المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

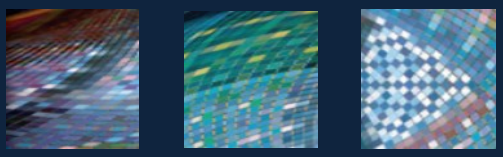
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢٤ | أكتوبر ٢٠٢٢

Issue 24 | October 2022

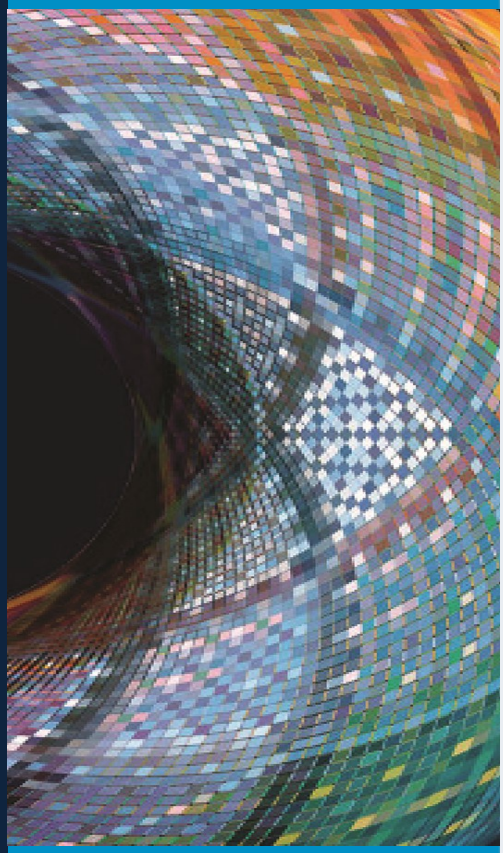
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



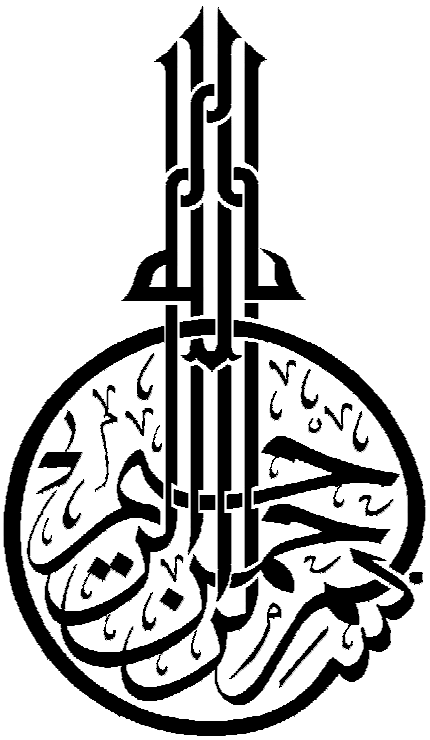
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

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 الرابع والعشرون

أكتوبر (٢٠٢٢م) ربيع الأول (٤٤٤اهـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

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

مدير التحرير
الدكتور/ محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ابراهيم بن عبد الله العثمان
الأستاذ الدكتور/علي بن حسن الزهراني
الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي
الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري
الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors
Prof. Ibrahim A. Alothman
Prof. Ali H. Al-Zahrani
prof. Ali A. Hanafe
Dr. Taresh M. Alshamari
Dr. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up supervisor and executive director of the magazine
Mrs. Suad Alii 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 السادس والعشرون، والسابع والعشرون، والثامن والعشرون – رمضان ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.26, 27 & 28 - April 2023

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 26 و27 و28 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1443هـ الموافق أبريل 2023م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

⇐ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة ييسر عملية التواصل بين المؤلفين والمحكمين وهيئة التحرير.

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

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

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

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

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

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

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 26, 27, & 28 of the Journal which is scheduled to be published on April 2022. 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 (24)، ص ص 19 – 205 ، الرياض (2022م/ 1444هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين بمنطقة القصيم
  د. عبد الرحمن بن أحمد بن محمد البليهي 19
- مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد
  أ. فاطمة إبراهيم الغامدي، و د. عبد الهادي علي العتيبي 59
- برنامج تدريبي مقترح وقياس أثره في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الجسمية والصحية (فئة ذوي الإعاقة الحركية)
  د. مروان أحمد محمود مغربي 91
- واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها
  أ. دلال بنت سالم بن سعد القحطاني، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين 115
- استراتيجية التدريس المصغَّر في منهج تدريس الفئات الخاصة بدولة الكويت: تصوّرات معلّمات ما قبل الخدمة
  د. زيد نزال زيد الشمري 151
- واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم
  أ. أمل هشام سيف الدين، و د. هوازن أحمد العسيري 173

❋ ❋ ❋

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 «الرابع والعشرون» من المجلة التي تعد أول دورية محكمة متخصصة في مجال التربية الخاصة والإعاقة بالعالم العربي. تصدر المجلة من جامعة الملك سعود التي تضم قسم التربية الخاصة الذي يُعد أول قسم أكاديمي على المستوى المحلي والعربي. تتكون هيئة تحرير المجلة من أكاديميين متخصصين في مجال التربية الخاصة، كما أن هيئتها الاستشارية الدولية تضم نخبة من المتخصصين في مجال البحث والنشر في مجال التربية الخاصة والإعاقة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي.

تعتمد المجلة في النشر على أعلى معايير الجودة والإتقان من حيث التحكيم والنشر؛ ومن حيث ضبط المحتوى العلمي للبحوث المقبولة، وقد اشتمل هذا العدد على أربعة بحوث من باحثين متميزين من جامعات مختلفة داخل المملكة.

تسعى المجلة من خلال هذا العدد إلى تطبيق رؤيتها في التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، ورسالتها في توفير مصدر معرفة متميز لكل من الأفراد الذين لديهم إعاقة أو الموهوبين وأسرهم، والمهنيين والممارسين، وصناع القرار والإداريين، والمتخصصين والباحثين، وتكوين مرجعية علمية لهم في مجالات التربية الخاصة، وتلبية حاجتهم محلياً، وإقليمياً، وعالمياً.

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

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

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 19 - 58، الرياض (2022م/ 1444هـ)

الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين بمنطقة القصيم «دراسة تنبُّئِيَّة»

د. عبد الرحمن بن أحمد بن محمد البليهي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمُنْبِئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. وطُبِّقت على عينة من (110) مراهقين مكفوفين، أعمارهم بين (12-18) عامًا. وطُبِّقت المقاييس (مقياس الأمن النفسي للمكفوفين (2010) إعداد فتحي وادة وآخرين، ومقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد عبد المعطي (2020)، ومقياس الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين إعداد محمد إبراهيم عطا الله (2015) بَعْد التحقق من صدقها وثباتها. وأسفرت النتائج عن وجود تأثير دال للجنس والعمر الزمني في كلٍّ من الأمن النفسي وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعادها، والرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين. كما حددت النتائج مدى إسهام مستوى أبعاد الأمن النفسي في التنبؤ بالرضا عن الحياة، وحُدِّد مدى إسهام الأبعاد المفسرة للأفكار اللاعقلانية التي تتمثل في (تجنب المشكلات، والاعتمادية، والشعور بالعجز، واللا مبالاة الانفعالية) تؤثر في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين. وأظهرت النتائج تأثير مستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين بواسطة العمر والجنس، إذ كلما زاد العمر انخفض الرضا عن الحياة، والعكس بالعكس، ما يدل على أن المراهقين المكفوفين تزداد احتياجاتهم الخاصة كلما زاد العمر.

الكلمات المفتاحية: الرضا النفسي، الأفكار اللاعقلانية، الرضا عن الحياة، المراهقين المكفوفين.

Psychological satisfaction, irrational thoughts, and some demographic variables as predictors of life satisfaction among blind adolescents In Al-Qassim region.

Dr. Abdulrahman Ahmad Mohammed Albulayhi[1]

Abstract: The current study aimed to reach A predictive study explaining the relationship between psychological satisfaction, irrational thoughts, and certain variables as a predictor of life satisfaction in adolescents with visual impairments In Al Qassim region, Saudi Arabia, on a sample of 110 blind adolescents aged 12-18. Measures (Psychosocial Security Measure for the Blind (2010), prepared by Fathi Wadda et al., Measure of Irrational Thoughts, prepared by Abdul Moati (2020), and Measure of Life Satisfaction for Blind Adolescents, prepared by Mohamed Ibrahim Atallah (2015)) have been applied after verification of their sincerity and stability. The results have resulted in a significant effect of sex and age in both psychological security and its dimensions, irrational thoughts and dimensions, and life satisfaction in adolescents with visual impairments. The results also determined the extent to which the level of psych security dimensions contributed to life satisfaction prediction and determined the extent to which the explained dimensions of irrational thoughts (avoidance of problems, dependence, feeling helpless and emotional indifference) affected life satisfaction in blind adolescents. The results showed the impact of life satisfaction in adolescents who are blind by age and sex, as the older the age, the lower the life satisfaction, and vice versa, indicating that adolescents with visual impairments increase their special needs as the older the age.

key words: Psychological satisfaction-irrational thoughts- life satisfaction- adolescents with visual impairments.

---

(1) الأستاذ المساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل.

البريد الإلكتروني: Blbl86@hotmail.com

(1) Special Education Department, Education College, University of Hail.

E-mail: Blbl86@hotmail.com

مقدمة:

أصبح ميدان التربية الخاصة من الميادين الإنسانية المعترف بقيمتها وأهميتها وفاعليتها في تقديم خدمات كثيرة لعدد من أفراد المجتمع ذوي الإعاقة، الذين هم بحاجة ماسَّة إليها؛ لذلك يحتاج العاملون في هذا الميدان إلى إعدادٍ وتدريب معين. أما بخصوص الأفراد ذوي الإعاقات، فإن تجربة الانتماء داخل المدارس، أو أماكن العمل، أو التجمعات، أو الأحياء، أو المجموعات المجتمعية، غالبًا ما تكون بعيدة المنال أو سريعة الزوال. ومع ذلك، يجب أن يكون الانتماء عنصرًا أساسيًّا في جهودنا الجماعية لتعزيز ازدهار الأفراد ذوي الهِمم، وتثقيف أسرهم بكيفية استخدام الأساليب المتطورة التي تساعدهم في مجال الإعاقة، وتقديم إطار عملي لتصور الانتماء، واقتراح ممارسات ومواقف يمكن أن تعزز البحوث والممارسات التي تركز على المرونة، لنصل مع مرور الوقت إلى ما هو أبعد من الاندماج والشمول (Carter, 2021).

وتؤثر الإعاقة البصرية في سلوك الفرد تأثيرًا سلبيًّا، إذ ينتج عنها الكثير من الصعوبات في عمليات النمو وفي اكتساب المهارات اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتفاء الذاتي، وذلك نظرًا لعجز المعاقين بصريًّا أو محدودية مقدرتهم على الحركة، وعدم استطاعتهم ملاحظة سلوك الآخرين ونشاطاتهم اليومية، ما يجعلهم يشعرون بالوحدة، وهي عاطفة سلبية شائعة لدى الطلاب المكفوفين، وقد تسبب اضطرابات نفسية ومشكلات سلوكية (Kong, Gao, Xu, Shao, Ma, He & Qu, 2021).

وتشير التقديرات إلى أن كفَّ البصر موجود بمقدار العشر لدى أطفال المدارس، ووفقًا لما ذكرته الرابطة الأمريكية للمكفوفين (American Foundation for the Blind) (EFB)، فإنه يوجد مليون فرد أمريكي لديهم ضعف بصر، والغالبية العظمى من هؤلاء الأفراد فوق سن الـ(65) عامًا، ونحو (4٪) لكل (10000) طفل في سن المدرسة لديهم إعاقة بصرية، ويتلقون خدمات التربية الخاصة. وفي عام 2020، كان ما يقدر بنحو (43.3) مليون شخص من المكفوفين، من بينهم (23.9) مليونًا من الإناث، و(295) مليون (267–325) شخص يعانون ضعفَ البصر المتوسط والشديد (Bourne, Steinmetz, Flaxman, Briant, Taylor, Resnikoff & Tareque, 2021).

والتلاميذ المكفوفون يمثلون إحدى فئات التربية الخاصة التي تتطلب من المعلمين تطويع وتقديم كل ما لديهم من خبرات من أجل تعليمهم. ويذكر إبراهيم الزريقات (2006) أن الشخص المكفوف كليًّا هو الذي لا يستطيع تعلم القراءة والكتابة إلا بطريقة برايل، وبمواد ذات علاقة، دون أن يستخدم بصره، ويستخدم

اللمس والسمع للتعلم، ولا يوجد لديه استعمال وظيفي للإبصار، وهو من تكون حدة إبصاره في أحسن العينين بعد التصحيح (6/ 60متر) أو (20/ 200قدم) أو أقل.

ويوجد أكثر من (61000) طفل في سن المدرسة يعانون إعاقات بصرية في المدارس العامة اليوم، أظهرت الأبحاث أنهم غالبًا ما يتخلفون عن أقرانهم في المشاركة في النشاطات والمهارات، ما يقلل من فرص التواصل مع معلميهم في الصفوف الدراسية (Carter, 2021). لذا يتطلب ذلك من المعلمين بذل مزيد من الجهد والعمل مع هؤلاء التلاميذ حتى يتمكنوا من اكتساب المهارات الاجتماعية والأكاديمية والنمائية الأخرى، التي تسهم في تفاعلهم واندماجهم مع الآخرين المحيطين بهم في المجتمع، سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها (Lieberman, Lepore, Lepore-Stevens & Ball, 2019).

ولا نستطيع أن نغفل التأثير السلبي للأفكار اللاعقلانية الذي قد يصل إلى معاناة الفرد الاضطرابَ النفسي والعقلي نتيجة هذه الأفكار التي تشكل البناء المعرفي للفرد، إذ أشارت الدراسات السابقة إلى أن المعتقدات غير العقلانية والسلوكيات السلبية، والمعتقدات الذاتية السلبية حول التعامل مع ضغوط مزمنة بسبب معاناة فقدان البصر، تترك ضغطًا كبيرًا، ما جعل العديد من الباحثين (Anderson, 2000; Saracho, 2002; Crosby, 2003; Scott and Watson, 2004) يؤكدون ضرورة مهاجمة الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية، التي تؤثر في إدراك الفرد لذاته وللآخرين، وتنعكس إيجابيًّا على مستوى الرضا عن الحياة، بواسطة برامج التدخل المبنية على مبادئ العلاج السلوكي المعرفي المتقدم لتعديل الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى المعاقين بصريًّا، واستخدام الأساليب العلاجية الحديثة (Ede, Okeke, Chinweuba, Onah & Nwakpadolu, 2021).

إذ تظهر حاجة المراهقين المعاقين بصريًّا إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني، وضرورة تصميم برامج إرشادية وعلاجية للتعامل مع ما يواجهون من أفكار لاعقلانية وقواعد ونظم فكرية سلبية، عن طريق مساعدتهم على الوعي بذواتهم وقدراتهم، وتعديل القيم السلبية التي تؤدي إلى تدني مفهوم الذات، وكيفية التعامل مع الموقف السلبي والتنشئة الاجتماعية السيئة والميول السلوكية والعاطفية السيئة، بطريقة إيجابية (Biogu, Ede, Amaeze, Nnamani, Agah, Ogheneakoke & Ede, 2020).

وقد أشارت دراسة (Irungu & Wamocho, 2010) إلى معاناة المراهقين المكفوفين أزمةً كبيرةً بسبب الرفض والاتجاهات السلبية من الأسرة والأقران والوصم الاجتماعي لهم، وأكدت أن هناك حاجة ماسة لتعزيز خدمات الإرشاد النفسي للمكفوفين، وأظهرت حاجة ملحة إلى أهمية دراسة الرضا عن الحياة لدى

المراهقين وعلاقتها بالصحة النفسية. وقد لقي هذا الموضوع اهتمامًا كبيرًا من قبل الباحثين، نظرًا لطبيعة المشكلات التي يواجهها المراهقون المكفوفون في الأسرة والمدرسة والمجتمع (Bates, Brown, Cranton & Lewis, 2010).

فالرضا عن الحياة لدى المراهقين أخذ اهتمامًا زائدًا، بسبب النتائج الإيجابية التي تشير إلى أن المستويات الانفعالية حول مستوى الرضا يمكن استخدامها لمعالجة تطور حالات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين، وسوء الحالة النفسية لديهم، إذ تساعد على التخفيف من هذه المشكلات في مرحلة مبكرة من حياتهم وعدم استمرارها في المستقبل (Suldo & Shaffer, 2008).

ساعد هذا الاهتمام على تعميق الناحية المعرفية حول الرضا عن الحياة لدى المراهقين، الأمر الذي أسهم في تطوير البرامج الوقائية التي تهدف إلى الوقاية والتخفيف من المشكلات التي يعانيها المراهقون في الأسرة والمدرسة والمجتمع (Rizzini, Monica, Caselli & Reggiani, 2007).

فأهمية الرضا عن الحياة لدى المراهقين تظهر بانعكاس هذا الأمر على السلوكيات الداخلية والخارجية المستقلة، فالمراهقون الذين يمتلكون مستوى رضا مرتفعًا عن الحياة هم الأقل احتمالية أن يمارسوا سلوكيات خارجية بعد أن يتعرضوا للتوتر في الحياة، لذلك يمكن النظر إلى الرضا عن الحياة على أنه على درجة من الأهمية في مساعدة الفرد على التكيف السليم مع البيئة التي يعيش فيها (Suldo & Shaffer, 2008).

ويرتبط الرضا عن الحياة بعوامل عديدة في حياة المراهقين، مثل: المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية، والعلاقات مع الوالدين، وزيادة الاتصال والتواصل بين أفراد الأسرة والمجتمع والأقران، والنجاح المدرسي، والمشاركة في المدرسة (Burgess-Proctor Holtrop & Villarruel, 2008).

ويشير سولدو وهيوبنر (Suldo & Shaffer, 2008) إلى أن الرضا عن الحياة لدى المراهقين يرتبط بطريقة التنشئة الأسرية وكيفية معاملة الوالدين للمراهقين والدعم الاجتماعي، من جهة أخرى، يرتبط المناخ الأسري السلبي بتدني درجة الرضا عن الحياة لدى المراهقين، فالمراهقون الذين يشعرون بالطريقة السلبية في المعاملة يشعرون بالنقص والتوتر، ويعانون تدنيَ درجة رضاهم، ووجود ارتباط إيجابي بين الرضا عن الحياة وعلاقته بالتعليم والمتغيرات الأكاديمية، مثل: الفاعلية الذاتية الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي لدى المراهقين، ويؤكدون أن المزاج الإيجابي يرتبط إيجابيًّا بالأداء المدرسي الأفضل عند تعلم المعلومات، فالطلاب ذوو الرضا المرتفع عن الحياة لديهم مستوى أعلى من الإنجاز

والتحصيل مقارنة بالطلاب ذوي الرضا المنخفض.

مشكلة الدراسة:

أكدت العديد من الدراسات الحديثة التي أجريت علي المكفوفين أن الإعاقة البصرية تسبب مشكلات نفسية وصعوبات وأزمات وصراعات، وتتولد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kong, Gao, Xu, Shao, Ma, He & Qu, 2021) حيث أوضحت شعور المعاق بالعجز والشك الذاتي وغموض الهوية وفقدان معنى الحياة وعدم القدرة على تخطيط حياته وتحديد أهدافه وتحقيقها، واتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله، ولا سيَّما مع زيادة ما تفرضه المتغيرات العلمية والتكنولوجية، والمضاعفات السريعة والمتتالية في البيئة داخل البيت وخارجه. كما أوضحت دراسة (Ede, Okeke, Chinweuba, Onah & Nwakpadolu, 2021) أن الأفكار اللاعقلانية التي تتكون عند المكفوفين تؤدي إلى العديد من الاضطرابات المعرفية والنفسية والسلوكية، وهذا يشير الي أهمية الرضا عن الحياة في مرحلة المراهقة، فأشارت دراسة (Tian, Pi, Huebner & Du, 2016) إلى أهمية تقدير الرضا عن الحياة لدى المراهق، وانعكاسه على مجمل حياته النفسية والشخصية والعلمية وتناولت المتغيرات الديموغرافية والنفسية والشخصية والاجتماعية المرتبطة بالرضا عن الحياة لديهم. وأكدت دراسة Roy, Guay & Valois (2015) إلى أن المستويات الانفعالية حول مستوى الرضا يمكن استخدامها لمعالجة تطور حالات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين للتخفيف من حدة المشكلات التي يواجهونها في الأسرة والمدرسة والمجتمع مما يشير الي أن الشعور بالرضا عن الحياة يشير إلى تقييم الفرد لمدى صحته النفسية وتقديره لذاته، والتنبؤ بمراحل حياته المستقبلية. كما توصلت دراسة Wang, Permyakova & Sheveleva (2016) إلى أن الشعور بالرضا عن الحياة في المراهقة يعدُّ مؤشرًا إيجابيًّا لاستثمار قدرات المراهق الحالية لحياة مستقبلية صحية، حيث انه يُمكن بالتنبؤ بمستقبلِ جَنْي الثمار إذا كانت مرحلة المراهقة ينعم فيها الفرد بالرضا عن حياته الشخصية والعامة. كما توصلت دراسة Syahidi, Hizbi, Hidayanti & Fartina (2020) إلى أن يمكن للفرد الاستفادة من التفكير العقلاني، وهو المصلحة الذاتية، والتوجيه الشخصي، والتحمل للإحباطات، والمرونة، والتفكير العلمي، والواقعية، والمغامرة، وقبول الذات، والمسؤولية الذاتية عن الاضطرابات العاطفية، والتعلم القائم على حل المشكلات؛ الذي يُوفَّر تقديم المشكلة وطرح الأسئلة وتسهيل التحقيق وفتح الحوار، واستجابات الطلاب لعملية التعلم التطبيقي.

ومن خلال خبرة الباحث الميدانية في التدريس بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية للطلاب

الجامعيين في مجال التربية الخاصة فقد لاحظ أثناء العمل مع فئة المكفوفين وضُعاف الأبصار وجود بعض الأفكار اللاعقلانية لدي هذه الفئة والتي بدورها تؤثر علي الرضا عن حياتهم وسوف تسعي الدراسة الحالية إلى التعرف عن الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين بمنطقة القصيم. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أجريت علي عينة عددهم (110) تم تقسيمهم إلى فئتين علي حسب العمر الزمني الفئة الأولي من (12-14)، والفئة الثانية من (15-18).

أسئلة الدراسة:

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- هل يوجد تأثير دال للجنس والعمر الزمني في كلٍّ من الأمن النفسي وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده، والرضا عن الحياة وأبعاده، من وجهة نظر المراهقين المكفوفين؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأمن النفسي وأبعاده، لدى المراهقين المكفوفين؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده، لدى المراهقين المكفوفين؟

4- هل يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأمن النفسي؟

5- هل يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأفكار اللاعقلانية؟

6- هل يتأثر مستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين بواسطة العمر والجنس؟

فروض الدراسة:

1- يوجد تأثير دال للجنس والعمر الزمني في كلٍّ من الأمن النفسي وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده، والرضا عن الحياة وأبعاده، من وجهة نظر المراهقين المكفوفين.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأمن النفسي وأبعاده، لدى المراهقين المكفوفين.

3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده، لدى المراهقين المكفوفين.

4- يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأمن النفسي.

5- يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأفكار اللاعقلانية.

6- يتأثر مستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين بواسطة العمر والجنس.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف إلى مستوى الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

وتتمثل في الدراسة النظرية لمحاولة التعرف إلى مستوى الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين المكفوفين.

- أهمية الفئة المدروسة وهى فئة المكفوفين، ومحاولة التعرف على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، ومعرفة أسبابها؛ مما يعد إثراء للدراسات في هذا المجال.

- تقديم تراث نظري حول مفاهيم الدراسة الأساسية (الرضا النفسي - الأفكار اللاعقلانية - وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين) حيث تلعب هذه المتغيرات دورا مهماً وفعالاً في مستوى الصحة النفسية للفرد بصفة عامة، وللكفيف بصفة خاصة.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم نتائج الدراسة الحالية في معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة؛ مما يعد بداية لإجراء مزيد من الدراسات من قبل الباحثين المهتمين بهذا المجال.

- تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعداد برامج إرشادية وعلاجية، تسهم في الحد من بعض المشكلات كالأفكار اللاعقلانية أو غيرها لدى المكفوفين.

- قد تفيد نتائج الدراسة الباحثين والعاملين بمجال الإعاقة البصرية في إيجاد حلول لبعض المشكلات النفسية التي يعاني منها المراهقون المكفوفون، والتي يعد الرضا النفسي من أهمها.

- توجيه اهتمام القائمين على رعاية المراهقين المكفوفين إلى أهمية هذه المرحلة وخطورتها وأنها تعد مرحلة خصبة لنمو المشكلات النفسية والاجتماعية.

- قد تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في لفت نظر الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف فئة المراهقين المكفوفين مستخدمين متغيرات أخرى أو مشكلات مختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تطبق الدراسة علي موضوع الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين.

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: المراهقون المكفوفون ممن تتراوح أعمارهم بين (12-18) عامًا.

الحدود الزمنية: طُبِّقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021/ 2022.

مصطلحات الدراسة:

الرضا النفسي:

عرف **Hornby (2000)** بأنه "شعور الفرد بالسعادة وبإنجازات الفرد الذاتية".

ويُعرَّف إجرائيًّا بأنه: "تقدير الذات الإيجابي للكفيف، وثقته بنفسه، وإدراكه للقدرات التي يتمتع بها، وإحساسه بقيمته وأهميته في الحياة".

الأفكار اللاعقلانية للمراهقين المكفوفين I

تُعرَّف إجرائيًّا بأنها: "مجموعة من الأفكار الخاطئة التي تتميز بعدم المنطقية وعدم الموضوعية، مثل: الرغبة في إيجاد حلول كاملة وجديدة ومثالية تمامًا للمشكلات، والتبعية مقابل الاستقلال، والرغبة في الكمال المطلق للذات، والاستنتاجات السلبية - القبول المطلق والرضا من الجميع -، والقلق والانزعاج من المبالغة في الأمور، والتشويه في إدراك أو فهم ما يحمله الناس عن الشخص، والتعميمات السلبية التي تعوق الفرد عن التكيف الطبيعي".

الرضا عن الحياة:

يُعرَّف إجرائيًّا بأنه: "حالة داخلية في الفرد تظهر في سلوكياته وردوده وتتمثل في السعادة والطمأنينة والاستقرار الاجتماعي والتقدير الاجتماعي والرضا".

المراهقون المكفوفون:

ويمكن تعريف المراهقين المكفوفين إجرائيًّا بأنهم: "مراهقون فاقدو البصر تمامًا، تتراوح أعمارهم بين (12-18) عامًا، وينتجون أنماطًا سلوكية تشير إلى قلقهم الاجتماعي بشأن المواقف المختلفة".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتسبب الإعاقة البصرية في ظهور العديد من الآثار السلبية التي تنعكس على شخصية المكفوفين ومستوى توافقهم النفسي والاجتماعي، ومن ثم فإنهم لا يستطيعون مواكبة أقرانهم العاديين، فيكونون أكثر عرضة للإجهاد العصبي والافتقار إلى الأمن النفسي، كما تفرض الإعاقات البصرية على مالكها عالمًا محدودًا، إذا حاول الخروج منه والاندماج في العالم من حوله، فإنه يصطدم مع آثار إعاقته، وينتج عن ذلك اضطرابات نفسية تؤثر في سمات شخصية المكفوفين واحترامهم لذواتهم (Syahidi, Hizbi, Hidayanti & Fartina, 2020).

وتنشأ المشكلات النفسية بين الطلاب المكفوفين لأنهم بحاجة ماسة إلى مساعدة الآخرين عامةً، وقد يصاحب ذلك صعوبة في تلبية العديد من احتياجاتهم، ما يجعلهم يشعرون بأن الآخرين لا يهتمون بهم، وهذا

يؤثر بشكل أو بآخر في علاقة المكفوفين بالآخرين، وقد يؤدي إلى شعور عام بأن المكفوف غير قادر على السيطرة على البيئة التي يعيش فيها، وقد يدفع هذا الشعور الشخص الأعمى إلى الاهتمام بنفسه أكثر من اهتمامه بالبيئة الخارجية، ما يؤثر في إحساسه بالرضا النفسي، وكذلك تكيفه الاجتماعي (Lee, Kim, Nam, Kang & Lee, 2021).

غير أن المشكلات الشخصية والاجتماعية التي يواجهها المكفوفون ليست متلازمة أو مصحوبة لكف البصر، ويرجع هذا إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي قد تظهر بين المكفوفين قد تكون راجعة إلى ردود فعل المجتمع غير الملائمة إزاء كف البصر، وقد يكون هذا نتيجة لعدم معرفة أفراد المجتمع بخصائص المكفوفين، ما يجعل معرفة هذه الخصائص أحد الأشياء المهمة التي تؤدي إلى تعديل المواقف تجاههما (Sharma & Salma, 2021).

ووفقًا لنظرية إليس Ellis فإن الأفكار العقلانية تزيد من مشاعر الهدوء والرضا النفسي، وتعمل على تحقيق مستوى عالٍ من الصحة النفسية مقارنة بتسرب الأفكار غير العقلانية إلى عقل الفرد (Duha, Baioumy, Annuar & Abd Rahman, 2021).

الرضا عن الحياة:

حظي مفهوم الرضا بمزيد من الاهتمام من قبل الباحثين في بداية القرن العشرين، أمثال (ثورندايك وهورني وسوليفان وفروم)، إذ يرى هؤلاء العلماء أن مفهوم الرضا هو شعور المرء بالراحة النفسية بعد القيام بإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه (Ash, 2021).

الرضا عن الحياة هو أحد المفاهيم النفسية المهمة في مجال الصحة النفسية، وهو يعني قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات التي يواجهها، كما يؤدي دورًا مهمًّا في تحقيق سعادة الفرد والشعور بالرضا عن الحياة التي يعيشها (البشر، سعاد؛ الحميدي، حسن عبد الله، 2021).

أبعاد الرضا عن الحياة:

يري تشانغ (2000) أن الرضا عن الحياة يتكون من بُعدين هما: الرضا العام عن الحياة، والرضا عن مجالات الحياة مثل: العمل، والزواج، والدين، والتعليم، والمنزل، كما توصل إنج وآخرون (Eng et al., 2005) إلى أن الرضا عن الحياة يتكون من خمسة أبعاد، هي: الإنجازات الأكاديمية، والأداء الاجتماعي، والنمو الشخصي، والبيئي (البشر، سعاد؛ الحميدي، حسن عبد الله، 2021).

العوامل الموصلة للرضا عن الحياة:

1- توفر الصلابة النفسية. 2- إشباع الاحتياجات. 3- المعنى الإيجابي للحياة. 4- التدين.

نظريات الرضا عن الحياة:

- **نظرية التكيف أو التعود:** هذه النظرية ملخصة

في فرضية أن الأفراد يتصرفون تصرفًا مختلفًا تجاه الأحداث الجديدة التي تمر بهم في حياتهم، تبعًا لنمط شخصياتهم وردود أفعالهم وأهدافهم في الحياة، ولكن بعد مرور الوقت والتكيف مع الأحداث وتعوُّدها، يرجعون إلى النقطة الأساسية التي كانوا عليها قبل وقوع الأحداث، كما أن الأفراد المختلفين لا يتكيفون بالطريقة نفسها أو بالمطلق مع الأحداث والظروف المحيطة بهم (Jayawickreme, Infurna, Alajak, Blackie, Chopik, Chung & Zonneveld, 2021).

- **نظرية النشاط**: يركز أصحاب هذه النظرية على أهمية النشاط الاجتماعي في حياة الفرد في مختلف الأعمار، وأن النشاط الاجتماعي هو أساس الحياة لجميع أفراد المجتمع من جميع الأعمار، كما تشير النظرية إلى أن الرضا عن الحياة يزداد تبعًا لزيادة الأدوار الاجتماعية التي يؤديها الفرد، خاصة التي تُشعِره بالإنتاجية وتُسهِم في بناء المجتمع (سهيل عماري، 2021).

- **نظرية الخبرات السارة**: يعتقد أصحاب هذه النظرية أنه يمكن للفرد أن يحقق الرضا عن الحياة عندما تكون تجاربه فيها ممتعة وليست الظروف، أو أن المواقف الجيدة هي مصدر الرضا، وأن ما يراه الشخص من تجارب سارة في هذه الظروف هي مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر وفقًا لما يراه من المواقف ومن خبرات ممتعة أو غير سارة (Przepiorka & Sobol-Kwapinska, 2021).

الأفكار اللاعقلانية:

الوجود البشري مرتبط بقدرة الإنسان على التفكير، وقد ميز الله سبحانه وتعالى بين الإنسان والمخلوقات الأخرى بقدرته على التفكير، ومن ثم قدرته على خلافته في الأرض. وليس من المستغرب أن يطلق الفلاسفة القدماء على الإنسان بأنه كائن مفكر، فهناك سمات للأفكار العقلانية وغير العقلانية التي لا بد أن تتلخص في الوقوف على السمات التي تميز كلٌّ منها الأفكار العقلانية واللاعقلانية.

أولًا: سمات الأفكار العقلانية: إذا كانت الفكرة مرنة، وتساعد على تحقيق الهدف، ومنطقية، وتؤدي إلى الصحة النفسية، فهي فكرة عقلانية.

ثانيًا: سمات الأفكار اللاعقلانية: إذا كانت الفكرة متطرفة تؤدي إلى الاضطراب النفسي، ولا تساعد على تحقيق الأهداف وإنجازها، فهي فكرة خاطئة وغير منطقية.

وعرف إليس Ellis الأفكار اللاعقلانية بأنها: مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، التي تتسم بعدم موضوعيتها، وتستند إلى توقعات وتعميمات خاطئة، وإلى مزيج من التخمين والتنبؤ والمبالغة والتهويل، إلى درجة لا تتفق مع القدرات الفعلية للفرد. كما يرى إليس أن الفرد يكتسب هذه الأفكار منذ صغره، عندما يكون غير قادر على التفكير بمنطقية، ويستمد

حقائقه من مجموعة من التخيلات والأوهام والمخاوف، ويعتمد على الآخرين في التخطيط لحياته، وكذلك موروث من حوله عن الأساطير والاتجاهات التي يتعلمونها مباشرة من الأسرة (Munton, 2021).

وتتسم الأفكار اللاعقلانية بخصائص عدة، مثل: الركود والتطرف، والغضب، والعدوان، والتذمر تجاه النفس والآخرين، متخذةً شكل إثبات وإنكار مطلقَيْن، وغياب الاحتمالات. وهذه الأفكار لا تتفق مع الواقع، كما تعرقل تحقيق الفرد لأهدافه، وتوصف هذه الأفكار بأنها سلبية. ويعتقد هؤلاء الأفراد الذين لديهم أفكار لا عقلانية أن سبب استمرار فشلهم هو نتيجة لظروف خارجة عن إرادتهم، مثل: سوء الحظ، وأن هذه الظروف قاهرة ولا يمكن التغلب عليها. كذلك من بين خصائص الأفكار اللاعقلانية: الهزيمة المتمثلة في تجنب المواجهة مع مشكلات الحياة وصعوباتها، والهرب منها، وإدراكها كقوى قوية لا يمكن مواجهتها، وكذلك الاعتماد على الآخرين، وعدم القدرة على نسيان إخفاقات الماضي، فضلًا عن ضيق الأفق والحساسية المفرطة (Ede, Okeke, Chinweuba, Onah & Nwakpadolu, 2021).

وتقسم أعراض الأفكار اللاعقلانية إلى:

1- أعراض مزاجية: كالحزن والاكتئاب، وانخفاض المعنويات، والقلق، وسهولة الاستثارة، وفقدان المتعة والبهجة والرضا عن الحياة.

2- أعراض معرفية: وتتمثل في صعوبة التركيز، وفقدان الاهتمام، وانخفاض الدافع الذاتي، والأفكار السلبية، والتردد، والشعور بالذنب، وسيطرة الأفكار الانتحارية، والهلاوس والأوهام.

3- أعراض سلوكية: تأخر ردود الأفعال السيكو حركية أو زيادتها، ونوبات البكاء، والانسحاب الاجتماعي، والاعتماد على الآخرين.

4- أعراض بدنية: اضطرابات النوم التي تتمثل في الأرق أو النوم أوقاتًا طويلة، والإرهاق، وزيادة الشهية أو نقصانها، وكذلك زيادة الوزن أو نقصانه، والاضطرابات المعوية، والآلام والشكوى من الاضطرابات الجسمية (نور الدين، 2014).

وتعد نظرية العقلانية العاطفية من أهم النظريات التي تفسر الأفكار اللاعقلانية، إذ يرى ألبرت إيليس Albert Ellis أن المشكلات العاطفية والاضطرابات النفسية تنجم عن نظام التفكير في الفرد، وليس التحفيز أو الخبرة التي يعيشها الفرد هما السبب الرئيس لاضطراباته الانفعالية. إذا افترضنا أن حادثة معينة مؤلمة، مثل: الموت، والطلاق، أو أشياء أخرى، أثارت ردود فعل عاطفية، مثل: الخوف، والقلق، فهذه الحادثة ليست السبب الرئيس للاستجابة الانفعالية، بل إن السبب وراء ذلك هو نظام معتقدات الفرد، وهو ما يعني

أن كل استجابة انفعالية سواء كانت سارة أو مؤلمة تكمن وراء البنية المعرفية للفرد ومعتقداته التي تسبق ظهور المشاعر. وإذا كان بوسع المعالج العقلاني أن يناقش ويدحض هذه المعتقدات غير العقلانية، فإن العواقب العاطفية المضطربة ستختفي وسيتمتع الفرد بالصحة النفسية (أبو شعر، 2007).

الرضا النفسي psychological satisfaction:

والرضا النفسي هو أن يدرك الفرد الإمكانات التي زُوِّد بها، وأن ينجح في تحقيقها، وأن يكون راضيًا عن نجاحه في تحقيق أدلة الصحة النفسية السليمة التي وُفِّرت له، وأن يدرك أن الناس يختلفون فيما بينهم من حيث الإمكانات التي زُوِّدوا بها. ووعي الفرد ومعرفته بقدراته العقلية والمعرفية ودوافع نشاطه ومشاعره، ورضاه عنها، وهو أحد مظاهر الصحة النفسية السليمة، ما يؤدي إلى ارتياح الفرد لنفسه، وكذلك إلى إدراك نجاحه في تحقيق مختلف إمكاناته، وشعوره بأنه قد حقق أهدافه أو أنه يقف في طريق تحقيقها التي اختارها بحرية ولم يفرضها عليه أحدٌ من الآخرين (عبد الغفار، 2001).

النظريات الخاصة بتفسير الرضا وتحديد مصادره:

أ- نظرية الموقف: ويرى أصحابها أن الإنسان يرضى عن الحياة عندما يعيش ظروفًا طيبة، يشعر فيها بالأمن والنجاح في تحقيق ما يريد من أهداف.

ب- نظرية الخبرات السارة: ويرى أصحابها أن الإنسان يرضى عن حياته عندما تكون خبراته سارة وممتعة، وليست الظروف أو المواقف الطيبة هي مصدر الرضا، وإنما ما يدركه الإنسان من خبرات سارة في هذه الظروف، والإدراك مسألة نسبية تختلف من شخص الآخر وفق ما يدركه في الموقف من خبرات ممتعة أو غير ممتعة.

ج- نظرية المقارنة مع الآخرين: وترى أن الإنسان يرضى عن حياته عندما يقارن نفسه بالآخرين، ويجد أن ما حققه من إنجازات أو أعمال أفضل مما حققه الآخرون، فالتفوق على الآخرين من أهم مصادر الرضا عن الحياة.

د- نظرية الفجوة بين الطموح والإنجاز: ويرى أصحابها أن الإنسان يرضى عن الحياة عندما يحقق طموحاتها وعندما تكون إنجازاته قريبة من طموحاته، فإذا وضع الإنسان طموحات يقدر على تحقيقها، فإن ذلك يشعره بالكفاءة والجدارة والنجاح، فيرضى عن نفسه ويسعد بحياته (الطيب والبهاص، 2009).

أنواع الرضا النفسي:

يعد الرضا عن النفس أمرًا نسبيًّا غير مطلق، فغالبًا ما يتأثر بنوع الظروف التي تواجهها النفس، فإذا وُفِّرت تلك الظروف والمناخات الإيجابية لنمو الذات، فإن الرضا قد يتحقق، وإذا لم تُوفَّر فالرضا قد لا يتحقق.

وفي الحقيقة يمكن أن نجد ثلاثة أنواع للرضا عن

النفس، هي كالآتي:

1- الرضا الواقعي: وهو نوع الرضا السليم والصحي، لأنه يعكس صورة الذات بتحقيقها وواقعيتها، استنادًا إلى ما تملكه من إمكانات وطاقات وقدرات تعبر عنها.

2- الرضا المَرضي: وهو نوع الرضا الشاذ وغير الطبيعي بحسب قياسات الصحة النفسية، إذ قد نجد فردًا عدوانيًّا راضيًا عن نفسه، إلا أن هذا الرضا سيواجه مشكلات الواقع الاجتماعي وصراع الضمير.

3- الرضا المثالي: هو نوع من الرضا الخيالي والحالم، لأنه يعكس صورًا غير مطابقة لإمكانات الذات، ولهذا فإنها ستعاني إشكالات مستمرة مصدرها عدم القدرة على التوافق بين الواقع والخيال بحسب قياسات الصحة النفسية (Kassin, 1995).

الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة أنويجبو (Obiweluozo, Dike, Ogba, Elom, Orabueze, Okoye-Ugwu & Onyishi, 2021)** إلى تصميم تجربة مجموعة عشوائية للتحكم في قائمة الانتظار على عينة تتكون من 83 معلمين لأطفال يعانون من اضطرابات عصبية في النمو في مدارس شاملة ومتخصصة. شاركت مجموعة العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني المختلط في برنامج العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي (REBT) لمدة ساعتين وجهاً لوجه عبر الإنترنت أسبوعيًا لمدة 12 أسبوعًا. تم جمع البيانات باستخدام استبيان إجهاد العنصر الفردي، وجرد إجهاد المعلمين، واستبيان رضا المشاركين. وتوصلت إلى وجود علاقة بين أربعة أبعاد للأفكار اللاعقلانية، وبين تقدير الذات لدى طلاب الجامعة المصابين بالعمى المتأخر، بمعنى تناقص تقدير الذات عند زيادة مستوى الأفكار اللاعقلانية. وهدفت دراسة **(Ede, Okeke, Chinweuba, Onah & Nwakpadolu, 2021)** إلى التحقق من فعالية الأسرة العاطفية العقلانية العلاج الصحي في معالجة القيم الأسرية ونوعية الحياة بين آباء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في ولاية إينوجو، نيجيريا، يتألف المشاركون من 132 من الآباء والأمهات الذين كان أطفالهم يعانون من ضعفاً بصريًا، تعرض المشاركون في مجموعة REFHP إلى برنامج علاج مدته 12 جلسة بينما يكون نظرائهم في قائمة الانتظار. كما استخدمت الدراسة مقياسين (جودة الأسرة – مقياس الحياة) ومقياس قيمة الأسرة في تقييم المشاركين في ثلاثة نقاط زمنية. وتوصلت إلى أن أطفال المدارس الثانوية المصابين بالعمى يعانون نظام القيم السلبية وعملية صنع القرار غير الواقعية، كما توصلت الدراسة إلى فاعلية التدخل العقلاني للسلوك الانفعالي (REBT) في الحد من الاعتقاد الذاتي السلبي/ الشخصية لدى أطفال المدارس الأساسية العليا المصابين بالعمى،

بتصميم تجربة جماعية معشاه باستخدام (56) من أطفال المدارس الابتدائية المصابين بالعمى.

كذلك هدفت **دراسة شنكر (Shankar, 2020)** إلى التعرف إلى العلاقة بين التكيف والإنجاز الأكاديمي لأطفال المدارس ذوي الإعاقة البصرية، واشتملت الدراسة على عينة مكونة من (400) طفل معاق بصريًّا تتراوح أعمارهم بين (12–16) عامًا، في ست مدارس للمعاقين بصريًّا في ولاية آسام. تم اعتماد منهجية معيارية وتقنية مسح لعينة من خمسين طالب معاقين بصريًا الذين تم اختيارهم عشوائيًا من ست مدارس مناطق تاميل نادو. يوضح التحليل الوصفي أن مستوى سلوك التكيف وأبعاده له علاقة إيجابية مهمة بالشخصية، وتم حساب متوسط سمات الشخصية للعينة بأكملها. أظهر التحليل التفاضلي أن المتغيرات المستقلة ليس لها علاقة مهمة فيما يتعلق بسمات الشخصية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإعاقة البصرية لدى الأطفال في المدارس لها تأثير كبير في سلوك التكيف، وفي السلوكيات الشخصية. وأفضل منبئ لهذا التأثير هو سلوك الحساسية المفرطة على شخصية هؤلاء الطلاب. وأوصت الدراسة بضرورة تدريبهم على أساليب التكيف والتعامل مع المشكلات، أي كلما ازدادت العوامل التي تساعد على التكيف ازداد الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال المعاقين بصريًّا. وهدفت نتائج **دراسة زيدان، وآخرين (2017)** إلى التعرف إلى العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وإذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس لدى المراهقين المكفوفين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المراهقين المكفوفين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية تعزى لمتغير الجنس لدى المراهقين المكفوفين. كما قام **(Chang, Yang & Yu, 2017)** بدراسة المساندة الاجتماعية والضغوط والثقة بالنفس وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة في الصين. وتكونت العينة من (94) من طلاب السنة الأولى الجامعية. واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الحياة، ومصادر متصورة عن رضا الحياة تشمل الذات والآباء والمعلمين والأقران. وأسفرت النتائج عن أن الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس المساندة الاجتماعية كانوا يتمتعون بقوة الشخصية والثقة بالنفس والقدرة على مواجهة الضغوط وكانوا ذوي مستوى عالٍ من الرضا عن الحياة. أما **دراسة (محمد عطا الله، 2015)** فهدفت إلى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية الشعور بالأمن النفسي، والرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛

إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، عدد كل منهما (7) مراهقين من الذكور المكفوفين بمحافظة الدقهلية، طُبِّقت عليهم الأدوات الآتية: مقياس الأفكار اللاعقلانية، ومقياس الشعور بالأمن النفسي، ومقياس الرضا عن الحياة، وبرنامج إرشادي عقلاني انفعالي. وباستخدام اختبار مان ويتني للقياسات المستقلة، واختبار ويلكوكسون للقياسات المرتبطة، عُولِجَت فروض الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج العقلاني الانفعالي في تنمية الشعور بالأمن النفسي، والرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين أفراد المجموعة التجريبية. وهدفت **دراسة جالالي وموسافي ويازدي وفادارديي (Jalali, Moussavi, Yazdi& Fadardi, 2014)** إلى فحص فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تحسين الرفاهة النفسية لدى المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من (30) مكفوفًا. تم استخدام أدوات مثل البيانات الديموغرافية واستبيان IBT والاكتئاب والقلق والتوتر. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي في تنمية الرفاهة النفسية لدى المكفوفين. أما **دراسة لومان (Luhman, Lucas, Eid & Diener, 2012)** فهدفت إلى معرفة تأثير الرضا عن الحياة وعلاقته بالأحداث الضاغطة التي يمر بها الأفراد، وذلك على عينة من الأفراد في أستراليا وألمانيا وبريطانيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطًا وثيقًا وإيجابيًّا بين مستوى الرضا عن الحياة والأحداث الإيجابية، مثل: الزواج، وإنجاب طفل جديد، والحصول على عمل، وفي المقابل كانت هناك علاقة عكسية بين الشعور بالرضا والأحداث السلبية؛ كالطلاق، وفقدان العمل، والمرض، والموت. **ودراسة (Takahashi, 2011)** هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الدعم الاجتماعي والرضا عن الحياة لدى الأفراد الذين يعانون ضعفًا في الجهاز العضلي. وتكونت عينة الدراسة من (136) فردًا مسجلين في مؤسسات رعاية المعاقين في هانوي، فيتنام. ولجمع البيانات استُخدِم مقياس الدعم الاجتماعي ومقياس الرضا عن الحياة. وبينت نتائج الدراسة أن الأفراد المنتمين في عضوية جماعة/ جمعية كان مستوى الرضا عن الحياة عندهم أعلى من غيرهم، على حين لم تظهر فروق في الرضا عن الحياة تعود إلى الأنشطة الوطنية أو الدعم الاجتماعي العقلي.

على حين هدفت **دراسة (Jorgenson, 2011)** إلى التعرف إلى مدى رضا الطلبة بكلية داوسون عن الحياة الجامعية، وأثر ذلك في تحصيلهم الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (6065) طالبًا وطالبة. واستخدم مقياس رضا الطلبة عن الحياة الجامعية، واستبانة الخبرة الجامعية. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا لدى الطالبات كان أعلى منه لدى الطلاب، ومستوى الرضا عن الحياة لدى الطلبة العاديين كان أعلى منه لدى الطلبة

الذين لديهم إعاقات، وبينت وجود علاقة موجبة بين الرضا عن الحياة والاستمرار في الكلية، كما وجدت علاقة موجبة بين الرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي. **ودراسة حميدي، وحسيني (Hamidi & Hosseini, 2010)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين كل من الأفكار اللاعقلانية والتكيف الاجتماعي والعاطفي والتربوي لدى طالبات المرحلة الإعدادية بإيران. واستخدامات مقياس المعتقدات اللاعقلانية (IB) واستبيان التكيف لطلاب المدارس الثانوية (AISS) لجمع البيانات. تم استخدام تقنيات الإحصاء الوصفي وتحليل الانحدار لتحليل البيانات. وأوضحت نتائجها وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والتكيف الاجتماعي والعاطفي. وهدفت **دراسة (Froh, et al., 2009)** إلى معرفة العلاقة بين الرضا عن الحياة والتفاؤل والدعم الاجتماعي للطلاب الخريجين. وقد بلغت عينة الدراسة (153) طالبًا، طُبِّق عليهم مقياس الرضا عن الحياة، والدعم الاجتماعي، والتفاؤل، والأعراض الجسدية، وحسن التصرف. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي والتفاؤل والتسامح، كما كانت هناك علاقة سلبية مع الأعراض الجسدية. أما **دراسة (Wu, et al., 2009)** فهدفت إلى معرفة كيفية الحفاظ على الرضا عن الحياة عن طريق ثلاث مسارات (وجهة نظر إيجابية، والتفاؤل، وتعزيز الذات). وبلغت العينة (272) طالبًا من جامعة العلوم والتكنولوجيا بتايوان. واستخدم مقياس السيطرة، ومقياس تعزيز الذات، ومقياس التفاؤل، ومقياس الرضا عن الحياة. وخلصت النتائج إلى أن هناك ارتباطات بين هذه المتغيرات، وأن وجهات النظر الإيجابية تؤدي إلى الرضا عن الحياة بواسطة احترام الذات. وأما **دراسة غادة عبد الغفار (2007)** فهدفت إلى تحديد الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. وطُبِّقت على عينة مكونة من (660) طالبًا من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم بين (17–22) عامًا. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة تنبُّئِيَّة بين الأفكار اللاعقلانية ومؤشرات الاكتئاب وكم ونوع الأفكار اللاعقلانية، وأوضحت الدراسة الكفاءة القياسية لمقياس الأفكار اللاعقلانية على طلاب الجامعة، وهي فئة لم يستخدم المقياس.

على حين هدفت **دراسة (Deniz, 2006)** إلى الكشف عن العلاقة بين مواجهة الضغوط والرضا عن الحياة، وتحديد العلاقة بين أساليب التعامل مع مواجهة الضغوط والثقة بالنفس، وأساليب صنع القرار والرضا عن الحياة. وبلغت عينة الدراسة (492) طالبًا. واستخدمت الدراسة عدد من المقاييس وهي (أساليب التعامل مع مواجهة الضغوط والثقة بالنفس، وأساليب

صنع القرار والرضا عن الحياة). وأسفرت النتائج عن أن المساندة والدعم الاجتماعي يزيدان من درجة الرضا عن الحياة للطلاب، وأن القناعة هي الرضا عن الحياة، وهذا يرتبط بالثقة بالنفس والقدرة على صنع القرار. وقد تناولت **دراسة (Gilman& Huebner, 2006)** صفات المراهقين الذين حصلوا على مستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة. وتكونت العينة من (485) طالبًا مراهقًا واستخدمت الدراسة مقاييس الرضا عن الحياة للطلاب المراهقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط موجب بين الرضا عن الحياة والصحة النفسية. واهتمت **دراسة (Danoff-Burg, Prelow & Swenson, 2004)** بمتغير الرضا عن الحياة وعلاقته بالضغوط لدى الطلبة الجامعيين السود بأمريكا. واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الحياة لدى طلاب كلية بلاك بأمريكا. وأسفرت النتائج عن أن الطلبة السود من أصل إفريقي كانوا ذوي درجات مرتفعة في مقياس السعادة والرضا عن الحياة وأكثر كفاءة في مواجهة الضغوط المتعلقة بالعنصرية والحياة الجامعية، وكانوا أقل توترًا وقلقًا، أما الطلبة السود ذوو الدرجات المنخفضة على مقياس الرضا عن الحياة فكانوا عاجزين عن مواجهة الضغوط وكانوا أكثر قلقًا وتوترًا. وهدفت **دراسة (Beasley, Thompson & Davidson, 2003)** إلى الكشف عن تأثير أساليب المواجهة والصلابة المعرفية في مرونة الاستجابة لضغوط الحياة، لدى عينة من طلبة الجامعة بلغ حجمها (187). وطبقت مقاييس أحداث الحياة الضاغطة والصلابة المعرفية، والصحة العامة، والقلق، والاكتئاب. وتوصلت النتائج إلى أن أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها السلبية لها تأثير مباشر في حدوث الاضطرابات السيكوسوماتية والقلق والاكتئاب لدى أفراد العينة، وأشارت إلى أن الصلابة المعرفية يمكن أن تخفف من حدة تأثير أحداث الحياة الضاغطة على القلق والاكتئاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أثبتت الدراسات التي سُرِدت آنفًا من حيث الهدف منها وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، وكذلك وجود علاقة بين تلك الأفكار وظهور بعض المشكلات السلوكية؛ كدراسة عبد الغفار (2007)، ودراسة فيفس Fives & et al (2011)، وهذا يعنى أن تلك الأفكار اللاعقلانية قد تكون سببًا في ظهور بعض الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية.

كذلك أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الانسحاب والتكيف الاجتماعي؛ كدراسة حميدي، وحسيني Hamidi & Hosseini (2010)، ودراسة عبد الغفار (2020)، ولكن كان ذلك في ضوء العلاقات الارتباطية التي لا تستطيع

الكشف عن أي من المتغيرات يؤثر في الآخر.

واختلفت نتائج الدراسات حول تباين الفروق في الأفكار اللاعقلانية التي تعزى لمتغير الجنس؛ فبعضها أثبت وجود تلك الفروق والبعض الآخر لم يثبتها؛ ما يعد مسوِّغًا لإجراء الدراسة الحالية.

لاحظ الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت نموذجًا للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية، إذ انصب اهتمام أغلب الدراسات على جانب العلاقات الارتباطية التي لا يتضح منها سوى مدى تأثير المتغيرات في بعضها بعضًا، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة تنبُّئية تجمع بين الرضا النفسي والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والعمر لدى المكفوفين، كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، لبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتلك المتغيرات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي ويُعرف بأنه "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً للاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة" (الرشدى، 2000).

مما يُلائم طبيعة الموضوع عن طريق دراسة العلاقة الارتباطية والتنبئية لمتغيرات الدراسة: الأمن النفسي، والأفكار اللاعقلانية، والرضا عن الحياة. ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن جمع البيانات مباشرة من مجتمع أو عينة الدراسة، بقصد تشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على جانب واحد.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

أجري الباحث التطبيق علي عينة مجتمع الدراسة التي تتكون من جميع المراهقين المكفوفين بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، تتراوح أعمارهم بين (12-18)، البالغ عددهم (110) مراهقين مكفوفين.

ثالثًا: عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تكونت من (40) مراهقًا مكفوفًا من العينة الفعلية، طُبِّق عليهم مقياس الأمن النفسي، ومقياس والأفكار اللاعقلانية، ومقياس الرضا عن الحياة، لدى المراهقين المكفوفين، للتحقق من الكفاءة السيكو مترية للمقاييس.

