المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٢١ | إبريل ٢٠٢٢

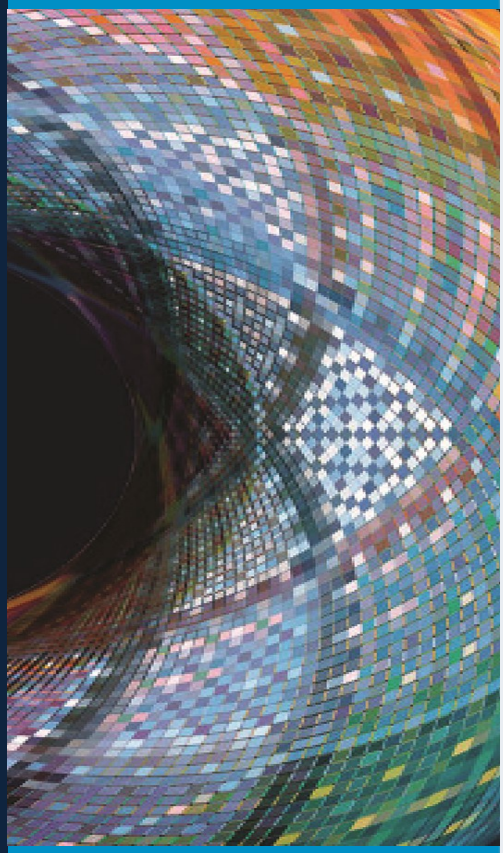
Issue 21 | April 2022

المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

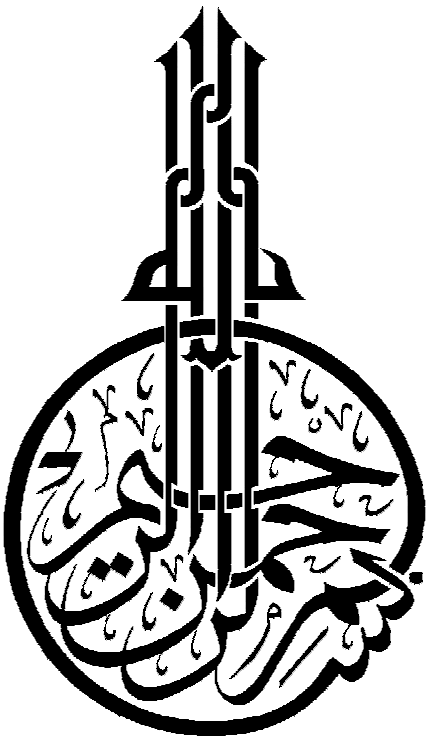
The Saudi Journal of Special Education S.J.S.E

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)

Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الحادي والعشرون

إبريل (٢٠٢٢م) شعبان (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 الله العثمان
الأستاذ الدكتور/علي بن حسن الزهراني
الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي
الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري
الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

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

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة
الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

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

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

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

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

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

About the Journal

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

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

الرسالة

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

Mission

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

الأهداف والمجال

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

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

Aims and Scope

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

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

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

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

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

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

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

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

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

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

شعار المجلة

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

The Logo

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

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

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

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

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

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

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

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

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

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

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

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

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

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

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

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

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

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

المرحلة الأولى: استلام البحث

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

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

The first stage: Receiving the manuscript

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

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

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

The second step: Peer-review

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

The third step: Decision of the Associate Editors

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

The third stage: Publication

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

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

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

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

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

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

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

المرحلة الثالثة: النشر

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

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثالث والعشرون، والرابع والعشرون، والخامس والعشرون – ربيع الأول ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.23, 24 & 25 - October 2022

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالأعداد 23 و 24 و 25 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في ربيع الأول 1444هـ الموافق أكتوبر 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. 23, 24, & 25 of the Journal which is scheduled to be published on October 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 (21)، ص ص 19 – 210 ، الرياض (2022م/ 1443هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع

  أ. وعد بنت علي الجميعي، و أ. د. علي بن حسن الزهراني 19

- مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية

  د. مبارك غياض محمد العنزي 51

- الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية

  أ. نداء بنت فجحان الدعجاني 79

- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة

  أ. عبد الرحمن بن عبد الإله الجهني، و د.سلطان بن سعيد الزهراني 107

- بُروفايل القدرات المعرفية العامة لعينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية - الإصدار الرابع

  د. أروى بنت صالح العقيل، و أ. د. زيد بن محمد البتّال 149

- واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم بمنطقة الباحة

  أ. سمية سعيد عبد الله القرني، و د. محمد مثري عايد الحويطي 173

* * *

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

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

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 19 - 49، الرياض (2022م/ 1443هـ)

مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع

أ. وعد بنت علي الجميعـــي[1]، و أ. د. علي بن حسن الزهراني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في مستوى الوعي تعزى لمتغيرات الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت استبانة على (76) معلمة من معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة ببرامج ضعاف السمع بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى وعي عينة الدراسة بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع جاء بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 بين متوسط درجات عينة الدراسة في مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وعدد سنوات الخبرة في جميع المحاور والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0.05 في الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام بين أفراد العينة تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في اتجاه أفراد العينة الحاصلين على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

الكلمات المفتاحية: الوعي، البيئة الصفية، السمع، الكلام، المعلمات، ضعيفات السمع، زارعات القوقعة.

The Level of Female Teacher's Awareness of Preparing the Classroom Environment for The Development of Hearing and Speaking Skills Among Female Students with Cochlear Implants and Hard of Hearing

Waad Ali Aljumayi[1], and Pro. Ali Hassan Alzahrani[2]

Abstract: This research aimed at identifying the female teacher's awareness level of preparing the classroom environment for the development of hearing and speaking skills among female students with cochlear implants and hearing impairment, and investigating the existence of statistically significant differences at a significance level of (<0.05) in the awareness level due to the study variables. The research used the descriptive-analytical approach and applied a questionnaire to a sample of (76) female teachers in the hearing impaired programs in Riyadh. The research concluded that the research sample members awareness regarding the classroom environment preparation for the development of hearing and speaking skills among female students with cochlear implants and Hard of Hearing came with an arithmetic mean of (2.94). Also, there were no statistically significant differences at the significance level of (<0.05) among the average scores of research sample members in the awareness level of preparing the classroom environment for the development of hearing and speaking skills due to the variables of "academic qualification" and "years of experience" in all axes and the total degree. There were also statistically significant differences at the significance level of (<0.05) in the total degree of the awareness level of preparing the classroom environment for the development of hearing and speaking skills among the sample members due to "number of training courses" variable for the sample members receiving training courses in the field of developing hearing and speaking skills among female students with cochlear implants and Hard of Hearing.

Keywords: awareness, classroom environment, hearing, speaking, teachers, students with Hard of Hearing, cochlear implants.

---

(1) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: 438203915@student.ksu.edu.sa

(2) أستاذ التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: Ali.alz@hotmail.com

(1) PhD student, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.

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

مقدمة:

يؤثر الفقدان السمعي للتلاميذ بشكل كبير على مهارات الإدراك السمعي وإنتاج الكلام وتطور اللغة، الأمر الذي يترتب عليه ضعف في التواصل الشفهي والذي يؤثر سلبيًا على الأداء الأكاديمي والتنشئة النفسية والاجتماعية عند هؤلاء التلاميذ، ومع التطور التكنولوجي الأخير الذي شهده مجال الطب في تخصص السمعيات أصبح معالجة الفقدان السمعي من خلال المُعِينات السمعية والمضخّمات الصوتية وزراعة القوقعة واستثمار البقايا السمعية أمرًا ممكِنًا مع هؤلاء الأطفال (الزهراني، 2007).

ويلعب المعلم دورًا رئيسيًا في النهوض بالعملية التعليمية بشكل عام، من خلال الارتقاء بمستوى التلاميذ ذوي الإعاقة إلى أقصى حدٍ تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة لتلاميذهم داخل الفصول الدراسية (أخضر، 2016)؛ ومن أبرز أدوار معلمي التلاميذ الصم وضعاف السمع هي دعم التلاميذ لتحقيق النجاح الأكاديمي من خلال تهيئة وإدارة البيئة التعليمية والصفية لتساهم في تنمية مهارات السمع والكلام لهؤلاء التلاميذ (Lartz & Litchfield, 2005).

حيث يمكِن أن تؤثر بيئة الفصل الدراسي على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ الصم وضعاف السمع، من خلال الترتيبات المادية وصوتيات بيئة الفصل الدراسي، مثل ترتيبات الجلوس والإضاءة والتنظيم، والتي تؤثر على سلوك الطلاب ضعاف السمع، والانتباه للمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى أن مشتتات الانتباه البصرية والسمعية المتمثلة في الإضاءة الرديئة والجلوس بالقرب من الأبواب والنوافذ التي عليها حركة عالية من الممكِن أن تؤثر على مهارات السمع والكلام لدى التلاميذ والتي بدورها تنعكس بشكل سلبي على التحصيل الأكاديمي (Dammeyer, 2010).

وتعَد البيئة الصفية ضرورية للأطفال الذين يعانون من ضعف سمعي لتحقيق النجاح الأكاديمي، حيث تؤثر الضوضاء داخل وخارج الفصل الدراسي بشكل سلبي على الاستماع ومهارات فهم وإدراك الكلام، لذلك يجب اتخاذ خطوات منظمة تهدف إلى تحسين الاستماع في الفصول الدراسية وتقليل الضوضاء التي قد تؤثر على أداء التلاميذ، ويعاني التلاميذ ضعاف السمع وزارعو القوقعة في البيئات الصفية التي فيها خلفيات ضوضاء وصدى تجعل من الاستماع والتعلم أمرًا صعبًا لطالب يحاول الوصول إلى اللغة المحكية والتركيز على الدرس الذي يقدِّمه المدرس أو على مناقشة صفية (Antia & Guardino, 2012)؛ لذا فإن النواحي البصرية والسمعية للبيئة المادية مهمة على نحو خاص للتحكم بالفصل الدراسي للتلاميذ الذين يعانون من فقد سمعي، وهذا ما أكدته دراسة (Choi, et al., 2020) حيث

أوضحت أن التلاميذ زارعي القوقعة يعانون من فهم المحتوى والتحدث بشكل واضح مع أقرانهم داخل الفصول الصاخبة، وأوصت الدراسة على ضرورة تحسين بيئة الاستماع للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع.

ونظرًا لأن المُعِينات السمعية والتقنية المساعدة جزء لا يتجزأ من تحسين الصوتيات داخل الفصول الدراسية كما ذكر (Nelson, et al., 2013) يتوجب تدريب وتأهيل المعلمين على كيفية عمل المُعِينات السمعية واستكشاف الأخطاء وإصلاحها للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة داخل الفصول الدراسية لتساهم في تنمية السمع والكلام؛ حيث أكدت دراسة (Knickelbein & Richburg, 2012) قصور أداء المعلمين في التعرف على المُعِينات السمعية وفحصها بشكل مستمر ودوري، وهذا ما أكده المعلمون أنفسهم نظرًا لضعف تأهيلهم وتدريبهم في هذا المجال، بالإضافة لضعف التعاون مع أخصائي السمعيات داخل المدرسة.

وذكر الزهراني (2006) أن ترتيب وتعديل بيئة الصف من أهم الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تدريس الأطفال الصم وضعاف السمع، فقَبل البدء بتدريس التلاميذ فإنه لا بد من جعل بيئة التعليمي مناسبة للتعليم وخصوصًا فيما يتعلق بتنمية مهارات السمع والكلام، حيث تُعتبر الضوضاء من الأمور التي تحد من الاستفادة من التقنيات المساعدة على السمع، ولزيادة استفادة الطالب من استخدام التقنيات المساعدة في البيئة التعليمية، فإنه لا بد من التقليل من درجة الضوضاء الموجودة في البيئة التعليمية للطفل الأصم وضعيف السمع.

ووفقًا لما سبق، يتضح أهمية دور المعلمين في تهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة، ونظرًا لقلة الدراسات المحلية – حسب علم الباحثة – والتي بحثت في قياس وعي المعلمين حول تهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام، تأتي هذه الدراسة لمحاولة الاطلاع والتعرف على وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام في برامج تعليم ضعاف السمع بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

في الماضي، كان يتم استخدام طرق التواصل الشفهي مع التلاميذ الصم وضعاف السمع، ولكن كان يتم تدريب هؤلاء التلاميذ على أن يكونوا منتجين للكلام، أما كيف يكون التلميذ مستمعًا لم تكن تلك المهارة محل اهتمام المتخصصين، ومع تطور التكنولوجيا الحديثة والمُعِينات السمعية وزراعة القوقعة لهؤلاء التلاميذ أصبح من الممكِن تدريبهم على مهارات الاستماع داخل الفصول الدراسية (Wennergren, 2008).

وتؤثر البيئات الصوتية في الفصول الدراسية بشكل كبير على السمع والكلام والفهم والمعالجة العقلية، والصوتيات الجيدة في الفصول الدراسية ضرورية للأطفال الذين يعانون من ضعف في السمع (Deadly Ears, 2013)؛ وذكر (Guardino & Antia, 2012) أنه يمكِن للبيئة الصفية أن تؤثر على تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك من خلال تغيير أنماط تفاعل المعلم – التلميذ.

وقد دعت العديد من القوانين والتشريعات لتهيئة البيئة الصفية للتلاميذ الصم وضعاف السمع، حيث ينص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) على أن يتم توفير التعليم الملائم لجميع الطلاب ذوي الإعاقة في البيئات الأقل تقييدًا، وتؤكد اتفاقية الأمم المتحدة، وموقف الجمعية الوطنية للصم National Association of the Deaf (NAD) كما ذكرها الريس (2014) – أن البيئة الأقل تقييدًا للتلاميذ الصم وضعاف السمع هي التي تقدِّم أقل الحواجز في التواصل والنمو العقلي واللغوي والاجتماعي والنفسي، ويؤمنون بأن التواصل بين الأصم وكل الأشخاص الموجودين في البرنامج يجب أن يكون مباشرًا حتى يشعر بقيمته كإنسان.

وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وسعيها إلى إدماج حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ضمن خططها الوطنية تماشيًا مع رؤيتها للتنمية المستدامة؛ حيث أن من أهم حقوق الطفل ذي الإعاقة أن يتعلم في أقرب مدرسة، بالإضافة إلى تهيئة مجتمع المدرسة والبيئة التعليمية ككل بدلًا من التركيز على مشكلات الطالب الفردية، وإزالة جميع العقبات أمام التعلم الناجح لكل طالب، والسعي إلى تعليم شامل قائم على مبدأ العدالة والمساواة (رؤية 2030، 2016).

وأكدت العديد من الأبحاث على أن البيئة الصفية تؤثر بشكل كبير على مهارات السمع والكلام للتلاميذ الصم وضعاف السمع، الأمر الذي يؤثر على التحصيل الأكاديمي والفهم والإدراك داخل الصف الدراسي (Wilkins and Ertmer, 2002; Dijk, 2003; Deadly Ears, 2013; Nelson et al., 2020)؛ وفي البيئة المحلية أكدت دراسة الزهراني (2015) أن من أبرز المعوقات حول الخدمات التي يتم تقديمها للتلاميذ زارعي القوقعة بمدارس التعليم العام هي عدم توفر المثيرات الصوتية في البيئة الصفية والتي تساهم في تنمية السمع والكلام لهؤلاء التلاميذ.

وتعتمد تهيئة البيئة الصفية للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع بشكل أساسي على المعلم، حيث أكدت دراسة الزهراني والمهباش (2015) على أن المعلمين يرون عدم ملاءمة البيئة التعليمية لتنمية مهارات السمع

والكلام للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وذلك لعدم توفر عوازل للصوت في الفصول الدراسية بالإضافة إلى عدم وجود مضخمات صوت (أجهزة FM)؛ بينما ذكرت دراسة الزهراني والعنزي (2012) أن من أبرز الأدوار التي يَقوم بها المعلمون في البيئات الصفية والتي تعتمد على التواصل الشفهي في مدينة الرياض هي مساعدة التلاميذ على الاعتماد بشكل كبير على السمع أثناء تواصله مع الآخرين، بالإضافة إلى التأكد من ارتدائهم للمُعِينات السمعية قبل التواصل معهم، واستثمار البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام.

لذلك ووفقًا لما سبق، وفي ضوء عمل الباحثة في ميدان تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع يتضح أن هناك حاجة ماسة لتطوير البرامج التعليمية لتساهم في تنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع، بالإضافة إلى دور البيئة الصفية في زيادة التحصيل الدراسي والفهم والإدراك للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع، وذلك من خلال تدريب معلمي هؤلاء التلاميذ على كيفية تهيئة البيئة الصفية لتساهم في تنمية مهارات السمع والكلام؛ لذلك ستقوم الدراسة الحالية بالكشف عن مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعات القوقعة وضعيفات السمع، ومن ثم يمكِن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي:

ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

2- ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المعلمات في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع تعزى لاختلاف المتغيرات: (المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

1- مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ زارعات

القوقعة وضعيفات السمع.

2- مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

3- مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

4- الفروق بين مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع تعزى لاختلاف المتغيرات: (المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة - عدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- ندرة الدراسات في العالم العربي التي تناولت موضوع تهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع (في حدود علم الباحثة).

2- إلقاء الضوء على أهمية تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

3- قد تساهم الدراسة في تقديم إطار نظري حول تهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام.

الأهمية التطبيقية:

1- تساعد الدراسة في قياس مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام، الأمر الذي يساهم في مساعدة المسؤولين وأصحاب القرار في تقديم الدورات التدريبية المتخصصة في المجال.

2- تمكِّن هذه الدراسة القائمين على تعليم الصم وضعاف السمع من اتخاذ القرارات اللازمة لتحسين الخدمات التي يتم تقديمها، وتعديل البيئة التعليمية لتتلاءم مع خصائص التلاميذ الصم وضعاف السمع.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على قياس مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

الحدود المكانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة على معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442-1443هـ.

الحدود البشرية: معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

الوعي: هو "حالة عقلية يكون فيها العقل بحالة إدراك وعلى تواصل مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الإنسان الخمس" (روابحي، 2013، ص12).

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًا على أنه الدرجة التي تحصل عليها المعلمات على استبانة مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

معلمة ضعاف السمع: يعرِّفه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه المعلم المتخصص في التربية الخاصة ويشترك مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التربية والتعليم، 1437، ص7).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنها المعلمة التي تقدِّم خدماتها للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة داخل الفصول الدراسية في مدينة الرياض.

البيئة الصفية: عرَّف دليل برنامج التأهيل السمعي لطلاب وطالبات التربية الخاصة البيئة الصفية بأنها عبارة عن "مجموعة من العوامل تؤثر على السماع في الغرفة الدراسية بحيث تجعلها ذات بيئة سمعية جيدة أو العكس" (العقيل وآخرون، 1438، ص25).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنها بيئة الفصل الدراسي للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع وما تحتوي عليه من تجهيزات تقنية وبشرية ومادية.

ضعاف السمع: يعرِّفهم مورس (Moors, 2006) بأنهم: "الأفراد الذين يتراوح الفقد السمعي لديهم بين (35-65) ديسبل، مما يسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية".

وتعرِّفهم الباحثة إجرائيًا بأنهن الطالبات الملتحقات ببرامج ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ويواجهن صعوبة في فهم الكلام باستخدام حاسة السمع فقط، ويستخدمن التواصل الشفهي كطريقة للتواصل داخل البيئة الصفية.

زارعي القوقعة: الأفراد الذين أجريت لهم زراعة القوقعة، وكانوا مصابين بفقدان سمع في الأذنين يتراوح من عميق إلى كلي، ولا يستفيدون من استخدام السماعات في سماع الأصوات المحيطة (زيدان ومطر، 2010).

وتعرِّفهن الباحثة إجرائيًا بأنهن التلميذات الملتحقات ببرامج ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتم إجراء لهن عملية زراعة القوقعة، بعد أن كان لديهن ضعف سمعي من شديد إلى حاد، ولم يستفدن من المُعِينات السمعية، ويستخدمن التواصل

الشفهي كطريقة للتواصل داخل الصف الدراسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في الماضي، كان يتم تدريس طالب يعاني من ضعف سمع كيف يكون منتِجًا للكلام، أما كيف يكون مستمعًا أو تكون لديه المهارات اللازمة للاستجابة النشطة للاستماع لم تكن متوفرة، لذلك كان لا بد من تحسين البيئة التعليمية للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة لتطوير مهارات الاستماع، حيث أنه في الفصول الدراسية التي تضم التلاميذ ضعاف السمع والتلاميذ زارعي القوقعة يجب التركيز بشكل كبير على بيئة الاستماع، أي من المفترض أن تكون بيئة التعلم متعددة الأصوات حيث يَعرف المعلم كيفية تنمية اللغة للتلاميذ من منظور شمولي، فصل متعدد الأصوات يعني أن هناك أربعة عناصر يجب التركيز عليها وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة يتم استخدامهم باستمرار مع التلاميذ (Wennergren, 2008).

ولتعليم الطفل ضعيف السمع وزارع القوقعة الاستماع والكلام يجب التركيز على أهمية توفير البيئة التي تساعد بشكل كبير ومكثف على تعزيز استخدام اللغة المنطوقة وتعزيز الاستماع، وهذه البيئة هي البيئة التعليمية والمنزلية أيضًا وذلك لتكثيف استخدام مهارات التواصل الشفهي (Adam, Fortier, Schiel, Smith & Soland, 1990)؛ وأكد إيرز (Deadly Ears, 2013) أن البيئات التعليمية التي يوجد بها صوتيات ضعيفة في الفصول الدراسية يمكِن أن تؤثر وبشكل كبير على الاستماع والفهم والمعالجة العقلية بالإضافة إلى مشكلات في الذاكرة، وأن الصوتيات الجيدة في الفصول الدراسية ضرورية للأطفال في مختلف مراحل اللغة للتلاميذ الذين يعانون من ضعفٍ في السمع، وذكر أن الضوضاء والصدى يحدان من وضوح الإشارة الصوتية للصوت مما يؤثر سلبًا على فهم الكلمة المنطوقة.

ووضحت الجمعية الأمريكية للسمع واللغة American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2004) أن نسبة الضوضاء في الفصول الدراسية يجب ألا تتجاوز 35 ديسبل، مما يعني أن صوت المعلم يجب أن لا يقل عن 15 ديسبل أي أعلى من مستوى الضوضاء في الفصل الدراسي؛ وتوصلت دراسة ويلكنس وايرتمر (Wilkins & Ertmer, 2002) إلى أن أكبر التحديات التي يواجهها التلاميذ الصم وضعاف السمع داخل الفصول الدراسية تتمثل في ضعف الاستماع داخل الصف بالإضافة إلى نسبة الضوضاء والصدى المفرط واللذان يؤثران بشكل كبير على إدراك التلميذ الكلام، لذلك يتوجب على المعلمين تحسين الاستماع داخل الفصل من خلال استخدام أجهزة الاستماع المساعدة، وأيضًا أجهزة (FM) حيث أنها تقلل من أثر الضوضاء داخل الفصل، وتساهم في بروز

صوت المعلم/ المتحدث، والتأكيد على أهمية المقاعد المناسبة داخل الفصول الدراسية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.

وعرَّف دليل برنامج التأهيل السمعي لطلاب وطالبات التربية الخاصة (1438، ص25) البيئة الصفية السمعية بأنها عبارة عن "مجموعة من العوامل تؤثر على السماع في الغرفة الدراسية بحيث تجعلها ذات بيئة سمعية جيدة أو العكس، مثل أصوات الضجيج في الصف الدراسي، وارتداد الصوت أو انعكاسه عن جدران الغرفة الدراسية، والمسافة أو البعد عن مصدر الصوت فكلما زادت المسافة بين المعلم والطالب كان استقبال الأذن للصوت أقل بسبب انخفاض الصوت، وبذلك فإن الطالب الذي يجلس في المقعد الخلفي من الغرفة الدراسية يسمع أقل مما يسمعه الطالب الجالس في المقعد الأمامي، وذلك الأمر يكون أكثر وضوحًا في الصفوف الدراسية ذات المساحة الكبيرة".

وذكر الزهراني (2006) أن ترتيب وتعديل بيئة الصف من أهم الأمور التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند تدريس الأطفال الصم وضعاف السمع، فقبل البدء بتأهيل أو تدريس هؤلاء الأطفال فإنه لا بد من جعل البيئة التعليمية مناسبة للتعليم وخصوصًا فيما يتعلق بتنمية وتطوير مهارات السمع والكلام، وتُعتبر الضوضاء من الأمور التي تحد من الاستفادة من الأدوات المساعدة على السمع (ALD) Assistive Listening Devices مثل المُعِينات السمعية Hearing Aid بأنواعها المختلفة، وأجهزة الإرسال بالذبذبات المعدلة أجهزة الـ(FM) والتي لا بد من استخدامها في برامج التواصل الشفهي والتي تَقوم على أساس استخدام البقايا السمعية Residual Hearing لتحسين وتطوير السمع والكلام لدى هؤلاء الأطفال، ولزيادة استفادة الطالب من استخدام المُعِينات السمعية وأيضًا الاستفادة من القوقعة الإلكترونية في البيئة التعليمية فإنه لا بد من التقليل من درجة الضوضاء الموجودة في البيئة التعليمية للطفل الأصم وضعيف السمع.

ويلعب المعلمون دورًا بارزًا وحاسمًا في تنمية مهارات السمع والكلام لدى التلاميذ الصم وزارعي القوقعة وضعاف السمع داخل الفصل الدراسي، حيث يتوجب عليهم تكييف البيئة الصفية لتصبِح غنية بالأصوات لتنمية المهارات السمعية، وتساهم في تحسين جودة لغة التلاميذ، بالإضافة إلى دمج اللغة المنطوقة في جميع أنشطة الفصل (Moog, 2000).

وفي دراسة السوالمة (2013) والتي هدفت إلى التعرف على واقع البيئة التعليمية المقدَّمة للتلاميذ الصم وضعاف السمع في مدينة حائل من وجهة نظر معلميهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (95) معلمًا ومعلمة في منطقة حائل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتم تطبيق على العينة استبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم المعلمين للبيئة الصفية كان متدنيًا، وكانت استجابتهم توضح أن البيئة التعليمية غير مناسبة، خصوصًا فيما يتعلق بالتعديلات المادية داخل بيئة الصف من حيث الإنارة والتهوية وعدد الطلاب داخل الصف، وأيضًا توفير أجهزة التضخيم الصوتي (FM) جاء بدرجة متدنية.

وهدفت دراسة الزهراني والمهباش (2015) إلى التعرف على مدى ملاءمة البيئة التعليمية لتطبيق التعليم السمعي الشفهي للتلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات برامج الدمج بمدينة الرياض والبالغ عددهم (149)، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود برامج تدريبية لطاقم المدرسة للتدريب على تهيئة المكان لاستقبال التلاميذ وكيفية تنمية اللغة الشفهية، وعدم توفر مضخمات صوت (أجهزة FM) ملائمة في المدرسة، بالإضافة إلى أنه لا يوجد عوازل للصوت في الفصول الدراسية، ولا يتم استخدام السجاد والستائر في الفصل.

وتتعدد مصادر الضوضاء داخل البيئة الصفية والتي من الممكِن أن تؤثر على السمع والكلام لدى التلاميذ الذين يعانون من فقد سمعي، ومن أبرز مصادر الضوضاء داخل الفصل الدراسي: أصوات أجهزة التكييف والكمبيوتر، الصدى داخل غرفة الصف، والأصوات التي تصدِرها حركة الطاولات والكراسي، أما مصادر الضوضاء خارج الفصل الدراسي متعددة وتشمل أصوات الفصول المجاورة، وأصوات حركة وسائل النقل في الشارع، وحركة سير الأقدام (Deadly Ears, 2013).

وتؤثر الضوضاء داخل الفصل الدراسي على مستوى فهم الأطفال داخل الفصل الدراسي ليس للأطفال ضعاف السمع وزارعي القوقعة فحسب، بل أيضًا تؤثر على فهم الأطفال السامعين، وهذا ما أكدته دراسة برودي وآخرون (Prodi, et al., 2019) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الاستماع الذي يَقوم به الأطفال في الفصول الدراسية خلال مهمة استقبال الكلام لفترات طويلة في وجود ضوضاء داخل الفصل الدراسي مقارنة بنفس المهمة داخل فصل هادٍ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه قد انخفض أداء التلاميذ عند وجود ضوضاء داخل الفصل، ولم يكن هناك انخفاض في أداء التلاميذ عند تطبيق التجربة نفسها في فصل هادٍ، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بالبيئة الصفية والمحافظة داخلها على الهدوء وتوفير الاستماع الجيد.

وهدفت دراسة سارفانا وآخرون (Saravanan, et al., 2019) إلى تقييم الصوتيات في الفصول الدراسية

الملتحق بها التلاميذ ضعاف السمع، والتعرف على المصادر المساهمة في الضوضاء والصدى داخل الفصول وكيفية معالجة هذه المشاكل، وتكونت عينة الدراسة من سبعة وثلاثين فصلًا دراسيًا للتلاميذ ضعاف السمع في أربع مدارس بمدينة تشيناي بالهند متوسط عدد التلاميذ في كل فصل (6) تلاميذ، وتم جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال الملاحظة وقوائم التقدير، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الضوضاء في الفصول الدراسية تجاوزت الحد الأقصى المسموح به (35 ديسبل)، وبالرغم من أن البيئات الصوتية كانت سيئة لم يكن هناك أي معالجة صوتية للحد من هذه الضوضاء، وكانت مصادر الضوضاء الخارجية صادرة من وسائل النقل والأنشطة المدرسية المجاورة، أما مصادر الضوضاء الداخلية كانت ناتجة من مراوح الهواء في سقف حجرة الصف بالإضافة لحركة الكراس والطاولات، ومن أبرز التعديلات التي تم تغييرها من قِبل الباحثين في الدراسة لتخفيف مستوى الضوضاء داخل الصف زراعة النباتات ووضع الحواجز للتقليل من مصادر الضوضاء الخارجية، ووضع السجاد على أرضيات الفصول بالإضافة لتركيب عوازل للصوت على الجدران مثل تركيب الألواح أو الفلين لتقليل مصادر الضوضاء الداخلية، وأخيرًا أكدت الدراسة أن توفير بيئة استماع جيدة داخل الفصول الدراسية يساهم في تحسين جودة التعليم داخل هذه الفصول.

وذكرت دراسة قرمب وايستربروكز (Gremp & Easterbrooks, 2018) أبرز الاستراتيجيات التي يتم استخدامها للحد من الضوضاء داخل الفصل الدراسي للتلاميذ الصم وضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من 42 فصلًا تابِعًا إلى 19 مدرسة داخل الولايات المتحدة الأمريكية، وتم جمع البيانات من خلال بطاقة الملاحظة، وأشارت النتائج إلى وجود بيئة تعليمية غير ملائمة للأطفال الصم وضعاف السمع تساهم في تحسين الاستماع والوصول بنجاح للغة المنطوقة خصوصًا فيما يتعلق بالضوضاء داخل الصف، وذكرت الدراسة تنفيذ عدد من استراتيجيات الحد من الضوضاء وتحسين الاستماع للتلاميذ الصم وضعاف السمع داخل الفصل الدراسي ومن أبرزها وضع السجاد على الأرضية، وهناك أربعة فصول فقط تحتوي على عوازل على الجدران، وكانت أغلب النوافذ يتم تغطيتها بستائر ذات قماش خفيف وناعم، وأكدت الدراسة على أهمية تطبيق العديد من الاستراتيجيات التي تساهم في الحد من الضوضاء مثل الاختيار الأمثل لمكان الفصل الدراسي والبعيد كليًا عن مصادر الإزعاج، وضبط مصادر الضوضاء داخل الفصل الدراسي.

وأوضح الزهراني (2015) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات المقدَّمة للتلاميذ زارعي

القوقعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلمًا من معلمي برامج التربية الخاصة، وتم تطبيق على العينة مقياس الخدمات المقدَّمة للتلاميذ زارعي القوقعة ومعوقاتها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تعليم الطفل زارع القوقعة في بيئة مناسبة خالية من الضوضاء حصلت على درجة غير كافية، بالإضافة لعدم توفير صيانة مستمرة لجهاز القوقعة للتلميذ، ويرى البحث أن توفر الخدمات بدرجة غير كافية ينعكس سلبًا على التلميذ زارع القوقعة.

وهدفت دراسة تشوي وآخرين (Choi et al., 2020) إلى تقييم أثر الإدراك السمعي الكلامي على الأداء الصفي لدى الأطفال الصم زراعي القوقعة في المدارس العادية، وتقييم الأداء الدراسي ومهارات التواصل، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من الأطفال الصم زراعي القوقعة في المدارس العادية في كوريا الجنوبية، واشتملت عينة الدراسة على (67 طفلًا أصم زارع قوقعة) تراوحت أعمارهم من 6 – 17 عامًا، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة المسحية كأداة للدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال يواجهون صعوبة في الحوار في الفصول الدراسية المنفصلة، بالإضافة إلى أن الأطفال يواجهون صعوبة في فهم المحتويات الصفية والحوار مع الأقران في الفصول الدراسية المزدحمة بالطلاب مما يؤثر بشكل سلبي على إدراك الكلام، وأخيرًا ارتفاع مستوى الأداء والتحصيل الدراسي بشكل عام لدى ما يَقرب من نصف الأطفال الصم زراعي القوقعة (38 طالبًا) في المدارس العادية، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين البيئة الصفية لتلائم الطلاب الصم زارعي القوقعة، وكذلك ضرورة توفير البيئة التعليمية التي تدعم المهارات الدراسية والاجتماعية والنفسية لدى الطلاب الصم.

وبحثت دراسة نيلسون وآخرين (Nelson et al., 2020) تصورات التلاميذ الصم وضعاف السمع حول صعوبة الاستماع في البيئات الصفية والأساليب المستخدَمة للتعامل مع عدم الاستماع أو الفهم، وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من الأطفال الصم وضعاف السمع في المدارس الابتدائية والمتوسطة والعليا في الولايات المتحدة، واشتملت عينة الدراسة على (3584) من الطلاب الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، كما استعانت الدراسة بالاستبانة المسحية الإلكترونية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ الصم وضعاف السمع يواجهون العديد من التحديات فيما يتعلق بالاستماع والفهم خلال اليوم الدراسي خصوصًا أثناء حدوث ضوضاء من قِبل الأقران في الفصل الدراسي والاستماع إلى التعليقات من

الـزملاء، بالإضـافة إلى ارتفـاع متوسـط الـصعوبات في الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من التلاميذ في المرحلــة المتوســطة والعليــا، وتــؤدي الــصعوبة في الاستماع بشكل متزايد إلى فقدان السمع داخل الفـصول الدراسية.

ولا شك أن أخصائي السمع التربوي هو الشخص الأنـسب لـدعم المعلـم في تحـسين الـصوتيات وضـبط الضوضاء داخل الفصل الدراسي وتطوير السمع المتبقي للطفل عـلى نحـو أمثـل، حيـث ذكـرت جمعيـة الـسمع والكلام الأمريكية (ASHA, 1993) أن مـن أبـرز أدوار علماء السمع التربويين هي تحليل الضوضاء والصوتيات داخل الفصل الدراسي، وتقديم التوصيات لتحسين بيئة الاستماع، بالإضافة إلى تقديم التوصيات حول استخدام المُعِينـات الـسمعية (Dijk, 2003)؛ وهـدفت دراسـة كنكلبـين وريتـشبورج (Knickelbein & Richburg, 2012) للتعرف على مدى استفادة المعلمين من خـدمات أخـصائي الـسمع التربـوي مـن خـلال فهـم المفـاهيم السمعية الأساسـية والمـسؤوليات الإضـافية للمعلمـين والتعاون بين المعلمين وإخصائي السمعيات، وتكونـت عينة الدراسة من 110 معلم خاص، وتم جمـع البيانـات من خلال الاسـتبانة، وتوصـلت نتـائج الدراسـة إلى أن هناك ضعفًا في المعلومات والممارسات المقدَّمة للمعلمـين حول علم السمع والتي تُعتبر وظيفـة أخـصائي الـسمع التربـوي، ووصـف أغلبيـة المعلمـين أن تعـاملهم مـع المُعِينات السمعية وزراعة القوقعة واستكشاف الأخطـاء ومعالجتها كان ضـعيفًا نتيجـة لعـدم تلقـيهم التـدريب الكافي في مرحلة برامج إعداد المعلم أو من قِبل أخصائي السمعيات، وأخيرًا أوضحت نتـائج الدراسـة أن هنـاك ضعفًا في التعاون بين المعلمين وأخصائي السمع.

وهدفت دراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003) إلى الكشف عن احتياجات معلمي الأطفال الـذين يعـانون من فقدان السمع فيما يتعلـق بنمـوذج تقـديم الخـدمات السمعية التربوية، الذي يتـضمن المعرفـة بعلـم الـسمع التربوي والإدارة السمعية والتربوية التي تعنـى بتقـديم الخدمات للأطفال الذين يعانون من فقدان السمع، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس التي تقدم الخدمات للأطفال الذين يعانون مـن فقـدان الـسمع في جنوب إفريقيـا، واشـتملت عينـة الدراسـة عـلى (664) معلـمًا، واسـتخدمت الدراسـة المـنهج الوصـفي، كـما اسـتعانت الدراسـة بالاسـتبانة المـسحية للكـشف عـن الاحتياجات الخاصة بمعلمي الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع في بيئات الدمج والمقابلات الشخصية مـع مجموعة التركيز كأدوات للدراسة، وقد توصـلت نتـائج الدراسة إلى وجود درجة كبيرة من الإدراك لدى المعلمين بأهمية الجوانب المتنوعـة لتنميـة الـسمع والكـلام لـدى الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع وعلى الرغم من

ذلك لا يدرك المعلمون أهمية الحصول على الدعم من أخصائي السمع التربوي، بالإضافة إلى حاجتهم إلى الدعم في فهم كيفية تعزيز الاستماع لدى الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع من خلال تقديم الدعم فيما يتعلق بتحديد وخفض مستويات الضوضاء في الفصل الدراسي، وتعزيز الجوانب المتعلقة بالصوتيات والسمعيات في الفصول الدراسية، وتعزيز استخدام نظام مضخم الترددد اللاسلكي FM باعتباره وسيلة لدعم السمع لدى الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع، وتعزيز استخدام الوسائل المساعدة للسمع، وتدريس مهارات النطق والقراءة، وأخيرًا حاجتهم للدعم المتعلق بأعضاء فريق السمع الكلام والذي يقدِّم الخدمات للأطفال الذين يعانون من فقدان السمع.

وهدفت دراسة ريتيف (Retief, 2006) إلى تحديد الاحتياجات التي يجب تلبيتها للتلاميذ الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون المنهج السمعي الشفهي في التواصل بجنوب أفريقيا وذلك لتطوير الخدمات المقدَّمة في المدارس الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور للتلاميذ الذين يستخدمون التواصل السمعي الشفهي، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتم استخدام المقابلات المركزة الجماعة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة للتعاون مع أخصائي النطق والكلام وأخصائي السمع التربوي من خلال تقديمهم للاستشارات للمعلمين فيما يتعلق بتنمية السمع والكلام، وأن هناك ضعفًا في التعاون معهم، وأيضًا أوضح المشاركون أهمية استخدام أنظمة الترددد اللاسلكي FM في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى ذلك ذكر المشاركين أن الفصول الكبيرة تشكل عائقًا أمام المتعلمين حيث يزداد عدد التلاميذ داخل الصف مما يزيد نسبة الضوضاء، ويعيق قدرة التلاميذ الصم وضعاف السمع على سماع الكلمات المنطوقة.

وتُعتبر المُعِينات السمعية والتقنية المساعدة للتلاميذ الصم وضعاف السمع جزءًا أساسيًا في تحسين الصوتيات داخل الفصول الدراسية كما ذكر نيلسون وآخرون (Nelson, et al., 2013) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن وعي المعلمين حول استخدام مجالات التضخيم الصوتي والتكنولوجيا السمعية المساعدة وتصورات المعلمين حول مزايا وعيوب التكنولوجيا المساعدة على السمع والدعم الذي يتم تقديمه لهم حول هذه التكنولوجيا، وشملت عينة الدراسة معلمي الأطفال الصم وضعاف السمع في المدارس العامة والخاصة في 162 برنامجًا لتعليم الصم في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج المسحي، وطبقت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البينات، وأشارت النتائج إلى أن 58٪ من

المشاركين في الدراسة يستخدمون أو سبق لهم استخدام أنظمة مجالات التضخيم الصوتي والتكنولوجيا المساعدة على السمع، وأوضح المعلمون أن من أبرز مزايا التكنولوجيا المساعدة على السمع والمستخدمة مع الأطفال الصم وضعاف السمع أنها تساهم في زيادة اهتمام الطلاب وتحسين اللغة النمائية بالإضافة إلى تقليل الجهد على صوت المعلم وتحسين الأداء الأكاديمي، ومن عيوبها ضعف جودة الصوت، وعدم الراحة أثناء ارتداء الميكرفون، وذكر المعلمون توافر الدعم الفني وحاجتهم للمزيد من التدريب والدعم الإضافي حول استخدام التكنولوجيا المساعدة على السمع مثل استكشاف أخطاء أنظمة التكنولوجيا المساعدة ومعالجتها، وأخيرًا أوضحت نتائج الدراسة قيام المعلمين بإجراء فحص استماع يومي للأطفال حول مدى فاعلية التكنولوجيا المستخدمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم إجراؤها في هذا الموضوع عرضت الباحثة عددًا من الدراسات العربية والأجنبية، ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تم رصد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ومدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ والتي كان لها أثر في بناء الدراسة الحالية.

أولًا: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع العديد من الدراسات السابقة التي تناولت وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع مثل: دراسة الزهراني (2015)، ودراسة المهباش والزهراني (2015)، ودراسة السوالمة (2013)، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003).

واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي)، وأداة البحث (الاستبانة) مع دراسة الزهراني (2015)، ودراسة المهباش والزهراني (2015)، ودراسة السوالمة (2013)، ودراسة كنكلبين وريتشبورج (Knickelbein & Richburg, 2012)، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003).

كما اتفقت الدراسة الحالية في عينتها (المعلمات) مع دراسة نيلسون وآخرون (Nelson, et al., 2013)، ودراسة كنكلبين وريتشبورج (Knickelbein & Richburg, 2012)، ودراسة ريتيف (Retief, 2006)، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003)، بالإضافة إلى دراسة الزهراني (2015)، ودراسة المهباش والزهراني (2015)، ودراسة السوالمة (2013).

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية في هدفها مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة تشوي وآخرين (Choi et al., 2020) التي هدفت إلى تقييم أثر الإدراك السمعي الكلامي على الأداء الصفي لدى الأطفال الصم زارعي القوقعة في المدارس العادية، ودراسة كنكلبين وريتشبورج (Knickelbein & Richburg, 2012) التي هدفت للتعرف على مدى استفادة المعلمين من خدمات أخصائي السمع التربوي، ودراسة ريتيف (Retief, 2006) والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التي يجب تلبيتها للتلاميذ الصم وضعاف السمع الذين يستخدمون المنهج السمعي الشفهي.

واختلف منهج الدراسة الحالية مع مناهج بعض الدراسات السابقة مثل نيلسون وآخرين (Nelson et al., 2020)، ودراسة تشوي وآخرين (Choi et al., 2020)، ودراسة نيلسون وآخرين (Nelson, et al., 2013) التي اتبعت المنهج المسحي، ودراسة قرمب وايستربروكز (Gremp & Easterbrooks, 2018) ودراسة سارفانا وآخرين (Saravanan, et al., 2019)، ودراسة ريتيف (Retief, 2006) التي اتبعت المنهج النوعي.

واختلفت أداة الدراسة الحالية مع أدوات بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة قرمب وايستربروكز (Gremp & Easterbrooks, 2018)، ودراسة سارفانا وآخرين (Saravanan, et al., 2019)، ودراسة ريتيف (Retief, 2006) التي استخدمت الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع بمدينة الرياض.

منهج الدراسة:

في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي التحليلي ويختص المنهج الوصفي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المتعمق بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج، لذلك يتم استخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة (صابر وخفاجة، 2002، 87).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات التلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع في برامج ضعاف السمع في مدينة الرياض، واشتملت عينة الدراسة على

(76) معلمة (وزارة التربية والتعليم، 1442).

خصائص عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق المؤهل الدراسي.

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة
بكالوريوس تربية خاصة	51	67.1
بكالوريوس تعليم عام	10	13.2
ماجستير	15	19.7
المجموع	76	100.0

يتبين من جدول (1) أن نسبة (67.1) من معلمات عينة الدراسة حاصلين على بكالوريوس تربية خاصة، بينما نسبة (13.2) من أفراد عينة الدراسة حاصلين على بكالوريوس عام، بينما (19.7) من أفراد العينة حاصلين على مؤهل ماجستير.

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

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 10 سنوات	10	13.2
من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	14	18.4
من 15 سنة فأكثر	52	68.4
المجموع	76	100.0

يتبين من جدول (2) أن نسبة (68.4٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة 15 سنة فأكثر، بينما نسبة (18.4٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة من 10 سنوات إلى 15 سنوات، بينما نسبة (13.2٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرة أقل من 10 سنوات.

جدول (3): توزيع عينة الدراسة وفق عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا يوجد	18	23.7
من 1-5 دورات	26	34.2
من 6-10 دورات	21	27.6
من 11 دورة فأكثر	11	14.5
المجموع	76	100.0

يتبين من جدول (3) أن نسبة (23.7٪) من أفراد عينة الدراسة لا يوجد لديهم دورات تدريبية، بينما نسبة (34.2٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم من 1-5 دورات تدريبية، بينما نسبة (27.6٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم من 6-10 دورة تدريبية، وبنسبة (14.5٪) من عينة الدراسة لديهم أكثر من 11 دورة.

أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء وتطوير استبانة للحصول على المعلومات اللازمة من مفردات العينة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، ودعم البحث النظري بالجانب التطبيقي.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

تكونت أداة الدراسة من الاستبانة المكونة في صورتها النهائية من (24) فقرة موزعة على محورين رئيسة هي المحور الأول: الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة، والمحور الثاني: الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية.

أولاً: صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي:

1-1- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

جدول (4): معاملات ارتباط بنود استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=20).

المحور			
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة		الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.7470**	1	0.9406**
2	0.8512**	2	0.9004**
3	0.7274**	3	0.7922**
4	0.4782*	4	0.8997**
5	0.7653**	5	0.7989**
6	0.8011**	6	0.8517**
7	0.7612**	7	0.9317**
8	0.8021**	8	0.9237**
9	0.7918**	9	0.9171**
10	0.5554*	10	0.9175**
11	0.5466*	11	0.9127**
12	0.6474**	12	0.9349**
13	0.8663**	13	0.8850**
		14	0.7491**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

1-2- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (5): معاملات ارتباط بنود استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=20).

المحور			
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة		الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.8014**	1	0.8673**
2	0.8642**	2	0.8532**
3	0.5645**	3	0.7368**
4	0.5948**	4	0.8254**
5	0.5401*	5	0.8075**
6	0.5900**	6	0.8301**
7	0.5436*	7	0.9006**
8	0.7891**	8	0.9086**
9	0.7626**	9	0.8685**
10	0.7014**	10	0.8900**
11	0.4830*	11	0.8918**
12	0.6254**	12	0.8606**
13	0.8951**	13	0.8054**
		14	0.7581**

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

1-3- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، بالدرجة الكلية للمحور:

جدول (6): معاملات ارتباط محاور استبانة مستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=20).

المحور	معامل الارتباط
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	0.9222**
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	0.9563**

**** دالة عند مستوى 0.01**

ثانياً: ثبات الأداة:

جدول (7): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة (العينة الاستطلاعية: ن=20).

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	13	0.92
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	14	0.98
الثبات الكلي للاستبانة	27	0.97

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=4، موافق=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 0.75

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (8): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	4.00 – 3.26
موافق	3.25 – 2.51
غير موافق	2.50 – 1.76
غير موافق بشدة	1.75 – 1.00

ثالثاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية، والمناسبة لطبيعتها وأسئلتها وأهدافها والمدرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو التالي:

1- حساب معامل الارتباط بيرسون (Person) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

2- حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.

3- حساب النسبة المئوية لتحديد خصائص العينة.

4- استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول والثاني للدراسة.

5- استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للإجابة على السؤال الثالث للدراسة.

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

4-1- إجابة على التساؤل الرئيس للدراسة: ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات

السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	2.72	0.53	2
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	3.15	0.60	1
الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات	2.94	0.52	

*** المتوسط من 4 درجات**

يتبين من جدول (9) أن الدرجة الكلية لمستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع جاءت بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، وانحراف معياري بلغ (0.52) وجاء في الترتيب الأول المحور الثاني: الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وانحراف معياري بلغ (0.60)، بينما جاء في الترتيب الثاني المحور الثاني: الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، وانحراف معياري بلغ (0.53).

4-2- إجابة السؤال الأول: ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وترتيبها تنازليًا تبعًا للحصول على أعلى درجة استخدام، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة العبارات التي تقيس مستوى وعيهن بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.

م	العبـــارة		الإجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
1	أتأكد من ارتداء التلميذات للمعين السمعي قبل التواصل معهن.	ت	43	28	5		3.50	0.62	1
		٪	56.6	36.8	6.6				
10	أتأكد من جاهزية الطالبة وفهمها للنشاط قبل البدء بتطبيقه.	ت	33	34	9		3.32	0.68	2
		٪	43.4	44.7	11.8				
2	أعرف كيف أتأكد من أن المعين السمعي أو القوقعة تعمل بشكل صحيح قبل بدء الحصة.	ت	29	28	19		3.13	0.79	3
		٪	38.2	36.8	25.0				
4	اعرف ضرورة الصيانة المستمرة للمعينات السمعية المستخدمة.	ت	27	31	17	1	3.11	0.79	4
		٪	35.5	40.8	22.4	1.3			
9	لدي المعرفة بأهمية التعاون مع أخصائي السمع التربوي داخل المدرسة.	ت	22	27	26	1	2.92	0.83	5
		٪	28.9	35.5	34.2	1.3			
13	أطبق برامج التدريب السمعي خلال المناهج الدراسية.	ت	13	36	22	5	2.75	0.82	6
		٪	17.1	47.4	28.9	6.6			
12	أتحدث بشكل طبيعي وبدون رفع نبرة الصوت.	ت	12	29	33	2	2.67	0.77	7
		٪	15.8	38.2	43.4	2.6			
8	اعرف أدوار الفريق المسؤول عن تنمية السمع والكلام داخل المدرسة.	ت	14	25	35	2	2.67	0.81	7
		٪	18.4	32.9	46.1	2.6			
3	اعرف كيف أصلح الأخطاء والمشكلات في المعين السمعي.	ت	11	21	36	8	2.46	0.87	9
		٪	14.5	27.6	47.4	10.5			
11	لا استخدم الإيماءات والإشارات مع الطالبات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.	ت	5	24	43	4	2.39	0.69	10
		٪	6.6	31.6	56.6	5.3			
6	أُطبق اختبار لينج للأصوات الستة قبل البدء بتعليم التلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع.	ت	9	18	36	13	2.30	0.89	11
		٪	11.8	23.7	47.4	17.1			
7	لدي المعرفة باستخدام المخطط السمعي للأصوات المألوفة Speech banana للتعرف على الأصوات البيئة والكلامية.	ت	4	12	48	12	2.11	0.72	12
		٪	5.3	15.8	63.2	15.8			
5	استخدم أنظمة الذبذبات المعدلة (FM) داخل الصف.	ت	2	14	42	18	2.00	0.73	13
		٪	2.6	18.4	55.3	23.7			
	المتوسط* العام للمحور						**2.72**	**0.53**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتبين من جدول (10) أن المحور الأول: وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، وانحراف معياري بلغ (0.53)، حيث جاءت العبارة رقم (1) وهي "أتأكد من ارتداء التلميذات للمعين السمعي قبل التواصل معهن". بالمرتبة الأولى بمتوسط (3.50)، وانحراف معياري بلغ (0.62). وجاءت العبارة رقم (5) استخدم أنظمة الذبذبات المعدلة (FM) داخل الصف، في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (2.00) وانحراف معياري بلغ (0.73) ودرجة استجابة غير موافق.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السوالمة (2013)، ودراسة الزهراني والمهباش (2015)، ودراسة الزهراني (2015)، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003)، ودراسة كنكلبين (Knickelbein & Richburg, 2012)، التي أكدت على أن هناك ضعف في وعي المعلمين نحو استخدام التقنيات المساعدة وعدم تطبيق أنظمة التردد اللاسلكي FM داخل الفصول الدراسية، مع حاجتهم للدعم والتدريب حول كيفية استخدامها.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ريتيف (Retief, 2006)، ودراسة ويلسون وآخرون (Nelson, et al., 2013) التي أكد فيها المعلمين على ضرورة استخدام التقنيات المساعدة خصوصاً فيما يتعلق باستخدام أنظمة التردد اللاسلكي FM والمعينات السمعية في الفصول الدراسية.

وبالتالي يرى الباحثان أنه يمكن تفسير حصول المحور الأول: مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة على درجة متوسطة نتيجة إلى عدم توفير التقنيات المساعدة داخل المدارس، وضعف تهيئة الفصول التي تحوي طالبات ضعيفات سمع وزارعات قوقعة بالتقنيات المساعدة لتنمية مهارات السمع والكلام لهؤلاء الطالبات مما أثر على وعي المعلمات بشكل سلبي. بالإضافة إلى ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات حول التدريب على استخدام وتفعيل التقنيات المساعدة للطالبات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

4-3- إجابة السؤال الثاني: ما مستوى وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع؟

وللإجابة على هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وترتيبها تنازليًا تبعًا للحصول على أعلى درجة استخدام، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (11): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة العبارات التي تقيس مستوى وعيهن بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات.

م	العبارة		الإجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
3	أُغلق النوافذ والأبواب قبل بدء الدرس لتقليل الضوضاء الخارجية.	ت	35	31	10		3.33	0.70	1
		٪	46.1	40.8	13.2				
6	أضع مقعد التلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع في الصفوف الأمامية حتى يسمعن الصوت بشكل واضح.	ت	33	34	9		3.32	0.68	2
		٪	43.4	44.7	11.8				
12	استخدم الوسائل البصرية والرسوم واللوحات التعليمية.	ت	30	35	11		3.25	0.70	3
		٪	39.5	46.1	14.5				
4	لدي المعرفة كيف يكون موقع الفصل الدراسي بعيد عن مصادر الإزعاج الخارجية.	ت	28	38	10		3.24	0.67	4
		٪	36.8	50.0	13.2				
1	أعرف كيف اقلل نسبة الضوضاء داخل الفصل الدراسي.	ت	23	45	8		3.20	0.61	5
		٪	30.3	59.2	10.5				
5	أعرف أهمية تركيب السجاد على الأرضيات ووضع الستائر على النوافذ.	ت	26	36	14		3.16	0.71	6
		٪	34.2	47.4	18.4				
8	أتأكد من أن التلميذة تستطيع رؤية شفاه المعلمة قبل بدء الدرس.	ت	26	37	12	1	3.16	0.73	6
		٪	34.2	48.7	15.8	1.3			
2	أضبط أصوات الضجيج داخل الفصل الدراسي.	ت	24	37	15		3.12	0.71	8
		٪	31.6	48.7	19.7				
14	أدرب التلميذات على مهارة اخذ الدور عند الحديث داخل البيئة الصفية.	ت	25	35	16		3.12	0.73	8
		٪	32.9	46.1	21.1				
11	أُنظم المواد بشكل يسهل الوصول إليه داخل الصف.	ت	25	31	19	1	3.05	0.80	10
		٪	32.9	40.8	25.0	1.3			
13	اعرف كيف اجعل بيئة الصف غنية بالمثيرات الصوتية.	ت	26	28	22		3.05	0.80	10
		٪	34.2	36.8	28.9				
10	لدي المعرفة بأهمية توفير عوازل للصوت داخل الفصل الدراسي مثل ألواح الفلين لوضع الإعلانات على الأسطح الصلبة.	ت	21	37	18		3.04	0.72	12
		٪	27.6	48.7	23.7				

تابع/ جدول (11).

