة (Rowe et al., 2013). يعمل فيها المتخصصون في مجال التعليم بإنشاء شراكات مع العاملين في وكالات أخرى لتحقيق هدف مشترك، وهو دعم نجاح الطلاب ذوي الإعاقة في مرحلة ما بعد الثانوية (The IRIS Center, 2016).

وتعرف "الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي" إجرائياً بأنها البرامج التنسيقية والجهود المشتركة بين المدارس الثانوية في المملكة والملحق بها برامج صعوبات التعلم، وبين الجامعات الحكومية ذات البرامج التي مدتها أربع سنوات؛ التي ينتج عنها نتائج انتقالية ملموسة وناجحة للطلاب ذوي صعوبات التعلم والراغبين بالالتحاق في التعليم الجامعي.

الاحتياجات الانتقالية (Transitional Needs):

يعرف الانتقال بأنه: "الأنشطة والبرامج التي تدعم وتسهل انتقال التلميذ الذي لديه إعاقة من بيئة إلى أخرى كانتقال التلميذ من المرحلة المدرسية إلى المرحلة الجامعية، أو المهنية، أو العملية، أو الاستقلالية، أو المشاركة المجتمعية" (القريني، 2018، ص31).

وتشير "تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية" إلى المتطلبات والدعم الذي يحتاجه الخريجين ذوي صعوبات التعلم للانتقال بنجاح من المدرسة الثانوية إلى البيئة الجامعية. ويتمثل ذلك في الموضوعات المشتقة من البيانات التي جُمعت من المشاركين الذين أكملوا تعليمهم الثانوي وكانو ضمن برنامج صعوبات التعلم خلال المدرسة الثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تقدم المدارس الثانوية مجموعة من الخدمات التي تلبي احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتدعمهم اجتماعياً وعاطفياً وأكاديمياً (أبونيان، 2020). ويشمل ذلك استخدام التقييم المناسب، وتفعيل البرامج التربوية الفردية، وتنفيذ استراتيجيات وتدخلات تتناسب مع قدراتهم الفردية (وزارة التعليم، 2020).

وبالرغم مما تقدمه المدارس الثانوية، إلا أن هذه المدارس والوكالات "المؤسسات" كانت تعمل بمعزل بعضها عن بعض؛ الأمر الذي نتج منه ضعف وتدنٍ في مستوى تنسيق خدمات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة،

إلى أن تم الاعتراف بأن هناك حاجة لتدخل عدة أفراد ووكالات في ذلك التخطيط للانتقال باعتبارها خطوة أولى مهمة في معالجة احتياجات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة. (The IRIS Center, 2016). فالوكالات عندما تعمل بشكل تعاوني؛ تكون بمكانة الجسر للطلاب ذوي الإعاقة للانتقال من المدرسة الثانوية إلى ما بعدها (Test, 2012).

ولا يمكن لوكالة واحدة أن تتعامل مع جميع احتياجات الانتقال للطلاب ذوي الإعاقة؛ فالخدمات لابد أن تقدم بانتظام وفق شراكات بين الوكالات استناداً إلى احتياج الطالب (Federal Partners, 2015). يصاحبها تطوير اتفاق رسمي لكيفية مشاركة المدارس مع هذه الوكالات، يُطلق عليه مسمى مذكرة تفاهم (Memorandum of Understanding) (Stodden et al., 2005). وهذا يتطلب خبرة مشتركة ومجموعة واسعة من الخدمات المناسبة والمتسلسلة تسلسلًا جيدًا، وتلبي الاحتياج الفردي للطالب (Federal Partners, 2015).

لقد تم التعرف على التعاون بين الوكالات عبر الأبحاث. لتكون مؤشرًا مبنيًا على الأدلة لتحقيق نتائج إيجابية فيما بعد المدرسة للطلاب ذوي الإعاقة في مجالات متعددة، كالتعليم الجامعي (Haber et al., 2016; Mazzotti et al., 2015; Test, 2012; Test et al., 2009). وحددت باستمرار في الأدبيات لتكون أفضل ممارسة لدعم الانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة من المدارس الثانوية إلى ما بعدها (Fabian et al., 2016; Morgan et al., 2013).

وغالباً ما يستند فريق الشراكة الذي يدعم انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى مجموعة محددة من الأعضاء. الذي يحققون الهدف المشترك والمتعلق بالانتقال إلى التعليم الجامعي، كالمعلمين، ومديري وموظفي الانتقال في المدرسة الثانوية، ومنسقي الجامعات، ومديري البرامج الجامعية، وغيرهم من أصحاب المصلحة (Wakeford & Waugh, 2014). ومن المهم، فهم التصورات المختلفة لهؤلاء المشاركين في متطلبات تأسيس واستمرارية الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لضمان نجاحها (Borthwick et al., 2003).

ولتنسيق العملية الانتقالية؛ تحتاج الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي إلى أسلوب منهجيٍ. يقوم على تطوير إستراتيجيات تعمل على تلبية احتياجات انتقال الطلاب ذوي الإعاقة بطريقة منظمة ومنسقة؛ (Kochhar-Bryant, 2008). فدعم الوصول والنجاح في بيئة ما بعد المرحلة الثانوية يتطلب هيكلة وتحسين خدمات التعليم، وتطوير الأنظمة على المستويين: المحلي والوطني لدعم الشراكات بين الوكالات، مع التركيز على أهداف تستند إلى الطالب؛ بما يسهم في تحقيق نتائج فردية مرجوة وتدعم مهاراته (Kochhar-Bryant, 2008).

فالسمات الرئيسة للانتقال الناجح للطلاب ذوي الإعاقة تشمل: (أ) التخطيط المتمركز على الطالب؛ (ب) التعاون بين موظفي الوكالات، كمنسقي الانتقال في المدرسة الثانوية، وموظفي الدعم الجامعي؛ (ج) مشاركة

الموارد والتكاليف بين المدارس والوكالات؛ (د) وجود قبول للطالب قبل تخرجه من المدرسة الثانوية في برنامج تدريبي أو بيئة تعليمية (The IRIS Center, 2016).

وفي ذات السياق؛ ابتكر (Mellard, 2005)، بعض الإستراتيجيات التي يمكن أن تقدمها المدارس الثانوية للطلاب ذوي الإعاقة لدعم انتقالهم إلى التعليم الجامعي، منها: (أ) تطوير منهج دراسي فعال لمهارات الدراسة للطلاب؛ (ب) تدريس الطلاب إستراتيجيات التعلم؛ (ج) ترتيب التسهيلات اللازمة لامتحانات القبول الجامعي؛ (د) تحديد الجامعات التي توفر برامج تعليمية ذات صلة باهتمامات الطلاب وأهدافهم؛ (هـ) تحديد التسهيلات وخدمات الدعم التي يحتاج إليها الطالب وفق إعاقته؛ (و) مساعدة الطالب على عملية التقديم وإعداد الوثائق التي يمكن للطالب إرفاقها للجامعة.

ولخص (Bell et al., 2017)، عوامل نجاح انتقال الطلاب ذوي الإعاقة إلى التعليم الجامعي، وهي: (أ) التخطيط المبكر للانتقال؛ والذي يسمح باتخاذ قرارات فعالة تستند إلى معلومات محددة واضحة، وتمكِّن من مشاركة الطلاب وأولياء أمورهم ومقدمي الخدمات في عملية التخطيط؛ (ب) معالجة القضايا المالية والانتقال والتسهيلات؛ (ج) معالجة القضايا الاجتماعية والتعليمية الناشئة عن الانتقال إلى التعليم الجامعي.

تناولت العديد من الدراسات السابقة جانب انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي. فهدفت دراسة (Fernández-Batanero et al., 2022)، إلى تقديم تقرير عن الصعوبات التي يواجهها الطلاب ذوو الإعاقة في الوصول والمشاركة في أنشطة الجامعة. وذلك بإجراء مراجعة منهجية للأدبيات التي نشرت في أربع قواعد للبيانات في ذات الموضوع والتي لبت معايير الدراسة. وتوصلت إلى أن 20 دراسة منها لبت هذه المعايير وكونت عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى أهمية تقديم الدعم في فترة الانتقال من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي بإيجاد إستراتيجيات للانتقال، وضرورة تطوير سياسات تعليمية واضحة، وتوفير تمويلٍ لذلك، ووضع بروتوكولات للممارسة الصحيحة لتحقيق الانتقال والاندماج.

سعت دراسة (Parsons et al, 2023)، إلى الوصول إلى فهم أفضل لخبرات الطلاب ذوي الإعاقة لانتقالهم من المرحلة الثانوية إلى الجامعة. وتبنت الدراسة المنهج النوعي بتطبيق المقابلات شبه المنظمة مع ستة مشاركين من بين (71) طالباً في السنة الجامعية الأولى بإحدى الجامعات في الجنوب الشرقي لأونتاريو في كندا. أبرزت النتائج أربعة مواضيع رئيسة في تجارب الطلاب عند انتقالهم من المرحلة الثانوية إلى الجامعية، وهي: (1) نظرة الطلاب لأنفسهم في وجود إعاقة لديهم؛ (2) الاستعداد للانتقال؛ (3) عملية التسهيلات؛ (4) اتجاهات المعلمين. فالبيانات أظهرت أن الطلاب غير مستعدين للطبيعة البيروقراطية لعملية التسهيلات، ولكنهم وجدوا أنها عادلة ولا تشكل أي

وصمة. ولكن على الرغم من ذلك فإنهم عبروا عن تقديرهم لعملية الموافقة على التسهيلات عندما أصبحوا على معرفة بها.

ركزت دراسة (Binmahfooz, 2022)، إلى البحث وتحديد الاتجاهات والأهداف البحثية للخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المملكة. بإجراء مراجعة منهجية للأبحاث التي تلبي معاييرها باللغتين العربية والإنجليزية في تسع قواعد بيانات. وتكونت العينة من (29) دراسة لبت معايير هذا البحث. أشارت النتائج إلى أن هناك سيطرة لمتغيري "وجهات نظر المعلمين" و"اتجاهاتهم" على الأبحاث. وأن الاستبانات كانت الأكثر استخداماً. فكان هناك فجوة كبيرة في البحث المتعلق بالإعاقة فيما يتعلق بالخدمات الانتقالية، وأن ممارساتها لا تطبق في المدارس. ولا يوجد حتى الآن قاعدة بيانات إحصائية منتشرة عن الطلاب ذوي الإعاقات في السعودية.

هدفت دراسة (باقازي، والمغيري، 2022)، إلى التعرف على الميول الدراسية للطلاب ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية والجامعية في المملكة، واكتشاف مدى ملاءمة التخصصات الجامعية لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية، ومعرفة التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة عند اختيار تخصصاتهم الجامعية وفقا لميولهم في المرحلة الثانوية والجامعية، ومعرفة التحديات التي تواجه ذوي الإعاقة في دراستهم في المرحلة الجامعية. واتبعت المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانتين، طبقت الأولى على (398) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة في المرحلة الثانوية، وطبقت الثانية على (209) طلاب وطالبات في المرحلة الجامعية. وأظهرت النتائج وجود تفاوت بين أفراد العينة في موضوع ملائمة التخصصات الجامعية لميولهم، وأنهم يواجهون تحدي قلة المعلومات المتوفرة عن التخصصات الجامعية، ووجود عجز في توفير فرص متكافئة لاختيار التخصص، وعدم توفير الجامعة لتخصصات تناسب ميولهم. بالإضافة إلى قلة المعلومات المتوفرة عن خدمات الدعم التي قد توجد في المؤسسات الجامعية.

استقصت دراسة (Binbakhit, 2020)، إلى استكشاف التحديات والمعوقات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الدعم من مراكز الدعم في الجامعات السعودية. وتناولت أيضاً الإستراتيجيات والمهارات التي استخدمها الطلاب للتغلب على هذه التحديات، استخدمت الدراسة المنهج النوعي بإجراء مقابلات فردية شبه منظمة مع أفراد عينة هذه الدراسة التي تكونت من خمس طالبات لديهن صعوبات تعلم وخمس موظفات في مراكز خدمات الدعم بجامعتين حكوميتين في مدينة الرياض. أظهرت النتائج أن الطالبات أشرن إلى ضعف خدمات التربية الخاصة في المدارس، وبعضهن لم يُدعمن رسميًا في جميع المراحل الدراسية. بالإضافة إلى أن بعضهن لم يُشخَّصنَّ في المرحلة الابتدائية أو يُتعامل معهن بأن لديهن صعوبات تعلم. وأشارت إلى عدم وجود توثيق

للتشخيص معهن؛ وهو أحد العوامل التي منعتهن من طلب الخدمات والدعم في الجامعة، وعدم إفصاحهن عن صعوبات التعلم لديهن لقلقهن من معرفة صورتهن الذاتية أو نظرة الأقران.

تناولت دراسة (Cavendish et al., 2020)، إلى استكشاف تصورات طلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم في متطلبات تعزيز المشاركة الفاعلة لهم في عملية الانتقال، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، باستخدام المقابلات شبه المنظمة لما يقارب من (40) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية في ثلاث مدارس بإحدى المدن الكبرى في الشمال الشرقي للولايات المتحدة. وأظهرت نتائجها أن بعضهم يشعرون بعدم إتاحة الفرص لهم للمشاركة بفاعلية في الخطط الانتقالية، فبعضهم لم يكونوا على دراية بمجالات الانتقال وأنواعها؛ وأثر ذلك في معرفتهم بأنشطة الانتقال التي تحقق الهدف. بينما بعضهم شاركوا بفاعلية، ولديهم رؤية واضحة لمستقبلهم وناقشوا مع مدارسهم كيفية التحاقهم بالتعليم الجامعي.

ناقشت دراسة (شفلوت، والبتال، 2019)، إلى معرفة واقع الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعرفة مدى تلبية هذه الخدمات الانتقالية لحاجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم. واتبعت المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة أجاب عنها (117) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، و(10) من معلميهم في مدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى أن المدارس توفر برنامج للتعرف على القدرات والميول العلمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتساعد المقررات الدراسية على اختيارهم للتخصص الذي يرغبون فيه في الجامعة، بينما كان هناك ضعف في تطوير قدرتهم على تنظيم وقتهم وتنمية مهارة الاستعداد للامتحانات، وضعف تشجيع المدارس لهؤلاء الطلاب الذين لديهم الرغبة والقدرة للالتحاق بالتعليم الجامعي، فلا توجد خدمات توجيه وإرشاد تمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من التخطيط لمستقبلهم.

سعت دراسة (Yu et al., 2018)، إلى استكشاف دور الإعداد الأكاديمي والنجاح في المرحلة الثانوية والحصول على خدمات الدعم الأكاديمية لما بعد الثانوية في التنبؤ بإكمال برامج التعليم إلى ما بعد الثانوي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. واستخدمت الدراسة المنهجية التحليلية بإجراء تحليل ثانوي للبيانات الصادرة عن الدراسة الوطنية الطولية التتبعية (NLTS2)، لما يقارب من (150) طالباً من ذوي صعوبات التعلم كانوا على وشك التخرج، وأظهرت نتائجها أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذي أكملوا المنهج التحضيري الذي يهيئهم للتعليم الجامعي، كان احتمالية نجاحهم وتخرجهم أعلى في المرحلة الجامعية، وكانوا أكثر استعداداً لتحدياتها ومتطلباتها، وتؤكد نتائج الدراسة أن خدمات الدعم الأكاديمي في الجامعة غير كافية لتعويض هذا النقص في الإعداد في

المرحلة الثانوية.

ركزت دراسة (Francis et al., 2018)، إلى التحقق من خبرات الطلاب المسجلين في مكتب خدمات الطلاب ذوي الإعاقات بإحدى الجامعات الحكومية في المنطقة الشرقية للولايات المتحدة الأمريكية وذلك للتعرف على مدى شعورهم بالاستعداد لدخول الجامعة، وتصوراتهم في مشاركة عائلاتهم. استخدم الباحثون المنهج المختلط باستخدام استبانات إلكترونية ومقابلات أجريت لاحقاً مع أفراد العينة والتي تكونت من (109) طلاب مسجلين بمكتب خدمات الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعة نفسها، وأجريت المقابلات مع (24) منهم. أظهرت النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة أشاروا إلى أنهم مستعدون للجامعة؛ فقد أظهر (26٪) منهم بأنهم يشعرون أنهم مستعدون جداً، و(25٪) بأنهم مستعدون. وقد حدد أولئك الطلاب عدداً من الطرق التي أسهمت بها المدرسة الثانوية في تسهيل استعدادهم للجامعة.

تطرقت دارسة (Littlepage & Clemson, 2018)، إلى استكشاف كيفية استجابة مسؤولي خدمات دعم الطلاب ذوي الإعاقة لتحديات الانتقال التي واجهها هؤلاء الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوو صعوبات التعلم بعد التحاقهم بالتعليم الجامعي. وشارك فيها مسؤولو أربع كليات مجتمع في ولاية تينيسي، ومسؤولو تنسيق خدمات الطلاب ذوي الإعاقة. عبر دراسة حالة متعددة، واستخدمت فيها المقابلات وتحليل الوثائق. وأظهرت نتائجها أن الطلاب ذوي الإعاقة بمن فيهم صعوبات التعلم لديهم توقعات لم تتحقق بشأن تعليمهم ما بعد الثانوي، ويرغبون في الحصول على خدمات دعم مشابهة لما طبق لهم في المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة (Georgallis, 2015)، إلى تحليل كيفية تصور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لفاعلية خدمات الانتقال المقدمة لهم في المرحلة الثانوية واستعدادهم للجامعة. اتبعت المنهج النوعي باستخدام المقابلات لتسعة طلاب من ذوي صعوبات التعلم الذين أكملوا سنة واحدة على الأقل بإحدى الجامعات الخاصة في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أن اغلب المشاركين افتقروا إلى خدمات الانتقال في المرحلة الثانوية لإعدادهم للجامعة، ومحدودية مشاركة معظمهم في البرنامج التربوي الفردي عندما كانوا في المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى حاجتهم إلى معلومات في الجامعة، كالمهارات المتعلقة بالنجاح الأكاديمي، والمهارات الحياتية والاجتماعية اللازمة لاندماجهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة قدمت لمحة عامة عن الموضوعات والقضايا الرئيسة المتعلقة بانتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الثانوية إلى التعليم الجامعي؛ مما ساعد على توجيه اهتمام الباحثتين نحو مجالات معينة قد تحتاج إلى استكشاف أعمق وأدق. فبالرغم من أن منهج الدراسة يُعدُّ نوعًا استقرائياً؛ ألا أن

الفهم الأولي للمشهد البحثي ساعد على تحديد الفجوة البحثية لها، وصياغة هدفها، لتقديم إسهامٍ مفيدٍ للمجال.

اتفقت هذه الدراسة مع الأهداف العامة للدراسات السابقة من حيث الاهتمام بهذا الموضوع. إلا أن الدراسة الحالية تناولت جوانب متعددة للاحتياجات الانتقالية للخريجين ذوي صعوبات التعلم، بخلاف الدراسات السابقة التي تناولت جوانب محددة في عملية انتقالهم. ولم يقتصر استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة على الجوانب النظرية فحسب، بل شملت أيضًا تقديم أدلة من هذه الدراسات لتكون نقاط مقارنة أو تأكيدًا لها، مما ساعد على تعزيز صلاحية وموثوقية نتائج هذه الدراسة.

تقدم هذه الدراسة إضافة للأدبيات البحثية المحلية في إبرازها لتصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم في المملكة، مما يسمح بفهم أعمق وأكثر تفصيلاً لوجهات نظرهم، وآرائهم، ومشاعرهم التي عبروا عنها في التحديات والاحتياجات الفعلية لهم في المرحلة الانتقالية. مما نتج منها موضوعان رئيسان، وستة مواضيع فرعية لكل منهما، تمثل هذه الاحتياجات البارزة. ومناقشتها في سياق الشراكات بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقديم توصيات لتعزيز هذه الشراكات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من النموذج البنائي الاجتماعي (Constructivist Paradigm) وفقا لما حدده (Lincoln et al., 2011). وعادة ما تقترن البنائية الاجتماعية بالتفسيرية (Interpretivist)، فالباحث يتمكن من فهم الظاهرة التي يدرسها بتفاعله مع المشاركين، واعتماده على آرائهم المتنوعة، وتفسيره لذلك (كريسويل وكريسويل، 2018/ 2022). ويبين الشكل رقم (1) مراحل معالجة هدف الدراسة الحالية.

الشكل رقم (1): مراحل معالجة هدف الدراسة

واستخدمت الدراسة المدخل الكيفي الاستقرائي مع الاستعانة بالتصميم النوعي العام (Basic Qualitative Study) وفقا لما وصفته (ميريام وتيسديل، 2015/ 2021) لكونه أحد أكثر أنواع البحوث الكيفية شيوعاً في التعليم. فكل مشارك في هذه الدراسة لديه تصور ووجهة نظر خاصة به لاحتياجات انتقاله من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي. وينبثق دور الباحثتين باستكشاف هذه الآراء، كونها مهمة ولها قيمتها، وذلك بإجراء المقابلات معهم، واستخلاص هذه التصورات استقرائياً والاعتماد

عليها في إنشاء المفاهيم الرئيسة ومناقشتها.

فالبحث النوعي يوفر بيانات ثرية ومتعددة؛ بتركيزه على رأي المشاركين ووجهات نظرهم الخاصة بهم أكثر من تركيزه على الأدب المقروء أو وجهة نظر الباحث الشخصية (كريسويل وبوث، 2018/ 2019). ويستخدمه الباحثون لاكتشاف وفهم وجهات نظر الأشخاص، واستكشاف المعاني التي تُعزى لها، ويمكن الوصول إلى هذه المعاني عن طريق الباحث كأداة (Researcher as instrument)، وفق الطريقة الاستقرائية (Strategy is inductive)، ووصف المخرجات (Outcome is descriptive) (ميريام وتيسديل، 2015/ 2021).

المشاركون في الدراسة:

لغرض استكشاف تصورات الخريجين ذوي صعوبات التعلم لاحتياجاتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي؛ استخدمت الدراسة إستراتيجية أخذ العينات القصدية (Purposive Sampling) كما أسماها (Patton, 2014)، أو العينات الهادفة (Purposeful Sampling) كما أسماها (Chein, 1981) في معظم الأبحاث النوعية (ذكر في ميريام وتيسديل، 2015/ 2021). وطبقت الدراسة على خمسة من خريجي المرحلة الثانوية ضمن برنامج صعوبات التعلم (جدول1). وتوقفت الباحثتان عند هذا العدد عندما تكررت الكثير من الأفكار المتشابهة من المشاركين ولم تَعُدْ ثَمّة معلومات جديدة جديرة بالإضافة. وهذا ما أسماه (Creswell & Báez, 2020) بالتشبع (Saturation) في البيانات.

الجدول رقم (1): بيانات المشاركين في الدراسة.

رمز المشارك	الجنس	المسار في المدرسة الثانوية	التحاقه بالتعليم الجامعي
خ1	ذكر	مسار علمي	لم يلتحق – التحق بكلية تقنية "دبلوم"
خ2	ذكر	مسار علمي	لم يلتحق – التحق بكلية تقنية "دبلوم"
خ3	ذكر	مسار علمي	التحق بالتعليم الجامعي
خ4	أنثى	مسار أدبي	لم تلتحق – التحقت بكلية تقنية "دبلوم"
خ5	ذكر	مسار علمي	التحق بالتعليم الجامعي

أداة الدراسة:

جمعت بيانات الدراسة باستخدام المقابلات الفردية شبه المنظمة (Semi Structured interview). كونها الأكثر ملاءمة لمعالجة هدف الدراسة وسؤاله. وهي تمكن كلًا من المشاركين والباحثين من الاكتشاف المشترك والتفاعل الهادف والتفكير العميق (Patton, 2015).

وكُتب بذلك بروتوكول المقابلة لتلبية غرض هذه الدراسة النوعية والهدف الرئيس لأسئلة البحث وفقًا

للمبادئ التوجيهية التي قدمها (Creswell & Báez, 2020) ومن ثمَّ أُرسل إلى بعض الخبراء في مجال تصميم البحث النوعي والخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الإعاقة لمراجعتها وتقييمها. ثُمَّ رفعت للحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

وقد دُعي المشاركون للإسهام في الدراسة، وزُودوا بنموذج موافقة يحوي نظرة عامة عن الدراسة وهدفها الأساسي، ووصفًا لإجراءات جمع البيانات ليتخذوا القرار بالمشاركة من عدمها. وأكد النموذج أن مشاركتهم ستكون طوعية وبإمكانهم الانسحاب في أي وقت ولأي سبب. ووُضح لهم بأن المقابلة ستسجل صوتياً على أن تُضمن السرية لمعلوماتهم، وإخفاء هوياتهم تحت أي ظرف من الظروف، وعند تفريغها سيحذف الملف الصوتي، وسيجعل لهم رموز مستعارة. وتم تأكيد ذلك شفهياً قبل بدء المقابلة. وبعد موافقتهم؛ حددت مواعيد المقابلات حسب رغبة كل مشارك والمدة المناسبة له. وأُجريتْ مقابلة واحدة صوتية لكل مشارك، واستغرقت كل مقابلة ما بين 20-30 دقيقة.

معايير الجودة في الدراسة:

حدد (Lincoln & Guba, 1985) أربع مصطلحات تستخدم استخداماً واسعاً في البحث النوعي البنائي لتكون بدائل لمعايير الجودة المستخدمة في البحث الكمي، وهي: (أ) المصداقية (Credibility)، وتعدُّ بديلاً للصدق، وتشير إلى مدى الثقة بالنتائج؛ (ب) الاعتمادية/ الاتساق (Dependability)، وتقابل الثبات، مما يعني أن النتائج يمكن تكرارها في ظروف مشابهة؛ (ج) قابلية النقل (Transferability)، وتعد بديلاً للصدق الخارجي، بمعنى أن نتائج البحث يمكن تطبيقها في سياقات أخرى؛ (د) القابلية للتأكيد (Confirmability)، وتقابل الموضوعية، وتعبِّر عن مدى إمكانية التحقق من النتائج موضوعيًا (ذكر في ميريام وتيسديل، 2015/ 2021).

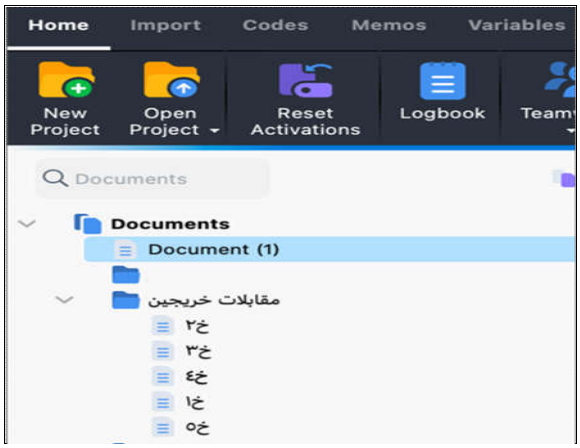
لزيادة مصداقية نتائج الدراسة؛ أجرت الدراسة باحثتان وجُمِعت فيها البيانات بأسلوب مباشر من المشاركين ليتم فهم وجهات نظرهم دون أداة وسيطة، وتشاركت الباحثتان في النتائج للتحقق من دقتها وصحتها. ثم خُضِعت للمراجعة من النظراء بالمجلة العلمية قبل نشرها. ولزيادة الاعتمادية والاتساق للدراسة؛ وُثِّقَت عملية إجراءاتها وتحليل بياناتها والتأكد من أن النتائج تعكس البيانات المجمعة، والاستعانة ببرنامج (MAXQDA) لذلك. ودُعِمَت النتائج باقتباسات مباشرة ومتعددة من حديث المشاركين في المقابلات لتحقيق القابلية للتأكيد.

تحليل بيانات الدراسة:

اتبعت الدراسة نهج (Braun & Clarke, 2021) اللتين قدمتا مبادئ توجيهية لتحليل الموضوعات الانعكاسية (Reflexive thematic analysis). وهو أسلوب لتحليل البيانات النوعية، ويتضمن تنظيم البيانات في الفئات أو الموضوعات لجعل هذه البيانات ذات معنى

(Braun & Clarke, 2006). واختير لمرونة تطبيقه، كونه يقدم رصد وتحليل البيانات: خطوة بخطوة لإجراء تحليل شامل وواضح. فهي – بذلك – عملية مكونه من ست مراحل – لتكون نهجًا – للقيام بتحليل الموضوعات. وعلى الرغم من أن هذه المراحل متسلسلة منطقياً، إلا أن عملية التحليل ليست خطية باتجاه واحد، بل ترابطية تكرارية تتطلب من الباحث الذهاب والعودة عند أكثر من مرحلة حسب الحاجة (Braun & Clarke 2021).

تم التعرف على البيانات (Familiarisation with the data) عن طريق تفريغ المقابلات حرفيًا على برنامج (Microsoft Word) لكل مشارك، ومن ثم أُستوردت جميع هذه الملفات إلى برنامج (MAXQDA) كما توضحه (شكل2)، وفي أثنائها أجريت قراءة متكررة للنصوص، وتدوين بعض الأفكار الأولية.



الشكل رقم (2):

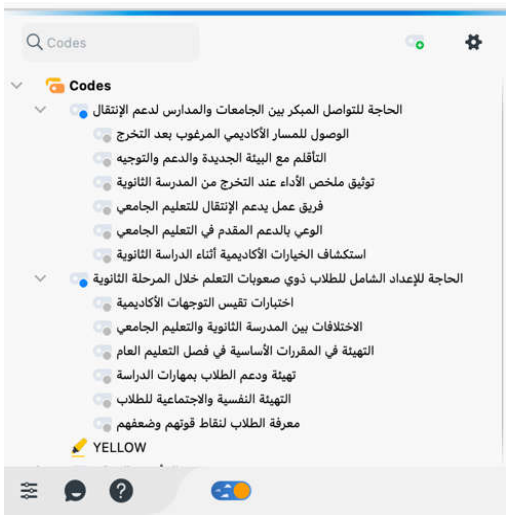
ملفات المشاركين في برنامج (MAXQDA) المستوردة بصيغة (Microsoft Word)

بعدها أنشئت الرموز الأولية (Generating initial codes) باستخدام طريقة الترميز الوصفي (Descriptive Coding)، وهو الذي يصف ويسمي المقطع النصي في عبارة قصيرة أو كلمة (القريني، 2020)، ويكون مرتبطًا بالإجابة عن سؤال الدراسة. وكررت الترميزات مع عدة مقاطع نصية وجدت أنها مشابهة لها، وقد بلغ عدد الترميزات الأولية خلال الدورة الأولى (17) رمزاً: (الرغبة في التخصص، معرفة الخيارات في أثناء المرحلة الثانوية، الاختلاف بين الجامعة والثانوي، تعاون الأسرة، تعاون الفريق التربوي الفردي، مقاييس تقيس الميول، معرفة نقاط القوة والضعف، مهارات إستراتيجيات التعلم، مهارات اجتماعية ونفسية، تهيئة التعليم العام، ملخص الأداء، التحصيلي والقدرات، تجربة أول فترة في الجامعة، الوضع خلال الدراسة الجامعية، التصريح عن الإعاقة، المعرفة بمركز ذوي الإعاقة بالجامعة، منسق الانتقال)

بعد ذلك؛ جُمعتْ الرموز (Codes) في موضوعات أولية (Generating Themes). ورُسمتْ خريطة للموضوعات لمناقشة إعادة تسمية بعض الرموز أو دمجها وفق رؤية وتفسير الباحثتين للبيانات، وقد بلغ عدد الترميزات في جولتها النهائية (12) رمزاً، كما توضحه (شكل3). ثُمَّ جُمعتْ هذه الترميزات في ثلاثة مواضيع أولية. يناقش الأول جوانب احتياجات التهيئة الأكاديمية ويناقش الثاني جوانب احتياجات التهيئة غير الأكاديمية ويناقش الثالث جوانب احتياجات الدعم والتعاون.

الشكل رقم (3): الترميزات (Codes) بعد المراجعة

تطلبت المرحلة التي تليها المزيد من المراجعة للموضوعات المستخرجة (Reviewing potential themes)، وتطلب ذلك بعض التعديل والدمج، ليتم الاستقرار على موضوعين رئيسين كما توضحه (شكل4).