العينة النهائية: بلغ عدد المراهقين المكفوفين الذين تم اختيارهم من خلال العينة القصدية لتحقيق أهداف هذه الدراسة (110)، تم تقسيمهم إلى فئتين على حسب العمر الزمني الفئة الأولي من (12-14)، والفئة الثانية من (15-18). ويوضح الجدول (1) الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات موضع الدراسة.

جدول (1): الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفق المتغيرات.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	72	65.5
	إناث	38	34.5
العمر الزمني	14-12	61	55.5
	18-15	49	44.5

رابعًا: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

1- مقياس الأمن النفسي:

أ- وصف المقياس:

صُمِّم وبُنِي هذا المقياس سنة (2010) من طرف فتحي وادة وآخرين، وهو موجَّه لفئة المكفوفين، وصيغَتْ بنود هذا المقياس بناء على تحليل أبعاد الشعور بالأمن النفسي، وهي: (شعور المكفوف بأنه محبوب متقبَّل من طرف الآخرين وله مكانة، والبيئة ودودة غير محبطة، والاستثمار، والاستكشاف في البيئة، والخوف والخطر والقلق والتهديد). واشتملت بنوده على (36) بندًا، وقد وزعت البنود وفقًا للأبعاد الثلاثة الآتية: البعد الأول: الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين الذي يضم (12) بندًا. البعد الثاني: البيئة صديقة غير محبطة الذي يضم (12) بندًا. البعد الثالث: الخوف والخطر والقلق والتهديد الذي يضم (12) بندًا. ويُطبَّق المقياس بطريقة فردية على شكل مقابلة، وذلك بمساعدة المربي لإيضاح س، واعتُمِد في التنقيط على أساس أسلوبي السؤال والإيجابية بعض بنود المقياس (نعم -لا)، بحيث تُعطى الدرجة (1) لإجابة الإيجابية، والدرجة (صفر) لإجابة السلبية، كما حددت مستويات تقدير الشعور بالأمن النفسي بين متدنٍّ (صفر-12)، ومتوسط (13-24)، ومرتفع (25-36).

الخصائص السيكو مترية لمقياس الأمن النفسي للمراهقين المكفوفين:

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه، بتطبيق المقياس على عينة من المراهقين المكفوفين (ن =40)، وتم التحقق من صدق المحكمين، إذ عُرِضت البنود الـ(36) على مجموعة من أساتذة تخصص علم النفس عددهم (17)، وتُوُصِّل إلى أن نسبة صدق الأداة بلغت (0.80)، وتم التحقق بحساب الصدق أيضًا عن طريق الصدق الذاتي، إذ بلغت نسبة الصدق الذاتي (0.93)، وتم التحقق من ثبات المقياس إذ كانت قيمة معامل الثبات بطريقة معادلة سبيرمان-براون عند تساوي وعدم تساوي الطول (0.76)، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية Split- Half Guttman وكانت قيمة معامل الثبات (0.75).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكو مترية طبَّق الباحث مقياس الأمن النفسي على (35) من المعاقين فكريًّا القابلين للتعلم بدرجة بسيطة.

1- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد (ن=40).

الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين		البيئة صديقة غير محبطة		الخوف والخطر والقلق والتهديد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.835**	13	0.925**	25	0.814**
2	0.873**	14	0.930**	26	0.924**
3	0.735**	15	0.918**	27	0.881**
4	0.883**	16	0.904**	28	0.934**
5	0.932**	17	0.888**	29	0.901**
6	0.929**	18	0.935**	30	0.917**
7	0.930**	19	0.961**	31	0.935**
8	0.912**	20	0.862**	32	0.793**
9	0.875**	21	0.933**	33	0.807**
10	0.893**	22	0.927**	34	0.770**
11	0.880**	23	0.852**	35	0.866**
12		24	0.934**	36	0.859**

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

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق مفردات مقياس الأمن النفسي.

2- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (3) الآتي يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي (ن= 40).

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	0.880**	0.01
البيئة صديقة غير محبطة	0.608**	0.01
الخوف والخطر والقلق والتهديد	0.889**	0.01

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

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق

أبعاد مقياس الأمن النفسي.

ب- ثبات المقياس:

الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لمقياس الأمن النفسي:

حُسِب معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس وبيان ذلك في جدول (4).

جدول (4): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لمقياس الأمن النفسي (ن= 40).

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	0.989	0.979
البيئة صديقة غير محبطة	0.980	0.977
الخوف والخطر والقلق والتهديد	0.913	0.947
الدرجة الكلية للمقياس	0.801	0.851

ألفا كرونباخ ◆ ضعيفة <(0.5) ◆ متوسطة بين (0.5-0.7) ◆ مرتفعة <(0.7).

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الثبات تقع في المستوى المقبول، ما يجعلنا نثق بثبات مقياس الأمن النفسي.

2- مقياس الأفكار اللاعقلانية إعداد عبد المعطي (2020):

أ- وصف المقياس:

يتكون مقياس الأفكار اللاعقلانية من (57) مفردة تقيس جميعها الأفكار اللاعقلانية، موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول: تجنب المشكلات؛ ويشير هذا البعد إلى أنه من الأفضل، بل الأيسر أن يتجنب الفرد المشكلات والمسؤوليات، لأن ذلك أفضل من مواجهتها، ويتكون من (14) عبارة. البعد الثاني: الاعتمادية؛ ويشير هذا البعد إلى أنه يجب أن يعتمد الفرد على الآخرين، وينبغي أن يكون هناك شخص أقوى منه يعتمد عليه دومًا، ويتكون من (12) عبارة. البعد الثالث: الشعور بالعجز؛ ويشير هذا البعد إلى أنه من المحبط أن تسير الأمور على النحو الذي لا يتمناه الفرد، إذ إنه يجب أن يكون قادرًا على أن يغير ويتحكم في الظروف السيئة التي يمر بها حتى تكون أكثر إرضاء له، وإذا شعر بالعجز عن التحكم فيها فإنه يجب عليه أن يقبل ويرضى بوجودها، ويتكون من (16) عبارة. البعد الرابع: اللامبالاة الانفعالية؛ ويشير هذا البعد إلى أنه لا يتناغم الفرد وجدانيًّا مع المتألمين، ولا يشارك الحزانى أحزانهم ولا الفرحين فرحهم، ولا يعير مشاعر غيره أي اهتمام، ويتكون من (15) عبارة. تصحيح المقياس: تتم الإجابة على العبارات بالتدريج (يحدث دائمًا، يحدث أحيانًا، لا يحدث) والدرجة (2، 1، 0) للعبارات الموجبة، والدرجة (0، 1، 2) للعبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار اللاعقلانية للمراهقين المكفوفين:

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه، بتطبيق المقياس على عينة من المكفوفين

(ن =20)، وتم التحقق من صدق المحكمين، إذ عُرِضت المفردات الـ(57) على مجموعة من أساتذة تخصص علم النفس عددهم (10)، وتُوُصِّل إلى أن نسبة صدق الأداة مرتفعة، كما تم التحقق من صدق المقياس بحساب الصدق التلازمي، وبلغ (0.85)، وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، وكانت قيمة معامل الثبات (0.91).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكو مترية طبَّق الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية على (40) من المراهقين المكفوفين.

1- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد (ن= 40).

تجنب المشكلات		الاعتمادية		الشعور بالعجز		اللامبالاة الانفعالية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.769**	15	0.765**	27	0.783**	43	0.850**
2	0.686**	16	0.839**	28	0.536**	44	0.850**
3	0.686**	17	0.721**	29	0.374*	45	0.803**
4	0.585**	18	0.608**	30	0.667**	46	0.921**
5	0.523**	19	0.706**	31	0.928**	47	0.714**
6	0.594**	20	0.731**	32	0.390*	48	0.804**
7	0.566**	21	0.608**	33	0.781**	49	0.931**
8	0.656**	22	0.635**	34	0.929**	50	0.560**
9	0.928**	23	0.634**	35	0.784**	51	0.772**
10	0.822**	24	0.510**	36	0.729**	52	0.803**
11	0.570**	25	0.720**	37	0.871**	53	0.758**
12	0.624**	26	0.599**	38	0.865**	54	0.758**
13	0.940**			39	0.963**	55	0.839**
14	0.631**			40	0.533**	56	0.698**
				41	0.873**	57	0.736**
				42	0.800**		

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

يتضح من الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق مفردات مقياس الأفكار اللاعقلانية.

2- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (6) الآتي يوضح ذلك.

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية (ن= 40).

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تجنب المشكلات	0.921**	0.01
الاعتمادية	0.667**	0.01
الشعور بالعجز	0.821**	0.01
اللامبالاة الانفعالية	0.717**	0.01

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

يتضح من الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق أبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية.

ب- ثبات المقياس:

الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لمقياس الأفكار اللاعقلانية:

حُسِب معامل الثبات لمقياس الأفكار اللاعقلانية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وبيان ذلك في جدول (7).

جدول (7): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لمقياس الأفكار اللاعقلانية (ن= 40).

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
تجنب المشكلات	0.926	0.982
الاعتمادية	0.717	0.89
الشعور بالعجز	0.677	0.648
اللامبالاة الانفعالية	0.67	0.596
الدرجة الكلية للمقياس	0.753	0.706

ألفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين (0.5-0.7) ◆ مرتفعة < (0.7).

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معاملات الثبات تقع في المستوى المقبول، ما يجعلنا نثق بثبات مقياس الأفكار اللا عقلانية.

3- مقياس الرضا عن الحياة إعداد محمد إبراهيم عطا الله (2015):

أ- وصف المقياس:

قام الباحث بصياغة مفردات المقياس، ويتكون من (36) مفردة، موزعة على ستة أبعاد: الرضا عن الذات، والرضا عن الحياة الأسرية، والرضا الحياة المدرسية، والرضا عن الزملاء، والسعادة، والقناعة. كل بعد منها يتكون من (6) عبارات، ويصحح المقياس باختيار

البديل المناسب من ثلاثة بدائل، هي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا)، وتأخذ البدائل الدرجات (3-2-1)، وتُعكس الدرجات مع العبارات العكسية، وتدل الدرجة الأعلى على الشعور المرتفع بالرضا عن الحياة لدى المكفوف.

الخصائص السيكو مترية لمقياس الأمن النفسي للمراهقين المكفوفين:

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه، بتطبيق المقياس على عينة من المكفوفين (ن =30)، وتم التحقق من صدق المحكمين، إذ عُرِضت (36) مفردة على مجموعة من أساتذة تخصص علم النفس، وتُوُصِّل إلى أن نسبة صدق الأداة تتراوح بين (80-100)، كما تم التحقق من صدق المقياس بحساب الصدق التلازمي على مقياس مجدي محمد الدسوقي (2013)، وبلغ (0.87)، وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق وألفا كرونباخ، وتراوحت قيمة معامل الثبات بين (0.709-0.897).

الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من الخصائص السيكو مترية طبَّق الباحث مقياس الرضا عن الحياة على (40) من المراهقين المكفوفين.

1- الاتساق الداخلي (المفردة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكية للبعد، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية للبعد (ن= 40).

الرضا عن الذات		الرضا عن الحياة الأسرية		الرضا عن الزملاء		الرضا الحياة المدرسية		السعادة		القناعة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.710**	7	0.617**	13	0.720**	19	0.871**	25	0.637**	31	0.585**
2	0.710**	8	0.640**	14	0.849**	20	0.776**	26	0.827**	32	0.684**
3	0.615**	9	0.636**	15	0.824**	21	0.611**	27	0.637**	33	0.750**
4	0.643**	10	0.640**	16	0.787**	22	0.825**	28	0.616**	34	0.733**
5	0.483**	11	0.657**	17	0.823**	23	0.473**	29	0.671**	35	0.424*
6	0.489**	12	0.772**	18	0.838**	24	0.627**	30	0.646**	36	0.749**

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

يتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق مفردات مقياس الرضا عن الحياة.

2- الاتساق الداخلي (الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وجدول (9) الآتي يوضح ذلك.

جدول (9): معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الحياة (ن= 40).

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الرضا عن الذات	0.785**	0.01
الرضا عن الحياة الأسرية	0.787**	0.01
الرضا عن الزملاء	0.787**	0.01
الرضا الحياة المدرسية	0.745**	0.01
السعادة	0.705**	0.01
القناعة	0.846**	0.01

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

يتضح من الجدول (9) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ما يدل على صدق أبعاد مقياس الرضا عن الحياة.

ب- ثبات المقياس:

الثبات عن طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لمقياس الرضا عن الحياة:

حُسِب معامل الثبات لمقياس الرضا عن الحياة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لدراسة الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وبيان ذلك في جدول (10).

جدول (10): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وجتمان لمقياس الرضا عن الحياة (ن=40).

الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الرضا عن الذات	0.702	0.684
الرضا عن الحياة الأسرية	0.708	0.762
الرضا عن الزملاء	0.888	0.759
الرضا الحياة المدرسية	0.793	0.672
السعادة	0.641	0.601
القناعة	0.852	0.805
الدرجة الكلية للمقياس	0.833	0.702

ألفا كرونباخ ◆ ضعيفة < (0.5) ◆ متوسطة بين (0.5-0.7) ◆ مرتفعة < (0.7).

يتضح من الجدول (10) أن جميع قيم معاملات الثبات تقع في المستوى المقبول، ما يجعلنا نثق بثبات مقياس الرضا عن الحياة.

الأساليب الإحصائية:

1- لحساب الخصائص السيكو مترية استُخدِم معامل الارتباط وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

2- استُخدِم معامل الارتباط لبيرسون، وتحليل التباين المتعدد معامل الانحدار، وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على: "هل يوجد تأثير دال للجنس والعمر الزمني في كل من الأمن النفسي وأبعاده والأفكار اللاعقلانية وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده من وجهة نظر المراهقين المكفوفين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد، ووُضِّحت اختبارات الدلالة الإحصائية في جدول (11)، كما وُضِّحت الفروق داخل المجموعات للجنس **والعمر الزمني** في جدول (11).

جدول (11): اختبارات الدلالة الإحصائية لتحليل التباين المتعدد بين المجموعات.

المتغير	الاختبار الإحصائي	القيمة	ف	درجات الحرية الافتراضية	خطأ درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	Pillai's Trace	0.764	23.683	13.000	95.000	0.000	0.764
	Wilks' Lambda	0.236	23.683	13.000	95.000	0.000	0.764
	Hotelling's Trace	3.241	23.683	13.000	95.000	0.000	0.764
	Roy's Largest Root	3.241	23.683	13.000	95.000	0.000	0.764
العمر	Trace Pillai's	0.711	18.015	13.000	95.000	0.000	0.711
	Wilks' Lambda	0.289	18.015	13.000	95.000	0.000	0.711
	Hotelling's Trace	2.465	18.015	13.000	95.000	0.000	0.711
	Roy's Largest Root	2.465	18.015	13.000	95.000	0.000	0.711

جدول (12): نتيجة تحليل التباين المتعدد داخل المجموعات.

مصدر التباين		المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	170.051	1	170.051	72.374	0.000	0.403
	البيئة صديقة غير محبطة	172.659	1	172.659	70.951	0.000	0.399
	الخوف والخطر والقلق والتهديد	304.023	1	304.023	58.761	0.000	0.354
	الدرجة الكلية للأمن النفسي	1902.409	1	1902.409	121.087	0.000	0.531
	تجنب المشكلات	2.377	1	2.377	0.813	0.369	0.008
	الاعتمادية	137.853	1	137.853	46.303	0.000	0.302
	الشعور بالعجز	233.197	1	233.197	50.022	0.000	0.319
	اللامبالاة الانفعالية	164.118	1	164.118	34.991	0.000	0.246
	الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية	1711.025	1	1711.025	90.881	0.000	0.459
	الرضا عن الذات	143.711	1	143.711	29.831	0.000	0.218
	الرضا عن الحياة الأسرية	73.608	1	73.608	53.016	0.000	0.331
	الرضا عن الزملاء	124.563	1	124.563	34.487	0.000	0.244
	الرضا الحياة المدرسية	80.838	1	80.838	57.311	0.000	0.349
	السعادة	68.355	1	68.355	53.813	0.000	0.335
	القناعة	107.589	1	107.589	134.142	0.000	0.556
	الدرجة الكلية للرضا عن الحياة	3523.548	1	3523.548	146.450	0.000	0.578

تابع/ جدول (12).

مصدر التباين		المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العمر	الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	204.744	1	204.744	87.139	0.000	0.449
	البيئة صديقة غير محبطة	175.808	1	175.808	72.245	0.000	0.403
	الخوف والخطر والقلق والتهديد	193.745	1	193.745	37.446	0.000	0.259
	الدرجة الكلية للأمن النفسي	1721.201	1	1721.201	109.553	0.000	0.506
	تجنب المشكلات	0.348	1	0.348	0.119	0.731	0.001
	الاعتمادية	217.909	1	217.909	73.193	0.000	0.406
	الشعور بالعجز	8.572	1	8.572	1.839	0.178	0.017
	اللامبالاة الانفعالية	172.104	1	172.104	36.693	0.000	0.255
	الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية	652.423	1	652.423	34.653	0.000	0.245
	الرضا عن الذات	34.617	1	34.617	7.186	0.009	0.063
	الرضا عن الحياة الأسرية	107.102	1	107.102	77.139	0.000	0.419
	الرضا عن الزملاء	3.567	1	3.567	0.988	0.323	0.009
	الرضا الحياة المدرسية	104.072	1	104.072	73.783	0.000	0.408
	السعادة	188.407	1	188.407	148.325	0.000	0.581
	القناعة	165.175	1	165.175	205.938	0.000	0.658
	الدرجة الكلية للرضا عن الحياة	1860.524	1	1860.524	77.329	0.000	0.420

يتضح من جدول (11) وجدول (12) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات في كلٍّ من متغير النوع ومتغير العمر الزمني على كلٍّ من الأمن النفسي وأبعاده والأفكار اللاعقلانية وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده من وجهة نظر المراهقين المكفوفين. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه.

جدول (13): نتيجة اختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين المجموعات في متغيري النوع والعمر الزمني.

المتغيرات	النوع		العمر	
	الفروق بين المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	
	الفئات	ذكور	الفئات	14-12
الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	ذكور		14-12	
	إناث	3.445*	18-15	-3.617-*
البيئة صديقة غير محبطة	ذكور		14-12	
	إناث	3.471*	18-15	-3.351-*

تابع/ جدول (13).

المتغيرات	النوع		العمر	
	الفروق بين المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	
	الفئات	ذكور	الفئات	14-12
الخوف والخطر والقلق والتهديد	ذكور		14-12	
	إناث	4.606*	18-15	-3.518-*
الدرجة الكلية للأمن النفسي	ذكور		14-12	
	إناث	11.523*	18-15	-10.486-*
تجنب المشكلات	ذكور		14-12	
	إناث	0.407-	18-15	0.149
الاعتمادية	ذكور		14-12	
	إناث	-3.102-*	18-15	3.731*
الشعور بالعجز	ذكور		14-12	
	إناث	-4.034-*	18-15	0.74-
اللامبالاة الانفعالية	ذكور		14-12	
	إناث	-3.384-*	18-15	3.316*
الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية	ذكور		14-12	
	إناث	-10.928-*	18-15	6.456*
الرضا عن الذات	ذكور		14-12	
	إناث	3.167*	18-15	1.487*
الرضا عن الحياة الأسرية	ذكور		14-12	
	إناث	2.267*	18-15	-2.616-*
الرضا عن الزملاء	ذكور		14-12	
	إناث	2.949*	18-15	0.477-
الرضا الحياة المدرسية	ذكور		14-12	
	إناث	2.375*	18-15	-2.579-*
السعادة	ذكور		14-12	
	إناث	2.184*	18-15	-3.469-*
القناعة	ذكور		14-12	
	إناث	2.740*	18-15	-3.248-*
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة	ذكور		14-12	
	إناث	15.682*	18-15	-10.902-*

يتضح من جدول (13) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعات في كلٍّ من متغير النوع؛ لصالح الإناث في كلٍّ من متغيري الأمن النفسي والرضا عن الحياة، ولصالح الذكور في متغير الأفكار اللاعقلانية، وفي متغير العمر لصالح العمر الأصغر في متغيري الأمن النفسي والرضا عن الحياة، والعمر الأكبر في متغير الأفكار اللاعقلانية، من وجهة نظر المراهقين المكفوفين.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على: "هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأمن النفسي وأبعاده، لدى المراهقين المكفوفين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسِبت معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على مقياس **الرضا عن الحياة وأبعاده**، ودرجاتهم على مقياس **الأمن النفسي** وأبعاده، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (14): معاملات الارتباط بين الرضا عن الحياة وأبعاده والأمن النفسي وأبعاده لدى المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	البيئة صديقة غير محبطة	الخوف والخطر والقلق والتهديد	الدرجة الكلية للأمن النفسي
الرضا عن الذات	0.325**	0.326**	0.319**	0.342**
الرضا عن الحياة الأسرية	0.910**	0.940**	0.860**	0.952**
الرضا عن الزملاء	0.502**	0.548**	0.622**	0.595**
الرضا الحياة المدرسية	0.881**	0.946**	0.804**	0.922**
السعادة	0.916**	0.935**	0.845**	0.947**
القناعة	0.939**	0.935**	0.832**	0.949**
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة	0.914**	0.945**	0.873**	0.961**

يتضح من الجدول (14) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرضا عن الحياة والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأمن النفسي، إذ بلغ معامل الارتباط (0.961**) وهو دال إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين المكفوفين ارتفع مستوى الرضا عن الحياة وأبعاده لديهم، ما يؤكد صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على: "هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده لدى المراهقين المكفوفين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض حُسِبت معاملات الارتباط لبيرسون بين درجات العينة على مقياس الرضا عن الحياة وأبعاده، ودرجاتهم على مقياس الأفكار اللاعقلانية وأبعاده، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (15): معاملات الارتباط بين الرضا عن الحياة وأبعاده والأفكار اللاعقلانية وأبعاده لدى المراهقين المكفوفين.

المتغيرات	تجنب المشكلات	الاعتمادية	الشعور بالعجز	اللامبالاة الانفعالية	الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية
الرضا عن الذات	0.337-**	0.227-*	0.480-**	0.227-*	0.398-**
الرضا عن الحياة الأسرية	0.1792	0.925-**	0.427-**	0.796-**	0.863-**
الرضا عن الزملاء	0.1628-	0.533-**	0.414-**	0.620-**	0.628-**
الرضا الحياة المدرسية	0.1772-	0.909-**	0.415-**	0.737-**	0.828-**
السعادة	0.1532-	0.900-**	0.389-**	0.783-**	0.831-**
القناعة	0.1509-	0.912-**	0.454-**	0.794-**	0.860-**
الدرجة الكلية للرضا عن الحياة	0.233-*	0.901-**	0.521-**	0.807-**	0.898-**

يتضح من الجدول (15) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرضا عن الحياة وأبعاده والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.898-**) وهو دال إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين انخفض مستوى الرضا عن الحياة وأبعاده لديهم، ما يؤكد صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على: "هل يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأمن النفسي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام مستوى أبعاد الأمن النفسي في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، وجاءت النتائج كما يأتي.

جدول (16): التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين من مستوى أبعاد الأمن النفسي.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة			
الرضا عن الحياة	B الحد الثابت غير المعياري	الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين	البيئة صديقة غير محبطة	الخوف والخطر والقلق والتهديد
قيمة المعامل	4.652	0.545	2.192	0.857
قيمة اختبار (T)	2.822	2.374	10.260	6.450
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01	0.01	0.01
قيمة اختبار (F)	536.038			
مستوى الدلالة (F)	0.01			
(R) الارتباط	0.969			
(R^2) التحديد	0.938			
التحديد المصحح (R^2)	0.936			

يتضح من جدول (16) أن نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أظهرت أن نموذج الانحدار معنوي، وذلك من قيمة (F) البالغة (536.038) بدلالة (0.00)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01)، ما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية. وتفسر النتائج أن الأبعاد المفسرة (الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين، والبيئة صديقة غير محبطة، والتفاؤل، والخوف والخطر والقلق والتهديد)، لها تأثير كبير في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الرضا عن الحياة والحب والتقبل والمكانة بين الآخرين بـ(0.545) ذات دلالة إحصائية، إذ يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أنه كلما تحسن الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين بمقدار وحدة تحسن الرضا عن الحياة بمقدار (0.545) وحدة، وكذلك جاءت قيمة بيتا لبعد البيئة صديقة غير محبطة بمقدار (2.192) دالة إحصائيًّا، فكلما تحسن مستوى البيئة صديقة غير محبطة بمقدار وحدة تحسن مستوى تحسن الرضا عن الحياة بمقدار (2.192)، وكذلك جاءت قيمة بيتا لبعد الخوف والخطر والقلق والتهديد بمقدار (0.857) دالة إحصائيًّا، فكلما تحسن مستوى الخوف والخطر والقلق والتهديد بمقدار وحدة تحسن مستوى تحسن الرضا عن الحياة بمقدار (0.857)، كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يأتي:

الرضا عن الحياة (المتوقع) = 4.652 + 0.545 × الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين + 2.192 × البيئة صديقة غير محبطة + 0.857 × الخوف، والخطر، والقلق، والتهديد.

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على: "هل يمكن التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين من أبعاد الأفكار اللاعقلانية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام مستوى أبعاد من الأفكار اللاعقلانية في التنبؤ الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (17): التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين من مستوى أبعاد الأفكار اللاعقلانية.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة				
	B الحد الثابت غير المعياري	تجنب المشكلات	الاعتمادية	الشعور بالعجز	اللامبالاة الانفعالية
الرضا عن الحياة					
قيمة المعامل	129.277	0.727-	2.531-	0.728-	0.603-
قيمة اختبار (T)	30.473	2.716-	12.148-	3.797-	2.843-
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01
قيمة اختبار (F)	173.257				
مستوى الدلالة (F)	0.01				
(R) الارتباط	0.932				
(R^2) التحديد	0.868				
التحديد المصحح (R^2)	0.863				

يتضح من جدول (17) أن نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أظهرت أن نموذج الانحدار معنوي، وذلك من قيمة (F) البالغة (173.257) بدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01)، ما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية. وتفسر النتائج أن الأبعاد المفسرة (تجنب المشكلات، والاعتمادية، والشعور بالعجز، واللا مبالاة الانفعالية)، لها تأثير كبير في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الرضا عن الحياة تجنب المشكلات بـ(-0.727) ذات دلالة إحصائية، إذ يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أنه كلما زاد تجنب المشكلات بمقدار وحدة انخفض الرضا عن الحياة بمقدار (-0.727) وحدة، وكذلك جاءت قيمة بيتا لبعد الاعتمادية بمقدار (-2.531) دالة إحصائيًّا، فكلما زاد مستوى الاعتمادية بمقدار وحدة انخفض مستوى الرضا عن الحياة بمقدار (-2.531)، وكذلك جاءت قيمة بيتا لبعد الشعور بالعجز بمقدار (-0.728) دالة إحصائيًّا، فكلما زاد مستوى الشعور

بالعجز بمقدار وحدة انخفض مستوى الرضا عن الحياة بمقدار (-0.728)، وكذلك جاءت قيمة بيتا لبعد اللامبالاة الانفعالية بمقدار (-0.603) دالة إحصائيًّا، فكلما زاد مستوى اللامبالاة الانفعالية بمقدار وحدة انخفض مستوى تحسن الرضا عن الحياة بمقدار (-0.603)، كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يأتي:

الرضا عن الحياة (المتوقع) = 129.277 + -0.727 × تجنب المشكلات + -2.531 × الاعتمادية + -0.728 × الشعور بالعجز + -0.603 × اللامبالاة الانفعالية.

نتائج الفرض السادس: ينص الفرض السادس على: "هل يتأثر مستوى الرضا عن الحياة للمراهقين المكفوفين بالعمر والجنس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدِم أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وطريقة الانحدار المستخدمة وهي طريقة Enter، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام العمر والجنس في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (18): التنبؤ بمستوى الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين من العمر والجنس.

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	
الرضا عن الحياة	B الحد الثابت غير المعياري	العمر
قيمة المعامل	90.180	-20.671
قيمة اختبار (T)	40.928	-14.340
مستوى الدلالة (T)	0.01	0.01
قيمة اختبار (F)	205.644	
مستوى الدلالة (F)	0.01	
(R) الارتباط	0.810	
(R^2) التحديد	0.656	
التحديد المصحح (R^2)	0.652	

يتضح من جدول (18) أن نتائج نموذج الانحدار الخطي المتعدد أظهرت أن نموذج الانحدار معنوي، وذلك من قيمة (F) البالغة (205.644) بدلالة (0.000)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01)، ما يؤكد القوة التفسيرية العالية من الناحية الإحصائية، وأن العمر الزمني له تأثير كبير في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الرضا عن الحياة والعمر الزمني بـ(-20.671) ذات دلالة إحصائية، إذ يمكن استنتاج ذلك من قيمة (ت) والدلالة المرتبطة بها، ويعني ذلك أنه كلما زاد العمر الزمني

بمقدار وحدة انخفض الرضا عن الحياة بمقدار (-20.671) وحدة، ونستنتج أن الرضا عن الحياة يكون أكبر كلما كان العمر صغيرًا، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين لهم احتياجات خاصة بهم كلما زاد العمر، كما نستطيع كتابة معادلة خط الانحدار كما يأتي:

الرضا عن الحياة (المتوقع) = 90.180 + -20.671 × العمر الزمني.

ملخص النتائج ومناقشتها:

1- يوجد تأثير دال إحصائيًّا للنوع والعمر الزمني بين المجموعات في كل من متغير النوع ومتغير العمر الزمني في كل من الرضا النفسي وأبعاده والأفكار اللاعقلانية وأبعاده والرضا عن الحياة وأبعاده من وجهة نظر المراهقين المكفوفين. وكذلك توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعات في كل من متغير النوع؛ لصالح الإناث في كل من متغيري الرضا النفسي والرضا عن الحياة، ولصالح الذكور في متغير الأفكار اللاعقلانية، وفي متغير العمر لصالح العمر الأصغر في متغيري الرضا النفسي والرضا عن الحياة، والعمر الأكبر في متغير الأفكار اللاعقلانية، من وجهة نظر المراهقين المكفوفين. وتتفق هذه الدراسة مع نتائج **دراسة راجكونوار، وآخرين (Rajkonwar & et al, 2014)** التي هدفت إلى التعرف إلى التكيف ومستوى الطموح ومفهوم الذات الأكاديمي لدى المعاقين بصريًّا، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف تعزى للجنس.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والرضا النفسي وأبعاده لدى المراهقين المكفوفين، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الرضا النفسي لدى المراهقين المكفوفين ارتفع مستوى الرضا عن الحياة وأبعاده لديهم. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **(Ede, Okeke, Chinweuba, Onah & Nwakpadolu, 2021)** في أن طلبة المدارس الثانوية المصابين بالعمى يعانون نظام القيم السلبية وعملية صنع القرار غير الواقعية، ووجوب التدخل العقلاني للسلوك الانفعالي (REBT) في الحد من الاعتقاد الذاتي السلبي/ الشخصية لدى هؤلاء الأطفال بتصميم تجربة جماعية معشاه، وأيضًا **دراسة (Danoff-Burg, Prelow & Swenson, 2004)** التي توصلت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة في مقياس السعادة والرضا عن الحياة أكثر كفاءة في مواجهة الضغوط المتعلقة بالعنصرية والحياة الجامعية، وكانوا أقل توترًا وقلقًا، أما الطلبة ذوو الدرجات المنخفضة على مقياس الرضا عن الحياة فكانوا عاجزين عن مواجهة الضغوط وكانوا أكثر قلقًا وتوترًا.

3- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرضا عن الحياة وأبعاده، والأفكار اللاعقلانية وأبعاده،

لدى المراهقين المكفوفين، ما يدل على أنه كلما ارتفع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المكفوفين انخفض مستوى الرضا عن الحياة وأبعاده لديهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **أنويجبو (Onuigbo & et al., 2020)** في أنه كلما تناقص تقدير الذات زاد مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة المصابين بالعمى المتأخر. ونتائج دراسة **زيدان، وآخرين (2017)** في وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى المراهقين المكفوفين، إذ كلما زادت الأفكار اللاعقلانية انخفضت أساليب التعامل ومواجهة الضغوط النفسية.

4- كما أمكن تحديد مدى إسهام مستوى أبعاد الأمن النفسي في التنبؤ الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين عن طريق تفسير النتائج بأن الأبعاد المفسرة (الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين، والبيئة صديقة غير محبطة، والتفاؤل، والخوف والخطر والقلق والتهديد)، لها تأثير كبير في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، ويعني ذلك أنه كلما تحسن الحب والتقبل والمكانة بين الآخرين تحسن الرضا عن الحياة، وكلما تحسن مستوى البيئة الصديقة غير المُحبطة تحسن مستوى الرضا عن الحياة، وكلما تحسن مستوى الخوف والخطر والقلق والتهديد تحسن مستوى الرضا عن الحياة.

5- كما حُدِّد مدى إسهام الأبعاد المفسرة للأفكار اللاعقلانية التي تتمثل في (تجنب المشكلات، واللا اعتمادية، والشعور بالعجز، واللا مبالاة الانفعالية)، بأن لها تأثيرًا كبيرًا في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، ويعني ذلك أنه كلما زاد تجنب المشكلات انخفض الرضا عن الحياة، وكلما زاد مستوى الاعتمادية انخفض مستوى الرضا عن الحياة، وكلما زاد مستوى الشعور بالعجز انخفض مستوى الرضا عن الحياة، وكلما زاد مستوى اللامبالاة الانفعالية انخفض مستوى الرضا عن الحياة.

6- كما توصلت النتائج إلى تأثير مستوى الرضا عن الحياة في المراهقين المكفوفين بواسطة العمر والجنس، ما يشير إلى أن العمر الزمني له تأثير كبير في الرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، أي أنه كلما زاد العمر الزمني انخفض الرضا عن الحياة، وأن الرضا عن الحياة يكون أكبر كلما كان العمر صغيرًا، وهذا يدل على أن المراهقين المكفوفين لهم احتياجات خاصة بهم كلما زاد العمر. وتتفق هذه النتائج مع **دراسة لومان (Luhman, Lucas, Eid & Diener, 2012)** في أن هناك ارتباطًا وثيقًا وإيجابيًّا بين مستوى الرضا عن الحياة والأحداث الإيجابية، مثل: الزواج، وإنجاب طفل جديد، والحصول على عمل، وفي المقابل كانت هناك علاقة عكسية بين الشعور بالرضا والأحداث السلبية كالطلاق، وفقدان العمل، والمرض، والموت، لكثرة احتياجات المكفوفين

كلما زادت أعمارهم. ودراسة **(Froh, et al. 2009)** الرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي والتفاؤل والتسامح، كما كانت هناك علاقة سلبية مع الأعراض الجسدية بمرور الوقت.

التوصيات:

- إعداد برامج إرشادية وعلاجية تستهدف خفض الأفكار اللاعقلانية لدى المكفوفين، وكذلك تنمية سلوكيات التكيف الاجتماعي لديهم.

- النأي بالمكفوف عن كل ما يولد لديه الأفكار اللاعقلانية منذ طفولته، كترديد الأساطير الخرافية، أو محاولة فرض معتقدات غير منطقية.

- اهتمام مراكز رعاية المكفوفين بالجانب الاجتماعي لديهم، عن طريق إكسابهم بعض المهارات التي تساعدهم على الانخراط في المجتمع الذي يعيشون فيه.

- ضرورة تبني أسر المكفوفين أساليب والدية سوية تساعد على خلق معتقدات منطقية لدى أبنائهم.

- إجراء مزيد من الدراسات التنبئية التي تهتم بتفسير بعض الاضطرابات النفسية أو السلوكية في ضوء الإعاقة البصرية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الزريقات، إبراهيم. (2006). *الإعاقة البصرية: المفاهيم الأساسية والاعتبارات التربوية*، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع).

أبو زيد، أحمد؛ جاد الرب، أحمد. (2012). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية جودة الحياة لدى المراهقين المكفوفين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *22*(74)، 25-68.

عواد، أحمد؛ سليم، سحر. (2014). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التلاميذ المكفوفين في مدارس النور بمصر، *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور، مج6، ع1.

باظة، آمال. (2005). *استمارة دراسة حالة للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة*، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

البيلاوي، إيهاب. (2001). *قلق المكفوف "تشخيصه وعلاجه"*، سلسلة التربية الخاصة (2)، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

عبد القوي، رانيا. (2013). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض الضغوط النفسية والأفكار اللاعقلانية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطالبات جامعة تبوك، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة قاصدي مرباح -مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 11، 1-30.

البشر، سعاد؛ الحميدي، حسن عبد الله. (2021). أساليب الحياة الشخصية المنبئة بكل من الحاجة للحب والتوجه نحو الحياة لدى طلبة جامعة الكويت. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *31*(112)، 281-312.

عبد الرحمن، سعيد. (2013). الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب المعوقين بصريًا بجامعة الملك سعود في ضوء بعض

المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، *1*(25)، 69-109.

البدري، سميرة. (2005). *مصطلحات تربوية ونفسية*، (ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع).

الرشدي بشير. (2000). مباحث البحث التربوي، (ط1، الكويت: دار الكتاب الحديث).

عماري، سهيل. (2021). *دور الأنشطة البدنية المكيفة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى صغار الصم (من وجهة نظر المربين)* دراسة حالة مدرسة الأطفال المعوقين سمعيًّا بولاية المسيلة، Doctoral dissertation، University of M'sila.

زيدان، عصام؛ الباز، معتز؛ متولي، نيلي. (2017). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من المراهقين المكفوفين، *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، 47، 145–170.

كفافي، علاء الدين. (1997). *علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة*، (القاهرة: مؤسسة الأصالة).

عبد الغفار، غادة. (2007). الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة، *دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأنم)، *17*(3)، 643–688.

طه، فرج. (2009). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، (ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

حمزة، محمد. (2006). *"فاعلية برنامج مقترح في الأشغال الفنية لتحسين التوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة المراهقة الوسطى"*، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة القاهرة، كلية التربية النوعية.

خطاب، محمد. (2014). *التحليل النفسي للعنف لدى المراهقين*، (ط1، القاهرة: المكتب العربي للمعارف).

عطا الله، محمد. (2015). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تنمية الشعور بالأمن النفسي والرضا عن الحياة لدى المراهقين المكفوفين، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ع164، ج4، يوليو.

عطا الله، مصطفى. (2017). *الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين "دراسة سيكومترية- إكلينيكية"*، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ع83.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abiogu, G. C., Ede, M. O. Amaeze, F. E. Nnamani, O. Agah, J. J. Ogheneakoke, C. E.... & Ede, K. R. (2020). Impact of rational emotive behavioral therapy on personal value system of students with visual impairment: a group randomized control study. *Medicine*, *99* (45).

Anderson, S. L. (2000). The Effects of A Rational Emotive Behavior Therapy Intervention on Irrational Beliefs and Burnout Among Middle School Teachers in the State of Jowa, Diss-Abst-Inter, Vol. 61 (6-A) P.

Anderson, S. L. (2000). The effects of a rational emotive behavior therapy intervention on irrational beliefs and burnout among middle school teachers in the State of Iowa. University of Northern Iowa.

Ash, S. R. (2021). A lifelong quest to make home hemodialysis simple, safe, and effective: A review of outcomes of 12 major projects. *Artificial Organs*.

Bates, M., Brown, D., Cranton, W., & Lewis, J. (2010). Facilitating a games design project with children: a comparison of approaches. In *Proc. Eur. Conf. Games Based Learn*, 429-437.

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual differences*, *34* (1), 77-95.

Bourne, R., Steinmetz, J. D., Flaxman, S., Briant, P. S., Taylor, H. R., Resnikoff, S.... & Tareque, M. I. (2021). Trends in prevalence of blindness and distance

Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of adolescence*, *32* (3), 633-650.

Gilman, R. & Huebner, E., S. (2006). Characteristics of adolescents who repot very life satisfaction. Journal of youth and adolescents, 35-293.

Hamidi, F. & Hosseini, Z. M. (2010). The relationship between irrational beliefs and social, emotional and educational adjustment among junior students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1631-1636.

Hornby, A. S. (2000). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English* (Vol. 7). S. Wehmeier (Ed.). Oxford: Oxford University Press.

Irungu, M. W. & Wamocho, F. I. (2010). Analysis of Guidance and Counseling Program at Thika High School for the Blind, Kenya. *Journal of the International Association of Special Education*, *11* (1).

Jalali, M., Moussavi, M., Yazdi, S. & Fadardi, J. (2014). Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy on Psychological Well-Being of People with Late Blindness. J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther, 32 (4), 233-247.

Mozaffar Jalali, M. D., Moussavi, M. S., Amin Yazdi, S. A., & Salehi Fadardi, J. (2014). Effectiveness of rational emotive behavior therapy on psychological well-being of people with late blindness. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 32(4), 233-247.

Jayawickreme, E., Infurna, F. J., Alajak, K., Blackie, L. E., Chopik, W. J., Chung, J. M & Zonneveld, R. (2021). Post-traumatic growth as positive personality change: Challenges, opportunities, and recommendations. *Journal of personality, 89* (1), 145-165.

Jorgenson, Sh. et al., (2011). College satisfaction and academic success: A comparison by sex and disability. Official International Research. Dawson College.

Kong, L., Gao, Z., Xu, N., Shao, S., Ma, H., He, Q.... & Qu, H. (2021). The relation between self-stigma and loneliness in visually impaired college students: Self-acceptance as mediator. *Disability and Health Journal*, *14* (2), 101054.

Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. Scandinavian *Journal of Educational Research*, 56 (4), 381-399.

Lee, D. S., Kim, M., Nam, S. H., Kang, M. S. & Lee, S. A. (2021). Effects of oral probiotics on subjective halitosis, oral health, and psychosocial health of and near vision impairment over 30 years: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *The Lancet Global Health*, *9* (2), e130-e143.

Burgess-Proctor, A., Holtrop, K. & Villarruel, F. A. (2008). Youth transferred to adult court: Racial disparities. *Washington, DC, Campaign for Youth Justice. Online. Available: http://www.campaignforyouthjustice.org/Downloads/KeyResearch/MoreKeyResearch/AdultificationPolicyBrief Vol2.pdf. Accessed: April 3*.

Carter, E. W. (2021). Dimensions of belonging for individuals with intellectual and developmental disabilities. In *Belonging and Resilience in Individuals with Developmental Disabilities*. 13-34. Springer, Cham.

Chang, E. C. Yang, H. & Yu, T. (2017). Perceived interpersonal sources of life satisfaction in Chinese and American students: Cultural or gender differences. *The Journal of Positive Psychology*, *12* (4), 414-424.

Chang. Edward -c. at. (2004). *Journal of counseling psychology*. V 51, 93-1202.

Crosby, B. (2003). Case studies in Rational Emotive Behavior Therapy with Children and Adolescents, Journal of Cognitive, Psychotherapy. 17 (3). 289-291.

Danoff – Burg at. (2004). Journal of Black psychology. V30 NZ PP. 208-228.

Danoff-Burg, S. Prelow, H. M. & Swenson, R. R. (2004). Hope and life satisfaction in Black college students coping with race-related stress. *Journal of Black Psychology*, *30* (2), 208-228.

Denizl‹-M-Engin. (2006). social-Behavior and personality. Vol 34 (9)‹1161- 1170.

Deniz, M. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. Social Behavior and Personality: an international journal, 34(9), 1161-1170.

Duha, Baioumy, Annuar & Abd Rahman (2021). The Effectiveness of A Religious Counseling Program According to Albert Ellis' Theory in Treating Psychological Alienation among Syrian Students in Karak Qasabeh's Schools, Jordan.

Ede, M. O., Okeke, C. I., Chinweuba, N. H., Onah, S. O. & Nwakpadolu, G. M. (2021). Testing the efficacy of family health-model of REBT on family values and quality of family life among parents of children with visual impairment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-26.

Froh, J. J., Yurkewicz, C. & Kashdan, T. B. (2009).

play. Early Child Development and Care, 172(5), 431-438.

Scott, E‹C & Watson, P. J (2004). Alexithymia‹Irrational beliefs and the Rational Emotive Explanation of Emotional Disturbance, Journal of Rational & Cognitive – Behavior Therapy, V21, N1.

Culhane, S. E., & Watson, P. J. (2003). Alexithymia, irrational beliefs, and the rational-emotive explanation of emotional disturbance. Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy, 21(1), 57-72.

Shankar, C. (2020). Adjustment Behaviour and its Dimensions of Adolescent Students with Visual Impairment in Relation to their Personality Traits in Tamilnadu. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, *13* (3), 9.

Sharma, S. & Salma, M. U. (2021). Social, Medical, and Educational Applications of IoT to Assist Visually Impaired People. In *Internet of Things for Healthcare Technologies* (pp. 195-214). Springer, Singapore.

Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (pp. 85-86). Pearson/A and B.

Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, *19* (2), 93.

Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, *37* (1), 52-68.

Syahidi, K., Hizbi, T., Hidayanti, A. & Fartina, F. (2020). The Effect of PBL Model Based Local Wisdom Towards Student's Learning Achievements on Critical Thinking Skills. *Kasuari: Physics Education Journal (KPEJ)*, *3* (1), 61-68.

Takahashi, K., Thuy, N. T. M., Poudel, K. C., Sakisaka, K., Jimba, M. & Yasuoka, J. (2011). Social capital and life satisfaction: a cross-sectional study on persons with musculoskeletal impairments in Hanoi, Vietnam. *BMC Public Health*, *11* (1), 1-8.

Tian, L., Pi, L., Huebner, E. S. & Du, M. (2016). Gratitude and adolescents' subjective well-being in school: The multiple mediating roles of basic psychological needs satisfaction at school. *Frontiers in psychology*, *7*, 1409.

Wang, K. T., Permyakova, T. M. & Sheveleva, M. S. (2016). Assessing perfectionism in Russia: Classifying perfectionists with the short almost perfect scale. *Personality and Individual Differences*, *92*, 174-179.

college students: A randomized, double-blind, placebo-controlled study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18* (3), 1143.

Lieberman, L. J., Lepore, M., Lepore-Stevens, M. & Ball, L. (2019). Physical education for children with visual impairment or blindness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *90* (1), 30-38.

Luhman, M., Lucas, R., Eid, M. & Diener, E. D. (2012). Social Psychological and Personality Science. [online]http.*spp.sagepub.com/content/early/2012/03/19/1948550612440105.abstract*.

Margaret, B. et al. (2003). Resilience in Response to life Stress: The Effects of Coping Style and Cognitive Hardiness. Personality and Individual Differences, Vol. (34), No. (1).

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. Personality and Individual differences, 34(1), 77-95.

Munton, J. (2021). Prejudice as the misattribution of salience. *Analytic Philosophy*.

Needham, W. E. & Ehmer, M. N. (1980). Irrational Thinking and Adjustment to Loss of Vision. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, *74* (2), 57-61.

Obiweluozo, P. E., Dike, I. C., Ogba, F. N., Elom, C. O., Orabueze, F. O., Okoye-Ugwu, S.... & Onyishi, C. N. (2021). Stress in teachers of children with neuro-developmental disorders: Effect of blended rational emotive behavioral therapy. *Science Progress*, *104* (4), https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00368504211050278.

Przepiorka, A. & Sobol-Kwapinska, M. (2021). People with positive time perspective are more grateful and happier: Gratitude mediates the relationship between time perspective and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, *22* (1), 113-126.

Rizzini, D. L., Monica, F., Caselli, S. & Reggiani, M (2007). Addressing complexity issues in a real-time particle filter for robot localization. In *ICINCO-RA (2)* (pp. 355-362).

Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2015). The big-fish–little-pond effect on academic self-concept: The moderating role of differentiated instruction and individual achievement. *Learning and Individual Differences*, *42*, 110-116.

Saracho, O, N. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play Early Child -Development and Care. 172 (5), 431-438.

Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend

Wu, C. H., Tsai, Y. M. & Chen, L. H. (2009). How do positive views maintain life satisfaction? *Social Indicators Research*, *91* (2), 269-281.

Zhao, Z. (2009). *Visually Impaired High School Students Irrational Beliefs*. Master. Liaoning Normal University.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 59 - 90، الرياض (2022م/ 1444هـ)

مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

أ. فاطمة إبراهيم الغامدي[1]، و د. عبد الهادي علي العتيبي[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بالمنطقة الغربية، ونوع التدريب المتوافر على كل ممارسة مستندة إلى البراهين، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت الدراسة 116 من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بوزارة التعليم في المنطقة الغربية، وأظهرت النتائج أن 60٪ هو متوسط نسبة معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين حصلوا على التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني، بينما بلغ متوسط من لم يتدربوا على هذه الممارسات قرابة 34٪ معلم ومعلمة، وبينت النتائج أن التعزيز، وتحليل المهمة، والتكامل الحسي، والإطفاء، والنمذجة، هي أكثر الممارسات المستندة إلى البراهين التي تدرب عليها المعلمين في برامج التطوير المهني، وأخيرًا أظهرت النتائج أن أسلوب المحاضرة هو الأكثر شيوعاً عند التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني مقارنة بورش العمل والتدريب العملي.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المستندة إلى البراهين، اضطراب طيف التوحد، التطوير المهني.

Availability of Training on Evidence-Based Practices in Professional Development Programs for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder

Mrs. Fatimah Ibrahim Alghamdi[1], and Dr. Abdulhadi Ali Alotaibi[2]

Abstract: The purpose of the current study was to investigate the availability of training on evidence-based practices in professional development programs (PDPs) for teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) in the Western Province, and the type of training available on each evidence-based practice. The study employed the descriptive-analytical method. The study included 116 male and female teachers of ASD students at the Ministry of Education in the Western Province. The results showed 60% of teachers of ASD students received training on evidence-based practices in PDPs, while approximately 34% received no training on these practices. The results showed that reinforcement, task analysis, sensory integration, extinction, and modelling were the most common evidence-based practices teachers trained on in their PDPs. Finally, the results showed that lecture was the most common strategy used in evidence-based practices training in PDPs compared to workshops and practicum.

Keywords: evidence-based practices, autism spectrum disorder, professional development.

---

(1) مدرس التربية الخاصة بوزارة التعليم بمكة المكرمة.
البريد الإلكتروني: E-mail: fa.alghamdi90@gmail.com

(2) أستاذ مشارك في التربية الخاصة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.
البريد الإلكتروني: E-mail: aathiabi@uqu.edu.sa

(1) Special Education Teacher, Ministry of Education, Makkah Al-Mukarramah.

(2) Associate Professor in Special Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

المقدمة:

يحظى المعلم بمكانة عالية في المنظومة التعليمية والتربوية فهو ركيزة أساسية ومشاركة في تحقيق أهدافها المنشودة، وهذا يستوجب امتلاكه للكفايات المطلوبة للقيام بهذا الدور على النحو المأمول. إذ يعد المعلمين وممارسات التدريس من أهم العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة في ظل إجماع واسع على أن جودة المعلم تعد أهم متغير مدرسي يؤثر في تحصيل الطالب (اليونسكو، 2020). ومن هنا فإن الاهتمام بتقديم تطوير مهني مستمر يمثل حاجة ملحة لمساعدة المعلمين على تعلم وصقل خبراتهم في استخدام الممارسات المطلوبة، حيث أظهرت المراجعة المنهجية للدراسات ذات الصلة وجود علاقة إيجابية بين التطوير المهني للمعلم وممارسات التدريس ونتائج الطلبة (Darling-Hammond et al., 2017). وقد قام المركز الوطني للتعليم والاقتصاد في الولايات المتحدة الأمريكية (National Center on Education and the Economy) بتضمين أهمية جودة أداء المعلم ومن بينها الاهتمام بتطويره المهني أثناء الخدمة كأحد وحدات بناء نُظم التعليم العالمي عالية الأداء (رايمرز، تشانغ 2018/ 2019). على أن يرتكز التطوير المهني على الممارسة التي تسمح بالتكامل مع ما يقوم به المعلمين بشكل يومي في فصولهم، بحيث يكون التدريب أثناء الخدمة هو جوهر برامج التطوير المهني ووسيلته الفعالة لتقديم المشورة بشأن الممارسات في الفصول الدراسية (اليونسكو، 2020).

ومن هنا تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة معرفة واستخدام الممارسات المستندة إلى البراهين في التعليم، وفي التعليم الخاص على وجه الخصوص تواترت القوانين وسُنت التشريعات التي تطالب بضرورة توظيف تلك الممارسات في فصول الطلبة ذوي الإعاقة؛ ومن ذلك قانون عدم ترك طفل في الخلف (No Child Left Behind [NCLB], 2002)؛ وقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA], 2004)؛ وقانون كل طالب ينجح (Every Student Succeeds Act [ESSA], 2015). وربما يكون الأمر أكثر إلحاحاً عند الحديث عن الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين يشكلون مجموعة متباينة من المتعلمين في خصائصهم واحتياجاتهم الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية الأمر الذي يتطلب استعداد المعلمين وتوظيفهم للممارسات الفعالة لتحسين نتائج طلابهم (Hsiao and Sorensen, 2019)، لا سيما مع الانتشار المتزايد لاضطراب طيف التوحد في الآونة الأخيرة إذ أشارت إحصاءات مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها إلى إصابة طفل من بين كل 54 في عام 2016 بزيادة بلغت 10٪ عن العام 2014، (Centers for Disease

.Control and Prevention [CDC], 2020)

وتبع لذلك توافرت العديد من مصادر المعلومات حول الممارسات المستندة إلى البراهين للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد والتي جاءت استجابة للتشريعات الملزمة والزخم البحثي المتزايد في الآونة الأخيرة كالمراجعات المنهجية التي يقدمها كلٌ من مشروع المعايير الوطنية (National Standards Project, NSP) الصادر عن المركز الوطني للتوحد *(National Autism Center, NAC)*، وكذلك المركز الوطني للتطوير المهني لاضطراب طيف التوحد **(National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders**, NPDC). وعلى الرغم من هذا الاهتمام الذي تحظى به الممارسات المستندة إلى البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن العديد من المعلمين لا يستخدمون تلك الممارسات في فصولهم الدراسية (Hsiao and Sorensen, 2019). ولا يتم توظيفها حيث ينتظر أولئك الطلبة الاستفادة منها (McNeill, 2019)، كما أن القليل من المدارس العامة تستخدم أو تنفذ هذه الممارسات مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Zaldivar & Curtis, 2019). وفي المقابل يتم توظيف ممارسات تدريسية غير فعالة أو محدودة التأثير على طلابهم ويفضلونها على تلك التي تستند على دليل فعاليتها من الأبحاث (الحسين، 2017).

وعلى الرغم من أن التطوير المهني يمثل أهم السبل لتشجيع المعلمين على استخدام الممارسات المستندة إلى البراهين، من خلال ما يقدمه من دعم يمكنهم من توظيف تلك الممارسات (Wong et al., 2015). فقد أشارت دراسة Paynter et al. (2017) أن نقص المعرفة المتوافرة للمعلمين حول الممارسات المستندة إلى البراهين، إضافة إلى القصور في برامج التدريب المقدمة ضمن التطوير المهني للمعلمين أحد الأسباب التي تعيق توظيف المعلمين لتلك الممارسات في فصولهم. الأمر الذي يؤكد على ضرورة إمداد المعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لتوظيف الممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم الدراسية، وردم الهوة بين المعرفة النظرية والممارسة من خلال برامج التطوير المهني (السلمان وآخرون، 2018). وقد جاءت الدراسة الحالية للتحقق من مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة الدراسة:

يعد التطوير المهني أحد أهم العوامل المساهمة في رفع كفاءة المعلمين من خلال التدريب الذي من شأنه تحقيق مكاسب إيجابية وتحسين ممارسات المعلمين (Hannah & Nolan, 2019). فقد أشار الباحثون إلى أن التطوير المهني يعد مصدر للمعلومات الموثوقة بالنسبة

للمعلمين، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة استخدامهم للممارسات المستندة إلى البراهين من خلال توفير طرق تدريب مباشرة وفعالة (Suhrheinrich, 2011; Paynter, 2017). ويسهم في نقل تلك الممارسات من حيز الاهتمام البحثي إلى الممارسة والتطبيق في الفصل الدراسي (عيد، 2020).

