المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

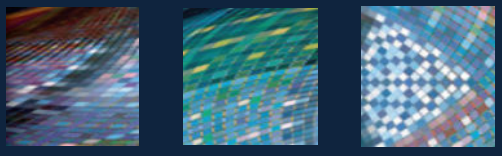
جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٩ | أكتوبر ٢٠٢١

Issue 19 | October 2021

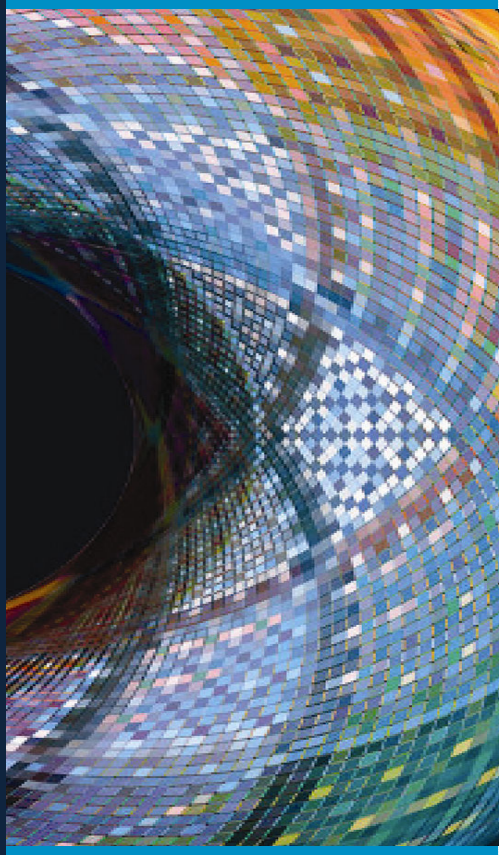
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

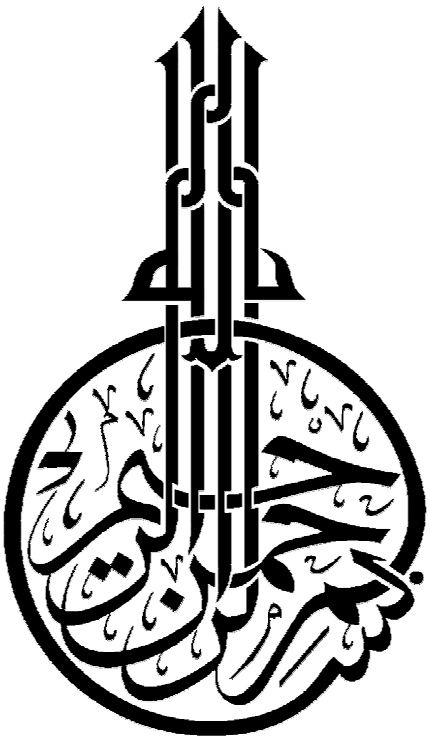


The Saudi Journal of Special Education

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 التاسع عشر

أكتوبر (٢٠٢١م) صفر (١٤٤٣هـ)

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 اللّه العثمان

الأستاذ الدكتور/علي بن حسن الزهراني

الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي

الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري

الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

Associate Editors

Prof. Ibrahim A. Alothman

Prof. Ali H. Al-Zahrani

prof. Ali A. Hanafe

Dr. Taresh M. Alshamari

Dr. Nora A. Alkatheery

مشرفة المتابعة والتطوير

الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

Follow-up and Development Supervisor

Mrs. Suad Alii AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

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

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

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

About the Journal

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

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

الرسالة

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

Mission

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

الأهداف والمجال

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

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

Aims and Scope

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

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

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

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

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

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

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

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

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

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

شعار المجلة

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

The Logo

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

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

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

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

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

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

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

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

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

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

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

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

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

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

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

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

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

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

المرحلة الأولى: استلام البحث

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

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

The first stage: Receiving the manuscript

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

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

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

The second step: Peer-review

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

The third step: Decision of the Associate Editors

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

The third stage: Publication

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

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

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

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

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

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

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

المرحلة الثالثة: النشر

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

دعوة لتقديم البحوث

العدد العشرون والحادي والعشرون – شعبان ١٤٤٣هـ

Call for Manuscripts

Issue No.20 & 21 - April 2020

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 20 و 21 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1443هـ الموافق أبريل 2022م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

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

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

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

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

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

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

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

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 20, 21 of the Journal which is scheduled to be published on April 2022. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

⇒ Using effective editorial management system that facilitates communication between authors, reviewers, and the editorial office.

⇒ All published articles are open access and accessible to everyone anywhere in the world to reach out to a broader readership.

⇒ All published articles is issued in both online and print version.

⇒ Rapid electronic publication, which makes accepted articles published Online First within five working days of final acceptance. Articles can be cited immediately after online publication as each article will be assigned a unique permanent Digital Object Identifier (DOI). The Online First version of an article is a published version that provide the fastest mean for reaching to the largest number of reader in very short duration around the globe.

⇒ All published articles will be indexed in major Abstracting/Indexing databases.

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

The SJSE not only publish articles, but also promote them. We will be delighted to receive your recent manuscript for publication in the SJSE. For more information, visit the official website of the journal http://www.sjse.ksu.edu.sa.
It is appreciated if you could circulate this this information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 19 – 235 ، الرياض (2021م/ 1443هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات
  د. مؤيد عبد الهادي حميدي، و أ. عماد بن حمدون الطلحي 19
- استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء العربية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية
  أ. روان بنت صالح براك العواد، و أ. د. إبراهيم بن عبدالعزيز المعيقل 53
- فعاليّة برنامج تدريبي مقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم «استراتيجية أداء الاختبار»
  أ. د. يسري بن أحمد عيسى، و د. عبدالعزيز بن إبراهيم البدر 91
- برنامج تدريبي قائم على استخدام جداول الأنشطة المصورة لتنمية المهارات الحياتية وأثره على خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة
  د. رشيد خويشان القثامي 131
- معوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية
  أ. سارة بنت عبدالله الشهري، و د. مريم بنت حافظ تركستاني 167
- القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمس الكبرى وعلاقتها بالمشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي الموهبة بالمنطقة الشرقية
  د. عبد الحميد عبدالله العرفج، و أ. رفعه محمد الجوهر، و أ. ريهام الجعفري، و أ. بدرية العتيبي 201

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

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

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 19 – 52، الرياض (2021م/ 1443هـ)

آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات

د. مؤيد عبد الهادي حميدي[1]، و أ. عماد بن حمدون الطلحي[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة بمنطقة مكة المكرمة ودراسة الفروق في تلك التوقعات تبعًا لمتغيرات الموقع الجغرافي وعمر ولي الأمر والمؤهل التعليمي لولي الأمر، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (120) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة تم اختيارهم بطريقة المعاينة الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير أداة لقياس الآراء والتوقعات نحو علاج النطق واللغة، وتم التحقق من خصائصها السيكومترية التي أشارت إلىٰ مناسبتها لإجراء هذه الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي مقداره (3.13). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة وجميع المحاور تعزىٰ لمتغيرات الموقع الجغرافي وعمر ولي الأمر والمؤهل التعليمي لولي الأمر.

الكلمات المفتاحية: آراء وتوقعات أولياء الأمور، علاج النطق واللغة، مراكز التربية الخاصة.

Parents' Opinions and Expectations Towards Speech and Language Therapy in Makkah Region According to Some Variables

Moayyad A. Homidi[1], and Emad Hamdun Altalhi[2]

Abstract: The current study aimed to identify parents' opinions and expectations towards speech and language therapy in Makkah region according to the variables of geographical location, the age of the guardian and the educational qualification of the guardian. To achieve this aim, the researcher adopted a descriptive survey approach. The sample consisted of (120) parents of students with speech and language disorders in Makkah region. The researchers developed a tool for measuring opinions and expectations towards speech and language therapy, and its psychometric characteristics were verified. The results showed that the degree of parents' expectations towards speech and language therapy in the Makkah region came was moderate, with the mean of (3.13). The results showed that there were no statistically significant differences in the means of parents 'opinions and expectations towards treatment of speech and language disorders, due to variables of geographical location, the age of the guardian, and the educational qualification of the parent.

Key words: Parents' opinions and expectations, Speech and Language Therapy, Special Education Centers.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
البريد الإلكتروني: mahmaidi@uj.edu.sa

(2) معلم تربية خاصة – اضطرابات نطق ولغة، إدارة التعليم بمحافظة الطائف.
البريد الإلكتروني: emad1411@outlook.com

(1) Associate Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, University of Jeddah.
E-mail: mahmaidi@uj.edu.sa

(2) Special Education Teacher - Speech and Language Disorders, Department of Education in Taif Governorate.
E-mail: emad1411@outlook.com

المقدمة:

تعود اضطرابات النطق لأسباب عديدة تتراوح بين الممارسات الخاطئة، أو الإعاقة الجسدية مثل الشلل الدماغي، الحنك المشقوق، أو فقدان السمع، إلىٰ مشاكل أخرىٰ في الفم، مثل تساقط الأسنان أو ربطة اللسان. وعلىٰ الرغم من أنها تؤثر علىٰ كل من الأطفال والبالغين، إلا أن الأطفال الصغار غالبًا ما يواجهون مثل هذه المشكلات أثناء تطور لغتهم (Bedore & Pena, 2008).

وتظهر اضطرابات اللغة صعوبات في المجال الاستقبالي والمجال التعبيري، فاضطراب اللغة الاستقبالي يشير إلىٰ أن الطفل يعاني من صعوبات في فهم اللغة المنطوقة، حيث يحتاج الأطفال إلىٰ فهم اللغة قبل أن يتمكنوا من استخدامها بشكل كاف، وفي معظم الحالات فإن الطفل الذي يعاني من اضطراب في اللغة الاستقبالية يعاني أيضًا من اضطراب في اللغة التعبيرية، ويشير ذلك إلىٰ عدم القدرة علىٰ استخدام اللغة اللفظية بشكل صحيح (Agt, 2011).

ومن الجدير بالذكر أن الآباء يستجيبون بشكل مختلف نحو التفاعل بين الوالدين والأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق أو اللغة، وذلك اعتمادًا علىٰ توقعاتهم ومواقفهم (Levickis et al., 2020).

إذن فالأطفال الذين يدركون مدىٰ تقبل آبائهم لمشاكلهم ومعاناتهم وإظهار مشاعر السعادة لهم هم أكثر ثقة بالنفس من غيرهم، أما الأطفال الذين يدركون عكس ذلك فقد يصابون بالإحباط والشعور بالنقص (قناوي، 2014).

علاوة علىٰ ذلك فإن غالبية أولياء الأمور يريدون معلومات أكثر وضوحًا وأكثر شمولية خاصة حول العلاج والتقدم والانتقال إلىٰ البيئة المنزلية بهدف تحسين جودة علاج النطق المقدم لأبنائهم (Alighieri et al., 2020). الأمر الذي يؤكد أهمية إشراك الوالدين في العلاقات العلاجية كشركاء في عملية صنع القرار، وهذا يعني تزويد الوالدين بمعلومات شاملة، واحترام تفضيلات الوالدين في عملية العلاج (Auert et al., 2012).

وكذلك الأمر يمكن لمقدمي الخدمة تحسين الرعاية التي تركز علىٰ الأسرة والتعاون مع الوالدين من خلال مناقشة توقعات الوالدين صراحة عند بدء العلاج وطوال فترة العلاج، وبالتالي فقد يتحسن رضا الوالدين والمشاركة في العلاج إذا تناقش الآباء ومقدمو الخدمات واتفقوا علىٰ تلك التوقعات (Phoenix et al., 2020). لذلك سوف تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة بمنطقة مكة المكرمة ودراسة الفروق في تلك التوقعات تبعًا لمتغيرات الموقع الجغرافي وعمر ولي الأمر والمؤهل التعليمي لولي الأمر.

مشكلة الدراسة:

تُسبب اضطرابات النطق واللغة معاناة حقيقية للطفل وأسرته؛ حيث تؤثر آراء وتوقعات أولياء الأمور علىٰ العلاج بشكلٍ مباشر، ومِن خلال عمل الباحث في هذا الميدان كمعلم تدريبات نطق بمركز خدمات للتربية الخاصة تابع لوزارة التعليم بمدة لا تقل عن خمس سنوات، لوحظ علىٰ أغلب أولياء الأمور القلق والتوتر نحو علاج النطق واللغة، وقد تختلف الأسباب بناءً علىٰ آرائهم؛ فالبعض لا يستطيع تَقَبُّلِ أن يكون هناك قصورًا لدىٰ طِفلهِ مقارنةً بالآخرين، أو التوقع بعدم أهمية العلاج ظناً منهم بتحسُّن ذلك مستقبلاً؛ بسبب عدم القدرة علىٰ تحمل المسؤولية الإضافية، كالالتزام بالجلسات و بذل مجهود إضافي في إتباع التدريبات العلاجية، أو تحمل التكاليف المادية في حالة السكن خارج النطاق الجغرافي للمدينة وغيرها من الأسباب، وهناك من يمتلك نظرة سلبية تجاه مراكز التربية الخاصة والخجل من تلقي الخدمات داخلها، فرعاية الأطفال ذوي اضطرابات النطق واللغة تحتاج إلىٰ جهد ونظرة إيجابية تجاه مراكز الخدمات والشعور بمدىٰ أهمية العلاج، ويعود ذلك بالنفع علىٰ الطفل في نموه و تكوين شخصيته وتقبله للعلاج.

ويؤكد ماكلينتير (2018) MacIntyre من خلال دراسة هدفتْ إلىٰ: الوقوف علىٰ توقعات أولياء الأمور وخبراتهم حول علاج النطق واللغة الذي يركز علىٰ أطفالهم، واستكشاف العوامل التي قد تساعد أو تُعِيق تلبية توقعات الوالدين في نيوزيلندا إلىٰ أن التواصل بين الوالدين ومعالجي النطق واللغة مهمٌ ليس فقط للتعبير عن توقعات الوالدين ولكن أيضًا لضمان أن العلاج مصمم بشكل مناسب للسماح بالاستخدام الأكثر فعالية للخدمة، ويعد تشجيع الوالدين وإبراز التقدم من الجوانب المهمة في دور أخصائي النطق واللغة، بالإضافة إلىٰ توفير العلاج بطريقة تعود بالنفع علىٰ كل من الطفل والأسرة.

كما وأشارت دراسة بارادايس وآديوسي (Paradice & Adewusi, 2002) التي تهدف إلىٰ: استكشاف آراء أولياء الأمور بشأن عدد من القضايا المتعلقة بتوفير التعليم لأطفالهم الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة، إلىٰ أن أولياء الأمور الذين شاركوا في هذه الدراسة شعروا بشدةٍ أن التعليم المقدَّم لأطفالهم لا يعتمد علىٰ "الحاجة" بقدر ما يعتمد علىٰ الحظ ومدىٰ صعوبة كفاحهم من أجل أطفالهم، وكان توفير علاج النطق في كثير من الأحيان نادراً، ولم يفهم الأخصائيون دائماً احتياجات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة ، كما واجه الأطفال مجموعة من الصعوبات في المدرسة؛ بسبب احتياجاتهم الخاصة.

لـذا؛ فـإن معرفـة الأسـباب تفيـدنا في القـدرة علـىٰ التصحيح من خلال التعديل و التغيير للأفكـار و الطـرق، كتقـديم الإرشـاد والتوعيـة بطبيعـة مـشكلة النطـق واللغـة وطرق التشخيص والتدريب لنجاح عملية العلاج.

فعلىٰ حد علـم الباحـث هنـاك قلـة في الدراسـات العربية التي تناولـت آراء وتوقعـات أوليـاء الأمـور نحـو علاج اضطرابات النطق واللغة لدىٰ أطفالهم، ومن هذا المنطلق برزت مشكلة الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

1- مـا آراء توقعـات أوليـاء الأمـور نحـو عـلاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة؟

2- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوىٰ دلالـة (0.05) في آراء وتوقعـات أوليـاء الأمـور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تبعـًا لمتغير الموقع الجغرافي؟

3- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوىٰ دلالـة (0.05) في آراء وتوقعـات أوليـاء الأمـور نحو علاج اضطرابات النطـق واللغـة تبعـًا لمتغير عمـر ولي الأمر؟

4- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية عنـد مـستوىٰ دلالـة (0.05) في آراء وتوقعـات أوليـاء الأمـور نحـو عـلاج اضـطرابات النطـق واللغـة تبعـًا لمتغيـر المؤهل العلمي لولي الأمر؟

أهداف الدراسة:

1- معرفـة الـسمة العامـة لآراء وتوقعـات أوليـاء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة.

2- تحديد المشكلات التي تواجه أوليـاء الأمـور أثناء علاج اضطرابات النطق واللغة لأبنائهم.

3- دراسة الفروق في الآراء والتوقعات نحو علاج اضـطرابات النطـق واللغـة بـين أوليـاء الأمـور تبعـًا لمتغيرات الموقع الجغرافي وعمر ولي الأمر والمؤهل التعليمي لولي الأمر.

4- الخروج ببعض النتائج التي قد تساعد مراكز التربيـة الخاصـة في تحـسين طـرق التعامـل مـع أوليـاء الأمور والتوعية بأهمية العلاج.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1- تعتبر هذه الدراسـة إضـافة بحثيـة في ظـل نـدرة الدراسات العربية (في حدود علم الباحث) التي تناولت آراء وتوقعـات أوليـاء الأمـور نحـو عـلاج اضـطرابات النطق واللغة في ضوء بعض المتغيرات.

2- تفيد نتائج هذه الدراسة في توعية و تنبيه الأسر إلىٰ أهمية مراعاة تربية أبنائهم و تكـوين مفهـوم إيجـابي نحو احتياجاتهم.

3- قـد تـساعد أخـصائي التخاطـب في فهـم رأي وتوقعات أولياء الأمور المختلفة نحو العلاج ومراعاتها.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- بناء أداة لقياس آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة، و القدرة على استخدامها في دراسات أخرى.

2- تساهم هذه الدراسة في إعداد خطط وبرامج علاجية ناجحة دون تأثرها بالبيئة المحيطة.

3- تزويد الباحثين والمهتمين بدليل يشتمل على آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة لدى أبنائهم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة بمراكز خدمات التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الحدود المكانية: مراكز خدمات التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم في كل من (الطائف، ومكة، وجدة، القنفذة).

الحدود البشرية: سوف تطبق هذه الدراسة على أولياء أمور الأطفال ذوي اضطرابات النطق واللغة الذين يتلقون العلاج بمراكز خدمات التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441 -1442هـ).

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الآراء والتوقعات: تعرف إجرائيًا على أنها مجموعة من الأفكار المكونة نتيجة لمشاعر أو تفسير لحقائق مسبقة لدى أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة، ومدى التنبؤ بأهميتها أو فاعليتها على أبنائهم ويتم قياسها إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر على المقياس المعد لإجراء هذه الدارسة.

علاج النطق واللغة:

هو توفير العلاج والدعم والرعاية للأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التواصل أو في الأكل والشرب والبلع. (RCSLT, 2020).

ويعرف مصطلح علاج النطق واللغة إجرائيًا: بأنه خدمات تقييم وعلاج مشاكل الكلام واللغة من قبل متخصص مؤهل علمياً وعمليًا، من خلال استخدام فنيات وتقنيات متخصصة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعتبر النطق واللغة عاملان أساسيان في التجربة الإنسانية، فهي الوسيلة الحيوية التي ينقل الناس من خلالها المعرفة والأفكار والمشاعر والتجارب ويكتسبونها، ويبدأ اكتساب مهارات الاتصال في وقت مبكر من مرحلة الطفولة، للقدرة على التفاعل وتكوين العلاقات الاجتماعية التي تنمي القدرة على التفكير، والشعور بالذات، والمشاركة بشكل كامل في المجتمع

(Rosenbaum & Simon, 2016).

ولذلك فإن حدوث اضطرابات في النطق واللغة يؤثر بشكل مباشر وغير مباشر علىٰ نمو الأطفال والمراهقين، ويؤدي ذلك لعواقب معرفية، واجتماعية، وأكاديمية طويلة الأجل، وتكاليف اقتصادية عالية لدىٰ البعض، ومن ضمنها العزلة الاجتماعية، والاضطرابات السلوكية، وصعوبات التعلم، وضعف التحصيل الدراسي (Williams, 2013).

مفهوم اضطرابات النطق:

تُعرف اضطرابات النطق بأنها المشاكل أو الصعوبات التي يواجهها الفرد في القدرة علىٰ إصدار الأصوات اللازمة للكلام بطريقة صحيحة، وتحدث هذه الاضطرابات في كل من الأصوات الساكنة أو المتحركة، ويمكن أن يشمل بعض الأصوات أو جميعها في أي موضع من الكلمة (النوايسة والقطاونه، 2015).

ويعرف زيد (2010) اضطرابات النطق بأنها مجموعة من الصعوبات التي يعاني منها الطفل عند إصدار بعض الأصوات وتظهر هذه الصعوبات علىٰ عدة أشكال أهمها إبدال الصوت بصوت آخر، أو حذف صوت من أصوات الكلمة، أو تشويه نطق الصوت أو إضافة صوت زائد علىٰ أصوات الكلمة.

مفهوم اضطرابات اللغة:

قام أوينز (Owens, 2013) بتعريف اضطرابات اللغة علىٰ أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التطورية أو المكتسبة أو كلاهما، التي تتصف بالعجز أو عدم النضوج في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة لغرض الفهم أو التعبير. التي قد تتضمن شكل أو محتوىٰ أو استخدام اللغة مع الآخرين.

علاج اضطرابات النطق واللغة:

يشترك علاج اضطرابات كل من النطق واللغة في بعض الجوانب العلاجية، باعتبار أنهما مكملان لبعضهم البعض. فعند الحاجة للتعبير اللفظي لابد من امتلاك حصيلة لغوية كافية، وكذلك سلامة النطق لاعتباره ضمن شكل اللغة التعبيري.

ويقسم الباحث الجوانب العلاجية علىٰ النحو التالي:

العلاج العضوي:

يهتم بعلاج النواحي العضوية المسببة لاضطرابات النطق كالخضوع للعمليات الجراحية اللازمة في الأسنان، أو الفك، أو في ما يخص الشفاه، وسقف الحلق، أو في أي من أعضاء النطق. كذلك تقديم العناية اللازمة والتقنيات المساندة لفقد السمع الجزئي باستخدام المعينات السمعية، أو علاج التهابات الأذن الوسطىٰ. ويكون دور اختصاصي النطق واللغة في المجال التربوي الملاحظة والإحالة فقط للمختصين في المجال الطبي (عبدالله وآخرون، 2015).

العلاج النفسي:

يساعد العلاج النفسي في بناء شخصية الطفل للحد من انسحابه وشعوره بالنقص، وكذلك لتقليل الآثار الانفعالية والسلوكية، والسيطرة علىٰ التوتر النفسي لديه. ويتحقق ذلك بتعاون أولياء الأمور وسلامة صحتهم النفسية عن طريق تفهم الصعوبات التي يواجهها الطفل في المنزل أو المدرسة وعدم إجباره علىٰ الكلام رغماً عنه وتجنب السخرية والاستهزاء قدر المستطاع بتهيئة الجو المناسب له (سالم، 2014).

العلاج البيئي:

يهدف العلاج البيئي علىٰ تهيئة بيئة تعليمية مناسبة في المنزل أو المدرسة، كدمج الأطفال ذوي اضطرابات النطق واللغة مع أقرانهم في نشاطات اجتماعية، حيث تساعد علىٰ إتاحة فرصة للتفاعل الاجتماعي عن طريق الأخذ والعطاء مع الآخرين، واكتساب سلوكيات نطقية ولغوية بطريقة غير مباشرة (الميلادي، 2014).

العلاج الرياضي لأعضاء النطق:

في حال كان هناك ضعف وارتخاء بعضلات الفم والوجه، لابد من الخضوع لتدريبات تقوية لهذه العضلات قبل البدء في اكتساب النطق، ليتمكن الطفل من استخدام أعضاء النطق بشكل صحيح وبكفاءة عالية. ويشمل ذلك تدريبات اللسان باستخدام المرآة في جميع الاتجاهات باتباع التعليمات والتقليد، وتدريبات لعضلات الفم والفكين لحالات الشلل الدماغي والاضطرابات الهرمونية، وتكون بطرق مختلفة كمضغ الطعام القاسي المحبب له أو عن طريق جلسات العلاج الطبيعي. وتدريبات اللهاة وسقف الحلق اللين عن طريق التثاؤب، أو سحب ودفع الهواء باستخدام أنبوب المصاص أو البالون. وأيضاً تدريبات الشفاه عن طريق حركة الفم أثناء اللعب كالابتسامة والضحك مع تغيير وضع الشفاه والأسنان بإظهارها بشكل كامل أو ظهور الجزء العلوي أو السفلي فقط (الفرماوي، 2006).

العلاج الكلامي:

يتفق معظم المتخصصين في هذا الميدان علىٰ أن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في النطق يمكن توقع بعض التحسن علىٰ الأقل في استعادة أو إنشاء التواصل لديهم من خلال علاج النطق (Lanier, 2010).

وليتمكن الطفل من اكتساب النطق بطريقة سليمة هناك أربع طرق لتأسيس الإنتاج الحركي للصوت، نذكرها علىٰ النحو التالي:

1- التقليد والمحاكاة: Simulation

عن طريق تقديم عدة نماذج سمعية للطفل (صوت مفرد - مقاطع - كلمات)، في محاولة لاستثارته، حيث يطلب منه أن يراقب حركة الفم

ويستمع جيداً للصوت ثم يطلب منه أن يعيد بنفس الطريقة، وقد يلجأ الاختصاصي إلىٰ استخدام المرآة لمساعدة الطفل من رؤية نفسه أثناء التقليد (فارع وآخرون، 2012).

2- وضع النواطق في المكان المناسب لإنتاج الصوت Phonetic Placement:

عند وجود صعوبة في التقليد يبدأ الاختصاصي بإرشاد الطفل لفظياً عن كيفية خروج الصوت، ومن ثم التحكم في تصحيح حركة الأعضاء المسئولة لديه عن نطق الصوت ليتمكن الطفل من معرفة مكان النطق الصحيح. باستخدام أدوات مساعدة كخافض اللسان، أو القفازات (Hegde, 2001).

3- المقاربة التدريجية: Successive Approximation

امتداد لما سبق تهدف هذه الطريقة إلىٰ تشكيل Shaping صوت عن طريق صوت أو مقطع قريب منه في مكان النطق يستطيع الطفل إنتاجه بشكل صحيح، عن طريق خطوات متسلسلة تؤدي إلىٰ الاقتراب بشكل تدريجي من الصوت المستهدف. وتعتبر هذه الطريقة فعالة في العلاج ولكنها تتطلب تخطيط دقيق للخطوات المتسلسلة (Anderson & Shames, 2014).

4- استخدام السياق: Contextual Utilization

تتضمن هذه الطريقة اختيار أحد السياقات الصوتية التي ينتج فيها الطفل نفس الصوت المستهدف ولكن بطريقة صحيحة، بسبب تأثير الأصوات في سياقات معينة علىٰ بعضها البعض، ويمكننا معرفة ذلك من خلال اختبار النطق العميق أثناء التقييم. حيث تتيح لنا هذه الطريقة إنتاج وتأسيس الصوت بشكل سليم ومن ثم تعميمه علىٰ السياقات الصوتية الأخرىٰ (Bauman, 2012).

نكتفي بهذه الطرق الشائعة والمعتمدة في الميدان التربوي، علماً بأن هناك طرق علاجية أخرىٰ لم نتطرق لها تختلف باختلاف كل حالة يتم التعامل معها، وتهدف جميعها إلىٰ علاج اضطرابات النطق لدىٰ الطفل، وغالباً يعتمد اختيار الأسلوب أو الطريقة المناسبة للعلاج بناءً علىٰ نتائج عملية التقييم والتشخيص. وتكون الفرصة أمام اختصاصي النطق واللغة لما يراه مناسب في إتباع طرق مبتكرة في العلاج.

العلاج اللغوي:

بناءً علىٰ النتائج يتم اختيار وصياغة الأهداف المناسبة لتنمية جوانب القصور في أحد مكونات اللغة لدىٰ الطفل. وتشمل مراحل التدريب اللغوي ما يلي:

1- التدريب علىٰ المفردات اللغوية الرئيسية Basic Vocabulary:

تعتبر أول مراحل التأسيس لتنمية الحصيلة اللغوية باكتساب مفردات متنوعة، عن طريق المثيرات السمعية والبصرية واللمسية. وتكون الأولوية في

التدريب علىٰ اختيار مفردات ملموسة أو حقيقية ضمن البيئة المحيطة والمرتبطة بثقافة الطفل كالأسماء الدلالية للطعام والأدوات المستخدمة والأفعال الشائعة والصفات وغيرها، ومن ثم التوسع في المفردات بشكل تدريجي إلىٰ أن يمتلك حصيلة يمكنه من خلالها تكوين شبه جملة (Paul et al., 2018؛ شقير، 2012).

2- التدريب علىٰ أشباه الجمل: Phrase

بعد إتقان الأهداف السابقة في اكتساب المفردات اللغوية، يبدأ التدريب علىٰ أشباه الجمل بمعدل كلمتين مثل: كرة كبيرة، سيارة حمراء. ومع التقدم في هذا المستوىٰ ننتقل إلىٰ مستويات أعلىٰ في زيادة الكلمات المستخدمة بشكل تدريجي، لتهيئة الطفل علىٰ استخدام أدوات الصرف والنحو في اللغة (عبدالله، 2005).

3- التدريب علىٰ الأدوات الصرفية والنحوية

Morphological & Syntactic:

يبدأ التدريب في استخدام الأدوات الصرفية عندما يستطيع الطفل إنتاج أشباه الجمل بشكل صحيح. ومن أهم الخصائص الصرفية الأولية في التدريب هي استخدم مجموعات الأسماء والفعل التي تم تدريسها بالفعل لتعليم استخدام المضارع التدريجي، علىٰ سبيل المثال الولد يجري، البنت تأكل وما إلىٰ ذلك. ثم الانتقال إلىٰ التوسع في استخدام الضمائر، وحروف الجر، للوصول إلىٰ قواعد وتراكيب نحوية معقدة كالأسئلة، وجمل النفي (Hegde & Davis, 2010).

4- التدريب علىٰ الوحدات الوظيفية واستعمالاتها الاجتماعية

Functional Units and Their Social Use :

وتهدف هذه المرحلة من التدريب علىٰ استخدام اللغة في خطاب المحادثة بشكل مناسب وصحيح في المواقف الطبيعية، حيث تعبر الوحدات الوظيفية عن الاحتياجات والمشاعر وتؤسس التواصل، فهي تشتمل علىٰ الأقوال التي تستدعي الانتباه، وطلب وإعطاء المعلومة، واستجابة الأوامر، وبدء وصياغة المحادثة، وتبادل الأدوار، وإنهاء المحادثة. ولا تعتمد الوحدات الوظيفية علىٰ بنية اللغة مثل الوحدات الصرفية أو النحوية، ولكن تعتمد علىٰ ما يفعله كل من المتحدث والمستمع حسب السياق الكلامي وموقف المحادثة (Owens, 2012; McLaughlin, 2006).

نسبة انتشار اضطرابات النطق واللغة:

تشير التقديرات في الولايات المتحدة الأمريكية إلىٰ أن واحد من كل عشرة أمريكيين من كافة المراحل العمرية والأعراق لديه أحد اضطرابات التواصل. أي أن هناك حوالي ما يقارب ستة ملايين طفل أمريكي لديه اضطرابات في الكلام واللغة، ويقدر نسبة طلبة المدارس ذوي اضطرابات التواصل الذين تُقدَم لهم

خدمات التربية الخاصة في أمريكا إلىٰ 30.3٪ (الخطيب، 2013).

وتضيف لانير Lanier (2010) بأن الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية تشير إلىٰ أن مليون وثلاث مئة طفل لديهم مشكلات في التواصل بشكل ملحوظ. أضف إلىٰ ذلك عدد الاضطرابات التي تكون نتيجة الحوادث أو المرض بزيادة إلىٰ حوالي ثمانية مليون أمريكي يعانون من بعض أشكال ضعف اللغة.

ويذكر الخطيب وآخرون (2013) بأن هناك نتائج لدراسات أولية غير منشورة في بعض المدارس بالأردن أظهرت بأن نسبة شيوع اضطرابات النطق واللغة عند الطلبة قد تصل إلىٰ 15٪ من مجموع الطلبة الذين تم فحصهم إذا ما لم تحسب اضطرابات النطق البسيطة.

أما نسبة انتشار اضطرابات التواصل في المملكة العربية السعودية وفق ما ذكرته الهيئة العامة للإحصاء فهي تصل إلىٰ 5٪ من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة الذين يعانون من صعوبة واحدة فقط، ونسبة ذوي اضطرابات التواصل بين الذين يعانون من صعوبات متعددة (الإعاقات المصاحبة) تصل إلىٰ 10.25٪ من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة (الهيئة العامة للإحصاء، 2017).

أدوار أولياء الأمور ومشاركتهم في التقييم والعلاج:

تعتبر الأسرة جزءاً أساسيًا في نجاح عملية التقييم والعلاج لاضطرابات النطق واللغة، ولنجاح عملية العلاج لا بد أن تكون مشاركتهم فعاله وشاملة مع اختصاصي النطق واللغة في متابعة التدريبات وتهيئة البيئة المناسبة لهم، لتعميم ما تم تحقيقه من أهداف في المواقف اليومية المختلفة (العمايرة والناطور، 2014).

وضمن هذا الإطار يعرف القريطي (2014) المشاركة التعاونية الوالدية مع المهنيين بأنها عملية تفاعلية بين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة وبين المعلمين والأخصائيين، مبنية علىٰ الرغبة الصادقة في التعاون من أجل تعريف المشكلات وتحديد الأهداف وإتباع الحلول، وتحمل المسئولية لتحقيق ما فيه مصلحة للطفل، وتهدف علىٰ الالتزام المتبادل بين الطرفين بنظرة الايجابية نحو الطفل وتنميته ورعايته.

وتعتبر مشاركة أولياء الأمور مكونًا مهمًا في التدخل المبكر لاضطرابات التواصل في مرحلة الطفولة، لما يملكونه من معرفة فريدة وقيمة حول نمو أطفالهم واهتماماتهم وآثار هذه الاضطرابات علىٰ حياتهم اليومية. (McCormack et al., 2010)

ويضيف عابدين (2010) إن تفاعلات أولياء الأمور لها تأثير علىٰ استجابات وسلوكيات الأطفال، فالتفاعل بشكل سلبي كالرفض والإهمال يؤدي إلىٰ ضعف شخصية وانزعاج واستجابة سلبية لدىٰ الطفل، بينما التفاعل الإيجابي كالتقبل والمساندة يؤدي إلىٰ

الارتياح والاستجابة بشكل إيجابي وسوي.

الدراسات السابقة:

أجريت دراسة حديثة على يد لام وزملائه (Lam et al., 2021) هدفت إلى استقصاء أراء وتصورات أولياء الأمور والطلاب حول خدمات الممارسة عن بعد لعلاج النطق واللغة أثناء جائحة كورونا في الصين بهدف تحديد مدى رضا أولياء الأمور والطلاب عن خدمات الممارسة عن بعد لعلاج النطق واللغة وتفضيلاتهم لأنماط تقديم الخدمة المختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة مكونة من 19 سؤالًا حول الرضا عن الممارسة عن بعد حيث طُلب من جميع المشاركين تقييم تصوراتهم حول فعالية خدمات الممارسة عن بعد ومقارنتها بالممارسات في الموقع باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. وأظهرت النتائج أنه وعلى الرغم من حقيقة أن فعالية الممارسة عن بعد تم تصنيفها بدرجة عالية من قبل الآباء والطلاب إلا أنهم اعتقدوا أن الممارسة عن بعد كانت أقل فعالية من الممارسات في الموقع، علاوة على ذلك فقد فضل الآباء الممارسات في الموقع على الممارسة عن بعد، في حين أن الطلاب لم يفضلوا أسلوبًا واحدًا للممارسة على الآخر.

كما وأجرى ليفيكس وزملاؤه (Levickis et al., 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف آراء وتوقعات وخبرات الآباء ممن شاركوا في برنامج التفاعل بين الوالدين والطفل لتعزيز وتنمية اللغة لدى الأطفال ممن يعانون من صعوبات لغوية، وشملت العينة عشرة من الآباء الذين لديهم طفل يعاني من صعوبات لغوية في شمال إنجلترا. وأظهرت النتائج أن توقعات الوالدين قبل المشاركة تساهم في تدخلات التفاعل بين الوالدين والطفل وتؤثر في كيفية مشاركتهم خلال عملية التدخل. كما وأشارت النتائج إلى أن معيقات التفاعل تشمل عدم يقين الوالدين بشأن طبيعة التدخل والمواقف المختلفة فيما يتعلق بأساليب واستراتيجيات التدخل. وأظهرت النتائج أن الحصول على الدعم والطمأنينة نحو المعالجين أمران محوريان أثناء عملية التدخل فيما يتعلق بتطور لغة أطفالهم، وقدرتهم على دعم تعلم اللغة لأطفالهم، بالإضافة إلى زيادة الثقة في كيفية دعمهم لنمو أطفالهم.

وفي دراسة حديثة لفونيكس وزملائه (Phoenix et al., 2020) هدفت إلى تقديم وصف شامل لطبيعة وتأثير توقعات الوالدين حول خدمات إعادة تأهيل أطفالهم ممن يعانون من إعاقة أو تأخر في النمو. واستمدت هذه الدراسة النوعية نتائجها من المقابلات الأولية والمتابعة مع عشرين من أولياء أمور لأطفال يعانون من إعاقة أو تأخر في النمو واستخدموا خدمات العلاج في مركز علاج الأطفال في أونتاريو، كندا.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام تحليل المحتوىٰ التقليدي لتوليد الموضوعات بشكل استقرائي. وأظهرت النتائج أن توقعات الوالدين المتعلقة بالطفل تركزت علىٰ ما إذا كان الطفل سيحصل علىٰ التشخيص وما يمكن أن يحققه. وكذلك الأمر فقد كان لدىٰ الآباء توقعات إيجابية حول مدىٰ توفر الخدمات وكيفية تقديمها. وتضمنت توقعات الآباء لمقدمي الخدمات معارفهم ومهاراتهم وعلاقاتهم وتواصلهم مع الأطفال وأولياء الأمور. وكان لدىٰ الآباء توقعات عن أنفسهم تتعلق بالحضور والأدوار في جلسات العلاج والممارسة المنزلية.

وهدفت دراسة أليجيري وزملاؤه (Alighieri et al., 2020) إلىٰ الوقوف علىٰ توقعات أولياء الأمور وتصوراتهم المرتبطة بعلاج النطق لأطفالهم الذين يعانون من اضطراب سقف الحلق المشقوق أو الشفة الأرنبية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (11) ولي أمر لتسعة أطفال مصابين بسقف الحلق المشقوق من قبل الفريق متعدد التخصصات في مستشفىٰ جامعة غينت. ونتج عن تحليل النتائج ثلاثة محاور رئيسة هي: (1) تقديم الخدمة، (2) الرعاية التي تتمحور حول المريض، و(3) طلب الرعاية الصحية، وتم تقسيم هذه الموضوعات المحددة إلىٰ عدة مواضيع فرعية تضمنت تقديم الخدمة وفعالية الخدمة المقدمة والتعاون متعدد التخصصات وخبرة معالج النطق. وتم تصنيف توفير المعلومات والتواصل مع الأطفال تحت الرعاية التي تتمحور حول المريض التي تشمل طلب الرعاية الصحية والقدرة علىٰ تحمل التكاليف والاعتبارات العملية واختيار معالج النطق. وكان التوقع الأبرز للوالدين يتلخص برغبتهم في رؤية أطفالهم يتقدمون أثناء التدخل في الكلام. علاوة علىٰ ذلك أظهرت النتائج أن غالبية الآباء يريدون معلومات أكثر وضوحًا وأكثر شمولية خاصة حول العلاج والتقدم والانتقال إلىٰ البيئة المنزلية بهدف تحسين جودة علاج النطق المقدم لهؤلاء الأطفال.

وحاولت الدراسة التي قدمها ماكجيل وزملاؤه (McGill et al., 2020) استكشاف الآراء والخبرات ووجهات النظر فيما يتعلق بانتظار خدمات اضطرابات النطق واللغة من خلال تحليل الطلبات المكتوبة من قبل أصحاب المصلحة إلىٰ مجلس الشيوخ التابع للحكومة الأسترالية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم فحص الطلبات المكتوبة (ن = 337) بحثًا عن الشروط المتعلقة بالانتظار. وأكدت نتائج التحليل الموضوعي الاستقرائي علىٰ ثلاثة محاور رئيسة تدور حولها هذه الطلبات هي: (1) المدة. حيث وصفت باستمرار بأنها طويلة. (2) العواقب. وشملت عواقب المستهلكين:

العبء على الصحة البدنية، والمالية، والوقت، والرفاهية العاطفية، والعلاقات، وانخفاض استمرارية الرعاية، وزيادة احتياجات التدخل. وتضمنت العواقب المهنية: الإجهاد والإرهاق الذي يؤثر على الرضا الوظيفي، ويقلل من الفعالية. وشملت النتائج المجتمعية: العبء الاجتماعي والأخلاقي، واستنزاف النظم الصحية والقانونية. (3) الإجراءات. حيث دعا المستهلكون وسعوا إلى بدائل (مثل التهديدات لإلحاق الأذى بأطفالهم، والانتقال إلى العاصمة)، ونفذ المهنيون تقديم الخدمات وإجراءات السياسة، وافتقرت المنظمات إلى استراتيجيات فعالة على مستوى النظام.

أما دراسة فايندلين وزملاؤه (Findlen et al., 2019) فقد هدفت إلى التحقيق في آراء ووجهات نظر الوالدين حول الرعاية الصحية السمعية متعددة التخصصات للأطفال. ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع وتحليل استجابات الوالدين الكمية والنوعية في مركز لطب الأطفال بعد موعد إكلينيكي للتقييم متعدد التخصصات. حيث تعلقت الأسئلة بالمعلومات عبر خمسة مجالات، وتم تحليل الاستجابات الكمية بشكل وصفي بينما تم تقييم الاستجابات النوعية باستخدام تحليل المحتوى لاشتقاق الموضوعات. وتم تقييم البيانات الكمية والنوعية بشكل منفصل ثم مقارنتها بالمواضيع المحددة لنقاط القوة والضعف. وأظهرت النتائج بشكل عام أن الرضا المرتفع كان واضحًا في كل من الردود الكمية والنوعية. وأشارت النتائج إلى أن موعد التقييم متعدد التخصصات ليوم واحد قد يساهم في شعور الوالدين بالارتباك بسبب المعلومات المشتركة وعدم الفهم الكامل للتخصصات التي تقدم الرعاية. كما وكشف التحليل عن نقطة ضعف محددة في البيئة الخاصة وهي عدم كفاية توفير المعلومات حول السمع الوظيفي.

وهدفت الدراسة التي قام بها ماكلينتير (MacIntyre, 2018) إلى الوقوف على توقعات أولياء الأمور وخبراتهم حول علاج النطق واللغة الذي يركز على أطفالهم، واستكشاف العوامل التي قد تساعد أو تعيق تلبية توقعات الوالدين في نيوزيلندا. ولتحقيق أهداف الدراسة أكمل سبعة عشر من أولياء الأمور استطلاعًا بشأن توقعات الوالدين وخبراتهم في علاج النطق واللغة لأطفالهم. كما شارك أربعة من هؤلاء الآباء في مقابلات معمقة، وتم تحليل نتائج المسح باستخدام الإحصاء الوصفي وتحليل بيانات المقابلة إلى جانب ثلاثة أسئلة مسحية وتحليلها بحسب المنهج النوعي. وأشارت النتائج إلى خمسة موضوعات شاملة من البيانات، وهي التوقعات، والعمل الجماعي، والتمويل، والجوانب المهمة للعلاج، والاعتبارات.

وتضمنت النتائج الرئيسة من الاستطلاع توقعات الوالدين بالمشاركة في عملية التخطيط والعلاج لعلاج النطق واللغة لأطفالهم وتوقعات الآباء بشأن التقدم، وأشارت النتائج إلىٰ أن التواصل بين الوالدين ومعالجي النطق واللغة مهم ليس فقط للتعبير عن توقعات الوالدين ولكنه مهم أيضًا لضمان أن العلاج مصمم بشكل مناسب للسماح بالاستخدام الأكثر فعالية للخدمة.

أما الدراسة التي قام بها إيبرت (Ebert, 2018) فقد حاولت استكشاف آراء ووجهات نظر الآباء حول العلاقة بين الأخصائي والعميل ضمن برامج علاج النطق واللغة للأطفال باستخدام المعلومات الكمية والنوعية. ولتحقيق أهداف الدراسة جمعت دراسة استقصائية عبر الإنترنت ردودًا من (159) من الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال مسجلين في برامج تقدم خدمات النطق واللغة. وأظهرت النتائج أن طول العلاج لا يرتبط بتصنيف الوالدين للعلاقة بين الأخصائي والعميل؛ وقدم آباء الأطفال المسجلين في خدمات العلاج في المدارس تقييمات أقل من الآباء الذين لديهم أطفال مسجلين في أماكن أخرىٰ. وأسفر التحليل النوعي لوجهات نظر الوالدين حول ما يعزز العلاقة بين الأخصائي والعميل عن أربعة محاور رئيسة هي: صفات أخصائي أمراض النطق واللغة، وخصائص الجلسة، ورابطة الطفل والتعلم، والتواصل. أما المواضيع الفرعية الأكثر شيوعًا في التحليل فقد كانت تتعلق بخصائص الجلسات: تكامل اللعب والمرح، والنهج الموجه للأطفال في الجلسات.

وضمن نفس الإطار فقد هدفت دراسة مارشال وزملاؤه (Marshall et al., 2017) إلىٰ وصف المعتقدات والممارسات المبلغ عنها فيما يتعلق بتطور الكلام واللغة والتأخير والتدخل من قبل أولياء الأمور ومقدمي الرعاية من عدد صغير من المجموعات في إنجلترا ممن كان يُنظر إليهم علىٰ أنهم لا يحصلون علىٰ خدمات كافية فيما يتعلق بخدمات النطق واللغة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام تحليل الإطار المعدل، والذي اعتمد أيضًا علىٰ تحليل المحتوىٰ الموجه، وأظهرت النتائج وجود أربعة محاور تطابقت علىٰ نطاق واسع مع الموضوعات التي تم تناولها في مجموعات التركيز وهي: تطوير اللغة والبيئة؛ أسباب وعلامات الكلام وتأخر اللغة؛ الاستجابات للمخاوف المتعلقة بالكلام واللغة والتواصل؛ وتحسين علاج النطق واللغة، كما وأنتجت بعض الأفكار التي لم يتم الإبلاغ عنها سابقًا، علىٰ سبيل المثال الأفكار حول كيفية تطور اللغة وأسباب التأخير.

أما دراسة أحمد ويوسف (2017) فقد هدفت إلىٰ

معرفة اتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي لاضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالمستوىٰ الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ببعض مراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (80) ولي أمر من والدي الأطفال الذين يتلقون العلاج التخاطبي أخذت عن طريق العينة القصدية، وتكونت أدوات الدراسة من استبانة من إعداد الباحث لقياس الاتجاه نحو العلاج، ومقياس للمستوىٰ الاقتصادي والاجتماعي من إعداد عبدالسلام قشقوش، وكانت النتائج كالآتي: تتسم السمة العامة لاتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي بالإيجابية، ويتسم المستوىٰ الاقتصادي والاجتماعي للأسر بالمتوسط، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اتجاهات الوالدين نحو العلاج والمستوىٰ الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في اتجاهات الوالدين نحو العلاج تبعًا لمتغير النوع، والعمر، المستوىٰ التعليمي.

وهدفت الدراسة التي قدمها واتس باباس وزملاؤه Watts Pappas et al. (2016) إلىٰ تحليل آراء ومعتقدات وخبرات أولياء الأمور فيما يتعلق بالتدخل من أجل طفلهم المصاب باضطرابات النطق واللغة وذلك باستخدام مقابلات متعددة ومتسلسلة أجريت خلال مسار العلاج. حيث تم إجراء (21) مقابلة مع سبعة ألياء أمور لستة أطفال مصابين باضطرابات نطق أو لغة ضمن ثلاث مراحل هي: بعد التقييم الأولي وأثناء التدخل وبعد نهاية التدخل. وكشف التحليل النوعي للمقابلات عن عدة عوامل أثرت في معتقدات الوالدين وخبراتهم، وشملت هذه العوامل: (1) دافعهم لفعل الشيء الصحيح من قبل أطفالهم (2) توقعاتهم لأدوار الوالدين الوظيفية (3) تفاعلهم مع أطفالهم في التجربة (4) تفاعلهم مع معالجي النطق واللغة (5) طبيعة الصعوبات التي يواجهها الطفل. أراد الآباء في الدراسة المشاركة في تدخل أطفالهم لكنهم كانوا مترددين في المشاركة في جلسات التدخل. يبدو أن هذا التفضيل يتأثر بالتوقعات السابقة لأدوار الوالدين الوظيفية والاعتقاد بأنهم سيتدخلون في الجلسة. وأثرت الطبيعة الأقل انتشارًا للصعوبات التي يعاني منها الطفل علىٰ شكل الخدمة الذي يفضله الوالدان. وعلىٰ وجه الخصوص كان الآباء أكثر حرصًا علىٰ العمل مع أطفالهم في المنزل وكان لديهم تفضيل أكثر وضوحًا لجلسات التدخل مع أخصائي النطق للتركيز علىٰ طفلهم بدلاً من أسرهم من والدي الأطفال ذوي الإعاقات المنتشرة الذين تم التحقيق معهم في دراسات أخرىٰ.

أما دراسة قيلي (2015) فقد هدفت إلىٰ التعرف علىٰ اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي والتعرف

علىٰ الفروق في الاتجاهات تبعاً لبعض المتغيرات (نوع الوالد، العمر، الموطن الأصلي)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم العينة (100) من الوالدين منهم (43) والداً و(57) والدة، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية البسيطة، واستخدمت مقياس اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي. وأظهرت النتائج الآتي: تتميز اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي بالإيجابية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير العمر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الموطن الأصلي.

وهدفت الدراسة التي قدمها باكسيندل وزملاؤه (Baxendale et al., 2013) إلىٰ وصف آراء أولياء الأمور والمعلمين وتوقعاتهم حول خبرة المشاركة في برنامج للتواصل الاجتماعي المكثف للأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة، وفهم تصورات الآباء والمعلمين عن نتائج الاتصال مع الأطفال الذين تلقوا التدخل. وأظهرت النتائج أن الآباء والمعلمين وجدوا أن الاتصال بمعالج النطق واللغة هو عنصر مهم في التدخل، وكان ينظر إلىٰ الأساليب غير المباشرة للاتصال مع أولياء الأمور علىٰ أنها فعالة في نقل المعلومات مثل الاجتماعات القصيرة مع المعلمين. وأشارت النتائج إلىٰ أن المعلمين وأولياء الأمور كانوا قادرين علىٰ إنشاء روابط صريحة بين إجراءات العلاج والتغييرات المتصورة في الطفل. وكذلك الأمر فقد كان يُنظر إلىٰ العمل علىٰ مراقبة الفهم والمفردات الانفعالية علىٰ أنها فعالة بشكل خاص فيما يتعلق بنتائج الاتصال. كما وأوضح أولياء الأمور أنهم تبنوا استراتيجيات مختلفة تجاه التواصل والسلوك في المنزل نتيجة للتدخل.

أما دراسة أوريت وزملاؤه (Auert et al., 2012) فقد هدفت إلىٰ استكشاف توقعات ووعي وخبرات الوالدين في جهودهم للوصول إلىٰ خدمات اضطرابات النطق واللغة القائمة علىٰ الأدلة لأطفالهم الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد. وأجريت أربع مجموعات تركيز مع (20) من آباء وأمهات الأطفال في سن ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد، وأجري تحليل النصوص باستخدام التحليل الموضوعي، حيث ظهر موضوعان لتفسير توقعات المشاركين ووعيهم وتجاربهم، ويمثل الموضوعان: أمراض النطق واللغة (أكثر من مجرد عمل)، الآباء والسلطة (التفاعل المعقد بين العوامل بما في ذلك وصول الوالدين إلىٰ المعلومات ومشاركتهم في عملية العلاج وشعورهم بالتمكين)، كما أعرب الوالدان في هذه الدراسة عن رغبة قوية في توظيف الممارسة القائمة

علىٰ الأدلة. ومع ذلك، كان للوالدين وجهات نظر مختلفة حول كيفية تحقيق هذه الممارسة، وتوضح نتائج هذه الدراسة أهمية إشراك الوالدين في العلاقات العلاجية كشركاء في عملية صنع القرار، وهذا يعني تزويد الوالدين بمعلومات شاملة، واحترام تفضيلات الوالدين في عملية العلاج.

وهدفت دراسة روجيرو وزملاؤه (Ruggero et al., 2012) الاستطلاعية فقد هدفت إلىٰ استكشاف آراء أولياء الأمور حول الخدمات المقدمة للأطفال من ذوي اضطرابات النطق واللغة في جميع أنحاء أستراليا وذلك من خلال استطلاع قارن تقديم الخدمات المبلغ عنها بالتفضيلات والرضا والأدلة البحثية الخارجية حول تقديم الخدمات الموصىٰ بها، وتم تقديم الاستطلاع عبر الإنترنت للآباء والأمهات. وتكونت عينة الدراسة من 154 ولي أمر لديهم 192 طفلاً ممن لديهم مجموعة واسعة من اضطرابات النطق واللغة، وهم يعيشون في مواقع أسترالية متنوعة ويمثلون كافة الطبقات الاجتماعية والاقتصادية. وأشارت النتائج إلىٰ أن ربع هؤلاء الأطفال انتظروا أكثر من ستة أشهر لتلقي خدمات التقييم الأولي. وكان نوع الجلسة التي تم الإبلاغ عنها وتكرارها ومدتها غير متوافقة مع كل من التوصيات البحثية ورغبات أولياء الأمور. وأشارت النتائج إلىٰ أن 60٪ من أولياء الأمور سعداء أو سعداء للغاية بتجاربهم، في حين كان حوالي 30٪ غير سعداء. وكشفت الردود النوعية عن بعض المخاوف مثل الافتقار إلىٰ الخدمات المتاحة أو الافتقار إلىٰ الخدمات المحلية، وأوقات الانتظار الطويلة، وعمليات التسريح من البرامج، وعدم القدرة علىٰ تحمل تكاليف خدمات التربية الخاصة.

وضمن نفس الإطار فقد هدفت دراسة ماكليستر وزملاؤه (McAllister et al. (2011 إلىٰ التحقيق في توقعات الآباء الأستراليين وخبراتهم وتجاربهم حول الوصول والمشاركة في الخدمات الخاصة المقدمة لأطفالهم ممن يعانون من اضطرابات في النطق واللغة. ولتحقيق هذا الهدف أجريت دراستان كالتالي: في الدراسة الأولىٰ تم إكمال الاستبانات من قبل 109 من أولياء أمور تم تحديد مخاوفهم بشأن كلام أو نطق أطفالهم في سن ما قبل المدرسة. وأشارت النتائج إلىٰ أن حوالي ثلث الآباء (31.2٪) حصلوا سابقًا علىٰ خدمات اضطرابات النطق واللغة لتقييم كلام أطفالهم، وأفاد 29 منهم (26.6٪) أن أطفالهم تلقوا تدخلًا. في حين أن ثلثي الآباء (62.4٪) لم يطلبوا خدمات اضطرابات النطق واللغة، وأشارت النتائج إلىٰ أن حوالي ثلث أولياء الأمور (32.1٪) أفادوا أن الخدمات الخاصة لم تكن ضرورية لأبنائهم. وكان هناك عدد قليل من الآباء (6.4٪) ممن حاولوا الوصول إلىٰ

الخدمات ولكنهم لم ينجحوا. وفي الدراسة الثانية تم إجراء مقابلات مع 13 من أولياء الأمور لمناقشة تجاربهم مع اضطرابات النطق واللغة بعمق أكبر وتقديم الخدمات المناسبة لهم. وأشارت النتائج إلىٰ أن أولياء الأمور توقعوا أن يقوم الآخرون بإعلامهم حول ضعف الكلام لدىٰ أطفالهم وأنه ينبغي أن يكونوا قادرين علىٰ الوصول إلىٰ الخدمات المناسبة لاضطرابات النطق واللغة عند الحاجة. وبالتالي برزت الحاجة لرفع مستوىٰ الوعي حول خدمات اضطرابات النطق والكلام واللغة لضمان التحديد والإحالة وتوفير الخدمات للأطفال المعرضين للخطر.

وهدفت دراسة كارول (Carroll, 2010) إلىٰ استكشاف تصورات الوالدين وتوقعاتهم حول خدمات النطق واللغة المقدمة لأطفالهم من ذوي الإعاقة الذهنية. ولتحقيق أهداف الدراسة شاركت مجموعة من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في سن المدرسة في أيرلندا، وتكونت عينة الدراسة من 17 ولي أمر ضمن مجموعات التركيز بهدف تصميم الاستبيان لاحقًا، ومن ثم أجاب 103 من أولياء الأمور علىٰ الاستبيانات المعدة لأغراض هذه الدراسة. وأشارت نتائج الاستبيان الرئيسة إلىٰ أن الآباء ينظرون إلىٰ أن برنامج علاج النطق واللغة الخاص بأطفالهم مناسب وأنه يرقىٰ إلىٰ مستوىٰ خبير، وأظهرت النتائج أنهم ينظرون إلىٰ الخدمات المستندة إلىٰ المدرسة والمستندة إلىٰ العيادة بشكل مختلف. وكذلك فقد أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن عدد كبير من الآباء أكثر عرضة للاعتقاد بأن طفلهم سيحتاج دائمًا إلىٰ هذا النوع من العلاج إذا تلقوا خدمة مدرسية. في حين كان الآباء أكثر ميلًا للاعتقاد بأن كلام أطفالهم سيتحسن مع تقدمهم في العمر وكانوا أكثر وعيًا بأنشطة العلاج إذا كان العلاج قائمًا علىٰ العيادة.

واستخدمت الدراسة التي قدمها ليونز وزملاؤه (Lyons et al., 2010) البحث الإجرائي علىٰ مدىٰ ستة أشهر لاستكشاف توقعات وتجارب الآباء ممن حضر أطفالهم برنامج التدخل المبكر لاضطرابات النطق واللغة. حيث تم عقد برنامج التدخل هذا في غرب أيرلندا من قبل مجموعة من معالجي النطق واللغة وطبيب نفسي. ولتحقيق أهداف الدراسة تكونت العينة من مجموعتين من أولياء أمور هؤلاء الأطفال: واحدة قبل التدخل والأخرىٰ بعد التدخل. وتم تسهيل عمل مجموعات التركيز من قبل اثنين من المؤلفين اللذين لم يكونا من ضمن المشاركين. حيث تم مناقشتهما حول ملخص الموضوعات التي ظهرت مع الطاقم السريري. وتم تنفيذ تغييرين لاحقًا: هما توقيت المجموعة وتوضيح أدوار الوالدين. وركزت الدراسة علىٰ ثلاثة موضوعات للتقدم وعدم اليقين وعدم الرضا

من التحليل قبل التدخل وبعده. بالإضافة إلىٰ ذلك ركزت علىٰ موضوع اليقين قبل العلاج وعلىٰ موضوع الرضا بعد العلاج. وأظهرت النتائج أن الآباء توقعوا أن يحرز أطفالهم تقدمًا فيما يتعلق باللغة التعبيرية وإنتاج الكلام والانتباه والثقة. وأعربوا عن توقعهم بأن التدخل سوف يستهدف صعوبات التواصل لدىٰ أطفالهم وأن يتم توجيههم هم أنفسهم لتسهيل تطور الكلام واللغة لأطفالهم. كما وأشارت النتائج إلىٰ أن الآباء أعربوا عن اليقين والثقة بأن الأطباء يعرفون الأطفال ويمكنهم أن يشعروا بالراحة داخل المجموعة. وكان هناك عدم يقين بشأن بعض الجوانب العملية السريرية مثل وجودهم وأدوارهم في التدخل وكيف سيستقر أطفالهم في المجموعات.

وهدفت دراسة مارشال وزملاؤه (Marshall et al., 2007) إلىٰ وصف واستكشاف الآراء والأفكار والتصورات والمعتقدات والمشاعر التي يحملها مجموعة من أولياء أمور لأطفال تمت إحالتهم للاشتباه بوجود تأخر لغوي لديهم في سن ما قبل المدرسة ومقارنتها بأفكار وتصورات مجموعة من الأخصائيين الذين يعملون في نفس المجال في شرق مانشستر في المملكة المتحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء ما مجموعه 24 مقابلة غير منظمة، منها 15 مقابلة مع أولياء الأمور الذين تمت إحالة أطفالهم إلىٰ علاج النطق واللغة وتسعة مقابلات مع معالجي النطق واللغة ممن عملوا مع أطفال في سن ما قبل المدرسة. وأظهرت النتائج وجود قواسم مشتركة واختلافات بين الوالدين والمعالجين، حيث تعتقد كلتا المجموعتين أن تطور اللغة أو تأخرها يتأثران بالعوامل الخارجية والداخلية. وأظهرت النتائج أن الآباء يعطون وزنًا أكبر لدور الجنس والتقليد والشخصية والتلفزيون ومقاطع الفيديو القيمة، في حين أن الأخصائيين يقدرون البيئة المناسبة ومهارات الاستماع وكذلك فهم يعتبرون أن الصحة / الإعاقة والعوامل الاجتماعية والاقتصادية مهمة. وكذلك يرىٰ الآباء أنفسهم خبراء مع أطفالهم ولديهم أفكار متنوعة حول أدوار الأخصائيين والتي لا تتوافق دائمًا مع آراء معالجي النطق، ويختلف الآباء والأخصائيين في وجهات نظرهم حول أدوار التقليد واللعب في التدخل مع الطالب فعادة ما يجرب الآباء الاستراتيجيات قبل رؤية الأخصائيين.

وجاءت دراسة ماركهام ودين (Markham & Dean, 2006) لتهدف إلىٰ تقديم بيانات أولية حول آراء وتصورات الآباء والمهنيين حول جودة الحياة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق / اللغة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج النوعي حيث تم إجراء مقابلات جماعية مركزة مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية المهنية للأطفال ممن

يعانون من اضطرابات النطق واللغة. وأشارت النتائج إلىٰ عشرة موضوعات وصفية تتعلق بجودة حياة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة، وتم تصنيف هذه المواضيع علىٰ النحو التالي: سلوك وردود أفعال الآخرين؛ التثقيف والتوعية؛ الصداقات والعلاقات الأسرية؛ التعليم؛ احتياجات الطفل التبعية / الاستقلال؛ جودة الرعاية؛ الاختيار والإمكانات المتوفرة. وأظهرت النتائج أن خصائص الطفل الفردية وتفاعل الطفل مع الآخرين المهمين في حياته يؤثران علىٰ جودة الحياة لهؤلاء الأطفال، حيث تتأثر جودة الحياة بسلوكيات ومواقف ومعتقدات الأشخاص المحيطين بهم.

أما دراسة بارادايس وآديوسي (Paradice & Adewusi, 2002) فقد هدفت إلىٰ استكشاف آراء أولياء الأمور بشأن عدد من القضايا المتعلقة بتوفير التعليم لأطفالهم الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة بمنهجية البحث النوعي، وتكونت العينة من (51) ولي أمر، وأشارت النتائج إلىٰ أن أولياء الأمور الذين شاركوا في هذه الدراسة شعروا بشدة أن التعليم المقدم لأطفالهم لا يعتمد علىٰ "الحاجة" بقدر ما يعتمد علىٰ الحظ ومدىٰ صعوبة كفاحهم من أجل أطفالهم، وكان توفير علاج النطق في كثير من الأحيان نادراً، ولم يفهم الأخصائيون دائماً احتياجات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة ، كما واجه الأطفال مجموعة من الصعوبات في المدرسة بسبب احتياجاتهم الخاصة.

أخيراً فقد جاءت دراسة جلوكوسكا وكامبيل Glogowska and Campbell (2000) لتهدف إلىٰ استكشاف آراء أولياء الأمور وتوقعاتهم نحو اضطرابات النطق واللغة وعلاجها. واتبعت الدراسة المنهج النوعي حيث تم جمع بيانات (16) من الآباء والأمهات للأطفال في سن ما قبل المدرسة، وذلك باستخدام المقابلات المتعمقة، ويمكن وصف توقعات الوالدين بأنها عملية من ثلاث مراحل علىٰ وجه العموم، حيث رأىٰ الآباء أن مشاركتهم في التدريب مع أخصائيي النطق واللغة بشكل إيجابي، وأبرزت المقابلات التناقضات بين توقعات المعالجين والآباء لعملية العلاج، وأوضحت الدراسة أنه عند النظر إلىٰ آراء أولياء الأمور، يمكن أن يظهر فهم أكمل لفعالية وقبول علاج أطفالهم.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسات السابقة جاءت متعددة ومتنوعة، إلا أنها ركزت في معظمها علىٰ ما يلي:

أولاً: هدفت معظم الدراسات السابقة إلىٰ محاولة استقصاء آراء وتوقعات وتصورات واتجاهات

أولياء الأمور نحو برامج وطرق علاج اضطرابات النطق واللغة.

ثانيًا: أكدت معظم الدراسات السابقة علىٰ أهمية دراسة أراء وتوقعات أولياء الأمور، وأن هذا النوع من الدراسات يظهر فهمًا أكبر حول فعالية وقبول علاج الأطفال ذوي اضطرابات النطق واللغة بشكل عام.

ثالثًا: تباينت معظم الدراسات في المحاور التي توقفت عندها ومرد هذا التباين يعود إلىٰ التنوع في العينة والأهداف الخاصة بكل دراسة والخصوصية المنهجية لكل منها، إلا أنها في معظمها أوضحت آراء وتوقعات إيجابية مثل دراسة فونيكس وزملائه (Phoenix et al., 2020)، ودراسة فايندلين وزملاؤه (Findlen et al., 2019)، ودراسة أحمد ويوسف (2017) لتؤكد علىٰ السمة الإيجابية العامة لاتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي.

رابعًا: أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود نقص في المعلومات المتوفرة لدىٰ الأسر حول اضطرابات النطق واللغة الخاصة بأطفالهم وطرق علاجها، كدراسة أليجيري وزملاؤه (Alighieri et al., 2020)، ودراسة فايندلين وزملاؤه (Findlen et al., 2019)، ودراسة ماكليستر وزملاؤه (McAllister et al., 2011).

خامسًا: أقيمت الدراسات السابقة علىٰ عينات متنوعة وفي أماكن جغرافية مختلفة. كما وتباينت من حيث المنهج المتبع وتركزت في معظمها بين المنهجين المسحي الوصفي والنوعي.

سادسًا: اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث العينة ومن حيث الهدف العام الذي سعىٰ بوجه عام إلىٰ محاولة البحث في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة والوقوف علىٰ أدوار هذه الآراء والتوقعات وتكوين صورة واضحة حولها، وبالتالي فقد أولت الدراسة الحالية اهتمامًا أكبر بفئة أولياء الأمور السعوديين حيث تندر الدراسات التي اهتمت بآرائهم وتوقعاتهم نحو علاج اضطرابات النطق واللغة.

منهج وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي لغايات التعرف علىٰ توقعات أولياء الأمور.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة الذين تلقوا خدمات علاج في مراكز خدمات التربية الخاصة

الحكومية بمنطقة مكة المكرمة خلال العام الدراسي ويُقَدَّرُ عددهم نحو (602) ولي أمر وذلك بحسب ما ذكره قادة المراكز ووفق إحصائيات وزارة التعليم لكل من إدارات المحافظات الأربعة (وزارة التعليم، 2015).

ثالثا: عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة الحالية مما يلي:

أولاً: العينة الاستطلاعية: تكونت من (30) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأساسية وتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

ثانيًا: عينة الدراسة الرئيسة: تكونت من (120) من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة في منطقة مكة، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية بما يشكل (19.9٪) من مجتمع الدراسة. وبنسبة مئوية ممثلة لكل مركز من مجتمع الدراسة.

جدول (1): أعداد أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة بحسب متغيرات الدراسة (ن=120).