الشكل رقم (4): المواضيع الرئيسة (Themes) بعد المراجعة

بعدها تم تنقيح المواضيع وتعريفها وتسميتها (Defining and naming theme) بحيث يمكن تطوير تحليل تفصيلي لكل موضوع، والتركيز عليه. وساعد برنامج (MAXQDA) – في جميع مراحل التحليل – على إنشاء الرموز بكل سهولة، ودمجها، وإضافتها إلى مواضيع أكبر أو نقلها إلى مواضيع أخرى وتعديل مسماها وهكذا... ومع أن مراحل التحليل متسلسلة، وكل مرحلة تعتمد على ما قبلها، إلا أن التحليل عادة ما يكون *عملية متكررة* بين المراحل المختلفة (Braun & Clarke 2021). وكانت الخطوة الأخيرة هي كتابة التقرير (Producing the report) الذي يظهر في النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها بالأدب السابق.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهر تحليل المقابلات تبلور موضوعين رئيسين (Themes)، يندرج تحتها ستة مواضيع فرعية (Sub-Themes)، تم استقراؤها والتعرف عليها من المشاركين لتكون احتياجات بارزة لدعم انتقالهم. هذه الاحتياجات تبرز أهمية الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لتكون عاملًا محوريًا في تسهيل هذا الانتقال.

1- الاحتياج إلى الإعداد الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في أثناء المرحلة الثانوية.

1.1- الاختلافات بين المدرسة الثانوية والتعليم الجامعي.

أحد التحديات الرئيسة التي أشار إليها المشاركون هو الانتقال من بيئة تعليمية تقليدية في المدرسة الثانوية والتي

يتم فيها توجيه الطلاب ومتابعتهم باستمرار، إلى بيئة التعليم الجامعي والتي تتطلب مستوى أعلى من الاستقلالية والمسؤولية. ففي الجامعة، يجب على الطلاب اختيار مقرراتهم الدراسية، تنظيم جداولهم الزمنية، والبحث عن المعلومات والموارد بأنفسهم دون الاعتماد المباشر على الآخرين. فقد ذكر (خ3): "*بتكون أنت رجل نفسك، يعني كل شي عليك أنت، يعني ما فيه حد راح يلاحقك، كنت عارف إن الجامعة راح يكون شيء خلاص أنت شخص مسؤول عن نفسك يعني*".

هناك شعور واضح من بعض المشاركين بأن المدرسة الثانوية لم تعدهم الإعداد الكافي لمواجهة متطلبات المرحلة الجامعية. فأشار (خ2): "*كنت أعرف نقاط بسيطة أيام الثانوي، يعني يجيك حرمان إذا غبت مثلا ثلاث مرات، وبرضو الجدول أنت تسويه بنفسك. وواجبات غير أصعب وأطول*". وأضاف (خ1): "*لا ما عرفت الين دخلت، ما أحد علمني، بعض معلمين المواد ينصحنا ويقول ترى الجامعة أشد ولازم تشدون حيلكم وكذا، يعني إنه فيه فرق بين الجامعة وبين المدرسة*".

فالشعور بعدم الاستعداد كما عبر عنه بعض المشاركين، يمكن أن يعكس قصورًا في برامج التوجيه والإرشاد في المدارس الثانوية؛ ما يشير إلى الحاجة إلى تحسين هذه البرامج ومساعدة الطلاب بتوفير معلومات دقيقة عن متطلبات التعليم الجامعي، وكيفية الاستعداد لها الاستعداد الأمثل.

2.1- اختبارات تقيس التوجهات الأكاديمية في المدرسة الثانوية.

أظهر المشاركون أن هناك ضعفاً في البرامج المنهجية المصممة لمساعدة الطلاب على استكشاف ميولهم واهتماماتهم الأكاديمية. جميع المشاركين لم يطبق عليهم اختبارات ميول أكاديمية أو مهنية أو جلسات توجيه في شأنها. فقد صرح (خ2): "*ما أذكر والله*". وأضاف: (خ1): "*لا ما أحد قيمني*". وذكر (خ3): "*ما كان أحد يقيمنا، لا، كنا بس نسولف مع أخوياي أنت وش ودك فيه؟ زي كذا*". وهذا الضعف يمكن أن يؤثر سلبًا في قراراتهم التعليمية والمهنية المستقبلية.

أبدى المشاركون رغبتهم في أن تقدم المدارس تأهيلًا أفضل يساعدهم على الانتقال إلى التعليم الجامعي، كإجراء اختبارات تساعد على تحديد مهاراتهم وميولهم منذ وقت مبكر. فقد صرح (خ1): "*تمنيت أن الجامعة متواصلين مع المدرسة عشان ندخل اللي نقدر عليه*". وهذا يعكس أهمية تطوير برامج التوجيه المهني وتحسين التواصل بين المدارس والجامعات لدعم الطلاب في استكشاف وتحقيق ميولهم وأهدافهم المهنية.

3.1- معرفة الطلاب لنقاط قوتهم وضعفهم في المدرسة الثانوية.

عبَّر المشاركون عن شعورهم بالغموض وعدم فهمهم الكامل للصعوبات التي يعانون منها، والتي على أثرها انضموا إلى برنامج صعوبات التعلم. فذكر (خ3):

"*اللي أعرفه إنهم نادوني أنا وصاحبي، لأن إحنا كنا بالصعوبات بالمتوسط، فيعني تلقائيا جينا الثانوية عطونا عرض، تبي تجي صعوبات في الثانوية. لكن صراحة ما قد أحد اشرح لنا مشكلتي*". وأضاف (خ5): "*ناسي كيف إني دخلت الصعوبات أساسا، هم قالوا لي من أيام المتوسط أو الابتدائي إنك يعني صعوبات، بس ما أحد شرح لي مشكلتي*". على الرغم من أن المشاركين كانوا ضمن برنامج صعوبات التعلم في المدرسة الثانوية، ويقدم لهم الدعم إلا أنه لم تُوضحْ لهم طبيعة هذه الصعوبات بدرجة كافية، فالشعور بالغموض وعدم الفهم قد يكون له تأثيرات نفسية واجتماعية في سلوكهم.

أظهر المشاركون آراءً متفاوتة في مسألة الوعي بنقاط قوتهم وضعفهم. فذكر (خ2): "*للأمانة لا ما كنت أعرفها، أنا مع نفسي يعني مع الوقت كذا، خلاص بديت أعرفها*"، وأضاف (خ3): "*مشكلتي تنظيم الوقت عندي، أنا ما أفهم وقتي، دائما أدور الشي اللي يشغلني*". وبعضهم أبدى استعداداً للعمل على تفادي نقاط الضعف. فذكر (خ5): "*حاولت أشتغل عليها*". وأضاف (خ2): "*وإلى الآن الحمد لله جالس أحاول*".

تجارِب المشاركين أكدت الحاجة الملحة إلى تحسين الدعم المقدم للطلاب ذوي صعوبات التعلم. بتوفير معلومات واضحة وشاملة لطبيعة الصعوبات التي يعانون منها، وتقديم إستراتيجيات وأدوات تساعدهم على التعلم بفاعلية أكثر. فالوعي بمجالات قوتهم وضعفهم يعدُّ خطوة أولى نحو تحسين سلوكياتهم وتطوير ذواتهم وتقدمهم الأكاديمي، بالاستفادة من نقاط القوة لتعزيز تعلمهم، والاعتراف بنقاط الضعف لتجنبها.

4.1- تهيئة ودعم الطلاب بمهارات الدراسة.

أكد المشاركون احتياجهم إلى تطوير مهارات الدراسة التي يمكن أن تساعدهم على الاستعداد الأفضل للتعليم الجامعي. فذكرت (خ4): "*كنت أحتاج المدرسة تعلمني إدارة الوقت، يعني أحس أفضل إنه في شخص يعلمني كيف أدير وقتي بالضبط*". وقال (خ5): "*ما أحس إني أعرف طريقة المذاكرة، ما أقدر أركز بشي*". وأضاف (خ3): "*يمكن كنت أتمنى المدرسة تعلمني كيف نذاكر*". وأبان (خ2): "*للأمانة، كنت أحتاج الدعم في الكتابة، في كتابتي يعني*". وفي ذات السياق ذكر (خ3): "*يعني زي مثلا خط اليد، كان لازم أطوره من الثانوي، يعني هذا كان شيء مره سيء عندي*".

فالمقابلات تكشف عن تفاوت وتباين في دعم المشاركين بمهارات الدارسة. فبعضهم تلقوا تدريباً مباشراً من معلمي صعوبات التعلم، بينما لم يتلق آخرون تدريباً كافياً أو لم يتذكروا تلقيهم لمثل هذا التدريب. فقد ذكر (خ3): "*لا صراحة ما أذكر أي مدرس علمني كيف أذاكر أي شي*". وأشارت (خ4): "*ساعدتني معلمة الصعوبات*". وأضاف (خ2): "*أي ساعدونا الصعوبات، كانوا يساعدونا ما يقصرون بشيء، بقية المعلمين موكلهم الأمانة في البعض منهم*". وذكر (خ1): "*ما أذكرها*

الصراحة. هذي أخبرها في المتوسط". وتطرق (خ3) إلى: "*يمكن يجي أستاذ يجي يقول لك يا شباب نظموا وقتكم، ترى مو كل شي كذا فكر في مستقبلك، نظم وقتك، ترى هذا كذا، هذا مستقبلكم، زي كذا*".

أشارت تحليلات المقابلات إلى وجود فجوات في تأهيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المهارات الأساسية للدراسة. بينما يبدو أن بعض الجهود قد بذلت، إلا أن التجارب المتباينة للطلاب تدل على أن هذه الجهود ربما لم تكن متسقة أو كافية لتلبية احتياجاتهم بأسلوب فعَّال. فالدعم في مهارات الدراسة قد يكون محدودًا أو متفاوتًا بين المعلمين والمقررات الدراسية.

5.1- التهيئة النفسية والاجتماعية للطلاب.

ذكر المشاركون أنهم واجهوا صعوبات نفسية واجتماعية، ولكن مع مرور الوقت وتكيفهم مع ظروف ومتطلبات التعليم الجامعي، تمكنوا من التغلب على هذه التحديات. تحدث (خ2): "*أحد السلبيات اللي كان موجود عندي الخجل والتحدث أمام الآخرين، بس الحمد لله الحين تعديته، يعني هذا تعديته بسبب الكلية الأمانة، أغلب البحوث عندنا تطوع وتلقيها قدام الكل، أول مرة ممكن واجهت صعوبة شوي، بعدين مرة، مرتين ثلاث مرات وخلاص الحمد لله عديتها الخجل*". وأضاف (خ3): "*كنت في الثانوي قدام الفصل ما أتكلم، يعني ما كنت مرة، لكن مع التخصص وصار فيه أكثر من كلاس تطلع وتتكلم قدام الطلاب، صارت هذه النقطة عادي عندي*". وذكر (خ5): "*كنت مستعد بشكل عام بس نفس ما قلت اجتماعيا تقريبا كنت اقل يعني زي اللي كنت متخوف جامعة ممكن أصعب وكذا، بس الحمد لله أنا مع الوقت عدينا، بس كانوا يقولون الجامعة أصعب، أصعب. بس الحمد لله. يعني عديت*".

بعض المشاركين أشاروا إلى قلقهم من وجود ما يشير إلى تلقيهم خدمات التربية الخاصة في وثيقة تخرجهم من المدرسة الثانوية. فذكر (خ3): "*سألت أستاذي هل راح تطلع بشهادة الثانوية إني أنا كنت بصعوبات أو إني راح تطلع لي بالجامعة إني أنا كنت بالصعوبات؟ قال لي لا ما تطلع ويوم قال لي لا وافقت أدخل صعوبات ... عشان نظرة اجتماعية كنت أشوف يعني الطلاب اللي معاي. كنا نشوف وضع الطلاب اللي حولنا، كذا تحس مكاننا غلط*". فالقلق بشأن الوصمة الاجتماعية يمكن أن يكون له تأثيرات طويلة الأمد في كيفية رؤية الفرد لنفسه ومكانته في المجتمع، وهذه المخاوف تعكس الصراع الداخلي للطلاب ذوي صعوبات التعلم بين الحاجة إلى الدعم الأكاديمي والرغبة في الاندماج في الصف الدراسي دون تصنيف أو مسمى.

وأعرب بعض المشاركين عن رغبتهم في أن تقدم المدارس دعمًا أكبر لتطوير ثقتهم بأنفسهم وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية. فذكر (خ2): "*ثقتي بنفسي كنت أتمنى المدرسة تدعمني لأن الأمانة أنا ما اجتزتها إلا مع الوقت يعني مع مخالطة الناس ودخلت كلية*". وتؤكد النتائج أهمية الدعم والتوجيه في أثناء الفترة الانتقالية؛ لضمان تكيف الطلاب

وتأقلمهم بنجاح مع البيئة الجديدة، وتجاوز مخاوفهم بشأن الانتقال إلى الجامعة.

6.1- التهيئة في المقررات الأساسية في فصل التعليم العام.

يبدو أن هناك تباينًا في وعي معلمي التعليم العام بصعوبات التعلم. فقد شعر بعض المشاركين بأن معلميهم لم يكونوا على دراية كافية بالتحديات التي يواجهونها داخل الصف الدراسي ليقدموا لهم الدعم لتجاوزها. فتحدث (خ1): "*في الفصل أحس زي التشويش أحاول إني أركز ما أقدر مرة، وما أقول للمعلم ما أتعودت، ما أحب أتكلم كذا يعني أخرب اقطع الدرس أو شي زي كذا" ... مفروض أنه إذا شافني مو مركز يعرف بس ما أدري كيف*". وذكر (خ5): "*ما كنت أفهم بعض الأشياء، بس ما أسأل ما أروح أقول يا أستاذ أنا ما فهمت عليك*". وأضاف (خ3): "*بصراحة إيه بعض الأحيان المعلمين ما يركزون علينا، بعضهم كان يقولون فهمت يا فلان فهمت يا فلان*".

هناك تأكيد على أهمية ممارسة المعلمين لإستراتيجيات تدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلاب داخل الصف لضمان فهمهم للمادة الدراسية فهماً أفضل. وبعض المشاركين شعروا بأنهم لم يجدوا الاهتمام الكافي من المعلمين فيما يتعلق بفهمهم لمحتوى المادة، بينما أشار بعضهم إلى استعداد معلميهم لتقديم الشرح اللازم لهم. فذكر (خ5): "*بعضهم يكمل الدرس ما عنده مشكلة، وبعضهم لا، يخاف الله يعيد لك لين تفهم*". وأضاف (خ2): "*في العربي ما كان عندي طلاقة القراءة، كان دائما يعطينا قطع نقراها، نقراها، والحمد لله عديتها هذه يعني من أحد النقاط اللي كانت سلبية، والحمد لله تعدلت عندي*". وذكرت (خ4): "*إذا بغيت شي ما فهمته مثلا فيه مسألة أنا ما فهمتها وطلبتهم يشرحون عادي ما عنده مشكلة*".

شعر المشاركون بأن التعليم الثانوي لم يعدهم في المقررات الأساسية الإعداد الكافي للمتطلبات الأكاديمية للتعليم الجامعي، كالرياضيات واللغة الإنجليزية. مما أثر في أدائهم الأكاديمي في الجامعة. فصرح (خ3): "*دخلت الجامعة وأنا ما أعرف أساسيات الإنجليزي، كأني بدأت من الصفر*". وأضاف (خ2): "*المدرسة ما أعدتني بشكل كافي كافي بس الحمد لله يعني نسبة جيدة، يعني أقدر أقول لك*". وأشار (خ5): "*كنت أتمنى أستعد في الانجليزي والرياضيات ... يعني عادي مخلين الانجليزي مادة عادية، ما يهتم فيها، حليت زين، ما سويت شيء زين*". وذكرت (خ4): "*الإنجليزي والرياضيات هو إللي صعب شوي*".

واجه المشاركون صعوبات في "اختبارات: التحصيلي، والقدرات"، خاصة في الجانب الكمي المتعلق بفهم وتطبيق المفاهيم الرياضية. عبَّروا عن رغبتهم في وجود برامج تأهيلية في صف التعليم العام تكون أكثر فاعلية تساعدهم على فهم طبيعة الاختبارات وكيفية التعامل معها التعامل الأفضل. فذكر (خ3): "*كنت أحتاج المدرسة تساعدني أجيب درجة عالية في التحصيلي*". وتحدثت (خ4): "*كنت أحتاج مساعدة في الرياضيات يعني أحس إن القدرات والتحصيلي رياضيات، أكثرها، يعني حتى إللي*

ما فيهم صعوبات، صعبة عليهم القدرات والتحصيلي، فأحس إنه يثقفونا، يعلمونا، كيف نجاوب؟ كيف نحسب؟ يعطونا دورات، عشان في نسبة كثيرة تنقبل". وهذا يُظهر وجود فجوة في إعداد المشاركين وتأهيلهم لاجتياز متطلبات القبول في التعليم الجامعي.

تمنى المشاركون لو أن المدارس قدمت لهم دعمًا أكبر في المقررات الأساسية في مراحل التعليم المبكرة لضمان النجاح في المراحل التعليمية اللاحقة وتجنب التحديات التي واجهوها لاحقًا. فتحدث (خ5): "*من دخلت المدرسة أبدا ما في أي تحسن ولا أي شيء، المشكلة من المعلمين في البداية من التأسيس في الابتدائي، لأن الثانوي خلاص راحت عليه ما عاد أقدر ... ليتهم يهتمون بالابتدائي لأن الابتدائي أهم مرحلة، يعني تأسيس*". وأضاف (خ1): "*ما نجحت في التحصيلي بسبب الرياضيات، فكنت أحتاج إن أحد يساعدني فيها من زمان من المتوسط*". وأكد (خ2): "*بعض المواد زي الانجليزي يعني كنت أتمنى أتطور فيه من زمان*".

2- الاحتياج للتواصل المبكر بين الجامعات والمدارس لدعم الانتقال.

1.2- استكشاف الخيارات الأكاديمية في أثناء الدراسة الثانوية.

أعرب المشاركون عن احتياجهم للإرشاد الأكاديمي في المرحلة الثانوية. وشعروا بأنهم لم يتلقوا دعمًا أو توجيهًا محددًا نحو المسارات التي كانوا مهتمين بها. وأفادوا أنه لم يكن هناك توجيه كافٍ أو معلومات مفصلة في الخيارات والفرص المتاحة لهم بعد التخرج من المدرسة الثانوية. كعدم توفير معلومات عن التخصصات المختلفة داخل الجامعات، شروط القبول فيها، ومتطلبات كل خيار. إذ ذكر (خ1): "*للأمانة ما كان عندنا هالخيارات، كل واحد يقرأ من نفسه، ما كان في يعني أحد يعلمنا*". وأضاف (خ3): "*أنا فكرت بس مع الشباب، أما المدرسين و طاقم تعليمي أو شيء، أبدا ما في ذي الأشياء*".

هناك حاجة ملحة إلى تحسين نظام الإرشاد الأكاديمي في المدارس الثانوية لمساعدة الطلاب على فهم خياراتهم الفهم الأفضل وتقديم الدعم اللازم لهم في اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم التعليمي والمهني. فقد عبَّر (خ3): "*يا ليت يعطون الطلاب يكلمونهم عن إنت وش ودك بالمستقبل؟ إنت وش ودك تخصصك، يعني أغلب الطلاب فيه طلاب ما شاء الله يعني دارسين وعارفين هما وش يشوفون بالضبط وعندهم هدف، لكن فيه طلاب صراحة أنا واحد منهم، كنا على عمانا، ما نعرف حنا وش نبي في المستقبل*". وهذا يعكس فجوة في الدعم المقدم من المدارس الثانوية لتوجيه الطلاب وإرشادهم نحو مساراتهم ومستقبلهم المهني باعتبار أن التعليم الجامعي يعدهم ويؤهلهم للمهنة.

2.2- الوصول إلى المسار الأكاديمي المرغوب فيه بعد التخرج.

أظهرت المقابلات مع المشاركين وجود فجوة بين

طموحهم في أثناء المرحلة الثانوية والواقع الذي واجهوه عند عملية التقديم للالتحاق بالتعليم الجامعي؛ بسبب متطلبات القبول في بعض التخصصات وتدني نتائجهم في اختبارات القدرات والتحصيلي؛ مما اضطرهم للبحث عن بدائل أخرى. كالالتحاق بتخصصات أو مسارات مختلفة. فذكرت (خ4): "إللي كان ودي أدخله الفنون تصاميم فنون بس ما سنحت لي الفرصة، كنت أحتاج نسبة قبول عالية، النسبة ما تقبل بالتخصص اللي كنت أبغاه". وأضاف (خ3): "كان يمديني أحط رغبة وحدة أو تخصص واحد. وحطوني باللغة الإنجليزية، إللي كان يعني مرة بعيد عن إللي أنا أصلا كنت حاطه". وتطرق (خ2) إلى أن: "الحاسب، كنت أتمنى إني أدخله".

ولجأ بعضهم إلى الالتحاق بالكليات التقنية "الدبلوم". فقال (خ2): "*جامعة ما دخلت، أنا ف التقنية لأن التحصيلي نازل عندي*". بينما بعضهم اضطر للانتظار لفرصة الإلحاق بعد بدء الدراسة، مما يعكس تأثير الفرص المتاحة والمنافسة على قرارات هؤلاء الطلاب. وذكر (خ3): "*أنا بالبداية قدمت مع بقية العالم كلهم مرة واحدة، لكن ما تم القبول للأسف، لكن قدمت على الإلحاقي*". والبعض الآخر أتجه للدراسة بنظام التعليم عن بعد. وأشار (خ1): "*بعض أصحابي ما انقبلوا في الحكومي وكذا، وراحوا العربية مفتوحة. عن بعد. بصراحة أنا ما أفضلها*".

أظهر المشاركون أن النتائج في اختبارات القدرات والتحصيلي كانت تؤدي دورًا كبيرًا في تحديد فرصهم الأكاديمية المتاحة لهم. فعدم تحقيق النتائج المطلوبة يمكن أن يحد من خياراتهم بدرجة كبيرة. قال (خ5): "*كان لي رغبة، بس يعني القدرات والتحصيلي، يعني ما شاء الله تبارك الله الرحمن في ناس أذكياء وحنا متوسطين يعني، لا حنا أذكياء ولا حنا بأغبياء*". وهذا يعكس أن عدم وجود توجيه مهني فعال يمكن أن يكون له تأثيرات نفسية واجتماعية في رغبات الطلاب، كانخفاض الثقة بأنفسهم، وقلقهم بشأن مستقبلهم.

أستطاع بعض المشاركين التأقلم مع الواقع وإعادة توجيه مساراته الأكاديمية بناءً على الظروف والفرص المتاحة لهم. فذكر (خ3): "*بعد ما انقبلت إنجليزي ما كرهته، يعني وقعت في حبه، بالعكس يعني ماشي فيه*". بينما بدأ بعضهم في تطوير مهاراته بالدورات التدريبية والتعلم الذاتي ليكون وسيلة لتعزيز فرصهم في القبول في التخصصات التي يرغبون فيها. وأفاد (خ1): "*كنت أبغى التقنية أنا، بس اختاروا لي المحاسبة، وأنا زي ما قلت لك ما أحب الرياضيات، فحاولت أغير قالوا لازم تجتاز مادة التخصص اللي هي المحاسبة. ولا قدرت عليها. فطلعت من الكلية، وفي كلية في رأسي أنا بأدخلها، وقاعد ذلحين أدرس دورة إنجليزي عشان أول ما أخلصها بدخلها على طول لأنها كلها إنجليزية*". وهذا يعكس أهمية إدراك ومواجهة التحديات، والنضج في التعامل مع الواقع والتخطيط بطريقة أكثر واقعية.

وهنا نشير إلى وجود اقتراح للجامعات بأن تكون أكثر

استباقية في البحث عن الطلاب ذوي المواهب والميول، وأن يكون هناك تواصل فعال بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لتسهيل هذه العملية. إذ إن ضعف التعاون بينهما يعيق الطلاب عن الاستفادة من الفرص المتاحة لتحديد مساراتهم التعليمية والمهنية مبكرًا. إذ ذكرت (خ4): "*شوفي أنا كميول كان رغبتي إني أدخل تصاميم فنون، لأني أحب التصاميم أحب أصمم، أحب أسوي، أحب هذه الأشياء، يعني حتى يعني لي أعمال كثيرة في المدرسة*".

3.2- التأقلم مع البيئة الجديدة والدعم والتوجيه.

الانتقال إلى التعليم الجامعي يمثل اختلافاً كبيرًا عن نظام المدرسة الثانوية. فقد واجه المشاركون تحديات تتطلب منهم أن يكونوا أكثر استقلالية ومبادرة في البحث عن المعرفة والمساعدة. فأشار (خ2): "*اختلف عليه والله*". وأضاف (خ1): "*اختلف على الوضع، على طول بدينا كلاسات، وقتها ما كنت أعرف. ما أدري وش أسوي. قمت أسأل لين عرفت*". وذكر (خ5): "*اختلاف بسيط، بس إن شاء الله نقدر عليه*".

يظهر هذا التحول أنه يمثل تحديًا كبيرًا للمشاركين، خاصة أنهم اعتادوا على بيئة تعليمية أكثر دعمًا في المرحلة الثانوية. فالتأقلم مع البيئة الجامعية يتطلب منهم تطوير مهارات أكثر استقلالية والاعتماد على ذواتهم، والمبادرة في طلب المساعدة عند الحاجة.

4.2- الوعي بالدعم المقدم في التعليم الجامعي.

أظهر غالبية المشاركين ضعف معرفتهم بوجود مراكز دعم لطلاب ذوي الإعاقة داخل الجامعات. لكنَّ بعض المشاركين سمعوا عن هذه المراكز سماعًا عابرًا وغير مباشر، كالمحادثات في مجموعات الدراسة أو من خلال الإشارات السريعة في الرسائل. فذكر (خ2): "*مركز دعم؟ لا والله ما أذكر أنه كان فيه*". وأضاف (خ3): "سمعت الظاهر، لكن ما دققت في الموضوع، لمحت كذا بين الرسايل، شيء زي كذا". وأفاد (خ5): "*هو حق المكفوفين أتوقع*".

واجه المشاركون تحديات متعلقة بتعليمهم في أثناء الدراسة الجامعية نتيجة ما يعانونه من صعوبات التعلم، لكنهم ترددوا في طلب المساعدة أو الإفصاح عن هذه العوائق. فقد تطرق (خ2) إلى: "*ما ذكرت لهم ومشّيت الوضع عادي، يعني ما سألوني همه*". وذكر (خ1): "*لا ما قلت لأحد أبد*". هذا التردد قد ينبع من الخوف من الحكم أو التصنيف من الآخرين. كما أن بعض المشاركين يشعر أنه لا فائدة من الإفصاح؛ لأنه لن يغير من وضعه الحالي. أضاف (خ5): "*يعني ليش أروح أقول؟ إيش الفائدة؟*". أحد المشاركين أفصح عن إعاقته، إلا أنه لم يكن يملك الوثائق المطلوبة لتقديمها. ذكرت (خ4): "*رحت لهم طلبوني إثباتات بس مو معاي، ورحت المدرسة وأعطوني إياها*".

ويبدو أن هناك ضعفًا في توجيه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أثناء دراستهم في المرحلة الثانوية لكيفية الوصول إلى خدمات الدعم في الجامعات والاستفادة منها. فبعض الذين يعلمون بوجود هذه المراكز

كان عن طريق الصدفة أو من الأقران. ما يؤكد الحاجة إلى تعزيز الوعي والإرشاد قبل تخرج الطالب من المرحلة الثانوية من واقع الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي. خاصةً أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات في التعلم مما يجعل الدعم الأكاديمي في الجامعات أمرًا ضروريًا لنجاحهم.

5.2- توثيق ملخص الأداء عند التخرج من المدرسة الثانوية.

شعر المشاركون بعدم استمرارية الدعم عند انتقالهم والتحاقهم بالتعليم الجامعي. فالمشاركون عند تخرجهم من المرحلة الثانوية؛ استلموا فقط وثيقة التخرج، دون وجود أي إثباتات أخرى توضح احتياجاتهم والدعم الذي قُدم لهم في مراحلهم الدراسية. فذكر (خ2): "*لا الورقة ما اعطوني إياها الأمانة بس الشهادة*". وأشار (خ3): "*أعطوني الشهادة، بس هذا إللي أعطوني إياه*". وأضاف (خ5): "*ما أعطوني*". وتطرقت (خ4) إلى أن: "*ما أعطوني المدرسة بس بعدين رحت أخذتها منهم يوم طلبوني الجامعة إياها*".

عبر المشاركون عن رغبتهم في توثيق تجربتهم العلمية في ملخص الأداء، بما في ذلك الصعوبات التي واجهوها والإستراتيجيات التي طُبقتْ لمساعدتهم، ويرون أن هذا الملف قد يكون مفيدًا في عملية انتقالهم إلى التعليم الجامعي لتلقي الدعم المناسب. فذكر (خ2): "*بالضبط كنت أتمنى إنه يكون فيه عشان تاخذها الجامعة، هاذي برضو كنت أتمناها يعني موجودة الصدق*".

أشارت هذه البيانات إلى وجود احتياج ملح إلى تحسين السياسات والممارسات المتعلقة بتوثيق ونقل المعلومات المتعلقة باحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، ويمكن أن يساعد ذلك على ضمان استمرارية الدعم بعد انتقالهم إلى التعليم العالي وتعزيز فرص نجاحهم.

6.2- فريق عمل يدعم الانتقال إلى التعليم الجامعي.

يبدو أن جميع المشاركين غير مدركين لوجود برنامج تربوي فردي وخطة انتقالية مخصصه لهم، مما يشير إلى فجوة في التواصل بين المدرسة والطلاب وأولياء أمورهم. إذ ذكر (خ2): "*أول مرة أسمع بالاسم هذا*". وأضاف (خ1): "*لا صراحة ما سمعت فيه*". وأفاد (خ3): "*ما قد سمعت عنها*". وأشار (خ5): "*لا، لا والله، ما فيه فريق يساعدني*". وتطرقت (خ4) إلى أنه: "*لا الصراحة ما قد سمعت، بس ينادوني ويعطوني دروس فردية*". ويظهر من المقابلات أن الطلاب لم يشاركوا بأي نشاط في تطوير أو مراجعة برامجهم التربوية الفردية وخططهم الانتقالية.

هناك بعض الإشارات من المشاركين بأن أغلب جهود الدعم المقدمة لهم في المرحلة الثانوية يكون من معلمي صعوبات التعلم. فذكر (خ2): "*اللي معي يساعدني بس معلمين الصعوبات*". فبالرغم من أهمية دعم معلمي صعوبات التعلم لطلابهم؛ إلا أن العمل الجماعي والتعاون بين الفريق هو الركيزة الأساسية لتحقيق أفضل النتائج لهؤلاء الطلاب بدعم برنامجهم التربوي الفردي ودعم انتقالهم.

وتؤدي الأسرة دورًا محوريًا في تشكيل المسارات الأكاديمية والمهنية لأبنائها وتحقيق طموحاتهم. فاختيارات بعض المشاركين تأثرت بتوجهات أسرهم. وبعض الأسر كان لها دور مهم في دعم ابنها المشارك لدخول التخصص الذي يرغب فيه. فذكر (خ2): "*كانوا يدعموني فيه الصدق وأخوي يعني كان يدعمني فيه بحكم إنه دخله يعني واخذ منه بكالوريوس وماجستير*". في المقابل؛ يبدو أن بعض الأسر كان لها توجه مختلف عن رغبة ابنها المشارك. إذ أشار (خ1): "*أنا كلمت الأهل، قلت لهم إني أبي ميكانيكي، قالوا لا روح محاسبة شهادتها أقوى، قلت أبدا اللي تشوفون بس أنا ما أفضل، لعلهم اختاروها ولا مشيت فيها، وحاولت إني أغير لميكانيكا بس ما قدرت، عشان كذا خرجت منها ودخلت دورة انجليزي الآن حتى أدخل كلية فيها هندسة طيران ميكانيكي نفس إللي كنت أبيها أول*". وهذا يعكس مدى تأثير الأسرة في اتخاذ القرارات. فبعض الخريجين يحاولون التكيف مع توجيهات أسرهم، حتى لو كانت تخالف رغباتهم الشخصية.

بعض الأسر تضع أولويتها في دخول ابنها إلى الجامعة، بغض النظر عن التخصص. وهذا يعكس، في نظرها، أهمية التعليم الجامعي كونه هدفًا في حد ذاته، وقيمة الشهادة الجامعية لديها، كونها مؤشرًا للنجاح والتقدم الاجتماعي والمهني. ومِنْ ثَمَّ، يتخذ الابن قرار رغباته بنفسه دون الحاجة إلى موافقة أو توجيه مباشر من الأسرة. فقد ذكر (خ3): "*لا صراحة ما كنت يعني أشاورهم ذاك الزود، يعني ما كنت أقول لهم وش ودي، لكن هم أهم شيء تدخل جامعة، بغض النظر*". وأضافت (خ4): "*إي إي، المهم عندهم رغبة أدخل جامعة بس تخصص معين ما في أحس*". وذكر (خ5): "*لا لا عادي ما فيه شي تخصص معين*".