م	العبـــارة		الإجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
7	أعرف العدد الملائم للتلميذات الصم والسامعات داخل البيئة الصفية لتساعد على تنمية السمع والكلام.	ت	23	32	21		3.03	0.77	13
		٪	30.3	42.1	27.6				
9	أعرف كيف تصمم إضاءة الصف بحيث تسمح للتلميذات رؤية وجه المعلمة.	ت	26	24	25	1	2.99	0.86	14
		٪	34.2	31.6	32.9	1.3			
المتوسط* العام للمحور							**3.15**	**0.60**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

يتبين من جدول (11) أن المحور الثاني: وعي المعلمات بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وانحراف معياري بلغ (0.60)، حيث جاءت العبارة رقم (3) "أُغلق النوافذ والأبواب قبل بدء الدرس لتقليل الضوضاء الخارجية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (3.33) وانحراف معياري بلغ (0.70) ودرجة استجابة موافق بشدة. وجاءت العبارة رقم (9) وهي "أعرف كيف تصمم إضاءة الصف بحيث تسمح للتلميذات رؤية وجه المعلمة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري بلغ (0.86).

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نيلسون وآخرين (Nelson et al., 2020)، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003) والتي أكدت على وجود درجة كبيرة من الإدراك لدى المعلمين بأهمية تنمية السمع والكلام لدى التلاميذ داخل البيئة الصفية والحد من الضوضاء ومصادر الإزعاج.

وتختلف تلك النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة تشوي وآخرين (Choi et al., 2020) ودراسة سارفانا (Saravanan, et al., 2019)، دراسة قرمب وايستربروكز (Gremp & Easterbrooks, 2018)، ودراسة الزهراني (2015)، والتي أكدت أن البيئة المادية غير ملائمة لتنمية مهارات السمع والكلام للتلاميذ الصم وضعاف السمع حيث تتعدد فيها مصادر الضوضاء مما ينعكس سلباً على مهارات الاستماع.

وبالتالي يرى الباحثان أن تأكيد المعلمات على معرفتهم بكيفية تهيئة البيئة المادية للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة يرجع لاستشعارهم بأهمية توفير

بيئة تعليمية مناسبة خالية من الضوضاء والإزعاج تساهم في تنمية مهارات السمع والكلام لدى هؤلاء التلاميذ وتتلاءم مع خصائصهم وقدراتهم السمعية.

4-4- إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات المعلمات في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع تعزى لاختلاف المتغيرات: (المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات التدريبية). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

4-4-1- الفروق باختلاف المؤهل الدراسي:

جدول رقم (12): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة باختلاف المؤهل الدراسي.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	بين المجموعات	0.92	2	0.46	1.67	0.195	غير دالة
	داخل المجموعات	20.11	73	0.28			
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	بين المجموعات	0.26	2	0.13	0.35	0.705	غير دالة
	داخل المجموعات	26.51	73	0.36			
الدرجة الكلية لمستوى الوعي	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.54	0.584	غير دالة
	داخل المجموعات	20.05	73	0.28			

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة، الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع في تلك المحاور، تعود لاختلاف المؤهل الدراسي لأفراد العينة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة باختلاف مؤهلهم الدراسي كان مستوى الوعي لديهم بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات متشابه، وأن جميع المعلمات يمتلكون المعلومات والمهارات التي تمكنهم من العمل مع هؤلاء التلميذات داخل الفصل الدراسي، وذلك لأن التدريب والتأهيل لهؤلاء المعلمات أثناء الخدمة كان متشابه ومقدم للجميع، الأمر الذي يؤكد على أن مستوى الوعي بينهم لا يختلف باختلاف المؤهل الدراسي.

4-4-2- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول (13): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف عدد سنوات الخبرة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.21	0.814	غير دالة
	داخل المجموعات	20.92	73	0.29			
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	بين المجموعات	0.56	2	0.28	0.78	0.463	غير دالة
	داخل المجموعات	26.20	73	0.36			
الدرجة الكلية لمستوى الوعي	بين المجموعات	0.30	2	0.15	0.54	0.583	غير دالة
	داخل المجموعات	20.05	73	0.28			

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة، الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة.

ويفسر الباحثان بأن معلمات التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة لا يختلفون في مستوى وعيهم بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات بغض النظر عن اختلاف متغير سنوات الخبرة لديهم، الأمر الذي يؤكد بأن جميع المعلمات تلقوا نفس التعليم والتدريب قبل وأثناء الخدمة في برامج الصم وضعاف السمع.

4-4-3- الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبية في تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة:

جدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف عدد الدورات التدريبية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	بين المجموعات	8.46	3	2.82	16.16	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	12.57	72	0.18			
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	بين المجموعات	8.00	3	2.67	10.23	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	18.76	72	0.26			
الدرجة الكلية لمستوى الوعي	بين المجموعات	8.00	3	2.67	15.55	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	داخل المجموعات	12.35	72	0.17			

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم (ف) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة، الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية)، وفي الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم 15):

جدول (15): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين درجات أفراد العينة في مقياس الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف عدد الدورات التدريبية.

المحور	عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لا يوجد	من 1-5 دورات	من 6-10 دورات	من 11 دورة فأكثر	الفرق لصالح
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة	لا يوجد	2.23					
	من 1-5 دورات	2.71	*				من 1-5 دورات
	من 6-10 دورات	2.84	*				من 6-10 دورات
	من 11 دورة فأكثر	3.31	*	*	*		من 11 دورة فأكثر

تابع/ جدول (15).

المحور	عدد الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	لا يوجد	من 1-5 دورات	من 6-10 دورات	من 11 دورة فأكثر	الفرق لصالح
الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية	لا يوجد	2.61					
	من 1-5 دورات	3.16	*				من 1-5 دورات
	من 6-10 دورات	3.39	*				من 6-10 دورات
	من 11 دورة فأكثر	3.52	*				من 11 دورة فأكثر
الدرجة الكلية لمستوى الوعي	لا يوجد	2.42					
	من 1-5 دورات	2.95	*				من 1-5 دورات
	من 6-10 دورات	3.12	*				من 6-10 دورات
	من 11 دورة فأكثر	3.42	*	*			من 11 دورة فأكثر

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05**

يتضح من الجدول رقم (15) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو التالي:

1-1- توجد فروق دالة في محور الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتقنيات المساعدة بين أفراد العينة اللذين لا يوجد لديهم دورات في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة، وبين أفراد العينة الحاصلين على دورات في هذا المجال، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على دورات تدريبية في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

1-2- توجد فروق دالة في محور الوعي بتهيئة البيئة الصفية المتعلقة بالتعديلات المادية بين أفراد العينة اللذين لا يوجد لديهم دورات في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة، وبين أفراد العينة الحاصلين على دورات في هذا المجال، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على دورات في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

1-3- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمستوى الوعي بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات بين أفراد العينة اللذين لا يوجد لديهم دورات في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة، وبين أفراد العينة الحاصلين دورات في هذا المجال، وذلك لصالح أفراد العينة الحاصلين على دورات في مجال تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة

الزهراني والمهباش (2015) إلى أن عدم وجود برامج تدريبية لطاقم المدرسة للتدريب على تهيئة البيئة الصفية لاستقبال التلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة اثر بشكل سلبي على المعلمين، ودراسة فان ديجك (Van Dijk, 2003) ، ودراسة ريتيف (Retief, 2006)، ودراسة نيلسون وآخرون (Nelson, et al., 2013) التي اكدت على حاجة المعلمين للتدريب المستمر حول تهيئة البيئة الصفية واستخدام التقنيات المساعدة لتنمية السمع والكلام للتلاميذ ضعاف السمع وزارعي القوقعة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها منطقية وتعبر عن الواقع الميداني حيث أن المعلمات اللاتي تلقوا تدريب مستمر ومكثف والتحقوا بالعديد من الدورات والورش التدريبية كان مستوى وعيهم بتهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات اعلى من المعلمات اللاتي لم يتلقوا تدريباً أو تأهيل أثناء الخدمة، وهذا ما يؤكد على أهمية التدريب المستمر لمعلمات الصم وضعاف السمع بالطرق والأساليب المساهمة في تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يقترح الباحثان التوصيات التالية:

– العمل على تهيئة البيئة الصفية لتنمية مهارات السمع الكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

– تقديم الدورات التدريبية والورش العملية لتدريب المعلمات حول كيفية تنمية مهارات السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة داخل الفصول الدراسية.

– تدريب المعلمات على كيفية استخدام وتفعيل التقنيات المساعدة داخل الفصول الدراسية.

– تعديل الفصول الدراسية الملتحق بها التلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة لتكون ملائمة لتطوير الاستماع وخالية من الإزعاج والضوضاء.

– تطوير دراسات مستقبلية حول كيفية تهيئة البيئة التعليمية بشكل مناسب لتنمية السمع والكلام للتلميذات ضعيفات السمع وزارعات القوقعة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أخضر، أروى (2016). مدى تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة على ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. مصر، *3*(11)، 423-462.

الريس، طارق بن صالح (2014). الدمج غاية أم وسيلة؟ اعتبارات دمج الصم في البيئات المختلفة. *بحث مقدم للمؤتمر الدولي الرابع للإعاقة والتأهيل – المستجدات في أبحاث الإعاقة من النظرية إلى التطبيق*. المملكة العربية السعودية – الرياض، 19-21/ اكتوبر.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2018). برنامج التحول الوطني. مسترجع بتاريخ 1/ 7/ 2021 من الرابط: https://www.vision2030.gov.sa

روابحي، محمد (2013). *الهرمنيوطيقا والوعي الفني في الخطاب الفلسفي الغربي المعاصر* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة وهران، الجزائر.

الزهراني، علي بن حسن (2006). *محاضرات في طرق التواصل الشفهي*. كلية التربية: جامعة الملك سعود.

الزهراني، علي بن حسن (2007). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع: المفاهيم، والمبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها، *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول*، جمهورية مصر العربية: جامعة بنها.

الزهراني، علي بن حسن (2015). الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. الأردن. (4)25. 148-172.

الزهراني، علي بن حسن؛ المهباش، هيفاء (2015). أهمية التعليم السمعي الشفهي للتلاميذ الصم وضعاف السمع ومدى ملاءمة البيئة التعليمية لتطبيقه في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بالعريش*- مصر. 7.

الزهراني، علي بن حسن؛ العنزي، مبارك بن غياض (2012). واقع استخدام المعلمين لطرق التواصل في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الإرشاد النفسي*: جامعة عين شمس، مصر. (30). 76-106.

السوالمة، سامر محمد (2013). تقييم البيئة التعليمية المقدمة للطلبة الصم وضعاف السمع في مدارسهم: دراسة وصفية لاستطلاع آراء طلاب ومعلمي الصم وضعاف السمع. *مجلة كلية التربية:* جامعة عين شمس، مصر. 37(3). 106-164.

صابر، فاطمة عوض، خفاجة، ميرفت علي. (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*، الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

العقيل، عبد الله؛ والزايدي، رباب؛ والعصيمي، فهد؛ والعنزي، نوال؛ وسندي، نسرين؛ والمطرود، أمل؛ وأزرعي، نجاة؛ وأبا عواد، لطيفة؛ وعثمان، فيروز (1438). *دليل برنامج التأهيل السمعي لطلاب وطالبات التربية الخاصة* (الجزء الأول). الإدارة العامة للتربية الخاصة: الرياض.

زيدان، سحر؛ مطر، عبد الفتاح (2010). *سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية وتربيتهم*، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (1437). *الدليل التنظيمي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1442). *إحصائية عدد معلمات اللاتي يدرسن طالبات الإعاقة السمعية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض*، الرياض.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Adam, A., Fortier, P., Schiel, G., Smith, M., & Soland, C. (1990). *Listening to learn. Washington*, DC: Alexander Graham Bell Association for the Deaf.

American Speech-Language-Hearing Association (1999) Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School-Based Speech-Language Pathologist**.** http://faculty.washington.edu/jct6/ASHAGuidelinesRolesSchoolSLP.pdf

American Speech-Language-Hearing Association (2004). *American national standard on classroom acoustics. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/classroom-acoustics/*

Nelson, L. H., Poole, B., & Muñoz, K. (2013). Preschool teachers' perception and use of hearing assistive technology in educational settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(3), 239–251.

Prodi, N., Visentin, C., Peretti, A., Griguolo, J., & Bartoluccid, G. B. (2019). Investigating Listening Effort in Classrooms for 5- to 7-Year-Old Children. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 50(2), 196– 210.

Retief, W. F. (2006). Addressing the Development Of Full-Service Schools To Include Learners Who Are Deaf, Using The Auditory Oral Approach. Unpublished Master dissertation, University of South Africa.

Saravanan, G., Selvarajan, H. G., & McPherson, B. (2019). Profiling Indian classroom listening conditions in schools for children with hearing impairment. *Noise & Health*, *21*(99), 83–95.

Wennergren, A.-C. (2008). The Best Listening Environment in School According to Hard-of-hearing Pupils. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *10*(1), 29–48.

Wilkins, M., & Ertmer, D. J. (2002). Introducing Young Children Who Are Deaf or Hard of Hearing to Spoken Language: Child's Voice, an Oral School. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *33*(3), 196–204.

❋ ❋ ❋

Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *15*(1), 50–58.

Deadly Ears (2013*). Changing the listening environment in classrooms at Mornington Island State School.* Retrieved 12/7/2021, from: https://www.childrens.health.qld.gov.au/wp-content/uploads/PDF/deadly-ears/resources/classroom-acoustics-final-report.pdf

Dijk, Van C. A. (2003). *An educational audiology service delivery model: Needs of teachers of children with hearing loss*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Pretoria, Pretoria

Choi, J. E., Hong, S. H., & Moon, I. J. (2020). Academic Performance, Communication, and Psychosocial Development of Prelingual Deaf Children with Cochlear Implants in Mainstream Schools. *Journal of audiology & otology*, *24*(2), 1-14.

Gremp, M. A., & Easterbrooks, S. R. (2018). A Descriptive Analysis of Noise in Classrooms across the U.S. And Canada for Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Volta Review*, *117*(1/2), 5–31.

Guardino, c., Antia, S., (2012) Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 4,(17).

Knickelbein, B. A., & Richburg, C. M. (2012). Special Educators' Perspectives on the Services and Benefits of Educational Audiologists. *Communication Disorders Quarterly*, *34*(1), 17–28.

Lartz, M. N., & Litchfield, S. K. (2005). Administrators' ratings of competencies needed to prepare pre-service teachers for oral deaf education programs. *American annals of the deaf, 150*(5), 433-442.

Moog, Jean S. (2000). Auditory-Oral Education: Teaching Deaf Children to Talk. *Audiology online*. Retrieved 15/8/2020, from: https://www.audiologyonline.com/articles/auditory-oral-education-teaching-deaf-1248

Moores, D. (2006). *Education the deaf: Psychology, principles, and practice*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Nelson, L. H., Anderson, K., Whicker, J., Barrett, T., Muñoz, K., & White, K. (2020). Classroom Listening Experiences of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing Using Listening Inventory for Education–Revised. *Language, speech, and hearing services in schools*, *51*(3), 720-733.

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 51 - 77، الرياض (2022م/ 1443هـ)

مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية

د. مبارك غياض محمد العنزي[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (342) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة جاءت بدرجة كبيرة جدًا. وجاء أعلى المحاور محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، تلاه مميزات ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وأخيرًا جاءت مميزات برامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والجنس.

الكلمات المفتاحية: برامج الإعداد، برامج التدريب، معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

Advantages of Effective Programs for Preparing and Training Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students from their Perspective in Saudi Arabia

Dr. Mubarak Ghayadh M Alanazi[1]

Abstract: The study aimed to identify advantages of effective programs for preparing and training teachers of deaf and hard of hearing students from the perspective of teachers in Saudi Arabia. The study followed the descriptive analytical approach, and the sample consisted of (342) teachers. The results showed that the advantages came to a very large degree. The highest factors came in the content of preparation and training programs, followed by advantages in in-service training programs, and finally advantages in pre-service preparation programs, all of which came to a very large degree. There are no statistically significant differences according to the variable of years of experience and gender.

Keywords: Preparing Programs, Training Programs, Teachers of Deaf and Hard of Hearing Students**.**

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الجوف.

البريد الإلكتروني: mganazi@ju.edu.sa

(1) *Assistant Professor of Special Education -Education Faculty, Jouf University.*

E-mail: mganazi@ju.edu.sa

المقدمة:

يعتبر المعلم بشكل عام هو الأساس في نجاح العملية التربوية، لذلك هنالك حاجة فعلية ومتزايدة إلى تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين لتكون متوافقة مع تطورات العصر في الميدان التربوي. فإذا كانت هذه العملية تلقى اهتمام كبير في التعليم العام، فأن قضية التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة تعتبر من القضايا التي يجب أن تأخذ تركيز أكثر بسبب كثرة التحديات في إعداد وتدريب هؤلاء المعلمين من أهمها تحديات المشهد التربوي في ميدان الإعاقة السمعية (نصر، 2013). أن برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع يجب أن تلبي معايير ذات جودة عالية سعيا إلى مواجهة التحديات التي قد تواجه هؤلاء المعلمين في الميدان التربوي. لذا فان غالبية برامج التطوير المهني الدولية لهؤلاء المعلمين تحدد نفسها على أنها تتبع فلسفة شاملة لمواجهة متطلبات العصر الحديثة في إعداد معلمي المستقبل (Engler & Macgregor, 2018). ينبغي أن يحتل هذا الموضوع اهتمام من قبل القائمين على برامج التطوير المهني سواء في مرحلة الإعداد قبل الخدمة أو مرحلة التدريب أثناء الخدمة. كما يجب أن يوجه الاهتمام إلى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع لان هذه الفئة تحتاج إلى جهود خاصة تناسب الاحتياجات الفردية لهذه الفئة على مستوى عال من التطوير المهني الذي يتطلب قدرا كبيرا من الكفايات والمهارات لإيجاد بيئة تعليمية مناسبة لهم (العبدالجبار، 1998).

وتتطلب عملية تربية وتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع إلى وجود معلم مؤهلاً بالكفايات اللازمة تمكنه من ممارسة كافة المهام على أكمل وجه، كما أن أي ضعف في هذه المهارات يؤثر سلبا على الأداء في المشهد التربوي. أن التربية الخاصة محاطة بالعديد من التحديات في عملية إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع بسبب الضغوط التي يواجهها معلمي هذه الفئة في الميدان وما تتطلبه عملية الإعداد والتدريب من جهود كبيرة وشاقة (الشخص وآخرون، 2015).

كما أن التركيز والاهتمام في مميزات برامج إعداد وتدريب المعلمين الفعال والقائم على اكتساب المهارات والكفايات أصبح التوجه الحديث لكثير من الدول المتقدمة والذي كان له التأثير الإيجابي على ممارسات المعلمين في المدارس. ولكن لا تزال الكثير من الدول في العالم العربي تعتقد بان المعلم الناجح هو الذي يمتلك المؤهلات في مجال تخصصه دون التركيز على مميزات البرنامج الذي التحق به (إبراهيم ورضوان وسليمان، 2014). في حين أن التركيز تحول إلى إعداد المعلمين المتقن بالمهارات والكفايات من أهم مقومات برامج

إعداد وتدريب المعلمين في الدول المتقدمة الذي كان لـه دور كبير في نهوض القطـاع التربـوي وتحقيـق تطلعـات هذه الدول (العثمان، 2018).

وبما أن عمـل معلمـي الطـلاب الـصم وضـعاف السمع يتطلب التعامل مع فئة لها احتياجات ومتطلبـات خاصـة في التـدريس والتواصـل والـبرامج الفرديـة، يتوجب على المؤسسات التربوية المعنية في إعداد المعلمين (الكليات التربوية) وكذلك المؤسسات التطويرية المعنية في تدريب المعلمين (مراكز التدريب) النهوض بأساليبها في تزويد هـؤلاء المعلمـين بـأهم المهـارات والكفايـات اللازمة. وبالتالي يلزم تحديد أهم مميـزات بـرامج إعـداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة التي تساعدهم على القيام بعملهم على أكمل وجه سـواء في فترة الخدمة أو قبلها. كما أن إجراء مثل هذه الدراسـة يفيد المسؤولين والمعلمين في معرفة أهـم مميـزات بـرامج التطوير المهني الناجح والتي ستنعكس بشكل إيجابي على العمل ورفع مستوى الطموحات.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خـلال عملـه في مجـال التربيـة الخاصة ومسار الصم وضعاف الـسمع، واطلاعـه عـلى محتوى وأساليب وطرق أعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع وجود قصور في مهـارات الكثـير مـن المعلمـين لأسـباب تعـود غالبـا إلى ضـعف عمليـة الإعداد والتدريب في كل من الكليات التربويـة ومراكـز التدريب، كما لاحظ الباحث من خلال عملـة في أقـسام التربية الخاصـة بالجامعـات إلى وجـود صـعوبات أكثـر ودافعية اقل لفتح مسار الإعاقة الـسمعية في كـل أقـسام التربية الخاصة بكليات التربية، لذلك فأن غالبية المعلمين وخصوصا في المراحل المتوسطة والثانوية للطلاب الصم وضعاف السمع تلقـوا إعـداد أولي لمـدة عـام فقـط أو لم يتلقـوا في الأسـاس بعـد حـصولهم عـلى درجـة البكـالوريوس في التخصـصات الأخـرى غـير التربيـة الخاصة. كما أن مراكز تدريب المعلمين تحتوي على محتوى قليلًا جدًا وقد ينعدم في بعـض المنـاطق النائيـة في مجـال تربية وتعليم الطلاب الـصم وضـعاف الـسمع. كـما أن التطورات ونتائج الأبحاث الحديثة والأخـيرة في تعلـيم الصم وضعاف السمع تؤثر على برامج إعـداد وتـدريب المعلمين، لذا يرى الباحـث أن الميـدان التربـوي يواجـه تحديات في تلبية الحاجة الماسة للمعلمين المؤهلين تأهيلًا ذو جودة عالية.

وبناء على ذلك أصبحت بـرامج إعـداد وتـدريب معلمي الطـلاب الـصم وضـعاف الـسمع محـل اهـتمام وزارت التربيـة محليـا ودوليـا كـما تبـذل الأغلبيـة مـن الحكومـات جهـودا لتطويرهـا لتـصبح أكثـر فعاليـة (مـصطفى، 2015). كـما دعـت سـليمان (2008) إلى الاهتمام بالتنمية المهنية لهؤلاء المعلمين الـذي مـن شـأنه

الارتقاء بجودة تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس.

وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية في بناء قائمة بأهم مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة، نظرًا لأهمية الدور الكبير الذي يقوم به هؤلاء المعلمين في رعاية الطلاب الصم وضعاف السمع، والتعرف على مستوى الأهمية من هذه المميزات لدى معلمي ومعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع ومدى اختلافها باختلاف الخبرة والتخصص والجنس. للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من معلمي الصم وضعاف السمع (أول 30 استبانة)، ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين المحور الذي تنتمي إليه الفقرة. واتضح وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة وضع الباحث الأسئلة التالية.

أسئلة الدراسة:

1- ما مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

2- هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0,05) في تصور كل من أفراد الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

3- هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0,05) في تصور كل من أفراد الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق كلا من الأهداف التالية:

1- وضع قائمة بأهم مميزات البرامج الفعالة في إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

2- التعرف على اختلاف وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مدى الأهمية من وجهة نظرهم باختلاف كلًا من: سنوات الخبرة، التخصص، والجنس.

أهمية الدراسة:

تتكون أهمية الدراسة على المستويين النظري والتطبيقي:

أولا: الأهمية النظرية:

1- إثراء الأدب بقدر من الحقائق والمعلومات حول برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم

وضعاف السمع الفعالة.

2- نـدرة الدراسـات والبحـوث التـي تطرقـت لبرامج التطوير المهني لمعلمي الصم وضعاف السمع في فترتي قبل وأثناء الخدمة في الوطن العربي – في حدود علم الباحث- نظرا لتجدد نتائج الأبحاث والدراسات في الميدان التربوي لهذه الفئة.

3- إلقاء الضوء على تأثير تقصير هذه البرامج على الجوانب التربوية للطلاب الصم وضعاف السمع.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

1- ترجمـة هـذه المميـزات إلى معـايير تعمـل المؤسسات التربوية ومراكز التدريب إلى تحقيقها في رفع مستوى الجودة في إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

2- تقـديم أداة لتحديـد مـستوى بـرامج إعـداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

3- توفير برامج تطوير مهني لمرحلتي قبل وأثناء الخدمة ذو جودة يراعي الأسس والمعايير العلمية.

حدود الدراسة:

حـدود موضـوعية: يقتـصر البحـث الحـالي عـلى التعرف عـلى مميـزات بـرامج إعـداد وتـدريب معلمـي الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتحدد أيضًا بالجوانب الآتية:

حـدود بـشرية: اقتـصرت الدراسـة عـلى معلمـي ومعلمات الطلاب الـصم وضـعاف الـسمع في المملكـة العربية السعودية وبلغت العينة (342) معلمًا ومعلمة.

حدود مكانية: تم تطبيق الاستبانة بمعاهد وبرامج الطـلاب الـصم وضـعاف الـسمع في المملكـة العربيـة السعودية.

حدود زمانية: تم تطبيق هـذه الدراسـة في الفـصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ – 2021م.

مصطلحات الدراسة:

برامج إعـداد المعلمـين: يقـصد بـه جميـع الـبرامج الدراسية والخطط الأكاديمية التي يتلقاها طلاب كليات التربية في مرحلة ما قبل الخدمـة في جميـع أقـسام التربيـة الخاصة – مسار الإعاقة السمعية في الجامعات.

تدريب المعلمين: يقصد بـه جميـع بـرامج التطـوير المهني التي يتلقاها المعلمين أثناء الخدمة في مراكز تدريب المعلمين التابعة للإدارات التعليم في مختلف المناطق.

معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع: هم جميـع المعلمين والمعلـمات في جميـع معاهـد وبـرامج الطـلاب الصم وضعاف الـسمع بمختلـف خـبراتهم ودرجـاتهم العلمية وتخصصاتهم العلمية التابعين لوزارة التعلـيم في جميع مناطق المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظـري للدراسـة الحاليـة تنـاولا لمفهومين أساسيين هما بـرامج إعـداد معلمـي الطـلاب

الصم وضعاف السمع في مرحلة قبل الخدمة والتي تعقد في الكليات التربوية الجامعية وأيضا برامج تدريبهم أثناء الخدمة التي تعقد في مراكز التدريب التربوي وما لهذين المفهومين من أهمية في مجال التطوير المهني للمعلمين.

برامج إعداد المعلمين:

تعتبر برامج إعداد المعلمين في أقسام التربية الخاصة على أنها برامج أكاديمية تعقد في كليات التربية وتسبق فترة الخدمة في المدارس، والتي ترتكز في عملية التخطيط على أساسيات ومعايير ومتطلبات مهمة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار كي تكون برامج فاعلة في إعداد كوادر مؤهلة لديها القدرة على تحمل المسؤولية نحو تربية وتعليم الطلاب الصم وضعاف السمع. يشير السعيد (2006) إلى أن أقسام التربية الخاصة تحتوي على برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع حيث يتلقى فيها الطلاب المرشحون مستقبلًا للعمل كمعلمين محتوى نظري من المواد الدراسية في سبعة فصول دراسية وفي الفصل الدراسي الثامن والأخير ينتقل الطلاب إلى ما يسمى بالتدريب الميداني تحت إشراف معلم الفصل ومشرف التدريب الميداني في القسم. وأشار العثمان (2018) إلى أن أهم معايير برامج إعداد المعلمين في أقسام التربية الخاصة هي معايير تستخدم لتقويم المفاهيم المعرفية، معايير تستخدم في تقويم الأداء في التدريس، معايير تستخدم في تقويم نتائج الطلاب في الفصول، وأن من أهم مميزات برامج إعداد المعلمين هي تلك التي تجعل هؤلاء المعلمين مكتسبين للمعرفة والمهارات، قادرين على الأداء طبقا لتلك المعرفة، تحقيق عملية التعلم للطلاب الصم وضعاف السمع. كما تهدف برامج إعداد المعلمين والتدريب الميداني في أقسام التربية الخاصة إلى: أهداف إدارية تسعى إلى تعريف الطلاب المعلمين بالهيكل التنظيمي في المدارس، أهداف انفعالية لتنمية الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين، أهداف معرفية لربط الجانب النظري الذي تلقوه بالممارسات والواقع، وأخيرًا أهداف مهارية لصقل مهارات وقدرات الطلاب المعلمين في عملية التدريس (مسعود، 2004).

وأن الإعداد الأولي والفعال لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع يعتبر مهمة صعبة وجدلية بسبب أن مجال تعليمهم يتطلب جهود ضخمة ويواجه ضغوط مختلفة عن تلك الضغوط التي يواجها المعلمون لفئات أخرى من التربية الخاصة في مجال التواصل والناتجة أيضا عن تغييرات في الخصائص والأماكن التربوية لهذه الفئة (الشخص وآخرون، 2015). لذا أكد جونسون (Johnson, 2004) إلى الحاجة إلى إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين لدعم احتياجات الطلاب ووجوب تحلي هذه البرامج إلى المزيد من المميزات. كما يتوافق هذا المطلب مع مطالبات كل من رودريغز وليما رودريغز (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) اللذان أكدا

إلى وجود حاجة إلى إعادة هيكلة كبيرة في المناهج الدراسية لتعليم المعلمين لتمكينهم من أداء أدوارهم المستقبلية في رفع التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع ومؤكدين على أهمية فترة إعداد المعلمين من حيث إزالة العوائق التي قد تواجههم في الميدان التربوي. لذلك يؤكد مصطفى (2015) على ضرورة وضع البرامج الأكاديمية أثناء مرحلة الإعداد التي تهتم باحتياجات المعلمين في الميدان، والتي وتهدف لتحسين الأداء مستقبلًا، ويجب أن تكون هذه البرامج متجددة وتشمل كل ما هو حديث في مجال العمل ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال تربية الصم وضعاف السمع. لذا يمكن القول أن الاتجاهات السائدة في برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع يجب أن تكون ضمن إطار الكليات التربوية الجامعية، ويجب أن تكون هذه البرامج مؤهلًا تربويًا، حيث لا ينبغي الاستعانة بتربويين آخرين غير متخصصين في مسار الإعاقة السمعية، أو حاصلين على مؤهلات أقل من البكالوريوس في هذا التخصص، حيث يعتبر ذلك هو الاتجاه السائد من قبل معظم المؤتمرات والجمعيات العلمية المتخصصة في مجال إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع. واستنادًا على ما سبق وبناء على ما تم استعراضه ومناقشته حول المفاهيم السابقة، تعرف الدراسة الحالية برامج إعداد المعلمين إلى أنها جميع البرامج الدراسية والخطط الأكاديمية التي يتلقاها طلاب كليات التربية في مرحلة ما قبل الخدمة في جميع أقسام التربية الخاصة – مسار الإعاقة السمعية في الجامعات.

تدريب المعلمين:

تؤكد جميع الأطر النظرية والأدبيات السابقة في ميدان التربية الخاصة والإعاقة السمعية إلى حاجة معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع إلى تنمية مهاراتهم من خلال التدريب أثناء الخدمة، حيث بإمكانهم اكتساب كفايات ومهارات مهنية وشخصية لازمة للعمل بكفاءة مع الطلاب الصم وضعاف السمع. لذا تؤكد هذه الدراسات على ضرورة إعداد برامج تدريبية مؤهلة وذات مميزات معينة خاصة بمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع تساهم في تحسين وتطوير أداءهم بكفاءة وفعالية، الأمر الذي ينعكس بدورة إيجابيًا في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب الصم وضعاف السمع. ويعرف تدريب المعلمين بأنه "مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج الإعداد وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعالمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفء والتقويم

المستمر" (شوق، 2001، 213). وتعرفه السيد (2015، 12) بأنه "تلك الخبرات التعليمية المنظمة في الإطار المنظور [التربوي] الإسلامي ويكون محدد الخطوات بحيث يستند إلى أهداف ومحتوى وطريقة تدريس ووسائل تقويم، ويهدف إلى تنمية الكفايات اللازمة...[لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع] ورفع كفاياتهم الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لتوعية الصم وتثقيفهم". لذلك يوضح كلًا من الشخص وآخرون (2015) أن من أهم مميزات البرامج التدريبية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع أن تشتمل على معايير خاصة تتمثل بأن تقوم على التخطيط السليم والمنظم الذي يهتم بدراسة العوائق وتحليلها وفقًا لأسس علمية بهدف تقديم برامج تدريبية، وفقًا للاحتياجات والكفايات المهنية والشخصية التي تمكنهم من الممارسة الفعلية، ويكون هذا التدريب على شكل برامج من المهام والمناقشات والتعزيز والمحاضرات التي تتعلق بتنمية مهارات معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع وتعرفهم بالتحديات التي قد تواجههم مع إيجاد الحلول المناسبة لها. كما أشار كلًا من إبراهيم ورضوان وسليمان (2014) إلى أن مكونات برامج تدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع تشمل منظومة تعليمية تضم مجموعة من الخبرات والوحدات التدريبية التي صممت بطريقة مترابطة بغرض تدريبهم لاكتساب بعض الكفايات في التدريس الذي يتكون من مجموعه من الوحدات الدراسية تتكون من عدة عناصر في التخطيط والإعداد، البيئة الصفية، التدريس الفعال، المسؤوليات المهنية، التقنيات التربوية، وأخلاقيات مهنة العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع.

لذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار حاجة معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل مستمر إلى التدريب وينبغي عند إعداد هذه البرامج ربطها بشكل مباشر باحتياجاتهم ورغباتهم في رفع كفاءاتهم في العمل. حيث يشير فورلونجير وآخرون (Furlonger et al., 2010) إلى وجود العديد من الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع التي تساعدهم أثناء الخدمة كمعلمين على العمل بنجاح في الميدان التربوي وفاعلية هذه البرامج التدريبية في تنمية الكفايات المتنوعة للمعلمين والذي ينعكس إيجابيًا على الطلاب الصم وضعاف السمع. كما تؤكد نصر (2013) على أنه من الضروري تطوير برامج التدريب لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع وربطها مع تقييم المعلمين أثناء الخدمة لما لذلك من اثر إيجابي في رفع مستوى أداء المهام في التخطيط والتعليم وإدارة الفصل وسلوك الطلاب والمهنية بشكل عام، لذلك أصبحت عملية تدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع متطلب أساسي أثناء الخدمة وموصي عليها بشكل كبير من قبل المؤتمرات

والدراسات العلمية في التطوير المهني لهؤلاء المعلمين بشكل خاص. وفي نفس السياق أكد ويلسون وآخرون (Wilson et al., 2010) إلى وجود علاقة كبيرة بين أداء معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع والتدريب أثناء الخدمة على المهارات التدريسية والمعارف الجديدة التي تجعل العمل المهني مع الطلاب أكثر جودة، حيث أوصى إلى الاهتمام بقدر كبير بالبرامج التدريبية التي ترفع كفاءة معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع. ومع ذلك فإن مجال تدريب المعلمين هو في محل اهتمام خاص حيث قام باي ومارتن (Bai & Martin, 2015) بتقييم حاجة معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع إلى التدريب لمساعدتهم على تحسين جهودهم لدعم تعليمهم بشكل عام، كشفت هذه النتائج أنهم أدركوا حاجتهم إلى هذا التدريب لتزويدهم بخدمة الطلاب ذوي الفقدان السمعي بشكل أكثر نجاحًا ولتلبية متطلباتهم التعليمية. يدعم هذا التوجه أيضًا هادجيكاكو وآخرون (Hadjikakou et al., 2008) الذي استكشفوا وجهات نظر الطلاب الصم وضعاف السمع وأسرهم وكذلك معلميهم حيث أظهرت الدراسة أن التدريب أثناء الخدمة للمعلمين كان موردًا أساسيًا لتسهيل عملهم مع الطلاب الصم وضعاف السمع.

ويوضح ما سبق الدور الحيوي للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين في المدارس، حيث يجب انخراط المعلمين في هذا التدريب بشكل مستمر للتغلب على نقص المعلومات والمعرفة التي قد يعيق نجاح الطلاب الصم وضعاف السمع في الفصول الدراسية. كما يجب أن يتم التحقق من مميزات التدريب الناجح أثناء الخدمة ليكون كافياً للتغلب على التحديات التي تواجه هؤلاء المعلمين. وتعرف الدراسة الحالية برامج تدريب المعلمين إلى أنها جميع برامج التطوير المهني التي يتلقاها المعلمين أثناء الخدمة في مراكز تدريب المعلمين التابعة لإدارات التعليم في مختلف المناطق.

الدراسات السابقة:

كشفت العديد من الدراسات السابقة عن تنوع كبير في مميزات فترة الإعداد والتدريب ومحتواها فيما يخصص معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، كما توفر هذه الاختلافات أداة مفيدة لفهم مميزات برامج الإعداد والتدريب المطلوب.

ففي دراسة لمارلات (Marlatt, 2002) تم مسح عينة تكونت من (163) معلمًا للطلاب الصم وضعاف السمع في مرحلتي قبل الخدمة وأثناء الخدمة في ولاية واشنطن الأمريكية باستخدام استبانة مسح المعرفة العملية الذي صممها وطورها الباحث لغرض الدراسة، وبناء على ذلك تم تقييم معارف كل من المعلمين في المرحلتين حول أدوار كل من المعلم والطلاب في الفصل الدراسي. خلصت الدراسة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة

أثناء الخدمة اكتسبوا الخبرة والممارسة العملية وأن احتياجاتهم التدريبية قد تكون فقط لما هو حديث مستجد في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

كما هدفت دراسة جونسون (Johnson, 2004) إلى الكشف عن احتياجات برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع وفقا للتطورات الحديثة في هذا المجال من خلال أسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات حول أهم المستجدات التربوية المهمة والمرتبطة بالتعلم الأساسي للطلاب الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت الدراسة أن هذه الاحتياجات تشمل على مواضيع من مثل التحول نحو تعليم الطلاب في مدارس التعليم العام، إعادة التوجيه المفاهيمي نحو إنشاء بيئات تعلم فعالة، النقص الحاد في المعلمين المؤهلين على مستوى الولايات الأمريكية. كما كان هناك حاجة متزايدة إلى تقييم وإعادة تصميم الطريقة التي يتم بها إعداد هذه البرامج لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

في حين هدفت دراسة بروس وآخرون (Bruce et al., 2008) إلى الكشف عن أهمية تدريب المعلمين في فترة أثناء الخدمة في تسهيل العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع. حيث استخدمت الدراسة أسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات السابقة. وخلصت الدراسة إلى أن أهم مميزات وعناصر برامج التدريب المهني الفعالة أثناء الخدمة للمعلمين هي تلك التي تلبي اختياراتهم حول محتوى التدريب والمواضيع المقترحة، والتي تقدم المحفزات لمشاركة المعلمين.

كما هدفت دراسة ويلسون وآخرون (Wilson et al., 2010) إلى الكشف عن أهمية التطوير المهني لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة. اتبع الباحثون أسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات الدولية السابقة نظرا لإمكانية تحديد الفقدان السمعي للأطفال عند الولادة وسعى العائلات بشكل متزايد إلى المعلمين والمهنيين الذين يمكنهم تقديم الخدمات للأطفال الصم وضعاف السمع بفعالية وكفاءة. وخلصت الدراسة إلى أن فرص التدريب أثناء الخدمة تتيح للمعلمين والمهنيين زيادة معارفهم ومهاراتهم بشكل كبير لتلبية احتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع في تعلم الاستماع والتحدث.

في حين هدفت دراسة فورلونجير وآخرون (Furlonger et al., 2010) إلى وصف برنامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في مقاطعة نيو ساوث ويل في استراليا بعد إعادة هيكلته بشكل مقنن لتكون فترة إعداد المعلمين داعمة للعمل في الميدان التربوي بفعالية. استخدم الباحثين أسلوب المراجعة الأدبية لبعض الدراسات والوثائق ذات الصلة. أظهرت النتائج أن التركيز يجب أن يكون على عملية التصميم

والتطوير بدلاً من تقييم النتائج، بحيث يتم توفير معلومات أساسية حول تصميم وتطوير برامج إعداد المعلمين بما في ذلك المكونات التي تدعم العلاقة القوية بين المعلمين للتعاون مستقبلا، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار احتواء هذه البرامج على الأمور الفلسفية والتربوية كدعائم لبرامج الإعداد ومقاييس للنتائج المخططة للخريجين من المعلمين.

كما أجرى لينيهان (Lenihan, 2010) دراسة هدفت إلى إبراز أهم المميزات والمحتوى الدراسي ل (65) برنامجًا لإعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى أن من بين ما يقرب من 65 برنامجًا، هنالك (11) برنامج تركز في المقام الأول على إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال الصم أو ضعاف السمع باستخدام اللغة المنطوقة والتواصل اللفظي والاستماع والتحدث، بينما تركز الـ(54) برنامجًا الأخرى على استراتيجيات التواصل المرئي ولغة الإشارة. كما توصلت الدراسة إلى أن التقدم في التكنولوجيا، التنويع في تقديم الخدمات لجميع فئات الطلاب ذوي الفقدان السمعي، والتغيير في الأماكن والخيارات التربوية، التنويع في المواضع والمتطلبات التعليمية تعتبر من أهم التوجهات أو العوامل التي تؤثر على برامج إعداد المعلمين كمميزات ايجابية.

كما هدفت دراسة ستراير (Stryker, 2011) إلى الحصول على بيانات أساسية عن أنشطة التعليم في برامج التدريب عن بعد لمعلمي الطلاب الصم أثناء الخدمة. تكونت عينة الدراسة من (47) منسقًا لهذه البرامج في الولايات المتحدة حيث تم جمع البيانات عبر استبيانات الكترونية طبقت على المنسقين. وجدت الدراسة أن أكثر من نصف برامج إعداد معلمي الطلاب الصم تقدم دورات تعليمية عن بعد باستخدام وسائل تكنولوجية متنوعة. وأشار منسقي برامج التدريب عن بعد إلى أن التكنولوجيا غير المباشرة أو المحاضرات المسجلة عبر الانترنت تم استخدامها بأغلبية ساحقة أكثر من التكنولوجيا المباشرة أو التدريب المباشر عبر الإنترنت من قبل معلمي الطلاب الصم.

وأجرى الطعمة (2013) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيًا في دمشق، سوريا تبعًا لبعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (809) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج توفر الكفايات المهنية لدى معلمي المعاقين سمعيًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.

كما أجرى هارولد (Harold, 2013) دراسة هدفت

إلى الكشف عن المشاكل الحالية والحلول الممكنة والدعم المطلوب في برامج الإعداد الأولي وبرامج التدريب لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع من خلال المراجعة المنهجية للأدبيات الدولية السابقة. خلصت الدراسة أن عملية الإعداد الأولي الفعال والتدريب المهني المستمر لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص مهمة صعبة. وأن كل من الفروق الفردية والديموغرافية في خصائص الطلاب ذوي الفقدان السمعي، وتعدد الأماكن التربوية لهم، مع التناقص السريع والملحوظ في عدد وتنوع برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع تؤكد جميعها إلى أن مجال تعليم الصم وضعاف السمع قد يكون حاليًا في نقطة تحول تحتاج إلى إيجاد حلول لهذه المشاكل.

وهدفت دراسة بيل ألفاريز وشيتز (Beal-Alvarez & Scheetz, 2015) إلى الكشف عن قدرات المعلمين في مرحلة الإعداد قبل الخدمة في تقييم المهارات الاستقبالية والتعبيرية للطلاب الصم في لغة الإشارة الأمريكية أثناء فترة الإعداد في جامعة في إحدى ولايات الجنوب الغربي الأمريكي. أجريت الدراسة على (10) من المعلمين المرشحين في مرحلة الإعداد في الجامعة. وجدت الدراسة بعض الاختلافات عبر التصنيفات الخاصة بالمؤشرات الفردية، ولكن بشكل عام كان المرشحون يمتلكون قدرات ومهارات وقدراتهم مكنتهم من تقييم الأطفال الصم في المهارات الاستقبالية والتعبيرية للغة الإشارة بدقة، مما يشير إلى جودة التعليم والمناهج في برنامج إعداد المعلمين في الجامعة.

كما تم إجراء دراسة مسحية من قبل جواردينو (Guardino, 2015) في الولايات المتحدة هدفت إلى الكشف عن احتياجات معلمي ومقدمي الخدمات الذين يعملون مع الطلاب الصم وضعاف السمع. شارك في البحث (264) معلمًا ومهنيًا يعملون مع هذه الفئة. توصلت الدراسة إلى أن فرص التعلم الافتراضية، التطبيق الميداني والممارسة والخبرة العملية، والبحث القائم على التجربة تعتبر من أهم المميزات والاحتياجات في برامج إعداد المعلمين للعمل مع الصم وضعاف السمع.

وهدفت دراسة كانون ولوكنر (Cannon & Luckner, 2016) إلى الكشف عن أهم العوامل التي تساعد في زيادة التنوع الثقافي واللغوي في برامج إعداد معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع. اتبع الباحث أسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات الدولية السابقة نظرًا للتغيرات المستمرة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع. أظهرت نتائج الدراسة حاجة إلى أن تتجه برامج إعداد المعلمين إلى قبول الصم وضعاف السمع أنفسهم في هذه البرامج كعامل مساعد في زيادة التنوع الثقافي واللغوي في هذه البرامج، كما يجب أن تحتوي مناهج

برامج الإعداد على موضوعات تهتم بالاحتياجات المتغيرة والمتنوعة للطلاب الصم وضعاف السمع.

وأجرى كلًا من إنجلر وماكريغور (Engler & Macgregor, 2018) دراسة حالة نوعية للكشف عن مستوى الدراسات في برنامج لإعداد معلمي الطلاب الصم في إحدى جامعات الغرب الأوسط الأمريكية بهدف الكشف عن مستوى تمكين التعلم للطلاب المعلمين المرشحين من قبل لجنة في مدرسة ميسوري للتعليم الابتدائي والثانوي. استخدم الباحث كلا من الاستبانات والمقابلات المفتوحة مع عينة تكونت من (44) فردا من القائمين على هذه البرامج، كما استخدمت الدراسة أداة تحليل الوثائق في جمع البيانات. أظهرت النتائج أن من أهم معايير الترشح: (أ) الالتزام بالمهنة، (ب) الكفاءة في الممارسة، و(ج) تأثير التعلم التي تعتبر جميعها عوامل حاسمة لتطوير المعلمين الجيدين. وتم العثور على علاقة قوية بين الفلسفة الشاملة للبرنامج وممارستها.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من ما تم التطرق له في الدراسات السابقة التي تم استعراضها ضرورة البحث في أهم مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة، حيث أن قلة الاهتمام بهذه البرامج يعتبر من الأمور التي قد تؤثر بشكل سلبي على الطلاب الصم وضعاف السمع كما أوضحت هذه الدراسات من مثل (Cannon & Luckner, 2016; Harold, 2013; Johnson, 2004; Lenihan, 2010; Wilson et al., 2010). وبالاطلاع على الأدب والدراسات السابقة فأن الباحث يرى أن هناك مساهمه بحثيه من خلال نقص البحوث العربية والدولية (إلى حد ما) التي تهدف إلى اكتشاف ومعرفة أهم مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف. والتي تسهم أيضًا في تقديم إطار نظري يعمل على تحديد قائمة تتضمن أهم هذه المميزات من خلال مراجعة الأدبيات العربية والدولية المتعلقة بموضوع الدراسة.

ومن هذا المنطلق، ستتناول الدراسة الحالية مجالا تربويا يعتبر ذو أهمية ومتجدد في المملكة والوطن العربي ويختلف أيضا عن المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة التي:

- تناولت برامج التطوير المهني بشكل عام.
- أجريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في الوطن العربي والإسلامي.

وتتمثل الإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة في تناولها لبرامج الإعداد والتدريب كبرامج إضافية للجوانب المهنية التي يمتلكها كليات إعداد المعلمين ومراكز التدريب.

وبصفة عامة وصفت الدراسات برامج

إعداد وتدريب المعلمين وبعضها تتناول هذه البرامج من وجهة نظر أولياء الأمور، أعضاء هيئة التدريس، المشرفين التربويين، الطلاب المعلمين في الجامعة. لذا يعتقد الباحث بضرورة الأخذ برأي المعلمين والمعلمات المتخصصين في مجال الصم وضعاف السمع وفقًا لمتغيري الخبرة والجنس في مدى الأهمية من بعض مميزات اللازمة في برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع.

تولي حكومة المملكة اهتماما خاصا في تطوير الجانب المهني حسب خططها المستقبلية في رؤية 2030، لذا يقع على كاهل الباحثين التربويين مسؤولية إعداد البحوث والتطوير في المجال التربوي من واقع هذه الرؤية. ترى الدراسة الحالية أن برامج التطوير المهني للمعلمين هو مجال متجدد في تربية الطلاب جميعا بشكل عام ورعاية الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص. ولكن يسبق هذا التطوير إجراء البحوث الخاصة بالسياق السعودي وفقا للعوامل الاجتماعية والثقافية والإمكانات المادية المتوفرة والاستفادة من نتائج هذه البحوث في إعداد المعلمين القائم على الكفايات. يمكن أن يستفيد من هذه المساهمة النظرية كلا من القائمين على برامج الإعداد والتدريب من أعضاء هيئة تدريس والمشرفين والإداريين صانعي السياسات والقرار التربوي في تطوير العمل التربوي.

لذا يرى الباحث أن البحث في مجال برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع مجال متجدد في الوطن العربي قد يعود بالفائدة إلى إثراء البحث العلمي والمساهمة المعرفية للباحثين المهتمين في المنهجية المستخدمة والإطار النظري.

منهجية وإجراءات الدراسة:

تتناول الطريقة والإجراءات وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة التي تم استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميًا وكيفيًا بهدف الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ومدى ارتباطها بظواهر أخرى (عبيدات وعدس وعبد الحق، 2016).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع المملكة بالعربية السعودية خلال الفصل الدراسي الأول في العام 1442هـ، وبعد الانتهاء

من عملية جمع الاستبانات بلغت عينة الدراسة الصالحة للتحليل (342) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (1) خصائص العينة وفقًا للمتغيرات سنوات الخبرة، الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة، التخصص، الجنس.

المتغير	الفئة	العدد	النسبة ٪
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	95	٪27.8
	من 5 إلى 10 سنوات	122	٪35.7
	أكثر من 10 سنوات	125	٪36.5
المجموع		342	٪100
الجنس	ذكر	178	٪52
	أنثى	164	٪48
المجموع		342	٪100

يتضح من جدول (1) أن غالبية أفراد عينة الدراسة من أصحاب الخبرات الطويلة، حيث جاءت الفئة أكثر من 10 سنوات أعلى فئات متغير سنوات الخبرة وبلغ عددهم (125) فردًا وبنسبة (36.5٪)، تلتها الفئة من 5 إلى 10 سنوات وبلغ عددهم (122) فردًا وبنسبة (35.7٪)، وأخيرًا جاءت الفئة أقل من 5 سنوات وبلغ عددهم (95) فردًا وبنسبة (27.8٪).

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة الحالية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وتكونت من قسمين رئيسيين هما: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (سنوات الخبرة، الجنس)، وتكون القسم الثاني من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية كالآتي:

- المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، واشتمل على (10) فقرات.
- المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، واشتمل على (10) فقرات.
- المحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، واشتمل على

(10) فقرات. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وللتحقق من موثوقية تطبيق الاستبانة في الدراسة الحالية، ومدى ملائمتها لأفراد عينة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

أ- صدق أداة الدراسة:

- الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الفقرات موزعة حسب المحور الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (7) محكمين، للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية وانتمائها للمحور الذي صنفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة وبنسبة اتفاق (80٪)، تم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية، مكونة من قسمين هما: القسم الأول: تضمن المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وهي: (سنوات الخبرة، الجنس)، وتكون القسم الثاني من (30) فقرة موزعة على ثلاثة محاور تقيس في مجملها مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.

- صدق البناء: للتحقق من صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) فردًا من معلمي الصم وضعاف السمع (أول 30 استبانة)، ومن خارج عينة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة وبين المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (2).

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحاور	معامل الارتباط
1	المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	0.793**
2	المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	0.779**
3	المحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	0.812**

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)**

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والدرجة الكلية تراوحت بين (0.793) و(0.812)، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يعني وجود درجة عالية من

الاتساق الداخلي بما يعكس درجة مقبولة من صدق أداة الدراسة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والمحور الذي تنتمي إليه الفقرة في الاستبانة، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	رقم الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
1	0.472**	1	0.602**	1	0.588**
2	0.488**	2	0.620**	2	0.612**
3	0.561**	3	0.597**	3	0.577**
4	0.470**	4	0.518**	4	0.548**
5	0.501**	5	0.557**	5	0.523**
6	0.550**	6	0.527**	6	0.517**
7	0.466**	7	0.585**	7	0.500**
8	**0.555****	8	0.524**	8	0.544**
9	0.491**	9	0.611**	9	0.519**
10	0.400**	10	0.616**	10	0.540**

**وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من جدول (3) أن معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت بين (0.400 – 0.616) وذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، ولجميع محاور الاستبانة، وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) فقرة موزعة على (3) محاور.

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل ثبات الاستبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha)، لجميع محاور الدراسة والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية التي بلغت (30) فردًا من معلمي الصم وضعاف السمع من خارج عينة الدراسة، ويوضح ذلك جدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمحاور الدراسة، والدرجة الكلية في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحاور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"
1	المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	0.818**
2	المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	0.825**
3	المحور الثالث: محتوى برامج اعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	0.840**
4	**الدرجة الكلية**	0.897**

يُظهر جدول (4) أن معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا "α" لمحاور الدراسة قد تراوحت بين (0.818- 0.840)، وقد بلغت درجة الثبات الكلية للاستبانة (0.897)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

تصحيح أداة الدراسة:

أمام كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدراسة كالتالي: (موافق بشدة) أعطيت 5 درجات، (موافق) أعطيت 4 درجات، (محايد) أعطيت 3 درجات، (غير موافق) أعطيت درجتين، (غير موافق بشدة) أعطيت درجة واحدة. ولتحديد مستوى الموافقة وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، تم حساب القيم (الأوزان)، وعليه تصبح فئات الحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات والمحاور كما يلي: من 1 إلى 1.79 (بدرجة ضعيفة جدًا)، من 1.80 إلى 2.59 (بدرجة ضعيفة)، من 2.60 إلى 3.39 (بدرجة متوسطة)، من 3.40 إلى 4.19 (بدرجة كبيرة)، من 4.20 إلى 5 (بدرجة كبيرة جدًا).