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الموقع الجغرافي	مكة المكرمة	34	28.3
	الطائف	34	28.3
	جده	34	28.3
	القنفذة	18	15.0
	المجموع حسب متغير الموقع الجغرافي	120	
عمر الزوج	20 – أقل من 30 سنة	15	12.5
	30 – أقل من 40 سنة	50	41.7
	40 سنة فأكثر	55	45.8
	المجموع حسب متغير عمر الزوج	120	
المؤهل التعليمي للزوج	أمي	4	3.3
	ابتدائي	4	3.3
	متوسط	9	7.5
	ثانوي	42	35.0
	جامعي	61	50.8
	المجموع حسب متغير المؤهل التعليمي للزوج	120	

رابعًا: أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة من قبل الباحثان، وهدفت بوجه عام إلىٰ استكشاف آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة وتكونت أداة الدراسة الحالية من قسمين؛ اشتمل القسم الأول علىٰ المعلومات الديموغرافية ومتغيرات الدراسة، واشتمل القسم الثاني علىٰ مجموعة فقرات توضح توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة.

أولاً: محور أهمية وفاعلية العلاج ويضم (10) فقرات.

ثانيًا: محور المسؤولية والمتابعة تجاه العلاج ويضم (تسع) فقرات.

ثالثًا: محور التوقعات المستقبلية للعلاج في المركز ويضم (خمس) فقرات.

رابعًا: محور المشاعر والاتجاهات نحو اضطرابات النطق واللغة ويضم (خمس) فقرات.

خامسًا: محور المشاعر والاتجاهات نحو مراكز خدمات التربية الخاصة ويضم (خمس) فقرات.

أما بالنسبة لطريقة تصحيح استجابات أفراد العينة علىٰ الاستبانة، فقد اعتمدت علىٰ مقياس ليكرت الخماسي، ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد تم الاستفادة من الدارسات السابقة مثل دراسة كل من دراسة ماكجيل وزملاؤه (McGill et al., 2020)، ودراسة أحمد ويوسف (2017)، ودراسة روجيرو وزملاؤه (Ruggero et al., 2012)، ودراسة مارشال وزملاؤه (Marshall et al., 2017)، ودراسة فايندلين وزملاؤه (Findlen et al., 2019)، ودراسة ماكلينتير (MacIntyre, 2018)، ودراسة ماكليستر وزملاؤه (McAllister et al., 2011) في إعداد فقرات المقياس التي تدور حول آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة.

خامسًا: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: صدق المقياس:

تم استخراج أنواع الصدق التالية:

1. الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الأداة؛ تمّ عرضها بصورتها الأوليّة علىٰ عشرة محكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول مدىٰ ملاءمة الفقرات التي ضمّتها الأداة لقياس آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة.

2. صدق البناء: لغايات استخراج صدق البناء للمقياس الحالي تم تطبيق المقياس علىٰ العينة الاستطلاعية المكونة من (30) ولي أمر للطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات مع المحور الذي تنتمي

إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة مع محاورها ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن= 30).

الاتجاهات نحو الاضطرابات			أهمية العلاج			المسؤولية تجاه العلاج			الاتجاهات نحو الخدمات			التوقعات المستقبلية		
م	البعد	المقياس	م	البعد	المقياس	م	البعد	المقياس	م	البعد	المقياس	م	البعد	المقياس
1	.348**	.311**	1	.444**	.377**	1	.427**	.388**	1	.367**	.311**	1	.296**	.284**
2	.364**	.236**	2	.413**	.378**	2	.302**	.272**	2	.355**	.349**	2	.197*	.181*
3	.336**	.316**	3	.392**	.383**	3	.291**	.265**	3	.332**	.299**	3	.339**	.310**
4	.369**	.302**	4	.336**	.318**	4	.258**	.215**	4	.309**	.297**	4	.392**	.336**
5	.353**	.320**	5	.326**	.318**	5	.265**	.228**	5	.335**	.322**	5	.372**	.356**
			6	.265**	.239*	6	.403**	.380**	6	.377**	.348**			
			7	.277**	.219**	7	.289**	.274**						
			8	.275**	.232**	8	.242**	.219**						
			9	.183*	119*	9	.229**	.219**						
			10	.181*	.171*									

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

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس جميعها عالية ودالة عند مستوىٰ (α = 0.01\0.05)، وذلك يشير إلىٰ تحقق معيار الصدق البنائي في المقياس وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة.

ثانيًا: ثبات المقياس:

لغايات الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس علىٰ أفراد العينة الاستطلاعية وعددها (30) ولي أمر من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة، وتم حساب الثبات باستخدام طريقة كرونباخ لاستخراج معامل ألفا للثبات والجدول التالي يوضح قيم ثبات المقياس ومحاوره.

جدول (3): (معاملات الثبات لمقياس توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة وفق طريقة كرونباخ ألفا (ن=30).

المحور	كرونباخ ألفا
أهمية العلاج	0.87
المسؤولية تجاه العلاج	0.88
التوقعات المستقبلية	0.84
الاتجاهات نحو الاضطرابات	0.81
الاتجاهات نحو الخدمات	0.89
المقياس ككل	0.85

يلاحظ من الجدول السابق أن محاور المقياس والمقياس ككل تتمتع جميعها بقيم ثبات عالية فقد بلغت القيمة التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة علىٰ بيانات العينة الاستطلاعية للدرجة الكلية للمقياس (0.85) وهي قيمة مرتفعةٌ ودالة وتحقق الثبات للمقياس.

سادسًا: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاستخراج النتائج تم تحليل البيانات الخام باستخدام الإحصائيات التالية:

- النسب المئوية والتكرارات.
- معاملات الارتباط.
- معادلة كرونباخ ألفا.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت).
- اختبار مان ويتني.
- اختبار كروسكال والايس.

النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما آراء توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة علىٰ هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس المتعلقة بآراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب درجة توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة (ن=120).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	المحور الأول: أهمية وفاعلية العلاج	**2.92**	**1.04**	د	متوسطة
1	حضور جلسات العلاج بالمركز إهدار للوقت والجهد والمال.	2.03	0.88	35	منخفضة
2	لا حاجة للتدريبات المنزلية إذا كان هناك جلسات مخصصة بالمركز.	2.40	1.11	32	منخفضة
3	علاج اضطرابات النطق واللغة يزيد من الثقة بالنفس ومن فرص التفاعل الاجتماعي لطفلي مع أقرانه.	4.36	0.81	2	عالية جداً
4	اضطرابات النطق واللغة لا تؤثر علىٰ مستوىٰ طفلي الدراسي.	2.08	1.00	34	منخفضة
5	اضطرابات النطق واللغة تتحسن مع مرور الوقت دون الحاجة لزيارة مراكز خدمات التربية الخاصة.	2.49	1.06	29	منخفضة
6	لا أسمح بتغيب طفلي عن بعض الحصص الدراسية بسبب جلسات علاج بالمركز.	2.88	1.10	21	متوسطة
7	علاج اضطرابات النطق لدىٰ طفلي أهم من أن تكون لديه حصيلة لغوية كافية.	3.46	1.12	12	عالية
8	جلسات التدريب بالمركز تخفف من حدة اضطرابات النطق واللغة ولكن لا تعالجها بشكل كامل.	3.55	0.91	11	عالية
9	من الأفضل أن يتلقىٰ طفلي جلسات العلاج بعد دخوله المدرسة.	2.72	1.20	25	متوسطة
10	نظرتي لعلاج اضطرابات النطق واللغة كعلاج أي مرض آخر.	3.24	1.18	15	متوسطة

تابع/ جدول (4).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	المحور الثاني: المسؤولية والمتابعة تجاه العلاج	**3.35**	**1.03**	ب	**متوسطة**
11	لا أجد الوقت الكافي لمتابعة التدريبات المنزلية لطفلي.	3.21	1.23	16	متوسطة
12	توقيت الجلسات في معظم الأحيان لا تتوافق مع ظروف عملي.	3.06	1.12	17	متوسطة
13	أشجع طفلي بشكل معنوي أو مادي عند إتقانه الهدف المطلوب أثناء التدريب المنزلي.	4.39	0.69	1	عالية جداً
14	في التدريب المنزلي لا أتبع تعليمات اختصاصي النطق واللغة بشكل كامل.	2.62	1.00	27	متوسطة
15	أوفر الأدوات اللازمة لتدريبات النطق واللغة في المنزل.	3.83	1.00	6	عالية
16	أواجه صعوبة في تطبيق التدريبات المنزلية مع طفلي.	3.68	0.97	9	عالية
17	لم أكن أعلم بأن مراكز خدمات التربية الخاصة تقدم جلسات تدريب علاجية.	3.25	1.04	14	متوسطة
18	أنا حريص علىٰ حضور الدورات التوعوية لعلاج اضطرابات النطق واللغة.	3.63	1.10	10	عالية
19	لا أتواصل مع اختصاصي النطق واللغة في المركز عند مواجهة مشكلة أو صعوبة في التدريب.	2.46	1.09	30	منخفضة
	المحور الثالث: التوقعات المستقبلية للعلاج في المركز	**3.62**	**0.94**	أ	**عالية**
20	أتوقع أن يستفيد طفلي من مستوىٰ خدمات علاج النطق واللغة المقدمة من قبل المركز.	4.08	0.74	4	عالية
21	الخوف من عدم وجود نتائج ايجابية لدىٰ طفلي بعد الالتزام بأهداف الخطة العلاجية وحضور الجلسات.	3.32	1.06	13	متوسطة
22	هناك ضعف في قدرات المركز في التقييم الشامل للنطق واللغة لدىٰ طفلي.	2.79	1.10	23	متوسطة
23	حصول طفلي علىٰ خدمات إضافية في المركز تساعد في رفع المستوىٰ التعليمي لديه باستثناء العلاج.	3.79	0.99	8	عالية
24	التدريب الفردي في المركز يساعد في تحديد جوانب الضعف لدىٰ طفلي ويركز علىٰ معالجتها.	4.11	0.84	3	عالية
	المحور الرابع (أ): المشاعر والاتجاهات نحو اضطرابات النطق واللغة	**2.98**	**1.10**	ج	**متوسطة**
25	أشعر بالحرج إذا كان لدىٰ طفلي اضطرابات في النطق أو اللغة.	2.85	1.41	22	متوسطة
26	لا أقبل أن يقال أن لدىٰ طفلي اضطرابات في النطق أو اللغة.	2.91	1.17	20	متوسطة
27	لا أتوقع حصول نتائج ايجابية أثناء حضور جلسات التدريب.	2.28	0.92	33	منخفضة
28	أشعر بالراحة والاطمئنان تجاه الخدمات المقدمة لطفلي في المركز.	3.89	0.91	5	عالية
29	أشعر بأن طفلي أكثر تميزاً عن أقرانه من ناحية القدرات العقلية.	3.83	0.97	7	عالية
	المحور الرابع (ب): المشاعر والاتجاهات نحو مراكز خدمات التربية الخاصة	**2.88**	**1.11**	هـ	**متوسطة**
30	أتردد عند التفكير لزيارة مركز الخدمات حتىٰ لو كانت المشكلة بسيطة.	2.68	1.16	26	متوسطة
31	أرىٰ إن مراكز خدمات التربية الخاصة ليست المكان الأنسب للعلاج.	2.57	1.14	28	منخفضة
32	مراكز خدمات التربية الخاصة مخصصة لفئات محددة من ذوي الإعاقة.	3.00	1.16	18	متوسطة
33	أخشىٰ أن تتأثر حالة طفلي النفسية أثناء الجلسات العلاجية بالمركز.	2.92	1.16	19	متوسطة
34	أشعر بأن أوقات عمل مراكز خدمات التربية الخاصة والجلسات غير مناسب.	2.74	1.14	24	متوسطة
35	أشعر بأن طفلي لم يستفد من البرامج التي قدمت له في المركز.	2.45	1.03	31	منخفضة
	توقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة (الدرجة الكلية)	**3.13**	**1.04**	-	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق أن آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج النطق واللغة في منطقة مكة المكرمة جاءت بمستوىٰ متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.13) وانحراف معياري بلغ (1.04).

وعلىٰ مستوىٰ المحاور فقد جاء بالمرتبة الأولىٰ محور التوقعات المستقبلية للعلاج في المركز بدرجة عالية ومتوسط حسابي مقداره (3.62)، يليه بالمرتبة الثانية محور المسؤولية والمتابعة تجاه العلاج بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مقداره (3.35)، يليه بالمرتبة الثالثة محور المشاعر والاتجاهات نحو اضطرابات النطق واللغة كذلك بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مقداره (2.98)، يليه بالمرتبة الرابعة محور أهمية وفاعلية العلاج كذلك بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مقداره (2.92)، بينما جاء بالمرتبة الخامسة والأخيرة محور المشاعر والاتجاهات نحو مراكز خدمات التربية الخاصة كذلك بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي مقداره (2.88).

وهذه النتائج منطقية إلىٰ حد كبير، سيما وإذا عرفنا أن أولياء الأمور يفتقرون في كثير من الأحيان إلىٰ المعرفة حول طرق العلاج والحصول علىٰ المعلومات حول البرامج العلاجية التي تقدم لأبنائهم في المدارس، والتواصل بين هذه الأسر والمدارس نادر الحدوث لدىٰ كثير من الحالات، وهذا الواقع يعرفه كل من يعمل في ميدان التربية الخاصة، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة كدراسة أليجيري وزملاؤه (Alighieri et al., 2020) التي أظهرت أن غالبية الآباء يريدون معلومات أكثر وضوحًا وأكثر شمولية خاصة حول العلاج والتقدم بهدف تحسين جودة علاج النطق المقدم للأطفال. ودراسة فايندلين وزملاؤه (Findlen et al., 2019) التي كشفت عن عدم توفير المعلومات الكافية للأسر حول حالة أبنائهم من ذوي اضطرابات النطق واللغة، وكأنهم يعيشون في واقع منفصل عن الخدمات التي تقدم لأبنائهم في المدارس.

ومن الممكن أن تعزىٰ هذه النتيجة إلىٰ عدم إيمان بعض الأسر بجدوىٰ تلك البرامج العلاجية في كثير من الأحيان، إما لضعف المخرجات اللغوية لدىٰ أطفالهم أو لعدم قدرتهم علىٰ متابعة تقدم أبنائهم والذي يسير ببطء في كثير من الأحيان، وهذا ما أكدت عليه دراسة أو ليفيكس وزملاؤه (Levickis et al., 2020) والتي أشارت نتائجها إلىٰ أن معيقات التفاعل تشمل عدم يقين الوالدين بشأن طبيعة التدخل العلاجي والمواقف المختلفة فيما يتعلق بأساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء وتوقعات أولياء

الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تبعـًا لمتغير الموقع الجغرافي؟

وللإجابة علىٰ هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار والايس كروسكال (Kruskal-Wallis Test) وذلك نظراً لتدني عدد أولياء الأمور في أحد مستويات متغير الموقع الجغرافي (محافظة القنفذة) عن 30 فرداً (n<30)، والنتائج في الجدول التالي:

جدول (5): نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة في مكة المكرمة تبعـًا لمتغير الموقع الجغرافي (ن=120).

المحور	الموقع الجغرافي	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
التوقعات (الأداة ككل)	مكة المكرمة	34	56.65	7.604	3	.055
	الطائف	34	53.37			
	جده	34	61.09			
	القنفذة	18	80.14			

يشير الجدول السابق إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب أراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة، حيث بلغت قيمة مربع كاي (7.604)، وكان مستوىٰ الدلالة (.055).

وهذه النتائج منطقية إلىٰ حد كبير سيما وأننا إذا علمنا أن الخدمات المقدمة للأطفال ذوي اضطرابات النطق واللغة في مراكز خدمات التربية الخاصة في المحافظات المذكورة تابعة لإدارات تعليم تقدم خدماتها وفق معايير ينص عليها الدليل التنظيمي الصادر من وزارة التعليم، أي أن لا فرق بين مركز وآخر فالخدمات المتوفرة في المدن الأربعة متساوية إلىٰ حد كبير، ولا فرق كذلك في الظروف الموضوعية بين مدينة وأخرىٰ، ولا فروق في تبعاتها ومخرجاتها، وإن وجدت بعض الفروق البسيطة – والتي تم ملاحظتها علىٰ مستوىٰ الفقرات – فهي تعود إلىٰ خصوصية الإدارة وخصوصية المركز أو المدرسة وعدد الطلاب، لكن طبيعة البرامج المقدمة فيها متشابهة إلىٰ حد كبير. واختلفت هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة إيبرت (Ebert, 2018) حيث قدم آباء الأطفال ضمن برامج علاج النطق واللغة في المدارس تقييمات أقل من الآباء الذين لديهم أطفال مسجلين في أماكن أخرىٰ. ومرد هذا الاختلاف أن الدراسة الحالية ركزت علىٰ الموقع الجغرافي، في حين أن دراسة أيبرت ركزت علىٰ البديل

التربوي المناسب للطفل، ولكنها بنفس الوقت تشابهت مع نتائج دراسة قيلي (2015) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي ترجع لمتغير الموطن الأصلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تبعًا لمتغير عمر ولي الأمر؟

وللوصول إلىٰ دلالة الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير عمر ولي الأمر تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار والايس كروسكال (Kruskal-Wallis Test) وذلك نظراً لتدني عدد أولياء الأمور في أحد مستويات متغير الفئة العمرية (20 – أقل من 30 سنة) عن 30 فرداً (n<30)، كما في الجدول التالي:

جدول (6): نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة في مكة المكرمة تبعًا لمتغير عمر ولي الأمر (ن=120).

المحور	فئات عمر ولي الأمر	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
الآراء والتوقعات (الأداة ككل)	20 – أقل من 30 سنة	15	60.23	.779	2	.677
	30 – أقل من 40 سنة	50	63.67			
	40 سنة فأكثر	55	57.69			

يشير الجدول السابق إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تعزىٰ لمتغير عمر ولي الأمر، حيث بلغت قيمة مربع كاي (.779)، وكان مستوىٰ الدلالة (.677).

ومن خلال النتيجة السابقة، يتضح عدم وجود فروق في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تعزىٰ لمتغير الفئة العمرية، وهي نتيجة منطقية إلىٰ حد بعيد، ويمكن تفسيرها من خلال معرفتنا بأن مهام الوالدين وفرص الحصول علىٰ الخدمات المناسبة لأطفالهم وتشجيعهم علىٰ المشاركة في البرامج العلاجية متشابهة وموزعة إلىٰ حد ما بالتساوي بين أولياء الأمور من كافة الفئات العمرية ولا فروق في مخرجاتها، والعاملون في الميدان يدركون بأنه لا فروق في اهتمامات الأسر التي تدور معظمها حول آلية العلاج وتحقيق التقدم لدىٰ أبنائهم، فهم ينتمون لنفس البيئة ويملكون نفس الآراء ونفس التوقعات كونهم يتلقون نفس الخدمات ويتعرضون

لـنفس الـضغوط، وكـذلك الأمـر فالمـشكلات التـي يواجهونها متشابهة إلىٰ حد كبير وإن اختلفت فئاتهم العمرية.

وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة أحمد ويوسف (2017) التي هدفت إلىٰ معرفة اتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي لاضطرابات النطق والكلام والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في اتجاهات الوالدين نحو العلاج تبعًا لمتغير العمر. وكذلك الأمر فقد تشابهت مع دراسة قيلي (2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي ترجع لمتغير الفئة العمرية للوالدين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر؟

وللوصول إلىٰ دلالة الفروق الإحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لولي الأمر تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار والايس كروسكال (Kruskal-Wallis Test) وذلك نظراً لتدني عدد أولياء الأمور في أكثر من فئة تعليمية عن 30 فرد (n<30)، كما في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق في آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة في مكة المكرمة تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي لولي الأمر (ن=120).

المحور	المؤهل التعليمي لولي الأمر	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
التوقعات (الأداة ككل)	أمي	4	70.13	1.553	4	.817
	ابتدائي	5	62.60			
	متوسط	19	67.79			
	ثانوي	35	59.74			
	جامعي	57	57.68			

يشير الجدول السابق إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب آراء وتوقعات أولياء الأمور نحو علاج اضطرابات النطق واللغة تعزىٰ لمتغير المؤهل التعليمي لولي الأمر، حيث بلغت قيمة مربع كاي (1.553)، وكان مستوىٰ الدلالة (817.).

ومع أن هذه النتيجة غير مقنعة كون الأصل في الأمر أن تكون آراء وتوقعات أولياء الأمور الأكثر تعليمًا أعلىٰ من آراء وتوقعات الأقل تعليمًا، وذلك كونهم أكثر معرفة بأدوارهم ولديهم كفاءة أكبر تفرضها طبيعة المؤهل العلمي الذي يحملونه، ومع ذلك فإنه

يمكننا تفسير هذه النتيجة من خلال فهمنا لمكونات المفهوم الوجداني للآراء والتوقعات الوالدية، فمشاعر ولي الأمر تدفعه إلىٰ أن يكون إيجابيًا في آرائه وتوقعاته حول علاج طفله، بغض النظر عن مستواه الأكاديمي، فهو في البداية والنهاية ولي أمر لطفل يحتاجه أكثر من أولاده الآخرين، وهو كثيراً ما يشعر بالرأفة والتعاطف مع ابنه الذي يعاني من اضطراب في النطق أو اللغة بشكل أكبر، وفي نفس الوقت فهو يراه يجسد استمراراً لنسله ويسعىٰ لتوفير ما يسهل عليه حياته ويريد أن يراه من المميزين، ويسعىٰ دوماً إلىٰ نجاحه في شتىٰ مجالات الحياة، وهذه هي حقيقة المشاعر الوالدية التي يحملها كل أب وكل أم علىٰ وجه هذه البسيطة، ولسنا نعتقد أن هذه المشاعر تختلف باختلاف المؤهل العلمي الذي وصل إليه ولي الأمر الذي يعتبر الميسر الأول لتطور اللغة عند ابنه، وهذا ما أشارت إليه دراسة مارشال وزملاؤه Marshall et al. (2017) والتي خلصت إلىٰ الحاجة الماسة لإدراك الآباء أنهم ميسرين أكفاء لتطور اللغة عند أطفالهم. بقي أن نقول إن هذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة أحمد ويوسف (2017) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا في اتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي لاضطرابات النطق والكلام تبعاً لمتغير المستوىٰ التعليمي.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

1- توجيه معلمي تدريبات النطق واللغة إلىٰ التعاون مع أولياء الأمور بهدف مساعدتهم وتدريبهم علىٰ الطرق المناسبة والاستراتيجيات الأكثر فعالية للتعامل مع الطلاب ذوي اضطراب النطق واللغة، وتزويدهم بالمعلومات الضرورية حول هذا الاضطراب.

2- التخطيط لبرامج إرشادية وتوعوية تعمل علىٰ مساعدة المعلمين ورفع قدراتهم في التواصل مع أسر الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة، والعمل علىٰ توفير معلومات علمية تتعلق بأفضل الطرق لاستيعاب هؤلاء الطلاب داخل الفصل الدراسي.

3- إنشاء منصة إلكترونية تعنىٰ بالطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة.

4- تسهيل حضور أولياء الأمور لجلسات علاج أبنائهم في المراكز.

5- تزويد أسر الطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة بإرشادات وتعليمات مصورة لتسهيل التدريبات المنزلية مع أبنائهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، بشير. ويوسف، صديق. (2017). *اتجاهات الوالدين نحو العلاج التخاطبي لاضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ببعض مراكز التربية الخاصة محلية الخرطوم*[رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

الخطيب، جمال محمد. (2013). *أسس التربية الخاصة*. مكتبة المتنبي.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى، والزريقات، إبراهيم، والروسان، فاروق، والناطور، ميادة، والسرور، ناديا، والصمادي، جميل، ويحيى، خولة، والعمايرة، موسى. (2013). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة* (ط6). دار الفكر للنشر.

العمايرة، موسى، والناطور، ياسر. (2014). *مقدمة في اضطرابات التواصل* (ط2). دار الفكر للنشر.

الفرماوي، حمدي علي. (2006). *نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب*. مكتبة الأنجلو المصرية.

القريطي، عبد المطلب أمين. (2014). *إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم*. دار عالم الكتب.

الميلادي، عبدالمنعم. (2014). *مشاكل الطفل النفسية والاجتماعية* (ط.2). مؤسسة شباب الجامعة.

النوايسة، أديب عبدالله، والقطاونه، إيمان طه. (2015). *النمو اللغوي والمعرفي للطفل*. دار الإعصار العلمي.

الهيئة العامة للإحصاء (2017). *مسح ذوي الإعاقة*. تم الاسترجاع من: https://www.stats.gov.sa/ar/904

زيد، العربي محمد. (2010). *اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع التشخيص-العلاج*. دار الكتاب الحديث.

سالم، أسامة فاروق. (2014). *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شقير، زينب محمود. (2012). *اضطرابات اللغة والنطق والكلام*. دار الزهراء.

عابدين، محمد عبدالقادر. (2010). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية للناشئين كما يدركها طلبة الصف الثاني الثانوي في جنوب الضفة الغربية/ فلسطين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *6*(2)، 129-146 . /http://journals.yu.edu.jo/jjes/ar

عبدالله، سهير محمود. (2005). *اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج*. عالم الكتب.

عبدالله، هشام إبراهيم، النجار، حسين عبدالمجيد، الرشيدي، خالد محمد، حمودة، صفاء غازي، والمحمدي، أيمن أحمد. (2015). *المرجع في التربية الخاصة* (ط.2). مكتبة الشقري للنشر.

فارع، شحدة، حمدان، جهاد، العمايرة، موسى، والعناني، محمد. (2012). *مقدمة في اللغويات المعاصرة* (ط.5). دار وائل للنشر.

قناوي، هدى محمد. (2014). *الطفل تنشئته وحاجاته*. مكتبة المتنبي.

قيلي، مروة عثمان. (2015). *اتجاهات الوالدين نحو العلاج النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات بولاية الخرطوم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

وزارة التعليم، إدارات التعليم بالمنطقة الغربية(2015).*السجل الوطني للتعليم*. مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار.

2018.03.005

Findlen, U. M., Malhotra, P. S., & Adunka, O. F. (2019). Parent perspectives on multidisciplinary pediatric hearing healthcare. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *116*, 141-146. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.ijporl.2018.10.044

Glogowska, M., & Campbell, R. (2000). Investigating parental views of involvement in pre-school speech and language therapy. *International journal of language & communication disorders*, *35*(3), 391-405. https://doi.org/10.1080/136828200410645

Hegde, M. N. (2001). *Hegde's Pocketguide to treatment in speech-language pathology* (2nd ed.). Singular Thomson Learning.

Hegde, M. N., & Davis, D. M. (2010). *Clinical methods and practicum in speech-language pathology* (5th ed.). Delmar Cengage Learning.

Lam, J. H. Y., Lee, S. M. K., & Tong, X. (2021). Parents' and Students' Perceptions of Telepractice Services for Speech-Language Therapy During the COVID-19 Pandemic: Survey Study. *JMIR pediatrics and parenting*, *4*(1), e25675. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.2196/25675

Lanier, W. (2010). *Speech Disorders.* Gale Gengage Learning.

Levickis, P., McKean, C., Wiles, A., & Law, J. (2020). Expectations and experiences of parents taking part in parent–child interaction programmes to promote child language: a qualitative interview study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *55*(4), 603-617. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12543

Lyons, R., O'Malley, M. P., O'Connor, P., & Monaghan, U. (2010). 'It's just so lovely to hear him talking': Exploring the early-intervention expectations and experiences of parents. *Child Language Teaching and Therapy*, *26*(1), 61-76. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177%2F0265659009349975

MacIntyre, S. (2018). *Parents' expectations and experiences of child-focused speech-language therapy in New Zealand.,* [Unpublished Master thesis]. University of Canterbury.

Markham, C., & Dean, T. (2006). Parents' and professionals' perceptions of quality of life in children with speech and language difficulty. *International journal of language & communication disorders*, *41*(2), 189-212. https://doi.org/10.1080/13682820500221485

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Agt, H. V. (2011). *Language disorders in children impact and the effect of screening.* Health Erasmus MC and Erasmus University Rotterdam.

Alighieri, C., Peersman, W., Bettens, K., Van Herreweghe, V., & Van Lierde, K. (2020). Parental perceptions and expectations concerning speech therapy-related cleft care-a qualitative study. *Journal of Communication Disorders*, *87*, 106028. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106028

Anderson, N. B., & Shames, G. H. (2014). *Human Communication Disorders An Introduction* (8th ed.).Pearson Education.

Auert, E. J., Trembath, D., Arciuli, J., & Thomas, D. (2012). Parents' expectations, awareness, and experiences of accessing evidence-based speech-language pathology services for their children with autism. *International Journal of Speech-Language Pathology, 14(2), 109-118.* https://doi.org/10.3109/17549507.2011.652673

Bauman, W. J. (2012). *Articulatory and phonological impairments: a clinical focus* (4th ed.). Pearson Education.

Baxendale, J., Lockton, E., Adams, C., & Gaile, J. (2013). Parent and teacher perceptions of participation and outcomes in an intensive communication intervention for children with pragmatic language impairment. *International journal of language & communication disorders*, *48*(1), 41-53. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00202.x

Bedore, L., & Pena, E. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *11*(1), 1-29. https://doi.org/10.2167/beb392.0

Carroll, C. (2010). "It's not everyday that parents get a chance to talk like this": Exploring parents' perceptions and expectations of speech-language pathology services for children with intellectual disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *12*(4), 352-361. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3109/17549500903312107

Ebert, K. D. (2018). Parent perspectives on the clinician-client relationship in speech-language treatment for children. *Journal of communication disorders*, *73*, 25-33. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.

Children's Rehabilitation Services. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, *40*(3), 311-329. https://doi.org/10.1080/01942638.2019.1665155

Rosenbaum, S., & Simon, P. (2016). *Speech and Language Disorders in Children Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income Program.* The National Academies Press.

Royal College of Speech and Language Therapists (2020). Speech and Language Therapy. Retrieved from https://www.rcslt.org/speech-and-language-therapy/#section-1

Ruggero, L., McCabe, P., Ballard, K. J., & Munro, N. (2012). Paediatric speech-language pathology service delivery: An exploratory survey of Australian parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *14*(4), 338-350. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3109/17549507.2011.650213

Watts Pappas, N., McAllister, L., & McLeod, S. (2016). Parental beliefs and experiences regarding involvement in intervention for their child with speech sound disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, *32*(2), 223-239. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177%2F0265659015615925

Williams, F. (2013). *Language and poverty Perspectives on a theme.* Elsevier.

❋ ❋ ❋

Marshall, J., Goldbart, J., & Phillips, J. (2007). Parents' and speech and language therapists' explanatory models of language development, language delay and intervention. *International journal of language & communication disorders*, *42*(5), 533-555. https://doi.org/10.1080/13682820601053753

Marshall, J., Harding, S., & Roulstone, S. (2017). Language development, delay and intervention—the views of parents from communities that speech and language therapy managers in England consider to be under‐served. *International journal of language & communication disorders*, *52*(4), 489-500. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/1460-6984.12288

McAllister, L., McCormack, J., McLeod, S., & Harrison, L. J. (2011). Expectations and experiences of accessing and participating in services for childhood speech impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *13*(3), 251-267. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.3109/17549507.2011.535565

McCormack, J., McLeod, S., Harrison, L. J., & McAllister, L. (2010). The impact of speech impairment in early childhood: Investigating parents' and speech-language pathologists' perspectives using the ICF-C. *Journal of Communication Disorders*, *43*(5), 378-396. https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.04.009

McGill, N., Crowe, K., & Mcleod, S. (2020). "Many wasted months": Stakeholders' perspectives about waiting for speech-language pathology services. *International journal of speech-language pathology*, *22*(3), 313-326. https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1747541

McLaughlin, S. (2006). *Introduction to language development* (2nd ed.). Thomson Delmar Learning.

Owens, R. E. (2012). *Language Development An Introduction* (8th ed.). Pearson Education.

Owens, R. E. (2013). *Language disorders a functional approach to assessment and intervention* (6th ed.). Pearson Education.

Paradice , R., & Adewusi , A. (2002). 'It's a continuous Ž ght isn't it?': Parents' views of the educational provision for children with speech and language difŽ culties. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(3), 257-288. https://doi.org/10.1191/0265659002ct238oA

Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence* (5th ed.). Elsevier.

Phoenix, M., Smart, E., & King, G. (2020). 'I Didn't Know What to Expect': Describing Parents' Expectations in

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 53 - 90، الرياض (2021م/ 1443هـ)

استخدام تطبيقات الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء العربية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية

أ. روان بنت صالح براك العواد[1]، و أ. د. إبراهيم بن عبدالعزيز المعيقل[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرّف علىٰ فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية وتعميمها، ثم المقارنة بين فعالية التدريس بالطريقة التقليدية وفعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام المنهج التجريبي المتمثل بتصميم العلاجات المتناوبة المعدلة. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمراكز ومدارس تضم فصول تربية فكرية، تم تدريسهن ستة حروف هجاء عربية بعد أن قُسمت الحروف الهجائية إلىٰ مجموعتين، كل مجموعة تضم ثلاثة حروف هجائية، بحيث تُدرس المجموعة الأولىٰ باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وتُدرس المجموعة الثانية باستخدام الواقع المعزز. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التدخل باستخدام تطبيقات الواقع المعزز، إذ اكتسبت التلميذات الحروف الهجائية بنسبة نجاح 100٪ عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، كذلك استطعن تعميمها بنسبة تتراوح ما بين (75٪ - 100٪). وأظهرت النتائج أن التدخل باستخدام تطبيقات الواقع المعزز كان أكثر فعالية من التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وذلك عند المقارنة بين التدخلين من حيث متوسط المدة الزمنية بين عرض البطاقة واستجابة التلميذات عند كل تدخل، كذلك عند المقارنة بين النسب المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، والنسب المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND لكلا التدخلين من مرحلة الخط القاعدي إلىٰ مرحلة التدخل والمقارنة، إضافة إلىٰ المقارنة بين متوسط معدل التغير لكلا التدخلين.

الكلمات المفتاحية: العلاجات المتناوبة المعدلة، الواقع المعزز، حروف الهجاء، الإعاقة الفكرية.

Using Augmented Reality Applications in Teaching the Arabic Alphabet to Female Students with Intellectual Disability

Mrs. Rawan S. Alawwad[1], and Prof. Ibrahim A. Almuaqel[2]

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of using augmented reality applications for students with intellectual disabilities to acquire and generalization of the Arabic alphabet. It also aimed to compare the effectiveness of the traditional method of teaching to the effectiveness of using augmented reality technology in teaching the Arabic alphabet to students with intellectual disability. This was done using the experimental method by Adapted Alternating Treatment Design. Sample of the study consisted of three female students with intellectual disability who were enrolled in centers and schools which have classrooms for that intellectual disability. They were taught six letters after dividing these letters into two groups with three letters in each group. The first group was taught using the traditional method of teaching, and the second group was taught using augmented reality. Results of the study revealed the effectiveness of intervention using augmented reality applications as students acquired letters with a success percentage of (100%) when using augmented reality, and could generalize that with a percentage between (75%-100%). Results also revealed that intervention using augmented reality applications was more effective than intervention with using the traditional method of teaching. That was clear when comparing between the two interventions according to mean of duration between displaying the card and students' response in each intervention, and when comparing percentages of Nanoverlapping data PND and percentage of all Nanoverlapping data PAND for the interventions from the baseline phase to the intervention and comparison phase, also comparing average rate of change for the interventions.

Keywords: Adapted Alternating Treatment, Augmented Reality, Alphabetical, Intellectual Disability.

(1) معلمة تربية فكرية بوزارة التعليم. البريد الإلكتروني: E-mail: dr.rawan14@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة. جامعة الملك سعود. البريد الإلكتروني: E-mail: muaqel@yahoo.com

(1) Teacher at Ministry of Education.

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

مقدمة الدراسة

لا يكاد مجتمع يخلو من وجود أفراد ذوي إعاقة، فتنوعت المفاهيم حولهم، مما أثّر في نظرة تلك المجتمعات نحو الإعاقة الفكرية (علي وآخرون، 2009).

وقد تطورت نظرة المجتمعات نحو الإعاقة الفكرية، وتحولت فيها الجهود المبذولة سعياً لتعليمهم وتأهيلهم ورعايتهم من كونها جهود فردية إلىٰ جهودًا علىٰ مستوىٰ الحكومات، فأصبح الاهتمام بهم جزء من خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة (أبو زيد، 2012).

ويحظىٰ الأفراد ذوو الإعاقة برعاية واهتمام من قبل حكومة المملكة الرشيدة، الأمر الذي جعل المملكة من الدول الرائدة في مجال التربية الخاصة (الموسىٰ، 2014)، فقد نصت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة من مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان – والتي صادقت المملكة العربية السعودية عليها بتاريخ 24 يونيو 2008م – علىٰ حق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعليم دون تمييز، وعلىٰ مبدأ التكافؤ في الفرص، بحيث تضمن لهم الدولة نظاماً تعليماً شاملاً علىٰ جميع المستويات، وتكفل لهم تيسير الفرص في الحصول علىٰ التعلم مدىٰ الحياة ("اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة"، 2006).

كما نصت المادة الثانية من نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية، والذي صدر بمرسوم ملكي بتاريخ 23/ 9/ 1421هـ علىٰ أن الدولة تكفل حق المعوقين في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشمل في ذلك الخدمات التعليمية والتربوية في جميع المراحل بما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم ("نظام رعاية المعوقين بالمملكة العربية السعودية"، 1421).

ولا شك أن العديد من الأجهزة والبرمجيات والتطبيقات الجديدة طُوِرت لمساعدة الناس علىٰ مواجهة الكثير من التحديات، خاصة من هم بصدد التعلم (قرين، 2014/ 2017)، لذا لا يمكن إغفال الدور الأساسي الذي تؤديه التقنية في تهيئة بيئة التعلم، وتوفير المعلومات بطريقة سهلة للتلاميذ من ذوي الإعاقة في ظل الفروق الفردية بينهم وطبيعة إعاقتهم، وهذا ما أشار إليه إبراهيم (2015) حينما أكد أن دور التلاميذ ذوي الإعاقة تغير ليصبح أكثر نشاطاً وتفاعلاً في أثناء مواقف التعلم، فالتلميذ يتعامل مع المواد التعليمية المطبوعة وغير المطبوعة ويتفاعل معها، مما أدىٰ إلىٰ ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التعليم، كمفهوم التعليم بمساعدة الكمبيوتر، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، ومراكز مصادر التعلم، والمكتبات والكتب الإلكترونية، والكتاب الإلكتروني، والمدارس

الافتراضية وغيرها.

وهناك عدد من المهارات التي تسهم في الارتقاء بمستوىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة ولعل من أبرزها القراءة، إذ تُعد هي المجال الدراسي الرئيس الذي يجب علىٰ التلاميذ إتقانه، كونها الأساس في تعلم المجالات الأخرىٰ، وتؤدي التقنية دورًا فعّالًا في تعليمها، فهي تُمكّن المعلم من التدريس بطريقة جذابة تجعل عملية التعليم ملائمة لإمداد التلاميذ ذوي الإعاقة بالمواد العلمية التي يحتاجون إليها لإتقان المهارات المحددة لهم (ديل وآخرون، 2011/ 2014). وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من اليامي والعجمي (2016).

ونظراً للتطور الكبير والسريع في التقنيات التعليمية، وتأثيرها المباشر علىٰ التلاميذ والمعلمين؛ أدىٰ ذلك إلىٰ ظهور دراسات ذات نتائج متقاربة، فزادت علىٰ أثرها مصادر التعلم، وتمايزت فيما بينها، إلا أن جميع الدراسات استندت إلىٰ الفهم الذي يكون فيه المتعلم نشطًا وباحثًا بدلًا من التعلم السلبي، وبناءً علىٰ هذه التغيرات كان من الضروري إعداد بيئة تعليمية جذابة، فاستُحدثت تقنية الواقع المعزز في مجال التعليم والتي وفرت وسائل تعليمية قريبة من العالم الحقيقي، ومكنت التلاميذ من تأدية دور فعّال في العملية التعليمية (Tekedere, & Göker, 2016). وقد اعترف الباحثون التربويون بكون الواقع المعزز أحد التقنيات التي قد تساهم في زيادة فاعلية التعلم، لكن البحوث التربوية المتعلقة باستخدامه ما زالت في مراحلها الأولىٰ (Nincarean et al., 2013). لذلك تحاول الدراسة الحالية إثبات فعالية هذه التقنية في التعليم باستخدام تصاميم الحالة الواحدة، ومقارنتها بأساليب التعليم الأخرىٰ باستخدام تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة، والذي يسمح فيه بالمقارنة بين تأثير نوعين أو أكثر من التدخلات علىٰ سلوكين منفصلين غير قابلين للانعكاس (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

مشكلة الدراسة:

يُظهر العديد من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قصوراً واضحًا في مهارات القراءة، فهم يواجهون صعوبات في عدد من المهارات كإدراك الكلمات والتهجئة والفهم والتعبير بالكتابة (دورلاج ولويس، 2006/ 2011). إذ تؤدي القدرة العقلية والنمائية والمعرفية والاجتماعية واللغوية والسلوكية دور في تحديد مستوىٰ هذه المهارات عند هؤلاء التلاميذ، ونتيجة للضرر الذي يلحق معظم هذه الأبعاد؛ فإن المهارات الأكاديمية الأساسية لديهم تبدو بسيطة من حيث نوع المعلومة ومستواها ومعدل نموها (الوابلي وآخرون، 1426). كذلك يتصف التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بالتسرع في التعلم وعدم التركيز عند القراءة، فيعكسون الحروف والرموز، ويجدون صعوبة في

تعرّف الحروف الهجائية (يسمينه، 2012).

وقد أرجع كالكان وأزمن (2013) Kalkan, & Özmen فشل التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم مهارة القراءة إلىٰ مجموعة عوامل، أهمها كان عدم امتلاك المعلمين المعرفة اللازمة حول الاستراتيجيات التدريسية الفعالة المستخدمة. وهذا ما لمسه الباحثان من خبرتهما أثناء العمل في الميدان من ضعف في مستوىٰ مخرجات التعليم، وخاصة في مهارة القراءة عند التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية، يلازمه في ذلك ضعف في الإقبال علىٰ حضور تلك البرامج.

وحين يلزم الأمر تعزيزًا لفهم القراءة، فإن علىٰ المعلمين أن يكافحوا من أجل إيجاد طرق لتحفيز التلاميذ علىٰ القيام بأنشطة القراءة، وعلىٰ الرغم من دخول التعليم المعزز بالتكنولوجيا في الفصول الدراسية، إلا أن الباحثين ما زالوا يجربونها لتحديد فوائدها وآثارها (Tobar-Muñoz et al., 2017). وقد جاء في الدليل التنظيمي 1437 أن من واجبات معلم التربية الخاصة دمج التقنية في عمليتي التعليم والتعلم، والاستفادة من مركز مصادر التعلم بالمدرسة لتقديم الدروس، والإعداد للأنشطة الصفية وغير الصفية ("الإدارة العامة للتربية الخاصة"، 1437). ومن بين هذه التقنيات نجد أن الواقع المعزز أثبت فائدته في البيئات التعليمية مثل ما ذكرت كل من دراسة (الحسيني، 2014؛ العتيبي وآخرون، 2016؛ McMahon et al., 2016) ومع ذلك، فإن الدراسات التي تناولت هذه التقنية قليلة جدًا.

وما زالت الحاجة قائمة لدراسة مدىٰ حاجتنا لتفعيل التقنية الحديثة في التعليم (حلمي وآخرون، 2019)، لذا كان من المهم التعمق في دراسة استخدام تقنية الواقع المعزز أثناء أداء العملية التعليمية، ومقارنتها بطرق التدريس التقليدية باستخدام المنهج التجريبي. فيمكن الاستفادة من دراسة الحالة الواحدة، وتصميم العلاجات المتناوبة المعدلة لإجراء المقارنة، ونسعىٰ من خلال هذا التفاعل إلىٰ الإجابة عن التساؤل الرئيس: ما فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية حروف الهجاء العربية؟

أسئلة الدراسة:

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية؟

2- ما فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعميم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية؟

3- هل هناك اختلاف بين مستويات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عندما تعلمن بالطريقة التقليدية وبين مستويات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عندما تعلمن بطريقة الواقع المعزز؟

أهداف الدراسة:

تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ تحقيق الآتي:

1- التحقق من فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية.

2- التحقق من فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعميم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية.

3- المقارنة بين فعالية التدريس بالطريقة التقليدية وبين فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعليم حروف الهجاء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من جانبين:

الأهمية النظرية:

1- المرحلة الدراسية التي يتناولها والموضوع الذي تتصدىٰ له، وفي ندرة الدراسات العربية في مجال الاستفادة من تطبيقات الواقع المعزز في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

2- تعد هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال استخدام التقنية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

1- سوف تسهم هذه الدراسة في تعرّف كيفية الاستفادة من الأجهزة الذكية في مجال تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من خلال توظيفها في تدريس حروف الهجاء.

2- ما ستقدمه هذه الدراسة من فائدة محتملة للباحثين وآباء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن نتائج هذه الدراسة قد تفيد معلمي التربية الفكرية في مساعدة تلاميذهم عند تدريسهم حروف الهجاء.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدرسة الابتدائية الأولىٰ بقطاع الجمش التابع لمحافظة الدوادمي، ومركز شروق نجد للرعاية النهارية بمحافظة الدوادمي.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1441هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة علىٰ تعليم تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية بعض حروف الهجاء حسب أهداف الخطة الفردية باستخدام تطبيق حروف وكلمات AR والذي تم تصميمه من قبل الباحثين لهذا الغرض.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة علىٰ

ثلاث من التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، واللاتي تتضمن خطتهن الفردية أهدافًا لتعلم حروف الهجاء.

مصطلحات الدراسة:

الواقع المعزز Augmented Reality: ويقصد به "هو تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلىٰ بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الرقمي" (عطار وكنسارة، 2015، ص186).

ويعرف الواقع المعزز إجرائيًا: هي تقنيات حاسوبية تقوم علىٰ دمج الصور والكلمات في الكتاب المدرسي والبطاقات التعليمية مع الواقع الافتراضي من خلال برمجيات حاسوبية في جهاز الايباد، ليظهر لنا محتوىٰ رقمي علىٰ الشاشة يتكون من فيديو أو صور أو أشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد أو نصوص أو أصوات، لتتفاعل فيها التلميذة مع المحتوىٰ الرقمي.

حروف الهجاء Alphabet: تعرف حروف الهجاء حسب ما ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة علىٰ أنها "ما تتركّب منها الألفاظ من الهمزة إلىٰ الياء، وترتيبها مستمدٌّ من ترتيب الأبجديّة بوضع الحروف المتشابهة في الرسم بعضها بجوار بعض وترتيبها أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ي" (عمر، 2008، ص2329).

الحروف الهجائية إجرائيًا: هي رموز عديدة، لكل منها صوت مختلف، وتتكون منها الكلمات، وقد تم اختيار ستة حروف هجائية، وتقسيمها إلىٰ مجموعتين متجانستين، ليُطبق علىٰ كل مجموعة تدخل مختلف.

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability: وعرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية أن الإعاقة الفكرية "هي إعاقة تتصف بقصور واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. وينشأ هذا العجز قبل سن الثانية والعشرين" (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021).

التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية إجرائيًا: هن التلميذات اللاتي يدرسن في فصول التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة ومراكز الرعاية النهارية ممن تتراوح درجة ذكائهن ما بين (35-55) علىٰ مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة، وأعمارهن الزمنية ما بين (18-24) سنة، وقد تم اختيارهن لتعلم حروف الهجاء عن طريق استخدام تطبيقات الواقع المعزز.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تستعرض الدراسة الحالية الأطر النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة، وذلك بتسليط الضوء علىٰ القراءة

عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتقنية الواقع المعزز في التعليم، والدراسات السابقة من خلال المحورين التاليين.

القراءة عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

تعد القراءة مهارة معقدة، إذ يتطلب أداؤها تفاعل الجهاز البصري وجهاز النطق في آن معًا، كما تتطلب قدرات ومهارات إدراكية ولغوية، إضافة إلىٰ الاستعداد للتدرب عليها، فالتمكن من القراءة يتطلب التدرب المستمر والمكثف، والكثير من الجهد حتىٰ يستطيع الفرد إتقانها وممارستها بأقل مجهود عقلي ممكن.

ويكمن الهدف الأساسي من تدريس القراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في زيادة قدرتهم علىٰ التفاعل مع فهم اللغة المكتوبة (عاشور ومقدادي، 2009)، فالتلاميذ يتعرفون الكلمات المكتوبة من خلال مشاهدتهم لها في بيئاتهم المحيطة، وأيضًا عند الوعي بأن الكلمات المنطوقة يمكن قراءتها وكتابتها (أحميدة، 2013).

وقد ذكر كل من فيسي وجيشلار (Vesay & Gischlar, 2013) بأن تعلم القراءة المتوازن يتمثل في المهارات الأساسية لفك الرموز وهي تعلم الحروف الهجائية، والوعي بالوحدات الصوتية والكتابية، والحروف الصوتية والكتابية، إضافة إلىٰ مهارات أكثر تقدمًا كفهم القراءة والمفردات والمفاهيم الدلالية، والمهارات النحوية علىٰ مستوىٰ الجملة.

كما وضح بولي وسكانلون (Boyle & Scanlon, 2009) أن التطور الطبيعي لمهارات القراءة المبكرة يبدأ من مهارات المستوىٰ الأدنىٰ (مثل نشاط جاهزية القراءة) إلىٰ الوعي الصوتي، ثم إلىٰ مقاطع الكلام، ويليه إلىٰ أنماط الكلام، والتحليل الهيكلي، إلىٰ مهارات أكثر تعقيداً كطلاقة المفردات والقراءة والفهم. وأضاف بولي وسكانلون (Boyle & Scanlon, 2009) أنه علىٰ الرغم من إدراج هذه المهارات كمهارات منفصلة إلا أن هناك تداخلاً كبيراً في تدريسها. فالقراءة عملية متسلسلة، يجب علىٰ التلاميذ حتىٰ يتقنوها اتباع هذا التسلسل والترتيب (Roe, Smith, & Burns, 2011).

وقد أصدرت لجنة القراءة الوطنية The National Reading Panel (NRP, 2000) تقريراً اعتمده الكونغرس الأمريكي باعتباره حجر الأساس لسياسة محو الأمية، وكان أحد البرامج التي أُنشئت من ورائه هو برنامج القراءة الأولىٰ؛ ألقىٰ التقرير الضوء فيه علىٰ مهارات القراءة الأساسية كما ذكرها شانهان (Shanahan, 2005) وهي الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة، والمفردات، والفهم القرائي.

وتتنوع طرق تدريس القراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولما كانت الاستراتيجيات الفعالة في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية كثيرة، إلا أن بواردما

وآخرين (2007) Boardma et al وبمراجعتهم مجموعة من المؤلفات، وجدوا أن استراتيجيات القراءة التي أسفرت عن نتائج إيجابية غالبًا ما تشتمل علىٰ استراتيجيات الكلمة أو الكلمة الرئيسية التي توفر روابط صوتية أو صورية للكلمة المستهدفة؛ وتوجيه مباشر لمعاني الكلمات، كإعطاء مرادفات وتقديم تعريفات للكلمة؛ إضافة إلىٰ تعزيز المفاهيم التي تساعد التلاميذ علىٰ إجراء الاتصالات الإدراكية أو رسم الخرائط الدلالية أو المفاهيمية.

كما يضيف النهدي (2015) Alnahdi أن الخصائص المهمة للاستراتيجيات الفعالة لتعليم القراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية هي أن تكون صريحة ومباشرة، وأن تأخذ وقتًا طويلاً، كما يجب أن تتبع تسلسل منهجي، وأخيراً أن تكون مناسبة لمستوىٰ التلاميذ.

ويمكن للمعلمين أن يستفيدوا من استخدام التقنية والحاسب الآلي في تنمية مهارات القراءة، فقد قام كلاٌّ من (سيراسل، 2009؛ كولمان، 2008؛ كولمان وهيلر، 2010) (Cerasale, 2009; Coleman, 2008; Coleman, & Heller, 2010) بدراسة تأثير القراءات المتكررة بواسطة الحاسب الآلي علىٰ أداء القراءة لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت جميعها تحسنًا في الطلاقة. وأشارت دراسة وود فايلدز (2011) Wood-Fields إلىٰ أن تدريس الكلمات البصرية باستخدام الحاسب الآلي قد يوفر وسيلة لتعزيز تطوير مهارات القراءة التأسيسية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

كما تعطي تطبيقات الايباد والأجهزة اللوحية خبرات شيقة للتلاميذ، فهي تقدم محتوىٰ مرئي تفاعلي بشكل كبير (مالوي وآخرون، 2014/ 2018). فأظهرت العديد من الدراسات نتائج إيجابية عند استخدام تطبيقات الأجهزة اللوحية في تعليم الحروف الهجائية والقراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، علىٰ اختلاف توجهاتها ومناهجها والاستراتيجيات التي تبنتها. ففي دراسة أجراها كلٌّ من اليامي والعجمي (2016)، هدفت إلىٰ معرفة فعالية تطبيق نان وليلي التعليمي علىٰ جهاز الايباد في تعليم حروف الهجاء مع التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، استخدم فيها منهج دراسة الحالة الواحدة المتمثلة بالتصميم أ- ب- أ، حيث تكونت عينة البحث من ثلاثة تلاميذ في الصف الأول ابتدائي فكري بعمر زمني من سبعة إلىٰ تسعة سنوات، استخدم فيه الباحثان تطبيق نان وليلي علىٰ الايباد واستمارة لتسجيل الاستجابات؛ وقد أثبت البرنامج فاعليته.

أما القحطاني (2017) فقام بدراسة هدفت إلىٰ قياس مدىٰ فاعلية استخدام تطبيق تعليمي علىٰ الأجهزة الذكية في تنمية المهارات اللغوية لدىٰ التلاميذ

ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وطبقت علىٰ عينة عددهم أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، وقام الباحث بالتعاون مع مبرمج بإعداد تطبيق تعليمي يعمل علىٰ الأجهزة الذكية من أجل تعليم التلاميذ ست مهارات أساسية من المهارات اللغوية، وذلك باستخدام منهج دراسة الحالة الواحدة والمتمثلة بالتصميم أ- ب. وأشارت النتائج إلىٰ نمو المهارات اللغوية لدىٰ التلاميذ أفراد العينة، إذ تحسنت المهارات اللغوية لديهم بعد توظيف التطبيق والذي تحققت أهدافه.

وتعد معرفة الأطفال بالحروف الهجائية واحدة من المهارات التي تتنبأ بنجاح تعلم القراءة في وقت مبكر National Early Literacy Panel (NELP), (2008)، كما أن تجربة تعلم الحروف الهجائية تختلف من بلد إلىٰ آخر اعتماداً علىٰ اللغة المستخدمة، وعمر وحالة الطفل، وتوقعات الآباء والمعلمين. (Worden, & Boettcher, 1990) وتشير المعرفة الهجائية إلىٰ إلمام الأطفال بنماذج الحروف والأسماء والأصوات المقابلة (Piasta, & Wagner, 2010).

ويرىٰ أيكل وآخرون Ecalle et al (2008) أن المعرفة الهجائية تتضمن مهارات مختلفة مثل قراءة الحروف الهجائية، وتسمية الحروف، ومعرفة أصوات الحروف، كما يعتقد أن القدرة المبكرة في هذا المجال يمكن أن تتنبأ بتطور مهارات القراءة والكتابة بشكل كبير.

وقد أجرىٰ فيلدنق بارنسلي (1997) Fielding-Barnsley دراسة علىٰ اثنين وثلاثين طفلاً تم تدريبهم علىٰ مهارات الوعي الصوتي والمعرفة الهجائية علىٰ مدىٰ اثني عشر أسبوعاً في مرحلة رياض الأطفال، ثم تعليمهم قراءة عشر كلمات خلال ستة أسابيع باستخدام فك التشفير مرة، والكلمة الكاملة مرة أخرىٰ، وأظهرت النتيجة تفوق الأطفال الذين تم تدريسهم باستخدام فك التشفير في قراءة الكلمات.

ولا يقف التأثير في تعلم القراءة فقط علىٰ المعرفة الهجائية، بل إن لتعلم أسماء الحروف دور كبير أيضاً في تعلم القراءة في وقت مبكر. فيرىٰ كاردوسو مارتينز وآخرون Cardoso-Martins et al (2002) أن الأطفال الذين يعرفون أسماء الحروف يستطيعون معالجة العلاقات بين الحروف، مما يساعدهم علىٰ القراءة التي تتوافق فيها الأحرف مع الصوتيات. ويضيف كيم Kim (2009) أن معرفة الأطفال بأسماء الحروف قد أدىٰ دوراً في اكتساب مهارات القراءة. لكن الناصر (2010) يعتقد أن من أكثر طرق تدريس الحروف الهجائية فعالية هي استخدام الطريقة الصوتية عند التدريس، وتقوم هذه الطريقة علىٰ تدريس أصوات الحروف أولاً.

كما أكد بياستا وآخرين (2010) Piasta et al في دراسة أجروها إلىٰ أهمية الدمج بين اسم الحرف والتعليم الصوتي عند محاولة إكساب الأطفال أصواتًا جديدة، وتعليمهم الهجائية.

ويجد قرير (2014) Greer أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يتعلمون الحروف التي لها ارتباط شخصي بهم (كاسم التلميذ) بسهولة أكثر من بقية الحروف، فقد أشارت نتيجة الدراسة التي أجراها إلىٰ أن ميزة الاسم أعطت التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية احتمالًا أكبر بنسبة 10٪ في تعرّف الحرف الأول من الاسم الأول أو اللقب الخاص بهم أكثر من أي حرف هجائي آخر.

تقنية الواقع المعزز في التعليم:

يمكن للواقع المعزز تغيير طريقة التعليم التقليدية، كونه يمتلك عددًا كبيرًا من التطبيقات التي يمكن توظيفها في عملية التعلم، وتحويل الصف الدراسي لتجربة مشوقة، إضافة إلىٰ إمكانياته في تقديم الدرس في أي مكان وزمان.

وقد صنفت مجلة ساينتفك أمريكان Scientific American بالتعاون مع المنتدىٰ الاقتصادي العالمي الواقع المعزز كأحد أهم التقنيات الحديثة لعام 2018 التي من شأنها أن تغير العالم (DiChristina, & Meyerson, 2018)، كما اعتبرت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) الواقع المعزز والواقع الافتراضي أحد أهم التقنيات التعليمية الشائعة بين المعلمين الذين يتبنون التقنية لإحداث تغيير في التدريس والتعليم (Randles, 2018).

وهناك سمات تربوية تجعل من الواقع المعزز أداة تعليمية مثالية لمجموعة متنوعة من الموضوعات، إذ إنها توفر بيئة تعليمية بناءة وحقيقية وظرفية حية للتعلم (Yilmaz, & Batdi, 2016)، فتزيد من اهتمام المتعلمين، وتجعل التعلم أكثر تفاعلاً (Rodgers, 2014; Gheorghe et al., 2018).

ويمكن ربط الواقع المعزز بالنظريات القائمة علىٰ التعلم، وكذلك أساليب التدريس البنائية (Wasko, 2013)، فعندما يتم عرض المعلومات علىٰ التلاميذ باستخدام تقنية الواقع المعزز في بيئة ذات علاقة بالموضوع، فإن ذلك قد يتيح فهمًا أكبر لكيفية تطبيق المعلومات الجديدة عمليًا في أوضاع أكثر واقعية (Dede, 2012)، فيزيد من أهمية المعلومات الجديدة لدىٰ التلاميذ، ويسمح لهم بمعرفة كيف يمكن أن تؤثر المعرفة الجديدة بشكل أكثر وضوحًا في البيئة (Dikkers et al., 2014).

فإضافة محتوىٰ تفاعلي إضافي إلىٰ الكتب المدرسية، مثل الصور أو الفيديو أو الصوت أو النماذج

الثلاثية الأبعاد أو النصوص أو الروابط أو مواقع الويب أو الاختبارات، يتيح للتلاميذ التفاعل مع المحتوىٰ، بخلاف ما هو قائم عليه في الكتاب المطبوع، ويمكّن المعلمين من سد الفجوة بين المحتوىٰ التقليدي والمحتوىٰ الرقمي في الكتب الدراسية، ويساعد علىٰ استعادة المحتوىٰ من الذاكرة الطويلة المدىٰ ودمجها مع الأفكار الجديدة (Billinghurst, & Denser, 2012).

وقد أظهرت عدة دراسات نتائج إيجابية عند استخدام تقنية الواقع المعزز مع التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل عام (Cakir, & Korkmaz, 2019)، والتلاميذ من الصم وضعاف السمع (Jiang, & Kuang, 2014; Parton, 2017)، والتلاميذ من ضعاف البصر (Joseph et al., 2013)، والأطفال المعرضين للخطر في مرحلة رياض الأطفال (Ladd, 2016).

الدراسات السابقة:

ومن خلال البحث في قواعد المعلومات، لم يتم العثور إلا علىٰ القليل من الدراسات التي تطرقت إلىٰ استخدام الواقع المعزز في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن تلك الدراسات ما قام به فيسك (2014) Fecich حين أجرىٰ دراسة علىٰ أربعة من تلاميذ المرحلة الثانوية من ذوي الإعاقة الفكرية، وطيف التوحد والاضطرابات السلوكية، في منطقة ريفية في بنسلفانيا، اثنان منهم ذكور، واثنتان من الإناث، اتبعت فيها منهج دراسة الحالة الواحدة لوصف فعالية استخدام الكتب المعززة وتطبيقات الواقع المعزز، والتعرف علىٰ مدىٰ معرفة التلاميذ بالمفردات، وأخيرًا تثبيت معرفتهم للمفردات من خلال أوراق العمل قبل البرنامج وبعده، كذلك من خلال ردودهم علىٰ الأسئلة التي أثيرت داخل الكتاب التفاعلي. وأشارت النتائج إلىٰ أن تصورات التلاميذ عن معرفة المفردات جاءت إيجابية؛ فقد حافظ التلاميذ علىٰ معرفتهم بالمفردات، بل زادت درجاتهم من قبل البرنامج إلىٰ ما بعد البرنامج علىٰ أوراق العمل.

كما قام كل من مكماهون وآخرين (2015) Mcmahon et al بدراسة كان الغرض منها معرفة فاعلية التنقل باستخدام الواقع المعزز، ومقارنتها بخرائط قوقل والخرائط الورقية باعتبارها أدوات مساعدة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتنقل، واتبعت هذه الدراسة تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة، كما تم فيها اختيار ثلاثة طلاب جامعيين من ذوي الإعاقة الفكرية، وطالب واحد من ذوي التوحد، وأشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن الطلاب كانوا يتنقلون بسهولة أكبر باستخدام الواقع المعزز، مقارنة بالخرائط الورقية وتطبيق خرائط قوقل.

أما علىٰ الصعيد العربي، فجاءت دراسة العتيبي وآخرين (2016) والتي هدفت فيها إلىٰ معرفة فائدة

استخدام تطبيقات الواقع المعزز كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في رياض الأطفال، فاستخدمت معهم المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على أطفال ومعلمات ومناهج رياض أطفال جامعة الملك سعود بعليشة، وحرصت على أن تضم العينة أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية والسمعية من زارعي القوقعة، وأيضا ممن لديهم اضطرابات في النطق لتعليمهم الأعداد، والأشكال، والحيوانات، وقد أثبتت هذه الدراسة نجاحها، فقد تحسن مستوى الأطفال وأداؤهم بما يتناسب مع قدراتهم العقلية واللغوية من خلال تكامل الدروس باستخدام تطبيقات الواقع المعزز، ومناسبتها للهدف المطلوب من الطفل تحقيقه بدرجة عالية.

وفي دراسة أخرى قام بها ماكماهون وآخرين McMahon et al (2016) كان الغرض منها دراسة استخدام الواقع المعزز لتعليم مفردات العلوم لثلاثة من طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الفكرية وطالب واحد من ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدمت هذه الدراسة تصميم التقصي المتعدد، وأشارت النتائج إلى أن جميع الطلاب استطاعوا التعرف على مصطلحات المفردات العلمية الجديدة.

كما أجرى كل من كولباني وهوميم (2016) Colpani, & Homem دراسة حول الواقع المعزز واللعب كتطبيقات مساعدة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من 10 تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، كما تم فيها تصميم وتطوير تطبيق واقع معزز لأنشطة تعليمية تشتمل على تصنيف الحيوانات والفواكه، وأظهرت نتائج الاختبارات أن التطبيق أسهم في تحسن مهارات التلاميذ.

أما مارتن سابريز وبروسي سكارينجي (2017) Martín-Sabarís, & Brossy-Scaringi فقد قاما بدراسة استكشافية هدفت إلى تحليل فائدة استخدام الواقع المعزز في تعليم الأشخاص ذوي متلازمة داون، وهي دراسة ذات تصميم منهجي يعتمد على التقنيات النوعية أولاً ثم التجريبية، نُفذت على 15 شخصاً بالغاً من ذوي متلازمة داون في مؤسسة لذوي الإعاقة الفكرية في الأرجنتين، مقسمين على ثلاث مجموعات وفقاً للنضج المعرفي وخلفيتهم حول التقنية. وقد أشارت النتائج إلى أن المستوى الأكبر من النضج المعرفي، والمعرفة السابقة باستخدام التقنية قد أثرا بشكل أفضل في تجربة المستخدم، كما أن تقنية الواقع المعزز كانت مفيدة، إذ إن المحتوى المرئي ساعد في المحافظة على الانتباه، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

كما أجرى كل من لورينزو ولورينزو (2019) Lorenzo, & Lorenzo دراسة حالة حول الواقع المعزز وتقنيات التصنيع الرقمي كأدوات مساعدة للطلاب

الجامعيين من ذوي الإعاقة الفكرية، وطبقت الدراسة على 15 طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة الفكرية، تراوحت أعمارهم ما بين 18 و30 عاماً ممن أنهوا المرحلة الثانوية، والتحقوا بأحد المراكز المهنية في مدريد بإسبانيا. وكانت النتائج المتعلقة باستخدام الواقع المعزز كأدوات مساعدة خلال البرنامج إيجابية، فقد تمكن الطلاب من فهم كيفية عمل الطابعات الثلاثية الأبعاد من دون وجود مدربين، وتحقيق نتائج جيدة بوقت قصير.

أما الشافعي وآخرون (2019) Alshareef et al فقد أجروا دراسة تحليل بعدي بهدف وضع خريطة للمنشورات ذات الصلة باستخدام الواقع المعزز، وتم فيها حصر دراسات من ثلاثة قواعد للبيانات من عام 2013 إلى عام 2018 بناء على عدة معايير، تم فيها اختيار 13 منشورًا، سبعة منها للإعاقة الفكرية وستة للإعاقة الجسدية، ولم تكن النتائج التي تم الوصول إليها مرضية من ناحية الأعداد والخبرات التي كانت منخفضة للغاية بالنسبة لعدد الأشخاص ذوي الإعاقة في جميع دول العالم.

أيضاً قام كل من كوينتيروا وآخرين (2019) Quintero et al بدراسة تحليل بعدي هدفت إلى وصف الحالة الراهنة لاستخدام الواقع المعزز كتقنية تعليمية أثناء الدمج، شملت 50 دراسة من عام 2008 إلى عام 2018، على عدة إعاقات (سمعية وبصرية وحركية وإدراكية)، والأقليات العرقية والضعيفة، وجاءت النتائج بأن أكثر المزايا تمثيلاً هي زيادة دافعية التلاميذ وتفاعلهم وجذب اهتمامهم في الوقت نفسه.

كذلك قام كل من قوميز بويرتو وآخرين (2019) Gómez-Puerta et al بدراسة تحليل بعدي على تسعة بحوث تتعلق بتطبيق تدخلات الواقع المعزز مع الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وقدمت النتائج نظرة إيجابية لتطبيق هذه التقنية عليهم، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسات لا تسمح حتى الآن بتعميمها، إلا أنه من بين الفوائد التي تم الوصول إليها هي تعزيز التحصيل العلمي، والتحفيز والاستمتاع عند تأدية المهام، كما أنها تساعد في فهم المعلومات وإدراكها، وترفع من مستوى المشاركة بين الطلاب.