يمكن أن تؤثر الأسرة في الاختيارات المهنية لابنها بما يعكس تطور الهوية الشخصية والاستقلالية له. باعتبارهم مصدرًا للقوة والتشجيع، قد يؤدي ذلك في بعض الحالات إلى شعور الأبناء بالقيود وعدم القدرة على متابعة رغباتهم. وتبرز الحاجة إلى تعزيز التواصل بين المدارس والطلاب وأسرهم، داخل المدرسة وكذلك بينهم وبين الجامعات، بحيث تكون الأسر على دراية بالدعم المتاح داخل المدرسة. وأن تقدم لهم معلومات كافية في أهمية البرامج التربوية الفردية والخطط الانتقالية وكيفية مشاركتهم فيها، وأن توضح لهم الخيارات المناسبة لأبنائهم بعد التخرج وفقًا لقدراتهم. ويمكن تحقيق ذلك بوجود شراكة فعالة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم أبنائهم في تحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي.

أظهر المشاركون حاجتهم إلى وجود مهني مختص يعمل على تقديم الإرشاد الأكاديمي لهم، ويساعدهم على التخطيط لمستقبلهم الدراسي. فذكر (خ1): "هذي أنا كنت أتمناها، كنت أتمنى أحد يساعدني الصدق إني ما كنت والله أعرف وش المتطلبات وإيش لازم أسوي، وكيف أقدم". وأضافت (خ4): "صراحة، لو عندنا أحد يساعدنا راح

يرفع نسبة قبولنا". وأشار (خ2): "لأني ما كنت أعرف وش متطلبات ميكانيكي طيران ولو كنت أعرفها كان ممكن أسست نفسي من قبل".

عبَّر المشاركون عن أن وجود منسق الانتقال لن يفيد فقط الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن أيضًا الطلاب من غير ذوي الإعاقة. فذكر (خ5): "*لو صار بيكون جدا كويس، بيساعد جميع الطلاب مو أنا بس، لأنه هو يساعد الطالب إنه يوصله بس على الأقل للجامعة أو كلية هذه سوى خير يعني شي كويس*".

أظهرت النتائج أهمية وجود دعم وتوجيه متخصص في المدارس يساعد الطلاب على الانتقال بنجاح من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي. ويُعد هذا الدعم ضروريًا لمساعدتهم على فهم خياراتهم بأسلوب أفضل، وتطوير مهاراتهم، واتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

مناقشة نتائج الدراسة:

وفقاً للعرض السابق لنتائج الدراسة؛ نلاحظ احتياج الخريجين ذوي صعوبات التعلم لدعم مرحلتهم الانتقالية في سياق الشراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي. هذه النتائج تعزز المعلومات المقدمة في الأدبيات السابقة، التي تبين أن هؤلاء الخريجين معرضون كثيرًا لخطر الفشل (Risk for Failure)، ويخفقون في الكثير من المهارات؛ بسبب صعوبات التعلم المتأصلة لديهم (Laskey & Hetzel, 2011). وقد يتأخرون في دخولهم إلى التعليم الجامعي (Newman et al., 2016). وغالبًا ما تمثل عملية الانتقال تحديات بالنسبة إليهم (U.S. Department of Education 2017). وهذا يدعم الاستنتاجات التي خلصت إليها الدراسة الحالية. فمهاراتهم عند التخرج من المدرسة الثانوية لا تمكنهم من النجاح في التعليم ما بعد الثانوي والالتحاق بالتعليم الجامعي (Taylor & Colvin 2013).

تؤكد النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة ما توصلت إليه الأبحاث السابقة من أن هناك فجوة بين التوقعات المأمولة للانتقال إلى التعليم العالي والواقع الفعلي بالنسبة لقدرات الخريجين ذوي صعوبات التعلم. ووجدت الدراسات أن هؤلاء الطلاب يواجهون توقعات غير واقعية ولم تتحقق بشأن التعليم الجامعي (با قازي، والمغيري، 2022؛ Littlepage & Wenc, 2021; Clemson, 2018; Goleniowska, 2014). من بين هذه التحديات، صعوبة اجتياز الاختبارات الإلزامية التي تقيد خياراتهم للالتحاق بالتعليم الجامعي بعد التخرج من المدرسة الثانوية ما يؤدي إلى إحباطهم (العتيبي، 2020؛ Cavendish & Conner, 2018).

ونظرًا لطبيعة الاختلاف بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي، ومن نتائج ما عبَّر عنه المشاركون في الدراسة الحالية؛ تبرز الحاجة إلى تهيئة الخريجين ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الانتقالية عن طريق تنمية مهارات متعددة في فترة الدراسة الثانوية. كما أن الدراسات السابقة تؤكد أن هؤلاء الطلاب يواجهون تحديات متنوعة

عند الانتقال إلى التعليم الجامعي، مثل: الصعوبات الأكاديمية، وضعف في المهارات الحياتية والاجتماعية، وعدم الوعي بمهارات تقرير المصير (Georgallis, 2015). يُضاف إلى ذلك تحديات، مثل: عدم إدارة الوقت وضعف مهارات الدراسة، مما يؤثر سلبًا في الأداء الأكاديمي (Georgallis, 2015). هذه التحديات تزداد صعوبة بسبب الزيادة في الأعباء الدراسية وتغير أساليب التدريس مقارنةً بالمرحلة الثانوية، ما يجعل التكيف مع البيئة الجامعية أكثر تحديًا. لذا، من المهم تطوير فهم أعمق لأساليب الدراسة التي تناسب هؤلاء الطلاب لضمان نجاحهم في التعليم الجامعي وتلبية متطلباته (Ebele & Olofu, 2017).

وبناء على ما سبق؛ يتضح أهمية أن يمتلك الخريجون دافعاً ذاتياً ودعماً خارجياً للنجاح في بيئة ما بعد المدرسة الثانوية. وذلك لبناء قدراتهم، وإتاحة الفرص لهم لاكتساب وممارسة المهارات التي سيحتاجون إليها للالتحاق بما بعد المدرسة الثانوية (Morningstar & Mazzotti, 2014). فكلما كانوا مستعدين للانتقال من المدرسة الثانوية إلى التعليم الجامعي بشكل أفضل؛ كانت الاحتمالية أعلى في التغلب على التحديات التي قد يواجهونها (UC Santa Cruz, 2016). وقد ركز (Yu et al., 2018) على أهمية إدراج منهج تحضيري للجامعة ضمن خطة الانتقال للطلاب ذوي صعوبات التعلم المقبلين على الالتحاق بالجامعة، ففي حالة عدم تلقي الطلاب لهذا النوع من التحضير في المرحلة الثانوية، قد لا تكون خدمات الدعم الأكاديمي المتاحة في الجامعات كافية لسد الفجوات في الإعداد والمهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي.

تعزز نتائج الدراسة أن الركيزة الأساسية التي يحتاج إليها الخريجون ذوو صعوبات التعلم للانتقال الفعال إلى التعليم الجامعي هو التخطيط المتمركز عليهم في المرحلة الثانوية. حيث يرتبط النهج الذي يرتكز على الطالب في المدرسة الثانوية بنتائج جيدة في التعليم ما بعد الثانوي (Povenmire-Kirk et al., 2015). وذلك عن طريق تطوير خطة تربوية فردية شاملة تركز على الانتقال وتُبنى على معايير موجهه لذلك (Bassett & Kochhar-Bryant, 2006). وتنفيذ برامج وممارسات انتقالية ثانوية مبنية على الأدلة (Test et al., 2009). فإتقان المنهج الدراسي والمهارات المصاحبة له يعتمد إلى حد كبير على مجموعة من الأنشطة المنسقة التي تم تطويرها في الخطة التربوية الفردية، وفق معايير الانتقال وأهداف ما بعد الثانوية (Coleman & Shevlin, 2019).

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن الخوف من التصنيف يؤدي دورًا كبيرًا في تردد الخريجين في الإفصاح عن صعوبات التعلم وطلب المساعدة بعد التحاقهم بالتعليم الجامعي. وهذا الخوف يمكن أن يُفضي إلى عدم حصوله على الدعم اللازم الذي قد يحسن من وضعه التعليمي (Binbakhit, 2020). إلا أنه من ناحية أخرى أشار (Parsons et al, 2023) إلى أن المشاركين لا يشعرون

بالخجل أو الحرج من الإفصاح عن إعاقتهم. وهذه الاختلافات في التجارب والتصورات بين الطلاب تؤكد أهمية تحمل الطالب في المرحلة الثانوية العديد من الأدوار والمسؤوليات. فيجب أن يكون مشاركًا فاعلاً في فريق برنامجه الانتقالي؛ باعتباره محورًا لجميع الأنشطة، وتشجيعه للتعبير عن مخاوفه وتفضيلاته وآرائه (Trainor et al., 2016). وتزويده بالأدوات اللازمة لذلك; مما يمكنه من فهم إعاقته وتأثيرها في التعلم، ووضع أهداف واقعية، والتخطيط لها. فالطلاب الذين يشاركون في التخطيط للانتقال سيتحسن أداؤهم الأكاديمي وستزيد احتمالية نجاحهم في مرحلة ما بعد الثانوية (Konrad et al., 2007).

قدمت هذه الدراسة دعمًا إضافيًا للمعلومات التي أوردها البحث السابق في ضعف مستوى مشاركة هؤلاء الطلاب في البرامج التربوية الفردية أو في خطط الانتقال، وافتقارهم إلى المعرفة المتعلقة بإعاقاتهم (Binbakhit, 2020; Cavendish et al., 2020; Georgallis, 2015). مما أخَّر حصولهم على خدماتها بعد الالتحاق بالتعليم الجامعي (Wenc, 2021; Lightner et al., 2012). فهناك تدني في خدمات التربية الخاصة في المدارس (Binbakhit, 2020). والخدمات الانتقالية في المدارس الثانوية لم يتم تطبيقها حتى الآن (Binmahfooz, 2022). فلا يوجد أي ممارسة واضحة تركز على تهيئة هؤلاء الطلاب للمرحلة الانتقالية لما بعد الثانوية كالتعليم الجامعي (العتيبي، 2020؛ السرطاوي والحميضي، 2018؛ العبد الوهاب، 2018). وينتج عن ذلك عدم تشجيع الطلاب الذين لديهم قدرة ورغبة للالتحاق بالتعليم الجامعي (شفلوت والبتال، 2019). وذكرت العبدالوهاب (2018) أنه لا يوجد امتداد للخدمات بين برامج التربية الخاصة في المدارس الثانوية وبرامج الدعم التي توفرها الجامعات في المملكة.

ووفقاً لذلك نجد أنه من المهم إدراك المدارس الثانوية لمسؤوليتها الكبيرة في توفير الفرص للطلاب لممارسة المهارات المتنوعة للتكيف مع تحديات هذا التغيير في مرحلتهم الانتقالية. بتخصيص الوقت لتعزيز التعاون بين أعضاء الفريق وإرشاد الطلاب إلى الأنظمة واللوائح التي تضمن حقوقهم (Lightner et al., 2012). ويتطلب ذلك جهدا تعاونيا تشاركياً ما بين الطلاب وأولياء أمورهم وموظفي المدرسة الثانوية، وموظفي مقدمي خدمات ما بعد المرحلة الثانوية لتطوير وتنفيذ خطة انتقال فعالة (Curtis et al., 2009). وباستخدام جميع الموارد المتاحة، لخدمة الطالب بكيفية جيدة للانتقال من المدرسة الثانوية إلى التعليم ما بعد الثانوي (Madaus & Shaw, 2006). فتحقيق الانتقال الناجح من المرحلة الثانوية إلى التعليم العالي يتطلب تغييرات ثقافية عميقة، وتطوير سياسات تعليمية واضحة، توفير التمويل الكافي، وإنشاء بروتوكولات للممارسات الصحيحة لضمان الاندماج الشامل وليس فقط على الصعيد الأكاديمي (Fernández-Batanero et al., 2022).

ومن العرض السابق للنتائج يتضح ضرورة مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي، بتوضيح خيارات التعليم ما بعد الثانوي ومتطلبات القبول، وهذا ما أوضحه المشاركون في الدراسة فيما يتعلق بحاجتهم إلى وجود منسق انتقالي يدعمهم في اختيار المجال الانتقالي المناسب لهم. ويتطلب هذا النهج تعاونًا بين المدارس والوكالات الداعمة لانتقال الطلاب ذوي الإعاقة (Lightner et al., 2012; Shepler & Woosley, 2011). هذا، ويؤدي المنسقون الانتقاليون دورًا محوريًا في الفريق الانتقالي، وذلك بمساعدة الطلاب على تحديد تفضيلاتهم وأهدافهم، والتعاون مع معلمي التعليم العام لتحديد المسار الدراسي الأنسب، وتوجيههم نحو الاستعداد للتعليم الجامعي، بما في ذلك التعريف بالجامعات، خدمات الدعم، وإستراتيجيات المناصرة الذاتية المهمة عند الانتقال (Lyman et al., 2016; Morningstar & Mazzotti, 2014).

دعمت نتائج الدراسة الحالية في هذا الجانب ما أظهره الأدب السابق في عدم معرفة الخريجين ذوي صعوبات التعلم بمراكز الدعم قبل تخرجهم من المدرسة الثانوية (العتيبي، 2020؛ السرطاوي، والحميضي، 2018). وافتقارهم إلى معرفة كيفية مطالبتهم بالتسهيلات في الجامعة (Georgallis, 2015). فهؤلاء الخريجون يواجهون تحديات في الوصول إلى المعلومات الكافية في التخصصات الجامعية وخدمات الدعم، مما يؤثر في قدرتهم على اختيار التخصصات المناسبة لميولهم والاستفادة من الفرص المتاحة بشكل متكافئ (با قازي، والمغيري، 2022). إلا أن دراسة (Cavendish et al., 2020) قدمت منظورًا مختلفًا عما وصلت إليه الدراسة الحالية؛ إذ أظهرت نتائجها أن بعض الطلاب يستفيدون من فرص الاستكشاف لما بعد المرحلة الثانوية ضمن المناهج الدراسية والرحلات التعليمية، مما يساعدهم على التحضير للتخرج والانتقال الوظيفي. وهذا الاختلاف بين النتائج يسلط الضوء على أهمية التدخلات التي تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات المتنوعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. فنجاح المرحلة الانتقالية لا يعتمد فقط على توفير المعلومات في الدعم المتاح في التعليم الجامعي، بل يتطلب أيضًا إدماج فرص التعلم والاستكشاف الأكاديمي ضمن البرامج الدراسية. وتحتاج الجامعات والمدارس الثانوية إلى تطوير إستراتيجيات متعددة للتوعية والإرشاد، وتوفير فرص تعليمية تفاعلية تساعد الطلاب على استكشاف ميولهم وبناء مهاراتهم الأكاديمية أكثر فاعلية.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية احتياج الخريجين إلى توثيق ملخص أداء لهم، وهو خلاصة الأداء الأكاديمي والوظيفي للمعلومات المستخرجة من فريق البرنامج التربوي الفردي. لكي يكون أداة أساسية في دعم عملية انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم. فهو يساعد مقدمي الخدمات في الجامعات على تنظيم وتوجيه العمل؛ بحصولهم على معلومات مهمة في مجال التسهيلات التي

قدمت للطالب مسبقاً، ومدى جودة تطبيقها، والاعتبارات الأكاديمية المقدمة له (Lindstrom, 2007). ومما يؤكد أهمية ذلك؛ تحليل البيانات التي جُمعتْ لأكثر من (11000) طالب من ذوي الإعاقة في دراسة الانتقال الطولي الوطني -2 في الولايات المتحدة؛ حيثُ وجد أن الطلاب الذين أدرجت خططهم الانتقالية أماكن إقامة مناسبة لبيئة ما بعد المرحلة الثانوية كانوا أكثر عرضة لتلقي واستخدام الدعم الخاص بالإعاقة في الكلية (Newman et al., 2016).

توصيات ومقترحات الدراسة:

ختاماً كشفت نتائج هذه الدراسة الاحتياج الملح إلى تعزيز وجود شراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم، باستكشاف تصورات الخريجين، وأبرزت هذه الدراسة أهمية الإعداد الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية، وضرورة تطوير برامج توجيه أكاديمية فعالة، وتحسين التواصل بين المدارس والجامعات لضمان انتقال وتكيف هؤلاء الطلاب وتأقلمهم بنجاح مع البيئة الجامعية.

إن تحقيق شراكة فعالة يتطلب جهودًا مشتركة لتوفير الدعم اللازم والموارد التي تساعد هؤلاء الطلاب على الاستفادة من إمكاناتهم والنجاح في مسيرتهم التعليمية. واستنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ يمكن تقديم التوصيات التالية لتطوير شراكة بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

- دعم الزيارات الميدانية للجامعات، وعقد ورش العمل المشتركة، وجلسات إرشادية تعريفية بالخدمات الجامعية المتاحة.
- تعزيز تبادل المعلومات والموارد بين المدارس الثانوية والجامعات لضمان توفير دعم مستمر وفعال للطلاب ذوي صعوبات التعلم، يمكن أن يشمل ذلك إنشاء قواعد بيانات مشتركة تتضمن معلومات عن احتياجات كل طالب والدعم المقدم له.
- تصميم وتنفيذ برامج إعداد وتوجيه مشتركة بين المدارس الثانوية والجامعات، تركز على تطوير المهارات الأساسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحضيرهم للتحديات الأكاديمية والاجتماعية في التعليم الجامعي، وتحسين فرص نجاحهم في اختبارات القبول فيها.
- تشكيل لجان مختصة في دعم الانتقال تضم ممثلين من المدارس الثانوية والجامعات لتقديم الدعم والإرشاد للطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الانتقالية، بما في ذلك تقديم المشورة الأكاديمية والمهنية.
- تنظيم جلسات توجيهية لأسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالتعاون بين المدارس الثانوية والجامعات لتعريفهم بالموارد والخدمات المتاحة وكيفية دعم أبنائهم في المرحلة الانتقالية.
- عقد برامج تدريبية مشتركة للممارسين في المدارس الثانوية والمختصين بالجامعات عن كيفية دعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتعزيز فهمهم للتحديات التي قد

يواجهونها.

- تعزيز الوعي بين طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم حول خدمات الدعم المتاحه لهم في الجامعات.

- المتابعة والتقييم المستمر للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الانتقالية وما بعدها، لضمان تلقيهم الدعم اللازم وتعديل البرامج والخدمات بناءً على احتياجاتهم المتغيرة.

ويمكن تقديم المقترحات البحثية التالية لاستكشاف وتطوير شراكات بين المدارس الثانوية والتعليم الجامعي لدعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم:

- إجراء دراسات مقترحة لإنشاء برامج انتقالية مشتركة بين المدارس الثانوية والجامعات لتحسين المخرجات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- استكشاف معيقات التواصل والتعاون الفعال بين المدارس الثانوية والجامعات فيما يتعلق بدعم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- إجراء دراسات لتحليل احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأولياء أمورهم، والممارسين في المدارس الثانوية، والمختصين بالجامعات، حول الانتقال من المدارس الثانوية إلى التعليم الجامعي.

- تصميم أدوات تقييم الميول والقدرات الأكاديمية والمهنية المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لدعم اتخاذ قراراتهم التعليمية والمهنية.

- إجراء دراسات في إستراتيجيات تحسين المهارات الدراسية والأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقييم تأثيرها في الأداء الأكاديمي.

- استكشاف دور الأسر في دعم انتقال الطلاب ذوي صعوبات التعلم إلى التعليم الجامعي، وتقييم تأثير الدعم الأسري في نجاح الانتقال.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. دار جامعة الملك سعود للنشر: الرياض.

أبونيان، إبراهيم. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

باقازي، أفراح؛ المغيري، سلمان. (2022). واقع مناسبة التخصصات الجامعية لميول واتجاهات الطلبة من ذوي الإعاقة والمعوقات التي تواجههم. *هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*: https://www.apd.gov.sa/web/content/22590

جون دبليو. كريسويل؛ وجيه ديفيد، كريسويل. (2022). *تصميم البحث المنهج الكيفي والكمي والمختلط*. مكتبة جرير. (العمل الأصلي نشر في 2018).

السرطاوي، زيدان؛ والحميضي، باسمة. (2018). الخدمات الانتقالية المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج المرحلة الثانوية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(25)، 1-46.

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

الشملاني، مشاعل. (2018). *واقع الخدمات الانتقالية للتلميذات ذوات صعوبات التَّعلم من وجهة نظر أولياء الأمور* (رسالة ماجستير، جامعة الشرق).

العاصم، خالد؛ والقريني، فيصل. (2022). دور وحدات ومراكز ذوي الإعاقة داخل الجامعات السعودية نحو تمكين الطلبة ذوي الإعاقة. *هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة.*
https://www.apd.gov.sa/web/content/22589

العبدالوهاب، ريم. (2018). الخدمات الانتقالية لذوي الإعاقة: خارطة طريق نحو تحقيق رؤية المملكة 2030. *الجمعية السعودية للتربية الخاصة*. (2). 39-43.

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

القريني، تركي. (2018). *البرامج والخدمات الانتقالية للتلاميذ ذوي الاعاقة في ضوء الممارسات العالمية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القريني، سعد بن غنام. (2020). *البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات*. دار جامعة الملك سعود للنشر. الرياض

كريسويل وبوث. (2019). *تصميم البحث النوعي: دراسة متعمقة في خمسة أساليب* (ترجمة أحمد الثوابية). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في 2018).

ميريام، شاران؛ وتيسديل، إلزابيث. (2021). *البحث النوعي: دليل التصميم والتطبيق*. (ترجمة سلطان المحيميد وسعيد المنوفي). دار جامعة القصيم للنشر العلمي والترجمة، (العمل الأصلي نشر في 2015).

هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، مارغريت؛ مارينتز، إليزابيث (2007). *صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي* (ترجمة عادل عبد الله محمد) عمان، الأردن: دار الفكر (العمل الأصلي نشر في 2011).

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة. (2023). تحليل الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية لعام 2023. *ملتقى التعليم الجامعي لذوي الإعاقة*: الرياض.

وزارة التعليم. (2021). *الجامعات الحكومية.*
https://moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.aspx

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

وكالة الأنباء السعودية. (2015). *عام/ صدور أوامر ملكية.*
https://www.spa.gov.sa/1322225

وكالة الأنباء السعودية. (2020) *هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة: (3.956) طالبا وطالبة في 27 جامعة حكومية*:
https://www.spa.gov.sa/2169804

قائمة المراجع الأجنبية:

Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. *Learning Disabilities Research & Practice*, *35*(1), 36-44. https://doi.org/10.1111/ldrp.12214

Baker, S., & Edwards, R. (2017). How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. *National Centre for Research Methods Review Paper*. https://research.torrens.edu.au/en/publications/how-many-qualitative-interviews-is-enough-expert-voices-and-early

Bassett, D. S., & Kochhar-Bryant, C. A. (2006). Strategies for aligning standards based education and transition. *Focus on Exceptional Children*, *39*(2), 1–19. https://doi.org/10.17161/FOEC.V39I2.6825

Bell, S., Devecchi, C., Mc Guckin, C., & Shevlin, M. (2017). Making the transition to post-secondary education: Opportunities and challenges experienced by students with ASD in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 54-70. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254972

Binbakhit, N. M. (2020). *A qualitative study investigating post-secondary services for students with learning disabilities at Saudi universities*. [Doctoral dissertation, Western Michigan University]. ProQuest dissertation publishing. https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/3621/

Federal Partners. (2015). *The 2020 federal youth transition plan*: *A federal interagency strategy*. US Department of Labor, Office of Disability Employment Policy. https://www.dol.gov/odep/pdf/20150

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Francis, G., Duke, J., Brigham, F., & Demetro, K. (2018). Student perceptions of college-readiness, college services and supports, and family involvement in college: An exploratory study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(10), 3573-3585. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3622-x

Georgallis, K. C. H. (2015). *Transition programming for students with learning disabilities from high school to college* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest dissertation publishing. https://scholarworks.waldenu.edu/ cgi/viewcontent.cgi?article =2309&context=dissertations

Goleniowska, H. (2014). The importance of developing confidence and self-esteem in children with a learning disability. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, *8*(3), 188–191. https://doi.org/10.1108/AMHID-09-2013-0059

Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, *86*(1), 123–162. https://doi.org/10.3102/0034654315583135

Joseph, M., & Stan, S. (2010). *College as a realistic option for students with learning disabilities*. Council for Learning Disabilities. https://council-for-learning-disabilities.org/college-as-a-realistic-option-for-students-with-learning-disabilities/

Karpur, A., Brewer, D., & Golden, T. (2014). Critical program elements in transition to adulthood: Comparative analysis of New York State and the NLTS2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *37*(2), 119-130. https://doi.org/10.1177/2165143413476880

Kochhar-Bryant, C. A. (2008). *Collaboration and system coordination for students with special needs*: *From early childhood to the postsecondary years*. Merrill/Prentice Hall Education Publishers.

Binmahfooz, S. (2022). Transition services in Saudi Arabia: Revisiting the research trends and objectives. *Eurasian Journal of Educational Research*, *99*(99), 112-134. https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/864

Borthwick, A. C.; Stirling, T.; Nauman, A. D.; Cook, D. L. (2003). Achieving successful school-university collaboration. *Urban Education*, *38*(3), 330–371. https://doi.org/10.1177/0042085903038003003

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Cavendish, W., Connor, D. J., Olander, L., & Hallaran, A. (2020). Preparing for their Future: Perspectives of high school students with learning disabilities about transition planning. *Exceptionality*, *28*(5), 349-361. https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1625777

Coleman, M. R., & Shevlin, M. (Eds.). (2019). *Postsecondary educational opportunities for students with special education needs*. Routledge.

Cooper, J. T. (2015). Service delivery for college students with learning disabilities: A need for reconceptualization?. In B. G. Cook., M. Tankersly., and T. J. Landrum (Eds.), *Transition of youth and young adults* (Vol, 28, pp. 291-312). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0735-004X20150000028012

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). National Center for Learning Disabilities.

Creswell, J. W., & Báez, J. C. (2020). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.

Curtis, R., Rabren, K., & Reilly, A. (2009). Post-school outcomes of students with disabilities: A qualitative and quantitative analysis. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *30*(1), 31–48. https://doi.org/10.3233/JVR-2009-0451

Ebele, U. F., & Olofu, P. A. (2017). Study habit and its impact on secondary school students' academic performance in biology in the federal capital territory, Abuja. *Educational Research and Reviews*, *12*(10), 583–588. https://doi.org/10.5897/ERR2016.3117

Fabian, E., Dong, S., Simonsen, M., Luecking, D., & Deschamps, A. (2016). Service system collaboration in transition: An empirical exploration of its effects on rehabilitation outcomes for students with disabilities. *The Journal Of Rehabilitation*. 3-10. https://purl.lib.fsu.edu/diginole/researchrepositorysubmission-c10a1519-ee56-4d64-bc98-11b6be519f2a

Transition for Exceptional Individuals, *39*(4), 196–215. https://doi.org/10.1177/2165143415588047

Mellard, D. (2005). Strategies for transition to postsecondary educational settings. *Focus on Exceptional Children*, *37*(9), 1–19. http://hdl.handle.net/1808/4206

Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to adulthood for students with disabilities*. Guilford Publications.

Morgan, R. L., Callow-Heuser, C. A., Horrocks, L. L., Hoffman, A. N., & Kupferman, S. (2013). Identifying transition teacher competencies through literature review and surveys of experts and practitioners. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *37*(3), 149-160. https://doi.org/10.1177/2165143413481379

Morningstar, M., & Mazzotti, V. (2014). *Teacher preparation to deliver evidence-based transition planning and services to youth with disabilities* (Document No. IC-1). University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. https://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/ uploads/ 2014/08/transition-planning.pdf

Newman, L. A., Madaus, J. W., & Javitz, H. S. (2016). Effect of transition planning on postsecondary support receipt by students with disabilities. *Exceptional Children*, *82*(4), 497-514. https://doi.org/10.1177/0014402915615884

Parsons, J. M., McColl, M. A., Martin, A., & Reynard, D. (2023). Transition and accommodation experiences of students with disabilities: A qualitative study. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, *36*(2), 179-192. https://shorturl.at/eIT34

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* [Kindle version]. SAGE Publications,

Povenmire-Kirk, T., Diegelmann, K., Crump, K., Schnorr, C., Test, D., Flowers, C. & Aspel, N. (2015). Implementing CIRCLES: A new model for interagency collaboration in transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation, 42*(1), 51–65. https://doi.org/10.3233/JVR-140723

Rowe, D. A., Alverson, C. Y., Unruh, D., Fowler, C. H., Kellems, R., & Test, D. W. (2013). *Predictor implementation school/district self-assessment (PISA)*. https://transitionta.org/pisa-self-assessment/

Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., Fowler, C. H., Test, D. W., Mitchell, V. J., Clark, K. A.,... & Dean, C. (2021). Updating the secondary transition research base: Evidence-and research-based practices in functional skills. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 44*(1), 28-46.

Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C. H., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0*: *A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University. https://floridadcdt.org/uploads/3/5/7/1/35718381/taxonomyfortransitionprog.2.0.pdf

Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C. H., & Coyle, J. (2016). Taxonomy for transition programming 2.0. *Western Michigan University*.

Laskey, M., & Hetzel, C. (2011). Investigating factors related to retention of at-risk college students. *The Learning Assistance Review*, *16*(1), 31–43. https://core.ac.uk/display/108806004

Lightfoot, A., Janemi, R., & Rudman, D. L. (2018). Perspectives of North American postsecondary students with learning disabilities: A scoping review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *31*(1), 57–74. https://eric.ed.gov/?id=EJ1182368

Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 145-159. http://www.ahead-archive.org/uploads/publications/ jped/jped252/jped252fulldocument.pdf

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 97–128). Sage Publications.

Lindstrom, J. H. (2007). Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. *Learning Disabilities Research & Practice*, *22*(4), 229-236. https://doi.org/10.1111/j.1540-58 26.2007.0 0 251.x

Littlepage, B., & Clemson, C. (2018). Transitional challenges for students with disabilities during a period of systemic imbalance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *31*(2), 149-159. https://eric.ed.gov/?id=EJ1192079

Lyman, M., Beecher, M. E., Griner, D., Brooks, M., Call, J., & Jackson, A. (2016). What keeps students with disabilities from using accommodations in postsecondary education? *Journal of Postsecondary Education & Disability*, *29*(2), 123-140. https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=EJ1112978

Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L. (2015). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS2 secondary analyses. *Career Development and*

Shepler, D., & Woosley, S. (2011). Understanding the early integration experiences of college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *25*(1), 37– 50. https://eric.ed.gov/?id=EJ970018

Simpson, C. G., & Spencer, V. G. (2021). *College success for students with learning disabilities: A planning and advocacy guide for teens with LD, ADHD, ASD, and More*. Routledge.

Stodden, R. A., Brown, S. E., Galloway, L. M., Mrazek, S., & Noy, L. (2005). *Interagency transition team development and facilitation*: *Essential Tools*. National Center on Secondary Education and Transition, University of Minnesota (NCSET). https://eric.ed.gov/?id=ED484253

Taylor, C. M., & Colvin, K. L. (2013). Universal design: A tool to help college students with Asperger's Syndrome engage on campus. *About Campus*, *18*(3), 9–15. https://doi.org/10.1002/abc.21118

Test, D. W. (2012). *Evidence based instructional strategies for transition*. Paul H. Brookes.

Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S., White, J. A., Mazzotti, V. L., Walker, A. R., Kohler, P., & Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, *32*(2), 115-128. https://doi.org/10.1177/0885728809336859

The IRIS Center. (2016). *Secondary transition: Interagency collaboration*. https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/tran-ic/

Trainor, A. A., Morningstar, M. E., & Murray, A. (2016). Characteristics of transition planning and services for students with high-incidence disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *39*(2), 113-124. http://search.proquest.com/docview/1787071969

UC Santa Cruz. (2016, July). *What to expect in college?* https://orientation.ucsc.edu/what-to-expect.html

Wakeford, M. & Waugh, F. (2014). *Transition to employment of Australian young people with disability and the 'Ticket to Work' initiative*. National Ticket to Work Network, http://www.tickettowork.org.au/research_evaluation/transitions-employment-australian-young-people-disability-ticket-work-initiative/

Wenc, T. J. (2021). *Challenges, practices, and preferences of postsecondary accessibility service providers in Alberta when implementing accommodations for invisible disabilities*. [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest dissertation publishing. https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/4102745

Yu, M., Novak, J. A., Lavery, M. R., Vostal, B. R., & Matuga, J. M. (2018). Predicting college completion among students with learning disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *41*(4), 234-244. https://doi.org/10.1177/2165143417750093

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (32)، ص ص 147 - 179، الرياض (2024م/ 1445هـ)

أثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات

أ. البتول منيف علي آل منيف[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة رأي المعلمات حول استخدام الرسوم المتحركة في تطوير البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الاختلافات بين الذكور والإناث في النمو اللغوي عند استخدام الرسوم المتحركة، بالإضافة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق الرسوم والمقترحات التي تساعد المعلمات في دمج الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية، وتم تطبيق المنهج النوعي من خلال إجراء المقابلة مع وملاحظة 5 معلمات في مدرسة الروضة السادسة بمنطقة نجران. وتوصلت لعدة نتائج أهمها أن المعلمات يقمن بتوظيف ثلاثة أنواع من الرسوم المتحركة بشكل كبير في مختلف المواد والمواضيع، وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في النمو اللغوي أثناء استخدام الرسوم المتحركة، وأوضحت الدراسة أن فقر الإمكانيات التقنية من الصعوبات التي تحول دون استخدام المعلمات للتقنية لذلك حثت الدراسة على ضرورة تدريب المعلمات على إعداد الرسوم المتحركة الملائمة للدروس المقدمة للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة. كما أوصت بإجراء دراسات في نفس الموضوع باستخدام منهج آخر وإشراك عينة أكبر من العينة المختارة في هذه الدراسة. ونظرا لدور الرسوم المتحركة في النمو اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة، أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الرسوم المتحركة في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة خصوصاً ذوي طيف التوحد والصم وضعاف السمع.