الأساليب الإحصائية المستخدمة بالدراسة الحالية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
- الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (سنوات الخبرة).
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير فئة البرنامج (الجنس).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات محاور الدراسة، والجدول التالي رقم (5) يوضح مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تأخذ برامج الإعداد فترة زمنية أطول كافية للإلمام بالمحتوى التربوي وضمان الإعداد الفعال	4.7690	0.48663	كبيرة جدًا
7	تعتبر برامج الإعداد معتمدة من قبل هيئات تقويم متخصصة وفق معايير ذات جودة عالية	4.7339	0.49864	كبيرة جدًا
3	تحتوي هذه البرامج على موضوعات ومناهج متنوعة تغطي جميع الاحتياجات المعرفية والممارسة	4.7193	0.51674	كبيرة جدًا
6	تعقد في بيئة جامعية مؤهلة تربويا بجميع التجهيزات والمستلزمات التعليمية	4.6784	0.54321	كبيرة جدًا
8	تؤمن هذه البرامج المصادر والمراجع من كتب ومجلات ومراجع تعينه على كسب العلم والمعرفة والخبرة	4.6754	0.56009	كبيرة جدًا
5	وجود كادر أكاديمي متخصص ومؤهل بالشهادات العليا يمتلك القدرة على البحث والتعليم الأكاديمي	4.6696	0.52966	كبيرة جدًا
9	يحتوي على تقييم للأداء ضمن معايير ذات جودة لمعرفة مدى التقدم في اكتساب المعارف وإتقان المهارات في مستوى المرشحين	4.6667	0.54692	كبيرة جدًا
10	يتيح الحضور المتكرر للمحاضرات إلى المتابعة المستمرة في تدوين الملاحظات والمعلومات وتحسين الفهم والتفوق الدراسي	4.6345	0.54507	كبيرة جدًا
2	تتطلب برامج الإعداد جدية أكثر في اكتساب المعارف وإتقان المهارات	4.6287	0.54109	كبيرة جدًا
4	تجمع برامج الإعداد بين النظرية والممارسة بشكل فعال حيث تقدم فرص للممارسة والتدريب الميداني	4.5965	0.58404	كبيرة جدًا
	المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	4.6772	0.00139	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (5) أن مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.6772). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.5965 إلى 4.7690)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

أما بالنسبة للمحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	يراعي أوقات العمل الرسمية ويتم في أوقات مناسبة للمتدربين كما انه متكرر يعقد في أوقات متعددة من السنة	4.7135	0.54131	كبيرة جدًا
1	يبقي المعلمين على اطلاع مستمر على أحدث المعارف والمهارات والممارسات التعليمية الجديدة	4.7135	0.50776	كبيرة جدًا

تابع/ جدول (6).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	جاذب للمعلمين الطامحين في الحصول على مميزات إضافية ويستجيب لطموحاتهم ويقدم شهادات تدريب معتمدة	4.6901	0.52822	كبيرة جدًا
10	يعقد في أماكن تدريب معتمدة ومجهزة بجميع الوسائل والتجهيزات، كما يسهل الانتقال والوصول إليه من قبل المتدربين	4.6871	0.51807	كبيرة جدًا
5	يغطي التوجهات المستقبلية ويدرك الطبيعة المتغيرة للمعرفة والتعلم والبيئات الحاضنة للتعليم عند الحاجة للعب أدوار جديدة	4.6784	0.56439	كبيرة جدًا
9	سهل الوصول إليه من خلال الإعلان وإجراءات ميسرة في التسجيل والحصول على مقعد	4.6725	0.56100	كبيرة جدًا
4	يقدم من قبل معلمين محترفين وقادة تربويين كبار أصحاب خبرة وممارسة	4.6725	0.55575	كبيرة جدًا
2	يدعم المعلمين في المراحل المختلفة من حياتهم المهنية ويلبي احتياجاتهم ويجيب على تساؤلاتهم	4.6696	0.51847	كبيرة جدًا
6	مختصر ولا يحتاج إلى أداء مهام مرهقة بغرض التقييم والتنافسية	4.6608	0.53788	كبيرة جدًا
3	يأخذ أشكال متعددة في التدريب من مثل ورش العمل المحاضرات وحلقات المناقشة والدروس النموذجية	4.6433	0.55353	كبيرة جدًا
	المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	4.6801	0.00197	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (6) أن مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.6801). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.6433 إلى 4.7135)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

أما بالنسبة للمحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	مفهوم التربية الخاصة وطبيعة الخدمات المساندة المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع	4.7456	0.44940	كبيرة جدًا
10	الخيارات التربوية للطلاب الصم وضعاف السمع في المعاهد الخاصة وبرامج الدمج والتعليم الشامل ومميزات كل منها	4.7368	0.49725	كبيرة جدًا
7	فلسفات واستراتيجيات التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع التي تجمع أكثر من طريقة للتواصل اللفظي والاشاري، لغة الإشارة واللغة المنطوقة، ثقافة الصم وثقافة المجتمع السامع	4.7251	0.47877	كبيرة جدًا

تابع/ جدول (7).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
8	نظريات التعلم، مناهج وطرق واستراتيجيات التدريس الفعالة مع الطلاب الصم وضعاف السمع	4.6988	0.51368	كبيرة جدًا
6	طرق التواصل اليدوية والاشارية التي تدعم لغة الإشارة وثقافة مجتمع الصم	4.6959	0.53162	كبيرة جدًا
9	إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية البصرية والسمعية للصم وضعاف السمع	4.6959	0.51481	كبيرة جدًا
2	الكفايات الشخصية والمهنية والمعرفية اللازمة لمعلم الطلاب الصم وضعاف السمع	4.6871	0.51238	كبيرة جدًا
5	طرق التواصل اللفظية والشفهية والكلامية التي تدعم اللغة المنطوقة وثقافة مجتمع السامعين	4.6842	0.50770	كبيرة جدًا
3	اضطرابات اللغة، الكلام، النطق، والسمع والفرق بينها.	4.6608	0.50989	كبيرة جدًا
4	سيكولوجية السمع وأسباب الفقدان السمعي مع تصنيفات وخصائص الطلاب الصم وضعاف السمع	4.6608	0.54867	كبيرة جدًا
	المحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	4.6991	0.00453	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (7) أن محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.6991). كما يتضح من النتائج أن فقرات هذا المحور تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.6608 إلى 4.7456)، وجميعها جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

مما سبق يتضح أن مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	المحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	4.6991	0.00453	كبيرة جدًا
2	المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	4.6801	0.00197	كبيرة جدًا
3	المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	4.6772	0.00139	كبيرة جدًا
	مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة	4.6855	0.00179	كبيرة جدًا

يتضح من جدول (8) أن مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفاعلة من منظور المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، جاءت بدرجة (كبيرة جدًا). حيث بلغ

المتوسط الحسابي العام (4.6855). وأن أعلى المحاور جاء للمحور الثالث: محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، بمتوسط حسابي بلغ (4.6991)، تلاه المحور الثاني: مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، بمتوسط حسابي بلغ (4.6801)، وأخيرًا جاء المحور الأول: مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، بمتوسط حسابي بلغ (4.6772) وجميعها جاءت بدرجة (كبيرة جدًا).

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى الاهتمام الكبير بفئة الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث تولي المملكة العربية السعودية جل اهتمامها لتوفير احتياجات هذه الفئة، أكبر هذه الاحتياجات توفير المعلمين والمعلمات القادرين على التعامل معها بكل كفاءة واقتدار، وتلعب برامج الإعداد دورًا أساسيًا في تهيئة المعلمين وتزويدهم بالكفايات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من التعامل من الطلاب الصم وضعاف السمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بروس وآخرون (Bruce et al., 2008) والتي خلصت إلى أن أهم مميزات وعناصر برامج التدريب المهني الفعالة أثناء الخدمة للمعلمين هي تلك التي تلبي اختياراتهم حول محتوى التدريب والمواضيع المقترحة. كما وتتفق مع دراسة ويلسون وآخرون (Wilson et al., 2010) والتي أظهرت أن فرص التدريب أثناء الخدمة تتيح للمعلمين والمهنيين زيادة معارفهم ومهاراتهم بشكل كبير لتلبية احتياجات الأطفال الصم وضعاف السمع في تعلم الاستماع والتحدث. وتتفق أيضًا مع دراسة فورلونجير وآخرون (Furlonger et al., 2010) والتي أظهرت أن التركيز يجب أن يكون على عملية التصميم والتطوير بدلاً من تقييم النتائج، بحيث يتم توفير معلومات أساسية حول تصميم وتطوير برامج إعداد المعلمين بما في ذلك المكونات التي تدعم العلاقة القوية بين المعلمين للتعاون مستقبلا، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار احتواء هذه البرامج على الأمور الفلسفية والتربوية كدعائم لبرامج الإعداد ومقاييس للنتائج المخططة للخريجين من المعلمين.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من أفراد الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الخبرة، والجدول التالي رقم (9) يوضح ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	بين المجموعات	0.301	2	0.150	1.227	0.295
	داخل المجموعات	41.581	339	0.123		
	المجموع	41.882	341			
مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	بين المجموعات	0.120	2	0.060	0.439	0.645
	داخل المجموعات	46.265	339	0.136		
	المجموع	46.385	341			
محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	بين المجموعات	0.007	2	0.004	0.034	0.967
	داخل المجموعات	35.183	339	0.104		
	المجموع	35.190	341			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.076	2	0.038	0.358	0.699
	داخل المجموعات	36.141	339	0.107		
	المجموع	36.218	341			

***ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

تبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة (مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، والدرجة الكلية) وفقًا لمتغير الخبرة، حيث جاءت قيم "ف" المحسوبة (1.227، 0.439، 0.034، 0.358) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.295، 0.645، 0.967، 0.699) على التوالي.

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أهمية مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة كون المعلمين متفقين عليها بغض النظر عن سنوات الخبرة، كما يرى الباحث أن معلمي ومعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع بمجرد التواصل مع هؤلاء الطلاب يستشعرون باحتياجاتهم التدريبية التي تمكنهم من التعامل مع هؤلاء الطلاب بكل فعالية، لذلك جاء اتفاقهم حولها. كما أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة زودهم بالمعرفة التي تمكنهم من الحكم على ميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالية، ويرى الباحث

أن برامج التطوير المهني أثناء الخدمة تعقد للمعلمين الجدد بصورة أساسية لتجهيزهم بالمهارة والمعرفة التي تمكنهم من التعامل باحترافية مع هؤلاء الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لمارلات (Marlatt, 2002) والتي خلصت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة أثناء الخدمة اكتسبوا الخبرة والممارسة العملية وأن احتياجاتهم التدريبية قد تكون فقط لما هو حديث مستجد في مجال تعليم الصم وضعاف السمع.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في تصور كل من أفراد الدراسة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الجنس، والجدول التالي رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة وفقًا لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مميزات متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة	ذكر	178	4.7500	0.32560	0.546	0.211
	أنثى	164	4.6982	0.36021		
مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة	ذكر	178	4.7556	0.31640	0.464	0.289
	أنثى	164	4.6982	0.40358		
محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع	ذكر	178	4.7579	0.27734	0.674	0.189
	أنثى	164	4.6354	0.35286		
الدرجة الكلية	ذكر	178	4.7545	0.28491	0.530	0.217
	أنثى	164	4.6106	0.35100		

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).**

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة (مميزات

متعلقة ببرامج الأعداد الأولي قبل الخدمة، مميزات متعلقة ببرامج التدريب أثناء الخدمة، محتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع، والدرجة الكلية) تبعًا لمتغير الجنس، حيث جاءت قيم "ت" المحسوبة (0.546، 0.464، 0.674، 0.530) على التوالي، وجاءت مستويات الدلالة (0.211، 0.289، 0.189، 0.217) على التوالي. ويرى الباحث أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات طلاب الصم وضعاف السمع هي نفسها، كون التعامل مع هذه الفئة من الطلاب سواء كانت من الذكور أو الإناث تحتاج نفس المهارات والكفايات، لذلك جاءت آراء المعلمين والمعلمات متفقة حول مميزات برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع الفعالة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطعمة (2013) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية لمعلمي المعاقين سمعيًا تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.

التوصيات والمقترحات:

1- الاهتمام بمحتوى برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع بما يكفل تقديم الكفايات والمهارات الخاصة للمعلمين للتعامل مع هذه الفئة.

2- الاهتمام ببرامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع سواء كانت قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.

3- تصميم برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حسب التخصصات المختلفة، كون كل تخصص له احتياجاته الخاصة.

4- فاعلية برامج إعداد وتدريب معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع المطبقة في المملكة العربية السعودية.

5- الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سمير ورضوان، محمد وسليمان، محمد. (2014). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي الصم بمدينة عرعر. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 1*(3): 142-167.

أحمد، شكري. (1989). إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي. *المجلة العربية للتربية*. *9*(1)، 8 – 34.

السعيد، سعيد. (2006). التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد 113، أبريل.

السيد، عائشة. (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للصم. *مجلة التربية الخاصة*: جامعة الزقازيق -

كلية علوم الإعاقة والتأهيل – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، *12* (2): 49– 74.

الشخص، عبدالعزيز وخرارزة، زهرة والتهامي، السيد. (2015). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة لمعلمي الصم، *مجلة كلية التربية*: جامعة عين شمس – كلية التربية، *39*(1): 595- 679.

العبدالجبار، عبدالعزيز. (1998). دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً: أهميتها ومدى توافرها لديهم .*مجلة كلية التربية*: جامعة عين شمس – كلية التربية، *22*(3): 47– 86.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد. (2016). *البحث العلمي: مفهومه–أدواته وأساليبه*، ط14، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العثمان، إبراهيم. (2018). الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، *1*(9)، 64 – 123.

شوق، محمود. (2001). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.*

مسعود، وائل. (2004). أهمية التدريب الميداني وأثره على نمو الشخصية المهنية والكفايات التعليمية لطلاب قسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود .*المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، ع *5*: 97– 144.

الطعمة، محمد. (2013). *الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي المعاقين سمعيًا في دمشق*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

مصطفى، فتحي. (2015). الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، *11*(1): 173 – 212.

نصر، ريحاب. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة .*المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، *16*(4): 1– 51.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the Needs of Training on Inclusive Education for Public School Administrators. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(12), 1229–1243.

Beal-Alvarez, J. S., & Scheetz, N. A. (2015). Preservice teacher and interpreter American sign language abilities: Self-evaluations and evaluations of deaf students' narrative renditions. *American Annals of the Deaf*, *160*(3), 316–333.

Bruce, S., Dinatale, P., & Ford, J. (2008). Meeting the needs of deaf and hard of hearing students with additional disabilities through professional teacher development. *American Annals of the Deaf*, *153*(4), 368–375.

Cannon, J. E., & Luckner, J. L. (2016). Increasing cultural and linguistic diversity in deaf education teacher preparation programs. *American Annals of the Deaf*, *161*(1), 89–103.

Engler, K. S., & Macgregor, C. J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf*, *162*(5), 388–418.

Furlonger, B. E., Sharma, U., Moore, D. W., & Smyth King, B. (2010). A new approach to training teachers to meet the diverse learning needs of deaf and hard-of-hearing children within inclusive Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(3), 289–308.

Guardino, C. (2015). Evaluating teachers' preparedness to work with students who are deaf and hard of hearing with disabilities. *American Annals of the Deaf*, *160*(4), 415–426.

Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The

academic and social inclusion of oral deaf and hard□of□hearing children in Cyprus secondary general education: investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(1), 17–29.

Harold, J. (2013). Teacher Preparation and Support: Current Problems and Possible Solutions. *American Annals of the Deaf*, *157*(5), 439–449.

Johnson, H. a. (2004). U.S. deaf education teacher preparation programs: a look at the present and a vision for the future. *American Annals of the Deaf*, *149*(2), 75–91.

Lenihan, S. (2010). Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. *Volta Review*, *110*(2), 117–128.

Marlatt, E. A. (2002). Images of Teacher, Students, and the Classroom Held by Preservice and In-Service Educators of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *7*(4), 346–360.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Teacher education and inclusion: how the reformers can be reformed? *Educar Em Revista*, *41*, 41–60.

Stryker, D. S. (2011). Baseline data on distance education offerings in deaf education teacher preparation programs in the United States. *American Annals of the Deaf*, *155*(5), 550–561.

Wilson, K., Nevins, M. E., & Houston, K. T. (2010). Professional development for in-service practitioners serving children who are deaf and hard of hearing. *Volta Review*, *110*(2), 231–247.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 79 - 106، الرياض (2022م/ 1443هـ)

الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية

أ. نداء بنت فجحان الدعجاني[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية، تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الأكاديمية من إعداد الباحثة، على 40 طالبة زارعة قوقعة و40 طالبة ضعيفة سمع في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وكشفت النتائج عن مستوى مرتفع للكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة والطالبات ضعيفات السمع، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة بين الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في الدرجة الكلية للكفاءة الأكاديمية في حين وجدت فروق بينهما في بعد (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت) فقط. كما لم تكشف النتائج أيضا في الكفاءة الأكاديمية عن وجود فروق دالة تعود لاختلاف متغيري (المرحلة الدراسية، وطبيعة الأسرة)، أما عن متغير العمر عند زراعة القوقعة أشارت النتائج إلى وجود فروق فقط في بعد (المشاركة في الأنشطة المدرسية) في حين لم تظهر هذه الفروق في الدرجة الكلية للمقياس وباقي الأبعاد الفرعية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الأكاديمية، زراعة القوقعة، ضعف السمع.

Academic competence among deaf, cochlear implant recipient and hard of hearing female students in middle and high school

Mrs. Neda Fajhan Aldajani[1]

Abstract: The aim of this study was to identify the level of academic competence among deaf, cochlear implant recipient and hard of hearing female students in middle and high levels. The descriptive (survey) approach was used by applying the academic proficiency scale of the researcher, to 40 female cochlear implant recipient and 40 hard of hearing middle and high school students in Riyadh .

The results revealed a high level of academic competence among deaf students, cochlear implants recipient and hard of hearing students, the results did not reveal significant differences between deaf students, cochlear implants recipient and hard of hearing in the total degree of academic competence, while differences were found in the dimension (academic organization and time management skills) only .

The results in academic competence also did not reveal function differences due to different variables (school stage, family nature). The results in cochlear implanting age indicated only differences in distance (participation in school activities), while these differences weren't revealed in the overall score of the scale and the rest of the sub-dimensions

Key words: Academic competence, Cochlear implant, Hard of hearing.

---

(1) طالبة دكتوراه بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: naldajani@KSU.EDU.SA

(1) PhD student, Special education department, College of Education, King Saud University.

E-mail: naldajani@KSU.EDU.SA

مقدمة:

تؤثر الإعاقة السمعية على مظاهر النمو المختلفة بالنسبة للأشخاص الصم وضعاف السمع إلا أن هذا التأثير لا يكون بنفس الدرجة على جميع الأشخاص الصم وضعاف السمع، حيث لا يمثل هؤلاء الأشخاص فئة متجانسة بل لكل شخص منهم خصائص فريدة تميزه عن الآخر، وبذا يختلف تأثير الإعاقة السمعية باختلاف مجموعة من العوامل: العمر عند حدوث الإعاقة، شدة الإعاقة، حالة الوالدين السمعية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية وغيرها (الخطيب، 2002).

ويعتبر النمو اللغوي من أكثر مظاهر النمو التي تتأثر نتيجة للفقد السمعي، لذا يعد تطوير اللغة أمر هام بالنسبة للأشخاص الصم وضعاف السمع للوصول بهم إلى مراحل النمو الملائمة (صديق، 2006) وبذا يتأخر التحصيل الأكاديمي لديهم والسبب ضعف الجانب اللغوي لديهم نتيجة للفقدان السمعي، وكلما زادت المتطلبات اللغوية يواجه التلاميذ الصم وضعاف السمع مشكلات في التحصيل فيحتاجون إلى برامج تربوية تتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم (سليمان، 2001).

وتبدو العلاقة واضحة بين مستوى الفقد السمعي والتحصيل الأكاديمي بالنسبة للأفراد الصم وضعاف السمع وزارعي القوقعة، حيث يتدنى التحصيل الأكاديمي بالرغم من عدم انخفاض ذكائهم، ويتناسب ضعف التحصيل بشكل طردي مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها (العزة، 2001). كما يعزي المهتمون بتعليم الصم وضعاف السمع سبب انخفاض التحصيل الأكاديمي إلى عدة أسباب أخرى منها: عدم ملائمة المناهج، تدني كفاءة المعلمين وانخفاض مستوى الدافعية (القريوتي وآخرون، 2001).

وتعتبر الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع من أهم الموضوعات في مجال التربية الخاصة، حيث يعد الارتقاء بمستوى الكفاءة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع غاية من الغايات التي تسعى إليها العديد من برامج التربية الخاصة في الكثير من الدول حول العالم (الزهراني، 2009). فقد أشارت دراسة كلاسن ولنش(Klassen & Lynch, 2007) إلى أن الكفاءة الأكاديمية المرتفعة تساهم إلى حد كبير بالنجاح في الأداء الأكاديمي، وهذا ما يدفع أولياء أمور التلاميذ زارعين القوقعة إلى اتخاذ قرار الزراعة حتى تساهم الزراعة في نجاح أطفالهم في التعليم (أخضر، العلياني، 2016). حيث أكد 82٪ من أولياء أمور التلاميذ زارعين القوقعة عن سعادتهم بما حققه أطفالهم من تقدم في الجانب الأكاديمي (Archbold et al., 2008).

ويقصد بالكفاءة الأكاديمية ما يتوفر لدى التلميذ من قدرة وثقة على إتقانه للمقررات الدراسية، بالإضافة

إلى قدرته على إدارة وتنظيم وقته وتوجيه الجهد بشكل مناسب في أداء مهامه المدرسية واستفادته من استراتيجيات التعلم المعرفي الفعالة، إضافة إلى الاستفادة من تجاربه وتجارب الآخرين في عملية تعليمه (Ayiku, 2005). وتعمل الكفاءة الأكاديمية كحلقة وصل بين التلميذ من جهة وبين ما يملكه من قدرات وإمكانيات من جهة أخرى، وذلك من خلال تجنيب التلميذ المهام الأكاديمية التي قد لا يشعر بالثقة عند أداءه لها وتوفير المهام التي يشعر بأنه قادرا على أدائها بشكل جيد (Klassen & Lynch, 2007).

وتؤثر العديد من العوامل في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع ومن هذه العوامل ما هو متعلق بدرجة الفقدان السمعي ووقت حدوثه، الأسرة وحالتها السمعية، طريقة التواصل المستخدمة والبيئة التعليمية (Powers, 2003). كما يمكن أن يتم تصنيف العوامل التي تؤثر على تحصيل التلاميذ الصم وضعاف السمع وتؤثر على كفاءتهم الأكاديمية إلى: عوامل مرتبطة بالتلاميذ وخصائصهم مثل(المهارات اللغوية، أسلوب التواصل المستخدم، الدافعية نحو التعليم، القدرة على حل المشكلات) عوامل تتعلق بأسرة التلاميذ مثل(الحالة السمعية للوالدين، أسلوب التواصل المستخدم داخل المنزل، المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة) وأخيرا عوامل تتعلق بالبيئة التعلمية مثل(نوع البرنامج التعليمي الذي يلتحق فيه التلميذ، طرق التواصل المستخدمة في البيئة التعليمية، التكيفيات الصفية وخدمات الدعم المتوفرة (Marshark et al., 2015)، (Reed et al., 2008).

ومع الاعتراف بأن التلاميذ الصم زارعي القوقعة وضعاف السمع تظهر لديهم مشكلات متنوعة مرتبطة بجانب الكفاءة الأكاديمية نتيجة لمشكلات اللغة المصاحبة للفقدان السمعي مما ينعكس على التحصيل الأكاديمي جاءت فكرة الدراسة في التعرف على مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

مشكلة الدراسة:

يعد التحصيل الأكاديمي للتلاميذ الصم وضعاف السمع من المواضيع الهامة التي لاقت اهتماما من قبل الباحثين، حيث ارتبطت مشكلات انخفاض التحصيل الأكاديمي بازدياد شدة الإعاقة السمعية وعددا من العوامل الأخرى مثل العمر عند حدوث الإعاقة والحالة السمعية للوالدين (الخطيب، 2002). ويعد موضوع الكفاءة الأكاديمية من المواضيع المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي والتي تؤثر وتتأثر به، حيث أشار عدد من الباحثين إلى وجود ارتباط موجب بين المستوى الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية (Chemers et al., 2001)، (Lent & Ayiku, 2005).

وبعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة اتضح الاهتمام بدراسة الكفاءة الأكاديمية للصم زارعي القوقعة وضعاف السمع، غير أن أغلبية الدراسات ركزت على مرحلة الطفولة مثل دراسة (Sarant et al., 2015; Archbold et al., 2008) وأيضا دراسة سارنيت وآخرون (Saran tea al., 2015) والتي درست النتائج الأكاديمية للأطفال ضعاف السمع وزارعي القوقعة، مما يعكس قلة في الدراسات التي تناولت مرحلة المراهقة بالإضافة لقلة الدراسات العربية التي تناولت الكفاءة الأكاديمية للصم زارعي القوقعة وضعاف السمع حسب علم الباحثة وتتمثل في دراسة (الزهراني، 2009؛ هادي، 2015)، ومن خلال خبرة الباحثة في مجال تعليم الأفراد الصم وضعاف السمع ومن خلال احتكاكها المباشر في تعليم التلميذات زارعات القوقعة وضيفات السمع لاحظت الباحثة وجود مشكلات تتعلق بالجانب الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية لديهن، لذا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الكفاءة الأكاديمية للطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية؟

2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.50) في مستوى الكفاءة الأكاديمية بين الطالبات الصم زارعات القوقعة والطالبات ضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية؟

3- هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف المرحلة الدراسية (المتوسطة، الثانوية)؟

4- هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف طبيعة الأسرة (صماء، سامعة)؟

5- هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة باختلاف العمر عند الزراعة (قبل خمس سنوات - بعد الخمس سنوات)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

2- الكشف عن اختلاف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع يعود إلى: درجة القصور السمعي (صم زارعات قوقعة، ضعيفات سمع) المرحلة الدراسية (المتوسطة، الثانوية) طبيعة الأسرة (سامعة، صماء).

العمر عند الزراعة (قبل خمس سنوات- بعد خمس سنوات).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- ستضيف هذه الدراسة إلى الأطر النظرية في الكفاءة الأكاديمية لذوي الإعاقة السمعية مما سيساهم في تزويد التراث التربوي ويساعد في الكشف عن المتغيرات المؤثرة في ذلك.

2- تبرز أهمية الدراسة في الفئة التي تتناولها وهي فئة الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع وتأثير ذلك على الكفاءة الأكاديمية.

3- تبرز أهمية الدراسة في تناولها لمرحلة المراهقة وهي مرحلة مهمة وحرجة من مراحل النمو الإنساني.

4- قلة الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الأكاديمية للطالبات الصم وزارعات القوقعة في المرحلة المتوسطة والثانوية.

الأهمية التطبيقية:

1- يمكن الاستفادة من الدراسة الحالية مستقبلا في تقديم دعم لبرامج التوجيه والإرشاد الأسري لأسر الأفراد زارعي القوقعة وضعاف السمع للسعي نحو تنمية تطوير الكفاءة الأكاديمية لديهم.

2- توجيه المسؤولين في وزارة التعليم من أجل تقديم أنسب الخدمات للصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في مدارس التعليم العام.

3- تزويد الميدان بمقياس للكفاءة الأكاديمية بعد التحقق من خصائصه السكيومتريه.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

الحدود المكانية: الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في برامج الدمج في المدارس المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 1442هـ.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على 40 طالبة من الصم زارعات القوقعة و40 طالبة ضعيفة سمع في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الأكاديمية: وعرفتها عبد اللطيف كما أشارت (عبدالعزيز، 2019، ص 11) بأنها "هي قدرة التلميذ على البحث والاطلاع وامتلاكه للمعلومات والاستمتاع بالتعلم والمثابرة في أداء العمل المدرسي والثقة بالنفس عند أدائها بالإضافة إلى المشاركة في

الأنشطة المدرسية والاستقلالية الذاتية في مواجهة المشكلات والعمل على حلها".

إجرائيا: هي الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات أفراد العينة في مقياس الكفاءة الأكاديمية المستخدمة والمعد من قبل الباحثة.

زارعات القوقعة: "هم الأشخاص الذين لديهم فقدان سمعي شديد جدا ولا يستفيدون من السماعة الطبية الاعتيادية ويستفيدون من زراعة القوقعة الالكترونية" (الزريقات، 2009).

إجرائيا: هن التلميذات اللاتي زرعن القوقعة ويدرسن في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض في برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة والثانوية.

ضعيفات السمع: "هم الأشخاص الذين يعانون من فقدان سمعي يتراوح بين 53-69 ديسيبل بعد استخدام المعينات السمعية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437هـ).

إجرائيا: هن التلميذات اللاتي يرتدين المعين السمعي ويدرسن في مدينة الرياض في برامج الدمج بالمرحلة المتوسطة والثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد مفهوم الكفاءة الأكاديمية مفهوما متعدد الأبعاد ويتكون من مجموعة من المهارات والاتجاهات والسلوكيات التي يحملها التلميذ وتساهم بشكل أساسي بنجاحه الأكاديمي (Diperna, 2004, P298). وتشير الكفاءة الأكاديمية إلى "كل الاتجاهات والسلوكيات والمهارات التي يحتاجها التلميذ كي ينجح في حجرة الدراسة" (Diperna & Elliott, 2002).

وأشار بيسل ولوين (Bissell & Loken, 2009) أن الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ هي واحدة من الأساليب التي من الممكن أن تستخدم من أجل تفسير اتجاهات ومعتقدات التلاميذ تجاه قدراتهم الأكاديمية، حيث أن مفهوم الكفاءة الأكاديمية مرتبط بشكل أساسي بمجموعة من الخصائص الشخصية والفردية لدى المتعلم. وعرفها دبيرنا (Diperna, 2004, P64) "بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والسلوكيات التي يجملها المتعلمين وتساهم بشكل كبير في نجاحهم الأكاديمي".

وقد عرفتها عبد اللطيف (2013) بأنها قدرة التلميذ على البحث والاطلاع وامتلاكه للمعلومات، والاستمتاع بالتعلم والمثابرة في أداء العمل المدرسي والثقة بالنفس عند أدائها بالإضافة إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية والاستقلالية الذاتية في مواجهة المشكلات والعمل على حلها.

ويتصف التلاميذ ذوو الكفاءة الأكاديمية بدرجة عالية من الوعي الذاتي والقدرة على استخدام مهارات التفكير الناقد، إضافة إلى امتلاك اتجاهات إيجابية نحو

البيئة الصفية (Sowden, 2003). كما أوضحت عبدالعزيز (2015) أن الطلاب ذوي الكفاءة الأكاديمية المرتفعة يتصفون بمجموعة من الخصائص تجعلهم يشعرون بالاستمتاع أثناء عملية التعلم بدرجة أفضل، ومن ثم يساهم ذلك في أدائهم بصورة أفضل في إنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم بشكل متقن وفعال، كما يتصفون بالثقة في قدراتهم على تحقيق النجاح في جميع مهامهم الدراسية، وتظهر لديهم قدرة عالية على بذل الجهد والتمتع بالكفاءة في إدارة الوقت والمثابرة والإصرار لبلوغ الهدف ومن ثم النجاح في شتى المجالات العلمية والعملية.

وتعتبر القضايا المتعلقة بالكفاءة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع من الموضوعات ذات الأهمية التي تطرقت لها العديد من الدراسات في مجال التربية الخاصة، كما أن الارتقاء بمستوى الكفاءة الأكاديمية للطلاب الصم وضعاف السمع يعد هدفا ا تسعى إليه العديد من برامج التربية الخاصة حول العالم (الزهراني، 2009).

وتتأثر الكفاءة الأكاديمية لدى الصم وضعاف السمع بعدد من العوامل منها: عوامل تتعلق بالطالب نفسه وهي درجة الفقدان السمعي، أسباب الفقدان السمعي، وقت حدوث الفقدان السمعي، استخدام المعينات السمعية، العمر الزمني والإعاقات المصاحبة، حيث كشفت دراسة أجراها بورس (Porwes, 2003) على الطلاب الصم الذين تتراوح أعمارهم بين 14-16 سنه في مدارس الدمج، أن المستويات المنخفضة في الكفاءة الأكاديمية كان لها علاقة بدرجات الفقدان السمعي المرتفعة.

كما تلعب الأسرة وحالة السمع لدى الوالدين ومستواهم الثقافي ومعرفة الوالدين بالصمم دورا هاما في الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، حيث قام كلا من ريد وآخرون (Reed, et al., 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الخدمات الداعمة وغير الداعمة للنجاح الأكاديمي عند 25 طالب أصم وضعيف سمع تم اختيارهم من بين 187 طالب أصم وضعيف سمع يدرسون في مدارس التعليم العام، واشتملت العوامل الداعمة على الدافعية، التوقعات المدرسية والأسرية، قدرة الأسرة على مساعدة الطالب في حل الواجبات والتواصل مع المعلمين، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب الصم ضعاف السمع الحاصلين على درجات فوق المتوسط في أدائهم الأكاديمي لديهم العديد من العوامل الداعمة للنجاح.

وفيما يتعلق بالمدرسة ، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع لا يمتلكون أداء أكاديمي موحد فأدائهم الأكاديمي يختلف تبعاً للمكان التربوي الذي يتلقون تعليمهم فيه. فقد قام

ألين (Allen, 1986) بدراسة الجوانب الأكاديمية المتعلقة بالرياضيات والقراءة عند 7557 طالب أصم وضعيف سمع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام حصلوا على نتائج أعلى من الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس الخاصة.

الدراسات السابقة:

وقد بحثت العديد من الدراسات الكفاءة الأكاديمية للصم زارعي القوقعة وضعاف السمع ومنها دراسة سوارسكي (Swersky, 2006) التي هدفت إلى فحص الأداء الأكاديمي للمراهقين زارعي القوقعة إضافة إلى كفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية، طبقت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية واستخدمت المنهج النوعي وتكونت عينة الدراسة من 95 طالباً مراهقاً ممن يعانون من ضعف السمع 24 طالباً منهم من زارعي القوقعة، استخدمت الدراسة مقياس تقييم المعلم واستبانة المشاركة الصفية إضافة إلى مراجعة الخطة التربوية الفردية للطلاب، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب زارعي القوقعة يظهرون مشاعر إيجابية للمشاركة داخل الصف وأنهم يستطيعون فهم المعلمين بشكل جيد غير أن البعض منهم أشار إلى وجود مشكلات في فهم زملائهم في الصف، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين بين المراهقين زارعي القوقعة من ناحية القدرة على القراءة والكتابة والتواصل وأداء الاختبارات.

كما أجرى كلا من أرشبولد وآخرون (Archbold, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على القدرة على القراءة والعمر الذي تمت فيه زراعة القوقعة وهو عمر سبع سنوات وبحثت أيضا في العلاقة بين القدرة على القراءة والعمر وقت الزرع، طبقت الدراسة في المملكة المتحدة واستخدمت المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (105) طفل ممن تمت زراعة القوقعة لهم في سن 7 سنوات تم تقييم القراءة باستخدام اختبار القراءة أشارت نتائج الدراسة أن العمر وقت الزرع عامل مهم في نمو مهارات القراءة، وكان مستوى القراءة متماشيا مع العمر الزمني.

وأجرى الزهراني (2009) دراسة للتعرف على الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من 433 تلميذ وتلميذه الدارسين في معاهد وبرامج الدمج والمدارس العادية في مدينة الرياض، استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة والسلوك الأكاديمي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ السامعين حصلوا على درجات أعلى في الكفاءة والسلوك الأكاديمي مقارنة بالتلاميذ الصم وضعاف السمع.

وفي دراسة أجراها ماتر وآخرون (Mather et al., 2011) بهدف استكشاف تجارب المراهقين مع زراعة القوقعة الثنائية، باستخدام المنهج النوعي وتكونت عينة الدراسة من 15 مراهقاً زارعاً للقوقعة تتراوح أعمارهم ما بين 10-18 سنه، استخدمت الدراسة المقابلات المعمقة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن زراعة القوقعة الثانية كان لها أثر إيجابي على تحسن الاستماع والنطق، حيث ذكر الطلاب زارعي القوقعة أنه أصبح بمقدورهم الاستماع بشكل أفضل للمعلم أثناء الشرح وأثناء الحوارات الصفية وكذلك الاستماع وفهم ما يقوله زملائهم بالصف بشكل أفضل.

ومن ناحية أخرى أجرى كلا من سارنت وآخرون (Sarantet et al., 2015) دراسة هدفت إلى تحديد النتائج الأكاديمية لزرع القوقعة المبكر المناسب للمرحلة العمرية وتحديد أثر القوقعة الثنائية في تحسن النتائج الأكاديمية والتعرف على العوامل الأخرى التي من الممكن أن تؤثر على نتائج زراعة القوقعة، طبقت الدراسة في استراليا واستخدمت المنهج الوصفي، اشتملت عينة الدراسة أربعة وأربعين طفلا من زارعي القوقعة في عمر ثماني سنوات. طبق على العينة اختبار موحد في الرياضيات واللغة الشفهية والقراءة والكتابة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسب الأطفال في المدى المتوسط وفوق المتوسط أقل من المتوقع بالنسبة للأطفال السامعين، وأن نتائج الأطفال زارعي القوقعة الثنائية أفضل في اللغة الشفهية والرياضيات والكتابة من زارعي القوقعة الواحدة.

وفي دراسة أجراها هادي (2016) للتعرف على الكفاءة والسلوك الأكاديمي للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع والسامعين في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، باستخدام المنهج الوصفي، اشتملت العينة جميع التلاميذ برامج الدمج للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددها (13) برنامجا للذكور و(7) برامج للإناث. تم تطبيق أداة تكونت من إحدى وعشرين عبارة موزعة على محورين: الكفاءة الأكاديمية والسلوك الأكاديمي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التلاميذ زارعي القوقعة في الكفاءة الأكاديمية والسلوك الأكاديمي مرتفعاً.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح وجود قلة في الدراسات التي تناولت الكفاءة الأكاديمية للتلاميذ الصم زارعي القوقعة وضعاف السمع في مرحلة المراهقة فنجد أن أغلبية هذه الدراسات تركز على مرحلة الطفولة خصوصا في الدراسات العربية وذلك حسب حدود علم الباحثة، ومن خلال استعراض الدراسات نجد:

1- اختلاف الدراسة الحالية عن دراسة كلا من

(الزهراني، 2009؛ هادي، 2016؛ Sarantet et al., 2015; Archbold, 2008) في كونها تتناول مرحلة الطفولة واتفاقها مع دراسة كلا من (Swersky, 2006; Mather et al., 2011) في كونها تتناول مرحلة المراهقة.

2- تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي مثل دراسة (الزهراني، 2009؛ هادي، 2016؛ Sarantet et al., 2015; Archbold, 2008) واختلافها في المنهج عن كلا من دراسة (Mather et al., 2011; Swersky, 2006) والتي اعتمدت على المنهج النوعي.

وعليه أعدت الباحثة هذه الدراسة والتي تهدف إلى معرفة مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية لتكون إضافة للميدان في هذا الجانب.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لقياس مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الأكاديمية. ويشير Creswell (2014/ 2018) بأن البحث المسحي يعد منهجا يقدم وصفا كميا أو رقميا لآراء أفراد المجتمع وتوجهاتهم واتجاهاتهم وذلك عن طريق دراسة عينة من ذلك المجتمع وبالتالي يستطيع الباحث أن يعمم نتائجه على مجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في مدارس الدمج في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض والبالغ عددهن 159 (وزارة التعليم، 1441هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 40 طالبة من الطالبات الصم زارعات القوقعة و40 طالبة من ضعيفات السمع واللاتي يدرسن في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس الدمج في مدينة الرياض.

وصف خصائص العينة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق نوع العينة.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
نوع العينة	ضعيفات السمع	40	50,0
	صم زارعات قوقعة	40	50,0

تابع/ جدول (1).

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	متوسط	40	50،0
	ثانوي	40	50,0
العمر عند زراعة القوقعة	الخمس سنوات الأولى	31	38,8
	بعد عمر خمس سنوات	9	11,3
	لا ينطبق	40	50,0
طبيعة الأسرة	صماء	3	3,8
	سامعة	77	96,3

أداة الدراسة:

مقياس الكفاءة الأكاديمية من (إعداد الباحثة):

يهدف إلى قياس مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع، وتم عمل المقياس بالرجوع إلى الأدبيات السابقة والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة مثل: (Nelson, 2008)؛ (Swersky, 2006)؛ (Brophy et al., 2012)؛ (الضمور، 2011)؛ (خطاطبه، 2015).

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية والذي يتكون من 50 فقرة قمست على خمسة أبعاد وهي (التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت المثابرة الأكاديمية الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، الاستقلالية الأكاديمية) على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بعدد من الجامعات بتخصص التربية الخاصة وذلك لتحديد الصدق الظاهري للأداة وتحديد مدى وضوح ما اشتملت عليه من عبارات ومدى وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه بالإضافة لدقة الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين ليظهر المقياس بصورته النهائية في (43) عبارة موزعة في خمسة أبعاد:

البعد الأول: مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت ويقصد به قدرة الطالبات على تنظيم وقتهن لإنجاز مهامهن الأكاديمية ويضم (تسعة) عبارات.

البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية ويقصد به بذل الجهد في سبيل تحقيق النجاح الأكاديمي ويضم (ثمانية) عبارات.

البعد الثالث: الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية ويقصد به ثقة الطالبة بقدرتها على التفوق والنجاح في انجاز المهام الأكاديمية ويضم (ثمانية) عبارات.

البعد الرابع: المشاركة في الأنشطة المدرسية ويقصد

به قدرة الطالبة على الانخراط في الأنشطة والانسجام في ذلك ويضم (تسعة) عبارات.

البعد الخامس: الاستقلالية الأكاديمية ويقصد به قدرة الطالبة على أداء مهامها الأكاديمية بشكل مستقل ويضم (تسعة) عبارات.

التحقق من الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم تطبيقه على عينة (40 طالبة ضعيفة سمع في المرحلة المتوسطة والثانوية) ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس العلاقة بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية له إضافة إلى حساب الارتباط بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات ارتباط بنود مقياس الكفاءة الأكاديمية بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=40).

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	1	0.5763**	4	0.7702**	7	0.6595**
	2	0.6991**	5	0.7338**	8	0.6468**
	3	0.6094**	6	0.5563**	9	0.5705**
المثابرة الأكاديمية	10	0.5702**	13	0.6232**	16	0.5925**
	11	0.7072**	14	0.4409**	17	-0.0037
	12	0.4245**	15	0.5101**	18	0.5578**
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	19	0.4131**	23	0.5995**	27	0.2853
	20	0.3009	24	0.6528**	28	0.5683**
	21	0.6472**	25	0.6025**		
	22	0.6468**	26	0.3780*		
المشاركة في الأنشطة المدرسية	29	0.3625*	33	0.4254**	37	0.2435
	30	0.8093**	34	0.7265**	38	0.7088**
	31	0.8254**	35	0.7678**		
	32	0.7666**	36	0.7402**		
الاستقلالية الأكاديمية	39	0.6500**	43	0.3837*	47	0.3400*
	40	0.5606**	44	0.1498	48	0.3293*
	41	0.6873**	45	0.4867**		
	42	0.6169**	46	0.4509**		

*** دالة عند مستوى 0.05**

**** دالة عند مستوى 0.01**

تظهر نتائج الجدول أن جميع الارتباطات موجبة وذات دلالة إحصائية، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0,3142-0,8254) وهي قيم دالة عند مستوى (0,01) أو (0,05) وبالتالي فإن علاقة كل عبارة بالبعد الخاص بها كانت مرتفعة، فيما عدا العبارة (17-20-27-37-44) لذا تم حذفها.

جدول (3): معاملات ارتباط أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=40).

البعد	معامل الارتباط
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	0.7249**
المثابرة الأكاديمية	0.7374**
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	0.6522**
المشاركة في الأنشطة المدرسية	0.7203**
الاستقلالية الأكاديمية	0.6782**

ويوضح الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، حيث تظهر معاملات ارتباط تراوحت بين (0,6793-0,7485) وبذلك يمكن القول إن المقياس تمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الأساليب التالية:

- التجزئة النصفية حيث كان الثبات الكلي لمقياس الكفاءة الأكاديمية 0,74.

- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach: ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام الفا كرونباخ.

جدول (4): معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية (العينة الاستطلاعية: ن=40).

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	9	0.83
المثابرة الأكاديمية	8	0.72
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	8	0.76
المشاركة في الأنشطة المدرسية	9	0.88
الاستقلالية الأكاديمية	9	0.59
الثبات الكلي لمقياس الكفاءة الأكاديمية	43	0.91

يبين الجدول أن معامل الثبات بواسطة ألفا كرونباخ للبعد الأول بلغ (0,83)، وللبعد الثاني (0,72)، وللبعد الثالث (0,76)، وللبعد الرابع (0,88)، وللبعد الخامس (0,59) كما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس(0,91)، وهي قيم مقبولة للثبات.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود أدوات الدراسة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (دائماً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1)، ثم صنفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4-1) ÷ 4 = 0.75 لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (5): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
دائماً	4.00 – 3.26
أحياناً	3.25 – 2.51
نادراً	2.50 – 1.76
أبداً	1.75 – 1.00

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت.
- اختبار مان وتني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والذي نص على: ما مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية؟

استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

البعد الأول: مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت:

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تحدد مستوى الكفاءة الأكاديمية لديهن في بعد مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت.

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
8	أنهى النشاطات المطلوبة مني فالوقت المحدد.	ت	59	18	1	2	3.67	0.63	1
		٪	73.8	22.5	1.3	2.5			
1	أنهي واجباتي في الوقت المحدد.	ت	59	16	3	2	3.65	0.68	2
		٪	73.8	20.0	3.8	2.5			
2	أخطط لإنهاء أعمالي المدرسية في الوقت المناسب.	ت	52	22	5	1	3.56	0.67	3
		٪	65.0	27.5	6.3	1.3			
4	أتمكن من التوفيق بين عمل الواجبات والتسلية.	ت	45	26	5	4	3.40	0.82	4
		٪	56.3	32.5	6.3	5.0			
7	أمتلك مهارات تنظيم جيدة.	ت	36	37	4	3	3.33	0.74	5
		٪	45.0	46.3	5.0	3.8			
3	أتمكن من تقسيم يومي بشكل جيد.	ت	36	36	5	3	3.31	0.76	6
		٪	45.0	45.0	6.3	3.8			
6	أستطيع تقدير الوقت المناسب لعمل الواجبات والاستذكار.	ت	39	32	3	6	3.30	0.86	7
		٪	48.8	40.0	3.8	7.5			

تابع/ جدول (6).

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	ألتـزم بعمـل جـدول يـومي لإنهـاء الواجبـات والاستذكار.	ت	36	30	5	9	3.16	0.97	8
		٪	45.0	37.5	6.3	11.3			
5	استغل أوقات فراغي في مراجعة الدروس.	ت	17	31	10	22	2.54	1.11	9
		٪	21.3	38.8	12.5	27.5			
	المتوسط* العام للبعد						**3.32**	**0.50**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية:

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تحدد مستوى الكفـاءة الأكاديميـة لـديهن في بعد المثابرة الأكاديمية.

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
15	أستطيع إيجاد مكان مناسب للدراسة.	ت	68	10	2		3.83	0.44	1
		٪	85.0	12.5	2.5				
12	أسلم الواجبات في الوقت المحدد.	ت	69	9	1	1	3.83	0.50	1
		٪	86.3	11.3	1.3	1.3			
16	ابذل جهدا إضافيا عندما لا أستطيع أداء بعض المهام والواجبات.	ت	55	18	7		3.60	0.65	3
		٪	68.8	22.5	8.8				
17	أطلب من المعلمة توضيح الدرس إن لم أستطع فهمه	ت	54	14	7	5	3.46	0.90	4
		٪	67.5	17.5	8.8	6.3			
10	أتمكن من الدارسة مع وجود أعـمال أخـرى يتوجـب على القيام بها.	ت	36	30	9	5	3.21	0.88	5
		٪	45.0	37.5	11.3	6.3			
14	أسـتطيع التوصـل لحـل لأغلـب المـشكلات التـي تواجهني خلال الدراسة	ت	20	46	9	5	3.01	0.79	6
		٪	25.0	57.5	11.3	6.3			
13	أستطيع التركيز والانتباه أثناء الحصص الدراسية مـع وجود عدد كبير من الطالبات.	ت	17	34	6	23	2.56	1.12	7
		٪	21.3	42.5	7.5	28.8			
11	أتابع المعلمة أثناء الشرح حتـى مـع وجـود مـشتتات خارجية.	ت	12	17	8	43	1.97	1.17	8
		٪	15.0	21.3	10.0	53.8			
	المتوسط* العام للبعد						**3.18**	**0.46**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

البعد الثالث: الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية:

جدول رقم (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تحدد مستوى الكفاءة الأكاديمية لديهن في بعد الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية.

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
24	أقدم المساعدة لزميلاتي بالصف.	ت	67	13			3.84	0.37	1
		٪	83.8	16.3					
23	أثق بقدرتي على إنهاء ما هو مطلوب مني في الوقت المحدد.	ت	50	28	2		3.60	0.54	2
		٪	62.5	35.0	2.5				
19	أثق بقدرتي على الإجابة على أسئلة المعلمة المطروحة أثناء الدرس.	ت	47	32	1		3.58	0.52	3
		٪	58.8	40.0	1.3				
22	أثق بقدرتي على الكتابة بشكل جيد.	ت	45	31	4		3.51	0.60	4
		٪	56.3	38.8	5.0				
21	أثق بقدرتي على القراءة بشكل جيد.	ت	37	36	6	1	3.36	0.68	5
		٪	46.3	45.0	7.5	1.3			
20	لدي ثقة بمقدرتي على انجاز المهام الصعبة والجديدة	ت	32	44	3	1	3.34	0.62	6
		٪	40.0	55.0	3.8	1.3			
25	أنجز الأعمال المطلوبة مني بمستوى عال من الدقة.	ت	18	58	4		3.17	0.50	7
		٪	22.5	72.5	5.0				
18	أستطيع فهم الموضوعات المدرسية الجديدة بشكل جيد.	ت	15	54	9	2	3.02	0.64	8
		٪	18.8	67.5	11.3	2.5			
	المتوسط* العام للبعد						**3.43**	**0.32**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

البعد الرابع: المشاركة في الأنشطة المدرسية:

جدول رقم (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تحدد مستوى الكفاءة الأكاديمية لديهن في بعد المشاركة في الأنشطة المدرسية.

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
30	أشارك في النقاشات الصفية	ت	49	25	4	2	3.51	0.71	1
		٪	61.3	31.3	5.0	2.5			
29	المشاركة في الأنشطة المدرسية تزيد من ثقتي بنفسي.	ت	51	19	8	2	3.49	0.78	2
		٪	63.8	23.8	10.0	2.5			

تابع/ جدول رقم (9).

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
31	المشاركة في الأنشطة المدرسية تزيد من ثقافتي	ت	51	18	9	2	3.47	0.80	3
		٪	63.8	22.5	11.3	2.5			
26	انتقل من نشاط صفي إلى أخر بشكل ملائم.	ت	40	37	3		3.46	0.57	4
		٪	50.0	46.3	3.8				
28	أتفاعل مع النشاطات والأعمال المدرسية التي أقوم بها.	ت	49	21	7	3	3.45	0.81	5
		٪	61.3	26.3	8.8	3.8			
27	أستمتع بالمشاركة في الأنشطة المدرسية.	ت	48	21	7	4	3.41	0.85	6
		٪	60.0	26.3	8.8	5.0			
33	المشاركة في الأنشطة تساعدني في تكوين صداقات.	ت	37	31	10	2	3.29	0.78	7
		٪	46.3	38.8	12.5	2.5			
32	أشارك في الأنشطة الصفية واللاصفية بشكل دائم	ت	20	36	16	8	2.85	0.92	8
		٪	25.0	45.0	20.0	10.0			
34	أشارك في الأنشطة اللاصفية على مستوى المدرسة.	ت	22	24	11	23	2.56	1.18	9
		٪	27.5	30.0	13.8	28.8			
	المتوسط* العام للبعد						**3.28**	**0.60**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

البعد الخامس: الاستقلالية الأكاديمية:

جدول رقم (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تحدد مستوى الكفاءة الأكاديمية لديهن في بعد الاستقلالية الأكاديمية.

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
40	اعتمد على نفسي كثيرا	ت	55	23	2		3.66	0.53	1
		٪	68.8	28.8	2.5				
36	أطلب المساعدة في حال استصعب على موضوع ما.	ت	53	22	3	2	3.58	0.69	2
		٪	66.3	27.5	3.8	2.5			
42	استخدم الإنترنت للدراسة وعمل الواجبات.	ت	50	27		3	3.55	0.69	3
		٪	62.5	33.8		3.8			
39	أكمل العمل المطلوب مني دون توجيه من الآخرين.	ت	42	34	3	1	3.46	0.64	4
		٪	52.5	42.5	3.8	1.3			

تابع/ جدول رقم (10).

م	العبارة		دائماً	أحياناً	نادراً	أبداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
41	استخدم مصادر متعددة للحصول على المعلومات.	ت	37	39	3	1	3.40	0.63	5
		٪	46.3	48.8	3.8	1.3			
35	أعتمد على نفسي في إنجاز مهامي المدرسية.	ت	37	37	4	2	3.36	0.70	6
		٪	46.3	46.3	5.0	2.5			
37	أحتاج بعض المساعدة عند عمل واجباتي المدرسية.	ت	27	41	8	4	3.14	0.79	7
		٪	33.8	51.3	10.0	5.0			
38	استطيع العمل بكفاءة دون مساعدة الآخرين.	ت	13	54	12	1	2.99	0.61	8
		٪	16.3	67.5	15.0	1.3			
43	استخدم المكتبة للدراسة والحصول على المعلومات.	ت	4	23	11	42	1.86	1.00	9
		٪	5.0	28.8	13.8	52.5			
	المتوسط* العام للبعد						**2.84**	**0.34**	

*** المتوسط الحسابي من 4 درجات**

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع في المرحلة المتوسطة والثانوية.

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	3.32	0.50	2
المثابرة الأكاديمية	3.18	0.46	4
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	3.43	0.32	1
المشاركة في الأنشطة المدرسية	3.28	0.60	3
الاستقلالية الأكاديمية	2.84	0.34	5
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية	3.21	0.32	

*** المتوسط من 4 درجات**

يتضح من الجدول السابق أن الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع كانت مرتفعة، حيث تشير الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية إلى متوسط حسابي 3.21 وهي قيمة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (هادي، 2017) والتي أشارت إلى ارتفاع الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع. ومن خلال الاطلاع على الجدول السابق يتضح

أن بعد الثقة في النفس في أداء المهام الأكاديمية احتل الترتيب الأول بمتوسط حسابي 3.43 يليه مهارة التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت بمتوسط حسابي 3.32 فالمشاركة في الأنشطة المدرسية بمتوسط حسابية 3.28 فالمثابرة الأكاديمية 3.18 وأخيرا الاستقلالية الأكاديمية 2.84. وتفسر الباحثة احتلال بعد الثقة في النفس على أعلى مرتبة لوجود التلميذات داخل الصف العادي، وتلقيهن التعليم جنبا إلى جنب مع زميلاتهن السامعات يعمل على رفع ثقتهن في أنفسهن. كما تعزي الباحثة حصول بعد(مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت)على المرتبة الثانية إلى كبر عمر التلميذات فالتلميذات في هذه الدراسة تتراوح أعمارهن بين الثالثة عشر والثامنة عشر أي أن التلميذات انتقلن من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة وبالتالي أصبحت القدرة لديهن على التنظيم وإدارة الوقت أعلى. وفيما يخص بعد المشاركة في الأنشطة المدرسية أعزت الباحثة السبب إلى أن المشاركة قد لا تقتصر فقط على المشاركة على مستوى المدرسة بل تشمل أيضا على الأنشطة الصفية فيتضح من خلال استجابات التلميذات أن درجة مشاركتهن في الأنشطة الصفية أو الأنشطة المقتصرة على برامج الصم وضعاف السمع أعلى من نسبة مشاركتهن في الأنشطة على مستوى المدرسة. وأخيرا احتلت المثابرة الأكاديمية والاستقلالية الأكاديمية آخر مرتبتين وتعزي الباحثة السبب لكون المحتوى المدرسي والكمية اللغوية قد تكون عائق أمام التلميذات، بالإضافة إلى إمكانية عدم ملائمة المناهج المدرسية على اعتبار أنها مناهج صممت للتلاميذ السامعين. حيث أوضح القرني (2020) في دراسته أن من أهم مشكلات تطبيق المنهج العام مع التلاميذ الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم تتمثل في عدم ملائمة أهداف المنهج لخصائص التلاميذ الصم وضعاف السمع فهي غير مناسبة من الناحية اللغوية وأيضا إلى ما تحتاج إليه من وقت فهي لا تتناسب مع زمن الحصة الدراسية.كما تلعب طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين دورا هاماً في جانب التحصيل الأكاديمي ودافعيتهم للتعلم. فلقد أوضحت دراسة كلا من مابوليسا وتشابلالا (Mapolisa & Tshabalala, 2013) أن من المشكلات التي تواجه تعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام هو افتقار معلمي التعليم العام للخبرة الكافية لتدريس التلاميذ الصم وضعاف السمع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سوارسكي (Swersky, 2006) حيث أشارت إلى أن الطلاب يظهرون مشاعر إيجابية للمشاركة داخل الصف ويستطيعون فهم المعلمين بشكل جيد. وتفسر هذه النتيجة ارتفاع مستوى الكفاءة الأكاديمية إلى انخفاض شدة الضعف السمعي لدى عينة الدراسة، حيث أكدت

على ذلك بعض الدراسات مثل دراسة (Jensema, 1965; Powers, 2003) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة عكسية بين المستوى الأكاديمي ودرجة الفقدان السمعي فكلما ارتفعت درجة الفقدان السمعي قل المستوى الأكاديمي لدى الطلاب. كما تعزي الباحثة السبب لتلقي التلميذات التعليم في فصول الدمج مع الطالبات السامعات، حيث ذكر كلا من اللين واسبورن (Allen & Osborn, 1984) أن التلاميذ الصم وضعاف السمع الذين يتلقون تعليمهم في فصول الدمج كان مستواهم الأكاديمي أعلى من التلاميذ الذين يتلقون تعليمهم في الفصل الخاص.

وللإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين (الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع)، في درجات الكفاءة الأكاديمية باختلاف: درجة القصور السمعي: (صم زارعات قوقعة – ضعيفات سمع)؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد العينة، في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن تبعاً لاختلاف درجة القصور السمعي: (صم زارعات قوقعة – ضعيفات سمع). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (12): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية باختلاف درجة القصور السمعي.

البعد	درجة القصور السمعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	ضعيفات السمع	40	3.44	0.40	2.08	0.041	دالة عند مستوى 0.05
	صم زارعات القوقعة	40	3.21	0.56			
المثابرة الأكاديمية	ضعيفات السمع	40	3.24	0.43	1.10	0.276	غير دالة
	صم زارعات القوقعة	40	3.13	0.48			
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	ضعيفات السمع	40	3.48	0.31	1.48	0.144	غير دالة
	صم زارعات القوقعة	40	3.38	0.33			
المشاركة في الأنشطة المدرسية	ضعيفات السمع	40	3.35	0.56	1.12	0.265	غير دالة
	صم زارعات القوقعة	40	3.20	0.63			
الاستقلالية الأكاديمية	ضعيفات السمع	40	2.84	0.33	0.07	0.943	غير دالة
	صم زارعات القوقعة	40	2.84	0.36			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية	ضعيفات السمع	40	3.27	0.29	1.65	0.103	غير دالة
	صم زارعات القوقعة	40	3.15	0.35			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.05 في بعد: (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في هذا البعد (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت)، تعود لاختلاف درجة القصور السمعي لديهن: (صم زارعات قوقعة – ضعيفات سمع)، وكانت تلك الفروق لصالح الطالبات ضعيفات السمع.

كما يتضح أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (المثابرة الأكاديمية، الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، الاستقلالية الأكاديمية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف درجة القصور السمعي لديهن: (صم زارعات قوقعة – ضعيفات سمع).

وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (هادي، 2017) حيث أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الكفاءة الأكاديمية والسلوك الأكاديمي بين متوسطات درجات التلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع والسامعين لصالح أفراد العينة من زارعي القوقعة والسامعين. ومن الممكن أن يعود السبب في ذلك لكون تجربة الدمج للتلميذات زارعات القوقعة حديثة مقارنة بالطالبات ضعيفات السمع التي اعتدن على تلقى تعليمهن في صفوف التعليم العام مما ساهم في تحسن مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت لديهن، فالتلميذات ضعيفات السمع تكيفن مع وضعهن التعليمي داخل الصف العام بفترة تسبق التلميذات زارعات القوقعة مما انعكس على تحسن الكفاءة الأكاديمية لديهن.

كما قد تعزي نتيجة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في الأبعاد(المثابرة الأكاديمية، الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، الاستقلالية الأكاديمية) لدرجة الفقدان السمعي حيث يعتبر عامل مهم يؤثر في الكفاءة الأكاديمية فكلما زادت درجة الفقد قلت الكفاءة والعكس صحيح، وبما أن عينة الدراسة كانوا من الطالبات زارعات القوقعة وضعيفات السمع اللاتي يتلقين تعليمهن في الصف العادي فإن درجة الفقد السمعي لديهن لا تعتبر عالية وهذا يفسر عدم وجود فروق بين الطالبات الزارعات وضعيفات السمع. ويدعم ذلك ما توصلت له دراسة بورس (powers, 2003) حيث توصلت النتائج إلى أن المستويات المتدنية من الكفاءة الأكاديمية ترتبط بدرجات الفقد السمعي المرتفع لدى التلاميذ. كما ترى الباحثة أن الخصائص المعرفية لذوي الإعاقة السمعية والتي تشمل

ضعاف السمع وزارعي القوقعة والتي تؤدي إلى مشاكل تعليمية تكاد تكون واحده من حيث سرعة النسيان واحتياجهم إلى التكرار واختصار المعلومات وحاجتهم إلى تفريد التعلم وأيضا تلقى تعليمهم في مجموعات صغيره إضافة إلى حاجتهم المستمرة للتعزيز وحاجتهم أيضا إلى اختيار أنشطة ملائمة لميولهم وقدراتهم.

وللإجابة على السؤال الثالث الذي نص علي: هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف المرحلة الدراسية (المتوسطة، الثانوية)؟

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد العينة، في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية: (المتوسطة – الثانوية). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (13): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية باختلاف المرحلة الدراسية.

البعد	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	المتوسطة	40	3.28	0.51	0.89	0.375	غير دالة
	الثانوية	40	3.38	0.49			
المثابرة الأكاديمية	المتوسطة	40	3.18	0.44	0.06	0.952	غير دالة
	الثانوية	40	3.19	0.48			
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	المتوسطة	40	3.48	0.32	1.57	0.121	غير دالة
	الثانوية	40	3.37	0.32			
المشاركة في الأنشطة المدرسية	المتوسطة	40	3.40	0.54	1.90	0.061	غير دالة
	الثانوية	40	3.15	0.64			
الاستقلالية الأكاديمية	المتوسطة	40	2.84	0.32	0.00	1.000	غير دالة
	الثانوية	40	2.84	0.36			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية	المتوسطة	40	3.23	0.32	0.70	0.485	غير دالة
	الثانوية	40	3.18	0.33			

يتضح من الجدول أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت، المثابرة الأكاديمية، الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، الاستقلالية الأكاديمية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة

الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية لأفراد العينة: (المتوسطة – الثانوية). وتعزي الباحثة السبب إلى أن كلتا المرحلتين المتوسطة والثانوية تندرج ضمن نطاق مرحلة المراهقة فبالتالي احتمالية ظهور الفروق الإحصائية قليل جدا، كما أن المرحلة الدراسية لا تلعب دورا مهما مثل درجة الفقد السمعي ونوع البيئة المدرسية وأسلوب التواصل المستخدم من قبل التلاميذ ومعلميهم، فالتلميذات في المرحلة المتوسطة والثانوية يقعن ضمن مرحلة المراهقة، حيث يشير أغلبية علماء النفس إلى أن مرحلة المراهقة تبدأ عند البلوغ وتحدث تقريبا من سن الحادية عشر حتى الثامنة عشر، وتعد مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية ينتقل فيها الفرد من الاعتماد إلى الاستقلال (بيتيجون، 2015). وأكد حنفي (2008) في دراسته على أهمية الدمج وتلقى التلاميذ الصم والسامعين تعليمهم جنبا إلى جنب، حيث أوضح أن عملية الدمج تعمل على تحسين أدائهم الأكاديمي وأيضا نموهم النفسي والاجتماعي وزيادة ثقتهم بذواتهم، شريطة أن تتوفر المتطلبات الأساسية لعملية الدمج. وحيث إن المدارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية تتبع نفس الأساسيات والمنهجية لم تظهر فروق تعود لاختلاف المرحلة الدراسية.

وللإجابة على السؤال الرابع الذي نص على: هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم زارعات القوقعة وضعيفات السمع باختلاف طبيعة الأسرة (صماء، سامعة)؟

استخدمت الباحثة اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين أفراد العينة، في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن تبعاً لاختلاف طبيعة الأسرة: (صماء – سامعة). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (14): اختبار مان–وتني لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية باختلاف طبيعة الأسرة.

البعد	طبيعة الأسرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	صماء	3	30.33	91.0	0.78	0.467	غير دالة
	سامعة	77	40.90	3149.0			
المثابرة الأكاديمية	صماء	3	52.17	156.5	0.89	0.393	غير دالة
	سامعة	77	40.05	3083.5			
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	صماء	3	21.17	63.5	1.48	0.150	غير دالة
	سامعة	77	41.25	3176.5			

تابع/ جدول (14).

البعد	طبيعة الأسرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
المشاركة في الأنشطة المدرسية	صماء	3	46.50	139.5	0.46	0.666	غير دالة
	سامعة	77	40.27	3100.5			
الاستقلالية الأكاديمية	صماء	3	32.83	98.5	0.59	0.580	غير دالة
	سامعة	77	40.80	3141.5			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية	صماء	3	38.00	114.0	0.19	0.868	غير دالة
	سامعة	77	40.60	3126.0			

يتضح من الجدول أن قيم (ز) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت، المثابرة الأكاديمية، الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، المشاركة في الأنشطة المدرسية، الاستقلالية الأكاديمية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف طبيعة الأسرة: (صماء – سامعة)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له نتيجة (الزهراني، 2009) حيث أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الصم وضعاف السمع في جانب الكفاءة الأكاديمية يعود للحالة السمعية للوالدين. وتعزي الباحثة النتيجة بأن جميع الوالدين لأفراد العينة كانوا من السامعين ولكن يقصد بطبيعة الأسرة في هذه الدراسة هل هناك أحد من أفراد الأسرة يعاني من الصمم أم لا وبالتالي كون الوالدين يندرجون ضمن فئة السامعين لم تظهر هناك فروق تبعا لهذا المتغير ولم يظهر تأثير لكون أحد الأخوة يعني من الصمم، ولكن في حال كان أحد الوالدين يعاني من الصمم فإن نتيجة عدم وجود تأثير تعد نتيجة مناقضة لما أكدت عليه دراسات التربية الخاصة والتي أوضحت أهمية الحالة السمعية للوالدين وما تلعبه من دور في التأثير على الجانب اللغوي لطفلها وبالتالي انعكاس هذا التأثير على الجانب الأكاديمي وهذا ما أكد عليه بروس (2003) حيث أوضح أن الحالة السمعية للوالدين له دور كبير في مستوى أطفالهم الأكاديمي. كما أشار عادل (2004) أن التحصيل القرائي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية يكون منخفضاً بدرجة كبيرة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السميعة من أبوين صم عنه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية لأبوين سامعين.

للإجابة على السؤال الخامس والذي نص على: هل يختلف مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطالبات الصم

زارعات القوقعة باختلاف العمر عند الزرع (قبل خمس سنوات - بعد الخمس سنوات)؟

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين عينة الطالبات زارعات القوقعة، في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن تبعاً لاختلاف العمر عند زراعة القوقعة: (الخمس سنوات الأولى - بعد الخمس سنوات). والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (15): اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين أفراد عينة الطالبات زارعات القوقعة في درجات الكفاءة الأكاديمية باختلاف العمر عند زراعة القوقعة.

البعد	العمر عند زراعة القوقعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت	الخمس سنوات الأولى	31	21.73	673.5	1.24	0.223	غير دالة
	بعد عمر الخمس سنوات	9	16.28	146.5			
المثابرة الأكاديمية	الخمس سنوات الأولى	31	19.90	617.0	0.60	0.566	غير دالة
	بعد عمر الخمس سنوات	9	22.56	203.0			
الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية	الخمس سنوات الأولى	31	20.61	639.0	0.12	0.924	غير دالة
	بعد عمر الخمس سنوات	9	20.11	181.0			
المشاركة في الأنشطة المدرسية	الخمس سنوات الأولى	31	22.63	701.5	2.15	0.031	دالة عند مستوى 0.05
	بعد عمر الخمس سنوات	9	13.17	118.5			
الاستقلالية الأكاديمية	الخمس سنوات الأولى	31	20.81	645.0	0.31	0.775	غير دالة
	بعد عمر الخمس سنوات	9	19.44	175.0			
الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية	الخمس سنوات الأولى	31	21.60	669.5	1.10	0.276	غير دالة
	بعد عمر الخمس سنوات	9	16.72	150.5			

يتضح من الجدول أن قيم (ز) غير دالة في الأبعاد: (مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت، المثابرة الأكاديمية، الثقة بالنفس في أداء المهام الأكاديمية، الاستقلالية الأكاديمية)، وفي الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأكاديمية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الطالبات زارعات القوقعة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف أعمارهن عند زراعة القوقعة: (الخمس سنوات الأولى - بعد الخمس سنوات). وتتعارض هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة كلا من أرشبولد وآخرون (Archbold et al., 2008) والتي أشارت إلى أن العمر وقت الزراعة عامل مهم في نمو المهارات الأكاديمية

ونمو مستوى القراءة.

كما يتضح من الجدول أن قيمة (ز) دالة عند مستوى 0.05 في بعد: (المشاركة في الأنشطة المدرسية)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الطالبات زارعات القوقعة في درجات الكفاءة الأكاديمية لديهن في هذا البعد (المشاركة في الأنشطة المدرسية)، تعود لاختلاف أعمارهن عند زراعة القوقعة: (الخمس سنوات الأولى – بعد الخمس سنوات)، وكانت تلك الفروق لصالح الطالبات التي كانت زراعة القوقعة لهن في الخمس سنوات الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سوارسكي (Swersky, 2006) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب زارعي القوقعة يظهرون مشاعر إيجابية للمشاركة داخل الصف وأنهم يستطيعون فهم المعلمين بشكل جيد. وتعزي الباحثة السبب إلى أن الزراعة في عمر مبكر يساهم في الانخراط بمجتمع السامعين بشكل كبير كما أن الزراعة في عمر مبكر تعطى نتائج أفضل من ناحية جودة السمع والقدرة على الكلام مقارنة بإجراء الزراعة في مرحله عمريه متأخرة، وهذا ما توصلت إليه نتيجة دراسة جيرس (Geers, 2003)حيث أشارت النتائج أن الأطفال الذين تمت عملية الزراعة لهم في عمر السنتين حققوا مهارات لغوية مقاربة لأقارنهم السامعين في نفس المرحلة العمرية بنسبة 43٪. كذلك أشارت دراسة كونر وآخرون (Connor et al., 2006) لوجود تطور في المصطلحات اللغوية لدى زارعي القوقعة عندما يقوموا بإجراء الزراعة قبل سن السنتين والنصف، وبالتالي ينعكس تطور الجانب اللغوي على الجانب الأكاديمي لديهم.

التوصيات والمقترحات البحثية:

وفي ضوء ما تم التوصل له من نتائج في هذه الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

– التوسع في عمل الدراسات المتعلقة بالكفاءة الأكاديمية عند التلاميذ الصم زارعي القوقعة وضعاف السمع.

– حث وتوجيه المدارس بأهمية توفير البيئة الملائمة لتعليم التلاميذ الصم زراعي القوقعة وضعاف السمع وتشجيع الاستقلالية الأكاديمية لديهم.

– تشجيع ودعم زراعة القوقعة في السنوات الأولى من العمر والتوعية بأهميتها في تعزيز الجوانب المختلفة ومنها الكفاءة الأكاديمية.

– عمل دراسة عن مهارات التنظيم الأكاديمي وإدارة الوقت لدى التلاميذ الصم زارعي القوقعة وضعاف السمع.

– عمل دراسة عن تأثير العمر عند زراعة القوقعة على المشاركة في الأنشطة المدرسية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أخضر، أروى & العلياني، محمد. (2016). مدى رضا أسر الصم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، عدد 29، ص119-146.

الخطيب، جمال. (2002). *مقدمة في الإعاقة السمعية*. عمان: دار الفكر.

الزريقات، إبراهيم. (2009). *الإعاقة السمعية مبادئ التأهيل السمعي والكلامي والتربوي*. عمان: دار الفكر.

الزهراني، علي. (2009). *الكفاءة والسلوك الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة الإرشاد النفسي، 2*(23)، 245-280.

الضمور، عيسى. (2011). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مديرية تربية إربد الأولى* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الهاشمية، الأردن.

القريوتي، وآخرون. (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دبي: دار القلم.

القرني، حامد. (2020). *مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام على طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم وضعاف السمع) من وجهة نظر معلميهم بمنطقة عسير. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 36*(10)، 88-118.

العزة، سعيد. (2001). *الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام واللغة*. عمان: الدار العلمية ودار الثقافة.

بن صديق، لينا. (2006). *زراعة القوقعة*. ورقة مقدمة إلى منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة- قسم الدراسات والأبحاث.

بيتيجون، تيري. (2015). *علم النفس*. (ترجمة: فارس حلمي، محمد شقيرات). عمان: دار أمنه للنشر والتوزيع.

حنفي، علي. (2008). *دراسة لبعض متطلبات دمج الطلاب الصم في المدرسة العادية من وجهة نظر العاملين في مجال التربية وتعليم الصم والسامعين" دراسة ميدانية بمدينة الرياض"* . ورقة عمل مقدمة في الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع). الرياض – مركز الملك فهد الثقافي.

خطاطبة، عائدة. (2015). *سلوك طلب المساعدة الأكاديمية وعلاقته بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.

سليمان، عبد الرحمن. (2001). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، الخصائص والسمات*. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

عادل، عبدالله. (2004). *الإعاقات الحسية*، دار الرشاد، القاهرة.

عبدالعزيز، هناء (2019). *الكفاءة الأكاديمية وعلاقتها بتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، القاهرة.

كرسويل، جون. (2018). تصميم البحوث الكمية- النوعية- المزجية. (ترجمة: عبدالمحسن القحطاني).الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع (العمل الأصلي نشر في عام 2014).

هادي، عبدالعزيز. (2016). *الكفاءة والسلوك الأكاديمي للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع في مدارس*

التعليم العام (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

وزارة التعليم. الدليل التنظيمي للتربية الخاصة(1437هـ):

https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Archbold, S., Sach, T., O'neill, C., Lutman, M., & Gregory, S. (2008). Outcomes from cochlear implantation for child and family: parental perspectives. *Deafness & Education International*, *10*(3), 120-142.

Archbold, S., Harris, M., O'Donoghue, G., Nikolopoulos, T., White, A., & Richmond, H. L. (2008). Reading abilities after cochlear implantation: The effect of age at implantation on outcomes at 5 and 7 years after implantation. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *72*(10), 1471-1478.

Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. *Deaf children in America*, 161205.

Ayiku, T. Q. (2005). The relationships among college self-efficacy, academic self-efficacy, and athletic self-efficacy for African American male football players. University of Maryland, College Park.

Britner, S. L. (2002). Science self-efficacy of African American middle school students: Relationship to motivation self-beliefs, achievement, gender, and gender orientation. Unpublished Ph. D., Emory University, United States--Georgia.

Bissell-Havran, J. M., & Loken, E. (2009). The role of friends in early adolescents' academic self-competence and intrinsic value for math and English. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(1), 41-50.

Connor, C. M., Craig, H. K., Raudenbush, S. W., Heavner, K., & Zwolan, T. A. (2006). The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: is there an added value for early implantation?. *Ear and hearing*, *27*(6), 628-644.

DiPerna, J. C., Volpe, R. J., & Elliott, S. N. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review*, *31*(3), 298-312.

DiPerna, J. C. (2004). Structural and Concurrent Validity Evidence for the Academic Competence Evaluation Scales-College Edition. *Journal of College Counseling*, *7*(1), 64–72. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00260.x

Geers, A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear and hearing*, *24*(1), 59S-68S.

Jensema, C. (1975). The Relationship Between Academic Achievement and the Demographic Characteristics of Hearing Impaired Children and Youth. Series R, No. 2.

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of learning disabilities*, *40*(6), 494-507.

Mather, J., Gregory, S., & Archbold, S. (2011). The experiences of deaf young people with sequential bilateral cochlear implants. Deafness & Education International, *13*(4), 152-172.

Marshark, Marc; et al. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. *Exceptional Children*, *81*(3), 350-369

Mapolisa, T., & Tshabalala, T. (2013). The impact of inclusion of children with hearing impairment into regular schools: A case study of Dakamela primary school in Zimbabwe. *International Journal of Asian Social Science*, *3*(7), 1500-1510.

Nelson, Lauri. (2008). ACADEMIC ACHIEVEMENT OF CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS(loss (Doctoral dissertation, University of Utah.

Powers, S. (2003). Influences of student and family factors on academic outcomes of mainstream secondary school deaf students. *Journal of deaf studies and deaf education, 8*(1), 57-78.

Reed, S., Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *13*(4), 485-502.

Sarant, J. Z., Harris, D. C., & Bennet, L. A. (2015). Academic outcomes for school-aged children with severe-profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online*), *58*(3), 1017-1032

Sowden, C. (2003). Understanding academic competence in overseas students in the UK. ELT Journal, *57*(4), 377-385.

Swersky, J. (2006). Academic performance profile of adolescent students with hearing loss (Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder).

❋❋❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 107 - 147، الرياض (2022م/ 1443هـ)

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة

أ.عبد الرحمن بن عبد الإله الجهني[1]، و د.سلطان بن سعيد الزهراني[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً ممن تنطبق عليهم شروط تشخيص صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر بمتوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (15)طالباً، والمجموعة الضابطة (15)طالباً، وقام الباحثان بتصميم مقياس للذكاء الانفعالي، وتصميم وبناء البرنامج التدريبي بما يتناسب مع عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت أن بُعد إدارة الانفعالات والضغوط كان الأكثر تأثراً بالبرنامج التدريبي، ثم يليها بُعد الكفاءة الاجتماعية، ثم جاء أخيراً بُعد الكفاءة الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للبرنامج، ووجود فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، صعوبات التعلم.

The Effective of a Training Program on Developing Emotional Intelligence among a Sample of Learning Disabilities Students in Jeddah City

Mr. Abdulrhman Abdulelah Al- Jehani[1], and Dr. Sultan bin Saeed Al-zahrani[2]

Abstract: The Present study aimed to identify the effectiveness of a training program on developing emotional intelligence among a sample of students suffering Learning Disabilities in Jeddah, and the study sample consisted of (30) students who meet the conditions for diagnosing Learning Disabilities and enrolled in the resource rooms at Prince Sultan Complex Intermediate School, and they were divided into two groups: the experimental group (15) students, and the control group (15) students, the researchers designed a measure of emotional intelligence, and designed and constructed the training program in consistent with the study sample, and the results of the study showed improvement in emotional intelligence for students with learning difficulties. Emotions and pressures were most affected by the training program, the social competency dimension, then finally came the personal competency dimension, and the results also showed that there are statistically significant differences at the level of Statistical function (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the dimensions of emotional intelligence on the IQ measure. Emotionality attributed to the program, and the existence of statistically significant differences at the level of Statistical function (0.05) between the mean scores of the experimental group members in the dimensions of the emotional intelligence test on Emotional intelligence measure in the pre and post measurements in favor of post-measurement.

Keywords: Emotional Intelligence, Learning Disabilities**.**

---

(1) معلم تربية خاصة، إدارة تعليم جدة، وزارة التعليم.

البريد الإلكتروني: E-mail: 1408jwan@gmail.com

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

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

(1) Special Education Teacher, Jeddah Education Department, Ministry of Education.

(2) Associate Professor of Special Education, University of Jeddah.

المقدمة:

تعتبر التربية الخاصة بفئاتها المتعددة حقلاً خصباً للباحثين في ميدان التربية، ويعود الأمر في ذلك إلى ما تحتاجه هذه الفئات من اهتمام واسع ومتابعة دقيقة لكافة جوانب النمو، ولا ينحصر هذا الاهتمام المطلوب على فئة دون غيرها، غير أن الحاجة تبدو ملحة للاهتمام بأولئك الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين يظهرون انخفاضًا ملحوظًا في الجانب الأكاديمي مما ينعكس تلقائياً على مشكلات في الجانب الانفعالي كذلك، وذلك لتعدد جوانب القصور في كافة مجالات النمو أحيانًا، فهذه الفئة من الطلاب تأتي إلى المواقف التعليمية وهي في حاجة ماسة لبرامج تربوية ونفسية واجتماعية لضمان نجاح عمليتي التعليم - التعلم معا. ولعل واحدا من أبرز جوانب النمو أهمية في شخصية الطلاب ذوي الإعاقة أو العاديين على حد سواء هو الجانب الانفعالي والذي يعني إهماله تسليم الطالب لحالات مرضية نفسية قد تعيق عملية تكيفه وانخراطه في المجتمعات التي يتواجد بها، وأبرز تلك المجتمعات: البيت، المدرسة، والمجتمع الخارجي، كما أن تنمية الجانب الانفعالي في شخصية الطالب يفضي إلى نموٍ سليم وسوي. وباعتبار صعوبات التعلم فئة من فئات التربية الخاصة فإن ثمة خصائص تميز طلاب هذه الفئة وتستدعي انتباه العاملين معهم، وخاصة تلك الخصائص المرتبطة بشخصية الطلاب وانفعالاتهم؛ وذلك بسبب ما يعانوه من إحباط وفشل أكاديمي مستمر، ومشكلاتهم في إدارتهم لانفعالاتهم، وتفكيرهم السلبي عن ذواتهم، وهذه المشكلات لها أثار عميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية في شخصية الطالب، ومع تزايد هذه الآثار يؤدي ذلك إلى انخفاض مستوى رغبته في اكتساب المهارات الاجتماعية، وروح التنافس، والرغبة في الإنجاز(علي، 2011).

وقد أشار (يوسف، 2011) إلى أن معظم الباحثين والعاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم اتفقوا على أن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية، ولديهم مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه وضعف التحصيل الدراسي، مما يسبب لهم مشكلات اجتماعية وانفعالية، وهذه المشكلات تقف عائقاً في سبيل تقدم الطالب في المدرسة وممارسة حياته بشكل طبيعي، فلابد من مواجهة هذه المشكلات والعمل على تحديدها وتنظيمها وبناء خطط علاجية قبل أن تتفاقم وتزداد حدتها، وهذا ليس بالأمر السهل، ومردّ ذلك إلى حقيقة مفادها أن ذوي صعوبات التعلم مجموعات غير متجانسة من ناحية المشكلات والاحتياجات، وتختلف وجود المشكلة من شخص إلى آخر حيث أنها تتطلب أساليب علاجية متعددة. وقد أشار دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة

العربية السعودية (وزارة التعليم، 2016) إلى أن الخصائص النفسية والعاطفية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة تظهر على النحو التالي: ضعف مفهوم الذات بسبب الفشل الأكاديمي، والظهور القليل للاكتئاب في شخصياتهم؛ لكن آثاره سيئة، والشعور بالقلق في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة، مثلاً: كتسميع الأبيات، وانخفاض الدافعية والرغبة في التعلم. ويقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية خدمات وبرامج تربوية خاصة تناسب مستوى قدراتهم في غرف المصادر، ويتم التركيز على تقوية جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة لديهم، لكن الاهتمام بالجانب الأكاديمي فقط لا يلبي الحاجات النفسية والاجتماعية والانفعالية لهم، لذلك تؤثر الصعوبات الاجتماعية والانفعالية على مجمل حياة الفرد، في البيت، والمدرسة، والمجتمع الخارجي، حيث أن اكتساب الطالب مهارات الذكاء الانفعالي يكوّن لديه القدرة على فهم ذاته وقدراته، ويكسبه الكفاءة الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين، والتحكم بجميع انفعالاته، ومع استمرار التدريب ستزيد دافعيته للتعلم.

ولقد حظي مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotion Intelligence) في السنوات الأخيرة بأهمية بالغة في الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، وهو هدفٌ للبحوث والدراسات التي اهتمت بدراسة علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية. ويعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي مفهوم واسع وعميق يشتمل على جميع المجالات الانفعالية، إذ أنه يعود لعمليات عقلية تشتمل على التعرف على الانفعالات وكيفية استخدامها وفهمها وإدارتها شخصيا ومع الآخرين لحل المشكلات الحياتية والضغوط اليومية (عبده، 2018). ومن الجوانب الإيجابية لهذا الذكاء أنه يعمل على تحقيق الاتزان الانفعالي من خلال استثمار طاقات الأطفال في مواجهة الاحباطات المتكررة وإدارة الانفعالات وتعديل المزاج العام وضبط الذات حتى يتسنى لهم مواجهة مشكلات الحياة. وهناك قاعدة أساسية في الذكاء الانفعالي تقول: نحن لا نستطيع أن نقرر عواطفنا ولكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها. ومن الأمثلة على ذلك لا نستطيع أن نقرر متى نحب ولكن نستطيع أن نقرر كيف نتعامل مع الحب (إبراهيم، 2019). وأشارت الدراسات إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بدرجة عالية من التوافق بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية والانفعالية (عبده، 2018). وتظهر أهمية الجانب الانفعالي عند الفرد من خلال دوره في ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي والعمل على إدارة الانفعالات المختلفة. كما أشار جولمان Goleman (1995) إلى أهمية تدريس الإدارة الذاتية للطلاب حيث إن تعلم استراتيجيات ومهارات التغيير الذاتي يقودهم إلى النجاح (الشريف، 2011).

لـذلك تحـاول الدراسـة الحاليـة معرفـة فاعليـة البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الانفعالي على طلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة وقيـاس جميـع أبعـاد الذكاء الانفعالي لديهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر صعوبات الـتعلم موضـع اهـتمام كثـير مـن البـاحثين، وذلـك لمـا ينـتج عنهـا مـن معوقـات تطـال شخـصية الفـرد مـن كافـة الجوانـب وخاصـة الجانـب الانفعالي، إذا ما سلمنا بأن تكرار الفشل يؤدي إلى العجز المتعلم Learned Helplessness والذي يفضي بدوره إلى تدني مفهوم الذات ويلقي بظلاله على شخصية الفرد مما يـؤدي إلى تـدهور علاقتـه بمـن حولـه مـن أقرانـه أو الآخرين في محيطه. والحاجة أصبحت مُلحة اليوم لتلبيـة احتياجات الطلبة ذوي صـعوبات الـتعلم مـن الناحيـة الانفعاليـة والعمـل عـلى رفـع مفهـوم ذواتهـم، وإدارة انفعالاتهم، وتحقيق الكفاءة الاجتماعية لهم مما يحتم علينـا نحـنُ كمختـصين وضـع الخطـط العلاجيـة والـبرامج الإرشـادية لتـسهيل عمليـة تعلمهـم، ويـشهد ميـدان صعوبات التعلم اليوم قصورًا واضحًا في تناول معلمـي صعوبات التعلم للمشكلات التي تمس الجانب الانفعالي لطلبتهم وذلك لأن جُل تركيزهم ينصب عـلى الجوانـب الأكاديميـة دون أن يراعـوا الجوانـب الأخـرى، حيـث أكدت دراسة العويدي (2013) إلى أن هناك انخفـاض في الـذكاء الانفعـالي لـدى طلبـة صـعوبات الـتعلم مقارنـة بالطلاب العاديين، كما أجريت عدد من الدراسـات التـي من خلالها أُثبتت فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الذكاء الانفعالي لدى الطلبـة ذوي صـعوبات الـتعلم؛ كدراسـة الـشهري (2013)، ودراسـة سـليمان (2015)، ودراسـة الكفوري (2007)، ودراسة أولسون (2018) Olson.

وبالعودة لهذه الدراسات وغيرها مـن الدراسـات في المملكة العربية السعودية – على حد اطلاع الباحثان – نجد عدم تناول أي من هذه الدراسات للذكاء الانفعالي بكافـة مكوناتـه وتنميتـه لـدى الطلبـة ذوي صـعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة على وجه الخصوص، وخاصة أن الحاجة تتعاظم في هذه المرحلة التي توصف بأنها مراهقة مبكـرة إلى هـذا النـوع من البرامج التي تتناول الذكاء الانفعالي، إضـافة لـذلك تأتي خبرة الباحثان كمعلم لصعوبات التعلم في المرحلـة المتوسطة ومن خلال زياراته التبادلية مع معلمي بـرامج صعوبات التعلم، وجـد أن كافـة الاهتمامـات والجهـود منصبة نحو تحسين الجانب الأكاديمي لدى الطلبـة دون تسليط الضوء عـلى الجوانـب الأخـرى وأهمهـا الجانـب الانفعالي والاجتماعي، ومـن هنـا تتـضح الفجـوة التـي حاولت الدراسة الحالية سدها من خلال بحـث فاعليـة البرنامج المطبق في هذه الدراسة لتنمية جميع أبعاد الذكاء الانفعالي على عينة من الطلبة ذوي صـعوبات الـتعلم في

المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للبرنامج؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، ولتحقيق هذا الهدف يتوجب علينا تحقيق الأهداف الفرعية للدراسة وتتمثل في:

1- بناء برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

2- معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

3- معرفة أي أبعاد الذكاء الانفعالي الأكثر تأثراً بالبرنامج التدريبي.

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية هذه الدراسة من جانبين اثنين نستعرضهما فيما يلي:

الجانب النظري: تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها تناولت جانبًا هامًا من جوانب النمو الذي قد يتأثر بسبب وجود صعوبات في التعلم لدى الطلبة، حيث يرتبط مستوى الذكاء الانفعالي بمكوناته المختلفة ارتباطًا وثيقًا بمستوى الإنجاز الدراسي، إضافة لذلك تأتي هذه الدراسة معززة وداعمة لمعلمي برامج صعوبات التعلم لتلبية كافة احتياجات طلبتهم من جميع الجوانب دون التركيز على التحصيل الدراسي فقط.

الجانب التطبيقي (العملي): تنبع أهمية هذه الدراسة من ناحية عملية تطبيقية من خلال الفاعلية المنتظرة من البرنامج في تنمية الجانب الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن نتائج هذه الدراسة ستشكل رافدا هاما لتعزيز تناول احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر من جميع جوانب النمو لديهم من خلال إدراج الجلسات التدريبية لتنمية الذكاء الانفعالي كمكون أساسي ضمن مكونات الخطة

التربوية الفردية.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة

2- الحدود البشرية: طبقت الدراسة الحالية على عينة قصدية عددها (30) طالب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين والمشخصين ببرنامج صعوبات التعلم بمتوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة جدة.

3- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على متوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة جدة والملحق فيها برنامج صعوبات التعلم.

4- الحدود الزمانية: طبق برنامج هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441/ 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

يعرف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على التفهم الانفعالي لمشاعر الآخرين، والتواصل معهم من خلال الإدراك العميق لانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية، وإدارة الانفعالات بشكل جيد بحيث يمكن للفرد استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة ويسر، ومقاومة الانفعالات السلبية في المواقف الحياتية الضاغطة (إبراهيم وغنايم، 2020).

ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلاب صعوبات التعلم في مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة.

ثانيًا: صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعرف وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية صعوبات التعلم على أنها: 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، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع الإعاقات أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم، 2020، ص87).

وتعرف صعوبات التعلم إجرائياً بأنها: الطلبة المسجلون في غرف المصادر بالمملكة العربية السعودية والذين يتم تصنيفهم وفق الإجراءات المتبعة في وزارة التعليم السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الباحثان الإطار النظري من خلال استعراض المفاهيم المرتبطة بهذه الدراسة، كمفهوم الذكاء الانفعالي من نواحي متعددة كون الدراسة معنية

بتناول الذكاء الانفعالي، ثم التطرق لصعوبات التعلم، حيث إن طلبة صعوبات التعلم هم المعنيون بهذه الدراسة من خلال تطبيق البرنامج عليهم، ثم بالدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، ثم التعليق عليها.

مفهوم الذكاء الانفعالي:

يعتبر مفهوم الذكاء الانفعالي من أكثر المفاهيم السيكولوجية الحديثة، وقد اهتم علماء النفس بهذا المفهوم منذ ظهوره في التسعينات لأهميته كعامل للتنبؤ بالنجاح في ميادين الحياة المختلفة، ودرجة أهميته المتزايدة في حياتنا العامة والخاصة، والدور الكبير الذي يلعبه في حياة الفرد الانفعالية (الدلبحي، 2018). كما أن الفضل الأوفر لنشر مفهوم الذكاء الانفعالي وتفسيره يعود لجولمان من خلال إصداره الأكثر رواجاً وأهمية في العالم من هذا النوع من الدراسات حيث تُرجم إلى ما يقارب (30) لغة، والذي أكد فيه بأن (67٪) من قدرات وكفاءات الذكاء الانفعالي لها دور في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية مقارنةً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور في حياة الفرد التعليمية (صابري، 2018)، وأشارت الموسوعة البريطانية Encyclopedia Britannica بأنه بالرغم من وجود اختلافات بين العلماء في تفسير الذكاء إلا أن هناك عناصر مشتركة بين التعريفات فهي تكاد تتفق على أن الذكاء هو تنظيم إدراكي معرفي وهو بنية افتراضية يستخدم لوصف الفروق العقلية بين الأفراد في متغير كامن، أي أن هناك تباين في القدرة على التعلم والتوافق مع المجتمع والاتجاه بالسلوك بشكل يلائم التوقعات الاجتماعية (إبراهيم، 2019).

وقد عرف جولمان Goleman (1998) الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، لتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا بشكل فعال داخل أنفسنا، وفى علاقاتنا بالآخرين (النجار، 2020). وعرفه سالوفي وماير Salovey & Mayer (1990) بأنه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عنها، والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الانفعالي والعقلي (Mayer, Perkins, Caruso, & Salovey, 2001). ويعرف كذلك بأنه: التعاطف الانفعالي للفرد والانتباه والتمييز بين الانفعالات المختلفة، والتعرف على مزاجه العام ومزاج الآخرين، والقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة وإدارة الانفعالات والتواصل الاجتماعي الجيد (Acebes-Sánchez, Diez-Vega, Esteban-Gonzalo, & Rodriguez-Romo, 2019). وأخيرًا عرف الشطي (2020) الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على إدراك وفهم وتنظيم الانفعالات والمشاعر الذاتية

وانفعالات ومشاعر الآخرين.

ويرى الباحثان اختلاف العلماء فيما بينهم عند تناولهم لمفهوم الذكاء الانفعالي حيث ينظر البعض إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد، ومن رواد هذا الفكر ماير وسالوفي Mayer & Salvoey والبعض الآخر ينظر إلى الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية هادفة ومن رواد هذا القسم دانيال جولمان، بينما يرى البعض الآخر بالتوسط بين وجهتي النظر السابقتين وذلك باعتبار أن الذكاء الانفعالي مزيجًا من القدرة العقلية، والمهارة الذاتية والاجتماعية، ومن رواد هذا القسم بار – أون. ويميل الباحث إلى وجهة نظر علماء القسم الثاني والذين عرفوا الذكاء الانفعالي باعتباره مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها من خلال برامج إثرائية هادفة.

أهمية الذكاء الانفعالي:

لقد أشارت العديد من الدارسات إلى أن للذكاء الانفعالي علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية. فهو يعيش في مجتمع يتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به. وقد أوضحت الدراسات المستفيضة في هذا الشأن أهمية الذكاء الانفعالي في إدارة العلاقات الإنسانية بين الشخص وأقرانه. كما أوضحت الدراسات كذلك العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الأكاديمي والاجتماعي للطلبة، وأهمية القدرات الفردية في التحصيل الأكاديمي للطالب. حيث يسهم الذكاء المعرفي بصورة كبيرة في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للفرد (Bano & Saba, 2020; Silva, 2020؛ النجار، 2020؛ صابري، 2018).

كما تكمن أهمية الذكاء الانفعالي انطلاقا مما توصلت إليه الدراسات النفسية من أن الذكاء العقلي العام غير كاف لوحده لتحقيق النجاح للفرد على صعيد المدرسة أو الأسرة أو العمل، فضلاً عن أن معطيات مهارات الذكاء الانفعالي تعد في جوهرها أساس الشخصية المتزنة الواعية التي تمتلك القدرة على ضبط انفعالاتها، والإصرار على تحقيق الأهداف رغم المصاعب، والتعاطف الوجداني مع الآخرين وامتلاك مهارات التواصل الاجتماعية، والتي تسهم جميعها في حفظ الأفراد واتزان شخصيتهم وتقدمهم (العنيزات، 2017). وأشارت بعض الدارسات إلى أن للذكاء الانفعالي دوراً بارزاً وأهمية خاصة للتلاميذ وذلك في سبيل النجاح في أمور الحياة والمحافظة على تكوين العلاقات السليمة مع الأسرة والأصدقاء والمجتمع المحيط به، وبالتالي إذا لم يكن هناك أطفال على وعي ودراية وإدراك لانفعالاتهم فإنهم سيواجهون صعوبات ومشكلات في اتخاذ القرارات المنطقية والضبط والتحكم في انفعالاتهم والتواصل الجيد مع الآخرين وبعكس

ذلك الأطفال المدركين لانفعالاتهم فإن لـديهم الفرصـة للاسـتجابة بطريقـة سـليمة وبـذلك فهـم يتجنبـون القـرارات والنتـائج غـير المناسـبة (Casino-García, García-Pérez, & Llinares-Insa, 2019; D'Amico & Guastaferro, 2017; Okwuduba, Chinelo, & Naomi, 2019; Romano, Tang, Hietajärvi, Salmela-Aro, & Fiorilli, 2020).

ويستخلص الباحثان منافع الـذكاء الانفعـالي مـن القراءات السابقة من خلال التالي:

1- يعد الذكاء الانفعالي بمثابة مظلة تحمي وتـوفر المناخ التربـوي المناسـب لتطبيـق بـرامج التـدريب عـلى المهـارات الانفعاليـة والاجتماعيـة التـي تـسهم في رفـع مستوى العاملين.

2- يـسهم الـذكاء الانفعـالي في رفـع الأداء الأكاديمي، حيـث يتـضح أن هنـاك علاقـة وثيقـة بـين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي وذلك لأن الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق انفعالياً فلن تتوفر لديهم القدرة عـلى التركيز فيما يتعلمونه، وهذا يؤثر سلباً بصورة كبيرة عـلى أداء الطلبة وعلى مستوى الإبداع لديهم.

3- يلعب الـذكاء الانفعـالي دوراً كبـيراً في تعلـيم الطلبـة وفي توظيـف قـدراتهم ومـشاعرهم في خدمـة المدرسـة والمجتمـع كـما تمثـل المهـارات الانفعاليـة والاجتماعيـة ضرورة كـبرى لنجـاح الطلبـة في الحيـاة العملية بعد التخرج.

النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:

1- نموذج القدرة لماير وسالوفي Mayer & Salovey للذكاء الانفعالي:

وقد قسم هذا النموذج الـذكاء الانفعـالي للأبعـاد التالية:

- إدراك الانفعـالات (Perceiving Emotions): ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكـار ولغـة وأصوات وسلوك الأفراد الآخـرين، وتتـضمن القـدرة عـلى التمييـز بـين الدقـة وعـدم الدقـة في التعبـير عـن الانفعالات (إسماعيل، 2005).

- اسـتخدام الانفعـالات (Using Emotions): وتشير إلى الكيفية التي تتشكل بها أفكار الفرد والأنشطة المعرفية الأخرى من خـلال خـبرات الفـرد الانفعاليـة، وتتضمن تنشيط التفكير بتوجيـه الانتبـاه إلى المعلومـات المهمة واستخدام الانفعالات الضرورية لتوصيل المشاعر أو توظيفهـا في عمليـات معرفيـة أخـرى (جـاب الله، 2012).

- فهم وتحليل الانفعالات (Understanding and Analyzing Emotions): ويتضمن القدرة على تـصنيف الانفعالات إلى انفعالات مركبة كشعور الفرد بكـل مـن الكـره والحـب للـشخص نفـسه، وانفعـالات متتابعـة متسلسلة كأن يتعلم الفرد أن الانفعالات تميل للحدوث في سلسة أو ترتيب معين، فالغضب يزداد حدة ليصل إلى

الهيجان مثلاً، ويتضمن هذا البعد أيضاً القدرة على فهم المعاني التي تعبر عنها الانفعالات. (Gilar-Corbi et al., 2019).

– إدارة الانفعالات (Managing Emotions): وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والمشاعر السلبية وزيادة المشاعر السارة منها دون كبت أو إسراف، وتتضمن القدرة على الانفتاح على المشاعر ومراقبتها وتنظيمها بشكل كامل لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي (Mattingly & Kraiger, 2019).

2- نموذج جولمان Golman للذكاء الانفعالي:

– **الوعي بالذات Self-awareness**: فنحن بحاجة لنعرف أوجه القوة لدينا وأوجه القصور ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراتنا ولذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة وأسباب هذه المشاعر والبدائل المختلفة في التصرف. (جاب الله، 2012).

– **التعامل مع الانفعاليات بصفة عامة Handling Emotions Generally**: بمعنى أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي. (حبي، 2015).

– **الدافعية: Motivation**: فالتقدم والسعي نحو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الانفعالي ويعد الأمل مكوناً أساسياً في الدافعية، ويجب أن يكون لدينا هدف ونعرف خطواتنا خطوة بخطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي. (محمد، 2011).

– **التعاطف Empathy**: يعني قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون، فمعرفة مشاعر الغير تعد قدرة إنسانية أساسية نراها حتى لدى الأطفال (جاب الله، 2012).

3- نموذج بار-أون Bar-on للذكاء الانفعالي:

هدفت نظرية بار- أون إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون؟ وقد أعاد بار- أون تنظيم العوامل المكونة للذكاء الانفعالي فيما أسماه التنظيم الطبوغرافي حيث قسم أبعاد الذكاء الانفعالي إلى ثلاثة عوامل هي:

1- عوامل جوهرية: وتشمل أبعاد الوعي بالذات الانفعالية والتوكيدية واختبار الواقع وضبط الانفعالات. (Silva, 2020).

2-عوامل مساندة: وتشمل أبعاد اعتبار الذات والاستقلالية والمسئولية الاجتماعية والتفاؤل والمرونة وتحمل الضغوط. (جاب الله، 2012).

3- عوامل محصلة: وتشمل أبعاد حل المشكلات والعلاقات الاجتماعية وتحقيق الذات والسعادة (خفاف، 2013).

أبعاد الذكاء الانفعالي المرتبطة بالدراسة الحالية:

بناء على ما سبق اعتمد الباحثان ثلاثة أبعاد في تحديد الذكاء الانفعالي:

البعد الأول: الكفاءة الشخصية: أشار خفاف (2013) إلى أنها قدرة الفرد على فهم انفعالاته وقدرته على التعبير عن مشاعره وحاجاته والتعبير عنها للآخرين، والكفاءة الشخصية تشمل القدرات والمهارات المتعلقة بذات الفرد، وتتضمن خمسة أوجه هي: الوعي بالذات، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية، ويتميز الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا البعد بالقدرة على التعبير عن انفعالاتهم ومعتقداتهم وأفكارهم، وكذلك القدرة على إدراك ذاتهم واحترامها واستغلال إمكانيتهم كما يتميزون أيضا بالقدرة على توجيه ذاتهم والتحكم فيها وأخيرا يتمتعون بالاستقلالية انفعاليا عن الآخرين.

البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية: تعتبر الكفاءة الاجتماعية واحدة من أكثر المفاهيم شيوعاً في العلوم السلوكية، وتشير إلى الكيفية التي يدير بها الفرد علاقته بالآخرين، ويتفاعل معهم بكفاءة عالية، والنجاح في الحياة يتطلب القدرة على إدراك العلاقات مع الآخرين (الرشيدي، 2019).

البعد الثالث: إدارة الانفعالات والضغوط: تشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات والضغوط والسيطرة عليها وتوجيهها نحو الإيجابية، وهي القدرة على التفاعل والتعامل مع العواطف، ويندرج تحت هذا البعد عنصران آخران، هما:

1- تحمل الضغوط (Stress Tolerance): وهي القدرة على التعامل مع الأحداث والمواقف الضاغطة بطريقة فاعلة وهادئة، وهذا يعتمد على كيفية التعامل مع المشكلة، ومعرفة ماذا سنعمل، وكيف سنعمل؟ فلابد من الشعور بالتفاؤل والإيجابية للتغلب على هذه المشكلات (Sternberg, 2000).

2- ضبط الاندفاع (Impulsive Control): ويشير بارون (Bar-On, 2000) إلى أنها القدرة على ضبط الانفعال بفعالية، والأشخاص الذين يوجد لديهم ضعف في هذا المجال يكون لديهم مشكلات انفعالية مثل: الإحباط، والاندفاعية، وعدم القدرة على ضبط الغضب (Sternberg, 2000).

الذكاء الانفعالي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم:

أشارت العديد من الدارسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يعانوا من قصور في المهارات الانفعالية: كالعزلة عن الأقران، وتدني مفهوم الذات، وصعوبة في ترجمة المشاعر والانفعالات لدى الآخرين، وقد يتعرض بعضهم للاكتئاب وذلك بسبب الرفض الاجتماعي الذي يواجهونه (Borin, 2012; Bryant, 2007; Hogan, 2009). ويوضح العقيل

(2012) إلى أن المشكلات الانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة الصف تؤدي إلى تعرضهم لتجاهل ورفض زملائهم العاديين، وهذا يؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأقران في الدرجة الأولى، وعلى التحصيل الأكاديمي في الدرجة الثانية، إن انخفاض تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم ناتجا عن ضعف قدرة الطالب على التكيف مع المواقف والمعلومات الجديدة، وقد يؤثر انخفاض التحصيل على العلاقات الاجتماعية مع أصدقائه فيشعر الطالب بأنه مختلف عن زملائه وينعزل عن أقرانه، وقد يؤثر انخفاض التحصيل على جانب إدارة الضغوط التي تواجهه فيصبح الطالب أكثر عدوانية ولا يسيطر على غضبه، لذا فإنه من المهم التعرف على سمات الذكاء الانفعالي لدى أولئك الطلبة؛ لأن ذلك سيساعد الطلبة والمعلمين في التعرف على نواحي الضعف في جوانب الذكاء الانفعالي التي تنعكس على تكيف الطالب ذوي صعوبات التعلم ونجاحه في المدرسة (Borin, 2012; Hogan, 2009)، لذا تأتي أهمية هذه الدراسة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في محاولة للكشف عن مهاراتهم وقدراتهم على أبعاد الذكاء الانفعالي والمتمثلة بالكفاية الشخصية والاجتماعية وإدارة الانفعالات والضغوط.

مفهوم صعوبات التعلم:

يمكن الإشارة لتعريف مصطلح صعوبات التعلم بوصفه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى في صعوبات كبيرة في اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتفكير، أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات توجد داخل الفرد، والافتراض أنها تعود إلى ضعف في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث عبر أي مرحلة من مراحل الحياة. وقد يرافق صعوبات التعلم حدوث مشاكل في سلوكيات التنظيم الذاتي والإدراك الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشاكل لا تعد في حد ذاتها صعوبات تعلم. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بالتزامن مع حالات الإعاقة الأخرى مثل (الإعاقات الحسية، والإعاقة العقلية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية). أو مع مؤثرات خارجية مثل (الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الكافي أو غير الملائم). فهي – أي صعوبات التعلم – ليست ناتجة عن هذه الإعاقات أو التأثيرات (Widyawan, Maamun, Rehely, Hendrayana, 2020)؛ الخطيب، 2013.

خصائص طلبة ذوي صعوبات التعلم:

الخصائص العامة:

إن أهم الخصائص التي تميز طلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية والتهور، وصعوبات لغوية مختلفة والتعبير الشفوي، صعوبات في الذاكرة، وصعوبات في التفكير،

وصعوبات في فهم التعليمات، وصعوبات في الإدراك بشكل عام، اضطراب في فهم بعض المفاهيم، البطء الشديد في إتمام المهمات، عدم المجازفة وتجنب أداء المهام خوفا من الفشل (وزارة التعليم، 2020).

الخصائص الأكاديمية:

- **صعوبات في التحصيل الدراسي:** تعد مشكلات التحصيل الدراسي السمة الرئيسة للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم بغير وجود لمشكلات التحصيل الدراسي، وقد يعاني بعض الطلبة من قصور في جميع مواضيع الدراسة والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين (هاني، 2017).

- **الصعوبات الخاصة بالقراءة:** تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تتمثل هذه الصعوبات في حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، أو إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة، أو إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها، أو إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر، أو قلب الأحرف وتبديلها، أو ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً (عبدالحميد، 2020).

- **الصعوبات الخاصة بالكتابة:** أشار كل من (الخطيب، 2013؛ رشوان، 2015) إلى أن الصعوبات الخاصة بالكتابة تتمثل في أن الطالب يعكس الحروف والأعداد، ويخلط في الاتجاهات، ويرتب حروف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة، ويخلط في الكتابة بين الأحرف، كما يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية، ويضيف حرفا إلى الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية، ويبدل حرفا في الكلمة بحرف آخر، كما قد يجد الطالب صعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة، وأخيراً فإن خط هذا الطالب عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قراءته.

- **الصعوبة الخاصة بالحساب:** أشار كل من (Nurcan Eren, Nursy Cakin, Ozlem Chinn, 2014; Yilds, 2019) إلى أن الصعوبات الخاصة بالحساب تتمثل في صعوبة في الربط بين الرقم ورمزه، صعوبة في تمييز الأرقام ذات الاتجاهات المتعاكسة، صعوبة في كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين، وصعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة.

الخصائص الانفعالية:

يتميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالعديد من الخصائص السلوكية، ومن أبرز هذه الخصائص: الشعور

بالاستسلام والإحباط، الانطوائية والاكتئاب، نقص الدافعية، نقص النضج الاجتماعي، عدم الثقة بالنفس، عدم تحما المسئولية، القلق المستمر، عدوانية، عدم القدرة على ضبط انفعالاتهم، إساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، اضطراب تعبيراتهم الانفعالية، مزاجهم متقلب وغير مستقر، انخفاض مفهوم الذات العام (أبو نيان، 2020).

الخصائص الاجتماعية:

لعل أبرز ما يميز ذوي صعوبات التعلم من ناحية اجتماعية يمكن حصره من خلال الخصائص التالية: مشكلة في أخذ الدور في الحديث، المشاركة غير الفعالة في الأنشطة الاجتماعية، العزلة والانسحاب الاجتماعي، صعوبة في معرفة مؤشرات القبول أو عدم القبول من الآخرين، ضعف المهارات الاجتماعية كمهارة السلام على الآخرين، ضعف القدرة على مقاومة التوجهات السلبية وتقبل النقد وإدراك المزح والجد، القلق الاجتماعي (أبو نيان، 2020).

الدراسات السابقة:

أشارت دراسة علي (2019) إلى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي وأثره في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الثانوي الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بمصر، تكونت عينة الدراسة من (79) طالب من مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس، وقد تم اختيارا عينة قصدية مكونة من (9) طلاب من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وكانت الأدوات المستخدمة تتمثل في مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مقياس المصفوفات المتتابعة، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، مقياس الذكاء الانفعالي (بار أون)، مقياس فاعلية الذات وأسفرت نتائج الدراسة وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ومتوسط رتب درجاتهم في القياس البعدي في الذكاء الانفعالي لصالح القياس البعدي.

وكشفت دراسة العرفج (2018) إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات لدى عينة من الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبة في مرحلة الطفولة المتأخرة من (9-12) سنة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمها إلى مجموعتين (25) تجريبية، (25) ضابطة، وأعدت الباحثة مقياساً للذكاء الوجداني، والبرنامج التدريبي، واستمارة بيانات أولية لتوصيف صعوبات التعلم وأسفرت نتائج الدراسة عن قبول الفروض الستة التي افترضتها الباحثة وذلك يعنى أن برنامج الذكاء الوجداني المقترح كان له أثر في خفض حدة مشكلات

(القلق، قصور الاتـزان الانفعـالي، الـدورة الانفعاليـة) لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة أولسون Kelsey Olson (2018) إلى معرفة أثر تدريس الذكاء الانفعالي والاجتماعـي عـلى المناهج الدراسـية مـع طـلاب ذوي صـعوبات الـتعلم، واعتمـد الباحـث المـنهج النـوعي للدراسـة بأخـذ آراء ووجهات نظر المـشاركين مـن معلمـين وطـلاب لفهـم كيفية تـأثر الطـلاب بـتعلم مهـارات الـذكاء الانفعـالي والاجتماعي، واعتمد الباحث في دراسته على المقابلات، ومشاركة (3) معلمين في تطبيق الدراسة، و(10) طلاب وطالبات في الصف الثـاني والثالـث والرابـع والخـامس الابتـدائي. وأكـدت نتـائج الدراسـة عـلى أن البرنـامج التعليمي يؤثر إيجابياً على الطلبة ذوي صـعوبات الـتعلم في غرفة المصادر والفصل الدراسي مـن خـلال مـساعدة الطلبة على تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم.