أما بريدجيز وآخرين (2019) Bridges et al فقد قاموا بإجراء دراسة حالة واحدة ذات تصميم متعدد الأسس على عينة من ثلاثة أشخاص أعمارهم تتراوح بين التاسعة عشرة والثانية والعشرين، من ذوي متلازمة داون ومتلازمة ويليم، وآخر لديه فرط حركة وتشتت انتباه مع اضطرابات في النمو. وقد هدفت إلى معرفة ما إذا كان استخدام الواقع المعزز يمكن أن يزيد من نسبة الاستقلالية في إنجاز المهام اليومية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج بشكل إيجابي، فقد

كان التدخل فعال في زيادة الاستقلال بين أفراد العينة.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

وفي ضوء ما تم استعراضه في الدراسات السابقة، فقد اتفقت جميعها علىٰ أهمية إدخال التقنية بشكل عام، واستخدام الايباد والأجهزة اللوحية بشكل خاص في عملية التعليم، وما لها من آثار إيجابية عليه. كما ركزت بعض الدراسات علىٰ استخدام الواقع المعزز في تعليم المهارات الأكاديمية كدراسة (Fecich, 2014; McMahon et al., 2016; Colpani, & Homem, 2016؛ العتيبي وآخرون، 2016). وتطرقت بقية الدراسات إلىٰ استخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات المهنية والاستقلالية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية. وأكدت بعض الدراسات علىٰ أن استخدام تطبيقات الواقع المعزز في التعليم يعد بمثابة محفز للتلاميذ أثناء أدائهم للأنشطة التعليمية، كما أنه يزيد من دافعية التلاميذ وتفاعلهم وجذب اهتمامهم في الوقت نفسه كدراسة (Colpani, & Homem, 2016; Quintero et al., 2019). وأثبتت دراسات أخرىٰ دور الواقع المعزز في تعزيز التحصيل العلمي والتحفيز والاستمتاع في تأدية المهام، فهو بمحتواه المرئي يساعد علىٰ المحافظة علىٰ الانتباه، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدىٰ كدراسة (Martín-Sabarís, & Brossy-Scaringi, 2017; Gómez-Puerta et al., 2019).

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اُستخدم المنهج التجريبي باعتباره الأكثر ملاءمة لطبيعة البحث، والمنهج التجريبي المستخدم هنا هو تصميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة Adapted Alternating Treatment Design (AATD)، وذلك من أجل المقارنة بين اثنين من التدخلات العلاجية، (الطريقة التقليدية في التدريس من قبل المعلمة، واستخدام الواقع المعزز) علىٰ السلوك المستهدف (تعلم حروف الهجاء العربية) (أونيل وآخرون، 2010/ 2016).

مجتمع الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة علىٰ جميع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات بمدارس الدمج ومراكز الرعاية النهارية بمحافظة الدوادمي والمكاتب التابعة لها. وبلغ مجموع عدد التلميذات (44) تلميذة ملتحقة بمدارس الدمج، و16 تلميذة ملتحقة بمراكز الرعاية النهارية. وقد اختيرت فصول الدمج الابتدائية والمتوسطة في المدرسة الابتدائية الأولىٰ التابع لمكتب الجمش، ومركز شروق نجد للرعاية النهارية بمحافظة الدوادمي، نظراً لتحقق جميع معايير اختيار العينة فيها.

عينة الدراسة:

اُختيرت التلميذات عينة الدراسة وفق عدد من

الشروط هي:

– أن تكون التلميذة من ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة.

– أن تكون التلميذة تدرس في إحدىٰ مدارس الدمج أو مراكز الرعاية النهارية.

– أن يكون عمر التلميذة بين 18-24 سنة.

– أن تكون التلميذة قادرة علىٰ الجلوس علىٰ الكرسي لمدة تزيد علىٰ 10 دقائق.

– ألا يكون لدىٰ التلميذة إعاقة أخرىٰ مصاحبة للإعاقة الفكرية.

– أن تكون التلميذة قادرة علىٰ التواصل اللفظي والبصري.

– أن يكون لدىٰ التلميذة في خطتها التربوية الفردية أهداف لدراسة الحروف الهجائية بعضها أو جميعها.

– أن تكون التلميذة سبق لها استخدام جهاز الايباد أثناء الجلسات الفردية.

وقد أُختيرت ثلاث تلميذات من ذوات الإعاقة الفكرية للمشاركة في الدراسة، تلميذتان تدرسان في صفوف دمج تربية فكرية ملحقة بمدرسة، وتلميذة تدرس في مركز رعاية نهارية، ثم أُعطيت كل تلميذة اسمًا مستعارًا بناء علىٰ اختيارها كالتالي:

هوازن:

تبلغ هوازن 22 من عمرها، وترتيبها الرابعة بين أفراد أسرتها، حيث يبلغ عددهم تسعة. كما أنها تعيش مع والديها في أسرة ذات دخل متوسط. أُصيبت هوازن بنقص في الأكسجين أثناء ولادتها، وشخصت بمتلازمة داون، وتبلغ درجة ذكائها 45 علىٰ مقياس متاهات بوريتوس، وقد التحقت هوازن بمركز شروق نجد للرعاية النهارية بمحافظة الدوادمي قبل ثلاث سنوات. ومن ناحية أكاديمية؛ فهوازن تعرف الألوان والأشكال، ومفردات قليلة لأسماء بعض الحيوانات والنباتات، ووسائل النقل، وتصنفيها. كما تستطيع كتابة اسمها، ولكن لم تُعط سابقًا أهدافًا لتعلم الحروف الهجائية أو الأرقام، ولدىٰ هوازن صعوبة في الحفظ، ولغتها التعبيرية جيدة بشكل عام.

عذيب:

تبلغ عذيب من العمر 24 عامًا، وهي السادسة بين أفراد أسرتها. تعيش مع والديها، كما أن أسرتها ذات دخل ممتاز. تم تشخيص حالتها بالإعاقة الفكرية المتوسطة عند سن 17 من عمرها، والتحقت آن ذاك بفصول الدمج للتربية الفكرية، وهي تدرس الآن بالصف الثاني متوسط.

وبإفادة من قائدة المدرسة فإن عذيب قد التحقت بصفوف التعليم العام قبل تشخيصها، ولم تجتز الصف الأول لمدة ثلاث سنوات. وأيضًا أفادت القائدة بأن عذيب لم تلتزم بالحضور إلىٰ المدرسة طوال فترة

التحاقها بصفوف التربية الفكرية. كما أنه لم يتم تدريسها من قبل معلمات التربية الفكرية إلا من الصف الخامس الابتدائي. إضافة إلىٰ كل هذا فإن عذيب تعاني من سمنة شديدة، اضطرتها لإجراء عملية تكميم للمعدة، مما زاد من تغيبها عن المدرسة في العامين الماضيين، وهذا كله أدىٰ لحدوث فجوة معرفية بينها وبين زميلاتها بالصف.

ومن ناحية أكاديمية فإن عذيب لديها ضعف شديد بمهارات مادتي الرياضيات واللغة العربية، فهي لا تكتب اسمها، ولا تعرف عد الأرقام، ولا قراءة الحروف الهجائية، إضافة إلىٰ مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة كمسك القلم، والكتابة واستخدام المقص.

أمجاد:

تبلغ أمجاد 18 عامًا، وهي أصغر أفرد أسرتها، تعيش مع والديها في أسرة ذات دخل متوسط، وهي متعلقة جداً بعائلتها، وتتحدث كثيراً عنهم، خاصة عن والدها واثنين من إخوتها، فأبسط المواقف العائلية تؤثر فيها، كسفر أحد إخوتها مثلاً.

شُخصت أمجاد بمتلازمة داون وعوق فكري متوسط من قِبل مركز التأهيل الشامل بشقراء دون التطرق لدرجة ذكائها. تدرس أمجاد في الصف الثاني الابتدائي في فصول التربية الفكرية بمدارس الدمج، ولم تلتحق قبلها بأي برنامج تعليمي خلال الستة عشر عاماً الأولىٰ في حياتها. ومن ناحية أكاديمية فأمجاد لديها ضعف في مهارات مادتي الرياضيات واللغة العربية، فهي لا تعرف الأرقام ولا الحروف الهجائية، كذلك لديها قلة في المفردات (خاصة الأشكال والألوان)، وصعوبة شديدة في حفظ القرآن والأناشيد، ولغتها التعبيرية ممتازة، لكنها لا تجيب بجمل كاملة أثناء الدروس.

أدوات الدراسة:

قام الباحثان بالاعتماد علىٰ عدد من الأدوات لتنفيذ هذه الدراسة هي:

1- بطاقات للحروف الهجائية.

2- استمارات تسجيل بيانات المشاركين، واختيار الحروف الهجائية المستهدفة، ونموذج التعاقد السلوكي.

3- سيناريو واستمارات لتسجيل الاستجابات.

4- استمارات الملاحظ الخارجي.

5- جهاز آيباد.

6- تطبيق الواقع المعزز حروف وكلمات AR (من إعداد الباحثان): بعد مراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت التصميم التعليمي، كدراسة (الحسيني، 2014؛ العتيبي، 2016)، أُختير النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) لتصميم التطبيق

التعليمي بالاتفاق مع مبرمج، وذلك لمناسبته للدراسة. كما أُستند في تصميم تطبيق الواقع المعزز على مجموعة من مبادئ النظرية المعرفية للتعلم من الوسائط المتعددة Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) لريتشارد ماير (Sorden, 2012).

إجراءات الدراسة:

1- إعداد البرنامج التدريسي:

أُعد البرنامج التدريسي لكل تلميذة؛ والذي يشمل على معلومات خاصة بالتلميذة، والهدف العام منه، وتحديد المقصود بالطريقة التقليدية في التدريس، كذلك تقسيم الحروف الهجائية المستهدفة إلى مجموعتين، كل مجموعة تشمل ثلاثة حروف هجائية. إضافة إلى تحديد مدة الجلسات التدريبية ومكانها، كما حُددت ردود الفعل اتجاه كل استجابة من الاستجابات الخمسة للتلميذة (استجابة صحيحة غير ملقنة، استجابة صحيحة ملقنة، استجابة خاطئة غير ملقنة، استجابة خاطئة ملقنة، لا توجد استجابة)، واختيار نظام لجمع البيانات، وذلك من خلال استمارات تسجيل بيانات المشاركين، واستمارة اختيار الحروف الهجائية المستهدفة، وجدول لتقديم التدخلات العلاجية، واستمارة تسجيل استجابة التلميذة في أثناء الجلسات، بحيث توضح عدد الاستجابات الصحيحة والخاطئة سواء ملقنة أو غير ملقنة، إضافة إلى مرات عدم الاستجابة، وجداول ورسم بياني لتسجيل استجابات التلميذات خلال الجلسات التدريبية.

2- مرحلة جمع البيانات واختيار الحروف الهجائية:

عُرضت بطاقات مرتبة عشوائيًا لجميع الحروف الهجائية وبشكل متتالٍ على التلميذات المشاركات في الدراسة، وذلك بهدف حصر الحروف الهجائية المستهدفة وغير المستهدفة من خلال تسجيل استجابات التلميذة الصحيحة والخاطئة. وقد أُجري الفحص في الصف الدراسي لجميع التلميذات المشاركات في الدراسة، وخلال يومين متتالين، في كل يوم جلسة واحدة، ولمدة 15 دقيقة لكل جلسة، مع تقديم التعزيز اللفظي بقول (أحسنت) بعد كل استجابة صحيحة، (وحاولي مرة أخرى) بعد كل استجابة خاطئة. ثم تسجيل الحروف في استمارة اختيار الحروف الهجائية المستهدفة، واختيار 6 حروف هجائية، ثم تقسيمها إلى مجموعتين متجانستين من حيث تشابه الحروف في الشكل والرسم وعدد النقط وتصنيفها صوتيًا، في كل مجموعة 3 حروف هجائية، طُبق التدخل الأول (الطريقة التقليدية) على المجموعة الأولى من الحروف وهي (ت، ذ، ي)، وطُبق التدخل الثاني (الواقع المعزز) على المجموعة الثانية من الحروف وهي (ب، ث، د).

3- مرحلة تسجيل بيانات الخط القاعدي:

جُمعت بيانات الخط القاعدي للتلميذات المشاركات في الدراسة من خلال عرض بطاقات للحروف الهجائية الستة المستهدفة في الدراسة على التلميذات بشكل متتالٍ، وحتىٰ استقرار الخط القاعدي في ثلاث جلسات متتالية، في كل يوم جلسة واحدة، ثم سُجلت استجابات التلميذات بناء علىٰ ردود الفعل المتوقعة لكل تلميذة (استجابة صحيحة غير ملقنة، استجابة صحيحة ملقنة، استجابة خاطئة غير ملقنة، استجابة خاطئة ملقنة، لا توجد استجابة) في استمارة تسجيل بيانات الخط القاعدي، وذلك كما ورد في سيناريو مرحلة الخط القاعدي.

4- مرحلة تقديم التدخلات العلاجية:

أ- قُدم تدخلان علاجيان في مرحلة تقديم التدخلات العلاجية للمقارنة بينهما، كان أحد التدخلات باستخدام الواقع المعزز، أما التدخل الآخر فكان باستخدام الطريقة التقليدية بالتدريس، وقُدم التدخلان بشكل متناوب يوميًا، بحيث لا يحدث التدخل الواحد في يومين متتاليين.

ب- بعد التأكد من استقرار الخط القاعدي بثبات قيمة السلوك نسبيًا لجميع الحروف الهجائية المستهدفة في المجموعتين؛ طُبق التدخل الأول (الطريقة التقليدية في التدريس) علىٰ المجموعة الأولىٰ من الحروف الهجائية، وفقًا لما ورد في سيناريو استخدام البطاقات في تدريس الحروف الهجائية، مع تسجيل استجابات التلميذة في استمارة تسجيل الاستجابات في أثناء التدخل، وتمثيل ذلك بيانيًا.

ج- طُبق التدخل الثاني (الواقع المعزز) علىٰ المجموعة الثانية من الحروف الهجائية، وفقًا لما ورد في سيناريو استخدام تطبيق الواقع المعزز في تدريس الحروف الهجائية، مع تسجيل استجابات التلميذة في استمارة تسجيل الاستجابات أثناء التدخل، وتمثيل ذلك بيانيًا.

د- تم التوقف عن المقارنة بين التدخلات عندما أصبحت إحدىٰ التدخلات أكثر فعالية من الأخرىٰ، مع تحقيق المعيار المحدد سابقًا بنسبة نجاح 100٪ في ثلاث جلسات متتالية.

5- مرحلة التدخل الأكثر فعالية:

في هذه المرحلة تم تكرار التدخل الأكثر فعالية، والذي تحقق معه المعيار المحدد سابقًا (100٪ في ثلاث جلسات متتالية)، وذلك من أجل التأكد من أن أي تغيّر في مستوىٰ السلوك هو نتيجة فقط لتطبيق التدخل العلاجي، وأنها ستستمر.

وقد كان التدخل باستخدام الواقع المعزز هو التدخل الأكثر فعالية عند جميع التلميذات المشاركات في الدراسة، حيث تم تكرار تقديم التدخل لثلاث

جلسات متتالية بعد آخر جلسة تحقق فيها المعيار.

6- مرحلة تعميم الحروف الهجائية المكتسبة:

أُجري تعميم علىٰ الحروف الهجائية المكتسبة بعد عدة أيام من آخر جلسة تدخل، وعُرض فيه علىٰ التلميذات المشاركات في الدراسة مجموعة من الجُمل في الصف الدراسي، تحتوي هذه الجمل علىٰ الحروف الهجائية المستهدفة في الدراسة والتي سبق تطبيق التدخلات عليها، وطُلب من التلميذات تعرّف هذه الحروف في ثلاث جلسات متتالية، ثم سُجلت استجابات التلميذات في استمارة تسجيل بيانات تعميم الحروف الهجائية المستهدفة.

ثبات وصدق إجراءات الدراسة:

صدق إجراءات الدراسة:

للتأكد من صدق تطبيق إجراءات الدراسة، قام الباحثان بعدد من الخطوات، كالتالي:

- للحد من تغيب التلميذات المشاركات، قام الباحثان بتطبيق نموذج تعاقد سلوكي مع كل تلميذة، بحيث تحصل التلميذة علىٰ التعزيز المادي الذي ترغب به في حال عدم تغيبها عن الجلسات، وإكمالها للوحة التعزيز، مع إبلاغ أولياء الأمور بذلك.

- اُختيرت ستة حروف هجائية مشتركة بين التلميذات في مرحلة جمع البيانات، وتم التأكد من أنه لم يسبق لهن دراستها أبداً.

- قُسمت الحروف الهجائية الستة إلىٰ مجموعتين متجانستين، بحيث يقابل كل حرف في المجموعة الأولىٰ نظيره في المجموعة الثانية بناء علىٰ تشابه الحروف من حيث الشكل والرسم وعدد النقط وتصنيفها صوتيًا، وذلك حتىٰ لا تؤثر سهولة وصعوبة أحد الحروف في نتائج الدراسة.

- طُبق التدخل العلاجي الأول (الطريقة التقليدية في التدريس) علىٰ المجموعة الأولىٰ من الحروف الهجائية، وطُبق التدخل العلاجي الثاني (الواقع المعزز) علىٰ المجموعة الثانية من الحروف الهجائية.

- تم التأكيد علىٰ المعلمات وأولياء الأمور بعدم تدريس التلميذات، أو تعريضهن للحروف الهجائية المستهدفة، مع تزويد أولياء الأمور بأنشطة لمهارات أخرىٰ متعلقة بدراسة التلميذة، حتىٰ يتم التأكد من عدم تدريس الحروف الهجائية المستهدفة.

- تم الاتفاق مع ملاحظتين مستقلتين، واحدة في المدرسة والأخرىٰ في المركز لحضور الجلسات، بهدف ملاحظة مدىٰ تطبيق إجراءات البحث، إضافة لتسجيل استجابات التلميذات.

ثبات إجراءات الدراسة:

أ- ثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

تُحقق من ثبات إجراءات الدراسة عن طريق تكليف معلمة في المدرسة، ومعلمة في المركز

كملاحظات مستقلات في الدراسة، إذ زُودت الملاحظات باستمارة تقييم متابعة التدخل باستخدام الواقع المعزز، واستمارة تقييم متابعة التدخل باستخدام بطاقات الحروف الهجائية. وكُلفت الملاحظات بمتابعة 33٪ من مجموع جلسات كل تدخل علىٰ حدة، من خلال حسابها باستخدام المعادلة التالية: مجموع الجلسات التدريسية × 33 ÷100

كذلك تم حساب تطبيق الخطوات في كل جلسة باستخدام المعادلة التالية:

مجموع الخطوات المنفذة ÷ المجموع الكلي للخطوات × 100

أما المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة فقد تم حسابها باستخدام المعادلة التالية: مجموع نسب ثبات الجلسات ÷ عدد جلسات التدخل التي لوحظت.

وبناء عليها كان مجموع الجلسات التدريسية للتدخل باستخدام الواقع المعزز (16) جلسة من دون جلسات العلاج الأكثر فعالية، وبالتالي فإن مجموع الجلسات التي لوحظت عند التدخل باستخدام الواقع المعزز ست جلسات. كما أن نسبة ثبات تطبيق التدخل باستخدام الواقع المعزز لكل التلميذات تتراوح ما بين (82٪- 100٪) خلال ست جلسات، أما المتوسط العام لثبات إجراءات التدخل باستخدام الواقع المعزز فهي 97٪.

كما كان مجموع الجلسات التدريسية للتدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس (15) جلسة، وبالتالي فإن مجموع الجلسات التي لوحظت عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس هي خمس جلسات. كما أن نسبة ثبات تطبيق التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس لكل التلميذات تتراوح ما بين (90٪- 100٪) خلال خمس جلسات، أما المتوسط العام لثبات إجراءات التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس فهي 98٪.

حيث يشير بأن المتوسط العام لثبات إجراءات الدراسة عند التدخل باستخدام الواقع المعزز هي 97٪، والمتوسط العام لثبات إجراءات الدراسة عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس هي 98٪، وهي مؤشر قوي، مما يدل علىٰ أن تطبيق الإجراءات كان بالدقة المطلوبة.

جدول (1): (ثبات تطبيق إجراءات الدراسة).

	التدخل بالطريقة التقليدية في التدريس.	التدخل بالواقع المعزز.
مجموع الجلسات التدريسية	16 جلسة	17 جلسة
33٪ من مجموع الجلسات التدريسية	5 جلسات	6 جلسات

تابع/ جدول (1).

الجلسات.	نسبة ثبات كل جلسة عند التدخل بالطريقة التقليدية في التدريس	نسبة ثبات كل جلسة عند التدخل بالواقع المعزز
1	٪100	٪100
2	٪90	٪100
3	٪100	٪82
4	٪100	٪100
5	٪100	٪100
6		٪100
مجموع نسب ثبات الجلسات	490	572
المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة	٪98	٪97

ب- ثبات الاتفاق بين الملاحظين:

تُحقق من صحة تسجيل استجابات التلميذات في كلا التدخلين في أثناء الجلسات من خلال قياس ثبات الاتفاق بين الملاحظين خلال 33٪ من مجموع الجلسات لكل تدخل، وتسجيلها في استمارة (تسجيل الاستجابات في أثناء التدخل)، فقد بلغ عدد جلسات القياس للتدخل باستخدام الواقع المعزز ست جلسات، بينما بلغ عدد جلسات القياس للتدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس خمس جلسات. وقد تم حساب نسبة الاتفاق في كل جلسة (جدول2) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{100} \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف + عدد مرات الاتفاق}}$$

وتراوحت نسبة الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل استجابة التلميذات عند التدخل باستخدام الواقع المعزز ما بين (67٪- 100٪)، أما متوسطه فهو (94,5). كما تراوحت نسبة الاتفاق بين الملاحظين في تسجيل استجابات التلميذات عند التدخل باستخدام التدريس بالطريقة التقليدية ما بين (67٪- 100٪)، ومتوسطه (93,4). وهذا يدل علىٰ أن تسجيل بيانات المتغير التابع كانت دقيقة.

جدول (2): (نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين عند تسجيل الاستجابات).

الجلسات	نسبة الاتفاق بين الملاحظين عند التدخل بالطريقة التقليدية	نسبة الاتفاق بين الملاحظين عند التدخل بالواقع المعزز
1	٪67	٪100
2	٪100	٪100
3	٪100	٪100
4	٪100	٪67
5	٪100	٪100
6		٪100
المجموع الكلي	467	567
المتوسط	93,4	94,5

الأساليب الإحصائية:

نظرًا لاستخدام تصميم الحالة الواحدة والمتمثل في العلاجات المتناوبة المعدلة، فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو التحليل البصري، ومعرفة الفرق بين نقطة التدخل والنقطة القاعدية من خلال قراءة الجداول وتحليل الرسوم البيانية والنسب المئوية والمتوسطات لاستخراج النتائج، كما تم إجراء مقارنة بين مستويات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عندما تعلمن بالطريقة التقليدية وبين مستوياتهن عندما تعلمن بطريقة الواقع المعزز عند تطبيق إجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلىٰ التحقق من فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية، إضافة إلىٰ تعميم هذه المهارة، ثم المقارنة بين الطريقة التقليدية في التدريس باستخدام بطاقات الحروف الهجائية، وبين استخدام الواقع المعزز في التدريس من خلال المقارنة بين النتائج. ولتحقيق ذلك أُستخدم تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة، وكانت النتائج علىٰ النحو التالي:

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ما فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في اكتساب التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية لحروف الهجاء العربية؟

وللإجابة عنه أُستعرضت نتائج أداء التلميذات في أثناء اكتساب الحروف الهجائية علىٰ النحو التالي:

1- أمجاد:

شكل (1): رسم بياني للاستجابات الصحيحة للتلميذة أمجاد

تشير البيانات لدىٰ التلميذة أمجاد إلىٰ استقرار الخط القاعدي عند الصفر في الثلاث جلسات الأولىٰ لجميع الحروف الهجائية الستة المستهدفة في الدراسة، مما يوضح انعدام مستوىٰ أداء السلوك، الأمر الذي ينبئ أن التدخلات العلاجية وضبطها هي التي ستؤثر علىٰ مستوىٰ السلوك.

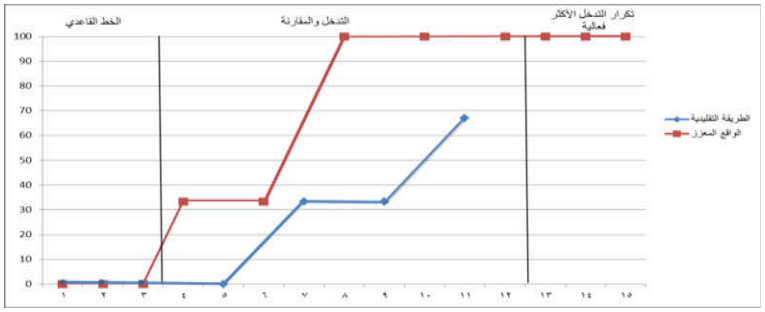
يليها انتقلت التلميذة لمرحلة المقارنة بين التدخلين من الجلسة الرابعة حتىٰ الجلسة 16، إذ يتبين من (الشكل 1) و(الجدول 3) أن أداء التلميذة أمجاد مستقر عند نقطة الصفر في الجلسة الأولىٰ من التدخل باستخدام الواقع المعزز (4)، والجلسة الأولىٰ والثانية للتدخل بالتدريس بالطريقة التقليدية (5، 7). ثم ما إن ارتفع مستوىٰ أداء السلوك عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس عند الجلسة التاسعة ليصل إلىٰ النقطة 33.3٪، حتىٰ عاود النزول مرة أخرىٰ إلىٰ نقطة الصفر عند الجلسة رقم 11. وعاد مستوىٰ التلميذة في الارتفاع عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس حتىٰ وصل إلىٰ أعلىٰ نقطة 100٪ عند الجلسة رقم 15، وهذا يشير إلىٰ أن التدخل باستخدام الطريقة التقليدية كان فعال مع أمجاد، ولكن لم يتحقق معه المعيار المحدد سابقًا (100٪ خلال ثلاث جلسات متتالية).

أما عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، فقد ارتفع مستوىٰ التلميذة في الجلسات السادسة والثامنة ليصل إلىٰ النقطة 100٪ عند الجلسة الثامنة، وعاود النزول بعد ذلك إلىٰ النقطة 67 في الجلسة 10، وتلاه بعد ذلك ارتفاع في الجلسات (12، 14، 16) ليصل فيهم إلىٰ النقطة رقم 100٪، وبذلك اكتسبت أمجاد الحروف الهجائية بشكل أسرع عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، وتحقق معه المعيار (100٪ في ثلاث جلسات متتالية).

جدول (3): نسبة الاستجابات الصحيحة للتلميذة أمجاد.

المرحلة	الجلسة	نوع التدخل	نسبة الاستجابات الصحيحة
خط قاعدي	1	-	0
خط قاعدي	2	-	0
خط قاعدي	3	-	0
التدخل والمقارنة	4	واقع معزز	0
التدخل والمقارنة	5	الطريقة التقليدية	0
التدخل والمقارنة	6	واقع معزز	٪67
التدخل والمقارنة	7	الطريقة التقليدية	0
التدخل والمقارنة	8	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	9	الطريقة التقليدية	٪33,3
التدخل والمقارنة	10	واقع معزز	٪67
التدخل والمقارنة	11	الطريقة التقليدية	0
التدخل والمقارنة	12	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	13	الطريقة التقليدية	٪67
التدخل والمقارنة	14	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	15	الطريقة التقليدية	٪100
التدخل والمقارنة	16	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	17	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	18	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	19	واقع معزز	٪100

2- عذيب:



شكل 2: رسم بياني للاستجابات الصحيحة للتلميذة عذيب

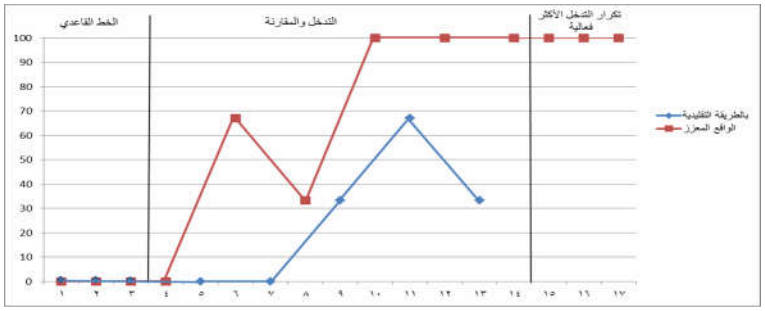
يتضح من (الجدول 4) و(الشكل2) للتلميذة عذيب استقرار الخط القاعدي عند الصفر لجميع

الحروف الهجائية الستة، مما يعني أن أي تغير في أداء السلوك سيكون بسبب التدخلات العلاجية فقط. وفي مرحلة المقارنة والتي تبدأ من الجلسة الرابعة إلىٰ الجلسة 12، نرىٰ ارتفاعًا في الأداء عند النقطة 33.3٪ عند الجلسة الرابعة، واستمرت علىٰ الأداء نفسه في الجلسة التي تليها (السادسة)، وذلك عند التدخل باستخدام الواقع المعزز. أما عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، فيتضح من خلال الرسم البياني استقرار الخط عند الصفر في أول جلسات التدخل (الجلسة الخامسة)، ثم ارتفعت بعد ذلك إلىٰ النقطة 33.3٪ في الجلستين اللتين تليانها (السابعة والتاسعة). وقد استطاعت التلميذة عذيب عند التدخل باستخدام الواقع المعزز تحقيق المعيار والوصول للنقطة 100٪ في ثلاث جلسات متتالية (8، 10، 12)، بينما وصلت إلىٰ النقطة 67 في الجلسة 11 كأعلىٰ نقطة لها عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وهذا يعني أن التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس كان فعال بشكل غير مؤكد مع التلميذة عذيب، وعلىٰ العكس منه عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، والذي اكتسبت فيه الحروف الهجائية بشكل أسرع، وتحقق معه المعيار.

جدول (4): نسبة الاستجابات الصحيحة للتلميذة عذيب.

المرحلة	الجلسة	نوع التدخل	نسبة الاستجابات الصحيحة
خط قاعدي	1	-	0
خط قاعدي	2	-	0
خط قاعدي	3	-	0
التدخل والمقارنة	4	واقع معزز	٪33,3
التدخل والمقارنة	5	الطريقة التقليدية	0
التدخل والمقارنة	6	واقع معزز	٪33,3
التدخل والمقارنة	7	الطريقة التقليدية	٪33,3
التدخل والمقارنة	8	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	9	الطريقة التقليدية	٪33,3
التدخل والمقارنة	10	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	11	الطريقة التقليدية	٪67
التدخل والمقارنة	12	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	13	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	14	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	15	واقع معزز	٪100

3- هوازن:



شكل 3: رسم بياني للاستجابات الصحيحة للتلميذة هوازن

يظهر من (الجدول 5)، و(الشكل 3) أن الخط القاعدي مستقر عند الصفر في كل الجلسات الثلاثة للحروف الهجائية الستة المستهدفة في الدراسة للتلميذة هوازن. وعند مرحلة المقارنة يتضح استمرار الاستقرار عند نقطة الصفر في مستوىٰ الأداء عند التدخلين الواقع المعزز (الجلسة الرابعة) والطريقة التقليدية في التدريس (الجلسة الخامسة)، واستمر عند الصفر في أثناء التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس في الجلسة السابعة، ثم عاود النزول مرة أخرىٰ إلىٰ النقطة 33.3٪ في الجلسة الأخيرة للتدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وعند التدخل باستخدام الواقع المعزز نرىٰ أن مستوىٰ أداء السلوك ارتفع في ثاني جلسة للتدخل ليصل إلىٰ النقطة 67٪، ثم انخفض إلىٰ النقطة 33.3٪ في الجلسة (8)، ليعاود الارتفاع وتحقيق المعيار عند النقطة 100٪ في ثلاث جلسات متتالية (10، 12، 14)، وهذا يعني أن التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس غير فعال مع التلميذة هوازن، علىٰ العكس منه عند التدخل باستخدام الواقع المعزز والذي تحقق معه المعيار.

جدول (5): نسبة الاستجابات الصحيحة للتلميذة هوازن.

المرحلة	الجلسة	نوع التدخل	نسبة الاستجابات الصحيحة
خط قاعدي	1	-	0
خط قاعدي	2	-	0
خط قاعدي	3	-	0
التدخل والمقارنة	4	واقع معزز	0
التدخل والمقارنة	5	الطريقة التقليدية	0

تابع/ جدول (5).

المرحلة	الجلسة	نوع التدخل	نسبة الاستجابات الصحيحة
التدخل والمقارنة	6	واقع معزز	٪67
التدخل والمقارنة	7	الطريقة التقليدية	0
التدخل والمقارنة	8	واقع معزز	٪33,3
التدخل والمقارنة	9	الطريقة التقليدية	٪33,3
التدخل والمقارنة	10	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	11	الطريقة التقليدية	٪67
التدخل والمقارنة	12	واقع معزز	٪100
التدخل والمقارنة	13	الطريقة التقليدية	٪33,3
التدخل والمقارنة	14	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	15	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	16	واقع معزز	٪100
التدخل الأكثر تفضيلاً	17	واقع معزز	٪100

أظهرت النتائج اكتساب التلميذات للحروف الهجائية باستخدام التدخل بالواقع المعزز، فقد تمكنت التلميذات من الاكتساب بمُدد زمنية متفاوتة، كما تحقق معها المعيار (100٪ بنسبة استجابة صحيحة دون مساعدة خلال ثلاث جلسات متتالية).

واستمر تقديم التدخل باستخدام الواقع المعزز للتلميذات المشاركات، وذلك لمدة ثلاث جلسات متتالية أخرىٰ بعد تحقيق المعيار، ودون مقارنة مع التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وحققت جميعهن النقطة 100 في الجلسات الثلاثة الأخيرة.

جدول (6): عدد جلسات الاكتساب عند التدخل باستخدام الواقع المعزز لكل تلميذة.

التلميذة	عدد جلسات التدخل باستخدام الواقع المعزز
أمجاد	7 جلسات
عذيب	5 جلسات
هوازن	6 جلسات

ويظهر (الجدول 6) عدد الجلسات التي استغرقتها كل تلميذة لتحقيق المعيار المحدد، واكتسابها للحروف الهجائية الثلاثة (ب، ث، د)، حيث أن التلميذة عذيب هي أقل المشاركات في عدد

الجلسات، فقد اكتسبت الحروف الهجائية عند التدخل باستخدام الواقع المعزز بعد (5) جلسات، وذلك يرجع للفترة الزمنية الطويلة التي قضتها في الدراسة، فالتلميذة عذيب تدرس في الصف الثاني متوسط، سبقها ثلاث سنوات في الصف الأول ابتدائي قبل تشخيصها بالإعاقة الفكرية.

وعلىٰ العكس من ذلك فالتلميذة أمجاد كانت أكثر المشاركات في عدد الجلسات، حيث استغرقت (7) جلسات لاكتساب الحروف الهجائية عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، وحصلت في أول جلسة علىٰ النقطة (0)، ثم بدأت بالصعود حتىٰ وصلت إلىٰ النقطة 100٪، وعاودت النزول مرة أخرىٰ إلىٰ النقطة 67 لعدم إجابتها عن حرف هجائي واحد عند الجلسة (10)، لكن عاودت الصعود وحققت المعيار (100٪) في الجلسات (12، 14، 16) المتتالية.

أما التلميذة هوازن فقد حققت المعيار المحدد، واكتسبت الحروف الهجائية الثلاثة (ب، ث، د) عند التدخل باستخدام الواقع المعزز خلال 6 جلسات، حيث تشابهت مع التلميذة أمجاد في أن كلتيهما حصلتا علىٰ النقطة (0) في أول جلسة تدخل باستخدام الواقع المعزز، لكنها صعدت إلىٰ النقطة 67 في الجلسة (6)، وعادت للنزول حتىٰ النقطة 33.3٪ في الجلسة (8)، ثم ما لبثت حتىٰ صعدت مرة أخرىٰ لتحقق المعيار وتصل إلىٰ النقطة 100٪ في ثلاث جلسات متتالية (10، 12، 14). وعلىٰ الرغم من أن التلميذة هوازن تدرس في مركز رعاية نهارية، ولم يسبق أن أعطي لها أهدافاً لتعلم الحروف الهجائية من قبل، فقد كانت هذه الدراسة هي المرة الأولىٰ التي تحصل فيها التلميذة هوازن علىٰ جلسات لاكتساب الحروف الهجائية، إلا أنها اكتسبت الحروف بعدد جلسات أقل من التي اكتسبت فيها أمجاد، وقد يعود ذلك للفروق الفردية، مع الأخذ بالاعتبار فرق العمر الزمني، وسنوات الالتحاق بالمركز والمدرسة.

واستمر تقديم التدخل باستخدام الواقع المعزز للتلميذات المشاركات، وذلك لمدة ثلاث جلسات متتالية أخرىٰ بعد تحقيق المعيار، ودون مقارنة مع التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وحققت جميعهن النقطة 100 في الجلسات الثلاثة الأخيرة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي أظهرت فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في اكتساب المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة (Fecich, 2014; McMahon et al., 2016; Colpani, & Homem, 2016؛ العتيبي وآخرون، 2016).

ثانياً: إجابة السؤال الثاني:

ما فعالية استخدام تقنية الواقع المعزز في تعميم

التلميـذات ذوات الإعاقـة الفكريـة لحـروف الهجـاء العربية؟

وللإجابـة عـن هـذا الـسؤال، تـم قيـاس قـدرة التلميذات المشاركات في الدراسة علىٰ تعميم الحروف الهجائية المكتسبة (ب، ث، د) من التدخل باستخدام الواقع المعزز، من خلال مجموعة من الجُمل علىٰ التلميذات في الصف الدراسي، تحتوي هذه الجمل علىٰ الحروف الهجائية المستهدفة، وطُلب من التلميذات تعرُّف هذه الحروف في ثلاث جلسات متتالية.

وقد عممت التلميذات المشاركات في الدراسة الحروف الهجائية المكتسبة من التدخل باستخدام الواقع المعزز في ثلاث جلسات وبنسب متفاوتة، فقد استطاعت التلميذة أمجاد تعميم الحروف الهجائية الثلاثة في الجلسة الأولىٰ للتعميم (20) بنسبة 75٪، وحققت النسبة 100٪ في الجلسة الثانية (21) بتعرفها الحروف المستهدفة جميعها في الجمل المعروضة عليها، لكن عادت النسبة للانخفاض إلىٰ النسبة 87.5٪ في الجلسة الثالثة من التعميم (22).

أما التلميذة عذيب فقد استطاعت تعميم الحروف الهجائية المستهدفة بنسبة 100٪ في جميع الجلسات الثلاثة للتعميم (16، 17، 18)، وهي بذلك استطاعت الحصول علىٰ أعلىٰ نسبة في تعميم الحروف الهجائية المستهدفة من بين التلميذات المشاركات.

واستطاعت التلميذة هوازن تعميم الحروف الهجائية المستهدفة في الجلسة الأولىٰ من التعميم (18) بنسبة (87.5٪)، ثم حققت في الجلستين التاليتين من التعميم (19، 20) نسبة 100٪ بتعرفها جميع الحروف الهجائية المستهدفة بشكل صحيح.

جدول (7): نسبة تعميم التلميذات للحروف الهجائية المكتسبة من التدخل باستخدام الواقع المعزز.

التلميذة	الجلسة 1	الجلسة 2	الجلسة 3
أمجاد	٪75	٪100	٪87,5
عذيب	٪100	٪100	٪100
هوازن	٪87,5	٪100	٪100

وبذلك يتضح من النتائج (جدول 7) تمكَن جميع أفراد العينة من التعرف علىٰ الحروف الهجائية التي تم تقديمها باستخدام الواقع المعزز (ب، ث، د) في مواضعها المختلفة في الجملة، وقد يعود التفاوت في نسب التعميم إلىٰ التباين في الفروق الفردية بين أفراد العينة، وكذلك إلىٰ طبيعة الحروف الهجائية والتشابه والاختلاف فيما بينها، والتي قد يكون لها تأثير علىٰ مستوىٰ التلميذات من حيث التعميم.

فالتلميذة أمجاد حققت نسبة تعميم تتراوح ما بين (75٪– 100٪)، وبتوسط قدره 87.5٪، وهي أقل نسبة تعميم بين التلميذات المشاركات. أما هوازن فقد

تراوحت نسبة تعميمها للحروف الهجائية المستهدفة ما بين (87.5٪ – 100٪)، وبتوسط قدره 96٪، وحققت التلميذة عذيب أعلىٰ نسبة من بين التلميذات المشاركات بتعميمها للحروف الهجائية المستهدفة بنسبة 100٪ في الجلسات الثلاثة جميعها.

ثالثًا: إجابة السؤال الثالث:

هل هناك اختلاف بين مستويات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عندما تعلمن بالطريقة التقليدية وبين مستويات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية عندما تعلمن بطريقة الواقع المعزز؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تمت المقارنة بين فعالية التدخلين في مرحلة الاكتساب من حيث سرعة الاكتساب وتحقيق المعيار، وأيضًا قياس حجم التأثير لكلا التدخلين عن طريق حساب متوسط المدة الزمنية بين عرض البطاقة واستجابة التلميذات عند كل تدخل، والمقارنة بين النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، والنسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND لكلا التدخلين من مرحلة الخط القاعدي إلىٰ مرحلة التدخل والمقارنة، إضافة إلىٰ المقارنة بين متوسط معدل التغير لكلا التدخلين.

في البداية تمت المقارنة بين فعالية التدخلين في مرحلة الاكتساب من حيث سرعة الاكتساب وتحقيق المعيار المحدد سابقًا (100٪ دون مساعدة خلال ثلاث جلسات متتالية)، وقد استطاعت التلميذات جميعهن اكتساب الحروف الهجائية من كلا التدخلين، ولكن الكفاءة كانت لصالح التدخل باستخدام الواقع المعزز. فالتلميذة أمجاد حققت النقطة (100٪) في كلا التدخلين، وكانت أسرع في الاكتساب وتحقيق المعيار عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، فوصلت إلىٰ النقطة (100٪) في الجلسة (15) عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، كما وصلت إلىٰ النقطة (100٪) عند التدخل باستخدام الواقع المعزز في ثلاث جلسات متتالية (12، 14، 16) لتحقق معها المعيار.

أما التلميذتان عذيب وهوازن فقد كان أداؤهما أفضل أيضًا عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، حيث كان فعالاً، واستطاعتا من خلاله اكتساب الحروف الهجائية بشكل أسرع مع تحقيق المعيار، فالتلميذة عذيب حققت المعيار عند التدخل باستخدام الواقع المعزز في الجلسات (8، 10، 12)، أما التلميذة هوازن فحققت المعيار عند التدخل باستخدام الواقع المعزز في الجلسات (10، 12، 14). بينما كان التدخل باستخدام الطريقة التقليدية بالتدريس فعال بشكل غير مؤكد مع التلميذة عذيب، فقد وصلت إلىٰ النقطة (67٪) كأعلىٰ نقطة تصل إليها باستخدام الطريقة التقليدية بالتدريس عند الجلسة (11). وغير فعال مع التلميذة هوازن، حيث عادت للنزول لتصل إلىٰ النقطة

(33.3٪) في آخر جلسة عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية بالتدريس.

ولقياس حجم التأثير لكلا التدخلين، تم حساب متوسط المدة الزمنية بين عرض البطاقة واستجابة التلميذات عند كل تدخل، والمقارنة بين النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، والنسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND لكلا التدخلين من مرحلة الخط القاعدي إلىٰ مرحلة التدخل والمقارنة، إضافة إلىٰ المقارنة بين متوسط معدل التغير لكلا التدخلين.

جدول (8): متوسط المدة الزمنية بين عرض السؤال والاجابة عند التدخلات لكل تلميذة.

التلميذة	متوسط المدة الزمنية للإجابة عند التدخل باستخدام الواقع المعزز	متوسط المدة الزمنية للإجابة عند التدخل باستخدام التدريس بالطريقة التقليدية
أمجاد	4 دقائق.	5 دقائق.
عذيب	دقيقتان.	3 دقائق.
هوازن	3 دقائق.	4 دقائق.

تم سابقًا تحديد مدة زمنية ثابتة للجلسات في كلا التدخلين، بمعدل يصل في أقصاه إلىٰ 15 دقيقة لكل تلميذة، بحيث تخصص أول 10 دقائق لتقديم التدخلات، وبقية الوقت لرصد استجابات التلميذات. وتسجيل المدة الزمنية التي استغرقتها التلميذات في تقديم الاستجابات بعد عرض بطاقات الحروف الهجائية في كلا التدخلين، وثم حساب متوسط المدة الزمنية للاستجابات لكل تلميذة علىٰ حدة في كل تدخل. ويظهر من (الجدول 8) متوسط المدة الزمنية التي استغرقتها كل تلميذة للإجابة عن الحرف الهجائي بعد طرح السؤال عليها عند كل تدخل، فيتضح أن التلميذات جميعهن قضين مدة زمنية أطول – بفارق بسيط مدته دقيقة – عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، منه عند التدخل باستخدام الواقع المعزز.

جدول (9): النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، والنسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND لكل تدخل.

التلميذة.	النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة **PND** عند التدخل بالواقع المعزز.	النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة **PND** عند التدخل بالتدريس بالطريقة التقليدية.	النسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة **PAND** عند التدخل بالواقع المعزز.	النسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة **PAND** عند التدخل بالتدريس بالطريقة التقليدية.
أمجاد.	٪86	٪50	٪90	٪67
عذيب.	٪100	٪75	٪100	٪86
هوازن.	٪83	٪60	٪89	٪75

يظهر من خلال (الجدول 9) حساب النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، والنسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND لكل تدخل. وتنحصر نسبة القيم بين 0- 100٪، فعندما تكون القيم أقل من 50٪، يكون التدخل غير معتمد، وعندما تكون من 50٪ إلىٰ أقل من 70٪ تعكس فعالية غير مؤكدة، أما عندما تكون من 70٪ إلىٰ أقل من 90٪ فهذا يعكس تدخل فعال إلىٰ حد ما، وعندما تصبح القيم 90٪ فأكثر فهذا يعكس تدخل فعال للغاية.

وعند تحليل البيانات غير المتداخلة PND لكل تلميذة، نرىٰ أن فعالية التدخل عند التدريس بالطريقة التقليدية لدىٰ التلميذة أمجاد غير مؤكدة بتحقيقها نسبة 50٪، وعند التدخل بالواقع المعزز فهو فعال إلىٰ حد ما بتحقيقها نسبة 86٪. أما عند التلميذة عذيب فإن فعالية التدخل عند التدريس بالطريقة التقليدية فعالة إلىٰ حد ما بتحقيقها نسبة 75٪، وفعال للغاية عند التدخل بالواقع المعزز بتحقيقها نسبة 100٪. وبالنسبة للتلميذة هوازن فإن التدخل فعال بشكل غير مؤكد عند التدخل بالتدريس بالطريقة التقليدية بتحقيقها نسبة 60٪، وفعال إلىٰ حد ما عند التدخل بالواقع المعزز بتحقيقها نسبة 83٪.

كذلك عند تحليل جميع البيانات غير المتداخلة PAND لكل تلميذة، نرىٰ أن التدخل عند التدريس بالطريقة التقليدية لدىٰ التلميذة أمجاد فإن التدخل فعال بشكل غير مؤكد بتحقيقها نسبة 67٪، وعند التدخل بالواقع المعزز فهو فعال للغاية بتحقيقها نسبة 90٪. أما عند التلميذة عذيب فإن التدخل عند التدريس بالطريقة التقليدية فعالة إلىٰ حد ما بتحقيقها نسبة 86٪، وفعال للغاية عند التدخل بالواقع المعزز بتحقيقها نسبة 100٪. وبالنسبة للتلميذة هوازن فإن التدخل كان فعال إلىٰ حد ما عند التدريس بالطريقة التقليدية بتحقيقها نسبة 75٪، وكذلك عند التدخل بالواقع المعزز بتحقيقها نسبة 89٪.

وعند المقارنة بين حجم التأثير لكلا التدخلين بناء علىٰ المعطيات أعلاه والموضحة في (الجدول 9)، نرىٰ تفوق التدخل باستخدام الواقع المعزز، فقد تراوحت النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND فيه بين (83٪- 100٪)، وتراوحت النسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND فيه ما بين (89٪- 100٪).

وعند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، تراوحت النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND فيه بين (50٪- 75٪)، وتراوحت النسبة المئوية لجميع البيانات غير المتداخلة PAND فيه ما بين (67٪- 86٪).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ماكماهون

وآخرين McMahon et al (2016) والتي أظهرت أن التدخل باستخدام الواقع المعزز في اكتساب مفردات العلوم لثلاثة من طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة الفكرية، وطالب واحد من ذوي اضطراب طيف التوحد، كانت نتيجتها ما بين فعالة إلىٰ حد ما إلىٰ فعالة للغاية مع جميع التلاميذ المشاركين في الدراسة، وذلك عند قياس حجم تأثيره بقياس النسبة المئوية للبيانات غير المتداخلة PND، إذ تراوحت النسبة ما بين (75٪- 100٪) في معرفة تعريف المصطلحات، وتراوحت ما بين (71٪- 100٪) في حل تمرين وضع المصطلح في المكان المناسب.

جدول (10): يظهر متوسط معدل التغير لكل تدخل.

التلميذة	متوسط معدل التغير عند التدخل بالواقع المعزز.	متوسط معدل التغير عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية بالتدريس.
أمجاد.	8,3	10
عذيب.	8,3	11,2
هوازن.	10	12,5

يوضح الجدول (10) أن متوسط معدّل التغيّر كان أكبر عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس منه عند التدخل باستخدام الواقع المعزز عند جميع التلميذات، فقد تراوحت عند التدخل باستخدام الواقع المعزز ما بين (8.3- 10)، وتراوحت عند التدخل بالتدريس بالطريقة التقليدية بين (10- 12.5). مما يعني انخفاض تأثير التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، وإيجابية التدخل باستخدام الواقع المعزز.

ويتضح من هذه النتائج أن التدخل باستخدام الواقع المعزز كان أكثر فعالية من التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس وذلك عند المقارنة بين التدخلين، وقد يكون ذلك بسبب أن الاختلاف الرئيس بين التدخلين كان في الأدوات اللازمة لتنفيذها، مع تماثل سيناريوهات تقديم هذين التدخلين، وتجانس مجموعتي الحروف الهجائية التي تم اختيارها. فاُستخدمت بطاقات الحروف الهجائية عند التدخل باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس، واُستخدم تطبيق الواقع المعزز (حروف وكلمات AR) علىٰ جهاز الايباد عند التدخل باستخدام الواقع المعزز، والذي يعد بمثابة محفز للتلاميذ أثناء أدائهم للأنشطة التعليمية مثل ما جاءت في نتائج دراسة كل من (Colpani, & Homem, 2016)، كما أنه يزيد من دافعية التلاميذ وتفاعلهم وجذب اهتمامهم في الوقت نفسه مثل ما ذُكرت

في نتائج دراسة (Quintero et al, 2019)، أيضًا فالواقع المعزز كما ذكرها كل من (Martín-Sabarís, & Brossy-Scaringi, 2017; Gómez-Puerta et al., 2019) في نتائج دراستهم له فوائد في تعزيز التحصيل العلمي والتحفيز والاستمتاع في تأدية المهام، فهو بمحتواه المرئي يساعد علىٰ المحافظة علىٰ الانتباه، واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدىٰ.

وقد دعمت هذه النتيجة دراسة كل من مكماهون وآخرون (2015) Mcmahon et al والتي كان الغرض منها معرفة فاعلية التنقل باستخدام الواقع المعزز، ومقارنتها بخرائط قوقل والخرائط الورقية باعتبارها أدوات مساعدة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للتنقل، واتبعت هذه الدراسة تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة، وأشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن الطلاب كانوا يتنقلون بسهولة أكبر باستخدام الواقع المعزز مقارنة بالخرائط الورقية وتطبيق خرائط قوقل.

كما دعمت هذه النتيجة الدراسات التي أظهرت فعالية استخدام تطبيقات الواقع المعزز في اكتساب المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كدراسة (Fecich, 2014; McMahon et al., 2016; Colpani, & Homem, 2016؛ العتيبي وآخرون، 2016).

توصيات الدراسة:

بناء علىٰ نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

1- تنويع استخدام الاستراتيجيات والوسائل التعليمية في أثناء تدريس المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

2- تقديم ورش عمل للمعلمين حول التصميم التعليمي واستخدام تطبيقات الواقع المعزز، من أجل مساعدتهم علىٰ تكييف استخدامها في أثناء التدريس.

3- توفير أجهزة ايباد في فصول التربية الفكرية في المدارس ومراكز الرعاية النهارية، وتفعيلها في أثناء تقديم الجلسات التعليمية سواء الفردية منها أو الجماعية.

4- تشجيع الباحثين علىٰ استخدام المنهجيات التجريبية وتصاميم الحالة الواحدة في دراساتهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، جمعة. (2015). *دمج التكنولوجيا بالتربية والتعليم*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

أبو زيد، احمد. (2012). *مدخل إلىٰ تربية وتعليم المعاقين عقليًا*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

الإدارة العامة للتربية الخاصة. (1437). *الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم*. وكالة الوزارة للتعليم، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

أحميدة، فتحي. (2013). *تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحسيني، مها. (2014). *أثر استخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality في وحدة من مقرر الحاسب الآلي في تحصيل واتجاه طالبات المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرىٰ). كنانة أونلاين.
https://bit.ly/2fVFHQl

العتيبي، سارة؛ البلوي، هدىٰ؛ والفريح، لولوه. (2016). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (Augmented Reality)كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الحديثة*، *8*(28)،59-99.

العتيبي، مي. (2016). *فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في إكساب مهارتي القراءة والكتابة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة*. (رسالة ماجستير، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كليات الشرق العربي للدراسات العليا) الرياض.

الغامدي، عائشة. (2011). *فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة (دراسة مقارنة)*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود). موقع الدكتور بندر العتيبي.
http://www.dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/04011434.pdf

اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. (2006). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*. هيئات حقوق الإنسان، مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان. الأمم المتحدة- حقوق الإنسان.
http://www.ohchr.org/AR/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx

القحطاني، محمد. (2017). فعالية برنامج تعليمي باستخدام الأجهزة الذكية في تنمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *6*(21)، 152- 182.

الموسىٰ، ناصر. (2014، ابريل). *تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام*. ورقة عمل مقدمة للمعرض والمنتدىٰ الدولي للتعليم 2014 تحت عنوان التربية الخاصة تنمية مستدامة في عالم متغير. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الناصر، يزيد. (2010). *تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*. فهرسة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

الوابلي، عبدالله؛ الجهيمي، عبدالله؛ العجلان، عبدالرحمن؛ الفيفي، عبدالرحمن؛ البواردي، عبدالعزيز؛ البهلال، بدر؛ السالم، عبدالعزيز؛ العوبثاني، عمر؛ الرويتع، سعد؛ العقيل، عبدالمجيد؛ الشعلان، خالد؛ الربيعة، عثمان؛ والشبانة، سعد. (1426). *دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية*. الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

اليامي، عبدالهادي؛ والعجمي، ناصر. (2016). فعالية استخدام تطبيق نان وليلي التعليمي علىٰ أجهزة الايباد في تعليم الحروف الهجائية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: دراسة الحالة الواحدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(10)،1-40.

أونيل، ر.مكدونيل، ج. جينسن، و. وبيلينجسلي، ف. (2010). *تصميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. (ترجمة بندر العتيبي). دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام 2016).

حلمي، أيمن؛ وسليم، دنيا؛ وإبراهيم، منىٰ فرحات. (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم علىٰ استخدام التابلت وشبكة

الإنترنت في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ع6، 155- 179.

دورلاج، د؛ لويس، ر. (2011). *تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية: الجزء الأول*. (ترجمة إيهاب الببلاوي، إبراهيم المعيقل). دار نشر جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في عام 2006).

ديل، أ. وبتروف، ج. ونيوتن، د. (2014). *التقنية المساعدة في الفصول الدراسية: تحسين الخبرات المدرسية لذوي الإعاقة*. (ترجمة سارة العريني). الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في عام 2011).

عاشور، راتب؛ ومقدادي، محمد. (2009). *المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريس واستراتيجيات* (الطبعة الثانية). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطار، عبد الله؛ وكنساره، إحسان. (2015). *الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو*. المكتبة الجامعية، جامعة أم القرىٰ.

علي، عمر إسماعيل؛ والعقباوي، أحلام عبدالسميع؛ والسنباطي، السيد مصطفىٰ. (2009). الدمج وعلاقته بالشعور بالانتماء لدىٰ الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .*مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية*، *141*(1)، 527- 567.

عمر، أحمد مختار. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

قرين، ج. (2017). *التكنولوجيا المساعدة في التربية الخاصة: مصادر للتربية والدخل وإعادة التأهيل*. (ترجمة عثمان التركي وأحمد الدريويش). دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2014).

مالوي، ب. فيروك الروزفالين، ر. أي، ش. & ووف، ل. (2014). تحويل التعلم باستخدام التقنية. (ترجمة محمد الجبالي). دار جامعة الملك سعود للنشر العلمي. (العمل الأصلي نشر في 2018)

يسمينة، آيت. (2012). صعوبة تعلم القراءة عند المعاق عقلياً. *مجلة الممارسات اللغوية- مخبر الممارسات اللغوية- جامعة مولود معمري تيزي وزو*، (16)، 171- 182.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, *8*(9), 79-87.

Alshafeey, G. A., Lakulu, M. M., Chyad, M. A., Abdullah, A., & Salem, G. (2019). Augmented Reality for the Disabled: Review Articles. *Journal of ICT in Education*, *1*, 46-57.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, *45*(7), 56-63.

Boardman, A., Vaughn, S., & Klingner. J. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.* Guilford Publications.

Boyle, J., & Scanlon, D. (2009). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approac*. Macmillan Publishing Solutions. https://bit.ly/2GsuU0n

Bridges, S. A., Robinson, O. P., Stewart, E. W., Kwon, D., & Mutua, K. (2019). Augmented Reality: Teaching Daily Living Skills to Adults With Intellectual Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 0162643419836411.

Cakir, R., & Korkmaz, O. (2019). The effectiveness of augmented reality environments on individuals with special education needs. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1631-1659.

Cardoso-Martins, C., Resende, S. M., & Rodrigues, L. A. (2002). Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter–phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking

Lorenzo, G. (2019). Research review on augmented reality as an educational resource for people with intellectual disabilities. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 473-486.

Greer, C. W. (2014). A quantitative study of alphabet letter name knowledge among students with significant cognitive disabilities (Doctoral dissertation, Capella University).

Jiang, J., & Kuang, Y. (2014, September). The implementation of literacy and sign language learning system for deaf children based on the augmented reality. In *2014 IEEE Workshop on Advanced Research and Technology in Industry Applications (WARTIA,)* 911-913.

Joseph, S. L., Zhang, X., Dryanovski, I., Xiao, J., Yi, C., & Tian, Y. (2013). Semantic indoor navigation with a blind-user oriented augmented reality. *In 2013 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics*, 3585-3591.

Kalkan, S., & Özmen, E. R. (2013). A comparison of reading comprehension, reading rate and reading error performances of the students with mental retardation attending inclusive education and special education classes (The sample of Çorum province). *International Online Journal of Educational Sciences*, *5*(1), 174-187.

Kim, Y. S. (2009). The foundation of literacy skills in Korean: the relationship between letter-name knowledge and phonological awareness and their relative contribution to literacy skills. *Reading and Writing*, *22*(8), 907.

Ladd, M. (2016). *Comparing the effects of augmented reality phonics and scripted phonics approaches on achievement of at-risk kindergarten students* (Publication No. 10109235) [Doctoral dissertation, University of West Georgia]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Lorenzo, C., & Lorenzo, E. (2019). Augmented Reality and Digital Fabrication Technologies as Assistive Tools for University Students with Disabilities. *In Proceedings of the 13th International Technology, Education and Development Conference (INTED19),* 4014-4019.

Martin, J., Dikkers, S., Squire, K., & Gagnon, D. (2014). Participatory scaling through augmented reality learning through local games. *TechTrends*, *58*(1), 35-41

Martín-Sabarís, R., & Brossy-Scaringi, G. (2017). Augmented Reality for Learning in People with Down Syndrome: an exploratory study. *Revista Latina de Comunicación Social,* 72, 737-750.

children. *Reading and Writing*, *15*(3-4), 409-432.

Cerasale, M. (2009). *The effects of computer-assisted repeated readings on the reading performance of middle school students with mild intellectual disabilities* (Publication No. 3401063) [Doctoral dissertation, University of Central Florida]. ProQuest Dissertations & Theses.

Coleman, M. E. (2008). *The use of a repeated readings with computer modeling treatment package to promote reading fluency with students who have physical disabilities* (Publication No. 3323215) [Doctoral dissertation, Georgia State University]. ProQuest Dissertations & Theses.

Coleman, M. B., & Heller, K. W. (2010). The use of repeated reading with computer modeling to promote reading fluency with students who have physical disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *25*(1), 29-41

Colpani, R., &Homem, P. (2016). Realidade Aumentada e Gamificação na Educação: uma aplicação para auxiliar no processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Informática na Educação,* 24(1).

Dede, C. (2012). Customization in immersive learning environments. *Digital teaching platforms: Customizing classroom learning for each student*, 282-297.

DiChristina, M,. & Meyerson, B. (2018, 14 September) The Top 10 Emerging Technologies of 2018 [Web log post]. Scientific American. https://www.scientificamerican.com/article/the-top-10-emerging-technologies-of-2018/

Ecalle, J., Biot-Chevrier, C., & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, *5*(3), 303-325.

Fecich, S. J. (2014). *The use of augmented reality-enhanced reading books for vocabulary acquisition with students who are diagnosed with special needs.* The Pennsylvania State University.ISO 690

Fielding-Barnsley, R. (1997). Explicit instruction in decoding benefits children high in phonemic awareness and alphabet knowledge. *Scientific Studies of Reading*, *1*(1), 85-98.

Gheorghe, M., Caranica, C. N., & Platon, O. E. (2018). Augmented Reality-a Future Perspective for Improving Learning Process in the Romanian Higher Education System. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 2, 78-83.

Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Melero-Pérez, P., &

Sorden, S. D. (2012). The cognitive theory of multimedia learning. Handbook of educational theories, 1. https://sorden.com/portfolio/sorden_draft_multimedia2012.pdf

Tekedere, H. & Göker, H. (2016). Examining the effectiveness of augmented reality applications in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9469-9481.

Tobar-Muñoz, H., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2017). Augmented reality game-based learning: Enriching students' experience during reading comprehension activities. *Journal Of Educational Computing Research, 55* (7), 901-936.

Vesay, J. P., & Gischlar, K. L. (2013). The big 5: Teacher knowledge and skill acquisition in early literacy. *Reading Horizons*, 52(3), 5.

Wasko, C. (2013). What teachers need to know about augmented reality enhanced learning environments. *TechTrends*, *57*(4), 17-21.

Wood-Fields, C. F. (2011). *The impact of computer-assisted sight word instruction on the reading skills of students with significant intellectual disabilities* (Publication No. 3492401) [Doctoral dissertation, Old Dominion University]. ProQuest Dissertations& Theses.

Worden, P. E., & Boettcher, W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading Behavior*, *22*(3), 277-295.

Yilmaz, Z. A., & Batdi, V. (2016). A meta-analytic and thematic comparative analysis of the integration of augmented reality applications into education. *Egitim Ve Bilim*, *41*(188).

❋ ❋ ❋

McMahon, D., Cihak, D. F., & Wright, R. (2015). Augmented reality as a navigation tool to employment opportunities for postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, *47*(3), 157-172.

McMahon, D., Cihak, D., Wright, R., & Bell, S. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal Of Research On Technology In Education*, 48(1), 38-56.

National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC: Author.

Nincarean, D., Alia, M. B., Halim, N. D. A., & Rahman, M. H. A. (2013). Mobile Augmented Reality: the potential for education. *Procedia-social and behavioral sciences,* 103(0), 657-664.

Parton, B. S. (2017). Glass vision 3D: digital discovery for the deaf. *TechTrends*, *61*(2), 141-146.

Piasta, S. B., Purpura, D. J., & Wagner, R. K. (2010). Fostering alphabet knowledge development: A comparison of two instructional approaches. *Reading and Writing*, *23*(6), 607-626.

Piasta, S. B., & Wagner, R. K. (2010). Developing early literacy skills: A meta‐analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quarterly, 45*(1), 8-38.

Quintero, J., Baldiris Navarro, S. M., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented Reality in Educational Inclusion. A Systematic Review on the Last Decade. *Frontiers in psychology,* 10, 1835.

Randles, J. (2018, 25 April). The 9 hottest topics in edtech-International Society for Technology in Education (ISTE) [Web log post]. https://www.iste.org/explore/Education-leadership/The-9-hottest-topics-in-edtech

Roe, B., Smith, S. H., & Burns, P. C. (2011). *Teaching reading in today's elementary school*. Wadsworth cengage learning. https://bit.ly/2PdykX

Rodgers, C. (2014). *Augmented reality books and the reading motivation of fourth-grade students*. *(*Publication No. 3582799) [Doctoral dissertation, Union University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Shanahan, T. (2005). The national reading panel report. practical advice for teachers. Learning Point Associates / North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), 1-48. ProQuest. https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/62074232?accountid=142908

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 91 - 129، الرياض (2021م/ 1443هـ)

فعاليّة برنامج تدريبي مقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم «استراتيجية أداء الاختبار»

أ. د. يسري بن أحمد عيسى[1]، و د. عبدالعزيز بن إبراهيم البدر[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلىٰ الكشف عن فعاليّة برنامج تدريبي مقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار. وتم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي من خلال المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (12) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم ويدرسون في الصف السادس بمدرسة عامر بن عبدالله الابتدائية بمدينة الرياض، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1442هـ). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات التالية: (مقياس استراتيجية أداء الاختبار، البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار لصالح القياس البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار. وبهذا أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المقترح له فعاليّة كبيرة في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

الكلمات المفتاحية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، استراتيجية أداء الاختبار.

The Effectiveness of Proposed Training Program in Acquiring Students with Learning Disabilities "Test-Taking Strategy"

Prof. Yousry Ahmed Issa[1], and Dr. Abdulaziz Ibrahim Al-Badr[2]

Abstract: The study aimed to examine the effectiveness of a proposed training program to acquiring students with learning disabilities test-taking strategy. The quasi-experimental design was used with experimental group only. The sample of the study consisted of (12) sixth grade students with learning disabilities enrolled at Amer bin Abdullah elementary School in Riyadh, during the first semester of the academic year (2021). To achieve the objectives of the study, the following tools were used: (test-taking strategy scale, the proposed training program to acquiring students with learning disabilities test-taking strategy). The results revealed that there are statistically significant differences at the level of significance)$\alpha \leq 0.05$) between the mean ranks of the experimental group in the pre-test and post-test on the test-taking strategy scale in favor of the post-test. The results showed that there were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group between the post-test and the follow-up test on test-taking strategy scale. Thus, the results showed that the proposed training program has great effectiveness on acquiring students with learning disabilities test-taking strategy.

Key words: Students with Learning Disabilities, Test-Taking Strategy.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: yossrysayed2005@gmail.com

(2) دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة – وزارة التعليم.
البريد الإلكتروني: aziz3010@gmail.com

(1) Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
E-mail: yossrysayed2005@gmail.com

(2) PhD in Special Education - Ministry of Education.
E-mail: aziz3010@gmail.com

مقدمة الدراسة:

يشكل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نسبة كبيرة من تلاميذ المدارس، وبالرغم من ذلك فالمعلومات المتعلقة بفاعلية التدخلات التربوية لهم لا تزال محدودة، لذلك فإن استخدام الاستراتيجيات التعليمية ستجذبهم إلىٰ التعلم، وتعودهم علىٰ التفكير واتخاذ القرارات الملائمة باستقلالية، فيستطيعون من خلالها الحكم علىٰ المعلومات المقدمة لهم، وتكون لديهم الاستطاعة علىٰ استخدام معارفهم ومهاراتهم في حل المشكلات التي تواجههم. ويذكر أبونيان (2015) بأن هناك محاولات حثيثة من الباحثين للتعرف علىٰ كيفية تزويد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستراتيجيات التعلم، لأنهم يختلفون في اكتساب المعلومات وتعلم المهارات عن التلاميذ الآخرين. وتعتبر استراتيجيات التعلم طرق مخططة ذات سمات واضحة يستخدمها التلميذ لتكون عونًا علىٰ الاكتساب الفاعل للمعلومات والمهارات، فهي تساعد التلميذ علىٰ التحكم في عملياته الفكرية وتوجيهها نحو متطلبات التعلم ومراقبة ما يجري أثناء عملية التعلم لمعرفة مدىٰ اتجاهه في الطريق الصحيح وإجراء التعديلات اللازمة علىٰ سلوك التعلم، وكذلك في تقييم العمل بعد الانتهاء منه لمعرفة مدىٰ تحقيقه للهدف.