الكلمات المفتاحية: أفلام الرسوم المتحركة، الطفولة المبكرة، النمو اللغوي، المعلمات، المنهج النوعي.

The use of animation in the language development of early childhood students from teachers' perspectives

Mrs. Al-Batoul Munif Ali Al Munif[1]

Abstract: This study was aimed at discovering the extent of teachers' knowledge of the effectiveness of using animation in developing the linguistic knowledge of students in early childhood. The study's goal was also to identify the differences between males and females in linguistic development when using animation, as well as to determine the difficulties teachers face when employing cartoons. Another aim of the study was to explore strategies that may help teachers integrate animation into the educational process. The researcher employed the qualitative approach by interviewing and observing five teachers in the sixth kindergarten school in the Najran region. The researcher studied teachers' awareness of employing three types of animation when working with different materials and topics. The study also found that there are no differences between males and females in linguistic development while using animation. The study indicated that the lack of technical capabilities is one of the difficulties that prevent female teachers from using technology. Therefore, the study urged that training teachers to prepare appropriate animations for lessons presented to early childhood students. The researcher also recommended conducting studies on the same topic using another approach and involving a larger sample than the sample the researcher used in this study (e.g., Quantitative research). Given animation's role in the linguistic development of children with disabilities, the researcher recommended utilizing animation in teaching children with disabilities, especially those on the autism spectrum and children who are deaf or hard of hearing.

Keywords: Animation, Early childhood, Linguistic development, teachers, Qualitative approach.

---

(1) بكالوريوس طفولة مبكرة، قسم رياض الأطفال، كلية التربية، جامعة نجران.

البريد الإلكتروني: E-mail:albatoulmonef@gmail.com

(1) *Bachelor's degree in Early Childhood, Kindergarten Department, College of Education, Najran University.*

المقدمة:

أشار علماء اللغة إلى أن اللغة من أهم المجالات التي لاقت اهتماماً كبيراً في مجال التربية بشكل عام وفي مجال الطفولة المبكرة بشكل خاص، ولما لتنمية اللغة من أهمية في المجالات الاجتماعية والمعرفية (فنجري، الحديبي وعثمان، 2022). تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة الفترة الحرجة لتعلم اللغة، حيث يحتاج الطفل إلى العيش في بيئة لغوية ثرية تمكنه من تطوير حصيلة المفردات لدى الطفل وتعزيز استخدام الكلمات وتوظيفها بشكل صحيح ومفيد يجعل منه فردا اجتماعيا ويتيح له الفرصة في تمنية خبراته والتي من شانها ترتبط بطريقة تفكيره (رشيد، 2009).

يحتاج الطفل لتطوير القدرات التعبيرية والاستقبالية، والمراد بذلك القدرات اللفظية أو الكلام والاستماع حتى يتمكن من التفاعل مع غيره من الأطفال وحتى البالغين، ويحتاج الطفل هذه القدرات لتطوير الجانب الكتابي والذي يحتاج الطفل تعلم قواعد وقوانين منظمة تعتمد بشكل أساسي على حصيلته اللغوية والتي اكتسبها عبر طرق مختلفة (سليمان، أحمد، سيد، علي، عمر ونور، 2018).

وبالرغم من توفر الكثير من الأنشطة والطرق التي من دورها تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة إلا أن هناك ضعف لدى بعض الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والتي من شأنها تسبب مشاكل في المستقبل كتلك المرتبطة بصعوبات في الكتابة والقراءة (قنصوه، 2019).حيث يحتاج الأطفال في سن الطفولة المبكرة إلى طرق حديثة وفعالة إلى تطور اللغة في هذه السن الحرجة، ومن الطرق الحديثة والمحببة للأطفال هو الرسوم المتحركة، بالرغم أن البعض يعتقد بعدم فاعلية الرسوم المتحركة في البنية المعرفية لدى الطفل، إلا أن لها أثر كبير في تطوير البنية اللغوية لدى الطفل من خلال تفاعل الطفل وتقليده لشخصيات محببه لديه وبالتالي تجعله مهتما بالتعبيرات المستخدمة من قبل هذه الشخصيات وتزيد من فصاحته وصحة نطقه للكلمات في مرحلة الطفولة المبكرة (شمام، 2019).

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الوقوف على دور أفلام الرسوم المتحركة في تنمية القدرات اللغوية للأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة بمرحلة الطفولة المبكرة، وذلك للخروج بمعطيات علمية تظهر اثر استخدام هذه الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للأطفال من وجهة نظر المعلمات، حيث إن القدرات اللغوية هي العنوان المبدئي والذي يعطينا انطباع لمدى قدرات الطفل وإمكاناته، فمن خلال حديث الطفل وتعبيره يمكن معرفة قدرات الطفل المعرفية والمستوى اللغوي لديه، أضف إلى ذلك فهمه لما يسمعه وحسن الرد عليه، وفي الميدان لوحظ أن فهناك من الأطفال من لديه مشاكل في فهم بعض العبارات وكذلك استخدام اللغة العربية الفصحى خلال التعبير اللفظي، وهذا له أثر كبير على تعلم الطفل اللغة المكتوبة (شمام، 2019).

حيث أوضحت دراسة شمام (2019) أن الأطفال يتفاعلون أكثر بلعب أدوار شخصيات الرسوم المتحركة في مرحلة الطفولة أكثر من مجرد قراءة القصص، وأكدت على أهمية دمج الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية لما لها أثر إيجابي في التطور والنمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة.

كما أوضحت دراسة عوف (2017) دور الرسوم المتحركة وبعض الرموز السلبية التي قد تؤثر على ثقافة الطفل ومعتقداته.

وقد تمحورت الدراسة الحالية على معرفة أثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي لمرحلة الطفولة المبكرة، والمراد بالنمو اللغوي في هذه الدراسة، المهارات اللغوية التي تساعد الطفل على تحسين قدراته الاجتماعية والتفكيرية وتنمية قدرات الكلام للتفاعل مع أقرانه وتعلم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، حيث إن الطفل يحتاج لتعلم اللغة العربية الفصحى وليست اللغة العامية، كما تهتم بمدى أهمية الرسوم المتحركة في تطور اللغة لدى الأطفال من جانب إيجابي.

ونظراً لأهمية دور المعلمات في إيضاح اثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للأطفال، تتساءل هذه الدراسة عن مدى معرفة قناعات معلمات الطفولة المبكرة بأثر استخدام الرسوم المتحركة في تطور لغة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث ترى الدراسة مدى الارتباط الكبير في تفعيل دور الرسوم المتحركة في تنمية القدرات اللغوية لدى تلاميذهم.

بالإضافة إلى قلة الدراسات الحديثة التي تناولت أثر الرسوم المتحركة في النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة (شمام، 2019).

وبناء على ما سبق تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس وهو: ما اثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات؟ والتي ستصاغ في التساؤلات التالية:

1- ما رأي المعلمات حول استخدام أفلام الرسوم المتحركة في تطوير البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة؟

2- ما رأي المعلمات في النمو اللغوي لدى كلاً من الذكور والإناث عند استخدام أفلام الرسوم المتحركة؟

3- ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف دمج أفلام الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية؟

4- ما المقترحات التي تراها المعلمات في توظيف أفلام الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية بشكل فعال؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على أراء المعلمات في مدى استخدامهن أفلام الرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

2- التعرف على دور استخدام المعلمات أفلام الرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

3- معرفة الاختلافات بين النمو اللغوي وفقاً لمتغير الجنس.

4- الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف دمج أفلام الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية.

5- توضيح المقترحات التي تراها المعلمات في توظيف أفلام الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية بشكل فعال.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تضيف الدراسة إلى المكتبة العربية، الفهم العميق للمنهج النوعي وأهميته في دراسة التفاعل الذي يحدث داخل غرفة الصف، وكذلك أهمية هذا المنهج في دراسة عميقة لفاعلية استخدام استراتيجية أو تقنية معينة.

2- هذه الدراسة مبنية على الدراسات السابقة في توضيح مدى أهمية استخدام المعلمات للرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

3- توضيح الحاجة إلى استخدام طرق غير تقليدية (حديثة) ومسلية للأطفال.

4- توسيع مدارك أولياء الأمور في معرفة اثر أفلام الرسوم المتحركة في تنمية اللغة لدى الأطفال.

5- توضح هذه الدراسة بوعي المعلمات بأهمية استخدام أفلام الرسوم المتحركة في تنمية الثروة اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

6- تلقي الضوء على الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف أفلام الرسوم المتحركة الضرورية في تنمية اللغة لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة بما فيهم الأطفال ذوي الإعاقة.

7- تستخلص الدراسة عددا من المقترحات لتفعيل أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي لدى التلاميذ في مرحة الطفولة المبكرة بما فيهم ذوي الإعاقة.

الأهمية التطبيقية:

1- تفعيل الجانب الإيجابي من أفلام الرسوم المتحركة في مدراس الروضة والطفولة المبكرة في النمو اللغوي لدى الأطفال ومعرفة اللغة الفصحى.

2- استفادة الجهات الإعلامية والتربوية من أفلام الرسوم المتحركة في اختيار عناوينها المفيدة للتلاميذ في هذه المرحلة.

3- اختيار المعلمات أفلام الرسوم المتحركة المناسبة لعمر الطفل وثقافته ودينه.

4- ابتكار عدد من أفلام الرسوم المتحركة التي تتماشى مع المنهج الدراسي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في حدها الموضوعي على معرفة اثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة على النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات.

الحدود المكانية: تم جمع المعلومات في الروضة

السادسة في مدينة نجران.

الحدود الزمانية: أُجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1445- 1446هـ.

مصطلحات الدراسة:

أفلام الرسوم المتحركة:

عرف أحمد مختار (2009، ص19) الرسوم المتحركة لغةً على أنها: "نوع من المناظر السينمائية تجمع فيها رسوم وترتب ثم تصور وترفق لها الأصوات المناسبة، أو هي الأفلام والصور التي تتسم بالحركة".

التعريف الاصطلاحي: يعرفها عوض (2000، ص58) على أنها: "بأنها تلك البرامج التي تقوم على تحريك الرسوم الثابتة لمخاطبة الأطفال، ويستخدم فيها الأسلوب الدرامي المحبب لتقدم في مشاهدة متكاملة بالصور المرسومة بأزهى الألوان والحركات والمؤثرات الصوتية لتحقيق تواصل سلس وتأثير في الأطفال".

وتعرف إجرائياً: على أنها برامج مُعده للأطفال تتضمن عرض قصص بصيغة مشوقة ومحببه للأطفال، وذلك من خلال رسم الشخصيات المتحركة بألوان ومزامنتها بالأصوات باللغة العربية الفصحى بشكل يجعلها أقرب للحقيقة.

اللغة:

أشار حسين (2020، ص3) إلى تعريف بن جني أن اللغة تعرف لغوياً على أنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

ويرى عبد الكافي (2002، ص12) أن "اللغة في ظاهرها أصوات ولكنها تعبر عن المعنى فاللغة ليست ألفاظ فحسب، اللفظ وحدة يعني شيئا ما لم نضيف إليه ما يخرج عن عزلته وغموضه إلى عالم الضوء والمعاني".

وتعرف إجرائياً: على أنها الطريقة أو قناة الاتصال التي من خلالها يمكن التعبير عن مشاعرنا وأفكارنا عن طريق إنتاج عدد من الكلمات والجمل التي تتبع قواعد اللغة والتي تجعلها مفهومه للآخرين. وكما أنها القدرة على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم عندما يعبرون عنها سواء بالشكل المنطوق أو حتى بالإشارة، حيث إنها قدرات الفرد التعبيرية والاستقبالية للتواصل مع الآخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الإطار النظري:

أولاً: النمو اللغوي للأطفال:

هناك العديد من الدراسات التي ذكرت أن اللغة مرتبطة بمتغيرات هامة تتعلق بالجوانب العقلية والاجتماعية والنفسية للأطفال، حيث إن الاستعداد الذهني للطفل جانب مهم في النمو اللغوي، بالإضافة إلى أهمية التفاعل الاجتماعي في بناء ثروة لغوية تجعل من الفرد مندمجاً مع مجتمعه وقادر على تلبية حاجاته المتنوعة (العساف، 2009)، ويركز علماء المدرسة المعرفية بشكل كبير على علاقة النمو اللغوي للطفل بالنمو المعرفي في مرحلة الطفولة والمبكرة، وأن تعلم اللغة تتطلب العديد من المهارات الهامة والتي يجب تعلمها في سن مبكر (البجة، 2008).

ومن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل نجد الجنس حيث ناقشت العديد من الدراسات السابقة الاختلافات بين الجنسين وتحققت فيما إذا كان الذكور أفضل من الإناث، حيث أوضح محمود وآخرون (2021) أن الدراسات السابقة رأت أن الإناث يتفوقن في النمو اللغوي في السنوات الأولى من أعمارهن، بينما أوضحت دراسات أخرى أن الأولاد والإناث سواسية تختلف قدراتهم اللغوية باختلاف أمور أخرى (قطامي، 2000).

كذلك من العوامل المؤثرة بشكل مباشر في النمو اللغوي، العوامل الأسرية ويدخل في ذلك ترتيب الطفل بين أفراد العائلة، حيث إن الطفل الأول يتمتع بعناية خاصة ومختلفة عن الأفراد الذين يولدون لاحقاً، نظراً لأن الأبوين في قمة السعادة بأن الله رزقهم هذا المولود والذي سوف يتلقى عناية كبيرة سواء صحية أو من خلال التفاعل معه (درويش وآخرون، 2020).

بالإضافة إلى ذلك، يعد حجم الأسرة من العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، الطفل المولود في أسرة كبيرة يكون لديه فرصة اكبر للتفاعل واللعب مع أخوته وأخواته، في حين أن الطفل المولود في أسرة صغيرة يحصل على تفاعل أقل من الأطفال المولودون في أسر كبيرة (Liang & Sugawara, 2009).

كما أن الوضع الصحي للطفل من العوامل المهمة في النمو اللغوي، حيث إن الأطفال الصم وضعاف السمع يواجهون صعوبات في تعلم اللغة المنطوقة والتفاعل مع الآباء في سن تعلم اللغة مما يجعلهم يواجهون مشاكل في الثروة اللغوية والمعرفية، والتي تؤدي إلى صعوبات في النمو الاجتماعي لدى الطفل (النجار، 2013). وبالتالي فأن هذا الأمر متوقف على أهمية التدخل المبكر وضرورة توفير جو لغوي ثري سواء بلغة الإشارة أو تركيب معينات سمعية للطفل من سن مبكرة حتى يكون لديه القدرة على التفاعل مع أبويه ويكتسب اللغة في سن مبكرة، فالطفل بحاجة للمرور بالمراحل اللغوية للأطفال التي سوف تتطرق لها لاحقاً.

كذلك فالقدرات العقلية للطفل أيضاً من العوامل المهمة في النمو اللغوي، حيث إن النمو اللغوي لدى الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية أسرع من أقرانهم الذين لديهم قدرات عقلية أقل (محمد وطايع، 2015). وكما تم التطرق له سابقاً أن القدرة العقلية للطفل توفر نمواً معرفياً سليماً للطفل، حيث إن الطفل بحاجة إلى تذكر الكلمات والقدرة على اختيار الكلمات والمعاني التي تتلاءم مع الموقف.

يمر الأطفال بمراحل لغوية، وفي كل مرحلة خصائص ومتطلبات ينبغي على الطفل المرور بها حتى يتبين أن النمو اللغوي لدى الطفل يسير بشكل طبيعي، مع ذلك لا يوجد عمر أو مرحلة عمرية محددة، ولكنها تقريبية لكل مرحلة لغوية، حيث تحدثت العديد من نظريات التعلم عن اللغة ومراحل تطورها، وكذلك طريقة اكتسابها، ومن جهة أخرى تبين الدراسات في علم

اللغويات التطبيقية، أن اللغة العربية تختلف عن اللغات الأخرى، من حيث التنوع في اللهجات، حيث إن أهل المتحدثين باللغة العربية لا يستخدمون اللغة الفصحى في حياتهم اليومية، بل يستخدمون اللهجات الخاصة بهم وتختلف كل لهجة بناء على معايير متنوعة كبيرة أهمها، الثقافة والموقع الجغرافي (آل حسين، 2022). تعد دراسة النمو اللغوي للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من أهم الدراسات التربوية واللغوية، وعلى وجه الخصوص، السبل الأفضل لدعم النمو اللغوي وجعل الطفل يبني معارفه من عمر مبكرة، حيث إن سنوات اللغة من عمر الطفل، هي الفترة الذهبية لبناء ذات الطفل وتكوين شخصيته، بالرغم من اختلاف الطرق والأساليب لدراسة النمو اللغوي.

ثانياً: الرسوم المتحركة:

تعتبر الرسوم المتحركة من المواضيع الشيقة والتي لفتت أنظار الباحثين في العصر الحديث، حيث إنها لم تعد أداة للتسلية فحسب، بل أصبحت أيضاً أداة تعليمية يمكن الاعتماد عليها في طرق التدريس، حيث إنها من الأدوات المحببة وغير التقليدية والتي من خلالها يستطيع المعلم خلق جواً من الترفيه جنبا لجنب مع التعلم، ومن أبرز المواضيع التي يمكن الاستفادة من الرسوم المتحركة هي تطوير اللغة والطلاقة اللفظية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

أنواع أفلام الرسوم المتحركة:

تختلف أنواع الرسوم المتحركة باختلاف الهدف منها، وتحدثت المراجع عن أبرز نوعين من الرسوم المتحركة بالرغم من وجود أنواع أخرى للرسوم المتحركة والتي يمكن توظيفها في الصف الدراسي، حيث تطرقت أغلب المراجع عن نوعين أساسين من الرسوم المتحركة وهما الرسوم المتحركة التعليمية والرسوم المتحركة الترفيهية.

1- أفلام الرسوم المتحركة التعليمية:

الهدف الأساسي من هذه الرسوم المتحركة هو تعليمي ويكون بشكل مسلي يجذب الطلاب، الرسوم المتحركة من الطرق الفعالية في تنمية القدرات التعليمية لدى الأطفال، وهي أيضا وسيلة تعليمية مساعدة مهمة للمعلمة في توصيل المعلومات للطلاب بشكل سلس وغير تقليدي، خصوصاً في المراحل التعليمية المبكرة، حيث إنه من خلالها يمكن تبسيط المعلومة المعقدة لعرضها بشكل مرئي تساعد الطفل على فهم المعلومة (طهراوي، 2021).

ويمكن القول أيضا أن الرسوم المتحركة التعليمية، يجب أن تتوافق مع ثقافة الطفل والتعاليم الإسلامية الحنيفة، حيث إنها من المحتويات المحببة لدى الطفل والتي قد يقضي الطفل أوقات طويلة لمشاهدتها، وبذلك يكون لها التأثير الأكبر على شخصيته وثقافته وسلوكه.

2- أفلام الرسوم المتحركة الترفيهية:

وهي الرسوم المتحركة التي يكون هدفها ترفيهي وقد يكون تعليمي، وهي المدموجة مع ألعاب الفيديو، ويمكن استخدامها في العملية التعليمية كمعزز، على سبيل المثال، في مرحلة الطفولة المبكرة، يمكن للمعلمة إعطاء الأطفال

جزءاً من الوقت لاستخدام الألعاب التعليمية والمدموجة بالرسوم المتحركة للعب، وأبرزها تلك الرسوم المستخدمة في الرياضيات (بريخ، وبعلوشة، 2016).

وترى هذه الدراسة أن الرسوم المتحركة المدموجة باللعب من الممتعة جدا للطفل، حيث إنها لا تجعل الطفل يشعر بالروتين التعليمي الذي قد يكون في الرسوم المتحركة والأفلام الكرتونية التعليمية، ولكن يجب على المعلمة أيضاً توخي الحذر في الاختيار بما يتناسب مع الموقف التعليمي والمحتوى، وكذلك وكما تم التطرق إليه في الرسوم المتحركة التعليمية، ينبغي على المعلمة التأكد بمدى ملائمة المحتوى لثقافة الطفل والتعاليم الإسلامية الحنيفة.

3- أفلام الرسوم المتحركة القصصية:

تعتبر من الرسوم المتحركة والتي تستخدم غالباً مع المحتويات القصصية والتي تكون في الغالب مرتبطة بالمحتوى ولكن قد تستخدم المعلمة رسوما متحركة تروي قصة مشابهة لما يتم شرحه، وتعتبر من الرسوم المتحركة الممتعة لدى الأطفال خصوصا في مرحلة الطفولة المبكرة، تتميز الرسوم المتحركة القصصية بأنها تعطي المساحة للطفل لأن يتحدث عما شاهده في الرسوم المتحركة بلغته وبالشكل الذي يريده، الأمر الذي يجعل الطفل يتفاعل مع المعلمة وتبث فيه الدافعية للتحدث، وبالتالي يتضح لنا دورها الكبير والبارز في تنمية باللغة التعبيرية للطفل (بريخ، وبعلوشة، 2016).

وترى هذه الدراسة أهمية اختيار النوع الملائم للمحتوى المراد شرحه أو تدريسه للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية، وكما تؤكد الدراسة على أهمية حسن اختيار الرسوم المتحركة الملائمة والتي لا تتعارض مع ثقافة الطفل والتعاليم الإسلامية الحنيفة وكذلك البعيدة عن العنف.

المحور الثاني: الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الرسوم المتحركة:

هناك العديد من الدراسات والمراجع التي تناولت الرسوم المتحركة والتي سنوضحها ابتداء من الأقدم كما يلي:

أجرى بوشيخاوي ومحمودي (2015) دراسة وصفية بعنوان: "القيم التي يعكسها المضمون الأجنبي في برامج الأطفال أفلام الكارتون وأثرها على البناء المعرفي الثقافي للطفل" للتعرف على عادات مشاهدة الطفل الجزائي لأفلام الكرتون وكذلك القيم (الاجتماعية، المعرفية والسلوكية) المكتسبة من هذه المشاهدات، وفقا لمتغير الجنس، وأسفرت نتائج الدراسة إلى منحى إيجابي في اكتساب القيم المعرفية والاجتماعية لكل الجنسين. تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في البحث عن أهمية الرسوم المتحركة، ولكنها تختلف في المتغير التابع حيث إن الدراسة الحالية تهتم بأهمية استخدام أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تختلف الدراسة في المنهج حيث إنها تعتمد على المنهج

الوصفي أما الدراسة الحالية فتعتمد على المنهج النوعي.

وكما في العديد من الدراسات المهتمة بالرسوم المتحركة، كانت هناك دراسة أخرى تقوم بدراسة الجانب السلبي من الرسوم المتحركة، وخصوصا في المرحلة العمرية المبكرة، فعلي سبيل المثال في دراسة تجريبية العمر (2020) بعنوان: "العنف في الرسوم المتحركة في قناة MBC3 وأثره في القلق لدى الطفل"، والتي هدفت إلى معرفة درجة تأثير مشاهد العنف في ظهور القلق لدى الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توجيه الآباء لأطفالهم في أثناء رؤية المشاهد التلفزيونية العنيفة الأمر الذي يساعد في تخفيف القلق، وسلوك العنف، كما أظهرت الدراسة أن متغير الجنس له أثر في ظهور سمة القلق وحالة القلق عند الإناث وذلك عند الأطفال الذين لا يوجههم الآباء في أثناء رؤية مشاهد العنف. أخيراً أسفرت نتائج الدراسة إلى أن تدخل الآباء في التخفيف من حدة المشاهد العدوانية يترك أثرا ايجابياً عند الذكور أكثر منه عند الإناث.

وقد أجرت نوشي (2020) بدراسة وصفية بعنوان: "مضامين برامج الرسوم المتحركة في قنوات الأطفال الموجهة باللغة العربية"، للتعرف على أبرز برامج الرسوم المتحركة وكذلك المضامين والموضوعات التي تقدم للطفل عبر برامج الرسوم المتحركة، وكذلك لتسليط الضوء على الآثار السلبية والإيجابية والمعرفية والجسدية المقدمة للأطفال في الرسوم المتحركة، كما أنها هدفت إلى معرفة أبرز المضامين التي تتمحور عليها أغلب برامج الرسوم المتحركة في القنوات الموجهة للطفل العربي. وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة عالية من برامج الرسوم المتحركة الخاصة بالأطفال التي تطرقت للموضوعات الرياضية، بينما قلة الرسوم التي تناولت الموضوعات التاريخية والجغرافية، وكذلك تواجد نسبة عالية من الأسماء غير العربية وهذا الأمر يوضح أن برامج الرسوم المتحركة منتجة في دول غير عربية بالرغم أنها موجهة إلى الطفل العربي بصورة عامة، الأمر الذي يؤثر سلبياً على ثقافة الأطفال مما يساعد في نقل الثقافات الأجنبية بدون مراجعتها وتصحيحها بما يتلاءم مع الطفل العربي بشكل عام والطفل العراقي على وجه الخصوص.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهجية، حيث اتبعت المنهج النوعي لمعرفة الجوانب الإيجابية التي تنبع من استخدام الرسوم المتحركة وأثرها في النمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

يوجد ندرة في الدراسات النوعية في هذا المجال، خصوصا الدراسات التي تقوم بدراسة توجهات المعلمات ومعرفة مدى معرفتهم وتوظيفهم للرسوم المتحركة بشكل إيجابي لدعم النمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث إن من ضمن الدراسات المشابهة لهذه الدراسة والتي تطرقنا لها سابقة الدراسة وصفية لمحمود وآخرون (2021) بعنوان أثر الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للطفل. وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية

في المتغيرات ولكنها تختلف في المنهجية والعينة. حيث إن عينة الدراسة في الدراسة الحالية هم المعلمات وليس الأطفال.

وفي دراسة وصفية **لغزالة (2020)** بعنوان: "منهجية موضوعية لتقييم أفلام التحريك في الأوساط الأكاديمية والمهرجانات السينمائية"، مع عينة من الخبراء الأكاديميين لمعرفة معايير التقييم المختلفة للرسوم المتحركة وطريقة اختيارها وتحكيمها، أثناء عرضها في البرامج الأكاديمية أو لجان المشاهدة في قنوات التلفزيون أو المهرجانات السينمائية المتخصصة، وكذلك محاولة طرح اقتراحات متنوعة وبدائل للأطفال، ووجدت الدراسة أن قلة عدد قليل من الخبراء أوضح الحاجة إلى وجود عدد من الخبراء والتربويون للمشاركة في تقييم مختلف الرسوم المتحركة في مختلف المجالات سواء قنوات التلفزيون أو المهرجانات السينمائية، وأخذ جوانب عديدة تستند على الأسس الدينية والثقافية والاجتماعية والتي بدورها يكون لها أثر إيجابي على الطفل وعلى المجتمع بشكل عام، كما ركزت الدراسة أيضا على إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدام الرسوم المتحركة في التعليم.

وكذلك قام بو قاعدة ومزهر (2021) بدراسة وصفية بعنوان: "الصور والرسوم المتحركة التعليمية للتعرف على أهمية الإبداع وتحسين الصور والرسوم المتحركة وكيفية إنتاجها، إضافة إلى ذلك دورها في تشكيل الحس الجمالي، وكذلك أهداف الرسوم المتحركة التعليمية بالنسبة للأطفال"، وتوصلت الدراسة إلى أن الصور والرسوم المتحركة التعليمية لها تأثير واضح على المتعلم، وذلك لما لها من قدرة على إيضاح المعاني والتعبير والتأثير بمعان مؤثرة وجمالية.

علاوة على ذلك أجرى غرايسة وسعداني (2021) دراسة نوعية وصفية بعنوان: "أثر الرسوم المتحركة في اكتساب اللغة عند أطفال ما قبل التمدرس" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استفادة الأطفال من لغة الرسوم المتحركة في مرحلة ما قبل المدرسة، وكيف يمكن أن تكوّن الرسوم المتحركة ثروة لغوية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، واستخلصت الدراسة إلى أن وسائل التقنية ممثلة في الرسوم المتحركة تلعب دور مهم في مساعدة الأطفال في اكتساب اللغة العربية الفصحى، من خلال عرضها بطريقة مشوقة وشخصيات محببة للأطفال.

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الاعتماد على المنهج النوعي وكذلك في أثر الرسوم المتحركة في النمو اللغوي، بينما تختلف عنها الدراسة الحالية في كونها شملت متغيرات أكثر من دراسة غرايسة وسعداني (2021)، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فيما إذا كان الجنس دور في النمو اللغوي وكذلك فيما إذا كان هناك نوعا معينا من الرسوم المتحركة تستخدم بشكل كبير أو تعتقد المعلمات أن أثرها أكبر في النمو اللغوي لدى الأطفال.

أيضا في دراسة وصفية لطاله (2022) بعنوان: "الرسوم المتحركة والطفل"، والتي هدفت إلى معرفة

الدور الذي تقوم به الرسوم المتحركة في التأثيرات التي تنتج عنها وتؤثر على الجوانب الاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية، حيث أوضحت الدراسة أن الرسوم المتحركة لها دور كبير في غرس أفكار وسلوكيات وقيم في نفوس الأطفال، وتبقى هذه السلوكيات والأفكار جزء منهم مدى العمر.

تختلف الدراسة عن الدراسة الحالية في المنهجية المستخدمة حيث استخدمت المنهج الوصفي، في حين تستخدم الدراسة الحالية المنهج النوعي لمعرفة أثر استخدام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي ومدى الاختلافات بين الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وفقاً لعامل الجنس.

ومن الدراسات الأجنبية في هذا المحور كانت دراسة (نيرمين سنجر، 2022) والتي أجرت دراسة تحليلية بعنوان: "الرسوم الكاريكاتورية كأداة لاكتساب المفردات العرضية لمتعلمي اللغة الإنجليزية"، والتي أجريت على مجموعة من أفلام الكرتون المعروضة في مختلف القنوات وتوضيح مدى أهمية الرسوم المتحركة في تعلم اللغة الإنجليزية والأدلة على تنفيذها الفعال في الفصل الدراسي مع متعلمي اللغة الإنجليزية، وأوضحت نتائج الدراسة لأهمية تعلم اللغة باستخدام الرسوم الكاريكاتورية كوسيلة للتعلم العرضي بين الطلاب، بما في ذلك متعلمي اللغة الإنجليزية. ويوصي البحث باستخدام التعلم العرضي كأحد استراتيجيات اكتساب مفردات اللغة الثانية بين متعلمي اللغة الإنجليزية. ومع ذلك، يجب على المعلمين ربط هذه الممارسة بالتعلم المتعمد للحفاظ على المفردات في الذاكرة، كما يوصى أيضًا بأهمية استخدام الرسوم الكاريكاتورية المصحوبة بالترجمة للطلاب الذين ليس لديهم القدرات اللغوية الكافية بلغة أفلام الكرتون الثانية من أجل الاستيعاب الفعال ومساعدة متعلمي اللغة الإنجليزية في اكتسابها.