كما أشارت دراسة محمد (2018) إلى فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الناجح لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم بمـصر، وتـم تقـسيم العينـة إلى مجمـوعتين تجريبيـة وضـابطة بالتساوي (13) تلميذًا وتلميذة تتراوح أعمارهم مـا بـين (11 – 12)سنة مـن تلاميـذ الـصف الـسادس مـن ذوي صعوبات التعلم بمحافظة المنيا، وقد اسـتعانت الباحثـة بالأدوات مقياس مواجهة الضغوط من إعداد الباحثـة، برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الناجح، واختبار الـذكاء لرافن، واختبار المسح النيرولـوجي الـسريع، وأشـارت النتائج إلى فعاليـة البرنـامج التـدريبي في تنميـة الـذكاء الناجح لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى المجموعة التجريبية، كذلك استمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة

وأشارت دراسة سالم (2017) إلى أثر فعالية برنامج للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين مـن ذوى صـعوبات التعلم، وتتكـون العينـة مـن(28) تلميـذ وتلميـذة مـن التلاميـذ الموهـوبين ذوى صـعوبات الـتعلم بالـصفين الخامس والسادس الابتـدائي مقـسمين عـلى مجمـوعتين التجريبية والضابطة، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بـين (10-12) عاما، وتكونـت أدوات الدراسـة مـن مقيـاس الكفاءة الاجتماعيـة بتـصميم الباحثـة، ومقيـاس الـذكاء الانفعـالي للموهـوبين ذوى صـعوبات الـتعلم بتـصميم الباحثة، وبرنامج تنمية مهارات الذكاء الانفعالي: بتصميم الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسـة عـن: فعاليـة البرنـامج التدريبي على مهارات الذكاء الانفعالي في تحسين الكفـاءة الاجتماعيـة لـدى الأطفـال الموهـوبين ذوى صـعوبات التعلم، وكذلك استمرار فعالية البرنـامج التـدريبي عـلى مهارات الذكاء الانفعـالي في تحـسين الكفـاءة الاجتماعيـة لدى أفراد المجموعات التجريبية خلال فترة المتابعة.

كما تكشف دراسة سليمان ويوسف (2015) إلى فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية وأثره على التحصيل الأكاديمي بمدرسة السلام في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة من المرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات التعلم في العلوم وانخفاض في الذكاء الانفعالي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة مجموعة عددها (10) من الطلاب والطالبات، وأعمارهم ما بين (10- 14) سنة، وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي والبرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي، وأثبتت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسط مجموع درجاتهم في القياس البعدي في الذكاء الانفعالي، والتحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مجموع درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة أبو النجا (2014) إلى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لخفض حدة الألكسيثميا (هي حالة ضعف في الشخصية للتعبير عن العواطف والمشاعر والتعلق الاجتماعي، والعلاقات الشخصية) لدى مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمصر، وتكونت عينة البحث من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (10) أطفال في الصف الخامس الابتدائي، وتم تعريب مقياس مهارات الذكاء الانفعالي ومقياس الألكسيثميا للأطفال، وتم إعداد البرنامج التدريبي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الذكاء الانفعالي ومقياس الألكسيثميا تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت دراسة الشهري (2013) إلى فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تحسين إدارة الغضب والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية بمنطقة المدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة (30) طالبًا ومجموعة تجريبية (30) طالبًا، وقام الباحث بتصميم مقياس إدارة الغضب واختبارين للتحصيل في مادة اللغة العربية والرياضيات للصف السادس وقام الباحث بتصميم البرنامج التدريبي، وأكدت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس إدارة

الغضب ودرجات التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأشارت دراسة أبزاخ (2010) إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأساسية الثلاثة: (الثالث؛ والرابع؛ والخامس)، تم استخدم مقياس التكيف الاجتماعي لقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي أعدته الباحثة، كما تم تطبيق البرنامج التعليمي "الخطوة الثانية" الذي تناول ثلاثة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: التعاطف، والتحكم بالاندفاع،وحل المشكلات، وإدارة الغضب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للبرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية في الصفوف الأساسية: الثالث، والرابع، والخامس، في حين لم يظهر أثر دال إحصائيا على متغير التحصيل.

التعليق على الدراسات السابقة:

1- أكدت بعض الدراسات على فاعلية البرامج التدريبية في تنمية أحد أبعاد الذكاء الانفعالي لطلبة ذوي صعوبات التعلم كما هو آتي:

- اهتمت بعض الدراسات في تنمية أحد جوانب الذكاء الانفعالي والمتمثلة في إدارة الانفعالات والضغوط كدراسة الشهري (2013)، ودراسة محمد (2018) والتي اهتمت بتنمية إدارة الغضب والتحصيل.

- اهتمت بعض الدراسات في تنمية أحد جوانب الذكاء الانفعالي والمتمثلة في تحسين الكفاءة الاجتماعية كدراسة سالم (2017)، ودراسة أبزاخ (2010).

- اهتمت بعض الدراسات في تنمية أحد جوانب الذكاء الانفعالي والمتمثلة في تحسين الكفاءة الشخصية كدراسة علي (2019)، ودراسة العرفج (2018)، ودراسة أبو النجا (2014).

2- أشارت دراسة سليمان ويوسف (2015) إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لصعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية وأثره على التحصيل الدراسي في مصر، وهذه الدراسة تعتبر مشابهة للدراسة الحالية، لكنها تختلف عنها فيما يلي:

- اختلاف البيئة المطبقة للدراسة حيث أجريت في البيئة المصرية.

- كانت العينة المختارة من طلاب صعوبات التعلم في العلوم، ونلاحظ أن العينة التي اختيرت في هذه الدراسة تمثل الطلبة ذوي الضعف التحصيلي في

العلوم والذي يكون ناتج – أي الضعف التحصيلي – عن عدة أسباب، ولا ينطبق على هذه العينة المفهوم العلمي لذوي صعوبات التعلم إذ لا يوجد ضمن فئات صعوبات التعلم المتعارف عليها صعوبات في العلوم ما يتعارض مع تعريف صعوبات التعلم حيث أن طلاب صعوبات التعلم لديهم صعوبات أكاديمية في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات.

– تقيس دراسة سليمان ويوسف إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على التحصيل الدراسي، والدارسة الحالية تقيس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي من حيث جميع الأبعاد، وتحديد أكثر أبعاد الذكاء الانفعالي تأثراً بالبرنامج التدريبي.

3– أكدت دراسة أولسون (2018) على فاعلية تدريس الذكاء الانفعالي والاجتماعي ضمن المناهج الدراسية لطلاب صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر والفصل الدراسي.

4– لاحظ الباحث أن معظم الدراسات العربية تناولت بُعداً واحداً من أبعاد الذكاء الانفعالي.

5– تتميز الدراسة الحالية بدراسة جميع أبعاد الذكاء الانفعالي.

6– قلة البرامج المستخدمة لتنمية جميع أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في العالم العربي، وتعتبر الدراسة الحالية على حد علم الباحثان الأولى على مستوى المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ويعرف بأنه المنهج الذي لا يمكن أن يسيطر الباحث على المتغير المستقل ولكنه يستطيع أن يحدد كيف يقيس المتغير التابع؛ كعمل مقارنة بين مجموعتين ضابطة وتجريبية تحكمها ظروف معينة طبيعية مع ملاحظة النتائج للمجموعة التجريبية والكشف عن أثر التغير مقارنة بالمجموعة الضابطة (سليمان، 2014)، باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (كمتغير تابع) حيث ستتوزع عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) يوضح تصميمها الجدول (1).

جدول (1): الشكل التصميمي لمجموعتي الدراسة.

المجموعة	التجريبية	الضابطة
اختبار قبلي	√	√
برنامج تدريبي	√	×
اختبار بعدي	√	√

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من(30) طالباً يتراوح

عمرهم الزمني بين (13-15) سنة بمتوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة جدة والذين يصنفون كطلبة صعوبات تعلم ويعانون من انخفاض في مهارات الذكاء الانفعالي حسب إحصائيات برنامج صعوبات التعلم بالمدرسة ونظام نور، وتكونت مجموعة الدراسة الاستطلاعية على (50) طالباً تم اختيارهم للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة لحساب معامل الصدق والثبات كما موضح في جدول (2)، وتكونت مجموعتا الدراسة التجريبية على (التجريبية والضابطة) البالغ عددها (30) طالبا منهم (15) يمثلون أفراد المجموعة الضابطة و(15) يمثلون أفراد المجموعة التجريبية بمتوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة جدة من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض في الذكاء الانفعالي والذين تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة كما موضح في جدول (3).

جدول (2): وصف العينة الاستطلاعية للدراسة.

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	50	13.94	0.79
الذكاء الانفعالي	50	2.85	1.03

جدول (3): وصف العينة الكلية الأساسية للدراسة.

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
العمر	15	14.00	0.87
الذكاء الانفعالي	15	2.46	0.13

ولتكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية حرص الباحثان على الاختيار والتعيين العشوائي لضمان سلامة المنهجية العلمية، حيث قام الباحثان بمراعاة الضوابط التجريبية التالية:

1- بمقارنة العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني، وجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): دلالة الفروق بين متوسطي رتب العمر الزمني لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

اسم المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	15	14.07	0.88	16.13	242.00	103.00	0.42-	0.68 غير داله
ضابطة	15	13.93	0.88	14.87	223.00			

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

قيمة (U) الجدولية لعدد العينة (15) عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (64)

يتضح من الجدول أن نتائج اختبار مان ويتني تشير إلى أن قيمة Z المحسوبة (Z=-0,42, P= 0,68) أصغر من القيمة الحدية (1.96) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني.

كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (U =

(64 (p <.05) 103.00, N = 15وهي أكبر من القيمة الحدية (64) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب في العمر الزمني وهذا يعني التكافؤ بين المجموعتين وأي تغير لدى المجموعة التجريبية يظهر في القياس البعدي يرجع الى البرنامج.

2- من حيث مستوى مقياس الذكاء الانفعالي، قام الباحثان بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قارن الباحث بينهما باستخدام اختبار مان ويتني. وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات بين الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي للذكاء الانفعالي.

الذكاء الانفعالي	اسم المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	التجريبية	15	2.06	0.19	13.37	200.50	80.50	1.333-	0.183
	الضابطة	15	2.16	0.26	17.63	264.50			
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	15	2.85	0.18	16.53	248.00	97.00	0.650-	0.516
	الضابطة	15	2.80	0.16	14.47	217.00			
إدارة الانفعالات والضغوط	التجريبية	15	2.42	0.21	14.07	211.00	91.00	0.902-	0.367
	الضابطة	15	2.47	0.15	16.93	254.00			
الدرجة الكلية	التجريبية	15	2.44	0.13	14.73	221.00	101.00	0.477-	0.633
	الضابطة	15	2.48	0.12	16.27	244.00			

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) بتساوي (1.96)

قيمة (U) الجدولية لعدد العينة (15) عند مستوى دلالة (0.05) بتساوي (64)

يتضح من جدول (5) أشارت نتائج اختبار "مان -وتني" أن قيمة Z المحسوبة (Z =-0.477, p = 0.633) أصغر من القيمة الحدية (1.96) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الذكاء الانفعالي.

كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (64 (p <.05) U = 101.00, N = 15) وهي أكبر من القيمة الحدية (64) مما يشير إلى عدم وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس الذكاء الانفعالي وهذا يعني التكافؤ بين المجموعتين وأي تغير لدى المجموعة التجريبية يظهر في القياس البعدي يرجع إلى البرنامج.

أداة الدراسة:

استند الباحثان في بناء مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذه الدراسة على العودة إلى الأدب السابق في الذكاء الانفعالي، والمتمثل في دراسة عثمان ورزق (2001)، والعقيل (2018)، والشهري (2013)، والخضر (2006) كما تمت الاستعانة بالمراجع الأجنبية الآتية: ماير وسالوفي (Mayer & Sslovey (2001، وبار أون Bar-On (2000)، ومارتن Martin (2018). حيث تمت الاستفادة من هذه المراجع والدراسات في تطوير مقاييس الذكاء الانفعالي. ويتكون المقياس من (50) مفردة كما موزعة على الأبعاد التالية:

البعد الأول: الكفاءة الشخصية (18) مفردة، **البعد الثاني**: الكفاءة الاجتماعية (16) مفردة، **البعد الثالث**: إدارة الانفعالات والضغوط (16) مفردة.

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الصدق الظاهري بعرض المقياس على عدد من المحكمين الخبراء وعددهم (13) محكماً وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحثان بتعديل بعض الفقرات، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال معاملات ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدولين (6) و(7) و(8)، أما عن ثبات الأداة فقد عمد الباحثان حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول (9)، وحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الذكاء الانفعالي حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات، وقيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان كما موضح في الجدول (10).

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكفاءة الشخصية		الكفاءة الاجتماعية		إدارة الانفعالات والضغوط	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.844**	19	0.867**	35	0.907**
2	0.807**	20	0.923**	36	0.987**
3	0.940**	21	0.452**	37	0.442**
4	0.987**	22	0.987**	38	0.987**
5	0.919**	23	0.904**	39	0.687**
6	0.916**	24	0.799**	40	0.907**
7	0.955**	25	0.907**	41	0.907**
8	0.912**	26	0.853**	42	0.853**

تابع/ جدول (6).

الكفاءة الشخصية		الكفاءة الاجتماعية		إدارة الانفعالات والضغوط	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
9	0.968**	27	0.753**	43	0.968**
10	0.910**	28	0.979**	44	0.958**
11	0.882**	29	0.978**	45	0.964**
12	0.791**	30	0.981**	46	0.948**
13	0.823**	31	0.980**	47	0.958**
14	0.726**	32	0.970**	48	0.934**
15	0.940**	33	0.918**	49	0.844**
16	0.987**	34	0.948**	50	0.807**
17	0.950**				
18	0.923**				

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

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية.

الأبعاد	معامـــل الارتبـــاط
الكفاءة الشخصية	0.991**
الكفاءة الاجتماعية	0.993**
إدارة الانفعالات والضغوط	0.995**

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

جدول (8): معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكفاءة الشخصية		الكفاءة الاجتماعية		إدارة الانفعالات والضغوط	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	0.844**	19	0.886**	35	0.919**
2	0.814**	20	0.928**	36	0.982**
3	0.926**	21	0.418**	37	0.437**
4	0.979**	22	0.981**	38	0.982**
5	0.919**	23	0.898**	39	0.587**
6	0.914**	24	0.838**	40	0.919**
7	0.935**	25	0.925**	41	0.929**

تابع/ جدول (8).

الكفاءة الشخصية		الكفاءة الاجتماعية		إدارة الانفعالات والضغوط	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
8	0.909**	26	0.879**	42	0.870**
9	0.969**	27	0.783**	43	0.974**
10	0.933**	28	0.974**	44	0.978**
11	0.914**	29	0.976**	45	0.972**
12	0.833**	30	0.975**	46	0.962**
13	0.868**	31	0.976**	47	0.942**
14	0.781**	32	0.968**	48	0.938**
15	0.926**	33	0.917**	49	0.839**
16	0.979**	34	0.955**	50	0.806**
17	0.957**				
18	0.934**				

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

يتضح من جدول (6) و(8) أنَّ جميع مفردات مقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمعاملات ارتباط موجبة وتتراوح بين (0.442** / 0.987**) وبين (0.418**، 0.982**) عند دالة إحصائيًّا عند (0.01) وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة، ويتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (9): معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
1	الكفاءة الشخصية	0.987	مرتفع
2	الكفاءة الاجتماعية	0.978	مرتفع
3	إدارة الانفعالات والضغوط	0.968	مرتفع
	الدرجة الكلية	0.993	مرتفع

ضعيفة أقل (0.5) متوسطة بين (0.5-0.7) مرتفعة أكبر (0.7)

جدول (10): مُعاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية.

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	عدد المفردات	سيرمان براون	جتمان	مستوى الثبات
الكفاءة الشخصية	18	0.969	0.969	مرتفع
الكفاءة الاجتماعية	16	0.973	0.973	مرتفع
إدارة الانفعالات والضغوط	16	0.950	0.950	مرتفع
الدرجة الكلية	50	0.990	0.988	مرتفع

ضعيفة أقل (0.5) متوسطة بين (0.5-0.7) مرتفعة أكبر (0.7)

ويتضح من جدول (9)، أنَّ معاملات الثبات مرتفعة وهي أكبر من (0.7) مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به، ويوضح جدول (10)، أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، وأكبر (0.7) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه الذكاء الانفعالي.

البرنامج التدريبي:

البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية عبارة عن خطوات منظمة تهدف إلى تدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم بغرض تنمية الذكاء الانفعالي لديهم باتباع فنيات العلاج السلوكي المعرفي.

أهداف البرنامج:

الهدف العام: يهدف البرنامج الحالي لتحسين الذكاء الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الهدف الإجرائي: بانتهاء البرنامج يتوقع من الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحسن مهارات الكفاءة الشخصية، وتحسن مهارات الكفاءة الاجتماعية، وتحسن مهارة إدارة الانفعالات والضغوط.

الحدود الإجرائية للبرنامج:

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة الحالية من (30) طالبا منهم (15) طالبا يمثلون أفراد المجموعة الضابطة و(15) طالبا يمثلون أفراد المجموعة التجريبية، بمتوسطة مجمع الأمير سلطان التعليمي في مدينة جدة من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض في الذكاء الانفعالي والتي تراوحت أعمارهم بين (13-15).

الحدود المكانية: نُفذ باستخدام الوسائط الفائقة عبر الانترنت من خلال فصول افتراضية نظرا لجائحة كورونا، حيث تم تنظيم الجلسات التدريبية بالتعاون مع مركز المهارات المتقدمة.

الحدود الزمنية: تم تطبق البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441/ 1442 ه وسيستغرق التنفيذ (5) أسابيع وجلستين، بواقع (5)

جلسات في الأسبوع، ومدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.

مصادر محتوى البرنامج:

- استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد ارتباط الذكاء الانفعالي بصعوبات التعلم وكيفية التدخل لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم عن طريق البرنامج التدريبي.
- عمل الباحث كمعلم في برامج صعوبات التعلم.
- الزيارات الميدانية لمدارس طلبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والمقابلات مع المعلمين والطلاب وبعض أولياء الأمور.
- مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة مع الاطلاع على البرامج التدريبية التي تناولت بعض الأبعاد التي تسعي الدراسة الحالية إلى معالجتها.

محتويات البرنامج:

جدول (11): عناوين وحدات البرنامج وعدد الجلسات بكل وحدة.

م	عنوان الوحدة	عدد الجلسات
1	تمهيدي	2
2	الكفاءة الشخصية	9
3	الكفاءة الاجتماعية	11
4	إدارة الانفعالات والضغوط	4
5	القياس البعدي	1
	العدد الكلي للنشاط	27

مصادر محتوى البرنامج:

- استفاد الباحث من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد ارتباط الذكاء الانفعالي بصعوبات التعلم وكيفية التدخل لتنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم عن طريق البرنامج التدريبي.
- عمل الباحث كمعلم في برامج صعوبات التعلم.
- الزيارات الميدانية لمدارس طلبة صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والمقابلات مع المعلمين والطلاب وبعض أولياء الأمور.
- مراجعة نتائج الدراسات والبحوث السابقة مع الاطلاع على البرامج التدريبية التي تناولت بعض الأبعاد التي تسعي الدراسة الحالية إلى معالجتها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

1- الإحصاء الوصفي وذلك من خلال التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي.

2- الإحصاء الاستدلالي وذلك من خلال معامل الارتباط (بيرسون) وألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

3- اختبار (ت) T-test للمجموعتين مستقلتين.

4- اختبار مان وتني Mann-Whitney (U) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

صاغ الباحثان لكل مفردة في مقياس الذكاء الانفعالي إلى أربع استجابات وهي (ممتازة -جيدة - متوسطة -ضعيفة) وترتيب الدرجات (4-3-2-1) وتم تقسيم الفترة بين (4-1) إلى أربعة مستويات (3/ 4= 0.75) أي أن طول الفترة (الخلية) لكل مستوى هو (0.75)، كما هي موضحة في الجدول (12-13):

جدول (12): المحك المعتمد في الدراسة.

طول الخلية		
من	إلى	مستوى الاستخدام
1	1.74	ضعيفة
1.75	2.49	متوسطة
2.5	3.24	جيدة
3.25	4	ممتازة

نجيب من خلال التالي عن سؤال الدراسة الأول: **ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة؟**

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لنتائج القياس البعدي لمفردات مقياس الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي.

المحور	متوسط	انحراف	الوزن	الترتيب	مستوى الدرجة
الكفاءة الشخصية	3.00	0.22	75.00	3	جيدة
الكفاءة الاجتماعية	3.12	0.24	77.92	2	جيدة
إدارة الانفعالات والضغوط	3.26	0.18	81.46	1	ممتازة
الدرجة الكلية	3.12	0.12	78.13		جيدة

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي (متوسط = 3.12، انحراف معياري =0.12)، ما يدل على درجة جيدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الذكاء الانفعالي بعد تطبيق البرنامج، ويوضح الجدول نفسه بأن بُعد إدارة الانفعالات والضغوط يأتي أولا (متوسط = 3.26، انحراف معياري =0.18)، يليه بُعد الكفاءة الاجتماعية (متوسط = 3.12، انحراف معياري = 0.24)، وأخيراً بُعد الكفاءة الشخصية (متوسط = 3، انحراف معياري =0.22).

البعد الأول: الكفاءة الشخصية:

جدول (14): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الكفاءة الشخصية.

رقم المفردات	ك	مدى التحسن				الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
1	ك	6	9	0	0	85	3.4	0.51	4	ممتازة
	٪	40	60	0	0					
2	ك	6	6	3	0	80	3.2	0.77	7	جيدة
	٪	40	40	20	0					
3	ك	8	3	4	0	81.67	3.27	0.88	5	ممتازة
	٪	53.3	20	26.7	0					
4	ك	10	5	0	0	91.67	3.67	0.49	1	ممتازة
	٪	66.7	33.3	0	0					
5	ك	3	5	7	0	68.33	2.73	0.8	13	جيدة
	٪	20	33.3	46.7	0					
6	ك	4	3	3	5	60	2.4	1.24	17	متوسطة
	٪	26.7	20	20	33.3					
7	ك	5	8	0	2	76.67	3.07	0.96	8	جيدة
	٪	33.3	53.3	0	13.3					
8	ك	3	5	7	0	68.33	2.73	0.8	13	جيدة
	٪	20	33.3	46.7	0					
9	ك	4	4	4	3	65	2.6	1.12	15	جيدة
	٪	26.7	26.7	26.7	20					
10	ك	4	11	0	0	81.67	3.27	0.46	5	ممتازة
	٪	26.7	73.3	0	0					
11	ك	4	6	5	0	73.33	2.93	0.8	10	جيدة
	٪	26.7	40	33.3	0					
12	ك	6	4	2	3	71.67	2.87	1.19	11	جيدة
	٪	40	26.7	13.3	20					
13	ك	10	5	0	0	91.67	3.67	0.49	1	ممتازة
	٪	66.7	33.3	0	0					
14	ك	5	6	4	0	76.67	3.07	0.8	8	جيدة
	٪	33.3	40	26.7	0					

تابع/ جدول (14).

رقم المفردات	ك	مدى التحسن				الوزن	متوسط	انحراف	الترتيب	المستوي
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
15	ك	2	3	5	5	53.33	2.13	1.06	18	متوسطة
	٪	13.3	20	33.3	33.3					
16	ك	9	6	0	0	90	3.6	0.51	3	ممتازة
	٪	60	40	0	0					
17	ك	3	7	5	0	71.67	2.87	0.74	11	جيدة
	٪	20	46.7	33.3	0					
18	ك	4	4	3	4	63.33	2.53	1.19	16	جيدة
	٪	26.7	26.7	20	26.7					
المتوسط الحسابي العام						75		3	0.22	جيدة

يوضح الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لبعد الكفاءة الشخصية (متوسط = 3، انحراف معياري =0.22) مما يعني درجة تحسن الطلبة ذوي الصعوبات التعلم في القياس البعدي لبعد الكفاءة الشخصية "جيدة"، ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (4، 13) حققتا أعلى متوسط، حيث بلغ (متوسط = 3.67، انحراف معياري =0.49) مما يعني مستوى تحسن بدرجة "ممتازة" في شعور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالسعادة والرضا عن النفس، كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (15) حققت أقل متوسط حيث بلغ (متوسط = 2.13، انحراف معياري =1.06) مما يعني درجة التحسن كانت "متوسطة" للطلبة ذوي صعوبات، يليها المفردة (6) حيث بلغ (متوسط = 2.4، انحراف معياري =1.24) مما يعني درجة تحسن الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة "متوسطة".

البعد الثاني: الكفاءة الاجتماعية:

جدول (15): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الكفاءة الاجتماعية.

رقم المفردات	ك	مدي التحسن				النسبة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المستوى
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
1	ك	0	9	6	0	65	2.6	0.51	14	جيدة
	٪	0	60	40	0					

تابع/ جدول (15).

رقم المفردات	ك	مدي التحسن				النسبة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المستوى
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
2	ك	11	4	0	0	93.3	3.7	0.46	1	ممتازة
	٪	73.3	26.7	0	0					
3	ك	8	7	0	0	88.3	3.5	0.52	2	ممتازة
	٪	53.3	46.7	0	0					
4	ك	2	4	9	0	63.3	2.5	0.74	15	جيدة
	٪	13.3	26.7	60	0					
5	ك	7	5	3	0	81.7	3.3	0.8	7	ممتازة
	٪	46.7	33.3	20	0					
6	ك	6	9	0	0	85	3.4	0.51	4	ممتازة
	٪	40	60	0	0					
7	ك	6	4	4	1	75	3	1	11	جيدة
	٪	40	26.7	26.7	6.67					
8	ك	8	3	4	0	81.7	3.3	0.88	7	ممتازة
	٪	53.3	20	26.7	0					
9	ك	5	10	0	0	83.3	3.3	0.49	5	ممتازة
	٪	33.3	66.7	0	0					
10	ك	4	6	5	0	73.3	2.9	0.8	12	جيدة
	٪	26.7	40	33.3	0					
11	ك	5	7	3	0	78.3	3.1	0.74	9	جيدة
	٪	33.3	46.7	20	0					
12	ك	4	8	1	2	73.3	2.9	0.96	12	جيدة
	٪	26.7	53.3	6.67	13.3					
13	ك	8	7	0	0	88.3	3.5	0.52	2	ممتازة
	٪	53.3	46.7	0	0					
14	ك	4	8	3	0	76.7	3.1	0.7	10	جيدة
	٪	26.7	53.3	20	0					
15	ك	0	4	11	0	56.7	2.3	0.46	16	متوسطة
	٪	0	26.7	73.3	0					
16	ك	10	1	3	1	83.3	3.3	1.05	5	ممتازة
	٪	66.7	6.67	20	6.67					
المتوسط الحسابي العام						77.5		3.1	0.23	جيدة

يوضح جدول (15) أن المتوسط الحسابي العام لبعد الكفاءة الاجتماعية (متوسط = 3.1، انحراف معياري =0.23) ما يعني أن درجة تحسن الطلبة ذوي الصعوبات التعلم في القياس البعدي لبعد الكفاءة الشخصية جاءت بدرجة "جيدة".

ويكشف الجدول كذلك أن الفقرة (2) حققت أعلى متوسط حيث بلغ (متوسط = 3.7، انحراف معياري = 0.46) مما يعني مستوى تحسن بدرجة "ممتازة"، ويليها الفقرة رقم (3) حيث بلغ (متوسط = 3.5، انحراف معياري = 0.52) مما يعني مستوى تحسن بدرجة "ممتازة"، كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (15) حققت أقل المتوسطات حيث بلغ (متوسط = 2.3، انحراف معياري =0.46) مما يعني مستوى التحسن كانت بدرجة "متوسطة"، يليها المفردة (4) حيث بلغ (متوسط = 2.5، انحراف معياري =0.74) مما يعني درجة التحسن كانت بدرجة "جيدة".

البعد الثالث: إدارة الانفعالات والضغوط:

جدول (16): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات لبعد إدارة الانفعالات والضغوط.

رقم المفردات	ك	مدي التحسن				النسبة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المستوى
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
1	ك	6	9	0	0	85	3.4	0.51	6	ممتازة
	٪	40	60	0	0					
2	ك	6	5	4	0	78.33	3.13	0.83	11	جيدة
	٪	40	33.3	26.7	0					
3	ك	8	7	0	0	88.33	3.53	0.52	3	ممتازة
	٪	53.3	46.7	0	0					
4	ك	5	7	2	1	76.67	3.07	0.88	12	جيدة
	٪	33.3	46.7	13.3	6.7					
5	ك	6	5	2	2	75	3	1.07	13	جيدة
	٪	40	33.3	13.3	13.3					
6	ك	5	10	0	0	83.33	3.33	0.49	8	ممتازة
	٪	33.3	66.7	0	0					
7	ك	5	10	0	0	83.33	3.33	0.49	8	ممتازة
	٪	33.3	66.7	0	0					
8	ك	9	6	0	0	90	3.6	0.51	2	ممتازة
	٪	60	40	0	0					

تابع/ جدول (16).

رقم المفردات	ك	مدي التحسن				النسبة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المستوى
	٪	ممتازة	جيدة	متوسطة	ضعيفة					
9	ك	5	4	6	0	73.33	2.93	0.88	15	جيدة
	٪	33.3	26.7	40	0					
10	ك	7	8	0	0	86.67	3.47	0.52	4	ممتازة
	٪	46.7	53.3	0	0					
11	ك	10	5	0	0	91.67	3.67	0.49	1	ممتازة
	٪	66.7	33.3	0	0					
12	ك	4	4	4	3	65	2.6	1.12	16	جيدة
	٪	26.7	26.7	26.7	20					
13	ك	3	12	0	0	80	3.2	0.41	10	جيدة
	٪	20	80	0	0					
14	ك	8	6	0	1	85	3.4	0.83	6	ممتازة
	٪	53.3	40	0	6.7					
15	ك	7	8	0	0	86.67	3.47	0.52	4	ممتازة
	٪	46.7	53.3	0	0					
16	ك	5	5	5	0	75	3	0.85	13	جيدة
	٪	33.3	33.3	33.3	0					
المتوسط الحسابي العام						81.4		3.26	0.18	ممتازة

يوضح الجدول أعلاه بأن المتوسط الحسابي العام لبعد إدارة الانفعالات والضغوط (متوسط = 3.26، انحراف معياري =0.18) مما يعني درجة تحسن الطلبة ذوي الصعوبات التعلم في القياس البعدي لبعد إدارة الانفعالات والضغوط بدرجة "ممتازة ".

يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (11) حققت أعلى متوسط حيث بلغ (متوسط = 3.67، انحراف معياري = 0.49) مما يعني مستوى تحسن بدرجة "ممتازة"، ويليها الفقرة رقم (8) حيث بلغ (متوسط = 3.6، انحراف معياري = 0.51) مما يعني مستوى تحسن بدرجة "ممتازة"، كما يكشف الجدول كذلك أن الفقرة (12) حققت أقل متوسط حيث بلغ (متوسط = 2.6، انحراف معياري = 1.12) مما يعني كانت بدرجة "جيدة" للطلبة ذوي صعوبات، يليها المفردة (9) حيث بلغ (متوسط = 2.93، انحراف معياري = 0.88) مما يعني كانت بدرجة "جيدة".

نجيب من خلال التالي عن سؤال الدراسة الثاني: **هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للبرنامج؟**

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحثان اختبار مان-وتني Mann-Whitney (U) وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ويوضح الجدول (17) نتائج الإجابة عن هذا السؤال.

جدول (17): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي.

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= 15		المجموعة الضابطة ن= 15	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الكفاءة الشخصية	3.00	0.22	1.788	0.595
الكفاءة الاجتماعية	3.12	0.24	2.254	0.141
إدارة الانفعالات والضغوط	3.26	0.18	1.893	0.699
الدرجة الكلية	3.125	0.12	1.977	0.277

يتضح من الجدول أعلاه ارتفاع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (المتوسط= 3.12، الانحراف المعياري= 0.12) مقارنة بالقياس بالمجموعة الضابطة (المتوسط= 1.977، الانحراف المعياري= 0.227) في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (18): دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة		التأثير
الكفاءة الشخصية	التجريبية	15	21.93	329.00	16.0	4.008-	0.00	دالة (0.01)	0.9 (كبير)
	الضابطة	15	9.07	136.00					
الكفاءة الاجتماعية	التجريبية	15	23.00	345.00	0.000	4.690-	0.00	دالة (0.01)	1.0 (كبير جدا)
	الضابطة	15	8.00	120.00					

تابع/ جدول (18).

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة		التأثير
إدارة الانفعالات والضغوط	التجريبية	15	21.83	327.50	17.5	3.951-	0.00	دالة (0.01)	0.8 (كبير)
	الضابطة	15	9.17	137.50					
الدرجة الكلية	التجريبية	15	23.00	345.00	0.00	4.668-	0.00	دالة (0.01)	1.0 (كبير جدا)
	الضابطة	15	8.00	120.00					

قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (1.96)

قيمة (U) الجدولية لعدد العينة (15) عند مستوى دلالة (0.05) تساوي (64)

وبالنظر للجدول أعلاه نجد أن قيمة Z المحسوبة (Z = -4.668, p = 0.00) أكبر من القيمة الحدية (1.96) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك عند مستوى دلالة (0.01) في القياس البعدي، وأن هذا الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيمة (U) المحسوبة بلغت (U = 0, N = 15 (p <.05) 64) وهي أصغر من القيمة الحدية (64) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك عند مستوى دلالة (0.01) في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.

كما يتضح أن قيمة(rprb) تراوحت بين (0.8-1.0) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير مما يعني تحسن الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي.

نجيب من خلال التالي عن سؤال الدراسة الثالث: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي؟**

للإجابة عن هذا التساؤل فقد تم توضيح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس القبلي والبعدي للمجموعة للتجريبية، كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده في القياسيين الإجرائيين القبلي والبعدي، والجداول (21) و(22) توضح ذلك.

جدول (19): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية.

المتغيرات	القياس القبلي ن= 15		القياس البعدي ن= 15	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الكفاءة الشخصية	2.063	0.195	3.00	0.22
الكفاءة الاجتماعية	2.850	0.181	3.12	0.24
إدارة الانفعالات والضغوط	2.417	0.208	3.26	0.18
الدرجة الكلية	2.443	0.131	3.125	0.12

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المتوسط الحسابي (المتوسط= 2.44، الانحراف المعياري= 0.131) في للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (المتوسط= الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات 3.12، الانحراف المعياري= 0.12) مقارنة بالقياس القبلي التعلم وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي.

جدول (20): دلالة الفروق بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاد لدى المجموعة التجريبية.

الأبعاد	قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (w) المحسوبة	قيمة (w) الجدولية	قيمة (Z) المحسوبة	قيمة (Z) الجدولية	مستوى الدلالة	التأثير
الكفاءة الشخصية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	صفر	21	3.296	1.96	0.001 دالة عند (0.01)	0.75 (كبير)
	الرتب الموجبة	14	7.50	105.00						
	التساوي	1								
	الإجمالي	15								
الكفاءة الاجتماعية	الرتب السالبة	2	2.00	4.00	4	21	3.052	1.96	0.002 دالة عند (0.01)	0.68 (متوسط)
	الرتب الموجبة	12	8.42	101.00						
	التساوي	1								
	الإجمالي	15								
إدارة الانفعالات والضغوط	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	صفر	25	3.409	1.96	0.001 دالة عند (0.01)	1.0 (كبير جدا)
	الرتب الموجبة	15	8.00	120.00						
	التساوي	0								
	الإجمالي	15								
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	صفر	25	3.408	1.96	0.001 دالة عند (0.01)	1.0 (كبير جدا)
	الرتب الموجبة	15	8.00	120.00						
	التساوي	0								
	الإجمالي	15								

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z المحسوبة (Z = 3.408, p =.001) أكبر من القيمة الحدية (1.96) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك عند مستوى دلالة (0.01) في القياس القبلي والبعدي، وأن هذا الفروق لصالح متوسطات القياس البعدي.

كما يتضح أن قيمة (W) المحسوبة بلغت (W = 0, N = 15 (p <.05) 25) وهى أصغر من القيمة الحدية (25) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات الرتب للدرجات في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك عند مستوى دلالة (0.01) في القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

مناقشة النتائج:

من خلال استعراض نتائج الإجابات على أسئلة الدراسة والتي كان أولها "ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في مدينة جدة؟"

نلاحظ الدرجة الكلية الجيدة لنتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (المتوسط= 3.12 وانحراف معياري= 0.12)، ما يدل على تأثير واضح وملموس للبرنامج المعني بتنمية الذكاء الانفعالي لهذه الدراسة، وبطبيعة الحال يعزو الباحثان هذا التحسن في الذكاء الانفعالي للعينة موضع الدراسة إلى البرنامج التدريبي. كما كشفت الدراسة عن أن ترتيب أبعاد المقياس كانت على النحو التالي تباعًا: إدارة الانفعالات والضغوط (المتوسط= 3.26، الانحراف المعياري= 0.18)، والكفاءة الاجتماعية (المتوسط= 3.12، الانحراف المعياري= 0.24)، والكفاءة الشخصية (المتوسط= 3.00، الانحراف المعياري= 0.22)، ونلاحظ أن بُعد إدارة الانفعالات والضغوط كبُعد ضمن أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي جاء أولًا، ما يعني أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم استفادوا بشكل ممتاز من البرنامج في إدارة انفعالاتهم وضغوطاتهم الحياتية.

ويفسر الباحثان احتلال بُعد إدارة الانفعالات والضغوط للمرتبة الأولى إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يخبرون فشلاً أكاديمياً يولد مشاعر سلبية وضغوطات نظير التأخر عن الأقران واللوم المستمر لهم ممن لا يفهم طبيعة صعوبات التعلم، دون أن تكون هناك برامج تُعنى بمعالجة هذه المشاعر السلبية والاحباطات الناتجة عن هذا الفشل، فكان للبرنامج التدريبي عظيم الأثر في شخصيات الطلبة وتحسن الجوانب الانفعالية لديهم، خاصة وأن هذا البرنامج يشكل خبرة أولى بالنسبة لكل الطلاب عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة

مع ما جاءت به نتائج دراسة الشهري (2013)، ومحمد (2018). وبالنظر للأبعاد الأخرى، نجد أن بعد الكفاءة الشخصية جاء أخيرًا من بين كل أبعاد المقياس، ويفسر الباحث ذلك إلى الطبيعة المعقدة للشخصية الإنسانية، حيث إن ما يكتسبه الإنسان من معتقدات واتجاهات وخاصة حول ذاته ليس من السهولة بمكان تغييرها وإحداث فوارق جوهرية كبيرة في فترة زمنية قصيرة فيها، ومع ذلك فإن النتائج تشير إلى درجة تحسن جيدة لهذا البُعد. ويتفق هذا التحسن الوارد في هذه الدراسة مع ما جاءت به نتائج دراسة العقيل (2019) وعلي (2019) وأبو النجا (2014). كما تشير النتائج كذلك إلى التحسن وبصورة جيدة في بُعد الكفاءة الاجتماعية للمقياس، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة سالم (2017) وأبزاخ (2010) والكفوري (2007).

وباستعراض نتائج التساؤل الثاني والذي تمثل في: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى البرنامج؟

نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية عند متوسط (3,125) وانحراف معياري (0,12)، مقارنة بالمجموعة الضابطة عند متوسط (1,9777) وانحراف معياري (0,277)، ويتضح مما سبق تأثر المجموعة التجريبية بشكل كبير وفعال في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وجاءت هذه النتائج لتؤكد على نتائج دراسة سليمان ويوسف (2015)، السباعي (2019)، عبد العزيز (2010).

أخيراً، أجابت الدراسة عن سؤالها الأخير المتمثل في: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار الذكاء الانفعالي على مقياس الذكاء الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي؟

حيث يتضح من النتائج السابقة بأن متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (3,12) والانحراف المعياري (0,12)، مقارنة بالقياس القبلي الذي جاء بمتوسط (2,44) وانحراف معياري (0,131)، وهذا يعني تأثر الذكاء الانفعالي للمجموعة التجريبية بالبرنامج المعني بتنمية هذا النوع من الذكاءات في هذه الدراسة.

التوصيات:

بناء على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج؛ فإن الباحثان يوصيان فيما يلي:

1- تسليط برامج صعوبات التعلم الضوء على احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جميع الجوانب، دون الاكتفاء بالجانب الأكاديمي.

2- تضمين الخطط التربوية الفردية بما يثري الجوانب الانفعالية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لتلافي خبرات الفشل السابقة لدى الطلبة.

3- تدريب معلمي صعوبات التعلم على بناء وتنفيذ البرامج التدريبية المعنية بالجوانب الانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

4- زيادة التعاون بين غرفة المصادر والإرشاد الطلابي في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم فيما يتعلق بتنمية شخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة في الجانب الانفعالي، بحكم تخصص الإرشاد العميق في ذلك.

5- توعية أولياء الأمور والمجتمع المدرسي بأهمية الجانب الانفعالي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خاصة ممن يعانون من مشكلات أكاديمية حادة تلقي بظلالها على الجوانب المختلفة للطالب في الحياة.

6- الاهتمام بالتدخل السيكولوجي متمثلاً في البرامج التدريبية والاقتناع بدور هذه البرامج في تغير الواقع التربوي لطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يواجهون من مشكلات نفسية وسلوكية تعيق اندماجهم في المجتمع والتكيف معه.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، السعيد مبروك. (2019). *الذكاء الروحي للمراهقين مفهومه وطرق تنميته*. القاهرة: مؤسسة الباحث. مسترجع من موقع:
http://askzad.com/viewer?service= 4&image Name= ZmKLW40SnLzsuOrAq7kRKg..&imageCount=121

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف، غنايم، أمل محمد حسن. (2020). أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية: دراسة تنبؤيه -تجريبية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 36(1)*، 201-256. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/ Record/ 1064089

أبزاخ، هنادة عمر محمد. (2010). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي والتحصيل لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن*. (رسالة دكتوراه منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
http://search.mandumah.com/Record/554718

أبو النجا، أمينة مصطفى محمد. (2014). تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لخفض حدة الألكسيثميا لدى مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية بكلية التربية جامعة الأزهر، 157(4)*، 259-341. مسترجع من:
http://search. mandumah.com /Record/662333

أبو نيان، إبراهيم سعد. (2020). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات* (ط1)، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

إدارة التربية الخاصة. (2016). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسط والثانوية*. الرياض: وزارة التعليم السعودية.

إسماعيل، نصرة محمود. (2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من وجهة الضبط، تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية* بقنا. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المنيا.

جاب الله. منال عبد الخالق. (2012). *سيكولوجية الذكاء الانفعالي: أسس وتطبيقات*. القاهرة، دسوق دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع مسترجع من:
https://books.google.com.eg/books?id=WIetDQAAQBA

حبي، عبد الملك. (2015). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/935982

الخضر، عثمان حمود. (2006). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكو مترية وارتباطاته. مصر: *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج(16)*، ع(2)، مسترجع من موقع:
https://search-mandumah -com.sdl.idm.oclc.org/ Record/ 84030

الخطيب، جمال. (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم. الدمام: مكتب المتنبي.

خفاف، إيمان عباس. (2013). *الذكاء الانفعالي: تعلم كيف تفكر انفعالياً*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع. مسترجع من:
https://books.google.com.eg/ books?id= DCaaDAEACAAJ

الدلبحي، خالد غازي. (2018). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على زيادة بعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة (2)*، 92–122. مسترجع من:
http://search. mandumah.com /Record/863899

رشوان، أحمد محمد علي. (2015). فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط 31(1)*، 249–276. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/675913

الرشيدي، أنوار بنت حماد بن محسن. (2019). العوامل الخمس الشخصية الكبرى للشخصية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. *المجلة العلمية لكلية الآداب بجامعة أسيوط: القاهرة (72)*، 8–63.

سالم، يارا فهمي. (2017). *فاعلية كل من برنامج للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي وبرنامج للإرشاد الأسرى في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*. (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة كفر الشيخ، القاهرة.

سليمان، سليمان محمد، يوسف، سليمان عبد الواحد. (2015). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم وأثره في تحصيلهم الدراسي. *مجلة التربية الخاصة كلية علوم الإعاقة بالزقازيق (10)* 223–263. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/686885

سليمان، عبدالرحمن السيد (2014). *مناهج البحث*. عين شمس: عالم الكتب.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. المملكة العربية السعودية: دار الكتب

الشطي، أمينة صلاح خليل. (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدولة الكويت: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين. APA، 11، 43–72.
http://search.mandumah.com/Record/1020817

السباعي، شيماء أحمد محمود. (2019). أثر برنامج تدريبي قائم

على مهارات الذكاء الانفعالي في تحسين جودة الحياة وتنمية التفاؤل لدي عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(29)*، 112-144. مسترجع من:
http://search. mandumah.com/Record/994868

الشهري، خالد بن ناصر. (2013). *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تحسين إدارة الغضب والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية*. (رسالة دكتوراه منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. مسترجع من:
http:// search.mandumah.com/Record/557103

صابري، فاطمة الزهراء حاج. (2018). الذكاء الانفعالي. APA، الجزائر (35)، 135-152. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1026575

عبد الحميد، إيمان محمود. (2020). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(2)*، 109-122. مسترجع من:
http://search.mandumah. com/Record/1063318

عبد العزيز، هدى عبد الرحمن. (2010). *برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات لدى عينة من الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية بالمملكة العربية السعودية*، (رسالة ماجستير)، جامعة القاهرة، القاهرة.

عبده، إبراهيم محمد (2018). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والروحي*. الجزائر: دار العلم والإيمان.

عثمان، السيد، رزق، محمد (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مصر: *الهيئة المصرية العامة للكتاب*، س(15)، ع (58)، مسترجع من موقع:
http://search.mandumah.com/Record/173233

العرفج، هدى عبدالرحمن. (2018). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في خفض بعض المشكلات لدى عينة من الطالبات ذوات الصعوبة التعليمية بالمملكة العربية السعودية*. (رسالة ماجستير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة. مسترجع من موقع:
search.shamaa.org/FullRecord?ID=50341

العقيل، أسماء (2019). الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم. الأردن: *عمادة البحث العلمي، مج (45)*، مسترجع من موقع:
http://search.mandumah.com /Record/946047

العقيل، أسماء علي طالب. (2012). *الفروق في الذكاء الاجتماعي والانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم*. (رسالة ماجستير)، جامعة عمان العربية، عمان. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/636094

علي، أحمد عبد السلام. (2019). *برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي وأثره على فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

علي، محمد النوبي محمد (2011). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان: دار صفاء.

العنيزات، صباح حسن حمدان. (2017). الذكاء الانفعالي: دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. *مجلة العلوم التربوية (9)*، 429-481. مسترجع من:
http://search. mandumah.com/Record/804632

العويدي، عليا محمد صالح. (2013). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية في عينة أردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(1)*، 367-

399. مسترجع من:

http:// search.mandumah.com/Record/649031

الكفوري، صبحي عبد الفتاح محمد (2007). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. APA. مصر، (72)، 63-36، (45982). مسترجع من:

https://search.mandumah.com/Record/45982

محمد، محمد عبد الغني. (2011). *الذكاء العاطفي والاجتماعي*. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

محمد، هبه الله عبد المنعم. (2018). *فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الناجح لتحسين أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*. (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة بني سويف، القاهرة.

النجار، خالد. (2020). *الذكاء الوجداني لدى الأطفال*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية. مسترجع من:

https://books.google.com.eg/books?id=0kPhDwAAQBAJ

هاني، وليد عبد بني. (2017). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر.

وزارة التعليم. (2020). *إدارة التربية الخاصة، ص87*. مسترجع من موقع:

https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx

يوسف، سليمان عبد الواحد (2011). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*. عمان: دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Acebes-Sánchez, J., Diez-Vega, I., Esteban-Gonzalo, S., & Rodriguez-Romo, G. (2019). Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. APA, *19*(1), 1241.

Bano, z., & Saba, s. (2020). The relationship between resilience, Emotional Intelligence and their influence on psychological wellbeing: a study with medical students. *Pakistan armed forces medical journal,* (2), and 390.

Bar – On, R. (2000*). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory.* In R. Bar – On the Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey- Bass.

Borin, E. B. (2012). *The relationship between Emotional Intelligence and college success for students with learning disabilities* [Ph.D. Published, Canella University]. Proust Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.

Bryant, H. C. (2007). The relationship between emotional intelligence and reading comprehension in high -school students with learning disabilities [Ph.D. Published, Andrews University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor https://search.proquest.com/docview/304759946?accountid=178282.

Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019) Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(18).10.3390/ ijerph16183266

Chinn, S. (2014). The Routledge international handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties. APA.

D'Amico, A., & Guastaferro, T. (2017). Emotional and meta- Emotional Intelligence as predictors of adjustment problems in students with Specific Learning Disorders. *APA*, *9*(2), 17-30.

Gilar-Corbi, r., pozo-rico, t., & caste on-costa, j. L. (2019). Desarrollando la intelligence emotional en education superior: evaluation de la efectividad de un program en trees pauses. *APA, 22*(1), 161-187. Http://dx.doi.org/ 10.5944/ educxx1.19880

Hogan, M. J. (2009). The importance of emotional intelligence and social support for the academic success of adolescents with and without learning disabilities [Ph.D. Published, University of Toronto (Canada)]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor.

Martin, N. (2018). Advanced Emotional Intelligence Skills. In N. Martin (Author), Lawyering from the Inside Out: Learning Professional Development through Mindfulness and Emotional Intelligence (pp. 138-164). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316556139.012

Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. APA, *29*(2), 140-155.

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. APA, 23(3), 131-137.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. APA, Handbook of Intelligence (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511807947.019

Nurcan Eren, Ş ،.Nursu Çakın, M., & Özlem Yıldız, G. (2019). The Effect of Specific Learning Disability on Social Skills in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. APA, 26(3), 116-124. 10.4274/tjcamh.galenos.2019.2019.05.09

Okwuduba, e. N., chinelo, o. E., & naomi, s. N. (2019). Emotional abilities of emotional intelligence (ei) and academic performance: examining their relationship using nigeria university undergraduate chemistry students. APA, *13*(2), 263-285.

Olson, K. (n.d.) (2018). Effects of Social-Emotional Instruction on the Behavior of Students with Learning Disabilities.APA, Doi: 10.33015/dominican.edu/2018.edu.10

Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., & Fiorilli, C. (2020). Students' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety.APA, 17(13), 4771. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17134771

Silva, H. A. (2020). Relación entre inteligencia emocional, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de psicología. APA, 7(2), 22-36. doi: 10.26620/uniminuto.inclusion.7.2.2020.22-36

Sternberg, R. J. (2000). Handbook of intelligence. Cambridge University Press .

Tait, T., & Genders, N. (2002). Caring for people with learning disabilities. APA, 98(9), 10.

Widyawan, D., Ma'Mun, A., Rahely, B., & Hendrayana, Y. (2020). Parents of Students with Disabilities Views in Learning Physical Education in Special Needs School. APA, 25(4), 924-936,924A.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 149 - 171، الرياض (2022م/ 1443هـ)

بُروفايل القدرات المعرفية العامة لعينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية - الإصدار الرابع

د. أروى بنت صالح العقيل[1]، و أ.د. زيد بن محمد البتّال[2]

المستخلص: هَدَفتْ الدّراسةُ الحاليّةُ إلى الكشف عن معالم البروفايل المعرفي لعينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بتحديد جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفية لديهن، وذلك من خلال تطبيق اختبارات وودكوك جونسون العربيّة للذَّكاء والتَّحصيل الأكاديميّ-النسخة الرابعة. اسْتَخْدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ لملائمةِ هذا المنهج لأهداف الدراسة. واشتملت عينة الدراسة على التلميذات اللاتي تم تصنيفهن على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف، والبالغ عددهن (17) تلميذة. أشَارتْ نتائجُ تحليل استِجابات التِّلميذات ذواتِ صعوبات التعلُّم على اختبارات وودكوك جونسون المعرفيَّة إلى أنَّ القُدراتِ المعرفيَّة الأضعف ذات العلاقة المثبتةُ بالبحث العلميّ بصعوبات التعلم تمثَّلت في: المعالجة السمعيّة، الاسترجاع طويل المدى، ثم المعرفة الاستيعابيّة.. في حين أظهرت النتائجُ وجود قُدرات معرفيّة قوية بمتوسطات حسابية أعلى من (94) درجة معيارية تمثلت في: سُرعة المعالجة، التّفكير البصري المكاني، الذّكاء المرن، والذّاكرة قصيرة المدى. ونَسْتخلصُ من نتائجِ هذه الدّراسةِ وجود بروفايلات معرفية تتميز بتسجيل نقاط قوة وضعف في القدرات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأهمية استخدام المقاييس المعرفية في عملية التعرف على صعوبات التعلم للكشف عن جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفية ذات العلاقة المثبتة علميًا بالتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التشخيص، القدرات المعرفية، اختبارات وودكوك جونسون، القياس المعرفي، درجة الذكاء.

Cognitive abilities Profile of a Sample of Students with Learning Disabilities on Woodcock Johnson Tests of Cognitive Abilities (WJ IV) - Fourth Edition

Dr. Arwa S. Alaqeel[1], and Prof. Zaed M. Albattal[2]

Abstract: The present study aimed to detect the cognitive abilities profile for a sample of students with learning disabilities for determining the strengths and weaknesses in their cognitive abilities, by applying Woodcock Johnson tests of cognitive abilities (WJ IV) - Fourth Edition. The study used the descriptive approach due to its suitability for the study objectives. The study sample included 17 female students who were classified as having learning disabilities according to patterns of strengths and weaknesses approach (PSW). The results of analyzing the responses of the students with learning disabilities on Woodcock Johnson tests of cognitive abilities (WJ IV) indicated that the weakest cognitive abilities which are scientifically related to learning disabilities are: auditory processing (Ga), long-term retrieval (Glr), then comprehension-knowledge (Gc). These results also illustrated strong cognitive abilities with arithmetic averages which are higher than (94) standard score. These abilities represented in: processing speed, visual-spatial thinking, flexible intelligence, and short-term memory. We conclude from the results of this study that there are cognitive profiles characterized by recording strengths and weaknesses in the cognitive abilities of students with learning disabilities. As well as, the importance of using cognitive scales when identifing learning disabilities to detect strengths and weaknesses in the cognitive abilities scientifically proven to be related to academic achievement.

Keywords: diagnosis, cognitive abilities, woodcock-johnson tests, cognitive assessment, intelligence quotient.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الجوف.
البريد الإلكتروني: asaqeel@ju.edu.sa

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

(1) Assistant Professor, Department of Special Education, College of Education, Al-Jouf University.
E-mail: asaqeel@ju.edu.sa

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

مقدمة الدراسة:

تعد اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المستخدمة في تقييم صعوبات التعلم. وقد بدأ استخدام علماء النفس التربوي والمتخصصون في التربية الخاصة لاختبارات الذكاء في منتصف القرن العشرين؛ لتوفير البيانات اللازمة من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بأهلية التلاميذ للحصول على خدمات التربية الخاصة، وفي أواخر الستينيات وحتى منتصف التسعينيات من القرن الماضي، حدثت تطورات في النظريات والأبحاث حول بنية القدرات المعرفية البشرية أدت إلى تطور في المقاييس النفسية المعيارية (McGrew, LaForte, & Schrank, 2014). حيث أظهرت تلك المقاييس قدرتها على تحديد جوانب القوة والضعف في المعالجة المعرفية، وفائدتها فيما يتعلق بتخطيط التدخلات الفردية الملائمة لاحتياجات التلميذ الخاصة (Beaujean, Benson, McGill, & Dombrowski, 2018).