وقد بدأ الباحثون مطلع السبعينات الميلادية من القرن العشرين (1970) بتطوير طرق تربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكان الدافع الكبير لهذه الجهود هو تمويل مكتب التربية الأمريكي لخمسة معاهد بحثية من عام (1977) حتىٰ (1982). وكان أحد هذه المعاهد البحثية في جامعة كانساس، ويديره دونالد ديشلر (Donald Deshler)، وأجرىٰ الباحثون فيه العديد من الدراسات وركزوا علىٰ التدخلات التربوية للمراهقين ذوي صعوبات التعلم، فعزز الفريق البحثي اهتمامات جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم [ACLD] Association for Children with Learning Disabilities لطبيعة استمرارية المشكلة مدىٰ الحياة، كما وجد الباحثين أن العديد من هؤلاء التلاميذ لديهم نقص في مهارات الدراسة واستراتيجيات التعلم والمهارات الاجتماعية، وبناء عليه طوروا مجموعة من الاستراتيجيات التربوية المتنوعة للتعامل مع المشاكل الأكاديمية، والتي تدعىٰ منهج استراتيجيات التعلم (البتال، 2019).

وفي هذا السياق تم بحث استراتيجية أداء الاختبار وتطويرها من قبل مركز جامعة كانساس لأبحاث التعلم [KUCRL] the University of Kansas Center for Research on Learning فقدم نموذجًا لاستراتيجية تحسن من أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات. وصمم هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) استراتيجية مكونة من خطوات متسلسلة تساعد

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أداء الاختبار، وتهدف الاستراتيجية لتمكين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الذين لديهم قلق من الاختبار أو منخفضي التحصيل من الأداء بشكل أكثر فاعليّة. ويعد تعليم التلاميذ استراتيجية أداء الاختبار أمرًا بالغ الأهمية، نظرًا لأن اجتياز المقرر يعتمد عليها. حيث يشعر العديد من التلاميذ أن اجتياز الاختبار "خارج عن سيطرتهم" وليس هناك ما يمكنهم القيام به. لذلك يمكن تقليل مخاوفهم وتعزيز الثقة لديهم من خلال تحقيق الفوائد الكبيرة في نتائج اختباراتهم. ويمكن توقع مكاسب سريعة وواضحة عندما يتعلمون هذه الاستراتيجية.

إن المتابع لميدان صعوبات التعلم يلحظ حجم القصور في استخدام الاستراتيجيات التعليمية من قبل معلمي صعوبات التعلم، فأوضحت نتائج دراسة (البدر والعبدالجبار، 2017) بأن المعايير المهنية من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تتوافر بدرجة متوسطة في بعد الاستراتيجيات التعليمية على مقياس المعايير المهنية. وبينت نتائج دراسة (الأحمري، 2010) أن من أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حاجتهم إلى الإلمام بأساليب تدريسية متنوعة للمواد الأكاديمية. كما أن معظم الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ركزت على استراتيجيات تدريس المهارات في المواد الدراسية، لذلك يجدر بنا إجراء المزيد من الدراسات حول الاستراتيجيات التي تساعد التلاميذ على أداء الاختبارات، وبالتالي تأتي هذه الدراسة لبحث إمكانية إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

مشكلة الدراسة:

تحدد الاختبارات مصير التلاميذ ومستقبلهم الدراسي والعملي ومكانتهم في المجتمع، فهي تشكل دورًا هامًا في حياة التلاميذ لكونها أحد أساليب التقييم الضرورية، وتهدف الاختبارات بشكل عام إلى قياس التحصيل العلمي للتلاميذ، وتحديد قدراتهم على الاستجابة الأكاديمية، وتستخدم أيضًا لإصدار الحكم على انتقال التلاميذ من صف لآخر؛ حيث أن معظم أنظمة التعليم في العالم تستخدم الاختبارات لإصدار هذا الحكم.

ويشير (Therrien et al., 2009) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقضون أكثر أوقات يومهم الدراسي في فصول التعليم العام، ولذلك من المتوقع أن يلبون جميع المتطلبات الأكاديمية كالتلاميذ العاديين (مثل: الاختبارات الفصلية والنهائية)، إلا أن أدائهم في تلك الاختبارات يعتبر أقل بكثير من التلاميذ العاديين، حيث يظهرون قصورًا في فهم أسئلة الاختبارات وإدارة الوقت وتنظيم الأفكار والتخطيط للحل والتخمين ومراجعة

الإجابات. وأجرىٰ ليفاندوفسكي وآخرون (Lewandowski et al., 2016) دراسة أوضحت نتائجها حصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ درجات أقل من التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات تعلم في اختبار القراءة، وذلك في مهارات (السرعة، الفهم، المفردات، وفك الرموز)، وقضوا وقتًا أطول في مراجعة أسئلة الفهم، وكان نشاطهم أقل في البحث عن الإجابات في القطع القرائية.

وبحسب (mallett, 2011) فلقد أشارت التقديرات في الولايات المتحدة الأمريكية بأن ما بين (28٪) و(43٪) من بين الشباب المدانين والموقوفين في محاكم الأحداث هم من الأفراد ذوي الإعاقة، وغالبية هؤلاء من فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعد الفشل الأكاديمي إحدىٰ الفرضيات لتواجدهم في تلك المحاكم، وغالبا ما يرتبط الفشل الأكاديمي بانخفاض تقدير الذات والتسرب من المدرسة. إن الإخفاق في الاختبارات وصعوبة الانتقال للمراحل الدراسية اللاحقة سيعطي مجالًا أكبر لتسرب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المدرسة. وأوضح أبونيان (2020) بأن تدريب التلاميذ ذوي صعوبات تعلم علىٰ المهارات الأكاديمية لا يكفي لتحقيق الأهداف المطلوبة بفاعلية وكفاءة، بل يلزم تدريب التلاميذ علىٰ استراتيجيات تمكنهم من تفادي الفشل الأكاديمي والاستفادة من الوقت بكفاءة عالية، وتعتبر استراتيجية أداء الاختبار أهمها.

ويشير رشوان (2017) إلىٰ أن عدم استخدام استراتيجية أداء الاختبار يحرم التلميذ من الحصول علىٰ درجات مستحقة في الاختبار، وهو ما يترتب علىٰ فقدانهم للطريقة السليمة في إجابة الأسئلة؛ فالأداء الجيد في الاختبارات يحتاج الجدية في الأداء وبذل الجهد الكافي للإجابة عن أسئلته، وفي حالة عدم توافر ذلك فإن درجات التلاميذ في الاختبار لا تعكس مستواهم الحقيقي. وبالرغم من أن دليل معلم صعوبات التعلم (2015) وهو المرجع الأساس لمعلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، قد أشار لاعتبارات يجب مراعاتها أثناء الاختبارات، ومنها: توفير البيئة الخالية من المشتتات، وقراءة التعليمات للتلميذ، وإعطاء وقت كاف لتأدية الاختبار.! إلا أنه لم يذكر أي هدف في سياق الخطة التربوية الفردية يقوم علىٰ تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار، كما أنه لم يوجه المعلمين بتدريسها.

ومؤخرًا طرأت تعديلات علىٰ لائحة تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية، حيث أعادت وزارة التعليم الاختبارات التحريرية الختامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تحسين نواتج التعلم

ورفع مستوىٰ التحصيل الدراسي في الاختبارات الوطنية والدولية. ومن خلال الميدان التربوي فإن عودة الاختبارات التحريرية صاحبها قلقًا من التلاميذ عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، في كيفية التعامل مع هذه الاختبارات، والطرق الملائمة في أدائها. كما لاحظ الباحث عدم استخدام تلاميذ التعليم العام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات أداء الاختبار، وعدم ممارسة المعلمين لتدريس استراتيجيات أداء الاختبار، وبالإضافة لعدم وجود البرامج التدريبية والتطبيقات العملية لهم.

ومما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في الحاجة لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار؟

أسئلة الدراسة:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار؟

فروض الدراسة:

تسعىٰ الدراسة الحالية للتحقق من صحة الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

هدف الدراسة:

الكشف عن فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

أهمية الدراسة:

أ - الأهمية النظرية:

1- حاجة مجال صعوبات التعلم إلىٰ المزيد من الأبحاث والدراسات التجريبية، لتقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق.

2- إثراء المكتبة العربية بموضوع استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب - الأهمية التطبيقية:

1- يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة في إعداد

برنامج تدريبي يساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اكتساب استراتيجية أداء الاختبار.

2- يؤمل أن تقدم الدراسة أدوات لقياس استراتيجية أداء الاختبار، تسمح للباحثين الاستفادة منها في مجال صعوبات التعلم.

3- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة القائمين علىٰ تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في توفير الاستراتيجيات التعليمة الملائمة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في الكشف عن فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في برنامج صعوبات التعلم بمدرسة عامر بن عبدالله الابتدائية التابعة لمكتب تعليم الرائد في مدينة الرياض.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة علىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويدرسون في الصف السادس بمدرسة عامر بن عبدالله الابتدائية، ويبلغ عددهم (12) تلميذًا.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

فعاليّة (Effectiveness): "مقدار يُضاف إلىٰ أو يطرح من درجات المجموعة التجريبية نتيجة لفعل مستوىٰ معين من مستويات المتغير المستقل، وتقاس هذه الفعاليّة بحجم التأثير بالنسبة للمتوسط العام" (علام، 2015، 201).

وتعرف الفعاليّة إجرائيا بأنها: الأثر المتوقع الذي سيحدثه البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

البرنامج التدريبي (Training Program): "مجموعة من الأدوات والأساليب والأنشطة التي يتم التدريب عليها بهدف تمكين الفرد من تحسين مهاراته عبر تحقيق عدد من الأهداف العامة والفرعية الخاصة بتلك المهارة" (الحايك، 2010، 8).

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه: مجموعة من المهارات التي تتضمنها استراتيجية أداء الاختبار، وهي: (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، ومهارة المراجعة)، ويتم تقديمها لمجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال فترة زمنية محددة ويتم تدريبهم عليها من خلال عددًا من الجلسات، مع استخدام بعض الفنيات والأنشطة (التعزيز، النمذجة) حتىٰ يتم إكسابها لهم.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): يعرفهم دليل معلم صعوبات التعلم بأنهم "التلاميذ الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلىٰ أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2020 ب، 12).

ويعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إجرائيا بأنهم: التلاميذ الذين لديهم تباين واضح بين مستوىٰ قدراتهم ومستوىٰ تحصيلهم الأكاديمي، وذلك بعد تشخيصهم بواسطة الاختبارات التشخيصية في مادة أو أكثر من مواد الرياضيات ولغتي، مما يتطلب خدمتهم في غرفة المصادر لفترة لا تزيد علىٰ نصف اليوم الدراسي.

استراتيجية أداء الاختبار (Test-Taking Strategy): يعرف هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005, 3) استراتيجية أداء الاختبار بأنها: "استراتيجية مكونة من خطوات متسلسلة تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ أداء الاختبار. ويندرج ضمن هذه الخطوات تعليمات محددة، والخطوات هي: (الاستعداد للنجاح، فحص التعليمات، اقرأ - تذكر - قلص، الإجابة أو ترك السؤال، العودة إلىٰ الخلف، التخمين، والمراجعة)".

وتعرف استراتيجية أداء الاختبار إجرائيا بأنها: مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ أداء الاختبار بكل كفاءة واقتدار. وتتضمن المهارات: (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، ومهارة المراجعة)، وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نبذة تاريخية:

أدىٰ ظهور النظريات المعرفية إلىٰ البحث في تفكير التلاميذ أثناء التعلم ومحاولة إيجاد الطرق التي ترفع من مستوىٰ التعلم لديهم، وأخذ مفهوم التدخل المعرفي يتوسع من حيث التطبيق ليشمل النواحي الأكاديمية، وتفترض النظريات المعرفية قيام التلاميذ بدور فاعل في عملية التعلم، وأنهم يقومون بتوظيف أساليب تساعدهم علىٰ اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها مدة طويلة واسترجاعها عند الحاجة. فاستخدام الأساليب التي تعين التلميذ علىٰ التعلم والتحكم في سلوكه دليل علىٰ أن التلميذ قد تعلم كيف يتعلم وهذا

هو محط اهتمام استراتيجيات التعلم، فهي تبحث في كيفية تعلم التلميذ بدلاً من ماذا يتعلم (أبونيان، 2015). وفي ذات السياق يؤكد هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) علىٰ ضرورة تدريب التلاميذ علىٰ استراتيجيات التعلم فنجاحهم في التعليم يعتمد بشكل كبير علىٰ قدرتهم علىٰ التعلم الاستراتيجي، وبناء علىٰ تلك المبررات وذلك التأكيد وضع العلماء استراتيجيات تساعد التلاميذ علىٰ التعامل الفاعل مع متطلبات المنهج الدراسي المختلفة كفهم المواد وحفظ النصوص وكذلك كتابة التعبير التحريري وحل المسائل الرياضية وغيرها.

ومع بداية السبعينات من القرن العشرين (1970م) ظهرت الإجراءات التربوية ذات المصداقية التجريبية في مجال صعوبات التعلم بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث بدأ الاهتمام البحثي باستراتيجيات التعلم، ومنها إستراتيجية أداء الاختبار. وفي العام (1988م) صممت استراتيجية لتمكن التلاميذ من:

1- وضع خطة لاستكمال أقسام الاختبار.

2- تقسيم الوقت بمهارة من أجل الحصول علىٰ الوقت الكافي لإكمال الاختبار.

3- الاستعداد الذهني للاختبار.

4- قراءة التعليمات، مع مراعاة التوجيهات المهمة.

5- قراءة الأسئلة والإجابة علىٰ الخيارات بعناية.

6- تذكر المعلومات التي تمت دراستها.

7- ترك المعلومات الزائدة عن الحاجة والمكررة.

8- الإجابة علىٰ الأسئلة المعروفة وتجنب الأسئلة غير المعروفة.

9- إجراء التخمينات المناسبة للأسئلة غير المعروفة.

10- مراجعة الأسئلة التي لم يتم الإجابة عليها. (Hughes et al., 1988).

وفي العام (1991م) أنهىٰ هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker) الدراسة الاستطلاعية حول البرنامج التعليمي لاستراتيجية أداء الاختبار مع ستة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدرسون في المرحلة الثانوية، حيث أظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات الاختبار لديهم في فصول التعليم العام. كما أجرىٰ هيوز وآخرون (Hughes et al., 1993) دراسة أخرىٰ لاستراتيجية أداء الاختبار مع التلاميذ ذوي الاضطرابات العاطفية والسلوكية، حيث زادت درجات اختبارهم في الفصول من (57٪) إلىٰ (68٪)، وأثبتت الاستراتيجية كفاءتها، وبالتالي تغيرت درجات اختبار التلاميذ من الفشل إلىٰ النجاح. وأكد ديشلر وآخرون (Deshler et al., 1996) بأن تعلم استراتيجية أداء

الاختبار للتلاميذ لا يعني أنهم لن يدرسون المنهج المطلوب، فالاستراتيجية تعتبر عامل مساعد لهم، ويجب التأكيد بأن استراتيجية أداء الاختبار تعتبر من العادات الدراسية الجيدة التي تزيد فرص النجاح في حالات الاختبار المختلفة.

وتطور تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قام كلًا من لانكاستر وآخرون (Lancaster et al., 2006) بتصميم برنامج محوسب يسمىٰ (the Test-Taking Strategy CD) القرص المضغوط لاستراتيجية أداء الاختبار، حيث يختصر البرنامج المحوسب الجهد والوقت علىٰ المعلم، وتضمن إرشادات تصف خطوات الاستراتيجية. وأتاح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية الاستفادة المباشرة من الوصف التفصيلي والنمذجة والممارسة اللفظية والممارسة الخاضعة للمراقبة مع التغذية الراجعة الفورية.

وكانت حركات الإصلاح والمبادرات الفيدرالية في أمريكا قد دعت إلىٰ زيادة المساءلة في المدارس، مما أدىٰ إلىٰ زيادة إجراء الاختبارات. فمثلًا، قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (the No [NCLB] ,2001 Child Left Behind Act) يطلب من الولايات تطبيق أنظمة مساءلة علىٰ جميع التلاميذ. ويطلب أيضًا تحقيق التقدم في الأهداف السنوية علىٰ مستوىٰ الولاية لضمان وصول جميع التلاميذ إلىٰ مستوىٰ الكفاءة اللازم في غضون (12) عامًا. ووفقًا لقانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (NCLB)، من أجل تقييم التقدم، فإنه يجب تصنيف نتائج الاختبارات ومدىٰ التقدم في الأهداف السنوية الولاية حسب الفئات المرتبطة بالفقر والعرق والإعاقة. وبالتالي، فإن المدارس مسؤولة عن ضمان أن جميع فئات التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يظهرون تقدمًا سنويًا مناسبًا، وإذا لم يكن كذلك، فسيكون هناك إجراءات تصحيحية للمدارس وقد تواجه عواقب تمويلية (Olson, 2010).

ونستنج مما سبق بأن ظهور القوانين والتشريعات وكذلك وجود المراكز البحثية ساهم في إعداد وتطوير الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتأتي في مقدمتها استراتيجية أداء الاختبار. وهذا ما يدعونا للاهتمام بسن القوانين والتشريعات الداعمة لتعليم ذوي صعوبات التعلم، وكذلك إيجاد المراكز البحثية المتخصصة.

استراتيجية أداء الاختبار:

يتكون منهج استراتيجيات التعلم يتكون من ثلاثة مراحل تعليمية: مرحلة الاكتساب، ومرحلة التذكر، ومرحلة التعبير والأداء، وتتضمن كل مرحلة عدة استراتيجيات خاصة بمهمة محددة تم تصميمها لتحسين قدرة التلميذ علىٰ التعامل مع المتطلبات

الخاصة بالمنهج الدراسي. وبحسب هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) فإن الاستراتيجيات التعليمية في مرحلة الاكتساب تمكّن التلاميذ من اكتساب المعلومات من المواد المكتوبة، ومن أمثلة استراتيجيات الاكتساب (التعرف علىٰ الكلمات، التساؤل الذاتي). وتم تصميم استراتيجيات التذكر لتمكين التلاميذ من تنظيم المعلومات وتخزينها واستردادها. ومن أمثلة استراتيجيات التذكر (الحرف الأول، تدوين الملاحظات) وأخيرًا، يتكون التعبير عن الأداء من استراتيجيات تمكن التلاميذ من إكمال المهام، والتعبير عن أنفسهم بشكل فعال في الكتابة، وأداء الاختبارات بفعاليّة حتىٰ يتمكنوا من تحسين درجاتهم في الاختبارات. ومن أمثلة استراتيجيات التعبير والأداء (مراقبة الأخطاء، أداء الاختبار).

وتم بحث استراتيجية أداء الاختبار وتطويرها من قِبل مركز جامعة كانساس لأبحاث التعلم (KUCRL)، فقدم نموذجًا لاستراتيجية تحسن من أداء التلاميذ في الاختبارات. وتأتي استراتيجية أداء الاختبار من ضمن مرحلة الأداء في منهج استراتيجيات التعلم، والذي يتكون من ثلاث مراحل (الاكتساب، التذكر، الأداء)، ويتضمن منهج استراتيجيات التعلم ممارسات مثبتة علميًا وقائمة علىٰ الأدلة، حيث تمكّن التلاميذ من تحقيق أفضل مستوىٰ تعليمي، ولقد صممت استراتيجية أداء الاختبار لغرض ستة أهداف:

1- تقسيم التلاميذ لوقت الاختبار، وترتيب أقسام الاختبار.

2- قراءة التلاميذ للتعليمات والتركيز عليها.

3- إجابة التلاميذ عن كل سؤال في الاختبار.

4- تخمين التلاميذ في الأسئلة التي لا يعرفونها.

5- تحكم التلاميذ بالاختبار والتحدث مع أنفسهم بثقة وأنهم قادرين علىٰ الحل.

6- استخدام التلاميذ إحدىٰ أو جميع الاستراتيجيات التعليمية الخاصة بهم أثناء أداء الاختبار.

يقوم التلاميذ بدور نشط أثناء أداء الاختبار عند استخدامهم استراتيجية أداء الاختبار، وهذا ما يمكّن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الذين لديهم قلق من الاختبار أو منخفضي التحصيل من الأداء بشكل أكثر فاعليّة في الاختبار. وتحتوي هذه الاستراتيجية علىٰ مجموعة من الخطوات المترابطة وضع لها اختصار "PIRATES" ليساعد التلاميذ علىٰ تذكرها، حيث تم أخذ الحرف الأول من كل خطوات الاستراتيجية، علىٰ النحو التالي:

1- الاستعداد للنجاح. (**P**repare to succeed)

2- فحص التعليمات. (**I**nspect the instructions)

3- اقرأ، تذكر، قلص. (**R**ead, **R**emember, **R**educe)

4- الإجابة أو ترك السؤال. (**A**nswer or **A**bandon)

5- العودة إلىٰ الخلف. (**T**urn Back)

6- التخمين. (**E**stimate)

7- المراجعة. (**S**urvey)

ويشير الاختصار "PIRATES" إلىٰ "القراصنة" بحيث يتم تشجيع التلاميذ علىٰ تخيّل القراصنة الذين علىٰ متن السفينة، والذين يبحثون عن الذهب في الجزيرة ويأخذونه ثم يعودون سريعًا لموطنهم. لذلك يجب أن يكون التلاميذ مثل القراصنة عند دخولهم موقف الاختبار، والحصول علىٰ جميع الدرجات الممكنة في الوقت المحدد (Barrier, 2014).

وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات حول استراتيجية أداء الاختبار والتي أوضحت مفهوما، فعرفها هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 1991. 4) "بأنها إستراتيجية متكاملة يستخدمها التلاميذ لتركيز انتباههم علىٰ الجوانب المهمة في فقرات الاختبار والإجابة المنهجية علىٰ الأسئلة وتحسين أداءهم في الاختبار". وأوضح هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005. 3) بأن "استراتيجية أداء الاختبار تتكون من خطوات متسلسلة تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ أداء الاختبار. ويندرج ضمن هذه الخطوات تعليمات محددة، والخطوات هي: (الاستعداد للنجاح، فحص التعليمات، اقرأ - تذكر - قلص، الإجابة أو ترك السؤال، العودة إلىٰ الخلف، التخمين، والمراجعة)".

وعرفها دوديـن (Dodeen, 2015, 108) بأنها "القدرات المعرفية التي تمكِّن الفرد من التعامل مع أي موقف اختباري بطريقة جيدة ومعرفة ما الذي يجب فعله أثناء الاختبار"، بينما عرفها ستينلوند وآخرون (Stenlund et al., 2017, 5) بأنها "مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لفهم أسئلة الاختبار والإجابة عليها بطريقة صحيحة". وعرفها رشوان (2017، 122) بأنها: "المهارات والفنيات المتعلقة بكيفية أداء الاختبار والتي تمكن الفرد من إدارة وقت الاختبار والسيطرة علىٰ مشاعره السلبية وعرض وتنظيم إجاباته في الاختبار بالطريقة التي تتيح له الحصول علىٰ أعلىٰ درجة ممكنة".

أهمية إستراتيجية أداء الاختبار:

إن ضعف استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية أداء الاختبار، قد يعوق من اجتيازهم للاختبارات، ويؤكد هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) علىٰ أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتجهون للاختيار الخطأ أثناء إجاباتهم في الاختبارات، وأنهم لا يركزون علىٰ المعلومات المهمة في السؤال، حيث يتم تضليلهم بمعلومات ليست ذات علاقة، ولا يبحثون عن المعلومات باستمرار. لذلك فتدريسهم مهارات

استراتيجية أداء الاختبار الفعّالة (مثل: الاستخدام الفعّال للوقت ومعرفة الاتجاهات لحضور الاختبار واستخدام الإشارات عند التخمين)، قد يمكن هؤلاء التلاميذ من استخدام معرفتهم بشكل أفضل والحصول علىٰ درجات أعلىٰ في الاختبارات التي يتم إجراؤها في الفصول الدراسية.

كما أوضحت العديد من البحوث والدراسات دور استراتيجية أداء الاختبار في تحسين أداء التلاميذ في الاختبارات، حيث قدم مكتب البحوث التربوية والتطوير في الولايات المتحدة الأمريكية [The Office of Educational Research and Improvement [OERI استراتيجيات تساعد التلاميذ علىٰ أداء الاختبارات، من شأنها الإسهام في رفع مستوىٰ التحصيل الدراسي ورفع كفاءتهم الذاتية. وفي دراسة كيلي (Kelly, 2003) ظهر تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال زيادة في متوسط درجات الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، بعد أن تم تعليمهم استراتيجية أداء الاختبار. وبيّنت البلوشي (AlBalushi, 2017) بأن الغرض الرئيس من تدريس استراتيجيات أداء الاختبار هو مساعدة التلاميذ علىٰ ترجمة مهاراتهم المعرفية من التعلم إلىٰ الإجابة علىٰ الأسئلة والرد عليها عند أداء الاختبارات، وأوضحت نتائج دراستها أن هناك اتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو استراتيجيات أداء الاختبار، وأظهروا تقدمًا في أداء الاختبار.

وبحسب هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) فإن استراتيجية أداء الاختبار توفر منهجًا شاملاً يمكن استخدامه في العديد من حالات الاختبارات. ومن الأمور المهمة لنجاح هذه الإستراتيجية، أن التلاميذ يتم تعليمهم أن يتخذوا موقفًا إيجابيًا أثناء الاختبار. فيجب أن يدرك التلاميذ أن هناك علاقة مباشرة بين استخدامهم للإستراتيجية وأدائهم للاختبار. وتعتبر إستراتيجية أداء الاختبار مفيدة بشكل خاص للتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض لعدة أسباب:

1- غالبًا ما يجد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض صعوبة في اجتياز المواد المطلوبة، نظرًا لأن جزءًا كبيرًا من درجات التلاميذ في المدارس يدل علىٰ مدىٰ أدائهم الجيد في اختبارات الفصل.

2- التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض يميلون إلىٰ أن يكونوا سلبيين عند أداء اختبار، حيث يعتقدون أنهم لا يستطيعون فعل الكثير لتغيير أدائهم في الاختبار، بينما يؤدي استخدام إستراتيجية أداء الاختبار إلىٰ تغيير نظرتهم السلبية.

3- غالبًا ما يظهر التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض مواقف غير مبالية أو الخوف تجاه الاختبار. إلا أن استخدامهم إستراتيجية أداء الاختبار يتيح لهم

التحدث إلىٰ أنفسهم بهدوء وتعزيز ثقتهم قبل وأثناء الاختبار.

باختصار، ينتج عن تدريس هذه الإستراتيجية مكاسب سريعة وكبيرة نسبيًا في أداء اختبار الفصل الدراسي، ويمكن أن يؤدي الاستخدام المتسق لاستراتيجية أداء الاختبار جنبًا إلىٰ جنب مع الاستراتيجيات التعليمية الأخرىٰ إلىٰ تعزيز ثقة التلاميذ وتحسين أدائهم في الاختبار. ويذكر هاينز (Haynes, 2011) بأن استراتيجية أداء الاختبار تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ تنظيم عملهم، وإيجاد سرعة معقولة لإكمال المهام، والتركيز علىٰ نتائج الاختبار الإيجابية، وإعادة هيكلة كيفية أدائهم للاختبار. يمكن أن تعزز هذه الأساليب معتقدات المتعلمين المتعثرين في قدراتهم الأكاديمية، وتزيد من رغبتهم في المشاركة في المهام الأكاديمية.

كما أشارت معظم الدراسات التي تناولت علاقة استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنتائج الاختبار، مثل: (Hughes et al., 2005); (Hughes & Schumaker, 2009); (Lancaster et al., 2009). إلىٰ تأكيد العلاقة الإيجابية بينهما، ولذلك فهناك تأكيدات علىٰ أهمية تدريس هذه الاستراتيجية للتلاميذ حتىٰ يتم إتقانها وتطبيقها بدقة أثناء الاختبار، ولا يعتبر امتلاك التلاميذ لهذه الاستراتيجية شرطًا كافيًا لاستخدامها في الاختبار، وإنما يتوقف كذلك علىٰ متغيرات أخرىٰ ومنها الكفاءة الذاتية، ويقترح بانكس وايتون (Banks & Eaton, 2014) أنه يجب أن تكون مهارات استراتيجية أداء الاختبار جزءًا مكملًا للمنهج الدراسي؛ حتىٰ تصبح بمثابة عادات يلجأ لها التلميذ أثناء الاختبار.

ويمكن استخدام مهارات استراتيجية أداء الاختبار في مدىٰ واسع من الموضوعات والاختبارات، بل ويمكن أن يستفيد منها الفرد في حياته العملية كالقدرة علىٰ إدارة الوقت بفاعلية، ووضع الأهداف والتخطيط، والعمل بجد ودقة وسرعة، وإيجاد الأدلة لإثبات صحة الأفكار والمعلومات. وهناك من يَعتبر أن امتلاك التلميذ لهذه الاستراتيجية لا يقل أهمية عن امتلاكه للمعرفة والمهارات المطلوبة للإجابة عن أسئلة الاختبار؛ نظرًا لدورها في مساعدة التلميذ علىٰ الأداء الجيد في الاختبار وبالتالي تحقيق مستوىٰ مرتفع من الإنجاز الأكاديمي (Dodeen, 2015)، كذلك ترتبط استراتيجية أداء الاختبار بالتعامل مع الانفعالات السلبية، والتي منها القلق أثناء الاختبار والذي ينخفض تدريجيًا بعد التدريب علىٰ استخدام استراتيجية أداء الاختبار (Hong et al., 2006). وتساعد استراتيجية أداء الاختبار التلاميذ علىٰ الاستخدام الجيد لمعارفه وإدارته لوقت الاختبار وتوزيع الجهد المبذول في

الإجابة عن أسئلة الاختبار، وفي نفس الوقت تحسن اتجاهات التلاميذ نحو الاختبارات ونحو التعلم بصفة عامة، وأن تلك الإستراتيجيات تميز التلاميذ الذين يستطيعون الأداء علىٰ الاختبار بطريقة أفضل من زملائهم من نفس مستوىٰ القدرة، فهؤلاء التلاميذ يمتلكون إستراتيجيات أو مهارات تساعدهم علىٰ الأداء الجيد في الاختبار؛ حيث يتميز هؤلاء بمعرفة ما يجب فعله قبل وأثناء وبعد الاختبار (Dodeen, 2015).

إن استخدام استراتيجية أداء الاختبار لا يقتصر علىٰ فئة معينة من التلاميذ أو مرحلة تعليمية محددة، فقد ظهرت أهمية تدريس استراتيجية أداء الاختبار للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، ويذكر بانكس وايتون (Banks & Eaton, 2014) أنه يتم تسجيل المزيد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الكليات، وعلىٰ الرغم من وجود العديد من الكليات. فقد تبين أن (6٪) من طلاب الكلية هم من ذوي الإعاقة. وأن (40٪) من هؤلاء الطلاب هم من ذوي صعوبات في التعلم. ويرجع ذلك إلىٰ زيادة أعداد الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تخرجوا من المدرسة الثانوية، وكذلك لوجود الأسس القانونية والتشريعية التي تدعم تعليمهم في هذه المرحلة، مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة (ADA] ,1990[the Americans with Disabilities Act) ونتيجة لذلك، فإنه من المهم توفير التسهيلات المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعليمهم فيما بعد المرحلة الثانوية. وما إذا كان يمكن تعليمهم إستراتيجية أداء الاختبار.

وأوضحت البلوشي (AlBalushi, 2017) الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية أداء الاختبار علىٰ أداء تلميذات الصف الحادي عشر في سلطنة عمان في امتحانات مهارة الاستماع في مادة اللغة الانجليزية، فيما بينت الزعبي (2018) أن الطلبة في جامعة اليرموك بالأردن يستخدمون استراتيجية أداء الاختبار بمستوىٰ متوسط. ويذكر عيسىٰ (2019) أن التدريب علىٰ استراتيجية أداء الاختبار حسن من مستوىٰ التنظيم الانفعالي المعرفي وخفض مستوىٰ الضجر الأكاديمي لدىٰ طلاب جامعة الطائف.

مهارات استراتيجية أداء الاختبار:

إن القدرة المحدودة علىٰ معالجة المعلومات تؤثر علىٰ أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء أداء الاختبارات؛ حيث أن التلاميذ الذين لديهم ضعف في المهارات الدراسية لديهم مشكلات في استعادة المعلومات وتنظيمها واستعادتها. وعلىٰ هذا الأساس تعد مهارات أداء الاختبار وإستراتيجياته من المهارات الدراسية الأساسية التي يحتاجها التلميذ لتحقيق

النجاح الأكاديمي، والتي تتضمن الاستعداد المسبق للاختبار، والقدرة علىٰ إدارة الوقت، وتطوير مهارات التخطيط للاختبار، والتخلص من القلق. وبحسب هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) فإن مهارات أداء الاختبار تشمل مجموعة متنوعة من المهارات المعرفية التي تسمح للمتقدمين للاختبار بتنسيق الاختبار ومعرفة خصائصه، وإرشاد أنفسهم، واستخدام معرفتهم للحصول علىٰ الدرجات المرتفعة. وعلىٰ وجه التحديد، حدد الباحثون هذه المهارات المعرفية مثل: حل المشكلات، والتعليم الذاتي، والاهتمام بالإشارات المناسبة، وخصائص المهام، والتفكير الاستنتاجي كمعيار لأداء الاختبار.

وحددت كيلي (Kelly, 2003) أربع مهارات يجب علىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الالمام بها، بغض النظر عن معدي الاختبار، والمهارات هي كما يلي:

1- مهارات استخدام الوقت: العمل بسرعة وكفاءة، وترك الأسئلة الأكثر صعوبة للأخير.

2- مهارات تجنب الخطأ: الانتباه الدقيق للتعليمات ووضع إشارات علىٰ الإجابات والتحقق منها.

3- مهارات التخمين: الاستفادة من التخمين بشكل فعّال عندما يكون من المحتمل أن يفيد التلميذ.

4- مهارات الاستدلال الاستنتاجي: تطبيق مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك الغاء الخيارات المعروف بأنها غير صحيحة، أو الاستفادة من معلومات السؤال أو معلومات الاختبار الأخرىٰ.

وصمم هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) استراتيجية أداء الاختبار "PIRATES" والتي تتضمن مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تساعد التلميذ علىٰ أداء الاختبار، ويندرج تحتها مهارات محددة، والخطوات هي:

الخطوة 1: الاستعداد للنجاح: يبدأ التلميذ في أداء الاختبار باستخدام الخطوات التالية: (اكتب اسمك علىٰ ورقة الاختبار - توزيع الوقت علىٰ أقسام الاختبار - دون المعلومات الخاصة بك - ابدأ في غضون دقيقتين).

الخطوة 2: فحص التعليمات: يتم تعليم التلميذ علىٰ استخدام الخطوات التالية: (اقرأ التعليمات - التأكيد علىٰ ما يجب القيام به وأين تفعل ذلك - لاحظ أي متطلبات خاصة).

الخطوة 3: اقرأ، تذكر، قلص: في هذه الخطوة، يبدأ التلميذ في الإجابة علىٰ الأسئلة باستخدام الخطوات: (اقرأ كل الأسئلة - تذكر ما درست - قلص الخيارات الخاصة بك، وحدد الخيارات التي تعرف أنها غير صحيحة).

الخطوة 4: الإجابة أو ترك السؤال: يمكن للتلميذ الاختيار بين الإجابة علىٰ السؤال أو تركه للاستفادة القصوىٰ من الوقت. وإذا تُرك السؤال، فيجب علىٰ التلميذ وضع علامة بجواره للإشارة إلىٰ أنه سيعود إليه. ويكرر التلميذ هذه الخطوة للإجابة علىٰ كل ما يعرفه في الاختبار ثم يعود إلىٰ الأسئلة الغير متأكد منها.

الخطوة 5: العودة إلىٰ الخلف: عندما يصل التلميذ إلىٰ نهاية الاختبار، فإنه يعود إلىٰ الأسئلة التي تم تركها، باستخدام أساليب التخمين الموضحة أدناه.

الخطوة 6: التخمين: باستخدام أساليب التخمين، يتبع التلميذ التسلسل التالي: (تجنب الإجابة القطعية – اختيار الإجابة الأطول والأكثر تفصيلاً – استبعد الإجابات المتماثلة).

الخطوة 7: المراجعة: الآن بعد أن أكمل التلميذ جميع الخطوات، يجب عليه النظر في الاختبار مرة أخرىٰ وإجراء المراجعة، والإجابة علىٰ جميع الأسئلة التي تم تركها، وقد يتم تغيير الإجابة فقط إذا كان متأكد من أنها غير صحيحة، وعادة ما يكون الاختيار الأول هو الإجابة الصحيحة.

ولقد أكد أبونيان (2020) علىٰ أهمية تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ استراتيجيات تفادي الفشل الأكاديمي وأبرزها إستراتيجيات أداء الاختبارات، وذكر أنه مع أهمية المذاكرة وأداء الواجبات فإن ذلك لا يكفي لتحقيق نتائج جيدة في الاختبارات ما لم يعرف التلاميذ كيفية أداءها، ومن الاستراتيجيات العامة لأداء الاختبارات ما يلي: (إحضار قلمين علىٰ الأقل، استخدام مؤقت لتنظم وقت الاختبار، إلقاء نظرة عامة علىٰ الاختبار لتوزيع الوقت عليه، الإجابة عن الأسئلة السهلة أولا، عدم البقاء مدة طويلة في الإجابة، الإجابة علىٰ الأسئلة ذات الدرجات الأكثر أولا، عدم الاستعجال في الانتهاء من الاختبار، قراءة السؤال كاملا والانتباه لتفاصيله، الاستفسار من المعلم عن الأسئلة غير الواضحة، ترك السؤال غير المعروف والعودة له فيما بعد، مراجعة الاختبار والتأكد من الإجابة علىٰ جميع الأسئلة). وحدد أبونيان أيضًا الاستراتيجيات الخاصة بالإجابة عن أسئلة الاختيارات المتعددة، ومنها ما يلي: (قراءة السؤال قبل النظر إلىٰ الإجابات، تحضير الجواب قبل النظر إلىٰ الخيارات، قراءة جميع الخيارات قبل الإجابة، استبعاد الإجابات غير الصحيحة، تخمين الإجابة واختيار الإجابة الأرجح، تقليل تغيير الإجابات؛ ففي العادة أن الاختيار الأول هو الصحيح، الخيارات ذات العبارات الإيجابية أقرب إلىٰ الصواب من ذات العبارات السلبية، في العادة أن الإجابة الصحيحة هي الفقرة التي تحمل معلومات أكثر).

وبعد الرجوع إلىٰ استراتيجية أداء الاختبار الواردة

في هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) بالإضافة للأدب النظري والدراسات التي بحثت في استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها: (Barrier, 2014)، (Hughes & Schumaker, 2009)، (Lancaster et al., 2009)، فإنه تم تصنيف استراتيجية أداء الاختبار في الدراسة الحالية إلىٰ خمس مهارات، وهي: (الاستعداد للاختبار، إدارة وقت الاختبار، التذكر، التخمين، المراجعة). علىٰ أن يشمل هذا التصنيف السلوكيات اللازمة لأداء التلميذ الاختبار بكل كفاءة واقتدار، وفق ما يلي:

1. مهارة الاستعداد للاختبار: وتتمثل هذه المهارة بقيام التلميذ بالسلوكيات التالية: (الوصول إلىٰ قاعة الاختبار قبل بدايته بوقت كافٍ - تجهيز الأدوات اللازمة لأداء الاختبار (أوراق، أقلام، ممحاة...) - كتابة الاسم والبيانات علىٰ ورقة الاختبار - الإنصات لتعليمات المعلم في قاعة الاختبار - قراءة تعليمات الاختبار قبل بدء الإجابة - الاطلاع علىٰ جميع أسئلة الاختبار قبل بدء الإجابة).

2. مهارة إدارة وقت الاختبار: وتتمثل هذه المهارة في قيام التلميذ بالسلوكيات التالية: (معرفة كم مدة الاختبار - تقسيم مدة الاختبار لكل سؤال قبل بدء الإجابة - الإجابة علىٰ الأسئلة وفق ترتيبها في ورقة - تخصيص وقت لمراجعة الإجابات - سؤال المعلم عن الوقت المتبقي لانتهاء الاختبار - قضاء وقت إضافي في الإجابة علىٰ بعض الأسئلة).

3. مهارة التذكر: وتتمثل هذه المهارة في قيام التلميذ بالسلوكيات التالية: (تنظيم طريقة الإجابة علىٰ شكل نقاط قبل بدء الإجابة - استخدام مسودات جانبية للتخطيط للإجابة - وضع الخط تحت الكلمات المهمة في السؤال - تحديد العناصر الرئيسة للإجابة علىٰ السؤال - التركيز في الإجابة علىٰ سؤال محدد مع تغطية باقي الأسئلة - استخدام أسلوب خرائط المفاهيم في تذكر الإجابة).

4. مهارة التخمين: وتتمثل هذه المهارة في قيام التلميذ بالسلوكيات التالية: (الاستفادة من المعلومات المعطاة في السؤال للإجابة علىٰ أسئلة أخرىٰ - حذف الإجابات الخاطئة أولاً قبل اختيار الإجابة الصحيحة - اختيار الإجابة التي تتسق لغويًّا (نحويًّا) مع نص السؤال - اختيار الإجابة الأطول أو المختلفة عن بقية الإجابات - استبعاد الإجابات المتشابهة - تخمين الإجابة الصحيحة).

5. مهارة المراجعة: وتتمثل هذه المهارة في قيام التلميذ بالسلوكيات التالية: (إعادة التفكير في الأسئلة غير المتأكد من إجابتها - تغيير الإجابة الأولىٰ إذا تأكد من أنها خاطئة - الاستيضاح من المعلم عن الأسئلة التي لم تفهم - وضع إشارة للأسئلة التي لم يجاب

عليها للرجوع لها لاحقا - التأكد من الإجابة على جميع أسئلة الاختبار - مراجعة الاسم والبيانات على ورقة الاختبار).

ووفقا لمعطيات الوضع التعليمي الحالي في المملكة العربية السعودية (التعليم عن بعد) بسبب جائحة فيروس كورونا، فإنه تم التركيز في الدراسة الحالية على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجية أداء الاختبار وذلك من خلال الاختبار الموضوعي (الاختيار من متعدد)، تماشيا مع طبيعة الاختبارات المطبقة في المدارس الابتدائية، والتي تتم عن بعد وفق إجراءات محددة، ولقد حددت وزارة التعليم (2020 أ) خطوات للطالب لحل الاختبار في منصة مدرستي (عن بعد)، وذلك على النحو التالي: (النقر على ايقونة الاختبارات، استعراض الاختبارات التي بدأت، الضغط على حل الاختبار، الحل في المكان المخصص وفق العداد الزمني، الاطلاع على نتيجة الاختبار).

العوامل المؤثرة على أداء الاختبار:

أشار العديد من الباحثين إلى وجود عوامل كثيرة تؤثر على أداء التلاميذ في الاختبارات، حيث يرى ثيلك وآخرون (Thelk et al., 2009) أن شعور التلميذ بالتعب والملل، وبعدم أهمية الاختبار، سيجعله يقلل جهده أثناء أداء الاختبار. كما أوضح فيتال وآخرون (Vytal et al., 2013) بأن شعور التلميذ بصعوبة الأسئلة، ونقص الدافعية، وعدم توافر الحوافز يؤثر على أدائه في الاختبار. فيما بين كارول وسارا (Carol & Sara, 2016) بأن من أهم العوامل المؤثرة على أداء الاختبار، قلق الوالدين من الاختبار، واتجاهات التلاميذ نحو الاختبار، ومستوى الثقة بالنفس، وطول وقت الاختبار الذي يؤدي إلى الشعور بالتعب، والشعور بقلق الاختبار الذي يعرقل الذاكرة العاملة عن استدعاء المعلومات أثناء الاختبار.

إضافة على ذلك فإن وجود المشكلات غير الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤثر بشكل مباشر على أدائهم في الاختبارات، ويذكر هيوز ولي (Hughes & Lee, 2019) بأن العديد من المعلمين يعانون من الإحباط بسبب عدم تذكر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمعلومات عند أداء الاختبار، لذلك اقترحا ممارسات موسعة في الفصل الدراسي وخارجه من أجل ضمان الاحتفاظ بالمحتوى التعليمي، مثل: الترديد الجماعي، والمراقبة المستمرة للأداء، والممارسات المتكررة للتدريبات. كما يجب على التلاميذ التركيز مع المعلم أثناء تدريسهم المعلومات (مثلاً: تدريس خطوات الاستراتيجية) ليتم الاحتفاظ بها لفترات أطول. ويشير البتال (2014) بأن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور شديد في

الذاكرة بنوعيها (العاملة وطويلة المدىٰ)، ومشكلات عدم الانتباه والتركيز وضعف الدافعية وتدنىٰ مستوىٰ ثقتهم بقدراتهم علىٰ مواجهة تحديات الحياة والتعامل مع مشكلاتها.

التكييفات علىٰ اختبارات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يسمح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004) إجراء تكييفات في اختبارات التلاميذ ذوي الإعاقات، وهذه التكييفات يجب أن تكون مكتوبة في الخطة التربوية الفردية، ويحتاج المعلم إلىٰ دعم كبير وتوجيه في التخطيط لهذه التكييفات وتطبيقها. حيث يتطلب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) أن تطور الولايات معايير واضحة للتكييفات التي تتيح الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقات للمشاركة في الاختبارات العامة علىٰ مستوىٰ الولاية. وحدد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (2016) في المملكة العربية السعودية أساليب وأدوات التقويم الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها: (استفادة جميع التلاميذ من أدوات وأساليب التقويم الخاصة بهذه الفئة، تطبيق أدوات القياس والتقويم بشكل فردي وفق احتياجات كل تلميذ ويوثق ذلك في الخطة التعليمية الفردية، يتولىٰ معلم صعوبات التعلم الإشراف علىٰ اختبارات التقويم للتلاميذ في المواد التي يتلقون فيها خدمات التربية الخاصة، تقويم التلميذ بالوسيلة التي تناسب قدراته واحتياجاته).

وورد في دليل معلم صعوبات التعلم (2015) مجموعة من الاعتبارات التي يجب مراعاتها أثناء تقديم الاختبارات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم: (إجراء الاختبارات بشكل فردي، أن تكون مواد الاختبارات مأخوذة من خبرة التلميذ الأساسية، تدريب المعلم علىٰ التعامل مع مفردات الاختبار بمهارة ومرونة، أن تكون مفردات الاختبار مناسبة لبيئة التلميذ، توفير بيئة مناسبة خالية من المشتتات، تهيئة التلميذ نفسيًا لأداء الاختبار، التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الاختبار، قراءة تعليمات الاختبار بوضوح للتلميذ، جلوس المعلم في مكان مناسب يسمح له بالاطلاع علىٰ أداء التلميذ، إعطاء وقت كاف لأداء الاختبار). فيما حدد دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية (2020 ج) التكييفات التالية في مجال الاختبارات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها: (استخدام أسلوب التقويم المستمر للتأكد من اكتساب التلميذ للمعلومة، استخدام الأسئلة المباشرة ذات الإجابات القصيرة، احتواء الأسئلة ذات الاختيار من متعدد علىٰ خيارات قليلة واستخدام أسلوب الربط بين المتشابهات، قبول إجابات التلميذ حسب قدراته سواءً بشكل شفهي أو كتابي، زيادة وقت الإجابة للتلاميذ، استخدام أسلوب اختبارات الكتاب المفتوح، استخدام

أسلوب الاختبارات الشفهية، واستخدام الاختبارات الإلكترونية).

الدراسات السابقة:

تم مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تم ترتيبها من الأقدم للأحدث، ومن ثم التعقيب عليها.

أوضحت دراسة كيلي (Kelly, 2003) فعاليّة تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (26) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم من مدرسة رانشو الثانوية في مدينة سان دييغو الأمريكية، وتم اختيار العينة بشكلٍ عشوائي ووزعوا في مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تدريس التلاميذ في المجموعة التجريبية استراتيجية أداء الاختبار باستخدام البطاقات التعليمية في مقرر الجبر، وتضمنت الاستراتيجية المهارات التالية: (ترتيب العملية، التقييم، الربط بين المفاهيم المتشابهة، التقسيم). وأشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن هناك زيادة في متوسط درجات الاختبار للتلاميذ في المجموعة التجريبية من (43٪) إلىٰ (71٪)، بعدما تم تدريسهم استراتيجية أداء الاختبار.

بينما هدفت دراسة هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) إلىٰ تقييم آثار لتدريس استراتيجية أداء الاختبار للمراهقين ذوي صعوبات التعلم، حيث تم تدريس الاستراتيجية التي تضمنت مجموعة متسلسلة من السلوكيات المعرفية والأنشطة المصممة لأداء الاختبار. وكانت العينة مكونة من (6) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية في أحد مدارس ولاية فلوريدا الأمريكية، وكان معدل أعمار التلاميذ يتراوح ما بين (13 – 17) سنة. واستخدمت في الدراسة منهجية تعليمية لتصميم الاستراتيجية من سبع مراحل: (الوصف، النمذجة، التوجيه اللفظي، الممارسة الأولية، الممارسة المتقدمة، الأداء، التعميم). واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة عبر أسلوب التقصي المتعدد لتقييم اكتساب التلاميذ لاستراتيجية أداء الاختبار (PIRATES)، وأظهرت إجراءات المتابعة إلىٰ محافظة التلاميذ علىٰ استخدامهم للاستراتيجية لمدة وصلت إلىٰ (11) أسبوع بعد انتهاء التدريس. وأشارت النتائج إلىٰ أن التلاميذ طبقوا الاستراتيجية أثناء إجراء الاختبارات الفصلية. وحصلوا علىٰ درجات أعلىٰ.

وقام كلاً من لانكاستر وآخرون (Lancaster et al., 2009) بتصميم برنامج حاسوبي بهدف تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (112) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتم

تحويل التعليمات الأصلية لاستراتيجية أداء الاختبار والتي أعدها (Hughes & Schumaker, 1991) إلىٰ برنامج حاسوبي. وتم استخدام التصميم شبه التجريبي، حيث قسم التلاميذ في المرحلة المتوسطة وعددهم (52) تلميذًا إلىٰ مجموعة تجريبية من (27) تلميذًا ومجموعة ضابطة من (25) تلميذًا. فيما قسم التلاميذ في المرحلة الثانوية وعددهم (60) تلميذًا إلىٰ مجموعة تجريبية من (31) تلميذًا ومجموعة ضابطة من (29) تلميذًا، وأظهرت النتائج أن البرنامج الحاسوبي كان فعالًا في تدريس التلاميذ استراتيجية أداء الاختبار. حيث وجدت فروق إحصائية في الاختبارات البعدية للمجموعتين التجريبية فيما يتعلق بمعرفتهم باستراتيجية أداء الاختبار، والقدرة علىٰ التفكير بصوتٍ عالٍ حول استخدامهم للاستراتيجية أثناء أداء الاختبار، كما أشار الباحثون إلىٰ ضرورة إجراء مزيدًا من الأبحاث حول استراتيجية أداء الاختبار.

فيما حاولت دراسة كلًا من ثيرن وآخرون (Therrien et al., 2009) التعرف علىٰ فعاليّة استراتيجية أداء الاختبار في التحصيل في اختبارات المقالات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكانت العينة من تلاميذ الصف السابع والثامن من ذوي صعوبات في القراءة والكتابة، وعددهم (40) تلميذ. وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية وضمت المجموعة التجريبية (21) تلميذًا والضابطة (19) تلميذًا، وتمت أيضا مقارنة درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية بالتلاميذ العاديين، واستخدمت استراتيجية (ANSWER) لتدريس كتابة المقال وتتكون من (6) خطوات تضمنت: (التحليل السريع للمقال، تحديد الأفكار الرئيسة، الكتابة، الإجابة، مراجعة الإجابة)، وتم إجراء التدخل في ثمان جلسات علىٰ مدىٰ أسبوعين، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية علىٰ المجموعة الضابطة في اختبار المقال من حيث المحتوىٰ والتنظيم في الاختبار البعدي. فيما لم يكن هناك فرق كبير بين المجموعة التجريبية والعاديين في القياس التتبعي للمحتوىٰ والتنظيم.

وأجرىٰ هاينز (Haynes, 2011) دراسة هدفت إلىٰ التحقق فيما إذا كانت استراتيجية أداء الاختبار ستحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات المبنية علىٰ منهج الرياضيات، واستخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة عبر أسلوب التقصي المتعدد، وتكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم يدرسون في المرحلة المتوسطة في أحد مدارس وسط فيرجينيا. واستخدمت استراتيجية أداء الاختبار (PIRATES)، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن أداء ثلاثة تلاميذ في الاختبارات المبنية علىٰ منهج الرياضيات بنسب متفاوتة (32٪، 20٪، 14٪)،

وأوضحت الدراسة حاجة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلىٰ وقت إضافي عند تدريس الرياضيات.

في حين أجرىٰ كلًا من لفاندوفسكي وآخرون (Lewandowski et al., 2016) دراسة قيمت مهارات أداء الاختبار (776) من تلاميذ (15) مدرسة ثانوية في نيويورك، وتم تشخيص (35) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم. وأكمل التلاميذ مجموعة محوسبة من اختبارات القراءة في الوقت المناسب وكذلك المقاييس التي تقيس قلق الاختبار وانطباعات أداء الاختبار، وأظهرت النتائج حصول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علىٰ درجاتٍ أقل من مجموعة التلاميذ العاديين في مهارات القراءة: (السرعة، الفهم، المفردات، علامات الترقيم)، وقضوا وقتًا أطول في مراجعة أسئلة الفهم، وكان نشاطهم أقل في البحث عن الإجابات في القطع القرائية. وفضلت كلا المجموعتين نفس استراتيجية الفهم المتمثلة في قراءة القطعة بشكلٍ كامل ثم الإجابة علىٰ الأسئلة. ولم تختلف المجموعتين في مستوىٰ قلق الاختبار أو مستوىٰ الثقة في أداء الاختبار.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة أتضح ما يلي:

1- أشارت الدراسات إلىٰ فعاليّة تدريس استراتيجية أداء الاختبار وأهميتها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في أداء الاختبارات وتحسين التحصيل الأكاديمي، كما في الدراسات (Kelly, 2003); (Lancaster et al., 2009); (Hughes & Schumaker, 2009); (Therrien et al., 2009); (Haynes, 2011).

2- تتشابه استراتيجية أداء الاختبار المستخدمة في الدراسة الحالية، وهي استراتيجية (PIRATES)، مع الاستراتيجية المستخدمة في الدراسات (Hughes & Schumaker, 2009)، (Haynes, 2011).

3- يتشابه منهج الدراسة الحالية مع منهج الدراسات (Kelly, 2003)، (Lancaster et al., 2009)، (Therrien et al., 2009)، وذلك باستخدامها المنهج شبه التجريبي.

4- تختلف عينة الدراسة الحالية مع عينة الدراسات (Kelly, 2003)، (Hughes & Schumaker, 2009)، (Lancaster et al., 2009)، (Therrien et al., 2009)، (Lewandowski et al., 2016)، والتي تكونت من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة أو الثانوية.

5- يختلف منهج الدراسة الحالية مع المنهج المستخدم في الدراسات (Hughes & Schumaker, 2009)، (Haynes, 2011)، والتي استخدمت تصميم الحالة الواحدة.

6- ندرة الدراسات العربية التي تطرقت إلىٰ تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي

صعوبات التعلم.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental Design)، ذو المجموعة التجريبية الواحدة، والذي يقوم في الأساس علىٰ دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير (أبو هاشم، 2013).

مجتمع وعينة الدراسة:

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يدرسون في الصف السادس والبالغ عددهم (14) تلميذًا في مدرسة عامر بن عبدالله الابتدائية التابعة لمكتب تعليم الرائد في مدينة الرياض. واختير أفراد عينة الدراسة بصورة قصدية، وهم كامل مجتمع الدراسة، وبعد استبعاد تلميذان (التلميذ الأول بسبب إصابة أفراد أسرته بفايروس كورونا، والتلميذ الثاني بسبب مشاكل تقنية)، أصبح عدد أفراد الدراسة (12) تلميذًا. وبلغت نسبة تمثيلها للمجتمع الأصلي (86٪)، وتعتبر نسبة مرتفعة.

أدوات الدراسة:

1- مقياس استراتيجية أداء الاختبار:

هدف المقياس: تم إعداد مقياس استراتيجية أداء الاختبار (Test-Taking Strategy Scale) لقياس مدىٰ فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

عبارات المقياس: تم إعداد المقياس واشتقاق عباراته بالاعتماد علىٰ استراتيجية أداء الاختبار الواردة في هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) ، بالإضافة للأدب النظري والدراسات التي بحثت في استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها: (Hughes & Schumaker, 2009)، (Lancaster et al., 2009)، وفي ضوء ذلك تم تصنيف استراتيجية أداء الاختبار في الدراسة الحالية إلىٰ خمس مهارات تمثل أبعاد المقياس، وهي: (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، مهارة المراجعة) ويشتمل كل بعد علىٰ (6) فقرات. وقام أفراد عينة الدراسة بالإجابة علىٰ فقرات المقياس، وفق تدرج مقياس (ليكرت) الثلاثي، وذلك علىٰ النحو التالي: (دائمًا 3، أحيانًا 2، أبدًا 1). وبذلك تتراوح درجة التلميذ علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار بين (30 إلىٰ 90).

صدق المقياس:

صدق المحكمين: عرض مقياس استراتيجية أداء الاختبار بصورته الأولية، علىٰ مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وعددهم (10) محكمين. وذلك للتأكد من صدق

المقياس، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في مدىٰ ملائمة العبارات لقياس موضوع الدراسة، ومدىٰ وضوح صياغة العبارات. ووصلت نسبة الاتفاق بين المحكمين إلىٰ (90٪)، واستنادا إلىٰ ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء مجموعة من التعديلات ليكون مجموع فقرات مقياس استراتيجية أداء الاختبار في صورته النهائية (30) عبارة، حتىٰ أصبح المقياس جاهزا للتطبيق.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات مقياس استراتيجية أداء الاختبار من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس علىٰ عينة استطلاعية عددها (30) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (1): (معاملات ارتباط فقرات مقياس استراتيجية أداء الاختبار والدرجة الكلية للمقياس، ن=30).

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
البعد الأول: مهارة الاستعداد للاختبار			البعد الثاني: مهارة إدارة وقت الاختبار		
1	0.576**	0.553**	1	0.361**	0.394**
2	0.530**	0.340*	2	0.316*	0.309*
3	0.565**	0.392**	3	0.798**	0.673**
4	0.612**	0.547**	4	0.761**	0.608**
5	0.381**	0.318*	5	0.506**	0.369*
6	0.481**	0.426**	6	0.367*	0.314*
البعد الثالث: مهارة التذكر			البعد الرابع: مهارة التخمين		
1	0.697**	0.650**	1	0.538**	0.399**
2	0.319*	0.448**	2	0.373**	0.359*
3	0.695**	0.585**	3	0.487**	0.362*
4	0.575**	0.546**	4	0.664**	0.649**
5	0.484**	0.414**	5	0.725**	0.633**
6	0.415**	0.368*	6	0.652**	0.683**
البعد الخامس: مهارة المراجعة					
1	0.404**	0.333**	4	0.359**	0.316*
2	0.451**	0.406**	5	0.533**	0.359*
3	0.509**	0.339**	6	0.599**	0.592**

*** فقرات دالة عند مستوىٰ 0.05 فأقل. ** فقرات دالة عند مستوىٰ 0.01 فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات دالة عند مستوىٰ (0.01) فأقل، وبعضها دالة عند مستوىٰ (0.05) فأقل. وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لمقياس استراتيجية أداء الاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعله صالح للتطبيق الميداني. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس، من خلال الجدول التالي:

جدول (2): (معاملات ارتباط أبعاد مقياس استراتيجية أداء الاختبار والدرجة الكلية للمقياس، ن=30).

م	البعد	معامل الارتباط بالمقياس
1	البعد الأول: مهارة الاستعداد للاختبار	0.854**
2	البعد الثاني: مهارة إدارة وقت الاختبار	0.853**
3	البعد الثالث: مهارة التذكر	0.831**
4	البعد الرابع: مهارة التخمين	0.792**
5	البعد الخامس: مهارة المراجعة	0.836**

**** فقرات دالة عند مستوىٰ 0.01 فأقل.**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوىٰ (0.01) فأقل، وهو ما يوضح أن جميع أبعاد مقياس استراتيجية أداء الاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعل المقياس صالح للتطبيق الميداني.

ثبات المقياس:

- **معامل ألفا كرونباخ:** للتحقق من الثبات لفقرات مقياس استراتيجية أداء الاختبار تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس علىٰ عينة استطلاعية عددها (30) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): (معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس استراتيجية أداء الاختبار، ن=30).

مقياس استراتيجية أداء الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	30	0.889

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس أداء استراتيجية الاختبار بلغت (0.889)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

2- البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار:

إن البرنامج التدريبي المقترح يمثل الخطوات العملية لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على استراتيجية أداء الاختبار، وتم بحث استراتيجية أداء الاختبار وتطويرها من قِبل مركز جامعة كانساس لأبحاث التعلم (KUCRL)، فقدمت نموذجًا لاستراتيجية تحسين أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات. حيث صمم (Hughes et al., 2005) استراتيجية مكونة من خطوات متسلسلة تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أداء الاختبار. ويندرج ضمن هذه الخطوات تعليمات محددة، وصممت الاستراتيجية لتمكين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أو الذين لديهم قلق من الاختبار أو منخفضي التحصيل من الأداء في الاختبار بشكل أكثر فاعلية.

محتوى البرنامج التدريبي:

في ضوء الأدب النظري والدراسات ذات العلاقة تم تحديد المحتوى النظري والتطبيقي للبرنامج التدريبي، وتضمن البرنامج التدريبي: الإرشادات للتلاميذ (المتدربين)، دليل البرنامج التدريبي، خطة البرنامج التدريبي، والأنشطة التدريبية، وبطاقات الاستراتيجية، والاختبارات التجريبية. وتم إعداد البرنامج التدريبي في صورته النهائية بعد عرضه على مجموعة من المحكمين. وقسم البرنامج التدريبي إلى خمسة أبعاد تتضمن مهارات استراتيجية أداء الاختبار، وهي: (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، ومهارة المراجعة). على أن يشمل هذا التصنيف السلوكيات اللازمة لأداء التلميذ الاختبار بكل كفاءة واقتدار.

صدق البرنامج التدريبي:

عرض البرنامج التدريبي المقترح بصورته الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم وعددهم (10) محكمين. حيث طلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملائمة الجلسات والأنشطة وتحقيقها لأهداف البرنامج التدريبي، ومدى وضوح صياغة الفقرات، واستنادا إلى ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء مجموعة من التعديلات حتى أصبح البرنامج التدريبي جاهزا للتطبيق بصورته النهائية.

الهدف العام للبرنامج التدريبي:

إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

الأهداف التفصيلية للبرنامج التدريبي:

1- إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة الاستعداد للاختبار.

2- إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة

إدارة وقت الاختبار.

3- إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة التذكر.

4- إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة التخمين.

5- إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهارة المراجعة.

طريقة تنفيذ البرنامج التدريبي:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي عن بعد باستخدام برنامج تيمز (Microsoft Teams)، حيث تم تدريس مهارات استراتيجية أداء الاختبار التالية: (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، ومهارة المراجعة)، من خلال خطوات التدريس المباشر (أبونيان، 2019)، (التمهيد، النمذجة، التمارين الموجهة من المدرب، التمارين المستقلة عن المدرب، التعميم).

تقويم البرنامج التدريبي:

التقويم القبلي: القياس القبلي قبل بدء البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

التقويم البنائي: تقويم أعمال التلاميذ (الأنشطة والواجبات والاختبارات التجريبية) أثناء جلسات البرنامج التدريبي.

التقويم البعدي: القياس البعدي في نهاية البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

التقويم التتبعي: القياس التتبعي وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار، بعد انقضاء (21) يوماً من تاريخ تطبيق القياس البعدي، للتأكد من مدى الحفاظ على استخدام استراتيجية أداء الاختبار وتعميمها

المدة الزمنية للبرنامج التدريبي:

لملائمة محتوى استراتيجية أداء الاختبار ولتحقيق أهداف الجلسات التدريبية، فإن البرنامج التدريبي يتضمن (22) جلسة تدريبية، ومدة الجلسة الواحدة (35) دقيقة، خلال فترة (3) أسابيع تقريباً، ومنها الجلسة الافتتاحية التي يقوم الباحث فيها بإعطاء التعليمات الخاصة بالبرنامج التدريبي، والتعريف باستراتيجية أداء الاختبار وأهميتها، وكذلك الجلسة الختامية التي تلخص البرنامج التدريبي وتقيمه بشكل عام.

إجراءات الدراسة:

1- الرجوع للأدب النظري والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2- إعداد أدوات الدراسة بصورتها الأولية، (مقياس استراتيجية أداء الاختبار، البرنامج التدريبي

المقترح).

3- عرض أدوات الدراسة علىٰ مجموعة من المحكمين للتأكد من مدىٰ صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

4- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية.

5- الحصول علىٰ الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات الدراسة من الجامعة، وهي: موافقة اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية، وموافقة وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.

6- الحصول علىٰ خطاب تسهيل مهمة باحث من إدارة التخطيط والتطوير التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

7- أخذ الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة من إدارة مدرسة عامر بن عبدالله الابتدائية، ومن أولياء أمور التلاميذ.

8- تقديم إرشادات البرنامج التدريبي لجميع التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي وأولياء أمورهم.

9- التأكد من توفر أجهزة الحاسب الآلي المتصلة بالانترنت والمكان الملائم لدىٰ التلاميذ المشاركين في البرنامج التدريبي، وذلك بالتعاون مع أولياء الأمور.

10- تجهيز القاعة التدريبية الالكترونية للتدريب عن بعد من خلال برنامج تيمز (Microsoft Teams)، وإضافة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للقاعة وكذلك تجهيز العرض والأنشطة.

11- إجراء قياس قبلي علىٰ المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

12- توزيع كراسة الأنشطة التدريبية وبطاقات استراتيجية أداء الاختبار علىٰ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

13- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح علىٰ أفراد المجموعة التجريبية.

14- إجراء قياس بعدي علىٰ المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار.

15- إجراء قياس تتبعي علىٰ المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام مقياس استراتيجية أداء الاختبار، وذلك بعد انقضاء (21) يومًا من تاريخ تطبيق القياس البعدي، للتأكد من مدىٰ الحفاظ علىٰ استخدام استراتيجية أداء الاختبار وتعميمها.

16- تحليل البيانات وإظهار النتائج وتفسيرها ووضع التوصيات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

1- المتوسطات الحسابية، لمعرفة متوسط درجات تلاميذ العينة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، بهدف استخدامه في معادلة بليك (Black)،

واستخدمت المتوسطات الحسابية في الإجابة علىٰ التساؤل الرئيس للدراسة.

2- معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات الدراسة.

3- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

4- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)، بهدف التعرف علىٰ الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لأدوات الدراسة، وللتحقق من صحة الفروض.

5- معادلة بليك (Black) لحساب فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجية أداء الاختبار، واستخدمت في الإجابة علىٰ التساؤل الرئيس للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج الدراسة:

1- نتيجة الفرض الأول: ينص الفرض الأول علىٰ: (لا توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجية أداء الاختبار لدىٰ المجموعة التجريبية). وللتعرف علىٰ ما إذا كان هناك فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار في القياسين القبلي والبعدي، تم استخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج علىٰ النحو التالي:

جدول (4): (اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار).

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	الاستنتاج
البعد الأول: مهارة الاستعداد للاختبار	سالبة	a0	0.00	0.00	2.937-	0.003*	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	11b	6.00	66.00			
	متساوية	c1					
البعد الثاني: مهارة إدارة وقت الاختبار	سالبة	a0	0.00	0.00	3.062-	0.002 *	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	b12	6.50	78.00			
	متساوية	c0					
البعد الثالث: مهارة التذكر	سالبة	a0	0.00	0.00	3.104-	0.002*	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	b12	6.50	78.00			
	متساوية	c0					
البعد الرابع: مهارة التخمين	سالبة	a0	0.00	0.00	3.072-	0.002*	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	b12	6.50	78.00			
	متساوية	c0					

تابع/ جدول (4).

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	الاستنتاج
البعد الخامس: مهارة المراجعة	سالبة	a0	0.00	0.00	2.952-	0.003*	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	b11	6.00	66.00			
	متساوية	c1					
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	سالبة	a0	0.00	0.00	3.061-	0.002*	دالة عند مستوىٰ 0.05
	موجبة	b12	6.50	78.00			
	متساوية	c0	0.00	0.00			

a = متوسط رتب القبلي أكبر من البعدي. b = متوسط رتب القبلي أقل من البعدي. c = متوسط رتب القبلي = متوسط رتب البعدي.

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة الاستعداد للاختبار) بلغت (2.397-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.003) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة الاستعداد للاختبار) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

2- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة إدارة وقت الاختبار) بلغت (3.062-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة إدارة وقت الاختبار) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

3- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التذكر) بلغت (3.104) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التذكر) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

4- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التخمين) بلغت (3.072-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا

بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التخمين) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

5- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة المراجعة) بلغت (2.952-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.003) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة المراجعة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل جزئي.

6- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار ككل بلغت (3.061-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من خطأ الفرض الأول بشكل كامل وقبول الفرض البديل ونصه: (توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار لصالح القياس البعدي).

2- نتيجة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني علىٰ: (لا توجد فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في استراتيجية أداء الاختبار لدىٰ المجموعة التجريبية). وللتعرف علىٰ ما إذا كان هناك فروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي، تم استخدام اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج علىٰ النحو التالي:

جدول (5): (اختبار ويلككسون (Wilcoxon) للعينات المرتبطة لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار).

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	الاستنتاج
البعد الأول: مهارة الاستعداد للاختبار	سالبة	a4	3.00	12.00	1.342-	0.180	غير دالة
	موجبة	b1	3.00	3.00			
	متساوية	c7					
البعد الثاني: مهارة إدارة وقت الاختبار	سالبة	a0	0.00	0.00	1.414-	0.157	غير دالة
	موجبة	b2	1.50	3.00			
	متساوية	c10					

تابع/ جدول (5).

أبعاد المقياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	الاستنتاج
البعد الثالث: مهارة التذكر	سالبة	a3	2.00	6.00	1.633-	0.102	غير دالة
	موجبة	b0	0.00	0.00			
	متساوية	c9					
البعد الرابع: مهارة التخمين	سالبة	a5	3.60	18.00	1.667-	0.096	غير دالة
	موجبة	b1	3.00	3.00			
	متساوية	c6					
البعد الخامس: مهارة المراجعة	سالبة	a3	2.00	6.00	1.732-	0.083	غير دالة
	موجبة	b0	0.00	0.00			
	متساوية	c9					
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	سالبة	a5	5.60	28.00	1.409-	0.159	غير دالة
	موجبة	b3	2.67	8.00			
	متساوية	c4					

a = متوسط رتب القبلي أكبر من البعدي. b = متوسط رتب القبلي أقل من البعدي. c = متوسط رتب القبلي = متوسط رتب البعدي.

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح ما يلي:

1- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة الاستعداد للاختبار) بلغت (1.342-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.180) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة الاستعداد للاختبار)، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

2- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة إدارة وقت الاختبار) بلغت (1.414-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.157) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة إدارة وقت الاختبار)، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

3- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التذكر) بلغت (1.633-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.102) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التذكر)، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

4- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التخمين) بلغت (1.667-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.096) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة التخمين)، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

5- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة المراجعة) بلغت (1.732-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.083) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار بالنسبة لبعد (مهارة المراجعة)، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

6- أن قيمة (Z) في مقياس استراتيجية أداء الاختبار ككل بلغت (1.409-) وبلغت قيمة مستوىٰ الدلالة (0.159) وهي أكبر من مستوىٰ الدلالة (0.05) مما يدل علىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار ككل، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث وقبوله بشكل كامل.

وللإجابة علىٰ التساؤل الرئيس للدراسة وحساب فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

فقد تم استخدام معادلة بليك (Black) التي تشير إلىٰ أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر – 1) فإنه يمكن الحكم بعدم فعاليّة البرنامج المقترح في التدريب نهائيًا، مما يعنىٰ أن التلاميذ لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (50٪) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (1.2)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلىٰ الحد الأدنىٰ من الفعاليّة، وهذا يدل علىٰ أن التدريب باستخدام البرنامج المقترح حقق فعاليّة مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (1.2)، فهذا يعنىٰ أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلىٰ الحد الأقصىٰ للفعاليّة، وهذا يدل علىٰ أن التدريب باستخدام البرنامج المقترح حقق فعاليّة عالية.

وقد حُسبت نسبة الكسب من المعادلة التالية: (2013).

نسبة الكسب المعدل = {(ص- س) / (د- س)} + {(ص- س) / د}

حيث إن:

ص = المتوسط الحسابي لدرجة القياس البعدي.

س = المتوسط الحسابي لدرجة القياس القبلي.

د = الدرجة العظمىٰ للقياس. (الوكيل، المفتي، وللتأكد من فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح لإكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار، حُسب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس استراتيجية أداء الاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6): (معدل الكسب المعدل لمهارات استراتيجية أداء الاختبار والدرجة الكلية لها).

البعد	متوسط درجات القياس القبلي	متوسط درجات القياس البعدي	الدرجة العظمىٰ	نسبة الكسب المعدل لبليك
البعد 1: مهارة الاستعداد للاختبار	9.25	17.42	18	1.39
البعد 2: مهارة إدارة وقت الاختبار	9.67	16.75	18	1.24
البعد 3: مهارة التذكر	10.17	17.33	18	1.31
البعد 4: مهارة التخمين	10.50	17.08	18	1.24
البعد 5: مهارة المراجعة	11.08	17.33	18	1.25
الدرجة الكلية لاستراتيجية أداء الاختبار	50.67	85.91	90	1.29

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لجميع مهارات مقياس استراتيجية أداء الاختبار وللمقياس ككل بلغت (1.39 - 1.24 - 1.31 - 1.24 - 1.25 - 1.29)، وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حددها بليك وهي (1.2) مما يدل علىٰ أن البرنامج التدريبي المقترح له فعاليّة كبيرة في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار.

ثانيًا: مناقشة نتائج الدراسة.

1- مناقشة نتيجة الفرض الأول: أشارت النتيجة إلىٰ أنَّ هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوىٰ ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبيَّة بعد تلقىٰ البرنامج التدريبي المقترح، وبين درجاتهم قبل تلقي البرنامج علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار، في جميع مهارات الاختبار وكذلك الدرجة الكلية، لصالح التطبيق البعدي. ويتضح من النتيجة اكتساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي تضمن العديد من

الأنشطة التي ارتبطت بمهارات استراتيجية أداء الاختبار (مهارة الاستعداد للاختبار، مهارة إدارة وقت الاختبار، مهارة التذكر، مهارة التخمين، ومهارة المراجعة)، وأن نمذجة المهارات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وممارستهم المتكررة لكتابة خطوات الاستراتيجية ساهم في ترسيخ المعلومات لديهم وبالتالي سهولة تذكرهم لخطوات كل مهارة أثناء الجلسات التدريبية وكذلك عند أدائهم للاختبارات التجريبية، كما تميز البرنامج التدريبي بالتدرج في تقديم مهارات الاستراتيجية وإعطاء التغذية الراجعة والتنويع في الأنشطة المقدمة والتي سمحت للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المشاركة في الأنشطة بفعاليّة، وأيضًا فالتنويع في وسائل التعزيز المقدمة للتلاميذ شجعهم علىٰ التفاعل الإيجابي أثناء الجلسات التدريبية، مما مكنهم من الاستفادة الفعلية وتحقيهم للأهداف المرجوة.

ويذكر هيوز وآخرون (Hughes et al., 2005) بأنه يجب علىٰ المعلمين عند تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ بأن يصفون الهدف ويشرحون الأساس المنطقي لاستخدام الاستراتيجية. وأن يطبقوا الإستراتيجية علىٰ أمثلة للاختبارات ونمذجة كيفية إكمال تسلسل الخطوات. ومن المهم أن يفكر المعلم بصوتٍ عالٍ حتىٰ يتمكن التلاميذ من فهم العمليات المعرفية المتضمنة في كل خطوة. ويمكن للمعلمين بعد ذلك أن يدربوا التلاميذ شفهيًا علىٰ الاستراتيجية حتىٰ يحفظون تسلسل الخطوات. ويجب أن يطلب المعلمون من تلاميذهم تطبيق هذه الأساليب علىٰ الاختبارات التجريبية. وعندما يتقن التلاميذ الخطوات المطلوبة، ينبغي تشجيعهم علىٰ استخدام استراتيجية أداء الاختبار في كل مرة يكتبون فيها الاختبار.

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كيلي (Kelly, 2003) والتي أشارت إلىٰ فعاليّة تدريس استراتيجية أداء الاختبار للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول، وأن هناك زيادة في درجات الاختبار للتلاميذ في المجموعة التجريبية، بعدما تم تدريسهم الاستراتيجية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) والتي من خلالها تم تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار (PIRATES) وتضمنت مجموعة متسلسلة من السلوكيات المعرفية والأنشطة المصممة لمهمة أداء الاختبار. وأشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن جميع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين طبقوا استراتيجية أداء الاختبار أثناء إجراء الاختبارات الفصلية، كانت درجاتهم في الاختبارات أعلىٰ.

2- مناقشة نتيجة الفرض الثاني: أشارت النتيجة إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب

أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار ككل، وهو ما يوضح احتفاظ التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بمهارات استراتيجية أداء الاختبار لمدة (21) يوم، وهي الفترة ما بين القياسين البعدي والتتبعي، مما يؤكد علىٰ أهمية البرنامج في استمرارية مستوىٰ مهارات التلاميذ علىٰ مقياس استراتيجية أداء الاختبار لفترة طويلة. ويتضح من النتيجة استمرار فعاليّة البرنامج التدريبي المقترح في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار، وأن أثر التدريب لم يكن وقتيًا. ويفسر الباحث هذه النتيجة لوجود اختبارات فعلية عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عبر منصة مدرستي، مما ساعدهم في تطبيق مهارات استراتيجية أداء الاختبار والتي تدربوا عليها. كما أن تعاون معلمي المدرسة في مراجعة مهارات الاستراتيجية، ومتابعة أولياء الأمور لاختبارات أبنائهم، ساهم في استمرار أثر التدريب.

واتفقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة هيوز وشوماخر (Hughes & Schumaker, 2009) والتي من خلالها تم تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار (PIRATES) وأظهرت إجراءات الاختبار التتبعي إلىٰ محافظة التلاميذ علىٰ استخدامهم للاستراتيجية لمدة وصلت إلىٰ (11) أسبوع بعد انتهاء التدريس. وأشارت النتائج إلىٰ أن درجات التلاميذ في الاختبارات كانت أعلىٰ بعد تدريسهم استراتيجية أداء الاختبار. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ثيرن وآخرين (Therrien et al., 2009) التي أشارت إلىٰ فعاليّة استراتيجية أداء الاختبار في التحصيل في اختبارات المقالات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أشارت إلىٰ عدم وجود فرق كبير بين المجموعة التجريبية والتلاميذ الذين ليس لديهم صعوبات التعلم في القياس التتبعي في اختبار المقال من حيث المحتوىٰ والتنظيم.

توصيات الدراسة:

بناء علىٰ النتائج التي توصلت لها الدراسة، والتي تبين من خلالها فعاليّة استخدام البرنامج التدريبي المقترح في إكساب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم استراتيجية أداء الاختبار، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1- الجامعات: يشكل إجراء المزيد من الأبحاث وعقد اللقاءات العلمية في موضوع الاستراتيجيات التعليمية أمر بالغ الأهمية، ومن المؤمل أن يتبنىٰ أحد المراكز البحثية في الجامعات مشروعًا للاستراتيجيات التعليمية بحيث يضم مركزًا للتدريب وموقعًا الكترونيًا لتزويد العاملين في الميدان التربوي بأهم الاستراتيجيات التعليمية وتدريبهم عليها، مما يسهم في تجويد العملية التعليمية. كما أن تدعيم المقررات في

الخطط الدراسية لإعداد معلمي صعوبات التعلم بالمزيد الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة والحديثة، مثل: (استراتيجية أداء الاختبار)، ستساهم في رفع كفاءتهم المهنية.

2- وزارة التعليم: إن إدراج تدريس الاستراتيجيات التعليمية مثل: (استراتيجية أداء الاختبار) كمهارات مستقلة ضمن الخطط التربوية الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشكل تطورًا نوعيًا في طبيعة التدريس المقدم لهم، ويستحسن أن يتم ربط المناهج بشكل عام بمهارات استراتيجية أداء الاختبار، لكي يكون التلاميذ أكثر ثقة عند أداء الاختبارات.

3- المعلمين: يحتاج معلمي صعوبات التعلم للمزيد من التطوير والتدريب في موضوع الاستراتيجيات التعليمية ليستمروا في تقديم رسالتهم بكل كفاءة واقتدار. كما أن تبادل الخبرات بين المعلمين والاستفادة من طرق التدريس والاستراتيجيات المستخدمة مع تلاميذهم، ستعود بالفائدة على أدائهم في الميدان التربوي.

4- الأسرة: إن توفير البيئة التعليمية المناسبة لأبنائكم ذوي صعوبات التعلم، وتلبية الاحتياجات الضرورية لهم، سينعكس أثره إيجابيًا على أداء أبنائكم وتحسن مستواهم الدراسي. ويعتبر دور الأسرة أساسيًا في إعداد الخطة التربوية الفردية لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما يزيد التواصل الفعّال مع المدرسة، ويساعدهم على متابعة المستوى الدراسي لأبنائهم باستمرار.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم. (2015). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: دار الناشر الدولي.

أبونيان، إبراهيم. (2019). *التدريس الفاعل في مجال صعوبات التعلم*. برنامج التطوير المهني لمعلمي صعوبات التعلم. الدوادمي: قسم التربية الخاصة.

أبونيان، إبراهيم. (2020). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات. الرياض: مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبوهاشم، السيد. (2013). *التصاميم الكمية واستخداماتها في البحوث التربوية*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. برنامج حلقة النقاش الأسبوعية (58). الرياض: جامعة الملك سعود. استرجعت في 23 ابريل، 2020، من:
https://ecsme.ksu.edu.sa/ar/node/269

الأحمري، سعيد. (2010). *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الرياض: جامعة الملك سعود.

إدارة صعوبات التعلم. (2015). *دليل معلم صعوبات التعلم*. وزارة التعليم: الرياض.

البتال، زيد. (2014). أثر استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية في تدريس الكلمات الإنجليزية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. جامعة الإمارات العربية المتحدة، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. (35)، 94 – 129.

البتال، زيد. (2019). *تاريخ صعوبات التعلم*، مقرر أصول مجال صعوبات التعلم – برنامج دكتوراه التربية الخاصة. الرياض: جامعة الملك سعود.

البدر، عبدالعزيز. والعبدالجبار، عبدالعزيز. (2017). مدىٰ توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. جامعة الملك سعود، *المجلة السعودية للتربية الخاصة*. (3)، 19 – 41.

الحايك، فيصل. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدىٰ الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن*. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. عمان: الجامعة الأردنية.

رشوان، ربيع. (2017). استراتيجيات أداء الاختبار وتأثيرها علىٰ مستوي الأداء والخصائص السيكومترية للاختبار وبنوده. جامعة أسيوط. *مجلة كلية التربية*. (6)، 111 – 191.

الزعبي، آمال. (2018). بناء مقياس لاستراتيجيات أداء الاختبار لطلبة جامعة اليرموك. جامعة السلطان قابوس. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. (3)، 553 – 573.

علام، صلاح الدين. (2015). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عيسىٰ، ماجد. (2019). فعالية التدريب علىٰ بعض استراتيجيات تناول الاختبار في التنظيم الانفعالي المعرفي والضجر الأكاديمي لدىٰ طلاب جامعة الطائف. جامعة سوهاج – *المجلة التربوية* (62)، 1 – 50.

وزارة التعليم. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2020 أ). *خطوات الطالب لحل الاختبار في منصة مدرستي*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2020 ب). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

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

الوكيل، حلمي. والمفتي، محمد. (2013). *المناهج: المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات والتطوير*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

AlBalushi, Aisha. (2017). *The Effect of Using Test Taking Strategies on Omani Grade 11 Students' Performance in Listening Comprehension Tests and Students' Perceptions of These Strategies.* [Unpublished Master Thesis]. Sultan Qaboos University.

Barrier, Helen. (2014). *The Test-Taking Strategy: PIRATES*. Effective Success Practices LLC.

Banks, T. & Eaton, I. (2014). Improving Test-Taking Performance of Secondary At-Risk Youth and Students with Disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58 (4), 207-213· https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.792765

Carol, L., & Sara, J. (2016). Modeling change in effort across a low-stakes testing session: a latent growth curve modeling approach. *Applied Measurement in Education*, 29 (1), 46–64. https://doi.org/10.1080/08957347.2015.1102914

Dodeen, H. (2015). Teaching Test-Taking Strategies: Importance and Techniques. *Psychology Research*, 5 (2),108-113. https://doi:10.17265/2159-5542/2015.02.003

with and Without Learning Disabilities**.** *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34 (6), 566-576. https://doi.org/10.1177/0734282915622854

Mallett, C. (2011). *Seven Things Juvenile Courts Should Know about Learning Disabilities.* Reno, NV: National Council of Juvenile and Family Court Judges.

Mercer, C. & Mercer, A. (2005). *teaching students with learning problems***.** 7th Edition. Prentice Hall PTR.

Stenlund, T.; Eklof, H., & Lyren, P. (2017). Group Differences in Test- Taking Behavior: An Example from a High-Stakes Testing Program. *Assessment in Education*, 24 (1), 4-20. https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1142935

Thelk, A., Sundre, D., Horst, J., & Finney, S. (2009). Motivation matters: Using the Student Opinion Scale (SOS) to make valid inferences about student performance. *The Journal of General Education*, 58, 129–151.

Therrien, W., Hughes, C., Kapelski, C., & Mokhtari, K. (2009). Effectiveness of a Test-Taking Strategy on Achievement in Essay Tests for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1), 14-23. https://doi.org/10.1177/0022219408326218

U.S. Department of Education. *Individuals with disabilities education act (IDEA, 2004).* Retrieved September 28, 2020, from: https://sites.ed.gov/idea/

U.S. Department of Education. *No Child Left Behind (NCLB, 2001).* Retrieved September 30, 2020, from: https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml

❋ ❋ ❋

Haddad, D. (2020). *Test-Taking Strategies and Learning Disabilities***.** New York: Verywellfamily.

Haynes, P. (2011). *The Effect of Test-Wiseness on Self-Efficacy and Mathematic Performance of Middle School Students with Learning Disabilities***.** Virginia Commonwealth University. https://doi.org/10.25772/DKM6-C827

Hughes, C., Schumaker. J., Deshler, D., Mercer, C. (2005). *Learning Strategies Curriculum: The Test-Taking Strategy***.** (7th Ed.)**.** Edge Enterprises, Inc.

Hughes, C., & Lee, J. (2019). Effective Approaches for Scheduling and Formatting Practice: Distributed, Cumulative, and Interleaved Practice. *Teaching Exceptional Children,* 51 (6), 411–423. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0040059919847194

Hughes, C., & Schumaker, J. (2009). Test-taking strategy instruction for adolescents with learning disabilities. *Exceptionality*, 2 (4), 205-221. https://doi.org/10.1080/09362839109524784

Hughes, C., Deshler, D., Ruhl, K., & Schumaker, J. (1993). Test-taking strategy instruction for adolescents with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 1 (3), 189–198. https://doi.org/10.1177/106342669300100307

Hughes, C., Schumaker, J., Deshler, D., & Mercer, C. (1988). *The Test-Taking* Strategy*: Instructor's manual*. Lawrence, KS: Edge Enterprises, Inc.

Kelly, L. (2003). *The Effectiveness of Teaching a Test-taking Strategy on Test Performance for Students with Learning Disabilities***.** California State University San Marcos. at available: http://hdl.handle.net/10211.3/122061

Lancaster, P., Lancaster, S., Schumaker, J., & Deshler, D. (2006). The Efficacy of an Interactive Hypermedia Program for Teaching a Test-Taking Strategy to Students with High-Incidence Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 21 (2), 17–30. https://doi.org/10.1177/016264340602100202

Lancaster, P., Schumaker, J., Lancaster, S., & Deshler, D. (2009). Effects of a Computerized Program on Use of the Test-Taking Strategy by Secondary Students with Disabilities**.** *Learning Disability Quarterly*, 32 (3), 165–179. https://doi.org/10.2307/27740366

Lerner. J. W (2000): *Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (8th Ed.) Houghton Mifflin Company. Boston New York.

Lewandowski, L., Berger, C., Lovett, B., & Gordon, M. (2016). Test-Taking Skills of High School Students

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 131 - 165، الرياض (2021م/ 1443هـ)

برنامج تدريبي قائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة لتنمية المهارات الحياتية وأثره علىٰ خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة

د. رشيد خويشان القثامي[1]

تم تمويل هذه الدراسة برعاية عمادة البحث العلمي، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

رقم مشروع البحث (43-441-1)، العام الدراسي 2020/ 1442

المستخلص: سعت الدراسة إلىٰ التعرف علىٰ فاعلية برنامج تدريبي قائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة لتنمية المهارات الحياتية وخفض حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية؛ وتم إتباع المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي-بعدي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وذلك علىٰ عينة بلغ حجمها عشرين تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة؛ تم توزيعهم إلىٰ مجموعتين: المجموعة التجريبية واشتملت علىٰ عشرة تلاميذ من معهد التربية الفكرية ومركز التوحد، والمجموعة الضابطة واشتملت علىٰ عشرة تلاميذ من المدارس الحكومية ومعهد التربية الفكرية في صفوف الدمج من الصف الأول إلىٰ الصف السادس الابتدائي، واستغرق البرنامج التدريبي سبعة عشرة جلسة علىٰ مدار شهرين تقريباً، واشتملت أدوات الدراسة علىٰ مقياس المهارات الحياتية ومقياس الاضطرابات الانفعالية، تم التأكد من مؤشرات صدقهما وثباتهما؛ وأشارت النتائج إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للتلاميذ في المجموعة التجريبية في متغيري المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية ولصالح القياس البعدي؛ وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية ولصالح التلاميذ في المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بضرورة اللجوء إلىٰ طرق غير اعتيادية أو تقليدية في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومن بينها استخدام جداول الأنشطة المصورة كونها مفيدة في إكسابهم بعض المهارات الحياتية وفي خفض بعض الاضطرابات الانفعالية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، جداول الأنشطة المصورة، المهارات الحياتية، الاضطرابات الانفعالية، الإعاقة الفكرية.

A Training Program Based on the use of Illustrated Activity schedules to develop life skills and its impact on reducing the severity of Emotional Disturbances for people with Mild Intellectual Disabilities

Dr. Rasheed Khuwayshan Algethami[1]

Abstract: The purpose of the study is to identify the effectiveness of a training program based on the use of photographic activity schedules to develop life skills and reduce the severity of emotional disorders for students with mild mental disabilities at elementary schools. The quasi-experimental method was implemented by a pre-post measurement for two control and experimental groups, and the sample consisted of (20) students With a slight intellectual disability. They were distributed into two groups: the experimental group (n=10 students) from the Institute of Intellectual Education and the Autism Center, and the control group (n=10 students) Various Saudi government schools. The training program took (17) sessions over two months. The study instruments included a life skills and emotional disorders scales. The results indicated that there were statistically significant differences between the pre and post measurements of students in the experimental group in for both life skills and emotional disorders. There were statistically significant differences between the two post-measurement of students of the experimental and control groups in life skills and emotional disorders scales; as the training program was beneficial for students in the experimental group. In light of these results, the researcher recommends the necessity of applying innovative methods in teaching and training students with mild mental disabilities, such as the use of photographic activity tables; and they are useful in supporting their life skills and reducing their emotional disorders.

Keywords: Training program, Photographic Activity Schedules, Life Skills, Emotional Disorders, Mental Disability.

---

(1) أستاذ مساعد في الإعاقة العقلية، كلية التربية، جامعة الطائف.

البريد الإلكتروني: rasheed-algethami@outlook.sa

(1) *Assistant Professor in Mental Disability, College of Education - Taif University.*

E-mail: rasheed-algethami@outlook.sa

مقدمة الدراسة:

يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من مشكلات اجتماعية وسلوكية في مواقف التفاعل الاجتماعي؛ فالأطفال ذوو الإعاقة الفكرية يمثلون نسبة كبيرة من ضحايا الإساءة والإهمال والإيذاء النفسي والبدني والعنف المدرسي والمجتمعي، وإذا لم يجدوا الرعاية المناسبة؛ يصبحون خطراً علىٰ أنفسهم وعلىٰ أسرهم وعلىٰ المجتمع بأسره، مما يؤثر بشكل سلبي عليهم وعلىٰ أدائهم الوظيفي اليومي (Ferrara, Franceschini, Villani, & Corsello, 2019).

ويظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية العديد من السلوكيات غير المرغوبة في مواقف التفاعل الاجتماعي، كما يجدوا صعوبة في التكيف مع الآخرين؛ حيث أكدت نتائج دراسة صابر (2017) أنه نتيجة لقصور التفاعل الاجتماعي لدىٰ ذوىٰ الإعاقة الفكرية يصدر منهم سلوكيات عدوانية في مواقع اجتماعية؛ مما يجعلهم منبوذين من أقرانهم ويرفضون مشاركتهم مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة؛ مما يؤدىٰ إلىٰ تعرضهم لمشكلات عديدة وقيامهم ببعض السلوكيات السلبية ومنها إيذاء النفس أو الغير مما يزيد من عزلتهم الاجتماعية.

ويشهد العصر الحالي اهتماماً ملحوظاً في التعامل مع الأفراد ذوىٰ الإعاقة متمثلاً في تقديم خدمات عديدة لهم، وتذليل المشكلات التي تواجههم وتمثل لهم نوع من التحدي، وقد اهتم القائمون علىٰ رعاية الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية بتقديم بيئة مناسبة لهؤلاء الأفراد؛ تمكنهم من الاندماج داخل المجتمع بصورة تؤهلهم للعيش في حياة متوافقة يتواجد بها نوع من التفاعل الاجتماعي الناجح، مما يساعدهم علىٰ ممارسة الحياة بطريقة مناسبة، وتُعد المهارات الحياتية من المهارات الهامة التي تساعد علىٰ دمج الفرد داخل المجتمع، لا سيّما ذوي الإعاقة الفكرية، ولقد أصبح مصطلح المهارات الحياتية مرتبطاً بالمنهج الوظيفي لتلك الفئة من الأفراد من ذوي الإعاقة لأنه يمثل ضرورة مع الأفراد في أي مجتمع بصفة عامة، وبصفة خاصة مع الأفراد من ذوي الإعاقة؛ الأمر الذي يساعدهم علىٰ التوافق مع أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه، كما يساعدهم علىٰ حل المشكلات اليومية وتفاعلهم مع المواقف الحياتية اليومية (زغلول، 2014؛ علي، 2014).

وتُعد جداول الأنشطة المصورة واحدة من أحدث الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها إكساب الأطفال غير العاديين وفي مقدمتهم الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات معينة تساعدهم علىٰ زيادة الفرص كي يحرزوا نوعاً من النجاح من خلال عدد من الأنشطة والمهام التي يؤدونها ويشعرون من خلالها

بالوصول إلىٰ الهدف المطلوب؛ مما يقلل من توقعات الفشل التي يتعرضوا إليها بصورة متكررة (محمود، 2015؛ Thalheimer, & Cook, 2002) . ونشأت فكرة هذه الدراسة متمثلة في الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة لتنمية المهارات الحياتية علىٰ خفض حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة.

مشكلة الدراسة:

تبلورت المشكلة من خلال اطلاع الباحث علىٰ مجال رعاية ذوىٰ الإعاقة من خلال خبرته العملية كمشرف في مجال الراية الخاصة؛ حيث لاحظ الباحث قصوراً في الخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم حصولهم علىٰ الخدمات المناسبة لاحتياجاتهم؛ الأمر الذي يؤثر علىٰ اكتسابهم للمهارات الحياتية التي تجنبهم الوقوع في اضطرابات انفعالية؛ وذلك لما للإعاقة من تأثير سلبي علىٰ شخصية المعاق ونفسيته وأسرته والمجتمع؛ مما يعرضهم للفشل والإحباط أكثر من الأطفال العاديين، وذلك بدوره يمكن أن يؤدىٰ إلىٰ شعورهم بالدونية وعدم الكفاءة، وعدم الرضا عن الذات، كما أن شعورهم بالعزلة والانسحاب يحد من اكتسابهم وتعلمهم للمهارات الحياتية؛ وبالتالي يحد من توفير فرص النجاح لهم، ومساعدتهم علىٰ التفاعل مع المعطيات المتاحة لهم في حياتهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم المحدودة، كما أن هناك قصوراً ومحدودية في البحوث والدراسات ذات العلاقة.

كما لاحظ الباحث نتيجة مراجعته للدراسات السابقة، كدراسة (Sulistyaningrum, Mumpuniarti, & Nurkhamid, 2021)، أنها أشارت إلىٰ الأطفال الذين يعانون من إعاقة فكرية وحواجز في التفكير يعانون من مشاكل من ضمنها عدم القدرة علىٰ فرز الخطوات في تنفيذ نشاط مهارات الحياة اليومية، وتؤثر حالة الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية هذه علىٰ القدرة المعرفية والتعلم ومهارات التكيف في حياتهم اليومية، وان فئة الأطفال الذين يحتاجون في الغالب إلىٰ مساعدة من الآخرين ولكنهم لا يزالون يتلقون التعلم الأكاديمي الوظيفي ومهارات التطوير الذاتي يصنفون ضمن الإعاقة الفكرية المتوسطة.

واستنادًا إلىٰ دراسة داز (Diaz, 2020) يعد الأطفال من هذه الفئة من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة هم أقل عرضة لممارسة النشاط البدني المنتظم ولديهم أدنىٰ احتمال بين الفئات الفرعية للأطفال الذين يعانون من إعاقات أخرىٰ. كما أشارت هالاهان وآخرون (Hallahan et al., 2018) أن الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الذهنية من الفئة المتوسطة ولديهم قدرة IQ حول 35-50 هم حقا بحاجة

لعلاجات خاصة في المجالات الوظيفية وغير الأكاديمية. وأشارت دراسة فام وآرثر كيلي وفوجيت وليونز (Pham, Arthur-Kelly, Foggett, & Lyons, 2021) أن هنالك افتقار لاستراتيجيات فعالة في التغلب على السلوكيات الصعبة الناتجة عن الإعاقة الفكرية. كما أبرزت العديد من الدراسات أن الإعاقات الفكرية ترتبط بالعديد من بالاضطرابات المختلفة كالاضطرابات الانفعالية في جميع سياقات الحياة كدراسة سورينتي وفيليبيلو (Sorrenti, & Filippello, 2021). ونظرا لما بينته الدراسات السابقة كدراسة فان ديك وجيج (van Dijk & Gage, 2019)، من دور جداول الأنشطة المصورة في تطوير المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية حديد الباحث مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: «ما فاعلية استخدام جداول الأنشطة المصورة في تنمية المهارات الحياتية وخفض حدة الاضطرابات الانفعالية لدى ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة بسيطة؟».

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1- «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α=0.05) في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة؟».

2- «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α=0.05) في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة؟».

3- «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α=0.05) في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة؟».

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (α=0.05) في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة؟».

فرضيات الدراسة:

جاءت الدراسة بالفرضيات الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات

الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في تطبيق البرنامج التدريبي بالدراسة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلىٰ تحقيق جملة من الأهداف الآتية:

- الكشف عن فاعلية استخدام جداول الأنشطة المصورة مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة فكرية بسيطة، وذلك من خلال بناء برنامج تدريبي يعتمد علىٰ جداول الأنشطة المصورة.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي، وفي المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي وبين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تتحدد أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته وهو؛ المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية لدىٰ شريحة مهمة وهي فئة ذوي الإعاقة، وتسليط الضوء علىٰ إحدىٰ الاستراتيجيات التي قد تحد من المشكلات التي قد يواجهونها في حياتهم ألا وهي جداول الأنشطة المصورة، إذ أنهم في مرحلة نمائية مهمة لتكوين شخصياتهم ومساعدتهم لتحقيق اتزانهم النفسي وإكسابهم مهارات حياتية مختلفة، وبالتالي تتضح أهمية النهوض بالخدمات لهذه الفئة المجتمعية المهمة، وكذلك تناول البحث متغير علىٰ قدر كبير من الأهمية وهو تنمية المهارات الحياتية، وقد تسهم هذه الدراسة في إثراء الإنتاج الفكري والمعرفة العلمية حول أثر استخدام جداول الأنشطة المصورة في تنمية بعض المهارات الحياتية وأثرها في خفض حدة الاضطرابات الانفعالية للمعاقين عقليا "إعاقة فكرية

بسيطة" في المرحلة الابتدائية، وتتضح أهمية الدراسة النظرية أيضا في إثراء المكتبة العربية بمعارف جديدة قد توفر مرجعًا للباحثين، وقد تفتح أمام الدارسين الآفاق لبحوث مستقبلية تدرس متغيرات الدراسة من جوانب مختلفة.

الأهمية العملية:

تكمن الأهمية العملية للدراسة بأنها من المواضيع التي تسعىٰ إلىٰ إفادة الأخصائيين في التصدي لبعض مشكلات ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة فكرية بسيطة دون عزلهم عن أقرانهم من العاديين، بصورة تساعدهم علىٰ اكتساب المهارات الحياتية واكتساب خبرات شخصية والتي تؤثر في تطور شخصياتهم، والكشف عن حقيقة الأثر الفعلي الذي قد يحققه استخدام جداول الأنشطة المصورة في إكساب فئة ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعليم) بعض المهارات الحياتية وخفض بعض الاضطرابات الانفعالية، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات النادرة في هذا المجال في حدود علم الباحث.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: «طبقت الدراسة علىٰ التلاميذ الذكور في المرحلة الابتدائية الذين لديهم إعاقة فكرية بسيطة وقابلين للتعلم، الملتحقين في المدارس الحكومية ومعهد التربية الفكرية، صفوف الدمج من الصف الأول إلىٰ الصف السادس الابتدائي، وتراوحت أعمارهم بين (9 إلىٰ 13) عامًا».

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في عدد من المدارس الحكومية ومعهد التربية الفكرية في محافظة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441/ 1442هـ.

الحدود الموضوعية: تم تناول موضوعات جداول الأنشطة المصورة، والمهارات الحياتية، والاضطرابات الانفعالية.

مصطلحات الدراسة:

- جداول الأنشطة المصورة (**Photographic Activity Schedules)**: هي إستراتيجية تقوم علىٰ أساس عرض مجموعة من الصور أو الكلمات والتي تجذب الأفراد للمشاركة في سلسلة من الأنشطة التي تنمي قدراتهم في مجالاتٍ معينة (Becerra, Higbee, Vieira, Pellegrino, & Hobson, 2020) وفي الدراسة الحالية احتوت جداول الأنشطة المصورة علىٰ (15) نشاط، وتم إطلاق عنوان علىٰ كل نشاط مصوّر هي؛ طعامي المفضل، نظافة الغذاء، الغذاء الصحي وغير الصحي، جسمي نظيف، مكاني مرتب ونظيف، ما هي المشكلة؟، الاستماع الحسن، أنا قوي وأعتمد علىٰ نفسي، استطيع الشراء وحدي، أتعاون مع الآخرين

وأساعدهم، أتحكّم بغضبي، أعتذر عندما أخطئ، أنا شجاع وجريء، انأم جيداً، وأنا سعيد.

- المهارات الحياتية (**Life Skills**): هي قدرات متعلّمة لممارسة السلوك الإيجابي التي تمكّن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، وهي قدرات فكرية ووجدانية وحسية تمكّن الفرد من حل مشكلاته أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية، أو إجراء تعديلات على أسلوب حياته (Sagone, De Caroli, Falanga, & Indiana, 2020). وفي الدراسة الحالية تم اختيار المهارات اللغوية والتعبيرية والحفاظ على الصحة والنظافة وتحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات والتعامل مع الذات والاستقلالية والتعاون والعمل الجماعي والتواصل الاجتماعي وبعض المهارات الانفعالية، وتعرّف المهارات الحياتية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها المهارات التي تساعد الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم على الاندماج في المجتمع والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

- الاضطرابات الانفعالية (**Emotional Disturbance**): تعرّف على أنها معاناة الفرد المتكررة من مشكلات انفعالية ومشاعر سلبية حادة نتيجة لتعرضه للمواقف الضاغطة والتوتر النفسي وشعوره بعدم الكفاءة للتعامل معها، وعدم السيطرة على المشاعر السلبية (Tiernan, McDonagh, & Casserly, 2020)، وتعرّف الاضطرابات الانفعالية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الاضطرابات التي يتعرض لها فئة ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة فكرية بسيطة وتجعلهم غير قادرين على السيطرة على مشاعرهم على نحو جيد.

- الإعاقة الفكرية البسيطة (**Mild Mental Retardation**): هي إعاقة في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي، والتي تشمل المهارات الاجتماعية والعملية اليومية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021) وتعرّف الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها إعاقة في كل من الأداء الفكري والسلوك التكيفي التي يتعرض لها عينة الدراسة والتي تعيق مهاراتهم المهارات الحياتية والانفعالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: جداول الأنشطة المصورة:

تعرف جداول الأنشطة المصورة بأنها مجموعة من الصور أو الكلمات التي تؤدي إلى انخراط الطفل في مجموعة من الأنشطة المختلفة من أجل أداء مجموعة من المهام والأنشطة حتى يتم الحصول على المعززات، حيث يعمل الطفل بمفرده وبدون مساندة من الآخرين (الريدي، 2014). وتعد جداول الأنشطة المصورة بمثابة إحدى الاستراتيجيات التي يمكن

استخدامها في سبيل إكساب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مهارات معينة تساعدهم علىٰ أن يأتوا بسلوك مرغوب اجتماعياً أو تعمل علىٰ خفض السلوك غير المرغوب وذلك بشكل علمي وفق خطوات إجرائية ومنهجية وذلك من خلال تدريبهم علىٰ عدد من الأنشطة والمهارات التي تتم من خلال عدد من المهام المختلفة في سبيل تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية (قسيلات، 2016).

وتتكون جداول الأنشطة المصورة من مجموعة من الصور أو الكلمات التي تعطىٰ الإشارة للطفل ذي الإعاقة الفكرية بالانغماس في تتابع معين للأنشطة يهدف إلىٰ التمكن من أداء الأنشطة المستهدف دون الحاجة إلىٰ التلقين المباشر أو التوجيه من جانب الوالدين أو المعلمين، كما تعتبر جداول الأنشطة إستراتيجية هامة يمكن استخدامها لتدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية علىٰ بعض الأنشطة والمهارات وذلك من خلال عدد من المهام المختلفة في سبيل تخفيف حدة الاضطرابات الانفعالية وفق خطوات إجرائية منهجية. (Swami & Vaidya, 2015).

يعد تدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة بسيطة باستخدام جداول الأنشطة المصورة محاولة تدفع بهم إلىٰ الاستقلالية في سلوكهم، وتكسبهم قدراً معقولاً من المقدرة والكفاءة في مسايرة البيئة والتفاعل مع الآخرين حيث تساهم جداول الأنشطة المصورة في التصدي للعديد من المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية (Watson, 2017).

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات (Shepley, Spriggs, Samudre, & Elliot, 2018) أهمية استخدام جداول الأنشطة المصورة في تنمية بعض المهارات المختلفة للأفراد من ذوىٰ الإعاقة الفكرية حيث يمكن من خلالها إكساب الأطفال ذوىٰ الإعاقة الفكرية مهارات معينة تساعدهم علىٰ أن يأتوا بسلوك اجتماعي، وتحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال اكتساب المهارات الحياتية، كما يمكن من خلالها الحد من السلوكيات غير المرغوبة اجتماعياً لدىٰ الأطفال ذوىٰ الإعاقة الفكرية.

وتتمثل الأهداف الأساسية لجداول الأنشطة المصورة في تعليم الأطفال السلوك الاستقلالي وإتاحة مجال أوسع للاختيار أمامهم إلىٰ جانب تعليمهم التفاعل الاجتماعي وتدريبهم عليه، وهو ما قد يساعدهم علىٰ الاندماج في المجتمع، ومن ثم يمكن اعتبار هذا التدريب للأطفال من ذوىٰ الإعاقة الفكرية باستخدام جداول الأنشطة المصورة بمنزلة محاولة تدفع بهم إلىٰ السير باتجاه الاستقلالية في سلوكهم، وتكسبهم قدراً مناسباً من المقدرة والكفاءة علىٰ

مسايرة البيئة المنزلية أو التفاعل مع الأقران ومع أعضاء الأسرة، حيث تساهم تلك الجداول إلىٰ حد كبير في التصدي للعديد من المشكلات التي قد يتعرض لها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية وأسرهم (Swami & Vaidya, 2015).

وتوجد ثلاث مهارات أساسية يجب علىٰ الطفل أن يلم بها حتىٰ يتمكن من استخدام جداول الأنشطة المصورة بكفاءة وفعالية وهىٰ التعرف علىٰ الصور وتمييزهم عن الخلفية، وتمييز الأشكال المتشابهة والتعرف عليها، واكتساب مهارات التطابق بين الصورة والموضوع، حيث يتم تدريب الطفل علىٰ تلك المهارات في إطار تهيئة الطفل لاستخدام جداول الأنشطة المصورة بكفاءة، ومن ثم تحقيق ما يريدونه من أهداف من استخدام تلك الجداول مع هؤلاء الأطفال (van Dijk & Gage, 2019). ويشير (Kamphaus, & Sulistyaningrum, Mumpuniarti, & Nurkhamid, 2021) إلىٰ أن الاستراتيجية المتبعة مع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة عند استخدام جداول الأنشطة المصورة تتم من خلال اتباع الخطوات التالية:

1- يتألف جدول الأنشطة المقدم لهذه الفئة من خمسة أنشطة، وتوجد صورة في كل صفحة للدلالة علىٰ المهارة الحياتية أو الاجتماعية المطلوبة.

2- عندما يفتح الطفل الجدول ينظر إلىٰ الصورة ويشير إليها في ضوء تعليمات المدرب.

3- يقوم الطفل بإحضار الأدوات اللازمة لأداء الأنشطة المستهدفة، علماً أن كثيراً من الأنشطة الاجتماعية لا تتطلب أدوات معينة، وإذا احتوىٰ الأنشطة علىٰ أدوات معينة يجب علىٰ الطفل تسميتها، وإذا لم يعلم اسمها يكرره خلف المدرب.

4- ثم يقوم الطفل أو الأطفال بأداء الأنشطة المستهدفة إجرائياً.

5- بعد انتهاء الأنشطة يعيد الطفل أو الأطفال الأدوات إلىٰ أماكنها الأصلية.

6- يجب أن يحتوي أي جدول نشاط صورة أخيرة تحتوي علىٰ مكافأة يحصل عليها الطفل أو الأطفال المشاركين في الأنشطة، وتقدم لهم هذه المكافأة إذا أحسنوا تطبيق الأنشطة أو المهمة المطلوبة منهم.

ثانياً :المهارات الحياتية:

تعرفها منظمة الصحة العالمية بأنها القدرات والسلوك التكيفي والإيجابي والذي يمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية (World Health Organization, 2020). وتعرفها اليونيسيف بأنها مجموعة من القدرات والسلوكيات والكفايات الاجتماعية والانفعالية التي تمكن الأفراد من التعلم واتخاذ القرارات وممارسة الحقوق

ليعيشوا حياة صحية ومثمرة ويصبحوا وكلاء للتغيير (United Nations International Children's Emergency Fund, 2019). كما عرفتها شاش (2015) بأنها السلوكيات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع بصفة عامة، وذلك باتخاذهم القرارات الملائمة والصحيحة وتحملهم المسئوليات الشخصية والاجتماعية وفهم النفس والغير وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادىٰ حدوث الأزمات والقدرة علىٰ التفكير والإبداع.

وتبرز أهمية المهارات الحياتية من أن التمكن من أدائها، يجعل الفرد يعتز بنفسه ويفخر بها ذلك أنه عندما يؤدي عملا من الأعمال التي تطلب منه ويتقنها، فإن هذا يشعر الآخرين بالثقة فيه ويعطيه هو المزيد من الثقة بالنفس، حيث تعتبر المهارات الحياتية كثيرة ومتعددة ويحتاج إليها المرء في كل حياته سواء عند التعامل مع أسرته أو في محيط العمل أو في العلاقات مع الآخرين ومن ثم يمكن القول أن الفرد في حاجه إلي امتلاك مهارات يستطيع أن يمارسها فيال مجالات الحياة المختلفة وبالتالي فهي السبيل إلي سعادته وتقبله للآخرين والحياة معهم وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم إياه. فالإنسان كائن اجتماعي ولا يقوىٰ العيش بمعزل عن الآخرين ولذا يحتاج إلىٰ امتلاك مهارات حياتية تمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم وتعينه علىٰ تحقيق أهدافه بنجاح وتكفل له حياة اجتماعية سعيدة (حمد، 2017).

وتتعدد تصنيفات المهارات الحياتية، ويتم تحديد هذه المهارات من خلال الوقوف علىٰ احتياجات الفرد وتطلعاته وما الذي يجب عليه اكتسابه وفقاً لظروفه ومراحل نموه وغيرها من العوامل الثقافية والاجتماعية، وصنّفت اليونيسيف (المشار إليه في حمد، 2017) المهارات الحياتية علىٰ أنها تضم؛ مهارات التواصل والعلاقات بين الأفراد، ومهارات التفاوض والرفض وتوكيد الذات، ومهارات التعاطف، ومهارات التعاون والعمل في فريق، ومهارات الدعوة لكسب التأييد والإقناع، ومهارات التفكير، ومهارات جمع المعلومات وحل المشكلات، ومهارات فكرية وإدراكية، ومهارات إدارة الذات وإدارة المشاعر، ومهارات التعامل مع الضغوط وإدارة الوقت، أما تصنيف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020)، فصنّفت المهارات الحياتية إلىٰ عشرة مهارات أساسية هي؛ مهارات اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير النقدي، التفكير الابتكاري، العلاقات الشخصية، الاتصال الفعّال، الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، والتعامل مع الضغوط النفسية.

ثالثًا: الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية:

تسبب الاضطرابات الانفعالية معاناة الفرد المتكررة من مشكلات انفعالية ومشاعر سلبية حادة نتيجة لتعرضه للمواقف الضاغطة والتوتر النفسي وشعوره بعدم الكفاءة للتعامل معها، وعدم السيطرة على المشاعر السلبية (Sorrenti, & Filippello, 2021). ويعرف المضطربون انفعاليًا (Emotionally Disturbed) بالأفراد الذين لا يمكنهم السيطرة على انفعالاتهم على نحو جيد يكفي للمحافظة على سلوكهم في نطاق مقبول، وقد تؤثر الاضطرابات الانفعالية على حياة الطفل بشكل كبير، حيث تؤثر على علاقته مع أفراد الأسرة والأصدقاء كما تؤثر على تحصيله الأكاديمي، وبدون تدخل فإن الفرد سيعيش في ألم انفعالي وعزلة، وسيترك المدرسة ويندمج في سلوكيات ضد المجتمع (القبالي، 2017).

وسعت الدراسة الحالية إلى خفض اضطرابات القلق والخوف والنوم والحساسية الزائدة والاكتئاب، حيث يبدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أنواعًا من السلوك غير التكيفي، ويتم تصنيف ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لقابليتهم للتعلم إلى ثلاثة فئات، على النحو الآتي (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2018):

1- فئة القابلين للتعليم: وتتضمن هذه الفئة الأطفال القابلين لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة الكتابة، الحساب، وتتراوح درجة ذكائهم منا بين 50 و70 درجة.

2- فئة القابلين للتدريب: وتتضمن هذه الفئة المعوقين ذهنيا الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية بالرغم من مقدرتهم على اكتساب المهارات الاستقلالية بالإضافة إلى قابليتهم للتدريب واكتساب مهارات التأهيل المهني عند التدريب عليها. وتتراوح درجات ذكاء هذه الفئة ما بين 25 و50 درجة.

3- فئة الاعتماديين: وتتضمن هذه الفئة المعوقين ذهنيًا ممن تقل درجات ذكائهم عن 25 درجة، وممن لا يستطيعون أداء المهارات الأساسية للحياة اليومية، لذلك فهم في حاجة دائما للاعتماد على غيرهم للوفاء بمتطلباتهم الأساسية.

وتنظم البرامج التربوية للمعاقين عقليًا إعاقة فكرية بسيطة بهدف رفع كفاءة المعاق عقليًا من الناحية الاجتماعية والشخصية، حيث لديهم قدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، ولكن ببطء مقارنة بالعاديين، فهم يستطيعون تعلم القراءة والكتابة والحساب كجزء أساسي من برامجهم التربوية، لأن تقدمهم الاجتماعي والمهني يحتاج إلى الحد الأدنى من هذه المعارف في مثل هذه الموضوعات ليتمكنوا من إجراء عمليات التسوق واستخدام وسائل المواصلات، مع ملاحظة استخدام أساليب التعلم

الفردي نظراً للفروق الفردية بين ذوي الإعاقة الفكرية، كما وأن التنظيم الدقيق والتحديد الواضح لكل مجال من مجالات البرامج التربوية يزيد من فرص نجاح البرنامج (Sulistyaningrum, Mumpuniarti, & Nurkhamid, 2021).

لذا تركز الدراسة الحالية علىٰ هذه الفئة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والقابلة للتعلم، ولكنها في الوقت ذاته لديها بعض الاضطرابات الانفعالية الناتجة عن ضعف قدرتها علىٰ التواصل مع المجتمع وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة، فتسعىٰ الدراسة إلىٰ تنمية المهارات الحياتية لديهم، ليشعروا بالاستقلالية والثقة بالنفس وبالتالي تنخفض الاضطرابات الانفعالية لديهم.

الدراسات السابقة:

قام سوليستياننجروم ومبونيارتي ونورخاميد (Sulistyaningrum, Mumpuniarti, & Nurkhamid, 2021) بإجراء دراسة هدفت إلىٰ تطوير وحدة نشاط الحياة اليومية مناسبة وفعالة للإعاقات الذهنية المتوسطة في برنامج تعليمي خاص يعتمد علىٰ الأساليب السلوكية. هذا البحث عبارة عن بحث وتطوير باستخدام نموذج تطوير ديك وكاري. يتكون نموذج تطوير ديك وكاري من 10 خطوات للتطوير تم تنفيذ الوحدة في المدرسة الخاصة من خلال تجارب فردية تضمنت موضوعًا واحدًا، وتجربة مجموعة صغيرة تضم ستة موضوعات، واختبار ميداني يشمل 15 شخصًا. تم جمع البيانات باستخدام المقابلات والاستبيانات واختبارات الأداء. وكانت نتائج الدراسة هي أن وحدة نشاط الحياة اليومية مجدية وفعالة للاستخدام.

وقام فان ديك وجيج (van Dijk & Gage, 2019) بإجراء تحليل تلوي لدراسة فعالية جداول النشاط البصري للأفراد ذوي الإعاقات الذهنية، لتعظيم الاستقلال وزيادة احتمالية المشاركة الكاملة في جميع جوانب الحياة، والاكتفاء الذاتي الاقتصادي، والعيش المستقل، حققت ثلاث عشرة دراسة تصميم أحادي الحالة معايير إدراج التحليل التلوي، بما في ذلك دليل علىٰ وجود علاقة وظيفية عبر التحليل البصري. لكل رسم بياني، تم حساب ثلاثة مقاييس لحجم التأثير. تم حساب أحجام التأثير الكلي بنماذج التأثير العشوائي والتأثير المحتمل للوسيطين باستخدام نماذج الانحدار التحليلي التلوي، أشارت النتائج إلىٰ أن جداول الأنشطة المرئية له تأثير ملموس علىٰ زيادة المهارات المستقلة للأفراد ذوي الهوية الشخصية مع نوع التعليمات التي تكون الوسيط الوحيد.

وأجرىٰ زيمرمان ليدفورد وبارتون (Zimmerman, Ledford, & Barton, 2017) دراسة

قيمت استخدام جداول الأنشطة المرئية للأطفال الصغار ذوي السلوكيات الصعبة المصابين باضطراب طيف التوحد والإعاقات الذهنية لتحسين سلوكيات المشاركة والانتقال والترفيه، تم استخدام التأخير الزمني المستمر لتعليم ثلاثة أطفال بدون ومع اضطراب طيف التوحد والإعاقات الفكرية لاستخدام جداول الأنشطة المرئية. تم قياس المشاركة والسلوك الصعب في سياق تصميمات السحب. تعلم الأطفال استخدام جداول الأنشطة المرئية ومستويات المشاركة والسلوك الصعب المتطابق بمستويات مماثلة لأقرانهم النموذجيين. ومع ذلك، لم يعمم الأطفال استخدام الجدول الزمني في سياقات جديدة. أشارت النتائج إلىٰ أن جداول الأنشطة المرئية واستخدام التأخير الزمني المستمر قد يكون تدخلاً فرديًا عمليًا لزيادة المشاركة لدىٰ الأطفال الصغار الذين يعانون من سلوك صعب والذين ليس لديهم اضطراب طيف التوحد أو الإعاقات الذهنية.

قام صبيح (2016) بإجراء دراسة هدفت إلىٰ فحص فاعلية برنامج قائم عل استخدام جداول الأنشطة المصورة في الحد من بعض المشكلات السلوكية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة فكرية بسيطة في مصر، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين؛ الضابطة والتجريبية. وتوصلت نتائج الدراسة إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي علىٰ أبعاد مقياس المشكلات السلوكية والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلىٰ بقاء أثر وفاعلية البرنامج في خفض المشكلات السلوكية بعد مرور شهر من الانتهاء من البرنامج.

وقامت الريدي (2014) بإجراء دراسة هدفت إلىٰ معرفة أثر استخدام برنامج قائم علىٰ استراتيجية الأنشطة المصورة في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدىٰ الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، والقياس القبلي والبعدي. وتكونت العينة من اثنا عشر طفلاً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الاجتماعية مما يدل علىٰ فاعلية البرنامج.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

بمطالعة الدراسات السابقة يلاحظ أنها ركزت علىٰ فاعلية برنامج قائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة في الحد من بعض المشكلات السلوكية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية، ودورها في تحسين كفاءة المهارات الحياتية لدىٰ الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وتطوير أداة الدراسة، واختيار منهج الدراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة، ومناقشة النتائج وتفسيرها ومقارنتها.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وهو نوع من أنواع المنهج التجريبي الذي يهدف إلىٰ دراسة أسباب الظواهر بمعالجة مستوىٰ بعض المتغيرات المستقلة ثم يقيس النتيجة، لتقييم العلاقات بين السبب والنتيجة (درويش، 2018). وتم استخدامه في الدراسة الحالية لفحص أثر المتغير المستقل (برنامج تدريبي باستخدام جداول الأنشطة المصورة) علىٰ المتغيرين التابعين (المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية) لدىٰ عينة من تلاميذ الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، وقام الباحث بتصميم مجموعتين متكافئتين بقياسين قبلي وبعدي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذكور في المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المدارس الحكومية ومعهد التربية الفكرية في محافظة الطائف، والملتحقون في صفوف الدمج من الصف الأول إلىٰ الصف السادس الابتدائي، وتراوحت أعمارهم بين (9 إلىٰ 13) عاماً.

عينة الدراسة:

تم إجراء الدراسة علىٰ عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إعاقة فكرية بسيطة؛ والذين تراوحت درجات ذكائهم بين (50 إلىٰ 70) علىٰ مقياس وكسلر – بلفيو للذكاء وذلك بعد الرجوع إلىٰ التقارير والوثائق المتعلقة بذلك، وبلغ حجم عينة الدراسة عشرون تلميذاً؛ وتم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ وهم من الذين حصلوا علىٰ أدنىٰ الدرجات علىٰ مقياس المهارات الحياتية وأعلىٰ الدرجات علىٰ مقياس الاضطرابات الانفعالية، إذ تم

اختيار عشرة تلاميذ مثلوا أفراد المجموعة التجريبية، وكانوا من المدارس الحكومية ومعهد التربية الفكرية في محافظة الطائف، وتم اختيار عشرة تلاميذ مثلوا أفراد المجموعة الضابطة، وكانوا من مدارس وائل بن حجر الحضرمي وهمام بن الحارث والبحر الأحمر.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس المهارات الحياتية: قام الباحث بالرجوع إلىٰ عدة دراسات سابقة؛ وفي ضوء ذلك قام ببناء مقياس المهارات الحياتية الذي احتوىٰ سبعة أبعاد موزعة علىٰ سبعة وسبعين فقرة، وتمثلت الأبعاد السبعة في: المهارات اللغوية، مهارات المحافظة علىٰ الصحة والنظافة، مهارات تحديد المشكلات واتخاذ القرارات، مهارات التعامل مع الذات والاستقلالية، مهارات التعاون والعمل الجماعي، المهارات الانفعالية، والمهارات الاجتماعية، وجاءت صياغة معظم الفقرات موجبة وتعكس امتلاك المهارات الحياتية، وجاء العدد الكلي لفقرات المقياس (47) فقرة، وجاءت الفقرات ذوات أرقام (10، 16، 17، 21، 47، 57، 58، 59، 60، 69، 70، 71، 75، 77) بصورة سلبية، واتبع المقياس نظام ليكرت الثلاثي (نعم وتعطىٰ درجتان، أحيانًا وتعطىٰ درجة واحدة فقط، لا وتعطىٰ الدرجة صفر).

صدق المقياس: تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس المهارات الحياتية، وذلك بعرضه علىٰ تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات علم النفس والتربية الخاصة واللغة العربية، للحكم علىٰ درجة مناسبة الصياغة الاجتماعية لفقرات المقياس وانتمائها لمجالاتها ومدىٰ مناسبة المقياس لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، وتم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل وإعادة صياغة، وفي ضوء توصيات السادة المحكمين تم حذف اثنا عشرة فقرة كونها لا تناسب المعلمين ولا يستطيعون الإجابة عنها، فبعض المهارات الحياتية يصعب حصرها في البيئة التربوية، ويمكن أن يجيب عنها الوالدان بشكلٍ أفضل من المعلمين؛ كونها متعلقة بمظاهر سلوكية خارج إطار البيئة التعليمية، وبذلك استقر المقياس علىٰ خمسة وستين فقرة.

كما كشف الباحث عن صدق المقياس باستخدام طريقة صدق البناء؛ وتم التحقق منه من خلال توزيعه علىٰ عينة استطلاعية اشتملت علىٰ ثلاثين تلميذاً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها النهائية، وقد أجاب علىٰ هذا المقياس معلمو هؤلاء التلاميذ، إذ طلب الباحث من كل معلم أن يستهدف خمسة تلاميذ ويقوم برصد سلوكياتهم باستخدام مقياس المهارات الحياتية، واستقر المقياس بعد ذلك علىٰ سبعة وأربعين فقرة، إذ تم حذف ثمانية عشرة فقرة لعدم ارتباطها بشكلٍ دالٍ

إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك عند مستوىٰ الدلالة (α=0.05)؛ أما باقي الفقرات فقد ارتبطت بشكلٍ دالٍ إحصائيًا بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية؛ الأمر الذِّي يشير إلىٰ صلاحية المقياس وتمتعه بصدق البناء المناسب، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات التي استقرت في المقياس والدرجة الكلية بين (0.35 إلىٰ 0.77)، كما قام الباحث بحساب ارتباط الفقرات بأبعادها، وحساب ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، واستقرَّت الأداة بعد ذلك علىٰ جميع الفقرات والأبعاد، بسبب ارتباطها إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة (α=0.01)، الأمر الذِّي يشير إلىٰ صلاحية المقياس وتمتعه بصدق البناء المناسب، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها السبعة بين (0.46 إلىٰ 0.79)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.57 إلىٰ 0.84).

ثبات المقياس: بغرض التحقق من ثبات المقياس، تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0.91)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0.71 إلىٰ 0.88)، وتشير جميع هذه النتائج إلىٰ صلاحية المقياس.

مكونات المقياس: في ضوء ما تقدم؛ فإن الجدول الآتي يوضح توزيع الفقرات علىٰ أبعادها، واتجاه تصحيح الفقرات، والمدىٰ النظري للدرجة الكلية ودرجات الأبعاد. والجدول (1) يوضح مكونات المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

جدول (1): المدىٰ النظري للدرجات لأبعاد مقياس المهارات الحياتية.

المهارات الحياتية	عدد الفقرات	الفقرات		الحد الأدنىٰ للدرجات	الحد الأعلىٰ للدرجات
		الموجبة	السالبة		
اللغوية والتعبيرية	7	1، 2، 3، 4، 5، 6	7	0 X 7=0	2 X 7=14
المحافظة علىٰ الصحة والنظافة	9	8، 9، 11، 12، 13، 15، 16	10، 14	0 X 9=0	2 X 9=18
تحديد المشكلات واتخاذ القرارات	5	17، 18، 19، 20، 21		0 X 5=0	2 X 5=10
التعامل مع الذات والاستقلالية	8	22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29		0 X 8=0	2 X 8=16
التعاون والعمل الجماعي	4	30، 31، 32، 33		0 X 4=0	2 X 4=8
الانفعالية	5	34، 38	35، 36، 37	0 X 5=0	2 X 5=10
الاجتماعية	9	39، 40، 41، 45، 46، 47	42، 43، 44	0 X 9=0	2 X 9=18
الدرجة الكلية (المهارات الحياتية)	47			0 X 47=0	2 X 47=94

ثانيًا: مقياس الاضطرابات الانفعالية: قام الباحث بالرجوع إلىٰ عدة دراسات سابقة، وفي ضوء ذلك تم بناء مقياس الاضطرابات الانفعالية الذي احتوىٰ خمسة أبعاد موزعة علىٰ خمسين فقرة، وغطت الأبعاد اضطرابات القلق والخوف والنوم والاكتئاب والحساسية الزائدة، وجاءت صياغة جميع الفقرات موجبة وتشير إلىٰ وجود الاضطرابات الانفعالية، واتبع المقياس نظام ليكرت الثلاثي (نعم وتعطىٰ الدرجتان، أحيانًا وتعطىٰ درجة واحدة، لا وتعطىٰ الدرجة صفر).

صدق المقياس: تم التحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس الاضطرابات الانفعالية، وذلك بعرضه علىٰ تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات علم النفس والتربية الخاصة واللغة العربية، بهدف الحكم علىٰ درجة مناسبة الصياغة الاجتماعية لفقرات المقياس وانتمائها لمجالاتها ومدىٰ مناسبة المقياس لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المرحلة الابتدائية، وتم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وإجراء ما يلزم من تعديل وإعادة صياغة، وفي ضوء توصيات السادة المحكمين تم حذف أربع فقرات كونها لا تناسب المعلمين ولا يستطيعون الإجابة عنها، فبعض مظاهر الاضطرابات الانفعالية يصعب حصرها في البيئة التربوية، ويمكن أن يجيب عنها الوالدان بشكلٍ أفضل من المعلمين؛ كونها متعلقة بمظاهر سلوكية خارج إطار البيئة التعليمية، كما أن بعض العبارات تكررت فيها المعاني، لذا تم الاكتفاء بالفقرات ذات المعاني الأحادية والفريدة دون تكرار، وبذلك استقر المقياس علىٰ ستة وأربعين فقرة.

كما كشف الباحث عن صدق المقياس باستخدام طريقة صدق البناء؛ وذلك من خلال توزيعه علىٰ عينة استطلاعية اشتملت علىٰ ثلاثين تلميذاً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها النهائية، وقد أجاب علىٰ هذا المقياس معلمو هؤلاء التلاميذ، إذ طلب الباحث من كل معلم أن يستهدف خمسة تلاميذ ويقوم برصد سلوكياتهم باستخدام مقياس الاضطرابات الانفعالية، واستقر المقياس بعد ذلك علىٰ واحد وأربعين فقرة، إذ تم حذف خمس فقرات لعدم ارتباطها بشكلٍ دالٍ إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك عند مستوىٰ الدلالة (α=0.05)؛ أما باقي الفقرات فقد ارتبطت بشكلٍ دالٍ إحصائيًا بالدرجة الكلية لمقياس الاضطرابات الانفعالية؛ الأمر الذِّي يشير إلىٰ صلاحية المقياس وتمتعه بصدق البناء المناسب، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات التي استقرت في المقياس والدرجة الكلية بين (0.34 إلىٰ 0.72)، كما قام الباحث بحساب ارتباط الفقرات بأبعادها، وحساب ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، واستقرَّت الأداة بعد ذلك علىٰ جميع الفقرات والأبعاد، بسبب

ارتباطها إحصائياً عند مستوىٰ الدلالة (α=0.01)، الأمر الذِّي يشير إلىٰ صلاحية المقياس وتمتعه بصدق البناء المناسب، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها الخمسة بين (0.54 إلىٰ 0.81)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين (0.58 إلىٰ 0.79).

ثبات المقياس: تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبلغت قيمة معامل ثبات للمقياس ككل (0.93)، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0.74 إلىٰ 0.86)، وتشير جميع هذه النتائج إلىٰ صلاحية المقياس.

مكونات المقياس: في ضوء ما تقدم؛ فإن الجدول الآتي يوضح توزيع الفقرات علىٰ أبعادها، واتجاه تصحيح الفقرات، والمدىٰ النظري للدرجة الكلية ودرجات الأبعاد. والجدول (2) يبين مكونات المقياس.

جدول (2): المدىٰ النظري للدرجات لأبعاد مقياس الاضطرابات الانفعالية.

الاضطرابات الانفعالية	عدد الفقرات	الفقرات	الحد الأدنىٰ للدرجات	الحد الأعلىٰ للدرجات
القلق	4	1، 2، 3، 4	0 X 4 = 0	2 X 4=8
الخوف	13	5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17	0 X 13 = 0	2 X 13=26
النوم	7	18، 19، 20، 21، 22، 23، 24	0 X 7 = 0	2 X 7=14
الحساسية الزائدة	10	25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34	0 X 10 = 0	2 X 10=20
الاكتئاب	7	35، 36، 37، 38، 39، 40، 41	0 X 7 = 0	2 X 7=14
الدرجة الكلية	41		0 X 41 = 0	2 X 41=82

ثالثاً: برنامج جداول الأنشطة المصورة:

أ- أهداف البرنامج التدريبي:

*** الهدف العام للبرنامج:**

يهدف هذا البرنامج القائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة إلىٰ تنمية بعض المهارات الحياتية وخفض حدة الاضطرابات الانفعالية لدىٰ ذوي الإعاقة الفكرية إعاقة فكرية بسيطة في المرحلة الابتدائية.

*** الأهداف الخاصة للبرنامج:**

- تزويد المشاركين ببعض المهارات اللغوية والتعبيرية.
- تزويد المشاركين ببعض مهارات المحافظة علىٰ الصحة والنظافة.
- تزويد المشاركين بمهارات تحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات.

- تزويد المشاركين بمهارات التعامل مع الذات والاستقلالية.

- تزويد المشاركين بمهارات التعاون والعمل الجماعي.

- تزويد المشاركين ببعض المهارات الانفعالية.

- تزويد المشاركين ببعض مهارات التواصل الاجتماعي.

- تزويد المشاركين بطرق خفض القلق والخوف.

- تزويد المشاركين بطرق خفض اضطرابات ومشكلات النوم.

- تزويد المشاركين بطرق خفض الحساسية الزائدة.

- تزويد المشاركين بطرق خفض الكآبة والحزن.

ب- استخدام جداول الأنشطة المصورة في البرنامج التدريبي:

تم تصميم جداول الأنشطة المصورة باستخدام برنامج بوربوينت وعرضها عبر شاشة (LCD)؛ حتىٰ يتسنىٰ عرض محتوىٰ الأنشطة أمام المشاركين جميعًا، كون البرنامج يتبع التدخل الجمعي وليس التدخل الفردي، كما تم الاسترشاد بتوصيات كل من داغستاني (2011)، ومحمد (2002)؛ وتم تصميم البرنامج التدريبي علىٰ النحو الآتي:

- احتوت كل جلسة في البرنامج علىٰ تنفيذ مهام مرتبطة بجدول نشاط مصوّر واحد؛ والذي حدده الباحث سلفًا تحقيقًا لأحد أهداف البرنامج.

- عرض الباحث صور المثيرات المرتبطة بموضوع الأنشطة المصوّر باستخدام برنامج بوربوينت وباستخدام شاشة (LCD)، واحتوت الشريحة الأولىٰ صور هذه المثيرات وقام الباحث بتسمية الأنشطة، وكان علىٰ المشاركين تكرار التسمية خلف الباحث.

- قام الباحث بالإشارة إلىٰ كل مثير في الصورة المعروضة أمامه باستخدام الفأرة علىٰ شريحة بوربوينت؛ وقام بتسمية كل مثير في الشريحة التي أمامه؛ وطلب من المشاركين تكرار اسم كل مثير.

- بعد ذلك؛ خصص الباحث شرائح منفردة تحتوي صورة خاصة بكل مثير دون كتابة اسمه، وقام الباحث بتسمية هذا المثير، وطلب من المشاركين تكرار اسمه.

- بعد ذلك؛ خصص الباحث شرائح منفردة تحتوي اسم كل مثير علىٰ حدة، وذلك دون وجود صورة له، ويأتي مسمىٰ المثير بعد صورته مباشرةً في ترتيب شرائح عرض بوربوينت، وقام الباحث بقراءة اسم هذا المثير، وطلب من المشاركين تكرار القراءة خلفه.

- بعد ذلك؛ خصص الباحث شرائح منفردة تحتوي كل منها صورة لكل مثير واسمه مكتوب تحته،

وقام الباحث بقراءة اسم هذا المثير مشيراً إلىٰ صورته، وطلب من المشاركين تكرار ذلك خلفه.

- بعد ذلك؛ خصص الباحث شرائح تحتوي كل منها صوراً لمثيرات عديدة، وكان علىٰ المشاركين تمييزها من خلال تسميتها بشكلٍ صحيح، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو الحث اللفظي.

- بعد ذلك؛ خصص الباحث شرائح تحتوي كل منها أسماء لمثيرات عديدة، وكان علىٰ المشاركين تمييزها من خلال قراءتها بشكلٍ صحيح، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو الحث اللفظي.

- تعاون المشاركون في الأنشطة بإحضار أدوات الأنشطة اللازمة والموجودة في قاعة التدريب ووضعها أمام الباحث، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالنمذجة أو التلقين.

- كان علىٰ المشاركين في الأنشطة تسمية الأدوات المستخدمة في الأنشطة، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو الحث اللفظي.

- قام الباحث بعرض أدوات الأنشطة علىٰ شاشة العرض في شرائح منفصلة، وطلب من كل مشارك مطابقة صورة المثير بالأداة الموجودة أمام الباحث، وطلب من المشاركين تسميتها بحسب المعروض أمامه، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو النمذجة.

- طلب الباحث من المشاركين ذكر استخدامات مختلفة للأدوات المعروضة أمامهم (مثال يستخدم الكرسي للجلوس... إلخ).

- أعدّ الباحث بطاقات مكتوب عليها أسماء المثيرات، وكان علىٰ كل مشارك اختيار البطاقة التي تناسب ما يفضله، ثم يقوم بقراءة المكتوب علىٰ البطاقة، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو الحث اللفظي.

- قام كل مشارك باستبدال البطاقة بالمثير الذي يناسبه من الأدوات الموجودة أمام الباحث، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو النمذجة.

- عرض الباحث علىٰ شريحة البوربوينت جملة مكونة من ثلاث إلىٰ أربع كلمات (مثال: أحب تناول التفاح)، وقام بتكرارها أمام المشاركين وطلب منهم ترديدها خلفه.

- كان علىٰ كل مشارك استخدام جملة سليمة البناء مكونة من ثلاث إلىٰ أربع كلمات (مثال: أحب لعبة شد الحبل) تناسب المثير الذي بحوزته، وإذا لزم الأمر قام الباحث بالتلقين أو النمذجة.

- إكمال الأنشطة والانتهاء منها.

- تسمية الأنشطة الذي تم تنفيذه، وتعلّم الكلمات والألفاظ الدالة عليه ومرادفاته.

- إعادة الأدوات إلىٰ أماكنها الأصلية بعد الانتهاء من الأنشطة.

- طرح مجموعة من الأسئلة على المشاركين لتعزيز الفكرة والهدف خلف الأنشطة الذي تم تنفيذه.

- تنتهي الجلسة بنشاط ترفيهي أو توزيع مكافآت على المشاركين.

ج- الوسائل المستخدمة:

تم الاستعانة بإحدى قاعات معهد التربية الفكرية ومركز التوحد المجهزة للتدريب، وتأكد الباحث من جاهزية الأجهزة المستخدمة لتشغيل شاشة العرض (LCD)، وتوافر التطبيقات اللازمة لعرض محتوى البرنامج.

د- تنفيذ البرنامج:

تم التنفيذ بواقع جلستين أسبوعيًا، واحدة في بداية الأسبوع والثانية في آخر الأسبوع، وكان عدد جلسات البرنامج خمسة عشرة جلسة تدريبية عدا الجلسة التمهيدية والختامية، وبذلك استغرق البرنامج شهرين تقريبًا، واستغرقت كل جلسة خمس وأربعين دقيقة.

هـ- مكان التنفيذ:

تم عقد الجلسات في إحدى قاعات معهد التربية الفكرية ومركز التوحد.

و- محتويات البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مدى خمس عشرة جلسة، والجدول (3) يوضح محتويات الجلسات التدريبية:

جدول (3): محتويات الجلسات التدريبية.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
الجلسة التمهيدية وتسعى إلى تحقيق الألفة والتعارف.		45
1	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض المهارات اللغوية والتعبيرية؛ وتتضمن: القدرة على تكوين جمل مفهومة وسليمة البناء، والقدرة على إدراك معاني بعض المفاهيم والمصطلحات والتمييز بينها، والقدرة على قراءة بعض النصوص دون أخطاء.	45
2	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض مهارات المحافظة على الصحة والنظافة وتتضمن: غسل الفواكه والخضراوات بالماء قبل تناولها.	45
3	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض مهارات المحافظة على الصحة والنظافة وتتضمن: التمييز بين الأكل الصحي وغير الصحي.	45
4	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض مهارات المحافظة على الصحة والنظافة وتتضمن: الاهتمام بنظافة الجسد.	45
5	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض مهارات المحافظة على الصحة والنظافة وتتضمن: المحافظة على نظافة المكان الذي يتواجد فيه المشارك.	45
6	تزويد المشاركين في البرنامج بمهارات تحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات؛ وتتضمن: تحديد أسباب المشكلات وحلها.	45

تابع/ جدول (3).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
7	تزويد المشاركين في البرنامج بمهارات تحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات؛ وتتضمن: الاستماع إلىٰ وجهات نظر الآخرين ونصائحهم لاتخاذ القرارات.	45
8	تزويد المشاركين في البرنامج بمهارات التعامل مع الذات والاستقلالية؛ وتتضمن: الاعتماد علىٰ الذات في أداء الواجبات.	45
9	تزويد المشاركين في البرنامج بمهارات التعامل مع الذات والاستقلالية؛ وتتضمن: التعامل مع النقود والشراء.	45
10	تزويد المشاركين في البرنامج بمهارات التعاون والعمل الجماعي؛ وتتضمن: العمل بشكلٍ تعاوني مع الآخرين.	45
11	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض المهارات الانفعالية؛ وتتضمن: ضبط الأعصاب والتحكّم بالغضب.	45
12	تزويد المشاركين في البرنامج ببعض المهارات الاجتماعية؛ وتتضمن: الاعتذار عند ارتكاب الأخطاء.	45
13	تزويد المشاركين في البرنامج بطرق خفض القلق والخوف؛ وتتضمن: التغلب علىٰ الخجل والتردد.	45
14	تزويد المشاركين في البرنامج بطرق خفض اضطرابات ومشكلات النوم لدىٰ المشاركين في البرنامج؛ وتتضمن: إكساب المشاركين في البرنامج المعارف المتعلقة بالنوم الصحي وغير الصحي.	45
15	تزويد المشاركين في البرنامج بطرق خفض الحزن والكآبة وتحقيق الفرح والسعادة لدىٰ المشاركين في البرنامج؛ وتتضمن: إكساب المشاركين في البرنامج المعارف والمهارات المتعلقة بكيفية التخلص من الحزن والكآبة وتحقيق الفرح والسعادة.	45
الجلسة الختامية وتضمنت القيام بحفلة لبث البهجة والسرور في نفوس المشاركين وإنهاء البرنامج.		45

متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: المعالجة ولها مستويان (مجموعة تجريبية، مجموعة ضابطة)، وتم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة.

2- المتغيران التابعان: المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية ومجالاتهما.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

قبل التوصّل إلىٰ نتائج الدراسة قام الباحث بالتحقق من وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية، وقبل فحص تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لمتغيري المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية، عمد الباحث بدايةً إلىٰ فحص مدىٰ اعتدالية توزيع الاستجابات علىٰ متغيري الدراسة للقياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لتحديد أنسب الأساليب الإحصائية (معلمية، لا معلمية) (Field, 2013)؛ فإن كانت البيانات موزعة طبيعياً يتم اللجوء

إلىٰ الأساليب الإحصائية المعلمية، أما إذا كانت لا تتبع التوزيع الطبيعي فيتم اللجوء إلىٰ الأساليب الإحصائية اللامعلمية (Field, 2013)، وأشارت نتائج اختبار شيبيرو ويلك (Shapiro-Wilk) أن توزيع الاستجابات علىٰ متغيري الدراسة وأبعادها لا تتبع التوزيع الطبيعي في المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ إذ جاءت جميع القيم الإحصائية لاختبار شيبيرو ويلك دالة إحصائيًا، لذا يجب استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية، كما أن عدد التلاميذ في كل مجموعة أقل من ثلاثين وهذا شرط آخر لاستخدام الاختبارات المعلمية (Field, 2013)، ولفحص تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لمتغيري المهارات الحياتية والاضطرابات الانفعالية وأبعادها؛ عمد الباحث إلىٰ استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين، والنتائج الخاصة بذلك تم عرضها في الجدولين (4) و(5):

جدول (4): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) لفحص الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمهارات الحياتية وأبعادها.

المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة (ن=10)		المجموعة التجريبية (ن=10)		مان وتيني U	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
اللغوية والتعبيرية	11.10	111.0	9.90	99.0	44.00	-0.459	0.646
المحافظة علىٰ الصحة والنظافة	10.00	100.0	11.00	110.0	45.00	-0.382	0.702
تحديد المشكلات واتخاذ القرارات	10.00	100.0	11.00	110.0	45.00	-0.383	0.701
التعامل مع الذات والاستقلالية	12.90	129.0	8.10	81.0	26.00	-1.83	0.067
التعاون والعمل الجماعي	12.90	129.0	8.10	81.0	26.00	-1.86	0.063
الانفعالية	10.40	104.0	10.60	106.0	49.00	-0.07	0.938
الاجتماعية	11.35	113.50	9.65	96.50	41.50	-0.653	0.514
الدرجة الكلية (المهارات الحياتية)	11.25	112.50	9.75	97.50	42.50	-0.567	0.571

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة مان ويتني لمجمل المهارات الحياتية قد بلغت (U=42.50) وكانت القيمة الإحصائية المناظرة له (Z=-0.567, p>0.05) ويتضح عدم دلالتها إحصائيًا، أي أنه لا يوجد فرق جوهري بين القياس القبلي للمجموعتين في مجمل المهارات الحياتية؛ أي أن مستوىٰ امتلاك المهارات الحياتية في القياس القبلي لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية كان متكافئًا.

جدول (5): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) لفحص الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاضطرابات الانفعالية.

أبعاد الاضطرابات الانفعالية	المجموعة الضابطة (ن=10)		المجموعة التجريبية (ن=10)		مان وتيني U	قيمة Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
اضطراب القلق	11.90	119.0	9.10	91.0	36.0	-1.09	0.274
اضطراب الخوف	11.65	116.50	9.35	93.50	38.5	-0.87	0.382
اضطرابات النوم	11.10	110.0	8.90	89.0	32.0	-1.62	0.113
الحساسية الزائدة	10.0	100.0	11.0	110.0	45.5	-0.38	0.704
اضطراب الاكتئاب	10.15	101.50	10.85	108.50	46.5	-0.27	0.790
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	12.0	120.0	9.00	90.0	35.0	-1.14	0.255

يتضح من نتائج الجدول السابق أن قيمة مان ويتني للدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية قد بلغت (U=35) وكانت القيمة الإحصائية المناظرة له (0.05<Z=-1.14, p) ويتضح من ذلك عدم دلالتها إحصائيًا، أي أنه لا يوجد فرق جوهري بين القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية؛ أي أن مستوى الاضطرابات الانفعالية في القياس القبلي لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية كان متكافئًا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

جرى فحص مدى اعتدالية توزيع استجابات عينة الدراسة على أداتي الدراسة باستخدام اختبار شيبيرو ويلك (Shapiro-Wilk)، والذي بين أن العينة لا تتوزع توزيعًا طبيعيًا، لذلك لجأ للإجابة عن أسئلة الدراسة، إلى استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لفحص الفروق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين متوسطيّ القياس القبلي والقياس البعدي للمهارات الحياتية وأبعادها، وجرى استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين مستقلتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الأول ومناقشتها، ونص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي؟"

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول؛ قام الباحث بإجراء المقارنة بين وسيطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية (ن=10) في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في متغير المهارات الحياتية وأبعادها، وللكشف عن دلالة هذه الفروقات تم استخدام اختبار

ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test)، ومن الجدير ذكره أن الباحث قام بحساب حجم الأثر للمعالجة التجريبية، وذلك باستخدام المعادلة التي وضعها روزنثال وآخرون (Rosenthal et al., 1994)، إذ أن حجم الأثر وفقاً لهذه المعادلة هو:

Effect size for Wilcoxon test=Z/√N

ويمثّل الرمز (N) حجم العينة الكلي وهو عشرين تلميذاً، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لفحص الفروق لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين متوسطيّ القياس القبلي والقياس البعدي للمهارات الحياتية وأبعادها (ن=10).

أبعاد مهارات الحياة	القياس البعدي – القياس القبلي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
اللغوية والتعبيرية	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	-2.40	0.016*	0.54
	الرتب الموجبة	8	6.38	51.00			
	الرتب المتعادلة	0					
الحفاظ على الصحة والنظافة	الرتب السالبة	1	1.50	1.50	-2.49	0.013*	0.56
	الرتب الموجبة	8	5.44	43.50			
	الرتب المتعادلة	1					
تحديد المشكلات واتخاذ القرارات	الرتب السالبة	2	1.50	3.00	-2.52	0.012*	0.56
	الرتب الموجبة	8	6.50	52.00			
	الرتب المتعادلة	0					
التعامل مع الذات والاستقلالية	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	-2.72	0.007**	0.61
	الرتب الموجبة	9	6.00	54.00			
	الرتب المتعادلة	0					
التعاون والعمل الجماعي	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	-2.74	0.006**	0.61
	الرتب الموجبة	9	6.00	54.00			
	الرتب المتعادلة	0					
الانفعالية	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	-2.74	0.006**	0.61
	الرتب الموجبة	9	6.00	54.00			
	الرتب المتعادلة	0					
الاجتماعية	الرتب السالبة	1	1.00	1.00	-2.72	0.007**	0.61
	الرتب الموجبة	9	6.00	54.00			
	الرتب المتعادلة	0					
الدرجة الكلية للمهارات الحياتية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.81	0.005**	0.63
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المتعادلة	0					

**** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

يتضح من النتائج؛ أن عدد التلاميذ بالمجموعة التجريبية الذين حصلوا في القياس البعدي علىٰ درجات أقل مما حصلوا عليه في القياس القبلي في المهارات الحياتية كان (0) تلميذاً، أي أنه ليس هناك أي تلميذ أنخفض مستوىٰ أدائه في القياس البعدي بالمقارنة مع أدائه في القياس القبلي في مجمل المهارات الحياتية، بينما كان عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين حصلوا في القياس البعدي علىٰ درجات أعلىٰ مما حصلوا عليه في القياس القبلي في مجمل المهارات الحياتية كان عشرة تلاميذ، أي أن عشرة تلاميذ تحسّن مستوىٰ أدائهم في القياس البعدي بالمقارنة مع أدائهم في القياس القبلي في مجمل المهارات الحياتية، وتشير النتائج الخاصة بالمهارات الحياتية أن متوسط الرتب السالبة كان (0.00) ومجموعها (0.00)، بينما كان متوسط الرتب الموجبة (5.50) ومجموعها (55)، وهذا يشير إلىٰ تحسّن أداء التلاميذ بعد المعالجة التجريبية في مجمل المهارات الحياتية، إذ بلغت القيمة الإحصائية ($0.01>Z=-2.81, p$) أي أن الفروقات بين القياسين القبلي والبعدي لمجمل المهارات الحياتية لتلاميذ المجموعة التجريبية كانت ذات دلالة إحصائية ولصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلىٰ فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة المهارات الحياتية، وبلغ حجم الأثر للمعالجة التجريبية للمهارات الحياتية (0.63) ويعتبر هذا الأثر متوسط الحجم بحسب ثالهايمر وكوك (Thalheimer & Cook, 2002).

ويبرر الباحث تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المتعلقة بالمهارات الحياتية وأبعادها السبعة؛ كون البرنامج التدريبي القائم علىٰ استخدام جداول الأنشطة المصورة يدفع ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إلىٰ تحقيق قدراً ملموساً من الاستقلالية، وتكسبهم قدراً معقولاً من المقدرة والكفاءة في مسايرة البيئة والتفاعل مع الآخرين؛ وفي الدراسة الحالية تم تصميم جداول الأنشطة المصورة بطريقة تضمن تفاعل ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مع الصور والكلمات والمواقف التي احتوتها جداول الأنشطة المصورة، والتي تعطىٰ الإشارة لذوي الإعاقة الفكرية كي ينغمسوا في تتابع معين لإتقان المهارات الحياتية وبالاعتماد علىٰ أنفسهم، وأتاحت جداول الأنشطة المصورة مجالاً واسعاً للاختيار، إلىٰ جانب تعليم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة التفاعل الاجتماعي وتدريبهم عليه، وهو ما ساعدهم علىٰ الانخراط في فعاليات البرنامج واكتساب العديد من المهارات الحياتية وتطبيقها في بيئتهم التعليمية والأسرية، وسعىٰ البرنامج التدريبي عبر جداول الأنشطة المصورة إلىٰ إكساب ذوي الإعاقة الفكرية ثلاث مهارات أساسية؛ وهي التعرف علىٰ

الصورة وتمييزها، وتمييز الأشياء المتشابهة والمختلفة والتعرف إليها، واكتساب مهارات التطابق بين الصورة والموضوع، وهذا بدوره أدىٰ إلىٰ تحقيق أهداف البرنامج التدريبي؛ فقد شعر ذوو الإعاقة الفكرية في البرنامج بالنجاح في الأداء المهام المطلوبة، الأمر الذي انعكس علىٰ شعورهم بالكفاءة والقدرة علىٰ الإنجاز وبالتالي تطوير الثقة بالذات؛ فجداول الأنشطة المصورة صممت بطريقة تقلل فرص الفشل والإخفاق، واتبعت هذه الأنشطة إجراءات ممنهجة الأمر الذي جعل المشاركين يقومون بالأداء واكتساب المهارات الحياتية بشكلٍ متسلسل ومنطقي ومنظم، كما أن الفنيات التي تم استخدامها ساعدت كذلك في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي؛ إذ اعتمد الباحث علىٰ فنيات التلقين والحث اللفظي والبدني والنمذجة والحوار والمناقشة والتعزيز المادي والمعنوي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة (الريدي، 2014؛ صبيح، 2016؛ Sulistyaningrum, Mumpuniarti, & Nurkhamid, 2021; Zimmerman, Ledford & Barton, 2017)

ثانيـاً: النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثاني ومناقشتها، ونص هذا السؤال علىٰ »هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؟

وللإجابة عنه؛ عمد الباحث إلىٰ استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) اللامعلمي لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين مستقلتين، ومن الجدير ذكره أن الباحث قام بحساب حجم الأثر للمعالجة التجريبية باستخدام المعادلة التي وضعها روزنثال وآخرون (Rosenthal et al., 1994)، إذ أن حجم الأثر وفقاً لهذه المعادلة هو:

Effect size for Mann-Whitney test=Z^2/N-1

ويمثّل الرمز (N) حجم العينة الكلي وهو 20 تلميذاً، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول (7):

جدول (7): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) لفحص الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الحياتية وأبعادها.

المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة (ن=10)		المجموعة التجريبية (ن=10)		مان وتيني U	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	حجم الأثر
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
اللغوية والتعبيرية	6.60	66.00	14.40	144.00	11.00	-2.97	0.002**	0.46
المحافظة علىٰ الصحة والنظافة	8.15	81.50	12.85	128.50	24.50	-1.89	0.034*	0.19

تابع/ جدول (7).

المهارات الحياتية	المجموعة الضابطة (ن=10)		المجموعة التجريبية (ن=10)		مان وتيني U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
تحديد المشكلات واتخاذ القرارات	7.45	74.50	13.55	135.50	19.50	-2.32	0.019*	0.28
التعامل مع الذات والاستقلالية	5.55	55.50	15.45	154.50	0.50	-3.75	0.000**	0.74
التعاون والعمل الجماعي	5.60	56.00	15.40	154.00	1.00	-3.74	0.000**	0.73
الانفعالية	5.70	57.00	15.30	153.00	2.00	-3.67	0.000**	0.71
الاجتماعية	6.20	62.00	14.80	148.00	7.00	-3.27	0.000**	0.56
الدرجة الكلية	6.20	62.00	14.80	148.00	7.00	-3.26	0.000**	0.55

**** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، * دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)**

يتضح من النتائج أن قيمة مان ويتني للمهارات الحياتية قد بلغت (U=7.00) وكانت القيمة الإحصائية المناظرة له (0.01>Z=-3.26, p)، أي أنه هناك فرق جوهري بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات الحياتية ولصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن مستوى المهارات الحياتية في القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية أفضل مما هو عليه لتلاميذ المجموعة الضابطة، وبلغ حجم الأثر للمعالجة التجريبية لمجمل المهارات الحياتية (0.55) ويعتبر هذا الأثر متوسط الحجم بحسب ثالهايمر وكوك (Thalheimer & Cook, 2002).

ويبرر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية ومتوقعة؛ إذ أن طريقة تعليم وتدريب التلاميذ القائمة على استخدام جداول الأنشطة المصورة بالمقارنة مع تدريبهم بالطريقة السلوكية أو الآلية، من الطبيعي أن يحسّم الأثر والتحسّن لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ فكما تم التطرق إليه سابقًا فإن استخدام جداول الأنشطة المصورة طريقة ممتعة ومسلية لأنها تثير انتباه التلاميذ الذين لديهم إعاقة فكرية بسيطة وبالتالي تزيد من دافعيتهم لتطوير مهاراتهم الحياتية وتحسين مستوى استقلاليتهم وانخراطهم في المجتمع. فالبرنامج التدريبي القائم على جداول الأنشطة المصورة احتوى موضوعات ومواقف وخبرات تدريب وثيقة الصلة بالمهارات الحياتية للمشاركين الذين لديهم إعاقة فكرية بسيطة؛ فاحتوى البرنامج كيفية تكوين الجمل والعبارات كي يطوّر المشاركون من

إمكاناتهم التعبيرية واللغوية، وقواعد الالتزام بالنظافة والصحة الشخصية والعامة، والتمييز بين الغذاء الصحي وغير الصحي، وارتباط الصحة الجسمية بالمحافظة على النظافة، والتعرّف إلى أدوات التنظيف والمحافظة على ترتيب الأماكن المختلفة، وتم حث المشاركين على ذكر المشكلات التي تواجههم وتقديم حلول مناسبة لها، وتعلّم المشاركون كيفية الإنصات الفعّال والأخذ بنصائح الآخرين واحترامهم، والابتعاد عن الشجار، وعزز البرنامج التدريبي من ثقة المشاركين بأنفسهم والاعتماد على ذواتهم، والقدرة على التعامل مع النقود والشراء، وكيفية التعاون مع الآخرين والابتعاد عن المشاحنات، والتمييز بين السلوكيات الصحيحة والخاطئة، كما تعلّم المشاركون الاعتذار عند ارتكاب الأخطاء؛ وهذا بمجمله أسهم في تطوير مهاراتهم الحياتية، وهذا بدوره خلق اتجاهات إيجابية نحو التعلّم واكتساب المهارات الحياتية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وفي المقابل فإن تلاميذ المجموعة الضابطة لم يخضعوا للمعالجة التجريبية المتمثلة بالبرنامج التدريبي القائم على استخدام جداول الأنشطة المصورة، وبالتالي لم يحظوا بفرصة التعلّم والتدريب المشوق والممتع والمسلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة كل من (الريدي، 2014؛ صبيح، 2016) التي أثبتت أن أفراد المجموعات التجريبية من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كانوا أقدر على اكتساب المهارات الحياتية من أفراد المجموعات الضابطة.

ثالثًا: النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الثالث وتفسيرها؛ نص هذا السؤال على »هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث؛ قام الباحث بإجراء المقارنة بين وسيطي درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية (ن=10) في كل من القياسين القبلي والبعدي في متغير الاضطرابات الانفعالية وأبعادها، وللكشف عن دلالة هذه الفروقات تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test)، كما تم حساب حجم الأثر للمعالجة التجريبية، باستخدام المعادلة التي وضعها روزنثال وآخرون (Rosenthal et al., 1994)، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لفحص الفروق لدىٰ التلاميذ في المجموعة التجريبية بين وسيطي القياسين القبلي والبعدي للاضطرابات الانفعالية (ن=10).

المتغير التابع	القياس البعدي – القياس القبلي		متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوىٰ الدلالة	حجم الأثر
اضطراب القلق	الرتب السالبة	10	5.50	55.00	-2.26	0.005**	0.51
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المتعادلة	0					
اضطراب الخوف	الرتب السالبة	10	5.50	55.00	-2.81	0.005**	0.63
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المتعادلة	0					
اضطرابات النوم	الرتب السالبة	10	5.50	55.00	-2.81	0.005**	0.63
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المتعادلة	0					
الحساسية الزائدة	الرتب السالبة	8	6.44	51.50	-2.46	0.014*	0.55
	الرتب الموجبة	2	1.75	3.50			
	الرتب المتعادلة	0					
اضطراب الاكتئاب	الرتب السالبة	8	5.13	41.00	-2.20	0.028*	0.49
	الرتب الموجبة	1	4.00	4.00			
	الرتب المتعادلة	1					
الدرجة الكلية للاضطرابات الانفعالية	الرتب السالبة	10	5.50	55.00	-2.80	0.005**	0.62
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00			
	الرتب المتعادلة	0					

**** دالة إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة (α=0.01)**

يتضح من نتائج الجدول (8)؛ أن عدد التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين حصلوا في القياس البعدي علىٰ درجات أقل مما حصلوا عليه في القياس القبلي في مجمل الاضطرابات الانفعالية كان عشرة تلاميذ، أي أن هناك عشرة تلاميذ أنخفض مستوىٰ الاضطرابات الانفعالية لديهم في القياس البعدي بالمقارنة مع ذلك في القياس القبلي، بينما لم يكن هناك أي تلميذ حصل في القياس البعدي علىٰ درجات أعلىٰ مما حصل عليه في القياس القبلي في الاضطرابات الانفعالية، وتشير النتائج الخاصة بالاضطرابات الانفعالية أن متوسط الرتب السالبة كان (5.50) ومجموعها (55)، بينما كان متوسط الرتب الموجبة (صفراً) ومجموعها (صفراً)، وهذا يشير إلىٰ انخفاض مستوىٰ الاضطرابات الانفعالية لدىٰ التلاميذ بعد المعالجة التجريبية، إذ

بلغت القيمة الإحصائية (0.01>Z=-2.80, p) أي أن الفروقات بين القياسين القبلي والبعدي للاضطرابات الانفعالية لتلاميذ المجموعة التجريبية كانت دالة إحصائيًا ولصالح القياس البعدي، وهذا يشير إلىٰ فاعلية البرنامج في الحد من الاضطرابات الانفعالية للتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وبلغ حجم الأثر للمعالجة التجريبية للاضطرابات الانفعالية (0.62) ويعتبر هذا الأثر متوسط الحجم بحسب ثالهايمر وكوك (Thalheime, & Cook, 2002). ويبرر الباحث هذه النتيجة أن استخدام جداول الأنشطة المصورة واستخدام تمارين الاسترخاء التي احتواها البرنامج التدريبي تضمنت تدريب الأطفال علىٰ كيفية خفض القلق والخوف، وإكسابهم القدرة علىٰ تحديد مصادر قلقهم وخوفهم وحزنهم وتجاوزها، وتدريبهم علىٰ كيفية خفض الغضب وتعلّم طرق التنفيس عنه؛ وخفض اضطرابات ومشكلات النوم وإكسابهم عادات النوم الصحية، وخفض الحزن والكآبة وتحقيق الفرح والسعادة، وتم استخدام جداول الأنشطة المصورة بطرق وبأساليب جذابة ومسلية، كما أن استخدام جداول الأنشطة المصورة والنمذجة والتلقين والمناقشة والحوار الذي دار بين الباحث والأطفال دفعهم إلىٰ التعبير عن مشاعرهم ومشكلاتهم؛ فازداد شعورهم بالأمن النفسي، وتتفق النتيجة مع دراستي (الريدي، 2014؛ صبيح، 2016) التي أثبتت أن أداء أفراد المجموعة التجريبية قد تحسّن بشكلٍ ملحوظ بعد تعرضهم للمعالجة التجريبية والمتمثلة باستخدام جداول الأنشطة المصورة.

رابعًا: النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الرابع وتفسيرها؛ نص هذا السؤال علىٰ »هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حدة الاضطرابات الانفعالية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي؟

للكشف عن دلالة الفروقات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في متغير الاضطرابات الانفعالية وأبعادها؛ قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) الذي يكشف عن دلالة الفروق بين وسيطين لعينتين مستقلتين، ولجأ الباحث إلىٰ حساب حجم الأثر يدويًا باستخدام المعادلة التي وضعها روزنثال وآخرون (Rosenthal et al., 1994)، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول الآتي.

جدول (9): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) (U) لفحص الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاضطرابات الانفعالية.

المتغير التابع	المجموعة الضابطة (ن=10)		المجموعة التجريبية (ن=10)		مان وتيني U	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
اضطراب القلق	15.40	154.0	5.60	56.00	1.00	-3.73	0.000**	0.73
اضطراب الخوف	14.80	148.0	6.20	62.00	7.00	-3.27	0.001**	0.56
اضطرابات النوم	15.40	154.0	5.60	56.00	1.00	-3.72	0.000**	0.72
الحساسية الزائدة	15.15	151.5	5.85	58.50	3.50	-3.53	0.000**	0.66
اضطراب الاكتئاب	14.15	141.5	6.85	68.50	13.50	-2.78	0.005**	0.41
الدرجة الكلية	15.50	155.0	5.50	55.00	0.00	-3.78	0.000**	0.75

**** دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)**

توضح النتائج السابقة أن قيمة مان ويتني للاضطرابات الانفعالية قد بلغت (U=0.00) وكانت القيمة الإحصائية المناظرة له (p ,Z=-3.78<0.01) ويتضح دلالتها إحصائيًا، أي أنه هناك فرق جوهري بين القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مجمل الاضطرابات الانفعالية ولصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن مستوى الاضطرابات الانفعالية في القياس البعدي للتلاميذ في المجموعة التجريبية أقل مما هو عليه لتلاميذ المجموعة الضابطة، وبلغ حجم الأثر للمعالجة التجريبية لمجمل الاضطرابات الانفعالية (0.75) ويعتبر هذا الأثر كبير الحجم بحسب ثالهايمر وكوك (Thalheimer & Cook, 2002).

ويبرر الباحث هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية ومتوقعة؛ إذ أن مقارنة طريقة تعليم وتدريب التلاميذ القائمة على استخدام جداول الأنشطة المصورة مع تدريبهم بالطريقة السلوكية أو الآلية من الطبيعي أن يحسّم الأثر والتحسّن لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ كما يظن الباحث أن البرامج التعليمية أو التدريبية المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة في المؤسسات التعليمية المختلفة قد لا تراعي المشكلات الانفعالية لدى الأطفال ولا توليها اهتماماً كبيراً، أما البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية فقد خصص عدة جلسات اهتمت بخفض المشكلات الانفعالية لدى الأطفال وتزويدهم ببعض التمارين المناسبة لذلك، كما احتوى البرنامج فعاليات أثارت الفرح والابتهاج والطمأنينة في نفوس الأطفال، كما احتوت استخدام جداول الأنشطة المصورة موضوعات كيفية التعبير عن الغضب، والبحث عن بدائل بناءة وتجاوز مشكلات النوم، واكتساب عادات النوم الصحية، وكيفية تحديد

مصادر الخوف والقلق والتحكّم بها، وكيفية التخلص من الحزن والكآبة وتحقيق السعادة والفرح، وفي المقابل لم يخضع التلاميذ في المجموعة الضابطة للمعالجة التجريبية المتمثلة بالبرنامج التدريبي، وبالتالي لم يحظوا بفرصة التعلّم والتدريب المشوق والممتع والمسلي، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة (الريدي، 2014؛ صبيح، 2016؛ van Dijk & Gage, 2019) التي أثبتت أن أفراد المجموعات التجريبية الذين لديهم إعاقات فكرية بسيطة تفوقوا على أفراد المجموعات الضابطة في اكتساب بعض المهارات وانخفاض بعض المشكلات لديهم.

التوصيات:

1- ضرورة اللجوء إلى طرق غير اعتيادية أو تقليدية في تعليم وتدريب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومن ذلك استخدام جداول الأنشطة المصورة كونها مفيدة في إكسابهم بعض المهارات الحياتية وفي خفض بعض الاضطرابات الانفعالية.

2- اعتماد البرامج التدريبية المتخصصة والتي توظّف استخدام جداول الأنشطة المصورة والتعليمية في مجال تحسين مهارات ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة.

3- التركيز على تطوير المهارات الحياتية لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لأنها تمهّد السبيل لهم لخفض الاضطرابات الانفعالية.

4- تزويد مؤسسات تعليم ذوي الإعاقات الفكرية البسيطة بجداول الأنشطة المصورة المتصلة بحياتهم في الواقع والتي يمكن أن تحسن من المهارات الحياتية والتوافق النفسي.

5- القيام بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث وتطبيق المزيد من البرامج القائمة على استخدام جداول الأنشطة المصورة لتحسين مهارات ذوي الإعاقات المختلفة كالتوحد والإعاقة البصرية وغيرها.

6- تطبيق هذا النوع من البرامج التدريبية على الطالبات الإناث واللواتي يعانين من الإعاقة الفكرية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

حمد، مروان. (2017). مهارات حياتية. غزة: مكتبة درش.

داغستاني، بلقيس. (2011). استخدام جداول الأنشطة المصورة مدخلاً لإكساب بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة الذاتويين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *4*(22)، 79-120.

درويش، محمود. (2018). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. القاهرة: مؤسسة علوم الأمة للاستثمارات الثقافية.

الريدي، هويدة. (2014). أثر استخدام برنامج قائم على إستراتيجية جداول النشاط المصورة من خلال بعض المهارات الحياتية في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية، *مجلة التربية الخاصة*

والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، *2*(5)، 297-338.

زغلول، عاطف. (2014). فعالية منهج وظيفي مقترح في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد، *1*(15)، 434-465.

شاش، سهير. (2015). تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الإعاقة. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

صابر، مرفت. (2017). إساءة المعاملة وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدىٰ الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في ضوء عدة متغيرات. *دراسات الطفولة*، *20*(77)، 1-11.

صبيح، سارة. (2016) *فاعلية برنامج قائم عل استخدام جداول الأنشطة المصورة في خفض بعض المشكلات السلوكية لدىٰ المعاقين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

علي، سعاد. (2014). *فاعلية برنامج مبني علىٰ إستراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية القابلين للتعلم*: بحث مقدم للحصول علىٰ درجة الماجستير في التربية النوعية تخصص تكنولوجيا تعليم، جامعة بورسعيد – كلية التربية، *2*(16)، 620-650.

القبالي، يحيىٰ. (2017). المدخل إلىٰ الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

قسيلات، فتيحة. (2016). جداول النشاطات المصورة كإستراتيجية لتربية الأطفال ذوي الإعاقة: من فئتي التوحد والإعاقة العقلية، *دراسات نفسية وتربوية*، *9*(17)، 13-24.

محمد، حامد. (2002). جداول الأنشطة المصورة للأطفال التوحديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

محمود، إيمان. (2015). فاعلية برنامج قائم علىٰ المدخل الحس حركي لخفض حدة سلوك إيذاء الذات لدىٰ الأطفال الذاتويين للمرحلة العمرية (5-10) سنوات، *الإرشاد النفسي*، *41*(1)، 431-489.

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Definition. from: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Becerra, L. A., Higbee, T. S., Vieira, M. C., Pellegrino, A. J., & Hobson, K. (2020). The effect of photographic activity schedules on moderate-to-vigorous physical activity in children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*

Diaz, K. (2020). Physical activity and sedentary behavior among U.S. children with and without down syndrome: The national survey of children's health. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 125*(3), 230–242

Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children**.** *Italian journal of pediatrics*, *45*(1), 1-4.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. USA: Sage.

Hallahan, D., Kauffman, J., & Pullen, P. (2018). Exceptional learners: Introduction to special education. 9th ed, Pearson Education

Kamphaus, R., & Walden, E. (2020). Intellectual Disability. Assessment of Disorders in Childhood and Adolescence.

Pham, T.., Arthur-Kelly, M., Foggett, J., & Lyons, G. (2021). Outcomes of Teacher Professional Development and Learning in Addressing Challenging Behaivour in Vietnamese Students with Intellectual Disability: A Pilot Study. International Journal of Disability, *Development and Education*, 1-19.

Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 882-890.

Shepley, S. B., Spriggs, A. D., Samudre, M., & Elliot, M. (2018). Increasing daily living independence using video activity schedules in middle school students with intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, *33*(2), 71-82.

Sorrenti, L., & Filippello, P. (2021). Interventions to Promote the Quality of Life and Psychological Well-being in Chronic and Developmental Psychopathologies. *Frontiers in Psychology,* 12, 320.

Sulistyaningrum, N., Mumpuniarti, M., & Nurkhamid, N. (2021). Development of activity of daily living modules based on behavioral approaches for moderate intellectual disability, *Jurnal Prima Edukasia*, *9*(1), 1-15.

Swami, P., & Vaidya, P. (2015). Correlation of self-injurious Behavior, Stereotyped Movements and Aggressive/ Destructive Behavior with Sensory Processing Disorder in Children with Autism and Mental Retardation. *The Indian Journal of Occupational therapy*, *47*(3), 81-88.

Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology, *Work-Learning Research,* 1, 1-9.

Tiernan, B., McDonagh, D., & Casserly, A. M. (2020). Supporting student with emotional disturbance/ behavioural disorder in Irish post-primary schools: replacing care support with teaching provision. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *25*(2), 169-182.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2019). Comprehensive Life Skills Framework: Rights based and life cycle approach to building skills for empowerment. India, India Country Office. Retrieved from: https://www.unicef.org/india/sites/unicef.org.india/files/2020-02/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf on 20/1/2021

van Dijk, W., & Gage, N. (2019). The effectiveness of visual activity schedules for individuals with intellectual disabilities: A meta-analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 44*(4), 384-395.

Watson, C. G. (2017). Visual Activity Schedules with Embedded Video Models to Teach Laundry Skills to Adults with Intellectual Disability.

World Health Organization. (2020). Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases-Introduction. Geneva, World Health Organization Retrieved from: https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020 on 20/1/2021

Zimmerman, K., Ledford, J., & Barton, E. (2017). Using visual activity schedules for young children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 39*(4), 339-358.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 167 - 199، الرياض (2021م/ 1443هـ)

معوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية

أ. سارة بنت عبدالله الشهري[1]، و د. مريم بنت حافظ تركستاني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلىٰ التعرف علىٰ تصورات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وتم استخدام المنهج الوصفي. وشملت عينة الدراسة 177 معلم ومعلمة من معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثتان الاستبانة في مرحلة جمع البيانات. وأشارت النتائج إلىٰ أن أبرز المعوقات تمثلت في الترتيب التالي: أولًا المعوقات الإدارية والفنية، يليها المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي، ثم المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الصم وضعيف السمع، وأخيرًا المعوقات ذات العلاقة بالمعلم. بالإضافة إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0,05) وفق متغير الجنس لصالح المعلمات، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0,05) بين استجابات المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: القصص الالكترونية، الفهم القرائي، التلاميذ الصم وضعاف السمع، المرحلة الابتدائية.

Electronic Stories' Obstacles in Developing Reading Comprehension Skills of Deaf and Hard of Hearing Students in an Elementary School

Mrs. Sarah Alshehri[1], and Dr. Maryam Turkistani[2]

Abstract: This study aims to show the educational obstacles from teachers' perspective that prevent deaf and hard of hearing students in elementary schools of using electronic stories in developing their reading comprehension skills. The researcher has applied the descriptive method on 177 of deaf and hard of hearing students' teachers (male & female) in elementary schools in Riyadh city by using a questionnaire tool in collecting data. The study has shown that the most notable obstacles are: First, administrative and technical obstacles. Second, curriculum's obstacles. Third, obstacles are related to deaf and hard of hearing students. Forth, Obstacles are related to teacher. Moreover, male teachers face more obstacles than female teachers in educational environment (0,05) and teachers who got their bachelor degree face less obstacles than other teachers (0,05) as indicated by the questionnaire analysis.

Key words: electronic stories, reading comprehension, deaf and hard of hearing students, elementary school.

---

(1) معلمة التربية الخاصة، وزارة التعليم - السعودية.

البريد الإلكتروني: sara-26qp@gmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: mturkestany@ksu.edu.sa

(1) Special education teacher, Ministry of Education - Saudi Arabia.

E-mail: sara-26qp@gmail.com

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

E-mail: mturkestany@ksu.edu.sa

المقدمة:

يؤثر الفقدان السمعي على اكتساب وتطوير مختلف مظاهر النمو والقدرات لدى الأطفال (الحلوان، 2017؛ الزهراني والسلمان، 2019)، ومن ذلك التأثير السلبي على نمو اللغة والكلام (Martin & Clark, 2009). وتُعد حدة الفقدان السمعي من العوامل الحاسمة في النمو اللغوي، فكلما زادت درجة الفقدان السمعي قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها الطفل، وكلما قلت درجة الفقدان السمعي زادت الحصيلة اللغوية المكتسبة (العبد اللات، 2011). كما يُعد العمر الزمني الذي تحدث فيه الإعاقة السمعية من العوامل المؤثرة أيضًا، حيث تُصنف الإعاقة السمعية إلى صنفين أولهما: الإصابة بالإعاقة قبل مرحلة اكتساب وتطور اللغة والكلام، وثانيهما: الإصابة بها بعد مرحلة اكتساب وتطور اللغة والكلام (الزريقات، 2011). ففي حالة حدوث الإعاقة السمعية قبل مرحلة اكتساب وتطور اللغة والكلام فإن تأثيرها يكون سلبيًا فيما يخص تعلم المهارات الشفهية والكلامية للطفل، وبالتالي يصبح اعتمادهم الرئيسي في التواصل والتعلم عن طريق الأبجدية الإشارية، أما في حالة حدوث الإعاقة السمعية بعد مرحلة اكتساب وتطور اللغة فتأثيرها يصبح أقل سلبية مقارنة بحدوثها قبل مرحلة اكتساب وتطور اللغة والكلام، حيث تتكون لدى الأطفال القدرة على تطوير المهارات الشفهية والكلامية والاعتماد عليها عند التواصل والتعلم (الروسان، 2010). ويوجد نوعين من التواصل اللغوي أولهما تواصل شفوي يتضمن مهارتي الاستماع والتحدث، والآخر تواصل كتابي يتضمن مهارتي القراءة والكتابة (قاسم، 2000). وبذلك تعتبر الصعوبات القرائية إحدى تلك الصعوبات المرتبطة بالإعاقة السمعية (القريوتي، 2006).

ويلعب نجاح التلميذ وإخفاقه في إتقان مهارات القراءة دورًا كبيرًا في تحقيق الاستفادة الفعالة من المواد التعليمية الأخرى (Moores, 2006). كما يُعد الفهم القرائي أحد المهارات الأساسية في القراءة (Alsalem, 2017). حيث ذكر جاد (2003) بأن القراءة من غير فهم المضمون لا تُعتبر قراءة بالمفهوم الصحيح، وأكدت العبد اللات (2011) على أهمية عدم الاقتصار في تدريس قراءة النص المكتوب؛ بل لا بد من التركيز على تحديد وتنظيم الأفكار في النص القرائي. ويواجه التلاميذ الصم وضعاف السمع صعوبات في الفهم القرائي على المستوى المحلي والعالمي، حيث أثبتت مجموعة من الدراسات بأن التلاميذ الصم وضعاف السمع لديهم صعوبات في الفهم القرائي (Traxler, 2000؛ الزريقات، 2011؛ لحياني، 2014). وأشارت دراسة المنيعي والريس (2014) بأن مستوى الفهم

القرائي لدىٰ الطلبة الصم في التعليم العالي أقل من مستوىٰ الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ السامعين في الصف الثالث الابتدائي. وذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Easterbrooks & Beal- Alvarez, 2012) بأن ما بين 35٪ و65٪ من التلاميذ الصم وضعاف السمع الملتحقين بالصف الثالث إلىٰ الصف الثامن لم يحققوا الكفاءة المطلوبة عند تقييم متطلبات القراءة في اختبارات الولاية. كما أن ما يقارب من 85٪ من التلاميذ الصم وضعاف السمع بلغت درجتهم أقل من 50٪ في مهارات الفهم القرائي بحسب ما أشار مكتب برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة (Qi & Mitchell, 2011)، وقد يكون الفقدان السمعي أحد الأسباب المؤدية لذلك (الزهراني والسلمان، 2018).

وتظهر أهمية مهارة الفهم القرائي باعتبارها إحدىٰ المهارات المهمة في حياة الأفراد الصم وضعاف السمع، فهي الأساس في إتقان مهارة الكتابة لديهم (Vermeulen et al., 2007)، ويُعد الفهم القرائي بمثابة حلقة وصل بين الأفراد الصم وضعاف السمع والأفراد السامعين؛ بسبب الاعتماد الأساسي لدىٰ الصم وضعاف السمع علىٰ مهارة القراءة عند التواصل مع السامعين في الحياة العامة (فياض، 2008).

تعتبر التقنيات الحديثة من سمات العصر الحالي، حيث ساهمت في إحداث نقلة نوعية في مختلف المجالات ولا سيما مجال التربية والتعليم، وذلك من خلال تحوير هذه التقنيات بشكل يساهم في دعم العملية التعليمية (التويجري، 2014). كما يمكن اعتبار التقنية الحديثة مكملًا فعَّالًا لتعلم الكلمات (Wood, & Messier, 2015). وتفترض نظرية التآزر بأن الأطفال الصغار بإمكانهم تحسين مهاراتهم في القراءة باستخدام مجموعة مختلفة من الوسائط مثل أجهزة الحاسب الآلي، والمواد المطبوعة مثل الكتب (Neuman, 2009). وغالبًا تحتوي التقنيات الحديثة علىٰ مجموعة من قنوات الاستقبال البصري والسمعي والحسي والتي تعد ضرورية للتعلم الفعال (Shamir & Margalit, 2011). كما أن لها دورًا هامًا في تحفيز وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع (التركي، 2005)، ومن خلال سهولة الوصول إلىٰ هذه التقنيات الحديثة يمكن للعملية التعليمية أن تكون مستمرة، من خلال إتاحة المجال للتلاميذ التعلم داخل وخارج الفصل الدراسي، بالإضافة إلىٰ إشراكهم في التعلم باستخدام محتوىٰ رقمي جذاب (Vaughan, 2016)، مع إمكانية توظيفها بما يخدم استقلالهم (التركي، 2005). بالإضافة إلىٰ ذلك فإن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) يدعم استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية. كما أشار تقرير اللجنة الوطنية للقراءة (NRP, 2000) إلىٰ أهمية استخدام

التكنولوجيا في تدريس القراءة. ولا تقتصر الفائدة من تفعيل التقنية الحديثة في العملية التعليمية علىٰ التلاميذ فقط، بل تمتد الفائدة للمعلم، حيث يُمكن للمعلم استخدام التقنية الحديثة بهدف جعل عملية التقييم أكثر سلاسة ويسهل إدارتها (Vaughan, 2016). وهذا ما أُشير إليه في الخطة الوطنية لتكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (NETP, 2010) بأن التقنية الحديثة يمكن أن تسهم في تقييم المعرفة لدىٰ التلاميذ ذوي الإعاقة بطرق متعددة والتي قد تكون مستحيلة عند استخدام التقييمات التقليدية والمعتمدة علىٰ الطباعة الورقية.

وأُثبتت فعالية قراءة القصص القصيرة في تحفيز اللغة وتطوير مهارات القراءة لدىٰ الأطفال الصم وضعاف السمع (Sénéchal & Yong, 2008; Easterbrooks, Lederberg, & Connor, 2010; Desjardin et al., 2014). وفي الوقت الحالي يُعد قراءة القصص الالكترونية علىٰ الأجهزة اللوحية أمر شائع بشكل كبير، بحيث لا يخلو منزل من الأجهزة التقنية والتي قد تستخدم في قراءة القصص الالكترونية (Wauters & Dirks, 2017). وتعد القصص الالكترونية من التقنيات الحديثة التي لها قيمة أكاديمية وترفيهية (Hoffman, & Paciga, 2014)، ويتضح ذلك من خلال دورها في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العديد من المهارات اللغوية (Messier & Wood, 2015; Shamir & Baruch, 2012)، ودعم اكتساب المفردات (Messier & Wood, 2015؛ البوزيد، 2020). كما تعتبر عامل جذب لانتباه الأطفال (Smeets et al., 2014).

ويُعد تعليم الصم وضعاف السمع تحدي كبير لجميع أطراف العملية التعليمية؛ المعلمين والأسر والتلاميذ الصم وضعاف السمع أنفسهم (أبو شعيرة، 2012)، ونظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به معلمي التربية الخاصة في إعداد هؤلاء التلاميذ والارتقاء بمستواهم إلىٰ أقصىٰ قدراتهم وإمكانياتهم (الموسىٰ، 2008) جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف علىٰ معوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع وذلك من وجهة نظر المُعلمين والمُعلمات.

مشكلة الدراسة:

أشارت الجمعية الأمريكية للسمع والنطق والكلام (American speech-language-hearing association, n.d.) بأن المشكلات الأكاديمية تمثل إحدىٰ الأبعاد التي قد تتأثر بالإعاقة السمعية لدىٰ الأطفال. كما أشار السالم (2015) عن وجود ضعف أكاديمي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في مختلف المراحل الدراسية في المملكة العربية

السعودية، وذلك بناءً علىٰ مجموعة من الدراسات. ومن أهم المشكلات الأكاديمية لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع هي الانخفاض الملحوظ في مستوىٰ إتقان القراءة والكتابة والحساب مقارنة بأقرانهم (أبو شعيرة، 2012). ومن خلال عمل الباحثتين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع فإن مشكلات الفهم القرائي تعتبر أحد مظاهر الضعف لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. ويؤكد فياض (2008) إلىٰ أن ذلك يعتبر كنتيجة تلقائية للفقدان السمعي، حيث يفتقر الأفراد الصم وضعاف السمع إلىٰ الفهم السماعي، وبالتالي يعد الفهم القرائي هو المظهر الأساسي للفهم لديهم. ومن هنا جاءت أهمية استخدام تقنيات حديثة بهدف التقليل من أثر تلك المشكلات لدىٰ التلاميذ، حيث أشارت العبد اللات (2011) بأن تطوير القدرات اللغوية والكلامية لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع لا يتم بصورة تلقائية، بل تظل الحاجة قائمة إلىٰ وجود تدخلات شاملة وفعَّالة. فاستخدام التقنيات الحديثة تعتبر من الأمور الشائعة في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع (Easterbrooks et al., 2006).

ونظرًا لأهمية استخدام التقنية الحديثة فقد تناولت العديد من الدراسات معوقات استخدام التقنية في تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع في مراحل التعليم العام المختلفة من وجهة نظر المعلمين (Pillai, 1999؛ أخضر، 2006؛ Ellis, 2007؛ Stoner et al., 2008؛ السبيعي، 2012؛ Flanagan et al., 2013؛ التويجري، 2014؛ الكريطي ومنهي، 2014؛ السالم، 2017؛ عيسىٰ والشهراني، 2017؛ المقدامي، 2018؛ الجبر والخضير، 2019)، بينما تناولت دراسات أخرىٰ معوقات استخدام التقنيات الحديثة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، مثل دراسة الهمص ودغمش (2017). في حين لم تعثر الباحثتان – علىٰ حد علمهما – علىٰ دراسات تناولت معوقات استخدام القصص الالكترونية، ومن هنا تم تناول موضوع الدراسة الحالية وهي التعرف علىٰ تصورات المعلمين والمعلمات عن المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

– ما المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية؟

– هل تختلف تصورات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم

وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الجامعي)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

- التعرف على تصورات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الجامعي).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- قلة الدراسات في العالم العربي التي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين والمعلمات عن مُعوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

2- التوصل لمعرفة تصورات المعلمين والمعلمات عن أهم المُعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

3- تُعد هذه الدراسة إضافة نظرية إلى الأطر النظرية التي تناولت استخدام القصص الالكترونية في تعليم الصم وضعاف السمع.

الأهمية التطبيقية:

1- توجيه اهتمام المسؤولين وأصحاب القرار في وزارة التعليم إلى أهمية تفعيل واستخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية والعمل على التغلب على التحديات والمعوقات التي تحول دون ذلك.

2- يُمكن لهذه الدراسة أن تكون نواة للبحث عن التعرف على تصورات المعلمين والمعلمات عن أهم المعوقات التي تحول دون استخدام التقنيات الحديثة في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن المُعوقات التي تواجه المُعلمين والمُعلمات عند استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في

المرحلة الابتدائية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مُعلمي ومُعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معاهد وبرامج دمج التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

المُعوقات: "هي مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلبًا على التعليم، مما يحد أو يقلل من فاعليته أو كفاءته" (العتيبي، 2005؛ 10). وتُعرفها الدراسة الحالية إجرائيًا بأنها: العقبات المختلفة والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي على المستوى الحرفي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، والتي يُعبر عنها بأداة الدراسة (الاستبانة).

القصص الالكترونية: "هو برنامج يعتمد على النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة، ويقدم هذا الكتاب الالكتروني المحوسب عن طريق الشبكات، والأقراص المدمجة من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف المحمول" (لال، 2011: 139). وتُعرفها الدراسة الحالية إجرائيًا بأنها: نسخة رقمية لكتب ورقية ومزودة بمجموعة من الوسائط المتعددة، حيث تشمل الصور المتحركة ومقاطع الفيديو وترجمة إشارية، وتشمل أيضًا مهارات الفهم القرائي الحرفي المتضمنة لمهارة تحديد معنى الكلمة، ومهارة تحديد أضداد الكلمة، ومهارة تحديد العلاقة بين كلمتين، ومهارة تصنيف الكلمات في مجموعات متماثلة. ويتم تفعيله من خلال الأجهزة التقنية الحديثة كالحاسب الآلي والسبورة الذكية.

الفهم القرائي: هي عملية ذهنية يتم فيها استخراج المعنى من النصوص المكتوبة عن طريق الاعتماد على التناسق بين عدد من مصادر المعلومات المرتبطة مع بعضها البعض (Mastropieri & Scruggs, 1997). وتُعرفها الدراسة الحالية إجرائيًا: هي إحدى مهارات الفهم القرائي وهي مهارة الفهم الحرفي المباشر، والتي تتضمن مهارة تحديد معنى الكلمة، ومهارة تحديد أضداد الكلمة، ومهارة تحديد العلاقة بين كلمتين، ومهارة تصنيف الكلمات في مجموعات متماثلة.

التلاميذ الصم: هم التلاميذ الذين لديهم فقدان سمعي يصل مقداره إلى 70 ديسبل أو أكثر، بشكل

يؤدي إلىٰ صعوبة فهم الكلام سواءً باستخدام أو بدون استخدام السماعة الطبية (Moores, 2006). وتُعرفهم الدراسة الحالية إجرائيًا: هم التلاميذ الصم والملتحقين بمعاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

التلاميذ ضعاف السمع: هم التلاميذ الذين لديهم فقدان سمعي يتراوح بين 35-69 ديسبل، بشكل يؤدي إلىٰ صعوبة في فهم الكلام سواءً باستخدام أو بدون استخدام السماعة الطبية (Moores, 2006). وتُعرفهم الدراسة الحالية إجرائيًا: هم التلاميذ ضعاف السمع والملتحقين بمعاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

الإطار النظري:

الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع:

يُعرف الفهم القرائي بأنه "مجموعة من التصنيفات أو التقسيمات المتدرجة في الصعوبة تتحرك من السهل إلىٰ الصعب، ومن البسيط إلىٰ المركب، ومن الأدنىٰ إلىٰ الأعلىٰ، حسب مستوىٰ التفكير الذي تعالجه" (عبدالله، 2015)، ويُعد الفهم القرائي هو أساس جميع عمليات القراءة (عامر، 2000). وللفهم القرائي خمسة مستويات تتدرج من البسيط إلىٰ الأكثر تعقيدًا، أولها هو مستوىٰ الفهم المباشر ويشمل تحديد المعنىٰ المناسب للكلمة من السياق، وتحديد أضداد ومرادفات الكلمة، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الأفكار الجزئية والداعمة للنص، وإدراك إطار الأحداث الزمني، واقتراح عنوان آخر للنص. ثم مستوىٰ الفهم التفسيري الاستنتاجي ويشمل استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقة السبب بالنتيجة، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، واستنتاج أغراض الكاتب الضمنية، واستنتاج الاتجاهات والمعاني الواضحة والضمنية في النص. ثم مستوىٰ الفهم النقدي التقييمي ويشمل التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتكوين رأي حول القضايا المطروحة، وإصدار الأحكام علىٰ النص من الناحية اللغوية والوظيفية. ويليه مستوىٰ الفهم الإبداعي ويشمل التنبؤ بأفكار جديدة قد تكون صحيحة أو خاطئة، واستخدام الحقائق الموجودة في النص للتوصل إلىٰ حلول جديدة. وأخيرًا مستوىٰ الفهم التذوقي ويشمل تحديد مواطن الجمال في التعبير، وإدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية، وإعادة ترتيب أحداث القصة بطريقة مبتكرة (الزهراني والسلمان، 2019).

القصص الالكترونية ودورها في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع:

تُعرف القصص الالكترونية بأنها نص متعدد الوسائط يحتوي علىٰ صور ثابتة مع وجود موسيقىٰ

تصويرية تروي إحدىٰ القصص أو فيلم وثائقي (Sylvester & Greenidge, 2009). كما عرَّفتها (Vaughan, 2016) بأنها كتب بتنسيق رقمي تقرأ في المواقع المختلفة في الشبكة العنكبوتية باستخدام أحد الأجهزة التقنية الحديثة مثل الحاسب الآلي والجهاز اللوحي والهاتف المحمول، وبالإمكان الحصول علىٰ القصص الالكترونية من المواقع المختلفة مثل موقع Amazon، أو استعارتها من المكتبة العامة وإرسالها إلىٰ جهاز الفرد الخاص.

وتظهر أهمية القصص الالكترونية من خلال المميزات التي توفرها، فمثلًا توفر بعض القصص الإلكترونية خيار تسجيل صوت القارئ، بحيث يمكن للقارئ الاستماع إلىٰ صوته وهو يقرأ (Vaughan, 2016). ففي دراسة (McClanahan et al., 2012) قام أحد المعلمين المتدربين باستخدام كتاب إلكتروني يوفر خاصية التسجيل في تعليم تلميذ في الصف الخامس متأخر في مستوىٰ القراءة لمدة ثلاثة سنوات، استمع الطفل لقراءته بينما يتابع صفحات الكتاب الإلكتروني، مما سمح له بالتروي واكتشاف أخطائه أثناء القراءة في المرة الثانية، ومن خلال مقارنة نتائج التلميذ قبل وبعد استخدام الكتاب الالكتروني أظهرت نتائج الدراسة بتطور مستوىٰ التلميذ في القراءة خلال ستة أسابيع بما يعادل تطور سنة.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع:

يُعدَّ ضعف الفهم القرائي أحد المشكلات التي تواجه التلاميذ الصم وضعاف السمع في العملية التعليمية (الحلوان، 2017). وقد تمت الإشارة إلىٰ ذلك في مجموعة من الدراسات، ومنها دراسة لحياني (2014) حيث هدفت إلىٰ التعرف علىٰ الأخطاء اللغوية عند الأطفال الصم وضعاف السمع، وبلغت أعمار أفراد عينة الدراسة بين 6- 16 سنة، وكشفت النتائج عن وجود صعوبات في مهارة الفهم القرائي لدىٰ أفراد العينة. وفي مراجعة أدبية قامت بها (Scott, 2015) حول مهارات الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع، حيث توصلت نتائج المراجعة إلىٰ أن لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع المتخرجين من المرحلة الثانوية مستوىٰ مُماثل للتلاميذ السامعين في الصف الرابع الابتدائي في مهارات الفهم القرائي، كما يوجد علاقة طردية بين إتقان لغة الإشارة الأمريكية وتطور مهارات الفهم القرائي، فكلما أتقن التلميذ لغة الإشارة الأمريكية تطورت لديه مهارات الفهم القرائي. وهذا ما أكده هالاهان وكوفمان (2008) علىٰ أن لغة الإشارة من العوامل التي تساهم في تعلم القراءة.

وفي المقابل خالفت دراسة العبد اللات (2011)

نتائج الدراسات السابقة من خلال الإشارة إلىٰ أن مهارات القراءة هي أقل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ الصم وضعاف السمع مقارنة بمهارتي الكلام والكتابة. كما أشارت أيضًا دراسة الزهراني والسلمان (2019) امتلاك التلميذات الصم وضعاف السمع -في الصف السادس الابتدائي- مستوىٰ متوسط في مهارات الفهم القرائي، وأن مستوىٰ التلميذات ضعيفات السمع أفضل من مستوىٰ التلميذات الصم في المهارات.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت دور القصص الالكترونية في الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع:

ناقشت مجموعة من الدراسات دور القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع، - وعلىٰ سبيل المثال لا الحصر- دراسة (Gentry et al., 2005)، حيث هدفت إلىٰ المقارنة بين ربط القصص بالرسومات وربط القصص المطبوعة بلغة الإشارة فقط بدون إدراج الرسومات، وذلك باستخدام تصميم الحالة الواحدة داخل المجموعات، وبلغ عدد أفراد العينة 28 تلميذ من التلاميذ الصم، وتتراوح أعمارهم بين تسع و18سنة، ونتجت الدراسة إلىٰ أن مستوىٰ الفهم القرائي كان أعلىٰ لدىٰ المجموعة التي استخدمت القصص المتضمنة للرسومات، وبذلك أثبتت القصص الالكترونية فعاليتها في تدريس القراءة للتلاميذ الصم وضعاف السمع. كما أشارت دراسة (Messier & Wood, 2015) التي هدفت إلىٰ التعرف علىٰ تأثير القصص الالكترونية في اكتساب المفردات للأطفال زارعي القوقعة، بلغ عدد أفراد العينة 18 طفل من الأطفال زارعي القوقعة، وتتراوح أعمارهم بين أربع وتسع سنوات، تم تقييم الأطفال في ثلاثة عناصر؛ استيعاب اللغة الاستقبالية، وتسمية الأشياء، وتعريف الكلمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي للقصص الالكترونية في العناصر الثلاثة السابق ذكرها، وأُثبت فعاليتها أيضًا في بقاء أثر تعلم المفردات لمدة تمتد إلىٰ أسبوعين.

وهدفت دراسة (Alsalem, 2017) إلىٰ الكشف عن فعالية الاستراتيجيات وراء المعرفية في الكتب الرقمية علىٰ تنمية الفهم القرائي للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، تم استخدام المنهج التجريبي، بلغت عدد أفراد العينة 36 طالب أصم وضعيف سمع، وتمثلت كل من المجموعة الضابطة والتجريبية من 18 طالب، كل علىٰ حدة، تلقت المجموعة الضابطة التعليم الاعتيادي المتمثل في الكتب المطبوعة والمعتمدة علىٰ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، بينما تلقت المجموعة التجريبية نفس المادة العلمية باستخدام الكتب الالكترونية والمعتمدة أيضًا علىٰ الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، أظهرت

نتائج الدراسة وجود تحسن كبير لكلا المجموعتين، مع وجود تأثير أكبر في المجموعة التجريبية في الفهم القرائي ومستوىٰ المشاركة مقارنة مع المجموعة الضابطة. وأيضًا هدفت دراسة البوزيد (2020) إلىٰ التعرف علىٰ فعالية استخدام استراتيجية الرموز الثابتة والمتحركة في القصص الرقمية ثنائية اللغة علىٰ تحسين الفهم القرائي الحرفي المباشر للتلميذات الصم في المرحلة الابتدائية، باستخدام تصميم الحالة الواحدة، وبلغت عينة الدراسة ثلاث تلميذات صم تتراوح أعمارهم بين 10– 12 سنة، تمثل السلوك المستهدف في الإجابة عن أسئلة اختبار الفهم القرائي، باستخدام أدوات الدراسة والمتمثلة في الاختبار والاستبانة، أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في مهارات الفهم القرائي لدىٰ العينة المستهدفة.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

– تعارض نتائج الدراسات حول أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه التلميذات الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، حيث ذكر كلًا من لحياني (2014) و(Scott, 2015) وجود صعوبات في مهارة الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع، في حين أشار كلًا من العبد اللات (2011)، والزهراني والسلمان (2019) بأن مستوىٰ التلاميذ الصم في الفهم القرائي يقع في المستوىٰ المتوسط، كما أنها تعتبر أقل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ مقارنة مع مهارات اللغة العربية الأخرىٰ. ومن خلال التعامل المباشر واليومي مع التلميذات الصم وضعاف السمع تتفق الباحثتان مع الرأي الأول والمتمثل في أن ابرز المشكلات التي تواجه التلميذات الصم وضعاف السمع في العملية التعليمية هي الضعف في مهارات الفهم القرائي، والتي تظهر في القصور في التعرف علىٰ المفردات، وصعوبة في فهم الجمل سواءً كانت بسيطة أو معقدة.

– اتفاق معظم الدراسات السابقة علىٰ وجود تأثير للقصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع (Gentry et al., 2005; Messier & Wood, 2015; Alsalem, 2017 ؛ البوزيد، 2020).

– أشارت مجموعة من الدراسات إلىٰ وجود معوقات تواجه المعلمين في استخدام التقنيات الحديثة (Pillai, 1999؛ أخضر، 2006؛ Ellis, 2007؛ Stoner et al., 2008؛ السبيعي، 2012؛ Flanagan et al., 2013؛ التويجري، 2014؛ الكريطي ومنهي، 2014؛ السالم، 2017؛ عيسىٰ والشهراني، 2017؛ المقدامي، 2018؛ الجبر والخضير، 2019) منها عدم الإلمام ببعض التقنيات مثل تقنية الواقع الافتراضي، مع وجود رغبة في زيادة معرفتهم بها، وتضمينها في العملية التعليمية

للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وعدم وجود تدريب علىٰ استخدام البرمجيات التقنية المختلفة، وقلة توفر التقنيات الحديثة في برامج الدمج، وعدم الاهتمام بصيانة التقنيات الحديثة، والحاجة إلىٰ الإرشاد للاختيار الملائم للتكنولوجيا المساعدة، وقلة الميزانية المخصصة للتقنيات الحديثة، وندرة البرامج والمواقع الالكترونية الخاصة بتعليم الصم وضعاف السمع، وعدم توفر شبكة انترنت مخصصة للتلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج الدمج. ومن هنا تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين والمعلمات للقصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال التعرف علىٰ تصورات المعلمين والمعلمات عن معوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. ويعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه هو المنهج الذي يهدف إلىٰ جمع المعلومات عن ظاهرة معينة وتحديد الوضع الحالي لها، وبالتالي التوصل إلىٰ جوانب القوة والضعف فيها (عباس وآخرون، 2017).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، البالغ عددهم 418. وتم توزيع الاستبانة الالكترونية علىٰ عدد من المعلمين والمعلمات ومكاتب الإشراف بهدف إرسالها إلىٰ المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض. وبلغ عدد المستجيبين علىٰ الاستبانة 177 معلم ومعلمة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من أهدافها قامت الباحثتان ببناء استبانة للكشف عن معوقات استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وذلك لملائمتها لمشكلة الدراسة وأسئلتها والمنهج المتبع فيها، وتم ذلك باتباع الإجراءات التالية:

1- الاطلاع علىٰ الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت استخدام التقنية في مجال تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع والأدوات المستخدمة فيها (التويجري، 2014؛ محرق، 2018؛ الجبر والخضير، 2019).

2- قامت الباحثتان بإعداد الصورة المبدئية للاستبانة والمكونة من جزئين أساسيين:

- الجزء الأول: ويتكون من البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وتشمل: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الجامعي.

- الجزء الثاني: وبتكون من 30 عبارة موزعة علىٰ أربعة محاور كالتالي:

- المحور الأول: المعوقات الإدارية والفنية: ويُقصد بها معوقات استخدام القصص الالكترونية ذات العلاقة بالجوانب الإدارية والفنية في معاهد وبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتشتمل علىٰ ثماني عبارات.

- المحور الثاني: المعوقات الخاصة بالمُعلم: ويُقصد بها معوقات استخدام القصص الالكترونية ذات العلاقة بالمُعلم في معاهد وبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتشتمل علىٰ تسع عبارات.

- المحور الثالث: المعوقات الخاصة بالتلميذ: ويُقصد بها معوقات استخدام القصص الالكترونية ذات العلاقة بالتلميذ في معاهد وبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتشتمل علىٰ تسع عبارات.

- المحور الرابع: المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي: ويُقصد بها معوقات استخدام القصص الالكترونية ذات العلاقة بالمقرر الدراسي في معاهد وبرامج الدمج في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتشتمل علىٰ أربع عبارات.

3- استعانت الباحثتان بمقياس ليكرت الخماسي للإجابة علىٰ أسئلة الاستبانة، والمتمثلة في (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

4- اتجهت الباحثتان بعد ذلك للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، وفيما يلي توضيحًا لذلك.

صدق أداة الدراسة:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية علىٰ (10) من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة من مختلف الجامعات السعودية، وذلك بهدف التعرف علىٰ مدىٰ ملائمة العبارات للمحاور ووضوح العبارات. تم تحديد نسبة اتفاق 85٪ فأكثر في اتفاق المحكمين علىٰ عبارات الاستبانة. وعلىٰ ضوء التعديلات تم التوصل إلىٰ الصورة النهائية. بعد ذلك تم القيام بإجراءات التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة والثبات وكانت النتائج كالتالي

التحقق من الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم تطبيقها علىٰ عينة استطلاعية عددها (63)، ثم حُسب معامل الارتباط بين الدرجة علىٰ البند والدرجة علىٰ المحور، ويوضح الجدول رقم (1) قيم معامل ارتباط الدرجة علىٰ بنود الاستبانة بالمحاور التي تقيسها.

جدول (1): (قيم معامل ارتباط الدرجة علىٰ بنود الاستبانة بالمحاور التي تقيسها).

المحور	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
المعوقات الإدارية والفنية	1	0.654**	4	0.801**	7	0.812**
	2	0.792**	5	0.512**	8	0.367**
	3	0.624**	6	0.798**	-	-
المعوقات الخاصة بالمعلم	9	0.627**	12	0.501**	15	0.700**
	10	0.525**	13	0.752**	16	0.518**
	11	0.285*	14	0.769**	17	0.520**
المعوقات الخاصة بالتلميذ	18	0.212*	21	0.635**	24	0.650**
	19	0.614**	22	0.551**	25	0.442**
	20	0.525**	23	0.391**	26	0.635**
المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي	27	0.700**	29	0.519**	-	-
	28	0.555**	30	0.493**	-	-

**** دال عند مستوىٰ الدلالة (0.01). * دال عند مستوىٰ الدلالة (0.05).**

يبين جدول رقم (1) أن معاملات ارتباط العبارات تراوحت بين (0.212 و0.812) بالمحاور التي تنتمي إليها وهي ارتباطات دالة عند مستوىٰ دلالة (0.01) والمستوىٰ (0.05) مما يدل علىٰ تمتع الاستبانة بالاتساق الداخلي. وللتأكد من ارتباط الدرجة علىٰ المحور بالدرجة الكلية للاستبانة، تم حساب معاملات ارتباط متوسطات استجابات العينة الاستطلاعية علىٰ المحاور بالمتوسط العام للاستبانة، ويبين الجدول رقم (2) نتيجة ذلك.

جدول (2): (معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية).

المحور	معامل الارتباط بالاستبانة
المعوقات الإدارية والفنية	0.638**
المعوقات الخاصة بالمعلم	0.816**
المعوقات الخاصة بالتلميذ	0.854**
المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي	0.478**

**** دال عند مستوىٰ الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول رقم (2) بأن معاملات ارتباط المحاور الأربعة بالمتوسط العام للاستبانة تراوحت بين (0,478، و0,854) وهي دالة إحصائياً عند مستوىٰ دلالة (0.01).

ثبات أداة الدراسة:

بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (63) معلم ومعلمة، قامت الباحثتان باستخراج معامل ثبات الأداة ألفاكرونباخ لمحاور الاستبانة، والثبات الكلي للاستبانة، ويبين الجدول رقم (3) معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (3): (معامل ثبات ألفاكرونباخ لمحاور الاستبانة والثبات الكلي).

المحور	معامل ألفاكرونباخ
المعوقات الإدارية والفنية	0.81
المعوقات الخاصة بالمعلم	0,76
المعوقات الخاصة بالتلميذ	0.77
المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي	0.77
الثبات الكلي للاستبانة	0,84

بالنظر إلى معاملات الثبات ألفاكرونباخ في الجدول رقم (3)، يتضح بأن الاستبانة تراوحت بين (0,76–0,84)، ومن الممكن القول بأن الاستبانة تتمتع بمعاملات مناسبة (Taber, 2018)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

- للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية، للتعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

- للإجابة على السؤال الثاني تم إجراء عدة من العمليات الإحصائية تمثلت في: T-Test، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، للتعرف على الفروق في تصورات المعلمين والمعلمات للمعوقات والتي تحول استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الجامعي).

نتائج الدراسة:

عرض نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نص على: **ما المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية؟** تم حساب المتوسطات الحسابية للأبعاد الأربعة المتمثلة في:

المعوقات الإدارية والفنية، والمعوقات ذات العلاقة بالمعلم، والمعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع، والمعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي، وذلك لتحديد ترتيبها، ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية للمعوقات السابق ذكرها وترتيبها تصاعديًا.

جدول (4): المتوسطات الحسابية للمعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

البعد	المتوسط الحسابي	الرتبة
المعوقات الإدارية والفنية	4,10	1
المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي	3.98	2
المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع	3.52	3
المعوقات ذات العلاقة بالمعلم	3.31	4

يبين الجدول رقم (4) بأن أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية هي المعوقات الإدارية والفنية، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.10 من 5)، وتليه المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي بمتوسط حسابي (3.98 من 5)، جاءت بعد ذلك المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع بمتوسط حسابي (3.52 من 5)، وأخيرًا جاءت المعوقات ذات العلاقة بالمعلم بمتوسط حسابي (3.31 من 5). وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية لذلك.

أولًا: المعوقات الإدارية والفنية والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية

بهدف التعرف على: **المعوقات الإدارية والفنية والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية** تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف ترتيب أولويات العبارات. ويبين الجدول رقم (5) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور (المعوقات الإدارية والفنية).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ عبارات المحور الأول (المعوقات الإدارية والفنية).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ الموافقة	الترتيب
3	عدم وجود شبكة انترنت داخل الفصول الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.53	0.85	موافق بشدة	1
4	قلة عدد الأجهزة التقنية الحديثة في المدرسة.	4.44	0.87	موافق بشدة	2
2	قلة في الحوافز التي تدعم استخدام القصص الالكترونية المستخدمة مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.40	0.76	موافق بشدة	3
1	عدم وجود دعم مادي من الإدارة التعليمية في استخدام القصص الالكترونية	4.37	0.86	موافق بشدة	4
6	قلة الاهتمام بصيانة التقنيات الحديثة المخصصة لاستخدام القصص الالكترونية.	4.32	0.82	موافق بشدة	5
7	عدم ملائمة القاعات الدراسية الحالية لتفعيل القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.06	0.98	موافق	6
5	القصص الالكترونية لا توفر للتلاميذ الصم وضعاف السمع الحد الأدنىٰ والمناسب من تنمية الفهم القرائي.	3.40	1.26	موافق	7
8	عدم كفاية زمن الحصة الدراسية لتفعيل القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.32	1.21	محايد	8
المتوسط العام للمحور		4.10	0.95	موافق	

يبين الجدول رقم (5) بأن عبارة "عدم وجود شبكة انترنت داخل الفصول الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع" حصل علىٰ الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين والمعلمات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم علىٰ هذا المعوق (4,53)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق بشدة)، ومن جهة أخرىٰ حصلت العبارة التي نصت علىٰ "عدم كفاية زمن الحصة الدراسية لتفعيل القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع" علىٰ الترتيب الثامن من بين العبارات حسب استجابات أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الاستجابات (3,32)، والذي يقع ضمن التدريج (محايد). كما يتضح من الجدول بأن المعوقات الإدارية والفنية والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية حصلت علىٰ متوسط موافقة عام بلغ (4,10)، ويتضح من ذلك موافقة المعلمين والمعلمات علىٰ المعوقات الإدارية والفنية.

ثانيًا: المعوقات ذات العلاقة بالمعلم والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية:

بهدف التعرف علىٰ: **المعوقات ذات العلاقة بالمعلم والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية**

في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف ترتيب أولويات العبارات. ويبين الجدول رقم (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور (المعوقات ذات العلاقة بالمعلم).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ عبارات المحور الثاني (المعوقات ذات العلاقة بالمعلم).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ الموافقة	الترتيب
12	ندرة وجود معلم مساعد لمعلم التربية الخاصة يساهم في عدم تفعيل القصص الالكترونية.	4.25	0.96	موافق بشدة	1
11	كثرة الأعباء والمهام الموكلة بمعلم التلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.06	1.10	موافق	2
10	قلة إلمام المعلم بمدىٰ توفر القصص الالكترونية المناسبة لتنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.62	0.99	موافق	3
14	ضعف العلاقة بين تخصص المعلم الجامعي وقدرته علىٰ استخدام القصص الالكترونية.	3.33	1.09	محايد	4
16	صعوبة في اختيار القصة الالكترونية الأكثر مناسبة لتنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.27	1.07	محايد	5
9	ضعف أهمية القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي بالنسبة لمعلم التلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.02	1.19	محايد	6
13	وجود صعوبة في إدارة الصف بشكل مناسب عند استخدام القصص الالكترونية.	3.00	1.11	محايد	7
17	التدريس التقليدي لتنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع أكثر فعالية مقارنة باستخدام القصص الالكترونية.	2.93	1.02	محايد	8
15	استخدام القصص الالكترونية يحد من الإبداع والابتكار لدىٰ المعلم.	2.31	1.05	غير موافق	9
المتوسط العام للمحور		3.31	1.06	محايد	

يبين الجدول رقم (6) بأن العبارة التي نصت علىٰ "ندرة وجود معلم مساعد لمعلم التربية الخاصة يساهم في عدم تفعيل القصص الالكترونية" حصل علىٰ الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين والمعلمات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم علىٰ هذا المعوق (4,25)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق بشدة)، ومن جهة أخرىٰ حصلت العبارة التي نصت علىٰ "استخدام القصص الالكترونية يحد من الإبداع والابتكار لدىٰ المعلم" علىٰ الترتيب التاسع من بين العبارات حسب استجابات أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الاستجابات (2,31)، والذي يقع ضمن التدريج (غير موافق). كما يتضح من الجدول بأن المعوقات ذات العلاقة بالمعلم والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع

في المرحلة الابتدائية حصلت علىٰ متوسط موافقة عام بلغ (3,31)، ويتضح من ذلك حياد المعلمين والمعلمات علىٰ المعوقات الخاصة بالمعلم.

ثالثًا: المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية:

بهدف التعرف علىٰ: **المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية** تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف ترتيب أولويات العبارات. ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور (المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ عبارات المحور الثالث (المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ الموافقة	الترتيب
23	الحاجة ملحة لمترجم إشاري عند استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.12	0.95	موافق	1
26	البيئة المنزلية للتلاميذ الصم وضعاف السمع غير مُشجعة لاستخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي بصورة فعالة.	3.90	1.08	موافق	2
20	صعوبة فهم التلميذ الأصم وضعيف السمع لما يقدم له عبر القصص الالكترونية دون مساعدة المعلم.	3.79	1.14	موافق	3
25	تفاوت الفقدان السمعي بين التلاميذ الصم وضعاف السمع يحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي بشكل فعال.	3.57	1.12	موافق	4
18	قناعة التلميذ الأصم وضعيف السمع بفاعلية القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لديه.	3.51	0.94	موافق	5
22	صعوبة في تحقيق الفهم القرائي لدىٰ التلميذ الصم وضعيف السمع لما يقدم من نصوص قرائية في القصص الالكترونية بمفرده أو بدون مساعدة.	3.51	1.05	موافق	6
24	قدرات التلميذ الأصم وضعيف السمع تحول دون استفادته من القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي بشكل فعال.	3.23	1.17	محايد	7
19	تشتت التلميذ الأصم وضعيف السمع يحول من استخدام القصص الالكترونية.	3.14	1.12	محايد	8
21	استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي يقلل من الحوار بين المعلم والتلميذ الأصم وضعيف السمع.	2.89	1.07	محايد	9
المتوسط العام للمحور		3.52	1.07	موافق	

يبين الجدول رقم (7) بأن العبارة التي نصت علىٰ " الحاجة ملحة لمترجم إشاري عند استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع" حصل علىٰ الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين والمعلمات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم عليه (4,12)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق). ومن جهة أخرىٰ حصلت عبارة "استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي يقلل من الحوار بين المعلم والتلميذ الأصم وضعيف السمع" علىٰ الترتيب التاسع من بين المعوقات حسب استجابات أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الاستجابات (2,89)، والذي يقع ضمن التدريج (محايد). كما يتضح من الجدول بأن المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية حصلت علىٰ متوسط موافقة عام بلغ (3,52)، ويتضح من ذلك موافقة المعلمين والمعلمات علىٰ المعوقات الخاصة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع.

رابعًا: المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية:

بهدف التعرف علىٰ: **المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية** تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف ترتيب أولويات العبارات. ويبين الجدول رقم (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور (المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ عبارات المحور الرابع (المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ الموافقة	الترتيب
28	أعتقد أن كثافة المادة العلمية تمثل عائقًا أمام استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.13	0.98	موافق	1
29	يتطلب استخدام القصص الالكترونية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع دورًا أكبر لتنمية الفهم القرائي لديهم.	4.08	0.75	موافق	2
27	الخطة الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع لا تحوي موضوعات لتفعيل القصص الالكترونية لتنمية الفهم القرائي.	4.08	0.88	موافق	3

تابع/ جدول (8).

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوىٰ الموافقة	الترتيب
30	اختلاف طبيعة المواد الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع يزيد من صعوبة استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي.	3.63	1.13	موافق	4
المتوسط العام للمحور		3.98	0.93	موافق	

يبين الجدول رقم (8) بأن عائق كثافة المادة العلمية حصل علىٰ الترتيب الأول وفق استجابات المعلمين والمعلمات، حيث بلغ متوسط استجاباتهم علىٰ هذا المعوق (4,13)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق). ومن جهة أخرىٰ حصلت عبارة "اختلاف طبيعة المواد الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع يزيد من صعوبة استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي" علىٰ الترتيب الرابع من بين المعوقات حسب استجابات أفراد العينة، حيث بلغ متوسط الاستجابات (3,63)، والذي يقع ضمن التدريج (موافق). كما يتضح من الجدول بأن المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي والتي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية حصلت علىٰ متوسط موافقة عام بلغ (3,98)، ويتضح من ذلك موافقة المعلمين والمعلمات علىٰ المعوقات الخاصة بالمقرر الدراسي.

عرض نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص علىٰ: **هل تختلف تصورات المعلمين والمعلمات للمعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص الجامعي)** استخدمت الباحثتان اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات حول المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وفق متغير الجنس. ويوضح الجدول رقم (9) النتيجة.

جدول (9): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات وفق متغير الجنس.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوىٰ الدلالة
ذكور	92	3.57	0.49	3.157	175	*0.002
إناث	85	3.79	0.43			

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0,05) بين استجابات المعلمين والمعلمات وفق متغير الجنس، في المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، ويتضح اتجاه الفروق نحو المعلمات، فهن الأكثر متوسط موافقة علىٰ المعوقات من المعلمين.

كما استخدمت الباحثتان اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات حول المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وفق متغير المؤهل العلمي. ويوضح الجدول رقم (10) النتيجة.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات وفق متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة
بين المجموعات	3.571	3	1.190	5.651	*0.001
داخل المجموعات	36.441	173	0.211		
المجموع	40.012	176	-		

*** دال عند مستوىٰ الدلالة (0.05) أو أقل منه.**

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0,05) بين استجابات المعلمين والمعلمات وفق متغير المؤهل العلمي، في المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. ولتحديد اتجاه الفرق تم استخدام اختبار (شيفيه)، ويوضح الجدول رقم (11) ذلك.

جدول (11): اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين استجابات المعلمين والمعلمات وفق متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	دبلوم عالٍ	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
دبلوم عالٍ	9	3.53	-	0.657	0.767	0.594
بكالوريوس	141	3.73	0.657	-	*0.002	0.876
ماجستير	24	3.34	0.767	*0.002	-	0.193
دكتوراه	3	3.96	0.594	0.876	0.193	-

*** دال عند مستوىٰ الدلالة (0,05) أو أقل منه.**

يتضح من الجدول رقم (11) بأن الفرق بين تصورات المعلمين والمعلمات حول المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، بين الفئتين (بكالوريوس، ماجستير) ويتضح اتجاه الفروق نحو الفئة الأعلىٰ متوسطًا، حيث كان متوسط موافقة الفئة (بكالوريوس) الأعلىٰ مقارنة بزملائهم من الفئات الأخرىٰ.

كما تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات حول المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وفق متغير التخصص الجامعي. ويوضح الجدول رقم (12) نتيجة ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار ت للعينات المستقلة لإيجاد دلالة الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات وفق متغير التخصص الجامعي.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوىٰ الدلالة
تخصص تربية وتعليم الصم وضعاف السمع	162	3.66	0.48	1.278	175	0.203
أخرىٰ	15	3.82	0.37			

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0,05) بين استجابات المعلمين والمعلمات وفق متغير التخصص الجامعي، في المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلىٰ أن أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي لدىٰ التلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية تمثلت في المعوقات الإدارية والفنية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Roberson, 2001) التي أشارت إلىٰ وجود عوائق في استخدام التقنيات في الفصول الدراسية كقلة الدعم المالي والفني في المدارس، ودراسة الريس والعواد (2016) التي كشفت عن أن العوائق المرتبطة بالإدارة المدرسية تُمثل أهم العوائق التي تواجه المعلمات في الدمج الشامل. كما أكدت دراسة الكريطي ومنهي (2014) علىٰ عدم توافر بعض التقنيات التربوية وعدم صيانتها إن وجدت. بالإضافة إلىٰ دراسة الجبر والخضير (2019) من خلال ذكرها

بأن أبرز التحديات التي تواجه معلمات التلميذات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة في المرحلة الثانوية تمثلت في التحديات المتعلقة بالجوانب المالية والإدارية والفنية.

وقد تعود هذه النتيجة إلىٰ ندرة وجود تقنيات حديثة في مدارس الدمج، والتي أثرت بشكل سلبي علىٰ استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مختلف المراحل الدراسية. كما أن عدم وجود ميزانية مخصصة لتوفير تلك التقنيات كان سبب إضافي في عدم تفعيل القصص الالكترونية، حيث يشير عبيدات (2013) إلىٰ الحاجة إلىٰ إمكانيات مادية وفنية في البيئات التعليمية ليتسنىٰ توفير الأجهزة الحديثة وشبكة الانترنت والصيانة الدورية، والتي تُعد من العوامل الأساسية للتفعيل الناجح للقصص الالكترونية داخل الفصول الدراسية.

كما قد يساهم في تفسير تلك النتيجة بأن الغالبية العظمىٰ من مدراء المدارس لا يشترط عند تكليفه كمدير مدرسة وجود شهادة متخصصة في الإدارة لديه، والاكتفاء بسنوات محددة كخبرة في مجال التعليم، وبالتالي فهو لا يمتلك مهارات إدارية تساعده علىٰ القيام بمسؤوليات وواجبات الإدارة المدرسية. ولا يخفىٰ الدور الذي يلعبه المدير في تطوير العملية التربوية والتعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، حيث أظهرت نتيجة دراسة قام بها كل من (DiPaola & Thomas, 2003) بضرورة تطوير قادة مدارس التربية الخاصة ليكونوا قادرين أكثر علىٰ الإنتاج وحل المشكلات. كما ذكرت دراسة (Pretto, 2017) وجود علاقة بين التزام الإدارة المدرسية باستخدام التقنية وتعزيز المعلمين علىٰ تفعيلها والتشجيع علىٰ استخدامها.

وفيما يخص المعوقات الإدارية والفنية؛ كشفت الدراسة عن أن أبرز المعوقات الإدارية والفنية (والتي جاءت في المرتبة الأولىٰ) تمثلت في عبارة "عدم وجود شبكة انترنت داخل الفصول الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع". وهذا ما يتفق مع دراسة التويجري (2014)، حيث أشار إلىٰ أن من أهم المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام تقنيات التعليم في مدينة بريدة هو عدم وجود شبكة انترنت في فصول التلاميذ الصم وضعاف السمع، كما أشارت دراسة الهدلق (2000) بأن نسبة الغرف المتوفر فيها شبكة انترنت تمثل 6٪ فقط في دراسته.

وقد تعود هذه النتيجة إلىٰ عدم اهتمام الإدارة المدرسية في توفير شبكة الانترنت في فصول التلاميذ الصم وضعاف السمع، والذي يعتبر من العوامل المهمة عند استخدام القصص الالكترونية، وبدونه

تزداد محدودية تفعيلها، بسبب تواجد الغالبية العظمىٰ من القصص الالكترونية في مواقع الويب. وفي هذا السياق أشار كل من (Barak & Sadovsky, 2008) إلىٰ أن الانترنت هو أحد مفردات التكنولوجيا التعليمية والتي تساهم في اكتساب التلاميذ الصم وضعاف السمع المعارف المختلفة بشكل مرن وتفاعلي، كما تظهر أهميته في إمكانية توفيره لنصوص قرائية كبديل للنصوص السماعية. وقد ينحصر استخدامه إن وجد في الإدارة المدرسية، أو حسب ما أشار التويجري (2014) إلىٰ محدودية توفره في المعامل الخاصة للحاسب الآلي.

وفيما يخص المعوقات ذات العلاقة بالمعلم؛ أشارت النتائج إلىٰ أن أبرزها تمثلت في ندرة وجود معلم مساعد لمعلم التربية الخاصة يساهم في عدم تفعيل القصص الالكترونية، وبذلك فهي تُمثل العائق الأكثر موافقة. وتُفسر الباحثتان هذه النتيجة بكثرة الأعباء الروتينية للمعلمين في اليوم الدراسي، والتي قد تكون عائق في استخدام تقنيات حديثة مثل القصص الالكترونية، كما يُوجد احتمالية زيادة النصاب التدريسي أحيانًا في حالة الاحتياج، ومن هنا تظهر الحاجة الملحة لوجود مُعلم مساعد للمعلم الأساسي. ويشير محمد (2011) إلىٰ أن مساعد معلم التربية الخاصة يقوم بدور أساسي وفعَّال في العملية التعليمية للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك أن إحدىٰ واجباته تتمثل في التعامل مع التكنولوجيا (محمد، 2013).

وجاءت عبارة "وجود الحاجة الملحة لمترجم إشاري عند استخدام القصص الالكترونية في تنمية الفهم القرائي" كأبرز المعوقات ذات العلاقة بالتلميذ الأصم وضعيف السمع، حيث حصلت علىٰ أعلىٰ نسبة اتفاق بين المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة التويجري (2014) حيث أشارت إلىٰ أن أبرز المشكلات في أن التقنيات الحديثة لا توفر للتلاميذ الصم وضعاف السمع بشكلها الحالي الحد الأدنىٰ من الاحتياج. كما تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة محرق (2018) من خلال الإشارة إلىٰ أن أبرز المعوقات تتمثل في عدم قدرة التلميذات الصم وضعاف السمع علىٰ القيام بمهام البحث عبر مصادر الكترونية دون توجيه من قبل المعلمة.

وقد يعود ذلك إلىٰ ارتفاع وعي المعلمين تجاه أهمية لغة الإشارة كلغة أساسية في التواصل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، وقد تُفسر أيضًا بعدم إتقان المعلمين للغة الإشارة بالشكل الكافي وبالتالي أدىٰ إلىٰ شعورهم بأهمية وجود مترجم إشاري في الفصل الدراسي. كما أن المناهج الدراسية قد تكون غير مناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم وتزداد بذلك حاجتهم

لوجود المترجم، فالتلاميذ الصم بحاجة إلىٰ مترجم لغة إشارة لتسهيل عملية اكتساب مختلف المعلومات والمعارف، حيث أكدّت دراسة الهمص ودغمش (2017) علىٰ أهمية وجود مترجم إشاري أو معلم يتقن لغة الإشارة في المؤسسات التعليمية، باعتبار أن مستوىٰ التلاميذ الصم ضعيف نسبيًا في القراءة.

في حين تمثلت عبارة "كثافة المادة العلمية" كأبرز المعوقات ذات العلاقة بالمقرر الدراسي، والتي تعتبر العائق الأول من المعوقات المرتبطة بالمقرر الدراسي حسب تصورات المعلمين والمعلمات. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التويجري (2014) الذي أشار إلىٰ أن ابرز المعوقات المرتبطة بالمقرر الدراسي تمثلت في عدم وجود خطط حالية تساهم في دمج التقنية الحديثة بتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. وتُفسر الباحثتان هذه النتيجة بعدم ملائمة المناهج الدراسية الحالية لخصائص واحتياجات التلاميذ الصم وضعاف السمع، بالإضافة إلىٰ عدم مراعاتها لثقافة الصم كلغة الإشارة، وأكدت علىٰ ذلك مجموعة دراسات منها (العتيبي، 2005؛ العمري، 2009؛ المحزمة، 2018)، وقد يؤثر ذلك علىٰ دافعية التلاميذ تجاه الدراسة. كما يؤثر علىٰ انخراطهم في المجتمع لاحقًا (Jalkanen & Vaarala, 2013).

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0.05) وفق متغير الجنس لصالح المعلمات، واتفقت هذه النتيجة مع دراستي عبد الواحد (2000) والهدلق (2003)، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة (أخضر، 2006؛ التويجري، 2014). وتُفسر الباحثتان هذه النتيجة باحتمالية وجود أو التعرض لمعوقات من قبل المعلمات أقل مقارنة بالمعلمين لاهتمام الإشراف التربوي لدىٰ المعلمات بالتقنية الحديثة وتفعيلها في الفصول الافتراضية، وبالتالي زيادة تعرض المعلمات لتلك المعوقات. وفي هذا السياق يشير عباس وآخرون (2020) أن من العوامل التي تبرز أهمية الإشراف التربوي هي دخول التقنية الحديثة وتزايد المشكلات التعليمية، والذي يسعىٰ بشكل عام إلىٰ تطوير وتحسين العملية التعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة.

كما أشارت النتائج إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين أصحاب شهادة البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السالم (2017) حيث أشارت إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع (التويجري، 2014؛ الجبر والخضير، 2019) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير المؤهل العلمي. وقد يعود السبب لقلة الخبرة لحملة البكالوريوس والتحاقهم

الحديث بالعمل. وهنا تظهر أهمية الدورات التدريبية في إكساب المعلمين ما تنقصهم من معارف وخبرات (التويجري، 2014).

كما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير التخصص الجامعي، تتفق هذه النتيجة مع (عبد الواحد، 2000؛ أخضر، 2006؛ التويجري، 2014)، واختلفت مع دراسة الشيحة (2005) حيث أشارت إلىٰ وجود معوقات وفق متغير التخصص الجامعي. قد تكون هذه النتيجة بسبب اهتمام الجامعات السعودية -مهما كان التخصص الجامعي- بتأهيل المعلمين نحو استخدام مختلف التقنيات الحديثة، من خلال تضمين الخطة الدراسية بمقررات تدعم استخدام التقنية في تعليم الصم وضعاف السمع. وبالتالي زيادة كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة، والتي تمثل من الكفايات اللازمة عند إعدادهم (الزند، 2003).

التوصيات:

- العمل علىٰ تنمية وتطوير الكفاءات الإدارية في معاهد وبرامج دمج التلاميذ الصم وضعاف السمع.
- توفير الدعم المادي بما يساهم في توفير التقنيات الحديثة مثل القصص الالكترونية في المدارس، مع ضرورة تفعيلها بشكل صحيح.
- الاهتمام بتأهيل المعلمين في مجال لغة الإشارة أثناء الخدمة، وجعله شرط أساسي عند التقدم للوظيفة (كمعلم للتلاميذ الصم وضعاف السمع).
- تصميم مناهج تعليمية للتلاميذ الصم وضعاف السمع بشكل يتناسب مع احتياجاتهم وخصائصهم.
- التأكيد علىٰ استخدام القصص الالكترونية مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، وعقد الدورات التدريبية لذلك.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شعيرة، محمد. (2012). أخطاء الكتابة عند الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة جدة: دراسة تشخيصية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *2*(27)، 11-30.

أخضر، أروىٰ. (2006). واقع استخدام الحاسب الآلي ومعوقاته في مناهج ومعاهد وبرامج الأمل للمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

البجة، عبد الفتاح. (2003). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. دار الفكر.

البوزيد، سارة. (2020). فعالية استخدام الرموز الثابتة والمتحركة في القصص الرقمية ثنائية اللغة علىٰ تحسين الفهم القرائي الحرفي المباشر لدىٰ الطالبات الصم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *10*(38)، 39-96.

التركي، يوسف. (2005). *تربية وتعليم الصم وضعاف السمع*. يوسف التركي.

التويجري، عبد الرحمن. (2014). المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريد من وجهة نظر المعلمين[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرىٰ. http://gulfkids.com/pdf/Alsoby_A1.pdf

ثابت، محمد. (2002). القدرات القرائية لدىٰ عينة من ضعاف السمع من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض: دراسة مقارنة. *مجلة دراسات نفسية*، *12*(4)، 579-608.

جاد. محمد. (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، *22*، 15-50.

الجبر، إيمان.، والخضير، أسماء. (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *3*(9)، 431-461.

حافظ، وحيد.، وفياض، حنان. (2016). برنامج قائم علىٰ مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدىٰ التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، *1*(216)، 15-132.

حسين. خليل. (2018)، مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام علىٰ فئة الصم وضعاف السمع بمؤسساتهم كما يراها معلموهم. *مجلة جامعة زيتونة*، (26)، 62-106.

الحلاق، علي. (2010). *المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية* وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب.

حلس، داود.، والصيداوي، خالد. (2018). أثر استخدام "تنال القمر" علىٰ تنمية مهارات الفهم القرائي لدىٰ تلميذات الصف الرابع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26*(4)، 377-403.

الحلوان، معاذ. (2017). أثر استخدام برنامج حاسوبي في تحسين الفهم القرائي للطلاب الصم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض: دراسة تجريبية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(18)، 63-93.

الخطيب، محمد. (2004). صعوبات تعلم القراءة والمطالعة في مراحل التعليم العام. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *16*(2)، 843-888.

الروسان، فاروق. (2010). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. دار الفكر.

الريس، طارق. (2014). فعالية برنامج السنة التأهيلية في تنمية القدرة اللغوية لدىٰ الطلاب الصم وضعاف السمع. *مجلة كلية التربية*، *25*(100)، 1-25.

الريس، طارق.، والخرجي، منال. (2010). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، *4*(34)، 619-683.

الريس، طارق.، وآل ناجي، سعد. (2013). طرق تدريس القراءة الشائعة لدىٰ معلمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، *25*(1)، 111-150.

الزريقات، إبراهيم. (2011). تقييم مهارات القراءة لدىٰ الطلبة المعاقين سمعيًا في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة. *مجلة العلوم التربوية*، *38*(1)، 1276-1292.

الزند، وليد. (2003). معلم الموهوبين وأساليب تدريبه. الندوة العلمية الأولىٰ لأسس رعاية الموهوبين، السودان.

الزهراني، علي.، والسلمان، أثير. (2019). مهارات الفهم القرائي لدىٰ التلميذات الصم وضعاف السمع في الصف

السادس الابتدائي. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *9*(33)، 61-94.

السالم، ماجد. (2015). تنمية وتطوير المهارات اللغوية لدىٰ الأطفال الصم من خلال التصميم الشامل. ورقة عمل مقدمة للملتقىٰ السادس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، 10-12 ابريل، المملكة العربية السعودية.

السالم، ماجد. (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدىٰ معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *5*(4)، 114-134.

السالم، ماجد. (2017). واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي بمعاهد وبرامج دمج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *18*(3)، 477-506.

السبيعي، مها. (2012). مشكلات تدريس اللغة العربية في معاهد وبرامج الأمل من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشيحة، سارة. (2005). دراسة تقويمية لاستخدام التقنيات التعليمية في معاهد الأمل للصم بمدينة الرياض[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الصياد، وليد.، والمقبل، أميرة، (2020). واقع استخدام تقنيات التعليم في غرف المصادر مع ذوات صعوبات التعلم ومعوقاتها من وجهة نظر معلماتهن بمدينة الرياض. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، *10*(2)، 474-518.

العابد، أمل. (2016). دور الحوافز المادية والمعنوية في تطبيق المهارات التدريسية لدىٰ معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولىٰ [رسالة ماجستير منشورة- جامعة آل البيت]. https://2u.pw/5u269

آل عامر، حنان. (2013). متطلبات تطبيق التعليم الالكتروني. *مجلة القراءة والمعرفة*، (140)، 79-120.

عامر، فخر الدين. (2000). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*. عالم الكتب.

عباس، محمد.، نوفل، محمد.، العبسي، محمد.، وأبو عواد.، فريال. (2017). *مدخل إلىٰ مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عباس، محمود.، أبو جبل، حامد.، وعبدالعال، حامد. (2020). رؤية مقترحة لتطوير الإشراف التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (2)، 458-485.

عبد الرحمن، حسين.، ومصطفىٰ، زايد. (1989). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. دار الكندي.

العبد اللات، هناء. (2011). الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعاقون سمعيًا في تعلم مهارات اللغة العربية (الكلام، والقراءة، والكتابة) من وجهة نظر معلميهم وأولياء أمورهم في المرحلة الأساسية في الأردن[رسالة ماجستير منشورة- الجامعة الهاشمية]. https://2u.pw/cAMxc

عبدالله، سامية. (2015). *الفهم القرائي: طبيعته- مهاراته- استراتيجياته*. دار الكتاب الجامعي.

عبد الواحد، محمد. (2000). اتجاهات معلمي الصم نحو استخدام الكمبيوتر في تعليم الطلاب الصم بدولة الإمارات العربية المتحدة. بحث مقدم في ندوة الاتجاهات المعاصرة في التعليم والتأهيل المهني للمعوقين سمعيًا،

1-3 فبراير، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، صالح. (2005). أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين[رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية].

العتيبي، بندر. (2005). معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة أم القرىٰ].

العمري، غيثان. (2009). مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود].

العنزي، فاطمة. (2016). دليل بأفضل الممارسات في تعليم القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية. *مجلة رابطة التربية الحديثة، 8*(27)، 305-370.

عيسىٰ، أحمد.، والشهراني، محمد. (2017). تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 1-52.

الغفيري، وقيت. (2013). مشكلات استخدام تقنيات التعليم الالكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ومعالجتها من منظور التربية الإسلامية. [رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة الملك سعود].

فياض، حنان. (2008، ابريل 28-30). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي عند المعوقين سمعيًا بالمرحلة الثانوية. الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع)، الرياض.

قاسم، حازم. (2000)، فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدىٰ تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

القريني، تركي. (2014). العوامل المؤثرة في تدني مستوىٰ استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم. *مجلة العلوم التربوية، 26*(3)، 559- 582.

القريوتي، إبراهيم. (2006) *الإعاقة السمعية*. دار يافا للنشر والتوزيع.

الكريطي، رياض.، ومنهي، مرتضىٰ. (2014). واقع استخدام التقنيات التربوية في صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1*(18)، 482-498.

لال، زكريا. (2011). *التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليًا*. عالم الكتاب.

لحياني، سماح. (2014). الأخطاء اللغوية عند الأفراد المعاقين سمعيًا في مدينة المحمدية بالمغرب. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3*(6)، 48-62.

محرق، صالحة. (2018). واقع ومعوقات استخدام التعليم المدمج في تدريس الطالبات الصم وضعيفات السمع من وجهة نظر معلماتهن[رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الملك سعود].

المحزمة، محمد. (2018). مشكلات تدريس مادة لغتي للتلاميذ

الصم في معاهد وبرامج من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 7* (26)، 60-92.

محمد، عادل. (2011). *تعديل السلوك الإنساني*. دار الزهراء.

محمد، عادل. (2013). التوصيف الوظيفي لمساعد معلم التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة*، (4)، 312-327.

محمد، محمد. (2013). أثر الأنشطة التعليمية الرقمية في القصة التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على اكتساب المفاهيم العلمية [رسالة ماجستير غير منشورة- جامعة الزقازيق].

مصطفى، منى. (2007). برنامج القراءة لأطفال الصم وضعاف السمع مرحلة ما قبل المدرسة حلقة وصل بين التعليم والتأهيل. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، 15- 16 يوليو، مصر.

مغاوري، أحمد. (2017). التكنولوجيا المساعدة والتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة. ورقة عمل في المؤتمر الدولي الثالث لجامعة 6 أكتوبر، ابريل، مصر.

المقدامي، نعيمة. (2018). محددات واقع استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الأمل. *مجلة كلية التربية، 34*(5)، 524-556.

المنيعي، عثمان.، والريس، طارق. (2013). الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى الطلاب الصم الملتحقين بكليات المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية -دراسة ميدانية-. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1* (3)، 82-112.

الموسى، ناصر. (2008). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج*. دار القلم للنشر والتوزيع.

هالاهان، دانيال.، وكوفمان، جيمس. (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم* (ترجمة عادل محمد). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2006).

الهدلق، عبدالله. (2000). مدى كفاءة وملائمة أجهزة الحاسوب وبرامجه وملحقاته المتوفرة بمدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة للتلاميذ. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (67)، 71-90.

هلال، محمد. (2011). *دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب*. مركز تطوير الأداء والتنمية.

الهمص، عبد الفتاح.، ودغمش، هالة. (2017). المعوقات التي تواجه الطلبة الصم توظيف التعليم الالكترونية وسبل التغلب عليها – الجامعة الإسلامية أنموذجًا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(4)، 295-326.

هوساوي، علي. (2010). معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقليًا كما يدركها معلمو التربية الفكرية في الرياض. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)، 15- 16 يوليو. مصر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alsalem, M. A. (2017). Exploring metacognitive strategies utilizing digital books: Enhancing reading comprehension among deaf and hard of hearing students in saudi arabian higher education settings. *Journal of Educational Computing Research, 56*(5), 645-674.

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Effects of Hearing Loss on Development.

Barak, A., & Sadovsky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior Journal, 24*(5), 1773-2474.

Desjardin, J. L., Doll, E. R., Sitka, C. J., Eisenberg, L. S.,

Allyn & Bacon.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial & Special Education Journal, 18*(4), 197-214.

McClanahan, B., Williams, K., & Kennedy, E. (2012). A breakthrough for josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. *Tech Trends, 56*(3), 20-28.

Messier, J., & Wood, C. (2015). Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*(4), 356-373.

Moores, D. (2006). *Education The deaf: Psychology, principles, and practice*. Houghton Mifflin Company.

National Education Technology Plan. (2010). Transforming American Education: Learning Powered by Technology.

National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read; an Evidence Based Assessment of The Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. Washington.

Neuman, S. B. (2009). The case for multi-media presentation in learning: A theory of synergy. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young Learners. Taylor & Francis.

Pillai, P. (1999). Using technology to educate deaf and hard of hearing children in rural Alaskan general education settings. *American Annals of The Deaf, 144*(5), 373-378.

Pretto, M. K. (2017). The School Principal as Technology Leader: Does a School Leader's Commitment to the Use, Promotion, and Encouragement of Technology Affect Technology Infusion Occurring in Classrooms within the School?. [Doctoral dissertation, Caldwell University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Qi, s., & Mitchell, E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard of hearing students: past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf education,1* (17), 1-18.

Roberson, L. (2001). Integration of computer and related technologies into deaf education teacher preparation programs. *American Annals of the deaf, 146*(1), 60-66.

Sansone C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance. Academic, Press.

Johnson, K. J., Ganguly, D. H., & Henning, S. C. (2014). Parental support for language development during joint book reading for young children with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly, 35*(3), 167-181.

DiPaola, M., & Thomas, C. W. (2003). Principals and special education: The critical role of school leaders. *National Clearinghouse for Professions in Special Education*, 29.

Easterbrooks, S. R., & Beal-Alvarez, J. S. (2012). States' reading outcomes of students who are deaf and hard of hearing. *American Annals of the Deaf, 157*(1), 24-40.

Easterbrooks, S. R., Lederberg, A. R., & Connor, C. M. (2010). Contributions of the emergent literacy environment to literacy outcomes for young children who are deaf. *American Annals of the Deaf, 155* (4), 467-480.

Easterbrooks, S. R., Stephenson, B., & Mertens, D. (2006). Master teachers' responses to 20 literacy and science/mathematics practices in deaf education. *American Annals of the Deaf, 57*(4), 398-409.

Ellis, J. B. (2007). Special education teachers' perceptions of barriers to assistive technology integration in Ohio (Publication No. NR35085) [Doctoral dissertation, University of Windsor]. ProQuest Dissertations Publishing.

Fitzpatrick, M. & Theoharis, R. (2014). The law and the IEP: establishing and maintaining High expectations for deaf students with disabilities. *New Directions in Deaf Education, 15*, 80-84.

Flanagan, S., Bouck, C., Richardson, J. (2013). Middle school special education teachers' perceptions and use of assistive technology in literacy instruction. *Assistive Technology, 25*(1), 24-30.

Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teacher's efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(3), 367-383.

Gentry, M. M., Chinn, K. M., & Moulton, R. D. (2005). Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf. *American Annals of the Deaf, 149*(5), 394-403.

Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2014). Click, swipe and read: Sharing e-books with toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal, 42*(6), 379-388.

Jalkanen, J., & Vaarala, H. (2013). Digital texts for learning finnish: Shared resources and emerging practices. *Language, Learning and Technology, 17*(1), 107-124.

Martin, F. & Clark, J. (2009). *Introduction to audiology.*

Sari. H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf student in primary school in turkey. *Deafness & education international, 9*(3). 131-146.

Scott, J. A. (2015). Beyond the Fourth Grade Glass Ceiling: Understanding Reading Comprehension Among Bilingual/Bimodal Deaf and Hard of Hearing Students [Published Doctoral Dissertation]. Harvard University.

Stoner, J., Parette, H., Watts, E., & Wojcik, B. (2008). Preschool teacher perception of assistive technology and professional development responses. *Education and Training in Development Disabilities, 43*(1), 77-91.

Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling readers. *Reading Teacher, 63*(4), 384-395.

Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Education Research, 78*(4), 880-907.

Shamir, A., & Margalit, M. (2011). Technology and students with special educational needs: New opportunities and future directions. *European Journal of Special Needs Education, 26*(3), 279–282.

Shamir, A., & Baruch, D. (2012). Educational e-books: A support for vocabulary and early math for children at risk for learning disabilities. *Educational Media International, 49*(1), 33-47.

Smeets, D. J., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology, 112*(1), 36-55. Subchapter IV—national activities to improve education of children with disabilities (2004, August 3). Individuals with Disabilities Education Act. Retrieved October, 7, 2020.

Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273-1296.

Traxler, C. B. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(4), 337-348.

Vaughan, A. (2016). Electronic books: Are they effective educational tools for students who are deaf or hard of hearing?. Independent studies and capstones.

Vermeulen, A. M., Van Bon, W. H., & Harry, R. K. (2007). Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(3), 283-302.

Wolfe, S., & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 387–399.

Wauters, L., & Dirks, E. (2017). Interactive reading with young deaf and hard of-hearing children in ebooks versus print books. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22*(2), 243-252.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (19)، ص ص 201 - 235، الرياض (2021م/ 1443هـ)

القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ وعلاقتها بالمشكلات النفسية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة بالمنطقة الشرقية

د. عبد الحميد عبدالله العرفج[1]، و أ. رفعه محمد الجوهر[2]، و أ. ريهام الجعفري[3]، و أ. بدرية العتيبي[4]

المستخلص: هدفت الدراسة إلىٰ التعرف عن مدىٰ قدرة العوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ علىٰ التنبؤ بمستوىٰ المشكلات النفسية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس. وقد تكونت عينة الدراسة في حجمها الكلي من (186) من ذوي الموهبة، حيث بلغ عدد الطلاب (84) طالبًا، بينما بلغ عدد الطالبات (102) طالبة، متوسط الأعمار سبع عشرة سنة، وقدم تم تطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصيّة والمعد من قبل (Costa& McCrae, 1992)، ومقياس الكماليّة العصابية والمعد من قبل (القريطي وآخرون، 2015)، ومقياس الحساسيّة المفرطة، القائم علىٰ نظرية دابروسكي والمعد من قبل الباحثين. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العصابية تُعزىٰ لمتغير الجنس في بعد التقدير المتدني للذات وبعد الأفكار اللاعقلانية وفي الدرجة الكلية للمقياس، بينما في بعد عدم الرضا عن الأداء أشارت النتائج إلىٰ وجود فرق دال إحصائيًّا يعزىٰ لمتغيّر الجنس لصالح الذكور. بينما في مقياس الحساسية المفرطة، أشارت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزىٰ لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا في عامل الانفتاح لصالح الإناث، وفي المقابل لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا علىٰ العوامل الأربعة الأخرىٰ تُعزىٰ لمتغير الجنس. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار التدريجي المتعدد أنَّ العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية مجتمعة تُسهم إسهامًا جوهريًا في التنبؤ بالكمالية العصابية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، وتفسر ما نسبته (56.9٪)، كما تسهم في التنبؤ بالحساسية المفرطة، وتفسر ما نسبته (39.2٪). وبناءً علىٰ ما سبق فقد أوصت الدراسة بضرورة الاعتبار للعوامل الشخصية عند التخطيط للبرامج التي تهدف إلىٰ رعاية الطلبة ذوي الموهبة في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، الموهبة، الاتزان الانفعالي، التوافق الاجتماعي، الانفتاح، التوافق والانسجام، المسؤولية، الحساسية المفرطة، الكمالية.

The predictive power of the Big Five personality and Relationship between the psychological problems of gifted students in the Eastern Province

Dr. Abdulhamid Alarfaj[1], Mrs. Refah Aljohar[2], Mrs. Riham Aljafari[3], Mrs. Badriah Alotibe[4]

Abstract: This study aimed to identify the extent of the ability of the five big personality traits to predict the level of psychological problems among students with giftedness according to their gender. The sample consisted of (186) students with giftedness, the number of male students reached (84), while the number of female students was (102). The Revised NEO Personality Inventory of the big Five personality traits (openness to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism) that was made by (Costa & McCrae, 1992), the perfectionism that was made by (Alqarity et al.,2015), inventory Scale Overexcitabilities scale, based on Dombrowski's theory that was made by Researchers. The results of this study revealed that there are no significant differences in perfectionism attributed to the gender variable in the of the low self-esteem domain, irrational thoughts domain, and the overall score of the scale, while in the dimension of dissatisfaction with the performance, the results indicated that there is a significant difference attributed to the gender variable in favor of males. While in the Overexcitabilities scale, the results indicated that there were no significant differences attributed to the sex variable. The results also show a significant difference in the openness factor in favor of females, and in contrast, the results did not show significant differences on the other four factors attributed to the gender variable .The results of multiple progressive regression analysis also revealed that the five major factors of personality combined contribute fundamentally to predicting neurotic perfectionism in gifted students, explaining (56.9%), and predicting Overexcitabilities, and explaining (39.2%).

Keywords: The predictive power ،Giftedness, Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness, Conscientiousness, Perfectionism, Over Excitabilities.

---

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

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

(2) معلمة تعليم عام/ وزارة التعليم.

(3) معلمة تعليم خاصة/ وزارة التعليم.

(4) معلمة تعليم خاصة/ وزارة التعليم.

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

(2) General Education Teacher, Ministry of Education.

(3) Special Education Teacher, Ministry of Education.

(4) Special Education Teacher, Ministry of Education.

المقدِّمة:

تطور مفهوم تربية الموهوبين في العديد من الأنظمة التربوية العالمية، مستندًا علىٰ النظريات والتجارب العلمية، في محاولة جادة للتعرف علىٰ الاحتياجات الضرورية ورعايتها، بما يحقق النمو المتكامل للمواهب الواعدة (Plucker & Callahan, 2014). وقد أسهم هذا التطور في تنبيه الممارسين إلىٰ ضرورة التعرف علىٰ هذه الاحتياجات وطرق تنميتها، فهي ليست من باب الترف بل هي ضرورة حتمية وحق مكتسب لتلك الفئة (Müller, 2014).

قسم العلماء هذه الاحتياجات إلىٰ ثلاثة أقسام: احتياجات عقلية، ومعرفية، واحتياجات وجدانية (Robinson, 2012). يتم النظر إلىٰ هذه الاحتياجات في المجمل كبناء واحد معقد يتفاعل مع بعضه البعض (Ziegler & Phillipson, 2012). أي أن فقدان أحد هذه المكونات يعني حدوث اختلال للتوازن في السلوكيات الدالة علىٰ الموهبة بشكل عام، وهذا ما يجعل نموها في الغالب غير متكامل بسبب فقدان التكامل في التطوير لكافة الجوانب (Bailey, 2010). وحتىٰ نتمكن من الرعاية التكاملية للجوانب النفسية، ينبغي معرفة الأدوات الفاعلة في المجال، والتي يمكن من خلالها الكشف والتشخيص لهذه المشكلات، غير أنَّ التداخل بين العوامل الداخلية والخارجية والجوانب الفسيولوجيّة، بالإضافة إلىٰ القوة المعرفيّة التي يتميز بها الموهوبون، يجعل من عملية التشخيص غير دقيقة في بعض المراحل الحياتيّة، خاصة في مرحلة المراهقة التي تمتاز باستجابات انفعالية غير منظمة (Chang & Kuo, 2013; David, 2018)، لذا نادىٰ البعض بضرورة البحث عن سمات أكثر استقرارًا تستخدم كأدوات يمكن من خلالها القيام بعملية التشخيص في النواحي النفسية المعقدة والمتداخلة (Mofield & Peters, 2015).

إن من أبرز الموضوعات المتعلقة بذوي الموهبة وسلوكياتهم، هي السمات الشخصية العامة. تناول الباحثون السمات الشخصية بعناية – منذُ القدم –، لكونها تعطي تصورًا منطقيًا لمفهوم الفروق الفردية، فهي مكوِّن واسع شمولي تُفسَّر من خلاله معظم السلوكيات البشريّة (Revelle & Condon, 2015)، كما أن لها دورًا فاعلًا في تحديد الممارسات التربوية المناسبة لتطوير الإنسان والرقي بالمجتمع والحضارات (Schmitt et al., 2007). من أجل هذا ساهمت المشاريع البحثية بنجاح في تحديد أبرز السمات المشتركة والتي يغلب عليها الاستقرار، من خلال تصور مقترح قائم علىٰ النظريات والتجارب العلمية، وتطبيقه علىٰ مساحات متسعة من الناحية الجغرافية، والثقافية، والاجتماعية (Chamorro-Premuzic, 2003;

(Chamorro-Premuzic & Furnham, 2009). وقد أسفر عن ذلك تحديد خمس عوامل شخصية مشتركة بين البشر أطلق عليها مسمىٰ العوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ، فعلىٰ الرغم من الانتقادات الموجه للنموذج، في عدم قدرته علىٰ حصر التباين في الشخصيات، إلا أنه في المقابل لقي قبولًا وتطبيقًا واسعًا علىٰ مستوىٰ العالم، مقارنة بالنماذج الأخرىٰ المطروحة في المجال (Gurven et al., 2013). حدد هذا النموذج خمس عوامل عامة للشخصية، ويحتوي كل عامل من هذه العوامل علىٰ عدد من السمات الخاصة والأكثر دقة وتحديدًا للشخصية، فعلىٰ الرغم من تحديد عدد من السمات التي ينظر إليها بالاستقرار، إلا أن هذا لا يعني أنها علىٰ مستوىٰ وصورة واحدة لدىٰ البشر، بل قد تؤثر وتتأثر بعدد من المكونات الداخلية والخارجية (Almlund et al., 2011).

من أجل هذا اجتهد العلماء في دراسة هذه العوامل مع عدد من المكونات، من أجل فهم أكثر لطبيعتها وتحديد العوامل المرتبطة بها. ومن هذا المنطلق، تسعىٰ الدراسة الحالية إلىٰ البحث عن نوع الارتباط بين المشكلات النفسية والمتمثلة في الحساسية المفرطة والكمالية العصابية، والعوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ، ودراسة مدىٰ إمكانية هذه العوامل في التنبؤ بالكمالية العصابية والحساسية المفرطة.

مشكلة الدِّراسة:

لا حظ الباحثون من خلال عملهم في الميدان مع الطلبة ذوي الموهبة، وجود مستوىٰ متباين من الكمالية العصابية، والحساسية المفرطة، تظهر بشكل واضح عند تسليم المشاريع النهائية للمواد الدراسية المختلفة، كما أن الطلاب يختلفون بشكل واضح في سماتهم الشخصية والاجتماعية، وعند مراجعة الدراسات السابقة في هذا المجال، وجد الباحثون أن المشكلات النفسية، وعلىٰ وجه الخصوص لكمالية العصابية والحساسية المفرطة، تنتشر لدىٰ تلك الفئة. وقد وجدت الأبحاث العلميّة أمثال دراسة (Lise-Schläppy, 2019)، ارتباط عدد من المشكلات النفسيّة بوثوق ببالطلبة ذوي الموهوبة، كما وجدوا أن الزيادة في مستوىٰ القدرات العقلية غالبًا ما يقابله الزيادة في مستويات هذه المشكلات، إذا ما تم مقارنتهم بأقرانهم من نفس العمر الزمني ومن هنا يتكون لديهم الخلل في إحداث التوازن مع تلك الضغوطات العاطفية (Colangelo & Wood, 2015).

حيث يختلف مستوىٰ هذه المشكلات بناء علىٰ عدد من العوامل الداخلية والخارجيّة، لذا يصعب اتباع معيار واحد في الكشف والتشخيص، خاصة إذا تداخلت عوامل فسيولوجية أخرىٰ؛ كالمراهقة، فإنّ المشكلات تكون مركّبة ومتجانسة وعلىٰ مستوىٰ عالٍ

من عدم التباين، الأمر الذي يكون فيه التميّز والفصل في غاية الصعوبة (Dai & Chen, 2013).

ونظرًا لتأثير هذه المشكلات سلبًا ومباشرة على الطلبة ذوي الموهبة، نادى المختصون بضرورة الكشف المبكر عن هذه المشكلات وعلاجها حتى لا تتفاقم (Lise-Schläppy, 2019)، كما كشفت الأبحاث عن وجود ارتباط بين المشكلات النفسيّة وبين ضعف النواحي الإدراكية والوجدانية والسلوكيّة (Ziegler & Phillipson, 2012)، حيث يمتد أثرها إلى النواحي الاجتماعية والعاطفية (Mendaglio, 2012)، وهذا بدوره قد يُربك شخصية الطلبة ذوي الموهبة.

إنّ وجود هذا التداخل بين المشكلات النفسيّة الحقيقيّة وبين المشكلات العارضة والمرتبطة بمرحلة مؤقتة كمرحلة المراهقة يجعل من عملية استخدام أدوات الكشف الاعتيادية عن مستوى المشكلات التي قد يتعرض لها ذوي الموهبة غير فاعلة، الأمر الذي يستلزم البحث عن أدوات قد تكون أكثر مناسبة في مثل هذه الحالات بحيث يمكن من خلالها التنبؤ بشكل مسبق عن طبيعة الوضع النفسي والمشكلات التي قد يتعرض لها ذوي الموهبة في المستقبل. حتى يمكن تدارك الوضع والخروج من التضاعف والتعقيد الذي قد يطرأ على هذه المشكلات ويسبب لها التطور مع مرور الزمن ويصعب حينها العلاج (Ziegler & Phillipson, 2012).

ولمّا كانت العوامل الخمسة الكبرى دلائل قويّة على مستوى تفكير الأفراد وأنماط سلوكهم المختلفة، كما أنها مستقرة بنسبة عالية، ويمكن من خلالها تفسير مواقف مختلفة (Kudek et al., 2020)، جاءت هذه الدراسة لقياس مدى قوة هذه العوامل في التنبؤ بالمشكلات النفسية لدى الطلبة ذوي الموهبة.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات، إلا أنه ومن خلال المراجعة الأدبيّة في المحركات البحثيّة، نجد أنّ البحث عن مدى قوة العوامل الشخصية الخمس الكبرى في التنبؤ بالمشكلات النفسية، من المجالات التي لم تغطَّ كثيرًا، خاصة على الطلبة ذوي الموهبة في مرحلة المراهقة، الأمر الذي جعل دراستها ضرورة حتمية كخطوة استباقية للتعامل مع المشكلات النفسية. وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في أسئلة الدراسة التالية:

أسئلة الدراسة:

- هل تختلف الكمالية العصابية لدى الطلبة ذوي الموهبة باختلاف الجنس؟
- هل تختلف الحساسية المفرطة لدى الطلبة ذوي الموهبة باختلاف الجنس؟
- ما أبرز العوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس؟

– ما القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ بمستوىٰ الكمالية العصابية والحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة بالمنطقة الشرقية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلىٰ تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف علىٰ الفروق في مستوىٰ الكمالية العصابية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس.

– التعرف علىٰ الفروق في مستوىٰ الحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس.

– التعرف علىٰ أبرز العوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس.

– الكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمس الكبرىٰ بمستوىٰ الكمالية العصابية والحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة بالمنطقة الشرقية.

أهمية الدّراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحاليّة من أهمية موضوعها، الذي يتناول القدرة التنبؤيّة للعوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ بالمشكلات النفسية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة في المملكة العربية السعودية، بصفته موضوعًا لم يتطرَّق إليه الباحثون في المملكة من قبل، وفيما يأتي تفصيل لكلٍّ من أهمية الدراسة النظرية والعملية:

الأهمية النظريّة: يُؤمَل من هذه الدراسة أن تضيف معرفة جديدة للمكتبة السعودية من خلال استهدافها لموضوع العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية والمشكلات النفسية لدىٰ الطلبة الملتحقين ببرامج تعليم ذوي الموهبة في المملكة، وقد تبيّن من خلال مراجعة الباحثين للأدب السابق حول موضوع العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية، أن هناك عددًا لا بأس به من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، وبخاصة من جانب المختصّين في علم النفس والإرشاد والصحة النفسية، إلا أنَّ أغلبها استهدف الطلبة العاديين، أما فيما يتعلق بالمشكلات المتعلِّقة بالطلبة ذوي الموهبة عمومًا، فقد تبيَّن أن جهود الباحثين تمحورت حول المشكلات المعرفية والتحصيل الدراسي، ولم تحظَ المشكلات النفسية بذات الأهمية من الباحثين، فمن هنا تأتي الدراسة الحالية لتسدّ هذه الفجوة البحثيّة.

الأهمية العمليّة: يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون علىٰ برامج تعليم ذوي الموهبة في المملكة عمومًا، والمرشدين النفسيين العاملين في مدارس ومراكز تعليم ذوي الموهبة في المملكة خصوصًا، كما يؤمل أن تنعكس نتائج الدراسة الحالية إيجابًا علىٰ الطلبة ذوو الموهبة أنفسهم من خلال تحسين خدمات الإرشاد النفسي المقدّمة لهم، ولا ننسَ أن نتائج الدراسة الحالية قد تعود بالفائدة علىٰ

أُسر الطلبة خاصةً عندما يتعلق الأمر بخدمات الإرشاد الأسري الذي تقدّمه تلك البرامج. ويمكن أيضًا أن تعود نتائج الدراسة الحالية بالفائدة على مخطِّطي مناهج تعليم ذوي الموهبة من خلال الاهتمام بالخصائص الانفعالية لدى المتعلّم بجانب الخصائص المعرفية الأخرى.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية الملتحقين ببرامج تعليم ذوي الموهبة في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: يتحدّد تعميم نتائج هذه الدراسة في السياق الزمني الذي ستجرى فيه وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441/ 1442هـ.

الحدود الموضوعية: اهتمت الدراسة الحالية في موضوع العلاقة بين متغيّري العوامل الشخصية الخمس الكبرى والمشكلات النفسية والمتمثلة في الحساسية المفرطة والكمالية العصابية لدى الطلبة في المرحلة الثانوية الملتحقين ببرامج تعليم ذوي الموهبة في مدارس المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

العوامل الشخصية الخمس الكبرى: يعرفها كلا من (Costa & McCrae, 1992) بأنها السمات المشتركة بين الأفراد والمكونة من خمس عوامل يتم من خلالها وصف شخصية الأفراد تتمثل العوامل في الانفتاح والمسؤولية والتفاعل والتوافق والاتزان الانفعالي.

التعريف الإجرائي لعوامل الشخصية الخمس الكبرى: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس العوامل الشخصية الخمس الكبرى والمعد من قبل (Costa & McCrae, 1992).

الكمالية العصابية: السعي الحثيث نحو تحقيق معايير مرتفعة إلى حد كبير من الأداء (Mofield & Parker, 2019).

التعريف الإجرائي للكمالية العصابية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الكمالية العصابية والمعد من قبل (القريطي وآخرون، 2015).

الحساسية المفرطة: يعرفها دابروسكي بأنها القوة المحركة للموهبة والتي تتميز بمجموعة من الخصائص أبرزها المشاركة الوجدانية والتطرف في الحب والكراهية والتعلق بالمثل العليا والوعي بالذات والحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها (Mendaglio & Tillier, 2006).

التعريف الإجرائي للحساسية المفرطة: هي

الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الحساسية الفائقة المطور من قبل الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

شهد مطلع القرن الحادي والعشرين اهتمامًا كبيرًا بالطلبة ذوي الموهبة، بِعَدِّهم ثروة بشريَّة ينبغي الاهتمام بها ورعايتها واستثمارها علىٰ أفضل وجه، ولهذا ازدادت الدراسات وتنوعت في ميدان الموهبة والتفوق في السنوات الأخيرة، وأصبحت جزءًا من الأجندة الوطنية للكثير من الدول، وتُعدّ المملكة العربية السعودية من بين الدول التي تولي اهتمامًا كبيرًا بالطلبة ذوي الموهبة ورعايتهم وتقديم أفضل الخدمات لهم.

ومن الموضوعات البحثية المهمة التي ركّزت عليها الدراسات الأجنبية علىٰ وجه التحديد، المشكلات النفسية التي قد يتعرض لها الطلبة ذوي الموهبة. بدأ البحث في هذا الجانب الدقيق مع الدراسات الطولية التي أقيمت علىٰ مجموعة كبيرة من الطلبة ذوي الموهبة، كما في دراسة تيرمان التتبعية الشهيرة وغيرها من الدراسات المماثلة، من أجل تحديد العوامل المعرفية والنفسية المميزة لتلك الفئة، والتي تساعد في تكوين مفهوم أوضح عن ذوي الموهبة (Divis & Rimm, 1998).

وبناء علىٰ هذا فقد صنف الباحثين المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوي الموهبة في ثلاث فئات، هي: مشكلات ذات طابع معرفي تتعلق بالدراسة والتحصيل، ومشكلات ذات طابع انفعالي تتعلَّق بالتكيف مع الذات ومع الآخرين، ومشكلات تتعلق بتحديد الأهداف المهنية المستقبلية (Bailey, 2009; Robinson, 2012). حظيت العوامل المعرفية باهتمام كبير من الدراسة والبحث والتجريب مقارنة بالعوامل النفسية التي نالت نصيبً أقل من غيرها من العوامل، وعند البحث عن الأسباب فقد يكون التداخل والتفاعل بين المكونات النفسية مع غيرها من العوامل قد يسبب إشكالية في بناء تصور واضح. لأنَّ طبيعة الطالب ذو الموهبة النفسية تتسم بسمات خاصة تميّزه عن غيره من الطلبة العاديين كالحساسية المفرطة، وقوة العواطف، والكمالية، والشعور بالاختلاف، وعدم التوازن في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي (حجازي، 2009). لذا قد يشكل دراسة كافة العوامل النفسية في آن واحد صعوبة في القدرة علىٰ ضبطها وتميزها بسبب طبيعتها المعقدة.

من بين أبرز العوامل النفسية ارتباطًا بالطلبة ذوي الموهبة الكمالية العصابية والحساسية المفرطة (Daniels & Piechowski, 2009). تعتبر الكمالية العصابية والحساسية المفرطة ضمن قائمة المشكلات الانفعالية التي تؤثر علىٰ طريقة ومستوىٰ التفاعل مع العوامل المعرفية والاجتماعية والعاطفية، مما يعرضهم

للتحديات التي يصعب معها التكيف بالشكل المتناسق مع مستوىٰ القدرات العقلية العالية التي يمتلكونها (Mendaglio, 2012). وقد يرجع هذا التناقض كما فسره البعض إلىٰ المستويات العالية من القدرات العقلية والتعقيد المعرفي والوعي والإدراك الذي يمتد أثره كذلك علىٰ طريقة الاستجابة في المواقف المختلفة، لذا فهم يستوعبون المشاعر المعقدة مقارنة بأقرانهم إلا أنهم في ذات الوقت لا يمتلكون المقومات الكافية للتعامل مع هذا التعقيد بشكل متناسب، لهذا تتميز انفعالاتهم واستجاباتهم بالشدة المبالغ فيها (Chang & Kuo, 2013; Dekelaita- Mullet & Blackmon, 2015; Guthrie, 2019).

أدرك العلماء هذا الجانب، لذا أخذت الأبحاث في التوسع، إلا أن هذا التوسع خلق عدد من الفجوات البحثية، فعلىٰ الرغم من تعدد الدراسات التي كشفت عن أبعاد الكمالية، إلا أن النتائج غير متسقة في كثير من الأحيان، وجود هذا الاختلاف في تحديد الأبعاد التي يعتقد بأنها مفسرة لهذه العوامل دليل علىٰ أن الأبعاد الدقيقة قد تكون غير مكتملة حتىٰ الآن، وكذلك الأمر بالنسبة لمفهومها، وهذا ما جعل الدراسات لا تتوقف سواء في تحديد أبعاد هذه المكونات أو في دراسة العلاقات التي قد تنشأ من التفاعل مع هذه المكونات (Rice et al., 2007). وكذلك الحال بالنسبة للحساسية المفرطة وإن كانت أقل لكونها تعتمد علىٰ مبادئ نظرية دابروكسي (Mendaglio, 2008; Mendaglio & Tillier, 2006). لذا يرىٰ البعض أن الفهم الكامل لهذه العوامل يتطلب ربطها بعوامل متناسقة معها كتصنيفات الشخصية المختلفة، حتىٰ تعطي بعد أكثر عمق ودقة في توضيح المفهوم (Smith et al., 2019). ارتبطت السمات الشخصية بعدد كبير من المتغيرات، ونوقشت فلسفيًّا لفترة من الزمن، غير أن الدراسات التي أقيمت في مجال التربية وعلم النفس وجهت مسارها إلىٰ النهج العلمي القائم علىٰ البحث والتجريب كخطوة استباقية لتفسير عدد من العوامل التي يعتقد بأنها مرتبطة بالشخصية. من هنا يأتي البحث في السمات الشخصية للطلبة ذوي الموهبة وعلاقتها بالمشكلات النفسية التي يواجهونها في سلّم أولويات الباحثين.

لقد أيقن علماء نفس الشخصية -في وقت مبكّر- الحاجة الماسة إلىٰ وجود نموذج وصفي أو تصنيفي للأبعاد الأساسية للشخصية الإنسانية عن طريق تجميع الصفات المرتبطة ببعضها معًا، وتصنيفها تحت مسمىٰ أو نمط أو عامل أو بُعد مستقل يمكن تعميمه عبر مختلف الأفراد والثقافات (الأنصاري، 2012)، لذا عكف علماء نفس الشخصية علىٰ البحث عن نموذج يصف أنماط الشخصية، وتوصَّلوا إلىٰ أكثر من نموذج، ولعل من أبرزها نموذج العوامل الخمسة الكبرىٰ

للشخصية الذي يفسّر الشخصية بمستوىً عالٍ من التجريد، وهو عبارة عن هيكل هرمي من سمات الشخصية، تمثّل العوامل الخمسة قمة الهرم، كما أن كلّ عامل من هذه العوامل الخمسة هو ثنائي القطب كالانبساط مقابل الانطواء، ويندرج تحت كلّ عامل من العوامل الخمسة مجموعة من السمات الأكثر تحديدًا (Gosling et al., 2003).

حُدّدت هذه العوامل من خلال التحليل العاملي للسمات الشخصية بناء علىٰ عدد كبير من الدراسات العابرة للقارات، والتي تناولت الاختلافات الجغرافية والثقافية والاقتصادية والأيديولوجية وغيرها من أشكال التباين، وخرجت بخمسة عوامل مشتركة أُطلق عليها العوامل الشخصية الكبرىٰ، وهي: الانفتاح والمسؤولية والتفاعل الاجتماعي والتوافق والاتزان الانفعالي (Yamagata et al., 2006). أقيمت هذه الدراسة علىٰ ست قارات مختلفة وعلىٰ أكثر من خمسين مجتمعًا متباينًا، من أجل تحديد العوامل الشخصية المشتركة، مما أعطىٰ موثوقية أعلىٰ في قبول هذا النموذج علىٰ الرغم من وجود بعض التشكيك لكونه كما يزعون يعتمد علىٰ العامل البيولوجي أكثر من العامل البيئي، والذي يعتقد بأنه قد يؤثر في تحديد هذه العوامل، إلا أنه ومع هذا حظي بقبول واسع (Gurven et al., 2013).

يعتمد هذا النموذج علىٰ فكرة الفرضية المجَّمعة، والتي تعني أن الفروق الفردية الأكثر تميزًا وأهميةً بين البشر من الممكن في نهاية المطاف أن تتحد في عدد من المسارات والتي يتم من خلالها فك شفرة عدد من الفروق الفردية وتمييز الشخصيات (Costa & McCrae, 1992). حيث يعدّ تحديد عوامل مشتركة مقبولة علميًّا من الإنجازات البحثية البارزة والمهمة في المجال، والتي يمكن من خلالها معالجة التمايز بين الشخصيات المختلفة في نطاقات بيئية متعددة والجمع بين النتائج التجريبية في تقديم مفردات أو مصطلحات معيارية عالميًا (John et al., 2008; Schmitt et al., 2007). تمتاز هذه السمات بأنها مستقرة لدىٰ الأفراد إلا أنها مختلفة فيما بينهم، لذا عُدّت دالة علىٰ الفروق الفردية، كما أنّ هذا الاختلاف يمتد في نطاق البيئات المتعددة (Revelle & Condon, 2015). لذا توجَّهت الدراسات إلىٰ البحث عن الروابط السيكومتريّة بين العوامل الشخصية وعددٍ من المتغيرات ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة، والتي تعطي وصفًا منطقيًّا للفروق الفردية من أجل التنبؤ بالأداء المستقبلي للفرد (Deary et al., 2010). يأخذ هذا النوع من الدراسات مسارًا تفصيليًّا لزوايا مهمة، تكشف عن مستوىٰ التعقيد في الطبيعة البشرية، والتي قد تتحول من التشابك الكثيف إلىٰ الاندماج الذي يصعب معه الوضوح،

وتدل كل هذه الدراسات على الأهمية البالغة للشخصية لكونها المدخل المناسب والمهم لكل أجه ومستويات الرعاية البشرية سواء للطلبة ذوي الموهبة أو حتى بالنسبة للطلبة العاديين (Smith et al., 2019).

تواصلت الأعمال البحثية من أجل وضع تصور واضح لكل عامل من هذه العوامل الخمسة وخرجت بعدد من المكونات المرتبطة بكل عامل من هذه العوامل كما وردت لدى (Costa & McCrae, 1992). ونوردها كما يلي:

– عامل العصابية أو الاتزان الانفعالي Neuroticism (N): ويتضمن هذا العامل سمات القلق، والتشاؤم، والغضب، والاكتئاب، والاندفاع، والعدوان، والشعور بالإحباط، والعجز، وعدم تحمل الضغوط، والحساسية الزائدة، وتقلب المزاج، والشعور بالوحدة، والتقدير المنخفض للذات.

– الانبساطية أو التوافق الاجتماعي Extraversion (E): ويتضمن هذا العامل الدفء أو المودة، وتوكيد الذات، والانفعالات الاجتماعية.

– الانفتاح على الخبرة Openness to Experience (O): ويتضمن هذا العامل الخيال، والميل للجمال، وتذوق الفنون، وأصالة التفكير، والابتكار، والتفوق، وحب الاستطلاع، والتجديد، والتعبير الواضح عن الانفعالات، وتعدد الهوايات.

– يقظة الضمير أو المسؤولية Conscientiousness (C): ويتضمن هذا العامل سمات الكفاءة، والتحكم الذاتي بالانفعالات، والتنظيم، والالتزام بالواجبات، والتخطيط، والسعي لتحقيق الأهداف.

– القبول أو الموافقة أو الانسجام Agreeableness (A): ويتضمن هذا العامل سمات الثقة، والاستقامة، والإيثار، والإذعان، والتواضع.

دراسات تتعلَّق بالعوامل الشخصية الخمسة الكبرى:

هدفت دراسة جريسك وسودزانا (Jirásek & Sudzina, 2020) للكشف عن العلاقة بين العوامل الشخصية الكبرى والإبداع، وفي هذه الدراسة قدمت تكرارًا للدراسات السابقة، ولكن باستخدام عينة جديدة لتقييم موثوقية البحوث السابقة، ودراسة علاقة الإبداع بجوانب الشخصية، حيث اُستخدِم المنهج الوصفي المسحي، وقد طبقت الدراسة في الدنمارك، ومُلِئ المقياس من قبل 170 طالبًا (105، 65) ذكورًا وإناثًا على التوالي، وقد تم قياس الإبداع باستخدام ثلاثة عناصر من عوامل الشخصية، وتوصلت النتائج إلى أنّ الانفتاح على الخبرة يرتبط إيجابًا بالإبداع، ووجود علاقة سلبيّة بين الضمير والإبداع.

وجاءت دراسة آل دحيم وأيوب (2019) للكشف عن تباين مستوى التفكير القائم على الحكمة لدى مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية،

باختلاف العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية لديهم، وتحديد قدرة العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية علىٰ التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم علىٰ الحكمة، والتنبؤ بالتفكير القائم علىٰ الحكمة لدىٰ طلاب المرحلة الثانوية بمعلوميّة الخصائص الخمسة الكبرىٰ للشخصية، والتوصّل إلىٰ نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية والتفكير القائم علىٰ الحكمة لدىٰ الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وكانت عينة الدراسة مكوّنة من (181) من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلىٰ وجود ثلاث مجموعات من الطلاب في ضوء ثلاثة مستويات من الحكمة (الأداء المنخفض، الأداء المتوسط والأداء المرتفع)، واُستخدِم المنهج الوصفي التنبؤي، وأشارت النتائج إلىٰ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أبعاد (الانبساطية، والضمير الحي، والانفتاح علىٰ الخبرة، والمقبوليّة)، وفقًا لمستويات التفكير القائم علىٰ الحكمة. وكانت الفروق لصالح المستوىٰ الأعلىٰ، بينما أشارت النتائج إلىٰ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين كلٍّ من متوسطات العصابية وفقًا لمستويات التفكير القائم علىٰ الحكمة، كما استطاعت النتائج التنبؤ بحوالي 56٪ من نسبة التباين العام في التفكير القائم علىٰ الحكمة، وأنَّ العوامل الخمسة الكبرىٰ الأكثر تأثيرًا في الشخصية فيما يخصّ التفكير القائم علىٰ الحكمة كانت عوامل الضمير الحي، والانبساطية، والانفتاح علىٰ الخبرة، والعصابيّة علىٰ التوالي.

هدفت دراسة الهويش Alhoish (2018) إلىٰ التعرف إلىٰ العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية، وعلاقتها بمركز التحكّم لدىٰ الطالبات الموهوبات والعاديات، والكشف عن طبيعة العلاقة الترابطيّة بينهم، حيث أجريت الدراسة علىٰ عيّنة تكونت من (158) طالبة بالمرحلة الثانوية بمنطقة الأحساء، وقد اختيرت عيّنة المشاركين بطريقة عشوائية، والتي تضمَّنت (48) موهوبًا و(110) طلابات عاديات، وقد اُستخدِم المنهج الوصفي المقارن للكشف عن الفروق بين العوامل الشخصية ومركز التحكّم والعلاقة الارتباطية بينهما، وتوصّلت الدراسة إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة الكبرىٰ بين الموهوبات والطالبات العاديات لصالح الموهوبات باستثناء بُعد العصابية، الذي كان لصالح الطالبات الغير موهوبات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مركز التحكم بين الطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العوامل الخمسة من جهة، ومركز التحكم من جهة أخرىٰ.

وهدفت دراسة أبو زيتون (2017) إلىٰ التعرف

إلىٰ مستويات العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية ومهارات التفكير الإبداعي لدىٰ الطلاب الموهوبين والمتفوّقين المسجلين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للطلاب المتفوقين؛ ولتحقيق الدراسة تكوَّنت عيّنة مكوّنة من (118) من الموهوبين والمتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للموهوبين والمتفوقين في المفرق بالأردن، واستخدِم أسلوب البحث الوصفي المسحي، حيث جُمعت البيانات من خلال اطلاع الطلبة علىٰ أدوات الدراسة والإجابة عنها، وأشارت النتائج إلىٰ أنَّ الطلاب الموهوبين والمتفوقين سجلوا أعلىٰ الدرجات في مقياس الانبساط الفرعي، بينما سجّلوا أدنىٰ درجات في المقياس الفرعي للعصابيّة، مقارنة بالمقاييس الفرعية الأخرىٰ لمخزون عوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ، كما اتّضح أن المشاركين سجلوا مستوىٰ منخفضًا من مهارات التفكير الإبداعي كدرجة إجمالية، لكنهم سجلوا أعلىٰ الدرجات في مهارة الطلاقة وأدنىٰ درجات في مهارات الأصالة.

من ناحية أخرىٰ، عُثِر علىٰ ارتباط إيجابي كبير بين عامل الانبساط ومهارات التفكير الإبداعي ككلّ، ومهارة الطلاقة، والانفتاح علىٰ الخبرة ومهارة الأصالة، وتوصلت النتائج أيضًا إلىٰ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير الإبداعي في الانفتاح علىٰ التجربة لصالح المجموعة الأكثر إبداعًا، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول الواقعيّة بين العوامل الخمسة الكبرىٰ في الشخصية ومهارات التفكير الإبداعي بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين في البيئة العربية.

دراسات تتعلّق بالمشكلات النفسيّة:

وهدفت دراسة ستريكر وآخرون (Stricker et al., 2020) لمعالجة مدىٰ اختلاف الموهوبين وغير الموهوبين بالكمالية، وذلك عن طريق تحليل المحتوىٰ الاستكشافي للدراسات المتاحة التي تقارن بين المستويات المتوسطة من الاهتمامات المثالية، والسعي نحو الكمال بين الطلاب الموهوبين فكريًّا والطلاب غير الموهوبين، وأسفرت الدراسات المقارنة للطلاب الموهوبين وغير الموهوبين عن نتائج متباينة، ويمكن تفسير ذلك من خلال الدراسات التي تعاني من ضعف القوة والطبيعة متعدِّدة الأبعاد للكماليّة، وفي هذه الدراسة جُمِّع 32 كحجمِ تأثيرٍ تحليليٍّ من 10 دراسات مقارنة، للتحقّق من مدىٰ اختلاف الطلبة الموهوبين عن غير الموهوبين في السعي وراء الكمال، وتوصّلت الدراسة إلىٰ أن الطلاب الموهوبين فكريًّا لهم مستويات متساوية من الاهتمامات المثالية، مقارنة بالطلاب غير الموهوبين، لكنهم أظهروا مستويات مرتفعة من الاجتهاد المثالي.

وجاءت دراسة الإقبالي (2019) للتعرف إلىٰ الحساسيّة المفرطة عند الطلبة المتفوقين بمنطقة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق في الحساسية المفرطة عند الطلبة المتفوقين بمنطقة مكة المكرمة، وفق متغيّر المرحلة والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال استبانة أعدّها لجمع المعلومات، وطبّقت الاستبانة علىٰ عيّنة تتكون من (30) طالبًا في المرحلة المتوسطة و(30) طالبة في المرحلة المتوسطة و(30) طالبًا في المرحلة الثانوية و(30) طالبة في المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلىٰ أنَّ الطلاب والطالبات المتفوقين في منطقة مكة المكرمة يتمتعون بدرجة حساسية متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحساسية المفرطة عند الطلبة المتفوقين باختلاف المرحلة الدراسيّة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في الحساسية المفرطة عند الطلبة المتفوقين باختلاف الجنس.

وهدفت دراسة ما رجوت ورين (Margot & Rinn, 2016) إلىٰ فحص فروق الكمال بين المراهقين الموهوبين تبعًا لمتغير الجنس وترتيب الميلاد والصف الدراسي، وكان عدد العينة المستجيبة (96) من الطلبة الموهوبين في مدرسة ريفيّة للمرحلة المتوسطة والثانوية، (49، 47) ذكورًا وإناثًا علىٰ التوالي، واُستخدِم المنهج الوصفي المقارن؛ للكشف عن الفروق في الكمالية لدىٰ العيّنة المستهدفة تبعًا للمتغيّرات، وقد كشفت النتائج عن وجود اختلافات فيما يتعلق بترتيب الميلاد والجنس ومستوىٰ الصف، وتشير هذه النتائج إلىٰ ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث لتحديد العلاقة بين السعي إلىٰ الكمال والجنس وترتيب الميلاد والصف الدراسي، كما نوقشت الآثار المترتبة علىٰ الآباء والممارسين والمستشارين.

سعت دراسة موفيلد وبيترز (Mofield & Peters, 2015) للكشف عن تصنيف الكمال بين 153 من الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة (46٪ من الذكور، 54٪ أنثىٰ؛ 88٪ أبيض، 8٪ أمريكيون من أصل أفريقي، 5٪ أمريكيون آسيويون، 4٪ من أصل إسباني، 1٪ ضواحي)، حيث أجريت المقارنة باستخدام مسح الأهداف وعادات العمل، بالإضافة إلىٰ تعديل مقياس الكمال متعدد الأبعاد، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن؛ للمقارنة بين مقاييس الكماليّة واستراتيجيات المواجهة المرتبطة بها ضمن العينة المستهدفة، ومدىٰ انتشارها وفق الدراسات السابقة، وتوصَّلت النتائج إلىٰ أنَّ الكمالية تُصنَّف وفق ثلاثة أنواع، وهي: غير صحية، وظيفيّة، وطبيعيّة، ووجود مستويات أعلىٰ من تجنب التكيف الداخلي من الكمالية الوظيفية، كما أشارت الدراسة في نتائجها إلىٰ

أن العينة الحالية كانت لها درجات أعلىٰ بكثير في أبعاد الكمالية غير الصحية من الدراسات السابقة.

التعقيب علىٰ الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من ناحية الأهداف والتوجهات، والمنهجية، إلا أنه يمكن للباحثين استخلاص ما يلي:

- يتبيّن من خلال مراجعة الأدبيات السابقة، أنَّ الدراسات التي استهدفت مفهوم العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ من حيث أفراد الفئة المستهدفة ومن حيث النوع والحجم، قد اتفقت كونها من التلاميذ الموهوبين في التعليم العام، فقد اتفقت جميع الدراسات علىٰ التلاميذ الموهوبين في المرحلة الثانوية ما عدا دراسة جريسك وسودزانا (Jirásek & Sudzina, 2020)، فقد استهدفت المرحلة الجامعية، بينما تباينت في حجم العينة بين (118-225) طالبًا وطالبة.

- ويُلاحَظ أيضًا تباين الدراسات التي أُجريت من حيث أهدافها ومتغيراتها، فهدفت دراسة جريسك وسودزانا (Jirásek & Sudzina, 2020) للكشف عن العلاقة بين العوامل الشخصية الكبرىٰ والإبداع، بينما جاءت دراسة آل دحيم وأيوب (2019) للكشف عن تباين مستوىٰ التفكير القائم علىٰ الحكمة لدىٰ مجموعات الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية باختلاف العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية لديهم، واستهدفت دراسة الهويش Alhoish (2018) التعرف إلىٰ العوامل الخمسة الكبرىٰ: (الانبساط، التوافق، التفاني، الانفتاح علىٰ التجربة والعصابيّة)، وعلاقتها بمركز التحكّم لدىٰ الطالبات الموهوبات والعاديات، وجاءت دراسة أبو زيتون (2017) للتعرف إلىٰ مستويات العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية ومهارات التفكير الإبداعي لدىٰ الطلاب الموهوبين والمتفوقين المسجلين في مدرسة الملك عبد الله الثاني للطلاب المتفوقين.

- كما لوحظ تباين الدراسات من حيث المجتمعات التي أجريت عليها؛ فمنها ما أُجري في المملكة العربية السعودية كدراسة (آل دحيم وأيوب، 2019؛ الهويش، 2018)، ومنها ما أجري في الأردن وتحديدًا في المفرق، كما في دراسة أبو زيتون (2017)، ومنها ما أُجري في الدنمارك، كدراسة (Jirásek & Sudzina, 2020).

كما لوحظ أيضًا تشابه الدراسات التي استهدفت مفهوم العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ في منهج البحث، حيث استخدم الباحثون فيها جميعًا المنهج الكمي الوصفي المسحي؛ لوصف واقع الظاهرة المدروسة من خلال استجواب العينة (أبو زيتون، 2017؛ Jirásek & Sudzina, 2020)، في حين استخدمت دراسة الهويش Alhoish (2018) المنهج الوصفي

المقارن؛ للكشف عن الفروق بين العوامل الشخصية ومركز التحكم والعلاقة الارتباطية بينهما والمنهج الوصفي التنبؤي، كدراسة آل دحيم وأيوب (2019)؛ لتحديد قدرة العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية علىٰ التمييز بين أداء مجموعات الطلاب الموهوبين في التفكير القائم علىٰ الحكمة، والتنبؤ بالتفكير القائم علىٰ الحكمة لدىٰ الفئة المستهدفة.

وفيما يتعلَّق بالدراسات التي استهدفت مفهوم المشكلات النفسيّة:

– من حيث أفراد الفئة المستهدفة والنوع والحجم، فقد اتفقت جميع الدراسات علىٰ التلاميذ الموهوبين والموهوبات في مراحل التعليم العام، ما عدا دراسة ستريكر وآخرون (Stricker et al., 2020)، فقد استهدفت تحليل الدراسات المهتمة بتلك المشكلات، بينما تباينت الدراسات في حجم العينة بين (612- 96) طالبًا وطالبة، ما عدا دراسة ستريكر وآخرون (Stricker et al., 2020)، فقد كانت عينتها 10 دراسات.

– ويُلاحظ أيضًا تباين الدراسات التي أجريت من حيث أهدافها ومتغيراتها، فهدفت دراسة ستريكر وآخرون (Stricker et al., 2020) لمعالجة مدىٰ اختلاف الموهوبين وغير الموهوبين بالكمالية، وذلك عن طريق تحليل المحتوىٰ الاستكشافي للدراسات المتاحة التي تقارن بين المستويات المتوسطة من الاهتمامات المثالية والسعي نحو الكمال بين الطلاب الموهوبين فكريًّا والطلاب غير الموهوبين، وسعت دراسة الإقبالي (2019) إلىٰ التعرف علىٰ الحساسية المفرطة عند الطلبة المتفوقين بمنطقة مكة المكرمة، والكشف عن الفروق في الحساسية المفرطة عند الطلبة المتفوقين بمنطقة مكة المكرمة وفق متغير المرحلة والجنس، بينما جاءت دراسة مارجوت ورين (Margot & Rinn, 2016) لفحص فروق الكمال بين المراهقين الموهوبين تبعًا لمتغير الجنس وترتيب الميلاد والصف الدراسي، واستهدفت دراسة موفيلد وبيترز (Mofield & Peters, 2015) للكشف عن تصنيف الكمال بين 153 من الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة (46٪ من الذكور، 54٪ إناث؛ 88٪ أبيض، 8٪ أمريكيون من أصل أفريقي، 5٪ أمريكيون آسيويون، 4٪ من أصل إسباني، 1٪ ضواحي)، وتم عمل المقارنة باستخدام مسح الأهداف وعادات العمل، بالإضافة إلىٰ تعديل مقياس الكمال متعدد الأبعاد، ومنها ما أجري في العراق كما في دراسة الإقبالي (2019)، ومنها ما أجري في الولايات المتحدة كدراسة موفيلد وبيترز (Mofield & Peters, 2015)، ودراسة مارجوت ورين (Margot & Rinn, 2016).

– لوحظ أيضًا تشابه الدراسات التي استهدفت مفهوم المشكلات النفسية في منهج البحث، حيث

استخدم الباحثون فيها جميعًا المنهج الكمي الوصفي المسحي؛ لوصف واقع الظاهرة المدروسة من خلال استجواب العينة (أبو زيتون، 2017؛ Jirásek & Sudzina, 2020)، ما عدا دراسة ستريكر وآخرون (Stricker et al., 2020)، فقد استخدمت منهج تحليل المحتوىٰ الاستكشافي للدراسات المتاحة التي تقارن بين المستويات المتوسطة من الاهتمامات المثالية، والسعي نحو الكمال بين الطلاب الموهوبين فكريًّا والطلاب غير الموهوبين.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلة الدراسة بفاعليّة. وهو المنهج البحثي الذي يمكن من خلاله معرفة العلاقة بين المتغيرات المختلفة والوقوف علىٰ مدىٰ ارتباطها ببعضها البعض (العساف، 2016).

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع التلاميذ الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية والبالغ عددهم كما ورد في موقع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع موهبة (2268)، والذين رُشِّحوا كتلاميذ موهوبين من قبل المشروع الوطني، للتعرّف إلىٰ الطلبة ذوي الموهبة (موهبة)، خلال العام الدراسي 1442-1443هـ.

عينة الدراسة:

بلغ أفراد عينة الدراسة (186) تلميذًا وتلميذة في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية، حيث اختيروا بالطريقة العنقودية ذات المرحلة الواحدة، حيث حُدِّد الموهوبون في خمس مناطق تعليمية في المنطقة الشرقية، واعتبارهم كعناقيد يشتركون في نفس الخصائص والسمات محلّ الدراسة، ثم تم اختيار المشاركين في العناقيد الخمسة بشكل عشوائي.

وبعد الحصول علىٰ موافقة المشتركين، بلغ العدد الإجمالي لعينة الدراسة (186) مشاركًا مقسّمة كالآتي:

(84) تلميذًا و(102) تلميذة، متوسط الأعمار سبع عشرة سنة، وكما ورد سابقًا في محدّدات الدراسة، فقد كان لاختيار المرحلة العمرية المشاركة في البرنامج هدف مقصود بناء علىٰ ما ورد في الدراسات العلمية والنظريات المتعلقة بالنمو المعرفي، حيث صنّف بياجيه هذه المرحلة، والتي تعد المرحلة الرابعة في تصنيفه، والتي تمتدّ من عمر ثلاث عشرة سنة وحتىٰ سن الرشد، بأنها المرحلة المجردة أو الفترة الإجرائية الصورية، وفي هذه المرحلة يتطور نمو القدرات العقلية كثيرًا جدًّا، ويتطور فيها مفهوم الذات وتتكون القيم والتعميمات وهذا ما يتناسب مع متغيرات الدراسة

(قطامي، 2000).

أدوات الدّراسة:

أولًا: مقياس العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصيّة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ والمعدّ من قبل كوستا ومكري (Costa & McCrae, 1992)، حيث طُوِّر هذا المقياس وتُرجِم وقُنِّن علىٰ البيئة الأردنية في دراسة المرابحة (2005). يتكون المقياس من 60 فقرة تقيس خمسة عوامل رئيسة للشخصية، وهي كالتالي: الانفتاح، المسؤولية، التفاعل الاجتماعي، التوافق، الاتزان الانفعالي، بواقع (12) فقرة لكلّ عامل، حيث يُصحَّح المقياس – والذي يتبع تدرج ليكرت الخماسي – من خلال هذا التدرّج (5 غير موافق بشدة، 4 غير موافق، 3 محايد، 2 موافق، 1 موافق بشدة) للفقرات الإيجابيّة، أما الفقرات السلبية فتُصحَّح بطريقة عكسيّة.

وللتحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحثون بالتحقُّق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه علىٰ (10) من المحكِّمين المختصين في المجال، وقد حصلت أغلب العبارات علىٰ اتفاق بنسبة 80٪، كما تم التعديل علىٰ بعض العبارات التي أشار إليها المحكِّمون بما يتناسب مع ما ورد في الأدب التربوي، سواء من ناحية الصياغة اللغويّة أم من ناحية مناسبة العبارة للمرحلة العمرية ومدىٰ قدرتها علىٰ القياس.

صدق الاتساق الداخلي: للتعرّف إلىٰ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، طُبِّق المقياس علىٰ عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالبًا وطالبة، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كلِّ بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (1) الآتي:

جدول (1): معامل الارتباط (بيرسون) بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية للمقياس.

م	البُعد	الدرجة الكلية
1	الاتزان الانفعالي	0.878**
2	التوافق الاجتماعي	0.640**
3	الانفتاح	0.954**
4	التوافق والانسجام	0.612**
5	المسؤولية	0.513*

*** مستوىٰ الدلالة ≤ 0.05 ** مستوىٰ الدلالة ≤ 0.01**

يتضح من الجدول (1) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كلّ بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية علىٰ المقياس، كانت ذات دلالة إحصائيّة عند مستوىٰ الدلالة (0.01)، باستثناء بُعد المسؤولية الذي كان عند مستوىٰ الدلالة الإحصائية (0.05)، مما يشير إلىٰ وجود صدق اتساق داخلي مقبول، وهو مؤشّر علىٰ صدق المقياس لقياس العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الأداة اُستخدم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية كما هي موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	معامل ألفا كرونباخ	البعد	معامل ألفا كرونباخ
الاتزان الانفعالي	0.895	التوافق والانسجام	0.645
التوافق الاجتماعي	0.603	المسؤولية	0.744
الانفتاح	0.606	الدرجة الكلية للقائمة	0.718

يتّضح من الجدول (2) معاملات ثبات كلّ بعد من أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية، تراوحت بين (0.895) لعامل الاتزان الانفعالي، و(0.603) لعامل التوافق الاجتماعي، كما بلغ معامل الثبات للقائمة ككلّ (0.718)، وعمومًا تُعدّ جميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وتشير إلىٰ ثبات مناسب للمقياس.

ثانيًا: مقياس الكماليّة العصابية:

تم استخدام مقياس الكمالية العصابية المعدّ من قبل (القريطي وآخرون، 2015)، حيث يتكون المقياس من (33) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد، وهي كالآتي: تقدير الذات المتدني والذي يتكون من (12) عبارة، الأفكار اللاعقلانية والذي يتكون من (13) عبارة، عدم الرضا عن الأداء والذي يتكون من (8) عبارات، حيث يُصحَّح المقياس والذي يتبع تدرج ليكرت الخماسي، من خلال هذا التدرج (5 غير موافق بشدة، 4 غير موافق، 3 محايد، 2 موافق، 1 موافق بشدة) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية والبالغ عددها (3) عبارات، فتُصحَّح بطريقة عكسيّة.

وللتحقُّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحثون بالتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه علىٰ (10) من المحكِّمين المختصين في المجال، وقد حصلت أغلب العبارات علىٰ اتفاق بنسبة 80٪، كما تم التعديل علىٰ بعض العبارات التي أشار إليها المحكِّمون بما يتناسب مع ما ورد في الأدب التربوي، سواء من ناحية الصياغة اللغوية أم من ناحية مناسبة العبارة للمرحلة العمرية ومدىٰ قدرتها علىٰ القياس.

صدق الاتساق الداخلي: للتعرّف إلىٰ صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، طُبِّق المقياس علىٰ عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالبًا وطالبة، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كلِّ بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول (3): معامل الارتباط (بيرسون) بين الأبعاد وبين الدرجة الكلية للمقياس.

م	البُعد	الدرجة الكلية
1	تقدير الذات المتدني	0.834**
2	الأفكار اللاعقلانية	0.839**
3	عدم الرضا عن الأداء	0.891**

**** مستوىٰ الدلالة ≤ 0.01**

يتضح من الجدول (3) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كلِّ بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية علىٰ المقياس، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0.01)، مما يشير إلىٰ وجود صدق اتساق داخلي مقبول، وهو مؤشر علىٰ صدق المقياس لقياس الكمالية العصابية.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الأداة، اُستخدِم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4): معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ
1	تقدير الذات المتدني	0.836
2	الأفكار اللاعقلانية	0.861
3	عدم الرضا عن الأداء	0.813
4	الدرجة الكلية	0.918

يتّضح من الجدول (4) معاملات ثبات كلِّ بعد من أبعاد مقياس الكمالية العصابيّة بين (0.861) لبُعد الأفكار اللاعقلانية، و(0.813) لبُعد عدم الرضا عن الأداء، كما بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية علىٰ المقياس (0.918)، وعمومًا، تُعدّ جميع معاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثًا: مقياس الحساسيّة المفرطة:

طُوِّر مقياس الحساسية المفرطة، والذي يعتمد علىٰ نظرية Dabrowski، من خلال الرجوع إلىٰ مقياس الاستثارة الفائقة المعدّ من قبل Dabrowski، والمطوَّر من قبل (Falk et al., 1999)، وقد تُرجِم وعُرِّب المقياس من قبل المطيري (2008)، حيث يتكون هذا المقياس من خمسة أبعاد، وهي كالآتي: النفسحركيّة، الحسية، التخيّلية، العقلية، الحساسية المفرطة، وقد اقتصرت الدراسة الحالية علىٰ بعد الحساسية المفرطة لكونه متعلقة بموضوع وأهداف الدراسة. تكون المقياس في صورته الأولية من (12) فقرة، وبعد التحقُّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم الوصول في الصورة النهائية إلىٰ (10) فقرات. يُصحَّح المقياس – والذي يتبع تدرج ليكرت الخماسي– من خلال هذا التدرج (5 غير موافق بشدة، 4 غير موافق، 3 محايد، 2 موافق، 1 موافق بشدة).

وللتحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، قام الباحثون بالتحقّق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه علىٰ (10) من المحكِّمين المختصين في المجال، وقد حصلت أغلب العبارات علىٰ اتفاق بنسبة

80٪، كما عُدِّل على بعض العبارات التي أشار إليها المحكِّمون بما يتناسب مع ما ورد في الأدب التربوي، سواء من ناحية الصياغة اللغويّة أم من ناحية مناسبة العبارة للمرحلة العمرية ومدى قدرتها على القياس.

صدق الاتساق الداخلي: للتعرّف إلى صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (25) طالبًا وطالبة، حيث حُسِب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضّح في الجدول رقم (5) الآتي:

جدول (5): معامل الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس.

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.489**
2	0.499**
3	0.727**
4	0.962**
5	0.762**
6	0.482**
7	0.843**
8	0.737**
9	0.887**
10	0.790**

**** مستوى الدلالة ≤ 0.01**

يتضح من الجدول (5) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية على المقياس، كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى وجود صدق اتساق داخلي مقبول، وهو مؤشر على صدق المقياس لقياس الحساسية المفرطة.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الأداة تم استخدام ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية، كما هو موضَّح في الجدول رقم (6).

جدول (6): معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ.

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ
1	الدرجة الكلية لمقياس الحساسية المفرطة	0.705

يتّضح من الجدول (6) معامل ثبات مقياس الحساسية المفرطة والتي بلغت (0.705)، وتشير هذه النتيجة إلى تمتّع المقياس بثبات مقبول يمكن الوثوق به وتطبيقه على عينة الدراسة.

جدول (7): المتوسط الحسابي ودرجة التطبيق.

م	المتوسط الحسابي	الدرجة
1	(4.21 – 5)	موافق بشدة
2	(3.41–4.20)	موافق
3	(2.61 – 3.40)	محايد
4	(1.81 – 2.60)	غير موافق
5	(1 – 1.80)	غير موافق بشدة

وللحكم على الدرجات المتحقّقة على قائمة أدوات الدراسة الثلاثة (مقياس العوامل الشخصية الخمسة الكبرى، مقياس الكمالية العصابيّة، مقياس الحساسية المفرطة) لدى الطلبة ذوي الموهبة، قام

الباحثون بحساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة لفقرات القوائم الثلاث، كونها تتَّبع نفس تدرج ليكرت الخماسي (5 غير موافق بشدة، 4 غير موافق، 3 محايد، 2 موافق، 1 موافق بشدة)، علىٰ النحو الآتي: طول الفئة= المدىٰ/ عدد الفئات. المدىٰ= الفرق بين أكبر وأصغر درجة (درجة بديل الاستجابة)/ عدد بدائل الاستجابة. المدىٰ: 5/ (5-1)=0.80، وبالتالي يكون الحكم علىٰ قوائم المقاييس الثلاثة وفق المتوسطات الحسابية الواردة في جدول (7).

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحثون بمجموعة من الإجراءات لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك علىٰ النحو الآتي: التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتي كانت عبارة عن ثلاثة مقاييس، وهي كالآتي: مقياس العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية، مقياس الكمالية العصابية، مقياس الحساسية المفرطة، وذلك من خلال تطبيق هذه الأدوات علىٰ عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (25) طالبًا وطالبة من الطلبة ذوي الموهبة في المنطقة الشرقية، وبعد التحقُّق من توفر الخصائص السيكومترية المقبولة، طُبِّقت أدوات الدراسة علىٰ عينة الدراسة، من خلال التعاون مع الإدارات العامة لتربية الموهوبين في المنطقة الشرقية، وبعد اختيار عينة الدراسة، والتواصل مع الطلبة ذوي الموهبة وأخذ الموافقات من قبل أولياء الأمور والطلبة، وضِّحت طبيعة المشاركة والهدف منها، وطبيعة الدراسة العلميّة، ثم بعد ذلك صممت الأدوات بشكل إلكتروني وطُبِّقت علىٰ العينة إلكترونيًّا بسبب ظروف الجائحة وصعوبة التواصل مع العينة وتطبيق الأدوات مباشرة، حيث استغرق التطبيق أسبوعين، ثم جمعت الاستبانات الإلكترونية، ومعالجتها إحصائيًا.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة في معالجة البيانات أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

- أسلوب الاتساق الداخلي
- ألفا كرونباخ
- معامل الارتباط بيرسون
- اختبار (ت) T-test
- تحليل الانحدار الخطي

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص علىٰ: "هل تختلف الكمالية العصابية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة باختلاف الجنس؟".

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ مقياس الكمالية العصابية، وفقًا لمتغير الجنس، والجدول رقم (8) يظهر النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة علىٰ فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس الكمالية العصابية والدرجة الكلية موزّعة بحسب متغيّر الجنس.

البُعد	الجنس	الإحصائي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعد التقدير المتدني للذات	ذكور	2.250	0.430
	إناث	2.216	0.712
بعد الأفكار اللاعقلانية	ذكور	2.784	0.484
	إناث	2.494	0.766
بعد عدم الرضا عن الأداء	ذكور	2.787	0.525
	إناث	2.569	0.859
الكلي	ذكور	2.607	0.401
	إناث	2.427	0.687

يتبيّن من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بسيطة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث علىٰ كلّ بُعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس الكمالية العصابية وعلىٰ الدرجة الكلية للمقياس ولصالح الذكور، ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة كما يوضحه الجدول رقم (9).

جدول (9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة علىٰ أبعاد مقياس الكمالية العصابية والدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوىٰ الدلالة	مستوىٰ التوفر
بعد التقدير المتدني للذات	الذكور	84	2.250	0.430	184	-0.203	0.839	قليلة
	الإناث	102	2.216	0.712				قليلة
بعد الأفكار اللاعقلانية	الذكور	84	2.784	0.484	31.82	-2.342	0.026	متوسطة
	الإناث	102	2.494	0.766				قليلة
بعد عدم الرضا عن الأداء	الذكور	84	2.787	0.525	32.795	-1.614	0.116	متوسطة
	الإناث	102	2.569	0.859				قليلة
الكلي	الذكور	186	2.607	0.401	34.308	1.728	0.093	قليلة
	الإناث		2.427	0.687				قليلة

*** غير دالة إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة (α= 0.05)**

يتّضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ الدلالة (0.05) يُعزىٰ لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة ت في البعد الأول والثالث والدرجة الكلية علىٰ التوالي (1.728, -1.614, -0.203) بمستويات دلالة (0.093, 0.116, 0.839)، وجميعها غير دالة إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة (α= 0.05)، في حين أشارت النتائج الموضحة في الجدول(9) إلىٰ وجود فرق دال إحصائيًّا في البعد الثاني عند مستوىٰ الدلالة (α= 0.05) في الكمالية العصابية يعزىٰ لمتغيّر الجنس. وبالرجوع إلىٰ الجدول (9) يتضح أنَّ الفروق في البعد الثاني، كانت لصالح الذكور في الكمالية العصابيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي ينص علىٰ: "هل تختلف الحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة باختلاف الجنس؟".

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة علىٰ مقياس الحساسية المفرطة وفقًا لمتغير الجنس، والجدول رقم (10) يظهر النتائج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة علىٰ فقرات مقياس الحساسية المفرطة موزّعة بحسب متغيّر الجنس.

البُعد	الجنس	الإحصائي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بعد الحساسية المفرطة	ذكور	3.314	0.228
	إناث	3.421	0.616

يتّبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث علىٰ مقياس الحساسية المفرطة لصالح الإناث، ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة، كما يوضحه الجدول رقم (11).

جدول (11): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة علىٰ مقياس الحساسية المفرطة.

البُعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوىٰ الدلالة	مستوىٰ التقدير
بعد الحساسية المفرطة	الذكور	84	3.314	0.228	184	-0.203	0.839	متوسطة
	الإناث	102	3.421	0.616				مرتفعة

*** غير دالة إحصائيًا عند مستوىٰ الدلالة (α= 0.05)**

يتّضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ دلالة (0.05) بين درجات الذكور والإناث علىٰ مقياس الحساسية المفرطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي ينص علىٰ: "ما أبرز العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة وفقًا لمتغير الجنس؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لفقرات كلّ بُعد من أبعاد مقياس العوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ، كما هو موضّح في الجدول رقم (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة علىٰ كل عامل من العوامل الخمسة الكبرىٰ لقائمة الشخصية والدرجة الكلية.

البُعد	الجنس	الإحصائي		الدرجة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الانفتاح	ذكور (84)	3.214	0.288	متوسطة
	إناث (102)	3.600	0.420	كبيرة
	الكلي (186)	3.426	0.134	كبيرة
المسؤولية (اليقظة)	ذكور (84)	3.909	0.516	كبيرة
	إناث (102)	4.003	0.479	كبيرة
	الكلي (186)	3.961	0.248	كبيرة
التفاعل الاجتماعي (الانبساط)	ذكور (84)	3.392	0.248	كبيرة
	إناث (102)	3.395	0.492	كبيرة
	الكلي (186)	3.394	0.162	متوسطة
التوافق (الوداعة)	ذكور (84)	3.023	0.609	متوسطة
	إناث (102)	3.221	0.468	متوسطة
	الكلي (186)	3.131	0.290	متوسطة
الاتزان الانفعالي (العصابية)	ذكور (84)	2.750	0.258	متوسطة
	إناث (102)	2.884	0.625	متوسطة
	الكلي (186)	2.823	0.247	متوسطة
الدرجة الكلية	ذكور (84)	3.258	0.239	متوسطة
	إناث (102)	3.421	0.230	كبيرة
	الكلي (186)	3.347	0.055	متوسطة

يتّضح من الجدول (12) أنَّ متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة من الطلبة ذوي الموهبة، جاءت بدرجة كبيرة علىٰ عاملي الانفتاح والمسؤولية، بينما جاءت تقديراتهم بدرجة متوسطة علىٰ عوامل التفاعل الاجتماعي، والتوافق، والتوازن الانفعالي، وعلىٰ الدرجة الكليّة للمقياس.

وعند المقارنة بين درجات الذكور والإناث، كشفت النتائج الموضحة في الجدول (12) عن وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور والإناث علىٰ كلٍّ عامل من العوامل الخمسة لقائمة العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية وعلىٰ الدرجة الكلية للمقياس ولصالح الإناث، وقد تبيّن أن تقديرات الإناث علىٰ عامل الانفتاح جاءت بدرجة كبيرة، بينما جاءت بدرجة متوسطة عند الذكور، ولم تختلف التقديرات علىٰ كلٍّ من عاملي المسؤولية، والتفاعل الاجتماعي بين الذكور والإناث، والتي جاءت بدرجة كبيرة عند الفئتين. كذلك الحال، لم تختلف تقديرات الذكور عن تقديرات الإناث فيما يتعلق بعاملي التوافق، والاتزان الانفعالي والتي جاءت بدرجة متوسطة، أما بالنسبة للدرجة الكلية علىٰ المقياس، فقد اختلفت تقديرات الإناث عن تقديرات الذكور، حيث جاءت تقديرات الإناث بدرجة كبيرة، بينما جاءت تقديرات الذكور بدرجة متوسطة، ولاختبار دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة كما يوضحه الجدول رقم (13).

جدول (13): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة علىٰ أبعاد قائمة العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية والدرجة الكلية علىٰ القائمة.

البُعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوىٰ الدلالة
الانفتاح	الذكور	84	3.214	0.288	184	4.080	*0.000
	الإناث	102	3.600	0.420			
المسؤولية (اليقظة)	الذكور	84	3.909	0.516	184	0.836	0.404
	الإناث	102	4.003	0.479			
التفاعل الاجتماعي (الانبساط)	الذكور	84	3.392	0.248	43.558	0.039	0.969
	الإناث	102	3.395	0.492			
التوافق (الوداعة)	الذكور	84	3.023	0.609	184	1.760	0.080
	الإناث	102	3.221	0.468			
الاتزان الانفعالي (العصابية)	الذكور	84	2.750	0.258	57.189	1.810	0.075
	الإناث	102	2.884	0.625			

تابع/ جدول (13).

البُعد	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الذكور	186	3.258	0.239	57.18	1.810	0.075
	الإناث		3.421	0.230			

*** دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)**

يتّضح من الجدول (13) وجود فرق ذوو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة يقل عن (0.01) بين متوسط تقديرات الذكور والإناث على عامل الانفتاح ولصالح الإناث، وفي المقابل لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الذكور والإناث على العوامل الأربعة الأخرى (المسؤولية، التفاعل الاجتماعي، التوافق، الاتزان الانفعالي)، وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية على القائمة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: "ما القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمسة الكبرى بالكمالية العصابية والحساسية المفرطة لدى الطلبة ذوي الموهبة في المنطقة الشرقية؟" أُستخدِم أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدّد للكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الشخصية الخمسة الكبرى بالكمالية العصابية، كما يتضح من الجدول رقم (14).

جدول (14): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالكمالية العصابية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط (R)	نسبة التباين R^2	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"(t)	مستوى الدلالة
الثابت	0.762	0.569	49.78	0.000	27.65	16.16		1.711	0.089
الانفتاح					0.271	0.214	0.660	1.267	0.000
المسؤولية (اليقظة)					0.201	0.210	0.056	0.956	0.000
التفاعل الاجتماعي (الانبساط)					0.114	0.222	0.031	13.352	0.000
التوافق (الوداعة)					0.164	0.288	0.032	0.568	0.002
الاتزان الانفعالي (العصابية)					2.089	0.156	0.718	1.711	0.000

يتّضح من الجدول (14) أنَّ العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مجتمعة تُسهم إسهامًا جوهريًّا في التنبؤ بالكمالية العصابية لدى الطلبة ذوي الموهبة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الخطي المتعدد

(0.762)، كما بلغت قيمة نسبة التباين الذي يفسره نموذج الانحدار Regression Model (56.9٪) في التنبؤ بالكمالية العصابية، وبلغت قيمة الإحصائي "ف" لاختبار دلالة معامل الارتباط المتعدد (49.78)، وهي ذات دلالة إحصائية بمستوىٰ يقل عن (0.01)، ولدىٰ الكشف عن إسهام كل عامل من العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية في التنبؤ بالكمالية العصابية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، تبيَّن أن العوامل الخمسة للشخصية (الاتزان الانفعالي، والانفتاح، والمسؤولية، والتوافق، والتفاعل الاجتماعي) تُسهم إسهامًا جوهريًّا في التنبؤ بالكماليّة العصابية لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار لهذه العوامل (2.089، 0.271، 0.201، 0.164، 0.114) علىٰ الترتيب، وبلغت قيم اختبار "ت" لدلالة هذه المعاملات (1.711، 1.267، 0.956، 0.568، 13.352) علىٰ الترتيب أيضًا، وهي جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ يقل عن (0.01)، وفي المجمل، يمكن التعبير عن معادلة الانحدار المتعدد للتنبؤ بالكمالية العصابية من خلال عوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ، علىٰ النحو الآتي:

الكمالية العصابيّة= (الانفتاح × 0.271) + (المسؤولية × 0.201) + (التفاعل الاجتماعي × 0.114) + (التوافق × 0.164) + (الاتزان الانفعالي × 2.089) +27.65

من ناحية ثانية، أُستخدِم أسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية للعوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية بالحساسية المفرطة، كما يتضح من الجدول رقم (15).

جدول (15): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالحساسية المفرطة من خلال العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية.

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط (R)	نسبة التباين R^2	قيمة ف	مستوىٰ الدلالة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	قيمة بيتا (Beta)	قيمة ت (t)	مستوىٰ الدلالة
الثابت	0.626	0.392	23.24	0.000	-9.673	5.471		-1.768	0.079
الانفتاح					0.002	0.072	0.001	0.022	0.306
المسؤولية (اليقظة)					0.105	0.071	0.104	1.476	0.069
التفاعل الاجتماعي (الانبساط)					0.492	0.65	0.474	6.535	0.000
التوافق (الوداعة)					0.069	0.097	0.049	0.711	0.013
الاتزان الانفعالي (العصابية)					0.465	0.053	0.568	8.779	0.000

يتّضح من الجدول (15) أنَّ العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية مجتمعة تُسهم إسهامًا جوهريًا في التنبؤ بالحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الخطي المتعدد (0.626)، كما بلغت قيمة نسبة التباين الذي يفسّره نموذج الانحدار Regression Model (39.2٪) في التنبؤ بالحساسية المفرطة، وبلغت قيمة الإحصائي "ف" لاختبار دلالة معامل الارتباط المتعدّد (23.24) وهي ذات دلالة إحصائية بمستوىٰ يقل عن (0.01)، ولدىٰ الكشف عن إسهام كلّ عامل من العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية في التنبؤ بالحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، تبيَّن أن ثلاثة عوامل هي: (التفاعل الاجتماعي، والاتزان الانفعالي، والتوافق) تُسهم إسهامًا جوهريًّا في التنبؤ بالحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، حيث بلغت قيمة معاملات الانحدار لهذه العوامل (0.492، 0.465، 0.069) علىٰ الترتيب، وبلغت قيم اختبار "ت" لدلالة هذه المعاملات (8.779، 6.535، 0.711) وهي ذات دلالة إحصائيّة عند مستوىٰ يقل عن (0.01)، أما فيما يتعلَّق بعاملي الانفتاح والمسؤولية، فلم يسهما إسهامًا ذا دلالة إحصائيّة في التنبؤ بالحساسية المفرطة، حيث بلغت قيمتا معاملي الانحدار لهذين العاملين (0.002، 0.105) علىٰ الترتيب، وبلغت قيمتا اختبار "ت" لدلالة هذين المعاملين (0.022، 1.476)، وهما ليسا ذا دلالة إحصائية، وفي المجمل، يمكن التعبير عن معادلة الانحدار المتعدد للتنبؤ بالحساسية المفرطة من خلال عوامل الشخصية الخمسة الكبرىٰ علىٰ النحو الآتي: الحساسية المفرطة= (التفاعل الاجتماعي × 0.492) + (الاتزان الانفعالي × 0.465) + (التوافق × 0.069) − 9.673

مناقشة النتائج:

فيما يأتي عرض لمناقشة نتائج الدراسة، وفقًا لتسلسل أسئلة الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول والثالث والدرجة الكلية من مقياس الكمالية العصابية تُعزىٰ لمتغير الجنس، في حين أشارت النتائج إلىٰ وجود فرق دال إحصائيًّا في البعد الثاني في مقياس الكمالية العصابية يُعزىٰ لمتغير الجنس، لصالح الذكور، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (رياض، 2015؛ الشيمي، 2020؛ العبيدي، 2015؛ أبو سليمة، 2015) إلا أنّها اختلفت مع دراسة (Margot & Rinn, 2016)؛ ولعلّ السبب في ذلك اختلاف البيئة التي تمت بها الدراسة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت النتائج إلىٰ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث علىٰ مقياس الحساسية

المفرطة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (الإقبالي، 2019؛ الزعبي ويوسف، 2014؛ السباب، 2019؛ اليوسفي ونور، 2015) في الحساسية المفرطة؛ وقد يكون ذلك بسبب تشابه السمات الشخصية والنفسية للجنسين في نفس المرحلة العمرية، إلا أنه تميل ظاهريًا للإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة، إن ثقافة المجتمع وتأثيرات الأسرة قد تؤثر على الاختلافات الظاهرية بين الجنسين، وهذا ما يؤكد عليه أيضًا في دراسة (العازمي، 2015) وبما أن القيمة التائيّة الجدولية أعلىٰ من القيمة المحسوبة، هذا يدلّ علىٰ أن عينة البحث لديها مستوىٰ متدنٍّ من الحساسية المفرطة، وهذه النتيجة اختلفت مع ما جاء في دراسة (بني يونس وآخرون، 2016؛ الطائي، 2012؛ عبود، 2012 Bouchard, 2004; Wood & Laycraft, 2020)، واتفقت النتيجة مع دراسة (Piiro & Fraas, 2012)، ولعل السبب كون أن الحساسية إحدىٰ السمات التي يمتلكها الطلبة ذوي الموهبة، كما جاء في (الطنطاوي، 2017؛ المطيري، 2008) إلا أنّها تتطوَّر إذا ما تمت رعاية تلك الحاجات النفسية والشخصية، وهذا ما أكّده دابروسكي في نظريته علىٰ أهمية البيئة ودورها في الصفات والاستعدادات التي يمتلكها الموهوبون، وقد ذهب إلىٰ هذا الاتجاه العديد من الدراسات (خلف والعلوان، 2016؛ الرشيدي، 2017؛ Mendaglio, 2012).

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشارت النتائج إلىٰ وجود فرق ذوو دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الذكور والإناث علىٰ عامل الانفتاح لصالح الإناث، في المقابل لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقديرات الذكور والإناث علىٰ العوامل الأربعة الأخرىٰ (المسؤولية، التفاعل الاجتماعي، التوافق، الاتزان الانفعالي)، وكذلك الحال بالنسبة للدرجة الكلية علىٰ القائمة؛ وقد يرجع سبب الفروق في الانفتاح إلىٰ طبيعة الجنس، فبينما تميل الإناث إلىٰ تكوين علاقات اجتماعية، واثبات الذات من خلال الاستطلاع والتجديد والابتعاد عن الأمور التقليدية، يميل الذكور إلىٰ الابتعاد عن المحيط الاجتماعي والاستقلالية والتحفظ، كما يؤثر المجتمع والأسرة بشكل كبير في هذا الاتجاه، لذا قد تكون هناك اختلافات شكلية بين الجنسين. وأكد علىٰ هذا ما جاءت به دراسة الهويش (2018)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو زيتون (2017) التي أشارت إلىٰ أن الطلبة ذوي الموهبة سجلوا أدنىٰ الدرجات علىٰ عامل الاتزان الانفعالي (العصابية) مقارنة بالعوامل الأخرىٰ، وتتفق النتائج أيضًا مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة Sudzina, Jirásek & 2020)، التي أشارت إلىٰ أن الانفتاح علىٰ الخبرة يرتبط إيجابًا بالإبداع، وتتفق نتائج الدراسة في

أحد جوانبها مع النتيجة التي توصل إليها الهويش (2018)، والتي أشارت إلىٰ أن الطالبات الموهوبات حقَّقن أقل الدرجات علىٰ بعد العصابية مقارنة بالطالبات العاديات، كما تتفق أيضًا نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحارثي (2017) التي أشارت إلىٰ أنَّ الطلاب من ذوي الموهبة حقّقوا أعلىٰ الدرجات علىٰ عامل المسؤولية (اليقظة)، وأدنىٰ الدرجات علىٰ عامل العصابية، وفي الوقت نفسه اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن النتائج التي توصلت إليها دراسة الحارثي (2017) والتي أشارت إلىٰ أن جميع الدرجات جاءت بدرجة متوسطة عند الطلبة من ذوي الموهبة، بينما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلىٰ أن درجات الطلبة ذوي الموهبة جاءت بدرجة كبيرة علىٰ عاملي الانفتاح والمسؤولية، وبدرجة متوسطة علىٰ العوامل الثلاثة الأخرىٰ، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحارثي (2017) من حيث ترتيب الأبعاد، حيث جاء الترتيب فيها (يقظة الضمير، الانبساطية، الانفتاح علىٰ الخبرة، والعصابية)، بينما جاء الترتيب في الدراسة الحالية علىٰ النحو: المسؤولية (اليقظة)، الانفتاح، التفاعل الاجتماعي (الانبساط)، التوافق (الوداعة)، والاتزان الانفعالي (العصابية).

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشارت نتائج الدراسة إلىٰ أن العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية مجتمعة تُسهم إسهامًا جوهريًّا في التنبؤ بالكمالية العصابيّة والحساسية المفرطة لدىٰ الطلبة ذوي الموهبة، ومع أنّه لم يعثر الباحثون علىٰ دراسات سابقة استهدفت التنبؤ بالكمالية العصابية من خلال العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية عند الطلبة ذوي الموهبة، إلا أنّه يمكن القول: إنّ نتائج الدراسة الحالية اتفقت إلىٰ حدٍّ ما مع نتائج دراسة (Mofield & Peters, 2015)، التي تبيّن فيها أن الطلبة ذوي الموهبة في مرحلة المراهقة حققوا درجات مرتفعة علىٰ أبعاد الكمالية غير الصحيّة، حيث بيّنت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية (المتغيّر المتنبَّأ به) والعوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية (المتغيّر المتنبِّئ) والتي فسّرت مجتمعة حوالي (60٪) من التباين في الدرجات علىٰ مقياس الكمالية العصابيّة، ولدىٰ مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، تبيّن أنَّ الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة التي لم تتعرض لموضوع الدراسة الحالية التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية والاستثارة الانفعالية الفائقة (الحساسية المفرطة)، هذا ما يبرّر الاعتقاد بأن الدراسة الحالية ستضيف لأدب الموضوع ما هو جديد.

التوصيات:

- ضرورة تضمين الجوانب النفسية كأهداف أساسية بالإضافة إلىٰ الأهداف المعرفية عند القيام بالتخطيط لبرامج الرعاية لذوي الموهبة.

- عمل البرامج الإرشادية للطلبة ذوي الموهبة، وللمعلمين وللأسر حول المشكلات الانفعالية التي قد يتعرض إليها ذوي الموهبة، وكيفية التعامل معها بالشكل المناسب.

- عقد ورش عمل للطلبة ذوي الموهبة ومعلميهم حول الطرق المناسبة للتعامل مع المشكلات النفسية (الكمالية العصابية، الحساسية المفرطة).

- الاهتمام بالجوانب الشخصية، وأخذها في الحسبان عند التخطيطي لبرامج الرعاية الخاصة بذوي الموهبة، خاصة العوامل الشخصية ذات القدرة التنبؤية العالية بالمشكلات النفسية.

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التجريبية حول فاعلية البرامج الإرشادية في علاج المشكلات النفسية (الكمالية العصابية، الحساسية المفرطة) وفقًا لأنماط الشخصية المختلفة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل دحيم، عبد الرحمن، أيوب، علاء. (2019). التفكير القائم علىٰ الحكمة كمنبئ بالعوامل الخمس الكبرىٰ للشخصية لدىٰ الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8*(28).

أبو زيتون، جمال. (2017). العوامل الخمسة الكبرىٰ في الشخصية وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لدىٰ الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة بالمتميزين. *دراسات العلوم التربوية، 44*(4).

أبو سليمة، نجلاء (2015). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الكمالية العصابية لدىٰ طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، 1*(18).

أبو هاشم، السيد أحمد (2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدىٰ طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، 81*، ص269-350.

الإقبالي، لافي. (2019). الحساسية المفرطة لدىٰ الطلاب المتفوقين بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية، 35*(12).

الأنصاري، بدر محمد (2012). *مقدمة لدراسة الشخصية*، ط2. الكويت: مكتبة ذات السلاسل.

بني يونس، محمد؛ الشمري، سعود؛ الزعارير، أحمد (2016). أنماط الاستثارة النفسية الفائقة علاقتها بسمات العاطفة الاجتماعية والمعرفية المتميزة لطلاب جامعة تبوك. *دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1*(2).

ثريا يونس دودين & د. فتحي عبد الرحمن جروان. (2017). أثر

تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2008). *الموهبة والتفوق والإبداع*، ط3. عمّان: دار الفكر.

الحارثي، جمال. (2017). العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الموهوبين والعاديين. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*(5).

حجازي، سناء نصر (2009). *تنمية الإبداع، ورعاية الموهبة لدى الأطفال*، ط1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحديبي، مصطفى؛ عمران، فاطمة (2020). النموذج البنائي للعلاقات بين الكمالية التوافقية واللاتوافقية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية والشعور بالوحدة النفسية لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات تعلم. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 44*(1)، 187-268.

دودين، ثريا؛ جروان، فتحي (2012). أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 22*(6).

ديفيز، ق. وريم، س. (2001). *تعليم الموهوبين والمتفوقين*. ط(4)، (ترجمة عطوف ياسين، وزهير مصطفى). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.(العمل الأصلي نشر في عام 1998م).

رياض، سارة (2015). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية الإيحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. *دراسات تربوية واجتماعية، 1*(21).

الزعبي، أحمد؛ يوسف، رمزي (2014). العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. *مجلة دراسات الطفولة، 1*(60).

السباب، أزهار (2019). الاستثارات الفائقة وعلاقتها بالتفضيلات الحسية الإدراكية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات في الرصافة الثانية-بغداد .*حوليات آداب عين شمس، 1*(47).

ستيرنبرغ، كوفمان (٢٠١٥). *دليل جامعة كيمبريدج للذكاء القسم الأول*. (داود القرنة، عنتر عبداللاه، مترجم). مكتبة العبيكان. (نشر العمل الأصلي 2011).

الشيمي، رضوى (2020). الكمالية العصابية لدى الأفراد الموهوبين من ذوي الإعاقة: دراسة حالة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 1*(65).

الطائي، مريم. (2011). الحساسية المفرطة لدى طلبة الجامعة. *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 2*(1).

العازمي، محمد (2015). الاستثارات الفائقة وبعض أبعاد الشخصية لدى كل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة سيكومترية كلينيكيه. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، الإمارات.

عبود، يسرى (2012). العلاقة بين أنماط الاستثارات الفائقة والقدرة المدرسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في محافظة الإحساء. *مجلة كلية التربية، 22*(2).

العبيدي، عفراء (2015). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان*

والمجتمع، 1(14).

العساف، صالح حمد (2016). المدخل إلىٰ البحث في العلوم السلوكية، دار الزهراء.

العميري، عماد خالد (2019). العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية وبيئة التعلّم كمنبئات لأسلوبي التعلّم السطحي والعميق لدىٰ طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، *10*(28)، 61-83.

كمال، عبدالله (1988). *النفس: انفعالاتها وأمراضها وعلاجها*، الجزء الأول، الطبعة الرابعة، بغداد: دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع.

المناحي، عبدالله بن عبدالعزيز (2020). العوامل الخمسة الكبرىٰ للشخصية والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية: دراسة وصفية تنبؤية لعينتين من الجانحين وغير الجانحين. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز، 28*(1)، 155-185.

اليوسفي، علي؛ نور، كاظم (2015). الاستثارات الفائقة علىٰ وفق العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدىٰ الطلبة المتميزين والعاديين في المرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراه غير منشورة.*

ثانيًا: المراجع الانجليزية:

Alhoish, F. K. (2019). The Big Five Personality Traits relevant to the Locus of Control among Gifted and Non-Gifted Female students. *The Islamic Journal of Educational and Psychological Sciences, 27* (2).

Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., Kautz, T. (2011). Personality Psychology and economics. IZA Discussion Paper 5500.

Bailey, C. (2010). Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted. Retrieved from: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf.

Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D., Steinmayr, R. (2015). Are Gifted Adolescents More Satisfied with Their Lives Than Their Non-Gifted Peers? Frontiers in Psychology.

Bouchard, L. L. (2004). An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly*, *48*(4), 339-350.

Bouchard, T., & Loehlin, J. (2001). Genes, evolution, and personality. *Behavior Genetics, 31, 243-273.* Advance Online Publication. https://www.researchgate.net/publication/11654162_Genes_Evolution_and_Personality/link/0f31753093009cff20000000/download

Chamorro-Premuzic, T. (2003). *The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. Personality and Individual Differences, 38, 1517–1528.* Advance Online Publication. doi: 10.1016/j.paid.2004.09.018.

Chamorro-Premuzic, T., Moutafi, J., & Furnham, A. (2005). The relationship between personality traits, subjectively-assessed and fluid intelligence. *Personality and Individual Differences 38, 1517–1528*. Advance Online Publication. doi: 10.1016/j.paid.2004.09.018

Chang, H., Kuo,C. (2013). Overexcitabilities: Empirical studies and application. *Learning and Individual Differences*, *23*, 53-63. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.010.

Costa, P. & McCrae, R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. Gifted Chil

David, H. (2018). To Be a Gifted Adolescent. *JIS Journal of Interdisciplinary Sciences, 2(1).*

Deary, I., Weiss, A., & Batty, G. (2010). Intelligence and personality as predictors of illness and death: How researchers in differential psychology and chronic disease epidemiology are collaborating to understand and address health inequalities. *Psychological Science in the Public Interest,11(2), 53-79.* Advance Online Publication. https://doi.org/10.1177/1529100610387081

Dekelaita- Mullet, D., Blackmon, K. (2015). Understanding Social and Emotional Needs: Intensity and Overexcitabilities. https://www.researchgate.net/publication/299388473_Understanding_Social_and_Emotional_Needs_Inten

McCrae, R., & John, O. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality, 60*(2), 175-215.

Mendaglio, S; Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*,30(1), 68–87.

Mendaglio, S. (2008). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration. Great Potential Press.

Mendaglio, S. (2012). Overexcitabilities and Giftedness Research A Call for a Paradigm Shift. *journal for the education of the gifted 35(3):207-219.*

Mofield, E. L., & Parker Peters, M. (2015). Multidimensional perfectionism within gifted suburban adolescents: An exploration of typology and comparison of samples. *Roeper Review, 37(2).*

Mofield, E., & Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted, Students. *Journal for the Education of the Gifted, 42(2), 107-134*.

Mofield, F., Peters, M. (2015). The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(4) 405–427. sagepub.com/journalsPermissions.nav.

Müller, M. (2014). Identifications of The Gifted: The Efficacy Of Teacher Nominations Within The Area of Haringey In North London, England – A Follow Up Study on The Work of Dr. Tom Balchin. *International Journal of Thesis Projects and Dissertations*, *2*(3), 26-31.

Plucker,J., Callahan, C. (2014). *Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. Exceptional Children, 80(4), 390-406.*

Revelle, W., & Condon, D. (2015). Model for personality at three levels. *Journal of Research in Personality*, *56,* 70-81.

Rice, K., Ashby, J., Slaney, R. (2007). Perfectionism and the Five-Factor Model of Personality. *Assessment*, 14(4), 385-398. DOI: 10.1177/1073191107303217.

Robinson, A. (2012). Psychological Science, Talent Development, and Educational Advocacy: Lost in Translation?. *Gifted Child Quarterly*, *56*(4) 202–205.

Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R., Benet-Martínez, V., Alcalay, L., & Ault, L. (2007). The geographic distribution of Big Five personality traits: Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 38,* 173–212. doi:10.1177/ 0022022106297299

sity_and_Overexcitabilities

Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences, 37, 943–955*. Advance Online Publication. doi: 10.1016/j.paid.2003.10.016.

Gosling, S., Rentfrow, P., & Jr, W. (2003). A very Brief Measure of the Big-Five Personality Domains. *Journal of Research in Personality, 37*,504–528.

Gurven, M., von Rueden, C., Massenkoff, M., Kaplan, H., & Lero Vie, M. (2012, December 17). How Universal Is the Big Five? Testing the Five-Factor Model of Personality Variation Among Forager–Farmers in the Bolivian Amazon. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0030841.

Guthrie, K. H. (2019). "Nothing is ever easy": Parent Perceptions of Intensity in Their Gifted Adolescent Children. The Qualitative Report, 24(8), 2080-2101. Retrieved from: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/ iss8/16

Jirásek, M., & Sudzina, F. (2020). Big Five Personality Traits and Creativity. *Quality Innovation Prosperity*, *24*(3).

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (3rd ed., pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press.

Kretzschmar, A., Spengler, M., Schubert, A., Steinmayr, R., & Ziegler, M. (2018). The Relation of Personality and Intelligence—What Can the Brunswik Symmetry Principle Tell Us? *Journal of Intelligence, 6(3).* Advance Online Publication. doi: 10.3390/jintelligence6030030.

Kudek, D., Winston, B., Wood, J. (2020). Analysis of personality disorder profiles obtained by five-factor personality model. *Journal of Organizational Psychology, 77(9), 950-953.*

Leana-Taşcılar, M. (2016). The relationships between self-regulated learning skills, causal attributions and academic success of trainee teachers preparing to teach gifted students. *Educational Research and Reviews*, *11*(13), 1217-1227.

Lise-Schläppy, M. (2019). Understanding Mental Health Through the Theory of Positive Disintegration: A Visual Aid. *Frontiers in Psychology*.

Margot, K. C., & Rinn, A. N. (2016). Perfectionism in gifted adolescents: A replication and extension. *Journal of Advanced Academics*, *27*(3).

Smith, M., Sherry, S., Vidovic, V., Saklofske, D., Stoeber, J., Benoit, A. (2019). Perfectionism and the Five-Factor Model of Personality: A Meta-Analytic Review. Personality and Social Psychology, 23(4) 367–390..

Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. Cambridge University Press.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2020). Intellectual giftedness and multidimensional perfectionism: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, *32*(2), 391-414.

Widiger, T. A., & Crego, C. (2019). HiTOP thought disor- der, DSM-5 psychoticism, and five factor model openness. *Journal of Research in Personality*, *80*, 72-77. https:// doi.org/10.1016/j.jrp.2019.04.008

Wood, V. R., & Laycraft, K. C. (2020). How Can We Better Understand, Identify, and Support Highly Gifted and Profoundly Gifted Students? A Literature Review of the Psychological Development of Highly-Profoundly Gifted Individuals and Overexcitabilities. *Ann Cogn Sci*, *4*(1), 143-165.

Yamagata, S., Suzuki, A., Ando, J., Ono, Y., Kijima, N., Yoshimura, K., Ostendorf, F., Angleitner, A., Riemann, R., Spinath, F., Livesley, W., Jang, K. L. (2006). Is the genetic structure of human personality universal? A cross-cultural twin study from North America, Europe, and Asia. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 987–998. doi: 10.1037/0022-3514.90.6.987

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Toward a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, *25*, 3-30. doi:10.1080/ 13598139.2012.679085.

❊ ❊ ❊

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢١ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود،
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2021 © 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