ومن الدراسات الأجنبية في أهمية استخدام الرسوم المتحركة، دراسة تجريبية قامت بها (Rebecca Risten, 2022) بعنوان: "استخدام الرسوم المتحركة كوسيلة لتعلم اللغة الإنجليزية: التركيز على المفردات ومهارات الاستماع"، حيث استخدمت "الرسوم المتحركة" عبر اليوتيوب لتنمية مهارات الاستماع للأطفال وتوسيع مفرداتهم من أجل إتقان اللغة الإنجليزية، وظفت هذه الدراسة التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي لمعرفة مدى أثرها في تعلم اللغة الإنجليزية، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الفريدة في تطوير اللغة الثانية لدى الطفل والتي لها دور في توسيع المدارك المعرفية لدى الطفل، حيث أُجريت الدراسة على 10 تلاميذ من المستوى الأول ذوي القدرات الضعيفة في اللغة الإنجليزية، مع التأكد بضرورة تقوية خلفيتهم باللغة الأولى. تم جمع البيانات على أساس درجة الاختبار القبلي والبعدي، كما تم جمع بيانات استبيان وتحليلها باستخدام الإحصاء الوصفي. وتوصلت النتائج إلى أن استخدام الرسوم المتحركة كان له أثر إيجابي على التلاميذ وزيادة اكتسابهم

للمفردات ومهارات الاستماع، وبالتالي، فمن الأهمية بمكان أن يتم دمج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهج اللغة الإنجليزية لتمكين التلاميذ ذوي الكفاءة المنخفضة من إتقان اللغة الإنجليزية.

ومن الأمثلة الأخرى على الدراسات الأجنبية أيضا دراسة تجريبية قام بها (Kokom, et al., 2023) بعنوان: "استخدام فيديو الرسوم المتحركة وأثره على استيعاب المفردات"، للتعرف على فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في فهم المفردات لدى أطفال تحفيظ القران، وتوصلت الدراسة إلى أن الرسوم المتحركة ذات أثر كبير في الحصيلة اللغوية لدى الأطفال سواء في الاختبار البعدي أو التتبعي، تختلف الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في المنهجية وكذلك المتغيرات.

ثانياً: الدراسات التي تناولت النمو اللغوي:

من خلال البحث والاطلاع لا يوجد دراسات نوعية كافية في هذا الموضوع، لذا سوف نوضع بعض الدراسات التي تطرقت إلى الموضوع بطريقة غير مباشره وذلك من خلال البداية بالأقدم كما يلي:

أجرى محفوظ (2013) دراسة تجريبية بعنوان: "فعالية برنامج إرشادي في تحسين النمو اللغوي لدي الأطفال ضعاف السمع برنامج للأطفال والوالدين"، حيث هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال ضعاف السمع، حيث تكونت العينة من (12) طفلاً من الأطفال ضعاف السمع طفلاً برياض الأطفال بمدينة الغردقة حيث توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي ساعد الأطفال في تحسن النمو اللغوي (لغة تعبيرية، لغة استقباليه) لدى الأطفال عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وقد كان هذا التحسن أكثر في نمو اللغة التعبيرية.

تختلف الدراسة عن الدراسة الحالية من حيث الهدف والعينة المستهدفة وكذلك المنهجية، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي لدى الأطفال، وشملت العينة على المعلمات واستخدمت المنهج النوعي.

وفي دراسة وصفية لقدوري (2021) بعنوان: "النمو اللغوي لدى الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال، والتي هدفت لمعرفة مستوى النمو اللغوي للأطفال في رياض الأطفال لقياس فيما إذا كان هناك فروق بينهم في النمو اللغوي وفقا لمتغير الجنس، كذلك قامت هذه الدراسة بالتحقق فيما إذا كان هناك اختلاف في النمو اللغوي بين الأطفال غير الملتحقين بمدارس رياض الأطفال وأقرانهم الملتحقين بمدارس رياض الأطفال، حيث وجدت الدراسة أن الأطفال الإناث لديهم نمو لغوي أفضل من الذكور، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق في القدرات اللغوية بين الأطفال الملتحقين برياض الأطفال مقارنة بغير الملتحقين بها، وكانت النتيجة لصالح الأطفال الملتحقين برياض الأطفال.

تتفق الدارسة مع الدارسة الحالية من حيث إن

الدراسة الحالية تهتم بمستوى النمو اللغوي لدى الأطفال بناء على متغير الجنس، وتختلف في المنهجية.

وقد أجرى محمود وآخرون (2021) دراسة وصفية بعنوان: "أثر الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للطفل" بهدف التعرف على فعالية الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للأطفال، حيث كانت عينه البحث مكونة من (100) طفل وطفله وأعمارهم ما بين (2-8) سنوات، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين مشاهدات الطفل للرسوم المتحركة ونمو اللغوي والقدرة اللفظية لدى الأطفال، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين القدرات اللفظية لدى الأطفال باختلاف الجنس لصالح الذكور.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية بالاهتمام بمتغير الجنس ومدى الاختلاف في النمو اللغوي بين الجنسين إلا أنها لم تهتم بأثر الرسوم المتحركة في النمو اللغوي، وتختلف في المنهجية، بالإضافة إلى احتوائها على فئات عمرية متعددة، حيث إنها اشتملت على (مرحلة الطفولة المبكرة بالإضافة إلى التلاميذ في المرحلة الابتدائية)، مما قد يؤدي إلى تفاوت في النتائج، وربما تعتبر من عيوب هذه الدراسة، حيث إنه من الأفضل للباحثين بحصر العينة على فئة عمرية واحدة تتشابه في الخصائص وبالتالي يحصل الباحث على معلومات دقيقة، أما الدراسة الحالية فتهتم بعينة المعلمات والذين يعملون مع فئة عمرية تتمثل في مرحلة الطفولة المبكرة.

و قد قام أيضا حسانين وآخرون (2023) بإجراء دراسة مع ذوي الإعاقة بعنوان: "النمو اللغوي وعلاقته بالديموغرافية لدى الأطفال التوحديين"، حيث تم توضيح العلاقة بين النمو اللغوي لدى الطفل ذو التوحد والعوامل الديموغرافية المحيطة به في المجتمع بشكل عام وفي محيط أسرته بشكل خاص، حيث وجدت الدراسة أن هناك علاقة بين المتغير الديموغرافي والنمو اللغوي لدى الأطفال ذوي التوحد، بالإضافة إلى وجود علاقة بين العوامل البيئية والثقافية والنمو اللغوي لدى الأطفال ذوي التوحد؛ الأمر الذي كان مهماً في تكوين شخصية الأطفال ذوي التوحد وكذلك الحصيلة اللغوية وطريقة التواصل مع المحيط الاجتماعي سواء أفراد الأسرة أو الأقران والأقارب والمعلمين في المدرسة.

اختلفت الدراسة عن الدراسة الحالية في المنهجية المستخدمة، حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي، كما تختلف عن الدراسة الحالية في العينة حيث إنها تهتم بالأطفال من ذوي التربية الخاصة (التوحديين). ويمكن القول، أن هذه المرحلة قد تكتشف المعلمة أن هناك من الأطفال ممن يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة، حيث أشارت الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمكن تشخيصهم في مرحلة الطفولة المبكرة وهي المرحلة التي لا يحتاج الأطفال لتعلم القراءة والكتابة بشكل مكثف كما في المرحلة الابتدائية.

و كما في دراسة حسن وآخرون (2023) بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على مبادئ واستراتيجيات التدخلات السلوكية الطبيعية والنمائية في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد"، والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على مبادئ واستراتيجيات التدخلات السلوكية الطبيعية والنمائية في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، تكونت العينة من (4) أطفال ذوي طيف التوحد، (3) من الذكور و(1) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى إيضاح فعالية الاستراتيجيات السلوكية الطبيعية والنمائية المستخدمة في البرنامج في تطور النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد.

اختلفت الدراسة عن الدراسة الحالية في المنهجية حيث إنها استخدمت المنهج الوصفي الكمي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج النوعي.

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

1- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بشكل عام:

تعدّ الرسوم المتحركة من المواضيع المهمة المرتبطة بحياة الطفل لأنها ترتبط بشكل أساسي بالتّربية والتنشئة الاجتماعية، ويمكن استخدامها أيضا كوسيلة للتعلّم والتثقيف والترفيه أيضاً في ظل التقدم التكنولوجي الذي يحثنا على الاستفادة من التقنية ودمجها في المجالات التعليمية بقدر الإمكان، وفي حياة الطفل على وجه الخصوص، حيث إن الأطفال معظم أوقاتهم في مشاهدة برامجهم المفضّلة وأبرزها الرسوم المتحركة على شاشات الهواتف الذكية سواء عبر البرامج كالنت فلكيس أو على اليوتيوب. ومن المعروف أن أفلام الكرتون والرسوم المتحركة؛ لها تأثير كبير في بناء شخصية الطفل، وكذلك في جودة لغته والحفاظ على ثقافته وتنمية مهاراته المعرفية بشكل عام. أضف إلى ذلك فإن الأدب بحاجة إلى مزيد من الدراسات النوعية التي تدرس عن قرب مدى استخدام المعلمات للرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة. وأيضا توضيح دور استخدام المعلمات للرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة. بالإضافة إلى الاختلافات بين النمو اللغوي وفقاً لمتغير الجنس. والتركيز على الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف دمج الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية. وطرح المقترحات التي تراها المعلمات في توظيف الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية بشكل فعال.

2- الاختلاف من حيث المنهجية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن هناك عدد كبير من الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الأثر السلبي للرسوم المتحركة على التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه النقطة تؤكد إلى الحاجة إلى دراسة تدرس الحاجة والدور الإيجابي الذي تلعبه الرسوم المتحركة في تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ في

مرحلة الطفولة المبكرة.

يمكن القول أن الدراسة الحالية اختلفت مع جميع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، حيث قامت الدراسات باتباع المنهج الوصفي مثل طاله (2022)، ومحمود (2023) وغيرها، عدا دراسة غرايسة وسعداني (2021) والتي اتبعت المنهج النوعي. وكذلك تطرقت إلى الجانب السلبي من الرسوم المتحركة بدون التطرق إلى الجوانب الإيجابية التي من خلالها يمكن للمعلمة الاستفادة من الرسوم المتحركة في تعليم الأطفال بشكل غير تقليدي.

3- من حيث الأدوات:

وظفت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي والذي غالباً ما يستخدم الاستبانات، على سبيل المثال محمود (2023)، في حين أن الدراسة الحالية قامت باستخدام المقابلة والملاحظة، بعد عرض عباراتها على محكمين للتأكد من الصدق وأنها تقيس ما أعدت من اجله، كما اعتمدت الدراسة الحالية على تحليل المحتوى ونوع الرسوم المتحركة التي توظفها المعلمات أثناء الدروس.

4- من حيث المتغيرات:

بالإضافة إلى أن هناك دراسات قامت بالحديث عن أثر الفضائيات بشكل عام في النمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أن الدراسة الحالية ركزت وبشكل مباشر على أثر أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (مثل سعداني، 2021).

قامت الدراسات السابقة بدراسة أثر الرسوم المتحركة على متغيرات مختلفة عن المتغير التابع في الدراسة الحالية، حيث إن المتغير المستقل في الدراسة الحالية هو أثر أفلام الرسوم المتحركة، أما المتغير التابع فهو النمو اللغوي والذي بدوره يكون له الأثر الأكبر في تعلم القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة. على سبيل المثال قامت دراسة العمر (2020) ونوشى (2020) بدراسة الأثر الذي تتركه الرسوم المتحركة في تعلم بعض السلوكيات لدى الأطفال. وقد تطرقت البحوث السابقة على هذا الأثر سواء إيجابي أو سلبي.

5- الاختلاف من حيث الهدف:

هدفت الدراسة الحالية إلى مدى معرفة المعلمات بأثر أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي للأطفال في أحدى مدارس رياض الأطفال في منطقة نجران. هناك عدد من الدراسات الأجنبية التي اهتمت بتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (سنجر، 2022)، في حين أن الدراسة الحالية تهتم باللغة العربية والفصحى على وجه التحديد نظرا لأهميتها ولما لها من ارتباط كلي بتعلم القراءة والكتابة ومهارات التحدث والاستماع.

إجراءات ومنهجية الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج النوعي: وهو يعتبر البحث النوعية من الأبحاث العلمية التي تهتم بدراسة السلوك والمواقف التربوية والإنسانية بشكل عام بما في ذلك اللغات والثقافات، يتم جمع البيانات في هذا النوع من

الأبحاث على المقابلات والملاحظات ويتم تحليل النتائج بشكل لغوية وتبتعد عن التحليل الرقمي للنتائج. حيث تم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة. وكذلك إجراء تحليل المحتوى التي استخدمته المعلمة وترميز البيانات التي تم جمعها من خلال الملاحظة والمقابلة، حيث كان الهدف الأساسي من جمع البيانات وتحليلها الإجابة على أسئلة البحث المذكورة.

وتم اتباع الفكر البنائي الاجتماعي لمعرفة التفاعل بين المعلمة والتلاميذ عند استخدام الرسوم المتحركة، وهذا من الفكر من المبادئ المستخدمة في البحوث النوعية، والذي يثمن دور التفاعل الطبيعي بين الفرد وأقرانه.

مجتمع الدراسة: معلمات رياض الأطفال والطفولة المبكرة في مدينة نجران، حيث يبلغ عدد المعلمات 6 معلمات في المدرسة التي تُجري فيها الدراسة.

عينة الدراسة: معلمات الروضة السادسة في منطقة نجران، بعدد (5) معلمات (المعلمة الأولى خبرتها 7 سنوات، والمعلمة الثانية 8 سنة والثالثة 7 سنوات والرابعة 8 سنوات، والخامسة 8 سنوات) وقد كان الاختيار للمعلمات بناء على توصية مديرة المدرسة.

أدوات الدراسة:

بطاقة الملاحظات:

تم إعداد بطاقة الملاحظات من قبل الباحثة من خلال إعداد أسئلة يتم الإجابة عليها وفق عدد من الزيارات (خمس زيارات لكل معلمة) بواقع 25 زيارة لكل معلمة خلال تدريسها للأطفال، وقد تم اختيار الأوقات من قبل المعلمات بما يناسبهم. هدفت بطاقة الملاحظات إلى التعرف على مدى معرفة المعلمات بأثر أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي للأطفال.

مقابلات (مقننة وغير مقننة):

تم إعداد نوعين من الأسئلة بما يتناسب مع نوعية المقابلة:

- المقابلة المقننة (المقيدة): حيث تميزت بأسئلة وأهداف محددة إضافة إلى الأشخاص والمكان والزمان المحدد.

- المقابلة غير المقننة (المفتوحة): تميزت بأسئلة مرنة والتي أعطت للمعلمات التحدث دون قيود عن الجزئيات وكذلك الوقت المحدد للإجابة.

كما كانت هناك أسئلة تتبعيه Follow-up questions في حين الحاجة لمعرفة المزيد من المعلومات عن نقطة معينة أو تساؤلات عند استجابة المعلمات.

الصدق والثبات (الموثوقية Trustworthiness):

المصداقية: تم عرض أدوات الدراسة على عدد (8) من الأكاديميين والمختصين في الطفولة المبكرة والمناهج وطرائق التدريس والتقويم ممن يحملون درجة دكتوراه وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الصياغة العلمية واللغوية لبنود أدوات الدراسة ومؤشراتها ومدي مناسبتها لما أعدت له، حيث تم اعتماد ما اجمع علية (70٪) من المحكمين.

الثبات: في هذا الدراسة، تم إجراء ما يمسى Triangulation من خلال استخدام أكثر من طريقة من طرق جمع البيانات حيث تم استخدام: الملاحظة والمقابلة، وتحليل المحتوى، وبالتالي يمكن التحقق من البيانات التي تم جمعها من خلال مطابقتها واستبعاد جميع البيانات التي تتناقض مع البيانات الأخرى. حيث لا بد من أن تكون الإجابات ثابتة باختلاف الأداة سواء كانت الملاحظة أو المقابلة. وفيما يلي تستعرض الدراسة طرق جمع البيانات وأدوات الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة.

تحليل النتائج:

- تحليل محتوى الرسوم المتحركة التي استخدمتها المعلمات.

- تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال الملاحظات والمقابلات مع المعلمات.

حيث تم ترميز البيانات التي جمعتها خلال فترة الدارسة، كما تم استخدام مبدأ الفلسفة البنائية الاجتماعية، والتي ساعدت على الإجابة على تساؤلات البحث وخصوصاً معرفة التفاعل الذي يحدث في الأوضاع الطبيعية خلال استخدام المعلمة للرسوم المتحركة، وكذلك فهم الظروف التي تحدث خلال الملاحظة الأمر الذي ساعد في الإجابة على التساؤلات الأربعة، وهي على النحو التالي:

أولاً: ما مدى معرفة المعلمات بفاعلية استخدام أفلام الرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة؟ ثانياً: هل هناك اختلاف بين الذكور والإناث في النمو اللغوي عند استخدام أفلام الرسوم المتحركة؟ ثالثاً: ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف دمج أفلام الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية؟ رابعاً: ما هي المقترحات التي تراها المعلمات في توظيف الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية بشكل فعال؟

أولاً: التعرف على أراء المعلمات بأثر استخدام أفلام الرسوم المتحركة في تطور البنية اللغوية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة.

تباينت استجابات المعلمات على أسئلة المقابلة، وكذلك من خلال الملاحظات المباشرة التي أُجريت للمعلمات داخل الغرف الدراسية، حيث إن حيث اتضح من خلال الملاحظات والمقابلات التي أُجريت أن لدى المعلمات معرفة بأنواع مختلفة من الرسوم المتحركة والتي بدورها تُسهم في زيادة الحصيلة اللغوية وتطورها لدى التلاميذ في مرحة الطفولة المبكرة. في هذه الفقرة سنقوم بتحليل البيانات لكل معلمة للإجابة على هذا التساؤل، وذلك بالاعتماد على نوع محتوى الرسوم المتحركة الذي وظفته المعلمة مع التلاميذ حيث تم ترميز الأنواع بناء على ما تم توزيعه في الدارسات السابقة (توعوية، تعليمية، وترفيهية، وقصصية)، حيث اختلفت أنواع الرسوم المُستخدم المعلمات بناء على المحتوى المقدم للتلاميذ. كما اعتمدت الدراسة الحالية على المبدأ البنائي الاجتماعي في فهم تفاعل التلاميذ عندما تُفعل كل معلمة الرسوم

المتحركة مع التلاميذ، حيث أوضحت النتائج تباين الاستجابات التي وضحتها المعلمات بناء على الإمكانيات المتاحة وكذلك طبيعة ونوع المادة والموضوع الذي تقوم المعلمة بتدريسه، ونظراً للاختلاف والتباين بين استجابات المعلمات، سوف يتم توضيح استجابات كل معلمة على حدة، فمن خلال استجابات المعلمات وكذلك الملاحظات المباشرة التي أُجريت، اتضح أن المعلمة الأولى استخدمت ثلاث أنواع من الرسوم المتحركة، وهي أفلام الرسوم المتحركة التوعوية، والتعليمية، والترفيهية، واختلفت باختلاف الاحتياجات التعليمية وكذلك الإمكانات المتاحة، وكما استخدمت المعلمة الثانية أفلام الرسوم التعليمية، والقصصية وبالإضافة إلى مزيج بين التعليمية والقصصية في آن معاً لتنمية النمو اللغوي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، في حين أن المعلمة الثالثة أربعة أنواع من أفلام الرسوم المتحركة وتتمثل في أفلام الرسوم المتحركة القصصية،و التعليمية، والترفيهية، والتوعوية، وقد استخدمت المعلمة الرابعة نوعاً واحداً من أنواع الرسوم المتحركة وهو أفلام الرسوم المتحركة التعليمية، في حين قامت المعلمة الخامسة باستخدام نوعين من أنواع أفلام الرسوم المتحركة وهما أفلام الرسوم المتحركة التعليمية والترفيهية. أوضحت النتائج أن التفاوت في الاستخدام تمثل في توجه المعلمة والإمكانيات التقنية ونوع المادة التعليمية التي تقدمها التعليمية للأطفال من أجل تنمية البنية اللغوية للأطفال في مرحلة الطفولة والمبكرة.

وقبل التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات عند استخدام الرسوم المتحركة مع التلاميذ في فصول الطفولة المبكرة، سوف يتم استعراض معلومات شاملة عن استخدام كل معلمة لأفلام الرسوم المتحركة وأنواعها لتقديم فهم عميق لاستخدام المعلمات والمبررات لاستخدام كل نوع من أفلام الرسوم المتحركة كما يلي:

المعلمة الأولى:

من خلال الملاحظات وأسئلة المقابلة اتضح أن المعلمة الأولى لديها معرفة بأنواع متعددة من أفلام الرسوم المتحركة والتي تراها ذات دور بارز في النمو اللغوي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث استخدمت المعلمة الأولى: أفلام الرسوم المتحركة التوعوية، التعليمية، والترفيهية.

1- أفلام الرسوم المتحركة التوعوية.

استخدمت المعلمة هذه الرسوم أثناء تدريسها الأطفال لموضوع عن كيفية المحافظة على سلامتنا بشكل عام، حيث قامت المعلمة بعرض فلما متحركاً توعوياً للأطفال بالمحافظة على سلامتهم من الوقوع في المخاطر من أبرزها الأمراض المعدية وكيفية المحافظة على النظافة الشخصية وكذلك التأكد من نظافة الأكل والملبس. ومن خلال الملاحظة أوضحت المعلمة بشكل ملفت ومرح للأطفال بأهمية النظافة والتي يحث عليها الدين الحنيف. وقد كانت الفترة التدريسية مشوقة حيث لوحظ تفاعل الأطفال بشكل كبير مع المعلمة، واتضح أن الفائدة اللغوية

كانت كبيرة، حيث اكتسب الأطفال بعض المفردات اللغوية البسيطة والمتعلقة بالمحافظة على السلامة، وكذلك تعلم بعض العادات السليمة، كتفريش الأسنان وغسل يدين قبل تناول الطعام، وقد كانت الفائدة اللغوية بالدرجة الأولى، وفي المقابلة اتضح أن المعلمة تختار أفلام الرسوم المتحركة بحسب أهميتها وملائمتها للدرس وكذلك حسب توفرها للأطفال.

2- أفلام الرسوم المتحركة التعليمية:

حيث استخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة عند تدريسها موضوعاً عن كيفية استخدام الإسعافات الأولية ومتى نحتاجها، حيث عرضت المعلمة فلم كرتوني تعليمي والغرض منه توعية التلاميذ بأهمية الإسعافات الأولية وضرورة تواجدها في كل منزل، وكذلك طريقة استخدام مكونات الإسعافات الأولية وتوقيت استخدامها وكذلك المكان الملائم الذي يجب أن تكون فيه في المنزل. استخدمت المعلمة هذا النوع مرات عديدة في الفترات (الحصص)، وتفاعل التلاميذ مع المعلمة حيث كان العرض بأسلوب شيق ومحبب للأطفال، وكانت هناك استفادة لغوية حيث تعلم الأطفال أسماء أدوات حقيبة الإسعافات الأولية ومتى يتم استخدامها.

ومن الأمثلة على أفلام الرسوم التعليمية التي استخدمتها المعلمة الأولى، فلماً كرتونيا يستعرض مفهوم أجزاء جسم الإنسان بشكل عام وبالأخص مفهوم الأيدي. وكانت هناك استفادة لغوية، حيث تعلم الأطفال المفردات المتعلقة بمفهوم الأيدي (أسماء الأصابع: الخنصر، البنصر، الوسطى، السبابة، والإبهام).

ومثال آخر على أفلام الرسوم التعلمية، هو تدريس حرف الراء. حيث كان الغرض من هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة تزويد التلاميذ بمعرفة نطق الحرف وكذلك كتابته. ومن خلال الملاحظة اتضح أن التلاميذ متفاعلين بشكل كبير

3- أفلام الرسوم المتحركة الترفيهية:

في أحد دروس اللغة وأثناء تعليم حرف الدال، استخدمت المعلمة هذا النوع لتهيئة أذهان التلاميذ قبل الدخول في شرح الدرس وكان ذلك لمرة واحدة في تلك الفترة، واتضح من خلال الملاحظة تفاعل التلاميذ بشكل لافت وكانت الاستفادة كبيرة في تهيئة التلاميذ وتجهيزهم لتعلم حرف الدال، وكانت الاستفادة لغوية بالدرجة الأولى. حيث قام التلاميذ بترديد حرف الدال مع المعلمة الأولى.

المعلمة الثانية:

اختلف استخدام المعلمة الثانية عن سابقتها، حيث استخدمت المعلمة ثلاثة أنواع من أفلام الرسوم المتحركة، وبالإضافة إلى اختلاف أنواع الرسوم التي استخدمتها هذه المعلمة. حيث استخدمت المعلمة أفلام الرسوم المتحركة التعليمية وأفلام الرسوم المتحركة القصصية والتي ميزتها عن باقي المعلمات وكذلك قامت المعلمة بالمزج بين النوعين التعليمي والقصصي.

1- أفلام الرسوم المتحركة التعلمية:

استخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم أثناء تدريسها الوطن بين الماضي والحاضر، حيث كان الهدف من استخدامه تعليم التلميذ الفروق بين الماضي والحاضر، سواء لغويا أو منطقياً، حيث استخدمت المعلمة هذا النوع لمرة واحدة والذي شهد تفاعلا كبيرا من التلاميذ، وحيث تعلم الأطفال الفروق بين الحاضر والماضي لغويا من خلال معرفة عبارات تُستخدم للدلالة على الماضي البسيط وكذلك المضارع البسيط، وأضحت المعلمة في المقابلة أن هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة هو الأكثر انتشارا والأهم في هذه المرحلة العمرية خصوصا في تنمية الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ في هذه المرحلة العمرية.

وكما استخدمت المعلمة الثانية هذا النوع من أفلام الرسوم في درس يحث على تقبل الآخرين، والذي يهدف إلى أن يتقبل التلميذ اختلاف أصحابه عنه سواء شكليا أو الصفات الشخصية لديهم. حيث وظفت المعلمة هذا النوع في تنمية القدرة اللغوية من خلال حوار المعلمة مع التلاميذ بشان الصفات المختلفة والتي يختلف فيها كل تلميذ عن زميله كذلك الصفات التي تميز كل تلميذ عن الآخر.

واستخدمت أيضا المعلمة النوع التعليمي من أفلام الرسوم المتحركة في موضوع اختص بتعليم أنواع المهن. حيث كان الغرض من هذا الفلم تعليم التلميذ مفهوم المهن وفوائدها ومسمياتها والملابس التي يرتديها كل فرد في مهنته، وكان التفاعل في قمة الحماس بين التلاميذ، حيث شهدت الفترة تعلم التلاميذ المصطلحات اللغوية ومسميات كل مهنة وفائدتها وكذلك الاستفادة المعرفية وتحفيز التلاميذ على التفكير بالمستقبل والمهن التي يتمناها كل تلميذ.

2- أفلام الرسوم المتحركة القصصية:

استخدمت المعلمة هذا النوع في تدريس احد مواضيع الرياضيات، أثناء تدريس الرقم (2)، حيث كان الغرض من استخدام هذا النوع إيصال مدلول الرقم (2) للتلاميذ بشكل محبب وغير تقليدي، حيث أوضحت المعلمة في المقابلة أن مادة الرياضيات من المواد الواجب على كل معلم ومعلمة استخدام أساليب غير تقليديه وبالأخص أفلام الرسوم المتحركة والتي بدورها تجعل التلميذ لا يشعر بالملل وكذلك تربط الفكرة بالحياة اليومية للتلميذ. ويتضح ذلك في تفاعل التلاميذ أثناء شرح المعلمة للرقم (2)، حيث كانت الفترة مفعمة بالنشاط والتفاعل والحيوية من التلاميذ وكانت الفائدة بشكل كبير لغوية في طريقة نطق الرقم (2) وكتابية في كيفية كتابة الرقم (2) بشكل صحيح وكذلك حسياً في قدرتهم على تكوين الرقم (2) من خلال توظيف الحواس المتعددة في معرفة الرقم (2).

3- مزيج بين أفلام الرسوم المتحركة التعليمية وأفلام الرسوم المتحركة القصصية:

فقد استخدمت المعلمة مزيجا من الفلم التعليمي والقصصي لمساعدة التلاميذ على معرفة مدن المملكة، وكان الهدف الأساسي هو إكساب التلاميذ خبرة معرفية ولغوية وثقافية عن مدن المملكة العربية السعودية، وكان تفاعل

التلاميذ كبيرا جدا، فقد استفاد التلاميذ لغويا من خلال معرفتهم أسماء مدن المملكة وكذلك الفائدة الثقافية من خلال معرفة العادات والتقاليد لبعض المدن وكذلك طريقة الأكل واللبس لبعض من هذه المدن.

المعلمة الثالثة:

استخدمت المعلمة الثالثة أربع أنواع من أفلام الرسوم المتحركة، هي أفلام الرسوم المتحركة (القصصية، التعليمية، التوعوية، الترفيهية)، على النحو التالي.

1- أفلام الرسوم المتحركة القصصية:

وظفت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة أثناء تدريسها قصة عن الوطن، وكان الهدف من هذا النوع تزويد التلاميذ بمعرفة ثروات الوطن وأهمية المحافظة عليها، وكان التفاعل بين التلاميذ والمعلمة ممتازا، والتي أدت الى استفادة التلاميذ الاستفادة اللغوية، حيث استطاع التلاميذ ذكر بعض محاصيل وثروات الوطن الزراعية.

واستخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة أيضا في تدريس التلاميذ موضوعا عن قصة الشرطي الصغير، حيث كان الغرض من هذا الفلم الكرتوني تعلم مهام الشرطي وكذلك زود التلاميذ بالوعي عن أهمية رجل الأمن، بالإضافة إلى تفكير الأطفال بشأن اختيار المهنة المناسبة لهم. واستفاد التلاميذ لغويا والذي تجلى من معرفتهم إلى معرفة المصطلحات المتعلقة بأدوار الشرطي والعبارات التي يرددها رجال الأمن أثناء حديثهم مع المواطنين.

2- أفلام الرسوم المتحركة التعليمية:

كان الموضوع الذي وظفت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة يتحدث عن ضبط النفس، والذي يهدف إلى تزويد التلاميذ بطرق وأساليب تساعدهم على ضبط النفس والقدرة على التعبير عن مشاعرهم، كان التفاعل مدهشاً حيث تعلم الأطفال لغويا عبارات تتعلق بالتعبير عن المشاعر والانفعالات.

3- أفلام الرسوم المتحركة التوعوية:

أثناء تدريس المعلمة موضوعا عن الاهتمام بالأسنان، استخدمت المعلمة هذا النوع لتعليم التلاميذ أهمية المحافظة على الأسنان وكذلك معرفة الأدوات التي يستخدمها طبيب الأسنان، حيث تفاعل الأطفال بشكل متميز، وكانت الاستفادة لغوية لمعرفة المصطلحات الخاصة بأدوات تنظيف الأسنان وطريقة استخدامها.

4- أفلام الرسوم المتحركة الترفيهية:

استخدمت المعلمة هذا النوع في تدريس تلاميذها حرف الثاء، حيث عرضت المعلمة فلما وهو عبارة عن أنشودة لحرف الثاء حيث يقوم حرف الثاء بإلقاء أنشودة عن الحرف.

وتعلم التلاميذ لغويا من خلال معرفتهم لمصطلحات تبدأ بحرف الثاء بما في ذلك الأسماء، وكذلك كانت الفائدة كتابية حيث تعلم التلاميذ طريقة كتابة هذا الحرف.

المعلمة الرابعة:

اختلفت المعلمة الرابعة عن باقي المعلمات في تركيزها

على نوع واحد من أنواع افلام الرسوم المتحركة وهو النوع التعليمي.

أفلام الرسوم المتحركة التعليمية:

حيث كان الموضوع عن (ما هي أسمائنا؟)، والغرض من هذا الموضوع توعية التلاميذ بان لكل تلميذ اسم خاص وأن الله ميز كل إنسان بصفة تختلف عن الآخر ومن أهمها الأسماء حيث يكون الاسم دلالة على صاحبة، وأوضح الفلم أهمية مناداة التلاميذ بأسمائهم الحقيقية واحترام الآخر وعدم التنمر على الآخرين بمناداتهم بأسماء لا يحبونها وكان التفاعل جيدا، وكانت الاستفادة لغوية بالمقام الأول، حيث وفرت المعلمة جوا تفاعليا وحواريا بين التلاميذ.

واستخدمت المعلمة هذا النوع أيضا أثناء تدريسها لمفهوم الصاحب، والغرض هو المعرفة اللغوية لمعنى الصاحب والصديق، واتضح التفاعل بين التلاميذ عند استخدام المعلمة للفلم وكانت الفائدة اللغوية أيضا تتجلى في ذكر التلاميذ صفات الصاحب الصالح والصاحب غير الصالح.