ومع هذا التطور في المقاييس النفسية المعيارية، بدأت ممارسة تحليل «البروفايلات المعرفية» "Cognitive profiles" تتجلى في التربية الخاصة، وتم تقديمها للممارسين على أنها مفيدة في التعرف على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الكشف عن وجود الدلالات الإكلينيكية ونمط أداء خاص للأطفال ذوي صعوبات التعلم في القدرات المعرفية يميزهم عن غيرهم من الفئات (عيسى، البرصان، وبخيت، 2017). خاصةً وأنه تم الاتفاق على أن العجز في المعالجة المعرفية هو السمة المميزة لصعوبات التعلم؛ فمفهوم صعوبات التعلم يقوم على مبدأ وجود فروق بين القدرات المعرفية (قدرات معرفية ضعيفة وأخرى قوية) لدى الفرد الواحد، وأنه يمكن استثمار القدرات الأكثر قوة للتغلب على الصعوبة في قدرات معرفية معينة مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (Schultz, Simpson, & Lynch, 2006). لذا بات من المهم أن يتم تقييم قدرات المعالجة المرتبطة باكتساب واستخدام المهارات التي تتضمن: اللغة الشفوية والقراءة والكتابة والرياضيات عند التعرف على صعوبات التعلم.

وعلى الرغم من ندرة التجارب التي تدعم هذه الممارسة، إضافة إلى الجدل المثار حول استخدام اختبارات الذكاء (McGill, Dombrowski, & Canivez, 2018)، إلا أن فكرة أن صعوبات التعلم يمكن التعرف عليها ومعالجتها من خلال فحص البروفايلات المعرفية لا تزال تحظى بقبول بين الأطباء والمربين؛ كونها أحد أساليب التقييم التي تشجع الممارسين على اتخاذ قرارات تشخيصية و/ أو توصيات علاجية بناءً على نقاط القوة والضعف التي تتم ملاحظتها في بروفايلات القدرة المعرفية (Beaujean et al., 2018).

مشكلة الدراسة:

تشير تعاريف صعوبات التعلم إلى أنها إعاقة تنطوي على اضطرابات في العمليات النفسيّة الأساسية "Basic Psychological Processes"، ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي (Fletcher, Denton, & Francis, 2005). وتوصلت نتائج الأبحاث حول المعالجة المعرفية إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يُظهرون ضعفًا أو عجزًا في العمليات المعرفية مقارنةً بأقرانهم من التلاميذ العاديين. لهذا يُوصي عدد من الباحثين بأن تتضمن عملية التعرف على صعوبات التعلم تقييمًا للقدرات المعرفية للتلاميذ المشكوك بوجود صعوبات تعلم لديهم. (Schultz et al., 2006) كما اهتمت نظريات المعالجة المعرفية بالتشخيص الدقيق للصعوبات التي تحدث في كثير من العمليات النفسية كعوامل مساهمة بظهور صعوبات التعلم لدى التلاميذ (الدماطي، 1432). إذ أسهمت نظرية «كاتل – هورن – كارول» للذكاء (Cattell-Horn-Carroll- CHC)، كونها تضم عددًا من القدرات المعرفية ذات العلاقة بالتحصيل الأكاديمي، في إحداث تغيير في الفهم الحالي لتعريف وتقييم صعوبات التعلم. فأصبح تقييم القدرات المعرفية المتضمنة في نظرية كاتل – هورن – كارول أسلوبًا للتعرف على صعوبات التعلم وذلك ضمن طريقة أنماط القوة والضعف (Flanagan, Fiorello, & Ortiz, 2010). إذ يمكن أن يُشكل وجود الضعف في القدرات المعرفية ضمن نظرية (CHC) عاملًا تنبؤيًا بوجود الصعوبة التعليمية. لذلك جاء الاهتمام بتقييم صعوبات التعلم من خلال أدوات وأساليب يمكن بها معرفة الخرائط المعرفية والذهنية وخصائص القدرات المعرفية المميزة لهذه الفئة (Jones, 2018).

وقد ساهم تطور وصقل الاختبارات القائمة على النظرية والأبحاث التي تقيس القدرات العقلية المتعددة في توضيح مدى ارتباط القدرات المعرفية بالتحصيل الأكاديمي، وأعطت أيضًا للمهنيين الفرصة لاكتساب فهم أفضل للخصائص الفريدة لدى التلميذ من ذوي صعوبات التعلم (Zaboski, Kranzler & Gage, 2018). ويستند الأساس النظري لبطاريات اختبار وودكوك جونسون للذكاء والتحصيل (Woodcock-Johnson) على نظرية كاتل – هورن – كارول. مما يعني أن اختبارات الوودكوك جونسون تستطيع بشكلٍ كافٍ قياس القدرات المعرفية التي تم اشتقاقها من نظرية (CHC) للذكاء (أبو حمور وأخرون، 2015).

وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود حاجة لإجراء فحص شامل للعمليات المعرفية والعصبية ذات الصلة بالأداء الأكاديميّ عند تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. فقد اهتمّ عدد من الباحثين البارزين، مثل: هيل وفيوريلو (Hale & Fiorello, 2004) ، وهيل

وزملاؤه (Hale & colleagues, 2010)، ودان (Dunn, 2010)، وفلاناغان وفيوريلو وأورتيز (Flanagan, Fiorello, & Ortiz, 2010) وناقليري (Naglieri, 2011) بدراسة مدى أهميّة فحص العمليات المعرفيّة والعصبيّة – النفسيّة؛ للتعرّف على صعوبات التعلّم، والتَّمييز بينها وبين الإعاقات الأخرى، وقدّم هؤلاء العلماء تفسيراتِهم حول أهميّة استخدام تحليل البروفايلات المعرفية في عملية التعرّف على صعوبات التعلّم.

ومع ذلك فإن النتائج التي توصّلت إليها بعض الأدبيات العلمية بحاجة إلى معلومات إضافية لإثبات ما إذا كانت ممارسة استخدام البروفايلات المعرفية جديرةً بالتبنّي على نطاق واسع للتعرف على صعوبات التعلّم. ويشير (Zaboski et al., 2018) إلى أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لإثبات مدى كفاية وملاءمة الاستدلالات والإجراءات القائمة على مؤشر درجات اختبار الذكاء قبل تقديم أية توصيات محددة لدعم هذه الممارسة؛ نظرًا لاحتمالية حدوث خطأ في تلك الاستدلالات ناتج عن الفشل في التحكم في المقياس السيكومتري في معظم الأبحاث السابقة حول علاقة الإنجاز الأكاديمي والقدرة المعرفية في نظرية كاتل هورن كارول.

ومؤخرًا، بدأ استخدام ووتقنين اختبارات وودكوك جونسون النسخة الرابعة في الدول العربية، ولأن هناك قلة في الدراسات العربية التي تناولت تطبيق اختبارات الذكاء وودكوك جونسون كمقياس نفسي لتقييم صعوبات التعلم، اهتمت الدراسة الحالية بفحص أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المقياس ومن ثم تحديد جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفية لديهم.

لذا فإن الغرض من هذه الدراسة هو المساهمة في التعرف على القدرات المعرفية العامة المرتبطة بنظرية (CHC) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لتسليط الضوء على أنماط القدرة المعرفية التي يُفترض أنها تساهم في صعوبات التعلم ولفهم طبيعة الدور الذي يقوم به الاضطراب في القدرات المعرفية على عملية التعلم عند التلاميذ.

أسئلة الدراسة:

تتبلوّر مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما ملامح بروفايل القدرات المعرفية العامة المرتبطة بنظرية (CHC) لعينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية – النسخة العربية – الإصدار الرابع (Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities and Achivement Arabic Version - Fourth Edition)؟

أهداف الدراسة:

تُحاول الدّراسة الحالية الكشف عن جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفية المرتبطة بنظرية (CHC)

لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم كما تكشفها استجابتهن على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرُّف على الخصائص المعرفية التي تُظهرها التلميذات ذوات صعوبات التعلم من خلال استجابتهن على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.

- توفير معلومات سيكومترية حول القدرات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبارات وودكوك جونسون لقلة الدراسات العربية حولها.

- إن هذه الدراسة سوف تُوفر معلومات قد تفيد الممارسين عند اختيار أساليب التعرف والتدخل المناسبة عند التعامل مع صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانيّة: تم تطبيق هذه الدراسة في جميع المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات تعلم في مدينة سكاكا والتابعة لإدارة التعليم في منطقة الجوف.

الحدود الزمانيّة: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1440 -1441هـ).

الحدود البشريّة: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية المصنفات ضمن فئة صعوبات التعلم.

الحدود الموضوعيّة: اقْتصَرت الدراسة الحالية على الكشف عن ملامح البروفايلات المعرفيّة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بتحليل البروفايلات المعرفية كما تكشفها استجابتهن على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية.

مصطلحات الدراسة:

البروفايل المعرفي (Cognitive Profile):

يعرفها فؤاد أبو حطب (1996) على أنها رسم يعبر عن درجات الأفراد في بطارية من الاختبارات، وعادة ما تكون الدرجات في صورة درجات معيارية لتسهيل المقارنة بينها (أبو حطب وصادق، 1996، ص. 676).

ويعرّف إجرائيًا بأنه: رسم بياني يوضح جوانب القوة والضعف في الأداء المعرفي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم على اختبارات وودكوك جونسون للذكاء والتحصيل – الإصدار الرابع (النسخة العربية)، وذلك باعتبار الدرجة الأقل من 85 درجة معيارية أنها تشكل جانب ضعف.

التّلميذات ذواتِ صعوبات التعلُّم: (Students With Learning Disabilities)

تعريف اللّجنة الاستشارية الوطنية للأطفال ذوي

الإعاقات عام (1968) National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC) «أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم (المحددة) يُظهرون اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسية المرتبطة في فهم أو استخدام اللُّغة المنطوقة أو المكتوبة. والتي تُعبر عن نفسها في شكل اضطرابات في الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية الرياضية. ومن بين هذه الصعوبات حالات يطلق عليها إعاقات إدراكية، إصابة الدماغ، الخلل الوظيفيُّ المخيُّ البسيط، وعسر القراءة والحبسة الكلامية النمائية.. الخ. وهذه الصعوبات لا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع أساسًا إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية، أو اضطراب عاطفي، أو التخلف العقلي، أو الحرمان البيئي» (أخرس وناصر، 1432، ص.21). **التعريف الإجرائي للتلميذات ذوات صعوبات التعلم**: التلميذات في المرحلة الابتدائيّة اللاتي تم تصنيفهن على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف.

اختبارات وودكوك جونسون:

هي مجموعة من اختبارات الذكاء الفردية التي طوّرها ريتشارد وودكوك وماري جونسون لأول مرة عام 1977، وتم تنقيحها أكثر من مرة كان آخرها في عام 2014. تستخدم هذه الاختبارات لقياس مستوى الكفاءة المعرفية والقُدرات العقلية في جميع مراحل الإنسان العُمرية، إذ يمكن تطبيقه على الأطفال من عُمر السنتين ولجميع الأعمار وصولاً إلى سن التسعين. تم تعريب النسخة الرابعة من قبل "بشير أبو حمور" وآخرين عام 2018. وتتكوّن اختبارات وودكوك جونسون العربية من عشرة اختبارات مستقلة تزودنا بستة تجمعات اختبارية. وتحتوي خمسة من الاختبارات المستقلة على اختبارات فرعية يجب تجميعها من أجل الحصول على علامات مشتقة (أبو حمور، والحموز، 2018).

الإطار النَّظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطارُ النَّظريّ لهذه الدراسة ثلاثة محاور أساسية: المحورُ الأول يتعلق بالبروفايلات المعرفية، والمحورُ الثاني يتعلق بنظرية كاتل – هورن – كارول، والمحور الثالث يتعلق باختبارات ووكوك جونسون.

أولًا: البروفايلات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يرى الاتجاه المعرفي في تفسيره لصعوبات التعلم أن الضعف في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفيّة الأساسية لدى التلميذ: كالانتباه، الإدراك، الذاكرة، التخيل، التفكير، والتنظيم قد يؤدي إلى صعوبات التعلم. لذا نجد أن التقييم المعرفي يأخذ في الاعتبار قياس العمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد منذ استقبال المدخلات ومعالجتها في الدماغ حتى ظهورها في شكل مخرجات تنعكس على سلوك ظاهر، أي تعطي دلالة عن

إمكانات الفرد، ولذلك فإن أي خلل أو قصور في العمليات المعرفية قد يسفر عن نتائج غير مرضية لا تعبر عن قدرة الفرد الحقيقية وإمكاناته (مادي، 2013). مما يعني أنّ القدرات المعرفيّة ذات الصّلة بالقدرات الأكاديميّة جانب مُهم يجب دراسته كمحك أساسي عند التعرف على صعوبات التعلم.

وقد ساعد التطوّر الكبير في المقاييس المعياريّة للقدرات المعرفيّة والعمليات العصبية – النفسية باستخراج «البُروفايلات المعرفية» (Cognitive profiles)، لتحديد الخصائص المعرفية المميزة لفئات الإعاقة، وتطوير التدخّلات الفردية الملائمة (Beaujean et al., 2018). وعند استخدام البروفايلات المعرفية للتعرف على صعوبات التعلم، فإنه يجب أن يكون لدى التلميذ: أولاً، تباين كبير بين درجات العمليات المعرفية (أقل درجة يجب أن تكون أقل من المتوسط (ثانيًا، تباين كبير بين متوسط درجات العمليات المعرفية والتحصيل الأكاديمي. ثالثًا، اتساق بين درجات المعالجة المعرفية الضعيفة والتحصيل الأكاديمي المنخفض. أي أن هذا النهج يؤكد على تحديد الروابط بين نقاط الضعف في المعالجة المعرفية والتحصيل الأكاديمي لفهم الأسباب وراء صعوبات التعلم عند التلميذ (Naglieri, 1999; Hale & Fiorello, 2004; Flanagan, Fiorello, & Ortiz, 2013).

ويتطلب استخراج البروفايلات المعرفية تطبيق أدوات صالحة وموثوقة ومنبثقة من نظريات قائمة على أساس تجريبي. وتذكر فلانغان وزملاؤها Flanagan & colleagues (2010) أن نموذج بنية العقل المقبول على نطاق واسع من قبل الباحثين والممارسين في هذا المجال هو نظرية كاتل – هورن – كارول. وتتماشى حاليًا معظم اختبارات الذكاء الرسمية وفقًا لهذه النظرية (مثل: اختبارات وودكوك جونسون – الإصدار الرابع، واختبارات وكسلر لذكاء الأطفال – الإصدار الخامس، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء – الإصدار الخامس، وبطارية تقييم كوفمان للأطفال – الإصدار الثاني).

ثانيًا: نظرية كاتل هورن كاول وصعوبات التعلم:

تم تطوير هذه النظرية بناءً على عمل ثلاثة علماء نفس: ريمون ب. كاتيل، وجون ل. هورن، وجون ب. كارول. ووفقًا لـHorn & Noll (1997) فإن نظرية كاتل – هورن – كارول (CHC) تعتبر نظرية مهمة في دراسة الذكاء البشري والقياس الموضوعي للاختلافات الفردية في القدرات العقلية. إذ ترتكز على مجموعة من الأبحاث التحليلية التاريخية، وأبحاث الوراثة الجينية، بالإضافة إلى الدراسات التنموية للقدرات المعرفية، والتحليلات المعرفية العصبية لإثبات صحتها (كما في abu-hamour, 2018).

ونظرية كاتل – هورن – كارول واحدة من أكثر النماذج تمثيلًا للقدرات العقلية التي سبق تحديدها في الأدبيات البحثية على أنها قدرات مهمة في التنبؤ بالتحصيل

الـدراسي. فهـي عبـارة عـن نمـوذج طبقـي مـن ثـلاث مستويات للقدرات العقلية، والتي تتضمّن القـدرة العامـة، وتسع قُدرات معرفيّة واسعة، وأكثر من مئـة قـدرة معرفيّـة فرعية. فهي النظريّة الأكثر شمولًا للقـدرات العقليّـة التـي وُجـد أنهـا حاسـمة في اكتـساب المهـارات الأكاديميـة. (Hanson, Sharman, & Esparza-Brown, 2008).

وتـشمل القـدرات المعرفيـة الواسـعة (Broad Cognitive Abilities) المكونة لنظرية كاتل – هـورن – كارول على تـسع قـدرات واسـعة عامـة وهـي:المعرفـة الاسـتيعابيّة (Comprehension-Knowledge (Gc، الـذّكاء المـرن (Fluid Reasoning(Gf، سُرعـة المعالجـة (Processing Speed(Gs، الذّاكرة قصيرة المدى (Gsm) Short-Term Memory، التّفكـير المكـاني – البـصري (Visual Processing (Gv، المعالجـة الـسمعيّة (Auditory Processing (Ga، والـذّاكرة طويلـة المـدى (Long-Term Storage & Retrieval (Glr ، المعرفـة الرياضية العدديـة (Quantitative Knowledge) (Gq)، والقراءة والكتابة (Reading & Writing) (Grw).

وهناك مجموعة متزايدة من الأبحـاث التـي تـدعم فائدة تحديد الضعف في القدرات المعرفية لنظريـة كاتـل – هورن – كارول كمـؤشر يـساعد عـلى تقيـيم عمليـة التعلم، والتعرف على صعوبات التعلم، على سبيل المثال: (Mather & Wendling, 2012; McGrew & Wendling, 2010; Flanagan et al., 2006). ففي مجال الرياضـيات، وجـد العديـد مـن البـاحثين علاقـة بـين الرياضيات والقدرة المكانية البصرية وأن سرعة المعالجـة كانت أفضل مؤشر على الكفاءة الحسابية لـدى الأطفـال في سـن الـسابعة (abu-hamour, 2018). ووفقًـا للمراجعة التي قـام بهـا كـلا مـن مـاكجرو ووينـدلينج McGrew & Wendling (2010) للأبحاث التـي تـربط بـين القـدرات المعرفيـة لنظريـة (CHC) والتحـصيل الأكاديمي في الرياضيات، فإن القدرات المعرفية الواسعة التي كانت مهمة بشكل ثابت في التنبؤ بتحصيل مهارات الرياضيات الأساسية عند الأطفال في سن المدرسة هـي المعرفة الاستيعابيّة، والذكاء المرن، وسرعة المعالجة، وأن الذاكرة قصيرة المدى كانت مهمـة لمهـارات الاسـتدلال الرياضي.

من جهة أخرى، فإن القدرات الواسعة التي ترتبط بشكل مهم باكتساب مهـارات القـراءة الأساسـية هـي المعرفة الاسـتيعابيّة، والـذاكرة طويلـة المـدى، وسرعـة المعالجة، والذاكرة قصيرة المدى. كما تـم تحديـد روابـط خاصة بشكل منطقي وتجريبـي بـين المعالجـة الـصوتية والقدرة على القراءة (Schultz et al., 2006).

ثالثًا: اختبارات وودكوك جونسون:

تُعتـبر اختبـارات وودكـوك جونـسون للـذكاء والتحصيل الأكاديمي من أحدث الاختبارات المستخدمة

في تشخيص القدرات المعرفيّة والتحصيليّة، ومن أفضلها على مستوى عالمي؛ إذ يستند الأسَاس النظري لبطارية وودكوك جونسون للذّكاء والتحصيل الأكاديميّ على نظرية كارول – هورن – كاتل للقدرات المعرفيّة. (CHC) ويُقاس كل عامل من عوامل نظرية (CHC) بنوعَين من الاختبارات الفرعية المعرفيّة والتحصيليّة لاختبار وودكوك جونسون. حيث تتضمّن البطارية المعرفية على عشرين اختبارًا فرعيًا، وتتضمَّن البطارية التحصيلية على اثنين وعشرين اختبارًا فرعيًا، يتم تطبيقها فرديًا.

ويُمكن استخدام هذا الاختبار لأغراض تشخيص القُدرات المعرفيّة والتحصيليّة، والتشخيص الإكلينيكي، وتحديد التباينات بين القدرات المعرفيّة والتحصيليّة، والمساعدة في صُنع القرارات المتعلقة بإعداد البرنامج التربوي الفردي للتلميذ.

وتشتمل الاختبارات المستقلة لاختبارات الوودكوك جونسون العربية على:

أولًا: الاختبارات المعرفية:

الاختبار الأول: المفردات الشفوية (Oral vocabulary) ويقيس المعرفة الاستيعابية (Gc) في نظرية (CHC) للذكاء.

الاختبار الثاني: التفكير المنطقي (Reasoning) ويقيس الذكاء المرن (Gf).

الاختبار الثالث: مطابقة أنماط الحروف (Letter-Pattern Matching) ويقيس سرعة المعالجة (Gs).

الاختبار الرابع: الانتباه اللفظي (Verbal Attention) ويقيس الذاكرة قصيرة المدى (Gsm).

الاختبار الخامس: التصور (Visualization) ويقيس التفكير المكاني – البصري (Gv).

الاختبار السادس: المعالجة الصوتية (Phonological Processing) ويقيس المعالجة السمعية (Ga).

الاختبار السابع: الاسترجاع طويل المدى (Long-Term Retrieval) لقياس القدرة الاسترجاعية من الذاكرة طويلة المدى (Glr).

ثانيًا: الاختبارات التحصيلية:

الاختبار الثامن: التعرف على الحروف والكلمات.

الاختبار التاسع: كتابة الحروف والكلمات.

الاختبار العاشر: الحساب.

ويغطي هذا التجمع من الاختبارات قدرتين معرفيتين في نظرية (CHC) كاتل – هورن – كارول هما: القراءة والكتابة (Grw) (Reading & Writing)، والمعرفة الرياضيّة العددية (Gq) (Quantitative Knowledge) (أبو حمور، والحموز، 2018).

الدّراسات السّابقة:

قام كلًا من Floyd, Bergeron, & Alfonso (2006) بإجراء دراسة هدفت إلى فحص البروفايل المعرفي للأطفال من ذوي الضعف في الفهم القرائي

الذين سجلوا (أقل من 85 درجة معيارية) على اختبار الفهم القرائي، ومقارنته مع البروفايلات المعرفية لفئتين من الأطفال: (أ) الأطفال الذين لديهم مستوى تحصيلي متوسط (أي درجات من 90 إلى 110) في الفهم القرائي ومهارات فك تشفير القراءة والرياضيات و(ب) الأطفال ذوي التحصيل المنخفض (أقل من 85) في تلك المجالات الأكاديمية الثلاثة. تمت المقارنة عبر تسع قدرات معرفية مشتقة من نظرية كاتل – هورن –كارول، وتم قياسها بواسطة اختبارات وودكوك جونسون (Woodcock-Johnson III). بينت نتائج الدراسة أن نقاط الضعف المعرفية (متوسطات أقل من 90 درجة معيارية) لدى ذوي الضعف في الفهم القرائي تمثلت في المعرفة الاستيعابية والفهم السمعي، والمعرفة الأكاديمية، أما نقاط القوة المعرفية لديهم كانت في درجات الذاكرة العاملة والاسترجاع طويل المدى وسرعة المعالجة. كما أشارت النتائج أيضًا إلى اختلاف المجموعات في المستوى العام للأداء؛ حيث سجل ذوي الضعف في الفهم القرائي درجات أقل بكثير من مجموعة ذوي التحصيل المتوسط على جميع الدرجات القدرات المعرفية التسعة. وأقل بكثير من درجات المجتمع المعياري في جميع الدرجات المركبة باستثناء سرعة المعالجة والاسترجاع طويل المدى. في المقابل، سجل ذوي الضعف في الفهم القرائي درجات أعلى بكثير من مجموعة التحصيل المنخفض في جميع الدرجات المركبة باستثناء التفكير البصري المكاني والوعي الصوتي. يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن فحص القدرات المعرفية للفهم القرائي يساعد في تحديد إلى أي مدى يتم الربط بين نقاط الضعف المعيارية في فهم القراءة بسبب نقاط الضعف المعيارية في القدرات المعرفية المحددة.

كما أجرى كلًا من (Compton, Fuchs, Fuchs, Lambert, & Hamlett, 2012) دراسة لفحص البروفايلات المعرفية والأكاديمية المرتبطة بصعوبات التعلم بهدف تقييم فرضية أن ضعف التحصيل غير المتوقع المرتبط بصعوبات التعلم يمكن تمثيله من خلال الأنماط المميزة لنقاط القوة والضعف المعرفية والأكاديمية. قام الباحثون بتقييم 684 طالبًا على أربعة مجالات أكاديمية، هي: الفهم القرائي، وقراءة الكلمات، والمشكلات التطبيقية، والحساب، وعلى خمسة أبعاد معرفية، هي:حل المشكلات غير اللفظية، وسرعة المعالجة، وتشكيل المفهوم، واللغة، والذاكرة العاملة، للتلاميذ في الصفوف من الثالث إلى الخامس الابتدائي، وذلك بتطبيق عدة مقاييس، منها اختبار وودكوك جونسون 3 واختبار وكسلر 3. بينت نتائج تحليل البروفايل المعرفي أن الطلاب المشخصين بصعوبات التعلم أظهروا ضعفًا في الذاكرة العاملة، وتشكيل

المفهوم، واللغة الشفوية. في حين أنهم أظهروا قوة نسبيًا في سرعة المعالجة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التحصيل غير المتوقع المرتبط بصعوبات التعلم يمكن تحديده من حيث نقاط القوة والضعف المعرفية.

أما الدراسة التي قامت بها سامية رضوان (2015) فهدفت إلى الكشف عن معالم الصفحة المعرفية لذوي صعوبات التعلم ومقارنتها مع بطيئي التعلم باستخدام مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء – الصورة الخامسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا (30 من الأطفال لديهم صعوبات التعلم و30 من الأطفال لديهم بطء التعلم) وتتراوح أعمارهم من 8–12 سنة. بينت نتائج الدراسة وجود صفحة معرفية مميزة يمكن من خلالها التفريق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم. ويمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في التشخيص التفريقي بين صعوبات التعلم وبطء التعلم.

وقد أجرى بدوي ومحمد (2017) دراسة هدفت إلى التعرّف على أوجه القُصور في العمليات المعرفيّة لدى عينة من التلاميذ في ضوء استجابتهم على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. تكونت عينة الدراسة من (64) تلميذًا من المرحلة الابتدائية في منطقة الجوف موزعين على أربع مجموعات: (15) عاديون، (18) صعوبات تعلم، (15) نشاط زائد، و(16) إعاقة فكرية. وبتحليل البروفايلات المعرفية لاستجابتهم على المقياس في مجال (معالجة المعلومات) أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضعفًا في عدد من القدرات منها: التّصور البصري للمثيرات المجردة، والانتباه للهاديات اللّفظية والتلميحات البصريّة، والتّركيز لفترات قصيرة، وغيرها. أما أَوجه القُصور في مجال (حل المشكلات) تمثّلت في: استخدام استراتيجيات البحث، ربط الجزء بالكل، التمييز البصري، استرجاع الكلمات والتفسيرات، مدى الاحتفاظ بالمعلومات، وغيرها. وقد يكون من الجيّد الربط بين القدرات المعرفية لتلاميذ منطقة الجوف التي توصّلت لها هذه الدراسة على مقياس ستانفورد بينيه وبين قدراتهم على اختبارات وودكوك جونسون في الدراسة الحالية.

وفي دراسة قام بها أبو حمور والحموز (Abu-Hamour & Al Hmouz, 2018) هدفت إلى فحص القدرات المعرفية لنظرية كاتل – هورن – كارول (CHC) والتي من المفترض أنها تساهم في عُسر القراءة. طُبقت اختبارات وودكوك جونسون العربية للذكاء والتحصيل على عينة الدراسة البالغ عددهم (111) تلميذ، موزّعين على ثلاث مجموعات: تلاميذ لديهم عسر قراءة، تلاميذ لديهم إعاقة عقلية، وتلاميذ عاديون. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المجموعات في جميع القدرات المعرفية. إذ أظهر الأطفال الذين لديهم

عسر القراءة ضعفًا في الأداء على اختبارات محددة تُمثل عوامل CHC التالية: المعالجة السمعية (Ga)، والذاكرة العاملة على المدى القصير (Gwm)، والاسترجاع على المدى الطويل (Glr)، وسرعة المعالجة (Gs). ومن الملفت للنظر أن هؤلاء الأطفال أظهروا نقاط قوة نسبيّة في المعالجة البصرية (Gv) والتي غالبًا ما يرتبط العسر القرائي مع الضعف فيها.

أما بالنسبة للقدرات المعرفية ذات الصلة بصعوبات الحساب، فقد أجرى أبو حمور Abu-Hamour (2018) دراسة لتحديد البروفايل المعرفي لعينة مكونة من (50) تلميذًا معرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم في الحساب وذلك باستخدام اختبارات وودكوك جونسون العربية للذكاء والتحصيل. أشارت البيانات إلى حصول التلاميذ المعرضين للخطر على درجات أقل في سرعة المعالجة (Gs) والذاكرة العاملة قصيرة المدى (Gwm)، إلا أنّه لا يوجد فرق إحصائي بين التلاميذ ذوي صعوبات الحساب ومجموعات العاديين من حيث درجات التفكير البصري المكاني (Gv) أو المعالجة السمعية (Ga). يمكن القول، أن استكشاف القدرات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يساعد في فهم سبب الضّعف الأكاديمي لديهم، والتخطيط للتدخلات المناسبة، وتحديد التكييفات والتسهيلات اللازمة.

وفي دراسة قامت بها أسماء محمد (2021) بهدف التعرف على الفروق في القدرات المعرفية بين الطلاب تبعاً للمتغيرات: الصف الدراسي ومتغير الجنس والعمر باستخدام اختبار وودكوك جونسون الطبعة الثالثة (البطارية المعيارية)، حيث تكونت العينة من (1200) طالباً وطالبة، منهم (620) طالباً، و(580) طالبة، يدرسون في الصفوف من (الصف الرابع الأساسي إلى الصف التاسع الأساسي)، وقد توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية تبعًا لمتغير الجنس. في حين يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في الاختبارات الفرعية، والدرجة الكلية للبطارية المعياريّة من اختبار وودكوك جونسون للقدرات المعرفية تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى بشكل عام، وتبعاً لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر بشكل عام.

تعقيب على الدّراسات السابقة:

في ضوء ما تمّ مراجعته من دراسات سابقة، يتضح ما يلي:

تنوعّت **أهداف** الدراسات السابقة ما بين دراسات هدفت إلى فحص البروفايلات المعرفية والأكاديمية

كدراسة (Compton et al., 2012)، ودراسات اهتمت بفحص البروفايلات المعرفية لذوي عسر القراءة كدراسة (Abu-Hamour & Al Hmouz, 2018)، وأخرى لذوي صعوبات التعلم في الحساب كدراسة (Abu-Hamour, 2018). بينما اهتمت دراسة (Floyd et al., 2006) بفحص البروفايلات المعرفية لذوي الصعوبات في الفهم القرائي، في حين هدفت دراسة بدوي ومحمد (2017) بفحص البروفايلات المعرفية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم المسجلين في غرفة المصادر. أما دراسة رضوان (2015) فهدفت إلى مقارنة الصفحة المعرفية لذوي صعوبات التعلم مع بطيئي التعلم، في حين أن دراسة محمد (2021) هدفت إلى مقارنة القدرات المعرفية بين الطلاب تبعاً لمتغير الصف الدراسي، والجنس والعمر وقد اعتمدت مُعظم الدراسات السابقة من حيث **أدوات** الدراسة على استخدام اختبارات الذكاء والقدرات المعرفية والاختبارات الأكاديمية المعيارية. حيث تم استخدام اختبارات وودكوك جونسون للذكاء والتحصيل في جميع تلك الدراسات باستثناء دراسة بدوي ومحمد (2017)، ودراسة رضوان (2015) حيث تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء. ومن حيث **العينة**، تناولت جميع الدراسات عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. وقد توصلت **النتائج** في تلك الدراسات إلى وجود بروفايلات معرفية مميزة لذوي صعوبات التعلم تتضمن قدرات معرفية ضعيفة وأخرى في المستوى العادي لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، وأشارت إلى أهمية تحديد العجز في القدرات المعرفية ذات العلاقة بضعف التحصيل الدراسي.

وقد تمّت الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتكوين تصوُّر كامل عن الأُطر النظرية والإجراءات التطبيقيّة التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية. لذا فإن الدراسة الحالية سوف تكون امتداد معرفي للأبحاث السابقة، ومُكمّلة لما تم التوصل إليه من قبل الباحثين الآخرين إذ سيتم في هذه الدراسة تحليل البروفايلات المعرفية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم لتحديد القدرات المعرفية الأضعف ذات الصلة بتدني التحصيل الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مَنْهج الدّراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لملاءمته طبيعة الدراسة. وهو كما يشير ملحم (2000) أنه "أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" حيث تم وصف مظاهر أداء عينة البحث من خلال استجابتهن

على اختبارات ووكوك جونسون – الإصدار الرابع.

مُجتمع الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة الحالية من جميع التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية المُلحق بها برامج صعوبات تعلُّم في مدينة سكاكا التابعةِ لإدارة التعليم في منطقة الجوف والبالغ عدَدَهُن (49) تلميذة، وذلك حَسْب إحصائية إدارة التربية الخاصة بمنطقة الجوف للعام الدراسيّ (1440–1441هـ).

أفرادُ الدّراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية على (17) تلميذة من ذواتِ صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية، في ثمانِ مدارس حكومية في منطقة الجوف، تم تشخيصهن في هذه الدراسة بصعوبات التعلم وفقًا لطريقة أنماط القوة والضعف، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1440– 1441هـ).

أداةُ الدّراسة:

لتحقيق أهدافِ الدّراسة الحالية تم جمع البيانات اللّازمة باستخدام بطارية وودكوك جونسون للذكاء والتحصيل العربية النسخة الرابعة (أبو حمور، مطر، الحموز، 2018).

صدق وثبات أداةِ الدّراسة:

تم التحقُق من صدق وثبات الاختبارات، ومدى ملاءمة النّسخة العربيّة للُّغة والثقافة العربيّة من قبل «بشير أبو حمور» وآخرون عام 2018م. وتكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من (288) طالبًا تراوحت أعمارهم ما بين (4– 22) عامًا. وتتمتّع النسخة العربية بدلالات صدق وثبات جيدة. حيث تم التحقق من مصداقية النسخة العربية لاختبارات الوودكوك جونسون باستخدام ثلاثة طرق وهي:

– **صدق المحتوى**: تم فحص مدى ملائمة نوع الفقرات المتضمنة، وإكمال عينة الفقرات، والطريقة التي تقيس بها الفقرات المحتوى.

– **صدق البناء**: تم التحقق منه من خلال إجراء الارتباطات الداخلية ما بين الاختبارات الفرعية لبطارية الوودكوك جونسون المعربة، إضافة إلى إجراء التحليل الإحصائي لتوضيح إذا ما كانت الاختبارات قادرة على التمييز بين الأعمار والصفوف المختلفة. وتوضح نتائج معاملات الارتباطات الداخلية أنها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $p< 0.01$ أو $p< 0.05$.

– **صدق المحك**: أُجري صدق المحك باستخدام ارتباط بيرسون مابين الدرجات على الاختبارات الفرعية للوودكوك جونسون المعربة والمعدل التحصيلي العام بالمدرسة للمفحوصين. كان هناك ارتباطات دالة إحصائيًا ما بين الاختبارات الفرعية وما بين المعدل العام التحصيلي للطلبة. حيث تراوحت قيم الارتباطات ما

بين (0.65 –0.25) عبر الاختبارات العشرة (أبو حمور والحموز، 2018).

أما ما يتعلق بثبات الاختبارات، فقد تحقق الباحثون من عدّة أنواع من الثبات لاختبارات الوودكوك جونسون- النسخة العربية وهي:

- **ثبات التّجزئة النصفية:** تم حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النصفية لكل الاختبارات، باستثناء اختبارات السُرعة، والاختبارات التي لها أنظمة تصحيح إجابات متعددة، وذلك من خلال العلاقة الارتباطيّة بين الفقرات الفردية والزوجية للاختبار. وتم تصحيح كل معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبريمان – براون. ويوضح الجدول رقم (1) معاملات الارتباط.

جدول (1): معامل الارتباط.

الاختبار	r	عدد الفقرات
1(أ): الاستيعاب اللفظي- المفردات المصورة	0.93	60
1(ب): الاستيعاب اللفظي- المترادفات	0.92	76
1(ج): الاستيعاب اللفظي- المتضادات	0.93	73
2: السلاسل العددية	0.91	45
4: الانتباه اللفظي	0.89	56
5 (أ): العلاقات المكانية	0.91	33
6(أ): الاستبدال الصوتي والقياس	0.92	38
6(ب): مدخل المفردات	0.90	32
7: ذاكرة الأسماء	0.89	72
8: التعرف على الحروف والكلمات	0.93	155
9:كتابة الحروف والكلمات	0.93	156
10: الحساب	0.93	70
11: تشكيل المفهوم	0.91	40

ثبات التجزئة النصفية لاختبارات وودكوك جونسون العربية:

ملاحظة r: هي معامل الارتباط بين فقرات الاختبار الزوجية والفردية.(أبو حمور وأخرون، 2015، ص.505).

- **ثبات نموذج راش:** تم استخراج معاملات الثبات لاختبارات السرعة (مطابقة أنماط الحروف والطلاقة المفرداتية) باستخدام نموذج راش الذي يعتمد على الخطأ المعياري والانحراف المعياري والتباين.

- **الثبات بالإعادة:** تم تطبيق اختبارات النسخة

العربية على نصف العينة الأساسية (180) مفحوصًا عبر كل الأعمار لمرّتين (الفترة الفاصلة بين التطبيقين أسبوعَين). وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (98 – 90). أي أن هذه الارتباطات مُرتفعة بدرجة كافية بأن يتمتع الاختبار بنتائج مُرضية فيما يتعلق بثبات الإعادة.

– **ثبات الإجراءات:** قام باحث مستقل بمراقبة الفاحِصين؛ وذلك لتقييم الدّقة في تطبيق الاختبارات من خلال استخدام قائمة رصد مُفصّلة للتأكد من أن كل اختبار تم تطبيقه كما هو موصوف ومتوقع في الدليل العربي لاختبارات الوودكوك جونسون. تم التأكد من ثبات الإجراءات في 20٪ من جلسات الاختبارات وبمعدل ثبات 99٪.

– **ثبات المُقدّرين وثبات إدخال البيانات:** قام فاحصان اثنان بوضع الدرجات لـ 20 ٪ من الاختبارات بشكلٍ مستقل أثناء عملية التطبيق، وتمّ حساب الارتباطات ما بين الدرجات المقدمة من قبل الفاحصين، وبناءً عليها تم حساب نسبة الاتفاق. كانت نتائج هذه الدرجات مُتطابقة، وتراوحت المعاملات مابين (99–1) (أبو حمور والحموز، 2018).

إجراءاتُ الدّراسة:

تم تَطبيق الدّراسة وفق الإجراءات التالية:

1– الحصول على الموافقة على التطبيق من إدارة التعليم في منطقة الجوف.

2– حصر وجمع بيانات التلميذات اللاتي لديهن صعوبات تعلم، والمدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم من إدارة التربية الخاصة بمنطقة الجوف.

3– أخذ موافقة أولياء الأمور على مشاركة بناتهم في الدراسة.

4– إجراء دراسة حالة تم فيها جمع المعلومات الأوَّلية لكل تلميذة بالإضافة إلى الملاحظة الإكلينيكية والمقابلات ودراسة عوامل محك الاستبعاد، بمعنى استبعاد الحالات التي ترجع صعوبات التعلم فيها إلى الإعاقة الفكرية أو إلى الإعاقات الحسية (بصرية أو سمعية) أو حركية أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي أو نقص فرص التعلم، ضمن خطوات عملية تشخيص صعوبات التعلم

5– تطبيق اختبارات وودكوك جونسون للذكاء والتحصيل على أفراد الدراسة.

6– تحديد التلميذات اللاتي يستوفين معايير الأهلية لصعوبات التعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف.

7– تحليل البيانات إحصائيًا بواسطة الحاسب الآلي من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) للتعرف على القوة والضعف في القدرات المعرفية لدى أفراد العينة.

أساليبُ المعالجةِ الإحصائيّة:

تم استخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم

الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) لحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية للتعرف على مستويات القدرات المعرفية لدى التلميذات محل الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ما ملامح البروفايل المعرفي لعينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم كما تكشفها استجابتهن على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية – النسخة الرابعة Woodcock Johnson IV – Fourth Edition (WJ IV)؟

للتعرّف على ملامح البروفايل المعرفي وتحديد القُدرات المعرفيّة التي يَظهر فيها الضّعف والقوّة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لاستجاباتهنّ على اختبارات وودكوك جونسون المعرفية. ويُوضح الجدول التالي رقم (2) الإحصاءات الوصفية للقدرات المعرفيّة لدى التلميذات اللاتي تم تصنيفَهنّ على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف.

جدول (2): الإحصاءات الوصفية للقدرات المعرفية لدى التلميذات اللاتي تم تصنيفهن على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف (ن= 17).

القدرات المعرفية	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعرفة الاستيعابية	59	109	83.5294	14.76955	3
الذكاء المرن	64	114	95.2941	13.30303	6
سرعة المعالجة	86	104	94.2941	5.28872	4
الذاكرة قصيرة المدى	73	113	97.2941	10.83262	7
التفكير البصري المكاني	80	103	94.3529	6.90961	5
المعالجة السمعية	43	117	73.5882	17.09919	1
الاسترجاع طويل المدى	65	98	79.3529	9.81033	2

يتَّضح من الجدول السابق رقم (2) ما يلي:

– جاء في المَرتَبة الأولى من حيث الضّعف «المعالجة السمعية»، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي بقيمة 73.5882 وأكبر انحراف معياري بقيمة 17.09919 وذلك بسبب وجود قيم تبعد عن المتوسط الحسابي وعدم تمركز البيانات حول المتوسط حيث كانت أقل قيمة 43 وأكبر قيمة 117.

– جاء في المَرتَبة الثانية «الاسترجاع طويل المدى» بمتوسطٍ حسابي بقيمة 79.3529 وانحراف معياري 9.81033 وذلك بسبب عدم تمركز البيانات حول المتوسط الحسابي بشكل كبير حيث كانت أقل قيمة 65 وأكبر قيمة 98.

– جاء في المَرتَبة الثالثة «المعرفة الاستيعابية» بمتوسطٍ حسابي بقيمة 83.5294 وانحراف معياري 14.76955ويعتبر الانحراف المعياري كبير بسبب تباين القيم حول المتوسط الحسابي بشكل كبير حيث كانت أقل قيمة 59 وأكبر قيمة 109.

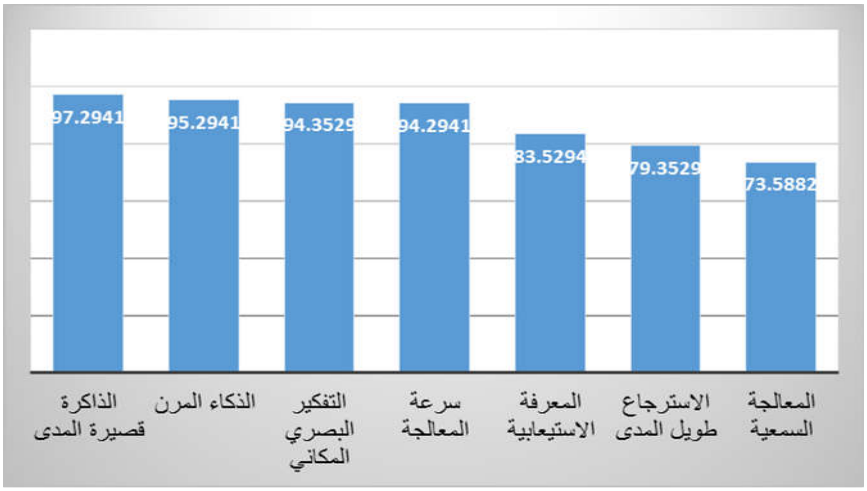
– جاء في المَرتَبة الرابعة «سرعة المعالجة» بمتوسط حسابي بقيمة 94.2941 وانحراف معياري 5.28872 ويعتبر أصغر قيمة انحراف معياري بين القدرات المعرفية وذلك بسبب تمركز القيم حول المتوسط الحسابي وعدم تشتتها حيث كانت أقل قيمة 86 وأكبر قيمة 104.

– جاء في المَرتَبة الخامسة «التفكير البصري المكاني» بمتوسط حسابي بقيمة 94.3529 وانحراف معياري 6.90961 ويعتبر الانحراف المعياري ليس كبير وذلك بسبب تمركز القيم حول المتوسط الحسابي وعدم تشتتها كثيرًا حيث كانت أقل قيمة 80 وأكبر قيمة 103.

– جاء في المَرتَبة السادسة «الذكاء المرن» بمتوسط حسابي بقيمة 95.2941 وانحراف معياري 13.30303 ويعتبر الانحراف المعياري كبير وذلك بسبب تشتت القيم حول المتوسط الحسابي حيث كانت أقل قيمة 64 وأكبر قيمة 114.

– جاء في المَرتَبة السابعة والأخيرة «الذاكرة قصيرة المدى» بأعلى متوسط حسابي بقيمة 97.2941 وانحراف معياري 10.83262 ويعتبر الانحراف المعياري كبير وذلك بسبب تشتت القيم حول المتوسط الحسابي حيث كانت أقل قيمة 73 وأكبر قيمة 113.

ويُوضّح الشكل التالي ترتيب القدرات المعرفية من الأضعف إلى الأقوى لدى التلميذات اللاتي تم تصنيفهنّ على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف، وذلك وفقًا لقيمة المتوسطات الحسابية من الأقل إلى الأعلى.



الشكل (1). القدرات المعرفية من الأضعف إلى الأقوى لدى التلميذات اللاتي تم تصنيفهن على أن لديهن صعوبات تعلم وفق طريقة أنماط القوة والضعف.

مناقشةُ النّتائج:

أَظهـرت نتـائج تحليـل البروفـايلات المعرفيـة لاسـتجابات التلميـذات ذوات صـعوبات الـتعلم أن القُدرات الأضعف لدى غالِبيّة تلك الحالات تمثّلـت في المـُعالجة السّمعية، الاسترجاع طويل المدى، ثـم المعرفـة الاسـتيعابية بمتوسـطٍ حـسابي أقـل مـن (85) درجـة معيارية. في حين أَظهرت النتائجُ وجود قُدرات معرفيّـة بمتوسطات حسابية أعلى من (94) درجة معيارية تمثلت في: سُرعة المعالجـة، التّفكـير البـصري المكـاني، الـذّكاء المرن، والذّاكرة قصيرة المدى.

وفي الدراسـة الحاليـة تـمّ تـشخيص عـدد مـن التّلميذات بصعوبات الـتعلم في القـراءة والإمـلاء وفـق طريقة أنماط القوة والضعف لوجـود «نمـط متـسق» بـين القـدرات المعرفيـة الـضعيفة، مثـل: المعالجـة الـسمعية، الاسـترجاع طويـل المـدى، والمعرفـة الاسـتيعابية وبـين الضعف الأكاديمي في القراءة والإملاء. حيث دلَّت نتائج عدد من الدراسات على وجود علاقة قويـة بـين مهـارات القراءة الأساسـية، والفهـم القرائـي، ومهـارات الكتابـة والإمـلاء و«المعالجـة الـسمعية»، عـلى سـبيل المثـال: (Shaywitz, 2003; Mockler, 2004; Ismailer, 2014)، وكذلك بينها وبين «الذاكرة طويلة المـدى»، عـلى سـبيل المثال: (Dehn, 2010; McGrew & Wendling, 2010; Floyd, McGrew, & Evans, 2008)، وبين تلك المهارات و«المعرفة الاسـتيعابية» عـلى سـبيل المثـال: (Evans et al., 2001; Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008; Floyd et al., 2008; Ismailer, 2014).

كما تـمّ تـشخيص عـددٍ مـن الحـالات في الدّراسـة الحالية بصعوبات تعلم في الرياضيات لوجود نمط متّـسق بين الضّعف في الحساب وبين القدرات المعرفيّة الضّعيفة، مثل: المعرفة الاستيعابية، والذاكرة طويلـة المـدى. حيـث وَجَدت الدراسات أن الذاكرة طويلة المدى مُرتبطةٌ بشكل قويّ مع الحساب وحـل المسائل الرياضـية، عـلى سـبيل المثـال: (Dehn, 2010; Goldman, Pellegrino, & Mertz, 1988). وكـذلك دَلّـت نتـائج الدراسـات عـلى وجود علاقة بين المعرفة الاستيعابية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، عـلى سـبيل المثـال: (Floyd, Evans, & McGrew, 2003; Quinn, 2011; Flanagan, Alfonso & Mascolo, 2011; Cormier, Bulut, McGrew, & Singh, 2017).

وعند مقارنة نتائج الدّراسة الحالية مع الدراسـات السابقة نجد أنها تتَّفق مع ما توصلت إليه دراسة بـدوي ومحمـد (2017)، ودراسـة (Abu-Hamour, 2018) مـن حيث وجـود الـضّعف في الـذاكرة طويلـة المـدى لـدى التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم. كـما تتفـق مـع دراسـة (Abu-Hamour & Al Hmouz, 2018)، ودراسـة (Floyd et al., 2006) في ضـعف الأداء في المعالجـة الـسّمعية. وتتفـق مـع دراسـة (Floyd et al., 2006) في وجود الضعف في المعرفة الاسـتيعابية. وفي حـين تتفـق

الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Abu-Hamour, 2018) على أن متوسط درجات التلاميذ على التّفكير البصري المكاني (Gv) كان في المستوى العادي، فإنها تختلف مع نتائج دراسة بدوي ومحمد (2017) التي وجدت ضعفًا في مستوى التّصور البصري المكاني لدى التلاميذ. كما وتختلف نتائج الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة (Abu-Hamour, 2018) التي حدّدت قصورًا في الذاكرة العاملة قصيرة المدى (Gwm)، وسرعة المعالجة (Gs)، في حين وجدت الدّراسة الحالية وقوع هاتين القدرتين في النطاق المتوسط.

التوصيات:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في القُدرات المعرفيّة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم كما تكشف عنها استجابتهن على اختبارات وودكوك جونسون للقدرات المعرفية -النسخة الرابعة. وبناءً على النتائج سابقة الذكر، يمكن القول أن وجود أشكال من الخلل في العمليات النفسية العصبية، والضعف في معالجة المعلومات، أو معالجتها بشكل مختلف عن الآخرين بالتزامن مع وجود قدرات معرفية في المستوى المتوسط أو أعلى يعتبر مؤشر على صعوبات التعلم. لذا فإن المقاييس المعرفية قد تكون ضرورية ومهمة لتمييز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن الأطفال ذوي التحصيل الضعيف. ولأن الهدف من عملية التشخيص هو جمع المعلومات التي تفيد في فهم العوامل المؤدية إلى صعوبات التعلم لدى التلميذ، وتحديد حاجاته بشكل دقيق، فإن الكشف عن جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفيّة لدى التلاميذ يُمكن أن يساعد في تحديد التدخُّلات المناسبة بالتّركيز على نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف. ومع ذلك فهناك القليل من مصادر المعلومات التي تُوضح إما أن تعليم العمليّات المعرفيّة الضّعيفة يُحقق تحصيل أفضل، أو أن التّعليم المناسب لنقاط القوّة المعرفيّة يُؤدي إلى تحصيلٍ أفضل (McGill et al., 2018).

وتأْسِيسًا على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التَّوصِيات التالية:

1- توسيع الدراسة الحالية بإجرائها على عينة أكبر تضم العاديين وذوي صعوبات التعلم للمقارنة بينهما.

2- تطوير وتقْنين المقاييس الحديثة للذّكاء والقدرات العقليّة والاختبارات التحصيليّة على البيئة السعوديّة.

3- تطوير برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم بالتَّركيز على تطبيقات نظريّات الذّكاء، وطُرق وإجراءات التعرّف على صعوبات التعلم الحَديثة، والتقييم الشّامل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

أبو حمور، بشير، ومطر، جيهان، والحموز، حنان (2015). دراسة استطلاعية لتقنين النسخة العربية لاختبارات الوودكوك جونسون المعرفية والتحصيلية (WJ III) في الأردن. *دراسات، العلوم التربوية*، م*42*(2)، 499-515.

أبو حمور، بشير، والحموز، حنان (2018). *اختبارات الوودكوك جونسون العربية للذكاء والتحصيل الأكاديمي- النسخة الرابعة (دليل الفاحص)*. شركة الابتكارات التكنولوجية للتعليم في الشرق الأوسط.

أبو حطب، فؤاد، وصادق،آمال (1996). *علم النفس التربوي*، (ط -9). القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أخرس، نائل، وناصر، محمود أمين (2011). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. الرياض، مكتبة الرشد.

محمد، أسماء(2021). *قياس الفروق في القدرات المعرفية باستخدام اختبار وودكوك جونسون" (III) البطارية المعيارية" دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ من (9 إلى 14) سنة في مدارس محافظة حماه*(رسالة ماجستير)، مجلة جامعة البعث للأبحاث العلمية، دمشق.

بدوي، محمود السعيد، ومحمد، أحمد جاد المولى (2017). مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ومقترحات لعلاجها في ضوء استجاباتهم على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (81)، 307-332.

الدماطي، عبد الغفار(1432). *صعوبات التعلم في ضوء النظريات*. الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

رضوان، سامية عبد الرؤوف (2015). مقارنة الصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء- بين عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبين الأطفال بطيئي التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*.(16)، 103 90-.

عيسى، يسري أحمد سيد، والبرصان، إسماعيل سلامة سليمان، وبخيت، صلاح الدين فرح عطا الله (2017). أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري المطور. *مجلة الطفولة العربية*. *18* (27)، 49 – 35

ملحم، سامي (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، (ط-1). عمان، دار المسيرة.

مادي، شوقي (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وسبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (13).235-241 .

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

Abu-Hamour, B. (2018). The cognitive profiles of Jordanian students at risk for math disability. *International Journal of Inclusive Education, 22* (10), 1093- 1107. DOI: 10.1080/13603116.2017.1415382.

Abu-Hamour, B., & Al Hmouz, H. (2018). Cattell-Horn-Carroll broad cognitive ability profiles for dyslexia and intellectual disability, *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. DOI: 10.1080/13603116.2018.1534999.

Beaujean, A., Benson, N., McGill, R., & Dombrowski, S. (2018). A misuse of IQ scores: Using the dual discrepancy/consistency model for identifying Specific Learning Disabilities. *Journal of Intelligence*, *6*(3), 36. Doi:10.3390/jintelligence6030036

Cormier, D. C., Bulut, O., McGrew, K. S., & Singh, D. (2017). Exploring the relations between Cattell–Horn–Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement. *Applied Cognitive Psychology*, *31*(5), 530-538.

Compton, D. L., Fuchs, L. S., Fuchs, D., Lambert, W., & Hamlett, C. (2012). The cognitive and academic profiles of reading and mathematics learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *45*(1), 79-95

changes in learning-disabled students. *Cognition & Instruction, 5*(3), 223– 266.

Hanson, J., Sharman, L. A., & Esparza-Brown, J. (2008). *Pattern of strengths and weaknesses in specific learning disabilities: What's it all about*. Oregon School Psychologists Association. Retrieved from http://ospa.wildapricot.org/Default.aspx?pageId=417777

Jones, A. M. (2018). *Comparing the predictive power of two patterns of processing strengths and weaknesses models for the identification of specific learning disabilities* (Doctoral dissertation). Texas Woman's University, Denton, Texas. Retrieved from:

https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/10740/JONES-DISSERTATION-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mather, N., & Wendling, B. J. (2018). Linking cognitive abilities to academic interventions for students with specific learning disabilities.

McGrew, K. S., & Wendling, B. J. (2010). Cattell–Horn–Carroll cognitive-achievement relations: What we have learned from the past 20 years of research. *Psychology in the Schools*, *47*(7), 651–675. doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/pits.20497.