ومع ذلك فقد كشفت الأدبيات المتوافرة عن قصور واضح في تضمين الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين، ومن ذلك دراسة Alexander et al. (2015) التي أشارت إلى أن ندرة التدريب الفعال للمعلمين على تلك الممارسات. فقد أخبر المعلمون عن حاجتهم للتدريب الكافي لتنفيذ الممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم الدراسية بحسب Stahmer et al. (2015)، والتي يحتمل أنها ناتجة عن نقص فرص التطوير المهني عالي الجودة (Suhrheinrich, 2011). وبالمثل ذكر الحسين (2017) أن ندرة البرامج التدريبية أو ضعف فعاليتها تحد من قدرة المعلمين على توظيف تلك الممارسات مع طلابهم. وأظهرت دراسة Morrier et al. (2011) أن أقل من 15٪ من المعلمين فقط تلقوا التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج إعدادهم الجامعية، كما توصلت دراسة Hsiao and Sorensen (2019) إلى أن برامج إعداد معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد قبل الخدمة وبرامج تدريبهم أثناء الخدمة تناولت ما يشكل 40٪ فقط من 27 ممارسة مستندة إلى البراهين لتعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. علاوة على ذلك فقط تم تضمين هذه الممارسات كورش عمل نظرية دون تدريب ومتابعة التدريب في بيئات العمل وتلقي تغذية راجعة، الأمر الذي يحد من قدرة المعلمين على توظيف هذه الممارسات مع طلابهم (Stahmer et al., 2015).

وقد لاحظ الباحثان من خلال مجال عملهما قصور في تضمين الممارسات المستندة إلى البراهين عند تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برامج التطوير المهني، كما أن هناك ندرة في الدراسات التي تبحث في الممارسات المستندة إلى البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد، ومدى توافرها عند تدريب معلميهم أثناء الخدمة.

أسئلة الدراسة:

1- ما مدى توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

2- ما نوع التدريب المتوافر على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- معرفة مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- الكشف عن نوع التدريب المتوافر على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها تلبي حاجة المختصين والمهتمين بمعرفة المستجدات حول الممارسات المستندة إلى البراهين عند تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أنها تستجيب للاهتمام البحثي المتزايد مؤخرًا بزيادة معرفة ووعي المعلمين بهذه الممارسات، إذ تعد أول دراسة عربية – على حد علم الباحثان – تتقصى عن توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالتالي فهي تشكل إضافة للأدبيات العربية في مجال التربية الخاصة.

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها تكشف عن مدى تضمين الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطرا ب طيف التوحد أثناء الخدمة، وبالتالي فهي تعطي تصورًا للجهات المعنية بوزارة التعليم للوقوف على مدى تضمينها في البرامج الحالية. والوقوف على أساليب التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين الأكثر شيوعاً في برامج التطوير المهني، والعمل استخدام الأساليب الفعالة لضمان استخدام المعلمين لهذه الممارسات في فصولهم الدراسية. فهذه الدراسة يمكن أن توفر نقطة مرجعية للجهات المعنية بتخطيط برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال تقييم طرحها الحالي والتخطيط لبرامجها التدريبية في ضوء نتائج الدراسة؛ لضمان أولوية تقديم التطوير المهني الفعال على الممارسات المستندة إلى البراهين.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على التحقق من مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.
- **الحدود البشرية**: أُجريت هذه الدراسة على معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية والتي شملت مكة المكرمة، والمدينة المنورة، ومحافظة جدة، ومحافظة الطائف، ومحافظة ينبع، والذين بلغ عددهم (116) معلمًا ومعلمة.
- **الحدود المكانية**: طُبقت الدراسة الحالية على

مدن التربية الخاصة ومراكز التوحد وبرامج الدمج الملحقة بالمعاهد ومرحلة رياض الأطفال ومدارس التعليم العام الحكومية.

- **الحدود الزمانية:** جُمعت بيانات الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442-1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات المستندة إلى البراهين (Evidence-Based Practice):

هي ممارسات مدعومة بعدد من الأبحاث عالية الجودة، والتي توظف تصاميم بحثية يمكن من خلالها استنتاج علاقة سببية، تظهر تأثيرات ايجابية وثابتة على نتائج الطلاب (Cook & Odem, 2013).

وتعرف إجرائياً بأنها الممارسات المستندة إلى البراهين في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد والتي بلغت ثمانية وعشرون ممارسة مستندة على دليل فعاليتها في تحسين نتائج الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال أدلة تجريبية موثوقة.

برامج التطوير المهني (Professional Development Programs):

هو جهود منظمة لإحداث تغيير في الممارسات الصفية للمعلمين، في مواقفهم ومعتقداتهم، والتي تنعكس إيجاباً على نتائج طلابهم، من خلال مصادر التطوير الذاتية أو البرامج التدريبية أو غيرها من المصادر (الشايع، 2013).

ويعرف إجرائياً بمجموعة البرامج التدريبية المقدمة أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بوزارة التعليم بهدف تطوير أدائهم المهني وتحسين ممارساتهم التدريسية في البيئة الصفية.

معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد (Teachers of students with autism spectrum disorder):

"المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس – على الأقل – (مسار توحد أو اضطرابات سلوكية وانفعالية) أو حاصلاً على مؤهل تربوي جامعي – على الأقل – بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار توحد أو اضطرابات سلوكية وانفعالية) لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة" (وزارة التعليم،2001، ص31).

ويعرف إجرائياً بمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين يعملون في برامج ومراكز التوحد الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم بالمنطقة الغربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اضطراب طيف التوحد:

بحسب الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, [APA]) يمتاز

اضطراب طيف التوحد بخلل في التفاعل والتواصل الاجتماعي مصحوب بسلوكيات نمطية ومتكررة، إضافة على مجموعة من الخصائص التشخيصية التي غالبا ما تكون مصحوبة بإعاقة فكرية وعجز في الأداء التكيفي والمعرفي (Alexander et al., 2015). وقد كان ليو كانر أول من استخدم الوصف السريري اضطراب طيف التوحد في عام (1943) عندما وصف به أحد عشر طفلًا يعانون من اضطرابات توحد من نوع الاتصال العاطفي (Affective Contact)، وجاء مصطلح التوحد لوصف السلوك الانعزالي عن العالم الاجتماعي(ماتسون، 2016/ 2019)، ومن ذلك الحين ظهرت العديد من المعايير والفئات التشخيصية، حتى صدور الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)، والذي يمثل المرجعية الأكثر قبولاً بين المختصين، حيث تم استخدام تسمية تشخيصية موحدة وهي اضطراب طيف التوحد والذي يتضمن كلا من (اضطراب التوحد، متلازمة أسبرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة، واضطراب التفكك الطفولي) واستثناء متلازمة ريت كونها متلازمة جينية (الجابري، 2014). وبحسب DSM-V فإن تشخيص الاضطراب يتم وفقاً لمعيارين وهما القصور في التواصل الاجتماعي (Social Communication)، والتفاعل الاجتماعي (Social Interaction)، والصعوبات في الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة المحدودة والتكرارية والنمطية (اماندا، 2017/ 2018؛ محمود والطلي،2017).

الممارسات المستندة إلى البراهين للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد:

ظهر مصطلح الممارسات المستندة إلى البراهين للإشارة إلى الممارسات التي أثبتت فعاليتها من خلال البحث الموثوق (Cook et al, 2015). وبدأ الاهتمام بهذه الممارسات في مجال الطب في سبعينيات القرن الماضي، بهدف ردم الفجوة بين بيئات البحث والرعاية الطبية للممارسين(الحسيني، 2020)، وتأثرت بذلك مجالات أخرى مثل علم النفس والتعليم والتربية الخاصة، في تبني الأدلة العلمية كأساس عند اختيار الممارسات التعليمية، وبنفس الدافع جاءت الممارسات المستندة إلى البراهين في التعليم لتضيق الفجوة بين بيئات البحث وممارسات المعلمين في الفصول الدراسية، وقد قامت العديد من المنظمات البحثية والجمعيات المهنية بالعديد من المراجعات المنهجية ووضع المعايير للحكم على الممارسات المستندة إلى البراهين (Odom et al, 2005). وامتداد لهذا الاهتمام ظهرت العديد من التشريعات التي تنادي باستخدام الممارسات المستندة إلى البراهين عند تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد على سبيل المثال

(Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA], 2004; No Child Left Behind [NCLB], 2002; Alexander et al., 2015).

وفي المقابل تجنب استخدام ممارسات التدريس غير العلمية والتي قد تعيق تقدم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتوثر سلبًا على تحسن نتائجهم (Hsiao & Sorensen, 2019).

في عام 2000 حددت المراجعات المنهجية التي قام بها أفراد، أو مجموعات، أو منظمات، الممارسات المستندة إلى البراهين للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد (Hume et al., 2021). ففي الولايات المتحدة الأمريكية طور مشروع المعايير الوطنية (NSP) الخاص بالمركز الوطني للتوحد (NAC) مقياس لتقدير الاستحقاق العلمي (Scientific Merit Rating Scale, SMRS) لتقييم كل دراسة من حيث فعالية التدخل (Hsiao & Sorensen, 2019; Wong et al, 2015)، وتم تصنيفها على أساس: (أ) علاجات مثبتة، (ب)علاجات ناشئة، (ج)علاجات غير مثبتة (الحسين، 2017). وقد أظهرت نتائج النسخة المحدثة من المراجعة؛ (14) من ممارسات التدخل التي استوفت معايير الاستناد إلى البراهين، وتم تصنيف (18) من الممارسات على أنها ناشئة، و(13) ممارسة على أنها غير مثبتة (NAC, 2015; Steinbrenner et al., 2020). إضافة إلى ذلك قام المركز الوطني للتطوير المهني لاضطراب طيف التوحد (NPDC) بمراجعات شاملة ومتكررة لزيادة المعرفة وتعزيز فرص توظيف الممارسات المستندة إلى البراهين مع ذوي اضطراب طيف التوحد. كان آخرها مراجعة موسعة شملت المقالات المنشورة بين عامي 1990 إلى 2011م حددت من خلالها (27) من هذه الممارسات لذوي اضطراب طيف التوحد (Dynia et al., 2020; Hsiao& Sorensen, 2019). ومؤخراً قام مركز تبادل المعلومات الوطني (What Works Clearinghouse, [WWC], 2020) بمراجعة منهجية لأدبيات التدخل تعد التكرار الثالث للمراجعات المنهجية التي أجراها المركز الوطني للتطوير المهني (NPDC) وقد تضمنت 28 من الممارسات المستندة إلى البراهين للأشخاص ذوي اضطراب طيف التوحد (Steinbrenner et al., 2020).

جدول (1): الممارسات المستندة إلى البراهين للرضع والأطفال والمراهقين والشباب ذوي اضطراب طيف التوحد.

الممارسات المستندة إلى البراهين
التدخلات المستندة إلى المثيرات القبلية (Antecedent-Based Interventions (ABI
التواصل المعزز والبديل (Augmentative and Alternative Communication (AAC
تدخل الزخم السلوكي (Behavioral Momentum Intervention (BMI وهي
الاستراتيجيات السلوكية المعرفية (Cognitive Behavioral/ Instructional Strategies (CBIS

تابع/ جدول (1).

الممارسات المستندة إلى البراهين
التعزيز التفاضلي أو غير المتوافق أو السلوك الآخر (DR) Differential Reinforcement of Alternative, Incompatible, or Other Behavior
التدريس المباشر (DI) Direct Instruction
التدريب بالمحاولات المنفصلة (DTT) Discrete Trial Training وهو
التمارين والحركة (EXM) Exercise and Movement
المحو/ الإطفاء (EXT) Extinction
التقييم الوظيفي للسلوك (FBA) Functional Behavioral Assessment وهو
التدريب على التواصل الوظيفي (FCT) Functional Communication Training
النمذجة (MD) Modeling
التدخل بوساطة الموسيقى (MMI) Music-Mediated Intervention
التدخل الطبيعي (NI) Naturalistic Intervention
التدخلات المقدمة من قبل الوالدين (PII) Parent-Implemented Intervention
التعليم/ التدخل بواسطة الأقران (PBII) Peer-Based Instruction and Intervention
التلقين (PP) Prompting
التعزيز (R) Reinforcement
مقاطعة أو توجيه الاستجابة (RIR) Response Interruption/ Redirection
إدارة الذات (SM) Self-Management
التكامل الحسي (SI) Sensory Integration
القصص الاجتماعية (SN) Social Narratives
التدريب على المهارات الاجتماعية (SST) Social Skills Training
تحليل المهمة (TA) Task Analysis
التعليم والتدخل بمساعدة التكنولوجيا (TAII) Technology-Aided Instruction and Intervention
التأخير الزمني (TD) Time Delay
نمذجة الفيديو (VM) Video Modeling
الدعم البصري (VS) Visual Supports

التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين:

سنت التشريعات وتعالت الأصوات المطالبة بتوظيف المعلمين للممارسات المستندة إلى البراهين مع طلابهم. وضرورة أن تكون تلك الممارسات هي الخيار الأول للمعلمين، والإداريين، والتربويين، وصانعي السياسات من أجل الوصول بالطلبة إلى نتائج أفضل (Cook et al., 2015). ولكن عندما لا يملك المعلمين المعرفة والتأهيل الكافي فإنه من المستحيل بالنسبة لهم

تنفيذ هذه الممارسات داخل فصولهم الدراسية (Hsiao & Sorensen, 2019). فقد أشارت دراسة Paynter et al. (2017) أن مستوى استخدام هذه الممارسات مرتبط بشكل إيجابي بمستوى المعرفة. فمستوى معرفة المعلمين بهذه الممارسات يسهم في سهولة أو صعوبة استخدامهم لها، فكلما كان لديهم المعرفة الكافية كان ذلك أدعى لاستخدامهم وتوظيفهم لها (الحسين، 2017). ومع ذلك فقد لوحظ بحسب Alexander et al. (2015) أن المعلمون لا يستخدمون الممارسات المستندة إلى البراهين عند تعليم الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد. وبالمثل أشار Garland et al. (2012) إلى أن المعلمين ليس لديهم الاستعداد الكافي لتوظيف هذه الممارسات بشكل فعال مع طلابهم من ذوي الإعاقة الأمر الذي يؤكد على ضرورة توافر برامج تطوير مهني عالية الجودة.

يعد تدريب ودعم المعلمين بالممارسات المستندة إلى البراهين أفضل الطرق لتوفير بيئة تعليمية فعالة بالنسبة للأعداد المتزايدة من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. على اعتبار أن التدريب أثناء الخدمة أحد الطرق المهمة لتطوير المعلمين مهنيًا، ويمكن أن يلعب دورًا إيجابيًا في تعزيز معارفهم وتحسين جودة أدائهم (Safi, 2015). ومع ذلك أشارت الدراسات إلى العديد من المعوقات المرتبطة بالتدريب والتي تحد من توظيف المعلمين للممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم الدراسية. على سبيل المثال ذكر Morrier (2011) أن برامج الإعداد الجامعي لا توفر التدريب الكافي على هذه الممارسات، فقد أفاد أقل من 15٪ من معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عن تلقيهم التدريب على الممارسات من خلالها. كما أن تلك البرامج تفتقد بشكل كبير بحسب Zaldivar & Curtis (2019) إلى الإرشاد والتدريب المتعلق بالممارسات المستندة إلى البراهين.

وأثناء الخدمة يعد توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين الخاصة بذوي اضطراب طيف التوحد أمرًا نادرًا (Lang et al., 2010). فالمعلمون يعبرون عن افتقارهم إلى فرص التطوير والتدريب الكافية على هذه الممارسات (Suhrheinrich, 2011; Alexander et al, 2015; Hsiao & Sorensen, 2019)، وحتى عند توافر فرص التطوير المهني والتدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة فهناك مخاوف متعلقة بفعالية التدريب المقدم والذي يترك المعلمين غير قادرين على تطبيق هذه الممارسات في فصولهم الدراسية. أحد الأمثلة على ذلك قلة البرامج التدريبية التي لا تعطي المعلمين تصورًا واضحًا عن آلية تنفيذها فالمعلمين بحاجة إلى تدريب مستمر وفعال، يتاح لهم فيه الفرصة لتطبيق المهارات التي اكتسبوها، وتلقي التغذية الراجعة حولها (الحسين، 2017)، فالتدريب

المستمر في الفصول الدراسية وتقديم التغذية الراجعة يعد أمرًا بالغ الأهمية لإتقان الممارسات (Stahmer et al, 2015)، إضافة إلى أهمية أن يرتكز على الجانب العملي بدلا من الاعتماد على التدريب النظري (Morrier et al., 2011؛ الحسين، 2017. علاوة على ذلك فإن معظم برامج التدريب أثناء الخدمة تركز على استراتيجيات التدخل السلوكي مثل التعزيز، والتلقين، وتحليل المهمة، والتقييم الوظيفي للسلوك، فمقدمي التدريب يميلون غالبا إلى تقديم الممارسات التي تستخدم لمعالجة المشكلات السلوكية وإدارة الفصل (Hsiao & Sorensen, 2019).

الدراسات السابقة:

سعت العديد من الدراسات لمعرفة مدى تطبيق المعلمين للممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم الدراسية، مثل دراسة اليافعي والزارع (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق معلمي الطلاب من ذوي اضطراب طيف التوحد للممارسات المستندة على الأدلة بمحافظة جدة، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (300) معلماً ومعلمة، ووجدت الدراسة أن هناك تفاوت في مدى تطبيق معلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لسبعة وعشرون من الممارسات المستندة على الأدلة ما بين دائما إلى أحيانا، حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين كانوا يطبقون ثمانية من هذه الممارسات بشكل دائم، بينما غالباً جاءت عند سؤالهم عن تطبيق ثمانية عشر من هذه الممارسات، وأحيانا لممارسة واحدة، وقد جاءت كل من استراتيجية التعزيز وتحليل المهمة والنمذجة والتلقين أكثر الممارسات تطبيقاً، بينما كانت البرمجة النصية الأقل تطبيقاً، علاوة على ذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لنوع المؤهل العلمي وذلك لصالح حملة الماجستير في التربية الخاصة، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، و سنوات الخبرة، أو المرحلة التعليمية.

وفي سياق مماثل أجرى دراسة Paynter et al. (2017) التي هدفت إلى التحقق من مستوى معرفة واستخدام الممارسات المستندة إلى البراهين من قِبل مقدمي خدمات التدخل المبكر لذوي اضطراب طيف التوحد، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من 72 مهنياً بالتدخل المبكر في أستراليا، وقد أعتبر المشاركين أن التطوير المهني الداخلي والمعالجين والتطوير المهني الخارجي أو ورش العمل مصادر موثوقة ومهمة للوصول للمعلومات حول الممارسات، وقد أشار المشاركين إلى مجموعة من الاعتبارات التي تؤثر على اختيارهم للممارسات كان أكثرها أهمية احتياجات الطفل ونقاط قوته، قيم الأسرة، والحكم المهني، وأظهرت النتائج أيضا أن المشاركين

يستخدمون الممارسات المستندة على الأدلة والممارسات الناشئة أكثر من الممارسات غير المدعومة، وأن مستوى استخدام هذه الممارسات مرتبط بشكل إيجابي بمستوى المعرفة والثقافة التنظيمية والمواقف الفردية الإيجابية تجاهها.

ونظراً لفعالية التدريب في زيادة توظيف المعلمين للممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم الدراسية أستقصى الباحثون عن مدى توافر التدريب على هذه الممارسات أثناء الخدمة، ومن ذلك دراسة Hsiao & Sorensen (2019) التي هدفت إلى التحقق من مدى توافر 25 من الممارسات المستندة على الأدلة في برامج إعداد المعلمين والتدريب أثناء الخدمة لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من 64 مهنياً من العاملين مع هؤلاء الطلاب في أمريكا، وقد توصلت الدراسة إلى أن ما يقارب 60٪ من المشاركين ذكروا أن الممارسات تم تناولها من خلال التدريس المباشر أو مناقشتها في برامج تعليم المعلمين الخاصة بهم، في حين أفاد 63٪ منهم أن تناولها كان من خلال التدريس المباشر أو مناقشتها في برامج التدريب أثناء الخدمة، وتُظهر النتائج أيضا أن 20٪ من الممارسات المستندة على الأدلة- أي ما يمثل خمسة من أصل خمسة وعشرون ممارسة- تُناولت في كُلاً من برامج تعليم المعلمين و التدريب أثناء الخدمة وهي: تحليل المهام، التلقين، التعزيز، تقييم السلوك الوظيفي، التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، وبالتالي فإن 40٪ من الممارسات المستندة على الأدلة هي مجموع ما تناولته البرنامجين معاً، في حين أن 20٪ هو مجموع الممارسات التي لم يتم تناولها في برامج تعليم المعلمين والتدريب أثناء الخدمة معاً وهي: تدخل الانتباه المشترك، والتدريب بواسطة الأقران، التدريب على الاستجابة المحورية، نمذجة الفيديو، وتأخير الاستجابة.

وبالمثل قام Morrier et al. (2011) بدراسة هدفت إلى التحقق من خصائص معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والمقارنة بين خصائص الذين يستخدمون الممارسات المستندة إلى البراهين والذين لم يستخدموها، إضافة إلى الكشف عن طرق تدريب المعلمين على تنفيذ الممارسات التي قاموا أبلغوا عن تطبيقها، والعلاقة بين خصائص المعلمين الفردية ونوع التدريب الذي تلقوه، وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينتها من (185) معلماً ومعلمة من ولاية جنوب أمريكا، وأظهرت النتائج أن أقل من 5٪ من المعلمين استخدموا الممارسات المستندة إلى البراهين مع طلابهم، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص المعلمين الذين استخدموا تلك الممارسات والذين لم يستخدموها، وقد أفاد المشاركين أن ورش العمل كانت

أكثر طرق التدريب شيوعاً، علاوة على ذلك لم تتنبأ أنواع التدريب التي تلقاها المعلمين باستخدامهم للممارسات، وأشارت النتائج أيضا إلى أن الخصائص الفردية للمعلمين مثل (سنوات الخبرة والمؤهل العلمي) لم تؤثر على نوع التدريب الذي تلقوه.

ونظرًا لأهمية توظيف المعلمين للممارسات المستندة إلى البراهين قام العديد من الباحثين بقياس فعالية تدريب المعلمين على تلك الممارسات أثناء الخدمة، حيث قام Stahmer et al. (2015) بدراسة هدفت إلى تدريب المعلمين على استخدام الممارسات المستندة إلى البراهين وفحص الإخلاص في التنفيذ الإجرائي لثلاث من هذه الممارسات وهي التدريب بالمحاولات المنفصلة، وتدريب الاستجابة المحورية، والروتين الوظيفي، وقد وظفت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (57) معلماً ومساعديهم في فصول الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، استمر (38) منهم في السنة الثانية من التجربة، وتضمن التدريب 1) ورش العمل (Workshops)، امتدت 28 ساعة، واشتملت على التدريس النظري، وأمثلة الفيديو، ولعب الأدوار، وزيارة كل فصل دراسي للمساعدة داخل الفصول الدراسية. 2) الملاحظة والتدريب بالممارسة في البيئة الطبيعية (Observation and Coaching) طوال العام الدراسي الأول في الفصول الدراسية، كما تم تدريب ستة مدربين محليين لتقديم التدريب والاستشارات للمعلمين ومساعديهم خلال السنة الثانية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمكنهم تنفيذ الممارسات المستندة إلى البراهين في فصولهم، ولكنها تتطلب وقتاً وتدريباً مكثفاً ومستمر للوصول إلى الدقة في تنفيذ إجراءاتها والمحافظة عليها، وأن الدقة في التنفيذ ارتفعت خلال السنة الثانية من التدريب ما يؤكد على أهمية الممارسة المستمرة والدعم الحي في الفصول، كما أن سمات المعلمين، كدافعيتهم لتنفيذها، والخبرة، والتدريب قد تؤثر على مدى جودة استخدامها.

وسعت دراسة Downs & Downs (2013) إلى تقييم أثر التدريب والأشراف على معرفة الطلبة المعلمين وأدائهم عند تطبيق أسلوب التدريب بالمحاولات المنفصلة ضمن ثلاث مجالات (المهارات التقنية، تحضير وإنهاء الجلسة، مشاركة الطالب وإدارة سلوكه)، بالإضافة إلى التحقق من مدى ارتباط هذه المعرفة بعد التدريب بالأداء الفعلي مع الطلاب في الفصول الدراسية، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من ثمانية طلاب جامعيين تم تدريبهم على أسلوب المحاولات المنفصلة، وستة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد أظهرت النتائج زيادة كبيرة في معرفة المشاركين بتطبيق أسلوب المحاولات المنفصلة بعد ثمانية ساعات من التدريب، إلا أن مستويات المعرفة والأداء لم تكن مثالية حتى بعد

التدريب وتقديم التغذية الراجعة، وهذا يشير إلى أن المشاركين قد ينهون التدريب دون فهم كافي بمختلف المهارات المتنوعة والمطلوبة لتنفيذ الممارسة بفعالية، والحاجة إلى المزيد من الإشراف بعد التدريب.

و قام Suhrheinrich (2011) بالتحقق من فعالية ورش العمل الجماعية لمدة ست ساعات، بالإضافة إلى التدريب الفردي للمعلمين، في استخدام التدريب على الاستجابة المحورية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد وظفت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغت عينتها 20 معلمة، تم اختيار 10 منهن من مدارس مقاطعة جنوب كاليفورنيا، فيما تم اختيار 10 معلمات من خلال موقع برنامج أبحاث تدخلات التوحد التابع لجامعة كاليفورنيا ممن رغبوا بالانضمام للتجربة ذاتياً، وقد توصلت الدراسة إلى أن 15٪ من المعلمين فقط نجحوا في تطبيق التدريب على الاستجابة المحورية بعد ورش العمل الجماعية لمدة ست ساعات، وأن المعلمين يستفيدون من التدريب الفردي مع الملاحظة وتقديم التغذية الراجعة بشكل أفضل لتطبيق تقنيات التدريب على الاستجابة المحورية بشكل صحيح، وأن ورش العمل وحدها لم يكن لها تأثير كبير على ممارسات المعلمين، في حين أظهرت النتائج أن المعلمين المنضمين للدراسة ذاتياً أتقنوا مكونات التدريب على الاستجابة المحورية بشكل صحيح ووقت أقل مقارنة بالمجموعة الأخرى.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (مليح والعسولي، 2020)، وذلك كونه المنهج الملائم لطبيعية الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، والتي تشمل كلا من مكة المكرمة والمدينة المنورة وجدة والطائف وينبع، والذين يعلمون في مراكز التوحد الحكومية وبرامج دمج التوحد الملحقة برياض الأطفال ومدارس التعليم العام التابعة لوزارة التعليم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441-1442هـ والبالغ عددهم ما يقارب (450) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة تكونت من (116) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مراكز وبرامج دمج التوحد التابعة لوزارة التعليم بالمنطقة الغربية، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة

العشوائية الطبقية. يوضح جدول (2) وصف مفصل لخصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (2): خصائص أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس والمؤهل وسنوات الخبرة والبرنامج التربوي وإدارة التعليم.

الخصائص الديموغرافية	الفئة	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	24	20.7
	انثى	92	79.3
	المجموع	116	100.0
المؤهل	بكالوريوس	96	82.8
	دبلوم عالي	3	2.6
	ماجستير	17	14.7
	المجموع	116	100.0
سنوات الخبرة	من 5- 10 سنوات	35	30.2
	من 6- 10سنوات	62	53.4
	من 11 سنة فأكثر	19	16.4
	المجموع	116	100.0
المكان التربوي	برنامج دمج ملحق بمدرسة	43	37.1
	مركز توحد حكومي	52	44.8
	مدن التربية الخاصة	8	6.9
	برنامج توحد ملحق بمعهد	13	11.2
	المجموع	116	100.0
إدارة التعليم	جدة	34	29.3
	المدينة المنورة	19	16.4
	مكة المكرمة	25	21.6
	الطائف	29	25.0
	ينبع	9	7.8
	المجموع	116	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قام الباحثان بتصميم استبانة بالرجوع إلى الأدب المتوافر حول الممارسات المستندة إلى البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد، من دراسات وتقارير ذات صلة بموضوع الدراسة (الزارع واليافعي، 2020؛ Hsiao & Sorensen, 2019; Steinbrenner et al., 2020; Wong et al., 2015). وقد تكونت الاستبانة من جزئيين، تضمن الجزء الأول

المعلومات الأولية عن المشاركين، وهي (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المكان التربوي، إدارة التعليم)، أما الجزء الثاني فتضمن فقرات الاستبانة المكونة من (28) فقرة تمثل كل منها أحد الممارسات المستندة إلى البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد، وفقًا لتقرير مركز تبادل المعلومات الوطني (Steinbrenner et al., 2020)، وتكون استجابات العينة على فقرات الاستبانة للتعرف على مدى توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين ونوع التدريب المتوافر عليها بالتدريج الآتي (محاضرة – ورشة عمل – تدريب عملي – لم أتدرب) وقد تم توضيح المقصود من كل استجابة من خلال جدول مرفق بأداة الدراسة.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (Face Validity)

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحثان بعرض الأداة على (7) من المختصين في مجال التربية الخاصة لتحكيمها، وذلك للتأكد من مدى ملائمة فقرات الأداة، ووضوح الصياغة اللغوية، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وفي ضوء مقترحاتهم تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على صياغة بعض الفقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (42) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة 23 من الإناث و19 من الذكور، تم جمعهم بشكل عشوائي واستئذانهم في الانضمام لمجموعة في تطبيق وسائل التواصل الاجتماعي (WhatsApp) وتوضيح أهداف الدراسة ومن ثم إرسال رابط الاستبانة المعدة إلكترونيا عبر نماذج (Google)، وقد تم التطبيق على العينة الاستطلاعية، وبعد مضي ثلاثة أسابيع تم إعادة تطبيق الأداة مرة أخرى على نفس العينة، وتم تفريغ بيانات كل مستجيب، وحساب معامل الثبات من خلال معادلة كوبر لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين استجابات العينة على التطبيقين، ومن ثم حساب ثبات كل عبارة والثبات الكلي للأداة، والموضح في الجدول التالي:

جدول (3): معاملات ثبات الاستبانة وفقراتها

الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات	الفقرة	معامل الثبات
1	0.80	8	0.80	15	0.90	22	0.80
2	1	9	0.80	16	0.80	23	0.90
3	0.90	10	0.80	17	0.90	24	0.80
4	0.50	11	0.60	18	0.80	25	0.70
5	0.90	12	0.90	19	0.90	26	0.70
6	0.80	13	0.70	20	0.60	27	0.80
7	0.90	14	0.80	21	0.80	28	0.80
الثبات الكلي							0.80

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ثبات الأداة ككل بلغ (0.80) وهي قيمة مناسبة للثبات، مما يؤكد أن الأداة وفقراتها تتمتع بثبات عالي، كما تم التحقق أيضا من ثباتها من خلال حساب معامل الفا كرونباخ وأظهرت النتائج أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بلغت (0.91).

جدول (4): معامل الفاكرونباخ لثبات الأداة.

عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
28	0.91

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) واستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة بالإحصاءات الوصفية من تكرارات ونسب مئوية وذلك لمعرفة مدى توافر التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين، ونوع التدريب المتوافر على كل ممارسة، كما تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق، ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مدى توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوضيح عدد المتدربين وعدد غير المتدربين على كل ممارسة، ويلخص الجدول رقم (5) نتائج السؤال الأول:

جدول (5): توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

م	العبارة		إجمالي غير المتدربين	إجمالي المتدربين
1	القصص الاجتماعية وهي وصف مكتوب أو مصور لمواقف اجتماعية، تقدم أمثلة لاستجابات مناسبة، بهدف مساعدة الطالب على فهم تلك المواقف وتكييف سلوكه معها.	ت	48	68
		٪	41	59
2	التعزيز وهو نتيجة تقدم للطالب بعد استجابته أو أدائه للمهارة، بهدف زيادة احتمالية حدوثها واستمراريتها.	ت	20	96
		٪	17	83
3	التقييم الوظيفي للسلوك وهو تحديد الغرض من سلوك غير مرغوب، من خلال وصف السلوك وتحديد الأحداث السابقة واللاحقة التي تتحكم به.	ت	34	82
		٪	29	71
4	التدريب على المحاولات المنفصلة وهو تفاعل فردي بين المعلم والطالب، يتضمن تجزئة المهارات المعقدة إلى بسيطة، وعرضها في محاولات متكررة، تشمل كل محاولة تقديم التعليمات، واستجابة الطالب، والعواقب، وفاصل قصير بين المحاولات.	ت	34	82
		٪	29	71

تابع/ جدول (5).

م	العبارة		إجمالي غير المتدربين	إجمالي المتدربين
5	النمذجة وهي أداء السلوك أو المهارة المستهدفة أمام الطالب حتى يكتسب السلوك من خلال التقليد.	ت	27	89
		٪	23	77
6	التدخلات المستندة على المثيرات القبلية وهي تعديل البيئة أو الأحداث التي تسبق نشاط أو سلوك ما، للتقليل من احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب وزيادة حدوث السلوك المرغوب.	ت	33	83
		٪	28	72
7	الإطفاء وهو إزالة معززات حدوث السلوك غير المرغوب، بهدف الحد من حدوثه أو القضاء عليه.	ت	26	90
		٪	22	78
8	التدخلات السلوكية المعرفية وهي تعليم الطلبة ضبط أفكارهم ومشاعرهم، ثم استخدام استراتيجيات معينة بهدف تغير أنماط تفكيرهم وسلوكهم ووعيهم الذاتي.	ت	55	61
		٪	47	53
9	تحليل المهمة وهي تجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها وتقييمها.	ت	22	94
		٪	19	81
10	التدخلات المقدمة من قِبل الوالدين وهي تدريب الوالدين على تقديم التدخلات لأطفالهم، بهدف تنمية مهاراتهم أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة لديهم.	ت	44	72
		٪	38	62
11	التدخلات بواسطة الأقران وهي تعليم الأقران العاديين المبادرة والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية من أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم الدعم لهم لتحقيق أهداف التعلم الأخرى.	ت	43	73
		٪	37	63
12	التعزيز التفاضلي وهو تقديم التعزيز عند غياب السلوك غير المرغوب، أو حدوث السلوك المضاد له أو البديل عنه.	ت	37	79
		٪	32	68
13	التلقين وهو تقديم المساعدة اللفظية، أو الإيمائية، أو البدنية للطالب، بهدف إكسابه مهارة ما أو سلوك مستهدف.	ت	29	87
		٪	25	75
14	التكامل الحسي وهو توفير مثيرات متنوعة (سمعية، وبصرية، ولمسية، ودهليزية)؛ بهدف تحسين قدرة الطالب على المعالجة الحسية، والتقليل من المشكلات الحسية لديه.	ت	23	93
		٪	20	80
15	التواصل المعزز والبديل وهو استخدام نظام تواصل غير لفظي في حال غياب اللغة المنطوقة، وتشمل على: غير المُساعدة التي لا تستخدم أدوات خارجية (مثل: لغة الإشارة)، والمُساعدة التي تستخدم أدوات (مثل الأجهزة الإلكترونية والصور).	ت	37	79
		٪	32	68
16	التدريس المباشر وهو مجموعة من التعليمات المكتوبة والمتسلسلة، التي تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على أداء استجابات فعالة وسريعة للحصول على التعزيز، مع التصحيح الفوري للأخطاء للوصول للإتقان والتعميم.	ت	29	87
		٪	25	75
17	إدارة الذات وهي تعليم الطلاب مراقبة سلوكهم وتسجيله، ومكافأة أنفسهم على السلوكيات المناسبة.	ت	62	54
		٪	53	47
18	نمذجة الفيديو وهي عرض فيديو مسجل لمهارة ما أو سلوك مستهدف، لمساعدة الطالب في التعلم عن طريق الملاحظة.	ت	41	75
		٪	35	65
19	تدخل الزخم السلوكي وهو تنظيم السلوكيات في تسلسل يتضمن استجابات احتمالية حدوثها منخفضة وصعبة على الطالب، مع استجابات احتمالية حدوثها عالية، ومحببة، وأقل صعوبة، بحيث تساعد في حدوث الاستجابات المنخفضة والصعبة.	ت	63	53
		٪	54	46

تابع/ جدول (5).

م	العبارة		إجمالي غير المتدربين	إجمالي المتدربين
20	الدعم البصري وهو عرض مرئي أو أدوات بصرية تساعد الطالب في القيام بسلوك أو مهارة ما بشكل مستقل دون الحاجة إلى تلقين.	ت	42	74
		٪	36	64
21	التأخير الزمني وهو إعطاء مهلة زمنية قصيرة للطالب بعد تقديم التعليمات، بهدف سحب التلقين تدريجيًا حتى يتمكن الطالب من الاستجابة دون مساعدة.	ت	47	69
		٪	41	59
22	التمارين والحركة وهي قيام الطالب بمجهود بدني أو تدريبه على بعض المهارات الحركية، بهدف خفض أو زيادة سلوكيات أو تنمية مهارات معينة.	ت	50	66
		٪	43	57
23	التدريب على التواصل الوظيفي وهو استبدال سلوكيات تواصلية غير مرغوبة، بسلوكيات ومهارات تواصلية أكثر ملائمة وفعالية وتؤدي نفس الغرض.	ت	43	73
		٪	37	63
24	التدخل بوساطة الموسيقى وهو استخدام أناشيد أو نغمات أو إيقاعات تدعم التعلم وأداء المهارات والسلوكيات المستهدفة.	ت	60	56
		٪	52	48
25	التدخل الطبيعي وهو مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد في حدوث التعلم بشكل طبيعي، وتتضمن ترتيب البيئة بشكل يستثير دافعية الطالب لتعلم المهارات والسلوكيات المستهدفة وتعزيزه بشكل طبيعي من نفس نوع النشاط خلال الروتين اليومي.	ت	37	79
		٪	32	68
26	التدريب على المهارات الاجتماعية وهو تقديم تعليمات جماعية أو فردية تستهدف تعليم الطلاب المهارات والتفاعلات الاجتماعية، من خلال لعب الأدوار أو الممارسة مع تلقي تغذية راجعة من المعلم أو شخص بالغ.	ت	31	85
		٪	27	73
27	مقاطعة وتوجيه الاستجابة وهي وقف أو تقديم مشتتات عند حدوث سلوك غير مرغوب، بهدف صرف انتباه الطالب عن ذلك السلوك والتقليل من حدوثه، وخاصة السلوكيات النمطية أو سلوك إيذاء الذات	ت	50	66
		٪	43	57
28	التعليم والتدخل بمساعدة التكنولوجيا وهو استخدام التكنولوجيا بشكل أساسي عند التدخل، وتصميمها لدعم تعلم الطالب لسلوك أو مهارة معينة.	ت	41	75
		٪	35	65

يتضح من الجدول أعلاه، التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر التدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوضيح عدد المتدربين وعدد غير المتدربين على كل ممارسة، حيث تراوح متوسط عدد المتدربين على الممارسات المستندة إلى البراهين 66٪ من أفراد عينة الدراسة، بينما بلغ متوسط عدد الغير متدربين على هذه الممارسات 34٪؛ ويتضح من هذه النتيجة أن أغلب أفراد عينة الدراسة تدربوا على الممارسات المستندة إلى البراهين من خلال برامج التطوير المهني؛ وقد بلغت نسبة أكثر الممارسات التي تدرب عليها أفراد العينة (70٪ فما فوق) وجاءت مرتبة كالآتي:

1- الممارسة الثاني (التعزيز وهو نتيجة تقدم للطالب بعد استجابته أو أدائه للمهارة، بهدف زيادة احتمالية حدوثها واستمراريتها) وقد بلغ عدد المتدربين عليها 96 معلماً ومعلمة بنسبة 86٪.

2- الممارسة التاسعة (تحليل المهمة وهي تجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها وتقييمها) حيث كان عدد المتدربين عليها 94 معلماً ومعلمة بنسبة 81٪.

3- الممارسة الرابعة عشرة (التكامل الحسي وهو توفير مثيرات متنوعة سمعية، وبصرية، ولمسية، ودهليزية؛ بهدف تحسين قدرة الطالب على المعالجة الحسية، والتقليل من المشكلات الحسية لديه)، وقد تدرب عليها 93 معلماً ومعلمة بنسبة 80٪ .

4- الممارسة السابعة (الإطفاء وهو إزالة معززات حدوث السلوك غير المرغوب، بهدف الحد من حدوثه أو القضاء عليه) وقد بلغ عدد المتدربين عليها 90 معلماً ومعلمة بنسبة 79٪.

5- الممارسة الخامسة (النمذجة وهي أداء السلوك أو المهارة المستهدفة أمام الطالب حتى يكتسب السلوك من خلال التقليد) وكان عدد المتدربين عليها 89 معلماً ومعلمة بنسبة 77٪.

6- الممارسة الثالثة عشرة (التلقين وهو تقديم المساعدة اللفظية، أو الإيمائية، أو البدنية للطالب، بهدف إكسابه مهارة ما أو سلوك مستهدف) وتدرب عليها 87 معلماً ومعلمة بنسبة 75٪.

7- الممارسة السادسة عشرة (التدريس المباشر وهو مجموعة من التعليمات المكتوبة والمتسلسلة، التي تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على أداء استجابات فعالة وسريعة للحصول على التعزيز، مع التصحيح الفوري للأخطاء للوصول للإتقان والتعميم) وتدرب عليها 87 معلماً ومعلمة بنسبة 75٪.

8- الممارسة السادسة والعشرين (التدريب على المهارات الاجتماعية وهو تقديم تعليمات جماعية أو فردية تستهدف تعليم الطلاب المهارات والتفاعلات الاجتماعية، من خلال لعب الأدوار أو الممارسة مع تلقي تغذية راجعة من المعلم أو شخص بالغ)؛ وبلغ عدد المتدربين عليها 85 معلماً ومعلمة بنسبة 73٪.

9- الممارسة السادسة (التدخلات المستندة على المثيرات القبلية وهي تعديل البيئة أو الأحداث التي تسبق نشاط أو سلوك ما، للتقليل من احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب وزيادة حدوث السلوك المرغوب) وبلغ عدد المتدربين عليها 83 معلماً ومعلمة بنسبة 72٪.

10- الممارسة الثالثة (التقييم الوظيفي للسلوك وهو تحديد الغرض من سلوك غير مرغوب، من خلال وصف السلوك وتحديد الأحداث السابقة واللاحقة التي تتحكم به) وقد تدرب عليها 82 متدربا بنسبة 71٪.

11- الممارسة الرابعة (التدريب على المحاولات المنفصلة وهو تفاعل فردي بين المعلم والطالب، يتضمن تجزئة المهارات المعقدة إلى بسيطة، وعرضها في محاولات متكررة، تشمل كل محاولة تقديم التعليمات، واستجابة

الطالب، والعواقب، وفاصل قصير بين المحاولات) وقد تدرب عليها 82 معلماً ومعلمة بنسبة71٪.

كما يتضح من النتيجة في الجدول أعلاه أن بعض الممارسات المستندة إلى البراهين تدرب عليها عدد أقل من أفراد عينة الدراسة، وهي الممارسات التي حصلت على نسبة أقل من 60٪ من عدد المعلمين والمعلمات الذين تدربوا عليها وجاءت مرتبة كالآتي:

1- الممارسة (19) وهي (تدخل الزخم السلوكي وهو تنظيم السلوكيات في تسلسل يتضمن استجابات احتمالية حدوثها منخفضة وصعبة على الطالب، مع استجابات احتمالية حدوثها عالية، ومحببة، وأقل صعوبة، بحيث تساعد في حدوث الاستجابات المنخفضة والصعبة)؛ وكانت أقل الممارسات من حيث عدد المتدربين الذي بلغ 53 معلماً ومعلمة بنسبة 46٪.

2- الممارسة (17) وهي (إدارة الذات وهي تعليم الطلاب مراقبة سلوكهم وتسجيله، ومكافأة أنفسهم على السلوكيات المناسبة)؛ وتدرب عليها 54 معلماً ومعلمة بنسبة 47٪.

3- الممارسة (24) وهي (التدخل بوساطة الموسيقى وهو استخدام أناشيد أو نغمات أو إيقاعات تدعم التعلم وأداء المهارات والسلوكيات المستهدفة)؛ وتدرب عليها 56 معلماً ومعلمة بنسبة 48٪.

4- الممارسة (8) وهي (التدخلات السلوكية المعرفية وهي تعليم الطلبة ضبط أفكارهم ومشاعرهم، ثم استخدام استراتيجيات معينة بهدف تغير أنماط تفكيرهم وسلوكهم ووعيهم الذاتي.)؛ وتدرب عليها 61 معلماً ومعلمة بنسبة 53٪.

5- الممارسة (22) وهي (التمارين والحركة وهي قيام الطالب بمجهود بدني أو تدريبه على بعض المهارات الحركية، بهدف خفض أو زيادة سلوكيات أو تنمية مهارات معينة.)؛ وقد تدرب عليها 66 معلماً ومعلمة بنسبة 57٪.

6- الممارسة (27) وهي (مقاطعة وتوجيه الاستجابة وهي وقف أو تقديم مشتتات عند حدوث سلوك غير مرغوب، بهدف صرف انتباه الطالب عن ذلك السلوك والتقليل من حدوثه، وخاصة السلوكيات النمطية أو سلوك إيذاء الذات)؛ وقد تدرب عليها 66 معلماً ومعلمة بنسبة 57٪.

7- الممارسة (1) وهي (القصص الاجتماعية وهي وصف مكتوب أو مصور لمواقف اجتماعية، تقدم أمثلة لاستجابات مناسبة، بهدف مساعدة الطالب على فهم تلك المواقف وتكييف سلوكه معها)؛ وقد تدرب عليها 68 متدربا بنسبة 59٪.

8- الممارسة (21) وهي (التأخير الزمني وهو إعطاء مهلة زمنية قصيرة للطالب بعد تقديم التعليمات، بهدف سحب التلقين تدريجيًا حتى يتمكن الطالب من

الاستجابة دون مساعدة.)؛ وتدرب عليها 69 معلماً ومعلمة بنسبة 59٪.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة حصلوا على التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين من خلال برامج التطوير المهني أثناء الخدمة، هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة Hsiao & Sorensen (2019) التي أفادت بأن حوالي 60٪ من الممارسات المستندة إلى البراهين لذوي اضطراب طيف التوحد تم تدريسها أو مناقشتها في برامج إعداد المعلمين وبرامج التطوير المهني أثناء الخدمة. علاوة على ذلك من بين الممارسات المستندة إلى البراهين جاء التعزيز والتكامل الحسي وتحليل المهمة والإطفاء والنمذجة والتلقين كأكثر الممارسات التي تدرب عليها معظم المعلمين والمعلمات، التفسير المحتمل هو أن تلك الممارسات باستثناء التكامل الحسي أحد فنيات تحليل السلوك التطبيقي وهو أحد البرامج العلاجية الرائدة لذوي اضطراب طيف التوحد والتي غالبا ما تستهدفها برامج التدريب والتطوير المهني، كما أن تلك الممارسات بحسب Wong et al. (2013) ترتبط بإدارة الفصل الدراسي وتعديل سلوكيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد. لذلك فإنه من البديهي أن يتم تناول تلك الممارسات بشكل أكبر في برامج التدريب والتطوير المهني. كما أن التكامل الحسي كان أحد البرامج التدريبية ضمن مشروع تطوير التربية الخاصة والتي استفاد منه معظم معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بوزارة التعليم.

من جهة أخرى كان هناك ثمان من الممارسات المستندة إلى البراهين تدرب عليها أقل عدد من عينة الدراسة، والتفسير المحتمل لذلك هو أن بعض تلك الممارسات استوفت حديثًا معايير الاستناد إلى البراهين مثل تدخل الزخم السلوكي، لذلك قد لا يكون هناك معرفة كافية لدى المعلمين وكذلك الجهات المسؤولة عن تخطيط برامج التطوير المهني بهذه الممارسة. السبب المحتمل الآخر هو أن بعض تلك الممارسات تؤدي إلى نتائج إيجابية في جوانب محدودة من مجالات التطور والمهارات المستهدفة (Hsiao & Sorensen, 2019).

نتائج السؤال الثاني: ما نوع التدريب المتوافر على الممارسات المستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول نوع الأساليب التدريبية على كل ممارسة مستندة الى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوضيح عدد المتدربين على كل ممارسة مستندة إلى البراهين بحسب الأسلوب التدريبي، ويلخص الجدول رقم (6) نتائج السؤال الثاني:

جدول (6): نوع الأساليب التدريبية على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد.

م	العبارة		الأساليب التدريبية		
			تدريب عملي	ورشة عمل	محاضرة
1	القصص الاجتماعية وهي وصف مكتوب أو مصور لمواقف اجتماعية، تقدم أمثلة لاستجابات مناسبة، بهدف مساعدة الطالب على فهم تلك المواقف وتكييف سلوكه معها.	ت	17	15	36
		٪	14.7	12.9	31.0
2	التعزيز وهو نتيجة تقدم للطالب بعد استجابته أو أدائه للمهارة، بهدف زيادة احتمالية حدوثها واستمراريتها.	ت	32	16	48
		٪	27.6	13.8	41.4
3	التقييم الوظيفي للسلوك وهو تحديد الغرض من سلوك غير مرغوب، من خلال وصف السلوك وتحديد الأحداث السابقة واللاحقة التي تتحكم به.	ت	20	21	41
		٪	17.2	18.1	35.3
4	التدريب على المحاولات المنفصلة وهو تفاعل فردي بين المعلم والطالب، يتضمن تجزئة المهارات المعقدة إلى بسيطة، وعرضها في محاولات متكررة، تشمل كل محاولة تقديم التعليمات، واستجابة الطالب، والعواقب، وفاصل قصير بين المحاولات.	ت	25	25	32
		٪	21.6	21.6	27.6
5	النمذجة وهي أداء السلوك أو المهارة المستهدفة أمام الطالب حتى يكتسب السلوك من خلال التقليد.	ت	23	29	37
		٪	19.8	25.0	31.9
6	التدخلات المستندة على المثيرات القبلية وهي تعديل البيئة أو الأحداث التي تسبق نشاط أو سلوك ما، للتقليل من احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب وزيادة حدوث السلوك المرغوب.	ت	18	21	44
		٪	15.5	18.1	37.9
7	الإطفاء وهو إزالة معززات حدوث السلوك غير المرغوب، بهدف الحد من حدوثه أو القضاء عليه.	ت	25	22	43
		٪	21.6	19.0	37.1
8	التدخلات السلوكية المعرفية وهي تعليم الطلبة ضبط أفكارهم ومشاعرهم، ثم استخدام استراتيجيات معينة بهدف تغير أنماط تفكيرهم وسلوكهم ووعيهم الذاتي.	ت	17	13	31
		٪	14.7	11.2	26.7
9	تحليل المهمة وهي تجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها وتقييمها.	ت	26	27	41
		٪	22.4	23.3	35.3
10	التدخلات المقدمة من قِبل الوالدين وهي تدريب الوالدين على تقديم التدخلات لأطفالهم، بهدف تنمية مهاراتهم أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة لديهم.	ت	19	15	38
		٪	16.4	12.9	32.8
11	التدخلات بواسطة الأقران وهي تعليم الأقران العاديين المبادرة والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية من أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم الدعم لهم لتحقيق أهداف التعلم الأخرى.	ت	19	19	35
		٪	16.4	16.4	30.2
12	التعزيز التفاضلي وهو تقديم التعزيز عند غياب السلوك غير المرغوب، أو حدوث السلوك المضاد له أو البديل عنه.	ت	22	20	37
		٪	19.0	17.2	31.9
13	التلقين وهو تقديم المساعدة اللفظية، أو الإيمائية، أو البدنية للطالب، بهدف إكسابه مهارة ما أو سلوك مستهدف.	ت	25	15	47
		٪	21.6	12.9	40.5
14	التكامل الحسي وهو توفير مثيرات متنوعة (سمعية، وبصرية، ولمسية، ودهليزية)؛ بهدف تحسين قدرة الطالب على المعالجة الحسية، والتقليل من المشكلات الحسية لديه.	ت	17	36	40
		٪	14.7	31.0	34.5

تابع/ جدول (6).

م	العبارة		الأساليب التدريبية		
			تدريب عملي	ورشة عمل	محاضرة
15	التواصل المعزز والبديل وهو استخدام نظام تواصل غير لفظي في حال غياب اللغة المنطوقة، وتشمل على: غير المُساعدة التي لا تستخدم أدوات خارجية (مثل: لغة الإشارة)، والمُساعدة التي تستخدم أدوات (مثل الأجهزة الإلكترونية والصور).	ت	23	24	32
		٪	19.8	20.7	27.6
16	التدريس المباشر وهو مجموعة من التعليمات المكتوبة والمتسلسلة، التي تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على أداء استجابات فعالة وسريعة للحصول على التعزيز، مع التصحيح الفوري للأخطاء للوصول للإتقان والتعميم.	ت	24	13	50
		٪	20.7	11.2	43.1
17	إدارة الذات وهي تعليم الطلاب مراقبة سلوكهم وتسجيله، ومكافأة أنفسهم على السلوكيات المناسبة.	ت	18	7	29
		٪	15.5	6.0	25.0
18	نمذجة الفيديو وهي عرض فيديو مسجل لمهارة ما أو سلوك مستهدف، لمساعدة الطالب في التعلم عن طريق الملاحظة.	ت	22	16	37
		٪	19.0	13.8	31.9
19	تدخل الزخم السلوكي وهو تنظيم السلوكيات في تسلسل يتضمن استجابات احتمالية حدوثها منخفضة وصعبة على الطالب، مع استجابات احتمالية حدوثها عالية، ومحببة، وأقل صعوبة، بحيث تساعد في حدوث الاستجابات المنخفضة والصعبة.	ت	12	14	27
		٪	10.3	12.1	23.3
20	الدعم البصري وهو عرض مرئي أو أدوات بصرية تساعد الطالب في القيام بسلوك أو مهارة ما بشكل مستقل دون الحاجة إلى تلقين.	ت	23	18	33
		٪	19.8	15.5	28.4
21	التأخير الزمني وهو إعطاء مهلة زمنية قصيرة للطالب بعد تقديم التعليمات، بهدف سحب التلقين تدريجيًا حتى يتمكن الطالب من الاستجابة دون مساعدة.	ت	19	13	37
		٪	16.4	11.2	31.9
22	التمارين والحركة وهي قيام الطالب بمجهود بدني أو تدريبه على بعض المهارات الحركية، بهدف خفض أو زيادة سلوكيات أو تنمية مهارات معينة.	ت	24	13	29
		٪	20.7	11.2	25.0
23	التدريب على التواصل الوظيفي وهو استبدال سلوكيات تواصلية غير مرغوبة، بسلوكيات ومهارات تواصلية أكثر ملائمة وفعالية وتؤدي نفس الغرض.	ت	21	19	33
		٪	18.1	16.4	28.4
24	التدخل بوساطة الموسيقى وهو استخدام أناشيد أو نغمات أو إيقاعات تدعم التعلم وأداء المهارات والسلوكيات المستهدفة.	ت	19	7	30
		٪	16.4	6.0	25.9
25	التدخل الطبيعي وهو مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد في حدوث التعلم بشكل طبيعي، وتتضمن ترتيب البيئة بشكل يستثير دافعية الطالب لتعلم المهارات والسلوكيات المستهدفة وتعزيزه بشكل طبيعي من نفس نوع النشاط خلال الروتين اليومي.	ت	23	12	44
		٪	19.8	10.3	37.9
26	التدريب على المهارات الاجتماعية وهو تقديم تعليمات جماعية أو فردية تستهدف تعليم الطلاب المهارات والتفاعلات الاجتماعية، من خلال لعب الأدوار أو الممارسة مع تلقي تغذية راجعة من المعلم أو شخص بالغ.	ت	22	13	50
		٪	19.0	11.2	43.1
27	مقاطعة وتوجيه الاستجابة وهي وقف أو تقديم مشتتات عند حدوث سلوك غير مرغوب، بهدف صرف انتباه الطالب عن ذلك السلوك والتقليل من حدوثه، وخاصة السلوكيات النمطية أو سلوك إيذاء الذات	ت	15	14	37
		٪	12.9	12.1	31.9
28	التعليم والتدخل بمساعدة التكنولوجيا وهو استخدام التكنولوجيا بشكل أساسي عند التدخل، وتصميمها لدعم تعلم الطالب لسلوك أو مهارة معينة.	ت	20	25	30
		٪	17.2	21.6	25.9

يتضح من الجدول أعلاه، التكرارات والنسب المئوية لنوع الأساليب التدريبية، المستخدمة للتدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين في برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال توضيح عدد المتدربين على كل ممارسة مستندة إلى البراهين بحسب الأسلوب التدريبي، وجاءت الأساليب التدريبية المستخدمة للتدريب على كل ممارسة مستندة إلى البراهين على النحو الآتي:

1- الممارسة (1) (القصص الاجتماعية وهي وصف مكتوب أو مصور لمواقف اجتماعية، تقدم أمثلة لاستجابات مناسبة، بهدف مساعدة الطالب على فهم تلك المواقف وتكييف سلوكه معها)، فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة31٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 15٪، ثم ورشة العمل بنسبة 13٪.

2- الممارسة (2) (التعزيز وهو نتيجة تقدم للطالب بعد استجابته أو أدائه للمهارة، بهدف زيادة احتمالية حدوثها واستمراريتها)، وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 41٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 28٪، ثم ورش العمل بنسبة 14٪.

3- الممارسة (3) (التقييم الوظيفي للسلوك وهو تحديد الغرض من سلوك غير مرغوب، من خلال وصف السلوك وتحديد الأحداث السابقة واللاحقة التي تتحكم به)، وتدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 35٪، ويليها ورش العمل بنسبة 18٪، ثم التدريب العملي بنسبة 17٪.

4- الممارسة (4) (التدريب على المحاولات المنفصلة وهو تفاعل فردي بين المعلم والطالب، يتضمن تجزئة المهارات المعقدة إلى بسيطة، وعرضها في محاولات متكررة، تشمل كل محاولة تقديم التعليمات، واستجابة الطالب، والعواقب، وفاصل قصير بين المحاولات)، فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 28٪، ويليها ورش العمل والتدريب العملي بنسبة 22٪.

5- الممارسة (5) (النمذجة وهي أداء السلوك أو المهارة المستهدفة أمام الطالب حتى يكتسب السلوك من خلال التقليد)، فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 32٪، ويليها ورش العمل بنسبة 25٪، ثم التدريب العملي بنسبة 20٪.

6- الممارسة (6) (التدخلات المستندة على المثيرات القبلية وهي تعديل البيئة أو الأحداث التي تسبق نشاط أو سلوك ما، للتقليل من احتمالية حدوث السلوك غير المرغوب وزيادة حدوث السلوك المرغوب)، وتدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 38٪، ثم ورش العمل بنسبة 18٪، ثم التدريب العملي بنسبة 16٪.

7- الممارسة (7) (الإطفاء وهو إزالة معززات

حدوث السلوك غير المرغوب، بهدف الحد من حدوثه أو القضاء عليه)، وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 37٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 22٪، ثم ورش العمل بنسبة 19٪.

8- الممارسة (8) (التدخلات السلوكية المعرفية وهي تعليم الطلبة ضبط أفكارهم ومشاعرهم، ثم استخدام استراتيجيات معينة بهدف تغير أنماط تفكيرهم وسلوكهم ووعيهم الذاتي)، وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 27٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 15٪، ثم ورش العمل بنسبة 11٪.

9- الممارسة (9) (تحليل المهمة وهي تجزئة المهارة أو السلوك إلى خطوات صغيرة يسهل تعلمها وتقييمها)؛ حيث تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 35٪، ويليها ورش العمل بنسبة 23٪، ثم التدريب العملي بنسبة 23٪.

10- الممارسة (10) (التدخلات المقدمة من قِبل الوالدين وهي تدريب الوالدين على تقديم التدخلات لأطفالهم، بهدف تنمية مهاراتهم أو الحد من السلوكيات غير المرغوبة لديهم)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 33٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 16٪، ثم ورش العمل بنسبة 13٪.

11- الممارسة (11) (التدخلات بواسطة الأقران وهي تعليم الأقران العاديين المبادرة والاستجابة للتفاعلات الاجتماعية من أقرانهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم الدعم لهم لتحقيق أهداف التعلم الأخرى)؛ فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 30٪، ويليها ورش العمل والتدريب العملي بنفس العدد بنسبة 16٪.

12- الممارسة (12) (التعزيز التفاضلي وهو تقديم التعزيز عند غياب السلوك غير المرغوب، أو حدوث السلوك المضاد له أو البديل عنه)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 32٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 19٪، ثم ورش العمل بنسبة 17٪.

13- الممارسة (13) (التلقين وهو تقديم المساعدة اللفظية، أو الإيمائية، أو البدنية للطالب، بهدف إكسابه مهارة ما أو سلوك مستهدف)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 41٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 22٪، ثم ورشة العمل بنسبة 13٪.

14- الممارسة (14) (التكامل الحسي وهو توفير مثيرات متنوعة (سمعية، وبصرية، ولمسية، ودهليزية)؛ بهدف تحسين قدرة الطالب على المعالجة الحسية، والتقليل من المشكلات الحسية لديه)؛ وتدرب غالبية المتدربين

باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 35٪، ثم ورش العمل بنسبة 31٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 15٪.

15- الممارسة (15) (التواصل المعزز والبديل وهو استخدام نظام تواصل غير لفظي في حال غياب اللغة المنطوقة، وتشمل على: غير المُساعدة التي لا تستخدم أدوات خارجية (مثل: لغة الإشارة)، والمُساعدة التي تستخدم أدوات (مثل الأجهزة الإلكترونية والصور)؛ وتدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 28٪، ثم ورش العمل بنسبة 21٪، ثم التدريب العملي بنسبة 20٪.

16- الممارسة (16) (التدريس المباشر وهو مجموعة من التعليمات المكتوبة والمتسلسلة، التي تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على أداء استجابات فعالة وسريعة للحصول على التعزيز، مع التصحيح الفوري للأخطاء للوصول للإتقان والتعميم)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 43٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 21٪، ثم ورش العمل بنسبة 11٪.

17- الممارسة (17) (إدارة الذات وهي تعليم الطلاب مراقبة سلوكهم وتسجيله، ومكافأة أنفسهم على السلوكيات المناسبة)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 25٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 16٪، ثم ورش العمل بنسبة 6٪.

18- الممارسة (18) (نمذجة الفيديو وهي عرض فيديو مسجل لمهارة ما أو سلوك مستهدف، لمساعدة الطالب في التعلم عن طريق الملاحظة)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 32٪، يليها التدريب العملي بنسبة 19٪، ثم ورش العمل بنسبة 12٪.

19- الممارسة (19) تدخل الزخم السلوكي وهو تنظيم السلوكيات في تسلسل يتضمن استجابات احتمالية حدوثها منخفضة وصعبة على الطالب، مع استجابات احتمالية حدوثها عالية، ومحببة، وأقل صعوبة، بحيث تساعد في حدوث الاستجابات المنخفضة والصعبة)؛ فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 23٪، ويليها ورش العمل بنسبة 12٪، ثم التدريب العملي بنسبة 10٪.

20- الممارسة (20) (الدعم البصري وهو عرض مرئي أو أدوات بصرية تساعد الطالب في القيام بسلوك أو مهارة ما بشكل مستقل دون الحاجة إلى تلقين)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 28٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 20٪، ثم ورش العمل بنسبة 16٪.

21- الممارسة (21) (التأخير الزمني وهو إعطاء مهلة زمنية قصيرة للطالب بعد تقديم التعليمات، بهدف سحب التلقين تدريجيًا حتى يتمكن الطالب من

الاستجابة دون مساعدة)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 32٪، ويليها التدريب بأسلوب التدريب العملي بنسبة 16٪، وأقل المتدربين باستخدام ورشة العمل بنسبة 11٪.

22- الممارسة (22) (التمارين والحركة وهي قيام الطالب بمجهود بدني أو تدريبه على بعض المهارات الحركية، بهدف خفض أو زيادة سلوكيات أو تنمية مهارات معينة)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 25٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 21٪، ثم ورش العمل بنسبة 11٪.

23- الممارسة (23) (التدريب على التواصل الوظيفي وهو استبدال سلوكيات تواصلية غير مرغوبة، بسلوكيات ومهارات تواصلية أكثر ملائمة وفعالية وتؤدي نفس الغرض)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 28٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 18٪، ثم ورش العمل بنسبة 16٪.

24- الممارسة (24) (التدخل بوساطة الموسيقى وهو استخدام أناشيد أو نغمات أو إيقاعات تدعم التعلم وأداء المهارات والسلوكيات المستهدفة)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 26٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 16٪، ثم ورشة العمل بنسبة 6٪.

25- الممارسة (25) (التدخل الطبيعي وهو مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد في حدوث التعلم بشكل طبيعي، وتتضمن ترتيب البيئة بشكل يستثير دافعية الطالب لتعلم المهارات والسلوكيات المستهدفة وتعزيزه بشكل طبيعي من نفس نوع النشاط خلال الروتين اليومي)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 38٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 20٪، ثم ورش العمل بنسبة 10٪.

26- الممارسة (26) (التدريب على المهارات الاجتماعية وهو تقديم تعليمات جماعية أو فردية تستهدف تعليم الطلاب المهارات والتفاعلات الاجتماعية، من خلال لعب الأدوار أو الممارسة مع تلقي تغذية راجعة من المعلم أو شخص بالغ)؛ وقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 43٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 19٪، ثم ورشة العمل بنسبة 11٪.

27- الممارسة (27) (مقاطعة وتوجيه الاستجابة وهي وقف أو تقديم مشتتات عند حدوث سلوك غير مرغوب، بهدف صرف انتباه الطالب عن ذلك السلوك والتقليل من حدوثه، وخاصة السلوكيات النمطية أو سلوك إيذاء الذات)؛ تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 32٪، ويليها التدريب العملي بنسبة 13٪، ثم ورشة العمل بنسبة 12٪.

28- الممارسة (28) (التعليم والتدخل بمساعدة التكنولوجيا وهو استخدام التكنولوجيا بشكل أساسي عند التدخل، وتصميمها لدعم تعلم الطالب لسلوك أو مهارة معينة)؛ فقد تدرب غالبية المتدربين باستخدام أسلوب المحاضرة بنسبة 26٪، ثم ورش العمل بنسبة 22٪، ثم التدريب العملي بنسبة 17٪.

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة حصلوا على التدريب على الممارسات المستندة إلى البراهين بأسلوب المحاضرة، حيث بلغ متوسط عدد المتدربين على جميع الممارسات المستندة إلى البراهين بأسلوب المحاضرة 30٪، بينما بلغ متوسط عدد المتدربين على تلك الممارسات بشكل عملي 17٪، وحصل أسلوب ورشة العمل على أقل متوسط عدد متدربين وبلغ 16٪. هذه النتيجة تتفق مع أشار إليه Hogan et al. (2015) من أن معظم التدريب المقدم عند تقييم مجموعة واسعة من التدريب المقدم أثناء الخدمة كان عبارة عن محاضرات وعروض توضيحية. مثل هذه المحاضرات لا تسهم في تعميم المعلمين للمهارات المكتسبة لفصولهم الدراسية. كونها تتم في قاعات مغلقة خارج الفصول الدراسية ولا تقدم تغذية راجعة للمعلمين والتي تعتبر بالغة الأهمية لإتقان الممارسات كما ذكر Stahmer et al. (2015). من جهة أخرى أوضحت النتائج أن ورش العمل كانت أقل الأساليب استخداما عند تدريب أفراد العينة على الممارسات المستندة إلى البراهين، هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة Morrier et al. (2011) والتي أفادت بأن ورش العمل ليوم أو نصف يوم كانت أكثر طرق التدريب شيوعًا، أحد الأسباب المحتملة لهذا الاختلاف هو ان دراسة Morrier et al. (2011) طلبت من المشاركين اختيار من ضمن الأساليب التدريبية التالية (التعلم الذاتي، وورش العمل، والتعلم القائم على مساعدة الأقران)، ولم تضمن أسلوب المحاضرة كأحد الأساليب التدريبية.

التوصيات:

- أن يكون تضمين الممارسات المستندة إلى البراهين على رأس أولويات برامج التطوير المهني لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد أثناء الخدمة.
- دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وتصميم برامج التطوير المهني وفقًا لتحليل احتياجاتهم الفعلية الفردية.
- تقديم التدريب العملي والمستمر للمعلمين في بيئات العمل لضمان تعميم المهارات المكتسبة والدقة في تنفيذ مكونات الممارسة المستندة إلى البراهين.
- إنشاء منصات التدريب عبر الانترنت، ونشر الأدلة العملية، وتغذية مصادر المعلومات حول الممارسات المستندة إلى البراهين لرفع مستوى المعرفة وتوظيف المعلمين لها في فصولهم الدراسية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

امانـدا، بوتـوت. (2018). *اضـطرابات طيـف التوحـد الأسـس والخـصائص والاسـتراتيجيات الفاعلـة* (غالـب الحيـاري، مُترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في 2017).

الحسين، عبد الكريم. (2017). الممارسـات المبنيـة عـلى الأدلـة في التربيـة الخاصـة الطريقـة المـثلى للتعامـل مـع الطلبـة ذوي الإعاقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 53-91.

الحسيني، عبد الناصر. (2020). *مؤشرات جودة منـاهج البحـث في التربية الخاصة الممارسات المستندة على الأدلة*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

رايمرز، فرناندوم وتشانغ، كوني. (2019). إعداد المعلمين لتعلـيم جميع الطلاب دراسة دولية مقارنة (سهير هجرس، مترجم). مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصـلي نـشر في 2018).

السلمان، أماني سلمان، ومجـرشي، جميلـة عبـد الله، والبليهـد، مهـا. (2017). التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل: مراجعة ادب. *مجلة التربية الخاصة*، *2*(23)، 80-113.

الشايع، فهد سليمان. (2013). واقع التطوير المهني للمعلم المـصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعلـيم العـام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مقدمي البرامج. المجلـة السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (42)، 92-58.

مليح، يونس والعسولي، عبد الـصمد. (2020). المـنهج الوصـفي التحليلي في مجال البحث العلمي. *المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، *2020*(29)، 36-64.

عيد، يوسف محمد. (2020). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة. *المجلـة العربيـة لعلـوم الإعاقـة والموهبـة*، *4*(14)، 475-486.

فريق العمل الدولي الخـاص بـالمعلمين مـن أجـل التعلـيم 2030. (2020). *دليل إعداد السياسات الخاصة بـالمعلمين* (المركـز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، مترجم). منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (العمل الأصلي نشر في 2019).

ماتسون، جوني. (2019). *الاضطرابات المصاحبة لـدى الأطفـال ذوي اضطرابات طيـف التوحـد* (إبـراهيم العـثمان ونـايف الزارع، مترجم). دار جامعة الملـك سـعود للنـشر. (العمـل الأصلي نشر في 2016).

محمـود، الفرحـاتي والطـلي، فاطمـة. (2017). تـشخيص ذاكـرة الأطفال ذوي اضطرابات طيـف التوحـد في ضـوء محكـات تشخيص الإصدار الخامس للدليل الإحـصائي الأمريكـي. *مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق*، (18)، 382-318.

وزارة التعليم. الأمانة العامـة للتربيـة الخاصـة (2001). القواعـد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

اليافعي، منـال والـزارع، نـايف. (2020). مـدى تطبيـق معلمـي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهـين في بـرامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، *70*، 876-930.

الجـابري، محمـد. (2014، 8-9أبريـل). *التوجهـات الحديثـة في تـشخيص اضـطرابات طيـف التوحـد في ظـل المحكـات التشخـصية الجديـدة*. ورقـة عمـل مقدمـة للملتقـى الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *38*(1), 13-27.

Centers for Disease Control and Prevention, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities (2020). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, *79*(2), 135-144.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2015). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, *50*(5), 310-315.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

Downs, A., & Downs, R. C. (2013). Training new instructors to implement discrete trial teaching strategies with children with autism in a community-based intervention program. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *28*(4), 212-221.

Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers' use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *77*, 101606.

Garland, K. V., Vasquez III, E., & Pearl, C. (2012). Efficacy of individualized clinical coaching in a virtual reality classroom for increasing teachers' fidelity of implementation of discrete trial teaching. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 502-515.

Hannah, E., & Nolan, A. (2019). Impact of training in Autism on inclusive practices. *Advances in Autism*, 5(2), 94-106.

Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *42* (3), 193-208.
https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(11), 4013-4032.

Lang, R., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Shogran, K., . . .Hopkins, S. (2010). Review of teacher involvement in the applied intervention research for children with autism spectrum disorders. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45, 268-283.

McNeill, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *49*(11), 4585-4594.

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *34*(2), 119-132.

National Autism Center. (2015). Evidence-based practices *and autism in the schools* (2nd ed.).

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, *71*(2), 137-148.

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

Safi, S. (2015). In-service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan: Teachers' Views about effectiveness of the In-service training [Master's thesis, University of Karlstad].
https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?dswid=-202&pid=diva2%3A843263

Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). " I'm Not Trained for This!" and Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(1), 53-66.

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, *52*(2), 181-195.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. *The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute*, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher education and special education*, *34*(4), 339-349.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, *45* (7), 1951-1966.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2013). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: Autism Evidence-Based Practice Review Group, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 91 - 113، الرياض (2022م/ 1444هـ)

برنامج تدريبي مقترح وقياس أثره في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الجسمية والصحية (فئة ذوي الإعاقة الحركية)

د. مروان أحمد محمود مغربي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التطبيق العملي في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الجسمية والصحية فئة ذوي الإعاقة الحركية، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اكتساب هذه المهارات تعزى لاختلاف النوع. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي في مهارات الطباعة الرقمية، واختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لأفراد العينة أثناء تنفيذ الأعمال الطباعية التجريبية في نهاية البرنامج التدريبي. وطُبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (26) فرداً من خريجي الثانوية ذوي الإعاقة الحركية المسجلين بفرع الجمعية السعودية للتربية الخاصة "جستر" فرع مكة المكرمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التطبيقين البعدي والقبلي للاختبار المعرفي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت نتائج ملاحظة أفراد العينة أثناء التطبيق العملي في نهاية البرنامج التدريبي أن مستوى الأداء المهاري كان مرتفعاً، وقد أظهرت نتائج قيمة مربع إيتا (η^2) ومؤشر كوهين (d) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لأفراد العينة كان كبيراً، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اكتساب مهارات الطباعة الرقمية تعزى لاختلاف النوع.

الكلمات المفتاحية: التطبيق العملي، مهارات الطباعة الرقمية، الإعاقة الجسمية والصحية.

A proposed training program and measuring its impact on acquisition digital printing skills for people with physical and health disabilities (motor disabled category

Dr. Marwan Ahmed Mahmoud Maghrabi[1]

Abstract: The study aimed to reveal the effect of a proposed training program based on practical application in acquisition digital printing skills for people with motor disabilities, and to reveal the extent to which there are statistically significant differences in the degree of acquiring these skills due to the difference in gender. The study followed the quasi-experimental approach, with the design of one experimental group, and the study materials and tools consisted of a training program in digital printing skills, a cognitive test, and a note card the skill performance of the sample members during the implementation of the experimental printing works at the end of the training program. The study was applied to an intentional sample Consisting of (26) high school graduates with motor disabilities at the Saudi Association for Special Education "Jester" Makkah Branch. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the scores of the sample members in the post and pre-applications of the cognitive test in favor of the post-application. The results of observation of the sample members during the practical application at the end of the training program also showed that the level of skill performance was high, and the results showed the value of the Eta square ($\eta 2$) and Cohen's indicator (d) that the size of the effect of the training program in acquisition digital printing skills for the sample members was large, with no statistically significant differences in acquiring digital printing skills due to the difference in gender.

Keywords: practical application, Digital printing skills, physical and health disabilities.

---

(1) أستاذ مساعد في قسم الرسم والفنون بكلية التصاميم، جامعة جدة.

البريد الإلكتروني: E-mail: Dr.marwan1970@hotmail.com

(1) Assistant Professor in the Department of Painting and Arts, Design College, Jeddah University.

مقدمة الدراسة:

ظهرت الطباعة وتقدمت منذ عصور ما قبل التاريخ، من خلال نماذج الطباعة بالضغط، والأختام الحجرية، ثم استخدام القوالب الخشبية المفرغة، مروراً باختراع طباعة الحروف المتحركة والنقلة الكبيرة التي أحدثتها في عالم الطباعة، وما قابل ذلك من تطور كبير في الطباعة الفنية، وصولاً للطباعة الرقمية التي تعالج التصميمات من خلال تطبيقات حاسوبية عالية الدقة والجودة في الألوان والتفاصيل، والقدرة الكبيرة على بث مظاهر الحياة في التصميمات الفنية المطبوعة على الخامات المختلفة، والتنويع فيها والابتكار لتناسب كافة الأذواق والمستويات الاقتصادية.

ويؤكد Anthonisen-Anabeitia and Maguregui Olabarria, (2020) أن ظهور التصميمات الحاسوبية أحدث ثورة في الطباعة الفنية، وأنه منذ التسعينات أصبح استخدام تقنيات الطباعة الرقمية أصبح أمراً ضرورياً لا جدال فيه لارتقاء الفنون وتطورها، وبدأت المعارض والمتاحف الفنية تظهر اهتمامها الفن الرقمي، لينتقل الاهتمام إلى قضايا أكثر أهمية، مثل الإبداع في الفنون الرقمية، ودور الطباعة الرقمية في الحفاظ على الفنون من الشيخوخة، لتواكب العصر، وتحافظ على القيم الفنية، وتسهم في تشكيل الأعمال الفنية المعاصرة.

فالطباعة الرقمية تُعد تطوراً نوعياً مؤثراً أسهم بطريقة مباشرة في وضع الطباعة الفنية ضمن قائمة المهن المستقبلية، إذ ربطت الفن بالتكنولوجيا لتواكب بذلك المستحدثات التقنية وتستفيد منها وتوظفها فنياً واقتصادياً، وتستشرف المستقبل من خلال تطورات بدأت فعلياً في المجال والاندماج في عشرات الصناعات، وهي تطورات تنبئ بسوق عمل رقمي كبير، ودمج غير مسبوق بين الفن والتكنولوجيا، وتنوع اقتصادي غير تقليدي، وفي هذا الصدد يؤكد Leinonen et al.,(2020) أن الطباعة الرقمية تُعد من مجالات العمل المستقبلي الواعدة، التي يجب الاهتمام بتعليمها والتدريب على مهاراتها؛ فهي من المهن المستقبلية التي تقوم عليها اليوم العديد من الصناعات المتقدمة، وسوف تتسع آفاقها وتقنياتها بصورة غير مسبوقة، لتنشئ سوق عمل رقمي له تأثيره العالمي.

لقد أدى التطور الكبير في تقنيات الطباعة الرقمية إلى أن أصبحت مهنة وحرفة جمالية وعصرية واقتصادية، حيث يشير Nickelson (2017) ,إلى أنها تؤصل للجمال، وتحفظ مكانة الفنون، وتسهم في إحداث التغيير والتطوير الاقتصادي، لكنها في الوقت ذاته ليست مهنة عادية، فكما جمعت بين الفن والتكنولوجيا، فإنها أيضاً تحتاج إلى مهارات فنية وتقنية، وتتطلب ذائقة فنية وجمالية، وتمكناً من المهارات اللازمة لاستخدام البرامج والأجهزة التقنية وتطبيقاتها المتعلقة بالطباعة الرقمية،

الأمر الذي يتطلب تدريباً متخصصاً على مهاراتها.

ومهارات الطباعة الرقمية مكتسبة كما أشار لذلك (Song, 2018; Hecker et al, 2021)، أي أنه يمكن التدريب عليها وإكسابها لمن لديهم الاستعداد للعمل في هذا المجال، ويشمل ذلك الأصحاء وذوي الإعاقة دون تمييز، طالما كانت لديهم الدافعية لاكتساب مهارتها، وكانت لديهم المرونة الجسمية والقدرة على التعامل مع الأدوات والأجهزة واستخدام خامات الطباعة، وفهم تسلسل عملياتها وخطواتها، مع ضرورة أن يكون التدريب في بيئة آمنة، تضمن سلامتهم، وتراعي ظروفهم الخاصة.

ولا شك أن التدريب القائم على التطبيق والتجريب لمهارات الطباعة الرقمية يُعد أحد أدوات الإعداد المهني المهمة التي يمكن من خلالها تأهيل وإعداد ذوي الإعاقة لسوق العمل، إذ يحتاج المتدربون من ذوي الإعاقة إلى اكتساب المعارف والمهارات الطباعية الرقمية التي يكتسبها العاديون، والتي حددها مغربي (2019) في المعارف المتعلقة بالأجهزة والتقنيات وعوامل الأمن والسلامة، وفهم خصائص المواد والخامات الطباعية، والمهارات التي تتعلق بالتطبيق والتنفيذ العملي لطريقة الطباعة الرقمية المستخدمة، مثل التسلسل الصحيح للخطوات، والتوفيق بين مواد وأحبار الطباعة والأسطح المراد الطباعة عليها، وتناسب المساحات، ودقة التوقيت ودرجة الحرارة اللازمة لكل خامة طباعية، والانتباه للعوامل المؤثرة في نظافة السطح الطباعي، ووضوح التصميم المطبوع، وانسجام الألوان، وغيرها من المهارات التي يجب على متدربي الطباعة الرقمية، بما فيهم ذوي الإعاقة، اكتسابها للوصول لمستوى جودة طباعية يحافظ على القيمة الجمالية للعمل المطبوع ويناسب احتياجات العملاء المستهدفين وسوق العمل.

وبصورة عامة، ومن خلال الخبرة التطبيقية للباحث في هذا المجال؛ فإنه ليس من الصعب على كثيرٍ من فئات ذوي الإعاقة اكتساب مهارات العمل في مجال الطباعة الرقمية، خاصة بعض الفئات مثل ذوي الإعاقة الحركية إذا كانت لديهم مرونة في استخدام أيديهم، ولا توجد لديهم إعاقات أخرى تمنعهم من إدراك مخاطر التعامل مع الأجهزة والخامات؛ حيث يمكن من خلال التدريب العملي تأهيلهم لدخول سوق العمل في مجال يُعد من المجالات المستقبلية الواعدة سريعة التطور، والمتداخلة مع كثير من المجالات والصناعات التي لا غنى لها عن تقنيات ومخرجات الطباعة الرقمية المتنوعة.

في ضوء ذلك تظهر أهمية التدريب القائم على التطبيق العملي والتجريب في إكساب مهارات الطباعة الرقمية للراغبين في العمل بمجال الطباعة الرقمية من وذي الإعاقة، بما يناسب احتياجات كل فئة وخصائصها

وإمكاناتها، حيث تستهدف الدراسة الحالية فئة من فئات الإعاقات الجسمية والصحية، وهم المعاقون حركياً، من خلال برنامج تدريبي متخصص يستهدف إعدادهم لسوق العمل في مجال الطباعة الرقمية.

مشكلة الدراسة:

يواجه ذوو الإعاقة الحركية مشكلات في التوظيف وبدء أعمال خاصة تتناسب مع ظروفهم وإمكاناتهم، وذلك نتيجة العديد من المعوقات، التي يأتي في مقدمتها ضعف التأهيل لسوق العمل، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الصباح والحموز (2013) التي أظهرت أن ذوي الإعاقة الحركية يواجهون مشكلات بدرجة مرتفعة في الحصول على عمل، وأكثر أسباب هذه المشكلات يتعلق بقصور عملية التأهيل، كما أكدت دراسة بودرامة وقصاص (2021) على أن ذوي الإعاقة ككل يواجهون صعوبات كبيرة في الدخول لسوق العمل نتيجة ضعف تأهيلهم وعدم توافق مهاراتهم مع حاجات سوق العمل.

كما أوصت بعض الدراسات التي رصدت التحديات التوظيفية لذوي الإعاقة بما فيهم ذوي الإعاقة الحركية (عيسى، 2014؛ Mathai & Mendonca, 2017؛ الطاهر، 2020) بضرورة تدريبهم على المهارات المهنية، وتطوير برامج تدريب مهني خاصة بهم، ومؤسسات لتسويق مشروعاتهم وتوظيفهم وفقاً لما يملكون من مهارات وظيفية، إذ لا ينبغي الاكتفاء بوجود تشريعات وأنظمة لتشغيلهم دون امتلاكهم المهارات اللازمة لسوق العمل، حتى لا يمثلون عبئاً على أصحاب الأعمال والمؤسسات التي توظفهم. وتتسق هذه التوصيات مع نتائج دراسات (محمود، 2015؛ عبدالعال، 2016؛ حنفي، 2020) التي أكدت على إمكانية تدريب بعض فئات ذوي الإعاقة، خاصة ذوي الإعاقة الحركية، على العديد المهارات المهنية التي تساعدهم في الدخول إلى سوق العمل.

وتعد مهارات الطباعة الرقمية من المهارات التي يمكن إكسابها لذوي الإعاقة وتأهيلهم لدخول سوق العمل في مجالها، وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسات (محمد، 2009؛ إبراهيم، 2014؛ تاضروس، 2016؛ حجازي، 2019؛ عبدالباقي وآخرون، 2020) تأثيراً إيجابياً لتدريب وإكساب بعض فئات ذوي الإعاقة المهارات اللازمة لإتقان أنواع من الطباعة الفنية اليدوية، مثل: طباعة الاستنسل، وطباعة العقد والربط، والطباعة بالشاشة الحريرية، والطباعة بالقالب. الأمر الذي يُستنتج منه أن هناك استعداداً لدى هذه الفئات لاكتساب المهارات الفنية التي تؤهلهم للعمل في مجال الطباعة الفنية، خاصة إذا كان مجال الطباعة المستهدف آمناً لهم ويتناسب مع قدراتهم وظروفهم الخاصة، مثل الطباعة الرقمية التي لا تتطلب جهداً بدنياً ولا مهارات جسدية متقدمة.

ونظراً لأنه لا توجد دراسات تجريبية لتدريب ذوي الإعاقة الحركية على اكتساب مهارات الطباعة الرقمية؛ فقد أجرى الباحث تجربة شخصية قام خلالها بتدريب مجموعة من خريجي الثانوية ذوي الإعاقة الحركية على مهارات الطباعة الرقمية، حيث أظهرت نتائج التجربة قابليتهم ورغبتهم الشديدة للتعلم، وقدرتهم على اكتساب المهارات التي أهلتهم فعلياً للبدء في عمل خاص بهم في مجال الطباعة الرقمية؛ في ضوء ذلك، استشعر الباحث أهمية توسيع التجربة على عينة أكبر من ذوي الإعاقات الحركية ذكوراً وإناثاً لتأهيلهم لسوق العمل في هذا المجال المستقبلي المتطور.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة على السؤالين التاليين:

1- ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الجسمية والصحية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية وبطاقة الملاحظة تعزى لاختلاف النوع؟

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة للتحقق من الفرضيات التالية:

1- يوجد فرق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

2- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية وبطاقة الملاحظة تعزى لاختلاف النوع.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على التطبيق العملي في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الجسمية والصحية من فئة المعاقين حركياً، والكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة اكتساب هذه المهارات تعزى لاختلاف النوع.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية العلمية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة لخطط التنمية ورؤية المملكة 2030 وبرامجها التنموية، وتحديداً برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث تطبق ذلك على أرض الواقع، من خلال الفئة التي تستهدفها، وتسعى إكسابها بعض المهارات المهنية التي تؤهلهم لسوق العمل.

- تواكب الدراسة التطورات العالمية والتوقعات المستقبلية من خلال اهتمامها بمهارات الطباعة الرقمية

التي تُعد ضمن مهارات العمل والحياة للقرن الحادي والعشرين.

- تُعد الطباعة الرقمية آمنة للعاملين فيها، ولا يحتاج تنفيذ معظم خطواتها إلى أي جهد بدني، مما يجعلها مناسبة للعديد من فئات ذوي الإعاقة، ويمكنهم من العمل فيها مستقبلاً.

2- الأهمية التطبيقية:

- قد تستفيد وزارة التعليم، والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، من نتائج الدراسة في ضم مهارات الطباعة الرقمية إلى برامجها الخاصة بتأهيل ذوي الإعاقة.

- يمكن أن تستفيد الجمعيات الأهلية المهتمة برعاية وتأهيل ذوي الإعاقة من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة لتأهيل الفئات القابلين للتعلم، وإعدادهم لسوق العمل في مجال الطباعة الرقمية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: برنامج تدريبي مقترح لإكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الحركية.

- الحدود المكانية: الجمعية السعودية للتربية الخاصة "جستر" فرع مكة المكرمة.

- الحدود البشرية: الطلبة وخريجي الثانوية من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية، وتحديداً ذوي الإعاقة الحركية، المسجلين بالجمعية السعودية للتربية الخاصة "جستر".

- الحدود الزمنية: طُبِق البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- البرنامج التدريبي:

يُعرف منصور (2004) البرنامج التدريبي بأنه "مجهود ونشاط منظم ومخطط بطريقة علمية لإكساب أو تعليم أو تغيير المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بالمتدربين لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً بأعلى كفاءة ممكنة وأكثر جودة" (ص.8).

ويُعرَف البرنامج التدريبي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مخطط تنظيمي معد بطريقة هادفة لإكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الحركية بطريقة تطبيقية.

2- الطباعة الرقمية:

عرف الدسوقي وأحمد (2019) الطباعة الرقمية بأنها عملية يتم خلالها نقل التصميم من الحاسب أو الوسائط الرقمية إلى الخامات الطباعية.

ويُقصد بها إجرائياً في الدراسة الحالية: استخدام البرامج الرقمية في إنتاج التصميمات، ونقلها إلى الخامات الطباعية عبر وسيط يتمثل في الورق الحراري.

3- الإعاقة الحركية:

تتمثل الإعاقة الحركية كما عرفها الشريف (2012) في عدم قدرة الفرد المعاق على استخدام أعضاء جسمه

في أداء الحركات الطبيعية، مثل المشي والجري، أو التناسق بين الحركات، نتيجة عوامل وراثية أو إصابة في العمود الفقري، أو العضلات، أو الجهاز العصبي.

ويُعرف ذوي الإعاقة الحركية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم: الأفراد المقعدين عن الحركة نتيجة إصابة دائمة تؤثر في قدرتهم على أداء الحركات وتناسقها، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على المعاقين حركياً الذين يمكنهم استخدام أيديهم بطريقة طبيعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بدأت الرسومات الحاسوبية في الظهور منذ ستينات القرن العشرين، الاّ أنه لم يكن لها تأثير يُذكر على مجال الفنون، إذ كان استخدامها محدوداً للغاية من قبل الفنانين نتيجة قلة الحواسيب الشخصية، وبدأ التغير التدريجي خلال فترة الثمانينات، حيث أشار Anthonisen-Anabeitia and Maguregui Olabarria, (2020) إلى أنه في هذه الفترة ظهرت برمجيات التصميم الفني، وأصبحت متاحة لاستخدام الفنانين وغيرهم من الناس، إلاّ أن التغير الكبير حدث في التسعينات نتيجة التوسع في استخدام الحواسيب الشخصية وتطور أنظمة الطباعة، حيث بدأ عصر الطباعة الرقمية التي تطورت تقنياتها سريعاً واتسع انتشارها وتداخل استخدامها في العديد من المجالات والصناعات.

مفهوم الطباعة الرقمية:

يشير مفهوم الطباعة الرقمية إلى التقنيات المستخدمة في تصميم الأعمال الفنية ونقلها بالطابعات الرقمية المختلفة إلى السطوح الطباعية، أو نقلها من خلال وسيط طباعي، كالورق الحراري، ثم تثبيتها باستخدام تقنيات أخرى على السطح الطباعي، وفي هذا الصدد يعرف Josefowicz, (2005) الطباعة الرقمية بأنها العمليات التي يتم فيها استخدام تقنيات الحاسب الآلي لتصميم وإنتاج أعمال فنية باستخدام برامج التخطيط والمحتوى الإلكتروني، وقد يتم فيها التحكم في كل عمليات الطباعة وأجهزتها الكترونياً وصولاً للمنتج الطباعي النهائي. ووفقاً للإتربي (2016) فالطباعة الرقمية عبارة عن تكنولوجيا تقوم على قذف أحبار – صبغات – ذات مواصفات خاصة على الخامة المراد الطباعة عليها عند مساحة معينة وفقاً للتصميم المُعد رقمياً، في زمن محدد وسرعة ثابتة. ويرى حبشي (2017) أن الطباعة الرقمية اتجاه فني حديث متعدد التخصصات والأنشطة يستفيد من الأجهزة الرقمية في إخراج منتج طباعي يمتاز بالجودة والدقة. ويعرفها سالم وآخرون (2020) بأنها الفن المنتج بالأجهزة الرقمية المختلفة، مثل: الحاسب، والأجهزة اللوحية، وألواح الرسم والكاميرات الرقمية، وغيرها من التقنيات، ثم تقوم الطباعة الرقمية بنقل هذا الفن إلى الطابعة التي تستقبل

العمل الفني كبيانات رقمية ثم تعيد ترجمته إلى التصميم المطلوب على السطح الطباعي المستهدف.

يتبين من ذلك أن الطباعة الرقمية هي تمييز لأعمال الطباعة الفنية المتكاملة التي تستخدم تكنولوجيا الحاسب في تصميم الأعمال الفنية، وإرسالها إلى طابعات رقمية مخصصة لإسقاطها مباشرة على السطح الطباعي المستهدف، أو على وسيط مناسب للنقل من خلاله إلى السطح الطباعي باستخدام تقنيات مساعدة.

أهمية الطباعة الرقمية:

تُعد الطباعة الرقمية نقلة نوعية كبيرة في عالم الطباعة، ففضلاً عن كونها تواكب المستجدات من خلال توظيف التكنولوجيا في العمل الفني؛ فهي أيضاً وسيلة مهمة للنهوض بالفنون وتطويرها، أضف لذلك العديد من الميزات الجمالية والاقتصادية التي تميز الطباعة الرقمية، وقدرتها على التنويع والمرونة العالية وابتكار التصميمات ودمجها للخروج بتصميمات جديدة لا محدودة في أوقات قياسية، فضلاً عن أنها لم تتجاوز خصائص العمل الأساسية، حيث أشار أبوالفضل (2011) إلى أن الطباعة الرقمية تتسم بالدقة والقدرة اللونية التي تسمح بملايين التدرجات لونية، فضلاً عن الدقة اللامتناهية لبرمجياتها وتقنياتها في نسخ تأثيرات التقنيات والأساليب الفنية التقليدية والشعور بها، مثل التجسيم، والتسطيح، والتراكيب، والضوء والظل، والتكرار، والملامس، وغيرها، كما أنها تسمح بتعدد التجارب مع تقليل التكلفة والوقت في التجريب من خلال الإمكانات الرقمية التي تتيح المطابقة، والعودة إلى نقاط معينة، وحفظ مراحل التصميم، وغيرها من الإمكانات.

وأشار صقر (2015) إلى أن الطباعة الرقمية حققت المزيد من الجودة والكفاءة للعمل الطباعي بدرجات تباين أعلى ومدى لوني أوسع وأفضل من الطباعة التقليدية، وأسهمت في زيادة الإنتاج وتوفير الوقت والتكاليف، وقللت الهدر أو الهالك في الخامات والأحبار مقارنة بالطباعة التقليدية، واتاحت إمكانيات متعددة للطباعة، مثل الطباعة عند الحاجة، والطباعة الاقتصادية للكميات المحدودة.

كما يؤكد حبشي (2017) أن الطباعة الرقمية قدمت العديد من الميزات للعملية التصميمية، وأسهمت بصورة كبيرة في تطوير الطباعة، إذ لم يعد للأفكار والمهارات الطباعية اليدوية القدرة على الصمود أمام الأفكار الإبداعية التي تحققها الفنون الرقمية، ما دفع الفنانين للتوسع في توظيف برامج وتقنيات التصميم في العمل الفني، وهو ما ساعد في وضع خيارات فنية وجمالية عديدة أمام المصممين، وأعطى تنوعاً تنظيمياً لعناصر الخداع البصري وجعلها أكثر تناسقاً وترابطاً، وحقق الإثارة البصرية والقيمة الجمالية، وزاد مستويات

الدقة والجود في المخرج الطباعي، وأوجد حلولاً للعديد من المشكلات طباعية، وقلل من إهدار الأحبار والتكاليف.

تقنيات الطباعة الرقمية:

لقد أتاحت الطباعة الرقمية للفنان إمكانات تصميمية متعددة، وفتحت مجالاً اقتصادياً يتسم بالتنوع الكبير، ويناسب جميع الفئات؛ من خلال تقنيات متنوعة، وأنواع متعددة من البرمجيات والطابعات والأجهزة الرقمية التي تناسب مختلف الأعمال، حيث أشار مغربي (2019) إلى التنوع الكبير في تقنيات الطباعية الرقمية، فهناك تقنيات مناسبة للأعمال الصغيرة والفردية، من خلال بعض أنواع الطابعات الرقمية التي تمتاز برخص أسعارها وفاعليتها وتنوع وسهولة استخداماتها، مثل الطابعات الثابتة، والطابعات المحمولة باليد التي يمكن توظيفها في مئات المجالات والطباعة على مختلف الخامات الصلبة واللدنة، حتى المواد الغذائية الطازجة والمشروبات يمكن الطباعة عليها بأجهزة رقمية تستخدم أحبار مصنوعة من مواد غذائية. ويدخل في هذا المجال أيضاً الطباعة الرقمية بالنقل الحراري الذي يُعد العمل فيها مشروعاً مميزاً ومتطوراً واقتصادياً للشباب وأصحاب المشروعات الصغيرة، وفيه يتم طباعة التصميمات الرقمية على أنواع خاصة من الورق الحراري، ثم نقل التصميم إلى السطح الطباعي عبر مكابس حرارية مخصصة لها ملحقات تناسب الطباعة على مختلف الخامات والتشكيلات.

كما أشار (Nickelson, 2017; Hecker et al, 2021) إلى وجود أنظمة وحلول للطباعة الرقمية المصممة للأعمال التجارية والصناعية الكبيرة، وهي أنظمة رقمية متكاملة تعمل كوحدات منفردة، أو كمجموعات عبر شبكات عن بُعد، وتتضمن تقنيات ونظم جودة ومراقبة رقمية ذات دقة متناهية، حيث يتم تزويدها بالتصميمات الفنية، ثم برمجتها بالبيانات اللازمة، لتقوم بعد ذلك بإجراء جميع العمليات الطباعة الكترونياً بدءًا من إدخال متطلبات التصميم والبيانات، ثم معالجة البيانات وتجهيز وفصل الألوان وفقاً للتصميم، ووصولاً للمنتج النهائي بالكميات المطلوبة في الزمن المحدد.

وبصورة عامة، فإن تقنيات الطباعة الرقمية تُعد أحد أكثر التقنيات المعاصرة تطوراً، فكل التوقعات أصبحت متاحة، والابتكار في هذا المجال يسير متسارعاً في جميع المسارات، فهو مهتم بتطوير برمجيات وتقنيات الطباعة وأنظمتها، كما أنه مهتم بصورة كبيرة بالابتكار في خامات الطباعة وأحبارها واستخدام الأشعة فوق البنفسجية والليزر، والتحول إلى طباعة رقمية صديقة للبيئة؛ لذلك، ليس من السهل وضع حدود أو تصورات لمستقبل الطباعة الرقمية، لكن من السهل القول أنه مجال سريع التطور، كثير الابتكار، وسيزداد باستمرار تأثيره

الفني والاقتصادي، ويمكن اعتباره أحد مجالات العمل والمهن المستقبلية المهمة للقرن الحادي والعشرين.

التأهيل المهني لذوي الإعاقة الحركية:

تُعد الإعاقة الحركية إحدى أنواع الإعاقات الجسمية التي تؤثر في قدرة الفرد على الحركة والتنقل، أو على التناسق في حركات جسمه وتوافقه الشخصي، وفي هذا الصدد يعرفها عبيد (2014) بأنها "حالات الأفراد الذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية، أو نشاطهم الحركي، بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي، ويستدعي الحاجة إلى تربية تتفق مع احتياجاتهم وخصائصهم" (ص.16).

ويقسم كوافحة وعبدالعزيز (2012) الإعاقة الحركية إلى قسمين، أولهما الإعاقات الشديدة الناتجة عن مشكلات الجهاز العضلي أو العظمي، وتؤدي لقصور وعدم تمكن الفرد من التفاعل بشكل سليم مجتمعه، والقسم الثاني يتمثل في الإعاقة الحركية الناتجة عن الأمراض المزمنة والعوامل الوراثية، وتؤثر سلباً على الأداء الحركي الطبيعي للجسم.

ومهما كانت أسباب الإعاقة الحركية أو أنواعها، فقد أشار الصباح والحموز (2013) إلى أن أفراد هذه الفئة لديهم إمكانات وقدرات شخصية وطاقة كبيرة كامنة، ويمكن تأهيلهم مهنياً ليسهموا في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، وهذا ويمكن تأهيلهم مهنياً، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات (عون، 2011؛ عابد؛ 2013؛ شوشان والغزوي، 2014، منتصر، 2016؛ عاصي، 2018؛ عبدالعزيز،2020) من أنه يمكن تدريبهم وإعدادهم مهنياً بطريقة تراعي احتياجاتهم وخصائصهم ومطالب سوق العمل.

وتعد مشكلة التوافق مع سوق العمل أحد أهم المشكلات التي تواجه توظيف ذوي الإعاقة الحركية، فبرامج إعدادهم وتأهيلهم مهنياً لا تكسبهم المهارات العملية التي يحتاجونها لبدء أعمال خاصة، أو لدخول سوق العمل، ويرتبط ذلك بالعديد من المعوقات والصعوبات، وعدم القدرة على تحديد المهن والأعمال المطلوبة لسوق العمل، ومهاراتها، ومدى مناسبتها للمعاقين حركياً (إبراهيم، 2021).

إن عمليات الإعداد والتأهيل المهني لذوي الإعاقة الحركية يجب أن تراعي خصائصهم وإمكاناتهم الفردية، وأن تقوم على رصد دقيق لاحتياجات سوق العمل، والمهن والأعمال والمهارات الحالية والمستقبلية المطلوبة التي يمكن إكسابها لهم، وتدريبهم عليها بطريقة عملية تمكنهم من دخول سوق العمل بطريقة صحيحة، وتضمن لهم – بإذن الله – الاستمرار والتطور.

وتعد الطباعة الرقمية من المهن المستقبلية متعددة المستويات والمهارات، والتي تناسب الكثير من فئات العاديين وذوي الإعاقة، بما فيهم ذوي الإعاقة الحركية

الذين يمكنهم استخدام أيديهم بمرونة، والمحافظة على سلامتهم أثناء استخدام الأجهزة والخامات؛ حيث لا يحتاج منهم العمل في هذا المجال سوى اكتساب مهاراته العملية، وفهم كيفية التعامل مع الخامات، ويمكنهم العمل فيه وفق مستويات متعددة بإمكانات بسيطة، ثم التوسع عند توفر وزيادة الإمكانات والتمويل وصولاً لاستخدام التقنيات الطباعية الرقمية المتقدمة متعددة الاستخدامات التي لا يحتاجون فيها إلى جهد بدني، ويمكنهم إدارتها الكترونياً عن بُعد عبر الشبكات.

الدراسات السابقة:

اهتمت بعض الدراسات بتدريب فئات متنوعة من ذوي الإعاقة على بعض مهارات الطباعة الفنية، ومن ذلك دراسة محمد (2009) التي سعت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع مهارات طباعة الاستنسل وطباعة العقد والربط، وتحسين أدائهم الابتكاري، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة بالتطبيقين القبلي والبعدي، وتمثلت الأدوات في البرنامج التدريبي المقترح وبطاقة ملاحظة المهارات الأساسية للطباعة، بطاقة لتقييم المنتج الفني، وطُبقت على عينة من ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع في مدارس الأمل الإعدادية المهنية بأسيوط. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة المهارات، وبطاقة تقييم المنتج الفني، ومقياس الأداء الابتكاري.

وسعت دراسة إبراهيم (2014) لاستقصاء فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحسية في طباعة المنسوجات بالشاشة الحريرية غير المصورة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة بالتطبيقين القبلي والبعدي، وتمثلت الأدوات في بطاقة لملاحظة الجانب المهارى لقياس المهارات الحسية البصرية واللمسية، وبطاقة تقييم المنتج الطباعي، وطُبقت الدراسة على عينة تجريبية من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الثالث لمرحلة التأهيل المهني بمدرسة فرسان التحدي للتربية الفكرية بمحافظة القاهرة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت نتائج بطاقة التقييم تميز وجودة المنتجات الطباعية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة تاوضروس (2016) للتعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدورات المصغرة في تنمية المهارات الفنية للطباعة اليدوية بالشاشة الحريرية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأدوات في بطاقة ملاحظة الأداء

المهاري الفني، وبطاقة تقييم المنتج الطباعي، وطبقت الدراسة على عينة تجريبية تمثلت في (9) أفراد من ذوي الإعاقة الفكرية بمدرسة التربية الفكرية ببورسعيد في مصر، وقد أكدت نتائج الدراسة على تحسن مستوي مهارات الطباعة اليدوية بالشاشة الحريرية نتيجة توظيف استراتيجية التعلم بالدورات المصغرة.

وأجرى حجازي (2019) دراسة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع مهارات الطباعة بالقالب للألوان الأساسية والأشكال الهندسية من خلال ترجمتها بلغة الإشارة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة، حيث تم تحويل أحد دروس التربية الفنية (الطباعة بالقالب للألوان الأساسية والأشكال الهندسية) إلى لغة الإشارة باستخدام برنامج الكتابة الكمبيوتري وبرنامج الكتابة الهجائي الأصبعي، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب أحد معاهد الصم والبكم بمدينة القاهرة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الطريقة المستخدمة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع مهارات الطباعة بالقالب للألوان الأساسية والأشكال الهندسية.

واستقصت دراسة عبدالباقي وآخرون (2020) فاعلية برنامج قائم على أنشطة الطباعة اليدوية لخفض سلوك الانطواء لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع في مصر، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة التجريبية الواحدة بالتطبيقين القبلي والبعدي، وتمثلت المواد والأدوات في برنامج لبعض أنشطة الطباعة اليدوية، ومقياس سلوك الانطواء للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (34) طفلاً بمدرسة الأمل السمع بمدينة دمياط الجديدة. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس سلوك الانطواء لصالح التطبيقي البعدي، كما أظهرت النتائج مستوى فاعلية كبير للأنشطة الطباعية اليدوية في خفض السلوك الانطوائي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية في كونها دراسات شبه تجريبية، وتمثل هدفها الرئيس في إكساب المهارات الطباعية لبعض فئات ذوي الإعاقة، ماعدا دراسة عبدالباقي وآخرون (2020) التي وظفت التدريب على الطباعة في علاج ذوي الإعاقة وليس تدريبهم. وقد اختلفت الدراسات السابقة التي تم عرضها عن الدراسة الحالية في جانبين رئيسين، هما: نوعية مهارات الطباعة المستهدفة، وفئة ذوي الإعاقة الذين تم التطبيق عليهم، حيث ركزت الدراسات السابقة على المهارات الفنية لبعض أنواع الطباعة اليدوية، كما طُبقت على فئات أخرى من ذوي الإعاقة،

وتحديداً: ذوي الإعاقة الفكرية، وذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع، بينما استهدفت الدراسة الحالية إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الحركية الذي يمكنهم استخدام أيديهم بمرونة. وقد اتفقت نتائج الدراسات السابقة على إمكانية إكساب بعض مهارات الطباعة للفئات المستهدفة من ذوي الإعاقة، وهو ما يُعد حافزاً لتجريب إمكانية إكساب مهارات طباعية أكثر تطوراً لفئات أخرى من ذوي الإعاقة، مثل ذوي الإعاقة الحركية الذين تم التطبيق عليهم في الدراسة الحالية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وهو منهج يسعى إلى "جمع البيانات تجري تحت ظروف ضبط مقننة تشمل التحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع، وتقنن عمليات المشاهدة والتفسير لهذه التغيرات" (أبوزايدة، 2018، 49). وتم استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية، والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري. ويتمثل المتغير المستقل في البرنامج التدريبي المقترح القائم على التطبيق العملي، بينما يتمثل المتغير التابع في مهارات الطباعة الرقمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية المسجلين بالجمعية السعودية للتربية الخاصة "جستر" فرع مكة المكرمة، وعددهم (33) فرداً وفقاً لإحصائية الجمعية لعام 1443هـ. وقد طُبقت الدراسة على عينة قصدية مكونة من (26) فرداً تم اختيارهم من الأفراد الذين يمكنهم استخدام أيديهم بمرونة بما يحفظ سلامتهم الشخصية أثناء العمل على الأجهزة، وقد تم تحديد العينة وتطبيق البرنامج التدريبي بالتعاون مع الجمعية السعودية للتربية الخاصة "جستر" فرع مكة المكرمة، التابعة لإدارة الجمعيات العلمية بجامعة الملك سعود، وذلك ضمن مبادرة "طابع" للطباعة الرقمية التي تبنتها ونفذها الباحث في المرحلة الأولى على العينة المحددة، وطبق البرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

تم إعداد برنامج تدريبي لإكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الحركية، كما تم إعداد أداتين للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في إكسابهم المهارات المستهدفة، تمثلت الأداة الأولى في اختبار معرفي، وتمثلت الأداة الثانية في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لأفراد العينة أثناء تنفيذ الأعمال الطباعية التجريبية في نهاية البرنامج التدريبي، وفيما يلي تفصيل لأدوات ومواد الدراسة:

1- اختبار مهارات الطباعة الرقمية:

تكون الاختبار من (25) فقرة بُنيت بطريقة

الاختيار من متعدد، حيث توجد لكل سؤال ثلاثة بدائل إحداها صحيحة، وتحصل الإجابة الصحيحة على درجة واحدة، بينما تحصل الإجابة الخاطئة على صفر، وبذلك تتراوح الدرجات على الاختبار بين (صفر-25) درجة، وقد تم بناء الاختبار في ضوء محتوى البرنامج التدريبي، حيث روعي فيه شمول المهارات المتضمنة في البرنامج لجميع الخامات المستخدمة في الطباعة. وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) فرداً من ذوي الإعاقة الحركية من غير عينة الدراسة، وفيما يلي توضيح خصائص الاختبار:

1- الاتساق الداخلي للاختبار:

تم التأكد من اتساق الاختبار داخلياً بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والاختبار ككل، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط:

جدول (1): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاختبار مهارات الطباعة الرقمية (ن=20).

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.444*	6	0.480*	11	0.490*	16	0.499*	21	0.460*
2	0.808*	7	0.465*	12	0.514*	17	0.491*	22	0.452*
3	0.597*	8	0.440*	13	0.484*	18	0.439*	23	0.469*
4	0.802*	9	0.482*	14	0.442*	19	0.451*	24	0.778*
5	0.649*	10	0.437*	15	0.466*	20	0.762*	25	0.502*

*** دالة عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبين من الجدول (1) أن جميع فقرات الاختبار كانت ذات ارتباطات دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.439-0.808)، وهي قيم دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

2- ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون "20" (20 Kuder -Richardson)، والتجزئة النصفية Spilt-Half بعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات بالطريقتين:

جدول (2): معاملات ثبات اختبار مهارات الطباعة الرقمية (ن=20).

الأداة	عدد الأسئلة	معامل ثبات (20 Kuder -Richardson)	معامل ثبات Spilt-Half
اختبار مهارات الطباعة الرقمية	25	0.706	0.717

تبين من نتائج الجدول أن معامل ثبات كيودر ريتشاردسون "20" (20 Kuder-Richardson) للاختبار بلغ (0.706)، بينما بلغ معامل الثبات (0.717) بطريقة التجزئة النصفية Spilt-Half بعد التعديل باستخدام معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown، وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتشير إلى ثبات الاختبار عند إعادة تطبيقه على العينة المستهدفة.

3- معاملات الصعوبة والتمييز:

تُعد معاملات الصعوبة والتمييز مؤشراً مهماً على مناسبة الاختبار للأفراد الذين سيطبق عليهم ومراعاته للفروق الفردية بينهم؛ حيث ينبغي أن تتراوح معاملات الصعوبة بين (0.20-0.80)، كما ينبغي أن تبلغ معاملات التمييز (0.25) فأعلى، ويوضح الجدول التالي معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار الحالي:

جدول (3): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مهارات الطباعة الرقمية (ن=20).

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.25	0.29	10	0.20	0.30	19	0.40	0.28
2	0.60	0.28	11	0.40	0.29	20	0.40	0.67
3	0.35	0.50	12	0.65	0.37	21	0.30	0.39
4	0.55	0.72	13	0.35	0.33	22	0.40	0.26
5	0.65	0.27	14	0.25	0.26	23	0.25	0.34
6	0.70	0.26	15	0.55	0.32	24	0.25	0.31
7	0.45	0.35	16	0.65	0.28	25	0.75	0.34
8	0.65	0.29	17	0.30	0.36			
9	0.30	0.28	18	0.20	0.29			

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (0.25-0.75) وهي تقع في المدى المقبول لمعاملات الصعوبة. كما تبين أن قيم معاملات تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.26-0.72)، وهي تقع كذلك في المدى المقبول لمعاملات تمييز أسئلة الاختبارات.

2- بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الأداء المهاري لأفراد عينة الدراسة أثناء التطبيق التجريبي للطباعة الرقمية على الخامات المختلفة في نهاية البرنامج التدريبي، وقد تكونت البطاقة من (11) فقرة، حيث يتم تقدير الأداء المهاري من خلال مقياس متدرج ثلاثي (مرتفع، متوسط، منخفض)، وتقابل الدرجات الخام (3، 2، 1)، وبذلك ينحصر المتوسط الحسابي بين (1-3)، وعليه يمكن حساب مستوى الأداء من خلال المعيار التالي:

- الأداء المهاري المرتفع إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 2.34-3
- الأداء المهاري المتوسط إذا تراوح المتوسط

الحسابي بين 1.67 وأقل من 2.34

– الأداء المهاري المنخفض إذا تراوح المتوسط الحسابي بين 1 وأقل من 1.67

وقد تم التأكد من الصدق الظاهري للبطاقة بعرضها على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في الطباعة الرقمية، حيث اقترحوا بعض التعديلات التي أخذ بها الباحث.

كما تم التأكد من ثبات البطاقة بطريقة اتفاق الملاحظين؛ حيث قام أحد الزملاء المتخصصين بملاحظة أداء ثلاثة أفراد من العينة أثناء تنفيذ أعمال طباعية رقمية بالمزامنة مع ملاحظة الباحث، ثم حساب الاتفاق بين التقييمين باستخدام معادلة كوبرCooper؛ وقد بلغ معامل الثبات 0.92، وهي قيمة مقبولة، وتشير إلى ثبات البطاقة عند استخدامها في ملاحظة الأداء المهاري لأفراد العينة التجريبية.

3 – البرنامج التدريبي:

أعد الباحث دليلاً لتطبيق البرنامج التدريبي، والذي هدف إلى تعريف المتدربين بالطابعات الرقمية الحديثة واستخداماتها، وإكسابهم مهارات الطباعة الرقمية على الخامات المختلفة، وقد تحديد عدد ساعات البرنامج في (25) ساعة تدريبية، مقسمة على خمسة أيام تدريبية بواقع خمس ساعات تدريبية في اليوم الواحد.

وابتدأ الدليل بتوضيح أهداف البرنامج، وإرشادات للمدربين والمتدربين، وتحديد الوسائل والأدوات والأجهزة المستخدمة في التدريب على الطباعة، ثم تقسيم الأيام؛ بحيث يتم تنفيذ ثلاث جلسات تدريبية في كل يوم، ففي اليوم الأول يتم تقديم نبذة تعريفية عن الطباعة وتطورها، ثم التدريب على الطباعة على المنسوجات الفاتحة والغامقة، وفي اليوم الثاني يتم التدريب على الطباعة الرقمية على المنسوجات باستخدام: الفينيل المخمل، الفينيل المرايا، الفينيل القليتر. وفي اليوم الثالث يتم تطبيق تدريبات الطباعة الرقمية على خامات: الخشب، النحاس، الألمنيوم، بينما يتضمن اليوم الرابع تطبيق تدريبات الطباعة الرقمية على خامات: الجلد، الورق، الكربون. وأما في اليوم الخامس، فيتم التدريب على الطباعة الرقمية على خامات: السيراميك، الأكريليك، البلاستيك.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات بالاستفادة من الأساليب الإحصائية التالية:

– اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين Paired Samples t-test لمقارنة أداء أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية.

– اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test لمقارنة أداء الذكور والإناث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية، ومستوى

الأداء المهاري على بطاقة الملاحظة.

- مربع إيتا (η^2)، ومؤشر كوهين (d) لحساب حجم أثر البرنامج التدريبي.

- المتوسط الحسابي arithmetic mean والانحراف المعياري standard deviation لتقدير مستوى الأداء المهاري لأفراد العينة على بطاقة الملاحظة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب مهارات الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة الحركية؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية، ثم مقارنتها باستخدام اختبار"T" لعينتين مرتبطتين Paired Samples t-test، ويوضح الجدول التالي نتائج المقارنة واتجاهات الفروق، كما يوضح نتائج حساب حجم أثر البرنامج التدريبي باستخدام مربع إيتا (η^2) ومؤشر كوهين (d):

جدول (4): نتائج اختبار *(Paired Samples t-test)* لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية.

الأداة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)	مؤشر كوهين (d)
اختبار مهارات الطباعة الرقمية	القبلي	26	10.57	3.02	50	-14.47	0.000 دالة*	0.89	3.30
	البعدي	26	19.65	2.39					

*** دالة عند مستوى الدلالة *($\alpha \leq 0.05$)***

يتبين من نتائج الجدول (4) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة ت (-14.47) بدلالة إحصائية قيمتها (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبمقارنة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفرق لصالح التطبيق البعدي، أي بعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ وبذلك، تم قبول الفرضية التي تنص على: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

كما يتبين من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) لتقدير حجم تأثير البرنامج التدريبي في إكساب مهارات

الطباعة الرقمية لأفراد العينة بلغت (0.89)، وهي تشير إلى حجم تأثير كبير، إذ أنها أعلى من المدى المقدر لاعتبار حجم الأثر كبيراً وهو (0.14)، كذلك بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مؤشر كوهين (3.30) وهي أعلى من المدى الذي حدده كوهين لحجم الأثر الكبير والذي يجب أن يتخطى (0.80). وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة التباين في المتغير التابع (مهارات الطباعة الرقمية) لدى أفراد عينة الدراسة من المعاقين حركياً ترجع لتأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي).

كذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لأفراد العينة أثناء التطبيق العملي للطباعة الرقمية في نهاية البرنامج التدريبي، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (5): مستوى الأداء التطبيقي لمهارات الطباعة الرقمية لدى أفراد العينة مقاساً باستخدام بطاقة الملاحظة.

م	المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ملائمة السطح المطبوع للمكبس الحراري	2.41	0.702	9	مرتفعة
2	التثبيت الصحيح للورق الحراري على السطح المطبوع	2.62	0.571	3	مرتفعة
3	وضع السطح المطبوع داخل المكسب في المكان المناسب	2.65	0.485	2	مرتفعة
4	التقدير الصحيح لزمن الطباعة على المكبس الحراري	2.58	0.503	4	مرتفعة
5	التقدير الصحيح لدرجة حرارة المكبس بحسب الأسطح المطبوع عليها	2.38	0.752	10	مرتفعة
6	مراعاة احتياطات الأمان عند استخدام المكبس الحراري	2.42	0.702	8	مرتفعة
7	تناسب المساحة بين التصميم والسطح المطبوع	2.50	0.648	6	مرتفعة
8	ضبط التطابق الطباعي لألوان التصميم	2.69	0.549	1	مرتفعة
9	خلو العمل المطبوع من الشوائب	2.37	0.697	11	مرتفعة
10	تغطية مسامات السطح الطباعي باللون	2.57	0.643	5	مرتفعة
11	توافق وانسجام الألوان المطبوعة وتألقها	2.46	0.646	7	مرتفعة
الدرجة الكلية		**2.51**	**0.261**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الأداء المهاري لأفراد عينة الدراسة في التطبيق العملي لمهارات الطباعة الرقمية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (2.51) بانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.261)، كما ظهرت جميع المهارات الفرعية للطباعة الرقمية بدرجة مرتفعة؛ حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.37-2.69).

وتتفق هذه النتائج مع دراسات (محمد، 2009؛

إبـراهيم، 2014؛ تـاوضرس، 2016؛ حجـازي،2019؛ عبدالباقي وآخرون، 2020) التي أظهرت نتائجها قـدرة ذوي الإعاقة على اكتساب المهارات الطباعيـة، وفاعليـة البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المهارات الطباعيـة المستهدفة لديهم.

ويعزو الباحث اتجاه الفروق عـلى اختبـار مهـارات الطباعـة الرقميـة لـصالح التطبيـق البعـدي، وكـذلك الدرجة المرتفعـة عـلى بطاقـة ملاحظـة الأداء المهـاري، وحجم الأثر المرتفع، إلى الطبيعة التطبيقية للبرنـامج، إذ أتاح البرنامج لأفراد العينة التجريب الذاتي بطباعة نماذج مختلفة، وطباعة بعض النماذج والتصميمات الخاصة بهم، على أنواع متعددة من الخامات، والمرور بجميـع مراحـل الطباعة الرقمية عملياً، إضافة إلى التعرف عـلى القواعـد المهمة والمؤثرة في جودة العمل المطبوع بدءًا مـن اختيـار نوعية الورق الحراري وتحديد ألوان الطباعة وفقاً لأنواع الخامات وألوانها، وضبط درجة الحرارة وزمن الطباعـة، وغيرها من المعايير والضوابط الفنيـة والأسـس المهاريـة التي لم يكن باستطاعتهم اكتسابها الاّ من خلال التجريب والتكرار، وهو ما قدمه لهم البرنامج. كما يمكن أن يُعزى الأثـر الكبـير للبرنـامج إلى مـستوى الدافعيـة المرتفـع والرغبة في الإنجاز لدى أفراد العينة، وهـو مـا انعكـس على اهتمامهم بالتفاصيل عند استخدام الخامات وتنفيـذ الأعمال الطباعية، وذلك أن هذا البرنـامج أشـبع لـديهم حاجة داخلية ورضا عن الذات، وشعور جيد بـأهميتهم وقـدرتهم عـلى إثبـات وجـودهم والعمـل والإنتـاج والانجاز، وهو مـا عـبّر عنـه معظـم أفـراد العينـة عنـد تقييمهم للبرنامج التدريبي، إذ أشاروا إلى أنه أحيا لديهم الأمل في دخول سوق العمل، وإمكانيـة الحـصول عـلى دخل خـاص بهـم وإعالـة أنفـسهم وأسرهـم، وإثبـات وجودهم وأن لهم أهمية ودور فعّال في المجتمع، وهذا في حد ذاته يُعد محفزاً قوياً لاكتساب المهارات المـستهدفة في البرنامج.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثـاني عـلى: هـل توجـد فـروق دالـة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة من المعـاقين حركيـاً في التطبيـق البعـدي لأداتي الدراسـة تعـزى لاخـتلاف النـوع؟ وللإجابـة عـلى هـذا الـسؤال تـم اسـتخراج المتوسطات الحسابية لأداء الذكور والإنـاث في التطبيـق البعـدي لاختبـار مهـارات الطباعـة الرقميـة ونتـائج بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، وحساب الفـروق بيـنهما باسـتخدام اختبـار "ت" لعينتـين مـستقلتين Independent Samples T test، ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق:

جدول (6): نتائج اختبار *(Independent Samples T test)* لحساب الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري تبعاً لمتغير النوع.

الأداة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت (T-Test)	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الطباعة الرقمية	ذكر	13	19.69	2.95	24	0.080	0.937 غير دالة
	أنثى	13	19.52	1.80			
بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	ذكر	13	2.56	0.292	24	0.811	0.452 غير دالة
	أنثى	13	2.48	0.232			

يتضح من الجدول (6) أن الفروق بين متوسطات أداء الذكور والإناث كانت غير دالة إحصائياً في كل من اختبار مهارات الطباعة الرقمية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري؛ حيث بلغت قيمة "ت" (0.080) للاختبار و(0.811) لبطاقة الملاحظة، بمستويات دلالة أكبر من (0.05) بلغت قيمتها (0.937) للاختبار و(0.425) لبطاقة الملاحظة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الطباعة الرقمية وبطاقة الملاحظة تعزى لاختلاف النوع. ويعزو الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اكتساب مهارات الطباعة الرقمية إلى أنهم جميعاً حظوا بفرص متساوية في التطبيق العملي للطباعة الرقمية على الخامات المختلفة دون قيود، كما أن التطبيق العملي لهذه المهارات كان يتم أمام المجموعتين من الذكور والإناث، فيطبق كل منهما أمام الآخر، فيستفيدوا جميعاً من تكرار التطبيق في تحسين وتثبيت المهارات المكتسبة، يضاف لذلك طريقة تنظيم صالة التدريب، والاهتمام بترتيب المتدربين من الذكور والإناث، وأماكن وضع الأجهزة، وإتاحة الفرصة لجميع المتدربين والمتدربات بإعادة التطبيق أكثر من مرة وصولاً للمستوى الذي يُعد مؤشراً على الإتقان ويرضيهم في الوقت ذاته.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- استفادة وزارة التعليم من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية ضمن برامج التأهيل المهني للمعاقين حركياً بوزارة، والتوسع في تدريبهم عملياً على مهاراتها، وضم مهارات التسويق والمهارات المتعلقة بالتخطيط للعمل في مجال الطباعة الرقمية، بحيث يكون برنامجاً متكاملاً تُعدهم من خلاله لسوق العمل.

2- ضم برنامج التدريب على الطباعة الرقمية لذوي الإعاقة إلى البرامج المهنية المتخصصة للمؤسسة

العامة للتدريب التقني والمهني، والتسويق لـه في معاهـد وبرامج ذوي الإعاقة بالمدارس والجمعيات المتخصـصة في المجال، للاستفادة من البرنامج كخيار اقتصادي يوفر فرصة للعمل المستقبلي لهذه الفئات.

3- تصميم البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية بتقنية الفيديو التفـاعلي وإتاحتـه لـذوي الإعاقـة لتشجيعهم على التدرب على الطباعة الرقمية، على أن يتم خلال التعريف بالبرنامج تعريفهم بالفرص الاقتـصادية التي تتيحها لهم الطباعة الرقمية.

كما يقترح الباحث إجـراء بعـض الدراسـات التـي تثري الموضوع، ومن ذلك:

1- تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسـة الحالية على فئات أخرى مـن ذوي الإعاقـة، مثـل: ذوي الإعاقـة الـسمعية وضـعاف الـسمع، وذوي اضـطراب التوحد، وذوي الإعاقة الفكرية.

2- أثر اختلاف طريقتي الطباعة الرقميـة بواسـطة الورق الحراري والطباعة الرقمية المباشرة عـلى اكتـساب بعض فئات ذوي الإعاقة لمهارات الطباعة الرقمية.

3- برنامج تدريبي مقترح وقياس أثـره في إكـساب ذوي الإعاقة المؤهلين للعمل في مجـال الطباعـة الرقميـة مهارات التصميم والتسويق اللازمة لنجاحهم في سـوق العمل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، نسمة حمزة. (2014). برنامج لتنمية المهـارات الحـسية في طباعة المنسوجات لدى المعاقين ذهنياً قـابلي الـتعلم. *المجلـة المـصرية للدراسـات المتخصـصة-جامعـة عـين شـمس*، (10)،337-340.

أبو زايدة، خاتم. (2018). *مناهج البحث العلمـي* (ط.2). مركـز أبحاث المستقبل

أبو الفضل، عبـير عبـدالقادر. (2011). *التكامـل الإبـداعي بـين الأسـاليب التقليديـة والـنظم الرقميـة في المنـتج الطبـاعي المعاصر*. المؤتمر العلمي السنوي العـربي الـسادس -الـدولي الثالـث -تطـوير بـرامج التعلـيم العـالي النـوعي في مـصر والوطن العربي في ضـوء متطلبـات عـصر المعرفـة، جامعـة المنصورة -كلية التربية النوعية، مج (3)، 2024 -2042.

الإتربي، إسراء محمود. (2016). إثراء صناعة المكمـلات الملبـسية مـن خـلال تطويـع الوحـدات الزخرفيـة الهنديـة بأسـلوبي الطباعة الرقمية والتطريز اليدوي. *مجلة كلية التربية-جامعـة بورسعيد*، (19)، 464-488.

بودرامة، مصطفى، وقصاص، الطيب. (2021). الصعوبات التي تواجـه الأشـخاص ذوي الإعاقـة في عمليـة التوظيـف بالجزائر. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3*(3)، 193-211.

بن تـواتي، مـروة، وزيـزاح، سـعيدة. (2019). العامـل مـن ذوي الاحتياجـات الخاصـة واندماجـه المهنـي. *مجلـة العلـوم الاجتماعية*، (33)، 58-68.

تاوضروس، نهله صابر. (2016). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدورات المصغرة في تنمية المهارات الفنيـة لـدي عينـه مـن التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم .*المجلة العلمية لجمعية*

إمسيا التربية عن طريق الفن، (7)، 1-24.

حبشي، أيمن رمزي. (2017). *الإفادة من جماليات فن الخداع البصري في عصر ما بعد الحداثة في طباعة النقل الحراري الرقمية* .المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني: التعليم النوعي تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، جامعة عين شمس - كلية التربية النوعية، مج (3)، 569 - 596.

حجازي، أحمد محمد. (2019). دراسة مقترحة لتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع من خلال الطباعة بالقالب للألوان الأساسية والأشكال الهندسية وترجمتها بلغة الإشارة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (8)، 213-232.

حنفي، علي عبدالنبي. (2020). توظيف ذوي الإعاقة: التحديات واستراتيجيات الانتقال من المدرسة إلى العمل. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (1)، 24-55.

الدسوقي، عبير إبراهيم وأحمد، نجلاء محمد. (2019). دراسة إمكانية توظيف جماليات الخط العربي في زخرفة الملابس الخارجية لطالبات الجامعة بأسلوب الطباعة الرقمية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية-جامعة قناة السويس*، (43)، 1-38.

سالم، رشا حسن وآخرون. (2020). إثراء المشغولة المطبوعة من خلال استخدام القيم التشكيلية للطباعة الرقمية. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية-الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية*، (22)، 148-156.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2012). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

شوشان، حمزه، والغزوي، فهمي. (2014). المعاقون حركيا: دراسة سوسيولوجية للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية لمبتوري ومقعدي الثورة الليبية .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، 11(2)*، 923-958

الصباح، سهير، والحموز، عايد محمد. (2013). مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21*(1)، 293-326.

صقر، سيدة محمد. (2015). الاتجاهات المؤثرة في تشكيل مفاهيم تقنية وجمالية جديدة في مجال طباعة المنسوجات باستخدام الطباعة اليدوية والرقمية معا. *بحوث في التربية النوعية- جامعة القاهرة*، (26)،175-196.

الطاهر، ايمن محمد علي. (2020). توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم بين الواقع والمأمول. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-المركز القومي للبحوث غزة، 4*(41)، 129-147.

عابد، وفاء جميل.(2013). *برنامج قائم على نظريات التأهيل النفسي للشباب الفلسطيني المعاقين حركيا نتيجة العدوان الإسرائيلي وأثره في تأهيلهم نفسيا واجتماعيا ومهنيا* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة،

عاصي، حمدي السيد. (2018). إسهامات البرامج الجماعية في تنمية الكفاءة الاجتماعية للمعاقين حركياً .*مجلة الخدمة الاجتماعية، 1(60)*، 165-238.

عبدالباقي، فادي السيد وآخرون. (2020). فاعلية برنامج إرشادي قائم على أنشطة الطباعة اليدوية لخفض سلوك الانطواء لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. *مجلة الفنون والعلوم التطبيقية: جامعة دمياط، 7*(2)، 15-40.

عبدالعال، إيمان عبدالعال أحمد. (2016). منظمات المجتمع المدني ودورها في الحماية الاجتماعية للمعاقين حركيا. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 5*(56)، 163-211.

عبيد، ماجدة السيد. (2014). *ذوي التحديات الحركية*. دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

عون، نعيمة عبدالسلام.(2011). *برنامج تأهيلي مقترح على بعض المتغيرات الوظيفية والبدنية لمرضى الشلل الناتج عن السكتات الدماغية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الاردنية، عمان.

عيسى، أحمد نبوي عبده. (2014). تقويم واقع التحديات التشغيلية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية. *مستقبل التربية العربية: المركز العربي للتعليم والتنمية، 21*(89)، 175-291.

كوافحة، تيسير مفلح وعبدالعزيز، عمر فواز. (2012). *مقدمة في التربية الخاصة* (ط.5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

محمد، سوزي حسانين. (2009). *فاعلية برنامج مقترح في الطباعة اكتساب مهاراتها والأداء الابتكاري لدى المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية المهنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أسيوط، مصر.

محمود، خالد صالح. (2015). دور القطاع الخاص في التمكين المهني للمعاقين: دراسة مطبقة على بعض الشركات الصناعية بمدينة جدة. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (53)، 135-174.

مغربي، مروان أحمد. (2019). *فاعلية برنامج قائم على الحاجات التدريبية في تنمية المهارات الطباعية لمعلمي التربية الفنية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

منتصر، أميرة محمود. (2016). الخدمة الاجتماعية وتمكين المعاقين حركياً المستضعفين اجتماعيا .*مجلة الخدمة الاجتماعية، (55)*، 164-180.

منصور، أحمد (2004). *أساسيات تكنولوجيا التربوية*، سلسلة تكنولوجيا التعليم (ط.2). جامعة المنصورة.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Anthonisen-Anabeitia, I., & Maguregui Olabarria, I. (2020). Digital Printing in Contemporary Art. A review for conservation decision-making. *Conservar Patrimonio*, (35), 75–84.

Hecker, I; Spaulding, S& Kuehn, D. (2021). *Digital Skills and Older Workers: Supporting Success in Training and Employment in a Digital World*. Washington Urban Institute.

Josefowicz, M. (2005). *ABC's of Design for Digital Printing*. USA: Digital Publishing Solutions

Leinonen, T et al.,(2020). 3D Printing in the Wild: Adopting Digital Fabrication in Elementary School Education, *International Journal of Art & Design Education*, *39* (3), 600-615.

Mathai, M & Mendonca, R J. (2017). Evaluating a computer-training program for individuals with physical disabilities, *Journal of Enabling Technologies, 11*(4), 148-158.

Nickelson, J. (2017). *Fine Art Inkjet Printing: The Craft and Art of the Fine Digital Print*. USA: Lisa Brazieal Marketing coordinator.

Song, M. (2018). Learning to Teach 3D Printing in Schools: How Do Teachers in Korea Prepare to Integrate 3D Printing Technology into Classrooms*? Educational Media International, 55* (3), 183-198.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 115 - 149، الرياض (2022م/ 1444هـ)

واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها

أ. دلال بنت سالم بن سعد القحطاني[1]، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. وذلك وفقًا لعدد من المتغيرات، وهي: لمؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة. ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة من (72) من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة ضعيفة، كما بينت النتائج أن هناك العديد من المعوقات التي تحد من استخدام المعلمات لممارسات المبنية على الأدلة أبرزها: غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة، وازدحام الأعمال الروتينية لمعلمة صعوبات التعلم، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام تلك الممارسات باختلاف متغير المرحلة التعليمية لصالح معلمات المرحلة الثانوية، ووجود فروق باختلاف متغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهن من 11 إلى 15 سنه، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة لصالح اللاتي لديهن أكثر من خمس دورات تدريبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الممارسات المبنية على الأدلة، معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

The reality of teachers of students with learning disabilities using evidence-based practices and the obstacles to their use

Mrs. Dalal Salem Alqahtani[1], and Dr. Wedad Abdurrahman Abahusain[2]

Abstract: The current study aimed to identify reality of using evidence-based practices by teachers of students with learning disabilities and barriers of using them. That was according to a number of variables: qualification, years of experience, and number of training courses on evidence-based practices. To achieve this goal, a descriptive survey method was used. A questionnaire was used as an instrument to collect data form (72) teachers of students with learning disabilities. Results of the study revealed a number of findings and the most important of them were reality of using evidence-based practices by teachers of students with learning disabilities was in a poor degree. Results of the study also revealed that there were many barriers that hinder teachers' use of evidence-based practices and most important barriers were: ambiguity of terms related to evidence-based practices for teachers and crowded routine work of teachers of students with learning disabilities. Results showed that there were statistically significant differences in using these practices according to educational level for secondary school teachers, and there were differences according to years of experience for those who had (11 to 15) years of experience. Results also showed that there were statistically significant differences according to number of training courses on evidence-based practices for those who took more than five courses. However, there were no statistically significant differences according to qualification.

Keywords: learning disabilities, evidence-based practices, teachers of students with learning disabilities.

---

(1) طالبة دكتوراه قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: student.ksu.edu.sa@439203332

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: walbahusain@ksu.edu.sa

(1) PhD student, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
E-mail: student.ksu.edu.sa@439203332

(2) Associate Professor of Special Education, Department of Special Education - College of Education - King Saud University.
E-mail: walbahusain@ksu.edu.sa

المقدمة:

إن جـودة العمليـة التعليميـة تعتـبر مـن القـضايا الرئيسية التي حظيت باهتمام كبير في معظم أنحاء العـالم. لذلك نجد معظم الدول تـسعى لتلبيـة كـل مـا يتطلبـه تحقيق تلك الجودة. حيـث أن جـودة العمليـة التعليميـة تقوم على العديد من الأسس، والتـي مـن أهمهـا درجـة التطور في مستوى الخدمات التعليمية التي تقدم للطلاب خاصة فيما يتعلق بالممارسات التي يتبعها المعلم، حيث أن هنالك ممارسات مبنية على الأدلة تساعد على تحسين الجو التعليمي، كما تساعد على تحقيق تعلم أفـضل للطـلاب. لذلك تعتبر الممارسات المبنية عـلى الأدلـة نقطـة انطـلاق للممارسين عند اختيارهم للتدخلات المناسبة لطلابهـم. كما أن تطبيقها يساعد على توفير الوقت والجهد والمـوارد التي تتطلبها العملية التعليمية (Cook, et al., 2012).

وتعتبر الممارسات المبنية عـلى الأدلـة مهمـة لجميـع الطلاب سواء العاديين أو الطلاب ذوي الإعاقة. كما أن تطبيقها بالشكل الصحيح سيؤدي إلى تحسين أداء معظم الطلاب لأقصى درجة ممكنة، حيث إن الممارسات المبنيـة على الأدلة يمكنها تحقيـق نتـائج إيجابيـة بنـسبة 95٪، في حين أن نسبة نجاح الممارسات الأخرى لا تزيد عن 50٪ (الحسين، 2017). وبناءً على مـا سـبق، نجـد أن هنالـك توجهًـا حـديثًا في ميـدان التربيـة الخاصـة يهـتم بتطـوير الممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمين والمعلـمات ممـا ينعكس على أداء الطلاب ذوي الإعاقة. كما أن تأثيرها لا يقتصر على الطلاب فقط، بل يـشمل أسرهـم أيـضًا ممـا جعلها ركيـزة مهمـة لـبرامج التربيـة الخاصـة (الـزارع، اليافعي، 2020).

ونظرًا لأهمية الممارسات المبنية على الأدلـة صـدرت القـوانين والتـشريعات التـي تـدعمها، كقـانون تعلـيم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals With Disabilities Act, 2004) ، وقانون النجـاح لكـل الطـلاب (Every Student Succeeds Act, 2015)، وقانون عدم ترك أي طفل (No Child Left Behind, 2002). ونجد أن هذه القوانين تلزم المعلمين بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة مع جميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة بدلاً من الاعتماد على طرق أخرى قد تكـون غـير فعّالـة (Agran, et al., 2017).

حيـث إن المعلمـين قـد يعتمـدون عـلى خـبراتهم وتجاربهم الشخصية أو عـلى تجـارب المعلمـين الآخـرين لمعرفة ما إذا كانت الممارسة فعّالة، بدلًا من الاعتماد عـلى الممارسات المبنية على الأدلـة (Boardman, et al., 2005). وقد يعود ذلك لعـدم معرفـة المعلمـين بأهميـة وفاعليـة الممارسات المبنية على الأدلة، أو لعدم معرفتهم بالطريقـة الصحيحة لتطبيقها. لذلك فإن المعلمين بحاجة إلى توعية بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة، كـما أنهـم بحاجـة إلى التدريب على كيفية استخدام تلـك الممارسـات بالـشكل

الصحيح مع مراعاة المرونة عند الحاجة (Nelson, et al., 2009).

وانطلاقاً من هذه الأهمية لاستخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فإن الباحثتان تسعيان في الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، ومعوقات استخدامها.

مشكلة الدراسة:

ذكرت العديد من الدراسات مثل دراسة الغنيمي (2020)، والحسيني (2020)، والحسين (2017)، والحسين (Alhossein, 2016)، وجاكوبسون وكول (Jacobson, cole, 2020)، ووليامسونب (Williamsonp, 2019)، وبورد مان وآخرون (Boardman, et al., 2005)، ونيلسون وآخرون (Nelson, et al., 2009) بأن استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة يعتبر أمر في غاية الأهمية، لتقديم أفضل الخدمات التعليمية التي تناسب قدرات واحتياجات الطلاب وتراعي الفروق الفردية بينهم.

وعلى الرغم من أهمية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة إلا أنه في واقعنا لا يزال هنالك فجوة وخلل في تطبيقها، وذلك ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة المطيري وأباحسين (2021)، وتركستاني والراجحي (2019)، والحسين (Alhossein, 2016)، وشلبي والخطيب (2017)، والحسين (2017)؛ حيث إنهم أكدوا على أن تطبيق تلك الممارسات في واقعنا لا تزال دون المستوى المطلوب. كما أن الباحثتان رأتا في الميدان شيوع لاستخدام ممارسات تقليدية بين معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقلة وعيهن بالمقصود بالممارسات المبنية على الأدلة. وترى الباحثتان من واقع خبرتهما الشخصية أن السبب في شيوع مثل تلك الممارسات هو ضعف التوعية بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة وقلة التدريب عليها، سواء قبل الخدمة أو أثنائها. وهذا يتنافى مع ما جاء في دليل معلم صعوبات التعلم، والذي أكد على ضرورة معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة (وزارة التعليم، 2020). وأكدت أيضًا رؤية المملكة 2030 على ضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتطويرهم المهني باستمرار لضمان تطبيقهم لتلك الممارسات بالشكل الصحيح (رؤية 2030، 2021)

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، ومحاولة التعرف على معوقات استخدامهم لها. وسيتم التركيز في هذه الدراسة على خمسة من تلك الممارسات، وهي: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، التدريس التبادلي وإستراتيجية الكلمة المفتاحية. وقد تم اختيار

هذه الممارسات لأنه يمكن استخدامها في المجالات التعليمية المختلفة (الرياضيات، القراءة، الإملاء.. وغيرها)، ولفعاليتها وتأثيرها السريع على الطلاب في حياتهم اليومية مع انعكاسها الإيجابي على الأداء الأكاديمي (أباحسين وآخرون، 2020).

وتأسيسًا على ما سبق ستحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، وما هي معوقات استخدامها؟

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة؟

2- ما معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة في واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة بناء على عدد من المتغيرات، وهي: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي: واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها.

ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.
- التعرف على معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.
- التعرف على ما إذا كان هنالك فروق في واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة بناء على عدد من المتغيرات، وهي: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة من الناحية النظرية إضافة علمية جديدة في التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها.

الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تبصير المسؤولين بواقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامهم لها، وذلك لاتخاذ الإجراءات الكفيلة

بتفعيل الممارسات المبنية على الأدلة.

حدود الدراسة:

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

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية في هذه الدراسة على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامهم لها، وهي: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، التدريس التبادلي وإستراتيجية الكلمة المفتاحية.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، في مدارس التعليم العام الحكومية للبنات، المتضمنة برامج صعوبات التعلم، والتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض.

الحدود المكانية: نفذت هذه الدراسة في المدارس الحكومية، المتضمنة برامج صعوبات التعلم، والتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام (1443).

مصطلحات الدراسة:

الاستخدام (Employment):

يعرف الاستخدام بأنه "القدرة على تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة محسوسة مشتملًا على تطبيق النظريات والقوانين والقواعد والطرق والمفاهيم" (جيوسي، 2016، 19).

وتعرف إجرائيًا: بأنها درجة استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لبعض الممارسات المبنية على الأدلة في المواقف التعليمية المناسبة، وهي: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، التدريس التبادلي واستراتيجية الكلمة المفتاحية.

الممارسات المبنية على الأدلة (Evidence-Based Practices):

تعرف الممارسات المبنية على الأدلة "بأنها عبارة عن تدخلات أو استراتيجيات تبين أنها ذات آثار إيجابية على الأداء السلوكي والأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقات من خلال نتائج مجموعة من الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية" (الحسين، 2017، 59)

وتعرف إجرائياً: بأنها عبارة عن بعض الاستراتيجيات وطرق التدريس التي أثبتت الأبحاث العلمية ذات الجودة العالية بأنها فعالة في تحسين مستوى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهي: التدريس المباشر، التعلم التعاوني، تدريس الأقران، التدريس التبادلي وإستراتيجية الكلمة المفتاحية.

معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم (Teachers of Learning Disability Students):

ويقصد بهم، معلمة صعوبات التعلم والتي تعرف

"بأنها المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – مسار صعوبات التعلم– ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم" (وزارة التعليم، 2020، 13).

وتعرف إجرائياً: بأنهم معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، المتخصصات في مجال صعوبات التعلم، والذين يقومون بتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

المعيقات (Obstacles):

تعرف المعيقات بأنها "العقبات التي تحول بين الإنسان وبين أداءه لعمله مما يتطلب معالجة إصلاحية" (العساف، 1995، 75).

وتعرف إجرائيًا: بأنها العقبات والصعوبات المتعلقة بالمعلم، والتي تحول دون تطبيقه للممارسات المبنية على الأدلة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري:

تستعرض الباحثتان في هذه الجزئية من الدراسة مناقشة لبعض الموضوعات المتعلقة بمشكلة الدراسة من جوانبها النظرية، وهي تشتمل على العناصر التالية:

الممارسات المبنية على الأدلة:

لقد كانت بداية ظهور مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في مجال الطب، وذلك في أوائل التسعينات. وفي عام 1995، بدأ الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة في مجال علم النفس، حيث اعتبر استخدامها مهمًا للصحة النفسية والأكاديمية، وللقدرات الوظيفية للأفراد، ومنهم الأفراد ذوي الإعاقة. وفي أوائل القرن العشرين بدأت البحوث حول الممارسات المبنية على الأدلة، وبدأ التحفيز على الاهتمام بتحديدها، وذلك في العديد من الدول كأستراليا، وكندا، وبريطانيا، وأمريكا. وفي نهاية القرن العشرين وضعت جمعية علم النفس الأمريكية معايير لتصنيف الممارسات، كما وضحت كمية ونوع الأدلة اللازمة لتحديد الممارسات المبنية على الأدلة (الغنيمي، 2020).

وبحلول عام 2002 أنشأت وزارة التعليم الأمريكية قاعدة بيانات للخدمات التربوية التي تم التحقق من فاعليتها من خلال البحوث التجريبية، ووضعت حوافز مالية تدعم استخدام مثل تلك التدخلات. ولتسهيل عملية التحقق من فاعلية الممارسات. منحت وزارة التعليم الأمريكية ثمانية عشر ونصف مليون دولار لوكالة تبادل المعلومات حول ما يمكن عمله (WWC) What Works Clearinghouse كي تقوم بعمل تقييم وتقرير حول الممارسات الفعالة. وقد صممت تلك

الوكالة لتكون مصدرًا موثوقًا للممارسات المبنية على الأدلة (Williamsonp, 2019).

ولقد ظهرت العديد من المصطلحات التي ينبغي أن نفرق بينها وبين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، والتي من أبرزها مصطلح أفضل الممارسات ومصطلح الممارسات المبنية على البحث العلمي. حيث إن مصطلح أفضل الممارسات هو عبارة عن برنامج أو أسلوب تعليمي موصى به بناء على نظرية تربوية، أو رأي خبير، أو أساس بحثي، أو مبادئ أخلاقية، أو أي سبب آخر، وهو غالبًا يفتقر إلى الدعم البحثي. أما مصطلح الممارسات المبنية على البحث العلمي فيقصد به البرامج أو الأساليب المدعومة بنتائج أبحاث ذات جودة منخفضة، حيث إنها لا تلتزم بجميع معايير الجودة للأبحاث القائمة على أساس علمي. أما الممارسات المبنية على الأدلة فهي تستوفي معايير صارمة متعلقة بنوع التصميم البحثي المستخدم حيث إنه ينبغي أن يكون تصميم تجريبي، وجودة البحث حيث أن الدراسات الداعمة للممارسة ينبغي أن تكون ذات جودة عالية وتلبي معايير تتعلق بالجودة، وعدد الأبحاث الداعمة حيث أنه كلما زادت عدد الأبحاث التجريبية ذات الجودة العالية الداعمة للممارسة كلما زادت الثقة في تلك الممارسة (Cook, et al, 2012).

المعوقات التي تواجه تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة:

على الرغم من أن الممارسات المبنية على الأدلة مهمة وفعالة إلا أن هنالك العديد من المعيقات التي تحول دون استخدامها. والتي من أهمها: (1) آراء المعلمين حول البحوث والباحثين، حيث أن المعلمين لا يثقون بالبحوث وبمن يقوم بها، وذلك لأنهم يرون بأنهم بعيدون عن الواقع في الفصول الدراسية. وبالتالي فهم يثقون بتجاربهم الخاصة وبتجارب المعلمين الآخرين في المواقف المماثلة لمعرفة ما إذا كانت الممارسة فعالة وقابلة للاستخدام (Boardman, et al., 2005)، (2) عدم تطبيق الممارسة المبنية على الأدلة بشكل صحيح ودقيق من قبل المعلمين، أو عدم مراعاة المرونة بالشكل المناسب لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة مع الحفاظ على دقة التنفيذ. وذلك قد يعود لقلة تدريب المعلمين على كيفية تطبيق تلك الممارسات، (3) قلة وعي المعلمين بالمقصود بالممارسات المبنية على الأدلة، وبالتالي استخدامهم لممارسات غير فعالة اعتقادًا منهم بأنها مبنية على الأدلة. وقد يعود ذلك لعدم تمييزهم للمصطلحات المختلفة وخلطهم بينها وبين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، (4) المعارضة العامة للتغيير والإصلاح في المؤسسة التعليمية، حيث أن هنالك بعض المدارس المشبعة بالجمود المؤسسي، الذي يتحدى التغيير واعتماد ممارسات جديدة، (5) عدم توفر الدعم من القيادات ومن المعلمين الآخرين

للمعلمين الذين يرغبون في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (Nelson, et al., 2009).

أمثلة على الممارسات المبنية على الأدلة:

استراتيجية التدريس المباشر (Direct Teaching Strategy):

للتدريس المباشر جذوره في الأبحاث التي أجراها كل من جيج (Gage) وميدلي (Medley) في الستينيات من القرن الماضي، حيث أنه في تلك الأبحاث تم التأكيد على وجود علاقة بين السلوكيات التدريسية للمعلمين والتحصيل الدراسي للطلاب (البتال، 2005). وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تعتبر منبثقة من المدرسة السلوكية كأحد أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تسعى لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال التركيز على التحليل المنظم للمفهوم المراد تدريسه بدلاً من التركيز على تحليل خصائص المتعلم، إذ تركز هذه الإستراتيجية على الدروس المخطط لها بشكل منظم ومرتب (العبد اللات، الصمادي، 2016). وقد عرف عطيات والصمادي (2017، 4) التدريس المباشر بأنه "الأسلوب الذي يستند إلى مفاهيم تعديل السلوك، حيث يوفر هذا الأسلوب خطوات واضحة ومحددة لكل من الطالب والمعلم؛ إذ يتم التركيز في هذا الأسلوب على مجموعة من الإجراءات مثل التعزيز، والتغذية الراجعة، والملاحظة المباشرة، والقياس المتكرر، وتحليل المهمات إلى عناصرها الفرعية أو الجزئية".

وتتميز هذه الاستراتيجية عن غيرها من طرق التدريس الأخرى في عدة نقاط، منها: (1) التركيز على أهمية كل من التدريس وبناء المنهج على حد سواء، حيث تعني أهمية التدريس كيفية توصيل المادة الدراسية للطلاب بينما تتمثل أهمية بناء المنهج في ماهية ومضامين الدروس وطريقة ترتيبها وكيفية تسلسلها، (2) التدرج الواضح في التدريس وعرض جزئيات الدرس خطوة بخطوة، (3) إتقان كل خطوة قبل الانتقال إلى غيرها، (4) التخلص التدريجي من مساعدة المعلم والاعتماد عليه، (5) تقديم الملاحظات والبيانات التصحيحية، (6) المراجعة التعزيزية التي تهدف إلى ترسيخ المادة في أذهان الطلاب، (7) إدارة الوقت بطريقة فعالة من خلال التخطيط السليم لتحقيق الفائدة القصوى من الوقت وتوزيعه بحيث يتسنى إتاحة الفرصة الكافية للتدريس من قبل المعلم والمشاركة من قبل الطلاب (البتال، 2005).

وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية: (1) تحديد مستوى الأداء الحالي للطالب، (2) تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل إجرائي قابل للقياس يوضح مستوى الأداء المتوقع، (3) تحليل الأهداف التعليمية وترتيبها بشكل متسلسل، (4) مراعاة صعوبة المهمة التعليمية من خلال تخصيص الوقت

الكافي لتعليم كل مهمة، (5) العمل على تقديم التغذية الراجعة المباشرة للطالب حول أدائه، (6) تحفيز الطالب لتكرار القيام بالمهمة التعليمية إلى أن يصل لدرجة الإتقان، (7) القيام بالتقييم المستمر لأداء الطالب (مكاحله،2009).

استراتيجية التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching Strategy):

تعود جذور استراتيجية التدريس التبادلي لمؤسس النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم، العالم ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky)، والذي انطلقت فكرته من أن التعلم يحدث من خلال تفاعل الطالب مع كل من المعلم والأقران (Park, 2008). ولقد عرف سبينج (Sipayung, 2018) استراتيجية التدريس التبادلي بأنها استراتيجية تعليمية قوية تتضمن حوار بين الطالب القائد وزملاءه أثناء الدرس، وذلك باستخدام الاستراتيجيات التالية بالترتيب (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، ومع الممارسة المستمرة للاستراتيجيات تنتقل من الوعي الى اللاوعي بالتدريج.

وقد ذكر بارك (Park, 2008) بأن التدريس التبادلي يعتبر من أفضل الطرق التدريسية لاحتوائه على أربع استراتيجيات فرعية، ويمكن وصف تلك الإستراتيجية على النحو التالي:

1- التنبؤ: وتشير هذه الإستراتيجية إلى افتراض الطلاب للقضايا غير الواضحة في النص وتوقعهم لما سيحدث أثناء القراءة، وعندما يتنبأ الطلاب بهذه القضايا يجب أن يقوموا بتنشيط معارفهم السابقة والمتصلة بالموضوع، كما أنهم يحتاجون إلى تقويم توقعاتهم السابقة والاستمرار في التنبؤ في المستقبل من خلال ممارسة هذه الاستراتيجية، وزيادة قدرتهم على رصد فهمهم القرائي.

2- التساؤل: وتتضمن تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة المتنوعة مع التركيز على الفكرة الرئيسية في النص، والعمل على عرض وجهات نظر الأقران حول نفس الموضوع، وإظهار المعلومات التي تدعم بعضها البعض، واستنتاج معلومات جديدة عن النص. ويعد التساؤل أحد أكثر الأساليب الفعالة لتعزيز القراءة، وفهم النص من خلال طرح أسئلة لها علاقة بجوهر النص، لمساعدة الطلاب على تحسين فهمهم في مجال الموضوع.

3- التوضيح: وتعنى بتوضيح المعلومات الغامضة في النص، وهنا يطلب من الطلاب توضيح فهمهم الخاص بالنص، وتحديداً إذا ما كان من الصعب فهم المفردات الجديدة للنص، فبعض المعلومات غير الواضحة في النص قد تصعب فهمه، الأمر الذي يتطلب اتخاذ إجراءات تصحيحية لاكتشاف معنى النص كإعادة

قراءة النص، أو طلب المساعدة، لضمان استيعاب الطلاب للنص المقروء.

4- التلخيص: وتنطوي هذه الإستراتيجية على تحديد المعلومات المهمة، وبناء فكرة عامة تلخص الكثير من التفاصيل، وهذه المهمة عادة تكون صعبة على الطلاب.

ويتم تبادل الأدوار في التدريس التبادلي من خلال سلسلة من الأنشطة والتفاعلات الصفية، والتي تتمثل في الحوار والنقاش بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب والمعلم، وتمر هذه الاستراتيجية بعدة مراحل يجب اتباعها، وهي:

- المرحلة الأولى: يقسم الطلاب إلى مجموعات من (3-5) طلاب وفقاً للاستراتيجيات الفرعية المدرجة ووفقاً لتجانس الطلاب لتطبيق الاستراتيجيات وتعلمها بشكل تعاوني.

- المرحلة الثانية: يختار المعلم قائداً يلعب دور المعلم لكل مجموعة والذي يحدد الآلية التي ستقوم فيها مجموعته بالإجابة على المهام، وبعد مناقشة إجابات المجموعات يقوم المعلم بتوزيع نسخ من النص لكل طالب في جميع المجموعات.

- المرحلة الثالثة: يقدم المعلم المهام على الاستراتيجيات الفرعية من خلال التفكير بصوت عال، وشرح العمليات العقلية التي قد تستخدم في كل استراتيجية، وشرح كل نشاط، ويعطى المعلم وقتاً كافياً للقراءة الصامتة وفقاً لطول النص.

- المرحلة الرابعة: يوزع المعلم بطاقات على الطلاب تحتوي على المهام المراد القيام بها.

- المرحلة الخامسة: يتشارك الطلاب والمعلم الحوار والنقاش على المهام التي تم تقديمها.

- المرحلة السادسة: يؤدي المعلم الحوار ويطبق الاستراتيجيات الفرعية لواحدة من الفقرات في النص (الحواري، 2014).

وتتميز استراتيجية التدريس التبادلي بعدد من الخصائص التي تميزها عن الاستراتيجيات الأخرى، من أهمها: (1) أنها تعتبر من الإستراتيجيات التي تنمي مهارات ما وراء المعرفة، وتنمي إدراك المتعلم لما يعرفه وما لا يعرفه من إجراءات لإدارة التفكير (الكبيسي، 2011)، (2) تصلح للاستخدام في أي فرع من فروع المعرفة وخاصة القراءة. ومنذ البدايات الأولى لهذه الاستراتيجية فقد استخدمت في العديد من الدراسات التي تناولت مهارة الاستيعاب القرائي لمختلف الأعمار والمستويات القرائية. (3) تشير الدراسات إلى أن هذه الاستراتيجية تعتبر فعالة للمجموعات الصغيرة والكبيرة وفي جميع المراحل التعليمية، وفعالة أيضاً مع الطلاب الذين لديهم ضعف في القراءة (4) تعتبر تقنية مساهمة في إعداد الطلاب لأدوارهم المستقبلية في الحياة،

حيث أنها تنمي لديهم القدرة على الإدراك، وبالتالي يصبح أفراد المجتمع ذوي مهارات عالية، مما يساعد على تطوير الحضارة المعاصرة فتصبح قائمة على التفكير والتفاهم (Kula, Budak, 2020).

استراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning):

تعود جذور استراتيجية التعلم التعاوني إلى دونيتش (Dwnetsh) الذي نادى باستخدام هذه الاستراتيجية بدلاً من الاستراتيجيات التقليدية وذلك في أواخر القرن الثامن عشر، وقد ذكر بأن التعلم التعاوني عبارة عن تنظيم الفصل من أجل أن يعمل الطلاب مع بعضهم لإنجاز هدف أكاديمي مشترك (عرقاوي، 2008). وقد عرف باكجورو (Pakguru, 2021) التعلم التعاوني بأنه عبارة عن نموذج تعليمي يتطلب المشاركة النشطة من الطلاب للعمل معا في مجموعات غير متجانسة مع تحديد نجاح التعلم من خلال العمل مع المجموعات.

وهنالك العديد من الفوائد لإستراتيجية التعلم التعاوني، حيث إنها تعتبر من استراتيجيات التعليم الملائمة لمحتويات المواد الدراسية المتنوعة، كما أنها تساعد على تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو المواد الدراسية، بالإضافة إلى أنها تساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وإكسابهم العديد من القيم كالتعاون والاعتماد على النفس (السر، 2017). كما ذكر عرقاوي (2008) بأن هذه الاستراتيجية ترفع من تحصيل الطلاب، وتزيد من احتفاظهم بالمعلومات المدرسية، وإتقانها، وتطبيقها في المواقف التعليمية الأخرى، كما ذكر بأنها تزيد من رغبة الطلاب في التعلم، وأنها استراتيجية مناسبة للجميع وخصوصا ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض، وأنها تزيد من تقدير الطلاب لأنفسهم، وتقبل الاختلافات بينهم. وأضاف البتال (2003) بأن هذه الاستراتيجية تتميز بسهولة تطبيقها وقلة تكلفتها. وأن العمل الجماعي والتعاون الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية تعتبر حجر الزاوية في بناء علاقات تتسم بالإيجابية.

أما بالنسبة لخطوات استراتيجية التعلم التعاوني فهي تبدأ بالتعرف، والذي يتضمن عرض المهمة التعليمية، وتحديد معطياتها ومتطلباتها، وتحديد الوقت اللازم لها، ثم بلورة معايير العمل الجماعي، والذي يتضمن توزيع الأدوار على أفراد المجموعات، وتحديد المسؤوليات الفردية والجماعية، وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وتبادل الآراء والأفكار لإنجاز المهمات المطروحة، وبعد ذلك الإنتاجية، والتي تتضمن الانخراط في العمل من قبل الأفراد والتعاون في انجاز المطلوب وفق الأسس والمعايير المتفق عليها، ثم الإنهاء، والتي تتضمن كتابة التقارير، إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل والعرض للنتائج عن طريق جلسات الحوار والنقاش (جريش، 2018).

استراتيجية التدريس بمساعدة الأقران (Peer-assisted Teaching Strategy):

لقد ظهرت استراتيجية التدريس بمساعدة الأقران منذ زمن بعيد، حيث إنها تعود إلى العهد الروماني. وفي القرن الثامن عشر ظهرت عدة تطبيقات لمساعدة الأقران على يد جوزيف لانكسر في إنجلترا، وأندريه في الهند. ونتج عن جهودهما ما عرف بنظام المراقبين، وفيه يقوم كل مراقب بشرح الدروس لمجموعة من أقرانه (الهويدي، 2011). وتعود جذور هذه الاستراتيجية إلى نظرية بياجيه وفيجوتسكي للتفاعل الاجتماعي، والتي تؤكد على أن التفاعل الاجتماعي بين الأقران يحفز الطلاب على التعلم (Nawaz, Rehman, 2017). ولقد عرفت عودة (1995، ص2) استراتيجية التدريس بمساعدة الأقران بأنها "أسلوب يعتمد على التدريس خلال مجموعات صغيرة نسبيا، حيث يقوم أحد الطلاب المعلمين بعرض الموضوع الدراسي على أقرانه وهو يسمى القرين المعلم، ثم يعقب عملية العرض مناقشة بينه وبين زملائه والمعلم المشرف، بغرض تحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين".

وتعتبر استراتيجية تدريس الأقران، إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني (محمد، 2012)، التي تساعد على التعليم والتعلم، وعلى تحسين المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والانفعالية، وترفع التحصيل الأكاديمي، وتنمي مهارات التفكير لدى الطلاب. كما انه عند تطبيق هذه الإستراتيجية تتحول بيئة التعلم في الفصل الدراسي من بيئة تقليدية تعتمد على الشرح والتلقين، إلى بيئة مشجعة قائمة على التفاعل والتعاون المتبادل الذي أصبح ضروري في العملية التعليمية (الرحاوي، 2006).

وتتضمن هذه الاستراتيجية لخطوات التالية: (1) تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى تدريس من الأقران، (2) تهيئة المدرسة لتدريب الأقران، بحيث تكون هناك قناعة تامة من مدير المدرسة والمعلمين بان تدريس الأقران لن يخل بأنشطة المدرسة أو الصف الدراسي، (3) تحديد وقت تدريس الأقران ومدته، (4) تصميم الدروس التي سيتم تدريسها من قبل الطالب، (5) تدريب الطلاب الذين سيقومون بتدريس زملائهم، (6) الحفاظ على اندماج الطالب المعلم بالعملية (Albania, 2021).

استراتيجية الكلمة المفتاحية (Keyword Strategy):

تعود إستراتيجية الكلمة المفتاحية إلى دراسة آتكنسون (Atkinson) في السبعينات من القرن الماضي، والتي استخدم فيها إستراتيجية الكلمة المفتاحية لتدريس كلمات اللغة الروسية ومساعدة الطلاب في المرحلة الجامعية على تذكرها (البتال، 2014). وتهدف هذه الاستراتيجية إلى المساعدة على التذكر، حيث إنها تساعد

على ربط المعلومات الجديد بالمعلومات الموجودة مسبقًا لدى المتعلم، لتسهيل الاسترجاع (Siegel, 2017). ولقد عرفها البتال (2014، 12) بأنها "تتمثل بربط الكلمة غير المعروفة بمعناها او تعريفها عن طريق كلمة معروفة ويطلق عليها الكلمة المفتاحية، ويتم ذلك من خلال خطوات منهجية منظمة".

وتتميز هذه الاستراتيجية عن غيرها من الاستراتيجيات الأخرى في عدة نقاط، منها: (1) تحسن من القدرات اللفظية واللغوية المسيطرة على الجانب الأيسر من الدماغ وخاصة فيما يتعلق باسترجاع الكلمات ذات العلاقة والصلة بموضوع التعلم، (2) تنمي قدرة المتعلم على إيجاد علاقات وروابط منطقية وتسلسلية بين الكلمات المتشابهة لتذكرها واستيعابها، مما ينشط الجانب الأيسر من الدماغ الذي يتصف بهذه الخواص، (3) تساعد على توفير مساعدات للتذكر يمكن تعلمها واستخدامها بصورة فردية لدى المتعلمين، حين يقومون بعمل روابط وبناء نظام خاص بها، (4) تجعل الطلاب أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات الفهم ومراجعة وتدوين المعلومات، (5) تثير دوافع الطلبة للنظر للتعلم في إطار خبراتهم السابقة، ومواقف حياتهم اليومية، بما يزيد احتمال تخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى، ويجعل استعمالها في المستقبل وفي مواقف متنوعة أمرًا يسيرًا. (فرمان، إبراهيم، 2018).

وتتضمن هذه الاستراتيجية الخطوات التالية: (1) إيجاد الكلمة المفتاحية المشابهة للكلمة الجديدة (المطلوب تعلمها)، (2) رسم صورة تفاعلية تجتمع فيها الكلمة المفتاحية ومعنى الكلمة المطلوب تعلمها، (3) عندما يسأل الطالب عن معنى الكلمة الجديدة فإنه يوجه لعمل التالي: التفكير في الكلمة المفتاحية، التفكير في الصورة وتذكر ما في الصورة أيضًا، استرجاع الإجابة وهي معنى الكلمة الجديدة (Khorasgani, Khanehgir, 2017).

الدراسات السابقة:

نستعرض فيما يلي دراسات سابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تناولت موضوع استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة، كما تناولت دراسات حول معيقات استخدامهم لها، وهي كالتالي:

لقد أجرى عزازي (2021) دراسة كان من أبرز أهدافها التعرف على معيقات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بجمهورية مصر العربية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (256) معلم وأخصائي. ولقد توصلت الدراسة إلى أن من أبرز معيقات تطبيقهم للممارسات

المبنية على الأدلة، ما يلي: قلة الوقت وكثرة الأعمال الروتينية، قلة المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، قلة الوعي بأهمية وفوائد الممارسات المبنية على الأدلة، التمسك بالطرق التقليدية في التدريس، الافتقار للمهارات والقدرات التي تساعد على تنفيذ تلك الممارسات.

وأجرى يونانثا وآخرون (Yonantha, et al., 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجية الكلمة المفتاحية تحسين مستوى الطلاب في فهم المسموع، وذلك بإندونيسيا. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (22) طالباً من طلاب الصف الثاني. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار قبلي وبعدي، وبرنامج قائم على استراتيجية الكلمة المفتاحية. ولقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية الكلمة المفتاحية لها تأثير كبير في تحسين مستوى الطلاب في فهم المسموع.

كما أجرت المطيري وأباحسين (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة، وذلك بمدينة الرياض. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة شملت (212) معلمة. ولقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما توصلت الدراسة إلى أنه ليس لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، وأنهن يقمن بتطبيق خطوات اختيار وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة.

وأجرت عبد الله (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الإدراك البصري، وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك بمدينة القاهرة. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالب. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة المطور لرافن، واختبار الفرز العصبي السريع، ومقياس صعوبات القراءة، ومقياس صعوبات الإدراك البصري، وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة. وقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني فعالة في تنمية الإدراك البصري، كما أنها فعالة في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

وأجرى الحسيني والزارع (2020) دراسة هدفت

إلى التعرف على معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلميهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (95) معلمًا من معلمي الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم. وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك العديد من المعوقات التي تعيق استخدام التعلم التعاوني، حيث كانت هنالك معوقات تتعلق بالطالب، ومعوقات تتعلق بالمحتوى، ومعوقات تتعلق بالبيئة الصفية، وكذلك معوقات تتعلق بالمعلم، والتي كان من أبرزها عدم إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثنائها على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

ولقد قام جاكوبسون وكول (Jacobson, cole, 2020) بدراسة كان من أبرز أهدافها التعرف على العقبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات المبنية على الأدلة مع طلابهم، وذلك بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي، حيث تم استخدام الاستبانة المفتوحة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (120) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. ولقد كان من أبرز نتائج الدراسة أن هنالك العديد من العقبات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس للممارسات المبنية على الأدلة، وهي: قلة المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية، التمسك بالاستراتيجيات التي اعتادوا عليها، كما أنهم يرون بأن استخدام تلك الممارسات يتطلب جهدًا كبيرًا وتكلفة مالية باهظة.

أجرى مصطفى (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس المباشر في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب التربية الخاصة، وذلك بالعراق. ولقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (17) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث ابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً لقياس الفهم القرائي، ووضع خطة لتطبيق الاستراتيجية على العينة التجريبية. ولقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التدريس المباشر لها تأثير إيجابي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب التربية الخاصة.

كما قامت تركستاني والراجحي (2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعاف السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وذلك بمدينة الرياض. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة

شملت (237) معلمة. ولقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات الصم وضعاف السمع لديهم معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، كما أنهن يمارسن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة.

وفي دراسة أوكينقا وآخرون (Okkinga, et al., 2018) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التدريس التبادلي على قراءة المراهقين ذوي الإنجاز المنخفض، وذلك بهولندا. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، (189) تجريبية، (180) ضابطة. وبالتالي فإن العينة مكونة من (369) طالبًا من طلاب الصف الأول متوسط. وقد كانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج تدريبي للمعلمين، واختبار للقراءة. وقد توصلت الدراسة إلى أن التدريس التبادلي يساهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى المراهقين ذوي التحصيل المنخفض، وذلك عندما يكون المعلمون قد حصلوا على تدريب عالي الجودة، كما أكدت الدراسة على أهمية أن يكون هنالك مزيد من الاهتمام البحثي فيما يتعلق بتدريب المعلمين على استراتيجية التدريس التبادلي.

كما قام بيم ومولر (Beam, Mueller, 2017) بدراسة كان من أبرز أهدافها التعرف على مدى توفر المعرفة والمهارات اللازمة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة لدى معلمي الطلاب ذوي المشكلات السلوكية، وذلك بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (277) معلم ومعلمة من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، الذين يوجد لديهم طلاب لديهم مشكلات سلوكية داخل الفصول الدراسية. ولقد كان من أبرز نتائج الدراسة أن المعلمين لا تتوافر لديهم المعرفة والمهارات والخبرة اللازمة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وأن ذلك يعود لعدم إعدادهم وتدريبهم بشكل كاف قبل الخدمة وأثنائها.

وقام قابسيس (Gapsis, 2017) بدراسة هدفت إلى قياس معرفة واستخدام معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوفرة على الإنترنت، وذلك بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة شملت (410) معلماً. ولقد توصلت الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يفتقرون إلى الإلمام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوافرة على الإنترنت، وأفاد بعض المعلمين الذين كانت لديهم معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة بأهميتها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى الحسين (Alhussein, 2016) دراسة

هدفت إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية ومعلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة ومستوى استخدامهم لها في تدريس الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية، وذلك بالمملكة العربية السعودية. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وتم تطبيقها على عينة شملت (333) معلم ومعلمة. ولقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة متوسطة بشكل عام، وأن هنالك علاقة إيجابية قوية بين معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومستوى استخدامهم لها.

وأجرت أخضر (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة، وركزت الباحثة على خمسة من تلك الاستراتيجيات كان من بينها استراتيجية تدريس الأقران، وذلك بالمملكة العربية السعودية. ولقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام استبانة كأداة للدراسة. وتكونت العينة من (75) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. ولقد كان من أبرز نتائج الدراسة أن العينة كانت تطبق استراتيجية تدريس الأقران مع الطلاب ذوي الإعاقة، وأن هنالك ما قد يعوق استخدامهم لهذه الاستراتيجية، وهو كثافة محتوى المنهج المدرسي.

وقامت الشيحة والعبد الجبار (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى معرفة واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية فهم المقروء من قبل معلمات صعوبات التعلم في المدارس بمدينة الرياض، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة مكونة من (170) معلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك معرفة متوسطة لدى معلمات صعوبات التعلم بإستراتيجية التدريس التبادلي، كما توصلت الدراسة إلى أنه كان هنالك فروق في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالدورات التدريبية، حيث إن من حصلوا على دورات تدريبية كانت معرفتهم أكثر بالإستراتيجية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول موضوع واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها، يتضح أن هنالك العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن تطبيق المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة يعتبر دون المستوى المطلوب، كدراسة المطيري (2021)، ودراسة تركستاني والراجحي (2021)، ودراسة قابسيس (Gapsis, 2017)، ودراسة الحسين (Alhussein, 2016)، ودراسة الشيحة والعبد الجبار (2016). كما أن بعض الدراسات أكدت على أن هنالك

بعض المعيقات التي تعيق استخدام الممارسات المبنية على الأدلة كدراسة (عزازي، 2021)، ودراسة الحسيني والزارع (2020)، ودراسة جاكوبسون وكول (Jacobson, cole, 2020)، ودراسة بيم وبيلر (Beam, Rueller, 2017).

كما أنه من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح بأن معظم الدراسات تتبع المنهج الوصفي المطابق لمنهج الدراسة الحالية، أما البعض الآخر فقد اتبع المنهج شبه التجريبي، ما عدا دراسة جاكوبسون وكول (Jacobson, cole, 2020) والتي اتبعت المنهج النوعي. كما أن جميع الدراسات اختلفت عن الدراسة الحالية من حيث نوع العينة المختارة، ماعدا دراسة المطيري (2021) التي اتفقت معها في نوع العينة، واختلفت في الهدف الذي تسعى لتحقيقه؛ فهي هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة. ودراسة الشيحة والعبد الجبار (2016) اتفقت معها أيضًا في نوع العينة واختلفت في الهدف، حيث أنها تهدف إلى التعرف على مدى معرفة واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية فهم المقروء من قبل معلمات صعوبات التعلم في المدارس بمدينة الرياض. بينما تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامها. وعليه يتضح الإضافة العلمية التي ستضيفها الدراسة الحالية من ناحية الهدف والعينة والمنهج المستخدم.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين تصور كامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية، وفي تحديد مجتمع وعينة الدراسة، كما استفادت منها في ترتيب إجراءات الدراسة وتنظيمها ومناقشة نتائجها، وبذلك تتكامل مع ما تم التوصل إليه من قبل الباحثين الآخرين، حيث أن الدراسة الحالية تتناول جوانب أخرى مكملة للأدب السابق، ومنها: أنها تناولت موضوع واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامهم لها، بخلاف ما جاء في الدراسات الأخرى التي ركزت على التعرف على مدى أهمية الممارسات، ومدى فاعلية تطبيقها، وعلى مدى كفاءة المعلمين في استخدامها. كما أن الدراسة الحالية مهدت إلى إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لإبراز واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة ومعوقات استخدامهم لها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

يتناول هذا الفصل عرضًا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، وتشمل وصفًا للمنهج الذي استخدمته

الباحثتان في دراستهما، بالإضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينة البحث وخصائص أفراد الدراسة، كما يتضمن كيفية بناء أداة الدراسة والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بياناتها.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وقد عرف المنهج الوصفي بأنه "استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (العساف، 2012، ص179).

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والبالغ عددهم (94) معلمة. في مدارس البنات الحكومية، المتضمنة برامج صعوبات التعلم، والتابعة لمكتب إشراف شمال الرياض في مدينة الرياض (إحصائيات وزارة التعليم لعام 1439/ 1440)، وقد قامت الباحثتان بتوزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات، استجاب معها (72) معلمة، وهو ما يمثل (76.6٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1): يوضح مجتمع الدراسة والاستجابات التي تم الحصول عليها.

م	المرحلة	العدد الكلي	الاستجابات	النسبة من العدد الكلي
1	الابتدائية	55	46	83.6
2	المتوسطة	31	24	77.4
3	الثانوية	8	2	25.0
الإجمالي		94	72	٪76.6

خصائص عينة الدراسة: تتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص تتمثل في المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، يوضحها الجدول رقم (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (2): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية.

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	ابتدائي	46	63.9
	متوسط	24	33.3
	ثانوي	2	2.8

تابع/ جدول رقم (2).

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	60	83.3
	ماجستير فما فوق	12	16.7
سنوات الخبرة	1 إلى 5 سنوات	6	8.3
	6 إلى 10 سنوات	26	36.1
	11 إلى 15 سنه	33	45.8
	أكثر من 15 سنه	7	9.7
الدورات التدريبية	لا يوجد دورات تدريبية	43	59.7
	دورة إلى خمس دورات	24	33.3
	أكثر من خمس دورات تدريبية	5	6.9
الإجمالي		72	100.0

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية، حيث أنه بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية، حيث أن هناك (46) معلمة بنسبة (63.9٪) بالمرحلة الابتدائية، في حين أن هناك (2) من المعلمات بنسبة (2.8٪) بالمرحلة الثانوية، وبالنسبة للمؤهل العلمي فإن هناك (60) معلمة بنسبة (83.3٪) مؤهلهن العلمي بكالوريوس تربية خاصة، في حين أن هناك (12) بنسبة (16.7٪) مؤهلهن العلمي ماجستير فما فوق، وبالنسبة لسنوات الخبرة فإن هناك (33) معلمة بنسبة (45.8٪) خبرتهن بين (11 إلى 15 سنه)، في حين أن هناك (6) معلمات بنسبة (8.3٪) خبرتهن بين (1 إلى 5 سنوات)، وبالنسبة للدورات التدريبية فإن هناك (43) معلمة بنسبة (59.7٪) لم يحصلن على أي دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، في حين أن هناك (5) معلمات بنسبة (6.9٪) حصلن على أكثر من خمس دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة.

أداة الدراسة: بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثتان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرف ذوقان، كايد، عدس (2012، ص106) الاستبيان أو ما يعرف بالاستقصاء على أنه "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وسيتم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها: دراسة الحسين (2017)، ودراسة الحسيني والزارع (2020)، ودراسة جاكوبسون وكول

(Jacobson, cole, 2020)، ودراسة بيم وبيلر (Beam, Rueller, 2017)، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة، أما الجزء الثاني: وهو يتكون من (35) عبارة موزعة على محورين، المحور الأول يتناول: واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة (20) عبارة، والمحور الثاني يتناول: معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة (15) عبارة، وطلبت الباحثتان من أفراد الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية:

3- موافق. 2- محايد 1- غير موافق

وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول رقم (3)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (3): تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي.

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

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، ومعوقات استخدامهم لها"، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة) بالدرجة الكلية للمحور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.612**	11	0.576**
2	0.575**	12	0.522**
3	0.580**	13	0.645**
4	0.699**	14	0.698**
5	0.613**	15	0.546**
6	0.725**	16	0.639**
7	0.584**	17	0.723**
8	0.621**	18	0.659**
9	0.635**	19	0.527**
10	0.572**	20	0.572**

**** دال عند مستوى (0.01)**

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة) بالدرجة الكلية للمحور.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.759**	9	0.586**
2	0.662**	10	0.547**
3	0.718**	11	0.582**
4	0.743**	12	0.796**
5	0.535**	13	0.713**
6	0.608**	14	0.792**
7	0.628**	15	0.649**
8	0.597**	-	-

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدولين رقم (4، 5) أن جميع عبارات محاور الدراسة جاءت دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمحورين بين (0.522، 0.796)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية

يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430)، وقد قامت الباحثتان بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة	20	0.899
2	معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة	15	0.736
	الثبات الكلي	35	0.873

يوضح الجدول رقم (6) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.873) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.736، 0.899)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي "Mean" والانحراف المعياري "Standard Deviation"، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للتعرف على الفروق باختلاف متغيرات (المرحلة، الخبرة، الدورات)، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ للتعرف على الفروق باختلاف متغير (المؤهل العلمي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة؟

وللتعرف على واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، تم

حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وذلك كما يلي:
والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة،

جدول رقم (7): يوضح واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	أحدد الوقت اللازم لأداء المهمة عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.	20	27.8	23	31.9	29	40.3	1.88	0.82	1
2	أقوم بتوزيع الأدوار على أفراد المجموعة عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.	4	5.6	28	38.9	40	55.6	1.50	0.61	4
3	أحدد المسؤوليات الفردية والجماعية عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.	10	13.9	28	38.9	34	47.2	1.67	0.71	2
4	اطلب من الطالبات عرض نتائج عملهن التعاوني عن طريق جلسات الحوار والنقاش عند تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.	4	5.6	34	47.2	34	47.2	1.58	0.60	3
	المتوسط الحسابي العام لاستراتيجية التعلم التعاوني							**1.66**	**0.51**	-
5	أطلب من الطالبة أن تتنبأ بالأحداث الموجودة في النص عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي.	19	26.4	36	50.0	17	23.6	2.03	0.71	1
6	أشجع الطالبة على توليد الأسئلة المتنوعة للنص عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي.	16	22.2	32	44.4	24	33.3	1.89	0.74	2
7	أوضح المعلومات الغامضة في النص للطالبات عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي.	2	2.8	40	55.6	30	41.7	1.61	0.55	4
8	اطلب من الطالبات أن يحددوا فكرة عامة تلخص النص عند تطبيق استراتيجية التدريس التبادلي.	9	12.5	32	44.4	31	43.1	1.69	0.68	3
	المتوسط الحسابي العام لاستراتيجية التدريس التبادلي							**1.81**	**0.51**	-
9	احدد مستوى الأداء الحالي للطالبة عند تطبيق استراتيجية التدريس المباشر.	4	5.6	18	25.0	50	69.4	1.36	0.59	2
10	أحلل الأهداف التعليمية وارتبها بشكل متسلسل عند تطبيق استراتيجية التدريس المباشر.	10	13.9	16	22.2	46	63.9	1.50	0.73	1
11	أقدم التغذية الراجعة المباشرة للطالبة حول أداءها عند تطبيق استراتيجية التدريس المباشر.	6	8.3	12	16.7	54	75.0	1.33	0.63	4
12	أحفز الطالبة على تكرار القيام بالمهمة التعليمية إلى أن تصل إلى درجة الإتقان عند تطبيق استراتيجية التدريس المباشر.	4	5.6	16	22.2	52	72.2	1.33	0.58	3
	المتوسط الحسابي العام لاستراتيجية التدريس المباشر							**1.38**	**0.54**	-

تابع/ جدول رقم (7).

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
13	أحدد وقت تدريس الأقران ومدته عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران.	14	19.4	20	27.8	38	52.8	1.67	0.79	1
14	اختار مادة علمية مناسبة لمستوى فهم الطالبة/ المعلمة عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران.	0	0.0	22	30.6	50	69.4	1.31	0.46	4
15	أوفر التدريب اللازم للطالبة/ المعلمة من خلال النمذجة عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران.	9	12.5	25	34.7	38	52.8	1.60	0.71	2
16	أقوم بتقييم التقدم الذي تحرزه الطالبة/ المتعلمة بانتظام عند تطبيق استراتيجية تدريس الأقران.	6	8.3	29	40.3	37	51.4	1.57	0.65	3
	المتوسط الحسابي العام لاستراتيجية تدريس الأقران							**1.53**	**0.47**	-
17	أحدد الكلمات الجديدة على الطالبة عند تطبيق استراتيجية الكلمة المفتاحية.	4	5.6	38	52.8	30	41.7	1.64	0.59	4
18	أوجه الطالبة إلى إيجاد الكلمة المفتاحية المشابهة للكلمة الجديدة عند تطبيق استراتيجية الكلمة المفتاحية.	7	9.7	37	51.4	28	38.9	1.71	0.64	3
19	أوجه الطالبة إلى رسم صورة تفاعلية تجتمع فيها الكلمة المفتاحية ومعنى الكلمة المراد تعلمها عند تطبيق استراتيجية الكلمة المفتاحية.	11	15.3	41	56.9	20	27.8	1.88	0.65	1
20	عندما تسأل الطالبة عن معنى الكلمة الجديدة أطلب منها أن تتذكر الكلمة المفتاحية والصورة التفاعلية عند تطبيق استراتيجية الكلمة المفتاحية.	9	12.5	43	59.7	20	27.8	1.85	0.62	2
	المتوسط الحسابي العام لاستراتيجية الكلمة المفتاحية							**1.77**	**0.57**	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**1.63**	**0.39**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة يتضمن (5) أبعاد، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (1.38، 1.81) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأول والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (غير موافق - محايد).

وبلغ المتوسط الحسابي العام للأبعاد (1.63) بانحراف معياري (0.39)، وهذا يدل على أن واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة ضعيفة، حيث تأتي استراتيجية التدريس التبادلي بالمرتبة الأولى بمتوسط

حسابي (1.81) وبانحراف معياري (0.51)، يليها استراتيجية الكلمة المفتاحية بمتوسط حسابي (1.77) وبانحراف معياري (0.57)، وتأتي استراتيجية التعلم التعاوني بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.66) وبانحراف معياري (0.51)، يليها استراتيجية تدريس الأقران بمتوسط حسابي (1.53) وبانحراف معياري (0.47)، وفي الأخير تأتي استراتيجية التدريس المباشر كأقل الاستراتيجيات من حيث الممارسة بمتوسط حسابي (1.38) وبانحراف معياري (0.54).

وقد يعزى ذلك إلى العديد من الأسباب، من أهمها: آراء المعلمين حول البحوث والباحثين، حيث إن المعلمين لا يثقون بالبحوث وبمن يقوم بها، وذلك لأنهم يرون بأنهم بعيدون عن الواقع في الفصول الدراسية. وبالتالي فهم يثقون بتجاربهم الخاصة وبتجارب المعلمين الآخرين في المواقف المماثلة لمعرفة ما إذا كانت الممارسة فعالة وقابلة للاستخدام (Boardman, et al., 2005)، قلة تدريب المعلمين على كيفية تطبيق تلك الممارسات، وقلة وعي المعلمين بالمقصود بالممارسات المبنية على الأدلة، وبالتالي استخدامهم لممارسات غير فعالة اعتقادًا منهم بأنها مبنية على الأدلة. وقد يعود ذلك لعدم تمييزهم للمصطلحات المختلفة وخلطهم بينها وبين مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، وعدم الرغبة في التغيير والتطوير في البرامج التعليمية، وعدم توفر الدعم من القيادات ومن المعلمين الآخرين للمعلمين الذين يرغبون في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (Nelson, et al., 2009).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بيم ومولر (Beam, Mueller, 2017) ودراسة قابسيس (Gapsis, 2017) والتي توصلت إلى أن استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة جاء بدرجة ضعيفة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أخضر (2016)، ودراسة المطيري وأباحسين (2021)، ودراسة تركستاني والراجحي (2021)، ودراسة الشيحة والعبد الجبار (2016) والتي توصلت إلى أن مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة؟

وللتعرف على معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (8): يوضح معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق		محايد		غير موافق				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
15	غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة.	57	79.2	11	15.3	4	5.6	2.74	0.56	1
13	ازدحام الأعمال الروتينية لمعلمة صعوبات التعلم تحول دون استخدامها للممارسات المبنية على الأدلة.	54	75.0	12	16.7	6	8.3	2.67	0.63	2
10	عدم توفر البيئة الصفية المناسبة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	55	76.4	7	9.7	10	13.9	2.63	0.72	3
3	ضعف الخبرة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة.	49	68.1	12	16.7	11	15.3	2.53	0.75	4
1	عدم توفر المعرفة الكافية لدى المعلمة عن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة.	46	63.9	14	19.4	12	16.7	2.47	0.77	5
14	الوقت الطويل الذي يستغرقه تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	46	63.9	13	18.1	13	18.1	2.46	0.79	6
4	عدم معرفة المعلمة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	46	63.9	8	11.1	18	25.0	2.39	0.86	7
2	ضعف المهارات والقدرات التي تساعد على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة.	42	58.3	14	19.4	16	22.2	2.36	0.83	8
5	عدم معرفة المعلمة بأهمية وفائدة الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	42	58.3	13	18.1	17	23.6	2.35	0.84	9
11	عدم توفر الأدوات اللازمة لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	45	62.5	7	9.7	20	27.8	2.35	0.89	10
9	كثافة محتوى المنهج الدراسي قد يكون السبب في عدم استخدام المعلمة للممارسات المبنية على الأدلة.	42	58.3	10	13.9	20	27.8	2.31	0.88	11
7	الجهد الكبير الذي يتطلبه تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	39	54.2	15	20.8	18	25.0	2.29	0.85	12
12	عدم تشجيع ودعم إدارة المدرسة لاستخدام الممارسات المبنية على الأدلة.	33	45.8	23	31.9	16	22.2	2.24	0.80	13
6	تمسك المعلمة بالطرق التقليدية في تدريس ذوي صعوبات التعلم.	30	41.7	12	16.7	30	41.7	2.00	0.92	14
8	التكلفة المالية الباهظة التي يتطلبها تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	25	34.7	21	29.2	26	36.1	1.99	0.85	15
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**2.38**	**0.37**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور معوقات استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة يتضمن (15) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (1.99، 2.74) من أصل (3.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (محايد - موافق).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (2.38) بانحراف معياري (0.37)، وهذا يدل على أن هناك اتفاق بين أفراد الدراسة على وجود معوقات في استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة، حيث تأتي العبارة رقم (15) والتي تنص على (غموض المصطلحات الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة لدى المعلمة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.74) وبانحراف معياري (0.56)، يليها العبارة رقم (13) في المرتبة الثانية، والتي تنص على (ازدحام الأعمال الروتينية لمعلمة صعوبات التعلم تحول دون استخدامها للممارسات المبنية على الأدلة) بمتوسط حسابي (2.67) وبانحراف معياري (0.63).

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عزازي (2021)، ودراسة الحسيني والزارع (2020)، ودراسة جاكوبسون وكول (Jacobson, cole, 2020)، ودراسة بيم ومولر (Beam,Mueller, 2017)، ودراسة أخضر (2016) والتي توصلت إلى أن هناك عدداً من المعوقات التي قد تعيق من تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، ومنها: قلة الوقت وكثرة الأعمال الروتينية، وكذلك قلة المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، ومعوقات تتعلق بالبيئة الصفية، وضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية، وعدم الإعداد والتدريب الكافي قبل الخدمة وأثنائها.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة في واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة بناء على عدد من المتغيرات، وهي: (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة)؟

أولا: الفروق باختلاف المرحلة التعليمية

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة التعليمية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (9)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (9): نتائج اختبار كروسكال (Kruskall-Wallis) للفروق حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
ابتدائي	46	30.14	11.860	0.003
متوسط	24	47.71		
ثانوي	2	48.25		

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة التعليمية، وذلك لصالح المعلمات ممن يعملن بالمرحلة الثانوية بمتوسط رتب (48.25)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن معلمات المرحلة الثانوية يستخدمن الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة أكبر من معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وقد يعزى ذلك – من وجهة نظر الباحثتان – إلى أن المناهج في المرحلة الثانوية قد تكون أكثر صعوبة منها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، مما يجعل المعلمة تسعى للبحث عن الممارسات التي تساعدها في توصيل المعلومات المطلوبة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. كما أن طبيعة الخدمات في المرحلة الثانوية تختلف عنها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، حيث إن الخدمات فيها تعتمد على التدريس الإستراتيجي.

ثانياً: الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (10)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (10): نتائج مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المؤهل العلمي.

المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
بكالوريوس تربية خاصة	60	37.47	2248.0	302.0	0.379
ماجستير فما فوق	12	31.67	380.0		

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه لا توجد هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.379)، وهي قيمة أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلهن العلمي حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة. وقد يعزى ذلك –

ومن واقع خبرة الباحثتان الشخصية – إلى أن الاهتمام بموضوع الممارسات المبنية على الأدلة فيما تم تدريسه للمعلمات جاء في السنوات الأخيرة فقط، فهو يعتبر من المواضيع الحديثة نسبيًا في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن هنالك ضعف في الإعداد وعدم تضمين تلك الممارسات في مرحلة البكالوريوس والماجستير.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (11)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (11): نتائج اختبار كروسكال (Kruskall-Wallis) للفروق حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
1 إلى 5 سنوات	6	20.0	22.086	0.001
6 إلى 10 سنوات	26	36.46		
11 إلى 15 سنه	33	45.39		
أكثر من 15 سنه	7	8.86		

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المعلمات ممن خبرتهن (11 إلى 15 سنه) بمتوسط رتب (15.39)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن خبرتهن (11 إلى 15 سنه) يستخدمن بدرجة أكبر الممارسات المبنية على الأدلة. وقد يعود ذلك إلى أن الخبرة تجعلهم يبحثون عن ما هو مناسب أكثر وعن كل ما هو جديد.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)،

وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (12)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار كروسكال (Kruskall-Wallis) للفروق حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير الدورات التدريبية.

الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
لا يوجد دورات تدريبية	43	24.04	16.376	0.001
دورة إلى خمس دورات	24	26.20		
أكثر من خمس دورات تدريبية	5	44.65		

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدام معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح المعلمات ممن حصلن على دورات تدريبية حول الممارسات المبنية على الأدلة (أكثر من خمس دورات تدريبية) بمتوسط رتب (44.65)، وهذا يدل على أن التدريب له دور في تطوير أداء المعلمين أثناء الخدمة، لذا ينبغي أن تحرص إدارات التعليم على تكييف التدريب ومنح الرخصة المهنية بناءً على عدد الدورات، كما ينبغي أن تحرص على أن يكون التدريب حسب الاحتياج. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشيحة والعبد الجبار (2016) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة لصالح من حصلوا على دورات تدريبية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يلي:

1- التوعية المستمرة للمعلمات بمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة، وانعكاساتها التعليمية على الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وذلك من خلال:

- الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول الممارسات المبنية على الأدلة، مما يُعزز من قدرتهن على استخدامها، وزيادة مهاراتهن وكفاءتهن التدريسية.

- تضمين مقرر عن موضوع أهمية تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة في المناهج التي تدرس للطلاب المعلمين في التربية الخاصة.

2- تفعيل الممارسات المبنية على الأدلة، وذلك من خلال:

- تفعيل القرارات الواردة في اللوائح التنظيمية

والخاصة بتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

- العمل على الحد من المعيقات التي قد تعيق تطبيق المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة، كالحد من الأعمال الروتينية لمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، والعمل على تعزيز البيئة الصفية بكل ما يساعد على تطبيق تلك الممارسات.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أباحسين، وداد؛ الحسن، أريج؛ العتيبي، أريج؛ الغامدي، آمنة؛ الخلف، صالحة؛ الباز، نورة؛ القحطاني، نورة؛ الحمادي، هدى؛ الرويلي، هناء؛ البراهيم، هند. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة*.
https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/dlyl_lmmrst_lnskh_lnhyy-_msgr.pdf

أخضر، أروى. (2016). *مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(11)، 423-462.

الأمانة العامة للتربية الخاصة. (1422هـ). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، الرياض*، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

إدارة التعليم. (1439/ 1440). *إحصائية مدارس وبرامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم*. الرياض: شعبة نظم المعلومات والدعم الفني.

البتال، زيد. (2014). *أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الانجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (35)، 94-129.

البتال، زيد. (2005). *تقدير معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمهاراتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر*. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (6)، 153- 194.

البتال، زيد. (2003). *إطار نظري لاستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة في برامج الدمج بالمدارس العادية*. *مجلة مركز الإرشاد النفسي*، *11*(16)، 131-151.

جريش، منى. (2018). *فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة*. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *2*(4)، 9-49.

جيوسي، مجدي. (2016). *مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية لأهداف التعليم تبعًا لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجديدة*. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *5*(8)، 15-37.

الحبار، ندى. (2011). *أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التربية الاسلامية*. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، *10*(3)، 144-167.

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

الحسيني، عبد الناصر؛ الزارع، أحمد. (2020). *معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف*

الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 71 (71)، 128-161.

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

الحواري، مقداد. (2014). *أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك.

عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن. (2012). *البحث العلمي مفهومه وأدواته*، ط 14، عمان، دار الفكر.

تركستاني، مريم؛ الراجحي، منيرة. (2021). *معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية، 29*(2)، 237-290.

الرحاوي، عبد السلام. (2006). *تأثير استراتيجية تدريس الأقران في التحصيل الدراسي المعرفي والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

الزارع، نايف؛ اليافعي، منال. (2020). *مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، 70، 877-930.

السر، خالد. (2017). *فعالية برنامج قائم على التعلم التعاوني في تنمية المهارات: تحليل محتوى مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5*(17)، 257-273.

شلبي، نهيل؛ الخطيب، جمال. (2017). *مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة على الأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية، 2*(2)، 27-51.

الشيحة، هند؛ العبد الجبار، عبد العزيز. (2016). *مستوى معرفة واستخدام معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي. مجلة بحوث التربية النوعية*، 42، 29-56.

الصمادي،جميل؛ العبداللات، بسام. (2016). *مقارنة فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة (الديسلكسيا). مجلة التربية، 62*(36)، 1-35.

عبد الله، سيد. (2021). *فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الإدراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.. 15* (1)، 468-508.

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

عزازي، أحمد. (2021). *واقع الممارسات المبنية على الأدلة والبراهين ومعيقات تطبيقها وسبل تفعيلها كما يراها معلمي وأخصائي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، 2437-2491.

عرقاوي، إيناس. (2008). *أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي*

للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عطيات، عمر؛ الصمادي، جميل. (2017). *فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر وحلّ المشكلات في تحسين تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*، *مجلة العلوم التربوية*، *44*(2)، 195-209.

عودة، ثناء. (1995). *فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا*، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، *11*(3)، 353-386.

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

فرمان، شذى؛ إبراهيم؛ منال. (2018). *أثر استعمال استراتيجية الكلمة المفتاحية في تحصيل مادة التعليم الثانوي وتنمية مهارة تدوين الملاحظات لدى طلبة كلية التربية/ ابن رشد للعلوم الإنسانية*، *مجلة كلية التربية للبنات*، *8*(1)، 261-286.

الكبيسي، عبد الواحد. (2011). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات*. الجامعة الإسلامية بغزة، *19*(2)، 687-731.

محمد، عطية. (2012). *فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع*. دراسات تربوية ونفسية، *74* (4)، 1-93.

مصطفى، إسماعيل. (2020). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المباشر في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ التربية الخاصة*. *مجلة سامراء*، *63*(16)، 741-796.

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

المكاحلة، أحمد. (2009). *فاعلية استراتيجيتي التدريس المباشر والتعليم الدقيق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى الصف الثاني والثالث الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الهويدي، زيد. (2011). *أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات*، مكتبة المنهل الثقافية التربوية، عمان.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*، وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: الرياض.

برنامج التحول الوطني. ورؤية السعودية 2030. مسترجع بتاريخ 25/ 2/ 2021 من:

https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030. مسترجع بتاريخ 25/ 2/ 2021 من: https://www.vision2030.gov.sa/

ثانياً: المراجع الأجنبية:

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

Albania, H. A. B. (2021). *The effect of Peer Teaching Strategy on the acquisition of some by mathematical concepts Special Education pupils. College Of Basic Education Research Journal*, *17*(2), 244-279.

Alhossein, A. (2016). *Teachers' Knowledge and Use of Evidence-Based Teaching Practices for Students with Emotional and Behavior Disorders in Saudi Arabia. Journal of Education and Practice*, *7*(35), 90-97.

Activities and Teacher Performance. Studies in Learning and Teaching, *2*(2), 35-46.

Park, H. (2008). *Critical Review: The use of reciprocal teaching to improve reading comprehension of both normal-learning- and learning-disabled individuals in the reading to learn stage.* https://www.uwo.ca/fhs/csd/ebp/reviews/2007-08/Park,H.pdf.

Siegel, L. (2017). *The effectiveness of the mnemonic keyword strategy on math vocabulary learning for students with learning disabilities.* https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3423&context=etd

Sipayung, R. W. (2018). *Improving Students' Achievement in Reading Descriptive Text through Reciprocal Teaching Strategy. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, *1*(1), 29-48.

Susana, I. (2017). *Enhancing for vocabulary mastery through mnemonics keyword method to the university students. English Education: Journal of English Teaching and Research*, *2*(1), 8-8.

Williamson, R. L., Jasper, A., Novak, J., Smith, C., Hunter, W., Casey, L., & Reeves, K. (2019). *Re-examining evidence-based practice in special education: A discussion. Journal of International Special Needs Education*, *22*(2), 54-65.

Yonantha, F., Santoso, N. K., & Safitri, N. (2021). *Improving Student's Listening Comprehension Through Keyword Strategy. Linguistica*, *10*(2), 509-517.

❋❋❋

Beam, H. D., & Mueller, T. G. (2017). *What do educators know, do, and think about behavior? An analysis of special and general educators' knowledge of evidence-based behavioral interventions.* Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, *61*(1), 1-13.

Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). *Special education teachers' views of research-based practices. The Journal of Special Education*, *39*(3), 168-180.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). *Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education*, *47*(2), 71-82.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). *Evidence-based practices in education*.

Gapsis, M. (2017). *Teachers' knowledge, use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for students with learning disabilities*. PhD Thesis in Education, Arcadia University.

Jacobson, W., & Cole, R. (2020). *Motivations and Obstacles Influencing Faculty Engagement in Adopting Teaching Innovations. To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, *39*(1).

Khorasgani, A. T., & Khanehgir, M. (2017). *Teaching New Vocabulary to Young Learners: Using Two Methods Total Physical Response and Keyword Method. International Journal of Evaluation and Research in Education*, *6*(2), 150-156.

Kula, S. S., & Budak, Y. (2020). *The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension, Retention on Learning and Self-Efficacy Perception= Karsilikli ögretimin okudugunu anlamaya, ögrenme kaliciligina ve öz yeterlik algisina etkisi. Pegem Journal of Education and Instruction, 10*(2), 493-522.

Nawaz, A., & Rehman, Z. U. (2017). *Strategy of peer tutoring and students success in mathematics: An analysis. Journal of Research and Reflections in Education*, *11*(1), 15-30.

Nelson, S. R., Leffler, J. C., & Hansen, B. A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL).

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Sleegers, P. J. (2018). *Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low□achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. Journal of research in reading*, *41*(1), 20-41.

PakGuru, D. (2021). *Make a Match Techniques in Cooperative Learning: Innovations to Improve Student Learning Outcomes, Student Learning*

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 151 - 172، الرياض (2022م/ 1444هـ)

استراتيجية التدريس المصغَّر في منهج تدريس الفئات الخاصة بدولة الكويت: تصوّرات معلّمات ما قبل الخدمة

د. زيد نزال زيد الشمري[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة، وما إذا كانت تختلف باختلاف متغيري: العمر، والتخصص. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التصورات نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (45) معلمة من المعلمات قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في جامعة الكويت خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2020/ 2021. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تصوراتهن تعزى إلى متغيري: العمر، والتخصص. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدّم عدد من التوصيات، أبرزها تدريب معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت على استخدام استراتيجية التدريس المصغر، وإكسابهن المهارات التربوية التي تؤهلهن لاستخدامه في منهج تدريس الفئات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: التصورات، معلمات ما قبل الخدمة، التدريس المصغر، الفئات الخاصة، الكويت.

The Micro-teaching Strategy in Teaching the Special Needs Curriculum in Kuwait: Pre-service Teachers' Perceptions

Dr. Zaid N. Z. Al-Shammari[1]

Abstract: The study purposes to reveal pre-service teachers' perceptions in the state of Kuwait towards the micro-teaching strategy in the teaching special needs curriculum, and whether it differs according to the age and subject-teaching major variables. And to achieve its purposes, the perceptions questionnaire on the micro-teaching strategy in the teaching special needs curriculum was used. A sample of 45 female teachers from the elementary teacher education programs selected during the academic year 2020/2021. Results showed pre-service teachers' perceptions towards the micro-teaching strategy in the teaching special needs curriculum were high, and there were no significant differences in their perceptions according to the two variables. And in the light of the results, some recommendations provided including training pre-service teachers on the micro-teaching strategy, and to provide them with educational skills that qualify them for using in the special needs curriculum.

Keywords: Perceptions, pre-service teachers, micro-teaching, special needs, and Kuwait.

---

(1) الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة الكويت.

البريد الإلكتروني: zaid.alshammari@ku.edu.kw

(1) Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods of Special Education, College of Education - Kuwait University.

E-mail: zaid.alshammari@ku.edu.kw

مقدمة الدراسة:

تطورت مناهج الفئات الخاصة في برامج إعداد المعلمين بشكل ملحوظ عالمياً، وذلك بسبب التطور الذي طرأ على المركبات الرئيسة التي تتكون منها برامج إعداد المعلمين. وتتكون برامج إعداد المعلمين من مركبين رئيسين هما التعليم والتدريب (Alajmi, Al-Dhafiri, & Al-Shammari, 2016; Cruinckshank & Metcalf, 1994). وقد أشار العديد من الدراسات التربوية، إلى أهمية ممارسة المعلمين قبل الخدمة للتدريس من خلال توظيف التدريبات المكثفة للتدريس المصغر أثناء مرحلة التعليم والتدريب في برامج إعداد المعلمين، والتحسين في جودة أداء التدريس للمعلمات ما قبل الخدمة (Mikeska, Webb, Bondurant, Kwon, Imasiku, Domjan, & Howell, 2022; Elias, 2018; Cheng, 2017; Baştürk, 2016; Saban & Çoklar, 2013).

وتحديداً، تعد استراتيجية التدريس المصغر من الممارسات التعليمية القائمة على الأدلة (Hattie, 2017)، والمؤثرة في عملية إعداد المعلمين ما قبل الخدمة لما لها من أهمية كبيرة في ممارسة الاستراتيجيات التدريسية من قبل المعلمين قبل الخدمة، والتي ترتبط بمقاييس إعداد المعلم ومنح الشهادات ارتباطا قوياً بتحقيق إنجازات الطلبة (Darling-Hammond, 2000). إذ تعمل استراتيجية التدريس المصغر على تحقيق التكامل بين التعليم والتعلم من الجانب النظري إلى الجانب العملي (الحيلة وغزاوي، 2016). كما تعد استراتيجية التدريس المصغر أكثر فعالية وإيجابية في اكتساب المهارات التدريسية من الاستراتيجيات النظرية العادية (الطاهر، 2018). لذلك ظهر أثر فاعلية استخدام استراتيجية التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمات لمهارات التدريس مجتمعة، مما يبين الاستفادة في رفع كفاءتهن التدريبية (العتوم، 2018). كما أشارت دراسة كاركاي وسانلي (Karçkay & Sanli, 2009) إلى أن استخدامها يعد وسيلة فعّالة في التدريس خلال برامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة. كما وجد العديد من الدراسات التربوية الأخرى، كدراسة الكندري والقطان (2020) أن لاستراتيجية التدريس المصغر تأثيراً في فاعلية أي برنامج تدريبي يستهدف إكساب المعلمين ما قبل الخدمة مهارات التدريس بدولة الكويت. وأكدت دراسة هي ويان (He & Yan, 2011) على ضرورة الاستفادة من استراتيجية التدريس المصغر لما لها من فاعلية وأثر إيجابي في كفاءة التدريس والتطوير المهني للمعلمات ما قبل الخدمة من خلال فرصة تطبيق واكتساب الخبرات الجديدة في التدريس؛ لذلك تكمن فاعلية ممارسة استراتيجية التدريس المصغر في تنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات، ودورها الفعّال الإيجابي والكبير في البرامج التربوية (محمد، 2012)، واكتساب مهارات التدريس، كمهارة التهيئة، مهارة طرح الأسئلة، ومهارة الغلق (أبو النادي، 2016).

بالإضافة إلى فاعليتها في معالجة وتحسين عدد كبير من النقاط المهمة في الأداء التدريسي للمعلمات قبل الخدمة في مادة الرياضيات، كتقديم العروض، واستخدام المواد التدريسية، وضبط النفس، ومهارات الاتصال والتواصل (Baştürk, 2016)، وتحسين مهارات التحدّث، والتخطيط للتدريس (Koross, 2016)، خاصة إكساب مهارات التدريس (الغلق، والتعزيز) لصالح المعلمات ما قبل الخدمة (دحلان وجودة، 2017). وكشفت دراسة إلياس (Elias, 2018) عن فاعلية استراتيجية التدريس المصغر؛ فقد أشارت إلى اكتساب مهارات التخطيط، وطرح الأسئلة، والتقييم، وإدارة سلوكيات الطلبة المختلفة، وتطبيق المواد التعليمية بصورة مناسبة، وتعزيز الموقف الإيجابي تجاه المهنة أثناء عملية التدريس، مما يزيد من النمو المهني لديهم، وأيضاً في تنظيم المعلومات والخبرات التعليمية بخطوات متسلسلة وواضحة (صالح، 2017). كما أن التدريس المصغر يعمل على تنمية المعرفة التربوية لمحتوى التخصص، وكذلك الشعور بالكفاءة الذاتية، وتحسين مهارات التدريس، وبناء الثقة الذاتية لدى المعلمات قبل الخدمة، وتطوير التأمل، وجلسات المناقشة، واستخلاص المعلومات، والتغذية الراجعة، ومراجعة الدروس، وإعادة التدريس، وبناء الشعور بالكفاءة الذاتية، وتحسين الممارسات التعليمية، وإتاحة الفرصة للتفكير في تدريسهم، والتعلم مع بعضهم من خلال التخطيط، والتنفيذ، والملاحظة (الغنام، 2019).

وفي دراسات أخرى، مثل دراسة كان (Can, 2009) والتي قامت بملاحظة اكتساب المعلمات قبل الخدمة للعديد من المهارات التدريسية، استخدام استراتيجيات حل المشكلات، والتفكير النقدي، والاستقصاء، والتفكير التأملي، وأن ممارسة التدريس المصغر أدى الى نتائج إيجابية في تحفيزهم وتصرفهم وفقاً لمستوى الطالب، وتمكنهم من استخدام الأساليب والاستراتيجيات المناسبة، وزيادة القدرات المعرفية لديهم، وإعداد مواد وطرق مناسبة لمستوى واهتمامات الطلاب، كما حاولوا الحفاظ على التعلم من خلال تطبيقات واقعية، وإيلاء اهتمام كبير للتواصل الجيد من أجل تحسين تعلمهم. وكذلك أكدت دراسة دينيز (Deniz, 2010) التي بحثت في ممارسة وتطبيق المعلمات ما قبل الخدمة لاستراتيجية التدريس المصغر، بأنها عملت على تحسين مهاراتهم التدريسية، وتطوير بعض الاستراتيجيات المستخدمة بالتصوير بالفيديو، وتقديم العروض، بالإضافة إلى إدارة الانتقال السلس بين الأنشطة التعليمية، واعتماد الأساليب المناسبة بما يتناسب مع احتياجات الطلبة وتوقعاتهم؛ مما يساعد في تعلم كيفية التحكم بالمشاعر، وضبط التحكم بالصوت. وأشار زاهد (2017) بدراسته التي هدفت إلى تحديد فاعلية التدريس المصغر كأحد مداخل إعداد المعلمين في

إكساب المعلمات قبل الخدمة كفايات عملية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية القبعات الست، واستراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية فكر – زاوج – شارك، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية تدريس الأقران، ويتضمن تطبيق كل استراتيجية كفايات التفاعل الصفي، وكفايات استخدام المصادر والأجهزة التعليمية، وكفايات إدارة تعلم الطلبة، وكفايات التقويم. وأيضًا كتلو، بلبيسي، ومؤنس (2021) أشاروا إلى فاعلية العلاقة بين استراتيجية التدريس المصغر وتنمية مهارات التدريس الفعّال لدى طالبات التربية العملية، إلى اكتسابهن مهارات التدريس الفعّال، التحضير المسبق للدرس، صياغة الأهداف، تحديد الوقت المناسب لكل هدف، استثمار وقت الحصة كاملاً، التهيئة النفسية للطلبة، إعداد السبورة، عمل مراجعة للمادة السابقة، استخدام الوسائل التعليمية، إعطاء مقدمة للدرس، طرح الأسئلة المحفّزة للتفكير، الاهتمام بالبُعد الإنساني والوجداني في التعامل مع الطلبة، التسلسل في خطوات التدريس، استخدام التكنولوجيا الحديثة، والألعاب التعليمية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال العديد من تقارير نواتج التعلم لطلبة المقرر الدراسي منهج الفئات الخاصة في برنامج تعليم المرحلة الابتدائية بجميع تخصصات، والتي يقوم بإعدادها بعد نهاية كل فصل أكاديمي، أن نتائج تحقيق الهدف المرتبط بالتدريس وممارسة الاستراتيجيات التدريسية تشير إلى مستوى متوسط من الأداء والإنجازات، مما استدعى الأمر إلى تغيير آلية ممارسة التدريس من توظيف استراتيجية التدريس المصغر لتعلم وممارسة الاستراتيجيات الأخرى المرتبطة بتعليم وتعلم الطلبة ذوي الفئات الخاصة المدمجين مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام. ولذلك، فقد فرضت التحديات الحديثة في مجال التطوير التربوي تغيراً في دور المدرسة والمعلم؛ فبدأ التحول من كون المعلم محوراً للعملية التعليمية التعلمية إلى اعتبار الطالب محور العملية التعليمية، ومن ملقن وناقل للمعلومات إلى ميسر، وموجّه، ومرشد، وأصبح المتعلم شريكاً في عملية التعلم، هذا التحول في الفكر التربوي رافقه تطوير في أساليب التدريس المتبعة، كاستراتيجية التدريس المصغر، مما أدى إلى ظهور تصورات متباينة نحو هذه الاستراتيجية.

كما تؤكد العديد من الدراسات التربوية التي أظهرت نتائجها الدور الحيوي لاستراتيجية التدريس المصغر في العملية التدريسية، والأثر الذي تحدثه عند تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة (Kula Ünver, Özgür, & Bukova Güzel, 2020; Özonur & Kamisli, 2019; Pham, 2022; Şen, 2010; Görgen, 2003).

ونظرًا للدور الذي تؤديه استراتيجية التدريس المصغر في حل مشكلة أداء التدريس، وتحسين العملية التعليمية ونواتج تعلمها، فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة؟

2- هل تختلف تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة باختلاف متغيري: العمر، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في تدريس منهج الفئات الخاصة، وما إذا كانت تختلف باختلاف متغيري: العمر، والتخصص.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية، والتطبيقية، والبحثية، وهي كالآتي:

1- الأهمية النظرية:

فمن الناحية النظرية، تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً عن التدريس المصغر من حيث: مفهومه، أهميته، فلسفته، أنواعه، إيجابياته، وسلبياته يمكن أن يضيف معرفة جديدة للباحثين، وقد يرفد المكتبة العربية بإطار نظري جديد حول استراتيجية التدريس المصغر، وقد تفيد الدراسات السابقة في هذه الدراسة المهتمين بالتدريس المصغر، ونتائج تطبيقه.

2- الأهمية التطبيقية:

ومن الناحية التطبيقية، يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في الوقوف على تصورات معلمات ما قبل الخدمة نحو استراتيجية التدريس المصغر ليعزز الجوانب الإيجابية ويعالج الجوانب السلبية، والأمر الذي ينعكس على تنمية تصوراتهن واتجاهاتهن نحوها.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة الحالية فيما يلي:

1- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي (2020/ 2021).

2- الحدود المكانية: أعدت الدراسة الحالية لبرامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في كلية التربية بجامعة الكويت.

3- الحدود الموضوعية: تحددت بأداة الدراسة

الحالية (مقياس التصورات نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة)، وما تحقق له من دلالات صدق وثبات، وتتحدد أيضًا بموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

4- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على المعلمات قبل الخدمة فقط، وذلك لأن التخصصات في برامج إعداد المعلمين بالمرحلة الابتدائية هي مخصصة للإناث فقط.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي توضيح للمصطلحات التي تضمنت هذه الدراسة:

1- تصورات: التصورات هي الأفكار، المعتقدات، أو الصور التي يمتلكها الناس كنتيجة لرؤيتهم وفهمهم (Hornby, 2006). وإجرائياً، تتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حققتها معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت على مقياس التصورات نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة الذي طور لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

2- المعلمات ما قبل الخدمة: المعلمات ما قبل الخدمة هن الطالبات الملتحقات في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية بكلية التربية في جامعة الكويت خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2020/ 2021).

3- استراتيجية التدريس المصغر: الأسلوب التدريبي المقصود لإكساب المعلمين قبل الخدمة مهارات تدريسية من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية لتعديل سلوك التدريس (Elias, 2018). وإجرائياً، فإن استراتيجية التدريس المصغر هي موقف تدريسي تجريبي قصير ولمدة لا تتجاوز العشرة دقائق، حيث يشترك فيه عدد قليل من الطالبات تحت إشراف وتوجيه المدرب على ممارسة مهارات تدريسية محددة.

4- منهج تدريس الفئات الخاصة: أحد المقررات الدراسية التي تطرحها برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية بكلية التربية في جامعة الكويت، حيث يتناول مجموع المعارف والمهارات اللازمة لتدريس الطلبة ذوي الحاجات التعليمية الخاصة على اختلاف فئاتهم، وكما يعرض مختلف الخيارات المتاحة من أنماط الخدمات التربوية للطلبة ذوي الحاجات التعليمية الخاصة بالجوانب النظرية والتطبيقية، متضمناً النماذج البديلة للتدريس والتعلم القائمة على الأدلة وذات حجم تأثير عالٍ ضمن بيئات الدمج التعليمية المتنوعة، والممارسة المكثفة كتدريب على الاستراتيجيات التدريسية المراد تعلمها وإتقانها.

الإطار النظري:

1- استراتيجية التدريس المصغر:

ظهرت استراتيجية التدريس المصغر كنتيجة لدراسة تجريبية صُمِّمت وطُوِّرت بواسطة ألين ديوات

(Dwight W. Allen) في عام (1960) بجامعة ستانفورد (Özonur & Kamisli, 2019). وتعتبر استراتيجية التدريس المصغر من الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة لما لها من حجم تأثير مرتفع (Hattie, 2011, 2015, 2017)، والتي تعتمد على إعداد موقف تعليمي بقصد التدريب على مهارات تدريسية محددة حتى إتقانها خلال وقت قصير ومحدد بمشاركة أكثر من متدرب سواء المعلمون ما قبل الخدمة أو المعلمون أنفسهم (الفرا، 2003؛ إبراهيم، 2003؛ البغدادي، 2005؛ مفلح ومسمار، 2010).

إن لمفهوم التدريس المصغر أبعاداً مهمة في عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم على الممارسات التدريسية وإتقانها بعد تقديم الأداء والتغذية الراجعة أثناء التركيز على مهارات تدريسية محددة (إبراهيم، 2003)، حيث تبرز أهمية استراتيجية التدريس المصغر في معالجة المشكلات الناتجة عن الصعوبات المرتبطة بالتدريب الميداني في المدارس، بالإضافة إلى تنمية قدرة المعلمين ما قبل الخدمة على النقد الذاتي لتدريسهم (ناص، 2001). كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية ممارسة استراتيجية التدريس المصغر في إعداد المعلمات قبل الخدمة (Görgen, 2003; Şen, 2010)، وتحديدًا في تحسين ممارسات ومهارات التدريس، وزيادة الثقة بالنفس لدى المعلمين قبل الخدمة، بالإضافة إلى دورها في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين؛ مما يزيد من كفاءة وكفاية المعلم التدريبية (سعد الدين، 2014). وأشارت نتائج دراسة فام (Pham, 2022) إلى أهمية استخدام استراتيجية التدريس المصغر في تعلم الكفاءات التعليمية، مثل: تقنيات التخطيط، التنفيذ، أسلوب التدريس، استخدام اللغة، واحترافية المعلم. وكذلك أشارت نتائج دراسة أخرى (Kula Ünver et al., 2020) إلى أهميتها في تحسين المقترحات حول الدرس والتعليمات، واكتشاف أي خطأ قد يقع فيه المعلمون قبل الخدمة، ومدى ملاءمة الأنشطة والمهام والمواد في تقديم المحتوى، وتطوير الفهم المستهدف. أما دراسة الحميدي وكيني (Hamidi & Kinay, 2021)، فقد وضحت أهمية آراء المعلمين قبل الخدمة في ممارسة استراتيجية التدريس المصغر؛ إذ تحسنت من مهارات العرض للدرس من خلال زيادة المهارات المهنية، وتحسين الإدارة الصفية، وإتاحة الفرصة للتدرب في بيئة تدريس صفية حقيقية، واستخدام المواد والوسائل التعليمية بفعالية، وساهمت في تطورهم الشخصي، وإكسابهم الخبرة الكافية في التدريس، ومهارات الاتصال والتواصل، وحل المشكلات، وتحسين الثقة بالنفس، والقضاء على الخوف من مهنة التدريس. كما أن لاستراتيجية التدريس المصغر دور مهم في تأهيل الطالبات المعلمات في ممارستهم

الكفايات التدريسية (الشديفات، 2018)؛ حيث أدت إلى تحسن بدرجة كبيرة في جميع مجالات الكفايات التدريسية، مثل: استراتيجية وطريقة التدريس، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتدريب، والوسائل التعليمية والتكنولوجية والشخصية والإدارية، والمادة العلمية، والاتصال والتواصل.

ولاستراتيجية التدريس المصغر أهداف محددة تتمثل في توفير الخبرة والممارسة الأولية في التدريس واستخدامها كوسيلة للبحث في آثار تعلم التدريس في ظروف تجريبية أولية محكمة (Özonur & Kamisli, 2019)، بالإضافة إلى أنها تهدف أيضاً إلى مساعدة المعلمين ما قبل الخدمة في تنمية مهارات التدريس من خلال مواقف تدريسية مصغرة، والتركيز على بذل المجهول على اكتساب مهارة التدريس، إزالة الغموض في بعض جوانب التدريس، واكتساب وتعزيز الثقة بالأداء، وتكوين الشخصية التدريسية المتوقعة، والمشاركة في التخطيط والتنفيذ للدرس المصغر، وتنمية مسؤولية المعلم قبل الخدمة من خلال التعليم الفردي للتدريس، والإمداد بالتغذية الراجعة، والمرونة في المواقف التعليمية أثناء التدريب، وتخفيف الملل في مقررات التدريس التقليدية، وتحسين العلاقة بين الأستاذ والمعلمين قبل الخدمة (أحمد، آدم، والمالحي، 2018). ومن مبررات التدريس المصغر تمكين المبتدئ من معرفة وتلمس تعقيدات التدريس في سياق مبسط ومصغر لكي لا تكون معقدة، وإتاحة الفرصة للتدريب والتمرن والإعادة دون الاكتفاء بالمشاهدة والنقد فقط، واللجوء إلى الاستعانة بزملاء المتدرب كطلبة حقيقيين نظراً لتعذر الحصول عليهم أثناء فترة التدريب، وتخفيف حدة الموقف التعليمي الذي يرهب المتدربين الجدد، والتدرج في عملية التدريب بدءاً بمهارة تدريس واحدة وصولاً إلى الدرس بشكل كامل، وإتاحة الفرصة للحصول على التصحيح من خلال التغذية الراجعة، والتركيز على كل مهارة بشكل مكثف ومستقل (أبو النادي، 2016).

ومن مبادئ استراتيجية التدريس المصغر اختزال المهمة التعليمية من خلال تحديدها بمهارة واحدة للتدريب عليها، والتحكم بها من خلال التخطيط والتنفيذ لها بدقة، واختصارها بمدة تنفيذ محددة، واختيار المتعلمين في مجموعات متشابهة وإعدادهم وتدريبهم للدرس المصغر، وتحديد عدد المتعلمين في كل مجموعة (4-10 أفراد)، وتقديم التغذية الراجعة لهم فور الانتهاء من الدرس المصغر مباشرة لتصحيح الأخطاء وتعزيز الممارسات الصحيحة، مع أفضلية تسجيل التدريس المصغر (عزوز وخلاصي، 2018).

وكما تتنوع استراتيجية التدريس المصغر ما بين الآتي: (1) التدريب المبكر، حيث التدريب أثناء الدراسة في برنامج إعداد المعلمين، (2) التدريب أثناء الخدمة

حيث يتدرب المعلمون أثناء الخدمة على مهارات لم يتم التدريب عليها مسبقاً، (3) التدريس المصغر المستمر، حيث التدريس في مراحل مبكرة أثناء فترة برنامج إعداد المعلمين والذي يرتبط بمواد ومقررات دراسية تقدّم النظرية والتطبيق العملي للممارسة الفعلية للتدريس في قاعة الدراسة وتحت إشراف أستاذ المقرر، (4) التدريس المصغر الختامي، حيث يكون في السنة النهائية أو الفصل الأخير منها والذي يكون مركزاً على المقررات الأساسية، (5) التدريس المصغر الموجّه، حيث يكون دور المدرب أساس التدريس من خلال تقديم أنماط موجّهة من التدريس المصغر النموذجية لاتباعها من قِبل الطلبة في المقرر الدراسي، (6) التدريس المصغر الحر والذي يعتبر غير موجّه، حيث يقوم هذا النوع من التدريس على بناء الكفاية التدريسية بشكل مستقل، وأخيراً (7) التدريس المصغر الخاص، حيث يهتم هذا النوع بالمهارات الخاصة لمجالات معينة من مجالات التعلم والتعليم لفئة محددة ممن لديهم ضعف أكاديمي أو نقص في التدرب على مهارات معينة (أحمد، آدم، والمالحي، 2018). ولاستراتيجية التدريس المصغر خطوات محددة، والتي تتضمن تحديد المهارة المراد التدريب عليها، وتحضير أدواتها للاستخدام أثناء عرض الدرس المصغر، صياغة الأهداف المراد تحقيقها في الدرس المصغر، ذكر المهام والأنشطة بكافة إجراءاتها التي يراد القيام بها، تحديد مع ذكر أسلوب التدريس المستخدم، كيفية إجراء التقويم ونوعه، تنفيذ التدريس المصغر تطبيقياً لممارسة المهارات المراد التدريب عليها، تقديم التغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلم أثناء أداء دوره، وإعادة التخطيط والتنفيذ والتدريب لإتقان المهارات التدريسية (حلس وأبو شقير، 2010).

وللتدريس المصغر إيجابيات، منها على سبيل المثال لا الحصر، تطوير مهارات التدريس المحددة وصقلها وإتقانها، وتوظيف مواقف تعليمية حقيقية لتنمية مهارات التدريس، وتحقيق كفايات تعليمية محددة، وفهم وتعديل سلوك المعلم في التدريس، وزيادة ثقة المعلم بنفسه، وإعطاء التغذية الراجعة البناءة حول أداء التدريس، وتوفير ممارسة متكررة من إعادة التخطيط، والتدريب، والتنفيذ للدرس، والحصول على معرفة عميقة في التدريس مع تقليل التعقيدات في العملية التعليمية، ووضع المعلمة تحت المجهر، وملاحظة مواطن القوة والضعف في تدريسها (Reddy, 2019). بالإضافة إلى أن التدريس المصغر يوفر فرصة للتدريب العملي المكثف والمركز، ولكل شخص بصورة مستقلة من خلال تدريس الزملاء، وإعطائها تغذية راجعة من خلال مشاهدة تسجيل الدرس على أشرطة الفيديو، وإعطاء تغذية راجعة ذاتية؛ إذ يتم التعرف على نقاط القوة والضعف في الأداء، والمساعدة في التخلص من

الأخطاء، وتعديل الأداء، كما تبين فاعلية التدريس المصغر في التدريب على مهارات التخطيط، وصياغة الأهداف، وتحليل المحتوى، واختيار الوسائل والأنشطة المناسبة، وأساليب التقويم، وكذلك الفاعلية في التدريب على مهارة التنفيذ من حيث الاستفادة من الملاحظات، والتغذية الراجعة، وتوجيه اهتمامات المعلمات قبل الخدمة نحو التركيز على كل مهارة تعليمية بشكل مستقل ومكثف؛ مما يسهل أداءها بسهولة أكثر، والمساعدة في التقليل من حدة الموقف التعليمي الذي يثير التوتر لديهن (غالب، 2020). لذلك ممارسات التدريس المصغر تساهم في تطوير المعلمين ما قبل الخدمة بشكل إيجابي (Özonur & Kamisli, 2019). إلا أن هناك بعض السلبيات للتدريس المصغر أنه يركز على التمثيل أكثر من كونه تدريساً حقيقياً، وبالتالي ليس انعكاساً حقيقياً للتدريس (Murray, 2020)، تفاوت في قدرات وخبرات وكفاءة المتدربين قد يسبب ارتباكاً للمبتدئين أو الضعاف منهم أثناء التدريب على التدريس المصغر، وبالتالي تقلل من حجم كفاءتهم المهنية في التدريسي (Murphy Odo, 2022)، وكما يعتقد بعض المعلمين ما قبل الخدمة بأن ممارسة التدريس المصغر لها سلبيات أخرى تتضمن الخوف، وارتكاب الأخطاء، والانتقاد، وعدم القدرة على التحكم في القلق ومشكلة الثقة بالنفس (Özonur & Kamisli, 2019).

2- منهج تدريس الفئات الخاصة:

إن منهج تدريس الفئات الخاصة هو مقرر دراسي ضمن صحائف التخرج لجميع التخصصات في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية بكلية التربية في جامعة الكويت (Kuwait University, 2014). ويتكون منهج تدريس الفئات الخاصة من عدة أهداف تعليمية ونواتج التعلم، حيث يتوقع تحقيقها بنهاية كل فصل دراسي والتي تركز على الاستراتيجيات الفعالة كممارسات قائمة على الأدلة لتعليم الطلبة ذوي الفئات الخاصة بمدارس الدمج الابتدائية بدولة الكويت (Al-Shammari & Mintz, 2021). وتشمل هذه أهداف التعليمية ونواتج التعلم ما يلي: فهم وشرح وتقييم الأنماط المتعددة والمختلفة الأنواع للخدمات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، مناقشة وتعيين الخصائص التعلمية والسلوكية المميزة للتلاميذ ممن يعانون من صعوبات التعلم، تحديد واختيار أساليب التقييم المناسبة للمساعدة على أخذ القرارات من حيث ما سيتم تدريسه وكيفية التدريس، إعداد الخطط اللازمة لملاحظة وترسيخ وتقييم التطور الأدائي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، إيجاد وتطوير استراتيجيات وأساليب للتقييم والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في إطار الجوانب المعرفية لمختلف المواد، مثل القراءة أو الرياضيات أو العلوم، بحسب تخصص الدارسين

بالمقرر، توضيح الأساليب المناسبة لتشجيع وتكييف وتدريس التلاميذ من ذوي الحاجات التعلمية الخاصة، تصميم خطة تدريسية شاملة في أحد الجوانب المعرفية أو المهارية لتلميذ يعاني من صعوبة معينة في القدرة على التعلم، صياغة واستخدام خطة تدريس فردية للتخطيط للإجراءات التدريسية، صياغة وإدخال التعديلات المناسبة اللازمة لتكييف أو تعديل منهج أو دروس معينة لاستخدامها فردياً، مطابقة الإجراءات التدريسية للحاجات التعليمية الفردية للتلاميذ، وأخيراً التزود من المعرفة عموماً في النظريات الحديثة والبحث وأساليب الممارسة المثلى فيما يتعلق بالتدريس لذوي الحاجات التعلمية الخاصة.

الدراسات السابقة:

وبمراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، وجد الباحث بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، حيث حققت استراتيجية التدريس المصغر فاعلية كبيرة في تمكين المعلمات قبل الخدمة، خاصة في الكفايات والمهارات التدريسية.

وفي هذا السياق، أشارت بعض الدراسة القائمة على تصميم البرنامج باستخدام استراتيجية التدريس المصغر، ومنها دراسة عبود، طالب، وكاظم (2018) والتي هدفت إلى إعداد منهج تعليمي باستخدام استراتيجية التدريس المصغر في تطوير المهارات النفسية وتعلم بعض المهارات الأساسية للطلاب، حيث شملت عينة الدراسة على (32) طالباً من أصل (125) طالباً من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية والتي قسمت على مجموعتين متساويتين (ضابطة وتجريبية) بواقع (16) طالباً لكل مجموعة، مستخدماً المنهج التجريبي، حيث كشفت نتائجها عن أن كلاً من استراتيجية التدريس المصغر والأسلوب المتبع لهما تأثير في تطوير المهارات النفسية وتعلم بعض المهارات الأساسية للطلاب، إلا أن الأفضلية في تطوير المهارات النفسية وتعلم بعض المهارات الأساسية للطلاب كانت لصالح استراتيجية التدريس المصغر. وكذلك دراسة مفلح ومسمار (2010) والتي هدفت إلى بناء برنامج تعليمي يتعلق بالأسلوب التطبيقي من خلال توظيف استراتيجية التدريس المصغر الخاص بالطلبة المعلمين وقياس تأثيره في تحسين الأداء التدريسي والكفاية المعرفية المتعلقة به في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية، مستخدماً المنهج التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة على (28) طالباً وطالبة من طلبة مساق طرق وأساليب تدريس التربية الرياضية والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والتي كشفت نتائجها عن

وجود فروق ذات تأثير معنوي لصالح القياس البُعدي، بينما لم تظهر أي فروق معنوية بين متوسطات نتائج الطلبة المعلمين في القياس البُعدي. ودراسة الكندري والقطان (2020) والتي هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية التدريس المصغر باستخدام تطبيق الفيديو على الهاتف المحمول في إكساب مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مستخدماً القياس القبلي والبعدي، حيث شملت عينة الدراسة على (30) طالباً، والتي كشفت نتائجها عن أن استخدام استراتيجية التدريس المصغر في البرنامج التدريبي حقق مستوى مرتفعاً من الفاعلية وخاصة في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الخاصة بالتهيئة للدرس وشرح الدرس وطرح الأسئلة وتوجيهها وغلق الدرس.

وأما في الدراسات السابقة الأخرى، والتي تناولت أثر استخدام استراتيجية التدريس المصغر على المهارات التدريسية، فقد بينت دراسة حاج التوم (2012) والتي هدفت إلى بيان أثر استخدام التدريس المصغر في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بمحلية الحصاحيصا في ضوء بعض المتغيرات (النوع، التأهيل، والخبرة)، حيث شملت عينة الدراسة (60) معلماً ومعلمة، والتي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الإساسي المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً لصالح المؤهلين تربوياً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساسي تعزى لمتغير الخبرة، خبرة طويلة، خبرة قصيرة، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساسي الذين استخدموا أسلوب التدريس المصغر تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

وكما وجدت دراسة أحمد، آدم، والمالحي (2018) والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام استراتيجية (2+2) للتدريس المصغر وعلاقتها بإكساب بعض مهارات التدريس لطالب دبلوم التربية العام بكلية التربية جامعة جازان، حيث شملت عينة الدراسة على (46) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، ولكل مجموعة عدد (23) طالباً، مستخدمين المنهج شبه التجريبي لبحث مستوى أداء الطلاب لمهارات التدريس الثلاث (التخطيط، التنفيذ، والتقويم)، والتي كشفت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب دبلوم التربية العام لصالح الذين استخدموا استراتيجية (2+2) للتدريس المصغر مقارنة بالطلاب الذين يستخدمون الطريقة التقليدية، كما توجد فوائد اكتسبها الطلاب

المعلمون هذه الاستراتيجية في التدريس المصغر مثل إزالة الخوف والارتباك أمام الطلاب، وتبعث الثقة في نفوسهم، وتمكنهم من الشرح بطريقة سليمة، تجعل الطالب يتعامل مع السبورة بصورة جيدة. أما دراسة أبو النادي (2016) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريس المصغر في إكساب الطالبات المعلمات قبل الخدمة ببرنامج دبلوم التربية العام بعض مهارات التدريس، حيث شملت عينة على (64 طالبة معلمة) من أصل (143 طالبة) لمجتمع الدراسة، والتي قسمت إلى (32) طالبة معلمة بالمجموعة التجريبية و(32) طالبة معلمة بالمجموعة الضابطة، مستخدمة منهج البحث شبه التجريبي، وقد كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكساب الطالبات المعلمات مهارة التهيئة باستخدام استراتيجية التدريس المصغر وأقرانهم ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكساب الطالبات المعلمات مهارة طرح الأسئلة الصفية باستخدام استراتيجية التدريس المصغر وأقرانهم ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكساب الطالبات المعلمات مهارة الغلق باستخدام استراتيجية التدريس المصغر وأقرانهم ولصالح المجموعة التجريبية. وبدراسة عبدالله (2012) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس المصغر في اكتساب مهارات التدريس الأساسية للطلبة المعلمين بكلية التربية في جامعة كركوك، حيث شملت عينة الدراسة على (54) طالباً وطالبة، والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية في التدريس باستخدام التدريس المصغر بالنسبة للمهارات التدريسية ولصالح المجموعة التجريبية. بينما دراسة الغنام (2019) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية دراسة الدرس المصغر في تنمية المعرفة التربوية لمحتوى التخصص والشعور بالكفاءة الذاتية ومهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات باللغة الإنجليزية بكلية التربية بجامعة الاسكندرية، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، حيث شملت الدراسة (30) طالباً وطالبة لكل مجموعة، والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تنمية الشعور بالكفاءة ومهارات التدريس لصالح العينة التجريبية الأولى، إلا أن هناك عدم وجود دلالة إحصائية حول التنمية المعرفية التربوية لمحتوى التخصص. وكذلك دراسة العتوم (2018) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس المصغر في إكساب مهارات التدريس لطلبة التربية بجامعة اليرموك، مستخدماً المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة الدراسة (44) طالباً وطالبة، والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر لاستخدام التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس مجتمعة لصالح المجموعة التي طبقت التدريس

باستخدام استراتيجية التدريس المصغر، بالإضافة لوجود أثر لمتغير الجنس في تحسين كل مهارة من مهارات التدريس منفردة (التخطيط، التنفيذ، والتقويم) لصالح الطلبة الإناث، وبينما لا توجد فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات التدريس منفردة يعزى للتفاعل بين متغيري استراتيجية التدريس ونوع الجنس.

التعقيب على الدراسات:

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة، فإنه يتضح بعض النقاط الرئيسة التالية:

(1) إن هناك تأثير إيجابي وفاعلية مرتفعة في البرامج والدروس المصممة سواء كانت بالمنهج التجريبي أو المنهج شبه التجريبي القائمة على استخدام استراتيجية التدريس المصغر وفقاً لنتائج الدراسات السابقة (عبود، طالب، وكاظم، 2018؛ مفلح ومسمار، 2010؛ الكندري والقطان، 2020).

(2) إن هناك علاقة بين تدريب المعلمين ما قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين على ممارسة استراتيجية التدريس المصغر والتمكّن من التدريس بنجاح نتيجة إكسابهم الكفايات اللازمة للمهارات التدريسية الأساسية (حاج التوم، 2012؛ أحمد، آدم، والمالحي، 2018؛ أبو النادي، 2016؛ عبدالله، 2012؛ الغنام، 2019؛ العتوم، 2018).

(3) إن هناك نسبة كبيرة من الدراسات السابقة تشير إلى إيجابيات التدريس المصغر، إلا أن هناك عدد قليل من الدراسات الأخرى أشارت إلى سلبياتها (Özonur & Kamisli, 2019; Murphy Odo, 2022).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة الحالية، حيث يستخدم لدراسة المشكلة ووصفها بطريقة علمية تحليلية، وتفسيرها بأسلوب منطقي قائم على الدلالات والبراهين، وذلك لوضع الأطر وتحديد النتائج (بوحوش والذنيبات، 2016)، وذلك من خلال التعبير عنها كمياً، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى تصورات المعلمات قبل الخدمة بدولة الكويت لاستراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة وفقاً لمتغيرات العمر والتخصص، ومن ثم استنتاج أهم النتائج.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات قبل الخدمة في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في جامعة الكويت (ن= 90، إناث= 100٪) خلال الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي (2020/ 2021)، حيث بلغت نسبة الاستجابة بمقدار (ن= 45، إناث= 50٪). ويبين الجدول (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة.

المتغيرات	الوصف	ت	النسبة المئوية
العمر	21-22 years	15	33.3
	23-24	19	42.2
	25 and more	11	24.4
تخصص المؤهل العلمي	اجتماعيات	5	11.1
	رياضيات	12	26.7
	اللغة الإنجليزية	9	20.0
	اللغة العربية	19	42.2
الإجمالي	**45**		**100.0**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث مقياس التصورات نحو استراتيجية التدريس المصغر بالإفادة من دراسات (Cruinckshank & Metcalf, 1994; Al-ajmi et al., 2016; Ünlü, 2018; Al-Shammari, 2019; Al-Shammari & Mintz, 2021)، حيث تكوّن المقياس بصورته الأولية من (7) فقرات بصورتها النهائية وذلك بالحد الأدنى للبنود وفقاً لرأي المحكمين.

صدق المقياس وثباته:

للتحقق من صدق المقياس وثباته، تم توزيعه على خمسة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة من كلية التربية بجامعة الكويت، والأخذ بملاحظاتهم من حيث الشكل والمحتوى وتضمينها في النسخة الأخيرة من أداة الدراسة. كما قام الباحث بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدراسة، وحساب معاملات الارتباط، الذي بلغ (0.889)، كما يبينها الجداول (2، 3). وقام الباحث بحساب الثبات من خلال استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا في أداة الدراسة ككل كما يبينها الجدول (4)، والتي جاءت مرتفعة، حيث بلغت قيمته (0.867)، وهي مناسبة لأغراض الدراسة.

جدول (2): صدق الاتساق الداخلي كمؤشر على صدق البناء لمقياس الدراسة.

الفقرات	1	2	3	4	5	6	7
1	1	0.690	0.398	.0413	0.250	0.375	0.477
2		1	0.252	0.253	0.142	0.230	0.312
3			1	0.748	0.854	0.678	0.174
4				1	0.620	0.906	0.175
5					1		
6						1	0.375
7							1

جدول (3): حساب معاملات الارتباط المصحح بين كل فقرة والدرجة الكلية على المقياس.

الفقرات	معاملات الارتباط المصحح
1	0.544
2	0.350
3	0.773
4	0.754
5	0.759
6	0.808
7	0.400

جدول (4): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأداة الدراسة.

أداة الدراسة	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
	7	0.867

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الرباعي (عالٍ =4، متوسط =3، منخفض = 2، ليس على علم به = 1). ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة من خلال كشف تصوراتهن نحو استراتيجية التدريس المصغر، أُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: من (1.00– أقل من 2.00) تصور سلبي، ومن (2.00–أقل من 3.00) تصور محايد، ومن (3.00–4.00) تصور إيجابي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي أثناء القيام بالمعالجة الإحصائية في الدراسة، متضمناً كلاً من الاختبارات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، والتكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة (Frequency-Percent)، اختبار اعتدالية توزيع الدرجات، اختبار كروسكال ولاس (Kruskal–Wallis).

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التصور	الترتيب
1	تتيح استراتيجية التدريس المصغر اكتساب الخبرة اللازمة لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة.	3.96	0.21	98.9	إيجابي	1
2	تدعم استراتيجية التدريس المصغر إتقان التدريس بفاعلية لتعليم طلبة الفئات الخاصة.	3.91	0.29	97.8	إيجابي	4
3	تُكامل استراتيجية التدريس المصغر بين الجانبين النظري والتطبيقي في تعليم طلبة الفئات الخاصة.	3.91	0.36	97.8	إيجابي	4
4	تسهم استراتيجية التدريس المصغر في خلق بيئة تعليمية واقعية تساعد في فهم وممارسة التدريس بنجاح.	3.82	0.65	95.6	إيجابي	7
5	توفر استراتيجية التدريس المصغر التغذية الراجعة الفورية للمعلمين.	3.89	0.49	97.2	إيجابي	6
6	تتيح التغذية الراجعة في استراتيجية التدريس المصغر الفرصة للمعلمين لتحسين أدائهم التدريسي لاحقًا.	3.93	0.25	98.3	إيجابي	3
7	تساعد استراتيجية التدريس المصغر في تطوير مهارات التصميم لخطة الدرس، والأنشطة التعلمية، والمواد التعليمية، وتوظيف السبورة، وإدارة الوقت والصف الدراسي.	3.96	0.21	98.9	إيجابي	1
	المجموع الكلي	**3.91**	**0.26**	**97.8**	**إيجابي**	

يتبين من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لتصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة مجتمعة بلغ (3.91)، والانحراف المعياري بلغ (0.26)، وبتصور إيجابي، وتراوحت الأوساط الحسابية لفقرات المقياس بين (3.82-3.96)، وبتصور إيجابي؛ إذ جاءت الفقرتان اللتان تنصان على أن "تتيح استراتيجية التدريس المصغر اكتساب الخبرة اللازمة لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة"، و"تساعد استراتيجية التدريس المصغر في تطوير مهارات التصميم لخطة الدرس، والأنشطة التعلمية، والمواد التعليمية، وتوظيف السبورة، وإدارة الوقت والصف الدراسي" في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.21)، وجاءت الفقرة التي تنص على أن "تسهم استراتيجية التدريس المصغر في خلق بيئة تعليمية واقعية تساعد في فهم وممارسة التدريس بنجاح" بالمرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.82)، وانحراف معياري (0.65).

ويمكن تفسير ذلك بأن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت يدركن أهمية التنويع في

الاستراتيجيات الحديثة التي تراعي متطلبات العصر الراهن وفقاً للمستجدات التربوية بشأن الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة، كما أن تصوراتهن الإيجابية نحو هذه الاستراتيجية يُشير إلى رغبتهن في التعرف إلى استراتيجية التدريس المصغر، ومعرفة آلية تطبيقها، وخطوات تنفيذها داخل القاعة التدريسية وخارجها؛ لما لذلك من انعكاسات إيجابية على العملية التدريسية بأكملها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما أثبتته استراتيجية التدريس المصغر من أثر وفاعلية في تنمية قدرات المعلمين قبل الخدمة على تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين، مما يزيد من كفاءة وكفاية المعلم التدريبية، والتي تتوافق مع نتائج بعض الدراسات (مفلح ومسمار، 2010؛ أبو النادي، 2016). بالإضافة إلى تحسين ممارسات ومهارات التدريس، وزيادة الثقة بالنفس لدى المعلمين قبل الخدمة، والتي تتوافق مع نتائج دراسات أخرى (حاج التوم، 2012؛ عبود، طالب، وكاظم، 2018؛ الكندري والقطان، 2020؛ عبدالله، 2012). مما يؤكد على أهمية استخدام استراتيجية التدريس المصغر في تعلم الكفاءات التعليمية، مثل: تقنيات التخطيط، والتنفيذ، وأسلوب التدريس، واستخدام اللغة، واحترافية المعلم، والتي تتوافق مع نتائج دراسة أخرى (أحمد، آدم، والمالحي، 2018).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل تختلف تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة باختلاف متغيري: العمر، والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار كروسكال ولاس للكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة تبعًا لمتغيري: العمر، والتخصص، والجداول (6، 7) يوضحان ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار كروسكال ولاس (Kruakal–Wallis) للكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة تبعًا لمتغير العمر.

المقياس	العمر	العدد	متوسط الرتب	كاي	درجة الحرية	الدلالة
تصورات معلمات ما قبل الخدمة نحو استراتيجية التدريس المصغر	22-21	15	20.67	2.876	2	0.237
	23-22	19	25.37			
	24 فأكثر	11	22.09			

جدول (7): نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal–Wallis) للكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة تبعًا لمتغير التخصص.

المقياس	التخصص	العدد	متوسط الرتب	كاي	درجة الحرية	الدلالة
تصورات معلمات ما قبل الخدمة نحو استراتيجية التدريس المصغر	اجتماعيات	5	26.5	1.066	3	0.785
	رياضيات	12	22.46			
	اللغة الإنجليزية	9	22.06			
	اللغة العربية	19	22.87			

يتبين من الجدولين (6، 7) عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري العمر والتخصص في تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة؛ فقد ظهرت قيم كاي تربيع عند مستوى معنوي أكبر من (0.05).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت على اختلاف أعمارهن، وتخصصهن لديهن التصورات ذاتها نحو استخدام استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة؛ فجميعهن يخضعن للبرامج التدريبية ذاتها، ويتلقين نفس المحتوى، والتوجيهات التي تؤكد على أهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، كاستراتيجية التدريس المصغر، وقناعاتهن بأهمية هذه الاستراتيجية في تحسين ممارسات ومهارات التدريس ودورها في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المتعلمين المتدربين، والتي تتوافق مع نتائج دراسات أخرى (العتوم، 2018؛ الغنام، 2019).

التوصيات:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حول تصورات المعلمات قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر في منهج تدريس الفئات الخاصة، يوصي الباحث بالآتي:

1- توفير بيئة تعليمية غنية بمصادر التعليم والتعلم بما يضمن الجمع بين أكثر من أسلوب فى التدريس، ويحقق تصورات إيجابية لدى معلمات ما قبل الخدمة نحو التدريس المصغر.

2- تدريب معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت على استخدام استراتيجية التدريس المصغر، وإكسابهن المهارات التربوية التي تؤهلهن لاستخدامه في منهج تدريس الفئات الخاصة. وذلك من خلال إنشاء مركز أو مختبر للتدريس المصغر الذاتي، بحيث يعتمد على كافة المصادر التعليمية والتكنولوجيا، بحيث توفر البيئة الصفية الافتراضية لممارسة التدريس قبل الخدمة.

3- إجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى؛ للكشف عن تصورات معلمات ما قبل الخدمة بدولة الكويت نحو استراتيجية التدريس المصغر.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النادي، هالة. (2016). فاعلية التدريس المصغر في إكساب طالبات برنامج دبلوم التربية العام بعض مهارات التدريس. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج- كلية التربية، ع46*، 85 – 111.

أحمد، أسامة؛ وآدم، بشرى؛ والمالحي، هاني. (2018). فاعلية استخدام استراتيجية 2+2 للتدريس المصغر وعلاقتها بإكساب بعض مهارات التدريس لطلاب دبلوم التربية العام بكلية التربية جامعة جازان. *مجلة كلية التربية، 69*(1)، (621 – 651).

حاج التوم، أنس. (2012). التدريس المصغر وأثره في إكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بولاية الجزيرة محلية الحصاحيصا. *مجلة العلوم الإنسانية والاقتصاد- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، (1)*، 191–208.

حلس، درويش داود؛ أبو شقير، سليمان محمد. (2010). *مهارات التدريس الفعال*. فلسطين: مكتبة الجنوب المركزية. https://library.iugaza.edu.ps/book_details.aspx?edition_no=96180

الحيلة، محمد محمود؛ وغزاوي، محمد زبيان. (2016). *التصميم التعليمي نظرية وممارسة* (الطبعة 6). *الأردن- عمان: دار المسيرة*.

دحلان، عمر علي؛ وجودة، موسى محمد. (2017). فاعلية توظيف التدريس المصغر في اكساب مهارات التدريس لدى طلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى -غزة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (54)، 459-524.

زاهد، منال عبد الله. (2017). فاعلية التدريس المصغر في إكساب طالبات قسم الاقتصاد المنزلي في كلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز كفايات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(6)، 156-173.

سعد الدين، أحمد عبد القادر. (2014). دور التدريس المصغر في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين. *مجلة آداب النيلين، 2*(2)، 240-264.

الشديفات، خلود عبد الرحيم. (2018). التعليم المصغر ودوره في تأهيل الطالب المعلم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7*(2)، 31-39.

صالح، منير. (2017). أثر أسلوب التدريس المصغر على تحصيل المشاركين في دورة تطويرية لطرائق وتقنيات التدريس. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع15*، 252–265.

الطاهر، عمر الماحي. (2018). التدريس المصغر وأثره في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى طلاب كليه التربية جامعة وادي النيل. *مجلة جامعة مروي التكنولوجية-عبد اللطيف الحمد، 1*، 54-57.

عبدالله، سماء. (2012). أثر استعمال التدريس المصغر في اكتساب مهارات التدريس السياسية للطلبة المعلمين في كلية التربية كلار قسم علوم الحياة. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، 7*(2)، 361-392.

عبود، حيدر؛ طالب، قائد؛ وكاظم، رواء. (2018). تأثير منهج

تعليمي باستخدام التدريس المصغر في تطوير المهارات النفسية وتعلم بعض المهارات الأساسية للطلاب بكرة القدم. *مجلة علوم التربية الرياضية، 11*(5)، (81 – 102).

العتوم، منذر سامح. (2018). أثر استخدام التدريس المصغر في اكتساب مهارات التدريس لدى طلاب التربية الفنية بجامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للفنون، 11*(2)، 155–175.

عزوز، سلوى؛ وخلاصي، محمد. (2018). الاستراتيجيات التطبيقية المعتمدة في برامج تكوين المعلمين (التدريس المصغر نموذجاً): دراسة نظرية تشخيصية. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الاغواط-الجزائر*، 62، (65–79).

غالب، سهام سيف علي. (2020). التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلم علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 125*، 143–178.

الغنام، سحر ماهر. (2019). أثر استخدام استراتيجية دراسة الدرس المصغر في المعرفة التربوية لمحتوى التخصص والشعور بالكفاءة الذاتية ومهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في شعبة الرياضيات باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، 27*، 30–73.

كتلو، خالد سليمان؛ بلبيسي، منى عبد القادر؛ ومؤنس، خالد عوض. (2021). دور استراتيجية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى طلاب التربية العملية (1) من وجهه نظر مشرفي المقرر في جامعه القدس المفتوحة: دراسة نوعية. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 2*(2)، 92–108.

الكندري، خالد؛ والقطان، هاني. (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر باستخدام الفيديو بالهاتف المحمول في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية – جامعة دمنهور: كلية التربية، 12*(3)، (19 – 66).

محمد، صفاء أحمد. (2012). فاعلية التعليم المصغر في تنمية الكفايات المهنية للطالبات المعلمات في كلية رياض الأطفال جامعه الفيوم. *جرش للبحوث والدراسات، 14*(2)، 278–297.

مفلح، راغدة؛ ومسمار، بسام. (2010). تأثير الأسلوب التطبيقي في تدريس مهارة حركية منتقاة بتوظيف استراتيجية التدريس المصغر للطلبة المعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث–العلوم الإنسانية، 24*(10)، (3003 – 3034).

ناص، إبراهيم. (2001). *أسس التربية*. دار عمان للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alajmi, M., Al-Dhafiri, M., & Al-Shammari, Z. (2016). Effects of pre-service teacher learning and student teaching on teacher education. *Educational Research Quarterly, 39*(4), 43. Kindly look at: https://bit.ly/3m7kgBe

Al-Shammari, Z. (2019A). Using evidence-based behaviorism instructional strategies with effect size in inclusive elementary schools in Kuwait. *International Journal for Research in Education, 43*(2), 180-208. Kindly look at: https://bit.ly/3C7WtX7

Al-Shammari, Z., & Mintz, J. (2021). Special education teachers' understanding and use of evidence-informed practice in the inclusion of children with sen in Kuwait: Lessons for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 22*(2), 105-115. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12548

Baştürk, S. (2016). Investigating the effectiveness of microteaching in mathematics of primary pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies, 4*(5), 239–249. https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1509

Can, V. (2009). A microteaching application on a teaching practice course. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 4*, 125–140. https://doi.org/www.world-

Koross, R. (2016). Micro teaching an efficient technique for learning effective teaching skills: Pre-service teachers' perspective. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies, 4*(2), 289-299. https://doi.org/10.21013/irajems.v4.n2.p7

Kula Ünver, S., Özgür, Z., & Bukova Güzel, E. (2020). Investigating preservice mathematics teachers' pedagogical content knowledge through microteaching. *REDIMAT–Journal of Research in Mathematics Education, 9*(1), 62-87. https://doi.org/10.17583/redimat.2020.3353

Kuwait University (2014). Departmental course sylabbi, department of curriculum and instruction. College of Education, Kuwait University. https://www.ku.edu.kw

Mikeska, J. N., Webb, J., Bondurant, L., Kwon, M., Imasiku, L., Domjan, H. N., & Howell, H. (2022). Using and adapting simulated teaching experiences to support preservice teacher learning. In *Redefining Teacher Education and Teacher Preparation Programs in the Post-COVID-19 Era* (pp. 46-78). IGI Global.

Murphy Odo, D. (2022). An action research investigation of the impact of using online feedback videos to promote self-reflection on the microteaching of preservice EFL teachers. *Systemic Practice and Action Research*, *35*(3), 327-343.

Murray, J. (2020). A Critical Evaluation towards micro-teaching with suggestions for future improvements. *Journal of Foreign Language Education and Research*, *1*, 97-109

Özonur, M., & Kamisli, H. (2019). Evaluation of pre-service teachers' views related to microteaching practice. *Online Submission*, *7*(5), 1226-1233.

Pham, N. K. T. (2022). Vietnamese students' perspectives on online micro-teaching (omt) as a technique in english teacher education in the 4.0 era. *Asia CALL Online Journal, 13*(1), 40-72. EOI: http://eoi.citefactor.org/10.11251/acoj.13.01.003

Reddy, K. R. (2019). Teaching how to teach: Microteaching (a way to build up teaching skills). *Journal of Gandaki Medical College-Nepal, 12*(1), 65–71. https://doi.org/10.3126/jgmcn.v12i1.22621

Saban, A., & Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *12*(2), 234-240.

Şen, A.İ. (2010). Effect of peer teaching and micro teaching on teaching skills of pre-service physics teachers. *Eğitim ve Bilim-Education and Science, 35*(155), 78-88.

❋ ❋ ❋

education-center.org/index.php/cjes

Cheng, J. (2017). Learning to attend to precision: the impact of micro-teaching guided by expert secondary mathematics teachers on pre-service teachers' teaching practice. *ZDM Mathematics Education, 49*, 279–289. https://doi.org/10.1007/s11858-017-0839-7

Cruinckshank, D. R., & Metcalf, K. K. (1994). Teacher education is not enough. *Teacher Education Quarterly, 21*(2), 115-128.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Deniz, S. (2010). Implications of training student teachers of pre-schooling through micro-teaching activities for a classroom with mentally-disabled students. *Educational Research and Reviews, 5*(6), 383–346. http://www.academicjournals.org/ERR2

Elias, S. K. (2018). Pre-service teachers' approaches to the effectiveness of micro-teaching in teaching practice programs. *Open Journal of Social Sciences*, *6*(5), 205-224.

Görgen, İ. (2003). The effect of microteaching practices on student teachers' views of giving lessons in the classroom. *Journal of Hacettepe University Education Faculty, 24*, 56-63.

Hamidi, N. B., & Kinay, İ. (2021). An analysis of preservice teachers' opinions about micro teaching course. *International Journal of Progressive Education, 17*(5), 226–240. https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.15

Hattie, J. (2011). *The argument: Visible teaching and visible learning*. In Hattie, J. (Ed.), Visible Learning for Teachers, pp. 22–38. London and Newyork: Routledge.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), p. 79–91.

Hattie, J. (2017). Updated list of factors influencing student achievement. London, available at: *https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/VLPLUS-252-Influences-Hattie-ranking-DEC-2017.pdf*

He, C., & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. Teaching Education, 22(3), 291–302. https://doi.org/10.1080/10476210.2011.590588

Karçkay, A. T., & Sanlı, Ş. (2009). The effect of micro teaching application on the preservice teachers competency levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 844–847. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.151

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (24)، ص ص 173 - 205، الرياض (2022م/ 1444هـ)

واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم

أ. أمل هشام سيف الدين[1]، و د. هوازن أحمد العسيري[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. واشتملت عينة هذه الدراسة على (100) معلم ومعلمة من ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، كما استعانت هذه الدراسة بالاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة. وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة كما أكدت النتائج انه لا توجد دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الخبرة والمؤهل التعليمي.

الكلمات المفتاحية: منصة مدرستي، ذوي صعوبات التعلم.

The Reality of Madrasati Platform on Academic Achievement of Students with Learning Disabilities from Teachers' Perspectives

Amal Hesham Saif-Aldain[1], and Dr. Hawazen Ahmad Alasi[2]

Abstract: This study aimed to investigate the reality of Madrasati platform on the academic achievement of students with learning disabilities, from the point of view of their teachers, at the elementary level in Makkah. The sample of this study was included (100) of teachers who teach students with learning disabilities in primary schools in Makkah, and they were randomly selected .This study followed the descriptive analytical approach to achieve its objectives. The researchers used the questionnaire as a main tool for collecting data from targeted sample. The findings indicated that attitudes of teachers of students with learning disabilities toward using Madrasati platform for education during Corona pandemic came to a medium degree .The results also confirmed that there is no statistical significance for the responses of the study sample according to the variables of experience and educational qualification.

Key words: Madrasati platform, Students with learning disabilities.

---

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

البريد الإلكتروني: Amm6677@hotmail.com

(2) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة، كلية التربية - جامعة أم القرى.

البريد الإلكتروني: dr.hawazenalasiri@gmail.com

(1) Master's student, Department of Special Education, College of Education - Umm Al-Qura University.

E-mail: Amm6677@hotmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education - Umm Al-Qura University.

E-mail: dr.hawazenalasiri@gmail.com

مقدمة الدراسة:

في الوقت الراهن، ظهرت أساليب تعليمية جديدة لم تكن معروفة من قبل تعتمد على المستحدثات التكنولوجية، ولعل أهمها التعليم الإلكتروني، الذي يعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى استخدام الوسائط الإلكترونية التفاعلية من شبكة إنترنت وحواسيب وهواتف ذكية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية (العدلي، 2013). وتمثل المنصات التعليمية منصات مجانية مفتوحة المصدر، أي تقدم تعليمًا من خلال شبكة الإنترنت، عن طريق توظيف تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجهزة حاسبات آلية وهواتف ذكية ولوحيه كوسيلة للتواصل بين الطلاب والمعلمين عن طريق الاتصال المتزامن أو غير المتزامن (الجريوي، 2017).

ولما كان من الدول والمجتمعات على المستوى العالمي والدولي تولي اهتماما كبيرًا في شتى المجالات وخاصة التعليم، في استخدام وإنشاء المنصات التعليمية، تمكنت المملكة من النهوض بشكل شامل في مجالات التعليم والعمل على الاهتمام بالمعلم والمتعلم في إدخال المنصات التعليمية في تطوير العملية التعليمية والنهوض بها (الغامدي والعطوي، 2017)، حيث أصدرت وزارة التعليم السعودية منصة مدرستي أثناء جائحة كورونا لتسهيل التعليم على الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والثانوية والتي تمثل مشروع طموح يهدف إلى الإفادة من دمج التقنية في التعليم، والعمل على تيسير سُبل الإفادة من التقنيات الحديثة (الحمود، 2021). إضافة إلى ذلك، أشارت مجموعة من الدراسات كدراسة مزدادة وسيد (2021)، ودراسة الدغيم (2022) على فعالية استخدام التقنيات الحديثة بشتى أنواعها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأثرها الإيجابي، وأن الكثير من الطلاب يميلون إلى حب التعلم باستخدام التقنيات الحديثة.

ومع أهمية هذه التقنية نجد بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب ذوي صعوبات التعلم في استخدامهم لتلك التقنيات والمنصات التعليمية، وحرصًا من المؤسسات التعليمية على الاستفادة من التقنيات الحديثة، التي يمكن من خلالها أن تقدم خبرات تعليمية لطلابها بدلاً من الأساليب التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ، إلى إدخال المنصات التعليمية وتوظيفها في زيادة التحصيل الأكاديمي لطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتطوير بيئة تعليمية جيدة لهم (الرويلي والعنزي، 2021). وبناءً عليه، جاءت هذه الدراسة لتتناول واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

تختلف المنصات التعليمية من حيث طريقة تصميمها وعرضها للمواد التعليمية من حيث واجهات الاستخدام وإمكانية التشغيل والبرمجيات المنفذة للمنصات، إلا أنها تهدف في بشكل عام إلى استهداف عددًا كبيرًا من الطلاب، والتي زاد الاهتمام بها خاصة في ظل الأزمات التي اجتاحت العالم منذ عامين أو يزيد تقريبًا، والمتمثلة في جائحة كورونا. فلا تزال المنصات التعليمية المفتوحة في مراحلها الأولى في عالمنا العربي، حيث بدأت العديد من الدول العربية في إطلاق برامج وأساليب التعلم الإلكتروني من خلال طرح العديد من المنصات التعليمية، وذلك بهدف معالجة المشكلات التربوية في بيئة التعلم التقليدية من خلال وسائل حديثة ومتطورة (الجريوي، 2017).

وتتمثل مشكلة الدراسة في افتقار طلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارات استخدامهم للمنصات التعليمية بصورة جيدة، مما يعوق تحصيلهم الأكاديمي، حيث أشارت دراسة العدلي (2013) إلى وجود صعوبات في تعلم منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي مما يؤدي إلى تدني مستوى الطلبة في مهارات ومعارف استخدام الحاسب الآلي، وقد أشارت دراسة (Butt, 2014) أن التعلم لا يحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان للمتعلم دور نشيط في العملية التعليمية.

واهتمت العديد من الدراسات بهذا الموضوع، حيث أشارت العديد منها على ضرورة الاهتمام بالطلاب والمعلمين وتنمية ميولهم ومهاراتهم الأكاديمية والبحثية في استخدام المنصات التعليمية وخاصة "منصة مدرستي" كدراسة الحمود (2021) والتي هدفت إلى تدريب المعلمين عن بعد على استخدام المنصة وكيفية إفادة الطلاب منها. ودراسة (Ngadiman, 2019) التي أشارت على ضرورة استغلال المنصات التعليمية من أجل الإسهام في جعل عملية التعليم أكثر فاعلية وبالتالي التأثير الإيجابي على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة الرويلي والعنزي (2021)، ودراسة الحويطي (2020)، ودراسة (Shehada, Khalil, 2021) بأنه على الرغم من المزايا المتعددة للمنصات التعليمية إلا أنه توجد بعض المعوقات في استخدامها من جانب الطلاب، وذلك نتيجة لقلة التدريب على توظيف هذه المنصات في عملية التعليم والتعلم. كما أشارت دراسة (الأحمري، 2021) أن رغم أهمية المنصات التعليمية والفصول الافتراضية إلا أنها تواجه العديد من التحديات التي تحد من انتشارها على نطاق واسع. وبحسب علم الباحثتان، أظهر البحث في أدبيات التربية الخاصة بأن هناك قلة في الأبحاث التي استهدفت فئة

الطلاب ذوي صعوبات التعلم في استخدامهم للمنصات التعليمية بشكل عام، ومنصة مدرستي بشكل خاص، كدراسة الدغيم (2022)، ودراسة الكري ونعيم (2021) والتي استهدفت فهذه الفئة. لذا هناك حاجة ماسة إلى معرفة ما إذا كان لهذه المنصات التعليمية لها أثرًا على تنمية مهارات الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم وإكسابهم مهارات تعليمية لم يتمكنوا من اكتسابها من النظام التقليدي أم لا.

أسئلة الدراسة:

ما واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية **بمدينة مكة** المكرمة؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هي اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا؟

2- ما هو أثر منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؟

3- هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل التعليمي) للمعلم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلاب، وذلك من خلال التعرف على اتجاهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا مع استقصاء أثر متغير الخبرة والمؤهل التعليمي للمعلم. كما تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المنصة على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبثق الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها الدراسة الأولى من نوعها - حسب علم الباحثتان - والتي تعمقت في واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وتحديداً في المملكة العربية السعودية. لذلك، تعتبر هذه الدراسة مصدراً هاما سيساهم في إثراء مكتبة الدراسات السعودية حول أهمية منصة مدرستي، كما سيقدم مجموعة من المعلومات والإحصائيات المفيدة حول أهم التحديات التي واجهت الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وطرق التغلب عليها من وجهة نظر معلميهم. إضافة إلى ذلك، يساهم الإطار النظري لهذه الدراسة في مساعدة المعلمين على التعرف على فوائد المنصات التعليمية الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية في الوصول إلى أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه طلاب ذي صعوبات التعلم في استخدام المنصات الإلكترونية من أجل إيصال هذه الصعوبات إلى صناع القرار والقائمين على هذه المنصات التعليمية والعمل على وضع حلول لها. إضافة إلى ذلك، تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على المنصات التعليمية تحسين عمل المنصات بما يساعد المعلمين على استخدامها بفعالية لتحقيق أهداف العلمية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تحددت هذه الدراسة ضمن أربع حدود أساسية، وهذه الحدود هي:

- **الحدود الموضوعية:** تحدد موضوع الدراسة في التعرف على واقع استخدام طلاب ذوي صعوبات التعلم لمنصة مدرستي، والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظر معلميهم.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني للعام 1443هـ/ 2022م.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية لهذا البحث على المدارس الابتدائية الموجودة في **بمدينة مكة** المكرمة – المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على معلمين ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في **بمدينة مكة** المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

منصة مدرستي:

تعرف منصة مدرستي بأنها منصة سعودية إلكترونية للتعلم عن بعد، تم إنشائها خلال جائحة كورونا من أجل استمرار العملية التعليمية للطلبة وضمان عدم انقطاعهم عن مدارسهم. وتحتوي هذه المنصة على فصولاً افتراضية يتم من خلالها تقديم دروس للطلبة من الصف الأول ابتدائي وحتى الصف الثالث ثانوي وفقاً للمناهج المقررة لهم من وزارة التعليم السعودية (الحمود، 2021).

وتعرف الباحثتان منصة مدرستي إجرائيًا بأنها نظام تعليمي سعودي الكرتوني، أطلقته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لمواكبة التطور التكنولوجي وتوظيفه في العملية التعليمية، بالإضافة إلى خدمة الطلاب والمعلمين والعمل على تحقيق أكبر قدر من إنجاز العملية التعليمية وخاصة في ظل أزمة كورونا.

ذوي صعوبات التعلم:

يعرف ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأشخاص الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة في فهم وتوظيف اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تظهر على شكل

اضطراب في السمع أو الكلام أو التفكير أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتصل بالعوق السمعي أو البصري أو العقلي أو الرعاية الأسرية أو التعلم (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2020).

ويعرف مصطلح ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم مجموعة الأفراد الذين لديهم مشكلات محددة في عمليات الإدراك، والتي تجعلهم يتصرفون بطريقة غير سليمة نظراً لقصر جوانب الفهم لديهم والمتعلق بموضوع محدد، والذين يحتاجون لمساعدة من أولياء أمورهم أو مجتمعهم من اجل القيام بمهام معينة مثل الواجبات الحياتية أو التعليمية أو غيرها.

الإطار النظري:

يتعمق الإطار النظري لهذه الدراسة ضمن محورين وهما منصة مدرستي، وذوي صعوبات التعلم وفي الأجزاء الفرعية التالية عرضاً مفصلاً لكل محور.

المحور الأول: منصة مدرستي:

منصة مدرستي هي نظام للتعليم عن بعد، تم إنشاؤها في المملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا، وتحت إشراف وزارة التعليم من أجل تمكينهم من إكمال مسيرتهم التعليمية. وتهدف منصة مدرستي إلى دمج التقنية في التعليم من أجل الإسهام في تحقيق أهداف التحول الرقمي، وإشراك الطلبة في نمطين للتعليم وهما التعليم المتزامن والتعليم غير المتزامن من خلال نظام الكرتوني واحد (الحمود، 2021).

تحتوي منصة مدرستي على مجموعة فصول افتراضية، يتم الدخول إليها من خلال الربط بين حساب مايكروسوفت وحساب توكلنا والذي قامت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي بتطويره. وتضم منصة مدرستي مجموعة من الطلاب يبلغ عددهم قرابة الستة ملايين طالب، ويشرف عليهم ما يزيد عن 387 ألف معلم في التعليم العام (إبراهيم ودبش، 2021).

وذكر الشهراني والشهري (2020) أن منصة مدرستي تتميز بالعديد من المزايا المهمة والتي تشمل: سهولة في تقديم المواد التعليمية للطلبة بنمطين تزامني وغير تزامني، وتوفير الوقت والجهد للطلبة والمعلمين، كذلك توفير المادة التعليمية للطلبة في أي وقت وأي مكان. إضافة إلى ذلك، تعمل منصة مدرستي على مساعدة الطلبة على الاعتماد على أنفسهم في الوصول إلى المواد التعليمية المتوفرة على المنصة.

وأثبتت منصة مدرستي فعاليتها في عملية التعليم عن بعد، حيث اختارت منظمة اليونسكو منصة مدرستي من أفضل أربعة نماذج عالمية للتعليم خلال الجائحة، قد أحرزت منصة مدرستي هذه المرتبة بعد منافسة شديدة مع سبعة منصات عالمية وأكثر من مئة دولة (إبراهيم ودبش، 2021).

المحور الثاني: ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات الحديثة في حقل التربية الخاصة، حيث كان أول ظهور لمصطلح صعوبات التعلم على يد العالم التربوي كيرك سنة 1963، والذي وصفها على أنها حالة مستمرة ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية عند الأشخاص، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية. وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وشدتها. حيث تؤثر هذه الحالة خلال حياة الأطفال على عدة جوانب تربوية، ومهنية، وتكيفية اجتماعية، وفي أنشطة الحياة اليومية (السيد، 2012).

وتم تقسيم الصعوبات التي تواجه أطفال صعوبات التعلم إلى عدة أنواع وتشمل (Malki Einat, 2018) : صعوبات التعلم الأكاديمية ويقصد بها صعوبات التعلم في الأداء المدرسي والمعرفي التي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات، وتظهر فقط في مرحلة المدرسية بشكل أساسي. إما النوع الثاني فهو صعوبات التعلم النمائية، ويقصد بها تلك العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة.

إن مصطلح صعوبات التعلم ليس بالشيء السهل، حيث مازال العلماء إلى الآن مختلفون على تحديد المعنى الدقيق لصعوبات التعلم، حيث أن صعوبات التعلم تمتد في عدة صعوبات منها الصعوبات العقلية والحسية والحركية، وتتعدد مظاهر هذه الصعوبات وحدتها من شخص إلى آخر. ولكن، يعتبر اللب الأساسي لصعوبات التعلم هو الذي يتعلق مظاهر نمائية تؤثر سلبيا في الجوانب الإنسانية المختلفة والتي من المفترض أن تكون مكتملة. لذلك فإن أي قصور في جانب سيؤثر في الجوانب الأخرى ولكن بدرجات متفاوتة. ومن هذا المنطلق، تظهر الأهمية للكشف المبكر عن تلك الصعوبات من أجل تحديد المشكلات التي يعاني منها الطفل دون أن تتفاقم (Taderera, 2017).

وتمر عملية تشخيص صعوبات التعلم بمراحل عديدة منها: تحديد الأطفال المختلفين عن أقرانهم، ثم إجراء تشخيص أولي من قبل عائلات الأطفال والمقربين، وأخيرا التشخيص الفردي للطفل من قبل المختصين. وعادة يتم استخدام العديد من الأدوات والاختبارات الخاصة بصعوبات التعلم مثل الملاحظة الإكلينيكية ودراسة الحالة والاختبارات المقننة مثل اختبارات القدرات العقلية واختبارات العمليات السيكولوجية واختبارات القدرات النفس لغوية، واختبارات التكيف الاجتماعي. إضافة إلى ذلك، هناك العديد من إجراءات تقييم صعوبات التعلم والمتمثلة في

الملاحظة المدرسية، والمقابلة الإكلينيكية مع الطفل من أجل تحديد الحالات الرئيسية لصعوبات التعلم والمتمثلة في الإدراك السمعي، واللغة المنطوقة والخصائص السلوكية للطفل (Hackett, 2017) .

وبعد التأكد من أن الطفل هو طفل ذوي صعوبات تعلم، يحتاج هذا الطفل للعناية المكثفة تبعاً لنوع الصعوبة التي يعاني منها، لذلك تختلف الحاجات اللازمة للأطفال الطبيعيين عن حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه الحاجات تشمل: الرعاية الصحية تحت إشراف فريق طبي متخصص، والرعاية النفسية التي تقدم للطفل، كذلك المعاملة الخاصة التي تعتبر ضرورة للمساهمة في تخطي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الاهتمام بالرعاية المدرسية للطفل وتقديم خدمات تعليمية مكثفة له (Ouherrou, 2019).

إما من ناحية دمج صعوبات التعلم، وتعتبر من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة، وذلك نظرا لتباين الآراء بين مؤيد ومعارض لبرنامج الدمج الأكاديمي. وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح في التربية الخاصة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى برنامج التربية الخاصة النهارية حيث أدت تلك الانتقادات إلى عدم عزل الطفل الغير العادي عن الطفل العادي وأدت إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي برغم أن للدمج فوائد كثيرة في عدة نواحي سواء كانت النواحي العلمية أو المعرفية والأكاديمية (Malki, Einat, 2018).

ولقد ساهم صدور القانون الأمريكي 94 -142 لعام 1975، وهو القانون المعروف بقانون التعليم لكل الأطفال المعاقين، إلى تغيير النظرة إلى الأطفال المعاقين وكان من أهم الآثار المرتبطة عليه التوسع في استخدام مفهوم الدمج، الذي صاحبه فكرة وضع الطلبة المعاقين في أقل البيئات تقيداً، ومنذ ذلك الوقت شاهدت حركة الدمج ولازالت تشهد على المستويين العالمي والمحلي تطورا ملحوظا (Hussain, Jubran, 2015).

أن فرص الأطفال ذوي صعوبات التعلم لاكتساب مهارة اجتماعية ولغوية وملائمة، وتكوين صداقات وتقوي الشخصية لديهم، تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية، حيث يتوافر النموذج المناسب الذي يمكن تقليده في تلك المهارة وغيرها من الأطفال العاديين. كذلك، يساعد الدمج على اكتساب بعض أشكال السلوك التوافقي. إضافة إلى ذلك، أن أسلوب دمج صعوبات التعلم له آثار نفسية إيجابية كبيرة لدى كل من يخضع لهذا الأسلوب يعتز بذاته ويقدر إمكاناته ويحس بوجوده ويشعر بالآخرين من حوله، ويمكنه من التوافق مع أقرانه والتنافس معهم والتحاور فيما بينهم، لذلك فإن أهمية عملية الدمج تتمثل بما تحققه من فوائد أكاديمية واجتماعية ونفسية كثيرة جدا على الأطفال (Malki , Einat, 2018).

إما في جائحة كورونا، تعتبر عملية دمج صعوبات التعلم مع الأطفال العاديين في التعليم الإلكتروني من الأمور المعقدة أيضا، حيث أشارت دراسة الرويلي والعنزي (2021) أن استخدام المنصَّات التعليميَّة يحتاج إلى جهد كبير عند استخدامها من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتحديدا عند تخزين الواجبات اليومية. كما بينت النتائج أيضا أن هناك نقص كبير في الأدوات الإداريَّة داخل المنصَّات التعليميَّة، وان المعلمين يحتاجون إلى دورات تدريبية مكثفة لتمكنهم من استخدام هذه المنصات بكفاءة.

الدراسات السابقة:

أجرى (Ngadiman, 2019)، دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المنصات التعليمية التي يتم استخدامها في إندونيسيا مع الطلبة على تحصيلهم الأكاديمي في مقرر اللغة الإنجليزية، وتحديداً منصة ادمودو. واتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق أهدافها، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة، كما استخدمت الاختبارات الموحدة للطلبة كأسلوب للتحقق من النتائج. واستهدف مجتمع هذه الدراسة كافة الطلبة الذين التحقوا بدورات عبر المنصة في إندونيسيا، بينما تحددت عينة هذه الدراسة في 97 طالبا جامعيا في كلية الهندسة فقط. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك تأثير إيجابي وقوي لمنصة ادمودو على التحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث هناك علاقة واضحة بين مشاركة الطلبة في المنصة وبين درجاتهم في الاختبار. كما تؤكد نتائج هذه الدراسة على ضرورة استغلال المنصات التعليمية من أجل الإسهام في جعل عملية التعليم أكثر فاعلية وبالتالي التأثير الإيجابي على تحصيلهم.