بالإضافة إلى ذلك استخدمت المعلمة الرابعة هذا النوع أثناء شرحها لموضوع يتحدث عن (كيف تختلف أشكالنا؟) والهدف من هذا الموضوع هو توعية التلاميذ باختلافنا عن الآخرين وأن هذا الاختلاف يكون شيء إيجابي حيث يتميز كل شيء عن الآخر، واظهر مشاهدة التلاميذ هذا النوع تفاعلا متميزا من خلال المعرفة اللغوية للمصطلحات التي تتعلق بالفرق والتشابه بين الشخصيات، أيضا وظفت المعلمة الرابعة هذا النوع من الرسوم المتحركة التعليمية أثناء تعليمها (ما هو شعورك الآن؟) وهو موضوع يتحدث عن المشاعر ويهدف إلى تزويد التلاميذ لغويا بمصطلحات تتعلق بالمشاعر مثل الحزن، السعادة، الغضب وغيرها، وكانت الفائدة اللغوية متميزة في معرفتهم ووعيهم للمعنى المجرد لكلمة مشاعر.

كما استخدمت المعلمة الرابعة أفلام الرسوم المتحركة التعليمية لتدريس حرف الألف، وكان الغرض هو الفائدة اللغوية حيث استخدام هذا النوع من الرسوم المتحركة لتعليم التلميذ نطق هذا الحرف وكذلك معرفة كلمات تبدأ بحرف الألف.

المعلمة الخامسة:

تميزت المعلمة الخامسة عن زميلاتها الأخريات باستخدامها نوعين من أفلام الرسوم المتحركة وهي على النحو التالي: أفلام الرسوم المتحركة التعليمية، وكذلك أفلام الرسوم المتحركة الترفيهية.

1- أفلام الرسوم المتحركة التعليمية:

أثناء تدريس المعلمة الخامسة لموضوع الوضوء، استخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة لشرح كيفية الوضوء للتلاميذ والخطوات اللازم اتباعها أثناء الوضوء وكذلك أهمية التأكد من القيام بالوضوء بشكل صحيح دون نسيان أي عضو من أعضاء الجسم، وتفاعل التلاميذ بشكل متميز حيث كانت الاستفادة

كبيرة، وتبين ذلك من خلال استفادتهم اللغوية ويتجلى ذلك في تكرار التلاميذ خطوات الوضوء لغويا واكتسابهم المفردات اللغوية الخاصة بالوضوء مثل المضمضة والاستنشاق وغيرها، بالإضافة الاستفادة الثقافية والوعي بأهمية النظافة.

كما استخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم لتعليم التلاميذ الرقم (10)، حيث كان الغرض معرفة الرقم (10) لغويا وكتابياً، وأبدى التلاميذ تفاعلا كبيرا أثناء الشرح وعرض المعلمة الخامسة للدرس، وكانت الاستفادة لغوية ويتضح ذلك من خلال قدرة التلاميذ على العد من (1 إلى 10) وكذلك كتابيا في كيفية كتابة الرقم.

بالإضافة إلى ذلك، استخدمت المعلمة هذا أفلام الرسوم المتحركة التعليمية أثناء شرحها لدرس عن (وزارات المملكة)، حيث هدف هذا الدرس لمعرفة أسماء الوزارات ومهام كل وزارة، وكانت التفاعل بسيط بسبب أن الموضوع كان معقد بالنسبة لأعمار التلاميذ، وأوضحت المعلمة تلك المشكلة أثناء المقابلة، ومع ذلك كان للرسوم دور كبير في معرفة التلاميذ لأسماء الوزارات.

وأخيراً استخدمت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة أثناء تدريسها لموضوع عن العملة والشعار، وكان الهدف من ذلك تزويد التلاميذ بمعنى العملة وأنواعها وأشكالها، وكذلك المعنى الذي يحمله شعار مملكتنا على هذه العملة.

وتفاعل التلاميذ بشكل كبير أثناء هذا الدرس وأوضحت المعلمة في المقابلة أن استخدامها لأفلام الرسوم المتحركة التعليمية لعب دور بارز في زيادة الحصيلة اللغوية ومعرفة المصطلحات المتعلقة بالعملة مثل الشعار ونوع العملة.

2- أفلام الرسوم المتحركة الترفيهية:

وظفت المعلمة هذا النوع من أفلام الرسوم المتحركة أثناء عرضها لموضوع يتحدث عن الأمانة، لتزويد التلاميذ بمعنى الأمانة وأهميتها، وكان التفاعل كبيرا وأوضحت المعلمة أهمية استخدام الرسوم الترفيهية والتي تبعث النشاط والحيوية وتمنع الملل والروتين، واتضح ذلك من الاستفادة اللغوية لتعريف معنى الأمانة وإعطاء أمثلة عليها، وإعطاء قصص حوارية عن الأمانة.

ثانياً: آراء المعلمات حول اختلاف الذكور والإناث في النمو اللغوي عند استخدام أفلام الرسوم المتحركة.

أوضح المعلمات في المقابلة (المعلمة الأولى، والثانية، الرابعة، والخامسة) أنه لا يوجد أي فروق بين التلاميذ الذكور والإناث في النمو اللغوي عند استخدام الرسوم المتحركة، في حين أوضحت المعلمة الثالثة أن الإناث يتفوقن على الذكور في النمو اللغوي وبالأخص مع استخدام الرسوم المتحركة، حيث كان تفاعل الإناث من وجهة نظر المعلمة الثالثة أكثر من تفاعل الذكور. وأوضحت المعلمة الثانية أن الاختلاف يكون على حسب اهتمام التلميذ بغض النظر عن الجنس، على سبيل المثال: قد يهتم الذكور بما يتعلق بكرة القدم والرسوم المتحركة التي

تحتوي كرة القدم والألعاب الأخرى، في حين أن الإناث يهتمون بالأزياء والملابس وغيرها. وأيضا قد يختلف الذكور فيما بينهم، فهناك من الذكور من لا يفضل كرة القدم بل يفضل رسوما متحركة الوثائقية. أوضحت المعلمة الأولى أيضا أن هناك عوامل أخرى تلعب دورا أكبر من عامل الجنس، على سبيل المثال تفاعل الوالدين مع الطفل وكذلك استعداد الطفل صحيا وبيئة المنزل ومدى قدرة تفاعل الطفل مع أخواته ومع المجتمع المحيط معه.

ثالثاً: الصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف دمج الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية.

أثناء المقابلة مع المعلمات، أوضح كلا من المعلمة الأولى، الثالثة، الرابعة، والخامسة أن الحاجة لتواجد شاشات العرض والمكبرات الصوتية الملائمة من الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدام أفلام الرسوم المتحركة، وأوضحت المعلمة الثانية أن عدم وجود أفلام الرسوم المتحركة التي تتناسب مع ثقافتنا وتعاليمنا الإسلامية تعد من الصعوبات التي تواجههم، حيث إن اغلب الرسوم المتحركة تحتاج إلى تعديل بما يتلاءم مع تعالمنا الإسلامية وثقافتنا وعاداتنا تقاليدنا الأصيلة.

و نجد أن المعلمة الثالثة توضح أنه من الصعوبة توفير محتوى يتلاءم تماما مع الموضوع المراد شرحه للأطفال والذي يستلزم نقله بصورة صحيحة، وكذلك عدم توافر خدمات الانترنت في الروضة ومما يجبر المعلمة على توفير هذه الخدمة من حسابها الشخصي، وأضافت المعلمة إلى إنها واجهت مشاكل تتعلق بجودة الصور والصوت لبعض الرسوم المتحركة، وتضيف المعلمة الرابعة إلى أن القيود الاجتماعية قد تكون عائق لاختيار الرسوم المتحركة كأداة تعليمية، حيث ترى المعلمة من الأهمية إلى أخذ الموافقة من الآباء أو أولياء الأمور لعرض أفلام كرتونية، ومن الصعوبات التي تراها المعلمة الرابعة هو اختلاف قدرات الأطفال والخلفية المعرفية لكل تلميذ والاهتمامات الخاصة بهم.

وعند إجراء الملاحظة المباشرة، تبينت عدة صعوبات، حيث إن مدة انتباه التلاميذ وتركيزهم تكون في البداية، حيث إنها تختلف بحسب العمر، ويجب تجنب أفلام الرسوم المتحركة التي تأخذ وقتاً طويلاً. كما أن الرسوم المتحركة قد لا تكفي لشرح المفهوم المعقد كما لاحظنا في درس وزارات المملكة مع المعلمة الخامسة، بالإضافة إلى ذلك وجد أن ندرة إيجاد أفلام الرسوم المتحركة الملائمة لبعض المفاهيم من الصعوبات التي تواجهها المعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة. كذلك صعوبة ضبط سلوك التلاميذ لفترة من الزمن لإيصال المفهوم عند شرح المعلمة للمفاهيم المجردة، حيث قد تحتاج المعلمة لاختيار النوع الملائم من أفلام الرسوم المتحركة لشرح المفهوم المراد إيصاله، أيضا هناك من أفلام الرسوم المتحركة التي تحتاج لعرضها أكثر من مرة نظراً لكثرة الخطوات اللازم تعلمها، على سبيل المثال في موضوع الوضوء، كان هناك الحاجة إلى عرض الرسوم المتحركة إلى أكثر من مرة.

ومن الأهمية اختيار أفلام الرسوم المتحركة التي تلائم اهتمامات التلاميذ وتجذب انتباههم بشكل كبير. وكذلك قد لا تكون المعلمة قادرة على التحكم في المحتوى وخصوصاً في الكلمات والمفردات اللغوية الملائمة للدرس.

رابعاً: المقترحات التي تراها المعلمات في توظيف الرسوم المتحركة في العملية التربوية والتعليمية بشكل فعال.

1- توفير قصص ذات قيم تربوية وتعليمية للتلاميذ.

2- استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في صنع أفلام الرسوم المتحركة التي تُكسب التلميذ المعلومات والخبرات وتساعد على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية وتساعد على تكوين شخصيته والحرص على اللغة العربية التي تثري الحصيلة اللغوية، وذلك بما يتناسب مع العمر الزمني للتلاميذ.

3- الحاجة إلى المتخصصين في إعداد أفلام الرسوم المتحركة الملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة والتي تتلاءم مع المنهج الدراسي.

4- ضرورة اختيار أفلام الرسوم المتحركة ذات الجودة العالية والتي يكون الصوت فيها متزامن مع الصورة.

5- أيضا من المهم أن يكون جودة الصوت في الخلفية لا يعيق التلاميذ من سماع صوت الشخصية.

6- يجب وضع سرعة الانتقال بين اللقطات بشكل ملاءم، حيث يجب أن تكون السرعة بين اللقطات غير بطيئة وغير سريعة بل ملائمة.

7- ضرورة أن تكون أفلام الرسوم المتحركة باللغة العربية الفصحى وذلك لتنمية الحصيلة اللغوية والتي تعود بالنفع للتلاميذ أثناء تعلم القراءة والكتابة.

8- ضرورة تجهيز الروضات بشاشات تفاعلية وأجهزة عرض للمحتوى.

9- الحاجة للتأكد من ملائمة محتوى أفلام الرسوم المتحركة للتلاميذ، مثل استخدام أفلام الرسوم المتحركة من بعض القنوات المعتمدة من وزارة التعليم.

10- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمات بشأن تصميم أفلام الرسوم المتحركة.

11- ترى المعلمات أن استخدام أفلام الرسوم المتحركة مُجدي مع الأطفال ذوي الإعاقة على وجه التحديد الأطفال ذوي طيف التوحد.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تم تفسير النتائج بتحليل المحتوى وكذلك من خلال فهم عميق للملاحظات التي أُجريت خلال الحصص التدريسية أو كما تسمى (الفترات التدريسية)، وكذلك لتفسير سلوك المعلمات خلال استخدام أفلام الرسوم المتحركة وكذلك من فهم عميق لاستجابات المعلمات خلال المقابلات، وكذلك استندت الدراسة الحالية على الفلسفة البنائية الاجتماعية في فهم طبيعة التفاعل بين المعلمات والتلاميذ خلال عرض أفلام الرسوم المتحركة، وكذلك مدى تأثير أفلام الرسوم المتحركة على التفاعل الذي ساعد في فهم المحتوى المُقدم وساهم في زيادة الثروة

اللغوية لـدي التلاميـذ (Greswell, 2014)، حيـث تهـتم الدراسة الحالية باكتـشاف مـدى معرفـة المعلـمات بفاعليـة استخدام أفلام الرسوم المتحركـة في تطـور البنيـة اللغويـة لدى تلاميذ الطفولة المبكـرة، أيـضاً الفـروق بـين الـذكور والإناث في النمو اللغـوي عنـد اسـتخدام أفـلام الرسـوم المتحركة. بالإضافة إلى الـصعوبات التـي تواجـه المعلـمات أثناء الاستفادة من أفلام الرسوم المتحركـة في تنميـة النمـو اللغوي لتلاميذهم، وترى هذه الدارسة بـضرورة البحـث عن اقتراحات لهذه الصعوبات وبالإضافة إلى زيادة فعاليـة توظيف أفلام الرسوم المتحركة مع التلاميذ في هـذه الفـترة الزمنية الهامة، حيث توضح الدارسة أيضاً المقترحات التـي قد تتغلـب هـذه الـصعوبات وتزيـد مـن فعاليـة توظيـف الرسوم المتحركـة في تنميـة الحـصيلة اللغويـة للتلاميـذ في مرحة الطفولة المبكرة.

استخدام المعلمات للرسوم المتحركة في تنمية الثروة اللغوية:

كانت ترميز البيانات بناء على الدراسـات الـسابقة في الرسوم المتحركة، من خلال نوعية أفلام الرسوم المتحركـة التي استخدمتها المعلـمات (توعويـة، تعليميـة، وترفيهيـة، وقصصية)، أوضحت الدراسة الحالية بإمكانيـة الاسـتفادة من أفلام الرسوم المتحركة في تدريس مختلف المـواد والتـي بدورها تسهم وبشكل كبير في زيادة الحصيلة اللغوية لـدى الأطفال، في حين أن الدراسات الـسابقة تطرقـت للرسـوم المتحركة بشكل عام ودورها في النمو اللغـوي للتلاميـذ في مرحلة الطفولة المبكرة، على سـبيل المثـال بـريخ وبعلوشـة (2016) أهميـة اسـتخدام الرسـوم المدموجـة لتعزيـز فهـم المصطلحات الرياضية لـدى التلاميـذ في مرحلـة الطفولـة المبكـرة، وتؤكـد الدراسـة الحاليـة أن هنـاك مـن المعلـمات كالمعلمـة الثانيـة والخامـسة مـن الـلاتي اسـتخدمن أفـلام الرسوم المتحركة في تدريس مادة الرياضيات بشتى أنواعها لتوفير بيئة تعليمية مفيدة والتي بدورها تنعكس على الثروة اللغوية للتلميذ.

وجدت الدراسة الحالية القليل من الدراسات السابقة التي ناقشت دور أفلام الرسوم المتحركة في النمـو اللغـوي لـدى الأطفـال في مرحلـة الطفولـة المبكـرة، حيـث عنـت الدراسة الحالية بدور الرسوم المتحركة في تعزيز في الجـانبين التعليمـي والثقـافي كـما في دراسـة كـلاً مـن بوشـيخاوي ومحمـودي (2015)، وبـدر (2018)، ففـي الوقـت الـذي كانت الدراسات السابقة تعبر عن قلقها من الدور الـسلبي للرسوم مثل (شمام، 2019)، حثـت الدراسـة الحاليـة عـلى فعالية دمج الرسوم المتحركة في شتى المواد التعليمية والتـي بدورها تعزز مبـدأ القـيم والعـادات الإسـلامية والمقبولـة اجتماعياً.

توصلت النتـائج في هـذه الدراسـة وقراءتهـا بـشكل متعمـق في ضـوء البيانـات التـي تـم جمعهـا، أن المعلـمات استفدن من أفلام الرسوم المتحركة بشكل إيجابي في الجانب التعليمي، في مختلف المواد والمواضيع، سواء كانت في اللغة العربيـة أو الرياضـيات، أضـف إلى ذلـك مـدى حمـاس التلاميذ في التفاعل مع هذه التقنيـة والتـي تجعـل التلاميـذ

يتفاعلون ويشاركون مع المعلمة في جو بعيد من الملل والروتين، حيث تمكنت المعلمات من توظيف الرسوم المتحركة لتنمية الحصيلة اللغوية وفهم التلاميذ للمادة العلمية، وفي الوقت نفسه كان لذلك أثر في تنمية الوطنية وحب الوطن في المواضيع التي تتحدث عن الوطن، كما اتضح في الدروس التي قدمتها المعلمتين الثانية والثالثة والتي بدورها تعزز الاعتزاز بالوطن، بالرغم من وجود هناك من الدراسات السابقة التي تحدثت عن الدور السلبي للرسوم المتحركة في تعليم العنف والسلوكيات الأخرى على سبيل المثال بن حمودة وبو حنيه (2017).

أكدت الدراسات السابقة بأن فترة الطفولة المبكرة تعول الكثير على إبداعات المعلمات وابتكاراتهن، نظراً لحاجة التلاميذ في هذه المرحلة العمرية إلى طرق تدريس فريدة وطرق تدريس تجعل التلاميذ يتفاعلون بشكل كبير وبأقصى وقت ممكن، كما توضح الدراسة بمدى التأثير الإيجابي الذي نتج من توظيف الرسوم المتحركة في تدريس التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة كما أوضحت دراسة لطيفة (2009). ولذلك تؤكد البحاثة في دراستها على أهمية الاستفادة من الرسوم المتحركة لكونها وسيلة تعليمية حديثة وغير تقليدية، حيث إنها تضفي التسلية والبعد عن الرتابة الملل على البيئة الدراسية، كما أظهرت النتائج من أراء المعلمات ورضاهم بالتفاعل والحماس الذي ظهر بشكل كبير حينما دُمجت الرسوم المتحركة في تدرس التلاميذ.

بالرغم من الآراء الإيجابية التي توصلت لها الدراسة الحالية من توظيف المعلمات الرسوم المتحركة بشكل كبير، التي تجلت فعالية استخدام الرسوم المتحركة في تعليم التلاميذ في مواد متنوعة وكان الأثر الكبير والاستفادة الواضحة في استفادة التلاميذ اللغوية، وتعلم المصطلحات المتعلقة بالموضوع المشروح، ومع كل هذه الإيجابيات والفائدة التي اتضحت من الدور الكبير لتوظيف الرسوم المتحركة في التدريس وزيادة المحصلة اللغوية لدى التلاميذ في مدارس الطفولة المبكرة، إلا أن هنالك العديد من الصعوبات التي واجهت المعلمات وحالت دون استخدام الرسوم المتحركة بشكل فعال.

الصعوبات والاقتراحات بشأن الرسوم المتحركة في تنمية الثروة اللغوية:

أثناء الملاحظة والمقابلة، وجد أن هناك بعضاً من الصعوبات التي تحول بين المعلمات والتوظيف الفعال للرسوم المتحركة، وقد تم الاعتماد على المبدأ البنائي الاجتماعي في فهم التفاعل وكذلك الصعوبات التي تواجه المعلمات في هذه الدارسة، حيث بينت المعلمات أن من ضمن المعيقات والصعوبات التي تواجه المعلمات في توظيف الرسوم المتحركة هو عدم توفر الإمكانيات التقنية اللازمة لعرض الرسوم المتحركة، كشاشات العرض، حيث أكدت على ضرورة تواجد الشاشات مع أهمية اخذ جودة الشاشات بالاعتبار، حيث إن جودة شاشة العرض تلعب دورا فاعلا في جعل الصورة تظهر بشكل جذاب

للتلاميذ، وقد ركزت الدراسة الحالية على هذه النقطة إلا أن الدراسات السابقة لم تتطرق بشكل كاف لمدى توفر التقنية المساعدة في غرفة الصف، وبشكل اخص البحوث النوعية، بالرغم من تطرق القليل من البحوث النوعية السابقة، إلا أنها لم تتعمق في ذلك حيث اكتفى البعض منها بتحليل أنواع الرسوم وكذلك دورها في تنمية النمو اللغوي على سبيل المثال العساف وأبو لطيفة (2009)، والتي لم تدرس عن قرب دور المعلمات عن طريق الملاحظة والمقابلة.

في حين أن الدارسة الحالية لامست وعن قرب مدى تفاعل المعلمة وحماسها أيضا، وحيث كان لها دور بارز وأثر إيجابي والذي تجلى بشكل واضح في زيادة فعالية أفلام الرسوم المتحركة في النمو اللغوي وفي تحقيق أهداف الدرس المراد شرحه للتلاميذ.

في ضوء القصور في مناقشة التحديات والحلول في الدراسات السابقة والتي اتضحت في عدم التركيز على الحلول في توظيف الرسوم المتحركة بشكل إيجابي، تلقي الدراسة الحالية الضوء أيضا على أهمية تدريب المعلمات ويمكن حل هذه الإشكالية من خلال توفير الدورات التدريبية المتخصصة في ذلك المجال، والتي بدورها تتيح للمعلمات إعداد أفلام الرسوم المتحركة بشكل احترافي ومتقن، حيث تكون المثيرات الصوتية والألوان ذات جودة متميزة، والتي تجعل المحتوى يظهر بالشكل المتميز، الأمر الذي يشجع التلاميذ على التفاعل، فحينما يرى التلاميذ الألوان ذات الجودة المتميزة والأقرب للحقيقة، يبث في نفوسهم الحماس والتفاعل مع المعلمة أثناء الشرح.

تؤكد الدراسة الحالية على أهمية تدريب المعلمات في تصميم وإعداد الرسوم المتحركة، وتؤكد على أنه حينما يكون للمعلمات القدرة على إعداد أفلام الرسوم المتحركة سوف تتلافى جميع العيوب والصعوبات المتعلقة بأفلام الرسوم المتحركة، على سبيل المثال، كانت مشاهد العنف من ابرز العيوب التي ركزت عليها الدراسات السابقة، ولكن مع قدرة المعلمات على تصميم وإعداد أفلام الرسوم المتحركة سوف تتلاشى هذه المشكلة، حيث سوف تعد المعلمة أفلام الرسوم المتحركة التي تبتعد عن احتواء المشاهد المتعلقة بالعنف والرعب وكذلك المشاهد التي قد تتعارض مع ثقافة التلاميذ. بالإضافة إلى ذلك، حين تتدرب المعلمات على إعداد أفلام الرسوم المتحركة، سيكون للمعلمات القدرة على إعداد أفلام الرسوم المتحركة التي تتلاءم بشكل كبير مع الدرس المراد تقديمه للتلاميذ، حيث كان من ابرز العيوب التي عانت منها المعلمات هو توفر أفلام الرسوم المتحركة التي تتلاءم مع الدرس أو الموضوع المُراد شرحه، فقد يقضي المعلمات الكثير من الوقت في البحث عن الفلم الكرتوني الملائم، ولكن إذا كان لديهن الإمكانية والقدرة على إعداد فلم كرتوني أو رسوم متحركة، سيكون لذلك الأثر الإيجابي في إنشاء أفلام رسوم متحركة تتلاءم مع المحتوى للمادة المراد تدريسها وكذلك مع ثقافة التلاميذ ودينهم الإسلامي

الحنيف، أخيراً يجب الوضع في الاعتبار أن المعلمة قد تحتاج إلى الدعم المادي في إعداد أفلام الرسوم المتحركة، ليس الوقت والمعرفة فقط، فالمعلمة بحاجة إلى الحصول إلى الأدوات التقنية اللازمة والأدوات اللازمة التي تساعدها في إعداد أفلام الرسوم المتحركة، بجانب توفر الأجهزة الحديثة، قد تحتاج المعلمة إلى وجود مراجع علمية تساعدها في إظهار المحتوى بالشكل المطلوب والذي يجعل الفائدة كبيرة لدى التلاميذ. توضح الدراسة بما لا يدع مجالا للشك أن المعلمات يلعبن الدور الأبرز في توضيح هذه العقبات واقتراح الحلول اللازمة، حيث إننا الآن في عصر التقنية والتي بدورنا يجب الاستفادة من الجانب المشرق فيها من خلال توظيفها بالشكل الإيجابي في تدريس التلاميذ.

الفروق بين الجنسين في النمو اللغوي:

من خلال بيانات إجراء المقابلة والملاحظة، توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور في النمو اللغوي لديهم، ويوضح محمود وآخرون (2021) في السنوات الأولى يتفوق بينما تتفق أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية، حيث توصلت اغلب الدراسات السابقة بعدم وجود فرق بين الذكور والإناث في النمو اللغوي، على سبيل المثال القطامي (2000). وقد ناقشت الدراسات متغيرات أخرى غير التي تطرقت لها الدراسة الحالية، حيث تعزي تلك الدراسات الاختلاف النمو إلى عوامل أخرى غير الجنس تتمثل في ترتيب الطفل بين أخواته، فقد أوضح درويش وآخرون (2020) أن الطفل الأول يتمتع بتعامل خاص من والديه حيث يكون الانتباه له أكثر من خلال التفاعل وعمر الطفل في بيئة لغوية مع والديه. وأضاف (Liang & Sugawara, 2009) أن حجم الأسرة متغير هام في النمو اللغوي، أوضحت دراسة النجار (2013) أن الوضع الصحي للطفل مهم في النمو اللغوي، اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، حيث أوضح المعلمات أن عامل الجنس لن يكون صانعا للفروق في حين أن هناك عوامل أخرى تتمثل في الاستعداد الصحي ودور الوالدين في تعزيز النمو اللغوي وبناء حصيلة لغوية ثرية بالمفردات، بالإضافة إلى مدى تفاعل الطفل مع أخوته وأقرانه، وهذا الأمر يعود أيضا لاستعداد الطفل الصحي والنفسي للتفاعل مع حوله.

ترى هذه الدراسة أن الجنس ليس العامل الأبرز ولكن قد تكون اهتمامات الطفل أيضا عاملا بارزا حيث إن البيئة التي يوجد فيها الطفل متقبلة للطفل وداعمة له في تعزيز الثروة الكلامية، كما أن اهتمامات الإناث تختلف عن اهتمامات الذكور، حيث أوضحت المعلمة الثانية، أن لدى الإناث اهتمامات أكبر بما يتعلق بالفتيات كالملابس وغيرها واهتماماتهم قد تكون أقل حينما يكون الفلم الكرتوني عن كرة القدم، بالإضافة إلى ذلك، الثروة اللغوية التي توفرها بيئة المنزل للأطفال في السنوات الأولى من عمرهم، حيث إنها قد تختلف من أسرة إلى أخرى بحسب ميول الوالدين والحالة الاجتماعية والنفسية لدى الوالدين في الفترة التي يولد فيها الطفل، على سبيل المثال قد يكون الوالدين

ينتظرون الابن على أن يكون ذكرا فيكون الترحيب به والتفاعل معه لا يوصف ويتجلى ذلك في التفاعل معه واللعب معه، والحال نفسه حينما يكون الابن المنتظر أنثى، حيث سيكون لها الحظ الأكبر من التفاعل والوقت الذي سيقضونه معها، فحين تنطق الكلمة الأولى ستجد الكثير من التعزيز والحوار والذي بدوره ينعكس على ثورتها اللغوية.

أهمية الرسوم المتحركة لذوي الإعاقة:

مما لا شك فيه أن هذه الدراسة أجريت في مدارس الروضة وقد يكونوا معرضين للإعاقة، ولكن قد تكون التقنية بعد بفضل الله تعالى السبيل الذي قد يعينهم لتخطي ذلك ويدفعهم للدراسة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، ومن المواد التي قد تسمح باستخدامها مع التقنيات المساعدة الرسوم المتحركة والتي تضفي للبيئة التعليمية المرح والبعد عن الروتين والملل كما في دراسة حسانين وآخرون (2023). وكذلك تعتبر الرسوم المتحركة عنصر فعال عند قراءة القصص لدى جميع الأطفال ذوي الإعاقة وعلى وجه التحديد الصم وضعاف السمع والذي هم بحاجة إلى أن تكون القصص مرئية أكثر من مقروءة.

التوصيات:

توصى الدراسة الحالية بـ:

1- أهمية إجراء المزيد من الدراسات النوعية، وزيادة عدد المقابلات والملاحظات التي تجريها الدراسات المستقبلية، وكذلك إدراج متغيرات جديدة مثل عدد أفراد الأسرة لدى التلاميذ وترتيب التلميذ بين أفراد أسرته، حيث وضحت الدراسة من خلال استجابات المعلمات أن هذه المتغيرات أكثر تأثيرا في النمو اللغوي من متغير الجنس والذي لا يوجد له أثر كبير في النمو اللغوي من وجهة نظر المعلمات في هذه الدراسة.

2- ضرورة إجراء الدراسات المختلطة والتي تجمع بين المنهجين النوعي والكمي (Mixed methods) حيث سيتيح للباحث جمع اكبر قدر من الاستجابات عند إجراء الجزء الكمي، وبعد ذلك التركيز على مقابلة وملاحظة مجتمع معين من خلال الجزء النوعي.

3- ضرورة البحث عن الأنواع الأخرى من الرسوم المتحركة والتي بدورها تدعم النمو المعرفي واللغوي لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أوضحت الدراسة الحالية دور الرسوم المتحركة (التعليمية والترفيهية والقصصية) في تعزيز المعرفة والنمو المعرفي واللغوي لدى التلاميذ في مرحة الطفولة المبكرة، وتوصي هذه الدراسة

4- أهمية دراسة الحاجات التعليمية لبناء برامج لتطوير أداء المعلمات في استخدام التقنية وخصوصاً في إعداد الرسوم المتحركة، وهذه النقطة تشير إلى أهمية النظر في إشراك المتخصصين في مجال إعداد الأفلام، والاستفادة من إمكانياتهم في عمل مثل هذه الدورات أو البرامج.

المقترحات:

1- الاستفادة من الخبرات التعليمية الموجودة لدى

معلمات الطفولة المبكرة التي تقوم بتفعيل التقنية وبرامج رياض الأطفال وبشكل محدد أفلام الرسوم المتحركة، وذلك من خلال تبادل الزيارات بين المعلمات على مستوى المدرسة وخارجها.

2- إجراء لقاءات تربوية لتبادل الخبرات التعليمية ومناقشة الصعوبات وإعطاء الحلول.

3- القيام بدورات تدريبية وورش عمل لتوعية مديرات رياض الأطفال بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في التعليم، ومن ضمنها (توظيف أفلام الرسوم المتحركة).

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حمودة، كريمة؛ وقوي، بو حنية أحمد. (2017). العنف في برامج الأطفال الكرتونية في قناة سبيس تون: دراسة وصفية تحليلية للمسلسل الكرتوني وان بيس الجزء الأول (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

أديب، عبدالله محمد؛ وإيمان، طه طايع. (2015). النمو اللغوي والمعرفي، الأردن، عمان، دار الإعصار.

الديب، راندا مصطفى؛ وأحمد، أميرة صابر محمود؛ والبربرى، نورا عبد القوى محمد. (2022). الرسوم المتحركة ودورها في النمو الخلقي لدى طفل الروضة، *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، *5*(21)، 39-70.

القرعان، أسمهان محمود. (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية الأساسية في محافظة إربد: دراسة مقارنة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *9*(25).

العساف، أبو لطيفة. (2009). مهارات اللغة لدى طفل الروضة، ط1، مكتب المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمر، محمد. (2020). العنف في الرسوم المتحركة في قناة MBC3 وأثره في القلق لدى الطفل، *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية*، مج36، ع3، 133.

السليتي، فراس. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن.

الفوزان، خالد. (2019). دور رياض الأطفال في التدخل المبكر للأطفال ذوي مؤشرات الصعوبات التعلُمية من وجهة نظر معلماتهن بالإحساء، *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *35*(2، 10)، 97-121.

البجة، عبد الفتاح حسن. (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط1، دار الكتاب الجامعة، العيف، الأمارات العربية المتحدة.

النجار، محمد السيد. (2013). مشكلات المعاقين سمعيًا داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة بحوث التربية النوعية*، (28)، 397-343.

الدردير، عبد المنعم أحمد؛ والضوي، محسوب عبد القادر؛ وعبدالرحمن، هبة الله أحمد. (2016). مقياس تقدير النمو اللغوي لدى أطفال الروضة، *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا*، *27*(27)، 281-298.

السلطاني، حوراء. (2017). العوامل المؤدية للسلوك العدواني، مكتبة جامعة بابل المفتوحة، 12(27)، 251-208.

آل حسين، أحمد محمود. (2022). المعجم الذهني والصوغ القياسي بين العامية والفصحى، *بحوث في اللغة العربية*، *14* (26)، 153-170.

ابن صفية، صبرين؛ ودنفار، وسام. (2023). تنمية المهارات اللغوية

في المرحلة الفطرية عند الطفل–اللغة العربية (رسالة دكتوراه)، جامعة ابن خلدون، تيارت كلية الآداب واللغات.

بدر، مصطفى أكرم مصطفى. (2018). دور برامج قنوات الأطفال التلفزيونية في هدم القيم الأخلاقية، قناة كارتون نتوورك نموذجاً: دراسة تحليلية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مج4، ع3، 83.