McGrew, K. S., LaForte, E. M., & Schrank, F. A. (2014). Technical manual: Woodcock-Johnson IV. Rolling Meadows, IL: Riverside.

McGill, R. J., Dombrowski, S. C., & Canivez, G. L. (2018). Cognitive profile analysis in school psychology: History, issues, and continued concerns. *Journal of School Psychology*, *71*, 108-121.

Mockler, J. L. (2004). *Predicting reading achievement in children: The significance of naming speed, phonological awareness, cognitive ability, processing speed, and neuroanatomy* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning). Retrieved from http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?index=3&did=764945501&SrchMode=1&sid=2&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1303048870&clientId=75089

Quinn, M.T. (2011). Assessing and intervening with children with speech and language disorders. In Miller, D.C. (Ed.). Best Practices in School Neuropsychology: Guidelines for Effective Practice, Assessment, and Evidence-Based Intervention. New York: John Wiley & Sons.

Schultz, E. K., Simpson, C. G., & Lynch, S. (2006). Specific learning disability identification: What constitutes a pattern of strengths and weaknesses. *Learning Disabilities*, *18*(2), 87-97.

Dehn, M. J. (2010). *Long-term memory problems in children and adolescents: Assessment, intervention, and effective instruction*. John Wiley & Sons.

Evans, J. J., Floyd, R. G., McGrew, K. S., & Leforgee, M. H. (2001). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood and adolescence. *School Psychology Review*, 31(2), 246-262.

Flanagan, D.P., Alfonso, V.C. & Mascolo, J.T. (2011). A CHC based operational definition of SLD: Integrating multiple data gathering methods. In Flanagan, D.P. & Alfonso, V.C. (Eds.) *Essentials of Specific Learning Disability Identification* (p. 233–298). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Flanagan, D. P., Fiorello, C. A., & Ortiz, S. O. (2010). Enhancing practice through application of Cattell–Horn–Carroll theory and research: A "third method" approach to specific learning disability identification. *Psychology in the Schools*, *47*(7), 739. Retrieved from: http://search.ebscohost.com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=51983721&site=eds-live

Flanagan, D.P., Ortiz, S.O. & Alfonso, V.C., (2013). *Essentials of crossbattery assessment* (3rd ed). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, *38*(6), 545-552.

Floyd, R. G., Evans, J. J., & McGrew, K. S. (2003). Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology in the Schools*, *40*(2), 155-171.

Floyd, R.G., McGrew, K.S., & Evans, J.J. (2008). The relative contributions of the CHC cognitive abilities in explaining writing achievement during childhood and adolescence. *Psychology in the Schools*, *45*(2), 132-144.

Floyd, R. G., Bergeron, R., & Alfonso, V. C. (2006). Cattell–Horn–Carroll cognitive ability profiles of poor comprehenders. *Reading and Writing*, *19*(5), 427-456.

Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2006). *The achievement test desk reference: A guide to learning disability identification*. John Wiley & Sons Incorporated.

Goldman, S. R., Pellegrino, J. W., & Mertz, D. L. (1988). Extended practice of basic addition facts: Strategy

Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol.*, *59*, 451-475.

Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, Alfred A. Knopf.

Zaboski II, B. A., Kranzler, J. H., & Gage, N. A. (2018). Meta-analysis of the relationship between academic achievement and broad abilities of the Cattell-Horn-Carroll theory. *Journal of school psychology*, *71*, 42-56.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (21)، ص ص 173 - 210، الرياض (2022م/ 1443هـ)

واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم بمنطقة الباحة

أ. سمية سعيد عبد الله القرني[1]، و د. محمد مثري عايد الحويطي[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على واقع التَّنمُّر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم بمنطقة الباحة. والتّعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرهم لمستوى واقع التَّنمُّر تبعًا للمُتغيّرات الآتية: الجنس، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والمرحلة الدراسية. وقد صُممت استبانة مكوّنة من (37) عبارة، تكشف عن أشكال التَّنمُّر، وأسبابه، وآثاره. حيث وُزّعت الاستبانة على (97) معلماً ومعلمة تربية فكرية، ممن يعملون في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول دمج. وأسفرت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط من التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع التَّنمُّر تبعًا لمُتغيّر الجنس؛ لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى واقع التَّنمُّر تبعًا لمُتغيّر الخبرة التدريسية؛ لصالح من يمتلكون (5 سنوات فأقل). كما بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة نحو بُعد آثار التَّنمُّر، تُعزى لمُتغيّري: الجنس والخبرة التدريسية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى واقع التَّنمُّر بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لمُتغيّري: الدرجة العلمية والمرحلة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التَّنمُّر، الإعاقة الفكرية، مدارس التعليم العام.

Reality of bullying against students with ID in Public Education Schools from perspective of teachers in Al Baha

Mrs. Somayah Saeed A. Alqarni[1], and Dr. Mohammed Mathri A. Alhwaiti[2]

Abstract: The current study aimed to investigate of bullying against students with intellectual disability in public education schools from the perspective of their teachers in Al-Baha region. And to know the differences of statistical significances in their assessment of the level of reality of bullying according to the following variables: gender, teaching experience, academic degree, educational level. Based on that a questionnaire was designed, consisting of 37 paragraphs revealing types, causes, and effects of bullying. This designed questionnaire was distributed between (97) teachers (male and female) intellectual education, who are working in public education schools with integration classes attached. The results of the study showed an average level of bullying against students with intellectual disabilities from the point of view of their teachers. Additionally, the results reported that there are statistically significant differences in the level of bullying according to the gender variable where, male average is more than female. It also showed an existence differences according to the experience variable, where the class of teachers (5 years and less) average is more than the other education`s experience classes. It also showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample towards the dimension of the effects of bullying, according to gender and educational experience. On the other hand, the results revealed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample according to teachers' educational degree, and educational level.

Key words: bullying, intellectual disability, public education schools.

---

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة، جامعة أم القرى.

البريد الإلكتروني: SOMAYAH.1995@hotmail.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة أم القرى.

البريد الإلكتروني: mmhwaiti@uqu.edu.sa

(1) MA student in Special Education, Umm Al-Qura University.

E-mail: SOMAYAH.1995@hotmail.com

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

E-mail: mmhwaiti@uqu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

تشهد التربية الخاصة الكثير من التطورات والتقدم في جميع الجوانب في السنوات الأخيرة؛ بوصفها أحد الميادين التربوية المهمة، ويتجلى ذلك في توفّير التعليم النظامي للطلبة من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. وترافق ذلك مع زيادة اهتمام المؤسسات الحكومية بتوفير بيئات تعليمية عالية المرونة قدر الإمكان لذوي الإعاقة، مثل: دمجهم مع أقرانهم طلبة التعليم العام في برامج الدمج. وقد أصبحت ممارسات الدمج مرجع حديث في التربية الخاصة؛ لتوفير أكبر قدر من فرصة تفاعل هذه الفئة مع أقرانهم طلبة التعليم العام، والحصول على تجارب نفسية وانفعالية واجتماعية جيدة ومثمرة (الخطيب والحديدي، 2010؛ عبابنة والخمرة، 2020). ومن المبادئ التي تقوم عليها التربية الخاصة المساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، ما دام الجميع يخضعون لقانون واحد ونظم اجتماعية مشتركة، فللمعاقين حقوق أقرانهم نفسها (قطناني وآخرون، 2012).

والتَّنمُّر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين وبأشكاله المختلفة؛ من المشكلات التي لها آثار سلبية، سواء على القائم بالتَّنمُّر، أو على الضحية، أو على البيئة المدرسية بأكملها؛ إذ يؤثر في الجانب النفسي والصحي والاجتماعي للمجتمع المدرسي ككل (العمار، 2017). وتعدّ البيئة المدرسية السبب الرئيس وراء التَّنمُّر، وهي بيئة خصبة لنمو المشكلات، كما أنها تقلّل من كفاءة مخرجاتها التعليمية؛ حتى إن معظم الباحثين ربطوا بين سلوك التَّنمُّر والبيئة المدرسية؛ كونه المكان الأكثر ملاءمة لنشأة هذا السلوك وممارسته، الذي يترتب عليه آثار عديدة تترك انعكاسها على الضحية والمتنمّر، وسيظهر قصور في الاستفادة من البرامج التعليمية المُقدّمة إليهم. بالتالي أتى – أولويس –Olweus وبالتحديد عام (1991) ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة والمصطلح الجديد، الذي بدأت تتناقله أطروحات وبحوث المهمتين بدراسة هذا السلوك، وفهم أبعاده من جميع النواحي، ووضع أساس تنظيري له (أبو الديار، 2012).

وتعدّ الإعاقة الفكرية نموذجًا فريدًا من نوعها؛ بسبب تعدّد أبعادها: الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية والتأهيلية، والمهنية، وتتداخل هذه الأبعاد مع بعضها بعض؛ ومن ثم يقتضي الأمر التعاون بين الجهات المختلفة في هذه النواحي؛ للتعامل مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية (الروسان، 2017). وفي ظل أن جودة الحياة للأفراد ذوي الإعاقة تعتمد على معاملة الآخرين لهم؛ فإن التَّنمُّر والتعدي على الفرد يؤثر في صحته العقلية والنفسية، ولها تأثير سلبي في المنظمة التي يتم فيها (European Agency for Safety and Health at Work, 2007). ومن أسباب وجود التَّنمُّر على ذوي

الإعاقة الفكرية: افتقارهم إلى الصفات المشابهة لأقرانهم طلبة التعليم العام، مثل: الذكاء، والقدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية (Glumbic & Zunic, 2010).

وسيُضيف التَّنمُّر في البيئة المحيطة بذوي الإعاقة الفكرية صعوبة وعقبة بدلًا من تعويض القصور الاجتماعي والنفسي لديهم، ولعل من أهم البيئات المحيطة بهؤلاء الطلاب؛ تلك الأماكن التي يتلقون فيها تعليمهم كالمدارس والمعاهد والمراكز المختصة والقائمين على تعليمهم فيها؛ ولذلك فمن المهم معرفة وجهة نظر العاملين بها حول التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية؛ ومن هنا أتى البحث الحالي للتّعرّف على واقع التَّنمُّر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم.

مشكلة الدراسة:

بات العالم أجمع يشتكي من ظاهرة التَّنمُّر، ويعاني من آثارها، ويبحث المهتمون بالأخص في الأماكن التربوية والتعليمية عن سُبل علاجها لخطورتها؛ حيث إن هذه الظاهرة تعدُّ سببًا مهمًا ومؤثرًا في تعثّر الكثير من الطلبة بالمدارس، وقد تدفع بعضهم إلى كرهه المدرسة وتركها نهائياً، ويكون أثرها بالغًا وشديدًا إن لم ينتبه المربون في الأسر والمدارس إلى ما تحمله هذه الظاهرة السلبية من تداعيات (العمار، 2017). ومن الجدير بالذكر أن ضحايا التَّنمُّر هم الفئة الأكثر تعرضًا للآثار السلبية في أي مستوى تعليمي، حيث يشعرون أنهم مرفوضون وغير مرغوب فيهم؛ مما يجسّد لديهم شعور الخوف والقلق والاكتئاب؛ حتى إنه قد يصل بهم الأمر بالانسحاب من المشاركة، وقلة الدافعية، والتسرّب من المدرسة (بهنساوي وحسن، 2015). ويستدعي هذا التوقّف لمعرفة ما واقع التَّنمُّر من خلال أشكاله الأكثر شيوعًا. والأسباب التي تجعل من بعض الطلبة ضحايا مستهدفين للتنمّر المدرسي دون غيرهم.

وفي هذا الصدد لفت جراندوس Granados (2018) الانتباه إلى الطرق التي قد يختار بها المتنمّرون ضحاياهم، عن طريق استهداف الطلبة المختلفين؛ كون اختلافهم يجعلهم أكثر عرضة للخطر دون غيرهم؛ مما يجعلهم هدفًا للتنمّر، كأن يبدون عاجزين أو غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم، أو يواجهون تحديات في التواصل أو الإدراك؛ تحدّ من قدرتهم على التحدّث والدفاع عن أنفسهم، أو يكونون من الطلبة ذوي الإعاقة، إذ يتعرّضون لما يصل إلى 63٪ مقارنة بأقرانهم من طلبة التعليم العام. كما تبيّن دراسة روز وآخرين Rose et al. (2011) أن الطلاب الذين لديهم إعاقة أو سمات غير عادية أو مختلفة عن غيرهم؛ فإنهم عرضة يكونون عُرضة لخطر التَّنمُّر، ويكونون هدفًا للمضايقة والإيذاء. كما أكد ستارزنق وآخرون Sterzing et al. (2012) أن من بين الأشخاص ذوي

الإعاقة، كان الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للإيذاء بالتَّنمُّر من قِبل الآخرين. ومن المُسلَم به أن الإعاقة تفرض قيودًا سلبية تُسهم في قصور الحاجات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة؛ مما يتطلّب تهيئة الجو العاطفي والانفعالي السليم في البيئة المدرسية، الذي بدوره يدعم شخصياتهم، ويُشعرهم بالانتماء لأقرانهم، فالطلبة من ذوي الإعاقة قد يُظهرون الحاجة إلى الانتماء بطريقة أكثر عُمقًا؛ نظرًا لتصوّراتهم الداخلية بأنهم غير مرغوبين أو منبوذين.

ومن خلال خبرة الباحثان في الميدان لُوحظ بأن ذوي الإعاقة في خطر، على الرغم من أن العديد من طلبة التعليم العام قد يتعرضون للتَّنمُّر من وقت لآخر، إلا أن ذوي الإعاقة معرضون بشكل خاص كونهم ضحايا سهلة للتَّنمُّر، ومن الأرجح تعرض ذوي الإعاقة للتَّنمُّر أكثر من غيرهم بشكل متزايد ويحتاج للملاحظة والاهتمام، وتُشير الدراسات التي تم إجراؤها بشأن التَّنمُّر كدراسة أبو ضيف وآخرون (2020) حيث أوضحت نتائجه بانتشار ظاهرة التَّنمُّر المدرسي بين ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة مرتفعة نسبيًا، وأكدت دراسة ميانو وآخرون Maiano et al. (2016) بأن ذوي الإعاقة الفكرية يقعون ضحايا للتَّنمُّر في المدارس بشكل أكثر شيوعًا.

وبوصف أن الطلبة ذوي الإعاقة مختلفين عن أقرانهم من طلبة التعليم العام؛ فإن هذا الاختلاف لا يُعطي الآخرين الحق في ممارسة التَّنمُّر ضدهم، ولا يُبرّر ذلك إطلاقًا، فالاختلاف الفرضي لا يفرض الظروف التي تجعل منهم محطة للسخرية والاستهزاء، والنبذ من قِبل أقرانهم من طلبة التعليم العام، مثل الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية الذين تحكم تلك الإعاقة عليهم بالاختلاف من جميع النواحي عن أقرانهم من طلبة التعليم العام (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2020).

ومن إحصائيات وزاره التعليم السعودية أن مدارس التعليم العام تستوعب ما يزيد عن أربعة ملايين ونصف طالب من سن الطفولة إلى المراهقة؛ ومن هنا تُشكّل المدارس بيئة اجتماعية ذات أهمية كبيرة لها جوانب إيجابية وسلبية، كما أنها لا تخلو من المخاطر التي تحفّ بالأجيال الصاعدة، ومنها: مخاطر التَّنمُّر والسلوكيات الخاطئة (وزارة التعليم، 2020). كما برزت جهود وزارة التعليم في دراسات وطنية، ومنها: دراسة بعنوان: "تجارب الطفولة السيئة وعلاقتها بالأمراض المزمنة في المملكة العربية السعودية"، وتبيّن أن 29٪ من البالغين قد تعرّضوا لأربعة أنواع فأكثر من تجارب الطفولة السيئة، وقد احتل التَّنمُّر يحتل المرتبة الرابعة من بين (11) منها (برنامج الأمان الأسري الوطني، 2020). ومن هذه المنطلقات يكون الباحثان أمام مشكلة تتعارض مع

أهداف المؤسسة التعليمية.

كما أن إضافة برامج الدمج كان تعويض الجانب الأكاديمي والاجتماعي والنفسي ودعمه لديهم، وليس لإضافة صعوبة وعائق؛ لذلك فالتَّنمُّر يُعدُّ مجالًا مهمًّا للدراسة لتزايد هذه المشكلة في الميدان، ووفقًا لإحصائيات المملكة العربية السعودية بتزايد ظاهرة التَّنمُّر؛ حيث إنها أتت في المركز الرابع من بين عدة سلوكيات سلبية. وبناء عليه جاءت هذه الدراسة لتتعرّف على واقع التَّنمُّر على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، وفي ظل الاهتمام الملحوظ من قِبل المؤسسات المعنية بالطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتعليمهم. ويمكن الجزم بأهمية التَّعرُّف على واقع التَّنمُّر، والأسباب التي تجعل الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام عُرضة للتنمر.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم؟

ويتطلب ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا لمُتغيّر الجنس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا للخبرة التدريسية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا للدرجة العلمية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا للمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم. والتَّعرُّف على الفروق في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا للمُتغيّرات الآتية: الجنس، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية للدراسة - كما

يراها الباحثان – في عدة اعتبارات، من أهمها: تناولها لظاهرة التَّنمُّر المدرسي التي ازدادت معدلات انتشارها في الآونة الأخيرة، وتركّز غالبًا على عوامل ظهورها من قِّبل المُتنمّر، ونادرًا ما كانت تركّز على واقع والأسباب التي تجعل من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عُرضة للتنمر من قِبل طلبة التعليم العام. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، لُوحظ أن هناك دراسات محدودة تناولت تنمّر طلبة ذوي الإعاقة الفكرية فقط، دون تناول تعرّضهم للتنمّر من قِبل طلبة التعليم العام، والأسباب التي تجعلهم عُرضة للتنمّر عن غيرهم. كما أن أهمية الدراسة قد تنعكس من خلال اختلاف الجنس والفئات العمرية المختلفة التي تستهدفها الدراسة، وتُمثّل فارقًا في تعرّض ذوي الإعاقة الفكرية للتنمّر من قِّبل أقرانهم؛ لذلك ربما تمثّل هذه الدراسة نمطًا جديدًا في الدراسات التي تُلقي الضوء حول واقع التَّنمُّر، والأسباب التي قد تجعل من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ضحايا مستهدفين للتنمّر من قِبل طلبة التعليم العام وأثرة الممتد على البيئة التعليمية والأسرة والطلبة على حد سواء، في الدراسات العربية والأجنبية، في حدود علم الباحثان. كما يأمل الباحثان أن تُثري الدراسة الحالية بالأدب التربوي في مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومجال الإعاقة الفكرية بشكل خاص، والمُتعلّق بالتَّنمُّر المدرسي، عبر ما تُقدّمه من إضافات تُسهم في التَّعرُّف على واقع التَّنمُّر، والأسباب المؤدية إلى تعرّض الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتنمّر؛ ومن ثم وضع حلول جذرية، والتّعرّف المبكر للحدّ والتقليل من انتشار هذه الظاهرة، وتفادي ظهورها مستقبلًا.

الأهمية التطبيقية: قد تساعد الدراسة الحالية على مواجهة التحديات التي تواجه المملكة العربية السعودية في وقتنا الراهن، بالفرض على مؤسساتها التربوية والتعليمية تغيير أساليبها التربوية التقليدية، من حيث بناء أسس اجتماعية تساعد على مواكبة التطور الحضاري، الذي يُوصي باحترام مكانة الجميع، وتوفير الرعاية المكثّفة في التعامل مع فئة الإعاقة الفكرية داخل البيئة المدرسية الدامجة. كما قد تُسهم الدراسة الحالية في تأسيس دراسات مستقبلية تجريبية تقترح وضع برامج إرشادية؛ لتنمية جميع جوانب الضعف في البيئة المدرسية، بالإضافة إلى أنها قد تفتح مجالًا للباحثين؛ للاستفادة العلمية من أداة الدراسة في مجالات مختلفة، ومع فئات أخرى.

حدود الدراسة:

حدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التَّعرُّف على واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى التَّعرُّف على الفروق من جهة نظر معلميهم حول واقع التَّنمُّر، تبعًا للمُتغيّرات الآتية: الجنس، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والمرحلة الدراسية.

حـدود المكانيـة: مـدارس التعلـيم العـام (بنـين – بنات) المُلحق بها فصول دمج بمنطقة الباحة.

حدود الزمانية: جُمّعت بيانات الدراسـة الحاليـة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي1442/1441هـ.

حدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الفكرية، ممن يعملون في مدارس التعليم العام المُلحق بها فصول دمج بمنطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

التَّنمُّر: عُرِّف بأنه: أفعال سلبية متعمدة من جانب طالب أو أكثر، تتضمن إلحاق الأذى بطالب آخـر، تـتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكـن أن تكـون هـذه الأفعـال الـسلبية بـالكلمات، مثـل: التهديـد والتـوبيخ والإغاظة والشتائم. ويمكن أن تكون جسدية كالضرب والركـل والـدفع، ويمكـن أن تكـون كـذلك بـدون استخدام الكلمات أو التعرّض الجسدي، مثل الإشارات غـير اللائقـة (Olweus & Limber, 2010). ويعـرّف التَّنمُّر إجرائيًّا: بأنه تعرّض الطالب أو الطالبـة مـن ذوي الإعاقة الفكرية لسلوك سلبي متعمّد مـن قِبـل أقـرانهم طلبة التعليم العام في مدارس التعليم العـام المحلـق بهـا فصول دمج، إما عـن طريـق تنمّـر لفظـي أو جـسدي؛ ويلحق بهم الأذى النفسي أو الجسدي.

الإعاقـة الفكريـة: تُعـرف الجمعيـة الأمريكيـة للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية بأنها: قصور واضح في الأداء الفكري، والسلوك التكيفي الذي يُغطي العديد من المهارات الاجتماعية واليومية والعملية، وتنشأ هـذه الإعاقـة قبـل سـن الثانيـة والعـشرين مـن عمـر الطالـب (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021). وتعـرّف الإعاقة الفكرية إجرائيًّا بأنها: الطـلاب والطالبـات مـن ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمدارس التعلـيم العـام الملحق بها فصول دمج بمنطقة الباحة.

معلمـي التربيـة الخاصـة: كـل معلـم ومعلمـة متخصّص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعلـيم، 2015). ويُعرّف المعلمون والمعلمات إجرائيًّـا بـأنهم: كـل معلـم ومعلمة متخصّصة في التربية الخاصة، وتعمل في مدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الباحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الإعاقة الفكرية:

اختلف العلماء في تعريف الإعاقة الفكريـة، حيـث ركّز بعضهم يركز مستوى الذكاء، فعرّف ذوي الإعاقـة الفكرية على أساس نسبة الذكاء، في حـين ركّـز بعـضهم الآخر على السلوك الاجتماعي، وعرّف الإعاقة الفكريـة على أساس مستوى النضج الاجتماعـي، عـلى أن أشـمل تعريف هو الذي يأخذ في اعتباره كلا الجانبين: مـستوى

الأداء الفعلي، بالإضافة إلى مستوى النضج الاجتماعي، وقد قُدّمت العديد من التعريفات للإعاقة الفكرية (الظاهر، 2012).

وتُعرّف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (2020) الإعاقة الفكرية بأنها: انخفاض كبير في القدرة، وضعف في الذكاء والتكيّف الاجتماعي يبدأ قبل سن البلوغ، وتأثيرها بشكل دائم في النمو. وكذلك تُعرّفها جمعية الطب النفسي الأمريكية من خلال تقديمها للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) بأنها: اضطراب يبدأ خلال فترة النمو، يشمل العجز في الأداء العقلي والتكيفي في المجال المفاهيمي، والمجالات الاجتماعية والعملية (APA, 2013).

خصائص ذوي الإعاقة الفكرية:

أهم ما يميز ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم طلبة التعليم العام الخصائص المعرفية والعقلية، متمثّلة في انخفاض واضح في القدرة العقلية، كما يقلّ معدل النضج، ويتضح غالبًا هذا الانخفاض لذوي الإعاقة الفكرية من الدرجة المتوسطة والشديدة، في حين قد يتعذّر التَّعرُّف على ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قبل مرحلة الروضة أو المرحلة الابتدائية، كما أن لهذه الخصائص تأثيرًا في جوانب قدرتهم العقلية المتمثّلة في: الانتباه، والذاكرة، والإدراك، وتكوين المفاهيم، والتعميم، والتجريد (متولي، 2015). كما أن الخصائص اللغوية تعدّ من أبرز المظاهر التي تميز ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ يعانون من بطء النمو اللغوي، ويمكن ملاحظته من مرحلة الطفولة المبكرة، والتأخُّر في اكتساب اللغة. ويعاني ذوو الإعاقة الفكرية من مشكلة فصاحة اللغة وجودة المفردات المستخدمة. والجدير بالذكر أن الخصائص اللغوية تتأثر وترتبط بدرجة عالية بشدة الإعاقة، فكلما زادت شدة الإعاقة؛ زادت المشكلات اللغوية (الحازمي، 2014). ويعاني ذوو الإعاقة الفكرية بشكل عام من قصور في معدل النمو الجسمي والحركي، وصعوبة في التوازن الحركي والتآزر البصري الحركي والمهارات الحركية الدقيقة، وتبقى هذه المشكلات الحركية تواجه ذوي الإعاقة الفكرية حتى بعد تجاوزهم مرحلة الطفولة، وتزداد المشكلات الحركية لديهم بازدياد شدة الإعاقة (القمش والمعايطة، 2014).

كما أن من خصائصهم أنهم يميلون إلى إظهار سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا واستجابات غير مناسبة للموقف، ويجدون صعوبة بالغة في بناء العلاقات الاجتماعية، وأن تفاعلاتهم الاجتماعية غالبًا ما تكون محدودة مقارنة بطلبة التعليم العام، ويواجهون صعوبات نفسية من تدني مفهوم الذات والانسحاب الاجتماعي، وافتقار إلى المهارات الاجتماعية الأساسية (الخطيب، 2010). ويواجه ذوو الإعاقة الفكرية صعوبة في تكوين

الـصداقات والحفـاظ عليهـا، وقـد يميـل بعـضهم إلى الانطواء والانسحاب نتيجة خبرات الفـشل التـي مـروا بها في علاقاتهم الاجتماعية (الشرقاوي، 2016). كما يشير متولي (2015) إلى أن شدة الإعاقـة والخـبرة الاجتماعيـة التي يتعرّض إليها ذوو الإعاقة الفكريـة تـؤثر في درجـة اتزانهم الانفعالي وقدرتهم على الاندماج مع المجتمع.

وبناء على العرض الـسابق لأبـرز خـصائص ذوي الإعاقة الفكرية؛ يتضح تـأثير الخـصائص في سـلوكهم، وطريقة تعاملهم مع المواقـف؛ ممـا يجعـل أخـذها بعـين الاعتبار ضرورة حتمية من قِبل المحيطين بهـم، ولاسـيما في برامج الدمج، وطريقة تعامل أقـرانهم طلبـة التعلـيم العام معهم، وما يترتب عليها من تأثير وتـشكيل فـارق بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية؛ وبالتالي جودة حياتهم.

مفهوم التَّنمُّر:

يُعرّف جلادون وآخرون Gladden et al. (2014) التَّنمُّر بأنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه مـن قِبـل فـرد، ويكون موجّهًا بـشكل ملحـوظ ومتعمـد لطـرف آخـر؛ لإلحاق الـضرر بـالفرد المُستهدف، بـما في ذلـك الـضرر الجـسدي، أو النفـسي، أو الاجتماعـي، أو التعليمـي .كـما يُوصف بأنه مزيج بين الـسلوك العـدواني والـسلوك غـير الاجتماعي في سلوك الفرد، ويتصف بأنه متكرر ومستمر، وينتشر هذا السلوك في العلاقات بين الأطفال، وعادة مـا ينتشر في البيئة المدرسية (الصبحيين والقضاة، 2013).

وغالبًا ما يُبني التَّنمُّر عـلى معرفـة نقـاط الـضعف للضحية، مثل: المظهر، والمـستوى التعليمـي، والوضـع العائلي، والخصائص الشخصية، واستخدام هذه المعرفـة لإلحـاق الأذى بالـضحية. ويـشمل التَّنمُّـر الاعتـداء اللفظي، مثل: التعبير بالأسماء والـصفات والتـشبيهات وغيرهـا، كـما يـشمل العنـف الجـسدي مثـل: الـضرب والركل والإضرار بممتلكات الضحية، فضلًا عن عنف ذي طابع اجتماعي يتمثّل في الاستبعَاد الاجتماعي، ونشر الإشاعات وغيرها (Smith, 2014).

وتعرّف منظمة الـصحة العالميـة (World Health Organization 2020) التَّنمُّر بأنه: شكل متعدد الوجـوه من أشكال سوء المعاملـة، يتـصف بتعـرّض الـضحية إلى الإيـذاء البـدني أو النفـسي، بـما في ذلـك المـضايقة، والاستهزاء، والتهديد، والتحرّش، والإهانة، والسخرية، والاستبعَاد الاجتماعـي، ويؤكـد هـذا التعريـف ثـلاث سمات تشير إلى التنمّر: القصد والتكرار والقـوة، وذلـك إلى جانب أن مرتكب التَّنمُّر يتعمّد أن يلحـق الأذى إمـا جسديًّا أو لفظيًّا، ويكون بصفة متكررة. كما تُعرّفه منظمة يونـسكو (2019) بأنـه: سـلوك متعمّـد وعـدواني بـين الأقران، ويحـدث بـشكل متكـرر، حيـث يوجـد خلـل حقيقي أو تصورات بأنه سلوك مصدر قوة.

أشكال التَّنمُّر:

يحدث التَّنمُّر بأشكال عديدة ومستويات مختلفة في

شدة الإيذاء، منها التَّنمُّر اللفظي الذي يأتي على شكل إطلاق الأسماء على الآخرين، والتوبيخ، والسخرية. كما يشتمل على التَّنمُّر الجسدي المتمثّل في الإيذاء، والضرب، والدفع... وغيرها. ويتضمّن التَّنمُّر المباشر جميع ما سبق ذكره من ألفاظ أو أفعال مباشرة تُضايق الضحية. وفي حال التَّنمُّر غير المباشر، فقد يصعب ملاحظته مثل: التجاهل، وجلب أشخاص لإيذاء شخص ما، والإشاعات واختلاق الأكاذيب، أو جعله منبوذًا بين الآخرين، فضلًا عن الإيماءات والنظرات من المتنمّر للضحية. ويُضاف إلى الأشكال السابقة التَّنمُّر النفسي، مثل: التخويف، والاستبعاد الاجتماعي، ونشر الإشاعات، بالإضافة إلى التَّنمُّر الانفعالي الذي يُطلق عليه أيضًا التَّنمُّر العاطفي. ويكون هدف المتنمّر فيه التقليل من شأن الضحية، والاستنقاص من إحساس الضحية بذاتها، ويكون على صورة تجاهل وعبوس والضحك بصوت منخفض؛ ويُعدّ هذا النوع من أكثر الأنواع ضررًا وتأثيرًا في الضحية (أبو الديار، 2012؛ خوج، 2012).

الأسباب المؤدية للتنمّر:

تُشير إلى أن أسباب التَّنمُّر عادةً يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الفرد، وفي الوقت نفسه فهناك اختلاف بين التكوين الجسماني للمتنمّرين، حيث يؤكدون أن دافعيتهم نحو التَّنمُّر تكون أعلى ومرتبطة بزيادة هرمون الذكورة. ويتصف المتنمّرون من الذكور بقوة جسدية تميزهم عن الضحايا. ويرتبط التَّنمُّر باختلال التوازن في القوة البنية الجسدية، كما أنها تُبنى على معرفة نقاط ضعف الضحية من مستوى تعليمي، ومظهر خارجي، والخصائص الشخصية، واستخدام هذه المعرفة لإلحاق الأذى بالضحية (الشلاقي، 2020؛ Smith, 2014). كما أن التَّنمُّر ظاهرة لها جذورها وأبعادها التي تتصل بعمق المجتمع وأنظمته الاجتماعية وما هو متعارف عليه، حيث يُعدّ الوصم الاجتماعي منظورًا للأشخاص المختلفين، ويُشير إلى علامات جسدية أو تسمية تطلق على الأشخاص غير العاديين، ويمنعه هذا الوصم من التقبّل الاجتماعي؛ بوصفه شخصًا مختلفًا عن بقية المجتمع، ويمكن التَّعرُّف على الشخص الموصوم بمميزات خاصة قد تكون سمات جسمية، أو عقلية، أو نفسية، أو اجتماعية (الجمال، 2019). كما قد يأخذ الوصم صورًا أخرى كالتجريد من الإنسانية، وعدم إنشاء أي اتصال مع الشخص الموصوم، ويعدّونه شخصًا غير مرغوب فيه؛ الأمر الذي يحرمه من التقبّل والاندماج الاجتماعي. وتؤكد دراسة مغاري (2018) أن الشخص الموصوم يواجه العديد من المواقف السلبية من قِبل أفراد المجتمع وجماعاته، ومؤسساته التعليمية الحكومية أو الخاصة، التي تؤكد أنه شخص منبوذ اجتماعيًّا؛ ومن ثمّ فمثّل هذا السلوك يحدّ

من سلوكيات الموصوم. ويرى الباحثان أنه على الرغم من التطور الحاصل في جميع مجالات الحياة؛ لكن لا تزال هناك فئة من المجتمع لديها رفض وعدم تقبّل لذوي الإعاقة.

كما يُعزى شعور عدد كبير من الطلبة بعدم الأمان؛ إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه مدارس الدمج، كأن يكون هناك اتجاهات سلبية نحو الطلاب ذوي الإعاقة غالبًا تفرض قيودًا في مدارس الدمج، والنظرة الدونية لهم، والاعتداء عليهم. كما أن طلبة التعليم العام يرفضون مشاركة ذوي الإعاقة في الأنشطة، وربما تعود إلى عدم تفعيل الدمج بالشكل الصحيح، وعدم تهيئة طلبة التعليم العام ومعلميهم وذوي الإعاقة على حد سواء بفكرة الدمج. وللمعلم دور كبير في أن يكون قدوة حسنة للطلبة، وقد يكون اكتساب السلوك التَّنمُّري من خلال الاتجاهات السلبية التي يبديها المعلم تجاه دمج ذوي الإعاقة في المدرسة، وقد يسبّب انتشار سلوكيات غير مرغوبة من طلبة التعليم العام تجاه ذوي الإعاقة، كالاستهزاء بتصرفاتهم وتقليدها (حريري، 2019). وفي السياق ذاته، أكّد الحويطي (2017) على دور المعلم الرئيسي في الحد من التَّنمُّر ومواجهته بطرق مبنية على المعرفة؛ لذا فإن تدريب المعلم وإلمامه بهذا السلوك يُعدّ مطلب أساسي في برامج التربية الخاصة. كما أن عدم وجود قوانين رادعة لمثل هذا السلوك، وعدم وجود رقابة؛ يزيد من التَّنمُّر في المدرسة (أبو الديار، 2012).

وتُعد الأسرة البيئة الأولى التي يتفاعل معها الطفل؛ فتتشكّل لديه السلوكيات بالتدريج وفي هذا الصدد، أكدت نتائج دراسة القحطاني (2012) أن الأسباب الأسرية كانت سببًا لانتشار التَّنمُّر، ومنها: أسلوب التربية الخاطئة، والنزاع الدائم بين الوالدين، وغياب الاستقرار الأسري. كما أن هناك مشكلات تتعلّق بالأسرة وشعورهم بالخوف والضغط النفسي من عملية دمج أبنائهم بمدارس تعليم عام بها طلبة عاديون؛ خوفًا من تذكير أبنائهم بإعاقتهم أو عجزهم. والجدير بالذكر أنه قد تسود مشاعر الخجل في الأسرة من إظهار طفلهم ذوي الإعاقة للمجتمع؛ مما يقلّل فرص التواصل لتفادي أي مواقف محرجة (حريري، 2019).

وقد يُعزى سلوك التَّنمُّر إلى القصور والضعف في العمليات المعرفية، وفشل الضحية في الفهم، وتدني القدرة على الانتباه والتركيز (أبو الديار، 2012). ويذهب بعضهم إلى أن سلوك التَّنمُّر ناتج عن انعدام تقدير الذات لدى المتنمّر، في حين يرى بعضهم الآخر عكس ذلك، فمرتكب التَّنمُّر يبدو على أنه متكبر ويشعر بالعظمة عند ممارسته لمثل هذا السلوك، إضافة إلى القسوة العاطفية المتجلية في انعدام الشعور بالتعاطف أو الخجل (Reijntjes et al., 2016). ويرى كارتر وآخرون (Carretero el al., 2019) أن هناك دوافع أخرى للتنمّر،

فقد يكون تفريغًا لاتجاهات سلبية يشعر بها الفرد، كما أنه قد يكون لدى المتنمّر تصوّر أن الضحية يستحق هذا التَّنمُّر؛ كونه خجولًا أو لديه نقص في المهارات الاجتماعية والأكاديمية.

الآثار المترتبة على التَّنمُّر:

يرى أبو الديار (2012) أن ضحايا التَّنمُّر أكثر شعورًا بالاكتئاب من أقرانهم الذين لم يقعوا ضحية للتنمّر، كما أنهم يتصفون بتدني التكيّف الاجتماعي، ويصبح من الصعب جدًّا عليهم تكوين صداقات، بعكس الأفراد الذين لم يتعرّضوا إلى التنمّر. كما يظهر عليهم تدنٍّ في مستوى التحصيل الدراسي ونقص الاندماج في المدرسة. ولوُحظ عليهم المشاعر السلبية، واكتسابهم للسلوك العدواني، كما أنهم يميلون إلى العزلة والخجل والانسحاب الاجتماعي؛ نتيجة عدم تقبّل الجماعة والأفراد لهم، ونبذ المجتمع المحيط به للضحية؛ وبذلك يصبح عرضة للتنمّر من أقرانهم. هذا بالإضافة إلى كراهية المدرسة، وكل ذلك يتعلّق بشخصية الطفل ضحية التَّنمُّر. وقد أوضح المركز الإقليمي للتخطيط التربوي- اليونسكو (2019) أن التَّنمُّر من أهم العوامل التي تؤدي إلى تدني المستوى الأكاديمي، وإهمال الواجبات المدرسية، والشعور باللامبالاة من المدرسة والمعلمين، والغياب والتسرّب من المدرسة. ومن هذه الوجهة، لفتت ويرف (2014) Werf الانتباه إلى أن الضحايا يعدّون المدرسة والصف مكانًا مُنفّرًا. وعلى الرغم من ذهابهم إلى المدرسة؛ لكن يتضح انخفاض مستواهم الأكاديمي، وبدلًا من تركيزهم على العلم، فإنهم يركّزون على كيفية تجنّب المتنمّرين، ويفكّرون في مشاعرهم السلبية بسبب التَّنمُّر عليهم. والجدير بالذكر أنهم لاحظوا بعد فترة متابعة بعد تعرّض الضحايا للتنمّر؛ أنهم يتوقّفون عن التعلّم، حيث يهدرون طاقتهم وجُل تفكيرهم في كيفية التعامل مع التَّنمُّر. كما أن على المدرسة أن تعي أن الأسرة هي أول مؤسسة اجتماعية للطالب، ولها دور بالغ الأهمية، وأن تكون المدرسة مُدركة للضغوط التي تتعرّض إليها الأسرة، وتعمل على مساعدتها وتجاوز هذه الصعوبات، التي قد يكون سببها في أغلب الأوقات حدوث سلوك التَّنمُّر، ويكون طفلهم الضحية (أبو الديار، 2012).

الدراسات السابقة:

أجرى طلب وسليمان (2020) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتَّنمُّر المدرسي (الضحية)، والتَّعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، والفروق بين الذكور والإناث من ناحية المهارات الاجتماعية والتَّنمُّر المدرسي. واتبعت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (78) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة الفكرية

المتوسطة، الدارسين في مدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج بمدينة أبها. وتمثلت أداة جمع البيانات على مقياس المهارات الاجتماعية للمعاقين فكريًا ومحك تقدير المعلمين، من إعداد الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين درجات أفراد العينة على مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس ضحايا التَّنمُّر؛ ويعني ذلك أنه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية لديهم؛ انخفض تبعًا لذلك التَّنمُّر المدرسي عليه، والعكس صحيح. كما تُشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعية؛ لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التَّنمُّر المدرسي؛ لصالح الذكور.

كما قامت أبو ضيف وآخرون (2020) بدراسة هدفت إلى التَّعرُّف على انتشار التَّنمُّر المدرسي لدى عينة من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، والتَّعرُّف على الفروق بينهم من ناحية الجنس. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طفلًا وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون الاستبانة لجمع البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة عن انتشار التَّنمُّر المدرسي بين ذوي الإعاقة الفكرية بصورة مرتفعة نسبيًّا، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التَّنمُّر المدرسي.

وأعدّ جريفين وآخرون Griffin et al. (2019) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على تصورات وتجارب ذوي الإعاقة الفكرية المصاحب لها اضطراب نقص اليود عن التَّنمُّر ومعدله، واتبعت الدراسة المنهج النوعي لتحليل المقابلات التي أُجريت مع عينة تكوّنت من (18) بالغًا من ذوي الإعاقة، 50٪ منهم إناث. وتمثلت أداة جمع البيانات على إجراء مقابلات، كما اشتملت على معايير لاختيار أفراد العينة أن تكون أعمارهم فوق (18) سنة، وأن يكون لديهم لغة تعبيرية واستقباليه تمكّنهم من الرد وأخذ الاستجابات الممكنة منهم. وناقشت النتائج أربعة مواضيع: التَّنمُّر مؤذ، وسبب قيام الأفراد بالتَّنمُّر، وأشكال التَّنمُّر، وأماكن حدوث التَّنمُّر. وفيما يخصّ أن موضوع التَّنمُّر مؤذ؛ فقد أوضحت النتائج وردود العينة أن معظمهم يقعون ضحية للتنمّر اللفظي كالشتائم والمضايقة، أو التَّنمُّر الجسدي كالدفع والبصق عليهم، ومحاوله تعثرهم في أثناء المشي. كما أوضحت النتائج أن المتنمّرين يركّزون دائمًا على الاختلافات في الخصائص الجسدية، التي من شأنها أن تجعل الفرد أكثر عرضة للتنمّر، مثل: أن يكون أصغر سنًّا وأصغر جسديًّا من المُتنمّر، كما أن الذي لديه إعاقة واضحة يكون أكثر

عرضة للتنمّر، على عكس الإعاقة غير المرئية. وبيّنت النتائج كذلك أن المدرسة أكثر الأماكن شيوعًا التي يحدث فيها التَّنمُّر.

وهدفت دراسة العتيبي والمعيقل (2017) إلى التَّعرُّف على واقع سلوك التَّنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى أقرانهم بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية من وجهة نظر معلميهم، والتَّعرُّف على الفروق في وجهات نظر المعلمين تُعزى لمُتغّيري: المكان التربوي، والمرحلة الدراسية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (414) معلمّ تربية فكرية. وأستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأوضحت نتائج الدراسة أنه كلما زاد سلوك التَّنمُّر؛ زادت المشكلات الصفية، كما أوضحت وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول سلوك التَّنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى للمكان التربوي، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية حول سلوك التَّنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى للمرحلة الدراسية، وتوضح أنها تزيد لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

أما دراسة ميانو وآخرون Maiano et al. (2016) فهدفت إلى فحص مدى انتشار سلوك التَّنمُّر والإيذاء بين الشباب من ذوي الإعاقة الفكرية، والكشف عن تعرّض ذوي الإعاقة الفكرية للتنمر مقارنة بالأشخاص من الإعاقات الأخرى. واتبعت الدراسة مراجعة للأدبيات السابقة والتحليل الوصفي لها، وبلغ عددها (11) دراسة. وتمثلت أداة الدراسة في جمع دراسات سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة وتحليلها، واشتملت على معايير وشروط شمول لمراجعة الدراسات السابقة، منها: أن تكون عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الفكرية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الشباب من ذوي الإعاقة الفكرية يقعون ضحايا للتنمّر في المدارس بشكل أكثر شيوعًا، حيث بلغ معدله (36.3٪)، وأن هناك أشكال عديدة للتنمّر بمعدلات انتشار مختلفة، فقد كان التَّنمُّر اللفظي مرتفعًا وأكثر تكرارًا، وبلغ بمعدله (50.2٪)، وبلغ التَّنمُّر الجسدي (33.3٪)، في حين بلغ التَّنمُّر العلائقي (37.4٪)، وغالبًا ما يحدث في البيئات المدرسية العادية. كما أظهرت النتائج أن معدلات انتشار التَّنمُّر تختلف باختلاف عدة عوامل، منها: خصائص الدارسة من حيث: بيئة المدرسة، ومصادر المعلومات، وسياق التقييم. وتُشير نتائج الدراسة أن من أهم آثار سلوك التَّنمُّر في ذوي الإعاقة الفكرية أنه يقود إلى مشاكل اجتماعية وعاطفية وانسحاب اجتماعي لديهم.

كما هدفت دراسة بير وآخرون Bear et al. (2015) إلى التَّعرُّف على الاختلاف بين التَّنمُّر على فئات الإعاقة المختلفة، وبين التَّنمُّر على الطلاب غير المعاقين، واتبعت

الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (12402) من أولياء الأمور، بواقع (902) من أولياء أمور الطلبة من ذوي الإعاقة، و(11500) من أولياء أمور الطلبة من الطلبة غير المعاقين. واُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات لهذه الدراسة. وأوضحت النتائج بشكل عام، أن 29.8٪ من ذوي الإعاقة تعرّضوا للتنمّر مقارنة بمعدل 22.3٪ من الطلبة غير المعاقين، وأن استجابات أولياء الأمور حول الابتعاد عن ابنه في المدرسة وإقصائه بلغت 17.6٪، بينما تعرض الطلاب من طيف التوحد إلى نسبة 14.5٪، وكانت النسبة الأقل بينهم للطلاب غير المعاقين، حيث بلغت نسبة تعرضهم 4.6٪، وأوضحت نتائج استجابات أولياء الأمور حول تعرّض ابنهم للتنمّر في المدرسة، كانت 41.7٪ من الطلاب الذين يعانون من اضطراب عاطفي، 16.7٪ من الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة مقارنة بـ5.2٪ من الطلاب غير المعاقين.

وهدفت دراسة بليك وآخرون Blake et al. (2012) إلى فحص معدلات انتشار التَّنمُّر وخطر الإيذاء المتكرر بين الطلاب ذوي الإعاقة، والتَّعرُّف على الفروق بين معدلات التَّنمُّر في المراحل الدراسية – ابتدائي ومتوسط وثانوي – واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (دراسة طولية)، وتكوّنت عينة الدراسة من (11512) من الطلبة ذوي الإعاقة. وتمثلت أداة الدراسة على الملاحظة المسجلة. وأوضحت النتائج أن ذوي الإعاقة الفكرية، والطلاب ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية أكثر مشاركة في التَّنمُّر، وأن الذين ليهم إعاقة أو الذين يعانون من السمنة معرّضون للتنمّر والإيذاء المتكرر بدرجة أكبر من أقرانهم طلبة التعليم العام. وأشارت أيضًا إلى أن معدلات انتشار التَّنمُّر تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، فالتَّنمُّر يزداد في المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، ثم يقل في مرحلة الثانوية، وأن الطلاب الذين يعانون من إعاقات جسدية أكثر عرضة لخطر التعرّض للتنمّر المتكرر.

قام كريستنسن وآخرون Christensen et al. (2012) بدراسة هدفت إلى تقييم مشكلة التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث مدى الانتشار والشدة من وجهة نظر أمهاتهم. واتبعت الدراسة المنهج النوعي وأجرت مقابلات شبه منظمة، وتكوّنت عينة الدراسة من (46) مراهقًا من ذوي الإعاقة الفكرية مع أمهاتهم. وتمثلت الأداة لجمع البيانات في إجراء مقابلات لتحقيق هدف الدراسة. وأكدت النتائج أن ما يقارب (62٪) من ذوي الإعاقة الفكرية يقعون ضحايا للتنمّر، كما أوضحت النتائج مدى استمرارية التَّنمُّر، وتبيّن أن معظم الحالات تكرر عليها التَّنمُّر لمدة تزيد عن شهر. والجدير بالذكر أن المشاكل الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي عند ذوي الإعاقة الفكرية متصلة بشكل كبير بازدياد التَّنمُّر.

أما دراسة روز وآخرون Rose et al. (2011)

فهدفت إلى تزويد معلمي التربية الخاصة بمعلومات حول ظاهرة التَّنمُّر على ذوي الإعاقة، وعلاقته بنوع الإعاقة، والخصائص الشخصية والتعليمية لهم. واتبعت الدراسة مراجعة للأدبيات السابقة والتحليل الوصفي لها، وبلغ عددها (32) دراسة. وتمثلت أداة الدراسة في جمع دراسات سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة وتحليلها، حيث جُمع الدراسات التي استوفت معايير معينة، منها: أن تختص الدراسة بالتَّنمُّر، وتضمّنت عينة ذوي الإعاقة. وأشارت نتائج غالبية الدراسات التي تمت مراجعتها إلى أن 94٪ من ذوي الإعاقة تعرّضوا لشكل من أشكال التَّنمُّر، كما أكّدت غالبية الدراسات أن معظم التَّنمُّر يكون تنمرًا لفظيًّا على ذوي الإعاقة، مثل: مناداتهم بأسماء غير مناسبة، ومعايرتهم بالخصائص الجسمية الظاهرة عليهم، واستبعادهم الاجتماعي. كما تؤكد بعض الدراسات مخاطر تعرّض ذوي الإعاقة للتنمّر؛ بأنها قد تطّور لديهم سلوكيات غير مرغوبة مثل: العدوانية. وأظهرت نتائج من مراجعة الدارسات السابقة المتعلّقة بالتَّنمُّر أن هناك أسبابًا مؤدية لسلوك التَّنمُّر متمثّلة في ثلاث مجالات، وهي: العوامل المدرسية، ونوع الإعاقة، والسمات الشخصية. وتفسّر العوامل المدرسية بأن البيئات المدرسية الدامجة لذوي الإعاقة مع طلبة التعليم العام ليست سببًا لتعرّض ذوي الإعاقة للتنمّر، وأوضحت أن ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة يتعرّضون للتنمّر من قِبل أقرانهم من ذوي الإعاقة بشكل أكبر، مقارنة بالطلاب الدارسين في مدراس الدمج. وفي السياق نفسه، أوضحت النتائج أن الدمج إن لم يكن بالشكل المطلوب بين ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام؛ فإن التَّنمُّر في ازدياد، كما أن نوع الإعاقة قد تكون سببًا في تعرّض ذوي الإعاقة للتنمّر، وأنه كلما كانت الإعاقة شديدة وظاهرة على الفرد؛ كان عُرضة للتنمّر بشكل أكبر، وتبيّن أن 50٪ من الطلاب ذوي الإعاقة الظاهرة أو المرئية تعرّضوا للتنمّر مقارنة بالطلاب ذوي الإعاقة غير المرئية أو غير الظاهرة. وتُشير النتائج بشكل عام إلى أن ضحايا التَّنمُّر من ذوي الإعاقة قد يمتلكون سمات شخصية بعد تعرّضهم للتنمّر؛ قد تؤثر سلبًا في تطورهم الأكاديمي والاجتماعي أو العاطفي.

وأجرى جلومبيس وزونيك (2010) Glumbic and Zunic دراسة هدفت إلى تحديد دور سلوك التَّنمُّر عند ذوي الإعاقة الفكرية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي للوصول إلى أهدافها، وتكوّنت عينة الدراسة من (61) من ذوي الإعاقة الفكرية، واُستخدم مقياس رينولدز لتحديد حدة سلوك التَّنمُّر كأداة لجمع البيانات. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن 18٪ من الطلاب لديهم نسبة عالية من التَّنمُّر على المقياس، بواقع (6) متنمرين و(5) ضحايا للتنمّر، وجميعهم من ذوي الإعاقة الفكرية، كما تبيّن ارتفاع سلوك التَّنمُّر لدى الذكور أعلى من الإناث.

وأجـرى إيمرسـون (Emerson (2010 دراسـة هدفت إلى اختبار لفرضيات أن التمييز والتَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية مـرتبط بالإعاقـة لـديهم، كـما اختـبرت فرضية أنه قد يكون التمييز والتَّنمُّـر عـلى ذوي الإعاقـة الفكريـة مـأخوذًا مـن النـواحي الماديـة والاجتماعيـة المتعارف عليها عنـد النـاس. واتبعـت الدراسـة المـنهج الوصفي المسحي، وشارك في الدراسة عينة تكوّنت مـن (2898) من البالغين من ذوي الإعاقة الفكريـة المـستمدة من إطارات لأخذ العينات، مثـل: الـذين يعيـشون مـن أسرهـم أو مـع أقـاربهم، أو مراكـز الإقامـة الدائمـة. ولتحقيق هـدف الدراسـة أُسـتخدمت الاسـتبانة كـأداة لجمع البيانات. وأسفرت نتائج الدراسة بشكل عام عـن أن 50٪ من العينة تعرّضوا للتنمّر في المدرسة، وأن هناك رابطًا بين خصائص للعينة مُقاسة في الدراسـة (الجـنس، والعمـر، والحالـة الاقتـصادية، ومـستوى احتياجـات الدعم)، وبـين خطـر التعـرّض للتنمّـر. وتبـيّن ارتفـاع حالات التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية الـذين يعـانون مـن انخفـاض في المـستوى المـادي الاجتماعـي، كـما أن النتائج متسقة مع فرضيات الدراسة، بأن التمييز والتنمّر على ذوي الإعاقة الفكرية مرتبط، ولـه علاقـة بالإعاقـة لديهم، كما أن له تأثيرًا في ذوي الإعاقة الفكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقـت معظـم الدراسـات الـسابقة عـلى هـدف مشترك، وهو التَّعرُّف على نسبة انتشار التَّنمُّـر بـين ذوي الإعاقة الفكرية، وأنهم يقعون ضحايا للتنمّر غالبًـا. كـما أكدت دراسة بليـك وآخـرون (Blake et al. (2012 أن ذوي الإعاقة بشكل عام معرّضون بـشكل أكـبر للتنمّـر مقارنة بطلبة التعليم العام، وتباينت الدارسات من حيث العينـة لـديها، فمـنهم مـن كانـت عينتـه ذوي الإعاقـة الفكرية، كدراسات (أبو ضيف وآخرون، 2020؛ طلـب وسليمان، 2020؛ Glumbic & Zunic, 2010؛ Maiano et al., 2016). ومـنهم مـن كانـت عينتـه أمهـات ذوي الإعاقة الفكرية كدراسـة (Christensen et al., 2012)، بينما دراسـة العتيبـي والمعيقـل (2017)، كانـت عينتـه معلمـين ذوي الإعاقـة الفكريـة. وقـد اتفقـت غالبيـة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في البحث عن أثر مجموعـة مـن المُتغـيّرات، كمتغـيّر الجـنس، والمرحلـة الدراسية؛ إذ تتيح التَّعرُّف على تأثيرها في معـدل انتـشار التَّنمُّر على ذوي الإعاقـة الفكريـة؛ وبـالرغم مـن ذلـك يُلاحظ تفاوت في تأثير المُتغيّرات على واقـع التَّنمُّـر عـلى ذوي الإعاقـة، وملاحظـة اسـتهداف جميـع الدراسـات السابقة للطلبة أو من ينوب عـنهم في عينتهـا، سـواء في الدراسات الوصفية، أو شبه التجريبيـة، أو النوعيـة، أو المراجعـات المنهجيـة للدراسـات الـسابقة. ومـما تجـدر الإشارة له تشابه الدراسة الحالية مع الدراسـات الآتيـة: (أبو ضـيف وآخـرون، 2020؛ طلـب وسـليمان، 2020؛

العتيبي والمعيقل، 2017؛ Bear et al, 2015؛ Emerson, 2010؛ Glumbic & Zunic, 2010) من حيث المنهج؛ إذ اتبعت المنهج الوصفي. ومن جانب آخر: اتفقت دراسة العتيبي والمعيقل (2017) مع الدراسة الحالية في استخدامها (استبانة) طوّرتها الباحثة لتناسب الدراسة، بينما اختلفت معها في هدف الدراسة حيث كانت دراستها تهدف إلى التعرف على واقع التنمر لدى تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية فيما بينهم في الصف وأيضًا متغيراتها كانت محصورة على المكان التربوي والمرحلة الدراسية، بينما الدراسة الحالية كان هدفها التعرف على واقع تنمر طلبة التعليم العام على ذوي الإعاقة الفكرية من حيث أشكال وأسباب آثار التنمر، واختلاف متغيرات الدراسة الحالية وكانت متمثلة في الجنس، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والمرحلة الدراسية، وأيضًا اختلفت مع دراستي أبو ضيف وآخرون (2020)؛ Glumbic and Zunic (2010)، حيث أُستخدم مقياس التَّنمُّر المدرسي، ومقياس رينولدز لتحديد حدة سلوك التَّنمُّر.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن تحديد الفجوة البحثية بينها وبين الدراسة الحالية، فقد تناولت الدراسات السابقة مشكلة التَّنمُّر بين ذوي الإعاقة الفكرية، وتختلف الدراسة الحالية في كونها تهتم بدراسة واقع مشكلة التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية من قِبل طلبة التعليم العام في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، كما أنها ستدرس التَّنمُّر بأبعاد لم تتطرّق إليها الدراسات السابقة التي رُجع إليها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، الذي يُشار إليه "بتلك الدراسات التي تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما؛ بهدف التَّعرُّف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها" (عباس وآخرون، 2014، ص.75).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة، ممن يعملن في مدارس التعليم العام الملحق بها فصول تربية فكرية، في القطاع الحكومي لإدارة التعليم بمنطقة الباحة، والبالغ عددهم (132) معلمًا ومعلمة، بواقع (68) معلمًا، و(64) معلمة، حسب إحصائية إدارة التربية الخاصة بالباحة لعام2021-2020 (وزارة التعليم، 2021).