كما أجرى (Sánchez-López, Pérez-Rodríguez, 2019) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الطلاب والمعلمين في استخدام المنصات التعليمية، كما تبرز هذه الدراسة الفروق بين استخدام الشباب لأساليب التعليم الرسمي والمنصات التعليمية، واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، كما استعانت هذه الدراسة أسلوب تحليل الخطاب متعدد الوسائط لتحقيق أهدافها. واستهدفت هذه الدراسة كافة المعلمين في دولة إسبانيا بينما تحددت عينة الدراسة طلاب مدرستين من مدارس فالنسيا لأخذ آرائهم حول موضوع هذه الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: إن التقنيات الإلكترونية هي من أهم الاهتمامات لدى الشباب حالياً، حيث أنهم يطمحون لاستغلال تلك التقنيات كأسلوب أساسي للتعليم. وأوضحت هذه الدراسة أن هناك سلسلة من المقترحات التربوية المبتكرة والتي تدمج التعليم بالتقنية مثل تعليم ماين كرافت، والتعليم بواسطة EducAte، سكراتش و7دي سينما

والتي أطلق عليها منصات التعليم com-education. وأوصت هذه الدراسة بضرورة تحليل التقنيات والمنصات الإلكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية كونها محور اهتمامات الأطفال والشباب في الوقت الحالي.

وأشارت دراسة (Abu-Hamour at el, 2019) بأن تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام يواجه تحديات كبرى، على المستوى الاجتماعي والبيئي والوظيفي والمنهجي أيضاً، حيث ذكر فيها أن المناهج يجب أن تلائم متطلبات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحيث يستطيع الطلبة الانسجام والتفاعل مع الطلبة العاديين ومع كل عناصر المدرسة.

كذلك، أجرى السميري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء عدة متغيرات تضم (الجنس، والمؤهل التعليمي، والخبرة العملية والتخصص). واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، كما استخدمت الاستبانة كأداة لقياس صعوبات التعلم الأكاديمية. واستهدف مجتمع هذه الدراسة كافة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بينما تحددت عينة هذه الدراسة في (237) معلما ومعلمة في مدينة جدة. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن مستوى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية صعوبات التعلم الأكاديمية بجميع أبعادها جاء بدرجة مرتفعة. بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيا في بعد صعوبات الحساب تبعا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وكذلك، عدم وجود فرق دال إحصائيا في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في الدرجة الكلية وفي بعدي صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة تبعا لمتغير تخصص المعلم.

كما أجرى العدوي (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم التحديات التي تواجه التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة والتي يتكون من 66 معلم ومعلمة صعوبات التعلم في عدة مدارس في سلطنة عمان. وبحثت هذه الدراسة في ثلاثة أنواع من التحديات وهي التحديات الفنية والتحديات المتعلقة بالمعلم والتحديات المتعلقة بالطالب وأسرته. وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن التحديات التي تتعلق بالطالب وأسرته هي من أهم المعوقات التي تواجه عملية التعلم عن بعد، تليها التحديات الفنية وأخيراً تأتي التحديات المتعلقة بالمعلمين في المرحلة الأخيرة. وأوصت هذه

الدراسة بضرورة توعية الطالب والأسرة بأهمية التعلم عن بعد خلال جائحة كورونا وتطوير قدراتهم وتنميتها على استخدام التكنولوجيا الحديثة.

بينما هدفت دراسة زين الدين (2020) إلى تحديد توجهات معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا ومنصات التعليم عن بعد من أجل تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. وتمثل مجتمع هذه الدراسة بكافة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في جمهورية مصر العربية، بينما اقتصرت عينة الدراسة على 120 معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية في التربية الخاصة في مدينة الإسكندرية. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، كما تم الاستعانة بمقياس اتجاه معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة كأداة لهذا البحث. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا لتدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 3.69، بينما بلغ الانحراف المعياري 0.559، وقدمت هذه الدراسة عدة توصيات أهمها ضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتمكينهم من توظيف التكنولوجيا الحديثة خلال تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، والاستفادة من التجارب المميزة للمعلمين في البلاد الأخرى ونقل تجاربهم إلى معلمين مصر لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

وأجرى (Mohammedi, 2021) دراسة هدفت إلى التحقيق في اتجاهات المدرسين السعوديين نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم خلال جائحة كورونا. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، كما استعانت هذه الدراسة بالاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من المبحوثين. واستهدف مجتمع هذه الدراسة كافة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، بينما تكونت عينة الدراسة من 70 من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الصعوبات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك توجهات إيجابية لدى معلمي الطلبة من صعوبات التعلم نحو استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني من الطلبة كونها تساهم بزيادة التفاعل المعرفي والاجتماعي والتعليمي لهؤلاء الطلبة أثناء الجائحة. وأوصت هذه الدراسة بضرورة دعم التعلم الإلكتروني والمتمثلة بالمنصات التعليمية وتشجيع الطلبة على استخدامها وتطويرها، بالإضافة إلى توفير برامج وأجهزة تتناسب مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم، كذلك أوصت الدراسة بضرورة دمج التعليم الإلكتروني في المناهج الأكاديمية لكافة

الطلبة سواء كانوا طلبة عاديين أم من ذوي صعوبات التعلم.

كما أجرى مصطفى (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم عن بعد في ظل جائحة كوفيد على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أسرهم ومعلمي التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو هذا النوع من التدريس. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وتكون مجتمع الدراسة من كافة العاملين في ميدان التربية الخاصة وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، بينما تحددت عينة الدراسة من (132) معلما فقط في ميدان التربية الخاصة، و(57) أسرة من أسر ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المستهدفة، كما استعانت الدراسة بمقياس اتجاهات نحو التعلم عن بعد من أعدادهم. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن توجهات العاملين وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة نحو التعلم عن بعد كان إيجابيا. كما أكدت هذه الدراسة على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لفاعلية التعلم عن بعد ولصالح العاملين في التربية الخاصة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لعدد سنوات الخبرة لمعلمي التربية الخاصة ولصالح الخبرة الأكثر. وأوصت هذه الدراسة بضرورة تبني استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد عند تدريس وتصميم مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على إدراجه في الخطة القادمة لمراحل التعليم الموجهة لهم. بالإضافة إلى ضرورة توفير الإمكانيات المادية والظروف المناسبة في البيئات التعليمية لتطبيق هذا النوع من التعلم.

بينما في دراسة الكري ونعيم (2021)، فهدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم نحو فاعلية تعليم هؤلاء الطلاب عن بعد في ظل جائحة كورونا، واستهدفت هذه الدراسة عينة من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج في المملكة العربية السعودية، حيث شملت عينة هذه الدراسة 96 معلماً و97 معلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم في الرياض. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الأطفال من ذوي صعوبات التعلم قد واجهوا عدة تحديات أثناء تلقيهم للتعليم أثناء جائحة كورونا، وتتمثل هذه التحديات بكيفية استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني التي تم استخدامها لإعطاء الحصص، كما أظهرت النتائج أيضاً أن هناك صعوبة كبيرة في دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع أقرانهم العاديين خلال الحصة الصفية الإلكترونية. وأكدت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي للمعلمين.

أجرى الرويلي والعنزي (2021)، دراسة هدفت إلى معرفة أهم المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند استخدامهم للمنصات التعليمية. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، كما استخدمت الاستبانة كأداة بحث رئيسية لجمع المعلومات من عينة الدراسة. واستهدف مجتمع هذه الدراسة كافة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، بينما تحددت عينة هذه الدراسة في 163 معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة سكاكا. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود معوِّقات تصل نسبتها إلى (67٪) في استخدام معلمات رياض الأطفال للمنصَّات التعليميَّة، وتتمثل هذه المعوقات في نقْص الأدوات التعليميَّة، وصعوبة تسجيل الحصص، وبالإضافة إلى نقص المختصين التقنيين للمساعدة في تخطي المشكلات التقنية التي قد تحدث أثناء استخدام هذه المنصات. كما أكدت نتائج هذه الدراسة أيضا إلى أن المنصَّات التعليميَّة تحتاج إلى جهد ووقت كبير عند استخدامها، وتحديدا عند تخزين الواجبات اليومية. كما بينت النتائج أيضا أن هناك نقص كبير في الأدوات الإداريَّة داخل المنصَّات التعليميَّة، وان المعلمين يحتاجون إلى دورات تدريبية مكثفة لتمكنهم من استخدام هذه المنصات بكفاءة.

أجرت الأحمري (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على توجهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد، وبيان مستقبل اعتماد هذا النوع في التعليم عند الأزمات. واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها، كما استعانت هذه الدراسة بمقياس للكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد من أعداد الباحثتان. وتكون مجتمع هذه الدراسة كافة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في منطقة عسير، بينما تحددت عينة هذه الدراسة في 67 معلم ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم. وتوصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن توجهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد جاء بمستوى متوسط، وان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد وبين توجهاتهم نحو اعتماد هذا النوع من التعليم في المستقبل عند الأزمات. وأوصت هذه الدراسة بضرورة المرونة باعتماد أشكال متعددة من التعليم مع ذوي صعوبات التعلم عند حدوث الأزمات والمشكلات والظروف التي تعيق من إتمام دراستهم، بالإضافة إلى ضرورة تقديم دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم لأهم الطرق التي يمكن توظيفها في التعلم عن بعد من صعوبات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والتي تم ذكرها في هذا الجزء، والتي بحثت في نفس موضوع الدراسة الحالية وهي مدى تأثير المنصات التعليمية على الطلبة، وتحديدا الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، فقد وجدت الباحثتان نجد أن هناك العديد من تلك الدراسات أشارت إلى أهمية دراسة وتوجهات وآراء أولياء الأمور والمعلمين عن تجربة التعليم الإلكتروني الموجه لأبنائهم من ذوي صعوبات التعلم، وبيان أهم التحديات التي تواجه العملية التعليمية خلال جائحة كورونا. كما أشارت العديد من تلك الدراسات على فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه للطلبة، وأن هذا النوع من التعليم له عدة آثار إيجابية على الطلبة، سواء من الناحية الأكاديمية أم من الناحية الاجتماعية.

ومن خلال التعمق بهذه الدراسات نجد أن معظمها اتبع المنهج الوصفي التحليلي، كما أن معظمها استخدم الاستبانة لجمع البيانات. وتم إجراء هذه الدراسات في بلدان مختلفة مثل السعودية والأردن وإندونيسيا وسلطنة عمان. واتفقت معظم هذه الدراسات على ضرورة تطوير التعليم الإلكتروني الموجه لفئة صعوبات التعلم والاستفادة من التقنيات التكنولوجية لتحسين تعليمهم.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة مثل دراسة الكري ونعيم (2021)، ودراسة مصطفى (2021)، بالمنهج المستخدم، حيث ستعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها. كما أن هذه الدراسة اتفقت مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة السميري (2019)، ودراسة العدوي (2020) أن الاستبانة هي أداة فعالة في جمع البيانات وتحديداً في ظل جائحة كورونا. إما بالنسبة لأوجه الاختلاف، فقد ركزت دراستنا الحالية على فئة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية والذين استخدموا منصة مدرستي لتلقي تعليمهم خلال جائحة كورونا. ويمكن الاستفادة من هذه الدراسات بعدة طرق أهمها توظيف هذه الدراسات في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، بالإضافة إلى التمكن من بلورة مشكلة الدراسة من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.

وتأتي هذه الدراسة لتكمل الطريق الذي سلكته تلك الدراسات، ولكن تتميز دراستنا بأنها استهدفت أطفال ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، كما أنها تستخدم المنهج الوصفي التحليلي من أجل تقييم واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في ظل جائحة كورونا للاستفادة من هذه التجارب مستقبلاً والنهوض بالعملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحسينها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعرف بأنه المنهج الذي يهدف إلى الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، بهدف الوصول إلى فهم أفضل وأدق لهذه المشكلة، والعمل على وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها (الحمودي، 2019). ويعتبر هذا المنهج من أكثر المناهج الملائمة لطبيعة هذه الدراسة كونه سيقوم بوصف الواقع الحقيقي لها، ثم تحليل النتائج التي تم التوصل إليها وبناء مجموعة من الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم المختصين في تدريس المرحلة الابتدائية، والعاملين في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التعليم في **بمدينة مكة** المكرمة وعددهم (374) وفقاً لإحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة (وزارة التعليم، 2022).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بنسبة (27٪) من مجتمع الدراسة المستهدف، حيث تضمنت العينة (100) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من العينة المستهدفة، وتعرف الاستبانة بأنها عبارة عن صحيفة تشمل عدداً من الأسئلة ترتبط بخصائص أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها (البلدواي، 2007).

وتهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. وتم 3بناء هذه الاستبانة من خلال نماذج (google) وذلك من أجل الحفاظ على الصحة العامة نظرا للظروف الصحية الحالية التي تمر بها المملكة العربية السعودية وهي انتشار وباء كورونا.

وتحتوي هذه الاستبانة على جزئيين أساسين وهما جزء المعلومات الديموغرافية، والجزء الآخر الذي يختص بعبارات تتساءل عن منصة مدرستي، ويحتوي هذا الجزء على (28) عبارة، مقسمة على بعدين أساسيين حيث تضمن البعد الأول "استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم" على (12) عبارة. كما تضمن البعد الثاني "دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم" على (16) عبارة. والجدير بالذكر أن هذه الاستبانة تحتوي على عبارات مغلقة يتم الإجابة عليها باستخدام خمسة خيارات فقط،

وتم الاستعانة بمقياس ليكرث الخماسي ليتمكَّن أفراد العيِّنة من الإجابة على تلك العبارات، حيث تـمَّ إعطاء الرقم (5) لأعلى درجة (موافق بشدة)، والرقم (1) لأقل درجة (غير موافق بشدة) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1). مقياس ليكرث الخماسي.

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم استخدام طريقتين أساسيتين للتحقق من صدق الأداة وهما: الصدق الظاهري والصدق الاستكشافي، وسيتم عرض هذه الطريقتين بالتفصيل في هذا الجزء.

أولاً: الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من أجل التأكد من أنها تخدم أهداف هذه الدراسة، من خلال عرضها بصورتها الأولية والمكونة من 33 عبارة على مختصين في مجال التربية الخاصة وعددهم عشرة محكمين لأخذ آرائهم حول مدى ملائمة العبارات للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها، بالإضافة إلى التأكد من سلامتها اللغوية، وإضافة أو حذف بعض الكلمات بحسب ما يَرونَه مناسباً.

وتم إجراء التعديلات بحسب رأي المحكمين، وحذف بعض العبارات الموجودة ضمنياً ضمن العبارات، وتعديل الصياغة لعبارات أخرى، وبعد هذه التعديلات أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تحتوي على 28 عبارة وبنسبة اتفاق 90٪.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من أن الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم التحقق من الاتساق الداخلي وحساب معامل الارتباط بيرسون (person correlation) لقياس الارتباط بين متغيرات الدراسة.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي لمحور استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم:

من خلال الجدول التالي، يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الأول كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000). وهذا يعطي مؤشر صدق مرتفع للبعد الأول الأمر الذي يدل على أن كافة الفقرات في هذا البعد يمكن الوثوق بها في تطبيق هذه الدراسة.

جدول (2). معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الأول.

البنود	الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
1	0.73**	0.00
2	0.74**	0.00
3	0.73**	0.00
4	0.75**	0.00
5	0.69**	0.00
6	0.73**	0.00
7	0.77**	0.00
8	0.72**	0.00
9	0.73**	0.00
10	0.79**	0.00
11	0.50**	0.00
12	0.27**	0.00

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.01**) فأقل.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لمحور دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم:

يتضح من الجدول التالي أن معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الثاني وهو دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.000). وهذا يعطي مؤشر صدق مرتفعة للمحور الثاني دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم، وهذا يدل على أن الفقرات يمكن الوثوق بها في تطبيق هذه الدراسة.

جدول (3). معاملات الارتباط بين درجات فقرات المحور الثاني.

البنود	الارتباط بالبعد	مستوى الدلالة
1	0.80**	0.00
2	0.77**	0.00
3	0.84**	0.00
4	0.72**	0.00
5	.0.89**	0.00
6	0.90**	0.00
7	0.87**	0.00
8	0.91**	0.00
9	0.89**	0.00
10	0.79**	0.00
11	0.89**	0.00
12	0.89**	0.00
13	0.90**	0.00
14	0.88**	0.00
15	0.81**	0.00

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**0.01**) فأقل

ثبات أداة الدراسة:

من اجل التأكد بان فقرات الاستبانة صالحة للتحليل، تم استخدام اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة. وبحسب دراسة (عبدالعال،2017) فإنه تعد قيم معامل كرونباخ الفا وهو اختبار الثبات مقبولة، إذا كانت أكبر أو يساوي (0.70) في البحوث المتعلقة بالعلوم الإدارية والإنسانية. ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار الثبات للاستبانة:

جدول (4). معاملات ثبات أداة الدراسة.

الأبعاد		عدد العبارات	معامل كرونباخ الفا
البعد الأول	استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم	12	0.91
البعد الثاني	دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم	15	0.97
الثبات العام للأداة		27	0.97

ومن خلال الجدول السابق، يتضح أن كافة قيم الثبات كانت اعلى من 0.7، وهذه القيم تجعلنا نثق بثبات أداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم الاستعانة بعدة أساليب إحصائية موجودة في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل بيانات أداة الدراسة حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية: وذلك لوصف الخصائص الشخصية لعينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى الاتساق (الصدق) الداخلي لفقرات الاستبانة.
- معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم عند استخدام منصة مدرستي.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في تحديد واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قدِّم هذا الجزء عرضاً تفصيلياً لأهم النتائج الَّتي توصَّلت إليها الباحثتان من خلال الاستبانة الَّتي تمَّ عرضها على الأفراد المبحوثين، حيث عرض هذا الفصل وصفاً لخصائص عيِّنة الدراسة، كما قدم تحليلاً لإجابات الأفراد عن متغيِّرات الدراسة. كذلك، تم الإجابة على أسئلة الدراسة واستعراض النتائج الخاصة بكل سؤال بشكل مفصل.

وصف خصائص عيِّنة الدراسة:

يبيِّن هذا الجزء نتائج التحليل المتعلِّقة ببيانات عيِّنة الدراسة، وكيفيَّة توزيعها حسب المتغيِّرات الشخصية الَّتي اشتملت على الجنس، والمؤهل التعليمي، والخبرة وقطاع التعليم. وقد تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئويَّة لهذه الخصائص، ويوضِّح الجدول الآتي خصائص عيِّنة الدراسة تبعاً لتلك المتغيِّرات.

جدول (5). التوزيع الشخصي لأفراد عيِّنة الدراسة.

المتغيِّر	الفئة	التكرارات	النسب المئويَّة
الجنس	ذكر	25	٪25
	أُنثى	75	٪75
المجموع		100	٪100
المؤهل التعليمي	دبلوم	13	٪13
	بكالوريوس	62	٪62
	دراسات عليا	25	٪25
المجموع		100	٪100
الخبرة	أقل من 3 سنوات	26	٪26
	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	20	٪20
	من 6 سنوات فأكثر	54	٪54
المجموع		100	٪100
قطاع التعليم	حكومي	74	٪74
	خاص	26	٪26
المجموع		100	٪100

يتَّضح من الجدول السابق التكرارات المئويَّة لفئة الجنس، فنلاحظ بأَنَّ النسبة الأكبر كان لفئة الإِناث (75٪)، وإما بالنسبة لفئة الذكور فهي الأقل وقد بلغت (25٪).

وبالنسبة لمتغيِّر المؤهل التعليمي؛ فإِنَّ نسبة الَّذين مستواهم التعليمي من درجة الدبلوم بلغت (13٪) وهي النسبة الأقل، إما نسبة الَّذين مستواهم التعليمي بكالوريوس بلغت (62٪) وهي النسبة الأكبر، كما بلغت نسبة الأشخاص الَّذين مستواهم التعليمي دراسات عليا 25٪.

إما بالنسبة لمتغيِّر خبرة؛ فقد بلغت فئة أقل من 3 سنوات (26٪)، وبينما بلغت فئة من 3 سنوات إلى 5 سنوات (20٪) وهي الفئة الأقل. إما بالنسبة لفئة من 6 سنوات فأكثر فبلغت (54٪) وهي الفئة الأكبر.

إما عن متغير قطاع التعليم، فقد بلغت فئة القطاع الحكومي (74٪) وهي الفئة الأعلى، إما فئة القطاع الخاص فقد بلغت (26٪) وهي الفئة الأقل.

المحك المعتمد:

من اجل تحليل بيانات هذه الدراسة، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). ولتفسير نتائج المتوسطات الحسابية، تم اعتماد ثلاثة مقاييس وهي (مرتفع، متوسط،

منخفض)، لتصبح معادلة طول الفئة كالتالي: **طول الفئة= (القيمة العليا-القيمة الدنيا/ 3)**. وقد تم استخدام المعيار الموضح في الجدول التالي لتفسير النتائج.

جدول (6). المعيار المعتمد في تفسير نتائج المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي	درجة التوافر
2.33-1	منخفض
3.67-2.34	متوسط
5-3.68	مرتفع

نتائج السؤال الرئيسي:

ينص السؤال الرئيسي لهذه الدراسة على: ما واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية **بمدينة مكة** المكرمة؟ ولمعرفة نتائج هذا السؤال، لقد قامت الباحثتان بحساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي ذوي صعوبات التعلم للأبعاد التي تضمنتها الاستبانة وهي بُعد استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم، وبُعد دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم مع تحديد مستوى كل بُعد.

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد الاستبانة.

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى البعد
استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم	100	3.60	0.79	متوسط
دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم	100	3.40	1.01	متوسط
المتوسط العام	100	3.45	0.88	متوسط

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول السابق، يتبين أن البُعد الأول وهو استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.60)، انحراف معياري مقداره (0.79) حسب استجابات عينة الدراسة. كما كشفت النتائج بأن البُعد الثاني وهو دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.40)، انحراف معياري مقداره (1.01).

كما نلاحظ من الجدول أن نتائج المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأبعاد جاءت بمقدار (3.45)، وتشير هذه القيم إلى أن واقع منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي جاء بمستوى متوسط. كذلك، فإن كافة الأبعاد لواقع منصة مدرستي جاءت بمستوى متوسط.

نتائج السؤال الفرعي الأول:

ينص السؤال الفرعي الأول لهذه الدراسة على: "**ما هي اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا؟**" ومن خلال استعراض النتائج التي جاءت في جدول 8، والتي أظهرت أن الوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد – استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم – قد بلغ (3.60)، وهو يدل على درجة متوسطة.

جدول (8). نتائج البُعد الأول (استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم).

الرقم	العبارة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى العبارة
1	يعتبر وقت عرض الحصة التعليمية على منصة مدرستي مناسبا ويراعي ظروف الطلبة والمعلمين من ذوي صعوبات التعلم	100	3.44	1.22	متوسط
2	إمكانية إعادة حضور الحصة عبر منصة مدرستي يساعد الطلبة على التعلم بشكل أفضل	100	3.79	1.40	مرتفع
3	تمتاز منصة مدرستي بسهولة الاستخدام	100	3.87	1.06	مرتفع
4	يمكن لمعلمي صعوبات التعلم التعامل مع منصة مدرستي واستخدامها بكل سهولة	100	3.83	1.00	مرتفع
5	تتوافر قوائم وتنظيمات بسيطة وواضحة تساعد على التعلم من خلال منصة مدرستي مثل (إضافة الواجبات، الاستماع للحصة)	100	4.01	1.02	مرتفع
6	يتم استخدام عناصر جاذبة في منصة مدرستي أثناء الحصة الأكاديمية (فيديو، صوت، إلخ)	100	3.81	0.99	مرتفع
7	تسير المقررات الأكاديمية في منصة مدرستي وفق الخطة الزمنية المرسومة لها	100	3.33	1.20	متوسط
8	تتوافر أدوات التعليم عن بعد (من أجهزة حاسوب وبرامج) توافرًا كافيًا بما يخدم عملية التعليم عن بعد	100	3.25	1.32	متوسط
9	أؤيد استخدام التعليم عن بُعد في تدريس ذوي صعوبات التعلم	100	2.74	1.46	متوسط
10	تتيح منصة مدرستي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم استخدام عدة طرق هامة مثل استخدام الحواس المُتعددة	100	3.34	1.31	متوسط
11	يتطلب تدريس ذوي صعوبات التعلم عبر منصة مدرستي وقتًا إضافيًا يزيد عن وقت الحصص العادية	100	3.86	1.05	مرتفع
12	أحتاج للكثير من المهارات لاستخدام منصة مدرستي في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم	100	4.02	1.01	مرتفع
	الوسط الحسابي العام	100	3.60	0.79	مرتفع

توضح نتائج جدول 8 بأن هناك تباين في مدى اتفاق معلمي الطلبة ذوي صعوبة التعلم على العبارات المتعلقة ببعد استخدام منصة مدرستي للتعلم. ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية لموافقتهم على عبارات البعد

تتراوح ما بين (2.74-4.02)، وهو ما يعبر أن القيم جاءت بدرجات متوسطة ومرتفعة.

حيث جاءت أعلى متوسط للعبارة رقم 12 والتي تنص على "أحتاج للكثير من المهارات لاستخدام منصة مدرستي في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم"، وبمتوسط حسابي مقداره (4.02). بينما كان أدنى متوسط للعبارة رقم 9 التي تنص على "أؤيد استخدام التعليم عن بُعد في تدريس ذوي صعوبات التعلم"، وبمتوسط حسابي مقداره (2.74).

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

ينص السؤال الفرعي الثاني لهذه الدراسة على: "**ما هو أثر منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؟**" ومن خلال استعراض النتائج التي جاءت في جدول 9، والتي أظهرت أن الوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد العينة على هذا البعد – دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم – قد بلغ (3.40)، وهو يدل على درجة متوسطة.

جدول (9). نتائج البُعد الثاني (دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي لطلبة صعوبات التعلم).

الرقم	العبارة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى العبارة
1	تعتبر منصة مدرستي منصة ذات فعالية في توفير المواد العلمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم خلال جائحة كورونا	100	3.40	1.22	متوسط
2	يُقلل استخدام منصة مدرستي من الضغط النفسي الناتج على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي	100	3.44	1.14	متوسط
3	تساهم منصة مدرستي في تنمية مهارات التفكير والأبداع لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم الأمر الذي ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي	100	3.35	1.23	متوسط
4	استخدام التطبيقات المتوفرة في منصة مدرستي تتيح إمكانية دمج الوسائط خلال شرح الدرس لزيادة مستوى الفهم لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم	100	3.62	1.09	متوسط
5	توفر منصة مدرستي بيئة تعليمية افتراضية تساعد ذوي صعوبات التعلم على التركيز والانتباه	100	3.21	1.20	متوسط
6	تساهم منصة مدرستي في توفير الأنشطة التعليمية المتنوعة التي تساعد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على استيعاب المادة التعليمية أكثر	100	3.27	1.18	متوسط
7	تساهم منصة مدرستي في توفير آليات متنوعة للتغذية الراجعة عن أداء الطلبة من ذوي صعوبات التعلم	100	3.37	1.21	متوسط
8	تساهم منصة مدرستي من اعتماد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على أنفسهم في التعليم	100	3.19	1.26	متوسط

تابع/ جدول (10).

الرقم	العبارة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى العبارة
9	أن التعلم من خلال منصة مدرستي يجعل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أكثر نشاطا وحماساً تجاه التعليم	100	3.12	1.31	متوسط
10	تعمل منصة مدرستي على تمكين الطلبة من ذوي صعوبات التعلم من تحسين مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا	100	3.59	1.17	متوسط
11	ينعكس استخدام منصة مدرستي على تحصيل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم انعكاساً إيجابياً	100	3.32	1.12	متوسط
12	تساهم منصة مدرستي في إثارة تفاعل ودافعية الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لاستقبال المعلومات	100	3.31	1.16	متوسط
13	أن استخدام منصة مدرستي يساعد الطلبة من ذوي صعوبات التعلم على الحصول على المعلومات بشكل دقيق وسريع	100	3.21	1.14	متوسط
14	أن استخدام منصة مدرستي من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد على تطوير قدراتهم في القراءة	100	3.21	1.19	متوسط
15	إعادة حضور الدروس على منصة مدرستي تمكن الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فهم المادة التعليمية	100	3.50	1.06	متوسط
	المتوسط العام	100	3.34	1.01	متوسط

توضح نتائج جدول 9 بأن هناك تباين في مدى اتفاق معلمي الطلبة ذوي صعوبة التعلم على العبارات المتعلقة ببعد دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي، ونلاحظ أن المتوسطات الحسابية لموافقتهم على عبارات البعد تتراوح ما بين (3.12-3.62)، وهو ما يعبر أن القيم جاءت بدرجات متوسطة ومرتفعة. حيث جاءت اعلى متوسط للعبارة رقم 4 والتي تنص على **"استخدام التطبيقات المتوفرة في منصة مدرستي تتيح إمكانية دمج الوسائط خلال شرح الدرس لزيادة مستوى الفهم لدى الطلاب من ذوي صعوبات التعلم"**، وبمتوسط حسابي مقداره (3.62). بينما كان أدنى متوسط للعبارة رقم 9 التي تنص على **"أن التعلم من خلال منصة مدرستي يجعل الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أكثر نشاطا وحماساً تجاه التعليم"**، وبمتوسط حسابي مقداره (3.12).

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

ينص السؤال الفرعي الثالث لهذه الدراسة على: **"هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (الخبرة، والمؤهل**

التعليمي) للمعلمين؟" وفي هذا الجزء، تم استعراض الأساليب الإحصائية والتي تم استخدامها في الدراسة الحالية، وذلك لتحديد وجهات نظر المعلمين تجاه متغيرات الخبرة والمؤهل التعليمي.

أولاً: اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدراسة لواقع منصة مدرستي على طلاب ذوي صعوبة التعلم من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك بهدف معرفة اختلاف معلمي طلاب ذوي صعوبة التعلم تبعاً للمؤهل التعليمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم 10.

جدول (11). نتائج اختبار ANOVA لعينة الدراسة حسب متغير المؤهل التعليمي

الأبعاد	فئات المؤهل التعليمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة	
استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم	دبلوم	13	3.66	0.427	0.65	غير دالة
	بكالوريوس	62	3.64			
	دراسات عليا	25	3.48			
دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي	دبلوم	13	3.42	0.253	0.77	غير دالة
	بكالوريوس	62	3.37			
	دراسات عليا	25	3.21			
المتوسط العام	دبلوم	13	3.52	0.33	0.71	غير دالة
	بكالوريوس	62	3.49			
	دراسات عليا	25	3.33			

يوضح جدول 10 نتائج الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة نحو أبعادها تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي، وتعود هذه النتائج لصالح بكالوريوس، إذ نلاحظ انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) لاستجابات العينة تبعاً للمؤهل التعليمي.

ثانياً: اختبار تحليل التباين (ANOVA) لدراسة لواقع منصة مدرستي على طلاب ذوي صعوبة التعلم من وجهة نظر معلميهم تبعاً لمتغير الخبرة.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وذلك بهدف معرفة اختلاف معلمي طلاب ذوي صعوبة التعلم تبعاً للخبرة (أقل من 3 سنوات، من 3 سنوات إلى 5 سنوات، أكثر من 6 سنوات)، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول 11.

جدول (12). نتائج اختبار ANOVA لعينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

الأبعاد	فئات الخبرة التدريسية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	قيمة ف	مستوى الدلالة	
استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم	أقل من 3 سنوات	26	3.55	1.09	0.34	غير دالة
	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	20	3.84			
	أكثر من 6 سنوات	54	3.54			
دور منصة مدرستي في التحصيل الأكاديمي	أقل من 3 سنوات	26	3.24	0.350	0.70	غير دالة
	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	20	3.49			
	أكثر من 6 سنوات	54	3.32			
المتوسط العام	أقل من 3 سنوات	26	3.38	0.60	0.54	غير دالة
	من 3 سنوات إلى 5 سنوات	20	3.65			
	أكثر من 6 سنوات	54	3.42			

يوضح جدول 11 نتائج الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة نحو أبعادها تبعاً لمتغير الخبرة، وتعود لصالح الفئة أكثر من 6 سنوات، إذ نلاحظ انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) للمتغيرات تبعاً لمتغير الخبرة.

مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع منصة مدرستي على طلبة ذوي صعوبة التعلم من وجهة نظر معلميهم في مدينة مكة المكرمة، وفيما يلي مناقشة نتائج أسئلة الدراسة في ضوء التحليل الإحصائي الذي تم إجرائه في هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الرئيسي:

أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الرئيسي والذي ينص على: **"ما واقع منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟"** أن منصة مدرستي منصة تعليمية مستخدمة بالفعل من قبل المعلمين والطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تم استخدام هذه المنصة كافة الطلبة أثناء عملية التعليم، وتحديداً الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وتظهر هذه النتيجة من خلال إجابة المعلمين على المحور الأول لاستبانة هذه الدراسة، والذي يتضمن فقرات عن استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم، حيث جاءت فقرات هذا المحور بين متوسطة ومرتفعة.

ومن خلال النظر في استجابات المعلمين، نلاحظ أن معلمي طلبة ذوي صعوبات التعلم، قاموا باستخدام هذه المنصة، وأيدوا استخدامها أيضا، حيث يظهر ذلك من خلال تأييدهم لاستخدام التعليم عن بُعد وتوظيف

منصة مدرستي في عملية التعليم. حيث أكد المعلمون أن استخدام منصة مدرستي يُعد فعالاً في العملية التعليمية الموجهة لهؤلاء الطلبة. وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية وهي أن منصة مدرستي منصة فعالة ومستخدمة بالفعل من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع نتائج دراسة الأحمري (2022) والتي أكدت على فاعلية استخدام المنصات التعليمية في عملية التعليم عن بعد الموجهة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرويلي والعنزي (2021)، والتي أشارت أنه على الرغم من وجود العديد من الإيجابيات التي يمكن الحصول عليها، إلا أن استخدامها في عملية التعليم يحتاج إلى وقت طويل جداً.

والدليل على ذلك، أن معظم المعلمون قد أجابوا بأن منصة مدرستي هي الركيزة الأساسية لعملية التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا، فهي المنصة السعودية الرئيسية التي ساهمت في توفير المواد العلمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم خلال الجائحة. إضافة إلى ذلك، فقد وصف المعلمون منصة مدرستي بأنها منصة بسيطة، تتميز بسهولة استخدامها، وتضم مجموعة من التعليمات الواضحة التي تساعد الطلاب من ذوي صعوبات التعلم على توظيفها في تعليمهم وبشكل يومي.

وعلى الرغم من كافة هذه الإيجابيات والمميزات التي توفرها منصة مدرستي، إلا أن المعلمين أكدوا أن استخدام هذه المنصة يواجه مجموعة من التحديات الهامة التي تعيق الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في التعامل مع تلك المنصة. وتتمثل هذه التحديات في حاجة المعلمين للعديد من المهارات لاستخدام منصة مدرستي في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يجب أن يمتلك المعلمين العديد من المهارات الحاسوبية، ومهارات التواصل، ومهارات الإقناع، ومهارات التشويق، وذلك من أجل جذب الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتحفيزهم على الدراسة في هذه المنصة. إما بالنسبة للتحديات الأخرى، فتتمثل في حاجة الحصص التفاعلية على منصة مدرستي لوقتاً إضافيًّا يزيد عن وقت الحصص العادية، ويمكن تفسير الحاجة الأكبر للوقت لعدم تكافؤ الفروقات الفردية والمهارات لدى الطلبة على استخدام المنصة في عملية التعليم، وفي بعض الأحيان قد يوجه المعلمين أو الطلاب صعوبة في الدخول إلى المنصة، وهذا الأمر قد يستهلك وقت المعلمين والطلاب وأسرهم أيضاً.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن منصة مدرستي منصة تعليمية رئيسية يجب إشراكها بشكل دائم في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل مواكبة التطور التكنولوجي الذي يشهده العالم، ومحاولة إشراك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذا التطور. حيث أن عملية التعليم عن بُعد تعتبر وسيلة جيدة عند تعذر

حضور الطلبة للمدارس، كما أنها تعمل على توفير الوقت والجهد لأسر هؤلاء الطلبة، بالإضافة إلى أن التعليم عن بُعد يوسّع من دائرة الطلبة الذين يمكنهم الحصول على التعليم، حتى تشمل الطلبة الذين لديهم إعاقات حركية أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم والتي تمنعهم من الحضور للمدارس وجاهياً.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

أشارت النتائج التي تتعلق بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على: **"ما هي اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا؟"** إلى أن هناك توجهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام منصة مدرستي في عملية التعليم الموجهة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وتظهر هذه النتيجة من خلال إجابة المعلمين على المحور الأول لاستبانة هذه الدراسة، والذي يتضمن فقرات عن استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم، حيث جاءت فقرات هذا المحور بين متوسطة ومرتفعة.

ومن خلال النظر في استجابات المعلمين، ندرك أن المعلمين قد خاضوا تجربة جديدة وممتعة أثناء إعطائهم للحصص الدراسية عن بُعد من خلال منصة مدرستي، فقد ساهمت هذه المنصة من تمكين المعلمين من توظيف أدوات التعليم عن بُعد مثل أجهزة الحاسوب والبرامج في عملية التدريس. كما أكد المعلمين انهم استطاعوا إيصال المعلومات للطلبة بكل سهولة، حيث كانت أوقات الحصص الدراسية مناسبة لهم ومناسبة للطلبة أيضا. وتتفق هذه النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (Fatima et al, 2018) والتي أكدت على أن هناك رضا عن التعليم الإلكتروني الموجه للطلاب ذوي صعوبات التعلم سواء من المعلمين أو من الطلاب أنفسهم. واتفقت أيضا هذه النتيجة مع نتائج دراسة زين الدين (2020) والتي أكدت أن اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم مع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة كانت بدرجة عالية.

كما أن استخدام هذه المنصة مكّن المعلمين من توظيف عناصر جاذبة داخل الحصة الصفية مثل الفيديو والصوت، والتي من شأنها جذب الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الحصة الصفية، وإثارة حواسهم وإعانتهم على الفهم بشكل أكبر. كما أكد المعلمون أن المقررات الدراسية المفروضة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد سارت ضمن الخطة المحددة مسبقاً، وأن استخدام منصة مدرستي لم يكن عائقاً أمام إكمال تلك المقررات. وتتفق هذه النتيجة الحالية وهي أن توجهات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام منصة مدرستي في التعليم عن بُعد كانت إيجابية، مع نتائج دراسة (Mohammedi, 2021) والتي أكدت أن توجهات

معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو استخدام عملية التعليم عن بعد كانت إيجابية أيضاً، كون هذه المنصات تساهم في زيادة التفاعل المعرفي والاجتماعي والتعليمي لهؤلاء الطلبة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة التوجهات الإيجابية نحو استخدام منصة مدرستي في التعليم عن بُعد مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأن هذه المنصات تعود بفائدة كبيرة على المعلمين وعلى الطلبة معاً. كذلك، أن توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية يؤدي إلى تحسين مهارات المعلمين التكنولوجية، ويجعلهم يسعون نحو تطويرها بشكل أكبر، الأمر الذي يشكل لهم دافعاً في السعي نحو تحسين قدراتهم ليس فقط التكنولوجية، بل يمتد إلى المهارات المعرفية أيضاً، ويجعلهم يُبحرون في الموسوعات العلمية الإلكترونية العالمية والمنصات الأجنبية التي ترفع من محصولهم العلمي والثقافي في مجالات تخصصاتهم.

أما من الناحية الأخرى، فإنني أرى أن استخدام الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمنصات التعليمية يرفع من ثقتهم بأنفسهم، وذلك كونهم خاضوا تجربة جديدة أدت إلى تحسين مهاراتهم التكنولوجية. وفي بعض الأحيان، قد تساهم تلك المنصات في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها، الصعوبات في القراءة والكتابة والانتباه، فهذه المنصات تتيح للطلبة إمكانية إعادة حضور الدروس لأكثر من مرة، الأمر الذي يساعدهم في تأكيد المعلومات الموجودة لديهم، وفهمها بشكل أفضل. كما أن هذه المنصة تسهل من عملية تواصل الطلبة مع معلميهم ومع زملائهم أيضاً، وتحديداً الطلبة الذي يعانون من مشكلات تواصلية أو يخجلون من التواصل المباشر مع محيطهم.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

أشارت النتائج التي تتعلق بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على: **"ما هو أثر منصة مدرستي على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؟"** بان منصة مدرستي لها أثر إيجابي واضح على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتظهر هذه النتيجة من خلال إجابة المعلمين على المحور الثاني من استبانة هذه الدراسة، والذي يتضمن فقرات عن استخدام منصة مدرستي لطلبة صعوبات التعلم، حيث جاءت فقرات هذا المحور بين متوسطة ومرتفعة.

ومن خلال النظر في استجابات المعلمين، نجد أنهم أكدوا على مدى مساهمة منصة مدرستي في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتحديداً كونها قللت من الضغط النفسي الناتج لديهم أثناء التدريس، وبالتالي سينعكس هذا الأمر على راحتهم وتقبلهم وتفاعلهم مع الدروس واستيعابها بشكل أفضل. كما أكد المعلمون أن منصة

مدرستي ساهمت في تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال الدروس التي تحتوي على فيديوهات تفاعلية، والتي تزيد مستوى الفهم لديهم، كما تساعدهم أيضا على التركيز كونها تحتوي على عناصر جاذبة تتناسب مع ميول الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوجهاتهم. وتتفق النتيجة التي توصلت إليها دراستنا الحالية وهي أن منصة مدرستي لها أثر إيجابي واضح على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع نتائج دراسة (Sánchez-López & Pérez-Rodríguez, 2019) والتي أكدت أن التقنيات الإلكترونية هي من اهم الاهتمامات لدى الطلبة حالياً، ولا بد من استغلالها كأسلوب أساسي للتعليم.

كما أكد المعلمون أن منصة مدرستي ساعدت الطلبة على تطوير مهاراتهم التكنولوجية، وساهمت بشكل كبير من اعتمادهم على أنفسهم في عملية التعليم، وتحديداً أن منصة مدرستي منصة بسيطة يمكن للطلبة التعامل معها بكل سهولة. ومن خلال تعامل الطلبة مع هذه المنصة، زادت دافعيتهم نحو التدريس، ودفعتهم للتفاعل مع المعلم والمادة التعليمية، وأدت إلى تهيئتهم لاستقبال معلومات جديدة، وكافة هذه النقاط تعود على تحصيلهم الأكاديمي بشكل إيجابي. وتتفق النتائج الحالية أيضاً مع نتائج دراسة (Ngadiman, 2019)، والتي أكدت على أن هناك علاقة واضحة بين تفاعل الطلبة مع المنصة التعليمية وبين تحصيلهم الأكاديمي، وانه يجب استغلال المنصات التعليمية للإسهام في جعل عملية التعليم أكثر فاعلية ومتعة وبالتالي التأثير الإيجابي على تحصيل الطلبة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن منصة مدرستي تساهم في تحسين على التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، خصوصا وأنهم يستطيعون متابعة دروسهم أولاً بأول وإعادة حضورها لأكثر من مرة، كما أن هذه المنصة تتغلب على جمود عملية التعليم، وتمتلك وسائط متعددة بداخلها تجذب الطلبة نحو الدرس. كما أن هذه المنصة تساعد في شرح المواد التعليمية بشكل واضح، كونها توظف الفيديوهات والصور التي تعزز من عملية فهم المواد التعليمية، وبالتي تسهل إيصال المعلومات للطلبة.

كما أن منصة مدرستي تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم على الحصول على المعلومات بشكل أسرع، كونها ترتبط بشبكة الأنترنت، ويمكن من خلال هذه المنصة البحث عن كافة المعلومات التي يرغب الطالب بالحصول عليها. وهذا الأمر، يدفع الطالب للتعمق بالمواد العلمية بشكل أكبر، وبالتالي ينعكس هذا على تحصيله الأكاديمي.

رابعاً: مناقشة السؤال الفرعي الثالث:

أشارت نتائج السؤال الفرعي الثالث والذي ينص على: **"هل توجد فروق بين اتجاهات معلمي صعوبات**

التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات (الخبرة، المؤهل التعليمي)؟" إلى أن استجابات عينة الدراسة حسب متغير المؤهل التعليمي جاءت بالمرتبة الأعلى لفئة بكالوريوس، وبأن سنوات الخبرة كانت ضمن الفئة الأكثر من 6 سنوات. كذلك، من خلال النتائج نجد بأن كافة هذه أبعاد الاستبانة وبناء على متغيري المؤهل التعليمي والخبرة جاءت غير دالة إحصائياً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة والتي أظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة والمؤهل التعليمي بين اتجاهات معلمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية نحو استخدام منصة مدرستي للتعليم في ظل جائحة كورون، مع نتائج دراسة مصطفى (2021) والتي أكدت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتوجهات المعلمين حول استخدام التعليم عن بعد مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لعدد سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأكثر. كما تختلف نتائج هذه الدراسة أيضا مع النتائج التي تم الحصول عليها في دراسة الكري ونعيم (2021) والتي أشارت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي للمعلمين.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أنه على الرغم من أهمية الخبرة التدريسية والمؤهل التعليمي في صناعة القرارات، ومحاولة التأثير والتطوير في العملية التعليمية، إلا أن بعض المعلمين لا يفضلون اللجوء إلى التقنيات التكنولوجية وتحديداً المنصات الإلكترونية في عملية التعليم، ويفضلون اتباع الأساليب التدريسية التقليدية والتي تعتمد على التلقين من قبل المعلم بصورة مباشرة.

توصيات الدراسةً

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثتان بما يلي:

- تفعيل منصة مدرستي في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة مكة المكرمة تحديداً وكافة مدن المملكة العربية السعودية.
- تشجيع معلمي ذوي صعوبات التعلم على إشراك المنصات التعليمية في عملية التعليم الموجهة لهذه الفئة نظراً لآثارها الإيجابية على تحصيهم.
- توفير دورات تدريبية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم على التعامل مع المنصات الإلكترونية وتحسين قدراتهم على توظيف
- التكنولوجيا في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- توفير مناهج الكرتونية مخصصة لذوي صعوبات التعلم، والعمل على إدراجها في الخطة المستقبلية لتطوير المناهج.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

من خلال التعمق في الأدبيات التي تم الاستعانة بها في هذه الدراسة، وجدت الباحثتان أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه عملية التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم. لذلك، توصي الباحثتان بأهمية التركيز على زيادة الدراسات العلمية والأبحاث العلمية التي تتناول مجال واقع منصة مدرستي مع طلبة ذوي صعوبة التعلم، نظراً لندرة هذه الدراسات في العالم العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص. كما توصي الباحثتان أيضاً بإجراء دراسات علمية تهتم بواقع إشراك المنصات التعليمية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتحقيق أيضا في مدى قدرة المعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، ناصر عقيل آل محمد، إبراهيم يحي دبش. (2021). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف منصة مدرستي في التعليم الإلكتروني بعد تجربته أثناء جائحة كورونا بمنطقة جازان. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 91*(91) ، 1504-1551.

الأحمري، سارة. (2021). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 37*(5)، 285-322.

الأحمري، فاطمة عائض (2022). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد، ومستقبل اعتماده عند الأزمات. *مجلة كلية التربية*، المجلد 85، العدد الأول، الجزء الأول، ص 302-339.

الأحول، أحمد سعيد. (2016). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا (مرحلة الماجستير) بجامعة الجوف. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 40*(1)، 147-222.

البلداوي، عبد الحميد. (2007). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الحويطي، متعب حابس. (2020). واقع ومعوقات استخدام معلمي التعليم العام في مدينة تبوك المملكة العربية السعودية التعليمية المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*(17)، 78-97.

الحمود، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (2021). واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37*(1) ، 51-97.

الدغيم، محمد عبد الله (2022). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، المقالة (5)، المجلد (38)، العدد (3)، ص 204-234.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2020). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي (1437-1436)، متوفر عبر الرابط

التالي: https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus، تمت زيارته في 17/ 7/ 2022.

السيد، محمد مصطفى محمود. (2012). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القاهرة. المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر القاهرة.

الشهراني، علي حامد، علي الشهري. (2022). واقع استخدام منصة مدرستي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج، 11*(11) ، 121-150.

الرويلي، أسماء حميدي، والعنزي، عبد الحميد راكان. (2021). معوقات استخدام المنصات التعليمية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 27*(5)، 354-376.

السميري، ياسر. (2019). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*(11)، 177-204.

السيد، فاطمة خليفة. (2020). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث العلمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(3)، 138-155.

العدلي، طاهر عبد الحميد. (2013). فاعلية برنامج متعدد الوسائط في علاج صعوبات تعلم منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*(14)، 130-165.

العدوي، فاطمة بنت علي بن سعيد (2020). تحديات توظيف التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان. المؤتمر لدولي الافتراضي 2020-ك وفيد 19 يغير قواعد اللعبة في التعليم. متوفر عبر الرابط التالي: http://www.qu.edu.qa

الغامدي، أحمد بن معيض، والعطوى، عطا الله بن عودة. (2017). فاعلية الفصل المقلوب على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 33*(10)، 199-233.

الكري، إبراهيم سعد، نعيم، فهد بن احمد. (2021). التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة COVID-19. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 36*(2) ، 355-384

النمر، أحمد محمد (2018). درجة استخدام معلمي غرف مصادر التعلم لتكنولوجيا التعليم في تعليم ذوي صعوبات التعلمية في الأردن من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن. متوفرة عبر الرابط التالي: https://web2.aabu.edu.jo/thesis_site

زين الدين، رحاب مصطفى (2020)، اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتجاجات الخاصة في ظل جائحة كورونا، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4*(14)، 21 – 52.

مزرادة، نعيمة، والسيد، نوال. (2021). أهمية دور تكنولوجيا التعليم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، 3*(2)، 21-48.

مصطفى، فتحي. (2016). مشكلات الطلاب ذوي صعوبات

التعلم كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9*(2)، 279-326.

مصطفى، غدير. (2021). فاعلية التعلم عن بعد في تدريس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كوفيد 19 من وجهة نظر أسرهم ومعلميهم واتجاهاتهم نحوه في دولة قطر. *مجلة دراسات*، العدد الثاني، المقالة رقم 48. ص353-362.

وزارة التعليم، الموقع الرسمي لوزارة التعليم السعودية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، مقالة الكرتونية متوفرة عبر:

https://edu.moe.gov.sa/Makkah/Departments/AffairsEducationalAssistant/Pages/SpecialEducation.aspx.

تمت زيارته في 17/ 7/ 2022.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H., & Aljarrah, A. (2019). The Representation of People with Disabilities in Jordanian Basic School Textbooks.

Butt, A. (2014). Student Views on the Use of Lecture Time and theirExperience with a Flipped Classroom Approach.Social Sciences:. Comprehensive Works. Retrieved from ProQuest Central.

Fatima E. Terrazas-Arellanes, Alejandro J. Gallard M., Lisa A. Strycker & Emily D. Walden (2018) Impact of interactive online units on learning science among students with learning disabilities and English learners, International *Journal of Science Education, 40*:5, 498-518, DOI: 10.1080/09500693.2018.1432915

Hackett, S. S., Ashby, L., Parker, K., Goody, S., & Power, N. (2017). UK art therapy practice-based guidelines for children and adults with learning disabilities. International *Journal of Art Therapy, 22*(2), 84-94.

Jubran Hussain, D. (2015). Saudi primary school teachers' attitudes towards the inclusive of students with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Schools, Scientific research, issues 4, 656-629.

Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils with intellectual disabilities in elementary schools. Education, Citizenship and Social Justice, 13(1), 65-80.

Mark, C. L. (2014). Growth and decline of Second Life as an educational platform.The University of Southern Mississippi. ProQuest Dissertations Publishing. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Mohammed Ali, A. (2021). E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception. SAGE Open, 11(4), 21582440211054494.

Ngadiman, A. (2019). The impacts of edmodo on students' performance in ESP classrooms. KnE Social sciences,, 10(3), 369-378.

Ouherrou, N., Elhammoumi, O., Benmarrakchi, F., & El Kafi, J. (2019). Comparative study on emotions analysis from facial expressions in children with and without learning disabilities in virtual learning environment. Education and Information Technologies, 24(2), 1777-1792.

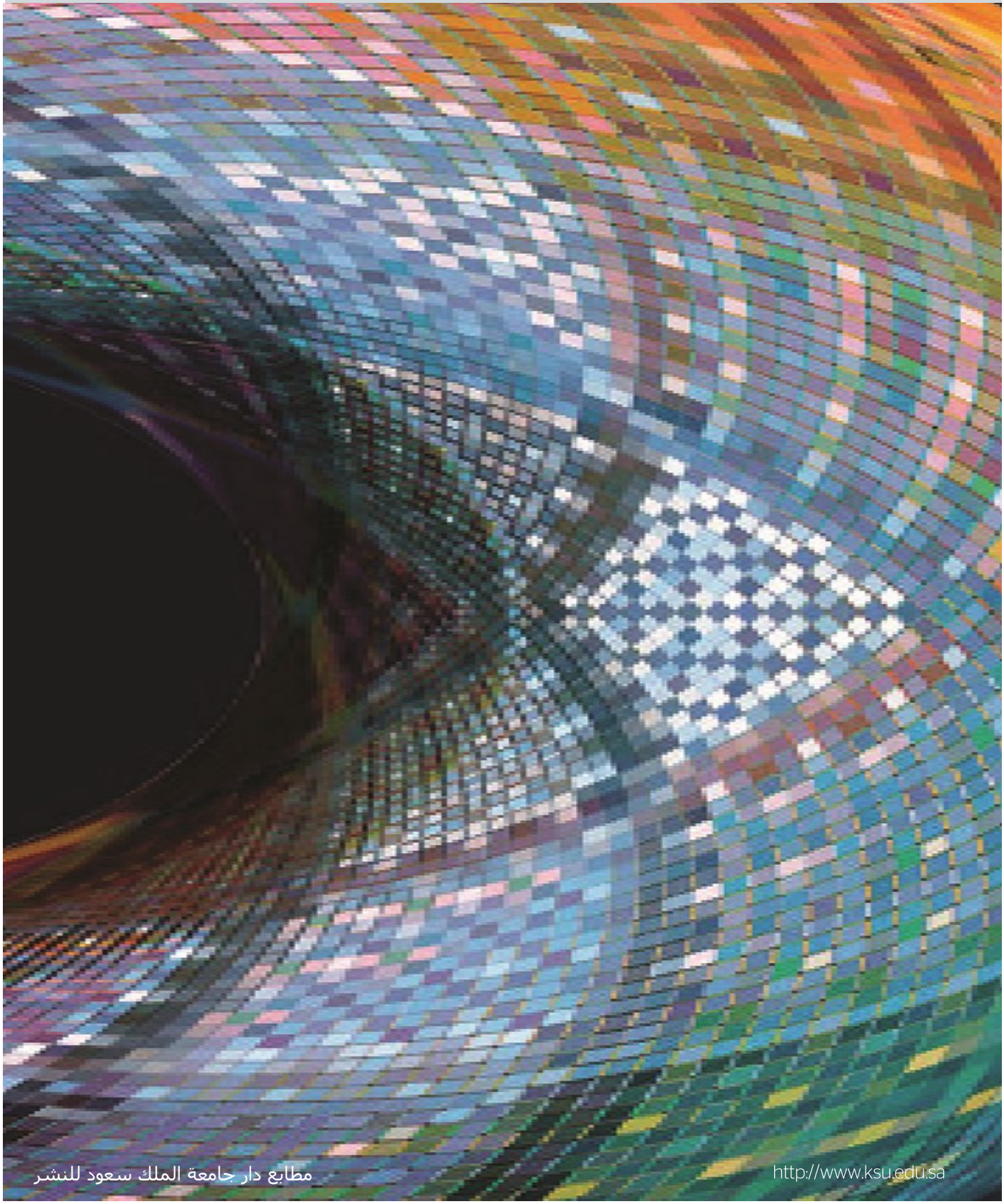
Sánchez-López, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Com-educational Platforms: Creativity and Community for Learning. *Journal of New Approaches in Educational Research; Alicante Vol. 8*, Iss. 2, (2019): 214-226. DOI:10.7821/naer.7.437

Shehada, F., & Khalil, D. (2021). The Reality of Using Darsak Platform and Its Obstacles By The Teachers of Primary School in Southern Amman Schools in Light of The Corona Pandemic COVID 19. *Psychology and Education Journal, 58*(1), 4386-4403

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٢ © 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