بو شيخأوي، أسمهان؛ ومحمودي، رقية. (2015). القيم التي يعكسها المضمون الأجنبي في برامج الأطفال أفلام الكارتون وأثرها على البناء المعرفي الثقافي للطفل: دراسة ميدانية عبر ولايات القطر الجزائري، وهران، مدية، البليدة، تيبازة، *مجلة الطفولة والتنمية*، مج6، ع23، 129.

بو قاعدة، كريمة؛ ومزهود، سليم. (2021). الصور والرسوم المتحركة التعليمية، بين التشكيل الفني والواقع التعليمي، *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، مج7، ع2، 118.

جمعة، أحمد. (2022). مدى الإسهام النسبي لمفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية (أسيوط) 3*(3)، 4-21.

حطاب، طاينة. (2012). دور الصورة التلفزيونية في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل، الممارسات اللغوية، (12)، 71-80.

حسن، عماد؛ وبشرى، صمويل؛ وعلي، رجب؛ أحمد، نادين صدقي. (2023). فاعلية برنامج قائم على مبادئ واستراتيجيات التدخلات السلوكية الطبيعية والنمائية في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، *6*(2)، 18-60.

حسانين، منى مصطفى؛ وأبو زلال، عصام الدين عبدالسلام. (2023). النمو اللغوي وعلاقته بالديموغرافية لدى الأطفال التوحديين، *مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد*، *24*(24)، 87-109.

خليفة، أسماء نتعي محمد سليم. (2022)، فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح، *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، 2(4) 78-97.

رشيد، رغد شكيب. (2009). مفهوم الكائن الحي وغير الحي لدى أطفال الرياض وعلاقته بمتغيري الجنس والعمر، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، *3*(3) 26- 33.

زروقي، حليمة؛ ودهيمي، زينب.(2016). تأثير الرسوم المتحركة علي تنشئة الطفل، دراسة ميدانية علي عينة من أطفال أسر مدينة تقرت. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي، مرباح – ورقلة.

زهرة، ولاد علي؛ ولقرع، مريم. (2023). تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المبكر (رسالة دكتوراه) جامعة ابن خلدون تيارت كلية الآداب واللغات.

سليمان، أحمد؛ وسيد، علي؛ وعمر، نور. (2018). التكامل الحسي ودوره في علاج تأخر الكلام لدي الأطفال، *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، *3*(3)، 1-21.

شمام، مريم. (2019). أثر الرسوم المتحركة في التنمية اللغوية لدى الطفل في مرحلة رياض الأطفال، رسالة ماجستير، جامعة قالمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

طالة، لامية. (2022). الرسوم المتحركة والطفل، قراءة في التأثيرات الاجتماعية، الثقافية، الأخلاقية والدينية، *المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي*، مج9، ع1، 114.

طهراوي، ياسين. (2021). الرسوم المتحركة التعليمية وصعوبات التعلم، *مجلة التمكين الاجتماعي*، *3*(4)، 34-42.

عبد الهادي، نبيل؛ وأبو حشيشة، عبدالعزيز؛ وبسندي، خالد عبدالكريم. (2005). مهارات في اللغة ولتفكير، دار المسيرة

لمنشر والطباعة، عمان.

عبد الستار أبو الفضل، محفوظ. (2013). فعالية برنامج إرشادي في تحسين النمو اللغوي لدي الأطفال ضعاف السمع برنامج للأطفال والوالدين، *مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية)*، *15*(1)، 343-438.

عويقب، فتيحة. (2022). اكتساب اللغة لدى الطفل في ضوء نظريات التعلم، التعليمية، 12(1)، 14-24.

عوف، غادة. (2017). دراسة تحليلية عن تأثير الرسوم المتحركة على طفل الروضة إيجابياً وسلبيات، جامعة المجمعة، السعودية، 117-119.

عوض، محمد. (2000). الاتجاهات الحديثة لتأثيرات التلفزيون على الأطفال، دار الفكر الحديث، الجزائر.

غزالة، محمود محمد أحمد غزالة. (2022). منهجية موضوعية لتقييم أفلام التحريك في الأوساط الأكاديمية والمهرجانات السينمائية، *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، مج7، ع31.

غرايسه، مريم؛ وسعداني، سليم. (2021). أثر الرسوم المتحركة في اكتساب اللغة عند أطفال ما قبل التمدرس، *مجلة لغة، كلام*، مج7، ع2.

فنجري، عمرو؛ والحديبي، مصطفى؛ عثمان، صابر. (2022). برنامج تدريبي للاستجابة المحورية لتنمية المهارات الأكاديمية لأطفال اضطراب طيف التوحد، *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، *5*(1)، 36-66.

قنصوه، أحمد السيد عبد القوى. (2019). فعالية برنامج الكتروني قائم على الأنشطة اللغوية لتحسين اللغة التعبيرية والتواصل الاجتماعي لدى ضعاف السمع، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *3*(7)، 1-36.

قطامي، يوسف. (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمان، دار الأهلية للنشر والتوزيع.

مردان، نجم الدين؛ والساقي، مصطفى. (1990). التنمية اللغوية في السنوات المبكرة الحضانة ورياض الأطفال، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

محمود، داليا مصطفى؛ وإبراهيم، فيوليت فؤاد؛ على، نهله صلاح. (2021). أثر الرسوم المتحركة على النمو اللغوي للطفل، *مجلة علوم البيئة*، *50*(3)، 107- 138.

محمود، شيماء سعدي. (2023). البناء الدرامي لمشاهد التنمر في أفلام الرسوم المتحركة، *مجلة العلوم الإنسانية*، *2*(109)، 183-198.

جبريل، مصطفى السعيد السعيد؛ درويش، رضوى محسن السعيد؛ النجيري، معتز المرسي المرسي. (2020). المناخ الأسرى المدرسي وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة الجامعة، *مجلة بحوث التربية النوعية*، *2*(59)، 353-376.

نوشى، زينة سعد. (2020). مضامين برامج الرسوم المتحركة في قنوات الأطفال الموجهة باللغة العربية، دراسة تحليلية لبرامج قناة ديزني جونير بالعربي للمدة من 1/ 7/ 2018 = 1/ 8/ 2018، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ع51.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Risten. Rebecca. (2022). Using cartoon as English learning media: focusing on vocabulary and listening skill. Pustakailmu. Id. 2(2). 2–9.

Singer. N. (2022). Cartoons as the incidental vocabulary acquisition tool for English language learners. Arab World English Journal (AWEJ) Volume. 13.

Liang. S. & Sugawara, A. I. (1996). Family Size. Birth Order. Socioeconomic Status. Ethnicity. Parent-Child Relationship. and Preschool Children's Intellectual Development. Early Child Development and Care. 124(1). 69-79.

***

The Saudi Journal of Special Education, Vol. 32 , pp. 181 - 199, Riyadh (2024/1445)

Distance Learning and COVID-19 Impact Among Students with Disabilities in Arab Countries: A Systematic Review

Dr. Reem Alrusaiyes[1]

Abstract: The COVID-19 pandemic affected many vital sectors, including education, as schools closed and distance learning, which is relatively new in the Arab world, was applied. This systematic review was conducted to identify the effects of COVID-19 and distance learning on students with disabilities, their families, and their teachers in Arab countries following PRISMA guidelines. The search was conducted in four databases for publications in 2019–2021, and 52 studies were included in this review. The studies were classified and coded based on the study's author(s), methodology, language, participants, country, and key findings. The review revealed a range of attitudes toward distance learning. Moreover, it shed light on several challenges with distance learning concerning SWDs, teachers, and infrastructure. This systematic review revealed the negative psychological and social effects of distance learning on SWDs, their families, and their teachers. This review provided some recommendations for decision-makers in educational institutions in Arab countries to enhance distance learning for SWDs.

Keywords: COVID-19, distance learning, students with disabilities, Arab countries, special education, families, systematic review.

التعلم عن بعد و تأثير كوفيد-19 على الطلاب ذوي الإعاقة في الدول العربية: مراجعة منهجية

د. ريم فهد الرصيص[1]

المستخلص: أثرت جائحة كوفيد-19 على العديد من القطاعات الحيوية، بما في ذلك التعليم، حيث أغلقت المدارس وبدأ تطبيق التعلم عن بعد، وهو أمر جديد نسبيا في العالم العربي. تهدف هذه المراجعة المنهجية للتعرف على آثار كوفيد-19 والتعلم عن بعد على الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم ومعلميهم في الدول العربية باتباع إرشادات PRISMA. تم البحث في أربع قواعد بيانات للأبحاث المنشورة في الفترة 2019-2021، وأدرجت 52 دراسة في هذه المراجعة. تم تصنيف الدراسات وترميزها بناءً على مؤلف (مؤلفي) الدراسة والمنهجية واللغة والمشاركين والبلد والنتائج الرئيسية. كشفت المراجعة عن مجموعة من الاتجاهات تجاه التعلم عن بعد. علاوة على ذلك، فقد سلط الضوء على العديد من التحديات التي تواجه التعلم عن بعد ذات علاقة بالطلاب ذوي الإعاقة والمعلمين والبنية التحتية. كشفت هذه المراجعة المنهجية عن الآثار النفسية والاجتماعية السلبية للتعلم عن بعد على الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم ومعلميهم. ختاما قدمت هذه المراجعة بعض التوصيات لصناع القرار في المؤسسات التعليمية في الدول العربية لتعزيز التعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: التعلم عن بعد، الطلاب ذوي الإعاقة، الدول العربية، التربية الخاصة، الأسرة، مراجعة منهجية.

---

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

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

E-mail: ralrusaiyes@KSU.EDU.SA : البريد الإلكتروني

Introduction

The closure of schools at the beginning of the pandemic gravely affected educational systems. In April 2020, 1.6 billion students had to stop attending school and shift to Distance learning (DL) to prevent the spread of the disease. DL is defined as learning through printed or electronic means of communication for people involved in the planned educational process outside the classroom (Gunawardena & McIsaac, 2013). DL can be offered asynchronously; teachers and learners do not have to be in the same place at the same time, providing flexibility for timely learning. However, DL can be offered simultaneously to multiple learners; platforms that support video and chat make education social and avoid student frustration (Hrastinski, 2008).

Although DL is not a new concept, its pros and cons continue to be debated. DL allows students asynchronous and constant access to recorded classroom lectures and materials. Furthermore, DL is multisensory; educational materials can meet the preferences of visual and auditory learners. In addition, it reduces expenses related to transportation and maintenance of school buildings compared to in-person education (Axmedova & Kenjayeva, 2021).

However, DL has limitations, such as reduced opportunities for direct feedback compared to in-person learning. Additionally, DL requires long lead times for students and teachers to prepare. Although DL saves on expenses related to in-person facilities, it brings other costs for students, such as hardware and software (Bušelić, 2012). Many families in rural villages were disadvantaged because of poor internet capabilities (Duraku & Hoxha, 2020). Further, DL led to social isolation via the loss of physical and social interactions between students among themselves and with their teachers (Bušelić, 2012), which wasted opportunities for peer learning (Smith, 2020).

Students with disabilities (SWDs) vary tremendously in their capabilities and needs. Therefore, curricula for special education programs need to follow multidisciplinary approaches while designing, developing, and providing learning. The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities stresses that education for SWDs requires appropriate adaptations to provide the same access to information as non-disabled peers (United Nations, 2008). Abed and Shackelford (2020) showed that teachers struggled to deliver and adapt the material to their students' characteristics during the pandemic, resulting in unmet educational goals and difficulty achieving the required learning outcomes. SWDs can require extensive specialized support services (e.g., physiotherapy, psychiatry, and speech, physical, and occupational therapy.) that require direct student interaction, making DL difficult and ineffective (Redenius, 2021; Schaeffer, 2020).

Parents of students with and without disabilities, meanwhile, faced additional responsibilities as they became responsible for following their children's learning processes and outcomes without as much collaboration with teachers, increasing their psychological stress (Merello, 2021). Merello (2021) conducted a systematic review to identify barriers and facilities for SWDs during the COVID-19 pandemic and identified multiple obstacles, such as lack of access to computers and the internet for students and lack of support for students' families. The only facilitators the author identified were internet availability and organizing routines to avoid stress.

Jesus et al. (2021) conducted a systematic review of 85 studies to identify the social and health effects of the COVID-19 pandemic on people with disabilities. They pinpointed difficulties in accessing health care and medical services, loneliness due to social isolation, and decreased physical activity. The authors identified heightened risks of abuse, violence, and self-harm for children with disabilities. They noted the interruption in community support services because of school closures and the resulting psychological problems.

Alonso-Esteban et al. (2021) conducted a systematic review of 17 studies to identify the impact of quarantine on individuals on the autism spectrum (ASD) and their families. They found that these students showed less overall physical activity and more exposure to screens. They identified increased psychological pressure and decreased quality of life for parents of children with autism. The study identified the overall pandemic-related stressors: fear of the pandemic, difficulties balancing work and life, economic difficulties related to job losses, and the challenges of creating and maintaining new routines for children who were now home all day.

Despite the many studies conducted in Arab countries on special education and DL during the pandemic, there is no systematic review solely of these studies. This lack informs the need to conduct a systematic review of research in the Arab world that deals with DL for people with disabilities during the pandemic to serve as a road map for future development of DL.

Objective

This review analyzed research studies from 2019 to 2021 in Arab countries on the impact of the COVID-19 pandemic and DL on SWDs. To this end, the research questions for the studies were as follows: What are the studies' characteristics (countries, language, participants, methodology, and instrument)? What are the most common study topics and their results?

Method

A systematic review of the literature was employed to compile the current evidence. Systematic reviews combine data from different studies to produce new, integrated conclusions and new avenues for exploration or explanation (Snilstveit et al., 2012). A repeatable search strategy with clear inclusion and exclusion criteria that adhered to the PRISMA reporting guidelines was conducted.

Eligibility criteria

Studies were selected based on the following inclusion criteria: a) Studies that used quantitative, qualitative, or mixed approaches and were published in peer-reviewed journals; b) focused on the impacts of the COVID-19 pandemic or DL on SWDs; c) the participants were SWDs between kindergarten and 12th grade, either with their parents or teachers; d) published during 2019–2021; e) were written in English or Arabic; f) conducted in Arab countries; and g) included all necessary information, such as objective, method, participants, instrument, and results. For this systematic review, books, doctoral dissertations and master's theses, studies, articles published in languages other than Arabic or English, studies focusing on general education or higher education, and incomplete studies (missing information, such as objective, method, participants, instrument, and results) were excluded.

Search strategy

The initial search was conducted between October 2021 and January 2022 in Elton B. Stephens Company education sources, Education Resources Information Center, Google Scholar, and the Arabic database Almandumah in addition to a manual search in the reference lists of the selected studies. The following search strings were used: (COVID-19 OR COVID-19 viruses) AND (SWDs OR special education OR special needs OR children with disabilities OR learning disabilities). NOT (University OR higher education) NOT (Medical). (SWDs OR special education OR special needs OR children with disabilities OR learning disabilities) AND (online learning or e-learning or DL or remote learning or virtual learning) AND (covid-19 or coronavirus or 2019-cov or sars-cov-2 or cov-19) NOT (University OR higher education) NOT (medical) (Distance Education) And (people with disabilities) and (COVID-19 pandemic) without universities and medical. The initial search resulted in 1710 studies, 4 more were obtained by manual search.

Study selection

Search results were imported into the bibliographic citation management software RefWorks, which was used to identify and remove duplicates. In the first round of screening, two reviewers independently screened the titles and abstracts to eliminate studies conducted outside Arab countries and studies that discussed higher education. If they disagreed on the eligibility of any study, they discussed it with each other to reach an agreement. Studies that did not meet the inclusion criteria were excluded. Two reviewers independently screened the remaining publications' full texts during the second round.

Data extraction and analysis

From the full texts of included studies, data regarding authors(s) names, year of publication, country in which the study was conducted, study focus, participants, data collection methodology and instrument, language in which the study was written, and main findings were extracted by the author. Another reviewer independently extracted data presented in 25 randomly selected studies. Disagreements between reviewers were resolved through discussion between them. The reviewed studies were analyzed and synthesized descriptively to answer the research questions.

Results and Discussion

Study selection

First, 26 duplicate studies were eliminated. Second, the titles, abstracts, and keywords of 1,688 studies were reviewed, and 1,617 were eliminated because they were unrelated to Arab countries. Finally, the full texts of 71 studies were reviewed, and 15 were excluded because they were scientific reports or master's theses. Thus, 52 studies remained for this review. Figure 1 shows the sequence of steps for selecting studies.

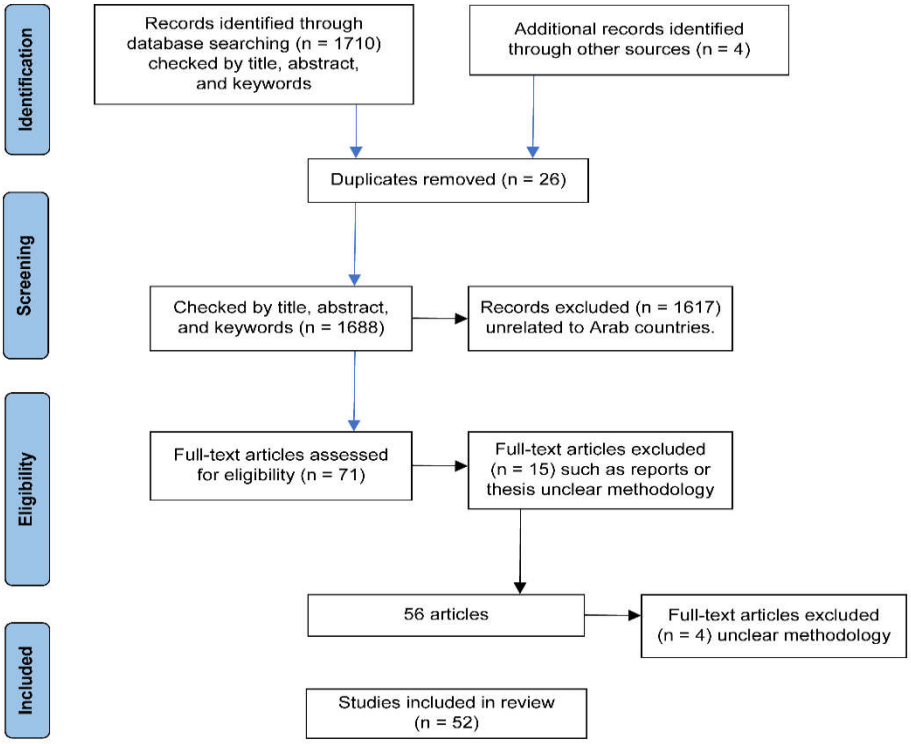


Figure 1. *PRISMA 2009 flowchart of the systematic review's inclusion process (Moher et al., 2009)*

Study characteristics

As noted above, 52 studies met the inclusion criteria for this systematic review (Tables 1–5). All but three were conducted in only one country (Abdelfattah et al., 2021; Alsolmi & Almekawy, 2020; Khlaifat, 2021). Most studies (n = 26) were from the Kingdom of Saudi Arabia, possibly because of the country's size and the greater prevalence of special education departments in Saudi universities. The remaining studies were conducted in Jordan (n = 8), Egypt (n = 7), Kuwait (n = 5), and Qatar, UAE, and Oman (n = 1 each). Arabic and English were the primary languages used in the studies, with 27 and 25 studies, respectively.

Most studies' participants were parents (n = 23) and teachers (n = 22), reflecting the groups most impacted by school closures: Teachers had to suddenly shift their teaching paradigm and acquire new skills and knowledge related to DL platforms, and parents had to assume greater responsibilities during the education process (Abo-Zaitoun et al., 2021; Abuzaid, 2021; Shehata, 2021a). Students were the subjects of only five studies, likely due to the difficulties in contacting students directly during the school closures. Further, two studies collected data from families and teachers (Almustafa, 2021; Al-Ramamne, 2021).

Learning disabilities were the most common focus (n = 13), followed by unspecified disabilities (n = 10). Seven studies focused on deaf and hard of hearing (DHH) or ASD, and six studies included multiple disability categories. Intellectual disabilities

were addressed in five studies, and visual impairment and ADHD were each addressed in two studies.

Study methodologies

Most of the studies (n = 42, 81%) used a quantitative approach and used researcher-prepared questionnaires for the data collection (n = 40), except for two, which followed the experimental method. Unsurprisingly, due to the difficulty in collecting data face-to-face under the pandemic's social distancing conditions. Eight research groups conducted qualitative studies using remote interviews. Two researchers followed the mixed approach using questionnaires and interviews as data collection tools.

Study focus

The selected studies focused on five topics displayed in Tables 1–5. The most significant share of studies, 32% (n = 17), were about the advantages and challenges of DL (Table 1), perhaps because of the novelty of the topic and its sudden occurrence, which quickly prompted researchers to understand the phenomenon. Table 2 lists the attitudes toward DL (30%, n = 16). Tables 3 and 4 present, respectively, the studies on the impacts of the pandemic on families and teachers (21%, n = 11) and students themselves (9%, n = 5). Finally, three studies examined the levels of understanding regarding COVID-19 prevention measures among SWDs (Table 5).

1.Advantages and Challenges of DL

Seventeen studies addressed the advantages and challenges of DL for students with varying disabilities. In five studies, investigators identified positive aspects of DL for SWDs and their teachers (Abdelaziz, 2021; Alnefaie & Bagadood, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Khlaifat, 2021; Malik, 2021). For example, these studies reported that some SWDs could learn individually, especially those with mild to moderate disabilities. DL also broke the barrier of shyness and fear of failure, as some students became more courageous in verbal communication; they showed more self-confidence and increased motivation when their peers and teachers were not directly in front of them (Alnefaie & Bagadood, 2021). DL significantly reduced students' vulnerability to peer bullying (Abdelaziz, 2021; Alnefaie & Bagadood, 2021; Baali & Al-harbi, 2021).

Ten of the studies focused on the teachers' perspectives of the challenges of DL education for SWDs during the pandemic (e.g., Al-saidalani & Al-solami, 2021; Khasawneh, 2021b; Sabayleh & Alramamneh, 2021). Meanwhile, five studies discussed the challenges of DL from a parental perspective. Only two studies examined the challenges of DL from the students' perspective (Malik, 2021; Shehata, 2021b).

One of the early negative impacts of DL was the loss of educational skills among students with weak short-term memory who needed frequent practice (Gargiulo & Bouck, 2017). However, the educational situation changed positively after the first summer once online education platforms had been developed (Alqraini & Alasim, 2021; Alshamri, 2021; Baali & Al-harbi, 2021). Nevertheless, although the situation improved, weakness remained in preparing teachers to employ DL technology and evaluation skillfully.

The primary issue was that teachers did not receive sufficient training in DL and its various strategies and software (e.g. Alsolmi & Almekawy, 2020; 2021; Ellala et al., 2021; Khasawneh, 2021a; Khlaifat, 2021). Some teachers resorted to simply lecturing students and neglecting active participation, affecting students' learning motivation (Khasawneh, 2021a). Khlaifat (2021) found that teachers' poor understanding of the technology led them to use poor quality images and videos, affecting the learning of SWDs, especially those with hearing disabilities.

Several teachers cited interference and distractions from students' families as they attempted to conduct distance classes (Alsolmi & Almekawy, 2020; Baali & Al-harbi, 2021; Ellala et al., 2021), which was made more difficult by school administrators' weak encouragement of parents' use of DL and lack of qualified administrative staff for DL management (Alsolmi & Almekawy, 2020; Gharawi & Al-otaibi, 2021; Sabayleh & Alramamneh, 2021). Many teachers did not receive training on any DL guidelines and procedures (Al-Harthy & Gharib, 2021; Al-otaibi & Baslim, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021).

Another disadvantage of DL was the limited opportunities for students to interact socially with each other or their teachers (Abdel Aziz, 2021; Al-

otaibi & Baslim, 2021). Some students also failed to grasp the subject matter without a teacher in front of them (Alnefaie & Bagadood, 2021); others missed out on their extracurricular and motor activities as academic skills became the focus (Alnefaie & Bagadood, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021). Meanwhile, teachers began suffering from psychological burnout due to the significant workload in preparing for DL (Khlaifat, 2021).

Some studies identified family-related factors in the challenges in delivering DL to SWDs. Teachers cited poor or no family follow-up with their children during the DL process as their greatest challenge. Parents lacked interest in homework, adhered poorly to class timings, and had difficulty controlling their children during lessons (Al-otaibi & Baslim, 2021; Al-saidalani & Al-solami, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Khlaifat, 2021). These results were attributed to parents' low education levels and weak technical skills (Abdel Aziz, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Ellala et al., 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021).In addition to time constraints, since classes are in the evening and parents attend their work in the morning.

Parents experienced technical problems such as weak or no internet connections, inoperable education platforms, and limited technical support and guidelines (Baali & Al-harbi, 2021; Al-saidalani & Al-solami, 2021). Some parents reported a negative attitude toward DL and lack of confidence in its effectiveness, particularly for SWDs, which affected their willingness to closely follow their child's academic progress (Al-otaibi & Baslim, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021). Ellala et al. (2021) and Baali and Al-harbi (2021) found that parents struggled to balance responsibilities and follow up on their children's education. Several parents reported financial factors as an obstacle they faced during DL. Some families lacked computers, mobile devices, or enough devices for all the children in their homes (Alnefaie & Bagadood, 2021; Al-saidalani & Al-solami, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021).

Concerning challenges related to students, studies found the poor technical skills of SWDs to be the most significant challenge (Al-Harthy & Gharib, 2021; Al-saidalani & Al-solami, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021). The poor effectiveness of DL with SWDs was attributed to poor concentration, attention, and communication and their need to use tangible teaching aids, which could not be achieved during DL (Abdel Aziz, 2021; Al-Harthy & Gharib, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021). In other studies, students' inability to sit in one place for long periods led them to entertain themselves with games and other entertainment or engage in undesirable behaviors that were difficult for the teacher to control (Abdel Aziz, 2021; Alqraini & Alasim, 2021; Baali & Al-harbi, 2021; Gharawi & Al-otaibi, 2021).

Unsurprisingly, technical problems including faulty internet connections, lack of technical support, and teachers' lack of access to or knowledge of digital libraries were significant challenges (Abdel Aziz, 2021; Al-otaibi & Baslim, 2021; Alsolmi & Almekawy, 2020; Baali & Al-harbi, 2021; Ellala et al., 2021; Khasawneh, 2021a). Al-saidalani and Al-solami (2021) identified that funds were lacking for equipment maintenance, teacher training, and software.

Four studies indicated difficulties related to the absence of electronically adapted curricula (Al-saidalani & Al-solami, 2021; Alsolmi & Almekawy, 2020; Ellala et al., 2021; Khlaifat, 2021). For example, there was a need to translate academic curricula into sign language to teach students with hearing disabilities (Al-saidalani & Al-solami, 2021; Khlaifat, 2021). Some authors found that educational programs and platforms used during DL were ineffective or inappropriate for SWDs (Al-saidalani & Al-solami, 2021; Khlaifat, 2021). For instance, teachers in the studies by Alsolmi and Almekawy (2020) and Khlaifat (2021) found a lack of appropriate programs for DHH. Teachers used pictures and videos, which were ineffective due to their poor quality.

Teachers also faced social and psychological problems, reporting that they felt anxiety, tension, and psychological burnout; they struggled to balance the extended time required to prepare for DL with their responsibilities toward and relationships with their families (Alshamri, 2021; Baali & Al-harbi, 2021).

Table 1: *Advantages and challenges of distance learning*

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
AbdelAziz (2021)	Egypt	150 parents of students with disabilities	Quantitative, survey	Arabic	• Parents were largely negative about DL, fearing loss of learning and isolation. They also had health concerns and worried about disrupted counseling, special education, and behavior management.
Al-Azmi & Khatib (2021)	Kuwait	150 parents of students with LD	Quantitative, survey	Arabic	• Parents and students reported many challenges in learning math remotely. • Mothers and girls faced more challenges, but teachers' perceptions were gender-neutral. • The parents showed no significant differences according to education level.
Al-Harthy & Gharib (2021)	KSA	269 teachers of students with ASD	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers' content-related, student-related, and administration-related challenges were presented.
Alnefaie & Bagadood (2021)	KSA	Six parents of students with ID	Qualitative/Semi-structured interviews	English	• The difficulties pertained to a lack of variety in instructional methods, problems with internet access, and a lack of computer proficiency among teachers and students.
Al-otaibi & Baslim (2021)	KSA	77 teachers of students with ASD	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers and families faced different challenges, such as paying attention during lessons. • Teachers considered DL less effective and of lower quality than in-person instruction.
Alqraini & Alasim (2021)	KSA	37 parents of DHH students in elementary school	Qualitative/semi-structured interviews	English	• According to parents, their children accepted DL but preferred in-class instruction. • Many problems were present, such as communication and attention, and teachers were not proficient in sign language.
Al-saidalani & Al-solami (2021)	KSA	88 teachers of students with visual impairment	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers reported that students and families were unwilling to commit to DL, and there were few qualified teachers or training programs. • Inadequate technical support, lack of suitable apps, and the high costs of DL were challenges in using DL.
Alshamri (2021)	KSA	15 special education teachers of students with ID	Qualitative/interview	English	• Teachers faced challenges related to their increased workloads while training for virtual teaching. • Teachers felt prepared to support students and showed renewed commitment.

Continued/ Table 1

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Alsolmi & Almekawy (2020)	KSA & Egypt	391/ teachers of students with DHH	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers mentioned many challenges, such as a lack of training, poor Internet connections, and using the wrong DL curricula for students with hearing impairments. • Teachers said their schools lacked qualified employees, innovative or interdisciplinary classes for students with DHH, and educational activities at home. Additionally, they reported weak technological infrastructure.
Baali & Al-harbi (2021)	KSA	Six teachers of students with ADHD	Qualitative, interviews	Arabic	• Beyond financial, technological, space, and time, instructional strategies and IEPs posed challenges. • Knowledge of and attitudes toward DL were barriers specific to ADHD characteristics.
Ellala et al. (2021)	UAE	28 parents of students with ADHD	Quantitative, survey	English	• Parents were highly concerned about their position • Parents faced challenges in various areas, including cognition, skills, environment, curriculum, teaching, and assessment.
Gharawi & Al-otaibi (2021)	KSA	43 teachers of students with LD	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers faced challenges in DL delivery, student engagement, parental support, technical reliability, LD policies, and practical skills instruction. • The barriers reported differed according to gender, favoring males but not by experience or teachers' educational levels.
Shehata (2021b)	Egypt	45 students with DHH	Quantitative, survey	Arabic	• Students faced financial, educational, technological, and social challenges, such as internet costs, language barriers, teacher connectivity issues, parental limitations, • The students reported disappointment, failure, and loneliness as personal difficulties with DL.

Continued/ Table 1

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Khasawneh (2021a)	Jordan	200 teachers of students with LD	Quantitative, survey	English	• Major obstacles were related to school equipment and school administration. • Female teachers and teachers with BA degrees identified significantly more obstacles than other teachers.
Khlaifat (2021)	Jordan, Palestine, Saudi Arabia, Egypt, Kuwait, Qatar, Syria, Sudan, Tunisia, and Morocco	25 teachers of students who used sign language	Qualitative, interview	English	• Teachers reported technical challenges as well as increased workload and fatigue. • They reported a lack of support from their families and concerns about the efficacy of virtual education.
Malik (2021)	Kuwait	51 students with developmental disorders	Quantitative, Survey	Arabic	• ASD students received less DL than ID students but for longer periods. • For students with ASD, aggression improved the most, while students with ID improved in social withdrawal. • ID students showed greater improvement than ASD students.
Sabayleh & Alramamneh (2021)	Jordan	270 teachers of students with ASD	Quantitative, Survey	English	• The teachers reported a lack of programmers to convert curricula into online content, and students' limited capacity to utilize technology. • The teachers felt they lacked adequate training courses and awareness of new learning methods.

2.Attitudes toward DL

Sixteen studies addressed attitudes toward DL during COVID-19. Most investigators examined the impact of different combinations of certain variables on those attitudes, including gender, education qualification (teachers), years of experience (teachers), and family economic level (Abo-Zaitoun et al., 2021; Alkarry & Alnaim, 2021; Almustafa, 2021; Alramamneh, 2021; Al-Saeedi, 2021; Al-sharif & Shaqdar, 2021; Asiri, 2021; Husain, 2021; Shehata, 2021a; Ziadat, 2021; Zaineldin, 2020).

Teachers' attitudes toward DL for SWDs varied; some studies found positive attitudes (e.g., Abuzaid, 2021; Bedwiay et al., 2021; Zinedine, 2020). Bedwiay et al. (2021) attributed these positive trends to the cooperation between general class and special education teachers in identifying the strengths and weaknesses of students, in addition to the collaboration of parents. Zinedine (2020) identified some teachers' positive attitudes toward using technology in lesson planning, implementation, and evaluation, as did Almaleki et al. (2021), who found that teachers gave continuous encouragement and reinforcement during DL to alleviate students' feelings of boredom.