عينة الدراسة:

أُستخدم أسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتمثّلت عينة الدراسة الحالية في شكلها النهائي من (97) معلمًا ومعلمة بواقع (43) معلمًا، و(54) معلمة، ويُمثّل هذا العدد (73٪) من مجتمع الدراسة. وجاء توزيعهم تبعًا للمُتغيّرات

الآتية: (الجنس، والخبرة التدريسية، والدرجة العلمية، والمرحلة الدراسية)، التي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص العينة:

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

المتغير	فئات المتغير	التكرارات	النسبة
الجنس	ذكر	43	٪44.3
	أنثى	54	٪55.6
الدرجة العلمية	دبلوم تربية خاصة+ بكالوريوس عام	17	٪17.5
	بكالوريوس تربية خاصة	61	٪62.8
	دراسات عليا	19	٪19.5
الخبرة التدريسية	5 سنوات فأقل	10	٪10.3
	من 6 إلى 10 سنوات	64	٪65.9
	11 سنة فأكثر	23	٪23.7
المرحلة الدراسية	ابتدائي	60	٪61.8
	متوسط	16	٪16.5
	ثانوي	21	٪21.6

أداة الدراسة:

– حدّد الباحثان الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية بناءً على أهداف الدراسة، وطبيعة البيانات المراد جمعها، واستخدما الاستبانة لمناسبتها لأغراض الدراسة. وقد تم تصميمها من خلال الاطلاع على الأدب التربوي ومنها: مقياس سلوك التَّنمُّر (الصبحيين والقضاة، 2013؛ Cappadocia et al.,2012)، ومقياس ضحايا التَّنمُّر (Harbin, 2016)، إضافة إلى مقياس السلوك التَّنمُّري (أبو الديار، 2012).

– ووفقًا لذلك؛ تمت صياغة الاستبانة في شكلها الأولي على جزأين: الجزء الأول يتضمن البيانات الأولوية والتي تتمثل في الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة التدريسية، والمرحلة الدراسية، أما الجزء الثاني فيتضمن (58) عبارة، يتم الإجابة عليها وفقًا لترميز البيانات المُدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

– تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (6) محكمين متخصّصين في التربية الخاصة؛ للتأكد من صدقها، وإجراء التعديلات التي أجمع عليها المحكّمون من إعادة صياغة أو حذف أو دمج لفقرات الأداة؛ وعلى

ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم أجرت الباحثان التعديلات؛ لإخراج الأداة في صورتها النهائية حيث أصبحت (37) عبارة.

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري من خلال تحكيمها من قِبل (6) محكمين متخصّصين في التربية الخاصة، عن طريق استطلاع آرائهم حول مدى وضوح العبارات، ومدى صحة صياغتها اللغوية، وملاءمة كل عبارة لأهداف الدراسة، وقد اتفقوا على صلاحية عبارات الاستبيان وقاموا بتصحيح بعض الأخطاء اللغوية، وتعديل بعض الفقرات حيث أصبح عدد عبارات الاستبانة (37)؛ بحيث تم دمج بعضها وحذف البعض الآخر؛ وعلى ضوء آرائهم تم إعداد أداة الدراسة في صورتها النهائية، ومن ثمّ طُبّقت ميدانيًّا على مجتمع الدراسة. كما تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها بحيث تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية بلغ عددها (45) معلمًا ومعلمة تربية فكرية، كما يوضح الجدول (2). فيما تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية كما يوضح الجدول (3).

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد ومع الدرجة الكلية للأداة.

الأبعاد	م	الارتباط مع البعد	م	الارتباط مع البعد
أشكال التَّنمُّر	1	0.85**	7	0.83**
	2	0.76**	8	0.79**
	3	0.79**	9	0.83**
	4	0.89**	10	0.82**
	5	0.80**	11	0.90**
	6	0.82**	12	0.87**
معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للأداة				0.76**
أسباب التَّنمُّر	1	0.75**	8	0.81**
	2	0.85**	9	0.47**
	3	0.76**	10	0.66**
	4	0.80**	11	0.62**
	5	0.76**	12	0.57**
	6	0.81**	13	0.41**
	7	0.79**	14	0.68**

تابع/ جدول (2).

الأبعاد	م	الارتباط مع البعد	م	الارتباط مع البعد
معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للأداة				**0.93
آثار التَّنمُّر	1	**0.81	7	**0.71
	2	**0.88	8	**0.82
	3	**0.87	9	**0.77
	4	**0.88	10	**0.46
	5	**0.71	11	**0.76
	6	**0.85		
معامل ارتباط البُعد بالدرجة الكلية للأداة		**0.77		

جدول (3): معاملات الثبات الخاصة بأبعاد الأداة.

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	12	0.95	0.91
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	14	0.92	0.81
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	11	0.93	0.85
الثبات العام للأداة	37	0.95	0.68

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، أُستخدم العديد من الأساليب الإحصائية وهي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation).
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومعامل التجزئة النصفية.
- المتوسط الحسابي (Mean).
- الانحراف المعياري (Standard Deviation).
- اختبار (ت) T test لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على: "ما واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم؟". وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي العام ولأبعاد الدراسة بصورة عامة، كما رتبت الدراسة هذه الأبعاد تنازليًّا في ضوء قيم متوسطاتها، ويستعرض الجدول (4) النتائج كالتالي:

جدول (4): النتائج الإجمالية حول مستويات واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم (ن=97).

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T test	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	2.43	.838	-5.058	0.000	منخفض
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	2.91	.862	0.556	0.579	متوسط
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	3.26	1.014	3.882	0.000	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي	2.86	.809	مستوى متوسط		

ويتضح من خلال استعراض الجدول السابق (4)، والتي أظهرت نتائجه أن المتوسط الكلي للاستبانة بلغ (2.86)، وتُشير هذه القيمة أن معلمين ومعلمات التربية الفكرية قيّموا واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام بدرجة متوسطة، حيث أوضحت النتائج بأن البُعد الثالث المُتمثل بآثار التَّنمُّر جاء بالمرتبة الأولى من بين أبعاد الاستبانة بمتوسط حسابي (3.26) بمستوى مرتفع، في حين حصل البُعد الثاني والمُتمثل في أسباب التَّنمُّر على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.91) بمستوى متوسط، وأخيرًا جاء البُعد الأول بُعد أشكال التَّنمُّر في المرتبة الثالثة والأخيرة وذلك بمتوسط حسابي (2.43) بمستوى منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتقسيمها إلى جزأين، يتمثّل الجزء الأول بالمستوى العام لواقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، استنادًا على وجهة نظر معلميهم، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراستي (Glumbic & Zunic, 2010)؛ (Maiano et al., 2016) بحصول مستوى واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مستوى متوسط. وعلى الجانب الآخر، اختلفت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه نتيجة دارسة أبو ضيف وآخرون (2020)، حيث حدد انتشار التَّنمُّر المدرسي بين ذوي الإعاقة الفكرية بصورة مرتفعة نسبيًّا؛ بمعنى أنهم متنمرون، وقد يعود سبب هذا الاختلاف إلى عينة الدراسة، حيث استهدفت الدراسة الحالية معلمي ومعلمات طلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بينما استهدفت الدراسات السالف ذكرها الطلبة ذوي الإعاقة. وبالرغم من ذلك، لم يكن الاختلاف كبيرًا، فجميع النتائج تُعطي مؤشرًا على وقوع طلبة ذوي الإعاقة الفكرية ضحايا للتنمّر في الإطار المدرسي. وإذا أردنا معرفة واقع التَّنمُّر؛ فلا بد من تسليط الضوء على مجمل الأبعاد التي توصف التَّنمُّر بداخل الإطار المدرسي.

ويتمثّل الجزء الثاني في الأبعاد الممثّلة للتنمّر، فقد أظهرت النتائج حصول بُعد آثار التَّنمُّر على أعلى مستوى من بين أبعاد التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، وجاء بُعد أسباب التَّنمُّر بدرجة متوسطة. وعلى المستوى المنخفض

أظهر بُعد أشكال التَّنمُّر أقل مستوى من بين أبعاد التَّنمُّر. ولعرض النتائج التفصيلية المرتبطة بكل بُعد فرعي، وتفسير ومناقشة النتائج، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وحساب قيم (T test) بالإضافة إلى المستوى، ثم رتبت الباحثة عبارات كل بُعد تنازليًّا استنادًا إلى قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (5): الإحصائية الوصفية حول مستوى أشكال التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم (ن=97).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T test	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
7	أعتقد أن طلبة التعليم العام يحاولون منع وإبعاد ذوي الإعاقة الفكرية عند الانضمام إليهم في لعبة جماعية أو نشاط ترويحي.	2.88	1.102	3.99	0.000	مرتفع
5	يحاول طلبة التعليم العام إبعاد ذوي الإعاقة الفكرية من أماكنهم أو عدم الجلوس بجانبهم في الأوقات غير الدراسية (الفسح وغيرها).	2.78	1.101	3.16	0.002	مرتفع
9	أرى أن طلبة التعليم العام يميلون إلى عدم الإصغاء والتجاهل لذوي الإعاقة الفكرية عند التحدث إليهم.	2.75	.925	3.44	0.001	مرتفع
11	اعتقد أن طلبة التعليم العام يقومون بالإشارة إلى ذوي الإعاقة الفكرية والهرب؛ لتخويف أصدقائهم وتكوين صورة عن ذوي الإعاقة الفكرية بأنهم مخيفون.	2.70	1.091	2.45	0.016	مرتفع
3	أرى أن طلبة التعليم العام يقومون بمناداة ذوي الإعاقة الفكرية بأسماء غير مناسبة، مثل: أهبل، مجنون بدلًا من وصفه بطفل يعاني من إعاقة فكرية.	2.59	1.05823	1.47	0.146	متوسط
4	يميل طلبة التعليم العام للقيام ببعض الممارسات التهكمية، مثل أن يخرج لسانه لإغاظة الطالب/ة المصنف بالإعاقة الفكرية.	2.51	1.07154	0.79	0.434	متوسط
2	يميل طلبة التعليم العام إلى الاستهزاء والسخرية بذوي الإعاقة الفكرية وجعل منهم أضحوكة عند الجميع.	2.48	1.01153	0.53	0.597	متوسط
12	أرى أن المتنمر من طلبة التعليم العام يقوم بمعايرة ذوي الإعاقة الفكرية بعيوبه الجسمية والخلقية.	2.35	1.128	-0.69	0.489	متوسط
1	أعتقد بأن طلبة التعليم العام يعتدون بالضرب (المبرح أو المزح) على ذوي الإعاقة الفكرية سواء باليد أو الرّجل.	2.17	.96836	-2.59	0.011	منخفض
10	يميل طلبة التعليم العام إلى إخافة ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق الصراخ بصوت عالي كنوع من التهكم والسخرية.	2.15	1.024	-2.65	0.009	منخفض
6	أعتقد بأن طلبة التعليم العام يقوموا ببعض الممارسات الاستقوائية على ذوي الإعاقة الفكرية، مثل أخذ ممتلكاته من مال وغيره.	2.00	1.061	-3.99	0.000	منخفض
8	يميل طلبة التعليم العام إلى محاولة عرقلة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء مرورهم أو المشي بالساحة الخارجية.	1.77	.963	-6.72	0.000	منخفض
المتوسط الحسابي العام لأشكال التَّنمُّر		2.43	.838	مستوى منخفض		

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام للبُعد الأول: أشكال التَّنمُّر بلغ؛ (2.43)، وهي قيمة تُشير إلى أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية قيّموا مستوى أشكال التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة منخفضة؛ مما أعطى مستوى منخفضًا. حيث جاء البُعد الخاص بأشكال التَّنمُّر في المرتبة الثالثة، وتُعزي الدراسة هذه النتيجة إلى اختلاف أشكال التَّنمُّر، الذي يأخذ التَّنمُّر أشكالًا مختلفة، كالتَّنمُّر اللفظي المتمثّل في: مناداة ذوي الإعاقة الفكرية بأسماء غير مناسبة، ومعايرته بعيوبه الجسمية والخلقية، والاستهزاء والسخرية وجعلهم أضحوكة للجميع. وتتفق هذا النتيجة مع نتائج دراسات: (Rose et al., 2011؛ Griffin et al., 2019؛ Maiano et al., 2016)، حيث تؤكد جميع النتائج انتشار التَّنمُّر اللفظي بشتى صوره، كالشتائم والمعايرة بالخصائص الجسمية والخلقية. كما يُضاف التَّنمُّر النفسي إلى أشكال التَّنمُّر، الذي يُعدُّ تنمرًا غير مباشر، يتمثّل في التجاهل وعدم الإصغاء عند الحديث. كما أن طلبة التعليم العام يحاولون منع وإبعاد ذوي الإعاقة الفكرية عند الانضمام إليهم في لعبة جماعية أو نشاط، كما يعملون على إبعادهم من أماكنهم، أو عدم الجلوس بجانبهم في الأوقات غير الدراسية، مثل الفسح وغيرها، وتكوين صورة مخيفة عن ذوي الإعاقة الفكرية. كما تشمل بعض الممارسات التهكمية أن يخرج لسانه لأغاظتهم. وجميع هذه النتائج تُعزى إلى ملاحظة معلمي ومعلمات طلبة ذوي الإعاقة الفكرية للتنمّر النفسي غير المباشر من قِبل طلبة التعليم العام، كما تبيّن درجة وعي معلميهم بسلوك التَّنمُّر. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بير وآخرون Bear et al. (2015) التي بيّنت استجابات أولياء أمور الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية لتعرّض ابنهم للتنمّر النفسي غير المباشر، من خلال الابتعاد عنه ومحاولة إقصائه واستبعاده اجتماعيًّا.

جدول (6): الإحصائية الوصفية حول مستوى أسباب التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم (ن=97).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T test	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
11	أعتقد أن عدم تفعيل الدمج بالشكل الصحيح والمطلوب سبب لتعرض ذوي الإعاقة الفكرية للتنمر من قِبل طلبة التعليم العام.	3.36	1.200	3.70	0.00	مرتفع
6	اعتقد أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّضون للسخرية والتَّنمُّر من طلبة التعليم العام؛ بسبب قلة القدرات اللفظية؛ مما قد يُشكّل صعوبة في الإبلاغ عن تعرّضه للتنمّر.	3.17	1.080	2.42	0.02	مرتفع
10	أرى أن عدم وجود أنظمة وقوانين صارمة في المدارس تحد من التَّنمُّر؛ قد تكون سببًا في زيادة التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية.	3.17	1.275	2.05	0.04	مرتفع

تابع/ جدول (6).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T test	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
1	اعتقد بأن الطالبـ/ة من ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّض للسخرية والتَّنمُّر؛ بسبب تدني مفهوم الذات لديهم.	3.06	1.126	1.33	0.19	متوسط
7	أرى أن أشكال الإعاقة الجسمية المصاحبة للإعاقة الفكريـة أمثلـة عـلى الخصائص التي قد تجعل ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بها عُرضة للتنمر أكثر من غيرهم.	3.02	1.154	0.94	0.35	متوسط
12	أعتقد أن التمييز والحماية الزائدة المقدّمـة لـذوي الإعاقـة الفكريـة مـن معلميهم؛ تجعل منهم عرضة للملاحظة، ومن ثم التَّنمُّر مـن قِبـل طلبـة التعليم العام.	2.98	1.233	0.55	0.58	متوسط
2	اعتقد بأن الطالبـ/ة من ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّض للتنمّر بسبب المشكلات النمائية، كتشتت الانتباه، وتدني التركيز، وضعف الذاكرة وغيرها.	2.95	1.158	0.33	0.74	متوسط
5	أعتقد أن أولياء أمور الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية ليس لديهم شعور بالفخر تجاه طفلهم المعاق، وتشعر بالخجل أمام الآخرين بسبب إعاقته.	2.95	1.131	0.33	0.74	متوسط
13	معرفة طلبة التعليم العام بتسمية وتصنيف الشخص مـن ذوي الإعاقـة الفكرية، وإن لم تكن الإعاقة ظاهرة على شكله.	2.94	1.097	0.25	0.80	متوسط
8	أعتقد أن الآخرين يتعاملون مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بطريقة أكثر اختلافًا وبشكل أكثر سـلبية مـن الطلبـة الآخـرين غـير المـصنفين بهـذا التصنيف، والذين لديهم السلوكيات نفسها.	2.87	1.086	-0.40	0.69	متوسط
3	أرى أن البعض من ذوي الإعاقة الفكرية الذين يمتلكون بنيـة جـسدية ضعيفة يتعرّضون للتنمّر من قِبل طلبة التعليم العام أكثر من غيرهم.	2.79	1.198	-0.95	0.34	متوسط
4	يميل الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية إلى الانضمام لمجموعـات عمريـة أكبر أو أصغر منهم سنًّا؛ مما يجعلهم أكثر عرضة للسلوك التَّنمُّري.	2.74	.971	-1.70	0.09	متوسط
9	أعتقد أن معلمـي التعليم العام يـتعاملون في فصولهم بطريقةٍ مختلفـة أو سلبية مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ بسبب تسميتهم بالإعاقة الفكرية والنظرة الدونية لهم؛ مما يشكّل قدوة سيئة لطلبة التعليم العام.	2.54	1.109	-3.32	0.00	منخفض
14	عدم استجابة الإدارة والمدرسـين لـشكوى ذوي الإعاقـة الفكريـة مـن تعرضهم للتنمر من قِبل طلبة التعليم العام	2.17	1.250	-5.79	0.00	منخفض
	المتوسط الحسابي العام لأسباب التَّنمُّر	2.91	.862	مستوى متوسط		

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحـسابي العـام للبُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر بلغ (2.91)، وهي قيمة تُـشير إلى أن معلمي التربيـة الفكريـة قيّمـوا مـستوى أسـباب التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسـطة؛

مما أعطى مستوى متوسطًا. كما أن البُعد الخاص بأسباب التَّنمُّر جاء بالمرتبة الثانية، ويُعزى هذا إلى عدة أسباب للتنمّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام، منها: تأثير المدرسة في التصدي للسلوكيات غير المرغوبة، وذلك بإيجاد بيئة آمنة، وتحت قيادة مدرسية تُفعّل الأنظمة والقوانين التي تحدّ من انتشار ظاهرة التَّنمُّر، وتعمل على نشر الوعي حول خصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم؛ حتى يسود المناخ المدرسي الإيجابي والحب والدعم والاحترام، فيُسمح لطلبة التعليم العام وطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بأن يقضوا اليوم المدرسي في جو آمن واطمئنان، ويستثمرون أقصى قدراتهم. وعلى النقيض من ذلك، فعندما تسود البيئة المدرسية السلبية؛ فإن هذا يفتقر إلى تطبيق الأنظمة والقوانين الصارمة في المدرسة التي تحدّ من التَّنمُّر، ومن الطبيعي أن تصبح بيئة خصبة لانتشار التَّنمُّر. كما أن مدراس التعليم العام الملحق بها فصول دمج لذوي الإعاقة الفكرية وُضعت لتحقيق أهداف مثمرة من فكرة دمج ذوي الإعاقة الفكرية مع طلبة التعليم العام؛ لذلك فعدم تفعيل الدمج بالشكل الصحيح والمطلوب؛ قد يكون سببًا لتعرض ذوي الإعاقة الفكرية للتنمّر من قِبل طلبة التعليم العام. وتعزى هذه النتيجة إلى عدم تهيئة طلبة التعليم العام ومعلميهم وذوي الإعاقة الفكرية بفكرة الدمج، كما أن الأنظمة والطرق المتبعة في المدرسة، مثل: فصل ذوي الإعاقة الفكرية عن طلبة التعليم العام في وقت الفسح والأنشطة اللاصفية، بالإضافة إلى تحديد مكان مخصص لهم وإلزامهم بالجلوس فيه دون مخالطة طلبة التعليم العام؛ يعطي اتجاهات سلبية نحو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فقد تفرض قيودًا في مدارس الدمج والنظرة الدونية إليهم.

وتتفق هذه النتيجة إلى حدّ ما من نتائج دراسة روز وآخرون (Rose et al. (2011 التي ناقشت الأسباب المدرسية المؤدية إلى التَّنمُّر، وأوضحت أن البيئات المدرسية الدامجة لذوي الإعاقة مع طلبة التعليم العام ليست سبباً لتعرّض ذوي الإعاقة للتنمر، مقارنة بأن ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة يتعرّضون للتنمّر من قِبل أقرانهم من ذوي الإعاقة بشكل أكبر، مقارنة بالطلبة ذوي الإعاقة الدارسين في مدارس الدمج. وفي السياق نفسه المتفق مع نتيجة الدراسة الحالية، فالدمج إن لم يكن بالشكل المطلوب بين ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام؛ فإن التَّنمُّر سيكون في ازدياد.

كما يمكن تفسير نتيجة هذا البُعد بناءً على استجابات عينة الدراسة على عباراته في تأثير التمييز والحماية الزائدة المقدّمة لذوي الإعاقة الفكرية من معلميهم؛ مما قد يجعلهم عُرضة للملاحظة والتَّنمُّر عليهم. وتُعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي تميّز

المتنمرين، وتكمن في حقيقة شعورهم بعدم الأمان وعدم الاهتمام، وقد يتعرّض بعضهم للعقاب السلبي الدائم في البيئة المدرسية أو خارجها؛ مما قد يُشعره بالغيرة عند ملاحظة اهتمام المعلمين بذوي الإعاقة الفكرية وحمايتهم من الأخطار ومراقبتهم؛ الأمر الذي يدفعهم إلى إصدار انفعالات تجاه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أن محاولة انضمامهم لمجموعات عمرية أكبر أو أصغر منهم سنًّا؛ حيث يميل طلبة التعليم العام إلى التنمّر عليهم، ويخصّ بذلك من هم أضعف بنية جسدية منهم، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة جريفين وآخرون Griffin et al. (2019) بأن المتنمّرين عادةً ما يركّزون على الاختلافات في الخصائص الجسدية، التي من شأنها أن تجعل الفرد أكثر عرضة للتنمّر، مثل أن يكون أصغر سنًّا أو أضعف جسديًّا.

وفي السياق نفسه المتفق مع نتائج الدراسة الحالية، فالإعاقات المرئية مثل: الإعاقة الجسدية أكثر عرضة للتنمّر، على عكس الإعاقة غير المرئية. كما أكّدت دراسة روز وآخرون Rose et al. (2011) أن 50٪ من الطلاب ذوي الإعاقة الظاهرة والمرئية تعرّضوا للتنمّر أكثر مقارنة بالطلبة من ذوي الإعاقة غير المرئية أو غير الظاهرة.

كما أوضحت النتائج أن الخصائص المميزة لذوي الإعاقة الفكرية؛ كانت سببًا لتعرّضهم للتنمّر من قِبل طلبة التعليم العام. وبطبيعة الحال، فإن الطلبة يميلون في بناء علاقاتهم وصداقاتهم على التوافق المعرفي والاجتماعي. وفي الاتجاه الآخر فقد يحظى الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية ممن لديهم تدّنٍ مفهوم الذات، وضعف في القدرات اللفظية، والاختلافات المعرفية – كتشتت الانتباه وضعف التركيز وغيرها – بعلاقات اجتماعية مملوءة بالتصورات السلبية والسخرية والتَّنمُّر.

ومن زاوية أخرى؛ فقد يعود هذا الأمر إلى أُسر ذوي الإعاقة الفكرية؛ لشعورهم بالخجل أمام الآخرين، وأنه ليس لديهم الشعور بالفخر تجاه طفلهم من ذي الإعاقة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى العامل الثقافي السائد بين المجتمعات، الذي يعمل على زيادة الضغط النفسي، من خلال تذكيرهم بعجز طفلهم أو اختلافه عن طلبة التعليم العام. والتَّنمُّر له جذور وأبعاد تتصل بعمق المجتمع، وبمجرد معرفتهم بتسميتهم وتصنيفهم من ذوي الإعاقة الفكرية؛ فإن هذا يُعطي لهم مؤشرًا باختلافهم عن بقية أفراد المجتمع، وعدّهم أشخاصًا غير مرغوب فيهم، والتمييز ضدهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ايمرسون Emerson (2010) وتبيّن أن التمييز والتسمية والتَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية له علاقة بالإعاقة لديهم، كما يؤكد مغاري (2018) أن الفرد الموصوم؛ بمعنى أن تكون له تسمية معينة يواجه العديد من المواقف السلبية من قِبل أفراد المجتمع، وبالأخص في مؤسساته التعليمية الحكومية.

جدول (7): الإحصائية الوصفية حول مستوى آثار التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم (ن=97).

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T test	القيمة الاحتمالية P.value	المستوى
11	أعتقد أن أسر ذوي الإعاقة الفكرية يتعرّضون للضغط النفسي من خلال فكرة عدم تقبّل طلبة التعليم العام لطفلهم.	3.57	1.198	2.52	0.01	مرتفع
3	يؤدي سلوك التَّنمُّر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى شعورهم بالدونية والانطواء والانسحاب الاجتماعي.	3.45	1.199	1.59	0.12	متوسط
4	اعتقد بأن سلوك التَّنمُّر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ يؤدي إلى تنامي شعور الكراهية لديهم تجاه المدرسة وزملائهم من طلبة التعليم العام.	3.45	1.199	1.59	0.12	متوسط
1	أرى أن وقوع ذوي الإعاقة الفكرية ضحية للتنمر يُعيق التطور الأكاديمي لديهم.	3.44	1.323	1.36	0.18	متوسط
6	أعتقد أن طلبة ذوي الإعاقة الفكرية يكتسبون سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان؛ نتيجة تعرّضهم للتنمّر.	3.39	1.132	1.15	0.25	متوسط
8	أرى أن ذوي الإعاقة الفكرية المتعرضين للتنمر ينخفض لديهم مستوى الدافعية.	3.32	1.104	0.53	0.60	متوسط
2	أعتقد أن سلوك التَّنمُّر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ أدى إلى كثرة تغيبهم وتسرّبهم من المدرسة.	3.21	1.346	-0.39	0.69	متوسط
7	يميل الطالب/ة ذو الإعاقة الفكرية إلى تعديل سلوكه ليتماشى مع بعض المفاهيم السلبية والشائعة المرتبطة بهذا التصنيف؛ وبالتالي يعكس المشاعر السلبية المكتسبة من التنمّر على المحيطين به.	3.08	1.124	-1.56	0.12	متوسط
9	أعتقد أن أسر ذوي الإعاقة الفكرية يتكوّن لديهم اتجاهات سلبية نحو مدارس الدمج.	3.07	1.148	-1.61	0.11	منخفض
5	أرى عدم رضا أسرة ذوي الإعاقة الفكرية وكثرة الشكاوى على المدرسة نتيجة وقوع طفلهم ضحية التَّنمُّر من قِبل طلبة التعليم العام.	2.97	1.211	-2.37	0.02	منخفض
10	أرى أن مُسمى(ذوي الإعاقة الفكرية) سيرتبط بسلوك التَّنمُّر لدى طلبة التعليم العام.	2.90	1.287	-2.78	0.01	منخفض
	المتوسط الحسابي العام لآثار التَّنمُّر	3.26	1.01376	مستوى مرتفع		

يتبيّن من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي العام للُبعد الثالث: آثار التَّنمُّر؛ بلغ (3.26)، وهي قيمة تُشير إلى أن معلمي ومعلمات التربية الفكرية قيّموا مستوى آثار التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة مرتفعة؛ مما أعطى مستوى مرتفعًا. كما جاء البُعد الخاص بآثار التَّنمُّر في المرتبة الأولى، وتُعزى النتيجة لهذا البُعد

إلى وجود آثار عديدة للتنمّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية ممتدة إلى أسرهم، وشعورهم بالضغط النفسي من خلال عدم تقبّل طلبة التعليم العام لطفلهم والتَّنمُّر عليه. كما أكد أبو الديار (2012) أهمية الأسرة ومراعاة الضغوط التي تتعرّض إليها، وقد يكون سببها في أغلب الأوقات تعرّض طفلهم للتنمّر في البيئة المدرسية.

كما تعزى هذه النتيجة إلى وجود مشكلات عاطفية ودراسية وسلوكية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وتزداد تلك المشكلات عندما يقعون ضحايا للتنمر، وعلى الصعيد الأكاديمي فإن تعرّضهم للتنمّر يعوق تطورهم الأكاديمي، ويُقلّل من مستوى الدافعية لديهم؛ لانشغالهم في التفكير بكيفية تجنّب المتنمرين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة روز وآخرون (2011) Rose et al. التي أشارت إلى أن ضحايا التَّنمُّر من ذوي الإعاقة في المدارس يتأثر سلبًا بتطورهم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي. وتلفت هذه الدراسة الانتباه إلى مخاطر وآثار تعرّض ذوي الإعاقة الفكرية للتنمّر؛ بأنها تُكسبهم سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان، وتعديل سلوكه بما يتوافق مع بعض المفاهيم السلبية المأخوذة عن هذا التصنيف؛ وبالتالي يعكس المشاعر السلبية المكتسبة من تعرّضه للتنمّر على المحيطين به. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تأثير خصائصهم المميزة لهم على سلوكهم، وبالتالي تعاملهم مع المواقف، والتي تفرض ظهور السلوكيات غير المرغوبة بوصفها ردة فعل، كما أنه يؤثر في مشاعرهم سلبًا، ويتنامى لديهم شعور الكراهية تجاه المدرسة وزملائهم من طلبة التعليم العام. هذا بالإضافة إلى كثرة تغيبهم وتسرّبهم من المدرسة، وهذا ما أشارت إليه يونسكو (2019) بأن التَّنمُّر يُعد من أهم العوامل التي تترك أثرًا ملموسًا في تغيب الطلبة وتسرّبهم من المدرسة. ولفت ويرف (2014) Werf الانتباه بأن ضحايا التَّنمُّر يعدون المدرسة مكانًا مُنفّرًا، فالتَّنمُّر لا يقتصر أثره على الضحية والمتنمّر؛ بل يمتد أثره إلى كامل الإطار المدرسي، فيُعرقل مُخرجات المدرسة وطاقاتها بصفة عامة. ومن المؤسف أن تصبح طاقة البيئة المدرسية مُهدرة بتسرّب الطلبة، وكثرة الغياب، وتدني المستوى التحصيلي.

ومن زاوية أخرى، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مشاركة طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة أو اللعب مع طلبة التعليم العام، التي تفرض عليهم ظهور الصعوبات التي يعانون منها؛ وبالتالي تعرّضهم للتنمّر عند المشاركة في اللعب بالساحة، أو محاولة تكوين صداقات؛ فيظهر عليهم الانطواء والانسحاب الاجتماعي وشعورهم بالدونية. وهذا ما اتفقت فيه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ميانو وآخرون Maiano et al. (2016) حيث تُشير إلى أن من أهم آثار سلوك التَّنمُّر في ذوي الإعاقة الفكرية؛ أنه يقود إلى

مشاكل اجتماعية وانسحاب اجتماعي لديهم. والجدير بالذكر ارتباط المشاكل الاجتماعية بالوقوع ضحية التَّنمُّر، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة كرسيتنسن وآخرون Christensen et al. (2012) التي ترى أن هناك علاقة طردية بين المشاكل الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي وسلوك التَّنمُّر؛ بمعنى أن المشاكل الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي عند ذوي الإعاقة الفكرية متصل بشكل كبير بازدياد التَّنمُّر.

وللإجابة على السؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس؟" أُستخدم اختبار "ت" للعينتين المستقلتين؛ للتّعرّف على دلالة الفروق بين وجهات نظر معلميهم حول واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام، والتي تُعزى إلى متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق حول مستوى أبعاد واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الجنس (ن=97).

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة"ت"	القيمة الاحتمالية P.value	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	ذكر	43	2.73	3.37	0.001	يوجد اختلاف
	أنثى	54	2.19			
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	ذكر	43	3.13	2.32	0.023	يوجد اختلاف
	أنثى	54	2.73			
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	ذكر	43	3.39	1.14	0.256	لا يوجد اختلاف
	أنثى	54	3.15			
الدرجة الكلية لمستوى واقع التَّنمُّر	ذكر	43	3.08	2.48	0.015	يوجد اختلاف
	أنثى	54	2.68			

يشير الجدول السابق (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حول مستوى واقع التَّنمُّر (الدرجة الكلية، وأبعاده: أشكال التَّنمُّر، أسباب التَّنمُّر) على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير الجنس. حيث كانت وجهة نظر المعلمات (الإناث) حول مستوى واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية أقل من وجهة نظر المعلمين (الذكور). وعليه

فقد جاءت الفروق لصالح الذكور، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تجاه بُعد (آثار التَّنمُّر). بالتالي كانت النتيجة توضح وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث المشاركة في التَّنمُّر، سواء بدور المُتنمّر أو الضحية. وقد يكون التكوين الجسماني وارتباطه بزيادة هرمون الذكورة سببًا لظهور هذه الفروق؛ ومن ثمّ تكون دافعيتهم أعلى لممارسة سلوك التَّنمُّر. كما يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في بُعد (آثار التَّنمُّر) بين الذكور والإناث إلى أن آثار التَّنمُّر لا يمكن التنبؤ بها، وأنها غير مرتبطة بالجنس ولا العمر ولا مكان تربوي معين، فهي ممتدة إلى الأسرة، والبيئة المدرسية، والضحية، والمُتنمّر على حدّ سواء، وله عواقب طويلة المدى. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراستي (طلب وسليمان، 2020؛ Glumbic & Zunic, 2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التَّنمُّر المدرسي؛ لصالح الذكور. كما أن نتيجة هذا السؤال جاءت مُتعارضة مع نتيجة دراسة أبو ضيف وآخرون (2020)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث من ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التَّنمُّر المدرسي.

وللإجابة على سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية؟" أُستخدم اختبار Kruskal-Wallis، للتعرّف على دلالة الفروق في مستوى واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، التي تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (9): نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق حول مستوى أبعاد واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية (ن=97).

الأبعاد	الخبرة التدريسية	حجم العينة	رتبة المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	قيمة Kruskal Wallis	القيمة الاحتمالية P.value	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	5سنوات فأقل	10	63.15	2.933	7.999	0.018	يوجد اختلاف
	من6 إلى10سنوات	64	43.27	2.264			
	11سنه فأكثر	23	58.80	2.670			
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	5سنوات فأقل	10	68.80	3.407	10.972	0.004	يوجد اختلاف
	من6 إلى10سنوات	64	42.51	2.734			
	11سنه فأكثر	23	58.46	3.177			

تابع، جدول (9).

الأبعاد	الخبرة التدريسية	حجم العينة	رتبة المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	قيمة Kruskal Wallis	القيمة الاحتمالية P.value	الدلالة الإحصائية
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	5 سنوات فأقل	10	52.15	3.382	0.598	0.741	لا يوجد اختلاف
	من6 إلى10سنوات	64	47.41	3.189			
	11سنه فأكثر	23	52.04	3.403			
الدرجة الكلية لمستوى واقع التَّنمُّر	5سنوات فأقل	10	62.45	3.246	6.938	0.031	يوجد اختلاف
	من6 إلى10سنوات	64	43.66	2.717			
	11سنه فأكثر	23	58.00	3.080			

يشير الجدول السابق (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في واقع التَّنمُّر (الدرجة الكلية، وأبعاده: أشكال التَّنمُّر، أسباب التَّنمُّر) على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث كانت وجهة نظر معلميهم حول مستوى واقع التَّنمُّر الذين يمتلكون خبرة تدريسية من (5 سنوات فأقل)؛ أعلى من وجهة نظر معلميهم الذين يمتلكون خبرة تدريسية (11 سنة فأكثر)، و(6 إلى 10 سنوات). وعليه فقد جاءت الفروق لصالح من يمتلكون خبرة تدريسية (5 سنوات فأقل)، بينما تكشف النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلميهم تجاه (آثار التَّنمُّر): أي أن استجابات عينة الدراسة تجاه بُعد آثار التَّنمُّر لا تتأثر بالخبرة التدريسية. وتُعزى هذه النتيجة إلى همة العاملين الجدد وطاقتهم في الساحة التعليمية. وقد يكون الاهتمام بتوعية وتأهيل معلمي ومعلمات الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية العاملين في مدارس التعليم العام مكثفًا، خاصة الجدد منهم؛ مما أثر تأثيرًا إيجابيًّا في ملاحظتهم لمثل هذا السلوك. كما تُعزى نتيجة عدم وجود فروق في مستوى آثار التَّنمُّر، إلى أن الآثار ظاهرة لجميع العاملين – القدامى منهم والجدد – لذا فلا يتأثر بُعد آثار التَّنمُّر بمتغير الخبرة التدريسية. كما يعود إلى وعي معلمي ومعلمات التربية الفكرية بأثر التَّنمُّر، وكيفية تأثيره في أداء مُخرجات عملهم وجودتها وجهدهم مع الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغيّر الخبرة التدريسية.

وللإجابة على سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم

تبعًا لمتغير الدرجة العلمية؟" أُستخدم اختبار Kruskal-Wallis، للتّعرّف على دلالة الفروق في مستوى واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، والتي تُعزى لمتغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (10): نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق حول مستوى أبعاد واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير الدرجة العلمية (ن=97).

الأبعاد	الدرجة العلمية	حجم العينة	رتبة المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	قيمة Kruskal Wallis	القيمة الاحتمالية P.value	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	بكالوريوس تربية خاصة	61	49.06	2.46	0.203	0.904	لا يوجد اختلاف
	بكالوريوس عام+ دبلوم تربية خاصة	17	46.68	2.32			
	دراسات عليا	19	50.89	2.42			
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	بكالوريوس تربية خاصة	61	49.70	2.94	0.223	0.894	لا يوجد اختلاف
	بكالوريوس عام+ دبلوم تربية خاصة	17	46.09	2.79			
	دراسات عليا	19	49.34	2.93			
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	بكالوريوس تربية خاصة	61	47.55	3.22	4.670	0.097	لا يوجد اختلاف
	بكالوريوس عام+ دبلوم تربية خاصة	17	41.26	2.97			
	دراسات عليا	19	60.58	3.66			
الدرجة الكلية لمستوى واقع التَّنمُّر	بكالوريوس تربية خاصة	61	49.20	2.87	1.157	0.561	لا يوجد اختلاف
	بكالوريوس عام+ دبلوم تربية خاصة	17	43.35	2.69			
	دراسات عليا	19	53.42	2.98			

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى واقع التَّنمُّر (الدرجة الكلية، وأبعاده: أشكال التَّنمُّر، وأسباب التَّنمُّر، وآثار التَّنمُّر) على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغيّر الدرجة العلمية؛ بمعنى أن الدرجة العلمية التي حصل عليها عينة الدراسة لا تؤثر في استجاباتهم. وتُعزى هذه النتيجة إلى تمتّعهم بمستوى عالٍ من الثقافة والمعرفة؛ بغض النظر عن درجاتهم العلمية. كما قد تكون الخبرات المتاحة للجميع في وقتنا الحاضر من دورات وورش عمل ومؤتمرات وغيرها، بالإضافة إلى تشابه الظروف التي تحيط بمعلمي ومعلمات التربية الفكرية داخل البيئة المدرسية؛ سبباً في هذه النتيجة. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ إذ إن الدراسات السابقة لم

تتطرّق إلى مُتغيّر الدرجة العلمية.

وللإجابة على سؤال الدراسة الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية؟" أُستخدم اختبار Kruskal-Wallis، للتّعرّف على دلالة الفروق في مستوى واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تُعزى لمتغيّر المرحلة الدراسية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول (11): نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق حول مستوى أبعاد واقع التَّنمُّر على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية (ن=97).

الأبعاد	المرحلة الدراسية	حجم العينة	رتبة المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	قيمة Kruskal-Wallis	القيمة الاحتمالية P.value	الدلالة الإحصائية
البُعد الأول: أشكال التَّنمُّر	ابتدائي	60	52.38	2.51	2.305	0.316	لا يوجد اختلاف
	متوسط	16	44.53	2.30			
	ثانوي	21	42.76	2.31			
البُعد الثاني: أسباب التَّنمُّر	ابتدائي	60	53.02	3.04	3.612	0.164	لا يوجد اختلاف
	متوسط	16	45.84	2.82			
	ثانوي	21	39.93	2.61			
البُعد الثالث: آثار التَّنمُّر	ابتدائي	60	50.40	3.32	1.088	0.580	لا يوجد اختلاف
	متوسط	16	51.16	3.34			
	ثانوي	21	43.36	3.03			
الدرجة الكلية لمستوى واقع التَّنمُّر	ابتدائي	60	52.77	2.95	3.169	0.205	لا يوجد اختلاف
	متوسط	16	46.03	2.81			
	ثانوي	21	40.50	2.64			

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى واقع التَّنمُّر (الدرجة الكلية، وأبعاده: أشكال التَّنمُّر، وأسباب التَّنمُّر، وآثار التَّنمُّر) على طلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلميهم، تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية؛ بمعنى أن المرحلة الدراسية التي يـ/ تقوم المعلمـ/ ة بتدريسها لا تؤثر في استجاباتهم. ومما يدلّ على تقارب استجابات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف المراحل الدراسية. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراستي

العتيبي والمعيقل (2017)؛ Blake et al. (2012)، حيث جاءت نتائجهما بوجود اختلاف في تقدير مستوى انتشار سلوك التَّنمُّر باختلاف المرحلة الدراسية، وكانت لصالح المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، ثم تقل إلى المرحلة الثانوية. وتُفسر نتيجة الدراسة الحالية بعدم اختلاف مستوى تقدير التَّنمُّر في المراحل الدراسية؛ الى تساوي الظروف والفرص لجميع المراحل الدراسية؛ وبالتالي تساوي ممارسة هذا السلوك في البيئة المدرسية، ويؤكد هذا أن التَّنمُّر ظاهرة ترتبط بجانب مدعوم ببيئة مناسبة للممارسة مثل السلوك. كما أن الاختلاف ما بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة قد تكون في الفكرة التي قامت عليها عملية قياس التَّنمُّر، فغالبية الأدوات بُنيت على توجّهات مختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج للدراسة الحالية، تمّكنا التوصل إلى التوصيات التالية:

– سدّ الفجوة بين نتائج الدراسات والميدان التربوي، بإعداد دورات تدريبية وندوات تستهدف توعية المعلمين والمعلمات وطلبة التعليم العام بعواقب التَّنمُّر: النفسية والصحية والأكاديمية والاجتماعية.

– تهيئة المعلمين والمعلمات وطلبة التعليم العام بفكرة الدمج، ومساعدتهم على تفعيله بالشكل المطلوب، بحيث يترك أثرًا إيجابيًّا على جميع من في البيئة المدرسية.

– إطلاق حملات توعية مدرسية لكافة الأعمار حول سلوك التَّنمُّر، وأشكاله، وطرق التعامل معه، والوقاية منه وعلاجه.

– توعية المسؤولين والجهات المعنية بأهمية تضمين أنظمة وقوانين صارمة تحدّ من التَّنمُّر على ذوي الإعاقة الفكرية.

– تضمين الخطط التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية موضوع مفهوم الذات، وإجراءات تعزيزه لديهم.

– إعداد خطط واستراتيجيات من الجهات المعنية، تتمثّل في مساعدة أسر ذوي الإعاقة الفكرية على تجاوز الضغوطات والصعوبات التي تواجههم.

– تعزيز الانتماء، والولاء، والتعاون بين الطلبة؛ بغض النظر عن الفروقات الفردية فيما بينهم؛ لتوفير إطار مدرسي سليم وآمن.

– تدعيم للأنشطة اللاصفية التي تُدمج طلبة ذوي الإعاقة الفكرية وطلبة التعليم العام، وتُسهم في إيجاد أجواء إيجابية وتعاونية فيما بينهم.

– العمل على معالجة المشاكل التي تواجه ضحايا التَّنمُّر من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بتعزيز جوانب القوة لديهم، وتذكيرهم بقدراتهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد نجاح. (2012). *سيكولوجية التَّنمُّر بين النظرية والعلاج* (ط.2). مكتبة الكويت الوطنية.

أبو الزيد، أحمد محمد جاد الرب. (2012). *مدخل في تربية وتعليم المعاقين عقليا*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أبو ضيف، إيمان محمد، محمد، وفاء محمد، وعثمان، نبيلة السيد محمد. (2020). التَّنمُّر المدرسي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة الشباب الباحثين في العلوم التربوية، 4*(4)، 261-303.

برنامج الأمان الأسري الوطني. (2020.). *الدراسة التتبعية لقياس الأثر لبرنامج الوقاية من العنف ضد الأقران في المدارس*. https://www.nfsp.org.sa

بهنساوي، أحمد فكري، وحسن، رمضان علي. (2015). التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، 1*(17)، 1-40.

الجمال، محمد عاطف. (2019). *السلوك العدواني والاكتئاب لذوي الاحتياجات الخاصة*. أسك زاد.

الحازمي، عدنان ناصر. (2014). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية* (ط.2). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

حريري، نجلاء هاشم بكر. (2019). المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية في مدارس برامج الدمج بمنطقة الحدود الشمالية. *مجلة التربية، 3*(181)، 91-144.

الحويطي، محمد مثري. (2017). مدى معرفة الطلبة المعلمين بسلوك التَّنمُّر تجاه الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس الدمج. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، 3*(2)، 135-155.

الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي. (2010). *قضايا معاصرة في التربية الخاصة*. دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال محمد سعيد. (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*. دار وائل للنشر والتوزيع.

خوج، حنان أسعد. (2012). التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(4)، 187-218.

الروسان، فاروق. (2017). *مقدمة في الإعاقة العقلية* (ط.6). دار الفكر.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمن عيسى. (2016). *الإعاقة العقلية والتوحد*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الشلاقي، تركي. (2020). ظاهرة التَّنمُّر المدرسي من وجهة نظر المعلمين دراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، 12*(1)، 9-44.

صالح، أحمد. (2018، أكتوبر) آثار التَّنمُّر على الصحة النفسية للأطفال. *موقع مقال منصة مقالات عربية حرة*. https://mqqal.com/?p=195327

الصبحيين، علي موسى، والقضاة، محمد فرحان. (2013). *سلوك التَّنمُّر بين الأطفال والمراهقين (مفهومه - أسبابه - علاجه)*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

طلب، احمد علي، وسليمان، عمرو احمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض التَّنمُّر المدرسي لدى الطلاب المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *المجلة التربوية، 72*(1)، 51-123.

الظاهر، قحطان احمد. (2012). *الإعاقة الذهنية وبطء التعلم*. دار وائل للنشر والتوزيع.

عبابنة، غيث محمد، والخمرة، حاتم انس. (2020). واقع البرامج

والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(5)، 847-871.

عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد. (2014). *مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.5). دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العتيبي، بندر عبد العزيز، والمعيقل، إبراهيم عبد العزيز. (2017). التَّنمُّر لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات الصفية لدى إقرانهم كما يدركها معلموهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6*(21)، 25-51.

العمار، أمل يوسف عبد الله. (2017). الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التَّنمُّر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، 2*(18)، 331-366.

القحطاني، نوره سعد. (2012). التَّنمُّر المدرسي وبرامج التدخل. *مجلة ميادين، 12*(211)، 114-125.

قطناني، محمد حسين، عثمان، ميسون محمد، والبنا، آلاء سليم. (2012). *التربية الخاصة، رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. الأمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2014). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - مقدمة في التربية الخاصة* (ط.6). دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

متولي، فكري لطيف. (2015). *أساليب التدريس للمعاقين عقليا- ملحق حقائب التدريب الميداني للمعاقين عقلياً*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

المركز الإقليمي للتخطيط التربوي- اليونسكو. (2019,ابريل). *ظاهره التَّنمُّر المدرسي وكيفية مواجهتها بمدارس التعليم العام بدولة الكويت* [ورقة عمل]. التَّنمُّر والتعلم وطنياً إقليمياً عالمياً، دولة الكويت.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2020) التَّنمُّر في المدارس. *مجلة مستقبليات تربوية، 4*(5)، 1-112.

مغاري، سهير عبد الله سلمان. (2018). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالوصمة الاجتماعية وحل المشكلات لدى الشباب ذوي الإعاقة الحركية في قطاع غزة* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات أسك زاد.

منظمة يونسكو. (2019). *اليوم الدولي لمكافحة كل أشكال العنف والتَّنمُّر في المدارس، ومنها التَّنمُّر الالكتروني*. www.unesco.org

وزارة التعليم. (2021). *إحصائية إدارة التربية الخاصة بالباحة*.

وزارة التعليم. (2020). *إحصائيات وزارة التعليم السعودية*. www.moe.gov.sa

وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (الإصدار الأول)*.

https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD. (2021). *Definition of Intellectual Disability*. http://aaidd.org/intellectual-disability/definition

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mantel disorders* (5th ed.). new School Library.

Bear, G.G., Mantz, L. S., Glutting, J. J., Boyer, D. E., & Yang, Ch. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students with and Without Disabilities. *National Association of School Psychologists, 44*(1), 98-116.

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., & Benz, M. R. (2012).

bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities, 49*(50), 181-195.

Olweus, D. A., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 377-401.

Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(1), 63–74.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*(2), 114–130.

Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage publications.

Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: Prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *American Medical Association, 166*(11), 1058-1064.

Werf, C. (2014). The Effects of Bullying on Academic Achievement. *Revista Desarrollo y Sociedad, 6*(74), 275-308.

World Health Organization. (2020). *Definition: Intellectual disability*. http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability

❊ ❊ ❊

National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*(4), 210-222.

Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord, 42*(2), 266-277.

Carretero, C.M., Barbado, D., & Cervelló, E. (2019). Predicting Bullying through Motivation and Teaching Styles in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(1), 87-98.

Christensen, L., Fraynt, R., Neece, C., & Baker, B.L. (2012). Bullying Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5*(1),49-65.

Emerson, E. (2010). Self-reported exposure to disablism is associated with poorer self-reported health and well-being among adults with intellectual disabilities in England: A cross-sectional survey. *Public Health, 124*(12), 682-689.

European Agency for Safety and Health at Work. (2007). Expert Forecast on Emerging Psychosocial Risks Related to Occupational Safety and Health. Office for Official Publications of the European Communities.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements.* National Center for Injury Prevention and Control and U.S. Department of Education.

Glumbic, N., & Zunic-Pavlovic, V. (2010). Bullying behavior in children with intellectual disability. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2784-2788.

Granados, A. (2018, Mar 2). I Was Bullied as a Child with Special Needs. Here's How You Can Protect Your Kid. *Education Post*. https://cutt.us/GYWKz.

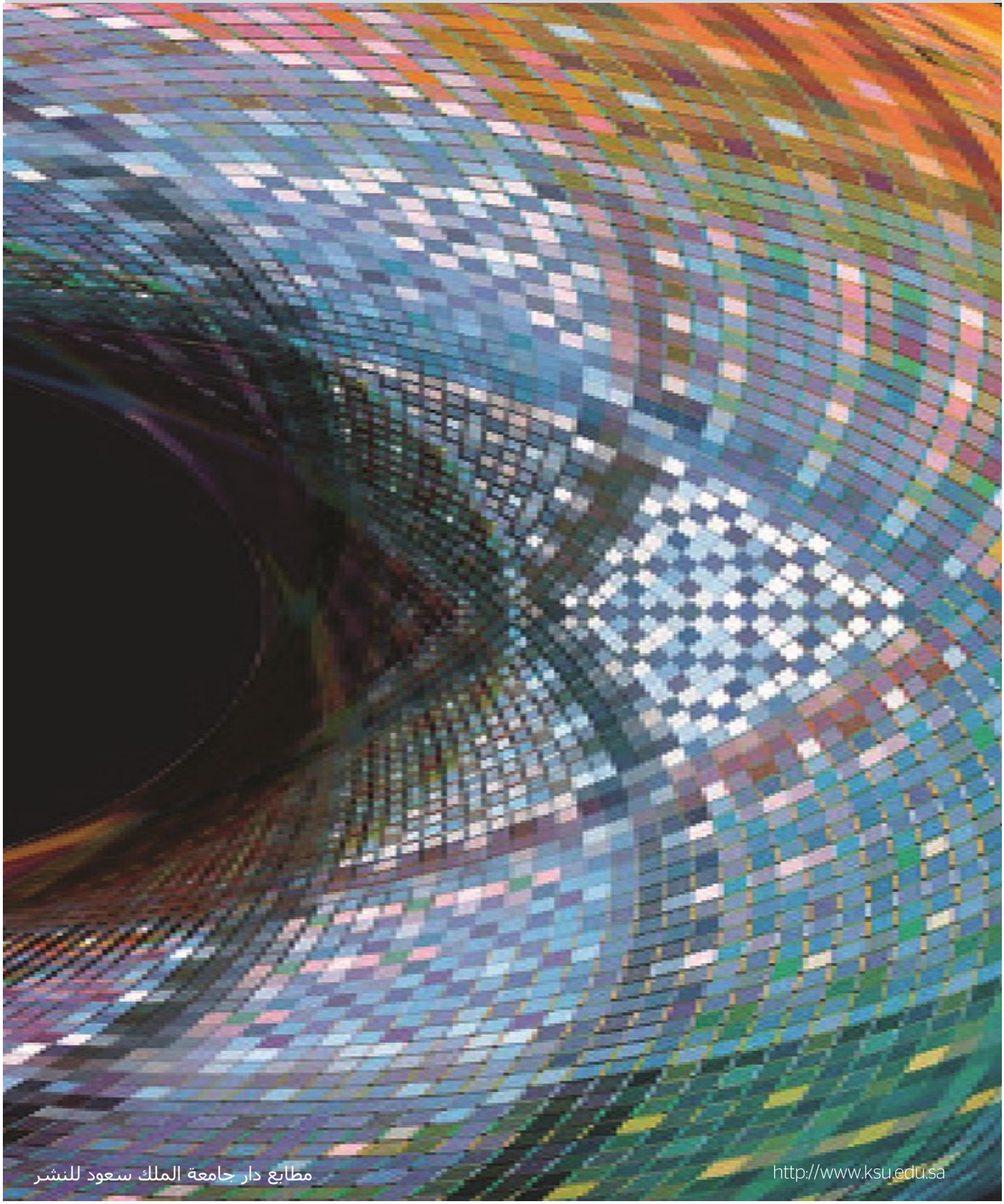
Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). In Their Own Words: Perceptions and Experiences of Bullying Among Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 57*(1), 66-74.

Harbin, SH. M. (2016). *The Multidimensional Bullying Victimization Scale: Development and Validation* [published Dissertation PHD, Louisiana State University]. LSU Doctoral Dissertations.

Maiano, CH., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J. S., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠٢٢ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2022 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa