



المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة
الملك سعود
King Saud University

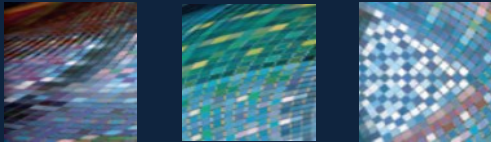


العدد ٢٣ | أكتوبر ٢٠٢٢

Issue 23 | October 2022

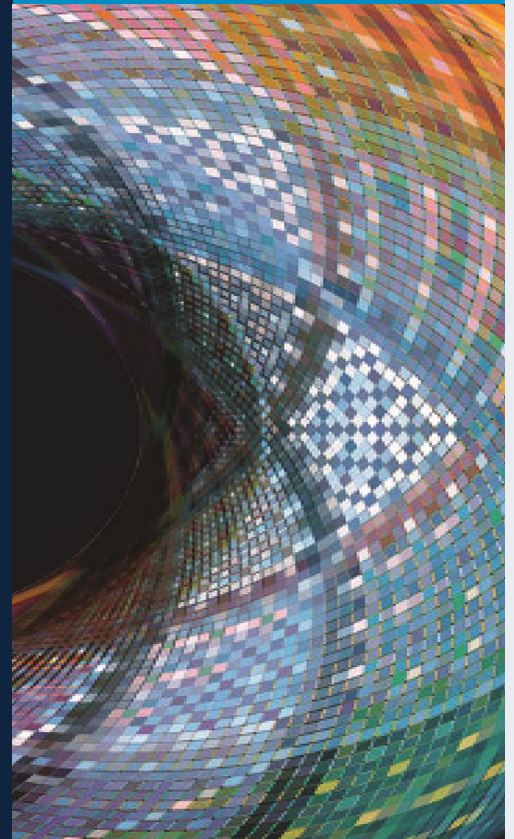
المجلة السعودية للتربية الخاصة

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود



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

A periodical peer-reviewed
journal published by
King Saud University



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

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



المجلة السعودية
للتربية الخاصة

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

دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

العدد الثالث والعشرون
أكتوبر (٢٠٢٢م) ربيع الأول (١٤٤٤هـ)

<http://sjse.ksu.edu.sa>

أعضاء هيئة التحرير Editorial Board Members

Editor-in-Chief

Prof. Nasser S. Al-ajmi

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

Editing Manager

Dr. Mohammed A. Alkahtani

مدير التحرير

الدكتور/ محمد بن علي القحطاني

Associate Editors

Prof. Ibrahim A. Alothman

Prof. Ali H. Al-Zahrani

prof. Ali A. Hanafe

Dr. Taresh M. Alshamari

Dr. Nora A. Alkatheery

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

Follow-up supervisor and executive director of the magazine

Mrs. Suad Alii AlShuwaier

مشرفة المتابعة والمدير التنفيذي للمجلة

الأستاذة/ سعاد بنت علي الشويعر

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 الجعيان
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

الأستاذ 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 العذيب
مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة - السعودية

هوية المجلة Identity of the Journal

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.

Vision

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

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.

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

الرسالة

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

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.

الأهداف والمجال

تهدف المجلة لنشر بحوث متميزة ومحكمة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة، بالرغم من تركيز المجلة على المنطقة العربية إلا أنها تتطلع للحصول على مكانة 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 الصحية
- ← 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.

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.

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.

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.

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 تساهم 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.

سياسات وإجراءات التقديم Submission Policies and Procedures

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>

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 الأصلية، وترفض المجلة قبول البحوث والدراسات التي سبق نشرها أو تم استنساخها من دراسة منشورة.
- ⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.
- ⇐ المجلة تلتزم بمعايير لجنة أخلاقيات النشر (The Committee on Publication Ethics, COPE) وتتبع سياسة عدم التسامح مطلقاً 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 الإلكتروني 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>).

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

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://prsjksu.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 manuscript. 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.

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://prsjksu.edu.sa>) أو من خلال البريد الإلكتروني للمجلة (SJSE@ksu.edu.sa) في أوضاع محددة مثل عدم القدرة على إتمام التقديم إلكترونياً بسبب خلل فني. يتم تبليغ الباحث باستلام المجلة للبحث (الياً من خلال النظام أو البريد الإلكتروني 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 أولي (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 مطلقاً 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 الأولي يرسل البحث إلى أحد أعضاء هيئة التحرير للتقييم المبدئي (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 preliminarily 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 preliminarily 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 مبدئياً 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 محكمين 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 تقييمه 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 فإنه يتم إرسال النسخة المنقحة من البحث (بصيغة PDF) للباحث لمراجعتها بصورتها النهائية واعتمادها للطباعة. تنشر النسخة الإلكترونية (Online First) للبحث على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون ثلاثة أسابيع. أما النسخة الورقية يتم نشرها في العدد التالي من المجلة. يرسل للباحث إشعار بنشر البحث ويزود بنسخة الكترونية (بصيغة PDF) من البحث المنشور.

دعوة لتقديم البحوث

العدد السادس والعشرون، والسابع والعشرون، والثامن والعشرون - رمضان ١٤٤٤هـ

Call for Manuscripts

Issue No.26, 27 & 28 - April 2023

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 26, 27, & 28 of the Journal which is scheduled to be published on April 2023. 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 information about the SJSE to your known interested colleagues or fellow researchers.

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

- ⇒ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.
- ⇒ استخدام نظام فعال لإدارة المجلة بيسر 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 الكترونياً (Online First) خلال خمسة أيام عمل من تاريخ قبول البحث. ويمكن الاستشهاد والافتباس من البحث كمرجع علمي مباشرة بعد النشر الكترونياً (Online First) حيث يسجل لكل بحث معرف رقمي دائم (DOI). النسخة الإلكترونية (Online First) من البحث تعد نسخة منشورة رسمياً له وتوفر أسرع السبل للوصول إلى أكبر عدد من القراء في جميع أنحاء العالم في مدة زمنية قصيرة جداً.
- ⇒ 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 تميم ونشر المعلومات عن المجلة السعودية للتربية الخاصة بين زملائك والباحثين المهتمين بالبحث العلمي في مجال التربية الخاصة.

المحتويات

العنوان

- 15 افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)
- البحوث والدراسات**
- 19 مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة
أ. لجين بنت محمود محمد سندي
- 49 صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية
في سياق البيئة التربوية: مراجعة منهجية سردية
أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل
- 81 استعداد معلمات برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم
أ. هناء زايد يحيى العمري، و أ. د. نورة علي الكثيري
- 127 التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة
بالجامعات السعودية
د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين
- 161 استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية لذوي الإعاقة
الفكرية في المرحلة الابتدائية
أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري
- 187 تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات
الإعاقة الفكرية: دراسة نوعية ظاهرانية
أ. هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث

افتتاحية العدد

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

فيسر هيئة تحرير «المجلة السعودية للتربية الخاصة» أن تقدم للباحثين والقراء الكرام العدد «الثالث 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 موهوبين وأسراهم، 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، ودراساتها، والأخذ بكل ما يخدم المجلة، ويساعد على تحقيق أهدافها العلمية والبحثية.

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

رئيس هيئة التحرير
أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

مستوي معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

أ. لجين بنت محمود محمد سندي⁽¹⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة، وتألفت عينة الدراسة من (30) معلمة من معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمدينة جدة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي وتم استخدام مقياس معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي - من إعداد الباحثة - أداة لجمع البيانات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى معرفة المعلمات بأنماط التفكير الرياضي، بالإضافة إلى أن أكثر أنماط التفكير الرياضي شيوعاً لدى عينة الدراسة التفكير البصري ثم التفكير الإبداعي، ويأتي التفكير الاستدلالي والناقد في المرتبة الأخيرة.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والبرامج المقترحة، وتشير أبرز التوصيات إلى أهمية بناء برامج تدريبية لتنمية أنماط التفكير الرياضي لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التفكير الاستدلالي والناقد، بالإضافة إلى اهتمام وزارة التعليم بانخراط المعلمين ببرامج التدريب والورش المتخصصة التي يجب إعدادها وتقديمها من جانب مختصين في المجال من الكوادر العلمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، أنماط التفكير، أنماط التفكير الرياضي، صعوبات تعلم الرياضيات.

The Level of Knowledge of Female Learning Difficulties Teachers about Mathematical Thinking Patterns in Jeddah City

Mrs. Lujain Mahmoud Sindi⁽¹⁾

Abstract: The study aimed to identify the level of knowledge of female teachers of students with learning difficulties' awareness about mathematical thinking patterns in the Jeddah City. The sample was composed of (30) female teachers of students with learning difficulties at public education schools in Jeddah. A descriptive survey approach was used in this study to collect the data. A measurement for mathematical thinking patterns was designed by the researcher, as a data collection tool, and then administered to the female teachers of students with learning difficulties. The findings of the study revealed that the level of knowledge of female teachers in mathematical thinking patterns was low; and the most common patterns of mathematical thinking with the sample were visual thinking, creative thinking, deductive and critical thinking, respectively.

Based on the findings of the study, a number of recommendations and programs were introduced; the most prominent recommendations were: conducting training programs to develop mathematical thinking patterns with teachers of students with learning difficulties would be important; and the Ministry of Education should pay attention to the recruitment of teachers in training programs and specialized workshops that should be done by field specialists.

Key Words: Learning Disabilities, Mathematics, Dyscalculia.

(1) PHD student- Special Education Department-King Saud University.

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

البريد الإلكتروني: E-mail: Immsindi@Kau.edu.sa

مقدمة:

لمادة الرياضيات إلى عدم قدرتهم على اكتساب المهارات الرياضية الأساسية التي تشمل الجمع والطرح واستخدام جدول الضرب وقسمة الأعداد، وتزيد الصعوبات التي يواجهها الطلاب مع تطورهم في مراحل التعليم لمادة الرياضيات، وتتنوع بشكل عام مستويات الصعوبة في تعلم الرياضيات؛ حيث يجد الطلاب أنفسهم يواجهون صعوبات في فهم حساب الكسور، والأعشار، والجبر، والهندسة (كيرك وكالفنت، 1984/1988).

يتم تشجيع الطلاب على تعلم الأنماط الرياضية في الأعداد والقياس والهندسة وكيفية التعامل مع البيانات. ويُعدُّ التعرف على هذه الأنماط من الأمور المهمة لطلاب صعوبات التعلم؛ وهو ما يؤكد على أهمية اكتساب المعلمين أولاً لمهارات أنماط التفكير الرياضي لكي تتم العملية التعليمية بشكل جيد، كما أنَّ عملية التفكير هي الداعم والمساعد الأول للطلاب على فهم الرياضيات (كورجانوس، 2009).

إنَّ التفكير الرياضي وتنميته كان من أهم أولويات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)؛ حيث نظمت معايير حديثة أثرت على معايير الرياضيات على مستوى الولايات. كما أنَّ الأدوار والمسؤوليات المتغيرة التي تكون على عاتق

إن الاهتمام بطلبة صعوبات التعلم الرياضيات كان مدفوعاً بعدد متزايد من الدراسات التي تشير إلى التطور الطبيعي للإدراك الرياضي، كما أنَّ الطلاب في المراحل المبكرة قبل الدخول في المرحلة الابتدائية يتعرضون في صفوف الروضة للعديد من التجارب النائية الرياضية. وأضافت الدراسات أنَّ طلاب صعوبات تعلم الرياضيات لديهم مشكلات في مجالين، هما: استرجاع الحقائق العددية، والقدرة على حل المشكلات القصصية (أوغندي، 2013). وقد انعكست التطورات الحديثة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مناهج الرياضيات، وقد تم ملاحظة اهتمام المعلمين بتدريس الرياضيات وإكساب الطلاب أنفسهم مهارات جديدة لإجراء العمليات الرياضية (دياب، 2011).

ومن هذه الممارسات تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لأنماط التفكير الرياضي؛ لأنها من أكثر الأنماط شيوعاً وانتشاراً بين طلاب التعليم العام: الابتدائي والمتوسط والثانوي وأخيراً التعليم الجامعي (عبد الكافي، 2019). وتندرج صعوبات تعلم الرياضيات تحت الإطار العام لصعوبات التعلم في القانون الفيدرالي الصادر عام (1977) الذي يؤكد على الاهتمام بتدريس الطلاب الرياضيات مثلها مثل القراءة والكتابة (الزيات، 2015). ويعود عدم فهم الطلاب

إلى توصية المؤسسات التعليمية لأهمية تنمية مهارات التفكير الأخرى لدى الطلاب (حمزة والسويح، 2018). وقامت العديد من الدراسات كدراسة كل من بختي (2016)، وكارياسبا وآخرين (Karibasappa et al., 2016)، والعيلى (2012)، والغانمي (2010) بالتعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى طلاب المراحل الابتدائية وأكدت على أهمية استخدام مهارات التفكير الرياضي في العمليات التدريسية، وفي اتجاه آخر - وفي حدود علم الباحثة- توجد قلة من الدراسات الحديثة التي تهتم بالتعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى معلمي صعوبات التعلم، ولكن فقط تهتم بالطلاب المعلمين كدراسة برياساتيا (Primasatya, 2016) التي أشارت إلى انخفاض مستوى أنماط التفكير الرياضي لدى الطلاب المعلمين المقبلين على التخرج. وشددت دراسة توهير (Tohir, 2017) على أن أحد أدوار المعلم في تعليم الرياضيات هو مساعدة الطلاب على التعبير عن كيفية سير العملية التعليمية في أذهانهم لخطوات التفكير الرياضي.

كما لاحظت الباحثة من خلال زيارتها الميدانية كمشرفة تدريب ميداني والمقابلات الهاتفية مع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وجود قصور في استخدام مهارات التفكير الرياضي في العملية التدريسية، وقد يعزى ذلك - حسب رأي المعلمات - إلى

المعلم قد تتطلب تدريباً إضافياً، وعليه فإن التعاون بين المهنيين في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم أمرٌ مهم (البحرية، 2011). وأكدت على ذلك دراسة البلاونة (2010) التي تدعم وثيقة (NCTM) التي تشير إلى أهمية التفكير الرياضي وأنها صفة عقلية تم تطويرها من خلال الممارسة.

وتؤكد دراسة الزدجالية (2013) أنه على المعلمين تزويد الطلاب بالعديد من الفرص التي تساعدهم على اكتساب المهارات الرياضية والتي منها: المنطق، والبرهان، وحل المشكلات، والتواصل، والتمثيل. بالإضافة إلى التركيز على فهم الأنماط العددية والهندسية، والجداول، والرسومات البيانية. ولتحقيق الجودة في تعليم هذه المهارات للطلاب، لا بد من تدريب المعلمين على مستحدثات العمليات الرياضية مثل الأنماط الرياضية، والتفكير الناقد، والاستدلال الرياضي، والحس الرياضي.

في ضوء ما سبق ظهرت ضرورة إجراء الدراسة للتعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ موضوع التفكير الرياضي من الموضوعات الحديثة التي يؤكد العديد من الباحثين والتربويين في هذا المجال على أهميته في تحسين عمليات التدريس، بالإضافة

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

- الاستراتيجيات وطرق التدريس التي يستخدمونها بشكل تقليدي، والتي تعتمد بشكل كامل على التدريس المباشر والتلقين دون التركيز على مهارات التفكير المتنوعة.
- لذا، أصبحت صعوبات التعلم في الرياضيات قضية حقيقية تؤثر في جميع طلاب صعوبات التعلم ومعلميهم وأسرهم، وتُعدُّ من القضايا القديمة التي يعاني منها جميع الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة بالرغم من جميع المساعي التي تحاول الجهات التعليمية الوصول إليها لتحسين المناهج وطرق التدريس كما أشارت إليها دراسة نشوية وريان (2021) التي تطرقت إلى جدية توجيه الأنظمة التربوية نحو أهمية مهارات التفكير الرياضي لدورها الأساسي في تحسين عملية التعليم والتعلم. بالإضافة إلى دراسة برياساتيا (Primasatya, 2016) وسانتوس تريكو وآخرون (Santos-Trigo et al., 2019) التي أكدت على أن قدرات الطلاب المعلمين لا تزال منخفضة جداً وتحتاج إلى تحسين، وبالتالي ارتباط هذا الانخفاض بأداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم الرياضيات. وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي: ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بجدة بأنماط التفكير الرياضي؟
- بناء مقياس أنماط التفكير الرياضي والتحقق من
- أُسئلة الدراسة:
- يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:
- ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة؟
- ما أكثر أنماط التفكير الرياضي شيوعاً لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة؟
- أهداف الدراسة:
- تهدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تم تبنيها إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- تحديد مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة بأنماط التفكير الرياضي.
- الكشف عن أكثر أنماط التفكير شيوعاً لدى عينة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة.
- أهمية الدراسة:
- الأهمية النظرية:
- ستوفر هذه الدراسة معلومات من الواقع تتعلق بتحديد أنماط التفكير الرياضي لدى معلمات ذوات صعوبات التعلم.
- سليط الضوء على أبرز أنماط التفكير الرياضي لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بجدة.
- الأهمية التطبيقية:

(2001) صعوبات التعلم على أنها: "تظهر عجزاً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة. وقد تظهر في اضطرابات التفكير، الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة أو العمليات الحسابية" (ص.35).

وتعرفه الباحثة إجرائياً على أنه: مجموعة من الاضطرابات المتباينة التي يمكن ملاحظتها من خلال صعوبات واضحة في مهارات الاستماع واستخدامه، والقراءة والكتابة، والكلام، والاستدلال.

أنماط التفكير الرياضي: عرف بأنه: "أساليب التفكير المستخدمة في البرهنة وحل المشكلات وفي الاكتشاف الرياضي ومن هذه الأساليب: التفكير الاستدلالي، التكفير الحدسي، والتفكير الخلاق" (خضر، 1985، ص ص. 38-39).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس مستوى معرفة المعلمة بأنماط التفكير الرياضي المعدة خصيصاً لأغراض البحث. الإطار النظري:

يستعرض الإطار النظري للبحث محورين أساسيين وهم: صعوبات تعلم الرياضيات وأنماط التفكير الرياضي. المحور الأول: صعوبات تعلم الرياضيات:

تنتشر صعوبات تعلم الرياضيات بين الأطفال بشكل كبير؛ حيث يظهرون بعض المشكلات في الانتباه

خصائصه السيكومترية لتنفيذه على معلمات ذوات صعوبات التعلم.

• ستفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عند تخطيط برامج ذوي صعوبات التعلم في اتخاذ القرارات المناسبة لتأهيل المعلمين وتدريبهم، والإسهام في زيادة كفاءتهم من خلال مراجعة النظام التعليمي لهذه الفئة والذي يتصف بالتقليدية، والبحث عن نقاط ضعف تدريس ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعمل على دعمها وتقويتها.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدارس التعليم العام بجدة الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بجدة.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي -1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم: ويعرفه السرطاوي وآخرون

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

"صعوبات الأداء المدرسي المعرفي التي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتعبير الكتابي والحساب" (الزيات، 1998، ص. 413).

تعتبر الرياضيات من المواد المهمة في جميع المراحل الدراسية ولها دور فعال في توسيع مدارك الطلاب، وإكسابهم العديد من المهارات وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التفكير العلمي. فيواجه العديد من الطلاب العديد من المشكلات في الرياضيات منها: صعوبة الحفظ أو تذكر المعلومات، بالإضافة إلى صعوبات في العمليات الحسابية وحل المشكلات المختلفة. ونظراً للطبيعة التراكمية للرياضيات كان لا بد من تحديد صعوبات التعلم في الرياضيات وتشخيص أسبابها والعمل على علاجها أولاً بأول باستخدام أنشطة ملاءمة تساعدهم على تحطيم هذه الصعوبات، وعليه فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يجب أن توجه لهم برامج تعليمية متنوعة تناسب قدراتهم للتعامل مع الحساب (فارس، 2017).

سيتمكن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من مواجهة العمليات الحسابية من خلال تطوير مهارات التفكير الرياضي لديهم، حيث يمكنهم تنميتها من خلال تعزيز عمليات التعلم الخاصة بهم. حيث يبدأ تعلم الرياضيات من خلال الأرقام والعمليات الحسابية البسيطة بالمدرسة حتى تواجه الطلاب المشكلات أثناء

أو الإدراك أو التذكر؛ حيث لا يكاد يخلو أي فصل دراسي من حالة أو أكثر من حالات الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات. وتعتبر صعوبات التعلم بمثابة اضطراب في النمو يبدأ في سن المدرسة ويحتاج إلى التدخل في الوقت المناسب. تشمل صعوبات التعلم المشكلات المستمرة المتعلقة بالكتابة، والقراءة، والحساب الذهني، ومهارات حل المشكلات. (الزيات، 2015).

وتُعرّف اللجنة الوطنية للإشراف على الأطفال المعوقين (1968) صعوبات التعلم المحددة الذي ينص على أنّهم: "الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحددة هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية" (هاني، 2017، ص. 15).

* تصنيف صعوبات التعلم: تنقسم صعوبات

التعلم إلى نوعين هي:

1- صعوبات التعلم النهائية: هي "تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي" (كيرك وكالفنت، 1988، ص. 19).

2- صعوبات التعلم الأكاديمية: يقصد بها:

والشهور باتجاهاتهم وميولهم الشخصية، وأخيراً تسلسل المعرفة. وعليه فإن دراسة الجميل (2014) تؤكد على أهمية الكشف عن أنماط التفكير الرياضي لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، وأنها من المواضيع المهمة في الوقت الحالي مع التطورات الحديثة في التعليم؛ حيث إن هذه المهارات ستساعدهم في تفسير المعلومات وتحليلها للوصول إلى نتائج ممتازة. وشددت على أهمية التعرف على أنماط التفكير الرياضي السائدة لدى الطلاب لتسهيل عملية التعليم والتعلم.

المحور الثاني: أنماط التفكير الرياضي:

تعرف الرياضيات بأنها: "علم تراكمي البنيان يتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة وغير مباشرة ويتكون من أسس ومفاهيم وقواعد ونظريات، وعمليات، حل مسائل وبرهان، ويتعامل مع الأرقام والرموز، ويُعدُّ رياضة للعقل البشري؛ حيث تتم المعرفة فيه وفقاً لاقتناع منطقي للعقل، يتم قبل أو بعد حفظ القاعدة ويقاس تمكن الدارس من علم الرياضيات بقدرته ونجاحه في حل مسألة وتقديم البرهان المناسب" (الناطور، 2011، ص.20).

يُعرف الخطيب والعبابنة (2011) التفكير الرياضي على أنه أحد أنماط التفكير التي يستخدمها المتعلمين عندما يواجهون مواقف مختلفة للمواقف الرياضية ويتم استخدام أحد هذه الأنماط للحصول على نتائج مرضية

الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الصعبة. وسيتمكن الطلاب من معرفة المزيد من المهارات الأخرى للتفكير، والتي بدورها تعتبر مهارة تفكير ذات رتبة عليا مرتبطة بالرياضيات (Kucukalkan et al., 2019).

التفكير الرياضي وصعوبات التعلم:

أكدت الدراسات أن أحد أسباب صعوبات التعلم هي افتقار الطلاب لمهارات التفكير الرياضي. ونجد أن مناهج الرياضيات في الدول الأخرى تهتم بتنمية التفكير الرياضي وتقدم لهم الفرص المتنوعة للتفكير التي تستند إلى أسس رياضية دقيقة للوصول إلى حلول سليمة (Primasatya, 2016). وأكدت دراسة (شناعة وأبولوم، 2021) أن من أهم أهداف الرياضيات هو إعطاء الطلاب الطرق المناسبة والحديثة للتفكير السليم، وذلك من خلال تنمية أنماط التفكير الرياضي التي تناسب الفئة العمرية لهم. وتمتاز مادة الرياضيات بالدقة والوضوح وتعتبر من المواد المناسبة لتدريب الطلاب على مهارات التفكير لاستخلاص نتائج المسائل الحسابية المتنوعة. والقدة على تكوين أفكار جديدة من أفكار سابقة، ومعالجة المعلومات الحديثة وربطها بالمعطيات المختلفة.

وأكدت دراسة الدغمي (2017) على المقررات الرياضية تحتوي على مهارات مختلفة تساعد الطلاب على رفع مستواهم في أنماط التفكير الرياضي وذلك من خلال اكتساب القدرة على ترتيب المعلومات بشكل متعاقب،

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

وعليه فَإِنَّهُ عَلَى المعلمين تدريب الطلاب على مهارات التفكير السليمة؛ لِأَنَّهَا تعتبر من أهداف تدريس الرياضيات (القيّام، 2012).

* التفكير الرياضي وأنماطه:

هناك عدد من الأنماط الأساسية، من أهمها ما يلي: التفكير البصري، والاستدلالي، والناقد، والإبداعي:

أولاً: التفكير البصري **Visual Thinking**:

يرى عبيد وعفانة (2003) أَنَّ التفكير البصري: "يعتبر من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً؛ ولهذا فَإِنَّ التفكير البصري يجبر بشكل تام عندما تندمج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط" (ص.42).

فيما يعرفه أبو دان (2013) بآئُهُ: "قدرة عقلية تستخدم فيها الصور والأشكال والرسومات وتحليلها وتفسيرها وتحويلها من لغة بصرية إلى لغة مكتوبة أو منطوقة فيؤدي إلى الفهم المطلوب عند الطلاب" (ص.40).

وتري الباحثة أَنَّ التفكير البصري يعتمد على الأشكال والرسومات وفهم الصور، بالإضافة إلى توظيف المثيرات المأخوذة بالعين لتخزين المعلومات وإجراء العمليات العقلية، وَمِنْ ثَمَّ يتم نقل المعلومات

والتي تتمثل في: الاستقراء، والاستدلال، والبرهان، والتفكير المنطقي، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والتفكير الناقد. ويعرفه المالكي (2010، ص.1) بآئُهُ:

"عبارة عن نشاط عقلي، الهدف منه استخدام كل أو بعض صور التفكير عند مواجهة المشكلات الرياضية والتعامل مع التمارين الرياضية المختلفة، وتحديد عدة مهارات تتعلق بالعمليات العقلية، ومنها: الاستقراء، الاستدلال، التعبير بالرموز، التفكير العلاقي، التصور البصري المكاني، البرهان الرياضي، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما يواجه الفرد مشكلة يصعب حلها بالطرق البسيطة أو المباشرة". والتفكير الرياضي وتنميته من المعايير الواضحة من بين معايير منهاج الرياضيات المدرسية لعام (2000)؛ حيث كان أحد الأهداف الخمسة التي يراد لها أن تتحقق لدى جميع الطلاب في جميع المراحل (National Council of Teachers of Mathematics, 2003).

واهتمت المناهج الحديثة في الدول المتطورة بتنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب، ويقع على عاتق الدول مسؤولية تنميتها؛ حيثُ إِنَّهَا من المهارات المهم تعلمها عند دراسة مادة الرياضيات، ولأن الرياضيات تُعدُّ لغة التفكير، والتفكير لغة الرياضيات. فعندما لا يكون للطالب القدرة على التفكير، فستصبح مادة الرياضيات عبارة عن إجراءات وتعليمات جامدة ليس لها معنى.

التعليم عن بعد بجميع أشكالها وأساليبها، وأصبح الطلاب بجميع المراحل الدراسية يسعون للسيطرة وامتلاك كل الطرق الممكنة للتواصل والترفيه. فأصبحوا يسايرون التكنولوجيا المرئية لتحقيق التميز. ويؤكد أبو خطوة (2010) أنه يمكن استخدام الصور والأشكال والرسوم في بناء المقررات الإلكترونية لمساعدة الطلاب على فهم وإدراك المعلومات والأفكار المجردة للوصول إلى الفهم الكامل.