However, special education teachers reported negative attitudes toward DL, which were attributed to the insufficient training teachers received before implementing DL and the difficulties meeting the specialized education needs of SWDs through DL, particularly multisensory learning (Husain, 2021; Shehata, 2021a). Shehata (2021a) found that these negative attitudes were more significant among primary school teachers.

In five studies with parents who held negative attitudes toward DL, parents attributed their feelings to several reasons, including their lack of training, their lack of teaching skills, and child attention control issues during DL (Abo-Zaitoun et al., 2021; Al-sharif & Shaqdar, 2021). Despite these negatives, some respondents praised DL as a solution to closing schools, keeping their children safe, and giving parents some technical skills (Al-sharif & Shaqdar, 2021).

Gender: All researchers who included gender as a variable reported no significant difference in respondents' attitudes toward DL according to gender (Alkarry & Alnaim, 2021; Alqahtani, 2021; Alramamneh, 2021; Asiri, 2021; Zinedine, 2020) except for Husain (2021), who found that male teachers had a more positive attitude than female teachers toward DL for students with visual impairments.

Teachers' education qualifications: No significant differences were identified between teachers' attitudes toward DL and its effectiveness for people with disabilities according to their education qualifications (Alkarry & Alnaim, 2021; Alramamneh, 2021; Bedaiwy, 2021; Zinedine, 2020).

Teachers' experience: Five studies investigated the impact of teaching experience on teachers' attitudes towards DL for SWDs. Studies by Alkarry and Alnaim (2021) and Alramamneh (2021) found no significant differences in teachers' attitudes based on experience. Almustafa (2021) found that teachers with more experience had more positive attitudes, possibly due to greater exposure to EdTech training. However, Husain (2021) and Zinedine (2020) found that teachers with less experience had more positive attitudes, attributing this to their greater familiarity with technology.

Family economic and education level: Alramamneh (2021) found that parents with a higher financial status favored DL for children with disabilities. This may be attributed to their ability to provide devices and the internet to their children compared with other families at a lower economic level. Unsurprisingly, two studies found that parents with higher education exhibited more positive attitudes toward DL than parents with lesser education (Abo-Zaitoun et al., 2021; Al-sharif & Shaqdar, 2021).

Table 2: *Attitudes Toward Distance Learning*

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Abdulrahman et al. (2021)	KSA	180 teachers of students with LD	Quantitative, survey	English	• Positive attitudes. • No differences in teachers' perceptions according to gender or qualifications.
Abo-Zaitoun et al. (2021)	Jordan	308 parents of students with LD	Quantitative, Survey	Arabic	• Negative trends among parents. • Significant differences according to parents' academic level but not student gender.
Abuzaid (2021)	KSA	100 special education elementary teachers	Quantitative, Survey	English	• Teachers had positive attitudes about all dimensions of the DL lessons: planning, implementation, and evaluation.

Continued/ Table 2

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Alkarry and Alnaim (2021)	KSA	193 teachers	Quantitative, scale	Arabic	• No significant differences in attitudes based on gender, years of experience, or scientific qualifications. • Struggles in evaluating writing and spelling skills using sensory teaching methods and in keeping students' attention.
Almaleki et al. (2021)	KSA	149 teachers of students with LD	Mixed Methods	English	• Teachers stressed positive online learning environments for LD students. • Worksheets, audiovisual materials such as videos and games, and short tests were appropriate for evaluating students with LD during DL. • Challenges included lack of time, difficulty communicating with LD students, and weak or no Internet connections.
Almustafa (2021)	Qatar	132 teachers and 57 parents of students with LD	Quantitative, Survey	Arabic	• Teachers found DL to be more effective than parents. • Teachers with more experience found DL more effective than teachers with less experience.
Alqahtani (2021)	KSA	32 teachers	Quantitative, Survey	English	• Teachers were willing to benefit from DL, but limited student interaction fostered interdependent relationships. • DL was reported to be stressful for teachers without activities that attracted students' attention.
Al-Ramamneh (2021)	Jordan	80 teachers and 150 parents of students with LD	Quantitative, survey	English	• Teachers felt DL was moderately effective, and parents had low assessments. • No significant differences among teachers based on gender, academic qualification, or years of experience.
Al-Saeedi (2021)	Kuwait	32 students with LD	Quantitative, survey	Arabic	• Students showed moderately positive attitudes with no significant differences based on gender.

Continued/ Table 2

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Al-sharif & Shaqdar (2021)	KSA	Five mothers of students with ID	Qualitative, interview	Arabic	• Most mothers reported challenges maintaining attention during DL. • Mothers regarded DL as a viable option for school closures.
Asiri (2021)	KSA	109 parents of students with LD	Quantitative, survey	English	• Parents see DL as highly effective. • Significant difference according to age but not gender in favor to older parents
Helali et al. (2021)	KSA	78 families of SWDs(questionnaire), 10 of them did the semi-structured interview.	Mixed method	English	• Families had low perceptions of media support. • Parents had concerns about inadequate care due to a lack of experience, education, and expertise among caregivers. • Mobile applications, YouTube shows, and television programs were the most often utilized technologies.
Husain (2021)	Kuwait	52 teachers	Quantitative, survey	Arabic	• Teachers expressed moderately unfavorable attitudes toward DL. • Male teachers and those with less experience held more positive DL attitudes; academic qualifications had no effect.
Shehata (2021a)	Egypt	60 teachers of students with disabilities	Quantitative, survey	Arabic	• Elementary school teachers showed significantly more negative attitudes toward DL. • No difference according to specialization.
Zain El-Din (2020)	Egypt	120 teachers of SWDs	Quantitative, survey	Arabic	• High degree of positivity toward technology use. • No significant differences according to gender or education levels in teachers' attitudes. • Teachers with less than five years of experience were more comfortable implementing technology in their lessons.
Ziadat (2021)	Jordan	193 parents of students with LD	Quantitative, survey	English	• Parents perceived DL to affect their children's learning moderately. • Significantly different impacts of DL, depending on disability types, were greater with multiple disabilities.

3. The impact of DL on families and teachers

A total of 11 studies addressed the impact of the pandemic on the families of children with disabilities. All the researchers focused on parents, except for Alshdaifat (2021), who examined the impact of the pandemic on the students' siblings. Of these studies, four focused on the psychological stressors for families with disabilities (Abdelfattah et al., 2021; Alhuzimi, 2021; Althiabi, 2021; Khasawneh, 2021a), and three focused on the support provided to children with disabilities during the COVID-19 pandemic by different family members (Al-tal et al., 2021; Athbah, 2021; Hammad, 2021).

The studies established that the families of SWDs, especially parents, experienced extensive negative impacts from shifting to DL. Parents reported increased anxiety and psychological stress related to fears of virus transmission and concerns about the loss of their children's education and rehabilitation progress, knowledge, and skills (Abdelfattah et al., 2021; Alhuzimi, 2021; Althiabi, 2021). Hammad (2021) identified that mothers during the pandemic undertook significant additional educational, social, and psychological burdens in caring for their children with disabilities.

Several researchers examined the impact of individual or combined demographic variables on the negative effects of the COVID-19 pandemic, for instance, disability severity. The effects were more negative for families of students with severe disabilities than for those with mild disabilities (Abdelfattah et al., 2021; Ahmed & El-Rouby, 2020; Alhuzimi, 2021; Khasawneh, 2021a). Regarding education level, parents with bachelor's degrees or higher were more concerned and less satisfied with the services provided to their children during the DL period than parents with secondary education or lower (Ahmed & El-Rouby, 2020). Ahmed & El-Rouby (2020) showed that the families of students with autism felt more anxiety than families of students with intellectual disabilities.

One study dealt with the impact of the pandemic on teachers (Altal, 2021), specifically their anxiety. Special education teachers showed high anxiety in social, professional, and family dimensions; female teachers were more anxious overall than male teachers and teachers with less experience reported more anxiety than teachers with more years of experience.

Table 3: *The impact of distance learning on families and teachers*

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Abdelfattah et al. (2021)	KSA, Oman, UAE, Jordan, Kuwait, Bahrain, Qatar, Palestine	623 parents of SWDs	Quantitative, survey	English	• Parents reported high concerns about their children's COVID-19 infection, as well as the lack of attention and therapy. • Parents with higher education reported more anxiety, less satisfaction with services and utilized more diverse coping resources.
Ahmed & El-Rouby (2020)	KSA	240 families with students with neurodegenerative disorders	Quantitative, survey	Arabic	• Key challenges for families were: securing student care, infection protection, limited training, and work disruptions. • The challenges were significantly more severe for mothers according to students's ASD severity.
Alhuzimi (2021)	KSA	150 parents of students with ASD	Quantitative, survey	English	• Students's age, gender, ASD symptoms severity, and the frequency of assistance obtained during the pandemic significantly influenced parental stress and emotional well-being.

Continued/ Table 3

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Alshdaifat (2021)	Jordan	50 of the family members have hearing or visual disabilities	Qualitative	Arabic	• Parents faced many psychological, financial, professional, health, educational, and marital challenges. • Siblings faced many psychological, social, academic, and health issues.
Altal (2021)	Jordan	132 special education teachers	Quantitative, survey	English	• The teachers reported high levels of anxiety in all dimensions (social, professional, and family), with women and newer teachers experiencing significantly more anxiety.
Al-Tal et al. (2021)	Jordan	86 mothers of students with ASD	Quantitative, survey	English	• No significant differences according to economic status, mother's highest education level, or students' age.
Althiabi (2021)	KSA	211 parents of students with ASD	Quantitative, survey	English	• Significant differences in the impact of DL based on parent and child age and gender favoring females. • Parents' anxiety was significantly higher during COVID-19 than before. • Parents' mental health influenced the relationship between anxiety and perceived mental health care.
Athbah (2021)	KSA	156 parents of students with ASD	Quantitative, survey	English	• Parents provided high levels of family support in training and recreation, regardless of the child's gender, parental education, or family income.
Hammad (2021)	southern region of KSA	336 Saudi mothers of students with disabilities	Quantitative, survey	English	• The mothers had important, high-level roles in caring for their students with disabilities.
Khasawneh (2021a)	KSA	100 parents and siblings of people with disabilities	Quantitative, Survey	English	• SWD families faced mental and social adjustment challenges due to COVID-19, particularly for students aged 11-15.
Shehata (2021c)	Egypt	20 mothers of elementary school students with hearing impairment	Experimental method	Arabic	• Mothers in the experimental group showed significantly higher scores on the test after two months of the program than their pre-intervention scores.

4. The impact of covid-19 on SWDs

Five studies aimed to identify the impact of DL caused by the COVID-19 pandemic on SWDs according to their parents and teachers. Most studies found that the COVID-19 pandemic negatively affected students with and without disabilities.

Abuhashem (2021) found that the pandemic negatively impacted social behavior, communication, cooperation, and adaptation among children with hearing disabilities. Al-sharqawy (2021) identified negative impacts on the receptive and expressive language of students with LD, with more negative effects on expressive language especially for students with severe than mild disabilities; this can be explained by the students' severely curtailed opportunities for communication with peers and teachers due to the lockdown. Athbah (2021) identified negative psychological impacts in the form of unwanted behaviors following the school closures. Students learning at home lacked opportunities for rehabilitation, training, and behavior modification as the focus of DL became academics.

Busaad and Alnaim (2021) found significant negative psychological impacts on students with and without disabilities, as well as moderately negative social and academic effects. In particular, the students in their study showed a high prevalence of fear, anxiety, and sadness, leading to the emergence of aggressive behavior; further, the students showed poor appetite and sleep disorders, possibly due to quarantine and adherence to health precautions (Busaad & Alnaim, 2021). Regarding these results, the problems were more common among students without disabilities compared to SWDs, which may be because they were more aware of the news and were affected by the number of cases and deaths.

Table 4: *The impact of distance learning on students with disabilities*

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
Abo-Hashim (2021)	Egypt	187 teachers of students with DHH: 112 men and 75 women	Quantitative, Survey	Arabic	• Teachers observed social, communication, cooperation, and adjustment issues in students. • No significant differences were observed by gender or years of experience.
Al-sharqawy (2021)	Oman	186 parents of students with ID (mild, moderate, and severe)	Quantitative, survey	Arabic	• Expressive language loss was greater than receptive language loss in students with ID, with more severe effects on students with severe ID.
Athbah (2021)	KSA	217 parents of students with ASD and with LD	Quantitative, survey	English	• Parents reported a high impact on their students but no significant differences based on the child's gender, type of disability, or parents' education level.
Busaad Alnaim, (2021)	KSA	310 parents of students with and without disabilities	Quantitative, survey	Arabic	• Parents reported severe psychological effects on students with and without disabilities and moderate social and academic impacts. • No significant differences between students with and without disabilities.
Madhesh (2021)	KSA	18 teachers of students with DHH	Observation and semi-structured interviews	English	• Students have been completely cut off from alternative education methods, including the absence of an inclusive emergency plan and appropriate content.

5. COVID-19 prevention and awareness among SWDs and their families

Only three studies focused on COVID-19 prevention and awareness among children with disabilities and their families (Table 5). In a study by Althafiri and Alsaeedi (2021), they examined the awareness level of students with LDs in preventing infections. The findings revealed that these students exhibited strong COVID-19 prevention skills.

Mohamed (2021) examined the role of communication activities in raising awareness among parents of SWDs and specialists working in a center for people with disabilities. The study found positive impacts on awareness about ways to protect from the disease. Using an experimental approach, Saleh (2020) conducted a study using infographics to train students with intellectual disabilities in preventing the spread of COVID-19. The program resulted in higher test scores for participants, and there were no significant differences between post-intervention and follow-up test scores after one month.

Table 5: *Students' understanding of COVID-19 infection prevention measures*

Study	Country	Participants	Methodology	Language	Outcomes(s)
AlThafiri & AlSaeedi (2021)	Kuwait	18 students with LD	Quantitative, survey	Arabic	• Students showed high awareness and understanding of COVID-19 prevention.
Saleh (2020)	KSA	Ten students with ID and their parents	Experimental	Arabic	• Participants showed significantly higher scores on the COVID-19 prevention scale following the training.
Mohamed (2021)	Egypt	100 parents of SWDs and 60 therapists	Quantitative, survey	Arabic	• Therapists and parents showed varying levels of interest in continuing the activities. • There was consensus regarding the source of information about the virus among parents, experts, and workers.

Conclusion and Recommendations

This systematic review aimed to draw the attention of decision-makers responsible for education in Arab countries to the reality of applying DL in the field of special education by revealing the impact of DL on SWDs, their families, and teachers. Parents and teachers have different attitudes about DL and its effects on students. Students, their families, and teachers faced challenges such as weak school infrastructures, weak internet networks, and economic challenges related to securing necessary devices and internet connections. Furthermore, the COVID-19 pandemic has negatively affected SWDs and their family in many ways; for instance, the difficulty of adapting curricula for SWDs into e-learning systems, the inaccessibility of support services, and social isolation, leading to some negative consequences such as psychological problems, academic challenges, poor expressive language skills. This situation increased the burden on their families, as educating their children was added to their responsibilities. Noticeably, studies in Arab countries tended to reveal the trends and challenges faced by DL from different perspectives without focusing on evaluating the effectiveness of the DL systems. This may be because of the difficulty in implementing experimental studies in light of the closure of schools and the application of social distancing measures.

In conclusion, the study will hopefully contribute toward drawing a roadmap to develop efficient DL systems and opportunities for students with disabilities. Toward that goal, I propose some recommendations, including providing in-service courses for all teachers to prepare them better to activate DL if needed, providing practical guides to families to help them navigate DL systems, establishing DL divisions within ministries and departments of education, and strengthening the

infrastructure to support DL, and combining education sciences and computer science to develop distance learning systems that are adaptable to the characteristics of students with disabilities to ensure that they can continue to participate in learning as their peers without disabilities.

Several limitations should be taken into account while interpreting findings from this review. First, despite the efforts to perform a comprehensive search across various sources, the publication biases may have influenced the collection of studies as they were all published in peer-reviewed journals. Second, no gray literature searches (such as institutional reports) were conducted either; thus, it is necessary to be cautious in generalizing the results of this review. Third, most studies analyzed in this review used self-report surveys as data collection instruments. When people report their perspectives, the outcomes of interest cannot always be accurate because of participants' lack of willingness to provide trustworthy information (Paulhus, 2002).

Based on the results of this research, I recommend related research in the future, such as studying the outcomes of DL, identifying the factors that can positively affect the academic achievement of students with disabilities through DL, and identifying the best digital applications in the field.

References

Abdelfattah, F., Rababah, A., Alqaryouti, I., Alsartawi, Z., Khlaifat, D., & Awamleh, A. (2021). Exploring feelings of worry and sources of stress during COVID-19 pandemic among parents of children with disability: A sample from Arab countries. *Education Sciences*, *11*(5), 216. https://doi.org/10.3390/educsci11050216

Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. *Learning Disabilities Research and Practice*, *35*(1), 36–44. https://doi.org/10.1111/ldrp.12214

Abo-Hashim, H. (2021). The social problems resulting from children with hearing disabilities in light of some variables from the point of view of their service providers under the conditions of the Corona pandemic. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, *15*, 292–331. https://doi.org/10.21608/jfust.2021.81352.1393

Abo-Zaitoun, S. M., Abu-Hamour, A. I., & Ebdah, R. A. (2021). The role of managing the attitudes of parents of students with learning disability towards distance education during the COVID-19 pandemic (Covid-19). *Ramah for Research and Studies*, *52*, 121–140.

Abuzaid, S. (2021). Attitudes of intellectual disabled children's teachers towards E-learning during Corona pandemic. *Amazonia Investiga*, *10*(40), 29–36. https://doi.org/10.34069/AI/2021.40.04.3

Ahmed, S. A., & El-Rouby, S. I. (2020). The challenges faced by families of children with neurodevelopmental disorders at home in light of the new Corona virus pandemic. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *10*, 151–182. https://doi.org/10.21608/sero.2020.120438

Al-Azmi, T. A., & Khatib, J. M. (2021). Challenges facing seventh-grade students with learning difficulties in studying mathematics from a distance from the point of view of their parents in the State of Kuwait. *Journal of Faculty of Education Assiut University*, *37*.

Al-Harthy, D. A., & Gharib, R. M. (2021). Challenges facing teachers of students with autism spectrum disorder during distance education in light of the Corona pandemic. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *42*(12), 159–208. https://doi.org/10.21608/sero.2021.209122

Alhuzimi, T. (2021). Stress and emotional well-being of parents due to change in routine for children with autism spectrum disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, *108*, 103822. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103822

AlKarry, I., & Alnaim, F. A. (2021). Future prospects of teaching students with learning disabilities online: Teachers' attitudes during COVID-19 pandemic. *Journal of Research in Education and Psychology*, *36*(2), 355–384. https://doi.org/10.21608/mathj.2021.66512.1088

Almaleki, D. A., Khayat, W. W., Yally, T. F., & Al-hajjaji, A. A. (2021). The effectiveness of the use of distance-evaluation tools and methods among students with learning-difficulties from the teachers' point of view. *International Journal of Computer Science & Network Security*, *21*, 243–255. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.5.34

Almustafa, G. (2021). The effectiveness of distance learning in teaching students with special needs during COVID-19 in the state of Qatar. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*, 331–344.

Alnefaie, A. M., & Bagadood, N. H. (2021). Distance learning for students with intellectual disability during the emerging coronavirus pandemic: Opportunities and challenges from parents' perspectives. *International Journal of Computer Science and Network Security*, *21*, 85–92. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.12.13

Alonso-Esteban, Y., López-Ramón, M. F., Moreno-Campos, V., Navarro-Pardo, E., & Alcantud-Marín, F. (2021). A systematic review on the impact of the social confinement on people with autism spectrum disorder and their caregivers during the COVID-19 pandemic. *Brain Sciences*, *11*(11), 1389. https://doi.org/10.3390/brainsci11111389

Al-otaibi, M. S., & Baslim, A. M. (2021). The challenges facing students with autism spectrum disorder during distance learning in crises (COVID-19's pandemic is a model) in institution and inclusive school in Jeddah city. *Arab Journal of Disability and Talent Sciences*, *5*, 280–322.

Alqahtani, M. (2021). Attitudes of teachers of students with learning disabilities towards distance education during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Review*, *6*(4), 443–452. https://doi.org/10.24331/ijere.985625

Alqraini, F. M., & Alasim, K. N. (2021). Distance education for d/Deaf and hard of hearing students during the COVID-19

pandemic in Saudi Arabia: Challenges and support. *Research in Developmental Disabilities*, *117*, 104059. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104059

Al-Ramamneh, A. (2021). Assessing distance- education services for students with learning difficulties during the Corona pandemic. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(5), 2100–2114. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6225

Al-Saeedi, A. M. (2021). Attitudes of students with learning disability towards the use of distance learning in the presence of the coronavirus pandemic in Kuwait. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*, 1–20. https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y230920

Al-saidalani, M. E., & Al-solami, A. S. (2021). The challenges of distance education for students with visual disabilities during crises from their teachers point of view in Jeddah schools (COVID-19 pandemic (COVID-19) as a model). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *12*, 1–49.

Alshamri, K. H. (2021). The challenges of online learning for teachers of children with intellectual disability in the COVID19 pandemic: Qualitative method. *Journal of Education - Sohag University*, *85*, 77–94. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.164347

Al-sharif, N., & Shaqdar, E. (2021). Mothers' attitudes of children with intellectual disabilities towards distance learning at the early childhood in Makkah al-Mukarramah. *Arab Journal of Media and Child Culture*, *4*, 75–106.

Al-sharqawy, S. M. (2021). COVID-19 pandemic and its impact on the language of a mentally disabled child from the point of view of parents. *Speech Magazine*, *6*.

Alshdaifat, A. (2021). The challenges faced by families of children with hearing and visual disabilities in the light of coronavirus pandemic (COVID-19) in Jordan. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, *66*.

Alsolmi, A. S., & Almekawy, I. K. (2020). The challenges of distance education for students with hearing impairment and ways to address them during the outbreak of pandemics (COVID-19 model). *Arabic Studies in Education and Psychology*, *124*.

Althafiri, N. M., & AlSaeedi, A. M. (2021). The level of awareness of the coronavirus pandemic and its prevention for students with learning difficulties in the state of Kuwait. *Journal of Education and Training Studies*, *9*(4), 12–20. https://doi.org/10.11114/jets.v9i4.5180

Altal, S. M. (2021). Future anxiety among special education teachers in light of the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*, 165–188.

Al-Tal, S. M., Al-Jawaldeh, F. E., Al-Taj, H. M., & Aleid, W. A. (2021). Family support provided to children with autism spectrum disorder during COVID-19 pandemic. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*, 164–186.

Althiabi, Y. (2021). Attitude, anxiety and perceived mental health care needs among parents of children with autism spectrum disorder (ASD) in Saudi Arabia during COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities*, *111*, 103873. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103873

Athbah, S. Y. (2021). Covid-19 impact on children with autism spectrum disorder and intellectual disability: Study in Saudi Arabia. *Journal of Educational and Social Research*, *11*(6), 78–90. https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0130

Axmedova, T. B., & Kenjayeva, N. D. (2021). Advantages and disadvantages of online learning. *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*, *3*, 48–50.

Baali, M. M., & Al-harbi, A. A. (2021). Perceptions of the teachers of girls with attention deficit and hyperactivity disorders about barriers of distance learning during coronavirus pandemic. *Journal of Educational Sciences*, *33*.

Busaad, Y., & Alnaim, M. (2021). Parents' perceptions regarding the effects of COVID-19 on their children with and without disabilities. *International Journal of Instruction*, *14*(4), 997–1012. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14457a

Bušelić, M. (2012). Distance learning – concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, *2*(1), 23–34. https://doi.org/10.15291/oec.209

Ellala, Z. K., Al-Tkhayneh, K. M., & Abu-Attiyeh, J. H. (2021). Attitudes of parents with (ADHD) towards the most prominent challenges of distance learning in light of the Covid-19 pandemic. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *13*(2), 551–558.

Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (2017). Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability. *SAGE Publications.*

Gharawi, A. M. A., & Alotaibi, B. M. M. (2021). Identifying the challenges of distance learning during the Corona pandemic for students with learning difficulties from the point of view of their teachers in Makkah Al-Mukarramah. *Journal of Tikrit University for Humanities*, *28*, 421–447. https://doi.org/10.25130/jtuh.28.9.2021.20

Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In Jonassen D. & Driscoll, M. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361–401). Routledge.

Hammad, M. A. (2021). The impact of the COVID-19 crisis on the role of mothers towards their disabilities children. *International Journal of Social Science and Human Research*, *4*(11), 3297–3304. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i11-32

Helali, M. M., Bedaiwy, A. A., Elsayad, W. A., & Elsharkasy, A. S. (2021). Perceptions of families towards media support for their children with disabilities during the COVID-19 pandemic. *Hamdard Islamicus*, *43*, 1903–1918.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, *31*, 51–55.

Husain, M. (2021). Trends of teachers of students with visual disabilities towards distance education during "Covid-19" pandemic in Kuwait. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *12*, 51–106.

Jesus, T. S., Bhattacharjya, S., Papadimitriou, C., Bogdanova, Y., Bentley, J., Arango-Lasprilla, J. C., Kamalakannan, S., & Refugee Empowerment Task Force, International Networking Group of the American Congress of Rehabilitation Medicine. (2021). Lockdown-related disparities experienced by people with disabilities during the first wave of the COVID-19 pandemic: Scoping review with thematic analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(12), 6178.

Khasawneh, M. A. (2021a). The effect of the spread of the new COVID-19 on the psychological and social adaptation of families of persons with disabilities in the kingdom of Saudi Arabia. *Health Psychology Report*, *9*(3), 264–275. https://doi.org/10.5114/hpr.2020.99003

Khasawneh, M. A. S. (2021b). Obstacles to using e-learning in teaching English for students with learning disabilities during the Covid-19 pandemic from teachers' point of view. *Science and Education*, *2*, 470–483.

Khlaifat, D. (2021). Problems facing teachers of students with hearing disabilities in virtual education during the Corona pandemic: A qualitative study. *Multicultural Education, 7*, 314–320. https://doi.org/10.5281/zenodo.4813151

Madhesh, A. (2021). Full exclusion during COVID-19: Saudi deaf education is an example. *Heliyon*, *7*(3), e06536. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06536

Malik, D. A. A. (2021). The effect of using distance learning in dealing with the behavioral problems of people with developmental disabilities. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, *5*, 201–230.

Merello, Á. (2021). *Barriers and facilitators for children with special educational needs education during the COVID-19 pandemic: A systematic literature review in 2020*. Masters Thesis. School of Education and Communication, Jönköping University.

Mohamed, M. A.-L. (2021). Role of the communication activities directed at children with disabilities in raising awareness of the coronavirus "Covid-19": A case study of the special needs care center at Ain Shams University. *Journal of Public Relations Research Middle East*, 65–67.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49–69). Erlbaum.

Redenius, T. (2021). Serving students with special education needs during the COVID-19 pandemic. Master's Thesis. Northwestern College, Iowa International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3_22

Sabayleh, O. A., & Alramamneh, A. K. (2020). Obstacles of implementing educational techniques in special education centres from autism teachers' perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*, 171–183. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4485

Saleh, A. S. A. (2020). Effectiveness of a training program based on infographic technique in providing COVID-19 virus prevention skills "COVID-19" for children with intellectual disabilities "Educable." *Journal of Special Education and Rehabilitation*, *10*, 1.

Schaeffer, K. (2020). As schools shift to online learning amid pandemic, here's what we know about disabled students in the U.S. Pew Research Center. https://policycommons.net/artifacts/616249/as-schools-shift-to-online-learning-amid-pandemic-heres-what-we-know-about-disabled-students-in-the-us/1596880/.

Shehata, M. F. I. (2021a). The attitudes of special education teachers toward distance education in light of the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Faculty of Education Journal Port Said University*.

Shehata, M. F. I. (2021b). Difficulties facing students with hearing disabilities in the distance education system: A field study. *Faculty of Education Journal Port Said University*, *35*.

Shehata, M. F. I. (2021c). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to alleviate psychological stress for mother students with hearing disabilities in light of the Corona pandemic. *Educational Journal Faculty of Education, Sohag University*, *83*, 1329–1361. https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2021.143619.

Smith, C. (2020). Challenges and opportunities for teaching SWDs during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, *5*(1), 167–173. https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2619

Snilstveit, B., Oliver, S., & Vojtkova, M., (2012). Narrative approaches to systematic review and synthesis of evidence for international development policy and practice. *Journal of Development Effectiveness, 4*, 409–429.

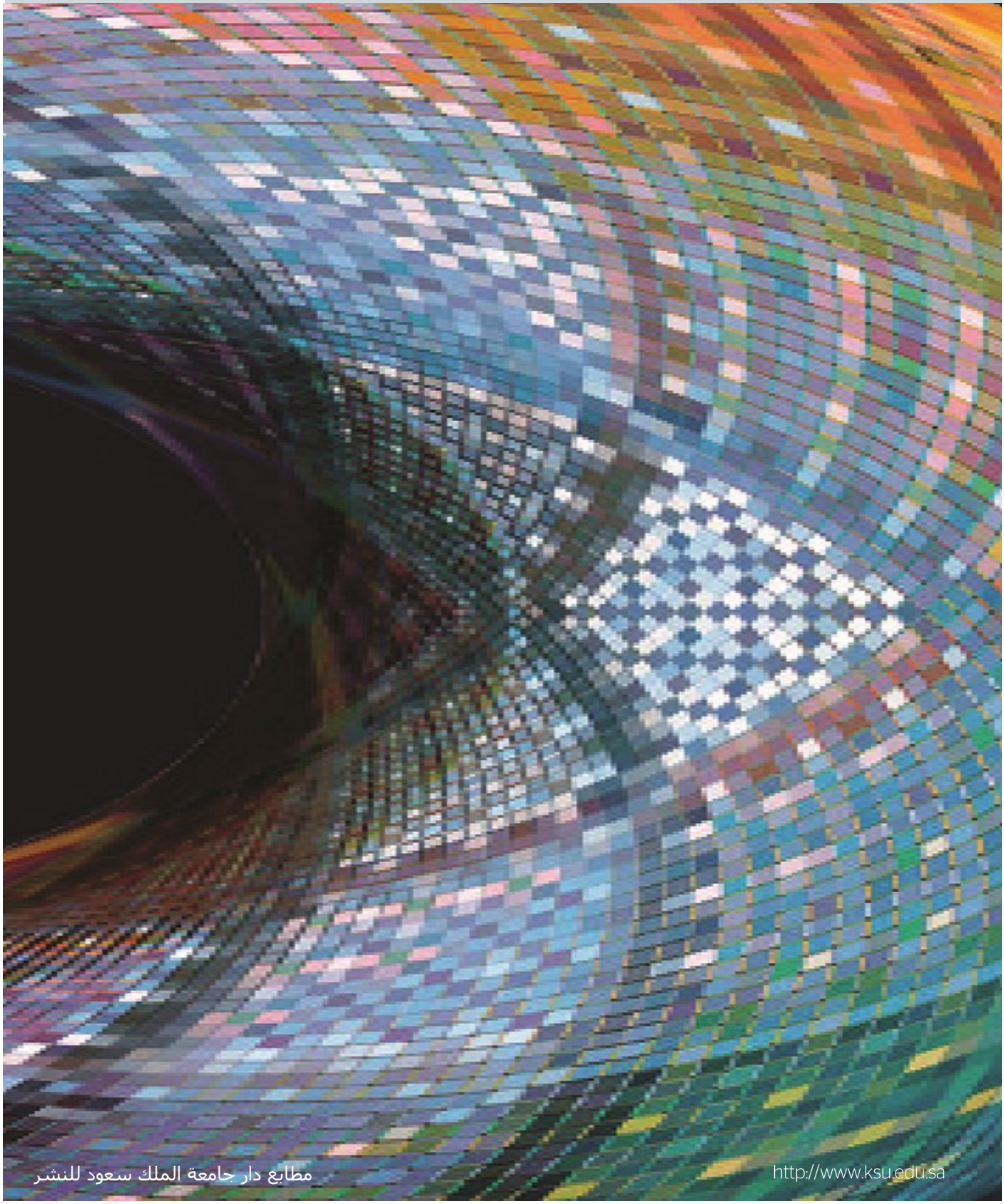
United Nations. (2008). Convention on the rights of persons with disabilities. Retrieved March 3, 2023 from https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities.

Zaineldin, R. (2020). Attitudes of special education teachers toward employing technology in teaching people with special needs in light of the COVID-19 pandemic. *Arab Journal of Disability and Talent Sciences*, *4*, 21–52.

* * *

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



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa