المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٧ | إبريل ٢٠١٨

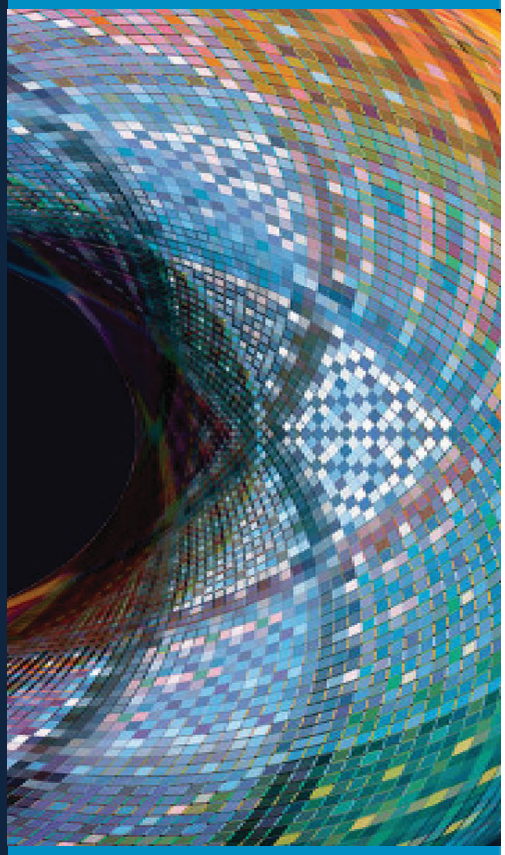
Issue 7 | April 2018

# المجلة السعودية للتربية الخاصة

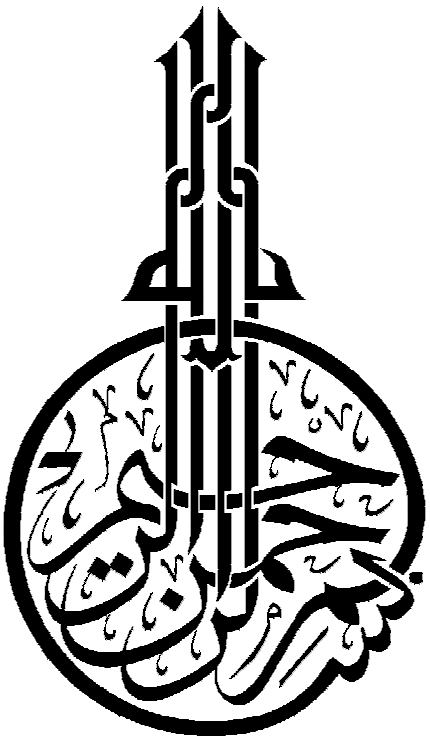
دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

# 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 السابع

إبريل (٢٠١٨م) رجب (١٤٣٩هـ)

**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

**سكرتير التحرير**
الأستاذة/أريج بنت عبد الله الزايدي

**Editing Secretary**
Mrs. Areej A. Al-Zaidi

# هيئة التحرير الاستشارية
# Board of Advisory Editors


| | |
|---|---|
| Prof. Abdullah M. Alwabli<br>King Saud University - KSA | الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الوابلي<br>جامعة الملك سعود – السعودية |
| Dr. Nasser A. Almousa<br>The Shura Council - KSA | الدكتور ناصر بن علي الموسى<br>مجلس الشورى – السعودية |
| Dr. Ibrahim S. Abunayyan<br>King Saud University - KSA | الدكتور إبراهيم بن سعد أبو نيان<br>جامعة الملك سعود – السعودية |
| Prof. Abdullah M. Aljgyeman<br>The Shura Council - KSA | الأستاذ الدكتور عبد الله بن محمد الجغيمان<br>مجلس الشورى – السعودية |
| Prof. Abdulaziz M. Alabduljabbar<br>King Saud University - KSA | الأستاذ الدكتور عبد العزيز بن محمد العبد الجبار<br>جامعة الملك سعود – السعودية |
| Prof. Zaidan Q. Alsartawi<br>King Saud University - KSA | الأستاذ الدكتور زيدان قاسم السرطاوي<br>جامعة الملك سعود – السعودية |
| Prof. Jason L. Powell<br>Coventry University - UK | الأستاذ الدكتور جيسون باول<br>جامعة كوفنتري – بريطانيا |
| Prof. Steve Graham<br>Arizona State University - USA | الأستاذ الدكتور ستيف غراهام<br>جامعة ولاية أريزونا –أمريكا |
| Prof. David Gast<br>University of Georgia - USA | الاستاذ الدكتور ديفيد جاست<br>جامعة جورجيا – أمريكا |
| Prof. Harvey Rude<br>University of Northern Colorado - USA | الأستاذ الدكتور هارفي رود<br>جامعة شمال كولورادو –أمريكا |
| Prof. Jamil M. Smadi<br>University of Jordan - Jordan | الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي<br>الجامعة الأردنية – الأردن |
| Prof. Adel A. Mohammed<br>Zagazig University - Egypt | الأستاذ الدكتور عادل عبد الله محمد<br>جامعة الزقازيق – مصر |
| Prof. Abd elrakib Albheary<br>Assiout University - Egypt | الأستاذ الدكتور عبد الرقيب أحمد البحيري<br>جامعة أسيوط – مصر |
| Prof. Hamad Alajm<br>University of Kuwait - Kuwait | الأستاذ الدكتور حمد بليه العجمي<br>جامعة الكويت – الكويت |
| Dr. Brent Belit<br>King Salman Center for Disability Research - KSA | الدكتور برينت بيتيت<br>مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة – السعودية |
| Dr. Ali Nasser Aladeeb<br>King Salman Center for Disability Research - KSA | الدكتور علي بن ناصر العضيب<br>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 و محكمة 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 و لا 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 و الجنس
⇐ 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 و يجسدان 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) و التي تعد رمز للإعاقة (disability sign) إلى عجلة الترس (cogwheel) والتي ترمز للقدرة و التحكم (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 الثامن – محرم ١٤٤٠هـ

# Call for Manuscripts

Issue No.8 - October 2018

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعدد السابع من المجلة والذي سيصدر إن شاء الله في محرم 1440هـ الموافق أبريل 2018م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر و مشاركة 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 و توفر 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. 8, of the Journal which is scheduled to be published on October 2018. 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 (7)، ص ص 19 – 167 ، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# المحتويات

**العنوان**


- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) . . . . . 15

**البحوث والدراسات**

- اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030
  **د. محمد علي القحطاني، وسمر محمد الضميري**. . . . . 19
- فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة
  **د. فهد بن محمد الشمري** . . . . . 43
- مستوى توظيف استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الأحساء
  **د. سميحان بن ناصر الرشيدي** . . . . . 75
- الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال
  **د. شريف عادل جابر** . . . . . 107
- مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها
  **د. حنان علي باقبص** . . . . . 137


❋ ❋ ❋

# افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «السابع» 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 خمسة 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، و تلبية 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. والله الموفق.

**رئيس هيئة التحرير**

**أ. د. ناصر بن سعد العجمي**

# الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (7)، ص ص 19 - 41، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030

د. محمد علي القحطاني[1]، وسمر محمد الضميري[2]

**المستخلص:** هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمات في معرفة قدرات وإمكانات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية للتوظيف وفق رؤية 2030. وكذلك التعرف على اتجاهات المعلمات في أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة الجوف بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (105) معلمات، ونظرا لصغر حجم المجتمع فقد تم اختيار جميع مجتمع الدراسة كعينة لها لإجراء الدراسة عليها، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة فقد صمم الباحثان استبانة وتم توزيعها على العينة موضع الدراسة. استخدم الباحثان في معالجة بيانات الدراسة العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية وهي التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفاكرونباخ، والمتوسط الحسابي(Mean)، وتم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتوصل إلى نتائج علمية يمكن تعميمها والقياس عليها. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك توافق بين أفراد الدراسة على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية –وفق رؤية 2030– وفق إمكانياتهن وقدراتهن. كما أن هناك توافق بين أفراد الدراسة على أهمية توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية – وفق رؤية 2030– بالوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) لديهن، حيث يأتي الجانب الأسري بالمرتبة الأولى، يليه الجانب الاجتماعي، وأخيرا يأتي الجانب النفسي كأقل الجوانب التي يُسهم توظيف الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية في تنميتها وفقاً لرؤية 2030.

**الكلمات المفتاحية:** الإعاقة الفكرية، التوظيف، رؤية 2030، تشغيل.

---

# Teachers' Attitudes towards Employing Girls with Intellectual Disabilities According to 2030 Vision

**Dr. Mohammed ali Alkahtani[1], and Samar mohammed aldhumayri[2]**

**Abstract:** This study aimed to know teachers' attitudes towards knowing abilities and potentials of girls with intellectual disabilities in line with 2030 vision. It also aimed to know teachers' attitudes towards finding suitable jobs for these girls to support their psychological, family and social needs according to 2030 vision. Population of the study consisted of all female teachers with intellectual disabilities in AlJouf City in the north of Kingdom of Saudi Arabia (n= 105). Due to the small size of this population, all this population group was recruited for the study. To achieve the aims of the study, the researcher developed a questionnaire and distributed it to the participants of the study. The researchers used many statistical methods in analyzing data of the study using Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The following statistical measures were used including: duplicates, percentages, Pearson correlation, Kronbach Alpha, and means. In addition, the standard deviation was used to reach scientific results that can be measured and generalized. The study found that there was an agreement among participants in the study on employing girls with intellectual disabilities (according to 2030 vision) according to their abilities and potentials. There was also an agreement among the study participants on the importance of employing girls with intellectual disabilities (according to 2030 vision) in jobs which are suitable for them to support their psychological, familial and social needs. The family dimension came first followed by the social dimension, and finally came the psychological dimension as the lowest dimension that contributes in employing girls with intellectual disabilities according to 2030 vision.

**Keywords:** Intellectual disability, Recruitment, Vision 2030, running.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451).
البريد الإلكتروني: Mak1396@hotmail.com

(2) معلمة تربية خاصة بوزارة التعليم.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (264)، الرمز البريدي (42421).
البريد الإلكتروني: s.m.r101@hotmail.com

*(1) Assistant Professors, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.*
*Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2458) , Postal Code: (11451).*
*E-mail: Mak1396@hotmail.com*

*(2) Special education teacher, Ministry of education.*
*Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (264) , Postal Code: (42421).*
*E-mail: s.m.r101@hotmail.com*

**المقدمة:**

حتى مطلع النصف الثاني من القرن العشرين، كان مفهوم توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لا يحظى بقدر يذكر من الاهتمام، ومن ثم كانت ورش العمل المحمية هي الحل المتاح للمشكلات التي يواجهها ذوو الإعاقة في العمل، إذ يُعتقد أن الأماكن المعزولة يمكن أن توفر الإشراف والتدريب لذوي الإعاقة. (Kiernan, 2000).

لكن في السنوات الأخيرة أصبح هناك اهتمام متزايد من قبل المؤسسات الرسمية والنوعية حيث تطورت أهدافهم من الإيواء والتعليم إلى الاهتمام بإعدادهم مهنياً للتوظيف. وتعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول المهتمة بالتمكين الوظيفي ومن ضمن اهتمامها رؤية 2030 حيث جاءت مؤيدة لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة بما يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، كما تضمنت الرؤية إمداد هذه الفئة من المجتمع بكل التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، أي تحويلهم من متلقين للمساعدة إلى منتجين (شبكة أصحاب الأعمال والإعاقة، 2017).

فلقد ذكر سكوي (Sakui, 2007) أن هناك العديد من المنافع الشخصية، المادية والمعنوية لتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، فمن المنافع المادية: المبالغ النقدية والدعم المادي، زيادة الدخل، وارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي. ومن المنافع المعنوية: تقدير واحترام الذات، العمل والثقة بالنفس، وغرس الشعور بالانتماء، وانخفاض السلوكيات المضادة للمجتمع، وأخيرا وأهمها الاستقلال المالي، والإحساس بالحرية الاقتصادية. وهذا لن يأتي إلا من خلال التوظيف. فالتوظيف – عامة – يولد فوائد اجتماعية واقتصادية وسياسية، حيث يسهمون في بناء المجتمع وضخ أموال في مجرى اقتصاد المجتمع.

وأشارت دراسات كل من (علي، 2011؛ وسليمان، 2012) إلى أهمية توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة للأسرة والمجتمع. بالنسبة للأسرة سوف يسهم في تخفيف العبء المادي عن كاهل الأسرة، وكذلك تخفيف العبء المعنوي والضغوط النفسية. ويزيد من الاستقرار الأسري والاطمئنان المستقبلي على حياة الأبناء ويرفع من معنوياتها وطموحاتها. وبالنسبة للمجتمع يساعد على بناء مدركات إيجابية لدى أصحاب العمل والمجتمع، واستثمار قدرات وإمكانات ذوي الإعاقة، والتخفيف من البطالة ويقلل من الإعانات الحكومية ونفقات الخدمات الاجتماعية.

وعلى الرغم أهمية توظيف ذوي الإعاقة الفكرية إلا إنهم يواجهون تحديات كثيرة أمام توظيفهم. فلقد

ذكر روهمر ولوفت (Rohmer & louvet, 2009) أن ذوي الإعاقة الفكرية يعتقدون أن الآخرين دائماً يتوقعون منهم سلوكا غير مقبول، وأن المواقف الإيجابية التي تصدر منهم قليلة، ولهذا لا يتوقعون منهم نجاحاً في العمل. وذكر كلٌ من أيفرت وقوندا (Evert, Gonda, 2015) أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لديهم الاستعداد والقدرات والإمكانات للعمل، لكنهم لا يحصلون على فرص عمل متكاملة داخل مجتمعاتهم. كما أشارت دراسة مولينا وديمشاك (Molina, Demchak, 2016) إلى أهمية دور المعلم في توجيه الطالب وإعداده للوظيفة المناسبة. وبناء على ما سبق، فمن المهم التعرف على اتجاهات المؤسسات والأفراد المعنيين بتوظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، مثل: القائمين على وزارات العمل، والمعلمين، وواضعي السياسات التربوية، وأعضاء هيئة التدريس، وطلاب التربية الخاصة، وأسر المعوقين، وأصحاب الأعمال... الخ. وسوف نقتصر في هذه الدراسة على التعرف على اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030.

**مشكلة الدراسة:**

تعتبر مشكلة توظيف ذوي الإعاقة الفكرية من القضايا العالمية التي لازالت قائمة، على الرغم من سن القوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم حيث نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن لكل شخص الحق في العمل، وله حرية اختياره بشروط عادلة مرضية كما أن له حق الحماية من البطالة (هيئة التحرير، 2016)، كما نصت (المادة 27) في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 61/ 611 في 13 كانون الأول/ ديسمبر 2006 على حق الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل، ومساواتهم مع الآخرين، وذلك بإتاحة الفرصة لهم لكسب الرزق من عمل يختارونه بأنفسهم، وحمايتهم في ظروف عمل ملائمة، وإتاحة مبدأ تكافؤ الفرص، وتقاضي الأجر المناسب مساواة مع الآخرين وتعزيز فرص العمل وتشغيلهم في القطاع العام، وتشجيع عملهم في القطاع الخاص والتقدم الوظيفي في سوق العمل وتمكينهم من الحصول على البرامج العامة للتوجيه التقني وخدمات التوظيف والتدريب وتعزيز برامج إعادة التأهيل المهني والوظيفي (هيئة التحرير، 2016).

وفي ظل هذه القوانين والتشريعات الدولية التي تخدم هذا الأمر، وانطلاقا من إيماننا بقدرات الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، تلك الفئة المهمة من فئات المجتمع القادرة على العطاء والإنتاجية إذا ما تم تدريبها على الأعمال التي تناسب مستواهم العقلي، يصبح ذوو الإعاقة الفكرية أعضاء نافعين في المجتمع (الفوزان، الرقاص، 2009). إلا أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية يواجهون تحديات

كثيرة تقف عائقا أمام توظيفهم. فلقد ذكر بروكر (Brucker, 2015) إذا كان العثور على وظيفة ينطوي على صعوبات عده في الوقت الراهن للعديد من الأشخاص، فإنه بالنسبة لذوي الإعاقة يمثل طريقاً وعراً مليء بالعقبات.

فلقد كشفت دراسة العجمي، والبتال (2016) أن من بين الصعوبات التي تواجه توظيف ذوي الإعاقة الفكرية هي النظرة القاصرة إلى أداء الأشخاص ذوي الإعاقة من قبل الآخرين يحد من التوظيف، واتجاهات الأسر نحو قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة، ومن هذه التحديات أيضاً وجهات النظر المختلفة والمتنوعة حول أهمية التوظيف للفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية من جهة المعلمات، حيث إنها تتجه جميعهاً نحو الرفض أو القبول للتوظيف فمن المهم التعرف على هذه الاتجاهات لما للمعلمة من دور كبير في توجيه الفتاه وتدريبها للوظيفة المناسبة لإمكاناتها وقدراتها، ومن هذه التحديات أيضاً وجهات النظر المختلفة والمتنوعة حول أهمية التوظيف للفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية من جهة المعلمات، فمن خلال عملي كمعلمة لذوي الإعاقة الفكرية لاحظت إنها تتجه جميعهاً نحو الرفض أو القبول للتوظيف فمن المهم التعرف على هذه الاتجاهات لما للمعلمة من دور كبير في توجيه الفتاه وتدريبها للوظيفة المناسبة لإمكاناتها وقدراتها.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما هي اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030؟

**أسئلة الدراسة:**

في إطار الأهداف السابقة، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

1 – ما هي اتجاهات المعلمات نحو إمكانات وقدرات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية للتوظيف وفق رؤية 2030؟

2 – ما هي اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030؟

**أهداف الدراسة:**

1 – تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات المعلمات نحو قدرات وإمكانات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية للتوظيف وفق رؤية 2030.

2 – كما تهدف إلى التعرف على اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030.

**أهمية الدراسة:**

أ – **الأهمية النظرية:** نظراً لقلة الدراسات العربية

عموماً والدراسات السعودية على وجه الخصوص – حسب علم الباحثان – في مجال توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية، تظهر لنا أهمية هذا البحث في التعرف على اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو توظيف الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 بمنطقة الجوف. وتأتي أهمية هذا البحث أيضا من خلال جهود الدولة المتزايدة في الآونة الأخيرة لتوظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية. ونظراً لأهمية وعي المعلمة بقدرات وإمكانات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية وأهمية توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي)، لأنه سوف يترتب علية نجاح أو فشل عملية التأهيل أو التدريب المهني وتوجيه الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية نحو الوظيفة التي تتناسب مع قدراتهن.

ب – **الأهمية التطبيقية**: سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على أهمية وعي المعلمة بقدرات وإمكانات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية وأهمية توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) لما للمعلمة من دور كبير في عملية توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية. فلقد كشفت منظمة العمل الدولية عن الخسائر التي يتكبدها العالم نتيجة تعطل طاقات 70٪ من ذوي الإعاقة حيث يقدر عدد من بلغوا سن العمل (386) مليون نسمة فيخسر العالم نتيجة لذلك 1.5تريليون دولار أمريكي. وحيث أن نسبة التكلفة الناتجة عن التأهيل المهني بلغت (8-1) دولار بمعنى أن كل دولار أنفق على تأهيل المعاقين مهنياً يعود بفائدة مقدارها ثمانية دولارات على المجتمع (سليمان، 2012).

**حدود الدراسة:**

**الحدود المكانية**: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معاهد التربية الفكرية وبرامجها الواقعة في الجوف.

**الحدود الزمنية**: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1438 – 1439هـ.

**الحدود الموضوعية**: تقتصر هذه الدراسة على معرفة اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (55 – 75) وفق رؤية 2030.

**الحدود البشرية**: تقتصر هذه الدراسة على معلمات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة (55 – 75) العاملين في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الواقعة في الجوف.

**مصطلحات الدراسة:**

**الإعاقة الفكرية**: بحسب تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الوارد في الوابلي (2014) «الإعاقة الفكرية يمكن وصفها على أنها قصور واضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي وفي السلوك التكيفي والذي يعبر عنه في المهارات التكيفية المفاهيمية

والمهارات التكيفية الاجتماعية والمهارات التكيفية العملية والتطبيقية وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن 18».

**التعريف الإجرائي لذوي الإعاقة الفكرية:** الأسئلة الموجهة للمعلمات ستدور حول ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التي تتراوح درجة ذكائهم من (55 – 75) في معاهد التربية الفكرية وبرامجها الواقعة في الجوف.

**توظيف الأشخاص ذوو الإعاقة:** يقصد به توفير العمل الملائم لذوي الإعاقة في ضوء التأهيل الذي حصل عليه (أبو النصر، 2001).

**التعريف الإجرائي لتوظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة:** الحصول على الوظيفة الملائمة لإمكانيات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة التي تتراوح درجة ذكائهم من (55 - 75) وفقاً للتأهيل والتدريب المهني الذي حصلوا عليه.

**معلم التربية الخاصة:** حسب تعريف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة لمعلم التربية الخاصة (2015) «هو معلم متخصص في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة» (ص.7).

**التعريف الإجرائي لمعلمة التربية الفكرية:** هي المعلمة المختصة التي تقوم بتعليم وتأهيل وتدريب الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية مهنياً على الوظيفة المناسبة لقدراتهن وإمكاناتهن.

**الإطار النظري:**

**1 – أهمية التأهيل والتدريب المهني لذوي الإعاقة الفكرية للحصول على الوظيفة المناسبة:**

حث الإسلام الإنسان على عمارة الأرض وتحقيق مبدأ الاستخلاف في الأرض والعمل، سواء أكان الأشخاص المعنيون بذلك ذوي إعاقة أو عاديين قال تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ ﴾ (التوبة: 105) ولكن راعى الإسلام مبدأ الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات فلم يكلف الفرد بما لا يستطيعه من أعمال، قال تعالى: ﴿ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ ﴾ (البقرة: 286).

ولقد حظي الأشخاص ذوو الإعاقة في الدولة الإسلامية بمكانة مرموقة وتقلد العديد من الصحابة ذوي الإعاقات مراكز ومهام مرموقة، حيث استخلف الرسول ﷺ الصحابي ابن أم مكتوم (وكان كفيفا) على المدينة أربع عشرة مرة أثناء الغزوات وفي حجة الوداع، وقد شهد هذا الصحابي معركة القادسية واستشهد فيها وكان هو من يحمل الراية، واختار الرسول ﷺ الصحابي معاذ بن جبل – وكان أعرج – عاملاً على اليمن وكتب ﷺ إلى أهلها: (إني بعثت إليكم خير أهلي) فلم يمنعه عرجه من تبوء مكانته في الحياة الاجتماعية والسياسية (العنيزات، 2013).

فالعمل مظهر أساسي في حياة كل شخص يبذل

قصارى جهده ويستثمر قدراته في سبيل الحصول على الوظيفة المناسبة والمحافظة عليها وتحقيق النمو المهني. إلا أن الأشخاص ذوي الإعاقة يحتاجون إلى خدمات التأهيل لتحقيق النمو المهني وإيجاد الوظيفة المناسبة والعمل في بيئة عمل تراعي احتياجاتهم الخاصة (الزريقات، 2016).

فلقد ذكر (Dunst, wehmeyer, 2015) أن الأشخاص ذوي الإعاقة يمكن أن ينجحوا في العمل مثل أي شخص آخر، وينبغي أن ننظر اليهم في العمل، تماما مثل أي شخص آخر، وعلى أصحاب العمل أن يبحثوا عن الشخص الأكثر تأهيلاً لشغل الوظيفة، وأن لا يستبعدوا شخصاً ذوي إعاقة بسبب عجزه.

إلا أن دراسة سايبرستين (Siperstein, Heyman, & Stokes, 2014) أوضحت أن انخفاض عدد العمالة من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية جاء نتيجة لشيوع كثير من المعتقدات الخاطئة حول مستوى القدرات والإمكانات التي يتمتعون بها، أيضا معايير القبول التي تستثني عمل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى عدم توافر برامج التأهيل والتدريب المناسبة، حيث يعد التأهيل المهني ضرورة حتمية لنجاح الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل.

فالتأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة يعني التأهيل (جسمياً وحسياً وعقلياً) لممارسة المهنة الأنسب لقدراتهم المتبقية بعد الإعاقة، وذلك لتحقيق الأهداف الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية وتحويلهم إلى أفراد منتجين قادرين على التفاعل والتكيف في المجتمع تكيفاً اجتماعياً ونفسياً سليماً يتيح لهم الاندماج والمشاركة وتأكيد الذات في محيطهم الأسري والاجتماعي وذلك بمتابعتهم وبتدريبهم سواء داخل المراكز أو خارجه (الربيع، 2011).

ويتضمن مفهوم التأهيل المهني حسب تحليل (Sneff) ثلاثة معان، الأول: يشير إلى التعويض والإرجاع إلى الحالة السابقة، الثاني: يتعلق بتيسير القدرة على العمل، ويؤكد على أهمية الكفاءة المهنية، والثالث: يهتم بالحواجز النفسية والاجتماعية المعطلة لعملية الاندماج الاجتماعي التي تعد الهدف الأسمى لكل عملية تأهيل (العنزي، 2006).

فلقد ذكر (إبراهيم، 2007) أن التأهيل المهني يهدف إلى تحقيق الكفاية الاقتصادية بالعمل، والاشتغال بمهنة أو حرفة أو وظيفة والاستمرار فيها، وتشمل عملية التأهيل المهني متابعة ومساعدة الشخص ذوي الإعاقة على التكيف والاستمرار والرضا عن العمل، والاستفادة من قدراته قدر المستطاع. ومساعدته على تحقيق ذاته، وإعادة ثقته بنفسه، وتحقيق التكيف المناسب، والاحترام المتبادل بينه وبين أفراد المجتمع باعتباره فرداً منتجاً فيه، ومساعدته على ممارسة حقوقه كالحصول على

العمل الذي يتناسب مع استعداداته وإمكاناته.

فلقد نصت (المادة 26) في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 61/ 611 في 13 كانون الأول/ ديسمبر 2006: على الدولة أن تتخذ تدابير فعالة ومناسبة عن طريق دعم الأقران، لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من بلوغ أقصى قدر من الاستقلالية والمحافظة عليها، وتحقيق إمكاناتهم البدنية والعقلية والاجتماعية والمهنية على الوجه الأكمل، وكفالة إشراكهم ومشاركتهم بشكل تام في جميع نواحي الحياة. وتحقيقاً لتلك الغاية، تقوم بتوفير خدمات وبرامج شاملة للتأهيل وإعادة التأهيل وتعزيزها وتوسيع نطاقها، وبخاصة في مجالات الصحة والعمل والتعليم والخدمات الاجتماعية، على نحو يجعل هذه الخدمات والبرامج تبدأ في أقرب مرحلة قدر الإمكان، وتستند إلى تقييم متعدد التخصصات لاحتياجات كل فرد ومواطن على حدة؛ وتدعم إشراك الأشخاص ذوي الإعاقة ومشاركتهم في المجتمع المحلي وفي جميع نواحي المجتمع، وأن تتاح هذه البرامج للأشخاص ذوي الإعاقة – على أساس طوعي – وفي أقرب مكان ممكن للمجتمعات المحلية، بما في ذلك في المناطق الريفية. وتشجع على وضع برامج التدريب الأولي والمستمر للأخصائيين والموظفين العاملين في مجال تقديم خدمات التأهيل وإعادة التأهيل. وتوفر الأجهزة والتقنيات المصممة للأشخاص ذوي الإعاقة وتشجع على استخدامها، حسب صلتها بالتأهيل وإعادة التأهيل.

ولقد ذكر (سليمان، 2012) أن الدراسات والبحوث أكدت على أن عملية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة ضرورة ملحة واستكمالاً أساسياً لعمليات التعليم والتدريب التي تلقوها فيما مضى، ليكتسبوا المهارات التدريبية اللازمة لحصولهم على فرص عمل ونجاحهم فيها، وتبدأ هذه العملية بتقييم قدرات الشخص المعاق لتحديد جوانب القوة والضعف، واستثمار القدرات المتوفرة لدى الشخص المعاق في عملية التدريب، ثم توجيه الشخص المعاق نحو المهنة التي تناسب قدراته ومؤهلاته وميوله.

وتعتمد عملية التأهيل المهني في مراحلها التدريبية على تفريد التدريب الذي يتم من خلاله مراعاة قدرات المعاق، وما لديه من سمات شخصية، حيث يتم وضع الأهداف التدريبية بما ينسجم مع هذه القدرات.

فلقد ذكر المعايطة والقمش (2012) أهمية التدريب المهني في الحصول على موظفين أكفاء فعن طريقه يتمكن الشخص ذو الإعاقة من أداء عملة بأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، ويؤدي إلى سلامة العمال وشعورهم بالأمن، ويرفع من معنوياتهم، وينمي ثقة العامل بنفسه، واحترامه لذاته، وبالتالي يساعد على تفوقه وازدياد كفاءته في عمله، ويسهل عملية الإشراف على

العاملين، ويساعد أيضاً على توحيد طريقة العمل.

ويعتبر التدريب مكملاً لوسائل الانتقاء والتشغيل فمادام هدف الانتقاء والتشغيل هو الحصول على عمال صالحين فإن التدريب هو الوسيلة المثلى لزيادة كفاءة العمال وصلاحيتهم.

وبعد تلقي الأشخاص ذوي الإعاقة البرامج التدريبية اللازمة، فلابد من البحث له عن فرصة عمل، حيث يمثل العمل بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقة قمة العملية التأهيلية ومحصلتها لما يساعده في تحقيق ذاته ونموه النفسي والاجتماعي السليم، وكسب دخل يضمن له مستوى معيناً من المعيشة، والمساهمة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، إضافة لما يحققه العمل من إدماج له في مختلف مناحي الحياة. فالعمل هو الهدف الأسمى والناتج النهائي من أي برنامج للتأهيل المهني (سليمان، 2012).

ولقد أشار حسن (2010) أن النجاح في عملية التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة سيسهم في تطوير قابليته، وإمكانياته، ووضعه الصحي، إضافة لذلك فإن عملية التأهيل المهني ستوفر له استقلاليته الذاتية وعدم اعتماده على الآخرين، وكذلك سيساهم في رفع وعي الأسرة ويزيد من اهتمامها بتربية الأطفال وحمايتهم من الأمراض والحوادث. وأن عملية التأهيل الناجحة، تحول الشخص ذي الإعاقة من فرد يعاني من انكسار نفسي إلى فرد ممتلئ بالإيمان والقوة والرغبة في المشاركة لخدمة المجتمع، وسيكون ذلك عاملاً جيدا في تطور المجتمع بشكل عام، فضلاً عن أنها ستضيف قوة جديدة للمجتمع.

فالخدمات التأهيلية وخدمات الانتقال تعتبر أداة لنقل الشخص ذي الإعاقة من المدرسة إلى العمل وهي عملية طويلة يجب أن تمر بمراحل متعددة، فتقوم برامج التربية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقات المهارات والسلوكيات التي يحتاجونها من أجل التكيف الناجح مع متطلبات حياة الكبار، وبعد ذلك تقوم برامج خدمات الكبار – مثل التأهيل المهني – بمساعدة هؤلاء الشباب الراشد على تحقيق مخرجاتهم المرغوبة؛ كالحصول والحفاظ على التوظيف المتكامل المجتمعي.

على إثر ذلك، وفي ظل غياب الارتباط القوي بين المدارس وبرامج خدمات الكبار، من المرجح أن يعاني الشباب ذوو الإعاقة من الإخفاقات ويفشلون في تحقيق تطلعاتهم. فمن الضروري تقوية الروابط بين المدارس والتأهيل المهني، فبدون هذه الشراكة، سيبقى الكثير من الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في حالة من البطالة (Evert, Robert, Gonda, & Vaschak, Jennifer, 2015).

**2 – الاتجاهات نحو قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة:**

باختصار الاتجاهات نحو الشخص ذي الإعاقة أكثر سلبية، إذا نظر للشخص على أنه مسؤول عن

إعاقته، أو أن الإعاقة تهدد سلامة الشخص ذي الإعاقة ووضعه الاقتصادي، كما أن اختلاف التوقعات في وصف الأشخاص ذوي الإعاقة يشير إلى الاختلاف بين ما يتوقعه الشخص والسلوك الفعلي لذوي الإعاقة. ويمكن معالجة هذا الاختلاف من خلال مراجعة التوقعات التي تؤدي عادة إلى استجابة إيجابية للظروف المعيقة. (الزريقات، 2016).

وان اتجاهات الأسرة سلبية نحو توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة، بسبب خوف الأسرة من سوء معاملة الآخرين للأشخاص ذوي الإعاقة في مكان العمل، وخوف الأسرة من نظرات الآخرين والاستهزاء بإعاقة ابنهم، واعتقاد الأهالي بان توظيف الأشخاص ذو الإعاقة شفقة وليس تقدير لإمكاناتهم. (علي، 2011؛ سليمان، 2012).

وذكر الزريقات (2016) أن الدراسات أشارت إلى أن الاتجاهات تتراوح بين التفضيل والسلبية، وأن أصحاب العمل يتوقعون مشكلات أكثر مع الموظفين ذوي الإعاقة، بما في ذلك عدم المقدرة على الأداء حسب معايير الوظيفة.

إلا أن أصحاب العمل الذين لديهم خبرة سابقة مع عمل الأشخاص ذوي الإعاقة كانت لديهم مفاهيم إيجابية نحوهم. فإن سوء الفهم حول أثر الإعاقة يسهم بتشكيل الاتجاه السلبي نحو الإعاقة. وينجح توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة عندما تتاح لهم الفرصة والاعتراف بقدراتهم واستعداداتهم.

إلا أن الزارع (2011) أثبت عكس ذلك فلقد ذكرت نتائج دراسة لـ(حسين ومختار) بعنوان (تأهيل العجزة للعمل)، يزيد إنتاج ذوي الإعاقة بنسبة 1٪ على إنتاج الأشخاص العاديين، ويقل غياب ذوي الإعاقة عن العمل بنسبة 12٪ مقارنة بالعاديين، ولا يزيد تعرض ذوي الإعاقة لإصابات العمل عن معدل تعرض العاديين، ويقل غياب ذوي الإعاقة عن العمل بسبب حوادث العمل بنسبة 3٪ عن معدل غياب العاديين.

**3 – أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للأشخاص ذوي الإعاقة لدعم الجانب:**

**(3-1): النفسي.**

لا شك أن العمل يعطي معني للحياة ويكسب صاحبه الاحترام، فيعطي قيمة للإنسان ويشعره بالجدارة الذاتية ويساعده في الحصول على الخبرات الجديدة وتعلم الأفكار والمهارات (علي، 2011).

فلقد ذكر (Wehman, Fong, Ditchman, & Hyun-Ju, 2014) أن العمل هو الوسيلة التي تفضي إلي القدر الأعظم من الرفاهة الاقتصادية والعامل الحاسم في الاستقلالية. ومن الراجح أن الأشخاص الذين يتم توظيفهم في وظائف تنافسية – مقارنة بأولئك الذين يمكثون في البرامج النهارية يوماً تلو الآخر – سيحظون

بفرص أفضل لتحسين أوضاعهم الاقتصادية والإحساس بالحرية الاقتصادية والاستقلال المالي، وكف حاجتهم عن الآخرين وتأمين المعيشة والاعتماد على النفس.

وهنالك أسباب في غاية الأهمية تدفع تجاه الحث على التوظيف منها، إدماج ذوي الإعاقة بسوق العمل، وإبعاده عن الانعزالية والانسحاب الاجتماعي، مما يؤدي إلى تعزيز الشخصية والكفاءة الذاتية، كما يعزز شعورهم بقيمتهم الذاتية والثقة بالنفس وغرس الشعور بالانتماء، وتقليل إحساسه بالعجز، إضافة إلى إدراكه لقدراته الحقيقة، والتقليل من الآثار السلبية الناتجة عن الإعاقة، كما يسهم في التقليل من الاضطرابات السلوكية والنفسية للأشخاص ذوي الإعاقة، كما يؤدي إلى تنمية أكبر للمهارات في عديد من النطاقات كالتكيف الاجتماعي، والتواصل، والإلمام بالشئون المالية (Wehman, 2011؛ الفوزان، الرقاص، 2009؛ عيسى، 2014؛ المعايطة، والقمش، 2012).

كما يساعد توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة على أن يشعروا بقيمتهم، فإدراك المرء أنه يحظى بعمل منتظم مطلوب ومثمن له أثر هائل على شعوره بالكرامة وإدراكه أنه يتمتع بقدرات وإمكانات شخصية. في حين أن عدم القدرة على العمل بانتظام تساهم في تفاقم الشعور «بالعجز المكتسب» أو التكهن بانعدام الكفاءة الذاتية ويزيد من الانتكاسات والشعور بالانطواء. ومع استمرار هذا التصور للذات، تقل قدرة الشخص على العمل الناجح (Wehman, 2011؛ الفوزان، الرقاص، 2009؛ عيسى، 2014).

ويسهم التوظيف في معالجة بعض المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الشخص ذو الإعاقة مثل: الشعور بالخجل، والانسحاب الاجتماعي، ويسهم التوظيف في إزالة مفهوم الشفقة والعطف التي يحملها المجتمع نحو الأشخاص ذوي الإعاقة والتي تؤثر سلباً على تكيفه، وفي بقاء القدرات التي يمتلكها الشخص ذو الإعاقة ويساعد في تنميتها مثل: نمو العضلات والمحافظة على البقايا البصرية والسمعية (المعايطة، والقمش، 2012).

**(3-2): الأسري.**

أن توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يسهم في تخفيف هذه التحديات والصعوبات، فهو يسهم في اعتماد الشخص ذي الإعاقة على نفسه في الإنفاق وتخفيف العبء المادي كتوفير الخدمات الطبية، أيضاً يساعد الوالدين على الاطمئنان على مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة وأنهم قادرون على العمل والإنتاج (Sakui, 2007؛ الزارع، 2003؛ المعايطة، والقمش، 2012). وأشار (عيسى، 2014) أن إدماج ذوي الإعاقة بسوق العمل يدعم أسرة المعاق نفسياً واجتماعياً،

وإخراجهم من أزمة الشعور بالذنب.

**(3-3): الاجتماعي.**

إن إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة بسوق العمل يسهل تكيفهم في المجتمع ومن ثم يساعدهم على التكيف المهني، وتغيير نظرة المجتمع إليهم وبناء مدركات إيجابية لدى أصحاب العمل والمجتمع، وتحقيق مبدأ المساواة بين الأفراد أي احترام إنسانية الشخص ذي الإعاقة قبل أن يصبح عاجزاً. ويساعد على استثمار قدرات وإمكانات ذوي الإعاقة، والتخفيف من البطالة ويقلل من الإعانات الحكومية ونفقات الخدمات الاجتماعية.(عيسى، 2014؛ علي، 2011؛ وسليمان، 2012).

كما أن إعطاء الفرصة للأشخاص ذوي الإعاقة للعمل مع العاديين يساعد على اندماجهم في المجتمع من خلال تفاعلهم مع أصحاب العمل وتسويق ما يقومون بإنتاجه من صناعات وحرف، وهذا يزيد ثقتهم بأنفسهم لأنهم يساهمون مع نظرائهم الأصحاء في بناء مجتمعهم من خلال الإنتاج الذي يقدمونه، مما يساهم في دعم الاقتصاد الوطني. ورفع مستواه الاجتماعي، أيضاً العمل في بيئة طبيعية كالمصانع والمؤسسات تعطيهم الفرصة الحقيقية للحياة الطبيعية كي يستردوا ذواتهم وإنسانيتهم داخل المجتمع (الزارع، 2003؛ المعايطة، والقمش، 2012؛ العجمي، والبتال، 2016).

**4 – توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة وفق رؤية 2030:**

اهتمت دول العالم بالأفراد ذوي الإعاقة وبتأهيلهم انطلاقاً من المبادئ الإنسانية التي نادت بها المنظمات الدولية في الميثاق الدولي لإعلان حقوق الإنسان. وقد برز هذا الاهتمام في المملكة العربية السعودية في دعم ورعاية ذوي الإعاقة هو رؤية 2030 التي تنص على: «سنمكّن أبناءنا من ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع كما سنمدهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح أي تحويل الأشخاص ذوي الإعاقة من متلقين للمساعدة إلى منتجين». (شبكة أصحاب الأعمال والإعاقة، 2017).

ولم تغفل (رؤية المملكة العربية السعودية 2030) التي طرحها ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان – حفظه الله – على مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبناء الوطن بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل التي تحتاج إلى مهارات نوعية بكفاءة عالية، وتعزيز الجهود لمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل وفق مبادئ الإرشاد والتوجيه المهني نحو الخيارات الوظيفية المناسبة لكل فرد مع الأخذ بالاعتبار الفروق الفردية، وتنمية الفرص الوظيفية والتدريبية للجميع،

والتعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي في تقديم مزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية وتوفير فرص التدريب للخريجين محليًا وعلميًا (شبكة أصحاب الأعمال والإعاقة، 2016).

**الدراسات السابقة:**

**قدرات واستعدادات الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية للتوظيف:**

هدفت دراسة (Dunst, shogren, wehmeyer, 2015) إلى محاولة لاكتشاف وتحديد الأنماط الكامنة في تأطير بيئات العمل الناجحة للأشخاص ذوي الإعاقة. تم استخدام المنهج التحليلي. وحيث أن الدراسة مأخوذة عن عدة دراسات، لا يوجد عينة محددة، مع ذكر تجربة وظيفية لسيدة في الرابعة والعشرين من العمر من ذوي الإعاقة. وتوصلت النتائج إلى أن توظيف ذوي الإعاقة ستكون فكرة ذكية لأرباب العمل. وهذه الشريحة من السكان تنمو ونسبة الذين يرغبون في العمل وقادرون على العمل مستمرة في الارتفاع.

**أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم الجانب النفسي:**

وتناولت دراسة (Netto, J Ann, Polly, Cocks, & McNamara, 2016) جمع معلومات عن التجارب الفعلية التي عاشها الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. منهج وصفي يعتمد على مجموعات المناقشة والمقابلات في جمع المعلومات. وشارك في هذه الدراسة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الذين تتراوح أعمارهم بين ثماني عشرة وست وخمسين سنة وكان اختيار العينة بطريقة قصدية. شارك ثلاثة أشخاص منهم في مجموعة المناقشة وتمت المقابلة الفردية مع تسعة منهم للتعرف على تجاربهم. كانت هناك أربعة موضوعات رئيسة وتسعة موضوعات فرعية تصف معنى التوظيف والطموح والاختيارات الشخصية. وتوصلت النتائج إلى أن المشاركين يسعون وراء التوظيف المدفوع الأجر لأنهم كانوا يريدون نتائج تؤدي إلى الرضا عن العمل مثل جمع المال والحصول على أمن مالي والاختلاط الاجتماعي والشعور بالإنجاز.

**أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم الجانب الأسري:**

هدفت هذه الدراسة (Lindstrom, Doren, Metheny, Johnson, & Zane, 2007) لوصف دور الأسرة في تشكيل النمو المهني ونتائج ما بعد المدرسة لعينة من الشباب الذين لديهم صعوبات تعلم. تم استخدام المنهج المختلط يعتمد الذي على دراسة حالات متعددة وعلى المقابلات مع الشباب وأولياء الأمور وفريق المدرسة. حيث تم اختيار الأفراد الذين لديهم صعوبة تعلم موثقة وتلقوا خدمات

التربية الخاصة في المدرسة، وشاركوا في برنامج

انتقال من المدرسة إلى العمل، وخرجوا من المدرسة الثانوية بين عامي 1996م و2001م، وتم توظيفهم لمدة تراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات بعد المدرسة الثانوية. وتكونت العينة من ثلاثة عشر شابا وفتاة لديهم صعوبات تعلم وأعمارهم بين واحد وعشرين إلى سبع وعشرين سنة. كان من بينهم ثماني فتيات وخمسة شباب من مجتمعات متنوعة. وتوصلت النتائج إلى أن تركيب العائلة لم يكن مرتبطا بشكل مباشر بنتائج التوظيف، لكن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة كانت مرتبطة بقرار المهنة المبدئي وبنمو الهوية المهنية. متغيرات الأسرة وتشمل علاقات الأسرة ومشاركتها والدعم والدفاع عن الحقوق وطموحات المهنة والأنشطة المرتبطة بالمهنة كلها كانت تعمل معاً لتكوين ثلاثة أنماط من تفاعلات الأسرة هي: الدفاع عن الحقوق، الحماية، الاستبعاد.

**أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية لدعم الجانب الاجتماعي:**

وتناولت دراسة (Nota, sntilli, Ginevra, & Soresi, 2014) أهمية العمل في حياة الأشخاص ذوي الصعوبات وركزت على اتجاهات أصحاب العمل نحو هؤلاء الأشخاص. بحثت الدراسة دور متغيرات مثل نوع الإعاقة وتجربة أصحاب العمل في توظيف أصحاب الصعوبات ومهام العمل التي يعتبرونها مناسبة لهم. منهج تجريبي قائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة لمعرفة أثر التدخل على المجموعة التجريبية، شارك في الدراسة ثمانون من أصحاب العمل الإيطاليين وهم من أصحاب الشركات المتوسطة التي تعمل في صناعة المعادن وكان من بينهم أربعة وخمسون رجلاً وست وعشرون امرأة وتتراوح أعمارهم بين ست وعشرين وسبع وسبعين سنة بمتوسط 43.05 سنة وانحراف معياري 10.9 سنة. أربعون من هؤلاء كانت لديهم تجربة في توظيف ذوي الصعوبات وأربعون لم يمروا بهذا النوع من التجارب وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية العلاقة بين أداء العمل والقبول الاجتماعي، وأن نوع الإعاقة يؤثر على اتجاهات أصحاب العمل.

**منهج الدراسة.**

بما أن الدراسة الحالية تناولت استطلاع اتجاهات المعلمات في معاهد التربية الفكرية وبرامجها نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030، فإن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع لدى أفراد العينة من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره. وهو دراسة «الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيرا كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً

يوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدات، عدس، وعبدالحق، 2005).

**مجتمع الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة– التي تمثل مجتمع الدراسة الحالية- بطريقة قصدية حيث تم اختيار جميع معلمات الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية في مدينة الجوف بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (مئة وخمس) معلمات، حيث قاما الباحثان بتوزيع أداة الدراسة الكترونياً وورقياً على كافة أفراد مجتمع الدراسة، استرجع الباحثان منهن (101) استبانة أي بنسبة (96.2٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

**أداة الدراسة.**

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجد الباحثان أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي «الاستبانة»، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من قسمين، وذلك على النحو التالي:

**القسم الأول**: يتكون من (ثماني) عبارات تتناول اتجاهات المعلمات نحو قدرات وإمكانات الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية للتوظيف.

**القسم الثاني**: يتكون من (إحدى وعشرين) عبارة تتناول (اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجوانب (النفسية – الأسرية – الاجتماعية) وفق رؤية 2030) مقسمة على ثلاثة أبعاد.

**صدق أداة الدراسة:**

**الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):**

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول «اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات وفق رؤية 2030»، تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

**صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الدراسة الحالية بتطبيقها ميدانياً، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما توضح ذلك الجداول التالية.

**جدول رقم (1): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور (اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو قدرات وإمكانات الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية للتوظيف) بالدرجة الكلية للمحور.**

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.519** | 5 | 0.692** |
| 2 | 0.725** | 6 | 0.812** |
| 3 | 0.717** | 7 | 0.727** |
| 4 | 0.710** | 8 | 0.676** |

**** دال عند مستوى (0.01)**

**جدول رقم (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد محور (اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030) بالدرجة الكلية لكل بُعد.**

| النفسي | | الأسري | | الاجتماعي | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
| 9 | 0.534** | 16 | 0.467** | 22 | 0.409** |
| 10 | 0.607** | 17 | 0.642** | 23 | 0.611** |
| 11 | 0.613** | 18 | 0.490** | 24 | 0.531** |
| 12 | 0.642** | 19 | 0.587** | 25 | 0.577** |
| 13 | 0.537** | 20 | 0.497** | 26 | 0.643** |
| 14 | 0.549** | 21 | 0.528** | 27 | 0.573** |
| 15 | 0.484** | - | - | 28 | 0.596** |
| - | - | - | - | 29 | 0.422** |

**** دال عند مستوى (0.01)**

**جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور (اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030) بالدرجة الكلية للمحور.**

| العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|
| النفسي | 0.805** |
| الأسري | 0.870** |
| الاجتماعي | 0.824** |

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجداول رقم (1، 2، 3) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)، 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:**

قامت الدراسة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (كرونباخ الفا) والجدول رقم (4) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

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

| الرقم | المحور | عدد العبارات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو قدرات وإمكانات الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية للتوظيف. | 8 | 0.842 |
| 2 | الجانب النفسي. | 7 | 0.777 |
| 3 | الجانب الأسري. | 6 | 0.763 |
| 4 | الجانب الاجتماعي. | 8 | 0.743 |
| 5 | اتجاهات المعلمات نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030. | 21 | 0.834 |
| | **الثبات الكلي** | **29** | 0.870 |

يوضح الجدول رقم (4) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.870) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.743، 0.842)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

**الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة:**

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)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1 – التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة المختلفة.

2 – معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

3 – معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

4 – المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن

المحاور الرئيسة (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

5 – تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

**تحليل نتائج الدراسة:**

**السؤال الأول: ما اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف؟**

للتعرف على اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

**جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة نحو اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف.**

| م | العبارات | درجة الموافقة | | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | موافق | | محايد | | غير موافق | | | | |
| | | ك | ٪ | ك | ٪ | ك | ٪ | | | |
| 1 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية تعلم مهارات مهنية تناسب مستوى ذكائهن وميولهن. | 95 | 94.1 | 5 | 5.0 | 1 | 1.0 | 2.93 | 0.29 | 1 |
| 2 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية اكتساب المهارات التدريبية اللازمة للحصول على الوظيفة المناسبة والنجاح فيها. | 83 | 82.2 | 14 | 13.9 | 4 | 4.0 | 2.78 | 0.50 | 2 |
| 3 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية منافسة الآخرين في وظيفتها. | 55 | 54.5 | 29 | 28.7 | 17 | 16.8 | 2.38 | 0.76 | 7 |
| 4 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية الاستقلال بوظيفتها دون تقديم مساعدة. | 38 | 37.6 | 50 | 49.5 | 13 | 12.9 | 2.25 | 0.67 | 8 |
| 5 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية ممارسة مهنة تساعدها على تمكينها اقتصادياً. | 84 | 83.2 | 11 | 10.9 | 6 | 5.9 | 2.77 | 0.55 | 3 |
| 6 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية المحافظة على وظيفتها. | 70 | 69.3 | 28 | 27.7 | 3 | 3.0 | 2.66 | 0.53 | 6 |
| 7 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية إتمام مهام العمل بنجاح. | 72 | 71.3 | 26 | 25.7 | 3 | 3.0 | 2.68 | 0.53 | 5 |
| 8 | تستطيع الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية الالتزام بأخلاقيات المهنة. | 79 | 78.2 | 19 | 18.8 | 3 | 3.0 | 2.75 | 0.50 | 4 |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | | | | | | **2.65** | **0.38** | - |

يتضح من الجدول رقم (5) أن محور اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف يتضمن (ثماني) عبارات تراوحت المتوسطات الحسابية لهن بين (2.25، 2.93)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة استجابة (محايد – موافق)، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد الدراسة حول اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف.

يبلغ المتوسط الحسابي العام (2.65) بانحراف معياري (0.38)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف في موافقتهن على أن الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية يستطعن (تعلم مهارات مهنية تناسب مستوى ذكائهن وميولهن، وكذلك اكتساب المهارات التدريبية اللازمة للحصول على الوظيفة المناسبة والنجاح فيها، إضافة إلى ممارسة مهنة تساعدها على تمكينها اقتصادياً، والالتزام بأخلاقيات المهنة).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري بالجدول رقم (6) أن تلك القيم تنحصر بين (0.29، 0.76)، وهذا يُشير إلى أن هناك تجانس بين استجابات أفراد الدراسة حول اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف.

**السؤال الثاني: ما اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030؟**

وللتعرف على اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب الأبعاد حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

**جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول اتجاهات المعلمات نحو توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) وفق رؤية 2030.**

| م | الجوانب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| 1 | النفسي | 2.65 | 0.38 | 3 |
| 2 | الأسري | 2.92 | 0.19 | 1 |
| 3 | الاجتماعي | 2.87 | 0.23 | 2 |
| | المتوسط الحسابي العام | **2.89** | **0.17** | - |

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) لديهن بمتوسط عام (2.89) وبانحراف معياري (0.17)، حيث يأتي الجانب الأسري بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (2.92) وبانحراف معياري (0.19)، يليه الجانب الاجتماعي بمتوسط عام (2.87) وبانحراف معياري (0.23)، وفي الأخير يأتي الجانب النفسي بمتوسط عام (2.65) وبانحراف معياري (0.38).

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

1 – أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو إمكانياتهن وقدراتهن للتوظيف، وذلك يتمثل في موافقتهن على أن الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية يستطعن:

- تعلم مهارات مهنية تناسب مستوى ذكائهن وميولهن.
- اكتساب المهارات التدريبية اللازمة للحصول على الوظيفة المناسبة والنجاح فيها.
- ممارسة مهنة تساعدها على تمكينها اقتصادياً، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

2 – أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية وفق رؤية 2030 نحو أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات لدعم الجانب (النفسي، الأسري، الاجتماعي) لديهن، حيث يأتي الجانب الأسري بالمرتبة الأولى، يليه الجانب الاجتماعي، وفي الأخير يأتي الجانب النفسي كأقل الجوانب التي يُسهم توظيف الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية في تنميتها وفقاً لرؤية 2030.

3 – أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوي الإعاقة الفكرية لدعم الجانب النفسي لديهن وفق رؤية 2030، وذلك يتمثل في موافقتهن على أن توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية:

- يساعدهن على اكتسابهن خبرات ومهارات شخصية مثال: تحسين التواصل اللغوي مع الآخرين.
- تعزيز الشعور بالثقة بالنفس.
- مساعدتهن على تشكيل سلوك إيجابي لديهن.
- والتعزيز من بناء شخصياتهن.

4 – أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوي الإعاقة الفكرية لدعم الجانب الأسري لديهن وفق رؤية 2030، وذلك يتمثل في موافقتهن على أن توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية:

- يسهم في رفع الطموحات المهنية للأسرة بالنسبة لمستقبل أبنائهن.
- يُحسن من المشاركة الاجتماعية لديهن.
- تحسين العلاقات الأسرية لديهن.
- المساهمة في الاطمئنان المستقبلي على حياة الفتاة بالنسبة للأسرة.

5 – أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أهمية إيجاد الوظيفة المناسبة للفتيات ذوي الإعاقة الفكرية لدعم الجانب الاجتماعي لديهن وفق رؤية 2030، وذلك يتمثل في موافقتهن على أن توظيف الفتيات ذوات الإعاقة الفكرية:

- يساعد في الاندماج في المجتمع.
- يساعد على اكتساب خبرات ومهارات اجتماعية إيجابية مثال: تكوين علاقات اجتماعيه.
- يساعد في تنمية أكبر للمهارات في عديد من النطاقات كالتكيف الاجتماعي، والتواصل.
- يساعد في بناء توقعات إيجابية لدى المجتمع عن ذوات الإعاقة الفكرية.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة الحالية بما يلي:

1 – توعية أفراد المجتمع بحقوق ذوي الإعاقة الفكرية، وضرورة مشاركتهن في نهضة وتطوير المجتمع، وذلك من خلال توظيفهن في مختلف المجالات داخل المجتمع.

2 – عقد دورات تدريبية للفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف المجالات، وذلك لإكسابهن المهارات والكفاءات اللازمة لعملية التوظيف وفقاً للمجالات التي يرغبن في الالتحاق بها.

3 – توفير الدعم المادي اللازم لمؤسسات المجتمع المختلفة بقاطعيها الأهلي والخاص والتي تعمل على توظيف الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية.

4 – تطوير نظام العمل بما يسمح لدخول الفتيات من ذوي الإعاقة الفكرية لسوق العمل ضمن إطار نظام سعودة الوظائف بالقطاع الخاص.

5 – توعية المعلمين وأصحاب العمل بضرورة توظيف الفتيات ذوي الإعاقة الفكرية لما له من تأثير إيجابي لدعم الجانب النفسي، والأسري، والاجتماعي، وذلك من خلال برامج توعوية تناسب الجميع.

6 – توضيح حقوق ذوي الإعاقة الفكرية في إلحاقهم ببيئة العمل، وذلك من خلال توزيع النشرات والكتيبات تبين أهمية توظيف ذوات الإعاقة الفكرية.

7 – توعية أصحاب العمل والعاملين في المؤسسات بطبيعة الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وقدراتهم وإمكاناتهم للتوظيف، وأن يتاح لهم القدر الكافي من المرونة في أثناء تأدية العمل.

8 – حث المعلمين والعاملين مع الأشخاص ذوي الإعاقة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل والتدريب المهني.

9 – يجب على المعلمين عند تدريب الأشخاص ذوي الإعاقة أن يأخذوا في الاعتبار احتياجات الشخص ذوي الإعاقة بالإضافة إلى احتياجات صاحب العمل.

***

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**


إبراهيم، مروان (2007). **رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

أبو النصر، مدحت (2001). **مراحل العمل في مجال رعاية المعوقين**، مصر، النشرة الدورية لاتحاد رعاية وتأهيل الفئات الخاصة والمعوقين.

حسن، سعد (2010). تأهيل العمال المعوقين في ضوء التشريعات النافذة: دراسة مقارنة. **مجلة الحقوق**. كلية القانون، الجامعة المستنصرية –، العراق. **مج 3. ع 11، 12**، 100 – 130.

الربيع، أحمد (2011). إسهامات الخدمة الاجتماعية في تفعيل محددات التأهيل المهني الشامل للمعوقين: دراسة تحليلية مطبقة على مراكز التأهيل الشامل للمعوقين بالرياض. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، مصر. **ع 31. ج 1**. 294 – 358.

الزارع، نايف (2011). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط2، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف (2003). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم.(2016). **التأهيل المهني وخدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة**، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العجمي، ناصر، والبتال، الجوهرة (2016). الصعوبات التي تواجه توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين. مج4. ع14**، 237 – 270.

العنزي، عبد الله (2006). آراء المدربين نحو برامج التأهيل المهني للمعوقين حركياً. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العنيزات، صباح (2013). تأهيل الأفراد ذوي الإعاقة من منظور إسلامي. التربية (جامعة الأزهر)، مصر: **ع 154. ج 1، 147 – 171**.

الفوزان، محمد، والرقاص، خالد (2009). **أسس التربية الخاصة (الفئات–التشخيص–البرامج التربوية)**، ط1، الرياض، العبيكان للنشر والتوزيع.

المعايطة، خليل، والقمش، مصطفى (2012). **أساسيات التأهيل المهني والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الوابلي، عبدالله (2014). **الأسباب المساهمة في حودث الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية**، مصر، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مج1. ع3.

سليمان، خالد (2012). نموذج مقترح لتفعيل دور مراكز التأهيل

المهني للمعاقين في التدريب والتشغيل في ضوء الاتجاهات العالمية، ع78. ج 3. مصر، **مجلة كلية التربية بالمنصور**.

شبكة أصحاب الأعمال والإعاقة (2017). دراسات حالة ممارسات إيجابية لشركات رائدة في تطوير بيئات عمل مساندة للأشخاص ذوي الإعاقة. وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، الرياض.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد (2005). البحث العلمي (مفهومة، أدواته، أساليبه)، ط9، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.

علي، أحمد (2011). توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من وجهة نظر أسرهم وأصحاب الأعمال. التربية (جامعة الأزهر)، مصر، ع **145**. ج **1**. 207 – 238.

عيسى، أحمد (2014). تقويم واقع التحديات التشغيلية لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية. **مستقبل التربية العربية، مصر، مج21**. ع**89**، 195 – 271.

هيئة التحرير (2016). اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. **مجلة الجنان لحقوق الإنسان**، لبنان، ع9، 10، 169 – 206.

وزارة التعليم (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول، الرياض، وزارة التعليم.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Brucker, D.(2015). Social capital, employment and labor force participation among persons with disabilities**. Journal Of Vocational Rehabilitation, 43(1), 17-31.**

Dunst, M, k, & wehmeyer, M.(2015). what every employer needs to know: key success factors for hiring people with disabilities. The hart ford.

Evert, C, Robert, Gonda, J., & Vaschak, Jennifer. (2015). Are high schools referring transition-age youth with intellectual disabilities to vocational rehabilitation? A state-by-state analysis. Journal Of Vocational Rehabilitation, 42(3), 263-270.

Kiernan, W. (2000). Where are we now: Perspectives on employment of persons with mental retardation. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15(2), 90.

Lindstrom, L, Doren, B, Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. Exceptional Children, 73(3), 348-366

Molina, L, & Demchak, M. (2016). The Right to a Better Life: Using an Work Camp to Create Customized Employment Opportunities for Rural High School Students with Severe Disabilities. Rural Special Education Quarterly, 35(2),24-32.

Netto, J Ann, Polly, Y, Cocks, E., & McNamara, B. (2016). Facilitators and barriers to employment for people with mental illness: A qualitative study. Journal Of Vocational Rehabilitation, 44(1), 61-72.

Nota, L, Santilli, S, Ginevra, M, & Soresi, S. (2014). Employer Attitudes Towards the Work Inclusion of People With Disability. **Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities, 27(6), 511-520.**

Rohmer, O, louvet, E.(2009). describing persons with disabilities: salience of disability. Gender, and ethnieity. rehabilitation psychology.54,76-82.

Sakui, w. (2007). Problems And Prospects In Employment And Job Retention Of The Blind And Visually Impaired In The United States: A Future Concern Of Special Education. International Journal of Special Education, Vol. 22, No. 1, pp. 52-85.

Siperstein, G, Heyman, M., & Stokes, J. (2014). Pathways to employment: A national survey of adults with intellectual disabilities**. Journal Of Vocational Rehabilitation, 41(3), 165-178. doi:10.3233/JVR-140711**

Wehman, P, Fong, C, Ditchman, N., & Hyun-Ju, K. (2014). Effect of Supported Employment on Vocational Rehabilitation Outcomes of Transition-Age Youth With Intellectual and Developmental Disabilities: A Case Control Study. Intellectual & Developmental Disabilities, 52(4), 296-310.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (7)، ص ص 43 - 74، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

د. فهد بن محمد الشمري[1]

**المستخلص**: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكون مجتمع الدراسة من (380) فرد من الذكور المسجلين ضمن برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية المتعددة بمدينة الرياض، منهم (214) من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من (37) فرد من الذكور المسجلين بمركز الرياض التخصصي للتأهيل. تم اختيار عينة من (10) أفراد، تتراوح أعمارهم ما بين 11 إلى 13 سنة ممن تنطبق عليهم خصائص العينة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، استخدم الباحث مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وفق المعايير السعودية لقياس مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، واستمارة أندرسون لقياس مهارات التربية الفنية. أوضحت نتائج الدراسة فاعلية التربية الفنية في تنمية مهارات السلوك التكيفي لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة. كذلك أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابة عينة الدراسة في تحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية)، أوصت الدراسة بتوظيف التربية الفنية في تنمية مهارات السلوك التكيفي للفئة المختلفة من الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة، الشديدة).

**الكلمات المفتاحية**: الإعاقة الفكرية البسيطة، التربية الفنية، السلوك التكيفي، المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل.

---

# The Effectiveness of Art Education in Improving Some Adaptive Behavior Skills Among Student with Minor Intellectual Disabilities

**Dr. Fahad Mohamed El Shammri[1]**

**Abstract:** The present study aimed at identifying the effectiveness of art education in improving some adaptive behavior skills among students with simple intellectual disabilities. The researcher used the experimental method. The study population consisted of (380) males registered in the programs and institutes of intellectual disability in Riyadh, Of the category of simple intellectual disability. The sample of the study consisted of (37) male registered individuals at Riyadh Specialized Rehabilitation Center. A sample of 10 individuals aged between 11 and 13 years of age with sample characteristics selected and randomized was selected. The researcher used the Feyland Scale for Adaptive Behavior according to the Saudi Standards for Communicating Skills and Social Skills, and the Anderson Form for Measuring Art Education Skills. The results showed the effectiveness of art education in developing adaptive behavior skills for the minor intellectual disability category. The study also showed that there are statistically significant differences between the responses of the study sample in improving the skills of adaptive behavior (communication skills and social skills). The study recommended clarifying the concept of employing developmental aspects of art education and their importance in developing adaptive behavior skills for the intellectual disability.

**key words**: Minor intellectual disability, Art education, Adaptive behavior, Social skills, Communication skills

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451).
البريد الإلكتروني: faalshammri@ksu.edu.sa

(1) Assistant Professor, Department of Art Education, Colledg of Education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2458) , Postal Code: (11451).
E-mail: faalshammri@ksu.edu.sa

**مقدمة الدراسة:**

تُعد برامج التربية الفنية من الدعامات الأساسية لتكامل النمو الفكري والاجتماعي. فالفن بجميع أشكاله وسيلة وغاية، فهو وسيلة للتعبير والتنفيس الانفعالي، والتواصل الحسي والاجتماعي، وفي نفس الوقت، هو غاية للوصول إلى مستويات عالية من الإحساس بالمتعة والجمال، ومن هذا المنطلق اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتربية الفنية كمادة أساسية؛ لها أهمية كبيرة في تنمية سلوك وقدرات التلاميذ وتعزيزها، سواء الأسوياء منهم أو ذوي الإعاقة.

وبقدر ما يتوفر لدى التلاميذ من استعدادات سلوكية وعقلية فطرية متعلقة بالذكاء والإبداع، إلى جانب المتغيرات البيئية، والثقافية، والاجتماعية، والأُسرية، والمدرسية، وما تشتمل عليه من محفزات، يحدث النمو العقلي، بالإشارة إلى مجموعة من الأنشطة المترابطة والمتبادلة التأثير فيما بينها، كالإحساس، والإدراك، والانتباه، والتفكير، والتذكر، والتخيل، والإبداع، وهي تصنف على أنها قدرات سلوكية تختلف باختلاف المتغيرات ذات الصلة (يامنة عبد القادر، وصابر، 2015).

حيث يلعب التعليم -كأحد هذه المتغيرات- دورًا كبيرًا في نمو قدرات التلميذ ومهاراته السلوكية والإدراكية من خلال ما تقدمه المناهج الدراسية من معلومات وحقائق منظمة، في كل مجال من مجالات المعرفة، بهدف تحقيق النمو المتكامل. ولعل التربية الفنية أحد هذه المجالات المهمَّة والفاعلة، وخاصة في جانب تعزيز المهارات السلوكية، فالرسوم التي يقوم الطفل بتنفيذها تعبر بصورة واضحة عن انطباعاته، والتي تظهر من خلال التعبير عن الموضوعات باستخدام الخطوط، والألوان، والأشكال (Frank, 2017).

هذا ويعتبر مفهوم السلوك التكيفي Adaptive Behavior من المصطلحات الحديثة نسبياً التي دخلت إلى ميدان التربية الخاصة في أواسط الخمسينات من القرن الماضي، علماً بأن هذا المفهوم قد ظهر في العلوم الاجتماعية، للدلالة على مدى قدرة الفرد على التكيف مع العوامل والمتغيرات الاجتماعية. كما ظهر هذا المفهوم في العلوم النفسية للدلالة على مدى قدرة الفرد على التكيف والاندماج، بالمعنى النفسي والصحة النفسية.

فهناك ثلاثة أشكال رئيسية لتكيف الفرد مع بيئته هي الوظائف الاستقلالية والمسئولية الاجتماعية، والمسئولية الشخصية. ويمثل القصور في السلوك التكيفي ثلاثة أبعاد سلوكية يمثلها النضج، التعلم، التكيف الاجتماعي، وهذه الأبعاد ذات علاقة متبادلة، حيث تختلف قدرات التكيف جزئيا كدالة للعمر، وكذلك تختلف التوقعات الاجتماعية تبعا للمرحلة العمرية.

أما في ميدان التربية الخاصة فقد اعتبر السلوك التكيفي متغيراً أساسياً في تعريف الإعاقة الفكرية حيث

اعتبر فشل الفرد في التواصل، والتكيف الاجتماعي والاستجابة للمتطلبات المجتمعية مظهراً من مظاهر الإعاقة، والتي قد ترجع إلى قصور في القدرة العقلية للفرد. وقد أدى ظهور هذا المفهوم إلى تغير جوهري في التعريف الحديث للإعاقة العقلية الذي أصبح لا ينظر إلى القدرات العقلية التي يتمتع بها الفرد كمعيار وحيد، وإنما إلى قدرة الفرد أيضاً على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس الفئة العمرية (العجمي، 2015).

ويتضمن مفهوم السلوك التكيفي عدداً من المظاهر أهمها: النضج الاجتماعي والتآزر البصري الحركي، القدرة على التعلم والمتمثلة في تعلم المهارات الأكاديمية اللازمة حسب المرحلة العمرية والنمائية، المهارات الاجتماعية المتمثلة في تعلم مهارات الحياة اليومية، والمهارات اللغوية ومهارات معرفة الأرقام والوقت والتعامل بالنقود وتحمل المسؤولية والتنشئة الاجتماعية (عبدات، 2015).

فالطفل منذ الميلاد يبدأ في تنمية قدراته، بالبحث عن المعرفة من خلال الصورة البصرية التي تلعب دورًا كبيرًا في إكساب الطفل قدرات ومهارات متعددة في المراحل المبكرة من نموه، «وتزداد أهمية محتوي هذه الصور مع تعرضه للموضوعات والوقائع، حيث يقوم خلالها بتكوين مخزون داخلي من الصور يمثل جوهر معرفته عن البيئة المحيطة وتزداد الخبرة، وبذلك تتجاوز قدراته العقلية مرحلة التصنيف ليدرك الأجزاء والتفاصيل، والعلاقات التي تربط بينهم، وكيف تؤثر هذه العناصر وتتأثر بما حولها من مثيرات» (العضيبي، 2017: 14).

هذا وتعد ظاهرة الإعاقة الفكرية كما تصفها دراسة الوابلي (2014) من بين الظواهر الأكثر ملازمة لنمو بعض الأطفال، حيث قد تظهر عواقبها على صيغة مشكلات نفسية واجتماعية، تؤثر على الطفل نفسه وأسرته ومجتمعه، وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال من فئة الإعاقة الفكرية لا يختلفون عن العاديين سوى في بعض القدرات وبعض المظاهر السلوكية، حيث تندرج هذه الفئة ضمن فئات التربية الخاصة، التي يُصمم لها برامج تربوية تناسب احتياجاتهم وقدراتهم، التي تختلف بالنسبة لنوع الإعاقة وشدتها، بالاستفادة من تطبيقات مناهج البحث العلمي وأساليبه المختلفة، والمنبثقة في الأساس من توجهات فلسفية ونظرية، مقترنة بتجارب وممارسات هدفها السعي إلى محاولة الارتقاء بأنواع الرعاية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتطويرها لتلائم احتياجاتهم الفردية. «وقد أوضحت الدراسات في مجال العلاج بالفن، أن التربية الفنية تُمكن المعاقين من القيام بأعمال تشكيلية تماثل ابتكارات أقرانهم من الأسوياء، الأمر الذي يُقلل من شعورهم بالقصور ويُنمّي مشاعر الثقة بالنفس لديهم» (اليامي، 2004: 101).

هذا وتعتبر ظاهرة الإعاقة من الظواهر المألوفة، ولا يكاد مجتمع يخلو منها، وتلقى الاهتمام من جانب المجتمعات والمؤسسات والمنظمات الدولية. وتجدر الإشارة إلى «وجود علاقة بين نسبة الذكاء والإعاقة الفكرية، فعادا ما تصنف الإعاقة الفكرية البسيطة للأطفال، التي يكون فيها معدل الذكاء ما بين 55 إلى 75 على اختبار وكسلرWechsler ، أو ما بين 52 إلى 73 على اختبار ستانفورد بينيه Binet، وهي الحالة التي يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى النمو السوي، واستكمال ذلك النمو ضمن مستوى من الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط بدرجة ملحوظة، والتي تؤدي غالبا إلى تدني في عدد من مظاهر السلوك التكيفي تظهر في مراحل العمر النمائية» (العجمي، 2016: 45).

فقد اعتقد الكثير من التربويين إن أداء بعض الطلاب أفضل من غيرهم بسبب تفوقهم في قدرات الذكاء الثابتة، من حيث القدرات العقلية، وأهملوا قدرات الإبداع والقدرات المكانية والشخصية والطبيعية والاجتماعية، فظهرت العديد من النظريات لتؤكد إن الذكاء يشتمل على قدرات عقلية مستقلة عن بعضها البعض، يمكن تسميتها بالذكاءات المتعددة. وقد توصل جاردنر Gardner إلى وجود (8) ذكاءات متعددة صنفتها دراسة الربيعي (2013: 59) على النحو التالي: «الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الجسمي الحركي، الذكاء المكاني، الذكاء الذاتي، الذكاء الشخصي الاجتماعي، الذكاء التطبيقي، الذكاء الفني، وأضيف إليها حديثاً الذكاء الوجودي».

ومن هنا ولما كانت التربية الفنية من المواد الدراسية المهمة والضرورية في تربية التلاميذ من ذوي الإعاقة، فهي تهتم بالنمو المتكامل بما تشمله من معارف ومهارات متنوعة، كما أنها تهتم بتنمية الجانب الوجداني بشكل ملحوظ. وتعتمد في ذلك على تنمية وسائط الإدراك الحسي المختلفة، بما ينمي مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية لديهم. فتلميذ فئة الإعاقة الفكرية، يتسم بخصائص سيكولوجية، يمكن تعزيزها وتنميتها لتحقيق حاجاته ورغباته، من خلال الرسم والتشكيل كوسيلة للتعبير عن أحاسيسه ومشاعره، بصدق وحرية، فيكتسب الخبرات ويتواصل بالعالم الخارجي.

**مشكلة الدراسة:**

تعتبر عملية تشخيص الإعاقة عملية معقدة تنطوي على التركيز على الخصائص الطبية والعقلية والاجتماعية والتربوية وأخذها بعين الاعتبار، فمع بداية القرن التاسع عشر بدأ تشخيص حالات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر طبية إكلينيكية، ولكن بعد عام 1905 ومع ظهور مقاييس الذكاء على يد بينيه Binet، وكسلر Wechsler، أصبح التركيز على تصنيف القدرات العقلية وقياسها، وقد تمثل هذا الاتجاه في استخدام مصطلح

نسبة الذكاء (IQ) كدلالة على استخدام المقاييس السيكومترية Psychometric Tests في تشخيص حالات الإعاقة الفكرية، إلى أن حددت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (2012) صفات سلوكية تحدد طبيعة الإعاقة الفكرية والنمائية، تظهر في صورة قصور في نسبة الذكاء، ومعيار السلوك التكيفي، إلى جانب قصور في بعض العوامل الصحية والثقافية والاجتماعية (المطيري، والمطيري، 2016)، على اعتبار أن تشخيص الإعاقة الفكرية من وجهة نظر دراسة القمش (2015)، قضية متعددة الجوانب والأبعاد، ومنها الطبية والعقلية والاجتماعية والتربوية، تنطوي على تقييم شامل لأوجه النمو الخاصة بالطفل بمختلف جوانبها، فالتشخيص التكاملي لابد أن يشمل المهارات التكيفية والعقلية والحالة النفسية والانفعالية، والحالة الجسمية والطبية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

ومن هذا المنطلق تُعد التربية الفنية إحدى المقررات الدراسية التي تسهم مع بقية المواد الأخرى، في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحظى بالاهتمام الكبير من قبل علماء التربية والنفس، كما أوردها الوابلي وآخرون (2015) في دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة، لما للممارسات الفنية من آثر في تنمية القدرات الذهنية للأطفال حسب دراسة عبد المجيد (2013)، وأكدتها دراسة لخضر (2016) في بيان دور الرسم في تنمية القدرات الفكرية عند الطفل. وقد لاحظ الباحث أثناء عمله في مجال تدريس التربية الفنية للفئات الخاصة، بعض المداخل التي من الممكن أن تُنمي القدرات العقلية لتلاميذ فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، ممثلة في تنمية مهارات التربية الفنية، التي من الممكن أن تسهم بشكل مباشر في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية) باستخدام وسائط فنية وتشكيلية، بهدف تنمية الإدراك البصري من خلال ممارسة الفن التشكيلي، مما استدعى الدراسة الحالية إلى التجريب على عينة من تلاميذ فئة الإعاقة الفكرية البسيطة (القابلة للتعلم) حسب التصنيف التربوي. بهدف تنمية مهاراتهم السلوكية وإنمائها متضافرة مع الإمكانات الأدائية المستلهمة من تطبيقات التربية الفنية.

**أسئلة الدراسة:**

1 – ما فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية) لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة؟

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

**أهمية الدراسة:**

1 – دراسة دور الإمكانات الأدائية لتطبيقات التربية الفنية في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، في البيئة العربية على وجه العموم والبيئة السعودية على وجه الخصوص.

2 – تسهم هذه الدراسة في وضع برامج وخطط علاجية ملائمة لفئة الإعاقة الفكرية، مما قد يخدم العاملين في مجال التربية الخاصة والتعليم بشكل عام.

3 – التشجيع على إجراء دراسات وأبحاث في المجال مع اختلاف نوع الإعاقة، والمتغيرات ذات الصلة، مما يؤدي إلى ظهور نتائج يستفاد منها في الحقلين التربوي والنفسي.

**حدود الدراسة:**

الحدود الموضوعية: فاعلية التربية الفينة في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

الحدود البشرية: عينة من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة من منسوبي مركز الرياض للتأهيل.

الحدود المكانية: مركز الرياض التخصصي للتأهيل (حي أم الحمام) بشرق الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1437 /1438 هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

**السلوك التكيفي Adaptive behavior:**

يُعرِّف مقياس فينلاند للسلوك التكيفي الذي قام بإعداده كل من سبارو وبالا وسيكشتي (1984) السلوك التكيفي بأنه: «أداء الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي» (العتيبي، 2004).

**الإعاقة الفكرية البسيطة Minor intellectual disability:**

الإعاقة الفكرية هي انخفاض ملحوظ في مستوي الأداء العقلي العام، في مرحلة النمو، ويصحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك والتكيف الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل. (الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة 1437هـ).

عرفا المطيري، والمطيري (2016: 54) نقلا عن تعريف للجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية المنشور على موقعهم لعام 2012 (http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21).

«بأنها إعاقة تتسم بعجز واضح وكبيرة في الأداء الفكري (intellectual functioning) والسلوك التكيفي (adaptive behavior)، والتي تغطي العديد من المهارات اليومية الاجتماعية والعملية، وهذا العجز ينشأ قبل سن 18 عاما».

وتعرف الدراسة الحالية الإعاقة الفكرية إجرائيا بأنها صفات سلوكية تظهر في صورة قصور في معدل الذكاء، يصاحبه خلل في الأداء الوظيفي، وعدم القدرة على التكيف مع الأقران.

**التربية الفنية Art Education:**

«هي كل نشاط أو موقف ذهني يمارس فيه المتعلم نشاطات متعددة في مجموعة من المجالات الفنية الإبداعية، تساعد المتعلم على المرور بخبرات مباشرة، يكتسب من خلالها بعض المهارات الفنية والحياتية، التي تسهم في بناء العقلي للمتعلم وتكوينه، وبناء اتجاهاته وقيمه، مما يساعد على النمو المتكامل في جميع جوانب الشخصية» (مزوز، 2016: 81).

وتعرف الدراسة التربية الفنية إجرائيًا: بأنها تحويل ما يوجد في نطاق تفكير الأفراد من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، إلى تعبير عن صور جمالية بأساليب فنية متعددة، وتشجيعها كأسلوب فردي، إلى جانب أن وظيفة تطبيقات التربية الفنية في الدراسة الحالية، وظيفة تدعم القدرات العقلية، وتعمل على إطلاق العنان للتعبير عن الأفكار والمشاعر.

**الإطار النظري:**

يتناول الإطار النظري للدراسة ثلاثة محاور هي: دور الثقافة البصرية للتربية الفنية في تعزيز مهارات التواصل، التفكير البصري ودوره في تنمية المهارات السلوكية لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة، التربية الفنية ودورها في دعم المهارات الاجتماعية للإعاقة الفكرية البسيطة.

**المحور الأول: دور الثقافة البصرية للتربية الفنية في تعزيز مهارات التواصل:**

أصبحت مفاهيم التربية المتطورة والمعاصرة، تهدف إلى تحقيق أهداف المناهج، على أسُس ذات ارتباط بالنظريات والأساليب العلمية المختلفة، والاستفادة من مخرجاتها في تطوير مفهوم بناء القدرات الذهنية للمتلقي. عليه لم يعد تعليم الفن قائماً على تلقين المعلومات الفنية والمهارات اليدوية، بقدر الاهتمام بتنمية القدرات الابتكارية، والعمل على توجيه هذه القدرات توجيهاً يحقق مخرجات إيجابية في آليات التواصل مع الآخرين (ذرب، 2015).

هذا وتخضع التربية الفنية كغيرها من المجالات المعرفية والتربوية للتطوير والتجديد المستمر في محاولة لمواكبة التطورات المعرفية المتسارعة والتحولات الاجتماعية المعاصرة، ولذلك فهي تتصل وتتواصل مع

العلوم التربوية المختلفة، والمعارف الإنسانية المتعددة، فتستمد منها فلسفتها التربوية، ومعلوماتها، ومناهجها، وطرق تقديم أساليب تقويمها. بهدف تحقيق الأهداف السلوكية، وتعزيز الجوانب المعرفية، والمهارات الذهنية (الكناني، وآخرون، 2012).

ومع تطور تطبيقات التربية الفنية. أصبح تعلم الفن يمثل مجموعة من كفايات التواصل التي يمتلكها الفرد بواسطة الرؤية، ليكون مجموعة كفايات للخبرات البصرية عن طريق دمج وتكامل بعض الخبرات الحسية الأخرى، وتطوير هذه الكفايات يعتبر من أساسيات تنمية المهارات السلوكية، وعندما يتم هذا التطوير؛ فان الفرد المثقف بصرياً يمكنه تمييز وتفسير الأحداث، والعناصر، والرموز البصرية؛ التي يقابلها يومياً في بيئته، سواء كانت طبيعية أو من صنع البشر، ومن خلال الاستخدام المبدع لهذه الكفايات؛ يمكن أن يتواصل وبكفاءة مع المحيطين (عزمي، 2015).

وتنعكس الأهداف المهارية التي تُبنى على الأنشطة والممارسة ذات الصلة بالتربية الفنية، كما تصفها دراسة الربيعي (2013: 92) «من عدة مراتب في مجال التواصل، تبدأ بالملاحظة والتهيئة، والاستجابة الموجهة، والآلية والاستجابة العلنية المركبة، والتكييف وحتى الوصول إلى الإبداع. تحقيقا لمفهوم الاستعداد الذي يستخدم في الواقع التربوي إلى ثلاثة جوانب رئيسية: الجانب المهاري ويتضمن المتغيرات الجسمية والحركية، والجانب المعرفي ويتضمن العمليات الذهنية والتفكير، والجانب النفسي ويتضمن الانفعالات والعلاقات الاجتماعية».

عليه فإن التربية عن طريق الفن تمثل الدلالات التطبيقية لمفهوم التعبير عن الثقافة البصرية والتواصل، والثقافة البصرية إنما هي دراسة للصور من منظور معرفي، فالعالم البصري الذي يحيط بنا، له أهمية تكمن في إنتاجه للمعاني، وتأسيسه لمفهوم تنمية المهارات المختلفة. فيؤكد عبد الحميد (93:2005) «أن الثقافة البصرية هي ثقافة متصلة بحاسة البصر، التي يستقي من خلالها الفرد معارفه، ويضيف إلى محصلته الفكرية، وإلى مخزونه الثقافي من خلال ما يراه، وهو ما يجعل الحدث البصري في البيئة المحيطة، مدخل لتنمية المهارات الذهنية والسلوكية، من خلال ما يحلل ويفسر ويفكك ويربط ليستنتج ويتعلم، ويدرك ما حوله من رموز بصرية، لتعزز هذه الخبرة العمليات العقلية للفرد».

ولنظرية الجشتالت Gestalt دور في تحديد مفهوم الثقافة البصرية والتواصل، وذلك من خلال بحثها وتركيزها في معنى التصور البصري، الذي يعد الأساس الذي قامت على أساسه هذه النظرية، حيث ترى بأن المُدرك الحسي لا تمثله الأجزاء والعناصر، إنما الشكل العام، أي العلاقة التي تربط أجزاء وعناصر المثير البصري التي تسمى «الكل». وقامت هذه النظرية بدراسة الإدراك

من زاوية استجابة العقل البشري للمثيرات البصرية، وبالتالي تتحقق الخبرة لدى المتلقي (الاستبصار) أي رؤية المثير من خلال العمليات الذهنية – الإدراك – وليس من خلال العين فقط. كما ترى بأن عملية الاستبصار إنما هي إدراك العلاقة بين العناصر المكونة للمثير وإعادة تنظيمها وتركيبها بشكل جيد؛ لتصب في وعاء الخبرة السابقة لعقل المتلقي. (Man, 2010).

بمعني أن الأنشطة داخل إطار التربية الفنية تعمل على إيجاد وسائط بصرية لتنمية القدرات الذهنية، وهي من الدعامات الأساسية لتكامل النمو السلوكي لفئة الإعاقة الفكرية، إلى جانب ما تسهم به في دعم هذه الفئة فكرياً واجتماعياً. فهي تثري حياتهم، وتساعدهم على التكيف مع مجتمعهم واستثمار أوقات فراغهم وتخلصهم من آثار الإجهاد النفسي مما يجعلهم أكثر نشاطاً، كما أنها تراعى النواحي التذوقية والابتكارية بما تتيحه لهم من فرص الأداء والممارسة الفنية المدعمة بالتوجيه الفردي والجماعي، بما يجعل المظاهر السلوكية في نمو متزايد ومستمر.

**المحور الثاني: التفكير البصري ودوره في تنمية المهارات السلوكية لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة:**

تعددت الدراسات النفسية والتربوية، التي تسعى إلى تطوير مهارات التواصل والتفكير لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة، من خلال الإدراك البصري، وتوجه اهتمام الكثير من العلماء والباحثين نحو العمليات الذهنية المرتبطة بالإدراك والتفكير البصري، من أجل الوصول إلى الدور الذي تؤديه في عمليات التنمية السلوكية، والاكتساب المعرفي لدى المتلقين داخل العملية التعليمية.

وعلى ذلك طور عالم النفس الإدراكي هوسن Abiqail Housen، ومربي الفن يانوين Yenawine، إستراتيجية للتفكير البصري خاص بتنمية المهارات السلوكية، في منتصف السبعينات من القرن الماضي، مستندة إلى البحث التجريبي المعتمد على طرق التفكير لدى الأفراد، وتركز على تنمية قدراتهم في ترجمة اللغة البصرية التي يحملها الشكل البصري (صور فوتوغرافية، لوحات تشكيلية) إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة (عبد الحميد، 2007: 112). وما لبس أن تم استخدامها في تطبيقات التربية الفنية المستخدمة على صعيد الأنشطة التشكيلية أو على الصعيد العلاجي لذوي الإعاقة (مزوز، 2016).

فالتفكير البصري «منظومة من العمليات ترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة أو مرسومة)، واستخلاص المعلومات منه» (الكناني، وآخرون، 2012: 122). وتتضمن هذه المنظومة مجموعة من المهارات الذهنية والسلوكية، وهي: مهارة التعرف إلى الشكل ووصفه وتحليله، والربط والإدراك والتفسير لهذه الأشكال، ومهارة استخلاص

المعنى من خلال استخدام أدوات التفكير البصري المتمثلة في رسم الرموز والرسوم التخطيطية والصور. وجميعها عمليات تصف مخرجات التربية الفنية، وتطبيقاتها التي تدعم وتنمي القدرات السلوكية لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة.

فالفرد يقوم «بالبحث البصري في البيئة المحيطة بحثا عن خبرات بصرية تتحول إلى خبرات معلوماتية تتوافق مع خبراته السابقة، وهي محاولة التحديد الدقيق للمنبه المقصود بين المنبهات الأخرى الموجودة في المجال البصري، أي البحث عن الشكل المألوف، وتحديده وهذا يتم عن طريق البحث الخارجي للشيء الذي يظهر داخل المجال البصري، والبحث الداخلي من خلال التخطيط للبحث عن مثير معين ذي صفات محددة، والبحث المتوازي من خلال البحث عن مثير من بين عدة مثيرات أخرى تشترك في صفة أو أكثر» (العضيبي، 2017: 112).

عليه فالبحث البصري هنا هو أحد أنماط التفكير أو التعرف البصري، التي تدعم به التربية الفنية آلية التفكير والتحكم الجزئي في المهارات السلوكية لدي تلاميذ فئة الإعاقة الفكرية البسيطة. وتعني «التحديد الدقيق لمثير معين من خلال وجود ملامح معينة أو صفات محددة تميزه عن المثيرات الأخرى التي يوجد معها في المشهد البصري، والتعرف على الشكل من خلال السياق الذي يوجد فيه والمتمثل بمجموعة المثيرات التي تحيط بالمثير الهدف والتي تؤثر في إدراك الفرد له، بالإضافة للخبرات السابقة للفرد عن هذا السياق التي تساهم في قدرته على تفسير الأشكال التي يحتويها الشكل المثير، بناء على خبراته السابقة» (يوسف، 2011: 73).

**المحور الثالث: التربية الفنية ودورها في دعم المهارات الاجتماعية للإعاقة الفكرية البسيطة:**

تناولت العديد من الجمعيات المتخصصة، ومنها الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية **(American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)**، مفهوم الإعاقة الفكرية، بحيث اشتمل على العديد من وجهات النظر، والمفاهيم الحديثة حول تحديد طبيعة الإعاقة وخصائصها السلوكية، وقد أيدت دراسة (المطيري، والمطيري، 2016) هذا المفهوم، من خلال تحديد يصف طبيعة الإعاقة الفكرية، بأنها قصوراً واضحاً في الأداء العقلي يقع دون المتوسط ويظهر متلازماً مع قصور واضح في مهارتين أو أكثر من مهارات التكيف التالية :التواصل، العناية بالنفس، القيام بأعباء الحياة في المنزل، المهارات الاجتماعية، التنقل بين المؤسسات ومراكز الخدمة في المجتمع والتعامل معها، اتخاذ القرارات والتوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الترويح والترفيه عن النفس، الحصول على عمل والاحتفاظ به.

فالإعاقة الفكرية المشار إليها مرتبطة بمصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة أو ما يطلق عليهم حسب تصنيف وزارة التعليم بـ«العوق الفكري أو برامج التربية الفكرية»، وهم فئة لديهم إعاقة وخلل في العمليات العقلية، ممثلة في عدم القدرة على الحفظ، حيث تسعي الوزارة لتنمية بعض المهارات السلوكية لدي هذه الفئة، والعمل على دعم القدرات العقلية الأولية، مثل القدرة على التطبيق، والتحليل، والتركيب، وتوسعة المدارك في الحياة، وهي من الأهداف التعليمية الأساسية، ومن ثم التقويم الذي يمثل أعلى درجة في الأهداف التعليمية. وهو ما يهدف إليه الموقف التربوي والاجتماعي للحد من وجود هذه الظاهرة (الزاير، 2014).

وتمثل فئات للإعاقة الفكرية ومعاملات الذكاء المقابلة لكل فئة وفق تصنيف الجمعية الأمريكية: الإعاقة الفكرية البسيطة، الإعاقة الفكرية المتوسطة، الإعاقة الفكرية الشديدة، الإعاقة الفكرية الشديدة جداً حسب جدول رقم (1).

**جدول رقم (1): فئات الإعاقة الفكرية ومعاملات الذكاء المقابلة لكل فئة وفق تصنيف الجمعية الأمريكية.**

| الفئة | نسبة الذكاء(IQ) |
|---|---|
| الإعاقة الفكرية البسيطة Mild | (IQ) 69_55 |
| الإعاقة الفكرية المتوسطة Moderate | (IQ) 54_40 |
| الإعاقة الفكرية الشديدة Severe | (IQ) 39_25 |
| الإعاقة الفكرية الشديدة جداً Profound | 25 (IQ) فما دون |

هذا ويوجد علاقة تبادلية بين الإعاقة الفكرية البسيطة والمخرجات المجتمعية لأنشطة التربية الفنية، حيث تشير الدراسات في هذا المجال، إلى أن لدى تلاميذ فئة الإعاقة الفكرية ما لدى التلاميذ الأسوياء، من احتياجات بيولوجية، ونفسيه واجتماعية، بالإضافة إلى الحاجة في أن يحصلوا على معاملة كريمة من المحيطين، إلى جانب ضرورة أن يتفهم المحيطين طبيعة إعاقتهم، واحتياجاتهم، والفروق بينهم وبين الأسوياء بهدف الاستفادة من طاقاتهم، وإمكانياتهم، ومراعاة الفروق الفردية الناشئة عن درجة الإعاقة، حيث تهدف التربية الفنية إلى دعم الجانب الاجتماعي.

لذلك يجب أن يوضع في الاعتبار أن ممارسة فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، لأي شكل من أشكال التعبير الفني كالرسم، أو التشكيل، أو التلوين، ما هو إلا وسيلة مُجتمعية فعالة للدعم النفسي والمعنوي، تعكس ما يدور بداخلهم من أفكار ذهنية، ليعبروا عن رأيهم، وفكرهم، واتجاهاتهم، وميولهم، كذلك توضح مدى التواصل مع الآخرين، واندماجهم مع المجتمع، ومدى تقبلهم لإعاقتهم وتكيفهم في التعايش معها، لذلك من الممكن أن توفر التربية الفنية مداخل تربوية وترفيهية قد تسهم في دعم وتعزيز بعض مهارات السلوك التكيفي لدى هذه الفئة، من خلال مجموعة من الأنشطة التشكيلية.

**ومن مداخل التربية الفنية لتنمية السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ما يلي:**

1 – تسهم التربية الفنية بشكل إيجابي في توظيف العمليات الذهنية، كالملاحظة، والانتباه، والإحساس، والإدراك، القدرة على فهم المعلومات البصرية. بما يدعم قدرات السلوك التكيفي لديهم.

2 – تنمي التربية الفنية القيمة الذاتية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية من خلال العمل فردياً معه بغض النظر عن مستوى قدراته ونواحي النقص في شخصيته بهدف تنمية هذه القدرات.

3 – تحقق التربية الفنية توازناً بين الفرد وبيئته، من خلال تحقيق التوافق الشخصي والانفعالي في تواصل ذوي الإعاقة الفكرية مع الآخرين، كذلك إشباع حاجات الفرد في التوافق الاجتماعي.

4 – تعزز التربية الفنية الثقة بالنفس لدي تلاميذ فئة الإعاقة الفكرية فتقلل من إحساسهم بضعف قدراتهم على التنافس من خلال القدرة على الإنجاز الفني وتنمية الشعور بالإنتاجية لديهم.

5 – تعمل التربية الفنية على توافق السلوك التكيفي بمقاومة سلوك العُزلة والانسحاب لدي فئة الإعاقة الفكرية وذلك بسبب ما يترتب على إعاقتهم من إحساس بضعف قدراتهم على التواصل.

**الدراسات السابقة:**

تناولت الدراسة ما سبقها من دراسات وبحوث ذات صلة من خلال ثلاث محاور:

– دراسات تناولت القدرات الذهنية وخصائص فئة الإعاقة الفكرية.

– دراسات تناولت تطبيقات التربية الفنية في مجال الإعاقة الفكرية.

– دراسات تناولت مداخل تنمية السلوك التكيفي لدي فئة الإعاقة الفكرية.

**أولاً: دراسات تناولت القدرات الذهنية وخصائص فئة الإعاقة الفكرية:**

– دراسة العجمي، والزهراني (2017) بعنوان: دور الأسرة في تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، هدفت الدراسة إلى طرح دور الأسرة في تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، في معاهد وبرامج التربية الفكرية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من المعلمات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (214) معلمة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، ولتحليل البيانات استخدم الباحثان المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية،

الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونبخ، اختبار (ف)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود اتفاق بين العينة على دور الأسرة في تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك وجود إدراك بدرجة مرتفعة جدا لدى عينة الدراسة بدورهن في توعية الأسرة بأساليب تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو دور الأسرة في تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد الرياض وفقاً لمتغيرات (العمر، المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة). وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثان من نتائج، تقدمت الدراسة بعدد من التوصيات كان من أهمها: عقد الندوات والمؤتمرات التثقيفية لأسر الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية لتوعيتهم بأهمية استمرار الاستفادة من البرامج التأهيلية عبر المراحل العمرية المختلفة للإعاقة، إلى جانب ضرورة تعاون الأسرة مع المدرسة ومشاركتها في العملية التعلمية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، كذلك إعداد لقاءات دورية بين أولياء الأمور المتخصصين في مجال رعاية أطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

– دراسة العجمي (2016) بعنوان: الإضرابات النفسية الشائعة لدي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (380) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين 15 إلى 18 سنة، من الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الثانوية بمدينة الرياض بمتوسط عمري من (2 ـ 17) عام، وانحراف معياري (1.1)، منهم (214) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومجموعة أخرى (166) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، تم تطبيق بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس اضطراب الوسواس القهري وجميعها من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر الاضطرابات النفسية انتشار هو اضطراب نوبات الغضب، يليه اضطراب القلق العام، ليه إضراب قصور الانتباه وأخير اضطراب الوسواس القهري، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في جميع الاضطرابات النفسية، وذلك لصالح مجموعة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، مما يدل على العلاقة الطردية بين الاضطراب النفسي ومستوى شدة الإعاقة.

– دراسة القمش (2015) بعنوان: الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، هدفت الدراسة إلى طرح المفاهيم

والقضايا الأساسية لظاهرة الإعاقة الفكرية بين النظرية والتطبيق، يُحدث غالباً ردود أفعال انفعالية مختلفة عند ولادة طفل معوق عقلياً، وتتباين تلك الردود الانفعالية تبعاً لشدة الإعاقة ومدى استمراريتها مع الطفل مما قد يعيق من قدرة الأسرة على رعاية الطفل المعوق والعناية به. ومن هنا تأتي أهمية الدور الذي ينبغي أن يلعبه كل من المهتمين بهذه الفئة من دولة ومجتمع مدني وباحثين حيث يقع على كواهلهم تقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، مما يؤدي إلى مساعدة الوالدين والأسرة والمجتمع على التكيّف مع تلك الأزمة وتقبلها والتعامل معها بعقلانية وواقعية. وتجدر الإشارة إلى أن نظرة المجتمعات تجاه الأفراد المعوقين عقلياً قد تغيّرت كثيراً عما سبق نتيجةَ لزيادة الوعي بحقوق هؤلاء الأفراد وواجب الحكومات والمجتمع نحوهم، فأصبح التعامل معهم يقوم على أساس أنهم أعضاء في مجتمع يحتاج إليهم ويحتاجون إليه. لذا يؤكد المؤلف أن الأفراد من ذوي الإعاقة لهم طاقة بناءة يمكن توجيهها والاستفادة من قدراتها في تنمية المجتمع، إذا ما تم تعليمهم وتوجيههم من خلال برامج تربوية وعلاجية مخططة وقابلة للتطبيق، حيث جاء ليربط ما بين النظرية والتطبيق في كل ما يخص الإعاقة العقلية.

– دراسة الوابلي (2014) بعنوان: مفهوم الإعاقة الفكرية بين النظرية والتطبيق، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المساهمة في حدوث الإعاقة الفكرية بالمجتمع السعودي، وبيان ما إذا كانت تلك العوامل ترتبط بمجموعة من المتغيرات الديموغرافية التي ربما تزيد من احتمالية ظهورها، بالإضافة إلى معرفة طبيعة العوامل العامة المرتبطة بفترات الحمل وأثناء الولادة وبعد الولادة، علاوة على تحديد طبيعة الأسباب الخاصة المساهمة في حدوث الإعاقة الفكرية. ولقد أعد الباحث الأدوات جمع البيانات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف، ممثلة في استبانة خصائص الإعاقة الفكرية، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (1214) حالة من فئة الإعاقة الفكرية تعاني من مستويات مختلفة من الإعاقة الفكرية، وقد حددت نتائج هذه الدراسة مجموعة من العوامل العامة والخاصة المساهمة في حدوث هذه الإعاقة على أنها تحمل بين طياتها مؤشرات الخطورة التي تلعب دوراً في ظهورها، وقد ناقش الباحث هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات الأخرى مع اقتراح التوصيات المناسبة عن تلك العوامل من الظهور أو الحد من ظهورها ومن أبرزها التوصية في وضع مفهوم الإعاقة الفكرية محل التطبيق على الصعيد المجتمعي.

**ثانياً: دراسات تناولت تطبيقات التربية الفنية في مجال الإعاقة الفكرية:**

– دراسة العضيبي (2017) بعنوان: فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية المدركات البصرية في

رسوم الأطفال للمرحلة العمرية من 10 سنوات إلى 11 سنة، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم مهارات الإدراك البصري الواجب توفرها لدى الأطفال، والتي يمكن التعرف على مدى تحققها من خلال رسومهم، وكذلك الكشف عن فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية القدرات العقلية للطفل، إضافة إلى الكشف عن أثر تنمية المدركات البصرية عند الأطفال على نمو الإبداع الفني في رسومهم. ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى التحقق من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لنمو المدركات البصرية لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية. وقد استخدمت الدارسة المنهج شبه التجريبي، وأوضحت الدارسة مجتمع الدراسة المستهدف والمتمثل في جميع الطالبات اللاتي تتراوح أعمارهن بين 10 إلى 11 سنة، والملتحقين بالصف الخامس الابتدائي في المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية للطالبات في التعليم العام بمنطقة شمال الرياض، البالغ عددهن (2764)، وبينت الباحثة في هذا الفصل كيفية إعداد أداة الدراسة (استمارة قياس)، وأوضحت بعد ذلك إجراءات صدق وثبات أداة الدراسة، بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم قامت الدارسة بتطبيق أداة دراستها، وحددت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة. توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية لمهارات الإدراك البصري وأبعاده الفرعية (التمييز البصري – الإغلاق البصري – إدراك العلاقات المكانية – الثبات الإدراكي – تحليل المعلومات على الشكل البصري – استنتاج المعلومات) بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي، وذلك لصالح الطالبات بالمجموعة التجريبية. بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج عن هذه الدراسة أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة تعليمية مناسبة لاستخدام تطبيقات الخرائط الذهنية في مواقف تعليمية لأطفال المرحلة العمرية المختلفة، بهدف تنمية القدرات العقلية والذهنية لديهم.

– دراسة لخضر (2016) بعنوان: دور الرسم في تنمية القدرات الفكرية عند الطفل، هدفت الدراسة إلى طرح الدور الذي يلعبه الرسم في تنمية القدرات الفكرية عند أطفال المرحلة المتوسطة للمدارس في مدينة تلمسان بالجزائر، ومدى انعكاس ذلك على الجانب العقلي والنفسي لفئة الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال تناول الدراسة لمفهوم الفن وعلاقته بالتَّربية وإنشاء الفرد، كذلك تناول أهمية فنون الأطفال من النواحي النفسية والعقلية، من خلال الكشف عن جانب رسوم الطفل

وتوضيح طبيعة هذه العلاقة، وأهمية الرسم بالنسبة لهم وكيفية استغلال هذه العلاقة بما يلائم البيئة والمحيط. استخدم الباحث المنهج التحليلي وذلك لتحليل أعمال الفنية ومراحل تطورها وانعكاسها على ذكاء ومستقبل الطفل، والخصائص الفكرية عند الطفل، كذلك استخدم المنهج الوصفي في وصف أعمال الأطفال ومراحل تطورها وتحليلها. استخدم الباحث أسلوب التطبيق الميداني لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن الدور المعرفي والفني للرسم، وعلاقته بالتفكر عند الطفل، انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: التعرف على مفهوم الفن، والفن وعلاقته بالنشاط الإنساني، ثم الدور التربوي للتربية الفنية في تنشئة الأطفال في المرحلة المتوسطة. أوصت الدراسة باستمرار توظيف الأنشطة الفنية والرسم عند الطفل، على اعتبار أنه نشاطا يوازي اللعب لديه، حيث التلقائية والإلهام والحرية في التعبير، بما يكشف عن المظاهر المميزة للخصائص العقلية لكل طفل، إلى جانب أنها سجل حي يسجل من خلاله الطفل مظاهر صراعه مع البيئة ومحاولة التكيف معها.

– دراسة عبد المجيد (2013) أثر الممارسة الفنية في تنمية القدرات الذهنية للأطفال، هدفت الدراسة إلى الوقوف إلى قياس أثر الأنشطة الفنية على تنمية وتعزيز القدرات العقلية للأطفال، من خلال المداخل الممكنة من تطوير إمكانيات الأطفال العملية بالاعتماد على ممارسة أهم الفنون (كالرسم، الفنون الحرفية الصغيرة، الإدراك البصري)، تشير نتائج الدراسة إلى إمكانية ممارسة هذه الفنون بالطريقة الأكاديمية الصحيحة لمختلف الأعمار، إضافة إلى إمكانية تحليل بعض الأعمال الفنية الخاصة للأطفال الذين لم يتجاوزوا إحدى عشرة سنة، واكتشاف مهاراتهم الفكرية والنفسية من خلال هذه الفنون. يقترح البحث بعض التوصيات التي انتهت إليها الدراسة، والتي يجب على الآباء والمربين والمشرفين على تربية الأطفال مراعاتها عند دراسة أهم المشكلات التي تعيق الأطفال نفسيا وعمليا وتحليل بيئة الطفل العربي والعماني خاصة. اهتم البحث أيضا بتطوير المهارات العقلية والعملية للأطفال ذوي الإعاقة، وكيفية التواصل معهم من خلال ممارسة بعض أنواع هذه الفنون، وفقا للتصنيف العملي للفنون، والتواصل الفكري لهؤلاء الأطفال، واهتم أيضا بتحديد الإمكانية اللازمة لممارسة بعض أنواع هذه الفنون حسب نوع الإعاقة التي تعرض لها الطفل. اعتمد البحث على وضع أهم النماذج العالمية والأكاديمية التي يمكن توفيرها في أثناء تنمية مهارات الأطفال في فنون الرسم والألوان، ومناقشة أهم الجوانب النفسية التي يمر بها الأطفال، ومدى خطورتها على الجانب التربوي والعقلاني والسلوكي لديهم، وتناول الطرق الصحيحة لمعالجة

سلوك بعض الأطفال من خلال تدريبهم على أنماط الفنون المختلفة.

**ثالثاً: دراسات تناولت مداخل تنمية السلوك التكيفي لدي فئة الإعاقة الفكرية:**

– دراسة سليمان، ونافع (2013). بعنوان: قابلية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة لاكتساب مهارات السلوك التكيفي، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى قابلية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة لاكتساب مهارات السلوك التكيفي في الحياة اليومية، حيث تناول الدراسة عينة من فئة ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة والتي تمثل 10٪ من ذوي الإعاقة العقلية حسب التصنيف الأمريكي إلى جانب تناول بعض مهارات السلوك التكيفي ذات الأثر الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من عدد (5) من أطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، استخدم الباحثان أداة البحث ممثلة في أسلوب المساعدة المتناقصة تدريجيا بهدف وضع تصوراتهم الخاصة بكيفية التخطيط لتوصيل مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، والبدنية، والمهنية، مع التأكيد على سلوك الأمن والسلامة لتلاميذ هذه الإعاقة.كانت من أهم نتائج الدراسة بعد تدريب مجموعة صغيرة من الأطفال على مهارة التنقل الخاصة بعبور الشارع أظهرت نتائج الدراسة اكتساب جميع الأطفال للمهارة بنسبة نجاح ملحوظ، وقد أوصت الدراسة باستكمال الدراسات ذات الصلة بالإعاقات الفكرية ذات الدرجات المختلفة، وبخاصة الدراسات التي توجه إلى تطبيقات الأمن البيئي في كل من المنزل والمدرسة.

– دراسة المالكي (2011). بعنوان: مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة)، هدفت الدراسة إلى مقارنة السلوك التكيفي لدى تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال استخدام مقياس فاينلاد للتكيف الاجتماعي، بغرض التعرف على الفروق بين مجموعتي العينة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (60 تلميذ) تتراوح أعمارهم بين (9 ـ 12) سنة، ودرجة ذكائهم بين (50 ـ 70)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي، لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاهد ومتوسطات تلاميذ برامج التربية الفكرية بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للأبعاد الرئيسية (بعد مهارات الحياة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية)، وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية

الملحقة بالمدارس العادية. أوصت الدراسة بضرورة دراسة باقي أبعاد مقياس فاينلاد للتكيف الاجتماعي، وإمكانية تطبيقها على تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية، لتنمية وتعزيز السلوك التكيفي لديهم.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

**أولاً: أوجه الاتفاق والاختلاف:**

– تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون الإعاقة الفكرية من المجالات التي في حاجة إلى الدراسة والتحليل بهدف تعزيز السلوك التكيفي لهذه الفئة.

– تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهجية، حيث استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي، باستثناء بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

– تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توظيف الإمكانيات التشكيلية لمجال التربية الفنية كمدخل لتنمية السلوك التكيفي لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة.

**ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:**

– الاستفادة من محتوي الإطار النظري للدراسات السابقة، إلى جانب الوقوف على الإحصاءات المعاصرة لمجتمع الدراسة، بما يسهم في رصد طبيعة الإضافة النظرية لأدبيات الدراسة الحالية.

– الاستفادة من صياغة الأهداف والأسئلة التي وردت في سياق الدراسات السابقة بصياغة مبنية على أدبيات دراسات سابقة تم تطبيقها بأساليب البحث العلمي في نفس المجال.

– الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة بعد تطبيقها في تحديد أوجه الإضافة التي تميز طبيعة الدراسة الحالية بعد معالجة أوجه القصور.

**المنهجية وإجراءات الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى استخدام التربية الفنية كمدخل لتنمية السلوك التكيفي لدى عينة من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، من خلال تطبيق مقياس مهارات التربية الفنية، على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي)، ثم استخدام التربية الفنية على أفراد المجموعة التجريبية فقط، مع عمل تقييم للعينة التجريبية والضابطة من خلال استمارة أندرسون لقياس مهارات التربية الفنية، ثم تطبيق استمارة قياس التواصل البصري أثناء الجلسات.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

يتكون مجتمع الدراسة من (380) فرد من الذكور المسجلين ضمن برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية المتعددة بمدينة الرياض، منهم (214) من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.

عينة الدراسة مكونة من (37) فرد من الذكور المستفيدين المسجلين بمركز الرياض التخصصي للتأهيل

في بشمال الرياض. تم اختيار عينة من (10) أفراد، تتراوح أعمارهم ما بين 11 إلى 13 سنة ممن تنطبق عليهم خصائص العينة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية:

- مجموعة تجريبية وتشتمل على (5) من الذكور فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.
- مجموعة ضابطة وتشتمل على (5) من الذكور فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.
- تمت المجانسة بين المجموعتين من حيث درجة الذكاء، والعمر، والمستوى الاجتماعي.

**تكافؤ المجموعات:**

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من مهارات التربية الفنية، ومهارات السلوك التكيفي ممثلة في (مهارات التواصل، مهارات التفاعل الاجتماعي)، من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار القبلي باستخدام اختبار مان ويتني،حيث بينت النتائج بالجدول رقم (2) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، فيما يتعلق بكل من مهارات التربية الفنية، المهارات الاجتماعية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لتلك المهارات على التوالي (0.063، 0.219)، وجميعها قيم أكبر من (0.05)، أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار القبلي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (2).

**جدول رقم (2): نتائج اختبار مان ويتني لتكافؤ المجموعات بالاختبار القبلي.**

| الأبعاد المهارية | المجموعة القبلية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات التربية الفنية | ضابطة | 5 | 4.00 | 20.00 | 1.936- | 0.063 |
| | تجريبية | 5 | 7.00 | 35.00 | | |
| مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، مهارات التفاعل الاجتماعي) | ضابطة | 5 | 4.50 | 22.50 | 1.177- | 0.219 |
| | تجريبية | 5 | 6.50 | 32.50 | | |

**أدوات الدراسة:**

- مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وفق المعايير السعودية (العتيبي، 2004).

لقياس مهارة التواصل ومهارات الاجتماعية وفق الصورة العربية من المقياس النضج الاجتماعي.

- استمارة أندرسون لقياس مهارات التربية الفنية أثناء الجلسات للمجموعة التجريبية وللقياس (القبلي ـ البعدي) للمجموعة الضابطة.
- تطبيقات مداخل التربية الفنية لتنمية السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

**صدق وثبات أدوات الدراسة:**

**صـدق المحكمـين:** بعـد الانتهـاء مـن بنـاء أدوات الدراسـة والتـي تتنـاول اسـتخدام التربيـة الفنيـة في تنميـة التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال لـذوي الإعاقـة الفكرية البسيطة في الفئة العمريـة مـن 11 إلى 13 سـنة، تـم عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم.

**صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الـصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحـث بتطبيقهـا ميـدانياً، وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لأدوات الدراسة، حيث تم حساب معامل الارتباط بـين درجـة كـل عبـارة مـن عبارات كل مقياس بالدرجة الكلية للمقياس كما توضح ذلك الجداول (3)، (4).

**مقياس مهارات التربية الفنية:**

**جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لمقياس المهارات الفنيـة بالدرجـة الكلية للمقياس.**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.724** | 8 | 0.872** |
| 2 | 0.826** | 9 | 0.816** |
| 3 | 0.786** | 10 | 0.701** |
| 4 | 0.745** | 11 | 0.817** |
| 5 | 0.891** | 12 | 0.708** |
| 6 | 0.811** | 13 | 0.773** |
| 7 | 0.739** | - | - |

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتـضح مـن خـلال الجـدول رقـم (3) أن جميـع العبارات دالة عند مستوى (0.01) وهـذا يعطـي دلالـة على ارتفاع معاملات الاتـساق الـداخلي، كـما يـشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الاعتماد عليهـا في تطبيق الدراسة.

**مقياس المهارات العقلية (مهارات التواصل، مهارات التفاعل الاجتماعي):**

**جدول رقم (4): معاملات ارتباط بيرسون لمقياس التفاعل الاجتماعي بالدرجة الكلية للمقياس.**

| مظاهر القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي | | | | مهارات حل المشكلات | | مهارات الحياة اليومية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
| 1 | 0.732** | 8 | 0.756** | 13 | 0.789** | 17 | 0.879** |
| 2 | 0.722** | 9 | 0.872** | 14 | 0.759** | 18 | 0.801** |
| 3 | 0.884** | 10 | 0.829** | 15 | 0.714** | 19 | 0.747** |
| 4 | 0.835** | 11 | 0.887** | 16 | 0.814** | 20 | 0.832** |
| 5 | 0.771** | 12 | 0.672** | - | - | 21 | 0.767** |
| 6 | 0.897** | - | - | - | - | 22 | 0.812** |
| 7 | 0.836** | - | - | - | - | 23 | 0.812** |

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق تجربة الدراسة.

**3- ثبات أدوات الدراسة:**

ثبات الأداة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة، وقد قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، وذلك على النحو التالي:

**جدول رقم (5): معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة.**

| الرقم | المحور | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | مقياس مهارات التربية الفنية | 10 | 0.753 |
| 2 | مقياس السلوك التكيفي (التواصل) | 13 | 0.765 |
| 3 | مقياس السلوك التكيفي (المهارات الاجتماعية) | 23 | 0.880 |
| **الدرجة الكلية للثبات** | | **47** | **0.932** |

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.932) وهي درجة ثبات عالية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس التربية الفنية (0.753)، ولمقياس مهارات التواصل (0.765)، ولمقياس المهارات الاجتماعية (0.880)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها.

**تطبيق برنامج التربية الفنية بهدف تنمية السلوك التكيفي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة:**

**الهدف العام من البرنامج:** يهدف اللقاء إلى تنمية السلوك التكيفي من خلال تنمية استخدام مهارات التربية الفنية، لتعزيز السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والتفاعل الاجتماعي)، لدى عينة من أطفال الإعاقة الفكرية البسيطة في الفئة العمرية من 11-13 سنة.

**محتوى البرنامج:** في ضوء ما تم تحديده من أهداف لتحقيق التواصل وتنمية التفاعل الاجتماعي لأطفال الإعاقة الفكرية البسيطة ويتضمن مهارات التربية الفنية من خلال:

1 - تقديم المعلومات في صورة مرئية ومحسوسة غير مجردة بحيث يستطيع أطفال الإعاقة الفكرية البسيطة التفاعل معها بطريقة أسرع.

2 - تكون الخبرات الفنية على مستوى الأطفال وأن يكون تنظيمها مبنياً على أساس الانتقال من السهل على الصعب، ويستلزم ذلك استرجاع الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الجديدة.

**مدة البرنامج:** يتكون البرنامج والذي سيطبق على أفراد المجموعة التجريبية من (16) جلسة تدريبية

موزعة على أنشطة «التربية الفنية»، بواقع من 4 إلى 6 جلسات أسبوعياً / جلسة في اليوم الواحد، ومدة الجلسة من (15 إلى 30) دقيقة، بهدف تنمية التواصل البصري ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.

**صدق محتوى البرنامج**: للوقوف على مدى ملاءمة محتوى البرنامج وما تضمنه من أنشطة لتحقيق الهدف وملاءمته لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة، تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الفنية والتربية الخاصة، وتضمن ما عرض هدف البرنامج ومحتواه والوسائل المستخدمة، ونماذج جلسات تدريبية تصف طبيعة اللقاءات.

**التجربة الاستطلاعية للبرنامج**: تم تطبيق تجربة استطلاعية لعدد (2) من الأطفال الذي يعانون من الإعاقة الفكرية البسيطة، قام بها الباحث بمساعدة مرشد للتربية الفنية بمركز الرياض التخصصي للتأهيل على مدى ثلاثة أيام، تم تطبيق جلسات البرنامج في توظيف، وكان هدف الباحث التعرف على مدى تقبل الأطفال لأنشطة جلسات التربية الفنية وتفاعلهم معها.

**محتوى البرنامج في صورته النهائية**: في ضوء آراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية تم تنويع الأنشطة والتدرج فيها من السهل إلى الأصعب، وأصبحت عدد الجلسات (16) جلسة موزعة على أنشطة فنية ومهارية بسيطة، وتقليل زمن الجلسة، بحيث تتراوح ما بين 15-30 دقيقة. إلى جانب الاستعانة بمرشدين من المركز، بغرض التدريب على البرنامج.

**مناقشة نتائج الدراسة:**

**للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما فاعلية التربية الفينة في تحسين السلوك التكيفي لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة؟**

قام الباحث بتجميع رسومات الأطفال عينة الدراسة، وتحليل المعلومات فيها عن طريق بطاقة الملاحظة، وبعد تجميع البيانات على بطاقات الملاحظة لهذه العينة من الأطفال البالغ عددهم (10) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، تم الحصول على النتائج التالية:

**أسلوب الرسم:**

**جدول (6): توزيع أفراد العينة حسب أسلوب الرسم لديهم.**

| أسلوب الرسم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| الرسم العادي (الألوان الخشبية أو الشمعية) | 2 | 13٪ |
| الرسم بالتنقيط. | 11 | 80٪ |
| الرسم بطريقة أخرى | 1 | 7٪ |
| المجموع | 14 | 100٪ |

من الجدول السابق يتضح أن ما نسبته 80٪ من عينة الدراسة من التلاميذ قاموا باستخدام أسلوب

الرسم بالتنقيط، بينما نجد أن ما نسبته 12٪ منهم استخدموا الأساليب المعتادة في التعبير الخطي.

## موضوعات الرسم:

**جدول (7): توزيع أفراد العينة حسب مجال وموضوعات الرسم لديهم.**

| مجال وموضوعات الرسم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| رسم منظر طبيعي | 14 | ٪100 |
| رسم أشخاص(رجل، امرأة، طفل) | 0 | ٪00 |
| رسم لعناصر متعددة | 0 | ٪00 |
| المجموع | 15 | ٪100 |

من خلال الجدول السابق يتضح أن كل التلاميذ عينة الدراسة قاموا برسم مناظر طبيعة من واقع البيئة المحيطة.

## زمن الرسم:

**جدول (8): توزيع أفراد العينة حسب مدة الانتهاء من الرسم لديهم.**

| زمن الرسم | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 15 دقيقة | 2 | ٪10 |
| من 15 – اقل من 30 دقيقة | 2 | ٪15 |
| من 30 – اقل من 45 دقيقة | 8 | ٪40 |
| من 45 – اقل من 60 دقيقة | 2 | ٪10 |
| أكثر من 60 دقيقة | 0 | ٪0 |
| المجموع | 14 | ٪100 |

من خلال الجدول السابق يتضح أن ما نسبته 40٪ من تلاميذ العينة استغرق وقت الرسم معهم من 30- أقل من 45 دقيقة، وهم الأعلى نسبة، يليهم من استغرقوا في الرسم وقتاً يتراوح ما بين 15-أقل من 30 دقيقة، وبنسبة 15٪، ويليهم الفئات الأخرى وبنسبة 10٪.

**جدول (9): تقييم رسوم أفراد العينة القبلية والبعدية.**

| المواصفات التحليلية للرسوم | | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة منخفضة | غير واضحة | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| إتقان استخدم الألوان في الرسم. | تكرار | 7 | 4 | 3 | 1 | 3.13 |
| | نسبة | ٪47 | ٪27 | ٪20 | ٪7 | |
| تناسب موضوع الرسم المختار مع الرسمة نفسها. | تكرار | 9 | 2 | 3 | 1 | 3.27 |
| | نسبة | ٪60 | ٪13 | ٪20 | ٪7 | |
| الرسمة على كامل الصفحة. | تكرار | 3 | 2 | 10 | 0 | 2.49 |
| | نسبة | ٪20 | ٪13 | ٪67 | ٪0 | |
| الرسم في مكان محدد في الصفحة (يمين أو يسار- أعلى أو أسفل الصفحة). | تكرار | 11 | 3 | 1 | 0 | 3.67 |
| | نسبة | ٪73 | ٪20 | ٪7 | ٪00 | |
| إحكام العلاقات بين الأشكال في الرسم. | تكرار | 7 | 6 | 1 | 1 | 3.27 |
| | نسبة | ٪47 | ٪40 | ٪7 | ٪7 | |
| إكمال الرسمة حسب الموضوع المحدد لها بأسلوب الفراغات. | تكرار | 12 | 2 | 0 | 0 | 3.60 |
| | نسبة | ٪80 | ٪13 | ٪00 | ٪00 | |

**تابع/ جدول (9):**

| المواصفات التحليلية للرسوم | | بدرجة عالية | بدرجة متوسطة | بدرجة منخفضة | غير واضحة | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم وجود تفاصيل كثيرة في الرسم. | تكرار | 9 | 6 | 0 | 0 | 3.60 |
| | نسبة | ٪60 | ٪40 | ٪00 | ٪00 | |
| يعبر عن واقع معاش عند الطفل. | تكرار | 2 | 3 | 1 | 9 | 1.87 |
| | نسبة | ٪13 | ٪20 | ٪7 | ٪60 | |
| يعبر عن خيال في ذهن الطفل. | تكرار | 4 | 3 | 2 | 6 | 2.33 |
| | نسبة | ٪27 | ٪20 | ٪13 | ٪40 | |
| احتواء الرسم على أشكال غير منطقية ولا علاقة لها بالرسم. | تكرار | 1 | 2 | 0 | 12 | 1.47 |
| | نسبة | ٪7 | ٪13 | ٪00 | ٪80 | |
| وضوح موضوع الرسمة والهدف منها. | تكرار | 12 | 2 | 1 | 0 | 3.73 |
| | نسبة | ٪80 | ٪13 | ٪7 | ٪00 | |
| معالجات خطية استخدمها الطفل داخل الرسم | تكرار | 0 | 0 | 2 | 13 | 1.13 |
| | نسبة | ٪00 | ٪00 | ٪13 | ٪87 | |
| معالجات تنقيطية استخدمها الطفل داخل الرسم | تكرار | 12 | 1 | 1 | 1 | 3.60 |
| | نسبة | ٪80 | ٪7 | ٪7 | ٪7 | |

**من خلال الجدول السابق يتضح أن معظم محددات التقييم التي تقيس التقييم بدرجاته الأربعة، كانت لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى** فاعلية التربية الفنية في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة

**ويمكن تلخيص أهم النتائج الواردة في الجدول السابق بما يلي:**

1 – جاءت مهارة إتقان استخدم الألوان في الرسم، بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.13)، وهذا يعني أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية أدت إلى رفع مستوى استخدام الألوان في الرسم.

2 – جاء تقييم تناسب موضوع الرسم المختار مع الرسمة نفسها، بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.27)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية أدى إلى تحسن مستوى تناسب موضوع الرسم المختار مع الرسمة نفسها.

3 – جاء تقييم حجم الرسمة من ناحية (الرسمة على كامل الصفحة) بدرجة منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة، إذ تم تحديد مكان الرسم بأسلوب الفراغات لبعض الحالات.

4 – جاء تقييم مكان الرسمة من ناحية الرسم في مكان محدد في الصفحة (يمين أو يسار– أعلى أو أسفل

الصفحة)، بدرجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.67)، وهذا يعني أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية أدى إلى تحسن مستوى مكان الرسمة.

5 – جاءت مهارة إحكام العلاقات بين الأشكال في الرسم بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.27).

6 – جاءت مهارة إكمال الرسمة حسب الموضوع المحدد لها بأسلوب الفراغات، بدرجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.60)، وهذا يعني أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية أدى إلى تحسن مستوى إكمال الرسمة.

7 – جاء تقييم (عدم وجود تفاصيل كثيرة في الرسم). بدرجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.60)، وهذا يعني أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية يؤدي إلى تحديد الرسم بأسلوب الفراغات مما يحد من تفاصيل الرسم بشكل ملحوظ.

8 – جاء تقييم (يعبر عن واقع معاش عند الطفل). بدرجة منخفضة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (1.87) ذلك لأن الرسوم تم تحديدها بمجموعة من معدة مسبقاً.

9 – جاء تقييم (تعبر عن خيال في ذهن الطفل). بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (2.33)، ذلك لأن الرسوم تم تحديدها بمجموعة من معدة مسبقاً.

10 – جاء تقييم (احتواء الرسم على أشكال غير منطقية ولا علاقة لها بالرسم). بدرجة غير واضحة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (1.47) فالرسم محدد بأسلوب الفراغات ولم تخرج معظم الرسومات عن التحديدات الموضوعية لها.

11 – جاء تقييم مهارة وضوح موضوع الرسمة والهدف منها. بدرجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.73)، وهذا يعني أن الإمكانات الأدائية للتربية الفنية أدى إلى تحسن مستوى مهارة الوضوح في الرسم.

12 – جاء تقييم مهارة (معالجات خطية استخدمها الطفل داخل الرسم) بدرجة غير واضحة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (1.13)، وذلك لاختلاف الفروق الفردية.

13 – جاء تقييم مهارة (معالجات تنقيطية استخدمها الطفل داخل الرسم) بدرجة مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقييمهم (3.60)، وذلك لاختلاف الفروق الفردية.

من خلال النتائج السابقة يتضح فاعلية الإمكانات الأدائية للتربية الفنية في تحسين مستوى

القدرات العقلية لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، في نواح أهمها: إتقان استخدام الألوان، إكمال الرسم حسب الموضوع المحدد له بأسلوب الفراغات، وضوح المعالم البصرية للرسوم والتفاصيل المكملة. أتت نتائج اختبار «مان ويتني» للتعرف على فاعلية التربية الفينة في تحسين القدرات العقلية لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة على النحو التالي:

**جدول رقم (10): اختبار مان ويتني فاعلية التربية الفينة في تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى فئة الإعاقة الفكرية.**

| المجموعة | أفراد العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (z) | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة الضابطة | 5 | 3.0 | 15.0 | 2.795- | 0.008** | 0.619 |
| المجموعة التجريبية | 5 | 8.0 | 40.0 | | | |

**** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال الجدول رقم (10) من واقع تحليل استمارة أندرسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التربية الفنية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح أفراد العينة في المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (8.0) مقابل (3.0) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.619) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14). بما يؤكد فاعلية التربية الفنية في تحسين القدرات العقلية لفئة الإعاقة العقلية البسيطة.

**للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التربية الفينة في تحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية) لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة؟**

**أولاً: النتائج الوصفية لمستوى التواصل:**

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على تحليل استمارة فاينلاند لقياس السلوك التكيفي، بهدف تقدير «مستوى التواصل»، وأبعاده الفرعية (التواصل البصري مع المرشد، تواصل الثقافة البصرية (القدرة على رسم التفاصيل المعبرة عن العمل الفني) لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج.

**جدول رقم (11): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس فاينلاند لمستوى التواصل.**

| المحور/ الأبعاد الفرعية | المجموعة | أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| التواصل (مع المرشد) | ضابطة | 5 | 3.00 | 2.60 |
| | تجريبية | 5 | 7.00 | 0.80 |
| تواصل الثقافة البصرية (القدرة على رسم التفاصيل المعبرة عن العمل الفني) | ضابطة | 5 | 4.00 | 2.70 |
| | تجريبية | 5 | 8.00 | 0.60 |
| الدرجة الكلية للتواصل | ضابطة | 5 | 2.00 | 2.80 |
| | تجريبية | 5 | 9.00 | 0.50 |

ولتحقق من صحة السؤال الثاني والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التربية الفنية في تحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية) لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، وبهدف الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في استمارة قياس وتقدير التواصل البصري وأبعاده الفرعية (التواصل البصري مع المرشد، تواصل الثقافة البصرية (القدرة على رسم التفاصيل المعبرة عن العمل الفني) بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم استخدام اختبار «مان ويتني»، لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين على التطبيق البعدي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (12).

**جدول رقم (12): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للتعرف على استخدام التربية الفنية في تنمية مهارات التواصل لدي فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.**

| المحور/ الأبعاد الفرعية | المجموعة | أفراد العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (z) | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل (مع المرشد) | ضابطة | 5 | 3.40 | 17.00 | 2.234- | 0.025* | 0.775 |
| | تجريبية | 5 | 7.60 | 38.00 | | | |
| تواصل الثقافة البصرية (القدرة على رسم التفاصيل المعبرة عن العمل الفني) | ضابطة | 5 | 3.10 | 15.50 | 2.554- | 0.011* | 0.824 |
| | تجريبية | 5 | 7.90 | 39.50 | | | |
| الدرجة الكلية للتواصل | ضابطة | 5 | 3.00 | 15.00 | 2.660- | 0.008** | 0.894 |
| | تجريبية | 5 | 8.00 | 40.00 | | | |

*** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل ** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل**

يتضح من خلال الجدول رقم (12) وبالرجوع إلى نتائج اختبار «مان ويتني» وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مهارات التواصل البصري مع المرشد بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (7.60) مقابل (3.40) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.775) تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14). بما يؤكد فاعلية التربية الفنية في تحسين القدرات العقلية لفئة الإعاقة العقلية البسيطة.

كذلك يتضح من خلال الجدول، وبالرجوع إلى نتائج اختبار «مان ويتني» وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مهارات تواصل الثقافة البصرية (القدرة على رسم التفاصيل المعبرة عن العمل الفني) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (7.90) مقابل (3.10) للمجموعة الضابطة.

كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.824) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14).

كما بينت النتائج بالجدول وبالرجوع إلى نتائج الاختبار، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية لمهارات التواصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (8.0) مقابل (3.0) للمجموعة الضابطة من أفراد العينة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.894) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14).

**ثانياً: النتائج الوصفية لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي:**

تم إستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على تحليل استمارة فاينلاند لقياس السلوك التكيفي، بهدف تقدير «مستوى المهارات الاجتماعية»، لأفراد العينة، وأبعاده الفرعية (القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، مهارات حل المشكلات، مهارات الحياة اليومية) لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج من خلال الجدول التالي:

**جدول رقم (13): نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس فاينلاند لمستوى المهارات الاجتماعية.**

| المحور/ الأبعاد | المجموعة | أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| القصور في المهارات الاجتماعية | ضابطة | 5 | 3.10 | 0.3118 |
| | تجريبية | 5 | 3.17 | 0.6857 |
| مهارات حل المشكلات | ضابطة | 5 | 3.00 | 0.7289 |
| | تجريبية | 5 | 3.30 | 0.7374 |

**تابع/ جدول رقم (13):**

| المحور/ الأبعاد | المجموعة | أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| مهارات الحياة اليومية | ضابطة | 5 | 3.00 | 0.6061 |
| | تجريبية | 5 | 3.34 | 0.7992 |
| الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية | ضابطة | 5 | 3.06 | 0.3184 |
| | تجريبية | 5 | 3.25 | 0.7240 |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) أن مستوى المهارات الاجتماعية لأفراد العينة، في المجموعة التجريبية أعلى من مستوى المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمهارات التفاعل الاجتماعي وأبعادها الفرعية (القصور في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، مهارات حل المشكلات، مهارات الحياة اليومية).

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو فاعلية التربية الفنية في تحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات التواصل، والمهارات الاجتماعية) لدى فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، في تحليل بنود المقياس بعد الانتهاء من تطبيق اللقاءات، تم استخدام اختبار «مان ويتني» لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين على التطبيق البعدي وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

**جدول رقم (14): نتائج اختبار مان ويتني للتعرف على استخدام التربية الفنية في تنمية مهارات التواصل لدي فئة الإعاقة الفكرية البسيطة.**

| المحور/ الأبعاد | المجموعة | أفراد العينة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (z) | مستوى الدلالة | مربع إيتا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القصور في المهارات الاجتماعية | ضابطة | 5 | 3.10 | 15.50 | 2.522- | 0.012* | 0.518 |
| | تجريبية | 5 | 7.90 | 39.50 | | | |
| مهارات حل المشكلات | ضابطة | 5 | 3.30 | 16.50 | 2.305- | 0.021* | 0.604 |
| | تجريبية | 5 | 7.70 | 38.50 | | | |
| مهارات الحياة اليومية | ضابطة | 5 | 3.00 | 15.00 | 2.619- | 0.009** | 0.584 |
| | تجريبية | 5 | 8.00 | 40.00 | | | |
| الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية | ضابطة | 5 | 3.00 | 15.00 | 2.611- | 0.009** | 0.637 |
| | تجريبية | 5 | 8.00 | 40.00 | | | |

*** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 فأقل**

**** فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 فأقل**

*** عكس الوزن النسبي لعبارات المقياس (جميع العبارات سلبية)، وبالتالي فإن من يحصل على درجة أكبر هو الأعلى في التفاعل الاجتماعي.**

يتضح من خلال الجدول رقم (14)، وبالرجوع إلى نتائج اختبار «مان ويتني» وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل فيما يتعلق بالقصور في المهارات الاجتماعية، بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (7.90) مقابل (3.10) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.518)، ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14). بما يؤكد فاعلية التربية الفنية في تحسين القدرات العقلية لفئة الإعاقة العقلية البسيطة.

كذلك أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل فيما يتعلق مهارات حل المشكلات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (7.70) مقابل (3.30) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.604) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14).

كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فيما يتعلق بمهارتي إيجابية المشاركة والاستقلالية، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط رتب (8.0) مقابل (3.0) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.584) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14).

وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح الطلاب بالمجموعة التجريبية بمتوسط رتب (8.0) مقابل (3.0) للمجموعة الضابطة. كما بلغت قيمة مربع إيتا (0.637) ونلاحظ أنها تجاوزت القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14).

**نتائج الدراسة:**

1 – أكدت نتائج الدراسة فاعلية التربية الفنية في تحسين مهارات السلوك التكيفي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة حيث تراوح مستوى رسم **مناظر** طبيعة بالجيد.

2 – اتسمت رسوم الأطفال بشكل عام بالتقيد بالموضوع، كما اتصفت رسوماتهم بالدقة في رسم الخطوط الخارجية، وإضافة تفاصيل تدل على إثراء الخبرة البصرية لديهم.

3 – نجح معظم أفراد عينة الدراسة في استخدام

مجموعة لونية معبرة عن الموضوع، وهناك ما نسبته (67٪) منهم تناسب لديهم وقت القيام بالرسم مع موضوع الرسم.

4 – أضافت التربية الفنية مهارات عقلية إلى عينة الدراسة من فئة الإعاقة الفكرية ظهرت من خلال مهارة إكمال الرسمة حسب الموضوع المحدد لها بأسلوب الفراغات، كذلك عدم احتواء الرسم على أشكال غير منطقية ولا علاقة لها بالرسم.

5 – اكتسب أفراد العينة مهارات حل المشكلات، ومهارتي إيجابية المشاركة والاستقلالية على صعيد معالجة القصور في المهارات الاجتماعية لفئة الإعاقة الفكرية البسيطة.

**توصيات الدراسة:**

1 – توضيح مفهوم توظيف الجوانب التنموية لمعلمي مادة التربية الفنية وأهميتها في تنمية مهارات السلوك التكيفي لفئة الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة، الشديدة).

2 – الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تفعيل تدريس مخرجات التربية الفنية والإمكانات الأدائية لها ضمن منهج التربية الفنية للفئات الخاصة، لبرامج الإعاقة المختلفة.

3 – إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة تغطي مناطق مختلفة من المملكة، وتشمل عينات أخرى مختلفة عن عينة الدراسة الحالية لفئات إعاقة أخرى.

4 – عقد دورات تدريبية حول فاعلية التربية الفنية في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي لذوي الإعاقة.

5 – العمل على تطبيق المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تنمية التواصل لفئات الإعاقة المختلفة.

***

## قائمة المصادر والمراجع

**أولاً: المراجع العربية:**


إسماعيلي، يامنة عبد القادر؛ وقشوش، صابر (2015). **الدماغ والعمليات العقلية**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والطباعة.

الخطيب، جمال (2010). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال، وآخرون (2011). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار الفكر للنشر.

**الدليل الإجرائي والتنظيمي (الجديد) للتربية الخاصة 1436/ 1437هـ**.

https://www.saudi-teachers.com/vb/t/145113

ذرب، كاظم. (2015). **تنمية التفكير الابتكاري برنامج تعليمي في التربية الفنية**. الأردن. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان.

الربيعي، محمود وآخرون (2013). **نظريات التعلم والعمليات العقلية**، لبنان: دار الكتب العلمية.

الروسان، فاروق (2003). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الزاير، نذير (2014). **الإعاقة الفكرية**، جريدة الجزيرة، العدد 15109.

سليمان، عبد الرحمن، ونافع، جمال (2013). قابلية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة لاكتساب مهارات السلوك التكيفي، القاهرة: **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (139).

عبد الحميد، شاكر. (2007). **الفنون البصرية وعبقرية الإدراك**. القاهرة: دار العين للنشر.

عبدات، روحي (2015). **السلوك التكيفي ضروري لتشخيص الإعاقة العقلية**.
http://www.alamal.com.kw/?p=687604

العتيبي، بندر (2004). **مقياس السلوك التكيفي**، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود.

العجمي، ناصر (2015). الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، بحث منشور، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض: العدد 51.

العجمي، ناصر، الزهراني، مريم. (2017). دور الأسرة فى تنشئة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، بحث منشور، **مجلة التربية الخاصة**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة: المجلد الخامس، العدد 20.

عزمي، نبيل جاد. (2015). **الثقافة البصرية والتعلم البصري**. مكتبة بيروت، القاهرة: مصر.

العضيبي، ثناء (2017). فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية المدركات البصرية في رسوم الأطفال للمرحلة العمرية من 10 سنوات إلى 11 سنة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، قسم التربية الفنية، جامعة الملك سعود.

الكناني، ماجد، وديوان، نضال (2012). وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية لدى المتعلم وإسهامها في تمثيل التفكير البصري. تطبيقات عملية في عناصر وأسس العمل الفني، العدد (201). دراسة منشورة: **مجلة كلية الفنون الجميلة**، بغداد، العراق.

المالكي، حسين (2011). مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود.

مزوز، عبد الحليم (2016). **الأنشطة الفنية: مفهومها، أهدافها، النظريات المفسرة لها والدوافع الفنية للمتعلمين**، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الوابلي، عبد الله؛ والجيهمي، عبد الله؛ والعجلان، البواردي، عبدالعزيز، العوثباني، عمر، الشبانة، سعد، الربيعة، عثمان، البهلال، الرويتع، سعد، الشعلان، خالد، عبدالعزيز، بن عقل، عبد المجيد (2005). **دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية: المجموعة الاستشارية للتخلف العقلي**. الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). **المرجع في علم النفس المعرفي: العقل البشري وتجهيز ومعالجة المعلومات**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Definition of Intellectual Disability (AAID), Washington, 2013
http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21

Frank, Priscilla (2017) . How Art Therapy Can Help Children Facing Mental And Emotional Challenges
https://www.huffingtonpost.com/2015/05/07/art-therapy-children_n_7113324.html

Man, Dave. (2010). Gestalt Therapy: 100 key points and techniques. Routledge, New York, 1st edition.

***

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (7)، ص ص 75 - 105، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# مستوى توظيف استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الأحساء

**د. سميحان بن ناصر الرشيدي**[1]

**«يتقدم الباحث بالشكر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة الملك فيصل على دعمها لهذا البحث»**

**المستخلص:** تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الأحساء. واختيرت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس التي تنفذ البرامج الإثرائية للموهوبين بالمدارس الحكومية في الإحساء. وطبق مقياس استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، بعد التأكد من صدقه وثباته وعرضه على لجنة تحكيم. واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، أما النتائج فأشارت إلى أن استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت ضمن مستوى استخدام عالٍ، وقد جاءت استراتيجية التدريس المباشر والتعلم من خلال النشاط واستراتيجية حل المشكلات والاستقصاء واستراتيجية التعلم في مجموعات ضمن مستوى استخدام عال. وأن استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت ضمن مستوى استخدام عالٍ، وقد جاءت استراتيجية مراجعة الذات واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية القلم والورقة واستراتيجية الملاحظة ضمن مستوى استخدام عالٍ.

**الكلمات المفتاحية:** الموهوبين، استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم البديل، أدوات التقويم.

---

# The Level of Applying Teaching Strategies and Alternative Assessment Strategies Used by Teachers and Supervisors of Gifted Students in AL-Ahssa

**Dr. Sumaihan Bin Naser AL Rashidi**[1]

**Abstract:** This study aims at identifying the level of applying tools and strategies of modern teaching and substitute assessment (Alternative Assessment) by supervisors and teachers of gifted students in Al-Ahsa schools. The sample of this study was selected from male and female teachers and supervisors in governmental schools that Support gifted students in Al-Ahsa. The results indicate that the teaching strategies used by the supervisors and teachers of gifted students were highly classified depending on their use. In addition, the direct teaching strategy, learning through activity, problem solving and survey, and learning in group's strategy were highly used. Substitute assessment strategies used by teachers and supervisors of gifted students were highly classified according to their usage. Furthermore, the self-evaluation strategy, depending on performance assessment, pen and paper strategy, and observation strategy were all used highly.

**Key words:** Gifted students**,** Teaching strategies**,** Substitute Assessment strategies (Alternative Assessment), Assessment tools.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.
الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص ب (31982)، الرمز البريدي (400).
البريد الإلكتروني: Salrashidi@kfu.edu.sa

(1) *Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Faisal University.*
*Hasa, Saudi Arabia, P.O. Box (31982) , Postal Code: (400).*
*E-mail: Salrashidi@kfu.edu.sa*

**مقدمة:**

اهتم الباحثون بخصائص وسمات الأفراد الموهوبين عن غيرهم، فيذكر جروان (2004) أن الموهوبين يتسمون بحفظ كمية غير عادية من المعلومات واختزالها، وسرعة الاستيعاب، واهتمامات متنوعة وفضول غير عادي، وتطور لغوي وقدرة لفظية عالية، ومرونة في التفكير وقدرة غير عادية على معالجة المعلومات، وقدرة عالية على رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، وقدرة مبكرة على استخدام الأطر المفهومية وتكوينها، وقدرة مبكرة على تجنب الأحكام المتسرعة، وقدرة على توليد حلول وأفكار أصيلة، وتطور مبكر للاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين، إضافة إلى قوة تركيز غير عادية ومثابرة وتصميم في السلوك. فالمواقف التي يكوّنها المعلم أثناء التدريس هي التي تُحدث التفاعل وتؤثر في إدراك الطلاب لذاتهم، كما أنها تساعد على الاستقصاء والبحث والتجريب، وتعطي الطلاب الفرصة على حسن الاختيار. ويُفترض بالمعلم تجنّب الأساليب التدريسية التقليدية المبنية على التلقين والاسترجاع. وبذلك أشار مان (Mann, 2009) أن تدريب المعلم بشكل مسلكي أثناء الخدمة أعدهم للقيام بأدوار جديدة، فقاموا بتوظيف استراتيجيات التدريس الفعال مع الطلبة الموهوبين؛ مما أدى إلى إيجاد طلبة أنتجوا مواقف فاعلة من النقاش وطريقة التفكير واستخدموا أنشطة تتطلب مستوى عالٍ من المعالجات الإدراكية للمعلومات. ومن بعض استراتيجيات معلم الموهوبين إتاحة فرص مناسبة للتعلم المستقل، وتوجيه أسئلة مفتوحة، تشجيع التفاعل والتشارك (التعليم التشاركي والتعلم التعاوني) طرح بدائل بطرق تساعد في الحصول على المعلومات، توجيه أسئلة توسع آفاق الطلبة وتثريها، والمعلم لا يستند إلى إصدار الأحكام السريعة، ويسعى إلى بناء أدواته التقييمية البديلة. وقد استنتج (Comer, 2011) في دراسته لقياس طرق التقويم البديل ومهاراته، أهمية الاختبارات بأنواعها القصيرة والتحريرية والحاجة القصوى لاستخدام التقويم البديل والتقييم الواقعي، وتأكد ذلك في دراسة ليكا (Lika, 2017). وبشكل عام جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته.

**مشكلة الدراسة:**

بيّنت دراسة (Bain, Bourgeois & Pappas, 2003) أن معلمي الطلبة الموهوبين يدركون أهمية استخدام وتنويع نماذج تدريس الموهوبين، لكنهم نادرًا ما يستخدمونها، عدا عن أنهم لديهم ألفة بأساليب تقليدية وأنماط تدريسية اعتادوها. وتبقى الحاجة ملحة كما يشير (حبيب، 2006) إلى تعليم مهارات تتعلق بتنمية التفكير الناقد ومعالجة المعلومات وتفسيرها، واستخدام أساليب

لتحقيقها. وكما اتّضح من التقديم فيظهر تركيز على استراتيجيات التدريس وبرامج تدريب المعلمين، لكن الدراسات التي تتناول استراتيجيات التدريس وسبل التقويم البديل محدودة وبخاصة في مجال تربية الموهوبين. وتعقب قطامي (2010) على أهمية حرص معلم الموهوبين تنويع أساليب تدريسه والتنويع في أدواته التقويمية.

ومما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى توظيف استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الأحساء.

**أسئلة الدراسة:**

**السؤال الرئيس للدراسة** «ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم» وتحديداً تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

أ – ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟

ب – ما مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟

ج – ما مستوى استخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟

د – هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 بين استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟

هـ – هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟

و – هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟

ز – هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟

**هدف الدراسة:**

– هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته.

- التعرف إذا ما كان مستوى تطبيق استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته مختلف لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم باختلاف جنس المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات أو مؤهلاتهم العلمية أو خبراتهم أو مجال التخصص سواء في التدريس أو الإشراف.

ويتم تحقيق الهدف بالإجابة عن الأسئلة التي مثلت سابقًا بأسئلة الدراسة.

**أهمية الدراسة:**

**الأهمية النظرية:** يعتبر البعض أن التعليم وسيلة التربية لتحقيق أهدافها، بل وصرح آخرون (جحيش، 2014) إلى اعتبار الأساليب التعليمية والتقويمية تُسهم في الكشف عن الموهوبين، وتكمن أهمية الدراسة الحالية إلى أنها تُسهم في تعرف مستوى استخدام استراتيجيات التدريس، ومستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات لطلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ممن ينتظمون بالبرامج الإثرائية للموهوبين.

**الأهمية التطبيقية:** تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال إعداد استبانة لقياس مستوى استخدام معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم لاستراتيجيات التدريس، وأخرى لقياس مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وأخرى لقياس أدواته، كما تتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من خلال تسليط الضوء على أهمية استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات العاملين في مجال رعاية الموهوبين.

**حدود الدراسة:**

تتحدد هذه الدراسة في الآتي:

1 - حدود موضوعية: استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم البديل وأدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات التربويين مع الطلبة الموهوبين.

2 - حدود مكانية: الأحساء - المملكة العربية السعودية.

3 - حدود زمانية: العام الدراسي 1437/ 1438هـ.

**تعريف المصطلحات:**

**الموهوبون:** يعرف الموهوبون بأنهم: مَن يمتلكون قدرات عليا ويطبقونها في أي مجال من مجالات الأداء الإنساني القيمة، وهم يحتاجون إلى فرص تعليمية وخدمات غير متوافرة بصفة عامة في برنامج الدراسة المعتاد. والتعريف الذي تبناه المكتب الفيدرالي الأمريكي للتربية فحواه: «أن الموهوبين أفراد يتم التعرف عليهم بواسطة متخصصين مؤهلين علميًا، وهم من ذوي

الأداء المرتفع، وممن لا تخدمهم مناهج المدارس العادية، وبحاجة إلى برامج متخصصة ليتمكنوا من خدمة أنفسهم ومجتمعهم» (الداهري، 2005). **وإجرائيًا** في الدراسة هم طلبة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس التي تنفذ البرامج الإثرائية للموهوبين بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم منطقة الإحساء.

**استراتيجيات التدريس**: مجموعة إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قِبل المعلم أو مصمّم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة، وقد تضم استراتيجية التدريس أكثر من طريقة تدريس؛ مثال: استراتيجية التعلم الذاتي قد تشمل: طريقة التدريس بالكمبيوتر، الاستقصاء، الاكتشاف (عبد الحميد والبسطامي، 2012). **وإجرائيًا** في الدراسة هي الاستراتيجيات المحددة في أداة الدراسة.

**استراتيجيات التقويم البديل**: كل طريقة توصل المعلم إلى ماذا يعرف الطالب أو ماذا يستطيع أن يعمل بهدف متابعة تطوره وتقدمه بعيداً عن الاختبارات التقليدية والمقننة (Brown, 2016). ويعرف بأنه نوع من التقويم يطلب فيه من المتعلم أداء مهام حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه على ميزان وصفي متدرج يبين نوعية أدائه وفقًا لمستويات أداء محددة (Dixon, 2010). **وإجرائيًا** في الدراسة هي الاستراتيجيات المحددة في أداة الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

يوضح أبو سماحة (2007) أن خطوات واستراتيجيات التفكير لدى الطلبة يجب أن تتوج باستخدام تقنيات واستراتيجيات التدريس المباشرة، وأن تتضمن في مراحلها: تقديم المعلم لاستراتيجية تدريس وعرض خطواتها مثل استخدام استراتيجية تلخيص محتوى معين، وأن يقوم الطلبة بتجريب الاستراتيجية من خلال محتوى شيق، وتشكيل مجموعات عمل تعاونية صغيرة تستخدم الاستراتيجية. وجاء في دراسة شاو ووانغ ورفاقه (Chou & Wang, 2017) استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة حتى مع الأطفال دون سن المدرسة ومنها: استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy؛ واستراتيجية خرائط المفاهيم Concept Maps Strategy؛ واستراتيجية المنظمات المتقدمة Advanced Organizers Strategy؛ واستراتيجية النمذجة Modeling Strategy.

استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط ومنها: استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning Strategy؛ استراتيجية تدريس الأقران Peer Tutoring Strategy (خليل، 2011). استراتيجية لعب الأدوار

Role Playing Strategy؛ واستراتيجية تدريس الأقران Instructional games Strategy. ويذكر جويس ورفاقه (Joyce, Weil, & Calhoun, 2000) استراتيجيات تدريسية لتنمية الأنماط النوعية للتفكير: مثل استراتيجية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Strategy. ومنها أيضًا استراتيجية القبعات الست Six thinking hats Strategy. واستراتيجية الكورت لتعليم التفكير Cognitive Research Trust Strategy (CORT).

أما استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم الذاتي وهي: استراتيجية الحقائب التعليمية (الموديلات التعليمية) Instructional Package Strategy؛ واستراتيجية التعليم المبرمج Programing Instruction Strategy.

وتناولت أدبيات التربية الخاصة العديد من **استراتيجيات تدريسية** أخرى مستخدمة من قبل المعلمين والمعلمات مع الطلبة الموهوبين منها: استراتيجية المحاضرة Lecture Strategy؛ واستراتيجية المناقشة Discussion Strategy؛ استراتيجية حلّ المشكلة Problem Solving Strategy؛ استراتيجية الاستقصاء Inquiry Strategy؛ (السعايدة والعدوان، 2014؛ وجحيش، 2014؛ والخليفة ومطاوع، 2015). واستراتيجية الاكتشاف Discovery Strategy؛ واستراتيجية العروض العملية Practical Demonstration Strategy؛ واستراتيجية التعلم من أجل الإتقان Mastery Learning Strategy.

وبشأن **استراتيجيات التقويم وأدواته** فهي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment: واستراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper Strategy (Lika, 2017) (البشير وبرهم، 2012)، واستراتيجية الملاحظة Observation؛ ويضيف (عليان والمطرب، 2015) واستراتيجية التقويم بالتواصل Communication استراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy ملف أو حافظة أو حقيبة الإنجاز Portofolio. وذكر (أبو زيد، 2011) أدوات للتقويم البديل؛ مثلت السجل المجمع وقوائم الرصد / الشطب Check List، وسلالم التقدير Rating Scale، وسجل وصف سير التعلم Learning Log، والسجل القصصي Anecdotal Records.

وقد **أجرى** كاستيلانو وليتل وبيكر (Castellano, Lightle & Baker, 2017) **دراسة تعرفت** مدى استخدام استراتيجية التفكير الناقد وأساليب التقويم لدى عينة من الطلبة، من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وقياس مستوى مهارات الاتصال والتعلّم والعمل الاجتماعي لديهم. أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف تعلم مهارات التفكير الناقد وضعف في استخدام المنطق وبناؤه وضعف في مهارات الاتصال الكتابية. وأن الاختبارات الموضوعية

واختبارات المدرسين هي الأكثر تطبيقًا والأكثر تفضيلًا عند كلا الجنسين.

**وأجرت ليكا** (Lika, 2017) دراسة هدفت تقصي فاعلية إتقان استراتيجيات تدريس القراءة والاستيعاب وأساليب التقويم الحديثة في مستوى أداء المعلمات والطلبة. واشتملت عينة الدراسة على عينة من طلبة الصف الثالث الابتدائي مثلت عشرة صفوف من ثقافات مختلفة. كانت النتيجة أن المعلمات كنّ فاعلات في استخدام استراتيجيات التدريس المباشر، واستراتيجيات تقويم حديثة واستخدام أدوات تقويم متنوعة، وأن الطلبة من الجنسين اتّبعوا ممارسات تقويم القراءة والاستيعاب، واتّبعوا تعليمات المعلمات لفحص وتقويم نتائج بعضهم بعضًا.

**وهدفت دراسة** (صالح، 2017) إلى قياس فاعلية استراتيجية التخيل الموجّه في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم في المدارس اليمنية. تكونت عينة دراسة من 62 تلميذة. وأشارت نتائج التطبيق إلى تفوق الطالبات اللواتي درسن مادة تعليمية باستخدام استراتيجية التخيل الموجّه، وتفوقهن في اختبار مهارات التفكير البصري ومجالات التمييز البصري، وإدراك العلاقات، وتفسير المعلومات، وتحليل المعلومات، واستنتاج المعنى.

**وقام** هانغ ولينـدل وجيف وسولفان بدراسة (Huang, Lindell, Jaffe & Sullivan, 2016) هدفت تعرف استراتيجيات تدريس التفكير الناقد، وتعرف مهارات اتخاذ القرار ومهارات تدريب القرين. توصلت الدراسة لنتائج أبرزت استخدام الطلبة عادات العقل habits of mind، ومهارات التفكير المرتفع، ومهارات ما وراء المعرفة، إضافة إلى نتائج إيجابية بشأن تدريب القرين.

**واهتمت** دراسة السعايدة والعدوان (2014) في برامج تعليم الطلبة المتميزون في الأردن، على عينة من طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. وكان من أبرز نتائج الدراسة استخدام أسلوب الاستقصاء وحل المشكلات في تعليم الطلبة المتميزين لتوافقها مع قدرات الطلبة المتميزين. كما تبين عدم وجود كفاية تامة في استخدام تكنولوجيا حديثة في التدريس. وأن برامج تعليم المتميزين لا تنمي مفهوم النقد البناء عند الطلبة، وأنه لا يوجد اشتراكات في مسابقات علمية للطلبة.

**ودراسة** (البشير وبرهم، 2012) **هدفت** إلى تعرف مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة مرتفعة لاستخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، ودرجة متوسطة لاستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل.

أما استخدام استراتيجية مراجعة الذات فهي ضعيفة.

**وفي ولاية** أوهايو قامت كومر (Comer, 2011) بدراسة هدفت إلى قياس طرق التقويم البديل ومهاراته لدى عينة الطلبة المقبلين على التخرج. أشارت النتائج أن الاختبارات بأنواعها القصيرة والتحريرية كانت مرغوبة، بينما لم تصل طرق التقويم البديل والتقييم الواقعي مستوى الرغبة. كما أن المعرفة بمستوى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل كانت بالموافقة.

**واهتمت** دراسة لاكسوف ونيكولا ولونكا (Laksov, Nikkola & Lonka, 2008) باستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس. وقد أبرزت نتائج الدراسة أن نسبة قليلة من المعلمين يستخدمون استراتيجيات التدريس القائمة على الأنشطة وتفعيل دور الطالب. كما يستخدم المعلمون استراتيجيات تقوم على التفاعل بين المعلم والطالب، وعلى التعاون الجماعي. وقليلًا ما يجرب المعلمون استراتيجيات دعوة زائر وقليلًا ما يربطون بين المفاهيم والتطبيق.

**وراجع** بين ورفاقه (Bain, Bourgeois & Pappas, 2003) أدب استخدام معلمي الطلبة الموهوبين نماذج تدريس وتقويم أعمال الطلبة الموهوبين، بينت نتائج المراجعة استخدام أساليب تقليدية وأنماط تدريسية روتينية من قبل المعلمين والمعلمات. كما بينت النتائج أن المعلمات أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل؛ وأشارت نتائج التحليل إلى أن المعلمين والمعلمات يستخدمون الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، والقليل منهم لا يستخدمها. وظهر في التحليل توجيه المعلمين والمعلمات للطلبة على أسلوب تقويم القرين. **أما دراسة** هارنش ومابري (Harnisch & Mabry, 1993) فهدفت رصد أهداف المعلمين من توظيف أساليب وأدوات التقويم البديل المتداولة. في عينة معلمي ومعلمات 38 ولاية أمريكية. أظهرت النتائج أن 20٪ من المعلمين يمارسون التقويم بغرض جمع المعلومات والبيانات اللازمة لبناء الخطط والبرامج في مجال التعليم، وأن 9٪ منهم فقط يمارسون التقويم بأساليب بديلة مختلفة لتشخيص نقاط القوة والضعف لدى طلابهم في المهارات والمفاهيم الأساسية.

**التعليق العام على الدراسات السابقة:**

يتضح من عرض مجموعة الدراسات السابقة أنها تنوعت في تناولها من حيث أهدافها ما بين توظيف أدوات التقويم البديل مثل دراسة (Castellano, et, al. 2017، Lika, 2017، البشير وبرهم، 2012، Comer, 2011، Harnisch & Mabry, 1993).

بينما اهتمت بعض الدراسات بتناول استراتيجيات التدريس للطلبة الموهوبين مثل دراسة (Castellano, et, al. 2017، Lika, 2017، صالح، 2016،2017 Huang, et, al. ، 2003 Bain, et, al.)،

وتنوعت الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات بتنوع أهدافها والغرض منها.

وفي ضوء ذلك سوف يقوم الباحث بتطوير أداة مكونة من ثلاثة أدوات فرعية هي: أداة لقياس استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وأداة لقياس استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وأداة لقياس استخدام أدوات استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وذلك من أجل التحقق من هدف الدراسة.

**الطريقة والإجراءات:**

بعد اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة بصورتها النهائية، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، تم الحصول على موافقة إدارة التربية والتعليم في الأحساء، بخطاب تسهيلات يتضمن توزيع الاستبانات وتسهيل مهمة. وتم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة أثناء الدوام الرسمي وتوضيح المطلوب، إضافة إلى تعميم الأداة على المدارس التي تطبق برامج الموهوبين والإشراف عن طريق إدارة التربية والتعليم. ثم استرجاع الاستبانات من العينة بنفس الطريقة التي وزعت بها. وتم إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة، الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا للمتغيرات وللإجابة عن أسئلة الدراسة. ثم إجراء التحليلات اللازمة وإعداد النتائج. وفيما يلي وصفًا لمنهج الدراسة والمجتمع والعينة، والأدوات التي تم استخدامها ودلالات صدقها وثباتها وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

**منهج الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، والكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية على كلٍّ منها لديهم، وذلك لمناسبته وطبيعة الدراسة وهدفها.

**مجتمع الدراسة:**

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس التي تنفذ البرامج الإثرائية للموهوبين بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة الإحساء، ويتمثل مجموع هؤلاء بِـ (90) معلم و(120) معلمة؛ إضافة إلى (20) مشرف ومشرفة.

**عينة الدراسة:**

تكونت من معلمي ومعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس التي تنفذ البرامج الإثرائية للموهوبين بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة الإحساء والمشرفين والمشرفات؛ الذين استجابوا على أدوات الدراسة وعددهم (47) موزعين (26) معلمة ومشرفة و(21) معلم ومشرف.

**جدول(1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.**

| المتغير | مستويات المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | معلمة / مشرفة | 26 | 55.3 |
| | معلم / مشرف | 21 | 44.7 |
| | **الكلي** | **47** | **100.0** |
| المؤهل العلمي | دراسات عليا | 20 | 42.6 |
| | بكالوريوس | 27 | 57.4 |
| | **الكلي** | **47** | **100.0** |
| الخبرة | من 10 سنوات فأكثر | 18 | 38.3 |
| | تسع سنوات فأقل | 29 | 61.7 |
| | **الكلي** | **47** | **100.0** |
| مجال التدريس أو الإشراف | المباحث الإنسانية | 21 | 44.7 |
| | المباحث العلمية | 26 | 55.3 |
| | **الكلي** | **47** | **100.0** |

**أدوات الدراسة:**

تم تطوير أداة الدراسة بثلاثة أجزاء، استنادًا إلى أدبيات تطوير المناهج المبني على اقتصاد المعرفة Educational Reform for Knowledge Economy (ERfKE) وبالتشارك مع دراسات أخرى تهتم بالموضوع والاطلاع على أدلة التدريس التربوية والأخذ بآراء التربويين المختصين بالمناهج والتدريس. واشتملت الدراسة على ثلاث أدوات؛ هي:

**أوّلًا. أداة استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم:**

**دلالات صدق وثبات الأداة:**

**أ – صدق المحتوى:** للتأكد من صدق الأداة تم عرض الأداة المستخدمة في الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كلية التربية في جامعة الملك فيصل، ومن تربويين حاصلين على شهادة الدكتوراه في وزارة التربية والتعليم، من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة لا يرونها مناسبة. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**ب – صدق البناء:** تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من 20 معلمًا ومعلمةً من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة وباستراتيجيات التدريس التابعة لها، حيث تراوحت قيم معاملات

ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس التابعة (التدريس المباشر) باستراتيجيتها من 0.42 وحتى 0.66، وبالأداة من 0.32 وحتى 0.63، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس التابعة (حل المشكلات والاستقصاء) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.43 وحتى 0.77، وبالأداة من 0.42 وحتى 0.67، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس التابعة (التعلم في مجموعات) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.41 وحتى 0.78، وبالأداة من 0.32 وحتى 0.70، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس التابعة (التعلم من خلال النشاط) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.46 وحتى 0.71، وبالأداة من 0.34 وحتى 0.63، وأخيرًا؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التدريس التابعة (التفكير الناقد) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.70 وحتى 0.84، وبالأداة من 0.45 وحتى 0.78.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة من الفقرات بالأداة وباستراتيجيات التدريس التابعة لها لم يقل عن معيار 0.20؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، 2010). بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الاستراتيجيات التابعة بالأداة، حيث تراوحت من 0.74 وحتى 0.87.

علاوةً على ذلك فقد تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون البينية Inter-correlation لعلاقة الاستراتيجيات التابعة ببعضها البعض، حيث تراوحت من 0.35 وحتى 0.66.

**ج - ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:** لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته 0.95 وللاستراتيجيات التابعة فقد تراوحت من 0.80 وحتى 0.91. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة والاستراتيجيات التابعة لها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته 0.89 وللاستراتيجيات التابعة فقد تراوحت من 0.79 وحتى 0.87.

**د - معيار التصنيف:** تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وبالاستراتيجيات التابعة وبالفقرات التي تتبع للاستراتيجيات التابعة، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من 3.66 |
| متوسط | 3.66-2.34 |
| منخفض | أقل من 2.34 |

**ثانيًا. أداة استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم:**

**دلالات صدق وثبات الأداة:**

**أ - صدق المحتوى:** تم عرض الأداة المستخدمة في الدراسة (الاستبانة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة الملك فيصل، وجامعة الحسين بن طلال، ومن تربويين في ميدان وزارة التربية والتعليم، من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة لا يرونها مناسبة. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**ب. صدق البناء:** تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من 20 معلمًا ومعلمةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالأداة وباستراتيجيات التقويم البديل التابعة لها، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل التابعة (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيتها من 0.50 وحتى 0.72، وبالأداة من 0.39 وحتى 0.59، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل التابعة (القلم والورقة) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.62 وحتى 0.94. تجدر الإشارة أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية الإجابة المحددة (المنتقاة) الفرعية باستراتيجيتها (القلم والورقة) قد تراوحت من 0.84 وحتى 0.94، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية الإجابة المفتوحة (الموجهة) الفرعية باستراتيجيتها (القلم والورقة) قد تراوحت من 0.62 وحتى 0.79، وبالأداة من 0.31 وحتى 0.69، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل التابعة (التعلم في مجموعات) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.41 وحتى 0.78، وبالأداة من 0.32 وحتى 0.70، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل التابعة (الملاحظة) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.87 وحتى 0.87، وبالأداة من 0.38 وحتى 0.41، وأنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم البديل التابعة (التواصل) باستراتيجيتها قد تراوحت من 0.39 وحتى 0.81، وبالأداة من 0.35 وحتى 0.79، وأخيرًا؛ أنَّ قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات استراتيجية التقويم

البـديل التابعـة (مراجعـة الـذات) باسـتراتيجيتها قـد تراوحـت مـن 0.55 وحتـى 0.83، وبـالأداة مـن 0.39 وحتى 0.47.

يلاحظ من القيم سـالفة الـذكر الخاصـة بـصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقـة كـل فقـرة مـن الفقرات بالأداة وباستراتيجيات التقويم البـديل التابعـة لها لم يقل عن معيار 0.20؛ مما يشير إلى جودة بناء فقـرات الأداة. (عودة، 2010). بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب قيم معـاملات ارتبـاط بيرسـون لعلاقـة اسـتراتيجيات التقويم البديل التابعة بالأداة، حيث تراوحت مـن 0.45 وحتى 0.86. وكـذلك حـساب قـيم معـاملات ارتبـاط بيرسون البينية Inter-correlation لعلاقة اسـتراتيجيات التقويم البديل التابعة ببعضها البعض، حيث تراوحـت من 0.34 وحتى 0.90.

**ج - ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:** لأغـراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة واستراتيجيات التقويم البديل التابعة لهـا؛ فقـد تـم حـسابه باسـتخدام معادلـة كرونبـاخ ألفـا Cronbach's α بـاعتماد بيانـات التطبيق الأول على العينـة الاسـتطلاعية، حيـث بلغـت قيمته 0.92 ولاستراتيجيات التقويم البديل التابعـة فقـد تراوحت من 0.73 وحتى 0.85. ولأغراض التحقق مـن ثبـات الإعـادة لـلأداة واسـتراتيجيات التقـويم البـديل التابعة لها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سـالفة الـذكر بطريقـة الاختبـار وإعادتـه Test-Retest بفاصل زمنـي مقـداره أسـبوعان بـين التطبيقـين الأول والثاني، وذلـك عـن طريـق حـسابه باسـتخدام معامـل ارتباط بيرسون لعلاقـة التطبيـق الأوَّل بـالتطبيق الثـاني اعتمادًا على بيانات العينـة الاسـتطلاعية، حيـث بلغـت قيمته 0.84 ولاستراتيجيات التقويم البديل التابعـة فقـد تراوحت من 0.74 وحتى 0.83.

**د - معيـار التـصنيف:** تـم اعـتماد النمـوذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطـلاق الأحكـام على الأوساط الحسابية الخاصـة بـالأداة وباسـتراتيجيات التقويم البديل التابعة والفقرات التي تتبع لاستراتيجيات التقويم البديل التابعة، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من 3.66 |
| متوسط | 3.66-2.34 |
| منخفض | أقل من 2.34 |

**ثالثًا. أداة استخدام أدوات استراتيجيات التقويم البـديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم:**

**دلالات صدق وثبات الأداة:**

**أ - صدق المحتوى:** تم عرض الأداة المـستخدمة في الدراسة (الاستبانة) على مجموعة مـن المحكمـين مـن ذوي الاختـصاص في كليـات التربيـة في جامعـة الملـك فيصل، وجامعة الحـسين بـن طـلال، ومـن تربـويين في

وزارة التربية والتعليم، من ذوي الكفاءة والخبرة وذلك لإبداء الرأي من حيث: مدى مناسبة وملاءمة الفقرات، ومدى صحة ودقة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وشمولها لموضوع الدراسة، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة لا يرونها مناسبة. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً، وإضافة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات بناءً على توجيهات المحكمين.

**ب - صدق البناء:** تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من 20 معلمًا ومعلمةً من خارج عينة البحث المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة أدوات التقويم البديل بالأداة، حيث تراوحت قيمها من 0.26 وحتى 0.68.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل أداة من أدوات التقويم البديل التابعة بالأداة لم يقل عن معيار 0.20؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة. (عودة، 2010).

**ج - ثبات الاتساق الداخلي والإعادة:** لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة؛ فقد تم حساب قيمته باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's α اعتمادًا على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية حيث بلغت 0.86. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حساب قيمته باستخدام معامل ارتباط بيرسون لعلاقة التطبيق الأوَّل بالتطبيق الثاني اعتمادًا على بيانات العينة الاستطلاعية، حيث بلغت 0.84.

**د - معيار التصنيف:** تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالأداة وبأدوات استراتيجيات التقويم البديل التابعة التي تتبع لها، وذلك على النحو الآتي:

| مستوى الاستخدام | فئة الأوساط الحسابية |
|---|---|
| عالٍ | أكثر من 3.66 |
| متوسط | 3.66-2.34 |
| منخفض | أقل من 2.34 |

**متغيرات الدراسة:**

اشتملت البحث على المتغيرات الآتية:

**أ - المتغيرات المستقلة؛ وهي:**

1 - الجنس، وله فئتان لكل فئة مستويان (معلم، معلمة)، (مشرف، مشرفة).

2 - المؤهل العلمي، وله مستويان (دراسات عليا، بكالوريوس).

3 - الخبرة، وله مستويان (من 10 سنوات فأكثر، تسع سنوات فأقل).

4 – مجال التدريس أو الإشراف، وله مستويان (المباحث الإنسانية، المباحث العلمية).

**ب – المتغيرات التابعة؛ وهي:**

1 – استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

2 – استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

3 – استخدام أدوات استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

**الخطوات الإجرائية للدراسة:**

قام الباحث في الإعداد لهذه الدراسة بالخطوات التالية:

– بناء الإطار النظري للدراسة.

– إعداد أدوات الدراسة.

– حساب صدق وثبات أدوات الدراسة.

– تحديد عينة الدراسة الأساسية من معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية.

– تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية وعينة الدراسة.

– معالجة البيانات وإحصائياً.

– تفسير النتائج ومناقشتها.

– اقتراح التوصيات التربوية.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

– معامل الارتباط.

– الاتساق الداخلي لحساب صدق أدوات الدراسة.

– أسلوب التجزئة النصفية وألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

– تحليل التباين.

**نتائج الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، والكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية على كلٍّ منها لديهم، وذلك بالإجابة عن أسئلة البحث الآتية:

**أولًا**: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها لدى معلمي الطلبة

الموهوبين ومشرفيهم، مع مراعاة ترتيب استراتيجيات التدريس التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 2.

**الجدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.**

| الرتبة | رقم الاستراتيجية | استراتيجيات التدريس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | التدريس المباشر | 2.56 | 0.28 | عالٍ |
| 2 | 4 | التعلم من خلال النشاط | 2.41 | 0.37 | عالٍ |
| 3 | 2 | حل المشكلات والاستقصاء | 2.40 | 0.43 | عالٍ |
| 4 | 3 | التعلم في مجموعات | 2.39 | 0.34 | عالٍ |
| 5 | 5 | التفكير الناقد | 2.26 | 0.57 | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | 2.42 | 0.30 | عالٍ |

يلاحظ من الجدول رقم 2 أن استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عال، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، تلتها استراتيجية التعلم من خلال النشاط في المرتبة الثانية مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء في المرتبة الثالثة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها استراتيجية التعلم في مجموعات في المرتبة الرابعة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، ثم تلتها استراتيجية التفكير الناقد في المرتبة الخامسة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط.

**ثانيًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**ما مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، مع مراعاة ترتيب الاستراتيجيات التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 3.

**الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.**

| الرتبة | رقم الاستراتيجية | استراتيجيات التقويم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 | مراجعة الذات | 2.57 | 0.42 | عالٍ |
| 2 | 1 | التقويم المعتمد على الأداء | 2.50 | 0.35 | عالٍ |
| 3 | 2 | القلم والورقة | 2.45 | 0.44 | عالٍ |
| | | الإجابة المفتوحة (الموجهة) | 2.49 | 0.40 | عالٍ |
| | | الإجابة المحددة (المنتقاة) | 2.41 | 0.65 | عالٍ |
| 4 | 3 | الملاحظة | 2.36 | 0.61 | عالٍ |
| 5 | 4 | التواصل | 2.18 | 0.45 | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | 2.44 | 0.30 | عالٍ |

يلاحظ من الجدول رقم 3 أن استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صُنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، تلتها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الثانية مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها استراتيجية القلم والورقة في المرتبة الثالثة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ (تجدر الإشارة أنَّ الإجابة الموجهة جاءت في المرتبة الأولى، تبعتها الإجابة المنتقاة في المرتبة الثانية)، تلتها استراتيجية الملاحظة في المرتبة الرابعة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، ثم تلتها استراتيجية التواصل في المرتبة الخامسة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط.

**ثالثًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**ما مستوى استخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل والأدوات التابعة لها لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، مع مراعاة ترتيب الأدوات التابعة لها لديهم تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 4.

**الجدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل والأدوات التابعة لها لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.**

| الرتبة | الرقم | أدوات التقويم | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | لوحة المعززات | 2.62 | 0.57 | عالٍ |
| 2 | 1 | قائمة الرصد | 2.45 | 0.65 | عالٍ |
| 3 | 4 | سجل وصف سير التعلم | 2.38 | 0.74 | عالٍ |
| 4 | 2 | سلم التقدير | 2.36 | 0.76 | عالٍ |
| 5 | 6 | لوحة الشرف | 2.26 | 0.92 | متوسط |
| 6 | 5 | سجل قصصي | 2.23 | 0.76 | متوسط |
| 7 | 3 | سلم التقدير اللفظي | 2.13 | 0.74 | متوسط |
| الكلي للمقياس | | | 2.35 | 0.39 | عالٍ |

يلاحظ من الجدول رقم 4 أن أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، وقد جاءت الأدوات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: أداة لوحة المعززات في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، تلتها أداة قائمة الرصد في المرتبة الثانية مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها أداة سجل وصف سير التعلم في المرتبة الثالثة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها أداة سلم التقدير في المرتبة الرابعة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عالٍ، تلتها أداة لوحة الشرف في المرتبة الخامسة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط، ثم تلتها أداة السجل القصصي في المرتبة السادسة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط، ثم تلتها أداة سلم التقدير اللفظي في المرتبة السابعة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط.

**رابعًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وذلك كما في الجدول رقم 5.

**جدول (5): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.**

| العلاقة | الإحصائي | التقويم المعتمد على الأداء | القلم والورقة | | | الملاحظة | التواصل | مراجعة الذات | استراتيجيات التقويم |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الإجابة المحددة (المنتقاة) | الإجابة المفتوحة (الموجهة) | الكلي | | | | |
| التدريس المباشر | معامل الارتباط | 0.47 | 0.05 | 0.25 | 0.15 | 0.22 | 0.27 | 0.38 | 0.42 |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.76 | 0.09 | 0.32 | 0.14 | 0.07 | 0.01 | 0.00 |
| حل المشكلات والاستقصاء | معامل الارتباط | 0.34 | -0.23 | 0.23 | -0.06 | 0.05 | 0.14 | 0.32 | 0.21 |
| | احتمالية الخطأ | 0.02 | 0.12 | 0.11 | 0.67 | 0.75 | 0.35 | 0.03 | 0.16 |
| التعلم في مجموعات | معامل الارتباط | 0.61 | 0.24 | 0.32 | 0.32 | 0.28 | 0.60 | 0.57 | 0.66 |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.11 | 0.03 | 0.03 | 0.06 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| التعلم من خلال النشاط | معامل الارتباط | 0.64 | 0.21 | 0.31 | 0.30 | 0.32 | 0.53 | 0.37 | 0.62 |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.16 | 0.03 | 0.04 | 0.03 | 0.00 | 0.01 | 0.00 |
| التفكير الناقد | معامل الارتباط | 0.80 | -0.01 | 0.17 | 0.07 | 0.29 | 0.43 | 0.48 | 0.58 |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.95 | 0.26 | 0.64 | 0.05 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| استراتيجيات التدريس | معامل الارتباط | 0.74 | 0.09 | 0.33 | 0.22 | 0.31 | 0.52 | 0.53 | 0.65 |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.54 | 0.03 | 0.14 | 0.04 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

يلاحظ من الجدول رقم 5 أن قوة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة $\alpha$=0.05 قد صنفت على أنها:

أ - **علاقات طردية كبيرة القوة**: التي يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل ثماني وأربعون علاقة لاستراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التفكير الناقد)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

ب - **علاقات طردية متوسطة القوة**: التي يبلغ عددها إحدى عشرة علاقة ارتباطية من أصل ثماني وأربعون علاقة لـ: أ) استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التدريس واستراتيجياتها التابعة لها (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط، التفكير الناقد)، ب) استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجيات التدريس واستراتيجياتها التابعة لها (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، ج)

استراتيجية التقويم البديل (مراجعة الذات) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التعلم في مجموعات)، د) استراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الذات) باستراتيجيات التدريس التابعة (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

ج - **علاقات طردية ضعيفة القوة**: التي يبلغ عددها أربع عشرة علاقة ارتباطية من أصل ثماني وأربعون علاقة لـ: أ) استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجية التدريس التابعة (التدريس المباشر)، ب) استراتيجية التقويم البديل (مراجعة الذات) باستراتيجيات التدريس التابعة (التدريس المباشر، حل المشكلات والاستقصاء، التعلم من خلال الأنشطة، التفكير الناقد)، ج) استراتيجية التقويم البديل (الإجابة الموجهة التابعة للقلم والورقة) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط)، د) استراتيجية التقويم البديل (الملاحظة) باستراتيجيات التدريس واستراتيجيتها التابعة لها (التعلم من خلال النشاط)، هـ) استراتيجية التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء) باستراتيجيات التدريس التابعة (التدريس المباشر، حل المشكلات والاستقصاء)، و) استراتيجية التقويم البديل (التواصل) باستراتيجية التدريس التابعة (التفكير الناقد)، ز) استراتيجية التقويم البديل (القلم والورقة) باستراتيجية التدريس التابعة (التعلم في مجموعات)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

د - **علاقات طردية ضعيفة القوة جدًا**: التي يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل ثماني وأربعون علاقة لـ: أ) استراتيجية التقويم البديل (القلم والورقة) باستراتيجية التدريس التابعة (التعلم من خلال النشاط)، ب) استراتيجية التقويم البديل (الملاحظة) باستراتيجيات التدريس التابعة (التفكير الناقد)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

**كذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع**؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل والأدوات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وذلك كما في الجدول رقم 6.

**جدول (6): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل والأدوات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.**

| العلاقة | الإحصائي | أدوات التقويم |
|---|---|---|
| التدريس المباشر | معامل الارتباط | 0.24 |
| | احتمالية الخطأ | 0.11 |
| حل المشكلات والاستقصاء | معامل الارتباط | 0.12 |
| | احتمالية الخطأ | 0.43 |

تابع/ جدول (6):

| العلاقة | الإحصائي | أدوات التقويم |
|---|---|---|
| التعلم في مجموعات | معامل الارتباط | **0.46** |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 |
| التعلم من خلال النشاط | معامل الارتباط | **0.31** |
| | احتمالية الخطأ | 0.03 |
| التفكير الناقد | معامل الارتباط | **0.47** |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 |
| استراتيجيات التدريس | معامل الارتباط | **0.41** |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 |

يلاحظ من الجدول رقم 6 أن قوة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل والأدوات التابعة لها المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 قد صنفت وفقًا للمعيار سالف الذكر على أنها **علاقات طردية ضعيفة القوة**: التي يبلغ عددها أربع علاقات ارتباطية من أصل ست علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التدريس والاستراتيجيات التابعة لها (التعلم في مجموعات، التعلم من خلال النشاط، التفكير الناقد)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

**وأخيرًا للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع**؛ فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، وذلك كما في الجدول رقم 7.

**جدول (7): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.**

| العلاقة مع: | أدوات التقويم | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | احتمالية الخطأ |
| التقويم المعتمد على الأداء | **0.53** | 0.00 |
| القلم والورقة | **0.53** | 0.00 |
| الإجابة المحددة (المنتقاة) | **0.53** | 0.00 |
| الإجابة المفتوحة (الموجهة) | **0.29** | 0.05 |
| الملاحظة | **0.37** | 0.01 |
| التواصل | **0.73** | 0.00 |
| مراجعة الذات | **0.40** | 0.01 |
| استراتيجيات التقويم البديل | **0.73** | 0.00 |

يلاحظ من الجدول رقم 7 أن قوة معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة استراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجيات التابعة لها بأدوات استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 قد صنفت وفقًا للمعيار سالف الذكر على أنها:

أ - **علاقات طردية كبيرة القوة**: التي يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل ثماني علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التقويم البديل والاستراتيجية التابعة لها (التواصل)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

ب - **علاقات طردية متوسطة القوة**: التي يبلغ عددها ثلاث علاقات ارتباطية من أصل ثماني علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التقويم البديل التابعة (التقويم المعتمد على الأداء، القلم والورقة بالإضافة إلى (الإجابة المحددة (المنتقاة))؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

ج - **علاقات طردية ضعيفة القوة**: التي يبلغ عددها علاقتين ارتباطيتين من أصل ثماني علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجيات التقويم البديل التابعة (الملاحظة، مراجعة الذات)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

د - **علاقات طردية ضعيفة القوة جدًا**: التي يبلغ عددها علاقة ارتباطية واحدة من أصل ثماني علاقات ارتباطية لأدوات استراتيجيات التقويم البديل باستراتيجية التقويم البديل التابعة (الإجابة المفتوحة (الموجهة) التابعة للقلم والورقة)؛ المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم.

**خامسًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)**؟». للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 8.

**الجدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| المتغير | مستويات المتغير | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | معلمة/ مشرفة | 2.50 | 0.27 |
| | معلم/ مشرف | 2.33 | 0.32 |
| المؤهل العلمي | دراسات عليا | 2.54 | 0.30 |
| | بكالوريوس | 2.34 | 0.28 |
| الخبرة | من 10 سنوات فأكثر | 2.40 | 0.33 |
| | تسع سنوات فأقل | 2.44 | 0.29 |
| مجال التدريس أو الإشراف | المباحث الإنسانية | 2.53 | 0.28 |
| | المباحث العلمية | 2.34 | 0.29 |

يلاحظ من الجدول رقم 8 وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 9.

**الجدول (9): نتائج تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.37 | 1 | 0.37 | ***5.19** | 0.03 |
| المؤهل العلمي | 0.24 | 1 | 0.24 | 3.34 | 0.07 |
| الخبرة | 0.00 | 1 | 0.00 | 0.00 | 0.95 |
| مجال التدريس أو الإشراف | 0.40 | 1 | 0.40 | ***5.62** | 0.02 |
| الخطأ | 3.02 | 42 | 0.07 | | |
| الكلي | 4.16 | 46 | | | |

*** دال إحصائيًا عند مستوى α=0.05**

يتضح من الجدول رقم 9 وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير الجنس؛ لصالح المعلمات والمشرفات مقارنة بالمعلمين والمشرفين.

في حين يتبين من الجدول رقم 9 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وأخيرًا؛ يتضح من الجدول رقم 9 وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغير مجال التدريس أو الإشراف؛ لصالح معلمي/ معلمات ومشرفي/ مشرفات المباحث الإنسانية مقارنة بنظرائهم من ذوي المباحث العلمية.

**سادسًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة السادس؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 10.

**الجدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| المتغير | مستويات المتغير | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | معلمة/ مشرفة | 2.50 | 0.30 |
| | معلم/ مشرف | 2.37 | 0.30 |
| المؤهل العلمي | دراسات عليا | 2.54 | 0.31 |
| | بكالوريوس | 2.36 | 0.27 |
| الخبرة | من 10 سنوات فأكثر | 2.39 | 0.36 |
| | تسع سنوات فأقل | 2.46 | 0.27 |
| مجال التدريس أو الإشراف | المباحث الإنسانية | 2.46 | 0.27 |
| | المباحث العلمية | 2.42 | 0.33 |

يلاحظ من الجدول رقم 10 وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 11.

**الجدول (11): نتائج تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.14 | 1 | 0.14 | 2.21 | 0.14 |
| المؤهل العلمي | 1.30 | 1 | 1.30 | **20.53*** | 0.00 |
| الخبرة | 0.01 | 1 | 0.01 | 0.18 | 0.67 |
| مجال التدريس أو الإشراف | 0.02 | 1 | 0.02 | 0.26 | 0.61 |
| الخطأ | 2.66 | 42 | 0.06 | | |
| الكلي | 4.23 | 46 | | | |

*** دال احصائيًا عند مستوى α=0.05**

يتضح من الجدول رقم 11 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير الجنس.

في حين يتبين من الجدول رقم 11 وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح المعلمين/ المعلمات والمشرفين/ المشرفات

من حملة مؤهلات الدراسات العليا مقارنة بنظرائهم من حملة مؤهلات البكالوريوس.

وأخيرًا؛ يتضح من الجدول رقم 11 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغيري الخبرة ومجال التدريس أو الإشراف.

**سابعًا**. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نص على: «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟**». للإجابة عن سؤال الدراسة السابع؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم 12.

**الجدول (12): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| المتغير | مستويات المتغير | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الجنس | معلمة / مشرفة | 2.41 | 0.42 |
| | معلم/ مشرف | 2.27 | 0.35 |
| المؤهل العلمي | دراسات عليا | 2.46 | 0.45 |
| | بكالوريوس | 2.26 | 0.32 |
| الخبرة | من 10 سنوات فأكثر | 2.27 | 0.44 |
| | تسع سنوات فأقل | 2.39 | 0.36 |
| مجال التدريس أو الإشراف | المباحث الإنسانية | 2.30 | 0.39 |
| | المباحث العلمية | 2.38 | 0.39 |

يلاحظ من الجدول رقم 12 وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية سالفة الذكر، فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا للمتغيرات، وذلك كما في الجدول رقم 13.

**الجدول (13): نتائج تحليل التباين الرباعي (عديم التفاعل) لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم وفقًا لمتغيراتهم.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.07 | 1 | 0.07 | 0.58 | 0.45 |
| المؤهل العلمي | 1.50 | 1 | 1.50 | **12.16*** | 0.00 |
| الخبرة | 0.07 | 1 | 0.07 | 0.55 | 0.46 |
| مجال التدريس أو الإشراف | 0.12 | 1 | 0.12 | 0.98 | 0.33 |
| الخطأ | 5.17 | 42 | 0.12 | | |
| الكلي | 7.01 | 46 | | | |

*** دال إحصائيًا عند مستوى α=0.05**

يتضح من الجدول رقم 13 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير الجنس.

في حين يتبين من الجدول رقم 13 وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح المعلمين/ المعلمات والمشرفين/ المشرفات من حملة مؤهلات الدراسات العليا مقارنة بنظرائهم من حملة مؤهلات البكالوريوس.

وأخيرًا؛ يتضح من الجدول رقم 13 عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الوسطين الحسابيين لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغيري الخبرة ومجال التدريس أو الإشراف.

**مناقشة نتائج الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بينها، والكشف عن أثر المتغيرات الديموغرافية على كلٍّ منها لديهم.

**وجاءت** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول «**ما مستوى استخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**»، بأن استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عال، وقد جاءت الاستراتيجيات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية التدريس المباشر في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عال، تلتها استراتيجية التعلم من خلال النشاط في ضمن مستوى استخدام عال، تلتها استراتيجية حل المشكلات والاستقصاء في المرتبة الثالثة ضمن مستوى استخدام عال، تلتها استراتيجية التعلم في مجموعات في المرتبة الرابعة ضمن مستوى استخدام عال، ثم تلتها استراتيجية التفكير الناقد في المرتبة الخامسة مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام متوسط. وتبدو هذه النتائج منطقية كونها مطبقة بواقع مدارس تطبّق برامج للطلبة الموهوبين، ومن حيث التوافق جاءت متوافقة مع نتيجة من دراسة **ليكا** (Lika, 2017) وأن المعلمات كنّ فاعلات في استخدام استراتيجيات التدريس المباشر. وتأتي متوافقة مع ما أشار إليه لاكسوف ونيكولا ولونكا (Laksov, Nikkola & Lonka, 2008) بأن المعلمين يستخدمون استراتيجيات التدريس القائمة على الأنشطة وتفعيل دور الطالب. ويستخدمون استراتيجيات تقوم على التفاعل بين المعلم والطالب، وتعاون الطلبة.

أما النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني «**ما مستوى استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». أن استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عال، وفقًا للترتيب الآتي: استراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، تلتها استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الثانية ضمن مستوى استخدام عال، تلتها استراتيجية القلم والورقة في المرتبة الثالثة ضمن مستوى استخدام عال، تلتها استراتيجية الملاحظة في المرتبة الرابعة ضمن مستوى استخدام عال، ثم تلتها استراتيجية التواصل في المرتبة الخامسة ضمن مستوى استخدام متوسط. وبهذا الشأن لا بد من الإشارة إلى أن معلمي ومعلمات ومشرفي ومشرفات الموهوبين أعطوا أولوية للاستراتيجيات المطلوبة منهم في للتطبيق الميدان فظهرت الأكثر تطبيقًا، كما يوجد في دليل المعلم مؤشرات لاستخدام التقويم الذاتي وتنويع أساليب التقويم. وتوجد دراسات أعطت نتائج مماثلة مثل نتيجة دراسة **ليكا** (Lika, 2017) وأن المعلمات كنّ فاعلات في استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة. وكذلك نتيجة دراسة هارنش ومابري (Harnisch & Mabry, 1993) دراسة هدفت رصد أهداف المعلمين من توظيف أساليب التقويم البديل المتداولة. على العكس من نتيجة دراسة السعايدة والعدوان (2014) وعدم تنمية مفهوم النقد البناء عند الطلبة، وعدم اشتراك الطلبة في مسابقات علمية.

**وبالنسبة** للنتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث «**ما مستوى استخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». وأن أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى استخدام عال، وقد جاءت الأدوات التابعة لها لديهم وفقًا للترتيب الآتي: أداة لوحة المعززات في المرتبة الأولى مصنفة وفقًا لوسطها الحسابي ضمن مستوى عالٍ، تلتها أداة قائمة الرصد في المرتبة الثانية ضمن مستوى استخدام عال، تلتها أداة سجل وصف سير التعلم في المرتبة الثالثة ضمن مستوى استخدام عال، تلتها أداة سلم التقدير في المرتبة الرابعة ضمن مستوى استخدام عال، تلتها أداة لوحة الشرف في المرتبة الخامسة ضمن مستوى استخدام متوسط، ثم تلتها أداة السجل القصصي في المرتبة السادسة ضمن مستوى استخدام متوسط، ثم تلتها أداة سلم التقدير اللفظي في المرتبة السابعة ضمن مستوى استخدام متوسط. فهو أمر طيب ومطمئن من حيث امتلاك معلمي ومعلمات الموهوبين لبدائل أدوات التقويم البديل، وقد يعود الأمر لحصولهم

على دورات تدريبية في كيفية بناء أدوات التقويم البديل. وهذا ما أيدته كاستيلانو وليتل وبيكر (Castellano, Lightle & Baker, 2017) وأن اختبارات المدرسين هي الأكثر تطبيقًا والأكثر تفضيلًا.

**أما** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع «**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته المستخدمة لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم؟**». فقد تباينت نتائجها للفقرات موزعة ما بين علاقات كبيرة القوة إلى علاقات ضعيفة القوة جدًا، والسبب في ذلك عدم التوازن في استخدام الاستراتيجيات التدريسية مع استخدام الاستراتيجيات التقويمية وأدواتها، فبعض المعلمين قد يوظف استراتيجية تدريسية ويقرنها باستراتيجية تقويم وأدوات والبعض الآخر لا يقرنها. ولعل دراسة بين ورفاقه (Bain, Bourgeois & Pappas, 2003) أقرب النتائج لذلك، فقد بينت نتائج المراجعة استخدام أساليب تقليدية وأنماط تدريسية روتينية من قبل معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين، وأن المعلمين والمعلمات يستخدمون الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية، والقليل منهم لا يستخدمها. ودراسة السعايدة والعدوان (2014) والنتيجة المتعلقة باستخدام أسلوب الاستقصاء وحل المشكلات في تعليم الطلبة المتميزين. وعدم كفاية تامة في استخدام تكنولوجيا حديثة في التدريس.

**أما** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟**». ظهر وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغير الجنس؛ لصالح المعلمات والمشرفات مقارنة بالمعلمين والمشرفين. وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. وأخيرًا؛ وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لاستخدام استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير مجال التدريس أو الإشراف؛ لصالح معلمي/ معلمات ومشرفي/ مشرفات المباحث الإنسانية مقارنة بنظرائهم من ذوي المباحث العلمية.

**أما** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السادس «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام استراتيجيات التقويم**

**البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟»**. اتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغير الجنس. في حين وجد فرق دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح المعلمين/ المعلمات والمشرفين/ المشرفات من حملة مؤهلات الدراسات العليا مقارنة بنظرائهم من حملة مؤهلات البكالوريوس. وأخيرًا؛ اتّضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغيري الخبرة ومجال التدريس أو الإشراف. وهي نتائج ذات طابع واقعي وتتماشى مع دراسات (البشير وبرهم، 2012) باستخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، ودرجة متوسطة لاستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. ونتيجة دراسة بين ورفاقه (Bain, Bourgeois & Pappas, 2003). إذ بينت بأن المعلمات أكثر استخدامًا لاستراتيجيات التقويم البديل.

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بسؤال الدراسة السابع «**هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05 بين الأوساط الحسابية لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم تُعزى لمتغيراتهم (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، مجال التدريس أو الإشراف)؟**» اتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير الجنس. في حين تبين وجود فرق دال إحصائيًا لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح المعلمين/ المعلمات والمشرفين/ المشرفات من حملة مؤهلات الدراسات العليا مقارنة بنظرائهم من حملة مؤهلات البكالوريوس. وأخيرًا؛ اتضح عدم وجود فرق دال إحصائيًا لاستخدام أدوات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم يعزى لمتغيري الخبرة ومجال التدريس أو الإشراف. وبهذه النتائج تظهر أهمية التنويع في استخدام أدوات التقويم البديل والتّوسع في توظيفها.

**التوصيات:**

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تم اقتراح التوصيات التالية:

- ضرورة تدريب معلمي ومشرفي الطلبة الموهوبين على استراتيجيات التقويم البديل.
- ضرورة تفعيل استخدام معلمي ومشرفي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التقويم البديل بمدارس

الموهوبين.

- إجراء دراسات في استخدام استراتيجيات التقويم البديل لدى الطلبة الموهوبين، والتأكد من فاعليتها.

- ضرورة قيام المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات ذوي الخبرة الأكبر والمؤهلات العليا بتدريب زملائهم خريجي البكالوريوس ذوي الخبرة الأقل على استراتيجيات التدريس والتقويم البديل وأدواته.

- العمل على إعداد أدوات التقويم البديل في مدارس الموهوبين، وضرورة تعميم استخدامها بتلك المدارس.

***

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولاً: المراجع العربية:**


أبو زيد، أحمد محمد (2011). **دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو سماحة، كمال كامل (2007). تعليم التفكير الأسس والمبررات والأساليب، **مجلة التربية**، 36(162)، 164-171.

البشير، أكرم، وبرهم، أريج (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين** 13(1)، 241-270.

جحيش، لطيفة (2014). الأساليب التعليمية لرعاية الموهوبين، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي، الجزائر**، 4(4)، 47-62.

جروان، فتحي (2004). **الموهبة والتفوق والإبداع**. دار الفكر: عمان.

حبيب، مصطفى رشوان (2006). **تعليم التفكير في زمن التكنولوجيا الحديثة**. عمان: عالم الكتب الحديثة.

الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد (2015). **استراتيجيات التدريس الفعال**. الدمام.

خليل، محمود (2011). أساليب وبرامج مفقودة ومنشودة لرعاية الموهوبين والمتميزين، **المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين** – الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب – **المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين**، الأردن، 2، 27-46.

الداهري، صالح حسن (2005). **سيكولوجية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار وائل.

السعايدة، جهاد علي والعدوان، ركان عيسى (2014). كفاية برامج تعليم الطلبة المتميزين في الأردن من وجهة نظر طلبة مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ومعلميهم في محافظة البلقاء، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 3(15)، 585-614.

صالح، افتكار أحمد (2017). فاعلية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس اليمنية، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، كلية التربية جامعة إب، 23(2)، 53-80.

عبد الحميد، خضرة سالم، والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (2012). **استراتيجيات التدريس**. الدمام: مكتبة المتنبي.

عليان، شاهر ربحي، والمطرب، خالد بن سعد (2015). **الرياضيات لمعلم التربية الخاصة**. الرياض: مكتبة الرشد.

عودة، أحمد (2010). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل.

قطـامي، نايفـه (2010). **منـاهج وأسـاليب تـدريس الموهـوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Bain, S. K., Bourgeois, S, J., & Pappas, D. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in Gifted education. **Roper Review**, (4), 166-172.

Brown, William. (2016). Teaching Strategic Management to Nonprofit Students. **Journal of Nonprofit Education and Leadership**. JNEL – 2016 – V6-13-7587.

Castellano, J, Lightle, S, & Baker, B (2017). A Strategy for Teaching Critical Thinking: The Sellmore Case. **Management Accounting Quarterly**. **Spring**, 18(3).

Chou, M, & Wang, C. (2017). Iterating Creative Play in Preschool Preserves Teacher Education: Orchestrating Aesthetic Inquiry For Young Children. **The International Journal of Organizational Innovation**. 9(4).

Comer, Melissa. (2011). Young Adult Literature and Alternative Assessment Measures. **Theory Into Practice**. The Collage of Education and Human Ecology. (50), 239-246.

**Dixon, Dennis. R (2010). A review of research on procedures for teaching safety skills to persons with developmental disabilities.** Research in Developmental Disabilities**.**

Joyce, B., Weil, M,. & Calhoun, W, E. (2000). **Models of Teaching**. RRDV. United States of America. 6th ed.

Harnisch, Delwyn, L. & Linda, Marby. (1993). Issues of the Development and Evaluation of Alternative Assessment. **Journal Curriculum Studies**. 25(2) 179-187.

Huang, G, Lindell, D, Jaffe, L & Sullivan, A (2016). A multi-site study of strategies to teach critical thinking: Why do you think that?. **Medical Education**, (50), 236-249.

Laksov, K, Nikkola, M, & Lonka, K (2008). Does teacher thinking match teaching practice? A study of basic science teachers. Medical Education, (42), 143-15.

Lika, Majlinda. (2017). Teaching reading comprehension strategies. **Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences**. 3(1), 2410-3918.

Mann, R. L. (2009). **Teachers of Gifted. Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent**. SAGE Publications.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (7)، ص ص 107 - 136، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال

**د. شريف عادل جابر**[1]

**المستخلص**: هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس اضطراب طيف التوحد لدى عينة من الأطفال السعوديين، الذي أعده الباحث في البيئة السعودية، شارك في الدراسة (150) طفلاً وطفلة، من الملتحقين بمراكز ومدارس التربية الفكرية بمحافظات: (الأحساء - الرياض – جدة). وكشفت نتائج الدراسة عن توفر الصدق الظاهري وصدق البناء العاملي، كما توفر للمقياس درجات ثبات عالية باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية، وقد أوصت الدراسة باستخدام المقياس في مجتمع الدراسة واستخراج معايير محلية له.

**الكلمات المفتاحية**: الخصائص السيكومترية، اضطراب طيف التوحد.

---

# Psychometric Characteristics of the Autism Spectrum Disorder Scale among Children

**Dr. Sherif Adel Gaber**[1]

**Abstract:** This study aimed to investigate the significances of reliability and validity of autism spectrum disorder scale among a sample of Saudi children. The researcher designed the instrument of study according to Saudi environment. The sample consisted of (150) boys and girls who are enrolled at intellectual education centers and schools in the governors of Al-Ahsa, Riyadh, Jeddah. The findings of the study revealed that the autism spectrum disorder scale has face and factorial validity, and has high reliability by using Cronbach's alpha, and method of split-half. The study recommended on one hand to use the autism spectrum disorder scale in the study community, and extract of local criteria on the other hand.

**Key words**: Psychometric Characteristics, Autism Spectrum Disorder.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل.
الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص ب (400)، الرمز البريدي (31982).

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, King Faisal University.
Hasa, Saudi Arabia, P.O. Box (400) , Postal Code: (31982).

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

**مقدمة:**

رغم إصدار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (الطبعة الرابعة المعدلة) Diagnostic and Statistical Manual of Mental (Fourth Edition/Text Revision) عام (2000)، وهو أحد أهم المصادر في تشخيص اضطرابات طيف التوحد Autism Spectrum Disorders، والاضطرابات الأخرى، إلا إنه وجدت البحوث والدراسات التشخيصية صعوبة وتعقيد في تشخيص هذه المجموعة من الاضطرابات، والتي قد اشتملت على: اضطراب التوحد Autism، متلازمة آسبرجر Asperger`s Syndrome، متلازمة ريت Rett`s Syndrome، اضطراب الطفولة التفككي Childhood Disintegrative Disorder، اضطراب النمو العام غير المحدد في مكان آخر Pervasive Development Disorders – Not Otherwise Specified، ومن ثم لم يتم تشخيص الأطفال بالصورة الدقيقة من قبل الاختصاصيين؛ بسبب تداخل أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال ذوي الاضطرابات السابق ذكرها وتضارب الآراء العلمية حولها.

وعادة يتم تشخيص اضطراب التوحد بناءً على سلوك الطفل، ولذلك هناك عدة أعراض لهذا الاضطراب، ويختلف ظهور أعراضه من شخص لآخر، فقد تظهر بعض الأعراض عند طفل، بينما لا تظهر هذه الأعراض عند طفل آخر، رغم أنه يتم تشخيص كليهما على أنهما يعانان من اضطراب التوحد، كما تختلف حدة هذا الاضطراب من شخص لآخر (زمام، 2012، ص. 20). حيث واجه العلماء والباحثون عدة صعوبات في تشخيص اضطراب التوحد، ويرجع ذلك إلى تشابه أعراضه مع أعراض اضطرابات أخرى، مثل: الإعاقة الفكرية والإعاقات العاطفية والانفعالية، لدرجة أنه كان الكثير من علماء النفس يعتبرونها حالة من فصام مبكرة يبدأ ظهورها في مرحلة الطفولة. وربما يرجع شيوع أخطاء تشخيص حالات اضطراب التوحد التي يكتشف الفحص الدقيق لها عن الأعراض الفعلية الفارقة لهذا الاضطراب، بالإضافة إلى التباين في أعراض اضطراب التوحد من حالة إلى أخرى؛ مما أدى إلى شيوع الاعتقاد بأن معظم اضطرابات الطفولة هي اضطرابات نفسية المنشأ (إبراهيم، فتحي الشيخ، 2010، ص. 91).

والتشخيص المبكر كالتدخل المبكر له أهمية كبيرة، مع العلم إن اضطراب التوحد من الصعب تشخيصه دون سن الثالثة، حيث إن أوجه قصور الاتصال والتفاعل الاجتماعي لا تكتمل بوضوح إلا بعد هذه السن، حيث إن بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد يكون لديهم اختلاف منذ لحظة الولادة، وبعضهم يكون طبيعي حتى سن السنة والنصف، ثم تبدأ أعراض اضطراب التوحد في الظهور (Bogdashina, 2006, p. 62).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن التشخيص الصحيح لاضطراب التوحد أمر على قدر كبير من الخطورة والأهمية؛ لأنه يساعد على الاهتمام بقدرات كل طفل وتطوير بيئة مناسبة له مع وضع برنامج تدريبي فردي له ضمن الإطار العام للمنهج التربوي السائد في المجتمع، وبما أن التشخيص هو العملية الأساسية لمعرفة اضطراب التوحد، وأن أدوات التشخيص ما زالت قاصرة وغير قادرة على التشخيص الكامل وخصوصًا في الوقت المبكر (محمد، حمزة، بخيت، ومصطفى، 2010، ص. 337). لذا أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association في منتصف مايو عام (2013) بمراجعة المعايير التشخيصية لاضطراب التوحد، واضطراب آسبرجر، واضطراب الطفولة التفككي، واضطراب النمو العام غير المحدد في مكان آخر، ودمج هذه الاضطرابات الأربعة في تشخيص واحد، أطلق عليه حديثًا: «اضطراب طيف التوحد» Autism Spectrum Disorder.

ويتصف هذا الاضطراب «بنقص في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، ومحدودية وتكرار السلوك والاهتمامات والنشاطات، بحيث إذا لم يتوفر وجود هذه الصفات السلوكية في البند الثاني فإن التشخيص سيكون اضطراب في الاتصال الاجتماعي النفعي وليس اضطراب طيف التوحد» (الجلامده، 2015، ص. 176).

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في إعداد أول مقياس عربي – في حدود علم الباحث – يتم تصميمه وإعداده، وفقًا للمعايير التشخيصية الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and statistical manual of mental disorders- Fifth Edition؛ ولذلك يعد هذا المقياس إسهامًا إضافيًا جديدًا للمكتبة العربية في مجال التربية الخاصة، نظرًا لأنه أول أداة تنبع من البيئة العربية متمثلة في المجتمع السعودي، يتناول قياس أوجه قصور اضطراب طيف التوحد طبقًا للمعايير التشخيصية الحديثة، بخلاف المقاييس الحالية التي لا زالت تعتمد على معايير الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

**مشكلة الدراسة:**

توجد في البيئة الأجنبية والعربية العديد من المقاييس التي تستهدف قياس اضطراب التوحد، لكنها في حقيقة الأمر – نتيجة لبحوث ودراسات سبقت إصدار المعايير التشخيصية الحديثة الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطراب العقلية DSM-V، ورغم أن معظم هذه المقاييس نالت انتشارًا واسعًا، إلا أنها لم تخلو من مشكلات في التقنين، مثل ما أشارت إليه دراسة (Pandolfi, & Magyar, & Dill, 2010) أو مشكلات في الترجمة، وأغلبها لم يتم

التأكد من ملاءمتها للبيئة السعودية، ومن ثم يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية على النحو التالي:

أ – عدم توفر أداة عربية؛ لقياس اضطراب طيف التوحد في ضوء المحكات التشخيصية الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في السعودية والوطن العربي؛ ويرجع ذلك لحداثة المعايير التشخيصية، وندرة البحوث والدراسات الأجنبية التي تناولت اضطراب طيف التوحد.

ب – عدم إعداد أداة لقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال تتسم بالكفاءة السيكومترية الجيدة من (صدق وثبات).

**أسئلة الدراسة:**

وفقا لما تم عرضه في مشكلة الدراسة تسعى الدراسة الحالية لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

«ما الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال إعداد الباحث على البيئة السعودية؟» والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

1 – ما دلالات الصدق العاملي لمقياس اضطراب طيف التوحد على أن تكون أقل قيمة لتشبع الفقرة على العامل 0.30؟

2 – ما دلالات الثبات لمقياس اضطراب طيف التوحد على أن تكون قيمة معامل كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية 0.65 أو أكبر؟

**فروض الدراسة:**

في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة التي أشارت إليها الدراسة الحالية، صاغ الباحث فروض الدراسة، على النحو التالي :

1 – يتمتع مقياس اضطراب طيف التوحد بصدق عاملي بنسب تشبع مقبولة.

2 – يتمتع مقياس اضطراب طيف التوحد بمؤشرات ثبات مقبولة بأكثر من طريقة.

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد واختبار مقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال، والتعرف على الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لهذا الغرض.

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى له، وهو إعداد مقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال السعوديين في ضوء المعايير الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، والتعرف على الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، وهذا يتضمن أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية:

**أ – الأهمية النظرية:**

1 – إثراء الأطر النظرية التي تهتم باضطراب طيف التوحد.

2 – عدم وجود دراسات عربية–في حدود علم الباحث –قامت بإعداد مقياس؛ لقياس أعراض اضطراب طيف التوحد، وفقًا للمعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية.

**ب – الأهمية التطبيقية:**

1 – إعداد أداة مقننة نابعة من البيئة العربية تتخذ من الطبيعة السعودية والعربية منطلقًا لها، بحيث يمكن لها أن تكشف عن اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال السعوديين، والتي يمكن الوثوق بها من حيث ملاءمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة المجتمع السعودي.

2 – يمكن أن يساعد هذا المقياس المعالجين والاختصاصيين على تحديد أعراض اضطراب طيف التوحد ومعرفة الأساليب التدخلية المناسبة لهذه الأعراض.

3 – اتخاذ هذه الدراسة نقطة انطلاق للعديد من البحوث والدراسات المستقبلية التي تتخذ من اضطراب طيف التوحد موضوعًا لها، خاصة لدى الأطفال العرب بوجه عام والأطفال السعوديين بصفة خاصة.

**حدود الدراسة:**

تحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

**أولاً: الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (3 – 12) سنة.

**ثانيًا: الحدود الزمنية:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1437/ 1438هـ.

**ثالثًا: الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الحالية في بعض مدارس التربية الفكرية الحكومية في المملكة العربية السعودية في محافظتي: (الأحساء – جدة)، وأكاديمية التربية الخاصة بالرياض.

**مصطلحات الدراسة:**

**الخصائص السيكومترية Psychometric Characteristics:**

يعرفها الباحث إجرائيًا: بأنها الخصائص القياسية للمقاييس النفسية والتربوية، مثل الصدق، والثبات، حيث تم في هذه الدراسة التحقق من صدق وثبات مقياس اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال السعوديين.

ويذكر أبو علام (2006) إلى أن مفهوم الصدق يشير إلى «الاستدلالات الخاصة التي يخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها، ومعناها، وفائدتها، وتحقيق صدق أداة المقياس معناه تجمع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات» (ص. 447).

ويعرف ثبات المقياس بأنه «مدى قدرته على إعطاء نتائج مماثلة إذا ما طبقت تحت نفس الظروف

والشروط» (دودين، 2013، ص. 209).

**اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:**

يعرفه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2015) بأنه العجز المستمر في الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي عبر سياقات متعددة، وذلك من خلال ما يلي:

1 – العجز في التبادل الاجتماعي والعاطفي.

2 – العجز في سلوكيات الاتصال غير اللفظي المستخدمة في الاتصال الاجتماعي.

3 – العجز في تطوير وصيانة وعلاقات التفاهم (وزارة التعليم، 2015، ص ص. 10-11).

ويُعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: تلك الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس اضطراب طيف التوحد الذي أعده الباحث.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

يتناول الباحث فيما يلي خلفية نظرية عن اضطراب طيف التوحد من حيث مفهومه وخصائصه وتشخيصه، وذلك قبل الشروع في الحديث عن القياس النفسي لاضطراب طيف التوحد، والدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الاضطراب، على النحو التالي:

من الجدير بالذكر أن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، والدليل التصنيفي الدولي العاشر للأمراض International Classification of Diseases الصادر عن منظمة الصحة العالمية World Health Organization، يعدان هما المصدران الرئيسان لتشخيص الأمراض والاضطرابات المختلفة في الوقت الراهن.

وفي مايو عام (2013) تم إصدار الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، والتي حملت بين طياتها تغييرات جديدة في عدد من الاضطرابات. حيث تضمنت هذه الطبعة ما يسمى باضطرابات النمو العصبية Neurodevelopment Disorders، وتعرف بأنها: مجموعة من الحالات التي يبدأ ظهورها خلال مراحل النمو، كما أن هذه الاضطرابات عادة ما تظهر في مراحل النمو المبكرة، وغالبًا قد يدخل الطفل المدرسة الابتدائية، وتتصف بعجز النمو الذي ينتج عنه ضعف في أداء الشخص الاجتماعي والأكاديمي والمهني، ويتنوع هذا العجز في النمو من صعوبات محددة في التعليم أو التحكم في الوظائف التنفيذية؛ ليمتد إلى عجز شامل ومضاعفات عامة في المهارات الاجتماعية أو الذكاء (عبد الفهيم، 2016، ص. 75). وتحدث هذه الاضطرابات في الكثير من الحالات بشكل مشترك. فعلى سبيل المثال، الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يعانون من الإعاقة الفكرية Intellectual Disability، كما يعاني العديد من الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه مفرط

الحركة Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder بأنواع محددة من اضطرابات التعليم، وبالنسبة لبعض الاضطرابات، فتتضمن الصورة السريرية العجز والتأخر في تحقيق مراحل النمو والتطور المتوقعة، وتواجد العجز في العديد من السياقات، فعلى سبيل المثال: يشخص اضطراب طيف التوحد فقط عندما يترافق العجز في الاتصال والتفاعل الاجتماعي بالسلوكيات المتكررة المفرطة، والاهتمامات المحددة، والإصرار على الحفاظ على التشابه (الحمادي، 2014، ص. 65).

ويعتبر اضطراب طيف التوحد أحد اضطرابات النمو العصبية وفقًا لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (الطبعة الخامسة)، ليضم أربعة اضطرابات، وهي: اضطراب التوحد، متلازمة أسبرجر، اضطراب الطفولة التفككي، اضطراب نمائي عام غير محدد في مكان آخر (APA, 2015, p. 94). حيث يعرف اضطراب طيف التوحد بأنه «اضطراب نمائي في العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ويرجع سبب ذلك لعدم القدرة على فهم التعبيرات الانفعالية، لاسيما التي يتم التعبير عنها بالوجه، أو اللغة، مع ظهور السلوكيات النمطية» (Gross, 2008, p. 297).

وتعرف متلازمة أسبرجر بأنها: أحد اضطرابات طيف التوحد، يعاني منها عادة الأطفال الذكور أكثر من الإناث، بنسبة 4-1، ويكون مستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط، وفي الغالب لا يعانون من الإعاقة العقلية، وليس لديهم تأخر لغوي أو معرفي، ويكون هذا في سن يتراوح بين 4-6 سنوات؛ مما يؤثر على بعض النواحي النمائية لديهم، مثل: ضعف المهارات اللغوية (اللفظية وغير اللفظية)، كذلك ضعف في مستوى التفاعلات الاجتماعية، وضعف في المهارات الحركية، والتمسك الاستبدادي بسلوكيات محدودة تتصف بالنمطية، كما يواجه أفرادها صعوبات أكاديمية (جابر، 2013، ص ص. 20-21).

ويعرف اضطراب الطفولة التفككي بأنه: اضطراب يتشابه مع اضطراب التوحد في عدة مظاهر، إلا انه يختلف عنه في ظهور الأعراض في سن متأخرة؛ عما هو الحال في اضطراب التوحد؛ حيث تبدأ هذه الأعراض بعد فترة نمو وتطور عادية من الأعراض قبل سن العاشرة وفقًا لما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، ومن أجل تشخيص هذا الاضطراب لابد من ظهور الأعراض في مجالين على الأقل هما: اللغة، والمهارات الاجتماعية أو السلوك التكيفي (سليمان، 2012، ص. 68).

كما تعرف الاضطرابات النمائي العام غير محدد في مكان آخر بأنه: اضطراب يتصف باختلال شديد وشامل في تطور التفاعل الاجتماعي التبادلي المترافق مع

اختلال إما في مهارات الاتصال اللفظي أو غير اللفظي أو بوجود سلوكيات واهتمامات وأنشطة نمطية، ولكن لا تتحقق فيه معايير اضطراب نمائي شامل نوعي أو فصام أو اضطراب شخصية من النمط الفصامي أو اضطراب شخصية متجنبة. وتشتمل هذه الفئة على سبيل المثال ظواهر «التوحد اللانموذجية» التي لا تحقق معايير اضطراب التوحد، بسبب سن البدء المتأخر أو الأعراض اللانموذجية أو الأعراض التي تكون عتبة اضطراب التوحد أو جميع ما سبق (الجلامده، 2015، ص ص. 175-176).

ولقد تعرض الدليل التشخيصي والإحصائي في طبعته الرابعة المعدلة إلى انتقادات كثيرة من قبل الاختصاصيين في الطب النفسي، حيث رأى الكثير منهم بأن زيادة معدل انتشار هذه المجموعة من الاضطرابات، ترجع إلى المعايير التشخيصية غير الدقيقة التي تضمنتها الطبعة الرابعة من هذا الدليل. فاختلف الاختصاصيون فيما بينهم حول التشخيص الدقيق لهذه الاضطرابات، وكان هذا هو السبب الأساسي الذي دفع أطباء الطب النفسي وعلماء النفس بالجمعية الأمريكية للطب النفسي بمراجعة وتقييم الأفراد ذوي هذه الاضطرابات النمائية، وآلت النتائج إلى جمع هذه الاضطرابات الأربعة في اضطراب واحد، تحت مسمى: «اضطراب طيف التوحد».

ويعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس اضطراب طيف التوحد بأنه: «اضطراب يتصف بعجز في بعدين أساسيين هما؛ قصور في مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي، ووجود سلوكيات نمطية تكرارية، ومحدودية النشاطات والاهتمامات، على أن تبدأ هذه الأعراض في الظهور في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني» (APA, 2013, p. 31).

وتذكر الجمعية الوطنية لاضطراب التوحد Autism Society (2016) أن مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها Centers for Disease Control and Prevention قد أصدر تقريرًا في عام (2016) يشير فيه إلى ارتفاع معدل انتشار اضطراب طيف التوحد، حيث تظهر حالة واحد تعاني من اضطراب التوحد من كل 68 حالة ولادة طبيعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يمثل ضعف معدل انتشار هذا الاضطراب في عام (2004) وهو حالة واحدة كل 154 حالة ولادة طبيعية.

وهناك الكثير من التباين حول تحديد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد، ولكن تؤيد الكثير من الإحصاءات بأن هناك زيادة كبيرة في أعداد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما جعله ثالث أكثر الاضطرابات النمائية شيوعًا، وتزداد نسبته في المملكة العربية السعودية زيادة مضطردة، واتفقت البحوث على

حدوثه عند الذكور بنسب أعلى من الإناث، حيث أوضحت نتائج البحث الوطني عن اضطراب التوحد والذي أجرته جامعة الملك سعود بالتعاون مع الجمعية السعودية الخيرية للتوحد عام (1438هـ)، أن اضطراب التوحد في المملكة بلغ (120) ألف حالة وتتزايد حالته بشكل مضطرد (على، 2015، ص. 322).

ويشير الذنون (2014) إلى أن الطبعة الأخيرة من الدليل التشخيصي والإحصائي لا تميز بين الأنواع المختلفة من اضطرابات طيف التوحد، مثل: اضطراب التوحد أو متلازمة أسبرجر أو الاضطرابات النمائية غير المحددة، لكنه يجمعها كلها في تشخيص واحد فقط هو اضطراب طيف التوحد، لذلك فأن الأطفال المشخصين بأحد هذه التشخيصات السابقة سوف يحمل التشخيص الجديد عند إعادة فحصه من جديد حسب الصفات التشخيصية الجديدة، وهذا قد يسبب بعض الغموض لدى آبائهم. كما أن فريق عمل هذا الدليل يؤمنون بأن جمع هذه التشخيصات المختلفة تحت مظلة تشخيص واحد فقط، سوف يحسن من تشخيص اضطراب طيف التوحد.

ويذكر الزنون أن الموقع الالكتروني لمراجعة الدليل الخامس يشير إلى الأسباب التي دفعت إلى استخدام مظلة التشخيص الواحد، وهي:

أ – أن الطريقة القديمة لم تكن دقيقة جدًا، فالاختصاصيين المختلفين قد يشخصوا نفس الشخص بعدة تشخيصات، والبعض الآخر قد يغير التشخيص لنفس الأعراض من سنة إلى أخرى.

ب – إن اضطرابات طيف التوحد المختلفة تعرف بنفس المشاكل السلوكية مع اختلافات في شدتها، لذلك من الأصح أن تجتمع في تشخيص واحد لكن بدرجات شدة مختلفة.

ويلخص الزنون القول في الأسباب التي أدت إلى جمع هذه التشخيصات المتفرقة في تشخيص واحد جامع في الإصدار الأخير من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية هي:

أ – فشل الدراسات في إيجاد تفريق واضح بين الاضطرابات النمائية الشاملة المختلفة.

ب – وجود أدلة حديثة على التشابه الوراثي لهذه الاضطرابات المتفرقة.

ج – الانتقال من تشخيص إلى آخر عبر السنين عند نفس الشخص.

وتتمثل المعايير التشخيصية الجديدة لاضطراب طيف التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، فيما هو آت:

أ – حالات عجز مستمرة في الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي كما يبدو من خلال السياقات المختلفة، سواء الحالية أو ما قبلها، وذلك خلال ما يلي،

(الأمثلة إيضاحية، وليست شاملة).

1 – حالات عجز في التبادل الاجتماعي – العاطفي، متراوحة، على سبيل المثال: من المدخل الاجتماعي غير الطبيعي، والفشل في التقدم أو التراجع عن المحادثة الاعتيادية؛ إلى انخفاض المشاركة في الاهتمامات والعواطف والمزاج، إلى الإخفاق في بدء أو الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية.

2 – حالات عجز في سلوكيات الاتصال غير اللفظي المطوعة في التفاعل الاجتماعي، متراوحة على سبيل المثال: من ضعف في التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي؛ إلى اختلال في الاتصال البصري، ولغة الجسد، أو حالات عجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى غياب كامل في تعابير الوجه، والاتصال غير اللفظي.

3 – حالات عجز في تطوير والمحافظة وفهم العلاقات، متراوحة، على سبيل المثال، من صعوبات في ضبط السلوك؛ ليناسب المواقف الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات المشاركة في اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى فقدان الاهتمام بالأقران.

ب – سلوك أو اهتمامات أو أنشطة تتصف بالمحدودية والتكرار، كما يبدو في اثنتين على الأقل مما يلي، سواء الحالية أو ما قبلها (الأمثلة إيضاحية، وليست شاملة):

1 – نمطية وتكرار في حركات الجسم، أو استخدام الأشياء، أو الكلام (على سبيل المثال: أنماط حركية بسيطة، أو رص الألعاب أو قلب الأشياء، وترديد الكلام، واستعمال عبارات خاصة).

2 – الإصرار على التماثل، والتمسك غير المرن بالروتين، أو أنماط طقوسية من السلوك اللفظي أو غير اللفظي، (على سبيل المثال: المضايقة الشديدة أثناء حدوث تغييرات طفيفة، أو صعوبات أثناء الانتقال، وأنماط تفكير صارمة، أو طقوس ترحيب خاصة، أو الحاجة إلى اتخاذ نفس الطريق، أو تناول نفس الطعام بصورة يومية).

3 – اهتمامات محددة وثابتة بصورة كبيرة وغير طبيعية من ناحية الشدة والتركيز، (على سبيل المثال: الارتباط أو الانشغال الشديدين بموضوعات غير عادية، أو التقيد بصورة مفرطة، أو المداومة على ممارسة الاهتمامات بصورة محددة).

4 – فرط أو نقص نتيجة للمدخلات الحسية، أو اهتمام غير اعتيادي بالنواحي الحسية البيئية (على سبيل المثال: عدم الإحساس بالألم أو درجة الحرارة، والاستجابة المعاكسة لأصوات محددة أو أحاسيس لمس معينة، وفرط في شم أو لمس الأشياء، والانبهار البصري بالأضواء والحركة).

ج – الأعراض يجب أن تظهر في فترة النمو المبكرة (لكن قد لا تظهر الأعراض بشكل واضح تمامًا؛

حتى تتجاوز الحاجات الاجتماعية القدرات المحدودة، أو قد لا تظهر لحلول استراتيجيات مكتسبة لتحل محلها خلال الفترات الأخيرة من النمو).

د – الأعراض تسبب قصورًا اجتماعيًا أو وظيفيًا أو في المناحي الوظيفية الهامة الحالية بصورة ملحوظة. (APA, 2013, pp. 50-51)

هـ – هذه الاختلالات لا يحسن تفسيرها بواسطة الإعاقة الفكرية (اضطراب النمو العقلي) أو تأخر النمو الكلي، حيث إن الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد يتلازمان معًا في كثير من الأحيان، ولعمل تشخيص ثنائي للاضطرابيين في شخص واحد، ويجب أن تكون قابلية التواصل الاجتماعي أقل من المستوى المتوقع بالنسبة لمستوى النمو العام.

ويحدد ما إذا كان:

1 – مصاحبًا أو غير مصاحب بإعاقة فكرية.

2 – مصاحبًا أو غير مصاحب بخلل اللغة.

3 – مصاحبًا أو يرتبط بحالة مرضية طبية أو حالة وراثية أو عامل بيئي.

4 – يرتبط باختلال نمو عصبي أخر، أو اضطراب نفسي أو اضطراب سلوكي.

5 – مصاحبًا بكتاتونيا أو تخشب يعزى إلى مواصفات الكتاتونيا المرتبطة باضطراب نفسي (حموده، 2013، ص. 127).

كما يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الخامسة مستويات الخطورة لاضطراب طيف التوحد في ثلاثة مستويات، وتستند هذه الخطورة على شدة أوجه قصور الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وأنماط السلوكيات المتكررة والمقيدة.

ومن خلال هذه المستويات يمكن تصنيف هذا الاضطراب وفقًا لمستويات الخطورة إلى ثلاثة أنواع:

**1 – المستوى الأول (يحتاج لدعم كبير جدًا):**

**أ – الاتصال الاجتماعي**: عجز شديد في مهارات الاتصال الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي مسببًا أوجه قصور حادة في الأداء، مع بدء محدود جدًا من التفاعلات الاجتماعية، مع تدني الاستجابة للمبادرات الاجتماعية مع الآخرين، على سبيل المثال: فإن الشخص لديه عدد قليل من الكلمات الواضحة والذي نادرًا ما يبدأ بالتفاعل، ويجعل النهج غير عادي لتلبية الحاجات فقط، ويستجيب لنهج اجتماعي مباشر جدًا فقط.

**ب – السلوكيات المتكررة والمقيدة**: عدم مرونة السلوك، وصعوبات بالغة في التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة التي تتدخل بشكل ملحوظ مع الأداء في جميع المجالات، صعوبة كبيرة في تغيير التركيز أو الفعل.

**2 – المستوى الثاني (يتطلب لدعم كبير):**

**أ – الاتصال الاجتماعي**: عجز ملحوظ في

مهارات الاتصال الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي، وأوجه قصور اجتماعية واضحة حتى مع الدعم في المكان، وبدء محدود من التفاعلات الاجتماعية، وردود منخفضة أو شاذة للمبادرات الاجتماعية التي تبدو من الآخرين، فعلى سبيل المثال: شخص يتكلم جملًا بسيطة وتفاعلاته محددة باهتمامات ضيقة، ولديه اتصال غير لفظي شاذ، وصعوبة في تغيير التركيز أو الفعل.

**ب – السلوكيات المتكررة والمقيدة:** عدم مرونة السلوك، وصعوبة التأقلم مع التغيير، أو غيرها من السلوكيات النمطية المتكررة، والتي تظهر بشكل متكرر تكفي لتكون واضحة للعيان وتكون عرضية، وتتداخل مع مجموعة متنوعة من السياقات.

**3 – المستوى الثالث (يحتاج لدعم):**

**أ – الاتصال الاجتماعي:** عدم الدعم في المكان، والعجز في الاتصال الاجتماعي يسبب أوجه قصور ملحوظة، كذلك وجود صعوبة في بدء التفاعلات الاجتماعية مع أمثلة واضحة مثل استجابات شاذة أو غير المعتادة للمبادرات الاجتماعية من الغير، وقد يبدو انخفاض الفائدة الاجتماعية من التفاعلات الاجتماعية، فمثلًا: شخص قادرًا على التحدث بجمل كاملة، قد ينخرط باتصال، ولكن محادثته من وإلى الآخرين ستفشل، ومحاولاته لتكوين أصدقاء ستكون غريبة وغير ناجحة عادة.

**ب – السلوكيات المتكررة والمقيدة:** عدم مرونة السلوك تسبب تداخلًا واضحًا مع الأداء في واحد أو أكثر من السياقات، وصعوبة التغيير بين النشاطات، ومشكلات التنظيم والتخطيط تعيق الاستقلالية (عوده وفقيري، 2016، ص ص. 95-96).

ويرى الباحث من مميزات تشخيص اضطراب طيف التوحد طبقًا للمعايير التشخيصية الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، هي:

**1 – جمع الاضطرابات الأربعة السابقة في تشخيص واحد:** حيث تم جمع الاضطرابات التالية: اضطراب التوحد، متلازمة أسبرجر، واضطراب الطفولة التفككي، واضطراب نمائي عام غير محدد في مكان آخر، في تشخيص واحد، وبذلك يكون هناك معايير واضحة ومحددة ودقيقة تحدد هوية اضطراب طيف التوحد.

**2 – التشخيص من خلال بعدين فقط من أوجه القصور:** «وهما بعد الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وبعد محدودية وتكرارية السلوك والاهتمامات والنشاطات، حيث كان في السابق لم يتم الدمج بين الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي» (Darlene, 2014, p. 114).

**3 – المعايير التشخيصية لتحديد للاضطراب صارت أقل:** حيث حددت الطبعة الخامسة (7) صفات

تشخيصية فقط للتحديد الدقيق لاضطراب طيف التوحد، بدلًا من (12) صفة تشخيصية التي حددتها الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل ذاته.

**4 – الاعتماد على الأعراض السابقة للاضطراب:** حيث تعتمد هذه المعايير الجديدة لتشخيص اضطراب طيف التوحد الأعراض السابقة لدى الشخص بالإضافة إلى الأعراض الحالية من أجل التشخيص الدقيق.

**5 – ظهور الأعراض في مرحلة الطفولة المبكرة:** حيث إن هذا الاضطراب تظهر أعراضه بوضوح قبل بلوغ الطفل (8) سنوات فأقل.

**6 – تشخيص اضطراب طيف التوحد وفقًا لدرجة الشدة:** حيث تم تحديد ثلاثة مستويات لاضطراب طيف التوحد طبقًا للمعايير التشخيصية الحديثة، وهي:

أ – المستوى الأول: يحتاج إلى دعم كبير جدًا.

ب – المستوى الثاني: يحتاج إلى دعم كبير.

ج – المستوى الثالث: يحتاج لدعم.

حيث تستند خطورة هذه المستويات الثلاثة على أوجه القصور في الاتصال والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات المتكررة والمقيدة (Morrison, 2014, p. 30) .

ويمكن الكشف عن أهم أوجه القصور العامة التي يعاني منها فئة اضطراب طيف التوحد في مراحل الطفولة المختلفة على النحو التالي:

**1 – مرحلة الطفولة المبكرة:**

وهي الفترة التي يتراوح فيها عمر الطفل من (3) إلى (5) سنوات، وتتصف هذه المرحلة بازدياد النشاط الحركي لدى الطفل، واستغراقه في بعض الاهتمامات وامتلاكه لقدرات متقدمة نوعًا ما، لكنه لا يلتفت لاسمه، كما تظهر لديه علامات ضعف الاتصال البصري واللغوي بوضوح حيث يقتصر السلوك اللغوي لديه على ترديد بعض الأصوات والكلمات بشكل غير وظيفي، وقد يردد بصورة آلية عبارات ومقاطع، كذلك في هذه المرحلة يستخدم بعض الأطفال الصراخ كوسيلة للتعبير عن حاجاتها، ويتطور لدى بعضهم الاتصال الحركي، كما تواجه أسرته في هذه المرحلة صعوبة في التدريب على المهارات التكيفية، مثل: تناول الطعام والتدريب على استخدام الحمام. وبشكل عام تظل الانطوائية وعدم مشاركة الآخرين في الأنشطة والاهتمامات هي الصفة الغالبة، وتعتبر بداية السنة الثالثة هي السنة التي يمكن أن تظهر فيها أعراض اضطراب طيف التوحد لتأكيد تشخيص الحالة به والبدء في التدخل المبكر من خلال البرامج التدريبية الفردية.

**2 – مرحلة الطفولة المتوسطة:**

وهي الفترة التي يتراوح فيها عمر الطفل من (5) إلى (8) سنوات، ويتراوح فيها نشاط الطفل بين النشاط

الزائد والخمول، ويبدو تطوره ثابت في هذه المرحلة، وترتفع ردود فعله، وتظهر لديه العديد من السلوكيات أغلبها كمحاولات للتعبير عن رغباته، ويتصف الطفل في هذه المرحلة بالعفوية والمباغتة لذا يكون أكثر انفتاحًا في التعامل مع أقرانه، كما تعد هذه المرحلة مهمة جدًا في تخزين المعلومات، وبالتدريب في هذه المرحلة تبدأ بعض الأطفال في استخدام ألفاظًا موظفة حسب الموقف، في حين تستخدم بعض الحالات الأخرى وسائل اتصال بديلة.

**3 – مرحلة الطفولة المتأخرة:**

وهي الفترة التي يتراوح فيها عمر الطفل من (8) إلى (12) سنوات، ويظهر في هذه المرحلة تحسن بعض الحالات في مجالات متعددة، وتعتمد العديد من الحالات في هذه المرحلة على الاتصال اللفظي، كما يتحسن لديهم الاتصال البصري مع محاولات واضحة لاستخدام أصوات معبرة، كذلك يبدو الطفل أكثر قدرة على تقليد الحركات أكثر من أي مرحلة سابقة وقد تبدأ الحالات المتقدمة في إثارة أسئلة مفاجئة، كما تختفي أو تقل بعض السلوكيات النمطية لديهم في هذه المرحلة (Gerland, 2013, p. 18).

ويؤيد الباحثون أهمية أن يقوم تشخيص اضطراب طيف التوحد على أساس الملاحظة الدقيقة لسلوك الطفل، واستخدام العديد من طرق جمع البيانات؛ ومنها فحوصات التاريخ التطوري أو النمائي، والوراثي، وتاريخ الحمل، والتقييم السلوكي للحالة وعن طريق الملاحظة المقننة باستخدام المقاييس وقوائم الملاحظة، والملاحظة غير المقننة لسلوك الطفل وتصرفاته وأفعاله في مواقف اللعب، ومع الآخرين وخاصة الوالدين (القريطي، 2011، ص. 452). حيث إن استخدام الملاحظة الدقيقة للسلوكيات التي يمارسها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والاستناد إلى أكثر من طريقة لجمع المعلومات عن حالة هؤلاء الأطفال، هما عاملان لهما أهمية كبيرة في قياس وتشخيص هذه النوعية من الاضطرابات، كما أنه لابد أن تكون عملية التشخيص شاملة وبمشاركة مجموعة من الاختصاصيين فبالعودة إلى قانون تربية الأشخاص ذوي الإعاقة، الذي يشترط تقييم الطفل من قبل فريق متعدد التخصصات قبل بناء الخطة الأسرية، والخطة التربوية الفردية؛ مما يقلل من الأخطاء المترتبة على التقييم والتخطيط الفردي، من قبل كل أخصائي على حدة (ريفير، 2011، ص. 80).

وقد صممت العديد من المقاييس التي تكشف أوجه القصور التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كما قام عبد الله (2003) بإعداد مقياس التوحد الطفولي، ويتكون من (28) بندًا يمثل مجمل مظاهر

اضطراب التوحد، وقد تم صياغة هذه البنود في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في الطبعة الرابعة المعدلة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية إلى جانب ما كتب في التراث السيكولوجي والسيكتري، ويجاب عن هذه البنود باستخدام (نعم=1) أو (لا=صفر) من جانب الاختصاصي النفسي أو أحد الوالدين. ويستخدم هذا المقياس بغرض التشخيص، وكذلك للتعرف على إذا كان الطفل يعاني من اضطراب التوحد أم لا، وذلك من خلال انطباق الحد الأدنى من البنود عليه (14بندًا).

وقد أظهر المقياس العديد من دلالات الصدق، حيث تم استخدام صدق المحكمين، وتم الإبقاء على البنود التي حازت على (95٪) على الأقل من إجماع المحكمين، كما تم استخدام صدق المحك وذلك باستخدام المقياس الذي أعده بخيت (1999) كمحك خارجي، حيث بلغ معامل الصدق (0.86) وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الاختصاصي وتقييم ولي الأمر بلغ (0.94). كما أظهر المقياس العديد من دلالات الثبات، فقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك على عينة من الأطفال بلغ عددهم (13) بفاصل زمني قدره شهر واحد، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.94)، وهي جميعًا قيم دالة عند (0.01).

حيث أجرى الزارع (2005) دراسة هدفت إلى قياس وتشخيص مظاهر السلوك التوحدي على عينة سعودية، على عينة تألفت (180)، وقد اشتملت القائمة على (201) بندًا يغطي ستة أبعاد، وهي: بعد العناية بالذات، البعد اللغوي والتواصلي، البعد الأكاديمي، البعد السلوكي، البعد الجسمي والصحي، البعد الحسي، البعد الاجتماعي والانفعالي. ويطبق المقياس من خلال أنه يطلب من الفاحص أن يقدر الأداء على كل فقرة من الفقرات على المقياس، وذلك باختيار إجابة واحد من البدائل الخمسة، وهي: (لا يحدث)، (يحدث نادرًا)، (يحدث أحيانًا) (يحدث غالبًا)، (يحدث باستمرار).

وقد تمثلت دلالات صدق القائمة، في دلالات صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، حيث أصبحت القائمة النهائية تتكون من (201) بندًا بدلًا من (216) و(6) أبعاد بدلًا من (11) بعدًا، والصدق التمييزي: حيث أشارت نتائج التحليل الأحادي الثنائي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين المجموعات الثلاثة، وهي: مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعددهم (60) طفلًا، ومجموعة الأطفال ذوي اضطراب التوحد وقد بلغ عددهم (60) طفلًا، ومجموعة الأطفال الذين لا يعانون من أي إعاقة وصل عددهم (60) طفلًا)، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس. كما توفرت دلالات ثبات القائمة من خلال طريقة إعادة الاختبار: حيث تراوحت قيم

معـاملات الثبـات بـين (0.82-0.95) ومعامـل الثبـات الكلي للمقياس (0.98)، وطريقة كرونباخ ألفا على عينـة قوامها (80): حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بـين (0.91-0.97) ومعامل الثبات الكلي للمقياس (0.99).

كـما أعـد Gilliam (2006) الطبعـة الثانيـة مـن مقياس جيليـام لتقـدير اضـطراب التوحـد (GARS-2) Gilliam Autism Ranting Scale – Second Edition، للفئة العمريـة مـن (3-22 سـنة)، حيـث ظهـرت هـذه الطبعة بعد الطبعة الأولى التي وجهـت لهـا العديـد مـن الانتقادات، خصوصًا الانتقادات التي وجهت إلى عينـة التقنين، وقد اعتمد جيليام عند تطويره لهذا المقياس عـلى النـسخة الرابعـة المعدلـة مـن الـدليل التشخيـصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، ويتألف المقياس مـن ثلاثة أجزاء أساسية، وهي: الجـزء الأول: ويتكـون مـن (42) بنـدًا موزعـة عـلى ثلاثـة مقـاييس فرعيـة، وهـي: السلوك النمطي (14) بندًا، التواصل (14) بندًا، التفاعل الاجتماعي (14) بندًا. حيث يجاب على كل بنـد باختيـار إجابة واحدة من البدائل الأربعة، وهـي: (لا يلاحـظ = صفر)، (يلاحظ نادرًا=1)، (يلاحظ أحيانًا=2)، (يحدث دائمًا=3). والجزء الثاني: ويتناول الإجابة بـ (نعـم أو لا) على البنود التي تكـشف عـن التـأخر النمائـي، وفي هـذا الجزء لا يعطى درجات، ولا يحسب في الدرجـة الكليـة للمقياس. والجزء الثالـث: عبـارة عـن أسـئلة مفتوحـة يجيب عليها الوالدان واهتماماتهما، كـما يتنـاول التـاريخ الطبي والسلوكي للطفل، وأعراض اضطراب التوحـد. وقد أظهر المقياس العديد من دلالات الـصدق، وهـي: صـدق المحتـوى، والـصدق التمييـزي، والـصدق التلازمي، كما أظهر المقياس دلالات الثبات مـن خـلال الاتـساق الـداخلي باسـتخدام طريقـة كرونبـاخ ألفـا، وطريقة إعادة الاختبار.

كـما بَنَـتْ عـويس (2006) مقياسًـا لتـشخيص حالات اضطراب التوحد في دول منطقة الخليج العربي، على عينة قوامها (1080)، وقد تكون المقياس من (108) بنـدًا يغطـي خمـسة أبعـاد، وهـي: القـصور في التفاعـل الاجتماعي، القصور في التواصل اللغوي اللفظـي وغـير اللفظي، السلوك النمطي والتكيفي، القصور في اللعـب التمثيلي والتخيلي، القصور الإدراكـي. ويطبـق المقيـاس من خلال أنه يطلب من الفاحص أن يقدر الأداء على كل بند من البنود على المقياس، وذلك باختيار إجابـة واحـد من البدائل الأربعـة، وهـي: (لا تنطبـق أبـدًا)، (تنطبـق أحيانًا)، (تنطبق غالبًا)، (تنطبق دائمًا).

وقد توفرت دلالات صدق المقياس، من خـلال صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على (15) مـن المحكمين من الأكاديميين والأطباء والتربيـة الخاصـة في الأردن وعـدد مـن دول الخلـيج العـربي، بنـسبة اتفـاق وصـلت إلى (91٪)، والـصدق التلازمـي: حيـث

استخدمت قائمة تقدير السلوك التوحدي التي أعدها الزارع (2003) كمحك على عينة قوامها (85)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.43-0.59) على الدرجة الكلية للمقياس، والصدق العاملي: حيث تم التوصل إلى العوامل الأساسية وعددها (13) عاملًا رئيسًا، وفسرت (72٪) من التباين، والصدق التمييزي على عينة مكونة من (180) مفحوصًا: حيث أشارت نتائج التحليل التباين الثنائي على قدرة المقياس على التمييز بين الحالة العقلية والعمر والتفاعل بينهما. كما توفرت دلالات ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة الاختبار: حيث تمت الإعادة على عينة مكونة من (35) مفحوصًا: حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.97-0.99) ومعامل الثبات الكلي للمقياس (0.99)، وطريقة التجزئة النصفية: حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.90-0.99) ومعامل الثبات الكلي للمقياس (0.97)، وطريقة كرونباخ ألفا: حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.91-0.97) ومعامل الثبات الكلي للمقياس (0.99).

كما أجرى قزاز (2007) دراسة لبناء مقياس لتشخيص سلوك الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتحقق من فعاليته على عينة أردنية، بلغ عددهم (270) من ذوي اضطراب التوحد والإعاقة العقلية والأطفال الذين لا يعانون من أي إعاقة، وقد اشتمل المقياس على (60) بندًا، تغطي خمسة أبعاد، هي: التفاعل الاجتماعي (13) بندًا، والاتصال (4) بنود، والسلوكيات النمطية (8) بنود، والاضطرابات النمائية (11) بندًا، والاستجابات الحسية والمعرفية (14) بندًا.

وقد توفرت دلالات صدق المقياس وتمثلت في: صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على (10) من المحكمين من الأكاديميين والأطباء والتربية الخاصة من الجامعات الأردنية، بنسبة اتفاق وصلت إلى (70-100٪)، والصدق التلازمي: حيث استخدمت قائمة تقدير السلوك التوحدي –الصورة الأردنية التي أعدها الصمادي (1985) كمحك، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.8-0.85) على الدرجة الكلية للمقياس، والصدق البناء: حيث تمثلت في أسلوب التحليل العاملي، وكشفت عن (3) عوامل رئيسة تفسر (0.57) من التباين. كما توفرت دلالات ثبات المقياس من خلال اتفاق المقيمين بلغ عددهم (30) مقيمًا، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.93).

كما قام كل من Pandolfi, Magyar, and Dill (2010) بإجراء التحليل العاملي للمقاييس الفرعية الثلاثة (السلوك النمطي، التواصل، التفاعل الاجتماعي) التي يتكون منها الجزء الأول من الطبعة الثانية من مقياس جيليام، وقد كشفت النتائج فائدة تشخيصية محدودة لهذه المقاييس الفرعية.

كما أجرى كل من الشمري وقراقيش والسرطاوي (2010) بدراسة تقنينية لمعايير الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي Childhood Autism Rating Scale، ويشتمل المقياس على (15) بعدًا نتيجة حصيلة استخدام (5) معايير تشخيصية مهمة لاضطراب التوحد، تمثلت في كل من: معايير كانر (Kanner, 1943)، ونقاط كريك، (Creak, 1961)، وتعريف روتر، (Rutter, 1978)، وتعريف الجمعية الوطنية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، (NSAC, 1978) والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في طبعته الرابعة (DSM-IV, 1994) وتتمثل الفقرات الخمسة عشر التي تألف منها المقياس في: الانتماء للناس، التقليد والمحاكاة، الاستجابة الانفعالية، استخدام الأشياء، استخدام الجسم، التكيف مع التغيير، الاستجابة البصرية، استجابة الاستماع، استجابة واستخدام الذوق والشم واللمس، الخوف والقلق، التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي، مستوى النشاط، مستوى وثبات الاستجابة العقلية، الانطباعات العامة.

وقد اشترك في عملية التقنين معلمو ومعلمات الأطفال العاملين في مراكز التوحد في مناطق الرياض وجدة والدمام بالمملكة العربية السعودية، وقد بلغت العينة الكلية التي تم تطبيق المقياس عليها (200) تلميذًا؛ منهم (149) تلميذًا يعانون من اضطراب طيف التوحد و(25) تلميذًا يعانون من الإعاقة العقلية، و(26) تلميذًا لا يعانون من أي إعاقة.

كما توفرت دلالات صدق المقياس، وقد تمثلت في: صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على (7) من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتحقق من صدق الترجمة، وذلك بمقارنة الترجمة بالصورة الأصلية للمقياس. والصدق التمييزي: حيث تم تطبيق الصورة العربية للمقياس على التلاميذ الذين يعانون من اضطراب التوحد والإعاقة العقلية القابلين للتعليم، وقد جاءت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الذي يعانون من اضطراب التوحد، والمعوقين عقليًا على كل فقرة من فقرات المقياس مرتفعة ودالة عند (0.01). كذلك تم إجراء الصدق العاملي: حيث كشفت نتائجه عن وجود عامل واحد للصورة العربية للمقياس تشبعت به جميع الفقرات، حيث تراوحت درجات تشبعها بالعامل الأساسي للمقياس بين (0.79 -0.96)، وتبين بأن هذا العامل مسؤول عن تفسير ما نسبته (78.8) من التباين. وقد توفرت دلالات ثبات المقياس وتمثلت في الاتساق الداخلي: وذلك من خلال ارتباط الدرجة على الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، حيث تبين بأن جميع الفقرات ارتبطت بالدرجة

الكلية بدرجة دالة عند 0.01، إذ تراوحت قيم الارتباط بين (0.79 –0.96)، وكذلك الأمر بالنسبة للصورة المختصرة حيث كانت جميع الارتباطات دالة عند (0.01)، وإن كانت قيمها أقل عما كانت عليه في الصورة العربية للمقياس، إذ تراوحت بين (0.45 -0.84). والثبات بطريقة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية: حيث تبين أن قيمة ألفا لتقديرات المعلمين على الصورة العربية للمقياس لعينة الدراسة الكلية بلغت (0.98) في حين بلغت قيمتها على المقياس لتقديرات المعلمين لحالات اضطراب التوحد (0.94)، أما تقديرات مساعدي المعلمين على المقياس فبلغت (0.91)، أما بخصوص استجابة المعلين على الصورة المختصرة للمقياس فبلغت قيمة ألفا (0.92).

كما استهدفت الدراسة التي أجرها كل من السرطاوي، والبيلي، وأبو هلال، والقريوتي، والمهيري (2015) إلى التحقق من دلالات صدق وثبات مقياس الكشف عن اضطراب التوحد بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد تألفت عينة الدراسة من (112) فردًا ممن يعانون من اضطراب التوحد (92) من الذكور و(20) من الإناث. وقد تراوحت أعمارهم بين (3) سنوات و(20) سنة. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (47) بندًا تم توزيعهم على ثلاثة مقاييس فرعية، هي: التفاعل الاجتماعي، التواصل، السلوكيات النمطية. وقد كشفت نتائج الصدق التمييزي دلالة إحصائية على جميع المقاييس الفرعية والدرجة الكلية، بين الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد والأفراد الذين لا يعانون من اضطراب التوحد، وكما بينت نتائج الدراسة تمتع المقياس بمعامل تمييز عالي ودال إحصائيًا، مما يؤيد قدرة المقياس على تصنيف الأفراد الذين يعانون من اضطراب التوحد والأفراد الذين لا يعانون من اضطراب التوحد، وقدرته على التمييز بين احتمالات اضطراب التوحد الثلاث، وهي: (غير محتمل، محتمل، احتمال عالي جدًا). كما أشارت النتائج على ثبات الاستقرار للمقياس إلي وجود ارتباط موجب بين التطبيقين الأول للمقياس، كما أشارت نتائج التجانس الداخلي إلى أن جميع معاملات التجانس الداخل للاختبارات الفرعية (التفاعل الاجتماعي، التواصل، السلوك النمطي) قد بلغت كرونباخ ألفا (0.81)، (0.76)، (0.89) على التوالي، في حين بلغت على المقياس ككل (0.91).

من خلال العرض السابق للأدبيات الخاصة بمقاييس صفات وخصائص اضطراب طيف التوحد، يتضح ما يلي:

1 – لا زالت المقاييس الأجنبية التي تقيس درجة اضطراب التوحد قائمة على المعايير التشخيصية في النسخة الرابعة المعدلة من الدليل والتشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، مثل مقاييس:

مقياس تقدير التوحد الطفولي (النسخة الثانية) Childhood Autism Rating Scale - Second Edition، مقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد (النسخة الثانية) – Gilliam Autism Ranting Scale Second Edition.

2 – لا توجد مقاييس عربية – في حدود علم الباحث – تقيس درجة اضطراب طيف التوحد وفق المعايير التشخيصية الواردة في الخامسة من الدليل والتشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، حيث اعتمدت المقاييس العربية الحالية على النسخة الرابعة والرابعة المعدلة من الدليل والتشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

3 – تحتاج البيئة العربية لا سيما في المملكة العربية السعودية إلى مقياس مقنن قائم على المعايير التشخيصية الحديثة في مجال اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لتشخيص هذه الفئة وفق أحدث المعايير الدولية.

4 – يعتبر المقياس الحالي – في حدود علم الباحث – هو أول مقياس معد ومصمم عربيًا (في المملكة العربية السعودية والوطن العربي)؛ لتشخيص اضطراب طيف التوحد، حيث لم يكن هناك محاولة عربية لإعداد أداة لتشخيص هذا الاضطراب قائمة على المعايير التشخيصية الواردة في النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

**منهجية وإجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي، من خلال استخدام الأسلوب العاملي والارتباطي، وذلك نظرًا لملاءمتها لهدف الدراسة الحالية، حيث إن الهدف من استخدام الأسلوب العاملي هو التعرف على البيئة العاملية للمقياس، أما الأسلوب الارتباطي فيوضح إلى أي مدى يمكن أن يرتبط متغيران أو أكثر ببعضهما أو اكتشاف علاقة البنية العاملية بين المتغيرات الأخرى.

**مجتمع وعينة الدراسة:**

**1 – مجتمع الدراسة:** يتألف مجتمع الدراسة من جميع الأطفال ذوي اضطراب التوحد المسجلين ببرامج التوحد الملحقة بمدارس التربية الفكرية (المرحلة الابتدائية) التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمحافظتي: (الأحساء–جدة)، وكذلك الأطفال ذوي اضطراب التوحد المسجلين في أكاديمية التربية الخاصة بمحافظة الرياض.

**2 – عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (150) طفلًا وطفلة من الملتحقين بمدارس التربية الفكرية بمحافظتي (الأحساء – جدة)، وأكاديمية التربية الخاصة بمحافظة الرياض، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

**جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.**

| المتغير | مستوى المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 112 | 74.7 |
| | إناث | 38 | 25.3 |
| العمر | (3-5) سنوات | 33 | 22 |
| | (6-8) سنوات | 40 | 26.7 |
| | (9-12) سنة | 77 | 51.3 |
| المرحلة | تدخل مبكر | 46 | 30.7 |
| | ابتدائي | 104 | 69.3 |
| المنطقة التعليمية | الأحساء | 62 | 41.3 |
| | الرياض | 54 | 36 |
| | جدة | 34 | 22.7 |
| المجموع الكلي للعينة | | 150 | 100 |

**أداة الدراسة:**

مقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال (إعداد/ الباحث)

يتألف المقياس الحالي من (52) بندًا، استقاهم الباحث من خلال اطلاعه على المعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، وكذلك الأطر النظرية والبحوث والدراسات السابقة الحديثة التي تناولت اضطراب طيف التوحد، وكذلك من خلال اطلاعه على أهم المقاييس الأجنبية والعربية ذات الشهرة العالمية والعربية في هذا الصدد، وقد قام الباحث بحصر هذه المقاييس التي عنيت باضطراب طيف التوحد، وخاصة التي تقيس هذا الاضطراب لدى الأطفال، وبالتحديد تلك الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (3-12) سنة، تلك الفئة اللي تشمل مراحل الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة، والتي بصدد تناولها في هذه الدراسة. وقد تم توزيع بنود المقياس على بعدين، هما: بعد الاتصال والتفاعل الاجتماعي، والسلوكيات النمطية.

وقد حصل الباحث على عدد من المقاييس الأصلية كاملة التي بلغ عددها (5) مقاييس، بعد أن تم استعباد عدد من المقاييس الأخرى، التي وجد بها تدني في الخصائص السيكومترية، أو لفئات عمرية باختلاف الفئة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، أو التي لم تلق التطبيق على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي، ومن تلك المقاييس التي لجأ إليها الباحث، هي:

1 - قائمة تقدير السلوك التوحدي (الصورة السعودية)، إعداد/ نايف الزارع (2003).

2 - مقياس الطفل التوحدي، إعداد/ عادل عبدالله (2003).

3 - مقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد- النسخة الثانية (GARS-2)، إعداد جيليام (2006).

4 - قائمة اختبار تشخيص حالات التوحد (الصورة الخليجية)، إعداد/ لينا عويس (2006).

5 - الصورة العربية من مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)تعريب وتقنين/ طارق الشمري، صفاء قراقيش، زيدان السرطاوي (2010).

**خطوات بناء المقياس:**

1 – قام الباحث بالاطلاع على المعايير التشخيصية لاضطراب طيف التوحد الواردة بالطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

2 – قام الباحث بالاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة الأجنبية والعربية الحديثة التي تناولت اضطرابات طيف التوحد.

3 – قام الباحث بالاطلاع على عدد من المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت تشخيص اضطرابات طيف التوحد.

4 – أجرى الباحث دراسة استطلاعية تدور حول الشكل المناسب للمقياس الحالي، حيث أخذ رأى: بعض اختصاصي تنمية المهارات، وتعديل السلوك، والتخاطب، والقياس النفسي، بجانب أخذ آراء أولياء أمور الأطفال الذي يعانون من اضطرابات طيف التوحد.

5 – صاغ الباحث عبارات المقياس في ضوء الأربع خطوات السابقة.

6 – تم عرض المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (64) بندًا على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء من المتخصصين في التربية الخاصة في مجال اضطراب طيف التوحد، وقد أبدوا آراءهم حول بنود المقياس، وقد كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على جميع بنود المقياس تتعدى 80٪، عدا أربعة بنود تم حذفهم لعدم حصول تلك البنود على نسبة الاتفاق المطلوبة، ليصبح المقياس بعد إجراء الصدق الظاهري يتألف من (60) بندًا.

7 – تم تطبيق المقياس على أفراد العينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من اضطراب طيف التوحد من الملتحقين بمراكز ومدارس التربية الفكرية بمحافظات (الأحساء – الرياض – جدة).

8 – قام الباحث بصياغة استجابات المقياس وفقًا لخمس مستويات.

**تقدير الدرجة:**

يتكون المقياس في صورته النهائية من (52) بندًا، وأمام كل بند يوجد خمسة بدائل، هي (لا تنطبق أبدًا)، (تنطبق نادرًا)، (تنطبق أحيانًا)، (تنطبق غالبًا)، (تنطبق دائمًا)، ويختار ولي الأمر واحد من تلك البدائل الخمسة السابقة، بحيث يتم تصحيح البنود على النحو التالي:

– لا تنطبق أبدًا (صفر).

– تنطبق نادرًا (درجة واحدة).

– تنطبق أحيانًا (درجتان).

– تنطبق غالبًا (ثلاث درجات).

– تنطبق دائمًا (أربع درجات).

حيث تشير (لا تنطبق أبدًا) إلى عدم ملاحظة السلوك لدى الطفل، وتعطى الإجابة عليه صفر، وتشير

(تنطبق نادرًا) إلى أن الطفل يظهر هذا السلوك مرة إلى مرتين خلال ست ساعات، وتعطى الإجابة عليه درجة واحدة فقط، وتشير (تنطبق أحيانًا) إلى أن الطفل يمارس هذا السلوك ما بين ثلاث إلى أربع مرات في غضون ست ساعات وتعطى الإجابة عليه دراجتان، وتشير (تنطبق غالبًا) إلى أن الطفل يُظهر هذا السلوك بين خمس إلى ست مرات خلال ست ساعات، وتعطى الإجابة عليه ثلاث درجات. وتشير (تنطبق دائمًا) إلى أن الطفل يُظهر هذا السلوك أكثر من ست مرات خلال ست ساعات، وتعطى الإجابة عليه (4) درجات.

وقد قام الباحث بتصحيح وتجميع درجات كل طفل، وهي تمثل الدرجة الكلية على المقياس، ويشير ارتفاع درجات الطفل على المقياس إلى وجود قدر مرتفع من اضطراب طيف التوحد، بينما يشير انخفاض الدرجة إلى وجود قدر منخفض من اضطراب طيف التوحد.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدم الباحث في الدراسة الحالية عدد من الأساليب الإحصائية من خلال استخدام برنامج SPSS، وهي:

1 – التحليل العاملي؛ لتحقق من الصدق العاملي للمقياس لدى الأطفال.

2 – الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

**نتائج الدراسة ومناقشتها:**

تسعى الدراسة الحالية لمحاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

«ما الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب طيف التوحد للأطفال إعداد الباحث على البيئة السعودية؟» والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

**السؤال الأول: والذي ينص على: «ما دلالات الصدق العاملي لمقياس اضطراب طيف التوحد على أن تكون أقل قيمة لتشبع الفقرة على العامل 0.30؟»**.

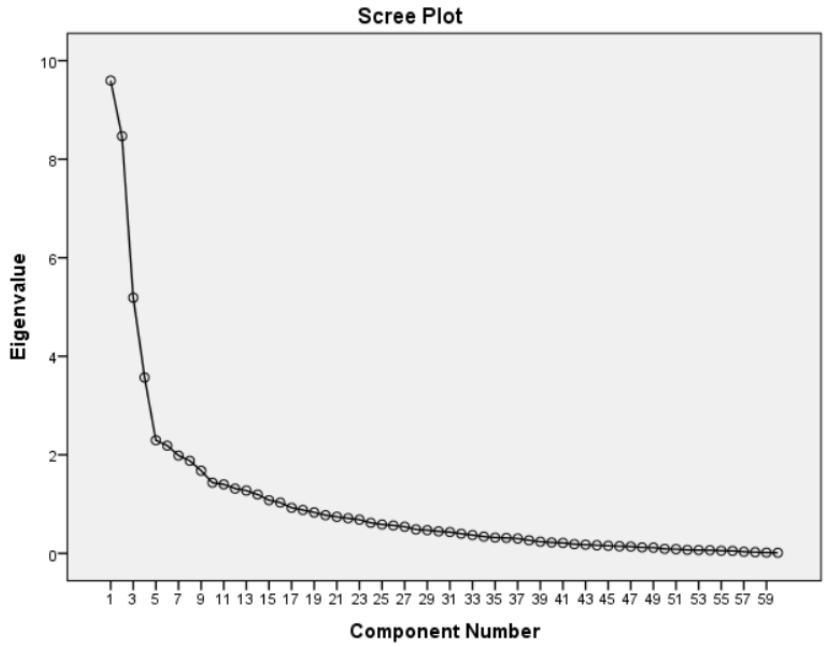
**الفرض الأول:** والذي ينص على: «يتمتع مقياس اضطراب طيف التوحد بصدق عاملي بنسب تشبع مقبولة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق البناء العاملي في الكشف عن الصدق الداخلي للمقياس، حيث تم استخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component، وقد تم تدوير المحاور متعامدًا بطريقة الفاريماكس Varimax بتحديد العوامل (عاملان)، وذلك على عينة قوامها (150) طفلًا وطفلة على بنود المقياس البالغ عددها (60) بندًا. وقد قام الباحث للحكم على مدى كفاية حجم العينة من خلال اختبار كايزر – ماير – أولكين Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Test حيث أوضحت نتائجه أن قيمة إحصائي اختبار KMO تساوي (0.74)، وهو ما يشير إلى مدى كفاية حجم العينة في التحليل الحالي.

**جدول (2): مصفوفة العوامل المستخرجة من المصفوفة الارتباطية لمفردات المقياس بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس.**

| رقم المفردة | العوامل | |
|---|---|---|
| | 1 | 2 |
| 15 | 0.756 | |
| 35 | 0.698 | |
| 32 | 0.697 | |
| 10 | 0.692 | |
| 16 | 0.686 | |
| 12 | 0.675 | |
| 4 | 0.666 | |
| 30 | 0.650 | |
| 22 | 0.646 | |
| 21 | 0.630 | |
| 7 | 0.624 | |
| 5 | 0.613 | |
| 2 | 0.604 | |
| 1 | 0.588 | |
| 11 | 0.587 | |
| 9 | 0.568 | |
| 25 | 0.552 | |
| 20 | 0.533 | |
| 8 | 0.527 | |
| 3 | 0.522 | |
| 13 | 0.512 | |
| 18 | 0.501 | |
| 17 | 0.492 | |
| 34 | 0.458 | |
| 14 | 0.436 | |
| 19 | 0.428 | |
| 6 | - | - |
| 28 | - | - |
| 26 | | 0.738 |
| 24 | | 0.714 |
| 52 | | 0.681 |
| 39 | | 0.634 |
| 56 | | 0.626 |
| 60 | | 0.619 |
| 53 | | 0.586 |
| 38 | | 0.584 |
| 37 | | 0.580 |
| 36 | | 0.575 |
| 54 | | 0.571 |
| 46 | | 0.561 |
| 47 | | 0.553 |
| 43 | | 0.548 |
| 57 | | 0.541 |
| 55 | | 0.507 |
| 44 | | 0.500 |
| 40 | | 0.497 |
| 29 | | 0.481 |
| 58 | | 0.460 |
| 23 | | 0.432 |
| 27 | | 0.430 |
| 50 | | 0.427 |
| 41 | | 0.413 |
| 49 | | 0.387 |
| 45 | | 0.373 |
| 48 | - | - |
| 51 | - | - |
| 59 | - | - |
| 42 | - | - |
| 31 | - | - |
| 33 | - | - |

وقد تم حذف البنود التي لم تتشبع على أحد العاملان، حيث يلاحظ بعض القيم مكانها فارغ في الجدول، وتفسير ذلك أنه تم استعباد البنود التي تقل نسبة تشبعها عن (0.30)، وهذه البنود، هي: (6)، (28)، (48)، (51)، (59)، (42)، (31)، (33)، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (52) بندًا يُجاب عنه باختيار واحد من خمس: (لا تنطبق أبدًا)، (تنطبق نادرًا)، (تنطبق أحيانًا)، (تنطبق غالبًا)، (تنطبق دائمًا).




شكل (1)

يوضح شكل (1) Scree Plot التمايز الكبير بين عامليّ المقياس.

وفيما يلي تفسير العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور

**1 – بالنسبة لتشبعات العامل الأول:**

حيث تراوحت تشبعات العامل الأول ما بين (0.428-0.756)، ومن خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، أمكن للباحث تسمية هذا العامل، والذي يتضمن (26) بندًا، بمحور (الاتصال والتفاعل الاجتماعي) حيث يعبر هذا المحور في ضوء المعايير التشخيصية التي وردت بالطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية عن حالات العجز المستمرة في الاتصال الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي كما يبدو من خلال السياقات المختلفة، وهي:

حـالات عجـز في التبـادل الاجتماعـي -العـاطفي، متراوحة، على سبيل المثال: من المدخل الاجتماعي غير الطبيعي، والفشل في التقدم أو التراجع عن المحادثة الاعتياديـة؛ إلى انخفـاض المشاركة في الاهتمامـات والعواطف والمزاج، إلى الإخفاق في بدء أو الاستجابة للتفاعلات الاجتماعية، وحالات عجز في سلوكيات الاتصال غير اللفظي المطوعة في التفاعل الاجتماعي، متراوحة على سبيل المثال: من ضعف في التكامل بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي؛ إلى اختلال في الاتصال البصري، ولغة الجسد، أو حالات عجز في فهم واستخدام الإيماءات، إلى غياب كامل في تعابير الوجه، والاتصال غير اللفظي. وحالات عجز في تطوير والمحافظة وفهم العلاقات، متراوحة، على سبيل المثال، من صعوبات في ضبط السلوك؛ ليناسب المواقف الاجتماعية المختلفة، إلى صعوبات المشاركة في اللعب التخيلي أو في تكوين صداقات، إلى فقدان الاهتمام بالأقران.

**2 – بالنسبة لتشبعات العامل الثاني:**

حيث تراوحت تشبعات العامل الأول ما بين (0.373-0.738)، ومن خلال الإطار النظري للدراسة الحالية، أمكن للباحث تسمية هذا العامل، والذي يتكون من (26)بندًا، بمحور (السلوكيات النمطية) حيث يعبر هذا المحور في ضوء المعايير التشخيصية التي وردت بالطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية عن ذلك السلوك أو الاهتمامات أو الأنشطة التي تتصف بالمحدودية والتكرار، مثل: نمطية وتكرار في حركات الجسم، أو استخدام الأشياء، أو الكلام (على سبيل المثال، أنماط حركية بسيطة، أو رص الألعاب أو قلب الأشياء، وترديد الكلام، واستعمال عبارات خاصة). والإصرار على التماثل، والتمسك غير المرن بالروتين، أو أنماط طقوسية من السلوك اللفظي أو غير اللفظي، (على سبيل المثال: المضايقة الشديدة أثناء حدوث تغييرات طفيفة، أو صعوبات أثناء الانتقال، وأنماط تفكير صارمة، أو طقوس ترحيب خاصة، أو الحاجة إلى اتخاذ نفس الطريق، أو تناول نفس الطعام بصورة يومية)، واهتمامات محددة وثابتة بصورة كبيرة وغير طبيعية من ناحية الشدة والتركيز، (على سبيل المثال: الارتباط أو الانشغال الشديدين بموضوعات غير عادية، أو التقيد بصورة مفرطة، أو المداومة على ممارسة الاهتمامات بصورة محددة)، وفرط أو نقص نتيجة للمدخلات الحسية، أو اهتمام غير اعتيادي بالنواحي الحسية البيئية (على سبيل المثال: عدم الإحساس بالألم أو درجة الحرارة، والاستجابة المعاكسة لأصوات محددة أو أحاسيس لمس معينة، وفرط في شم أو لمس الأشياء، والانبهار البصري بالأضواء والحركة).

وقد اتفقت كذلك إجراءات استخراج دلالات

الصدق المتبعة في الدراسة الحالية مع الإجراءات المتبعة في دراسة كل من عويس (2006)، ودراسة قزاز (2007)، ودراسة الشمري، قراقيش، والسرطاوي (2010).

**السؤال الثاني**: والذي ينص على: «ما دلالات الثبات لمقياس اضطراب طيف التوحد على أن تكون قيمة معامل كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية 0.65 أو أكبر؟»:

**الفرض الثاني**: والذي ينص على: «يتمتع مقياس اضطراب طيف التوحد بمؤشرات ثبات مقبولة بأكثر من طريقة».

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الثبات، وذلك على عينة يبلغ عددها (150) باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان –براون وقد ظهرت معاملات الثبات لبعديّ المقياس ودرجته الكلية، كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (3): معاملات الثبات كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية لأبعاد مقياس اضطراب طيف التوحد والدرجة الكلية.**

| أبعاد المقياس | معامل كرونباخ ألفا | التجزئة النصفية |
|---|---|---|
| الاتصال والتفاعل الاجتماعي | 0.926 | 0.786 |
| السلوكيات النمطية | 0.904 | 0.818 |
| الدرجة الكلية | 0.893 | 0.832 |

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.786-0.926) وهو ما يؤكد ثبات المقياس. حيث تفسر هذه النتائج والتي سعت للإجابة عن السؤال الثاني حول تمتع المقياس بمؤشرات ثبات مقبولة من خلال استخراج معاملات الثبات بمعامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا على الدرجة الكلية للمقياس (0.893)، وبالتجزئة النصفية (0.832) واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من الزارع (2005)، ودراسة Gilliam (2006)، ودراسة عويس (2006)، ودراسة السرطاوي، البيلي، أبو هلال، القريوتي، والمهيري (2015).

ومن ثم قد آلت نتائج الدراسة الحالية إلى مجموعة من الأدلة التي تدعم صدق البناء العاملي لمقياس اضطراب طيف التوحد، ومعامل الثبات من خلال كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، وهذا ما يجعل مقياس اضطراب طيف التوحد يتسم بخصائص سيكومترية مقبولة على الأطفال السعوديين.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فأنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

- اعتماد الجهات الرسمية في المملكة العربية

السعودية مصطلح «اضطراب طيف التوحد» ليكون المسمى الصحيح والمعبر عن المعايير التشخيصية الواردة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

– تبني الجهات الرسمية في المملكة العربية السعودية بروتوكولًا علميًا ومحددًا لتشخيص اضطراب طيف التوحد.

– تدريب الاختصاصيين في مجال التقييم والتشخيص التربوي على تطبيق المقياس الحالي.

– تدريب العاملين مع فئة اضطراب طيف التوحد على تشخيص هذا الاضطراب مع التركيز على التشخيص الفارقي.

– عدم اقتصار الباحثين في مجال التربية الخاصة على تقنين المقاييس الغربية وتعريبها، بل يجب الاهتمام ببناء أدوات لقياس المتغيرات البحثية المستحدثة، ليكون للباحثين العرب السبق في ذلك.

**البحوث المقترحة:**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن القيام بالعديد من البحوث والدراسات والتي منها:

– التأكد من صدق وثبات مقياس اضطراب طيف التوحد في بيئات عربية أخرى.

– إعداد أدوات قياس أخرى تسهم في قياس اضطراب طيف التوحد لدى فئات عمرية أعلى.

– تقترح الدراسة تطبيقها على عينة أكبر ومناطق أكثر حتى يتم استخراج معايير محلية لها.

***

**قائمة المصادر والمراجع**

**أولًا: المراجع العربية:**


إبراهيم، فيوليت، وفتحي الشيخ، حنان (2010). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: المفهوم والفئات*. الرياض: مكتبة الرشد.

أبوعلام، رجاء (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط5). القاهرة: دار النشر للجامعات.

جابر، شريف (2013). *متلازمة آسبرجر: الأسباب، الخصائص، التشخيص، أساليب التدخل*. القاهرة: عالم الكتب.

الجلامده، فوزية (2015). *قياس وتشخيص اضطرابات طيف التوحد في ضوء المعايير التشخيصية الواردة في DSM-5/DSM-4*. عمان: دار المسيرة.

الجمعية الوطنية لاضطراب طيف التوحد (2016). *ما هو التوحد؟*. استعديت بتاريخ 20/ 10/ 2017 من شبكة الأنترنت
http://www.autism-society.org/what-is

الحمادي، أنور (2014). *خلاصة الدليل للتشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية*. بيروت: الدار العربية للعلوم.

حموده، محمود (2013). *المشكلات النفسية للأطفال والمراهقين وعلاجها* (ط5). القاهرة: المؤلف.

دوديـن، حمزة (2013). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*(ط2). عمان: دار المسيرة.

ريفير، شارون (2010). *التربية الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة*

*من الولادة وحتى ثمانية سنوات: استراتيجيات لنتائج إيجابية* (ترجمة، زينات دعنا). عمان: دار الفكر. (نشرت النسخة الأصلية عام 2008)

الزارع، نايف (2005). بناء قائمة لتقدير السلوك التوحدي على عينة سعودية. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، (7)، 239-244.

زمام، عبد اللطيف (2012). *التوحد الذاتي عند الأطفال*. عمان: دار زهران.

الزنون، وسام (2014). *التغييرات الجديدة في تشخيص مرض التوحد*. استعديت بتاريخ 10/ 4/ 2015 من شبكة الأنترنت http://childautismclinic.blogspot.com

السرطاوي، عبد العزيز، البيلي، محمد، القربوتي، أبو هلال، ماهر، والمهيري، عوشة (2015). دلالات صدق وثبات مقياس الكشف عن التوحد بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة الطفولة العربية*، *16* (62)، 53-71.

سليمان، عبد الرحمن (2012). *معجم مصطلحات اضطراب التوحد*. القاهر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، طارق، قراقيش، صفاء، والسرطاوي، زيدان (2010). معايير الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS) دراسة تقنينية. *مجلة كلية التربية*، *34*(1)، 324-385.

عبد الفهيم، أحمد (2016). *المحكات التشخيصية: الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية*. الرياض: دار الزهراء.

عبد الله، عادل (2003). *مقياس التوحد الطفولي*. القاهرة: دار الرشاد.

علي، عبير (2015). فاعلية برنامج قائم على النمذجة في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية*، *165* (2)، 313-363.

عوده، محمد وفقيري، ناهد (2016). *الدليل التشخيصي للاضطرابات النمائية العصبية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عويس، لينا (2006). *بناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد، في منطقة دول الخليج العربي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

القريطي، عبد المطلب (2011). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط5)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قزاز، إمام (2007). *بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

محمد، مندوه، حمزة، أحمد، بخيت، محمد، ومصطفى، على(2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التعليم (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

**ثانيًا: المراجع الإنجليزية:**

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth Edition*. Washington, DC: Author.

American Psychological Association. (2015). *APA Dictionary of psychology. Second Edition*. Washington, DC: Author.

Bogdashina, O. (2006). *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A View from the Bridge*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Darlene, D. (2014). *Psych notes: Clinical pocket Guide*.

Philadelphia: F. A. Davis Company.

Gerland, G. (2003). *A real person life on the outside*. London: Souvenir Press.

Gilliam, J. (2006). GARS-2: Gilliam autism rating scale, Second Edition. Austin, TX: PRO-ED

Gross, F. (2008). Recognition of immaturity and emotional expressions in blended faces by children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 8*(3), 297-311.

Morrison, J. (2014). *DSM-5 made easy: The clinician's guide to diagnosis*. New York: The Guildford Press.

Pandolfi, V., & Magyar, C., & Dill, C. (2010). Constructs assessed by the GARS-2: Factor analysis of data from the standardization sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1118-1130.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (7)، ص ص 137 - 167، الرياض (2018م/ 1439هـ)

# مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها

د. حنان علي باقبص[1]

**المستخلص**: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والفروق في استخدامها وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وكذلك تعرف معوقات استخدامها. وتكونت عينة الدراسة من مائة واثنان وثلاثون معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي صعوبات التعلم في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم ككل بلغ (3.01) وبدرجة تقدير متوسطة، وأن جميع مجالات الأداة جاءت بدرجة تقدير متوسطة وعلى الترتيب الآتي: (معلم يُدرس ومعلم يُساعد، التدريس التشاركي الموازي، معلم يُدرس ومعلم يُراقب، تدريس الفريق، التدريس البديل، تدريس المحطة). كما أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي تعزى لأثر متغير الجنس في مجال التدريس البديل وفي الدرجة الكلية لصالح الإناث، ولأثر متغير المؤهل العلمي في مجال التدريس التشاركي الموازي والدرجة الكلية لصالح بكالوريوس، ولأثر متغير سنوات الخبرة في مجال التدريس التشاركي الموازي وجاءت الفروق لصالح كل من فئة أقل من خمس سنوات، وفئة خمس إلى أقل من عشر سنوات، وفي مجال التدريس البديل لصالح فئة أقل من خمس سنوات، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً على باقي المجالات والدرجة الكلية، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود ثمان معوقات تحول دون استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبني وزارة التعليم برنامج تدريبي شامل لمعلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية**: استراتيجية التدريس التشاركي، معلمي صعوبات التعلم، المرحلة الابتدائية، منطقة جدة، معوقات.

---

# The Extent of Co- Teaching Strategy: A View of point of Teachers of Learning Disabilities in the Primary Stage in the Jeddah Area and the Constraints of their use

**Dr. Hanan Ali Bagabas[1]**

**Abstract**: The purpose of the current study was to The extent of Co- Teaching strategy: A View of point of teachers of learning disabilities in the primary stage in the Jeddah Area and the constraints of their use. The study sample consisted of one hundred thirty two teachers and teachers who were chosen by the simple random method of teachers of learning disabilities in Jeddah area in Saudi Arabia. The questionnaire was used for data collection. The results showed that the mean of the extent of the use of the participatory teaching strategy from the point a view of the teachers of learning disabilities as a whole reached (3.01) and to a medium degree: (One Teach, One Assist, Parallel Teaching, One Teach, One Observe, Team Teaching, Alternative Teaching, Station Teaching), The results showed statistically significant differences in the extent of the use of the participatory teaching strategy due to the effect of the gender variable in the field of alternative teaching and in the total score for the benefit of females. As well as the existence of statistically significant differences due to the variable effect years of experience in the field of parallel participative teaching. The differences were in favor of each category of less than five years, category five- less than ten years, and in the field of alternative teaching in favor of the category less than five years, A statistical function on the rest of the fields and the total score, The results also revealed the existence of eight obstacles to the use of the participatory teaching strategy facing of teachers of learning disabilities at the primary level when teaching students with learning disabilities. The study recommended that the Ministry of Education adopt a comprehensive training program for teachers of learning disabilities on the use of the participatory teaching strategy in teaching students with learning disabilities.

**Key words:** Co- Teaching Strategy, Teachers of Learning Disabilities, Primary Stage, Jeddah Area, Constraints.

---

(1) أستاذ مساعد بقسم دراسات الطفولة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبد العزيز.
جدة، المملكة العربية السعودية، ص ب (11834)، الرمز البريدي (21463).

(1) *Assistant Professor of Childhood Studies, College of Home Economics, King Abdul-Aziz University.*
*Jeddah, Saudi Arabia, P.O. Box (11834) , Postal Code: (21463).*

البريد الإلكتروني: *E-mail: hbagabas@kau.edu.sa*

**المقدمة:**

يمثل دور المعلم ركيزة أساسية في عمليتيّ التعليم والتعلم ونجاحهما وتحقيق أهدافهما. ولذلك فإن المعلمين بشكل عام ومنهم معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عليهم مراجعة استراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم واستخدام أمثلها وأحدثها التي قد تنعكس على أدائهم ونموهم المهني. ومعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كغيره من المعلمين له دوره الحيوي والمهم، فهو المخطط والمنفذ الرئيسي للبرنامج التربوي الفردي والمرشد والمشرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عمليتيّ التعليم والتعلم، والعامل على تحسين وتطوير مستوياتهم والقائم على متابعة تحصيلهم وقيادة تعلمهم بكفاءة عالية واقتدار.

ويعد مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) واحداً من أهم مجالات التربية الخاصة، وقد شهد نمواً واهتماماً كبيراً في الآونة الأخيرة، وقد حظي باهتمام واسع من المختصين في كافة أنحاء العالم (القرشي، 2012). وقد أشار صموئيل كيرك (Samuel Kirk) لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disabilities) في العام 1963م، حيث بيّن أن هناك فئة من التلاميذ يصعب عليهم اكتساب المهارات الأكاديمية الاجتماعية والتفكير وحل المشكلات والتعليم بأساليب واستراتيجيات التدريس العادية، مع أن هؤلاء التلاميذ غير معاقين عقلياً، ولا توجد لديهم أي إعاقات بصرية أو سمعية تحول بينهم وبين تعلمهم (الخطيب، 2013).

وفي عام 1975م أصدر الكونجرس القانون العام 94-142 والمعروف أيضًا باسم قانون التعليم لكافة الأطفال المعاقين (Education for All Handicapped Children Act) الذي نص على «أنه يجب على كافة المدارس العامة توفير تعليم عام ملائم ومجاني لكافة الطلاب بالتكاليف العامة دون تكلفة أولياء الأمور أو الطلاب بأية مصاريف إضافية، كما يجب أن تكون تلك العملية خاضعة للرقابة العامة وملائمة لاحتياجات الطفل». وقد ألزم هذا القانون المؤسسات التعليمية بإعداد الخطط التربوية الفردية لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، وتكون من خلال وثيقة مكتوبة تحدد فيها الأهداف بعيدة المدى، والأهداف قصيرة المدى، والخدمات التربوية المناسبة، والخدمات المساندة التي يحتاجها التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الوابلي، 2000). وقد وفر هذا القانون تدابير أساسية أصبحت فيما بعد موجهات لكل من يُعد الخطة التربوية الفردية، ومنها تدابير سلامة الإجراءات وتحديد الأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة، والتقييم، وتدابير البرنامج التربوي الفردي (هارون، 2004).

وعلى الصعيد المحلي، دأبت المملكة العربية

السعودية من خلال الأمانة العامة للتربية الخاصة في العام (1422هـ) وفي العام (1436هـ) ومن خلال القواعد التنظيمية التي أصدرتها بشأن تنظيم العمل بمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم، إلى ضرورة تقديم التربية الخاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم باستخدام الخطة التربوية الفردية الشاملة والمتكاملة لأفضل استراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم للتغلب على مشكلاتهم الأكاديمية والاجتماعية. وأكد المركز الوطني للقياس والتقويم لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعلم في المملكة العربية السعودية (2013) على ضرورة مراعاة معلمي صعوبات التعلم تهيئة فرص التعليم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وتعزيز تعلمهم من خلال معرفة طرق واستراتيجيات التعليم والتنوع فيها وفقاً للفروق الفردية لذوي صعوبات التعلم ونوع صعوبتهم وأنماط تعلمهم.

والإستراتيجية كما عرفها السليتي (2008)، بأنها علم وفن التخطيط والتكتيك والعمليات. أما الإستراتيجية التعليمية: فهي طريقة تستخدم في تعليم الطلبة، توجّه معلم الصف لتنظيم عمله وخبراته. وتكفل تفاعل المعلم مع الطالب لتنمية قدراته المعرفية، ومراعياً استعداده لتلقي المعرفة والمرحلة النهائية له. ويرى إبراهيم (2010) أن استراتيجيات التعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم تركز على معالجة المعلومات واسترجاعها والتفكير المستقل بحيث يمتلك الطالب القدرة على معالجة المعلومات واسترجاعها، وجعله يفكر تفكيراً مستقلاً ومنطقياً وسلياً. وأشار الكيلاني والروسان (2012) أن تعليم ذوي صعوبات التعلم يتطلب منهجاً تكاملياً يقوم على التعليم باستخدام استراتيجيات مختلفة. كما أكد القرشي (2012) أن دور معلم صعوبات التعلم في عملية التعليم والتعلم يتطلب منه الإلمام بالطرق واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تتناسب مع طبيعة ذوي صعوبات التعلم وتلبي احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية وتراعي فروقاتهم الفردية وأنماط تعلمهم وكذلك مراعاة جوانبهم النفسية النمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير وحل المشكلات. إضافة لذلك أشار خصاونة (2013)، وبطرس (2016) أن استراتيجية التدريس لذوي صعوبات التعلم من الواجب أن تقوم على التنوع من أجل تدريب العلميات النفسية الأساسية، ومعالجة الاضطرابات الإدراكية البصرية والسمعية والحركية وتحسين الوضع الجسمي في الفراغ والتوازن الجسمي والتصور الجسمي وإدراك الأشكال والاتجاهات ومراعاة كافة الجوانب النمائية للطفل ذي صعوبات التعلم؛ لأنها شرط رئيسي لكافة أشكال التعلم وتقدمه. وبين حمادنة وعاصي والحمادنة (2017) أن استراتيجيات

التعليم لذوي صعوبات التعلم يجب أن تراعي طبيعة خصائص هذه الفئة، حيث تعاني بعض حالات صعوبات التعلم من صعوبات أكاديمية كصعوبة القراءة والكتابة والإملاء والرياضيات، وصعوبات اجتماعية، حيث تعاني معظم حالات صعوبات التعلم من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وخاصة مهارة التحدث مع الآخرين والتفاعل معهم، وتكوين العلاقات الاجتماعية والأصدقاء، وانخفاض في مستوى السلوك الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية. لذلك يجب أن تستخدم استراتيجيات التعليم التي تضمن إشراكهم مع أقرانهم من العاديين وفي الصفوف العادية.

وفي ظل التوجهات التربوي المعاصرة، وما شهده ميدان التربية الخاصة وبالتحديد الاتجاه نحو الدمج الشامل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف التعليم العام، فإنّه بات من الضرورة توظيف استراتيجيات تدريس تلبي احتياجات وقدرات وأنماط تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوفهم ومدارسهم العادية. وفي هذا الصدد، أكد قانون عدم ترك طفل جانباً (No Child Left Behind Act) على حصول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليم عالي الجودة من خلال توظيف استراتيجيات تدريس تلبي احتياجاتهم في بيئات الدمج الشامل (Guerra, 2015). كما أكّد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA) عام 2004م على أهمية تقديم خدمات التعرف والتدخل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في بيئات الدمج الشامل (Lundblom and Woods, 2012). ولهذا أصبح على معلمي التربية الخاصة ومنهم معلمي صعوبات التعلم استخدام الطرق والاستراتيجيات التدريسية بما يلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقدراتهم.

وعليه تأتي استراتيجية التدريس التشاركي (Co-Teaching) كأحد استراتيجيات التدريس التي تُسهم في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج الشامل حيث أنها استراتيجية تدريس فعّالة تقوم على التعاون والتشارك وتبادل الأفكار والأدوار بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتدريس الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات الدمج الشامل (Friend and Cook, 2010). وفي هذا الصدد، بين دعمس (2008) أنّ استراتيجية التدريس التشاركي أسلوب تفاعلي يتم بين معلمين يعملان معاً لتحقيق أهداف تعليمية مشتركة، ولهذا فإن التدريس التشاركي يُعدّ شكل من أشكال التعاون المُصمم لتلبية احتياجات الطلبة وفروقاتهم، ويقوم على وجود معلمين يعملان في ضوء مبادئ التخطيط التعاوني والتدريس التشاركي والتقويم الفعّال للطلبة العاديين وغير العاديين داخل

صفوف التعليم العام.

ويرى (Spencer, 2007) أن إستراتيجية التدريس التشاركي تحقق عدة فوائد للطلبة والمعلمين. إذ تعمل على زيادة الخبرة التعليمية لجميع الطلبة، وتخفف من شعور الطلبة ذوي الإعاقة بالوصمة والعار. وبين ربابعة (2009) أن التدريس التشاركي يسهل على معلمي التعليم العام والتعليم الخاص تبادل خبراتهم ووجهات نظرهم لإيجاد طرق تدريس لا يُمكن أن تحدث في التدريس الفردي، وتنقلهم من أسلوب التدريس القائم على التلقين الجامد إلى أسلوب تفاعلي تعاوني تشاركي؛ مما ينعكس في قدرات الطلبة وتحسينها واستثارة معارفهم وخبراتهم وأفكارهم وتعديل اتجاهاتهم نحو التعليم. وبين خميس (2003) أن أهمية التدريس التشاركي بالنسبة للطلبة بأنّه مدخل للتعليم حيث يعمل الطلبة معاً وفق مجموعات صغيرة ويتشاركون في تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، إذ يتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، وبالتالي فهو يُركز على الجهود التعاونية التشاركية بين الطلبة لتوليد المعرفة والخبرة والأفكار، كما أنّه متمركز حول المتعلم وينظر إليه كمشارك نشط وفعّال في عمليتي التعليم والتعلم. وأكد كلاً من الشيخ (2014)، وخميس (2011) أنّ التدريس التشاركي إذا تم استخدامه بالطريقة الصحيحة، فإنه قد يكون أكثر فاعلية من استراتيجيات وطرق التدريس التقليدية، لأنه يّحسّن التحصيل الدراسي، ويزيد دافعية التلاميذ للتعلم وحب الاستطلاع والتشويق، ويحسن مهارات التفكير العليا لديهم.

وبناءً على ما تقدم. وفي ضوء الأبحاث والدراسات السابقة التي تطرقت إلى أهمية استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي صعوبات التعلم. وما لاحظته الباحثة من ندرة في الدراسات المحلية التي تناولت استراتيجية التدريس التشاركي مع تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم وخاصة فيما يتعلق باستخدامها من قبل معلمي صعوبات التعلم وكذلك معوقات استخدامها في المملكة العربية السعودية وبالتحديد منطقة جدة. جاءت فكرة إجراء هذه الدراسة التي سعت لتقصي وبحث مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها. وبذلك تكون هذه الدراسة إضافة وإسهام جديد ومهم لميدان صعوبات التعلم محلياً وعربياً.

**مشكلة الدراسة:**

تولدت مشكلة الدراسة الحالية من خلال رؤية الباحثة أن معلمي صعوبات التعلم من يقع عليهم المسؤولية الكبرى في اختيار الاستراتيجيات التي تناسب قدرات طلبتهم ذوي صعوبات التعلم ونوع الصعوبة

التي يعانون منها؛ من أجل المساهمة في علاجهم وتمكنيهم من أن يكونوا أفراد متعلمين مستقلين بذاتهم. وقد لاحظت الباحثة من خلال خبرتها الميدانية الواسعة بمدارس التعليم الحكومي الابتدائي في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية بحكم وظيفتها وتدريبها في مجال صعوبات التعلم، أن استخدام استراتيجية التدريس التشاركي بأنواعها المختلفة في عملية التعليم والتعلم غير واضحة لدى غالبية معلمي صعوبات التعلم؛ مما يحرم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الفوائد التي يجنونها من تطبيق تلك الاستراتجية معهم ومع زملائهم من التلاميذ العاديين في الصفوف العادية. حيث أكدت عدة دراسات سابقة في هذا المجال على أهمية استخدام معلمي التربية الخاصة لإستراتيجية التدريس التشاركي؛ لما لها من فوائد تعود على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ومنها دراسة (Leafstedt, Richards, LaMonte and Cassidy, 2007)، ودراسة (Thomas, Margo and Kimberly, 2007) ومع الطلبة العاديين كدراسة السرحان (2015)، ودراسة مرجان وإبراهيم (2015). ولذلك تبلورت مشكلة الدراسة الحالية التي تأتي للوقوف على مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ومعوقات استخدامها.

**أسئلة الدراسة:**

وتبدو مشكلة الدراسة أكثر وضوحاً من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول**: ما مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة؟

**السؤال الثاني**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير جنس المعلم؟

**السؤال الثالث**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

**السؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

**السؤال الخامس**: ما معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي

صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة؟

**أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى: معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة والفروق في استخدامها وفقاً لمتغيرات جنس المعلم والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما هدفت إلى معرفة معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة.

**أهمية الدراسة:**

برزت أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يأتي:

**أ - الأهمية النظرية:**

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة الإنسانية بالإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة باستخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم.
- قد تعمل هذه الدراسة على تحقيق العملية التكاملية في التعليم لذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام استراتيجية التدريس التشاركي؛ بما يحقق فعالية البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تبصير معلمي صعوبات التعلم بأهمية استخدام استراتيجية التدريس التشاركي.

**ب - الأهمية التطبيقية:**

- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية لمساعدة المختصين التربويين للتعرف على مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم؛ لوضع الخطط المناسبة التي ترفع فعالية تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي مما ينعكس في تحسين مدخلات التعليم والتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية.
- من المؤمل أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في لفت نظر صناع القرار والمسئولين التربويين لوضع الخطط والاستراتيجيات والبرامج المناسبة التي تعمل على الحدّ من الظروف التي تقف عائقاً أمام معلمي صعوبات التعلم من استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في مدارس التعليم العام الحكومية الابتدائية لذوي صعوبات التعلم. بما يتناسب مع التوجهات التربوية الحديثة في المملكة العربية السعودية المتمثلة ببرنامج التحول الوطني 2020 ورؤية المملكة 2030 في التعليم والوصول بها إلى العالمية.

**حدود الدراسة ومحدداتها:**

- **حدود موضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية والفروق في استخدامها باختلاف

متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وكذلك معوقات استخدامها.

▪ **حدود مكانية وزمانية:** طبقت الدراسة الحالية على معلمي صعوبات التعلم العاملين بمدارس التعليم العام الحكومية الابتدائية التابعة لمنطقة جدة في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438-1439هـ.

**مصطلحات الدراسة:**

تبنت الدراسة الحالية عدة مصطلحات، عُرفت نظرياً وإجرائياً على النحو الأتي:

▪ **استراتيجية:** مجموعة الإجراءات المختارة سلفاً من قبل الفرد، التي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ مهامه بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفى ضوء الإمكانات المتاحة (السليتي، 2008).

▪ **استراتيجية التدريس التشاركي:** استراتيجية من استراتيجيات التدريس التي تستخدم في برامج الدمج الشامل التي تتضمن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية (Friend and Cook, 2010). وإجرائياً: تقاس بمدى استخدام معلمي صعوبات التعلم (أفراد عينة الدراسة) استراتيجية التدريس التشاركي عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية التي حُصل عليها من خلال استجاباتهم على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

▪ **معلمي صعوبات التعلم:** (Teacher Learning Disabilities): الشخص المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس (مسار صعوبات التعلم) أو دبلوم تربية خاصة مسار صعوبات التعلم لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة فما فوق ذلك (الأمانة العامة للتربية الخاصة، 1436هـ: 19). وإجرائياً في هذه الدراسة هم معلمي ومعلمات صعوبات التعلم العاملين في برنامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

▪ **المرحلة الابتدائية:** هي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الحكومي، وتعتبر هذه المرحلة البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الطفل روحياً واجتماعياً وعقلياً ووجدانياً وجسمياً. والقاعدة الأساسية التي يتركز عليها أعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم (سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية، 2016).

▪ **المعوقات:** الظروف التي تقف عائقاً أمام استخدام استراتيجية التدريس التشاركي وتطبيقها من قبل معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومية لذوي صعوبات التعلم

في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. والتي حُصل عليها نتيجة استجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال المفتوح المرفق في أداة الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**مفهوم استراتيجية التدريس التشاركي:** تُعدّ إستراتيجية التدريس التشاركي من استراتيجيات التدريس التي ظهرت بظهور النظرية البنائية التي أكدت على تكامل الممارسات التعليمية التعلمية في غرفة الصف بين مختلف المعلمين ذوي العلاقة، إذ يُتيح هذا النوع من التدريس إنتاج الأفكار والخبرات ويُطوّر إجراءات تدريس أكثر فاعلية وأكثر عُمقاً تعود بالفائدة الأفضل على الطلبة؛ نتيجة مشاركة أكثر من معلم في تجهيز البيئة الصفية التي تتيح للطلبة فرصاً متنوعة للتواصل الشفوي والكتابي مع بعضهم البعض (العليمات، 2013). كما يستند الإطار المفاهيمي لإستراتيجية التدريس التشاركي على مجموعة من النظريات كنظرية التطور الاجتماعي (Vygotsky) التي ترى أنّ التفاعل الاجتماعي يُسهم في النمو المعرفي للفرد. ونظرية المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) التي تعتقد بأنّ الأساليب التعليمية التي تعتمد على التلقين لا تسمح باكتساب مستويات عليا من المعرفة لدى الطلبة. ونظرية الحوار (Conversation Theory) التي أكدت على أهمية أسلوب الحوار والنقاش الايجابي في بناء المعرفة الإنسانية بين الطلبة أنفسهم والطلبة والمعلمين (الغول، 2012).

**أنواع استراتيجية التدريس التشاركي:** تتعدد أنواع استراتيجية التدريس التشاركي التي يُمكن استخدامها في تدريس الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي. حيث أشارت أبا حسين والحسين (2016)، والسرحان (2015) إلى وجود عدد من أنواع استراتيجية التدريس التشاركي، وهي:

- **معلم يُدرس ومعلم يُراقب:** وفي هذا النوع، يقوم أحد المعلمين بالتدريس، بينما يقوم المعلم الآخر بالمراقبة والملاحظة لسير تعلم الطلبة فردياً أو جماعياً؛ لغايات تعديل أسلوب التدريس. إضافة إلى جمع المعلومات عن المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للطلبة للاستفادة منها في تحديد الدروس واستراتيجيات التدريس المستقبلية.
- **معلم يُدرس ومعلم يُساعد:** وفي هذا النوع، يقوم معلم الصف العادي بمهمة تدريس جميع الطلبة داخل الصف العادي، بينما يتجول معلم التربية الخاصة بين الطلبة من أجل تقديم الدعم والمساعدة الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والإجابة عن أسئلتهم وتقديم الشرح لهم حول موضوع الحصة التدريسية.
- **التدريس التشاركي الموازي:** وفي هذا النوع، يقوم معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة بتقسيم الصف الدراسي إلى مجموعتين متساويتين ومتجانستين

من الطلبة، ويقوم المعلمان بتدريس موضوع الحصة الدراسية نفسه لكلا المجموعتين بالوقت ذاته. ويتطلب هذا النوع من المعلمين المرونة في استخدام أنماط التعليم المختلفة لتعليم المحتوى ذاته، إضافة إلى أنه يوفر الفرصة للتعليم الفردي لجميع الطلبة المشاركين وفق هذا النوع.

▪ **تدريس المحطة**: وفي هذا النوع، يمر الطلبة بعدة محطات تعليمية، بحيث يكون كل معلم مسئول عن تدريس محطة أو مهمة تعليمية واحدة، وذلك من خلال تقسيم الصف الدراسي إلى محطات تعليمية ويكون كل معلم مسئول عن تدريس جزء من المحتوى التعليمي بكل من هذه المحطات، ويتنقل الطلبة بين هذه المحطات والمراكز التعليمية الثلاثة لتلقي المعلومات.

▪ **التدريس البديل**: وفي هذا النوع، يقوم معلم الصف العادي بتدريس مجموعة كبيرة من الطلبة بينما يأخذ معلم التربية الخاصة مكاناً له في آخر الصف الدراسي، لكي يقوم بتدريس مجموعة صغيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المتفوقين والموهوبين، بحيث يقدم برامج تعليمية علاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وأنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين والموهوبين لفترة زمنية لا تتجاوز عشرون دقيقة من زمن الحصة الدراسية، وبعدها يعود هؤلاء الطلبة للانضمام إلى زملائهم العاديين لإكمال ما تبقى من زمن الحصة الدراسية.

▪ **تدريس الفريق**: وفي هذا النوع، يشترك معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة معاً وفي آن واحد بكل الأنشطة التعليمية والمسؤوليات وفي إدارة الصف. مع الآخذ بعين الاعتبار التخصص الأكاديمي والخبرة التدريسية لكل منهما.

استطاعت الباحثة الوصول إلى عدة دراسات سابقة تناولت استراتيجية التدريس التشاركي. وقد عُرضت على النحو الآتي:

قام (Smith and Tremble 2008) بإجراء دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي الصفوف الخاصة استراتيجية التدريس التشاركي في فصول الدمج الشامل واتجاهاتهم نحوها. وتكونت عينة الدراسة من أربعة وثلاثون معلماً ومعلمة اختيروا من عشرة مناطق تعليمية بولاية كارولينا الشمالية. وتم استخدام المنهج المسحي بتطبيق أداة الاستبانة. وبينت النتائج أن مدى استخدام معلمي الصفوف الخاصة استراتيجية التدريس التشاركي في فصول الدمج الشامل جاءت بدرجة تقدير كبيرة، وأن اتجاهاتهم نحو تطبيقها كانت إيجابية.

وأجرت أباحسين (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام الطالبات المعلمات مسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة لأحدث استراتيجيات التدريس مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاثون طالبة معلمة من الطالبات المعلمات في مدينة الرياض. أما منهج الدراسة فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الطالبات المعلمات يستخدمن على التوالي إستراتيجية الربط الحسي ثم إستراتيجية تحليل المهمات ثم إستراتيجية الحواس المتعددة ثم إستراتيجية تبادل الأدوار ثم إستراتيجية العصف الذهني ثم إستراتيجية خرائط المفاهيم. ولم تظهر منهن معرفة أو دراية عن استراتيجية التدريس التشاركي.

وأجرى (Indelicato, 2014) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لتحسين وتطوير علاقات المعلمين المشاركين في التدريس التشاركي. وتكونت عينة الدراسة من عشرون معلماً من معلمي الصف للصفوف من الأول إلى الرابع، وعشرون معلماً من المعلمين المتشاركين معهم، إضافة إلى معلم صعوبات التعلم بالمدرسة. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لدى المعلمين جاء بدرجة تقدير منخفضة، وبينت النتائج أن معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي تكمن في غموض دور كل معلم وخاصة المتعلقة بإدارة الصف وإجراءات الدرس وكيفية تنفيذه.

وأجرت السرحان (2015). دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى الطالبات. وأجريت الدراسة على شعبة دراسية من طالبات الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الغربية في الأردن. واستخدم اختبار مهارات الاستماع الناقد واختبار الخطاب الجدلي. وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية على القياس البعدي؛ مما يدل على أثر استراتيجية التدريس التشاركي.

وقام مرجان وإبراهيم (2015) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وأربعون طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي في محافظة دمياط بمصر، واستخدم المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي. وطبقت الاستراتيجية والاختبار التحصيلي. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل.

وقامت أبا حسين والحسين (2016) بإجراء

دراسة هدفت إلى تعرف مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لإستراتيجية التدريس التشاركي. وتكونت عينة الدراسة من خمسون معلمة من معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج وجود مستوى معرفي عالٍ لدى معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمفهوم استراتيجية التدريس التشاركي وأساسيات تطبيقها، وأشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق استراتيجية التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم كان متوسطاً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

وهدفت دراسة (Strogilos, Stefanidis and Tragoulia, 2016) إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو التخطيط والأنشطة التعليمية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التدريس التشاركي. وتكونت عينة الدراسة من أربع مائة معلم ممن شاركوا في التدريس التشاركي باليونان. واستخدمت الاستبانة في عملية جمع البيانات. وأظهرت النتائج أن قلة الوقت لدى المعلمين لتجهيز الأنشطة التعليمية للتدريس التشاركي، وتباين وجهات نظر معلمي صعوبات التعلم في تخطيط وتقييم الأنشطة التعليمية في التدريس التشاركي أدت إلى وجود اتجاهات سلبية لديهم نحو التدريس التشاركي.

وقام (Stach, 2016) بإجراء دراسة هدفت إلى مقارنة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقات الذين درسوا وفق التدريس التشاركي في بيئة الدمج الشامل والتلاميذ ذوي الإعاقات الذين درسوا وفق الدمج الجزئي. وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ من ذوي الإعاقات منهم ثلاثة تلاميذ تلقوا تعليمهم وفق الدمج الجزئي(المجموعات المتعاونة) وسبعة تلاميذ تلقوا تعليمهم وفق استراتيجية التدريس التشاركي واختيروا من برامج رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في ولاية جورجيا الأمريكية. واستخدم اختبارات جورجيا لخريجي المرحلة الثانوية (GHSGT) والذي يشتمل على اختبارات في اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والكتابة. وأظهرت النتائج أنّ درجات التلاميذ الذين درسوا وفق المجموعات المتعاونة كانت أفضل من التلاميذ الذين درسوا وفق استراتيجية التدريس التشاركي.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

تمثلت الفائدة من تناول الدراسات السابقة بالأتي: تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسلوب علمي بحثي. والتعرف إلى إجراءات الدراسات السابقة والاستفادة منها في تطبيق الدراسة الحالية. والاعتماد على الدراسات السابقة في الحصول على أداة مناسبة بما يتلاءم

مع عينة وهدف الدراسة الحالية. ودعم الإطار النظري وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة. ومن خلال عرض الدراسات السابقة يلاحظ أن موضوع استراتيجية التدريس التشاركي حظيّت باهتمام قليل من الباحثين وخاصة على المستوى المحلي المتمثل بالمملكة العربية السعودية. إلا أنه يلاحظ وجود دراسة قد تشابهت مع الدراسة الحالية وهي دراسة أبا حسين والحسين (2016) التي هدفت إلى تعرف مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لإستراتيجية التدريس التشاركي. وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يلاحظ وجود بعض الاختلافات بينهما، من حيث:

- **الهدف**: هدفت دراسة أبا حسين والحسين (2016) إلى تعرف مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم لإستراتيجية التدريس التشاركي. في حين أن الدراسة الحالية سعت لمعرفة مستوى الاستخدام (التطبيق) لإستراتيجية التدريس التشاركي وتقصي المعوقات التي تقف عائقاً أمام تطبيقها.
- **المجتمع والعينة**: طُبقت دراسة أبا حسين والحسين (2016) على معلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. في حين أن الدراسة الحالية طُبقت على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- **المكان والزمان**: جرت دراسة أبا حسين والحسين في العام (2016) في مدينة الرياض. في حين أن الدراسة الحالية جرت في العام (2018) في مدينة جدة.
- **المنهج**: استخدمت دراسة أبا حسين والحسين (2016) المنهج المسحي. في حين أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج المسحي التحليلي.

وعلى ما تقدم، يمكن القول أن الدراسة الحالية قد تميزت عن الدراسات السابقة في عدة جوانب، وبذلك تكون من الدراسات الرائدة في المملكة العربية السعودية وبالتحديد منطقة جدة من العام 1438/ 1439هـ.

**منهج الدراسة وإجراءاتها:**

**منهج الدراسة**: اتبع في إجراء هذه الدراسة المنهج المسحي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

**مجتمع الدراسة**: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات برامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الحكومية الابتدائية التابعة لإدارة التعليم في منطقة جدة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1439هـ والبالغ عددهم ثلاثة مائة وسبعة عشر معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التعليم لعدد معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1438/ 1439هـ.

**عينة الدراسة**: تكونت عينة الدراسة من مائة واثنان وثلاثون معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات

برامج صعوبات التعلم العاملين بالمدارس الحكومية الابتدائية التابعة لإدارة التعليم في مدينة جدة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/ 1439هـ. واختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة بعد اعتماد المدرسة وحدة الاختيار وشكلوا ما نسبته (42٪) من المجتمع الأصلي. ووزعوا وفقاً لمتغيرات الدراسة. والجدول (1) يوضح ذلك.

**جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة:**

| المتغيرات | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 85 | ٪64.4 |
| | انثى | 47 | ٪35.6 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 109 | ٪82.6 |
| | دراسات عليا | 23 | ٪17.4 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 63 | ٪47.7 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | ٪26.5 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | ٪25.8 |
| | المجموع | 132 | ٪100.0 |

**أداة الدراسة: الاستبانة:**

قامت الباحثة بتصميم استبانة مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التدريس التشاركي، والإفادة منها في تحديد مفهوم الاستراتيجية وأنواعها (أبا حسين والحسين، 2016؛ السرحان، 2016). ثم كتابة بعض الفقرات وفق الأنواع التي صنفت وفقها استراتيجية التدريس التشاركي. وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من ثمانية عشر فقرة توزعت في ستة أنواع، هي: النوع الأول: معلم يُدرس ومعلم يُراقب وفقراته (1-3). المجال الثاني: معلم يُدرس ومعلم يُساعد وفقراته (4-6). المجال الثالث: التدريس التشاركي الموازي وفقراته (7-9). المجال الرابع: تدريس المحطة وفقراته (10-12). المجال الخامس: التدريس البديل وفقراته (13-15). المجال السادس: تدريس الفريق وفقراته (16-18). واستخدام تدرج ليكرت الخماسي حيث يضع المستجيب أو المستجيبة إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدل على مدى الاستخدام، وهي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). إضافة إلى سؤال من نمط

مفتوح الإجابة في نهاية الاستبانة يتضمن معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

**صدق الأداة وثباتها:**

تم التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها باستخدام ما يلي:

أ - **صدق المحتوى**: عرضت الأداة بصورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الخدمة والاختصاص في التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك عبدالعزيز. وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة. وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للأداة، وسلامة صياغة العبارات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وفي ضوء آراء واقتراحات المحكمين، أُجريت التعديلات المطلوبة، بنسبة اتفاق (80٪) من المحكمين على أهمية تعديلها والتي كان إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية والإملائية لملائمتها مع هدف الدراسة. وفي ضوء ذلك أُخرجت الأداة بصورتها النهائية التي تكونت من ثمانية عشر فقرة.

ب - **صدق الاتساق الداخلي**: لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع المجال الذي تنتمي له ومع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية تكونت من أربعون معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة اختيروا من خارج عينة الدراسة. حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه من جهة، وبين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة أُخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.32-0.63)، ومع المجال (0.32-0.77)، والجدول (2) يبين ذلك.

**الجدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة:**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | .60* | .62** | 7 | .36* | .57** | 13 | .60** | .52** |
| 2 | .40* | .43** | 8 | .56** | .40* | 14 | .55* | .43** |
| 3 | .51** | .41** | 9 | .60* | .44* | 15 | .70** | .35* |

**تابع/ الجدول (2):**

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | .77** | .63** | 10 | .35* | .48** | 16 | .32** | .32* |
| 5 | .50** | .37* | 11 | .46** | .36** | 17 | .38* | .51** |
| 6 | .50** | .39* | 12 | .31* | .50** | 18 | .39* | .44* |

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

ويتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي فقرة من فقرات أداة الدراسة؛ وأن الأداة تقيس ما وضعته لقياسه.

**ج - الثبات:** تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من أربعون معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة اختيروا من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.90). أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي «كرونباخ ألفا» (Cronbach's Alpha) للأداة ومجالاتها أيضاً وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.83). كما حُسبت معاملات الثبات بالطريقتين على مجالات أداة الدراسة. والجدول (3) يبين ذلك.

**جدول (3): معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي «كرونباخ الفا»:**

| الرقم | المجالات | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|---|
| 1 | معلم يُدرس ومعلم يُراقب | 0.84 | 0.73 |
| 2 | معلم يُدرس ومعلم يُساعد | 0.86 | 0.70 |
| 3 | التدريس التشاركي الموازي | 0.83 | 0.72 |
| 4 | تدريس المحطة | 0.84 | 0.76 |
| 5 | التدريس البديل | 0.87 | 0.73 |
| 6 | تدريس الفريق | 0.89 | 0.70 |

ويتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها كانت جيدة ومناسبة لغايات وتحقيق أغراض هذه الدراسة.

**تصحيح أداة الدراسة:**

لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة خمسة على البديل كبيرة جداً، والدرجة أربعة للبديل كبيرة، وأعطيت الدرجة ثلاثة على البديل متوسطة، وأعطيت درجتان على البديل قليلة، وأعطيت درجة واحدة على البديل قليلة جداً، وقد تراوحت درجات الأداة بين الدرجة ثمانية عشرة لتمثل أقل درجة ومائة وثمانية لتمثل أعلى درجة في الأداة. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة ككل، اعتمد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00- 2.33 قليلة
- من 2.34- 3.67 متوسطة
- من 3.68- 5.00 كبيرة

وهكذا.

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}}$$

$$1.33 = \frac{5-1}{3}$$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

**إجراءات التطبيق:**

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، أتبعت الإجراءات الآتية:

1 - إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من صدقها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين واستخدام صدق الاتساق الداخلي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات ثباتها.

2 - الحصول على خطاب تسهيل مهمة من المنطقة التعليمية لتوجيه خطاب رسميّ إلى المعلمين والمعلمات المستهدفين بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

3 - حددت مواعيد مسبقة مع إدارات المدارس والاستئذان لتنفيذ الدراسة في مدارسهم، وتم اطلاعهم على كتب تسهيل مهمة الباحثة.

4 - القيام بزيارة المعلمين والمعلمات في مدارسهم الذين جاؤوا ضمن أفراد عينة الدراسة في مدينة جدة،

وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد طبقت الباحثة أداة الدراسة على المعلمات بنفسها، بينما استعانت بأحد الأقرباء لتطبيق أداة الدراسة على المعلمين (الذكور) نظراً لصعوبة دخول مدارس البنين.

5 – تقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي تم الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة. ووزعت أداة الدراسة على أفراد العينة من أجل الإجابة على فقراتها.

6 – دُققت الاستبانات وصححت وأدخلت إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

7 – نُوقشت النتائج وكُتبت التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

**متغيرات الدراسة:**

**أولاً: المتغير الرئيس**: مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي.

**ثانياً: المتغيرات الوسيطة المستقلة:**

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله فئتان: (بكالوريوس، الدراسات العليا).
- سنوات الخبرة: وله ثلاث فئات: (أقل من خمس سنوات، خمس إلى أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول: استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث: استخدم اختبار «ت» (T test) لعينتين مستقلتين.
- للإجابة عن السؤال الرابع: استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). واختبار المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe' Test).
- للإجابة عن السؤال الخامس: الذي هدف إلى معرفة معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. استخدمت التكرارات والنسب المئوية.

**نتائج الدراسة:**

تناول هذا الجزء إجابات أسئلة الدراسة التي هدفت إلى تعرف مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة. وعرضت على النحو الأتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على «ما مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية**

**في منطقة جدة»؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة، والجدول (4) يوضح ذلك.

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:**

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | معلم يُدرس ومعلم يُساعد | 3.16 | 0.62 | متوسطة |
| 2 | 3 | التدريس التشاركي الموازي | 3.04 | 0.57 | متوسطة |
| 3 | 1 | معلم يُدرس ومعلم يُراقب | 3.01 | 0.70 | متوسطة |
| 4 | 6 | تدريس الفريق | 2.99 | 0.51 | متوسطة |
| 5 | 5 | التدريس البديل | 2.95 | 0.62 | متوسطة |
| 6 | 4 | تدريس المحطة | 2.93 | 0.68 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | | **3.01** | **0.38** | **متوسطة** |

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.93–3.16)، حيث جاء معلم يُدرس ومعلم يُساعد في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.62) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاء تدريس المحطة في المرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.93) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.01) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة تقدير متوسطة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي نص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير جنس المعلم»؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة حسب متغير جنس المعلم، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (5) يوضح ذلك.

**جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير جنس المعلم على مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة:**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم يُدرس ومعلم يُراقب | ذكر | 85 | 3.05 | .688 | .994 | 130 | .322 |
| | أنثى | 47 | 2.93 | .712 | | | |
| معلم يُدرس ومعلم يُساعد | ذكر | 85 | 3.16 | .581 | .077 | 130 | .939 |
| | أنثى | 47 | 3.16 | .680 | | | |
| التدريس التشاركي الموازي | ذكر | 85 | 3.05 | .610 | .354 | 130 | .724 |
| | أنثى | 47 | 3.01 | .496 | | | |
| تدريس المحطة | ذكر | 85 | 2.91 | .704 | -.387 | 130 | .699 |
| | أنثى | 47 | 2.96 | .624 | | | |
| التدريس البديل | ذكر | 85 | 2.85 | .639 | -2.419 | 130 | .017 |
| | أنثى | 47 | 3.12 | .562 | | | |
| تدريس الفريق | ذكر | 85 | 3.01 | .510 | .504 | 130 | .615 |
| | أنثى | 47 | 2.96 | .526 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 85 | 3.01 | .375 | -.236 | 130 | .814 |
| | أنثى | 47 | 3.02 | .399 | | | |

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لأثر متغير جنس المعلم في مجال التدريس البديل وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروقاً على باقي المجالات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي»؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة حسب متغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (6) يوضح ذلك.

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير المؤهل العلمي على مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة:**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم يُدرس ومعلم يُراقب | بكالوريوس | 109 | 3.04 | .666 | .955 | 130 | .341 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.88 | .832 | | | |
| معلم يُدرس ومعلم يُساعد | بكالوريوس | 109 | 3.20 | .588 | 1.390 | 130 | .167 |
| | دراسات عليا | 23 | 3.00 | .725 | | | |
| التدريس التشاركي الموازي | بكالوريوس | 109 | 3.10 | .551 | 2.693 | 130 | .008 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.75 | .588 | | | |
| تدريس المحطة | بكالوريوس | 109 | 2.98 | .653 | 1.942 | 130 | .054 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.68 | .735 | | | |
| التدريس البديل | بكالوريوس | 109 | 2.97 | .622 | .776 | 130 | .439 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.86 | .642 | | | |
| تدريس الفريق | بكالوريوس | 109 | 3.00 | .483 | .097 | 130 | .923 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.99 | .655 | | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | 109 | 3.05 | .378 | 2.143 | 130 | .034 |
| | دراسات عليا | 23 | 2.86 | .375 | | | |

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في مجال التدريس التشاركي الموازي والدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس. في حين لم تظهر فروقاً على باقي المجالات.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نص على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة»؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة حسب متغير سنوات الخبرة، والجدول (7) يوضح ذلك.

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة حسب متغير سنوات الخبرة:**

| المجال | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| معلم يُدرس ومعلم يُراقب | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.01 | .635 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 3.10 | .670 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 2.92 | .829 |
| | المجموع | 132 | 3.01 | .696 |
| معلم يُدرس ومعلم يُساعد | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.23 | .612 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 3.10 | .609 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 3.09 | .632 |
| | المجموع | 132 | 3.16 | .616 |
| التدريس التشاركي الموازي | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.10 | .527 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 3.24 | .454 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 2.73 | .638 |
| | المجموع | 132 | 3.04 | .570 |
| تدريس المحطة | أقل من 5 سنوات | 63 | 2.97 | .658 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 2.98 | .788 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 2.79 | .575 |
| | المجموع | 132 | 2.93 | .675 |
| التدريس البديل | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.10 | .488 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 2.82 | .738 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 2.80 | .677 |
| | المجموع | 132 | 2.95 | .624 |
| تدريس الفريق | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.03 | .536 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 2.92 | .428 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 3.01 | .559 |
| | المجموع | 132 | 2.99 | .514 |
| الدرجة الكلية | أقل من 5 سنوات | 63 | 3.07 | .374 |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 35 | 3.03 | .309 |
| | أكثر من 10 سنوات | 34 | 2.89 | .444 |
| | المجموع | 132 | 3.01 | .382 |

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (8).

**جدول (8): تحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة:**

| المجال | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم يُدرس ومعلم يُراقب | بين المجموعات | .582 | 2 | .291 | .596 | .553 |
| | داخل المجوعات | 62.961 | 129 | .488 | | |
| | الكلي | 63.542 | 131 | | | |
| معلم يُدرس ومعلم يُساعد | بين المجموعات | .615 | 2 | .308 | .809 | .447 |
| | داخل المجوعات | 49.048 | 129 | .380 | | |
| | الكلي | 49.663 | 131 | | | |
| التدريس التشاركي الموازي | بين المجموعات | 4.928 | 2 | 2.464 | 8.441 | .000 |
| | داخل المجوعات | 37.660 | 129 | .292 | | |
| | الكلي | 42.588 | 131 | | | |
| تدريس المحطة | بين المجموعات | .809 | 2 | .405 | .888 | .414 |
| | داخل المجوعات | 58.816 | 129 | .456 | | |
| | الكلي | 59.625 | 131 | | | |
| التدريس البديل | بين المجموعات | 2.653 | 2 | 1.327 | 3.535 | .032 |
| | داخل المجوعات | 48.420 | 129 | .375 | | |
| | الكلي | 51.073 | 131 | | | |
| تدريس الفريق | بين المجموعات | .247 | 2 | .124 | .463 | .630 |
| | داخل المجوعات | 34.416 | 129 | .267 | | |
| | الكلي | 34.663 | 131 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | .727 | 2 | .364 | 2.547 | .082 |
| | داخل المجوعات | 18.414 | 129 | .143 | | |
| | الكلي | 19.141 | 131 | | | |

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجالي التدريس التشاركي الموازي، والتدريس البديل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول (9).

**جدول (9): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة على التدريس التشاركي الموازي والتدريس البديل:**

| المجال | سنوات الخبرة | المتوسط الحسابي | أقل من 5 سنوات | 5-أقل من 10 سنوات |
|---|---|---|---|---|
| التدريس التشاركي الموازي | أقل من 5 سنوات | 3.10 | | |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 3.24 | .14 | |
| | أكثر من 10 سنوات | 2.73 | .37* | .51* |
| التدريس البديل | أقل من 5 سنوات | 3.10 | | |
| | 5-أقل من 10 سنوات | 2.82 | .28* | |
| | أكثر من 10 سنوات | 2.80 | .29* | .02 |

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتبين من الجدول (9) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين أكثر من عشر سنوات من جهة وكل من أقل من خمس سنوات، وخمس إلى أقل من عشر سنوات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من أقل من خمس سنوات، وخمس إلى أقل من عشر سنوات في مجال التدريس التشاركي الموازي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين أقل من خمس سنوات من جهة وأكثر من عشر سنوات وخمس إلى أقل من عشر سنوات من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح أقل من خمس سنوات في مجال التدريس البديل.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: الذي نص على «ما معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة»؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات الاستبانة التي أجريت على عينة الدراسة المكونة من مائة واثنان وثلاثون معلماً ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة. ثم حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على

السؤال المفتوح المخصص في أداة الدراسة الذي يبين معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، وجاءت كما هي موضحة في الجدول (10).

**جدول (10): التكرارات والنسب المئوية لمعوقات استخدام استراتيجية تنمية العمليات النفسية من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم:**

| الرقم | المعوقات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1 | صعوبة تحديد الوقت اللازم لكل معلم لتطبيق الاستراتيجية. | 102 | ٪77.3 |
| 2 | مقاومة المعلمين في الصفوف العادية لهذا النوع من التدريس؛ نتيجة مشاركة معلم آخر معه في الحصة الدراسية. | 94 | ٪71.2 |
| 3 | طبيعة التدريس التشاركي والتي تتعلق في المنهج الدراسي، وأدوار المعلمين، والثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين، والتناقضات بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة حول التخطيط للبرامج الدراسية والمهارات التعليمية المطلوب تحقيقها. | 88 | ٪66.7 |
| 4 | فجوة الأداء الأكاديمي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. | 80 | ٪60.6 |
| 5 | عدم وجود قاعدة بيانات بحثية تدعم استراتيجيات التدريس التشاركي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وممارسات تطبيقها. | 79 | ٪59.8 |
| 6 | ضعف الدعم الفني والإداري والذي يتعلق بالدعم الذي يقوم به قائد المدرسة في تزويد المعلمين المشاركين بفرص التخطيط لهذا النوع من التدريس وفرص التدريب للمعلمين أثناء الخدمة على أنواع التدريس التشاركي. | 76 | ٪57.8 |
| 7 | النقص في تأهيل بعض المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجية التدريس التشاركي. | 72 | ٪54.5 |
| 8 | عدم حضور المعلمين الورش التدريبية الكافية حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي. | 68 | ٪51.5 |

يتضح من الجدول (10) أن هناك ثمان معوقات تقف حائلاً أمام معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة من استخدام استراتيجية التدريس التشاركي.

**مناقشة النتائج والتوصيات:**

تناول هذا الجزء مناقشة إجابات أسئلة الدراسة التي هدفت إلى تعرف مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة. وعرضت على النحو الأتي:

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:**

أظهرت نتائج هذا السؤال أن المتوسط الحسابي لمدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة ككل بلغ (3.01) وانحراف معياري (0.38) وبدرجة متوسطة. مما يشير أن واقع استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية يعادل درجة تقدير متوسطة؛ ويعني ذلك أن معلمي صعوبات التعلم غالباً ما يستخدمون أنواع استراتيجية التدريس التشاركي في

تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن الواقع التربوي الحالي لاستخدامهم استراتيجية التدريس التشاركي لا يواكب التطورات والمستجدات التربوية الحديثة التي شهدها الميدان التربوي في الوقت الحاضر في المملكة العربية السعودية في تعليم ذوي صعوبات التعلم. وقد يعزى ذلك إلى وجود بعض الأسباب التي تحول دون استخدام المعلمين استراتيجية التدريس التشاركي كالأسباب الإدارية، مثل: قلة توفر الوسائل والأجهزة التقنية المساندة في التعليم، وعدم تعاون الإدارة المدرسية في توفيرها لاعتقادهم بعدم الجدوى منها وعدم تعاون معلمي الصفوف العادية وتشاركهم مع غيرهم في التدريس. أو أسباب شخصية كعدم امتلاك بعض المعلمين التدريب الكافي لاستخدام الاستراتيجية أو عدم حضور الدورات التدريبية المتخصصة في هذا الجانب. وقد اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة أبا حسين والحسين (2016) التي بينت أن مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لإستراتيجية التدريس التشاركي جاء بتقدير متوسط. في حين أنها قد اختلفت مع نتائج دراسة (Smith and Tremble 2008) التي بينت أن مدى استخدام معلمي الصفوف الخاصة استراتيجية التدريس التشاركي في فصول الدمج الشامل جاءت بدرجة تقدير كبيرة.

وعلى صعيد المجالات جاء مجال معلم يُدرس ومعلم يُساعد في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.62) وبدرجة تقدير متوسطة. وقد يعزى ذلك إلى بساطة وسهولة هذا النوع الذي يقوم على أن يدرس أحد المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بينما يقوم المعلم الآخر بالمراقبة والملاحظة لسير تعلم الطلبة بشكل فردي أو جماعي لغايات تعديل أسلوب التدريس، إضافة إلى جمع المعلومات عن مهارات التلاميذ والإفادة منها في تحديد الدروس واستراتيجيات التدريس المستقبلية. بينما جاء مجال تدريس المحطة في المرتبة السادسة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.93) وانحراف معياري (0.68) وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزى ذلك إلى طبيعة هذا النوع الذي يحتاج من كل معلم أن يكون متخصصاً في محتوى أو موضوع بحد ذاته، كما أنه يحتاج إلى وقت طويل مسبق للتحضير والإعداد حيث يتطلب من كل معلم أن يكون مسئولاً عن تدريس محطة أو مهمة تعليمية واحدة، وذلك من خلال تقسيم الصف الدراسي إلى محطات تعليمية ويكون كل معلم مسئول عن تدريس جزء من المحتوى التعليمي بكل من هذه المحطات، مما يشكل صعوبة على المعلمين؛ ولذلك يجتنبون تطبيق هذا النوع في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم توفيراً لوقتهم وجهدهم.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لأثر متغير جنس المعلم في مجال التدريس البديل وفي الدرجة الكلية وجاءت الفروق لصالح الإناث في حين لم تظهر فروقاً على باقي المجالات. وقد يعزى ذلك إلى خصائص الإناث في امتلاك نظرة أكثر تعمقاً وتنوعاً وبحثاً عن التميز في العمل المدرسي، واثبات الذات وتحقيقها ووجودها؛ لذلك تبحث المعلمات عن كل جديد في ميدان التعليم لذوي صعوبات التعلم ليضفي لمسة إبداعية على عملها.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام استراتيجية التدريس التشاركي من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي في مجال التدريس التشاركي الموازي والدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس. في حين لم تظهر فروقاً على باقي المجالات. ويمكن عزو ذلك أن معلمي صعوبات التعلم ذوي المؤهل العلمي البكالوريوس قد يسعون للمنافسة ونيل الرضا من القيادات المدرسية والمجتمع المحلي في تحسين العمل والتدريس الفعال عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كنوع من إثبات ذواتهم ووجودهم وأن مؤهلهم العلمي مهما كان أقل مقارنة بذوي الدراسات العليا فهم قادرين على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تواكب التطور التربوي الحديث وتجعل من التعليم لذوي صعوبات التعلم أكثر متعةً وتشويقاً وفائدة وإثارة وحباً للاستطلاع؛ الأمر الذي انعكس على استخدامهم استراتيجية التدريس التشاركي في العملية التعليمية التعلمية بشكل أفضل مقارنة مع ذوي الدراسات العليا.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال التدريس التشاركي الموازي وجاءت الفروق لصالح كل من أقل من خمس سنوات، وخمس إلى أقل من عشر سنوات. وفي مجال التدريس التشاركي لصالح أقل من خمس سنوات في التدريس البديل. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً على باقي المجالات والدرجة الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من جانبين، وأولهما هو استخدام ذوي الخبرة الأقل لنوعين من استراتيجية التدريس التشاركي، وهما: التدريس التشاركي الموازي والتدريس البديل، وقد يعزى ذلك إلى إدراك هذه الفئة من المعلمين لأهمية التدريس التشاركي ولديهم ميولاً واتجاهات ايجابية نحو

استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وثانيهما من ناحية عدم وجود الفروق ويعود ذلك إلى عدم تدرب المعلمين على اختلاف سنوات خبراتهم بالشكل الكافي على هذه الاستراتجية وأنواعها.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

أظهرت نتائج تحليل هذا السؤال وجود ثمان معوقات من معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة جدة عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولعل ذلك يسهم في تقديم الفوائد العملية التطبيقية لمعلمي صعوبات التعلم في مواجهة تلك المعوقات أثناء التدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المؤسسة التربوية. ومن المؤمل أن يستفيد منها المسئولين التربويين في المملكة العربية السعودية في وضع معايير تُسهم في تحسين بيئة التعليم لذوي صعوبات التعلم في المجتمع السعودي للنهوض بها والتوافق مع متطلبات برنامج التحول الوطني في التعليم وتحقيق العالمية. وقد اتفقت معظم النتائج الحالية مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة أبا حسين (2014) التي بينت أن معوقات استخدام الطالبات المعلمات مسار صعوبات التعلم لأحدث استراتيجيات التدريس يعود إلى عدم التطرق للاستراتيجيات الحديثة في مقرر طرق تدريس صعوبات التعلم أثناء التعليم الجامعي، وعدم التدريب على استخدام تلك الاستراتيجيات أثناء دراسة مقرر دراسة حالة. ودراسة (Indelicato, 2014) التي بينت أن معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي لذوي صعوبات التعلم يعود إلى صعوبة إدارة الصف وإجراءات التدريس والتنفيذ.

**التوصيات:**

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

1 – ضرورة تبني وزارة التعليم برنامج تدريبي شامل لمعلمي صعوبات التعلم حول استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليرتقي مستقبلاً مستوى استخدام المعلمين لهذه الاستراتيجية من الدرجة المتوسطة إلى الدرجة المرتفعة.

2 – عقد الدورات والمحاضرات والندوات العلمية التي تهدف إلى توعية معلمي صعوبات التعلم ومعلمي الصفوف العادية بأنواع وأهمية وكيفية استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في عملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3 – وضع معايير تُسهم في التغلب على معوقات استخدام استراتيجية التدريس التشاركي في برامج صعوبات التعلم؛ بهدف تحسين بيئة التعليم والنهوض بها ومواكبة المستجدات التربوية الحديثة.

4 – يمكن إجراء دراسية مسحية تحليلية مشابهة للدراسة الحالية بتناول مجتمعات أكبر وعينات أكثر، ومتغيرات ديمغرافية أخرى مثل: عمر المعلم والمنطقة التعليمية وعدد الدورات التدريبية والمرحلة الدراسية. إذ يمكن أن يسهم ذلك في إغناء المعرفة التنظيمية وسيعطي ذلك قدراً من التنويع.

5 – إجراء دراسة مسحية مقارنة تهدف إلى قياس اتجاهات معلمي صعوبات التعلم ومقارنتها باتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو استخدام التدريس التشاركي.

***

## قائمة المصادر والمراجع

**أولاً: المراجع العربية:**


أبا حسين، وداد والحسين، رنا (2016). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، 3 (12)،165-200.

أباحسين، وداد بنت عبدالرحمن (2014). توظيف الطالبات المعلمات لاستراتيجيات التدريس الحديثة مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس- مصر**. (48)، 189-214.

إبراهيم، سليمان (2010). **سيكولوجية صعوبات التعلم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (1436هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم**، الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

الأمانة العامة للتربية الخاصة (1422هـ). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم**، الرياض، مطابع الأمانة العامة للتربية الخاصة.

بطرس، بطرس (2016). **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، عمّان، دار المسيرة.

حمادنة، برهان؛ عاصي، خالد؛ الحمادنة، كرم (2017). **صعوبات التعلم في القراءة والإملاء والكتابة وطرق واستراتيجيات تدريسها**، الرياض، دار الرشد ناشرون.

خصاونة، محمد أحمد (2013). **صعوبات التعلم النمائية**، عمان، دار الفكر.

الخطيب، جمال محمد (2013). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الدمام، مكتبة المتنبي.

خميس، محمد.(2011). **الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني**، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

خميس، محمد (2003). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**، القاهرة، دار الكلمة.

دعمس، مصطفى (2008). **إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة**، عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.

ربابعة، علي (2009). أثر إستراتيجيتي التدريس التشاركي والحوار والطريقة الاعتيادية في التحصيل وتنمية التفكير التأملي في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، الأردن.

السرحان، سماهر (2015). أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الجدلي لدى

طالبات الصف العاشر الأساسي في البادية الشمالية الغربية في الأردن. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

السليتي، فراس (2008). **استراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، اربد، عالم الكتب الحديث.

سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية. (2016). استرجعت بتاريخ 20/ 3/ 1439هـ، من الموقع الالكتروني. *faculty.ksu.edu.sa/mazamil/Pages/urlpolicy.aspx*

الشيخ، هاني (2014). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهاري وجودة المنتج التعليمي. *مجلة تكنولوجيا التعليم*،24(4)،211-290.

العليمات، ميسون (2013). أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الغول، ريهام (2012). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الالكتروني على تنميه مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئه التدريس. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة المنصورة، مصر.

القرشي، أمير (2012). ***التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ***، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

الكيلاني، زيد؛ الروسان، فاروق (2012). **التقويم في التربية الخاصة**، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

مرجان، سمر؛ إبراهيم، مجدي (2015). فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات- مصر**. 18 (1)، 219-226.

المركز الوطني للقياس والتقويم. (2013). ***معايير معلمي صعوبات التعلم***، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.
http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/DocLib1

هارون، صالح (2004). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)**، ط1، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

الوابلي، عبد الله (2000). متطلبات استخدام الخطة التربوية وأهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**. (12)،1-47.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

Friend, M and Cook, L. (2010). **Interactions: Collaboration skills for school professionals**. Columbus, OH: Merrill.

Guerra, L. (2015). **The effects of cross-age tutoring on reading fluency**, (Master thesis), California State University, Stanislaus. Retrieved from: http://scholarworks.csustan.edu/bitstream/handle.

Indelicato, J. (2014). **How to Build an Effective Co-Teaching Relationship between Teachers. Online Submission,** Master thesis), Dominican University of California.

Leafstedt, G., Richards, C., LaMonte, M and Cassidy, D. (2007). Perspectives on co-teaching: Views from high school students with learning disabilities. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal,** *14* (3), 177-184.

Lundblom, E and Woods, J. (2012). Working in the classroom: Improving idiom comprehension through class wide peer tutoring. **Communications Disorders Quarterly**, 33, 202–219.

Smith, C. (2008). **An Analysis of Special Education Teachers' Overall Sense of Efficacy Beliefs and Attitudes toward Co-Taught Classrooms**.

189.PhD,thesis. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Smith_uncg_0154D_10023.pdf.

Spencer, T. L. (2007). **Cooperating Teaching as a Professional Development Activity**. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Faculty of the School of Education, The College of William and Mary.

Stach, J. (2016). **The impact of co-teaching on the graduation test scores of students with disabilities**. (Doctoral dissertation), Walden University. Retrieved from http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4313&context=dissertations

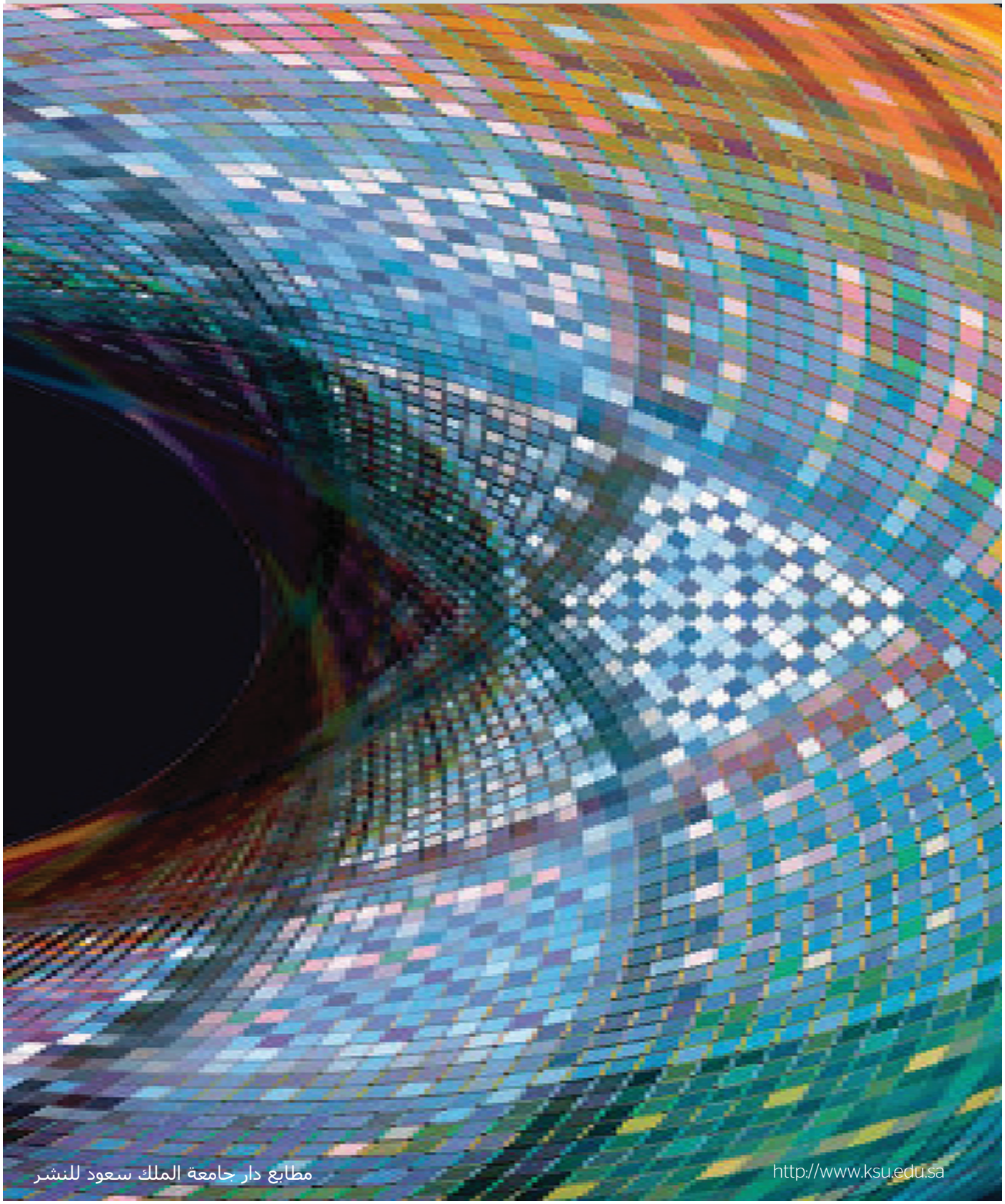
Strogilos, V., Stefanidis, A and Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. **European Journal of Special Needs Education**,*31* (3),344-359.

Thomas E., Margo, A and Kimberly A. (2007). Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Meta synthesis of Qualitative Research. **Council for Exceptional Children**,. 73, (4). 392-416.

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠١٨ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2018 © 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