ثانياً: التفكير الاستدلالي **Inference Thinking**:

يعرف مينا (1994) الاستدلال بأنه: "هو الذي يقوم عليه بناء أي نظام رياضي من خلال اعتماده على المعارف والمسلمات والنظريات السابقة في نظام رياضي معين والتوصل منها وبصورة منطقية إلى إثبات صحة العلاقة الجديدة" (ص. 4).

أما الموسوي (2015) فيعرف التفكير الاستدلالي بأنه: "عملية توليد معرفة جديدة عن طريق إعمال الفكر في المعلومات والأدلة المتوافرة وتقليب الأمر على عدة وجوه واستخدام قواعد منطقية للوصول إلى نتائج معينة" (ص. 251).

وترى الباحثة أن التفكير الاستدلالي يساعد الطلاب في إدراك العلاقات بين ما لديه من معلومات سابقة عن موضوع ما، ومن خلال استخدام العمليات العقلية، والتحليل، والتعليل يقومون باستخراج النتائج

بصورة أوضح للطلاب المتعلم. كما أنها تساعد الطالب على الربط بين المعلومات للوصول إلى أحكام جديدة، ويختلف كل طالب عن الآخر في مستويات التفكير وذلك بسبب اختلافاتهم الفردية، وبنيتهم المعرفية، وقدراتهم.

وتتمثل أهمية التفكير البصري في أنها تساعد الطلاب على التعلم من خلال ممارسة بعض المهارات المهمة (الملاحظة، والتحليل، والتفسير، والاستنتاج) (المقبل وآخرون، 2016). ويرى عفانة (2006، ص. 41) أن ما يميز الطلاب الذين يستخدمون التفكير البصري هو أنهم يستخدمون هذه المهارة في تنمية التخيل، وتكوين أفكار جديدة تؤدي إلى الإبداع. كما أنهم ينظرون إلى المسائل الحسابية أو المشكلات بزوايا مختلفة فيتخلون حلولاً مميزة يتم توظيفها في رسوم مبتكرة لمقارنتها وتقويمها. كما أن جياكوينتو (Giaquinto, 2007) يؤكد على أهمية التفكير البصري في تدريس الرياضيات والهندسة لما له ارتباط قوي بالأشكال الهندسية والرسم والتخيل.

وتضيف الباحثة أن التفكير البصري أداة قوية لتبادل الأفكار بشكل سريع بين الناس وذلك نتيجة للتطورات الحديثة في مجالات التواصل الاجتماعي، وانتشار الثورة الإلكترونية في ظل التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا؛ حيث اعتمدت وزارة التعليم على

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

- يربط التفكير الاستدلالي بين الاحتمالات والنتائج؛ لأنه يُعدُّ تفكيراً عقلانياً.

- يساعد الطالب للوصول إلى النتائج المرجوة من خلال الاحتمالات المختلفة بدلاً عن الاندفاع.

- يعكس التفكير الاستدلالي العلاقات بين المعلومات لإنتاج معلومات واستخراج أفكار جديدة (جروان، 2015).

ثالثاً: التفكير الناقد **Deductive Thinking**:

يرى مك بيك (MC Peck, 1981) "أنَّ التفكير الناقد ينعكس في القدرة على توجيه أسئلة منطقية حول معلومات، أو ادعاءات لمعرفة حقيقتها وصدقها" (الدغمي، 2017، ص. 30). وقام عبد الكافي (2019) بتعريفه بأنَّه: "عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم" (ص. 18).

ويتبين مما سبق أنَّ التفكير الناقد عبارة عن استخدام العمليات العقلية للحصول على أفضل الحلول للمشكلات من خلال استخدام الوقائع والملاحظات، واختبار الأدلة والابتعاد عن الأحكام العامة. وبأنَّ هذا النوع من التفكير قابل للتقييم بسبب طبيعته وتعتمد على الاستدلال المنطقي للوصول إلى حل المشكلات التي يواجهها الطلاب.

وتتمثل أهمية التفكير الناقد في أنه يساعد الطلاب على مناقشة القيم لديهم والتي تُعدُّ من المثبتات، كما أنَّها

المرجوة، وَمِنْ ثَمَّ إثبات صحتها؛ حَيْثُ إِنَّ المعرفة السابقة لديهم تعتبر القاعدة الأساسية التي يقوم عليها التفكير الاستدلالي، فالنقص في هذه المعلومات سيكون عائقاً أم الطلاب للوصول إلى النتائج المرجوة.

وما يميزه عن غيره من أنواع التفكير هو الانتقال من المعلوم إلى المجهول، والاستدلال في جوهره إدراك العلاقات، وهو عملية عقلية منطقية تتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، والانتقال من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية؛ حيث يسير فيه الفرد من خصائص معروفة أو مسلم بصحتها إلى معرفة المجهول ذهنياً (العفون والصاحب، 2012).

وتتمثل أهمية التفكير الاستدلالي في أنه يساعد الطلاب في الوصول إلى معرفة جديدة وتحسين العملية التعليمية بالإضافة إلى الآتي:

- يساعد التفكير الاستدلالي الطالب في الفهم ورفع التحصيل والتفكير بشكل منطقي.

- يساعد الطالب في إثارة مهارات النقد من خلال المقابلات والربط للوصول إلى معنى واضح للموضوع.

- يساعد الطالب في حل المشكلات من خلال استخدام الخبرات السابقة للوصول إلى إجابات صحيحة.

- يساعد الطالب في استرجاع القواعد والمبادئ العامة من خلال إدراك العلاقات.

الطلاب على إنتاج العديد من الحلول للمشكلات الرياضية التي يواجهونها، ومن ثمّ يتم حل تلك المشكلات من خلال إيجاد العلاقات الرياضية الجديدة التي تعكس مهارات التفكير العليا الإبداعية وهي الطلاقة والمرونة والأصالة.

أنّ تطور تكنولوجيا المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي ومحدودية الموارد الطبيعية تتطلب مهارات وقدرة على التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى أنّ مهارات التفكير الإبداعي تُعدّ من أهم أهداف تعليم الرياضيات. واستناداً إلى دراسة يانوك وآخرين (Yanuk et al., 2020) التي تم تطبيقها على معلمي منطقة مالانج الكبرى، وتوصلت الدراسة إلى أنّ العديد من المعلمين لديهم الوعي بالتفكير الإبداعي في أثناء التدريس. ويضيف أنّ تدريس الرياضيات لم يوفر فرصاً للطلاب للبحث عن إجابات بطرق مختلفة عما تم دراسته بالصف؛ حيث إنّ التدريس في الفصل يميل إلى التركيز على تنمية التفكير التحليلي. وأفاد معلمو المرحلة الابتدائية بوجود خلل في طرق حل المشكلات الرياضية التي تتطلب مهارات تفكير عليا لدى الطلاب، كما أنّ متطلب تحقيق الحد الأدنى من المهارات يضغط على المعلمين.

الدراسات السابقة:

ومن أهم الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حاولت دراسة يانوك وآخرين (Yanuk et al., 2020)

تدعم الطلاب في اتخاذ القرارات عند مواجهة الخيارات المتعددة وذلك نتيجة للتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية المتطورة. بالإضافة إلى أنّ التفكير الناقد يجعل الطلاب قادرين على التكيف مع التغيرات والمشاكل التي يواجهونها في المجتمع، ومن ثمّ يمكنهم إصدار أحكام وحلول مناسبة. وأخيراً يساعد الطلاب على أن يكونوا قادرين على نقد التصرفات وأن يكون لهم دور فعال في المجتمع (عبد الكافي، 2019).

رابعاً: التفكير الإبداعي **Creative Thinking**:

عرف جيلفورد (Guilford, 1967, p.261) التفكير الإبداعي أنّه "بأنه: "تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة".

ويقصد بالتفكير الإبداعي في الرياضيات كما أشار إليها أبو مزيد (2012) القدرة على استنتاج حلول جديدة للمشكلات الرياضية، بحيث تكون هذه الحلول غير منطقية وغير مألوفة. كما يتم إيجاد حلول متعددة للمسألة الحسابية الواحدة، واستخراج براهين متعددة للنظرية الواحدة، وبناء علاقات متنوعة بين التمارين والمشكلات بعيداً عن الحلول الروتينية بناء على الخبرات السابقة للطلاب. وأخيراً الابتعاد عن الجمود في الرياضيات من خلال تكوين أفكار جديدة وعمل علاقات متنوعة.

وتعرف الباحثة التفكير الإبداعي بأنه: قدرة

التعلم والعاديات في أنماط التفكير الرياضي وهي: الاستقراء، الاستنتاج، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي، والمسائل اللفظية وذلك لصالح الطالبات العاديات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات والطالبات اللاتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة في أنماط التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التخمين)، كما توجد فروق بينهن في أنماط التفكير الرياضي (التعبير بالرموز، التفكير المنطقي) وذلك لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم في القراءة. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بينهن في أنماط التفكير الرياضي (المسائل اللفظية) وذلك لصالح الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات.

وأجرت بختي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب السنة الثالثة ابتدائي الذين يواجهون صعوبة تعلم الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختبار الذكاء من أجل التشخيص الفارقي لضبط متغير الذكاء، واختبار تقييم الكفاءات الرقمية (Atelier de Creation Photos Numeriques) لفرنسواز ديكاغان ويحتوي الاختبار على (4) أقسام لضبط متغير صعوبات الرياضيات. واختبار

تحليل مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في الإجابة عن الأسئلة الخاصة بحل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (110) طلاب من طلاب الصف الخامس الابتدائي في بلدية مالانج وريجنسي. وتم استخدام التصميم النوعي وتحليل البيانات المأخوذة من خلال المنهج الوصفي الاستكشافي. وكشفت النتائج أنَّ المتفوقين في الرياضيات أظهروا مهارات جيدة في جوانب الطلاقة والمرونة. وأظهر الطلاب ذوو التحصيل المنخفض صعوبات في فهم المشاكل، وَمِنْ ثَمَّ لم يظهروا مهارات التفكير الإبداعي.

وقامت الدغمي (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي من ذوات صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم في الرياضيات، وتم اختيار عينة مساوية من الطالبات العاديات بالصف الرابع الابتدائي. وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن من خلال تطبيق اختبار أنماط التفكير الرياضي (من إعداد الباحثة) على عينة الدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ أبرز أنماط التفكير الرياضي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات العاديات هي: النمذجة ثم التعبير بالرموز ثم الاستنتاج. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين نتائج الطالبات ذوات صعوبات

لصالح المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق وفروق في الأداء بينها وبين المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة العيلة (2012) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، وقد شملت عينة الدراسة (75) طالبة تم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين تجريبية عددهن (37) و(38) طالبة. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والمنهج الشبه التجريبي لاستخلاص النتائج. وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير الرياضي المكون من (25) فقرة موزعة على ستة مجالات (الاستقراء، الاستنتاج، النمذجة، التعبير بالرموز، التخمين، التفكير المنطقي). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ حجم البرنامج كان له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي الستة.

وقدمت دراسة الغانمي (2010) برنامج تدريبي قائم على هندسة الفراكتال لتنمية مهارات حل المشكلات الهندسة والتفكير الرياضي والإبداعي. واعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (46) معلمة من معلمات الرياضيات، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (23) معلمة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي بعد الحصول على الاختبارات القبليّة لأفراد العينة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق

حل المشكلات لرافان من أجل ضبط القدرة على حل المشكلات. واختبار التفكير الرياضي المكيف على البيئة الجزائرية. وتكونت عينة الدراسة من 15 طالبًا من طلاب الصف الثالث الابتدائي، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفكير الرياضي ووظيفة حل المشكلات عند طلاب الصف الثالث الابتدائي الذين يواجهون صعوبات تعلم الرياضيات.

وقام كاريباسا وآخرون (Karibasappa et al., 2015) بتطبيق برنامج تدريبيّ علاجيّ Remedial Teaching Program في اليابان لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية، تلقت تدريسيًا علاجيًا - ضابطة تلقت تدريسيًا تقليديًا) بكل منهما 17 طالبًا، وعليه فإنه تم استخدام المنهج التجريبي. واشتمل البرنامج التدريبي العلاجي على تحليل الأخطاء، تنمية مفاهيم رياضية حساسية، ممارسة أنشطة بسيطة، وتعزيز الأداء لزيادة دافعيّتهم للتعلم، كما تضمن البرنامج تدريس مفاهيم التسلسل، وذلك باستخدام مواد لتصنيف الألوان، الأشكال. إضافة إلى العد وتقدير الحيز المكاني، وإجراء العمليات الحسابية الأساسية. وأشارت النتائج إلى فاعليّة البرنامج التدريسي المستخدم؛ حيث وجدت فروق دالة في الأداء

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية حل المشكلات، وكذلك بطاقة قياس أداء المعلمين، بالإضافة إلى استخدام مقياس للاتجاه نحو الرياضيات. وكانت أهم النتائج هي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة قياس أداء المعلم لاستراتيجية حل المشكلات الرياضية قبل البرنامج التدريبي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق يمكن استنتاج الآتي:
- تنوعت أهداف الدراسات السابقة كدراسة كلٍّ من الدغمي (2017)، وبختي (2016)، وكارياسبا وزملائه (Karibasappa et al., 2015)، والعيلى (2012)، وحمش (2010)، والغانمي (2010)، والعنزي (2009) منها من اهتم بالتعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى الطلاب، وأخرى قامت بالتعرف على العلاقات بين أنماط التفكير الرياضي وحل المشكلات، وإعداد برامج خاصة لتنميتها.

- اشتملت الدراسات السابقة على عينات متنوعة من معلمي صعوبات التعلم فتطابقت مع عينة الدراسة الحالية عينات دراسة الغانمي (2010)، والعنزي (2009).

دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات الهندسية، واختبار مهارات التفكير الرياضي، ومهارات التفكير الإبداعي تعزى للبرنامج التدريبي.

وقامت حمش (2010) بدراسة تهدف إلى التعرف على علاقة أنماط التفكير الرياضي بجانبي الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. وتم تطبيق اختبار السيطرة الدماغية واختبار أنماط التفكير الرياضي على عينة الدراسة من (134) طالبًا وطالبة. ومن ثم تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى مستوى التفكير الرياضي لدى أفراد العينة التي كانت نسبتها (64.37%)؛ حيث إنَّ التفكير البصري كان أعلى من مستويات التفكير الأخرى وذلك بنسبة (76,113%)، وكان أقل مستويات التفكير للتفكير الإبداعي بنسبة (32.46%).

واستهدفت دراسة العنزي (2009) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات وعلى تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. وتألفت عينة الدراسة من (10) معلمين و(236) طالبًا تم تطبيق الاختبارات القبليّة والبعديّة على عينة الطلاب. واستخدم الباحث

التعلم بأنماط التفكير الرياضي، في حين تناولت معظم الدراسات أنماط التفكير الرياضي بوصفه أثرًا لحل المشكلات لدى طلاب صعوبات التعلم، وبوصفها برامج تدريبية لتنمية أنماط التفكير الرياضي. وتعد هذه الدراسة دراسةً استطلاعية يتم تطبيقها على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للتعرف على مستوى المعرفة بأنماط التفكير الرياضي وأبرز الأنماط شيوعًا لديهن؛ وهو ما يدل على أهمية إجراء الدراسة في الميدان، وهذا ما يتوقع من الدراسة الحالية أن تقدم إضافة في الميدان من خلال التعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى عينة الدراسة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي؛ نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة أهدافها، ويقوم المنهج المسحي على جمع البيانات حول ظاهرة معينة وتحليل تلك البيانات للوصول إلى النتيجة النهائية للدراسة. ويعرفه رومريل وآخرون (Rumrill et al., 2020) على أنه "وصف أو تفسير الظواهر القابلة للملاحظة بطريقة تضيف فهماً أو استبصاراً لسؤال أو مشكلة ما... والبحوث الوصفية تقوم بجمع البيانات لاختبار الفروض أو إجابة التساؤلات فيما يتعلق بالحالة الحالية أو الماضية للمتغيرات المختارة" (ص ص. 162-163).

كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة؛ حيث إن معظم الدراسات تم تطبيقها على عينة من طلاب المراحل الابتدائية كدراسة كل من الدغمي (2017)، وبختي (2016)، و (Karibasappa et al., 2015)، والعيلة (2012)، وحمش (2010)، بالإضافة إلى أنهم من طلاب الصفوف العادية بعيداً عن طلاب صعوبات التعلم.

- تنوعت مناهج الدراسات السابقة فاستخدمت المناهج الوصفية التي تتشابه مع الدراسة الحالية كما في دراسة بختي (2016) وحمش (2010) في التعرف على أنماط التفكير الرياضي لدى أفراد العينة. أما الدراسات الأخرى فاعتمدت على المناهج التجريبية وشبه التجريبية كدراسة (Karibasappa et al., 2015)، والعيلة (2012)، والغانمي (2010) والتي تختلف مع المنهج المستخدم في الدراسة الحالية.

- وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالمكان الجغرافي الذي يتم فيه تطبيق الدراسة، حيث أن الدراسة يتم تطبيقها على عينة من معلمات صعوبات التعلم في مدينة جدة الواقعة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وجميع الدراسات تم تطبيقها في مواقع ودول مختلفة كإليزيا، وإندونيسيا، والأردن، ومصر.

- اختلفت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة بأنها تناولت مستوى معرفة معلمات صعوبات

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

ثانياً: مجتمع الدراسة:

المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في المجال، وتجميعها ليتم التعديل على العبارات بناءً على ملاحظاتهم، وذلك بعد التأكد من إجماع المحكمين على مناسبة وصحة العبارات.

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بمدينة جدة وعددهنّ (103) معلمات في المدارس الحكومية والخاصة بناءً على إحصائيات إدارة التربية الخاصة بمدينة جدة للعام الدراسي 1442-1443هـ (وزارة التعليم).

ثالثاً: عينة الدراسة:

ب- الصدق البنائي لفقرات المقياس: من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون. للتحقق من الصدق البنائي للمقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك لحساب درجة ارتباط كل نمط من أنماط مقياس التفكير الرياضي مع الدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيقه على كامل العينة الاستطلاعية التي بلغ حجمها (30) معلمة.

تألّفت عينة الدراسة العشوائية من (30) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات تعلم بمدارس التعليم العام بمدينة جدة وهي ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة.

رابعاً: أداة الدراسة:

وفيما يأتي تناول الباحثة مؤشرات الصدق البنائي لمقياس أنماط التفكير الرياضي كما سيرد في الجداول الآتية:

مقياس مستوى معرفة المعلمات بأنماط التفكير الرياضي "من إعداد الباحثة":

جدول (1): مؤشرات صدق الصدق البنائي لأنماط مقياس التفكير الرياضي مع الدرجة الكلية للمقياس.

النمط	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التفكير البصري	0.895**	0.00
التفكير الاستدلالي	0.931**	0.00
التفكير الناقد	0.904**	0.00
التفكير الإبداعي	0.936**	0.00

**تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى المعنوية (0.01)

قامت الباحثة بإعداد مقياس لقياس مستوى معرفة المعلمات بأنماط التفكير الرياضي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة كل من يانوك وآخرين (Yanuk et al, 2020)، والبختي (2016)، و (Karibasappa et al., 2015)، والزدجالية (2013)، والعيلة (2012)، والغانمي (2010)، والعنزي (2009) ذات الصلة بالموضوع.

صدق المقياس:

ويتضح من النتائج في الجدول (1) أعلاه أنّ جميع أنماط مقياس التفكير الرياضي ترتبط على نحو دال

أ- صدق المحكمين: قامت الباحثة بتوزيع نماذج

وهو ما يدعم الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها الدراسة. كما تشير النتائج أن ثبات أنماط المقياس تراوحت ما بين (0.858-0.895). وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ ذَلِكَ يطمئن الباحثة إلى سلامة إجراءات بناء المقياس، ويعزز الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة وتفسير نتائجها التي هدفت في الأساس إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي بالرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (24)، وتم إدخال بيانات الدراسة، بعد أن تم ترميزها وتوصيفها. كما استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج الجداول الإحصائية والعمل على تحليلها وتفسير نتائجها. وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ خطوات تحليل بيانات الدراسة في هذا الفصل تتركز في الإجابة عن الأسئلة البحثية التي ترتبط بأهداف الدراسة.

ولتحليل بيانات الدراسة تحليلًا إحصائيًا علميًا يحقق أهدافها ويحجب عن أسئلتها البحثية، فقد اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية الوصفية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة من معلمات صعوبات التعلم

إحصائيًا مع الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.895-0.936). وَمِنْ ثَمَّ نستنتج من ذلك أن مقياس التفكير الرياضي يحقق درجة عالية من الصدق؛ وما يحقق أهداف المقياس المرجوة لقياس مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي.

ثبات المقياس: لقياس الثبات الكلي لمقياس أنماط التفكير الرياضي وأنماطه تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي للمقياس وأنماطه، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (2) الآتي:

جدول (2): مؤشرات الثبات لمقياس أنماط التفكير الرياضي وأنماطه.

أنماط التفكير الرياضي	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
التفكير البصري	8	0.858
التفكير الاستدلالي	13	0.881
التفكير الناقد	11	0.894
التفكير الإبداعي	11	0.895
الثبات الكلي	43	0.963

يبين الجدول (2) الثبات الكلي لمقياس أنماط التفكير الرياضي وأنماطه من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس بشكل عام وأنماطه كما هو مبين في الجدول أعلاه؛ حيث أظهرت النتائج أن المقياس قد حقق ثباتاً مرتفعاً؛ حيث بلغت قيمته (0.963)؛ وعليه نستنتج أن المقياس قد حقق درجة عالية من الثبات يفوق الحد المسموح به لثبات أداة القياس المحدد قيمته بـ(0.70)؛

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة،
بأنماط التفكير الرياضي. وفيما يلي تتناول الباحثة الإجابة
عن أسئلة الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على:

ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات

صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة
الدراسة حول أنماط التفكير الرياضي الأربعة (التفكير
البصري، التفكير الاستدلالي، التفكير الناقد،
التفكير الإبداعي)، وقد تم استعراض النتائج في
الجدول الآتي:

المشاركات في الدراسة الحالية حول فقرات محاور
المقياس. بالإضافة إلى ذلك فقد تم استخدام معامل
الارتباط بيرسون للتحقق من صدق أداة الدراسة. كما
تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة
الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتحليل بيانات الدراسة المتعلقة بالتعرف على
مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات
التعليم حول أنماط التفكير الرياضي وما هي أكثر الأنماط
شيوعاً، تم استخدام مؤشرات التحليل الوصفي، وذلك
باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية
(SPSS) الإصدار (24)، وذلك لحساب المتوسطات
الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى معرفة

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى المعرفة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بنمط التفكير البصري.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	بنود نمط التفكير البصري	رقم
2	0.93	4.03	تطرح أسئلة على الطالبات لتحديد أبعاد الشكل المعروض وطبيعته.	1
4	0.99	3.63	تطلب من الطالبات تحديد العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.	2
3	0.91	3.93	تشجع الطالبات على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل المتماثلة والمتشابهة.	3
1	0.94	4.13	تطلب من الطالبات تمييز الأشكال المتماثلة والمتشابهة.	4
5	1.13	3.60	تدعو الطالبات إلى إدراك مواطن الخطأ من خلال العلاقات في الشكل.	5
6	1.14	3.53	تطلب من الطالبات تفسير العمليات والحل بطريقة مبسطة.	6
7	1.25	2.97	تدعو الطالبات إلى تحيل الحل من خلال الشكل الرياضي المعروض.	7
8	1.01	2.87	تشجع الطالبات على استنتاج معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومعاني علمية من خلال الشكل المعروض.	8
	0.74	3.59	المتوسط الحسابي المرجح العام	

أظهرت النتائج في الجدول (3) أنَّ قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمات حول مستوى معرفة نمط التفكير البصري قد بلغت (3.59) وانحراف معياري (0.74). وهذا يبين أنَّ لدى المعلمات مستوى من المعرفة والفهم لنمط التفكير البصري بدرجة كبيرة. كما تبين من خلال تحليل فقرات نمط التفكير البصري أنَّ من بين الجوانب التي تدعم مستوى معرفة المعلمات بنمط التفكير البصري أنَّ المعلمة "تطلب من الطالبات تمييز الأشكال المتماثلة والمتشابهة" بمتوسط حسابي قدره (4.13) وانحراف معياري (0.94)، بالإضافة إلى أنَّها "تطرح بعض الأسئلة على الطالبات لتحديد أبعاد الشكل المعروض وطبيعته"؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.03) وانحراف معياري (0.93). كما أظهرت النتائج أنَّ من بين البنود التي تسهم بدرجة متوسطة في معرفة المعلمة بنمط التفكير البصري التي تمثلت في "دعوة المعلمة للطالبات إلى تخيل الحل من خلال الشكل الرياضي المعروض" (بمتوسط حسابي =2.98)، و"تشجيع المعلمة للطالبات على استنتاج معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومعاني علمية من خلال الشكل المعروض".

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى المعرفة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بنمط التفكير الاستدلالي.

رقم	بنود نمط التفكير الاستدلالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تطرح أسئلة على الطالبات تتطلب الملاحظة العلمية الدقيقة للأشياء وتفسيرها.	3.23	1.22	8
2	تقدم التمارين الرياضية بطريقة تضمن خطوات الاستقراء (التمهيد، العرض، الربط، التنظيم، التطبيق).	4.07	0.98	3
3	تطلب من الطالبات توظيف العلاقات والحقائق الرياضية في مواقف جديدة.	3.87	1.01	4
4	تشجع الطالبات على التنبؤ بالعلاقات الموجودة بين المكونات والعناصر كالأرقام أو الأشكال الهندسية أو الزوايا.	3.57	1.07	6
5	تدعو الطالبات للوصول إلى نتيجة من بعض المسائل الحسابية المتشابهة.	3.60	1.07	5
6	تقدم للطالبات مسائل حسابية بسيطة فردية تساعدهن على الانطلاق من القواعد.	4.20	0.92	2
7	تساعد الطالبات على اختبار الفروض المتوقعة المطلوبة.	3.17	1.29	9
8	تطلب من الطالبات تدوين العناصر ذات العلاقات الرياضية المشتركة.	3.00	1.11	10
9	تدعو الطالبات إلى اشتقاق الحقائق من قواعد عامة والنتائج من مسبباتها.	2.77	1.25	12
10	تطلب من الطالبات الانتقال من المحسوس ثم المصور ثم المجرد.	4.20	1.03	1
11	تستخرج مع الطالبات السمات الظاهرة للمشكلة الحسابية.	3.50	1.04	7
12	تدعو الطالبات إلى البحث عن دليل أو حجة لإثبات صحة المسائل الرياضية.	2.77	1.22	11
13	تشجع الطالبات على الوصول إلى نتيجة من مبدأ أو فرضية عامة.	2.70	1.18	13
	المتوسط الحسابي المرجح العام	3.43	0.711	

أ. جين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

أظهرت النتائج في الجدول (4) أنَّ قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات المعلمات حول مدى المعرفة بنمط التفكير الاستدلالي قد بلغت (3.43) وبانحراف معياري (0.71). وهذا يبين أنَّ لدى المعلمات مستوى من المعرفة والفهم لنمط التفكير الاستدلالي بدرجة كبيرة إلى حد ما. كما تبين من خلال تحليل فقرات نمط التفكير الاستدلالي أنَّه وعلى الرغم من أنَّ قيمة المتوسط تشير إلى وجود درجة مرتفعة لمستوى معرفة المعلمات بنمط التفكير الاستدلالي، فإنَّها في المستوى الأدنى من المعرفة في ضوء تصنيف مقياس ليكرت الخماسي. كما أظهرت النتائج أنَّ من أبرز الجوانب التي تشرح مستوى معرفة المعلمات بنمط التفكير الاستدلالي

بدرجة كبيرة جداً أنَّ المعلمة "تطلب من الطالبات الانتقال من المحسوس ثم المصور ثم المجرد". كما أنَّ المعلمة "تقدم للطالبات مسائل حسابية بسيطة فردية تساعدن على الانطلاق من القواعد"، ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (4.20). كما أظهرت النتائج أنَّ أقل الجوانب التي لم تسهم في دعم مستوى معرفة المعلمة من خلال التفكير الاستدلالي تشمل: "دعوة الطالبات إلى اشتقاق الحقائق من قواعد عامة والنتائج من مسيبتها" (بمتوسط حسابي = 2.77)، بالإضافة إلى "تشجيع الطالبات على الوصول إلى نتيجة خاصة من مبدأ أو فرضية عامة" (بمتوسط حسابي = 2.70).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى المعرفة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بنمط التفكير الناقد.

رقم	بنود نمط التفكير الناقد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تشجع الطالبات على التمييز بين الحقائق الرياضية المثبتة.	3.43	1.10	4
2	تشجع الطالبات على جمع الأدلة والبراهين التي تساعد على ربط معطيات حل المشكلة.	3.17	1.26	7
3	تطلب من الطالبات استكشاف الأخطاء المنطقية، مثل: 2.4.6.8.9.10.	3.70	1.18	1
4	تساعد الطالبات على كيفية اتخاذ قرار بشأن إجراء رياضي ما.	3.53	1.17	3
5	تشجع الطالبات على التنبؤ بنتائج القرار أو الحل.	3.57	0.97	2
6	تطلب من الطالبات تحديد مصدر المعلومات الرياضية.	2.67	0.99	11
7	تطلب من الطالبات تحليل كافة المعلومات والملاحظات من أجل حل المسألة الرياضية.	3.37	1.13	5
8	تشجع الطالبات على تفسير النتيجة التي تم التوصل إليها.	3.27	1.11	6
9	تطلب من الطالبات التعامل مع معلومات غير مألوفا بطريقة مرنة لإيجاد الحل.	3.07	1.11	8
10	تقدم للطالبات تمارين رياضية تشجع على التفكير التأملي والتخيلي.	2.90	1.18	9
11	تدفع الطالبات إلى التفكير لإدراك النقص في المعطيات الرياضية وتحديد الأخطاء فيها.	2.83	1.09	10
	المتوسط الحسابي المرجح العام	3.23	0.78	

(متوسط حسابي = 3.57). وفي السياق نفسه فقد أظهرت النتائج أنَّ من البنود التي ينخفض فيها معرفة المعلمات التي تمثلت في "تدفع المعلمة الطالبات إلى التفكير لإدراك النقص في المعطيات الرياضية وتحديد الأخطاء فيها، وتطلب من الطالبات تحديد مصدر المعلومات الرياضية".

وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ تَوْفُرَ مَسْتَوَى مُتَوَسِّطٍ مِنَ الْمَعْرِفَةِ حَوْلَ أَمْهِمِيَةِ نَمَطِ التَّفَكِيرِ النَّاقدِ لَدَى الْمَعْلَمَاتِ يُعَدُّ مَوْشَرًّا لِلْحَاجَةِ إِلَى تَعْزِيزِ مَسْتَوَى الْمَعْرِفَةِ لَدَى مَعْلَمَاتِ الطَّالِبَاتِ ذَوَاتِ صَعُوبَاتِ التَّعَلُّمِ نَحْوِ نَمَطِ التَّفَكِيرِ النَّاقدِ؛ وَذَلِكَ لِأَمْهِمِيَتِهِ لِلطَّالِبَاتِ لِدَعْمِ الْقُدْرَاتِ التَّفَكِيرِيَّةِ هُنَّ.

بينت النتائج في الجدول (5) أنَّ قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لاستجابات معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول مدى المعرفة بنمط التفكير الناقد قد بلغت (3.23) وبانحراف معياري (0.78). وَمِنْ ثَمَّ نَسْتَتِجُ مِنْ ذَلِكَ أَنَّ هُنَاكَ دَرَجَةٌ مُتَوَسِّطَةٌ مِنَ الْمَعْرِفَةِ لَدَى الْمَعْلَمَاتِ عَنِ نَمَطِ التَّفَكِيرِ النَّاقدِ. كَمَا تُشِيرُ النَّتَائِجُ فِي الْجَدْوَلِ أَنَّ مِنْ أَبْرَزِ بِنُودِ نَمَطِ التَّفَكِيرِ النَّاقدِ الَّتِي تَتَوَفَّرُ لَدَى الْمَعْلَمَاتِ تَمَثَّلُ فِي: "تطلب من الطالبات استكشاف الأخطاء المنطقية مثل 2.4.6.8.9.10" (متوسط حسابي = 3.70)، بالإضافة إلى ذلك "تشجع المعلمة الطالبات على التنبؤ بنتائج القرار أو الحل"

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم مستوى المعرفة لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم المتعلقة بنمط التفكير الإبداعي.

رقم	بنود نمط التفكير الإبداعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	تشجع الطالبات على الابتعاد عن التفكير النمطي في حل المسائل الحسابية.	2.90	1.24	11
2	تدعو الطالبات إلى توفير بدائل عديدة لحل المسألة الحسابية.	3.37	1.13	7
3	تعطي الطالبات تمارين لتنمية الطلاقة اللفظية، مثل: (أكبر عدد من مضاعفات العدد 2 أو 5).	3.23	1.14	8
4	تشجع الطالبات على تماثل الأشكال بين الطالبات من خلال تمارسن واقعية (رصد أشكال المثلث في البيئة المحيطة).	3.90	1.21	3
5	تشجع الطالبات على استخدام أمثلة متعددة للمفاهيم والإجراءات الرياضية.	3.60	1.16	5
6	تساعد الطالبات للوصول إلى الأفكار الرياضية عن طريق المعرفة الحسية أولاً، ثم ما وراء المعرفة.	3.93	0.98	2
7	تطلب من الطالبات التعرف على الأنماط المجردة.	3.20	1.10	9
8	تشجني على إبداعات الطالبات لحل مشكلة رياضية بطريقة إبداعية.	4.13	1.20	1
9	تقدم للطالبات أنشطة وتدريبات تساعد في تنمية خيالهنَّ الرياضي الإبداعي.	3.17	1.29	10
10	تساعد الطالبات في حل التمارين الفكرية وربطها بالعمليات المادية المحيطة بها.	3.80	1.06	4
11	تعطي الطالبات فرصة للتعبير عن تفاصيل المسألة للتوسع في المفهوم الرياضي.	3.50	1.25	6
	المتوسط الحسابي المرجح العام	3.52	0.81	

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

بينت النتائج في الجدول (6) أنَّ مستوى معرفة المعلمات بنمط التفكير الإبداعي قد حاز درجة كبيرة من بين أنماط التفكير الرياضي ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (3.52) وانحراف معياري قدره (0.81)، كما تشير نتائج تحليل فقرات نمط التفكير الإبداعي أنَّ من أهم العناصر التي تدعم معرفة المعلمات بنمط التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة تمثلت في أنَّ المعلمة "تثني على إبداعات الطالبات لحل مشكلة بطريقة إبداعية" (متوسط حسابي = 4.13)، كما "تساعد الطالبات للوصول إلى الأفكار الرياضية عن طريق المعرفة الحسية أولاً ثم ما وراء المعرفة" (متوسط حسابي = 3.93). كما كشفت النتائج أنَّ أقل الجوانب إسهاماً في مستوى معرفة معلمات الطالبات بنمط التفكير الإبداعي تمثلت في أنَّ المعلمة "تشجع الطالبات على الابتعاد عن التفكير النمطي في حل المسائل الحسابية" (متوسط حسابي = 2.90).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: وينص على: ما أكثر أنماط التفكير الرياضي شيوعاً لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة؟

تم استعراض النتائج المتعلقة بأنماط التفكير الرياضي الأكثر شيوعاً كما في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بأنماط التفكير الرياضي الأكثر شيوعاً لدى المعلمات.

رقم	أنماط التفكير الرياضي	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية الموزونة	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التفكير البصري	3.59	53.0%	0.74	1
2	التفكير الاستدلالي	3.43	47.7%	0.71	3
3	التفكير الناقد	3.23	41.0%	0.78	4
4	التفكير الإبداعي	3.52	50.7%	0.81	2
	المتوسط الحسابي المرجح العام	3.44	48.0%	0.70	

يتضح من النتائج في الجدول (7) أن قيمة المتوسط الحسابي المرجح العام لمستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم حول أنماط التفكير الرياضي بلغت (3.44) وبانحراف معياري قدره (0.70) وبنسبة (48.0%)، ومن ثم نستنتج من ذلك أنه يتوفر لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مستوى مرتفع إلى حد ما حول أنماط التفكير الرياضي. وهذه النتيجة تبين أنَّ هناك بعض معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ليس لديهن معرفة كافية عن أنماط التفكير الرياضي، كما يتم توضيح ذلك في الآتي:

ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي المرجح لاستجابات أفراد العينة؛ حيث بلغت (3.23) وبانحراف معياري قدره (0.78) ونسبة مئوية (41,0%)؛ وهذا يدل على أنَّ لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم مستوى معرفة بدرجة متوسطة حول نمط التفكير الناقد، وهذا يبين أنَّ هناك ما يقارب (59%) من العينة تنقصهن المعرفة بأنماط التفكير الناقد، ومن ثمَّ تقل ممارستهن لهذا النمط من التفكير.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

تشير نتائج الدراسة إلى ارتفاع معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بنمط التفكير البصري والإبداعي، وتعزو الباحثة ذلك إلى استخدام المعلمات لمهارات التدريس المتنوعة بصرياً وإبداعياً مع الطالبات ذوات صعوبات التعلم في غرفة المصادر الملحقه بمدارس التعليم العام بجدة. ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأنَّ التدريس بالطريقة البصرية يستخدم بشكل يومي مع الطالبات من خلال استخدام التدريس عن بعد الذي طبق من قبل وزارة التعليم على جميع المراحل الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. فتعتمد المعلمات على تقديم الحصص الدراسية عن طريق شاشة الكمبيوتر، ومن ثمَّ استخدام التكنولوجيا في التعليم الذي يدعم الإبداع. وتتفق النتائج مع دراسة كلٍّ من يانوك (Yanuk et al., 2020)، وحمش (2010)، والغانمي (2010).

أظهرت النتائج في الجدول (7) أنَّ نمط التفكير البصري قد نال المرتبة الأولى بين أنماط التفكير الرياضي ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي المرجح؛ حيث بلغت (3.59) وبانحراف معياري (0.74) وبنسبة مئوية (53,0%). وهذا يبين أنَّ لدى المعلمات مستوى من المعرفة والفهم لنمط التفكير البصري يفوق مستويات المعرفة بأنماط التفكير الرياضي الأخرى.

وفي السياق نفسه، فقد بينت النتائج في الجدول (7) أنَّ مستوى معرفة المعلمات بنمط التفكير الإبداعي قد حاز على المرتبة الثانية من بين أنماط التفكير الرياضي ويعزز ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (3.52) وبانحراف معياري قدره (0.81) وبنسبة مئوية موزونة (50,7%).

كما كشفت النتائج في الجدول (7) أنَّ مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بنمط التفكير الاستدلالي قد حاز على المرتبة الثالثة من بين أنماط التفكير الرياضي ويدعم ذلك قيمة المتوسط الحسابي؛ حيث بلغت (3.43) وبانحراف معياري قدره (0.71) وبنسبة (47,0%). وهذه النسبة تكشف أنَّ هناك أكثر من نصف أفراد العينة بحاجة للتدريب على أنماط التفكير الرياضي.

وأخيراً فقد كشفت النتائج في الجدول (7) أنَّ مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بنمط التفكير الناقد قد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة،

هذا الانخفاض بتدني مستوى تطبيق مهارات التفكير الرياضي عند معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك إلى استخدام المعلمات لطرق التدريس التي لا تدعم أنماط التفكير الرياضي والاتجاه نحو التدريس التقليدي. فاختلفت نتائج الدراسة عن دراسة العنزي (2009)، ونسبة حصول التفكير الرياضي بدراسة حمش (2010) على (64,37%).

وقد حصل التفكير البصري على الدرجة الأعلى على أنماط التفكير الرياضي وذلك بوزن (53,0%) وهي تُعدُّ نسبة عالية مقارنة بالأنماط الأخرى، يليه ذلك التفكير الإبداعي بوزن نسبي (50,0%)، ثم التفكير الاستدلالي بنسبة (47,7%) ويأتي في المرتبة الأخير التفكير الناقد بوزن نسبي متوسط (41,0%) وهي نسبة منخفضة.

وتفسر الباحثة نيل التفكير البصري على المرتبة الأولى نظرًا لكونه الطريقة التقليدية الاعتيادية التي يعتمد عليها المعلمون في التدريس، ويُعدُّ من أبسط أنواع التفكير الرياضي، كما يُعدُّ أيضًا الطريقة الأسهل لاستقبال المعلومات من خلال حاسة البصر منذ الطفولة. كذلك يستخدم المعلمون المثيرات البصرية للحصول على تركيز الطلاب وربط النظريات المجردة بالرسومات والمجسمات، وربط التخيل بالواقع. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع كلٍّ من دراسة العيلة (2012) ودراسة حمش (2010) التي حصل فيها التفكير البصري

كما توصلت النتائج إلى انخفاض مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بنمط التفكير الاستدلالي والناقد وذلك لأسباب عدم استخدامهن لهذا النوع من التفكير في أثناء تدريس الطالبات لمادة الرياضيات. وتعزو الباحثة هذا الانخفاض في المعرفة إلى قلة البرامج التدريبية التي تدعم مهارات المعلمات في تدريس مادة الرياضيات للطالبات ذوات صعوبات التعلم، بالإضافة إلى صعوبة تطبيق هذين النوعين من التفكير؛ لأنهما من مهارات التفكير العليا التي يفتقر إليها طلاب ذوي صعوبات التعلم واختلف ذلك مع نتائج دراسة وحمش (2010).

ومما سبق نستخلص أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدينة جدة لديهنَّ مستوى من المعرفة تجاه أنماط التفكير الرياضي الذي يُعدُّ دون المستوى المأمول من المعلمة في عصر شهد تطورات كبيرة في مجال التعلم وأدواته ووسائله؛ وهو ما يحتم تدريب معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم على أنماط التفكير الرياضي، وذلك من أجل رفع مستوى المعرفة لديهنَّ بأهمية أنماط التفكير الرياضي وذلك لدورها الإيجابي في تنمية أفكار الطالبات المتعلقة بالرياضيات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

تشير النتائج إلى أنَّ نسبة التفكير الرياضي لدى عينة الدراسة (48,0%) وتُعدُّ نسبة منخفضة، وتفسر الباحثة

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة حمش (2010) التي ترى أن نسبة التفكير الناقد منخفضة. وقد يعود انخفاض مستوى التفكير الناقد إلى نقص التدريب كما أشارت إليها دراسة بيتير (Peter, 2012)؛ حيث إنَّ المعلمين لا يتلقون التدريب الكافي لمهارات التفكير الناقد وغالبًا لا يتلقون تدريبًا منهجيًا رسميًا، بالإضافة إلى الكتب المدرسية التي لا تدعم هذا النوع من التفكير. وأخيرًا يمكن للباحثة التأكيد على أن أكثر أنماط التفكير شيوعًا لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام بجدة هي التفكير البصري، ثم الإبداعي ويقع في المرتبة الأخيرة التفكير الاستدلالي والتفكير الناقد.

توصيات الدراسة:

بناء على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج حول مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي، فإنَّ الدراسة توصي بالآتي:

- العمل على تقديم دورات أثناء الخدمة للمعلمين في تنمية أنماط التفكير الرياضي الاستدلالي والناقد.
- إعداد برامج تدريبية وتأهيلية لتنمية أنماط التفكير الرياضي لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنَّ هذه الأنماط تتكامل مع بعض لزيادة مستوي المعرفة والفهم لدى المعلمات في تدريس الرياضيات لدى هذه الشريحة المهمة من الطالبات.

على النسبة الأعلى تساوي (76,11%).

وتفسر الباحثة حصول التفكير الإبداعي على المرتبة الثانية بأنَّ معلمي صعوبات التعلم يهتمون باستخدام الإبداع في أثناء تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال الوسائل التعليمية المبدعة وتنوع استراتيجيات التدريس لجذب انتباه الطلاب. بالإضافة إلى التغيرات الحديثة في طرق تدريس الطلاب من خلال شاشات الكمبيوتر (عن بعد)؛ وهو ما يساعد على زيادة الإبداع في التدريس. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة يانوك (Yanuk et al., 2020) التي أشارت إلى أنَّ لدى العديد من المعلمين معرفة بالتفكير الإبداعي في أثناء التدريس، وكذلك دراسة حمش (2010) والغانمي (2010) التي حصل التفكير الإبداعي فيها على نسبة (32,46%).

وتبرر الباحثة تدني مستوى التفكير الاستدلالي والناقد إلى أنَّها يعتبران من أنماط التفكير العليا التي يحتاج إليها إلى مستويات عليا من التفكير واستخدام جميع العمليات العقلية العليا المعقدة. كما أنَّ طرق التدريس المعتادة وتطبيق المناهج الدراسية لا يدعم هذين النوعين من التفكير، بالإضافة إلى ندرة المواقف التي تستدعي استخدامها وعدم استخدام الطلاب للتفكير الناقد واستخدام حريتهم لإصدار الأحكام. وقد تعارضت نتائج الدراسة مع دراسة بريندفور (Brendefur et al., 2013) التي كان مستوى التفكير الناقد فيها مرتفعًا.

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

البحرية، صفية. (2011). *فاعلية برنامج تدريبي في النمذجة الرياضية في تنمية التفكير الرياضي ومهارات اتخاذ القرار لدى معلمي الرياضيات* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، 1-249.

<https://search.mandumah.com/Record/Details964457> بختي، كريمة. (2016). *التفكير الرياضي ووظيفة حل المشاكل عند الأطفال يواجهون صعوبات تعلم الرياضيات*. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. (5). 233-245.

البطايئة، محمد، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد. (2009). *صعوبات التعلم، النظرية والممارسة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البلاونة، فهمي. (2010). *أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 24(8)، 2227-2270.

جروان، فتحي. (2015). *تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات* (ط.8). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجميل، نادية. (2014). *بناء مقياس التفكير عند صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي*. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية. 4(2). 410-437.

حمزة، محمد، والسويح، ابتسام. (2018). *أثر برنامج قائم على الأنشطة الحسية في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لطفل الروضة في عمان*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 9(26). 18-33.

حمش، نسرین. (2010). *بعض أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بجانبى الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-301624>

- على إدارة التعليم الاهتمام بانخراط المعلمين في برامج التدريب والورش المتخصصة التي يجب إعدادها وتقديمها من جانب مختصين في المجال من الكوادر العلمية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو خطوة، السيد. (2013). *تصميم برمجية قائمة على الألعاب التربوية الرقمية وأثرها في تنمية مهارات الإدراك البصري واستخدام الحاسوب لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية*. *المجلة العربية للتربية - تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الإليساكو ALESCO*، تونس.

أبو دان، مريم. (2013). *أثر توظيف النماذج المحسوسة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

<http://thesis.mandumah.com/Record/209204> أبو مزيد، مبارك. (2012). *أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر بغزة.

<http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=59455> أحمد، عبير، والقطاوي، سحر. (2013). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أوغندي، عبد الوهاب. (2013). *أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية*. مجلة دفاتر البحوث العلمية. ع5. 9-26.

- خضر، نظلة. (1985). *أصول تدريس الرياضيات* (ط.3). عالم الكتب.
- الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خولة، والزريقات، إبراهيم، والسرور، ناديا، والعمامرة، موسى، والناطور، ميادة. (2012). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة* (ط.2). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، محمد، وعبابنة، عبد الله. (2011). *التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 12(1). 243-266.
- الدغمي، العنود. (2017). *أنماط التفكير الرياضي لدى الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات التعلم والتلميذات العاديات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- دياب، سهيل. (2001). *أثر استخدام استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*. 12(24)، 120-132.
- رزوقي، رعد، ومحمد، نبيل. (2016). *التفكير وأنماطه*. دار الكتب العلمية.
- رضوان، محمود. (2012). *التفكير الابتكاري والابداعي في ظل القبعات الست للتفكير*. خبراء المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- رومريل، فيليب، وكوك، براين، وويلي، أندرو. (2020). *البحث في التربية الخاصة: التصميمات والمناهج والتطبيقات*. (ع. حمدي، مترجم). دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2011).
- زيادة، خالد. (2010). *دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والأطفال الأسوياء في الأداء في بعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية*. مركز دراسات وبحوث المعوقين.
- الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزيات، فتحي. (2000). *المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. المؤتمر السنوي لكلية التربية جامعة المنصورة: نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة المنصورة. 1-45.
- الزيات، فتحي. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.
- الزدجالية، أمينة. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في الأنماط الرياضية لتنمية التفكير الرياضي لدى معلمات الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. <https://search.mandumah.com/Record/964457>
- السرطاوي، زيدان، وخشان، أيمن، والسرطاوي، عبد العزيز، وأبو جودة، وائل. (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. أكاديمية التربية الخاصة.
- شناعة، إيناس، وأبو لوم، خالد. (2021). *أثر برنامج تدريسي قائم على التطبيقات الذكية الرياضية وتفاعليه مع التحصيل السابق في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي بالأردن*. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 29(3). 520-548.
- عبد الكافي، إسماعيل. (2019). *تنمية مهارات التفكير*. المكتب العربي للمعارف.

أ. لجين بنت محمود محمد سندي: مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بأنماط التفكير الرياضي بمدينة جدة

- عبيد، وليم، وعفانة، عزو. (2003). *التفكير والمنهاج المدرسي*. دار الفكر.
- العساف، صالح. (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.
- عفانة، عزو. (2006). *التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة* (ط 2). آفاق للطباعة والنشر والتوزيع.
- العفون، نادية، والصاحب، منتهى. (2012). *التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*. دار الصفا للنشر والتوزيع.
- علي، إسمايل. (2009). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق.
- العززي، متعب. (2009). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر* [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة أم القرى. <https://search.mandumah.com/Record/610729>
- العيلة، هبة. (2012). *أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر بغزة.
- الغانمي، وثام. (2010). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على هندسة الفراكتال لتنمية مهارات حل المشكلات الهندسية والتفكير الرياضي والإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة* [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=75749>
- https://www.kau.edu.sa/Show_Res.aspx?Site_ID=57438&LNG=AR&RN=306
- فارس، علي. (2017). *العلاقات بين قلق الرياضيات والتحصيل الرياضي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*. مجلة دراسات تربوية ونفسية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. 4(16). 35-61.
- القيّام، حمزة. (2012). *التفكير الرياضي وحل المشكلات باستخدام أنماط التفكير وعلاقتها بالمتغيرات الدراسية*. مركز التفكير الحر.
- كورجانوس، سوزان. (2009). *تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم*. (ر. بدوي، مترجم). دار الفكر للنشر وموزعون. (العمل الأصلي نشر في عام 2008).
- كيرك، صاموئيل، وكالفنت، جيمس. (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنائية*. (ز. السطاوي وع. السطاوي، مترجم). مكتبة الصفحات الذهبية. (العمل الأصلي نشر في عام 1984).
- المالكي، عوض. (2010). *التفكير الرياضي*. <https://uqu.edu.sa/page/ar/39654>
- المقبل، نورة، والجبر، جبر. (2016). *تقويم كتاب علوم الصف الأول متوسط في ضوء مهارات التفكير البصري*. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 5(3). 174-191.
- الموسوي، عبد العزيز. (2015). *التفكير وتعلم مهاراته*. الدار المنهجية.
- ميناء، فايز. (1994). *قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات* (ط 2). مكتبة الأنجلو المصرية.
- الناطور، نائل. (2011). *أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة*. المنهل.
- هاني، وليد. (2017). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة.
- يوسف، سليمان. (2012). *الإرشاد النفسي التربوي لذوي صعوبات التعلم*. دار الجامعة الجديدة بالإسكندرية.

[Master's Thesis]. University of Jember.
https://www.researchgate.net/publication/339363436_Pengembangan_Bahan_Ajar_Olimpiade_Matematika_Berdasarkan_Model_Pemecahan_Masalah_Untuk_Meningkatkan_Kemampuan_Penalaran_Matematis_Siswa

Yanuk, E., Purwanto, As'ari, A., & Subanji (2020). Primary School Students' Creative Thinking Skills in Mathematics Problem Solving. 9(3). *European Journal of Educational Research*. 1281-1295. Doi:10.12973/Leu-jer.9.3.1281

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Brendefur, J., Thiede, K., Strother, S., Bunning, K., and Peck, D. (2013). Developing Mathematical Thinking: Changing Teachers' Knowledge and Instruction. *Journal of Curriculum and Teaching*. 2(2). 62- 75.
- Giaquinto, M. (2007). *Visual Thinking in Mathematics*. Oxford University Press.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1013.7919&rep=rep1&type=pdf>
- Guilford, J. (1967). Creativity: Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Creative Behavior*.
<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>.
- Karibasappa, C.N., Nishanimut, S., and Padakannaya, P. (2015). A Remedial Teaching Programme to Help Children with Mathematical Disability. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*. 19(2). 112-125.
- Kucukalkan, k., Beyazsach, M., & Oz, A. (2019). Examination of the Effects of Computer-Based Mathematics Instruction Methods in Children with Mathematical Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Behavior & Information Technology*. 38(9). 913-923.
- National Council of teachers of mathematics. (2003) principles and standards for school mathematics. Retrieved from:
https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf
- Peter, E. (2012). Critical Thinking: Essence for Teaching Mathematics and Mathematics Problem Solving Skills. *African Journal of Mathematics and Computer Science Research*. 5(3). P 39-43. Doi: 10.5897/AJMCSR11.161
- Primasatya, N. (2016). Analisis kemampuan berpikir matematis calon guru sekolah dasar dalam menyelesaikan masalah matematika [Analysis of mathematical thinking ability of prospective primary school teachers in solving mathematical problems]. *Journal of Mathematics Education*. 2(1). 50-57.
<http://riset.unisma.ac.id/index.php/jpm/article/view/206/259>
- Santos-Trigo, M. & Reyes-Martines, I. (2019). High School Prospective Teachers' Problem-Solving Reasoning the Involves the Coordinated Use of Digital Technologies. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 50(2). 182-201.
<https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1489075>.
- Tohir, M. (2017). *Pengembangan Hahan Ajar Olimpiade Matematika Berdasarkan Kemampuan Penalaran Matematis Siswa [Development of Instructional Materials Based Problem-Solving Mathematical Olympiad for Students Improves Mathematical Reasoning Ability]*

صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية

في سياق البيئة التربوية: مراجعة منهجية سردية

أ. إسرائ عبدالعزیز السحیانی⁽¹⁾، و د. نوره عبدالعزیز الطویل⁽²⁾

المستخلص: تمت دراسة لعبة السلوك الجيد على نطاق واسع لتحسين ممارسات الفصل الدراسي وإدارة السلوك المشكل خاصة للتلاميذ الذين لديهم الاضطرابات السلوكية والانفعالية. وبالنظر إلى أحدث تحليل بعدي والمنشور في عام 2014، تضيف المراجعة المنهجية السردية الحالية للدراسات السابقة من خلال توليف وفهم التقدم البحثي في تطبيق لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في السياقات التربوية. اتبعت هذه المراجعة إجراءات عناصر التقرير المفضلة للمراجعات المنهجية والتحليلات البعدي (PRISMA)، مما أسفر عن 29 دراسة مؤهلة للتضمين. تم تطوير نظام ترميز تفاعلي للمتغيرات المرتبطة بتطبيق وتأثير لعبة السلوك الجيد، ووفقاً لتحليل البيانات، اتضحت أربعة موضوعات تتعلق بمجالات التقدم بها في ذلك: الفصل الدراسي لتطبيق لعبة السلوك الجيد (على سبيل المثال، ترشيح الفصل الدراسي ومقدم التدخل)؛ وإجراءات لعبة السلوك الجيد الأساسية (على سبيل المثال، قواعد الفصل الدراسي ومعايير الفوز في لعبة السلوك الجيد)؛ والتدخلات المصاحبة؛ وتأثيرات لعبة السلوك الجيد. تمت مناقشة بعض التفسيرات للبيانات السردية المستخلصة، مما يشير إلى بعض التوصيات على مستوى البحث ومستوى الممارسة.

الكلمات المفتاحية: لعبة السلوك الجيد، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، البيئة التربوية، الإدارة الصفية.

Advances in Good Behavior Game Implementation for Students with Emotional and Behavioral Disorders in educational settings: A Narrative Systematic Review

Mrs. Israa Abdulaziz Alsuhaibani⁽¹⁾, and Dr. Nora Abdulaziz Altaweel⁽²⁾

Abstract: Good Behavior Game (GBG) has been studied extensively to improve classroom practices and manage problem behaviors particularly for students with emotional and behavioral disorders (EBD). Considering the most recent meta-analysis published in 2014, the current narrative systematic review is to extend the previous work in synthesizing and understanding the research advances in the implementation of GBG for students with EBD in educational settings. The review followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines, resulting in a total of 29 studies eligible for inclusion. An interactive coding system of variables associated with GBG implementation and effects was developed. On the basis of data analysis, four themes emerged concerning the areas of advances including the classroom in which GBG was implemented (e.g., classroom nomination and intervention provider); substantial GBG procedures (e.g., classroom rules and GBG winning criterion); accompanying strategies; and the effects of GBG. Some explanations of the narrative data extracted have been discussed, indicating some implications for research and practice.

Keywords: Good Behavior Game, Emotional and Behavioral Disorder, educational Setting, classroom management.

(1) PhD researcher in the Department of Special Education, King Saud University.

(1) باحثة دكتوراه في قسم التربية الخاصة، بجامعة الملك سعود.

E-mail: Israa_alsuhaibani@hotmail.com : البريد الإلكتروني

(2) Assistant Professor of Special Education at King Saud University.

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة الملك سعود.

E-mail: noaltaweel@ksu.edu.sa : البريد الإلكتروني

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

مقدمة:

group contingency، ويترتب على ذلك ارتباط النتائج الإيجابية (مثل، زيادة المشاركة الأكاديمية) بأداء التلميذ في المجموعة للسلوكيات المحددة، أو أداء بعض أفراد المجموعة لتلك السلوكيات، أو بالاعتبار بأداء جميع أفراد المجموعة ككل (Magg, 2018). تنطوي اللعبة على تقديم قواعد وسلوكيات مُستهدفة، ومُعززات مُتماثلة لجميع التلاميذ في المجموعة، وبالتالي فهي تسمح للمعلمين بتحسين الكفاءة في الفصل الدراسي في ظل تلقي جميع التلاميذ لتدخلٍ وآلية متماثلة (Stratton et al., 2019).

تعتمد لعبة السلوك الجيد على ثلاثة مرتكزات رئيسة تتمحور حول توزيع التلاميذ إلى فرق، وتحديد القواعد المُستهدفة في اللعبة، ونقاط ومعايير الفوز. تكتب القواعد المُستهدفة على لوحة مُلصقات، وتتاح للعرض في مكان واضح للجميع في الفصل. وتصنّف تلك القواعد في لوحة المُلصقات، بحيث تُكتب السلوكيات المرغوبة (مثل، عدم التحدث بدون إذن) في إحداها، وتُكتب السلوكيات غير المرغوبة (مثل، التحدث بدون إذن) في الجانب الآخر، وبالتالي يبقى التلميذ بين خيارين، إما التعزيز الإيجابي على اتباع السلوكيات المرغوبة، أو إزالة التعزيز في حال السلوكيات غير المرغوبة، وهو ما يسمى بتكلفة الاستجابة. ومن المهم تذكير المعلم باستمرار بالقواعد التي يجب اتباعها، كما ينبغي للمعلم تحديد

يُظهر التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية مجموعة من التحديات السلوكية والأكاديمية في الفصل الدراسي (e.g., Garwood et al., 2017; Kauffman & Landrum, 2013)، حيث تشكّل تلك التحديات عائقًا للمعلم في إدارة الفصول الدراسية (Andrson & Kincaid, 2005)؛ إذ قد يمتد تأثير تلك التحديات السلوكية والأكاديمية إلى الأقران في الفصل الدراسي (Conklin et al., 2017). ونظرًا لاحتياج التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية إلى الدعم المستمر في الفصل، لتحسين الجانبين السلوكي والأكاديمي (Gresham 2015; Cumming et al., 2020)، فمن المهم إمداد المعلمين بالإستراتيجيات الأكثر فعالية لإدارة الفصول الدراسية بما يحقق التعامل الأمثل مع التلاميذ عمومًا، لاسيما الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (Murphy et al., 2020).

تُعدّ لعبة السلوك الجيد إحدى الاستراتيجيات الفعّالة لإدارة الفصل الدراسي، والتي طورها باريش وآخرون (Barrish et al., 1969) في نهاية الستينيات الميلادية. تُقدّم إستراتيجية لعبة السلوك الجيد على مستوى الفصل لإدارة سلوك جميع التلاميذ (Dadakhodjaeva et al., 2020; Groves & Austin, 2020)؛ لكونها تعتمد على أداء المجموعة أو بمصطلح آخر مجموعة الإشراف

مشكلة الدراسة:

منذ أن وصف باريش وآخرون (Barrish et al., 1969) لعبة السلوك الجيد لأول مرة ظهرت العديد من المراجعات المنهجية، والتحليلات البعدية (Meta-analysis) للتحقق من فاعليتها على الأداء الأكاديمي والسلوكي للتلاميذ في البيئة التربوية. وقد اشتركت تلك المراجعات في دعم حقيقة إسهام لعبة السلوك الجيد في تحسين المشكلات السلوكية للتلاميذ خاصة أولئك الذين لديهم الاضطرابات السلوكية والانفعالية. فعلى سبيل المثال، قام فلور وآخرون (Flower et al., 2014) بتحليل 22 دراسة مرتبطة بتأثير لعبة السلوك الجيد على السلوكيات المشككة في المدرسة، وخلصوا إلى أن لعبة السلوك الجيد ذات تأثيرات فورية تتراوح درجتها بين المتوسطة إلى الكبيرة على مشكلات مثل السلوك التخريبي، وسلوك الخروج عن المهمة، والعدوانية، والتحدث بدون إذن، والخروج عن المقعد. وفي دراسة لاحقة، قام بومان وآخرون (Bowman-Perrott et al., 2016) بمراجعة 21 دراسة بمنهجية تصميم الحالة الواحدة التي تستهدف فهم تأثير لعبة السلوك الجيد على أداء التلاميذ في جميع المراحل الدراسية، وأظهرت تلك المراجعة تأثيراً كبيراً للعبة السلوك الجيد على المتغيرات السلوكية، وتحديدًا على السلوكيات التخريبية، وسلوك الخروج عن المهمة، بل

السلوك عند الثناء على أداء التلاميذ للسلوك المُستهدف، أو عند تقديم التغذية الراجعة الفورية في حال أظهر التلاميذ سلوكاً غير مرغوب طوال فترة لعبة السلوك الجيد. أخيراً، لا بد أن تكون النقاط التي تحصل عليها الفرق واضحة بما يُسهّل متابعة التلاميذ لتقدمهم، إذ تُمثل هذه النقاط أداء التلاميذ سواء للسلوكيات المرغوبة أو غير المرغوبة. عادة ما تتم مقارنة النقاط التي حصلت عليها الفرق بمعيّار الفوز، وتنتهي لعبة السلوك الجيد بحصر النقاط، والإعلان عن الفائزين للحصول على المعززات التي تم تحديدها مُسبقاً مثل المعززات المادية أو الأنشطة (Flowers, 2017; Fallon & Kurtz, 2019; Magg, 2019; Kane et al., 2015).

تُشير الأدبيات في التربية الخاصة إلى لعبة السلوك الجيد بوصفها إحدى الاستراتيجيات التي تم التحقق من صحتها تجريبياً لتسهيل التدريس الفعّال (Lastrapes, 2016)، بل إنها تندرج ضمن الممارسات القائمة على الأدلة (Ford et al., 2020). وتستند لعبة السلوك الجيد على عدد من المكونات التي تقوم عليها معظم التدخلات القائمة على الأدلة، والمصممة لدعم أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي والتقليل من السلوكيات غير المرغوبة مما يؤدي إلى توفير البيئة الآمنة للتلاميذ في الفصل الدراسي (Biglan, 2015; Biglan et al., 2017).

أ. إسرائ عبد العزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات ...

هدف وسؤال الدراسة:

تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى فهم وتلخيص صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وذلك في مرحلة ما بعد آخر دراسة تحليل بعدي في هذا المجال، على حد علم الباحثين. كما تستند هذه المراجعة المنهجية على المراجعة المختصرة لجوسلين وآخرون (Joslyn et al., 2019) والتي حصرت مجموعة من متغيرات التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد، حيث سيتم في البحث الحالي التوسع في فهم العوامل والمتغيرات لتطبيق لعبة السلوك الجيد في سياق البيئة التربوية. ويمكن تحديد سؤال البحث في هذه الدراسة على نحو: ما صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية في سياق البيئة التربوية؟

المنهجية والإجراءات:

اتبع الباحثون إجراءات دراسات المراجعة المنهجية والتي تُعد شكلاً من أشكال البحث العلمي الذي يوظف إجراءات منهجية واضحة لاستعراض وجمع وتحليل نتائج الدراسات للإجابة على تساؤل بحثي محدد، وتوليف وجهات نظر جديدة حول موضوع ما (Torraco, 2005; Page et al., 2021). ويمكن تحديد القيمة العلمية التي تنطوي على دراسات المراجعة

وأن التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية أو المعرضون لخطر هذا الاضطراب هم أكثر المستفيدين من هذا التدخل.

ولتوسيع نطاق تأثير لعبة السلوك الجيد، يستمر الباحثون في دراسة هذا التأثير في عدة سياقات، وفي ضوء تكييفات مُتنوعة (Donaldson et al., 2018)، وهو ما يزيد من أهمية تحليل هذا النطاق الموسع من تفعيل لعبة السلوك الجيد ضمن دراسات المراجعات المنهجية. ففي مراجعة حديثة ناقش جوسلين وآخرون (Joslyn et al., 2019) المتغيرات التي توسع بها الباحثون لدراسة تأثير لعبة السلوك الجيد، وتم حصرها في السياقات الجديدة، وتفاوت الإجراءات، وجمع البيانات حول التأثيرات غير المباشرة، والآليات السلوكية المرتبطة بالتغير في الأداء السلوكي (مثل، القوانين، واكتساب النقاط، وارتباطها بالتعزيز). ومع حداثة تلك المراجعة وشموليتها، إلا أنها موسومة ضمن المراجعات المختصرة (Brief Review) (Joslyn et al., 2019)؛ لذا سيعتمد البحث اعتبار المتغيرات التي أشار إليها جوسلين وآخرون (Joslyn et al., 2019) بوصفها الأساس، والبناء عليها والتوسع فيها من خلال توظيف إجراءات المراجعات المنهجية المُتعارف عليها في مجال التربية الخاصة (e.g., Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA)

(e.g., Torraco, 2005; Torraco, 2016; Pati & Lorusso, 2018; Wee & Banister, 2016). شملت إجراءات البحث واختيار الدراسات المُستهدفة بهذه المراجعة المنهجية ثلاث مراحل رئيسية. يحدد الرسم البياني رقم (1) تلك الإجراءات والمراحل. بدأت المرحلة الأولى بالبحث عن الدراسات في قواعد البيانات الإلكترونية في EBSCO والمُتعلقة بالجانب التربوي وهي Academic Search Ultimate، وEducation Research Complete، وERIC، بالإضافة إلى قاعدة بيانات ProQuest. استُخدم مُصطلح لعبة السلوك الجيد باللغة الإنجليزية أثناء البحث Good Behavior Game و/أو اختصاره GBG ككلمة مفتاحية رئيسية؛ لكونه المصطلح الأساسي الشائع مُنذ أكثر من خمسين عامًا (e.g., Babyak et al., 2000; Barrish et al., 1969; Bestow et al., 1976; Flower et al., 2014; Lannie & McCurdy, 2007; Vargo & Brown, 2020).

لم تُربط الكلمة المفتاحية الرئيسة أثناء البحث بمصطلحات أخرى، كالأضطرابات السلوكية والانفعالية أو فرط الحركة وتشتت الانتباه وغيرها من الفئات ذات الصلة، وذلك للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الدراسات التي تنطبق عليها معايير التضمين في هذه المراجعة؛ فبعض الدراسات لا توضح بشكل صريح خصائص العينة ولكنها في الوقت نفسه قد تُثري الدراسة الحالية

المنهجية في ارتباطها بالتطبيقات في الواقع (Wee & Banister, 2016) بما يتناسب مع الموضوعات التي تتطور مع الوقت وتُصبح بحاجة للمزيد من المراجعة والتحليل وتطوير المفاهيم التي توسّع المعرفة (Torraco, 2005). ويتحقق ذلك من خلال تبني نظام منهجي واضح لمراجعة المخاوف المتعلقة بقضايا الجودة في البحث العلمي مثل التحيز، والصدق، ونزاهة التدخل (Pati & Lorusso, 2018).

إجراءات البحث واختيار الدراسات:

تستند هذه المراجعة المنهجية السردية في تحديدها للدراسات المُستهدفة على إجراءات أداة عناصر التقرير المُفضلة للمراجعات المنهجية والتحليلات البعدية (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) (PRISMA) (Rethlefsen et al., 2021; Moher et al., 2009)، والتي تساعد على تحسين إجراءات كتابة تقرير المراجعة المنهجية حول التدخلات (Page et al., 2021; Moher et al., 2009). يكون ذلك من خلال توضيح مجموعة من الخطوات الإجرائية المُتعلقة بجميع عناصر المراجعة المنهجية، مثل تحديد آلية اختيار الدراسات وتحليلها وتوليدها (Page et al., 2021). تمت الاستفادة أيضًا من المصادر العلمية الأخرى التي توضح إطار العمل في المراجعة المنهجية وإجراءات تحديد الدراسات المُستهدفة

أ. إسرائ عبد العزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

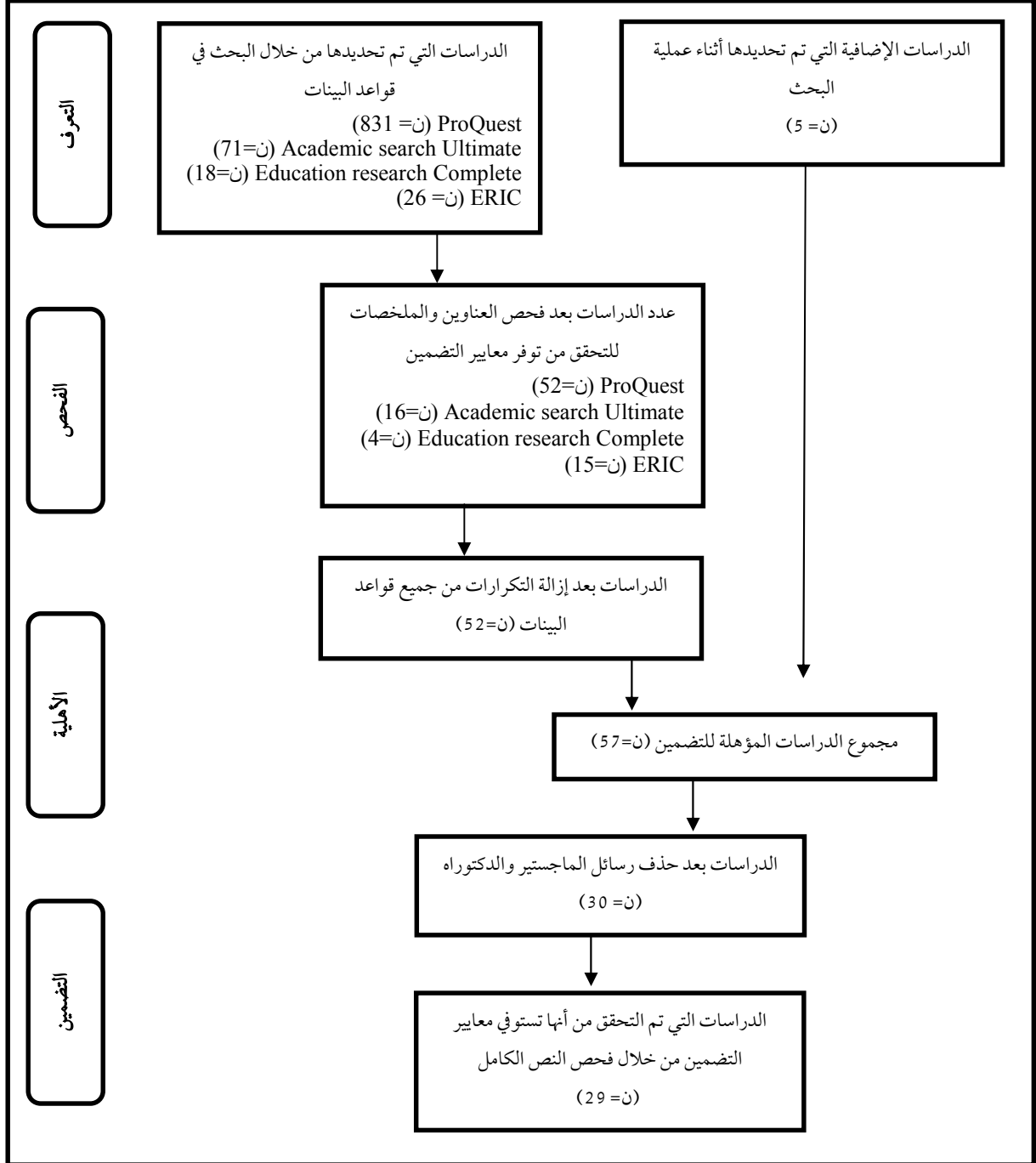
(Bowman-Perrott et al., 2015).

التربوي لجميع المراحل في المدرسة.

تناولت المرحلة الثالثة مسح وفرز الدراسات المستخلصة من البحث في قواعد البيانات استنادًا إلى معايير التضمين. بدأت عملية مسح الدراسات بمراجعة عناوين وملخصات الدراسات للتحقق من مطابقتها لجميع معايير التضمين، حيث أسفر ذلك عن 87 دراسة ليصبح العدد 52 دراسة بعد حذف الدراسات المتكررة. تم بعد ذلك مراجعة قائمة مراجع تلك الدراسات للوصول إلى دراسات إضافية مُحتملة ذات صلة (Pati & Lorusso, 2018; Jalali & Wohlin, 2012)، ليصبح العدد 75 دراسة. تلا ذلك فحص الدراسات بصورة أكثر تفصيلاً للتأكد من وضوح معايير التضمين واعتماد أهليتها لهذه المراجعة، وذلك من خلال الاطلاع على المنهجية، والمشاركين، والسياق، والمواد المستخدمة في الدراسة، والنتائج والمناقشة في كل دراسة، ليصبح عدد الدراسات 27 دراسة. تم تضمين دراستين استثنائياً رغم عدم استيفائهما لمعيار التضمين المتعلق بخصائص العينة؛ وذلك لتركيز إحداها على تحسين المهارة الأكاديمية في السياق التربوي (Fallon et al., 2020) في ضوء تركيز غالبية الدراسات على المهارات السلوكية، وندرة الدراسات التي تُركز على المهارة الأكاديمية، ولإشارة الأخرى للنسخة الإلكترونية من لعبة السلوك الجيد في السياق التربوي مع ندرة استخدام التكنولوجيا

تعاون الباحث الأول مع الباحث الثاني في المرحلة الثانية في بناء عدد من معايير التضمين للدراسات في هذه المراجعة وذلك على نحو: (1) أن تكون الدراسة مكتوبة باللغة الإنجليزية؛ و(2) أن تكون الدراسة منشورة في مجلة علمية مُحكمة؛ و(3) أن تكون الدراسة منشورة في الفترة من 2014 إلى 2021 أي في مرحلة ما بعد آخر دراسة تحليل بعدي في مجال تأثير لعبة السلوك الجيد في السياق التربوي (Bowman-Perrott et al., 2016)؛ و(4) أن يُشار إلى المتغير المُستقل في الدراسة باسم لعبة السلوك الجيد بشكل صريح؛ و(5) أن تتبنى الدراسة منهجية تصاميم الحالة الواحدة، نظرًا لشيوع تصاميم الحالة الواحدة في تدخلات لعبة السلوك الجيد المُقدمة في السياق التربوي (Bowman-Perrott et al., 2016)؛ و(6) أن يكون أحد أفراد عينة الدراسة على الأقل مُشخصًا بالاضطرابات السلوكية والانفعالية أو اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، أو أن يكون غير مشخص ولكن تمت إحالته للدراسة بعد إفادة المعلم بظهور المُشكلات السلوكية أو الأكاديمية بنسبة عالية، أو أن يكون مؤهلاً لخدمات التربية الخاصة و/ أو لديه خطة تربوية فردية، أو أن يُشار في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المُشكل لدى أفراد العينة؛ و(7) أن تقيس الدراسة مُتغيرات سلوكية أو أكاديمية في السياق

بصورة كاملة في هذا المجال (Lynne et al., 2017). البحث عن 29 دراسة مؤهلة للمراجعة والتحليل كما
أخيراً أسفرت تلك المراحل الثلاث من إجراءات يوضح الشكل (1).



الشكل (1) إجراءات البحث والفحص (PRISMA)

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

الجدول (1) الدراسات المؤهلة للمراجعة وفق معايير التضمين.

المدى لحجم الأثر	المتغير التابع	التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المرحلة الدراسية	السياق التربوي	أهلية العينة	الدراسة
لم يُذكر	سلوكي	ABCBC	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Whal et al., 2016)
متوسط إلى كبير =Cohen's d 2.99-0.7	سلوكي	الانعكاس ABAB	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Donaldson et al., 2021)
متوسط إلى كبير =SMD 2.58-0.08 =Tau-U 0.93-0.7	سلوكي وأكاديمي	الانسحاب ABAABA B	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	أضيفت استثنائياً لأنها ركزت على تحسين المهارة الأكاديمية في ضوء ندرة الدراسات التي ركزت على الجانب الأكاديمي	(Fallon et al., 2020)
كبير 100 = PND 1 =TAU-U	سلوكي	العلاجات المتناوبة	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Groves & Austin, 2020)
كبير 0.51 =NAP 0.70 -	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد + تدريس المهارات الاجتماعية	المرحلة الابتدائية	مدرسة خاصة بالتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	مشخصاً بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	(Murphy et al., 2020)
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	مرحلة رياض الأطفال	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Donaldson et al., 2015)
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	مشخصاً بالاضطرابات السلوكية والانفعالية أو معرضون لخطر هذا الاضطراب	(Pennington & Jennifer, 2017)
لم يُذكر	سلوكي	الانعكاس	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Silva & Wiskow, 2020)
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Wiskow et al., 2019)

المدى لحجم الأثر	المتغير التابع	التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المرحلة الدراسية	السياق التربوي	أهلية العينة	الدراسة
لم يُذكر	سلوكي	الانعكاس	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Foley et al., 2019)
لم يُذكر	سلوكي	العلاجات المتناوبة	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة خاصة بالتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	مشخوصون بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	(Groves & Austin, 2017)
كبير =TAU-U - (1.00) 0.88	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور المشكلات سلوكية	(Dadakhodj aeva et al., 2020)
لم يُذكر	سلوكي	الانعكاس + الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية والمتوسطة	مدرسة خاصة بالتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	مشخوصون بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	(Rubow et al., 2018)
لم يُذكر	سلوكي	السحب ABAB	لعبة السلوك الجيد	فصل يضم أعمار مختلفة من التلاميذ	مدرسة تعليم خاص	مشخوصون بالاضطرابات السلوكية والانفعالية + إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Groves & Austin, 2019)
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة + الانعكاس	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة + الابتدائية	مدرسة تعليم عام	إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Nolan et al., 2014)
كبير 1.00 = NAP	سلوكي	السحب ABAB	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الثانوية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Ford et al., 2020)
كبير 0.94 = NAP 1.00 -	سلوكي	السحب ABAB	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	أضيفت استثنائيًا لأنها استخدمت النسخة الإلكترونية من لعبة السلوك الجيد	(Lynne et al., 2017)

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

تابع / الجدول (1).

المدى لحجم الأثر	المتغير التابع	التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المرحلة الدراسية	السياق التربوي	أهلية العينة	الدراسة
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل رياض الأطفال + الابتدائية	مدرسة خاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة	مشخصون بالاضطرابات السلوكية والانفعالية + إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Sy et al., 2016)
لم يُذكر	سلوكي	الانعكاس ABABAB AB	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Donaldson et al., 2018)
كبير -90=PND %100	سلوكي	الانعكاس ABAB	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الثانوية	مدرسة تعليم عام (فصل تربوية خاصة)	أحد أفراد العينة على الأقل مشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	(Flower et al., 2014)
لم يُذكر	سلوكي	العلاجات المتناوبة	لعبة السلوك الجيد + الصندوق الفارغ	المرحلة الثانوية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Hetnman et al., 2019)
كبير 0.98=NAP - 1.00	سلوكي	السحب ABAB	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الثانوية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Mitchell et al., 2015)
صغير إلى متوسط =NAP 0.83-0.37 =TAU-U 0.76-0.13	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام	أحد أفراد العينة على الأقل مشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	(Ortiz et al., 2017)
متوسط إلى كبير -80=NAP %100	سلوكي	السحب متعدد العناصر (A/[B + C]/A/[B + C])	لعبة السلوك الجيد	المرحلة الثانوية	مدرسة تعليم عام (غرفة مصادر)	أحد أفراد العينة على الأقل مشخص باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه + لديه خطة تربوية فردية	(Stratton et al., 2019)

تابع/ الجدول (1).

المدى لحجم الأثر	المتغير التابع	التصميم التجريبي	المتغير المستقل	المرحلة الدراسية	السياق التربوي	أهلية العينة	الدراسة
صغير إلى كبير =NAP -61.41 71.38	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد + تعليم الأقران	المرحلة الابتدائية	مدرسة تعليم عام (تشكيل فصل خاص للدراسة)	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Spilles et al., 2019)
لم يُذكر	سلوكي	العلاجات المتناوبة	لعبة السلوك الجيد	مرحلة ما قبل المدرسة + الابتدائية	مدرسة تعليم عام	تمت الإحالة بعد إفادة المعلم بظهور مشكلات سلوكية	(Hartman & Gresham 2016)
لم يُذكر	سلوكي	الخطوط القاعدية المتعددة	لعبة السلوك الجيد	فصل يضم أعمار مختلفة من التلاميذ	مدرسة خاصة بالتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية	مشخصون بالاضطرابات السلوكية والانفعالية	(Joslyn et al., 2014)
لم يُذكر	سلوكي	السحب ABAB	لعبة السلوك الجيد	مرحلة رياض الأطفال والابتدائية	مدرسة تعليم عام	تمت الإشارة في النتائج إلى المعدل العالي للسلوك المشكل لدى أفراد العينة	(Donaldson et al., 2017)

ملاحظة. SMD= Standardized Mean Difference; PND= Percentage (of) Nonoverlapping Data; NAP= Nonoverlap of All Pairs.

استخلاص البيانات وتحليلها:

أشار إليها جوسلين وآخرون (Joslyn et al., 2019) في التحليل المختصر لصورة لعبة السلوك الجيد. ولتوضيح آلية الترميز التفاعلي عبر الدراسات، فقد قام الباحث الأول باستخلاص المتغيرات من الدراسة الأولى ثم مراجعة كل متغير وأبعاده في بقية الدراسات الأخرى، واستمرت تلك العملية بأسلوب تكراري مع كل دراسة حتى الانتهاء من الدراسة الأخيرة، وبعبارة أخرى قد تشترك بعض المتغيرات عبر الدراسات أثناء التحليل، ولكن قد يسفر تحليل دراسة ما عن متغير إضافي فيتم

تعاون الباحث الأول والثاني في بناء نظام ترميز تفاعلي لتلخيص بيانات كل دراسة، ومن ثم تحليلها عبر الدراسات. ينطوي هذا الترميز التفاعلي على قراءة عناصر المنهجية والنتائج والمناقشة في كل دراسة سطرًا بسطر لاستخلاص جميع المتغيرات المحتملة التي تعكس صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد في الفترة ما بعد عام 2014 (Zhang et al., 2018). إضافة إلى ذلك، تم الاستناد في هذا الترميز التفاعلي إلى المتغيرات التي

أ. إسرائء عبدالعزیز السحیانی، و د. نوره عبدالعزیز الطویل: صورة التوسع فی تقديم لعبة السلوك الجید للتلاميذ الذین لديهم اضطرابات...

النتائج ومناقشتها:

للإجابة على سؤال البحث الحالي، تم تحليل 29 دراسة مؤهلة لهذه المراجعة، وأسفر تحليل البيانات عن طريق نظام الترميز التفاعلي عبر الدراسات عن أربعة متغيرات رئيسية تعكس صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجید على نحو: (1) الفصل الدراسي المطبق فيه لعبة السلوك الجید، (آلية اختيار الفصل، والمراحل التي طُبّق فيها التدخل، وأعداد التلاميذ في الفصل، ومقدم التدخل)؛ و(2) إجراءات/ مكونات لعبة السلوك الجید الرئيسية (الإعلان عن بدء اللعبة ونهايتها، والمدة الزمنية للعبة، وتشكيل الفرق، والتعزيز، ومعیار الفوز، وآلية منح النقاط، والقواعد الصفیة، والتغذية الراجعة)؛ و(3) التأثيرات على التلاميذ (السلوكية والأكاديمية) أو على المعلمین أو أي تأثيرات أخرى جانبیة؛ و(4) التدخلات المصاحبة للعبة السلوك الجید. وفيما يلي تفسير المتغيرات الأربعة الرئيسية ومناقشتها.

الفصل الدراسي المطبق فيه لعبة السلوك الجید:

تناولت الدراسات أربعة أبعاد تصف الفصل الدراسي المطبق فيه لعبة السلوك الجید حيث يتم وصفها أدناه.

آلية اختيار الفصل الدراسي:

تنوعت آلية اختيار الفصول الدراسية التي طُبقت فيها لعبة السلوك الجید بین ترشیح مُدير المدرسة

استحدثاته في جدول الترميز، ومطابقتها مرة أخرى مع جميع الدراسات (Cibrian et al., 2020). ناقش الباحث الأول والثاني نظام الترميز الناشئ، وتم دمج بعض المتغيرات لتقاربها الوظيفي في المعنى مما نتج في نهاية المطاف عن هيكل الترميز المشار إليها في النتائج.

الصدق الداخلي:

تمت مراعاة نسبة الاتفاق بين الملاحظين كأحد جوانب الصدق الداخلي وذلك في مرحلة تضمين الدراسات للمراجعة، ومرحلة بناء نظام الترميز وتحليل البيانات. فبعد ترشیح الباحث الأول 29 دراسة مؤهلة للمراجعة وفق معایير التضمين، قام الباحث الثاني باختيار 11 دراسة عشوائية، أي ما يُشكل نسبته 38% من الدراسات، والتأكد من مطابقة جميع معایير التضمين لتكون نسبة الاتفاق بين الباحثين 100%. فيما يتعلق بأهلية الدراسات للمراجعة. أما ما يتعلق بالصدق الداخلي لنظام الترميز والبيانات المستخلصة في النظام، فقد قام الباحث الثاني باختيار 9 دراسات عشوائية أي ما نسبته 30% من مجموع الدراسات ومطابقة البيانات المستخلصة في نظام الترميز بأصلها في الدراسات. بلغت نسبة الاتفاق بين الباحثين 89%. ناقش الباحثان نقاط الاختلاف وتفسيرها إلى أن تم التوصل إلى الاتفاق بشأنها بنسبة 100%.

بالاستناد على المعدل المرتفع لحدوث المشكلات السلوكية واتباعه بالملاحظة (Dadakhodjaeva et al., 2020)، أو اتباع إفادة المعلم بحاجة فصله لمزيد من الدعم بإجراءات الملاحظة (Hartman & Gresham, 2016)، أو التوجه للمدارس الخاصة التي تضم تلاميذ لديهم اضطرابات السلوكية وانفعالية مع الاستناد على كل من قوائم الإحالة التي تُشير إلى معدلات حدوث السلوكيات المشكل بصورة كبيرة، ومقابلة المعلمين (Murphy et al., 2020; Mitchell et al., 2015)، أو الاستناد على ترشيح الأخصائي النفسي ثم التحقق من الترشيح عن طريق إجراء سلسلة من الملاحظات الأولية، وتحديد معيار محدد لحدوث السلوك المشكل (Wahl et al., 2016).

المراحل الدراسية التي طُبقت فيها لعبة السلوك الجيد:

تُشير الدراسات إلى امتداد تطبيق لعبة السلوك الجيد في المراحل الدراسية المختلفة من مرحلة رياض الأطفال (Donaldson et al., 2021; Dadakhodjaeva et al., 2020; Donaldson et al., 2015; Foley et al., 2019; Pennington & McComas, 2017; Silva & Wiskow, 2020; Wiskow et al., 2019; Donaldson et al., 2018)، والمرحلة الابتدائية (Fallon et al., 2020; Groves & Austin, 2017; Joslyn et al., 2014; Lynne et al., 2017; Murphy et al., 2020; Ortiz et al., 2017; Spilles et al., 2019) وحتى المرحلة الثانوية (Ford et al., 2020; Flower et al., 2014; Hernan et al., 2019; Mitchell et al., 2015;

(Groves & Austin, 2020; Donaldson et al., 2017) أو ذوي الصلة في المدرسة (Wahl et al., 2016) للفصول التي تتطلب المزيد من الدعم، أو على أساس إفادة المعلمين أنفسهم بحاجتهم لمزيد من الدعم في فصولهم الدراسية (Fallon et al., 2020; Groves & Austin, 2019; Hartman & Gresham, 2016; Nolan et al., 2014; Pennington & McComas, 2017; Sy et al., 2016) أو بالتوجه مباشرة للمدارس الخاصة التي تضم تلاميذ لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (Joslyn & Vollmer, 2020; Rubow et al., 2018)، أو للفصول التي تضم تلاميذ من ذوي الإعاقة بشكل عام (Flower et al., 2019; Stratton et al., 2014; et al., 2014). إضافة إلى ذلك قد يتم الاستناد إلى معدلات حدوث السلوك المشكل في الفصل الدراسي وفق آلية ملاحظة صافية منظمة وذلك لاختيار الفصل الدراسي (Foley et al., 2019; Groves & Austin, 2017; Hernan et al., 2019; Joslyn et al., 2014)، كأن يتم تحديد حدوث السلوك التخريبي على الأقل خلال 30٪ من مدة الجلسة للاعتبار بحاجة الفصل للتدخلات (Lynne et al., 2017).

دمجت بعض الدراسات أكثر من طريقة لزيادة التحقق من أهلية الفصول للاستفادة من التدخل. ظهرت أشكال هذا الدمج في اختيار الفصل الدراسي على أساس ترشيح مدير المدرسة ثم التحقق من معدل حدوث السلوك المشكل (Ford et al., 2020)، أو

أ. إسرائء عبدالعزیز السحیانی، و د. نوره عبدالعزیز الطویل: صورة التوسع فی تقديم لعبة السلوك الجید للتلاميذ الذین لديهم اضطرابات...

أثبتت فعالية تطبيق لعبة السلوك الجید فی المرحلة المتوسطة (Joslyn & Vollmer, 2020; Rudow et al., 2018)، والثانوية (Ford et al., 2020; Flower et al., 2014; Hernan et al., 2019; Mitchell et al., 2015; Stratton et al., 2019).

مقدم التدخل والبرنامج التدريبي:

أشارت 76٪ من الدراسات إلى أن لعبة السلوك الجید يقدمها المعلم (e.g., Dadakhodjaeva et al., 2020; Fallon et al., 2020; Lynne et al., 2017) ويقدمها الباحث بنسبة قليلة تبلغ 10٪ (e.g., Donaldson et al., 2021; Rubow et al., 2018; Hernan et al., 2019). وفي 14٪ من الدراسات كان التعاون بين الباحث، أو المدرب المتخصص، مع المعلم فی تقديم لعبة السلوك الجید (Donaldson et al., 2017; Pennington & McComas, 2017; Silva & Wiskow, 2020)، وفي أحيان يقدم التدخل طالب الدراسات العليا (Foley et al., 2019). وقدمت لعبة السلوك الجید من قبل التلاميذ أنفسهم فی إحدى الدراسات (Donaldson et al., 2018).

الجدير بالذكر أن تطبيق لعبة السلوك الجید قد يكون أكثر عملية عندما يقدمه المعلم. فبالرغم من أن تقديم الباحث نفسه للعبة السلوك الجید قد یضمن مستويات عالية من النزاهة والدقة فی تنفيذ التدخل، إلا أنه قد یقلل من نجاح فرص تلاشي التدخل، والذي

(Stratton et al., 2019). وفي بعض الدراسات طبقت اللعبة فی أكثر من مرحلة، كرياض الأطفال والابتدائية (Donaldson et al., 2017; Hartman & Gresham, 2016; Nolan et al., 2014; Sy et al., 2016; Wahl et al., 2016)، أو الابتدائية والمتوسطة (Joslyn et al., 2018; Vollmer, 2020; Rubow et al., 2020)، أو الابتدائية والثانوية (Groves et al., 2019).

تشير الدراسات إلى شیوع تطبيق لعبة السلوك الجید فی مرحلة رياض الأطفال والابتدائية بدرجة كبيرة مقارنة بالمرحلة المتوسطة والثانوية. ومن التفسيرات التي يمكن تبنيها لشیوع لعبة السلوك الجید فی المراحل الدنيا بدرجة كبيرة مقارنة بالعلیا ما ذكره ميتشل وآخرون (Mitchell et al., 2015) من اعتقاد الباحثين والممارسين بأن إجراءات لعبة السلوك الجید قد لا تتناسب مع مستوى الفئة العمرية فی المراحل الدراسية العليا. وفي المقابل قد لا يكون هذا التفسير دقيقًا إذ تستند مكونات لعبة السلوك الجید على عدد من المبادئ السلوكية (مثل، إعادة التعزيز التفاضلي لمعدلات السلوك المنخفضة، والتوقعات/ القواعد الواضحة، ومراقبة السلوك، والتغذية الراجعة المتكررة) والتي لا تقتصر على فئة عمرية معينة. ولذلك يمكن أن يكون التدخل مناسبًا لجميع الفئات العمرية المختلفة فی ضوء التكييفات المناسبة (Mitchell et al., 2015). وبالرغم من قلتها، أكدت الدراسات فی هذه المراجعة تلك التفسيرات حيث

ساعة (Sy et al., 2016)، أو ساعتين (Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020)، أو ست ساعات مُقسمة على يومين (Spilles et al., 2019). وبوجه عام لم يتجاوز تدريب المعلمين على تقديم لعبة السلوك الجيد الساعتين في معظم الدراسات التي أشارت إلى التدريب، وقد يؤكد ذلك بأن لعبة السلوك الجيد قد تندرج ضمن الممارسات الأقل تعقيداً من حيث خطوات التطبيق (Brock et al., 2019; Leko et al., 2019; Leko et al., 2015)، بحيث تتطلب تدريباً بسيطاً أو معرفة واضحة، وبالتالي يسهل نقلها إلى المعلمين في المدرسة (Leko et al., 2019).

عدد التلاميذ في الفصل الدراسي:

تفاوت عدد التلاميذ في الفصول الدراسية المستهدفة بلعبة السلوك الجيد بشكل كبير، حيث بلغ الحد الأدنى لعدد التلاميذ من 5 إلى 8 تلاميذ (Groves & Austin, 2019; Joslyn & Vollmer, 2020) وبلغ الحد الأعلى 27 تلميذاً في الفصل الواحد (Ford et al., 2017; Lynne et al., 2020). يُمكن أن يُفسر هذا التفاوت بنوع المدرسة، إذا كانت مدرسة تعليم عام أو مدرسة تعليم خاص، حيث تتراوح أعداد التلاميذ في الفصل الواحد في المدارس الخاصة بين 5 إلى 14 تلميذ (e.g., Groves & Austin, 2019; Rubow et al., 2018)، بينما تتراوح الأعداد في المدارس العامة بين 10

يقصد به انتقال التطبيق من الباحث إلى المعلم من خلال تدرج تطبيق المعلم للتدخل حتى يصل إلى التطبيق الدقيق لجميع مكونات التدخل (Donaldson et al., 2019; Joslyn et al., 2021). وقد لا يكون المعلم هو الخيار الأمثل الوحيد، بل إن إتاحة الفرصة للتلميذ في قيادة لعبة السلوك الجيد قد يشكل تعزيزاً مما يزيد من فاعلية التدخل (Donaldson et al., 2018).

ولضمان نزاهة ودقة تقديم لعبة السلوك الجيد، فقد تم إخضاع المعلم لبرنامج تدريبي قبل البدء بمرحلة تقديم التدخل في معظم الدراسات (Dadakhodjaeva et al., 2020; Fallon et al., 2020; Flower et al., 2014; Ford et al., 2020; Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020; Hartman & Gresham, 2016; Joslyn & Vollmer, 2020; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015; Murphy et al., 2020; Nolan et al., 2014; Stratton et al., 2019; Spilles et al., 2019; Sy et al., 2016) وامتد التدريب أيضاً إلى التلاميذ حيث طبقوا اللعبة السلوك الجيد (Donaldson et al., 2018). تضمنت أشكال التدريب وصف إجراءات لعبة السلوك الجيد، ونمذجتها ومراجعتها ومناقشتها مع إتاحة الفرصة للعب الأدوار، وطرح الأسئلة للتحقق من الفهم (e.g., Mitchell et al., 2015; Joslyn & Vollmer, 2020; Dadakhodjaeva et al., 2020; Groves & Austin, 2020). تنوعت مدة التدريب بين 15 دقيقة (Lynne et al., 2017) أو 20 دقيقة (Nalonet et al., 2014; Wahl et al., 2016) أو 30 دقيقة (Flower et al., 2014)، أو

أ. إسرائء عبدالعزیز السحیانی، و د. نوره عبدالعزیز الطویل: صورة التوسع فی تقديم لعبة السلوك الجید للتلاميذ الذین لديهم اضطرابات...

السیاقیة (مثل،. خصائص البیئة الصفیة) عند اختیار الممارسات المبنیة علی الأدلة المناسبة (Leko et al., 2019)، فمن المهم أيضاً مراجعة ضبط التأثيرات الدخیلة الظرفیة المحتمل ارتباطها باستجابات التلاميذ (مثل،. تفاوت أعداد متلقي التدخل علی مستوى الفصل).

إجراءات/ مكونات لعبة السلوك الجید:

كشف تحلیل الدراسات عن خمسة متغیرات تعكس إجراءات لعبة السلوك الجید فی سیاق البیئة التربویة، وفیما یلی توضیح لتلك المتغیرات.

بداية ونهاية لعبة السلوك الجید:

تشابه بدايات ونهايات لعبة السلوك الجید فی معظم الدراسات. يبدأ عادة مقدمو التدخل جلسات لعبة السلوك الجید إما بالإعلان عنها، ووصفها، وإیضاح فكرتها وإجراءاتها وتعلیماتها للتلاميذ فی حال قُدمت لأول مرة، أو بالتذكیر بلعبة السلوك الجید وإجراءاتها وقواعدها فی حال ألفة التلاميذ بها، أي فی كل مرة تُطبق فیها لعبة السلوك الجید. تنتهي لعبة السلوك الجید بحصر النقاط، وإعلان الفائزین، وتسلیم المكافآت (Donaldson et al., 2019; Dadakhodjaeva et al., 2020; Fallon et al., 2020; Flower et al., 2014; Foley et al., 2019; Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2019; Hartman & Gresham, 2016; Hernan et al., 2019; Joslyn et al., 2014; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015; Murphy et al., 2020; Ortiz et al., 2017; Rubow et al., 2018; Silva & Wiskow, 2020; Stratton et al., 2019; Wahl et al., 2016; Wiskow et al., 2019)

إلی 27 تلميذاً (e.g., Ford et al., 2020; Lynne et al., 2017).

تعد لعبة السلوك الجید تدخلاً علی مستوى الفصل الدراسي حيث تقدم لجميع التلاميذ الملتحقین بالفصل (Stratton et al., 2019; Whale et al., 2016)، لذا يُعد التفاوت الواضح فی أعداد التلاميذ فی الفصل بالرجوع إلى سببه (نوع المدرسة) أمراً مبرراً. وبشكلٍ عام توجد علاقة بین حجم الفصل (أعداد التلاميذ فیه)، والتفاعلات بین التلميذ والمعلم (Folmer-Annevelink et al., 2010)، والتي یقصد بها التبادلات اللفظیة المتعلقة بإدارة الفصول الدراسي (Flanders, 1970)؛ فكلما كان عدد التلاميذ أقل، كلما استفاد التلاميذ بصورة أكبر خاصة أولئك الذین یحتاجون لمزید من الاهتمام كالتلاميذ ذوي الإعاقة (Folmer-Annevelink et al., 2010). یشیر ذلك إلى أن هذا التفاوت الكبير فی أعداد التلاميذ فی الفصول الدراسي قد یخلق عاملاً دخیلاً (مدى استجابة التلاميذ للعبة السلوك الجید وفقاً لعددھم فی الفصل) مما یؤثر علی الصدق الداخلي للتدخل، إذ یمكن أن یصنف تأثير عامل عدد التلاميذ فی الفصل ضمن المتغیرات الدخیلة الظرفیة Situational Variables والتي تعتمد علی العوامل الخارجیة بدلاً عن الدوافع الداخلية (Simha & Cullen, 2012). وفي الوقت الذی یؤكد فیھ الباحثون بأهمية الاعتبار بالمتغیرات

(Groves & Austin, 2017; Wiskow et al., 2019) تراوحت أعداد القواعد السلوكية في لعبة السلوك الجيد بين 2 إلى 8 قواعد سلوكية بغض النظر عن المراحل الدراسية المختلفة. وكخطوة مُرتبطة بتلك القواعد السلوكية، أشارت الدراسات إلى وضع ملصق عرض النقاط التي أحرزها كل فريق بجانب لوحة القواعد. وفي المقابل يتضح الاختلاف في آلية منح النقاط للفرق. فقد اتبعت بعض الدراسات الطريقة التقليدية (Barish et al., 1969) المتمثلة في حصول التلاميذ على نقطة في كل مرة يتم فيها كسر القواعد، أي تقل فرصة الفريق في الفوز كلما زادت النقاط المكتسبة (Barish et al., 1969; Donaldson et al., 2018; Hartman & Gresham, 2016; Joslyn et al., 2014; Mitchell et al., 2015; Nolan et al., 2014; Wahl et al., 2016). وعلى العكس من ذلك، توقف منح النقاط في دراسة أخرى على اتباع القواعد، حيث تزداد فرصة الفريق في الفوز كلما زاد عدد النقاط المكتسبة (Donaldson et al., 2017; Fallon et al., 2020; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2020; Hernan et al., 2019; Murphy et al., 2020; Sy et al., 2016; Pennington & McComas, 2017).

تستند لعبة السلوك الجيد بشكل كبير على أداء التلاميذ ضمن الفرق، حيث يساعد ذلك في منع أو تقليل المشكلات السلوكية وزيادة المشاركة الأكاديمية خاصة للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية

وقد تراوحت المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق لعبة السلوك الجيد بين أربع دقائق كحد أدنى (Donaldson et al., 2021)، و60 دقيقة كحد أعلى (Rubow et al., 2018). ومع أنه من المتوقع ألا يزيد تطبيق لعبة السلوك الجيد عن 60 دقيقة (Magge, 2019) أي أثناء كامل الجلسة التدريسية، إلا أنه قد يتوقف تحديد المدة الزمنية للعبة السلوك الجيد على متغير المرحلة الدراسية، وبالتالي مدى تعقيد الجلسة التدريسية والمستوى المعرفي المقدم فيها. فوفقاً لبيانات الدراسات، تراوحت مدة الجلسات التي طبقت فيها لعبة السلوك الجيد في مرحلة رياض الأطفال بين 4 إلى 24 دقيقة جميعها كانت خلال التدريس الجماعي المنظم مثل نشاط الحلقة (e.g., Donaldson et al., 2015; Donaldson et al., 2021)، بينما تراوحت مدة الجلسة التدريسية في المراحل الأعلى بين 15 إلى 60 دقيقة جميعها كانت خلال التدريس الأكاديمي (e.g., Fallon et al., 2020; Rubow et al., 2018).

القواعد والنقاط المكتسبة في لعبة السلوك الجيد:

لم تخلُ أي دراسة من بناء مجموعة من قواعد السلوكيات المُستهدفة. ظهرت صياغة القواعد السلوكية بشكل محدد ومُبسط، على سبيل المثال "ارفع يديك قبل التحدث" (Groves & Austin, 2019; Joslyn et al., 2017; Lynne et al., 2018; Rubow et al., 2014)، و"اجلس بشكل مناسب" (Groves & Austin, 2020).

أ. إسرائء عبدالعزیز السحیانی، و د. نوره عبدالعزیز الطویل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

تم التعامل معهم مثل الفرق الأخرى. أما فيما يتعلق بمعیار توزيع التلاميذ في الفرق، فقد كان التوزيع على أساس أماكن جلوس التلاميذ، أي بحسب توزيع أماكن طاولاتهم ومقاعدهم في الفصل كأن تشكل كل طاولة في الفصل فريق (e.g., Spilles et al., 2017; Lynne et al., 2019; al., 2019) أو على أساس الجنس وقصد بذلك الفتيات مقابل الفتيان (Silva & Wiskow, 2020; Wiskow et al., 2019) أو بحسب درجة السلوك المشكل (السلوك التخريبي) كأن توضع قائمة يرتب فيها أسماء جميع التلاميذ الأكثر انخراطاً في السلوك التخريبي إلى الأقل انخراطاً، ثم يتم توزيعهم بشكل عشوائي بين الفرق المختلفة (Foley et al., 2019).

معیار الفوز والمعززات:

حددت بعض الدراسات في هذه المراجعة معیار الفوز بصورة ظاهرة وواضحة للتلاميذ (Donaldson et al., 2017; Joslyn et al., 2019; Fallon et al., 2020)، بينما كان مخفياً عنهم في دراسات أخرى (Flower et al., 2014; Groves & Austin, 2017; Joslyn et al., 2019; Hernan et al., 2019) و آخرون (Groves & Austin, 2020) بين استجابات التلاميذ للعبة السلوك الجيد في حالة الإعلان عن معیار الفوز وفي حالة إخفاء معیار الفوز، ولاحظ الباحثون إسهام كلتا الطريقتين في التقليل من السلوك المشكل،

وانفعالية (Maag, 2016). يشير تحليل الدراسات إلى الاختلافات في إجراءات بناء الفرق أثناء لعبة السلوك الجيد من حيث عدد الفرق ومن حيث معیار توزيع التلاميذ في الفرق. فقد أشارت الدراسات إلى إمكانية استحداث فريقين (Groves & Austin, 2017; Joslyn et al., 2014; Joslyn & Vollmer, 2020; Donaldson et al., 2015; Mitchell et al., 2015; Silva & Wiskow, 2020; Stratton et al., 2019; Sy et al., 2016; Pennington & McComas, 2017; Wiskow et al., 2019)، أو ثلاث فرق (Foley et al., 2019)، أو خمس فرق (Wahl et al., 2016). أما في الدراسات التي طبقت لعبة السلوك الجيد في أكثر من فصل، فقد تنوعت أعداد الفرق في كل فصل دراسي، أي أربع فرق في الفصل الأول وستة في الفصل الثاني (Lynne et al., 2017)، أو ثلاث فرق في الفصل الأول وأربع في الفصل الثاني (Flower et al., 2014). وعلى نحو آخر، قد يشكل الفصل بأكمله فريقاً واحداً (Groves & Austin, 2020; Ford et al., 2019)، وفي بعض الدراسات لجأ الباحثون إلى وضع التلاميذ الذي تسببوا في خسارة فريقهم بسبب سلوكياتهم التخريبية أكثر من مرة في فريق فردي مستقل حتى لا تؤثر تجاوزاتهم السلوكية على أداء التلاميذ الآخرين في نفس الفريق (Dadakhodjaeva et al., 2020; Rubow et al., 2018; Donaldson et al., 2021). الجدير بالذكر أن هؤلاء التلاميذ في الفرق الفردية المستقلة تلقوا نفس إجراءات احتساب النقاط، والحصول على المكافآت، أي

لدى جميع التلاميذ في الفصل لتكون ضمن قائمة المعززات النهائية (Ford et al., 2016; Lynne et al., 2016; Wahl et al., 2017). ومن الصور الأخرى أن يتم تحديد المعززات باستطلاع رأي التلاميذ في الفصل بشأن المعززات المقترحة (Hernan et al., 2019; Joslyn et al., 2014; Rudow et al., 2018)، أو بإجراء سلسلة من المقابلات مع المعلمين والمدراء لترشيح مجموعة من المعززات ثم التشاور مع التلاميذ بشأنها (Nolan et al., 2014)، أو أن يطلب من التلاميذ سرد المعززات التي يرغبون في كسبها ليقوم المعلم بوضعها في قائمة المعززات المعتمدة التي سيقدمها خلال لعبة السلوك الجيد (Mitchell et al., 2015).

وعلى العكس من ذلك، تجاهلت دراسات أخرى هذا الجانب من إشراك التلاميذ في التدخل، حيث تبنت المعززات التي ثبت نجاحها في دراسات سابقة مع موافقة المعلم عليها (Donaldson et al., 2021; Wiskow et al., 2019)، أو كان الاعتماد على رأي المعلم وخبرته في تفضيلات التلاميذ (Fallon et al., 2020; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020; Joslyn & Vollmer, 2020; Sy et al., 2016). بالذکر أن بعض التلاميذ رفضوا المكافآت طوال فترة دراسة سيلفا وآخرون (Silva & Wiskow, 2020)، وقد فُسر الأمر بتجاهل إشراك التلاميذ في تحديد

ولكن فضل المعلمون طريقة إخفاء معيار الفوز؛ إذ قد يؤدي الإعلان عنه في البداية إلى تدهور السلوك بمجرد حصول التلاميذ على ما يكفي من النقاط للفوز أو الخسارة في اللعبة (Flower et al., 2014). وفي هذا الجانب، فضل المعلمون كذلك إخفاء مسألة تنبيه التلاميذ حينما ينتهكون القواعد؛ حيث قد يتسبب ذلك في المزيد من الاضطرابات السلوكية، لأنه قد يثير مساحة من الجدل والإنكار بين التلاميذ خاصة لدى أولئك الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية (Joslyn & Vollmer, 2020).

ونظرًا لإسهام تقديم المعززات في لعبة السلوك الجيد في زيادة فرصة التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلميذ، وبالتالي تحسين جودة البيئة التعليمية بشكل عام (Pianta et al., 2005)، فإن إشراك التلاميذ في اختيار تلك المعززات أو تحديدها قد يزيد من فعالية المعززات بدرجة واضحة وبالتالي وضوح التغيير في السلوك (Flower et al., 2014; Ford et al., 2020; Hernan et al., 2019; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015; Nolan et al., 2014; Rudow et al., 2018; Stratton et al., 2019; Wahl et al., 2016). ومن صور هذا الإشراك أن يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من المعززات لاختيار ما يفضلونه منها، فمثلاً يضع التلميذ رقم 1 عند المعزز المفضل بدرجة كبيرة و2 للأقل تفضيلاً وهكذا، ثم يحصر المعلم المعززات المفضلة

أ. إسرائ عبد العزيز السحيباني، و د. نوره عبد العزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

أشارت إحدى الدراسات إلى تدرّج تقديم مكونات لعبة السلوك الجيد مع استمرار مراقبة تأثير تلك المكونات فور إضافتها، ففي إحدى مراحل الدراسة كانت القواعد السلوكية فقط هي المكون الرئيس للعبة السلوك الجيد، وفي المرحلة التي تليها تم إضافة مكون تسجيل النقاط عند حدوث أي انتهاك للقواعد السلوكية، ثم بعد ذلك أضيف مكون تحديد معيار الفوز، ثم إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار معززاتهم، وأخيراً كانت إضافة الاشتراط في المجموعة، أي أن جميع أعضاء الفريق ينبغي عليهم الالتزام بالقواعد السلوكية للحصول على المعزز في نهاية الجلسة. إجمالاً، أشارت الدراسة إلى أن كامل المكونات الخمسة كانت ضرورية لتقليل السلوك التخريبي (Foley et al., 2019; Joslyn et al., 2019).

وعلى العكس، أشارت إحدى الدراسات إلى الإزالة المنهجية لمكونات لعبة السلوك الجيد بالتدرّج، حيث تقدم لعبة السلوك الجيد بكامل مكوناتها، ثم يتم تجربة إزالة مكون تلو الآخر. بدأ التعديل بإزالة مكون القواعد السلوكية إذ نُفذت لعبة السلوك الجيد في الفصل دون أن يذكر مُقدّم التدخل التلاميذ بالقواعد السلوكية. وفي المرحلة التي تليها ألغيت القواعد السلوكية وتسجيل النقاط (التغذية الراجعة المرئية)، أي لم يتم إطلاع التلاميذ على النقاط التي تم تسجيلها لكل فريق، فعندما تنتهي اللعبة تُمنح المعززات للتلاميذ في الفرق الفائزة

المكافآت حيث تم تحديدها بالتشاور مع المعلم فقط. ومن أوجه الاختلاف ذات العلاقة بالمعززات أيضاً وقت الإفصاح عنها، إذ قام بعض المعلمين بالإفصاح عنها قبل بداية الجلسة التدريسية (Donaldson et al., 2015; Donaldson et al., 2021; Fallon et al., 2020; Joslyn & Vollmer, 2020; Joslyn et al., 2014) والبعض الآخر في نهاية الجلسة التدريسية (Groves & Austin, 2020; Groves & Austin, 2017; Hartman & Gresham, 2016; Spilles et al., 2019).

تكامل إجراءات لعبة السلوك الجيد:

تستند لعبة السلوك الجيد في إجراءاتها عموماً على بناء القواعد السلوكية، وتوزيع التلاميذ في فرق، وتحفيزهم لاتباع القواعد السلوكية بعد تحديد معايير اكتساب أو خسارة النقاط، ومن ثم تحديد الفائزين وتقديم المعززات (Dadakhodjaeva et al., 2020; Donaldson et al., 2015; Donaldson et al., 2021; Donaldson et al., 2017; Fallon et al., 2020; Foley et al., 2019; Groves & Austin, 2017; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020; Hartman & Gresham, 2016; Hernan et al., 2019; Joslyn et al., 2014; Joslyn & Vollmer, 2020; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015; Murphy et al., 2020; Nolan et al., 2014; Ortiz et al., 2017; Pennington & McComas, 2017; Rubow et al., 2018; Silva & Wiskow, 2020; Spilles et al., 2019; Stratton et al., 2019; Sy et al., 2016; Wahl et al., 2016; Wiskow et al., 2019). وفي المقابل، قامت بعض الدراسات باختبار إضافة أو إزالة بعض مكونات لعبة السلوك الجيد (Joslyn et al., 2019). فعلى سبيل المثال:

وتُعدُّ مسألة تكييف لعبة السلوك الجيد بما يُقلل من إجهاد المعلم من المسائل التي اعتبرت بها الدراسات، فكلما كانت إجراءات لعبة السلوك الجيد عملية، وتوفر الوقت والجهد كلما تمكن المعلم من استخدامها وتوظيفها في الروتين اليومي بشكل أكبر (Donaldson et al., 2021)، لذا أوصى الباحثون بالحاجة لاستكشاف المزيد من الطرق التي تجعل من تطبيق لعبة السلوك الجيد سهلة ومفيدة للمعلمين بما يتناسب مع طبيعة المهام اليومية لديهم (e.g., Foley et al., 2019; Silva & Wiskow, 2020). فعلى سبيل المثال، قد يكون توجيه التعليمات للتلاميذ في الفرق، وفي نفس الوقت منح أو سحب النقاط أمرًا يصعب تنفيذه (Silva & Wiskow, 2020). فقد يواجه المعلم صعوبة في التركيز أثناء تفعيل جميع إجراءات لعبة السلوك الجيد إلى جانب المهام التدريسية، حيث كان اقتراح أحد المعلمين بتدريب التلميذ أو أحد العاملين في المدرسة على إجراءات منح أو كسب النقاط بدلاً عن المعلم (Fallon et al., 2020). وفي مثال آخر، قد يساعد توظيف التكنولوجيا في إجراءات تسجيل النقاط من خلال استبدال التسجيل اليدوي على السبورة بالتسجيل الإلكتروني؛ أي عن طريق الكمبيوتر، أو الهاتف الذكي (Joslyn & Vollmer, 2020). الجدير بالذكر أن توظيف التكنولوجيا في التدخلات يُسهم في تسهيل الممارسة الفعالة داخل

دون تذكير الفرق بالنقاط التي حصلوا عليها. بعد ذلك ألغي مكون التغذية الراجعة اللفظية المصاحبة لتسجيل النقاط، إذ لم يتم تقديم أي تعليقات لفظية طوال الجلسة، أي تسجيل النقاط دون تنبيه الفرق عند كسر القواعد السلوكية. وأخيرًا تمت إزالة مكون تكوين الفرق، أي لم يتم تقسيم التلاميذ إلى فرق بل شارك الفصل بوصفه فريقًا واحدًا، وتم التعامل مع كل تلميذ بشكل مُستقل. هذه الإزالة المنهجية لمكونات لعبة السلوك الجيد لم تلغ فاعلية اللعبة في الحد من السلوك المُشكل (السلوك التخريبي)، بل إنها قد سمحت للمعلم بمزيد من المرونة من خلال البدء السريع في إجراءات لعبة السلوك الجيد في أي وقت يراه مناسبًا. أيضًا، قللت هذه الإزالة المنهجية من جهد المعلم في الإجراءات التي تتطلب وقتًا أكبر في التجهيز قبل البدء فعليًا بلعبة السلوك الجيد. كما أن إزالة الإجراءات التي يتم العمل عليها في بداية لعبة السلوك الجيد كالقواعد السلوكية وتقسيم الفريق وعرض لوحة النقاط بشكل مرئي، تجعل التلميذ يُدرك أن لعبة السلوك الجيد قد بدأت، وبالتالي قد تصدر عنه السلوكيات المرغوبة وفق القواعد السلوكية وذلك في وقت اللعبة فقط، في حين أن عدم تمييز التلميذ لبداية ونهاية اللعبة يسمح للسلوك أن يكون نموذجيًا طوال الوقت وليس في أثناء لعبة السلوك الجيد فقط (Donaldson et al., 2021).

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

(Bowman-Perrott et al., 2016; Joslyn et al., 2019). يوضح الجدول رقم (1) إشارة 12 دراسة على الأقل إلى حجم التأثير على المتغيرات السلوكية والأكاديمية وبالاستناد إلى خمسة طرق رئيسية لحساب حجم التأثير وهي (1) كوهين د Cohen's D؛ و(2) فرق المتوسط المعياري SMD= Standardized Mean Difference؛ و(3) تاو يو Tau-u؛ (4) النسبة المئوية للبيانات الغير متداخلة PND= Percentage Nonoverlapping Data؛ و(5) عدم التداخل للنقاط الثنائية NAP= Nonoverlap of All Pairs. كان حجم التأثير مُتوسط إلى كبير في ثلاث دراسات مقابل التأثير الكبير في سبع دراسات. وعلى نحوٍ خاص، تؤكد هذه المراجعة تلك التأثيرات السلوكية حيث ساهمت لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك المُشكل في الفصل الدراسي كالسلوك التخريبي (Dadakhodjaeva et al., 2020; Donaldson et al., 2017; Donaldson et al., 2018; Donaldson et al., 2021; Fallon et al., 2020; Foley et al., 2019; Ford et al., 2020; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020; Hartman & Gresham, 2016; Joslyn et al., 2014; Joslyn & Vollmer, 2020; Lynne et al., 2017; Mitchell et al., 2015; Murphy et al., 2020; Nolan et al., 2014; Ortiz et al., 2017; Silva & Wiskow, 2020; Spilles et al., 2019; Stratton et al., 2019; Rubow et al., 2018; Wiskow et al., 2019) المشكل اللفظي كاستدعاء المعلم، أو التحدث للأقران دون إذن، أو إحداث الضوضاء والصراخ (Groves & Austin, 2017)، والخروج عن المهمة (Groves &

الفصول (Ysseldke et al., 2007)، وفي المقابل لم يتضح توظيف التكنولوجيا في إجراءات لعبة السلوك الجيد في هذه المراجعة المنهجية إلا على نطاق ضيق وبسيط، تحديداً في إجراء تسجيل النقاط (Lynne et al., 2017).

التغذية الراجعة في لعبة السلوك الجيد:

يعد تقديم المعلم للتغذية الراجعة اللفظية المباشرة من المكونات المهمة للعبة السلوك الجيد (Donaldson et al., 2021). وقد لاحظ ويسكو وآخرون (Wiskow et al., 2019) أن التغذية الراجعة اللفظية (التعليقات الصوتية التي يُقدمها المعلم عند انتهاك القاعدة السلوكية) سواء كانت بمفردها أو مع التغذية الراجعة المرئية (وضع رمز على السبورة عند انتهاك القاعدة السلوكية ليراها التلاميذ طوال الجلسة) تتفوق بشكل واضح على مجرد التعليقات المرئية (Joslyn et al., 2019; Wiskow et al., 2019). كما أن سحب المعلم لنقطة من الفريق أثناء لعبة السلوك الجيد دون تقديم أي تغذية راجعة بشأن سبب سحب النقطة قد أدى إلى ارتباك بعض التلاميذ، في حين اقترنت زيادة معدلات التغذية الراجعة بمستويات أقل من السلوك المُشكل (Silva & Wiskow, 2020).

تأثير لعبة السلوك الجيد:

أكدت المراجعات الأخيرة في مجال لعبة السلوك الجيد فعاليتها في تحسين الأداء السلوكي للتلاميذ

التلاميذ ومعلميهم، وزيادة معدلات ثناء المعلم على أداء التلميذ مقابل التوبيخ (Joslyn et al., 2019; Lynne et al., 2018; Rudow et al., 2017; Sy et al., 2016; Wahl et al., 2016). وعلى عكس غالبية الدراسات، أشارت دراسة إلى تأثير جانبي طفيف للعبة السلوك الجيد على ثناء المعلم إذ استمر مستوى عبارات المعلم السلبية أعلى من الإيجابية (Whale et al., 2016). وفيما يتعلق بسياق تأثير لعبة السلوك الجيد، أشارت الدراسات في هذه المراجعة إلى تحسّن التلاميذ في السياق الذي طبقت فيه لعبة السلوك الجيد، وتحديدًا في السياقات التي تصدر فيها المشكلات السلوكية بصورة أكبر مقارنة بالسياقات الأخرى بدون لعبة السلوك الجيد. قد يكون ذلك مما يحفز استخدام المعلم للعبة السلوك الجيد، إذ أن تطبيق لعبة السلوك الجيد في الأوقات التي تكثر فيها المشكلات السلوكية فقط قد يكون محفزًا مقارنة بالتدخلات التي ترتبط فعاليتها بالاستخدام طوال اليوم الدراسي (Donaldson et al., 2015). وفي ذلك إشارة إلى أهمية التحقق من استمرارية التحسن في السلوك لبقية اليوم أو بقية الجلسة التدريسية (Lynn et al., 2007)، والذي عادة ما يكون بعد عدة أسابيع من المرحلة الأخيرة من تطبيق التدخل للتحقق من استمرارية التأثير (Flower et al., 2014). إن غياب البيانات المتعلقة بتلك الآثار المستمرة قد يثير التساؤلات بشأن ارتباط تطبيق لعبة السلوك الجيد لفترة أطول

Austin, 2017; Groves & Austin, 2019; Groves & Austin, 2020; Flower et al., 2014; Hernan et al., 2019; Mitchell et al., 2015; Pennington & McComas, 2017; Sy et al., 2016; Wahl et al., 2016)، والمشكلات السلوكية الأخرى كالأصوات غير اللائقة، والتواصل غير المناسب مع التلاميذ الآخرين (Donaldson et al., 2015)، والاستخدام غير المناسب للأجهزة المحمولة (Hernan et al., 2019). كما ساهمت لعبة السلوك الجيد أيضًا في زيادة التفاعلات الإيجابية بين التلاميذ (Groves & Austin, 2019).

أما على المستوى الأكاديمي، فلم تُشر الدراسات في هذه المراجعة إلا لجانِب زيادة معدلات المشاركة الأكاديمية (Dadakhodjaeva et al., 2020; Ford et al., 2020; Hernan et al., 2019; Lynne et al., 2017; Murph et al., 2020; Wahl et al., 2016). وفي حين طبقت لعبة السلوك الجيد لتحسين ممارسة الكتابة، أظهر التلاميذ تحسّنًا متواضعًا في كمية الكلمات المكتوبة ودقتها عند ممارسة اللعبة. قد يكون من الضروري استمرار استكشاف العلاقة بين لعبة السلوك الجيد والمخرجات الأكاديمية؛ فلعبة السلوك الجيد بحد ذاتها لا تُعد تدخلًا أكاديميًا، ولكن يقترن في الغالب بتحسّن الأداء السلوكي بتحسّن المخرجات الأكاديمية (Fallon et al., 2020). وإلى جانب تلك التأثيرات الأكاديمية والسلوكية على التلميذ، أشارت بعض الدراسات إلى تأثيرات لعبة السلوك الجيد على المعلم من خلال تحسّن التفاعلات الإيجابية بين

أ. إسرائ عبد العزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

فاعلية في خفض المشكلات السلوكية حين يتم إقرانها بالتدخلات المصاحبة.

المنافسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى مراجعة صور التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد لتحسين الأداء الأكاديمي والسلوكي لدى التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية، وذلك بحسب الدراسات المنشورة خلال الفترة من 2014 حتى 2021. واتباع طريقة الترميز التفاعلي للمتغيرات المرتبطة بمنهجية ونتائج تطبيق لعبة السلوك الجيد عبر 29 دراسة تضمنتها هذه المراجعة يتضح تركيز صورة التوسع في: المتغيرات ذات الصلة بالفصل الدراسي الذي طُبّق فيه لعبة السلوك الجيد (من حيث آلية اختيار الفصل الدراسي، والمرحلة الدراسية المطبق فيها لعبة السلوك الجيد، ومقدم التدخل والبرنامج التدريبي)، والإجراءات الأساسية للعبة السلوك الجيد (من حيث بداية ونهاية لعبة السلوك الجيد، والقواعد السلوكية والنقاط المكتسبة في لعبة السلوك الجيد، ومعيار الفوز والمعززات، وتكامل إجراءات لعبة السلوك الجيد، والتغذية الراجعة)، والتدخلات المصاحبة للعبة السلوك الجيد، وتأثيرات لعبة السلوك الجيد (من حيث الفئة المستهدفة والسياق). وفي ضوء استخلاص النتائج وتحليلها، يتضح تفسيران لصورة التوسع في تطبيق لعبة السلوك الجيد في

بجوانب مُرتبطة بالتكلفة العالية، أو استنفاد الوقت الطويل، أو عدم ضمان استمرارية النزاهة في تطبيق التدخل مع مرور الوقت (Rubow et al., 2018).

التدخلات المصاحبة للعبة السلوك الجيد:

على الرغم من أن أغلب الدراسات في هذه المراجعة أشارت إلى لعبة السلوك الجيد باعتبارها تدخلا رئيسا مُستقلا، إلا أن هناك القليل من التجارب التي أكدت أن الجمع بين لعبة السلوك الجيد، والتدخلات الأخرى قد يزيد من الفاعلية (Hernan et al., 2019; Spilles et al., 2020; Murphy et al., 2020). وعلى وجه التحديد تتضح إضافة ثلاثة تدخلات للعبة السلوك الجيد في دراسات تقارن تأثير لعبة السلوك الجيد وحده بتأثير لعبة السلوك الجيد مع التدخل المُضاف. اقتصرت التدخلات الثلاث على تدريس الأقران ويقصد بذلك جعل الأقران معلمين لمساعدة زملائهم في توضيح المفاهيم الأكاديمية أو السلوكية (Spilles et al., 2019)، وتعليم المهارات الاجتماعية إذ تم تدريس مهارة اجتماعية واحدة جديدة على مدار أسبوع كامل (Murphy et al., 2020)، وتدخل الصندوق الفارغ وهو عبارة عن صندوق شفاف يوضع في أحد زوايا الفصل تجمع فيه الأجهزة المحمولة للتلاميذ بعد أن يعلن المعلم أن الوقت أصبح غير مناسب لاستخدامها (Hernan et al., 2019). وقد تبين في تلك الدراسات أن لعبة السلوك الجيد تكون أكثر

السياق التربوي. أولاً: بالرغم من أن معايير تضمين الدراسات في هذه المراجعة كانت مقيدة بفئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية كأساس، إلى جانب الذين يظهرون المشكلات السلوكية بوصفها فئة ذات صلة، وهي من الفئات التي يقل استهدافها بصورة محددة ووفق تشخيص واضح في كثير من دراسات التدخلات التربوية (e.g., Riden et al., 2018)، إلا أن هناك اتجاه واضح لتنامي تطبيق لعبة السلوك الجيد لإدارة المشكلات السلوكية في السياق التربوي. يتضح ذلك من خلال كشف هذه المراجعة عن 29 دراسة علمية محكمة في غضون سبع سنوات، وهو ما قد يعكس استمرارية التوسع في ممارسة لعبة السلوك الجيد حتى مع كونها ضمن ممارسات الإدارة الصفية القائمة على الأدلة (Flower et al., 2014; Tankersley, 1995). أيضاً قد يعكس هذا التنامي في توسع تطبيق لعبة السلوك الجيد مع الفئة المحددة بهذه المراجعة مقبولية وسهولة تضمين التدخل بما يعزز تبنيه في السياقات التربوية (Gresham et al., 2000). فعلى سبيل المثال قد يدل ذلك على أن المتغيرات السياقية (مثل، الوقت المستغرق لتنفيذ التدخل) لتبني لعبة السلوك الجيد لا تتطلب مواد ذات تكلفة مادية عالية، أو تعديلات واسعة النطاق في الفصول الدراسية، أو أنظمة المدرسة (Leko et al., 2019).

ثانياً: قد تشير هذه المراجعة إلى أن لعبة السلوك الجيد ممارسة مرنة إلى حد كبير. فبالرغم من تركيز الدراسات في بعض الأحيان على متغير معين من المتغيرات المستخلصة في نتائج هذه الدراسة (كالتركيز على فئة التلاميذ في المرحلة الابتدائية)، إلا أن ذلك لا يلغي حقيقة التنوع في تطبيق لعبة السلوك الجيد عبر الدراسات، وبما يعكس مستوى المرونة. لذلك تحاول الدراسات استكشاف فعالية تطبيق إجراءات لعبة السلوك الجيد في ضوء المرونة وتنوع التكيفات، حيث أن تلك التكيفات المختلفة قد لا تؤدي بالضرورة إلى ذات الدرجة من الفعالية (Wiskow et al., 2019). إن التدخلات المرنة والأقل تعقيداً تجد طريقها إلى الفصول الدراسية بصورة أسهل (Leko et al., 2019)، ولكن يطرح ذلك تساؤلاً حول حد المرونة المقبول خاصة فيما يتعلق بمتغير إجراءات لعبة السلوك الجيد، وبما لا يهدد نزاهة التدخل Treatment Fidelity وفقاً لما أشار إليه الدليل العلمي (Sanetti et al., 2021). تنوعت درجات المرونة في إجراءات لعبة السلوك الجيد بين البسيط مثل مجرد استخدام التكنولوجيا بديلاً عن المعلم في رصد النقاط (Joslyn & Vollmer, 2020) وحتى الأكثر تعقيداً مثل الإزالة المنهجية لأحد الإجراءات الأساسية، أو القواعد السلوكية (Donaldson et al., 2021). وفي المقابل لم تشر الدراسات في هذه المراجعة إلى

أ. إسرائء عبدالعزيز السحياني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

أبعاد المرونة المقبولة في تطبيقها. قد يتبع ذلك أيضًا تحديث دليل التدخل Treatment manual بمجموعة من التعليمات والإرشادات حول كيفية تنفيذ لعبة السلوك الجيد، والسلوك الإجرائي للمعلم في تطبيق التدخل وفقًا لتلك التعليمات (Zettle, 2020).

قيود الدراسة:

يمكن تفسير نتائج هذه المراجعة في ضوء الاعتبار ببعض القيود المحتملة. أولاً: تم استخلاص وتحليل النتائج في ضوء طريقة الترميز التفاعلي مع منهجية ونتائج الدراسات المدرجة في هذه المراجعة، وليس وفق ما يفترض وجوده ضمن مؤشرات جودة الأبحاث في التربية الخاصة (e.g., Mckenna et al., 2016; Mckenna et al., 2021; Rigney et al., 2020; Seok et al., 2018). يفسر ذلك بأن هدف الدراسة في الأساس هو فهم وتحليل صور التوسع القائمة في مجال لعبة السلوك الجيد ضمن السياق المُستهدف (البيئة التربوية للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية أو انفعالية أو يظهرون السلوكيات ذات الصلة)، وليس ملاحظة مدى التطابق مع مؤشرات الجودة (Bowman-Perrott et al., 2016). فبالرغم من أهمية مراجعة الدراسات في ضوء مؤشرات الجودة (Mckenna et al., 2021; Rigney et al., 2020; Seok et al., 2018) إلا أن مسح الصورة القائمة للممارسة التربوية عبر

حد المرونة، أو بعبارة أخرى إلى أن التلاعب manipulation في لعبة السلوك الجيد بوصفه متغيراً مستقلاً في الدراسات لم يغير عن ماهية لعبة السلوك الجيد ومن ثم نتائجها (Garbacz et al., 2014)، حيث إن اتساع دائرة المرونة قد يشكل تهديداً للصدق الداخلي (Ledford et al., 2019). وعلى وجه التحديد، قد يشير ذلك التساؤلات بشأن وجود متغيرات دخيلة أخرى مرتبطة بتلك المرونة، والتي قد تخلق الشك في مصدر التغير في أداء المشاركين وأن التدخل هو المسؤول وحده عن النتائج (Cannon et al., 2016; Rvachew & Matthews, 2017)، أو الدخول إلى منطقة حزمة التدخلات Intervention package التي قد تضاعف أو تقلل من الفعالية في ضوء تأثيرات النقل carry-over effects، وذلك عندما يغير التدخل الأول من تأثير التدخل الثاني مع تقديمهما بصورة متتابعة (Hernan et al., 2019; Murphy et al., 2020; Rvachew & Matthews, 2017; Spilles et al., 2019; Vannests & Ninci, 2015). لذلك قد تعالج الدراسات في المستقبل حدّ المرونة بصورة كمية في مراجعات التحليل البعدي وذلك عبر جميع الدراسات التي طبقت لعبة السلوك الجيد، وفي سياقاتها المتعددة منذ ظهورها عام 1969 (Barrish et al., 1969)، وبما يؤدي إلى تحديث المكونات الأساسية والمكونات النشطة للعبة السلوك الجيد (Garbacz et al., 2014)، ومن ثم الوصول إلى

الاتفاق بين الملاحظين في المرحلتين، وبمراعاة التباعد الزمني بين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني (ما يقارب الأسبوعين) في تطبيق إجراءات التحقق من أهلية الدراسات.
التوصيات:

تضيف هذه الدراسة للأدبيات العلمية من حيث كونها امتداداً لمراجعات حديثة في مجال تطبيق لعبة السلوك الجيد في السياق التربوي (Bowman-Perrott et al., 2016; Joslyn et al., 2019)، ومن حيث المسح السردى والتفاعلي لصور التوسع القائمة في مجال تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية. قد تطرح هذه المراجعة توصيات للباحثين في المستقبل بالاعتبار بالمتغيرات التي لم يتم التركيز عليها بصورة كبيرة ضمن صور التوسع، كتقديم لعبة السلوك الجيد في المرحلة المتوسطة (Harvey, 2018)، أو توظيف التكنولوجيا بشكل أوسع ضمن إجراءات لعبة السلوك الجيد وبما يسهل على المعلم إدارة المهام الأخرى (Lynne et al., 2017)، أو دراسة التأثير على الأداء الأكاديمي (Fallon et al., 2020). أيضاً قد تُسهم هذه الدراسة في تحديث دليل تطبيق لعبة السلوك الجيد على مستوى المكونات ومستوى الإجراءات (Zettle, 2020) وبما يحافظ على مستوى نزاهة التدخل. كما تطرح هذه المراجعة للتربويين فرصاً لتطوير ممارسات

الدراسات قد يسهم في تطوير التطبيق الأمثل لتلك الممارسات (Baker et al., 2000).

ثانياً: توسعت معايير التضمين في هذه الدراسة عن مجرد الاختصار على عينة التلاميذ المشخصين بصورة رسمية ومحددة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، لتشمل الفئات الذين يظهرون المشكلات السلوكية وفق إفادة المعلم، أو ظهور المشكلة السلوكية بصورة عالية في النتائج قبل تقديم التدخل (في مرحلة الخط القاعدي). بل وشملت إفادة المعلمين في بعض الأحيان على مجرد الترشيح في ضوء الخبرة بالفصل الدراسي، وليس في ضوء ملاحظة منهجية حالية أو إجراءات وتقارير منظمة (Fallon et al., 2020; Groves & Austin, 2019; Hartman & Gresham, 2016; Nolan et al., 2014; Pennington & McComas, 2017; Sy et al., 2016).

قد تبرر هذه المرونة في معيار التضمين المتعلق بالفئة المستهدفة بهدف الدراسة في مسح صورة التوسع في تطبيق لعبة السلوك الجيد وبجميع السياقات المحتملة. أخيراً بالرغم من مراعاة إجراءات نسبة الاتفاق بين الملاحظين (وهم الباحثون في هذه الدراسة) في مرحلة التحقق من أهلية الدراسات للمراجعة وفي مرحلة إجراءات الترميز التفاعلي، إلا أن معرفة الملاحظين بهدف الدراسات قد يخلق التحيز (Rieden et al., 2018)، وقد تمت مراعاة التخفيف من تأثير هذه التحيزات باختبار أكثر من ثلث الدراسات لإجراءات

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

Bowman-Perrott, L., deMarin, S., Mahadevan, L., & Etchells, M. (2016). Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and treatment of children*, 39(3), 359-388.

Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: Applications to special education. *British Journal of Special Education*, 39(1), 21-29.

CANNON, J. E., GUARDINO, C., ANTIA, S. D., & LUCKNER, J. L. (2016). Single-Case Design Research: Building the Evidence-Base in the Field of Education of Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 160(5), 440-452. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1353/aad.2016.0007>

Christ, T. J. (2007). Experimental control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple baseline designs. *Psychology in the Schools*, 44(5), 451-459.

Cibrian, F. L., Hayes, G. R., & Lakes, K. D. (2020). Research Advances in ADHD and Technology. *Synthesis Lectures on Assistive, Rehabilitative, and Health-Preserving Technologies*, 9(3), 1-156.

Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26, 75-100.

Cumming, M. M., O'Brien, K. M., Brunsting, N. C., & Bettini, E. (2020). Special educators' working conditions, self-efficacy, and practices use with students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 0741932520924121.

Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & Dupere, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties among low-income first-graders: A randomized study.

Dadakhodjaeva, K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., & Dart, E. H. (2020). Effects of daily and reduced frequency implementation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms. *Behavior modification*, 44(4), 471-495.

Donaldson, J. M., Fisher, A. B., & Kahng, S. (2017). Effects of the Good Behavior Game on individual student behavior. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 207.

Donaldson, J. M., Lozy, E. D., & Galjour, M. (2021). Effects of systematically removing components of the good behavior game in preschool classrooms. *Journal of Behavioral Education*, 1-15.

Donaldson, J. M., Matter, A. L., & Wiskow, K. M. (2018).

الإدارة الصفية بتضمين إجراءات لعبة السلوك الجيد بصورة أقل تعقيداً (Donaldson et al., 2021) وبدرجة عالية من المرونة في التكيف على أمل تحقيق التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية وانفعالية أقصى إمكاناتهم.

قائمة المصادر والمراجع

Alnahdi, G. H. (2015). Single-subject designs in special education: advantages and limitations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 257-265.

Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: school wide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49-63.

Babiyak, A. E., Luze, G. J., & Kamps, D. M. (2000). The good student game: Behavior management for diverse classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 35(4), 216-223.

Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom 1. *Journal of applied behavior analysis*, 2(2), 119-124.

Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world*. Oakland, CA US: New Harbinger Publications

Biglan, A., & Van Ryzin, M., Kinney, S., & Johnson, E. (2017). *The PAX Good Behavior Game - Implementation in Yamhill County*. Retrieved from <https://yamhillcco.org/wp-content/uploads/orithe-pax-good-behavior-game-implementation-in-yamhill-count-y.pdf>

Bostow, D., & Geiger, O. G. (1976). Good behavior game: A replication and systematic analysis with a second grade class. *School applications of learning theory*, 8(2), 18-27.

Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., Zaini, S., Zhang, N., & Vannest, K. (2016). Promoting positive behavior using the Good Behavior Game: A meta-analysis of single-case research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 180-190.

- classrooms. *The Journal of Classroom Interaction*, 30-38.
- Ford, W. B., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., & Dufrene, B. A. (2020). Efficacy of a No-Team Version of the Good Behavior Game in High School Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 181-190.
- Garbacz, L. L., Brown, D. M., Spee, G. A., Polo, A. J., & Budd, K. S. (2014). Establishing treatment fidelity in evidence-based parent training programs for externalizing disorders in children and adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(3), 230-247.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10567-014-0166-2>.
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Key Investigators. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 83(2), 123-142.
- Gresham, F. M. (2015). Evidence-based social skills interventions for students at risk for EBD. *Remedial and Special Education*, 36(2), 100-104.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 198-205.
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2017). An evaluation of interdependent and independent group contingencies during the good behavior game. *Journal of applied behavior analysis*, 50(3), 552-566.
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3-16.
- Groves, E. A., & Austin, J. L. (2020). Examining adaptations of the Good Behavior Game: A comparison of known and unknown criteria for winning. *School Psychology Review*, 49(1), 74-84.
- Hartman, K., & Gresham, F. (2016). Differential effectiveness of interdependent and dependent group contingencies in reducing disruptive classroom behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 32(1), 1-23.
- Harvey, S. D. (2018). *An evaluation of the good behavior game using an interdependent group contingency with middle-school children with EBD*. Southern Illinois University at Carbondale.
- Hernan, C. J., Collins, T. A., Morrison, J. Q., & Kroeger, S. D. (2019). Decreasing inappropriate use of mobile Feasibility of and teacher preference for student-led implementation of the good behavior game in early elementary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(1), 118-129.
- Donaldson, J. M., Wiskow, K. M., & Soto, P. L. (2015). Immediate and distal effects of the Good Behavior Game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 685-689.
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2011). An evaluation of the good behavior game in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 605-609.
- Elswick, S., & Casey, L. B. (2011). The Good Behavior Game is no longer just an effective intervention for students: An examination of the reciprocal effects on teacher behaviors. *Beyond Behavior*, 21(1), 36-46.
- Engineering and Measurement, ESEM'12, Lund, Sweden. Retrieved June 10, 2015, from <http://www.wohlin.eu/esem12a.pdf>.
- Fallon, L. M., & Kurtz, K. D. (2019). Coaching teachers to implement the good behavior game: A direct training approach. *Teaching Exceptional Children*, 51(4), 296-304.
- Fallon, L. M., Marcotte, A. M., & Ferron, J. M. (2020). Measuring Academic Output During the Good Behavior Game: A Single Case Design Study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(4), 246-258.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Amsterdam: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flowers, E. M. (2017). *Increasing Engagement Utilizing Video Modeling and the Good Behavior Game with Students with Emotional and Behavioral Disorders* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega, R. (2014). Effects of the good behavior game on challenging behaviors in school settings. *Review of Educational Research*, 84, 546-571.
- Flower, A., McKenna, J. W., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2014). Effects of the good behavior game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior modification*, 38(1), 45-68.
- Foley, E. A., Dozier, C. L., & Lessor, A. L. (2019). Comparison of components of the Good Behavior Game in a preschool classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 84-104.
- Folmer-Annevelink, E., Doolaard, S., Mascareño, M., & Bosker, R. J. (2010). Class size effects on the number and types of student-teacher interactions in primary

أ. إسرائء عبدالعزيز السحبياني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

- Behavior, 25, 27–33.
doi:10.1177/107429561602500305.
- Ledford, J. R., Barton, E. E., Severini, K. E., & Zimmerman, K. N. (2019). A primer on single-case research designs: Contemporary use and analysis. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 124*(1), 35-56.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the good behavior game in belgian elementary classroom. *Journal of School Psychology, 51*, 187-199.
- Leko, M. M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting Evidence-Based Practices: What Works for Me. *Intervention in School and Clinic, 54*(5), 286–294.
- Lynne, S. (2015). Investigating the use of a positive variation of the good behavior game in a high school setting.
- Lynne, S., Radley, K. C., Dart, E. H., Tingstrom, D. H., Barry, C. T., & Lum, J. D. (2017). Use of a technology-enhanced version of the good behavior game in an elementary school setting. *Psychology in the Schools, 54*(9), 1049-1063.
- Maag, J. W. (2016). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Cengage Learning.
- Maag, J. W. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (3rd ed.). Boston, MA: Cengage Learning.
- Maag, J. W. (2019). Why is the good behavior game used for bad behavior? Recommendations for using it for promoting good behavior. *Beyond Behavior, 28*(3), 168-176.
- McKenna, J. W., Brigham, F., Garwood, J., Zurawski, L., Koc, M., Lavin, C., & Werunga, R. (2021). A systematic review of intervention studies for young children with emotional and behavioral disorders: identifying the research base. *Journal of Research in Special Educational Needs, 21*(2), 120-145.
- McKenna, J. W., Flower, A., & Adamson, R. (2016). A systematic review of function-based replacement behavior interventions for students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavior Modification, 40*(5), 678-712.
- Mitchell, R. R., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., Ford, W. B., & Sterling, H. E. (2015). The effects of the good behavior game with general-education high school students. *School Psychology Review, 44*(2), 191-207.
- devices in urban high school classrooms: Comparing an antecedent intervention with and without the good behavior game. *Behavior modification, 43*(3), 439-463.
- Hopman, J. A., van Lier, P. A., van der Ende, J., Struiksma, C., Wubbels, T., Verhulst, F. C.,... & Tick, N. T. (2018). Impact of the Good Behavior Game on special education teachers. *Teachers and Teaching, 24*(4), 350-368.
- Jalali, S., & Wohlin, C. (2012), September 19–20). Systematic literature studies: Database searchers vs. backward snowballing. Paper presented at the international conference on Empirical Software
- Joslyn, P. R., Donaldson, J. M., Austin, J. L., & Vollmer, T. R. (2019). The good behavior game: A brief review. *Journal of applied behavior analysis, 52*(3), 811-815.
- Joslyn, P. R., & Vollmer, T. R. (2020). Efficacy of teacher-implemented Good Behavior Game despite low treatment integrity. *Journal of applied behavior analysis, 53*(1), 465-474.
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de investigación psicológica, 4*(3), 1673-1682.
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Kronfli, F. R. (2019). Interdependent group contingencies reduce disruption in alternative high school classrooms. *Journal of Behavioral Education, 28*(4), 423–434.
<https://doi.org/10.1007/s10864-019-09321-0>.
- Kane, E., Heifner, A., & Peterson, R. L. (2015). Good Behavior Game. Strategy brief. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education. <http://k12engagement.unl.edu/good-behavior-game>.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). *Cases in emotional and behavioral disorders of children and youth*. Pearson Higher Ed.
- Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the Good Behavior Game on the conduct of regular education New York City high school students. *Behavior Modification, 35*(1), 95-105.
- Lannie, A. L., & McCurdy, B. L. (2007). Preventing Disruptive Behavior in the Urban Classroom: Effects of the Good Behavior Game on Student and Teacher Behavior. *Education & Treatment of Children, 30*(1), 85-98.
- Lastrapes, R. E. (2016). Let us play: Using research-based games to facilitate effective instruction. *Beyond*

- Rigney, A. M., Hixson, M. D., & Drevon, D. D. (2020). Headsprout: A Systematic Review of the Evidence. *Journal of Behavioral Education, 29*(1), 153-167.
- Rubow, C. C., Vollmer, T. R., & Joslyn, P. R. (2018). Effects of the good behavior game on student and teacher behavior in an alternative school. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(2), 382-392.
- Rvachew, S., & Matthews, T. (2017). Demonstrating treatment efficacy using the single subject randomization design: A tutorial and demonstration. *Journal of Communication Disorders, 67*, 1-13. <https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2017.04.003>
- Sanetti, L. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Treatment fidelity: what it is and why it matters. *Learning Disabilities Research & Practice, 36*(1), 5-11.
- Seok, S., DaCosta, B., McHenry-Powell, M., Heitzman-Powell, L. S., & Ostmeyer, K. (2018). A systematic review of evidence-based video modeling for students with emotional and behavioral disorders. *Education Sciences, 8*(4), 170.
- Silva, E., & Wiskow, K. M. (2020). Stimulus presentation versus stimulus removal in the Good Behavior Game. *Journal of applied behavior analysis, 53*(4), 2186-2198.
- Simha, A., & Cullen, J. B. (2012). Academic dishonesty and cheating: proactive and reactive action implications for faculty and students. *Handbook of research on teaching ethics in business and management education, 473-492*.
- Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2019). Playing the Good Behavior Game during a Peer-Tutoring Intervention: Effects on Behavior and Reading Fluency of Tutors and Tutees with Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities, 16*(1), 59-77.
- Sy, J. R., Gratz, O., & Donaldson, J. M. (2016). The good behavior game with students in alternative educational environments: Interactions between reinforcement criteria and scoring accuracy. *Journal of Behavioral Education, 25*(4), 455-477.
- Steiner, N. J., Sidhu, T. K., Pop, P. G., Frenette, E. C., & Perrin, E. C. (2013). Yoga in an urban school for children with emotional and behavioral disorders: A feasibility study. *Journal of Child & Family Studies, 22*(6), 815-826.
- Stratton, K. K., Gadke, D. L., & Morton, R. C. (2019). Using the Good Behavior Game with high school special education students: comparing student-and teacher-selected reinforcers. *Journal of applied school*
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G.,... & Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement (Chinese edition). *Journal of Chinese Integrative Medicine, 7*(9), 889-896.
- Murphy, J. M., Hawkins, R. O., & Nabors, L. (2020). Combining social skills instruction and the Good Behavior Game to support students with emotional and behavioral disorders. *Contemporary school psychology, 24*(2), 228-238.
- Nolan, J. D., Filter, K. J., & Houlihan, D. (2014). Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International, 35*(4), 421-428.
- Ortiz, J., Bray, M. A., Biliias-Lolis, E., & Kehle, T. J. (2017). The good behavior game for Latino English language learners in a small-group setting. *International Journal of School & Educational Psychology, 5*(1), 26-38.
- Parker, A. T., Grimmett, E. S. & Summers, S. (2008) 'Evidence-based communication practices for children with visual impairments and additional disabilities: an examination of single-subject design studies.' *Journal Of Visual Impairment & Blindness, 102*(9), pp. 540-52.
- Pati, D., & Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal, 11*(1), 15-30.
- Patterson, K. B. (2003). *The effects of a group-oriented contingency—the Good Behavior Game—on the disruptive behavior of children with developmental disabilities*. Kent State University.
- Pennington, B., & McComas, J. J. (2017). Effects of the good behavior game across classroom contexts. *Journal of applied behavior analysis, 50*(1), 176-180.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., et al. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and childteacher interactions? *Applied Developmental Science, 9*, 144-159. https://doi.org/10.1207/s1532480xa ds0903_2.
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., & Koffel, J. B. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic reviews, 10*(1), 1-19.
- Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L., & Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the daily behavior report card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 7*(1), 3.

أ. إسراء عبدالعزيز السحيباني، و د. نوره عبدالعزيز الطويل: صورة التوسع في تقديم لعبة السلوك الجيد للتلاميذ الذين لديهم اضطرابات...

psychology, 35(2), 105-121.

Tankersley, M. (1995). A group-oriented contingency management program: A review of research on the Good Behavior Game and implications for teachers. *Preventing School Failure*, 40, 19-24.

Tingstrom, D. H., Sterling-Turner, H. E., & Wilczynski, S. M. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30, 225-253.
<https://doi.org/10.1177/0145445503261165>.

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human resource development review*, 4(3), 356-367.

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching exceptional children*, 45(1), 64-73.

Torraco, R. J. (2016). Writing integrative literature reviews: Using the past and present to explore the future. *Human resource development review*, 15(4), 404-428.

Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating Intervention Effects in Single-Case Research Designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/jcad.12038>

Vargo, K., & Brown, C. (2020). An evaluation of and preference for variations of the Good Behavior Game with students with autism. *Behavioral Interventions*, 35(4), 560-570.

Wahl, E., Hawkins, R. O., Haydon, T., Marsicano, R., & Morrison, J. Q. (2016). Comparing versions of the Good Behavior Game: Can a positive spin enhance effectiveness?. *Behavior Modification*, 40(4), 493-517.

Wee, B. V., & Banister, D. (2016). How to write a literature review paper?. *Transport Reviews*, 36(2), 278-288.

Wiskow, K. M., Matter, A. L., & Donaldson, J. M. (2019). The Good Behavior Game in preschool classrooms: An evaluation of feedback. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 105-115.

Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International*.

Zettle, R. D. (2020). Treatment Manuals, Single-Subject Designs, and Evidence-Based Practice: A Clinical Behavior Analytic Perspective. *Psychological Record*, 70(4), 649-658.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s40732-020-00394-2>

استعداد معلّّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

أ.هناء زايد يحيى العمري⁽¹⁾، و أ.د. نورة علي الكثيري⁽²⁾

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استعداد معلّّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؛ من خلال التعرف على اتجاهات واحتياجات المعلّّات نحو تطبيق هذا التصميم، بالإضافة إلى الكشف عن المعوّقات التي تحدّد من تطبيقه من وجهة نظرهن. اتبعت الباحثتان المنهج النوعي باستخدام المقابلات الفردية شبه المنظّمة كأداة للدراسة، وتم إعداد أسئلة أولية مفتوحة لتلك المقابلات، وتم مقابلة تسع معلّّات يعملن في برامج صعوبات التعلّم الملحقّة بمدارس التعليم العامّ الابتدائية في مدينة الرياض، التابعة للمكاتب التعليميّة التسعة للبنات (معلمة واحدة من كل مكتب تعليمي). كانت أبرز نتائج هذه الدراسة: وجود اتجاهات إيجابية من قِبَل المشاركون نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم بالرغم من قلة الوعي به، كذلك وجود عدد من الاحتياجات، وهي: حاجة المعلّّات للتدريب المهنيّ المكثّف فيما يتعلّق بالتصميم الشامل للتعلّم، والحاجة إلى الموارد والمصادر البيئيّة والتعليميّة المتنوّعة، مثل: التكنولوجيا، والوسائل التعليميّة وغيرها، والحاجة إلى الدعم الإداري والتنظيمي كتوفير المعلم المساعد، وتقليل أعداد الطلاب في الفصول الدراسيّة العامّة. كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من العوائق التي تحدّد من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، ومن أبرزها: معوّقات التطوير المهني (مثل ضعف الوعي وقلة التدريب المهنيّ)، ومعوّقات بيئيّة (مثل قلة الموارد والإمكانات البيئيّة والصفية، ومنها التكنولوجيا وغيرها)، ومعوّقات إداريّة وتنظيمية (مثل قلة الحوافز، وضعف التعاون، وقلة أعداد المعلّّات)، ومعوّقات في الأساليب والمناهج (مثل استخدام أساليب التعلّم التقليديّة في الفصل العام، ووجود فجوة بين منهج التعليم العام ومنهج برنامج صعوبات التعلّم، وصعوبة في المنهج العام وعدم توافقه مع قدرات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم ممّن لديهنّ صعوبات تعلم متوسطة وشديدة).

الكلمات المفتاحيّة: التصميم الشامل للتعلّم، صعوبات التعلّم، استعداد المعلّّين، الاتجاهات، الاحتياجات، المعوّقات، الوعي.

The Readiness of Teachers of Learning Disabilities Programs to Apply Universal Design for Learning

Mrs. Hana Zaid Alamari⁽¹⁾, and Prof. Norah Ali Alkathery⁽²⁾

Abstract: This study aimed to identify the readiness of learning disabilities teachers to apply Universal Design for learning (UDL) by identifying the attitudes and needs of teachers to use this design and clarifying the constraints that limit the application from their experienced perspectives. The two researchers applied the qualitative approach using individual semi-structured interviews as a study tool. Preliminary open questions were prepared for the interviews. Nine teachers were interviewed, those who work in learning disabilities programs in public elementary schools at Riyadh of the nine educational offices for girls (one teacher from each office). The main results of this study are: there are positive attitudes of participants towards applying (UDL) despite the lack of awareness. There are many needs, including the need for intensive vocational training for female teachers concerning (UDL), the need for various environmental and educational resources, such as technology, educational and other means, the need for administrative and organizational support such as supplying an assistant teacher and reducing the students' numbers in public classrooms. The results also indicated many constraints that limit the application of (UDL), including obstacles of professional development (e.g., poor awareness and lack of vocational training), environmental obstacles (e.g., lack of environmental and classroom resources and possibilities, including technology and others), administrative and organizational constraints (e.g., lack of incentives, poor cooperation, tiny numbers of female teachers), obstacles in methods and curriculums (e.g., the use of traditional learning methods in the classroom, a gap between the public education curriculum and the learning disabilities program curriculum), difficulty in the general curriculum and its incompatibility with the abilities of students with learning disabilities with moderate and severe learning disabilities.

Keywords: Universal Design for Learning, Learning Disabilities, Teacher Readiness, Attitudes, Needs, Disabilities, Awareness.

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

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

E-mail: halamri@ksu.edu.sa البريد الإلكتروني

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

(2) أستاذة التربية الخاصّة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

E-mail: n.kathiri@hotmail.com البريد الإلكتروني

أ.هنا زاید یحیی العمري، و.أ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

مقدمة الدراسة:

السياق، نوه الطنطاوي والغامدي (2020) إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة يواجهون صعوبات في الوصول للمناهج، وإجراءات التقييم غير الملائمة في بيئات الدمج، هذا - بدوره - يُظهر الحاجة الماسّة لتهيئة المدارس والمعلّمين لإدماج وتعليم فئات التربية الخاصّة بالشكل الملائم (القحطاني وربابعة، 2019).

نستنتج ممّا سبق، أن هناك حاجة لتطبيق الممارسات التربويّة الحديثة والفعّالة التي تُساهم في تسهيل إدماج هذه الفئة في المدارس، وتمكّنهم من الوصول لمناهج التعليم العام، ومن الممارسات التي أثبتت الأبحاث العلميّة فعّاليتها ومناسبتها لجميع المتعلّمين، بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة إطار التصميم الشامل للتعلّم Universal Design for Learning (UDL).

ولقد حظي التصميم الشامل للتعلّم باهتمام كبير في مجال التربية الخاصّة؛ لما له من تأثير إيجابيّ نحو تعزيز وإنجاح إدماج ذوي الإعاقة؛ حيث يدعم انخراط ووصول جميع الطلاب للمناهج العامّة، وتقديم تعليم أفضل لهم (Hayes et a., 2018; Rao et al., 2014).

ويعتبر التصميم الشامل للتعلّم إطارًا تعليميًا مبنياً على البحث العلميّ، وداعماً لأهداف التعلّم المتنوّعة لجميع الطلاب في البيئات الدراسيّة الشاملة، ويساعد هذا الإطار المعلّمين وصانعي المناهج في تقليل الحواجز وتسهيل وصول جميع الطلاب بمن فيهم ذوو الإعاقة إلى

لقد تطوّر مجال التربية الخاصّة والاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة بشكلٍ كبيرٍ في الآونة الأخيرة في المملكة العربيّة السعوديّة، وتم اعتماد أنظمة ولوائح تضمّن حقّ هذه الفئة في التعليم؛ مثل: اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة لعام (2008)، والدليل التنظيميّ للتربية الخاصّة، بالإضافة إلى رؤية الوطن (2030)، كما أكدت إستراتيجية التعليم (2016-2020) على ضمان توفير التعليم الجيد والمنصف للجميع، بما في ذلك ذوو الإعاقة (وزارة التعليم، 2021). واشتمل الهدف الإستراتيجيّ الأول لوزارة التعليم في برنامج التحول الوطنيّ (2020) على توفير خدمات التعليم للجميع، ورفع نسبة الطلاب المُستفيدين من برامج ذوي الإعاقة (رؤية 2030، 2020). هذا وتسعى وزارة التعليم ومركز الملك عبد الله لتطوير التعليم بشكلٍ مستمرّ في إصلاح وتحسين منظومة التعليم؛ لتحقيق التعليم الشامل (وزارة التعليم، 2021؛ السالم، 2016؛ Alquraini & Rao, 2020).

يقودنا التحول نحو التعليم الشامل إلى مواجهة التحديات حول توفير بيئة شاملة وملائمة تلبي احتياجات الأفراد ذوي الإعاقة داخل المدارس، وأشار الحسين (2017)، والسالم (2016) إلى أن ميدان التربية الخاصّة لا يزال بحاجة ماسّة لتفعيل وتطوير الممارسات التربويّة الفعّالة المبنية على البحث العلميّ، وفي ذات

في الأهداف والوسائل والأساليب التدريسية والتقييمات (Dalton & Brand, 2012). وتراعى هذه التكييفات عند تطبيق التصميم الشامل للتعلم لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة كالطلاب ذوي صعوبات التعلم (King-Sears & Johnson, 2020; King-Sears, 2014).

ويتطلب تطبيق التصميم الشامل للتعلم في التدريس من قبل المعلمين، تحسين الممارسات التدريسية لديهم حول هذا الإطار؛ ليكونوا قادرين على اختيار ودمج المواد والأساليب التعليمية لتلائم الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين؛ وذلك من أجل تقديم تجارب تعليمية شاملة لتتوافق مع معايير الكفايات الحالية (Navarro et al, 2016). لذلك ينبغي على مُعلّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تفعيل الممارسات الفعّالة كإطار التصميم الشامل في تدريس هذه الفئة؛ وذلك من أجل تجويد أدائهم، وتسهيل وصول هذه الفئة إلى مناهج التعليم العام، وبناءً على تلك المعطيات، أصبح من الضروري دراسة استعداد المعلّمت في برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم لتطوير الممارسات التدريسية المناسبة لفئة صعوبات التعلم، وتقديم خدمات تعليمية ملائمة.

مشكلة الدراسة:

تقود التحوّلات والتغيّرات المستمرة نحو التعليم الشامل إلى الحاجة لمزيد من الأبحاث والدراسات

المناهج العامّة والاستفادة منها (Center for Applied Special Technology (CAST), 2021).

وإن من أكثر فئات التربية الخاصّة التي تقضي معظم وقتها في فصول التعليم العامّ هي فئة صعوبات التعلم، وتعتبر هذه الفئة بحاجة ماسّة لتفعيل الممارسات التربويّة الحديثة، مثل التصميم الشامل للتعلم؛ لتسهيل وصولها للمناهج العامّة، وتلبية احتياجاتهم المتنوّعة (Cook & Rao, 2018). ويُتوقّع من الطلاب ذوي صعوبات التعلم إنجاز نفس المهامّ، وتلبية نفس التوقّعات الصارمة، أسوةً بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، بالتالي تواجه هذه الفئة صعوبات تعرقل قدرتهم على اكتساب المهارات الأكاديميّة (Hall et al, 2014)، وأشار المركز الوطني لصعوبات التعلم إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يُظهرون أداءً أقلّ من أقرانهم من غير ذوي الإعاقة في كل من الرياضيات والقراءة (Cortiella & Horowitz, 2014). وأصبح من الضروري توفير المعلّمين لفرص التعليم المتخصّصة والمتنوعة، من خلال التصميم الشامل للتعلم؛ لتلبية احتياجات هذه الفئة، مع ضمان وصولهم إلى مناهج التعليم في الوقت نفسه (King-Sears, & Johnson 2020).

وبناءً على ما سبق، يجب على المعلّمين أن يكونوا على اطلاع مستمر بتلك الممارسات التعليميّة التي يمكنها دمج التباين بنجاح في التعلم والتدريس، لتوفير المرونة والتنوع

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

والخاصة في ميدان التربية الخاصة؛ حيث لا يزال هذا الميدان بحاجة ماسّة لجهود الباحثين لدراسة الواقع الحالي بطرق متنوّعة، والتعرّف على ما يحتاجه الميدان لمواكبة التطوّر نحو فلسفة التعليم الشامل في المملكة (السالم، 2016؛ Alquraini & Rao, 2018). ويتطلّب التحول نحو التعليم الشامل تأهيل المعلّمين وتطوير مهاراتهم المهنية حول الممارسات الفعّالة والمبنية على الأبحاث لتحقيق فرص التعلّم، وتلبية الاحتياجات المتنوّعة لجميع المتعلّمين، وخاصة الطلاب الذين يواجهون صعوبات حقيقية في التعلّم (العوامرة، 2019؛ القحطاني وربابعة، 2019)؛ لذلك تظهر الحاجة لمزيد من الأبحاث حول دراسة استعداد المعلّمين حول تطبيق هذه الممارسات الفعّالة؛ كالتصميم الشامل للتعلّم من أجل المساهمة في رفع الكفاءة المهنية للمعلّمين، ودراسة الوضع الراهن نحو تفعيل تلك الممارسات في بيئات التعليم الشاملة (الطنطاوي والغامدي، 2020).

وخاصة في ميدان التربية الخاصة؛ حيث لا يزال هذا الميدان بحاجة ماسّة لجهود الباحثين لدراسة الواقع الحالي بطرق متنوّعة، والتعرّف على ما يحتاجه الميدان لمواكبة التطوّر نحو فلسفة التعليم الشامل في المملكة (السالم، 2016؛ Alquraini & Rao, 2018). ويتطلّب التحول نحو التعليم الشامل تأهيل المعلّمين وتطوير مهاراتهم المهنية حول الممارسات الفعّالة والمبنية على الأبحاث لتحقيق فرص التعلّم، وتلبية الاحتياجات المتنوّعة لجميع المتعلّمين، وخاصة الطلاب الذين يواجهون صعوبات حقيقية في التعلّم (العوامرة، 2019؛ القحطاني وربابعة، 2019)؛ لذلك تظهر الحاجة لمزيد من الأبحاث حول دراسة استعداد المعلّمين حول تطبيق هذه الممارسات الفعّالة؛ كالتصميم الشامل للتعلّم من أجل المساهمة في رفع الكفاءة المهنية للمعلّمين، ودراسة الوضع الراهن نحو تفعيل تلك الممارسات في بيئات التعليم الشاملة (الطنطاوي والغامدي، 2020).

وأشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تفعيل التصميم الشامل للتعلّم في تصميم الدروس للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ حيث يساعد ذلك على التصدي بشكل استباقيّ للتحديات والعقبات التي تواجههم، كما يوفر طرقاً مرنة ومتنوعة لمساعدة هؤلاء الطلاب على تطوير قدراتهم بما يتناسب مع المعايير المطلوبة منهم (Batiste, 2019; Hall et al., 2014; Narkon & Wells, 2013)؛ لذا لا بدّ من إجراء المزيد من الدراسات حول المعلّمين العاملين مع هذه الفئة، والتعرّف على مدى استعدادهم لتطبيق

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ندرة الأبحاث التي تطرقت إلى التصميم الشامل للتعلّم في البيئة السعودية (السالم، 2016؛ العوامرة، 2019؛ آل الشيخ، 2017؛ الطنطاوي والغامدي، 2020؛ Alquraini & Rao, 2018). بناءً على ما سبق، يتّضح أن هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول الاستعداد لتطبيق هذا الإطار من قبل مُعلّمي التربية

العديد من الدراسات تشير إلى ضعف المخرجات التعليمية في النواحي الأكاديمية المختلفة لدى الطلاب ذوي الإعاقة في جميع المراحل الدراسية؛ لذلك يجدر بمُعَلِّمي التربية الخاصة الاطلاع على كل ما يستجد في مجال التخصص، والتزود بالمهارات المهنية اللازمة للقيام بعملهم بكل كفاءة وفاعلية، وتحقيق النجاح نحو التعليم الشامل (Cook, & Roa, 2018; Dalton & Brand, 2012).

وتم التركيز في هذه الدراسة على برامج صعوبات التعلم لندرة الأبحاث - في حدود علم الباحثين - حول التصميم الشامل للتعلم في مجال صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناءً على المعطيات السابقة، تلاحظ الباحثان أن هناك حاجة لدراسة الاستعداد نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس التعليم العام، وخاصةً مع فئة صعوبات التعلم التي تواجه العديد من التحديات في التعليم، ومن أجل فهم هذه الحاجة بشكل أفضل، ترى الباحثان ضرورة إجراء دراسة حول استعداد معلّمت الطالبات ذوات صعوبات التعلم نحو تطبيق هذا الإطار في برامج صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما استعداد معلّمت برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم في

التصميم الشامل للتعلم.

وأشارت نتائج كل من آل الشيخ (2017) والسالم (2016) إلى أن هناك تأثيراً إيجابياً على معرفة واستعداد المعلمين لتطبيق التصميم الشامل للتعلم في فصولهم الدراسية، وأوضح كل من السالم (2016) والقريني وراو (Alquraini & Rao, 2020) أن تحسين المعرفة، والاستعداد لمُعَلِّمي التربية الخاصة بإطار التصميم الشامل للتعلم وتطبيقه في الفصول الدراسية، يساعد على التهيئة والتجهيز من قبلهم لدعم مُعَلِّمي التعليم العام حتى يشمل الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية العامة، وهذا يساهم في دعم سياسات التعليم الشامل في المملكة؛ لذلك تسعى الباحثتان إلى دراسة هذا الإطار التعليمي في برامج صعوبات التعلم.

بالإضافة إلى ما سبق، تلاحظ الباحثتان - من خلال خبرتهما في ميدان صعوبات التعلم - أن معلّمت برامج صعوبات التعلم بحاجة ماسة لمزيد من التطوير حول الممارسات التربوية الحديثة والفعّالة، التي تلبي الاحتياجات المتنوعة لفئة صعوبات التعلم؛ حيث إن هذه الفئة تواجه صعوبة كبيرة في الوصول لمناهج التعليم العام بدون تعديلات وتكييفات؛ ممّا يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، والتعرض - بشكل أكبر - لخطر الفشل الأكاديمي.

وأشار الحسين (2017) والسالم (2016) إلى أن هناك

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

أهمية الدراسة:

(أ) الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية فيما يلي:
1- قد تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى
- وذلك في حدود علم الباحثين - التي تهتم بالدراسة
النوعية لمدى استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم
لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم في مدارس التعليم العام
الابتدائية في البيئة العربية بشكل عام، وفي مجتمع المملكة
العربية السعودية بشكل خاص.

2- مساندة التوجّهات التربوية الحديثة في
العملية التعليمية؛ والتي تساعد في إنجاح التعليم
الشامل، وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة
والرياضيات Science, Technology, Engineering,
and Mathematics (STEM).

3- قد تساعد هذه الدراسة في إثراء الأدبيات في
مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومجال صعوبات التعلّم
على وجه الخصوص، وتزويد المكتبة العربية بإحدى
الدراسات المتخصصة في التصميم الشامل للتعلّم في
مجال صعوبات التعلّم.

4- قد تُشكّل نقطة انطلاق نحو دراسات مستقبلية
حول التصميم الشامل للتعلّم في برامج صعوبات
التعلّم، ويمكن أن توفر هذه الدراسة معلومات يستفيد
منها الباحثون والتربويون.

المرحلة الابتدائية؟ ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة
الفرعية التالية:

1- ما اتجاهات معلّات برامج صعوبات التعلّم
نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؟

2- ما احتياجات معلّات برامج صعوبات التعلّم
لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم من وجهة نظرهن؟

3- ما المعوّقات التي قد تحدّ من تطبيق التصميم
الشامل للتعلّم من وجهة نظر معلّات برامج صعوبات
التعلّم؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استعداد
معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم
الشامل للتعلّم في المرحلة الابتدائية؛ وذلك على النحو
التالي:

1- التعرف على اتجاهات معلّات برامج صعوبات
التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

2- التعرف على احتياجات معلّات برامج
صعوبات التعلّم لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم من
وجهة نظرهن.

3- الكشف عن المعوّقات التي قد تعيق تطبيق
التصميم الشامل للتعلّم من وجهة نظر معلّات برامج
صعوبات التعلّم.

(ب) الأهمية التطبيقية:

صعوبات التعلُّم؛ بالتالي يساعد في تحقيق وصول فئة صعوبات التعلُّم للمناهج العامّة، ويؤدّي إلى دعم تعلُّمهم ونجاحهم في فصول التعليم العام.

4- قد تساعد هذه الدراسة في إحداث تغييرات إيجابيّة؛ من خلال توضيح اتجاهات المعلّمت وإحتياجاتهنّ، والعوائق التي تُحوّل دون تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم؛ ممّا يُساعد المسؤولين في إعداد وتدريب المعلّمين بشكلٍ فعّالٍ؛ لتقديم أفضل الخدمات التعليميّة لتعزيز التعلُّم لجميع الطلاب.

حدود الدراسة:

(أ) الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة الحالية في المدارس الابتدائيّة التابعة لمكاتب تعليم البنات في مدينة الرياض بالمملكة العربيّة السعوديّة.

(ب) الحدود الزمنيّة:

تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الأول من العام الدراسيّ (1443هـ).

(ج) الحدود الموضوعيّة:

التعرُّف على استعداد معلّمت التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في برامج صعوبات التعلُّم والتعرُّف على الاتجاهات والاحتياجات والمعوقات من خلال تصوراتهنّ وتجاربهنّ وخبرتهنّ حول هذا الإطار.

تظهر أهميّة الدراسة التطبيقية فيما يلي:

1- تحقيق توجّهات وزارة التعليم ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم نحو التعليم الشامل، من خلال دراسة التصميم الشامل للتعلُّم؛ والذي يهتم بتصميم المناهج، وجعلها أكثر مرونةً وتنوعاً حتى تُناسب جميع المتعلّمين في البيئات الشاملة، ويُساهم التصميم الشامل للتعلُّم في دمج وفهم تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات (STEM)، في تعلُّم جميع الطلاب، وهذا ما تسعى مبادرات وزارة التعليم لتحقيقه في تطوير التعليم.

2- قد تفيد نتائج هذه الدراسة الحالية الباحثين والتربويين في مجال صعوبات التعلُّم؛ للتعرف على الاحتياجات والمعوقات وإيجاد الحلول لها؛ لتحقيق التعليم الشامل وتعزيز الخدمات المقدّمة في المدارس، من خلال تطوير إطار التصميم الشامل للتعلُّم، وتفعيله في البرامج التعليميّة، وإتاحة الفرصة أمام المهنيين والباحثين في مجال صعوبات التعلُّم لمزيد من الدراسات التطبيقية في هذا المجال.

3- قد توجّه اهتمام المسؤولين والباحثين وصنّاع القرار والمهتمين بتدريس فئة صعوبات التعلُّم إلى التركيز على توفير البرامج التدريبيّة لتطوير تصميم المناهج، بما يتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في برامج

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

الشامل للتعلّم مخططاً لإنشاء أهداف وأساليب ومواد وتقييمات تعليمية تعمل مع الجميع؛ ليس حلاً واحداً يناسب الجميع، بل نهجاً مرناً يمكن تخصيصه وتعديله وفقاً للاحتياجات الفردية.

وتبنّى الباحثان هذا التعريف في هذه الدراسة الحالية.

معلمة صعوبات التعلّم Learning Disability

:Teacher

هي إحدى معلّات التربية الخاصة، ومعلم التربية الخاصة في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة هو "معلم متخصص في التربية الخاصة ويشارك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة" (وزارة التعليم، 1436/1437، ص. 70).

وتعرّف الباحثان معلمة صعوبات التعلّم إجرائياً بأنها: معلمة تحمل درجة علمية في مجال التربية الخاصة، تخصص صعوبات التعلّم، وتقوم بتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلّم بشكل مباشر في غرفة المصادر التابعة لبرامج صعوبات التعلّم في مدارس التعليم العام.

برامج صعوبات التعلّم Learning Disability

:Program

هو أحد برامج التربية الخاصة، وهذه البرامج في الدليل التنظيمي هي: "برامج متخصصة في التربية الخاصة موجهة للطلاب ذوي الإعاقة المطبقة في مدارس

(د) الحدود البشرية:

معلّات برامج صعوبات التعلّم في المدارس الابتدائية التابعة لمكاتب إدارة تعليم البنات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الاستعداد: يُعرّفه البيلاوي وآخرون (2015) على

أنّه: "قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة إذا توافر له التدريب المناسب على أن يصل إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجال معين" (ص. 215).

وتعرّف الباحثان الاستعداد إجرائياً بأنه: قابلية وجاهزية معلّات برامج صعوبات التعلّم في مدارس التعليم العام نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وتشمل تلك الجاهزية: الاتجاهات، والاحتياجات، والعوائق، من وجهة نظر المشاركات في الدراسة.

التصميم الشامل للتعلّم Universal Design for

:Learning (UDL)

تعريف التصميم الشامل للتعلّم وفقاً لمركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصة (Center for Applied Special Technology (CAST), 2021)، وهو منظّمة بحثية غير ربحية متخصصة في نهج التصميم الشامل للتعلّم، يشير إلى أن التصميم الشامل للتعلّم يعني:

مجموعة من المبادئ لتصميم وتطوير المناهج التي تمنح جميع الأفراد فرصاً متكافئة للتعلّم، ويوفر التصميم

التعليم العام" (وزارة التعليم، 1437/1436، ص. 60).
كما تُعرّف الباحثان برامج صعوبات التعلّم بأنّها
برامج ملحقة في مدارس التعليم العام، ومتخصصة في
مجال صعوبات التعلّم، وتكون موجّهة للطالبات ذوات
صعوبات التعلّم.
الإطار النظريّ والدراسات السابقة:
يعد مجال التربية الخاصة من المجالات التي اهتمت
بالتصميم الشامل للتعلّم، حيث يناسب هذا الإطار جميع
المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة. ويعد التصميم
الشامل للتعلّم إطارًا لتصميم المناهج الدراسية، بهدف
زيادة الوصول للمناهج، وتقليل الحواجز التي تحد من
تعلّم الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة، بما في ذلك
الطلاب ذوي الإعاقة. تبنى التربويون والباحثون
والممارسون وصانعو السياسات هذا الإطار التعليمي
لتلبية احتياجات مجموعة واسعة ومتنوعة من الطلاب،
حيث أن هذا الإطار يقلل من الحواجز في التدريس،
ويوفر أماكن إقامة مناسبة، ويدعم تعلّم الطلاب، ويقدم
مستوى متنوعًا من التحدّيات، ويحافظ على توقّعات
عالية للإنجاز لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي
الإعاقة (Israel et al., 2014).
التصميم الشامل للتعلّم
Universal Design for Learning (UDL)
بدأ مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصّة (CAST)

التعليم العام" (وزارة التعليم، 1437/1436، ص. 60).
كما تُعرّف الباحثان برامج صعوبات التعلّم بأنّها
برامج ملحقة في مدارس التعليم العام، ومتخصصة في
مجال صعوبات التعلّم، وتكون موجّهة للطالبات ذوات
صعوبات التعلّم.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

يعد مجال التربية الخاصة من المجالات التي اهتمت
بالتصميم الشامل للتعلّم، حيث يناسب هذا الإطار جميع
المتعلمين بمن فيهم ذوي الإعاقة. ويعد التصميم
الشامل للتعلّم إطارًا لتصميم المناهج الدراسية، بهدف
زيادة الوصول للمناهج، وتقليل الحواجز التي تحد من
تعلّم الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة، بما في ذلك
الطلاب ذوي الإعاقة. تبنى التربويون والباحثون
والممارسون وصانعو السياسات هذا الإطار التعليمي
لتلبية احتياجات مجموعة واسعة ومتنوعة من الطلاب،
حيث أن هذا الإطار يقلل من الحواجز في التدريس،
ويوفر أماكن إقامة مناسبة، ويدعم تعلّم الطلاب، ويقدم
مستوى متنوعًا من التحدّيات، ويحافظ على توقّعات
عالية للإنجاز لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي
الإعاقة (Israel et al., 2014).

التصميم الشامل للتعلّم

: Learning (UDL)

بدأ مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصّة (CAST)

أ.هناك زايد يحيى العمري، و.أ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

فرد طريقته الخاصّة في فهم المحتوى المقدّم له، وكذلك طريقته الخاصّة في التعبير عنه، ويتم تشبيه هذا الاختلاف، بالاختلاف في بصمات الأصابع (CAST, 2021). ومن خلال الدراسات التي قام بها كلٌّ من روز وماير (Rose & Meyer, 2002) تم إثبات وجود ثلاث شبكات في الدماغ تعمل أثناء عمليّة تعلّم الأفراد، وسيتم توضيحها كما يلي:

- الشبكة الإدراكيّة Recognition Network: وهي تتعلّق بالتعرف على المعلومات والمفاهيم والأفكار ("ماذا" في التعلّم)، ويتم مراعاتها من خلال التنوع في عرض وتمثيل المعلومات.

- الشبكة الإستراتيجيّة Strategic Network: وهي ترتبط بتخطيط وتنفيذ مهام التعلّم ("كيف" يكون التعلّم)، ويتم تحقيقها من خلال توفير الخيارات المتعدّدة في الأداء والتعبير للمُتعلّمين.

- الشبكة المعرفيّة Effective Network: وتمثّل في المشاركة في التعلّم وكيفية التأثير على دافعية المتعلّم ("لماذا" التعلّم)، من خلال توفير الطّرق المتعدّدة للانخراط والمشاركة في العمليّة التعليميّة.

ومنذ أواخر التسعينات، بدأ الاهتمام الوطني في الولايات المتحدة ببناء وتصميم المناهج من خلال التصميم الشامل للتعلّم وكيفية تطبيقه، وتم تضمينه كإطار تعليمي ناجح وفعّال في العديد من القوانين

التصميم الشامل للتعلّم على أنه إطار تعليمي في غاية الفعاليّة، لأنه يجمع بين علوم الأعصاب والعلوم التعلّميّة (Rose & Gravel, 2010; Israel et al., 2014).

يعتمد التصميم الشامل للتعلّم - في الأساس - على علم الأعصاب، ودراسة أداء الدماغ أثناء التعلّم؛ إذ نشأت فكرة الربط بين كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، وتصميم المناهج الدراسيّة التي تلبي الاحتياجات المتنوّعة، من فكرة الحركة الهندسيّة المعماريّة، والتي تقوم على تطوير المنتجات التي تهدف إلى جعل الأماكن والأشياء أكثر سهولةً للأفراد ذوي الإعاقة. (Smith et al., 2017) وتجنّد الإشارة إلى أن هناك العديد من

التعديلات والتكيفات للأشخاص ذوي الإعاقة تمت الاستفادة منها من قبل مجموعة متنوعة من المُستفيدين مثل المنحدرات في المباني والشوارع، والتعليقات التوضيحيّة على التلفزيون؛ فأصبح مفهوم أن الجميع يستفيد من التصاميم التي تدمج احتياجات كل مستخدم يُعرّف باسم التصميم الشامل Universal Design، وقد امتدت هذه المعرفة إلى التعليم من حيث فهم كيف يعالج الدماغ المعلومات؛ ومن ثمّ ربطها بتصميم المناهج الدراسيّة التي تلبي احتياجات التعلّم (CAST, 2021).

أشارت العديد من الأبحاث إلى أن تلقّي المعلومة والتعبير عنها يختلف بين كل فرد وآخر؛ حيث إن لكل

في كيفية ممارسة الطلاب، وتعبيرات عن كيفية إظهار الطلاب لما يعرفونه)، كما أشار مركز (CAST, 2011) إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم كالتالي:

- وسائل متعددة لعرض وتمثيل المحتوى: من خلال استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب لتقديم وعرض المعلومات، وتوفير مجموعة متنوعة من وسائل الدعم.

- وسائل متعددة للأداء والتعبير عما يعرفه المتعلمون: من خلال توفير طرق متنوعة وبديلة للمتعلمين للعمل بمهارة وإظهار ما يعرفونه.

- وسائل متعددة للمشاركة وزيادة الدافعية لدى المتعلمين: يتم الاستفادة من اهتمامات وتفضيلات المتعلمين، من خلال توفير خيارات من المحتوى والأدوات، وتحفيز المتعلمين من خلال تقديم مستويات متنوعة من التحدي.

يهدف التصميم الشامل للتعلم لدمج تلك المبادئ في تصميم المناهج لتوفير المرونة والتنوع في الأهداف، والأساليب، والمواد التعليمية، والتقييمات، وقد قدم مركز (CAST, 2011) مبادئ التصميم الشامل للتعلم الرئيسية وإرشاداته وترجمتها إلى عدة لغات، ومنها اللغة العربية، كما هو موضح في الشكل (1).

الأمريكية، وكذلك في وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education وكذلك تم تطبيقه على نطاق واسع في الولايات المتحدة الأمريكية (Edyburn, 2010). ومؤخرًا تم البدء بتطبيقه في العديد من الدول كأستراليا، وكندا، وإسبانيا، وغيرها (Hall et al., 2012) واستمر الاهتمام بالتصميم الشامل للتعلم كنموذج فعال في بيئات التعلم الشاملة في مختلف الدول، وتم اعتماده - كذلك - في الأدلة التي تُصدرها بعض المنظمات (Hayes et al., 2018).

إن الاهتمام بالتعليم الشامل والإدماج قاد التربويين إلى تطوير التصميم الشامل للتعلم؛ وذلك من أجل الاهتمام بكيفية تعديل وتكييف المناهج لمساعدة جميع الطلبة - بمن فيهم ذوو الإعاقة- للوصول إلى مناهج التعليم العام؛ حيث يُساهم هذا الإطار في تصميم المناهج الدراسية التي تساعد المعلمين على تخصيص المناهج الدراسية لخدمة جميع المتعلمين ذوي الاحتياجات المتنوعة في الفصول الشاملة.

مبادئ التصميم الشامل للتعلم وإرشاداته:

يتكون المخطط أو الإطار المرجعي للتصميم الشامل للتعلم - غالبًا - من ثلاثة مبادئ، كما وضّحها مركز (CAST)، وتُرَكِّز هذه المبادئ على التقنيات المتعددة والمرونة في: (تمثيل المحتوى للطلاب، والمشاركة

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

توفير وسائل متعددة للأداء والتعبير	توفير وسائل متعددة لتقديم وعرض المعلومات	توفير وسائل متعددة للمشاركة والتفاعل
٧: توفير خيارات متنوعة من الأداء من خلال ١.٧ طرق متنوعة للاستجابة والتعبير ٢.٧ تسهيل الوصول للأدوات والتقنيات المساعدة	٤: توفير خيارات للفهم والإدراك من خلال ١.٤ تقديم طرق مُحسنة لعرض المعلومات ٢.٤ توفير بدائل لعرض المعلومات السمعية ٣.٤ توفير بدائل لعرض المعلومات البصرية	١: توفير خيارات لدعم الاهتمامات الخاصة من خلال ١.١ تحسين الخيارات الفردية للوصول للاستقلالية ٢.١ تحسين المشاركة والتفاعل لجعلها ذات أهمية وقيمة ومدلول للمتعلم ٣.١ تقليل مستوى الغلوف والمؤثرات الخارجية
٨: توفير خيارات للتعبير والتواصل من خلال ١.٨ استخدام الوسائل المتعددة للتواصل ٢.٨ استخدام وسائل متعددة لتنمية بناء وتركيب الجمل ٣.٨ بناء مستويات متدرجة من الدعم بسلامة لتحسين مستوى التعبير والأداء	٥: توفير خيارات للغة والمفردات والرموز الرياضية من خلال ١.٥ توضيح المفردات اللفظية والرموز ٢.٥ توضيح بناء وهيكل الجمل ٣.٥ تزويد الدعم لمعرفة محتوى النصوص والرموز الرياضية ٤.٥ تعزيز الفهم من خلال مفردات ومصطلحات متنوعة ٥.٥ التوضيح من خلال استخدام الوسائل المتعددة	٢: توفير خيارات للحفاظ على الجهد والمثابرة من خلال ١.٢ إبراز الأهداف بشكل واضح ٢.٢ توفير مصادر متنوعة لتحفيز روح المنافسة ٣.٢ تشجيع التعاون والعمل الجماعي ٤.٢ زيادة التغذية الراجعة الفعالة
٩: توفير خيارات للمهام التنفيذية من خلال ١.٩ تحديد الأهداف المناسبة ٢.٩ دعم التخطيط وتنمية الاستراتيجيات ٣.٩ تيسير إدارة ونقل المعلومات والمصادر ٤.٩ دعم مراقبة التقدم نحو الأفضل	٦: توفير خيارات للفهم الشامل من خلال ١.٦ تنشيط وتزويد المعرفة السابقة ٢.٦ تسليط الضوء على الأفكار الرئيسية والنقاط المهمة ذات العلاقة ٣.٦ تقديم المعلومات بطريقة قابلة للمعالجة والتصور ٤.٦ تسهيل نقل وتعميم المعلومات	٣: توفير خيارات لتنظيم الذاتي من خلال ١.٣ تعزيز التوقعات وتحسين وزيادة الدافعية ٢.٣ تسهيل مهارات واستراتيجيات التعامل الشخصية ٣.٣ تنمية مهارات التقييم الذاتية وإبراز الآراء الشخصية
زيادة الأهداف والاستراتيجيات للمتعلمين	زيادة قابلية المعرفة والإبداع للمتعلمين	زيادة الدافعية الهادفة للمتعلمين

الشكل (1) مبادئ التصميم الشامل للتعلّم وإرشاداته (CAST, 2011)

التصميم الشامل للتعلّم ومعلم التربية الخاصّة:
عندما يكتسب معلم التربية الخاصّة الممارسات والمهارات اللازمة لتخطيط الدروس وفقاً للتصميم الشامل للتعلّم، يجعله مستعداً للقيام بدوره على الوجه المطلوب كمعلم مشارك بشكلٍ فعّالٍ في الفصل العام، كما يمتلك معلّم التربية الخاصّة مجموعةً من الأساليب والمهارات الخاصّة بهم من أجل توفير الموارد، والخدمات المتنوّعة قد تفوق ما يُقدّمه معلّم التعليم العام؛ حيث يمارس معلم التربية الخاصّة أساليب متنوعة ومهارات فريدة لكل طالب، من خلال التركيز على المهارات الأكاديميّة الأساسيّة، وأنماط التدريس البديلة،

كما وضع سميث وآخرون (Smith et al., 2017) نهج التصميم الشامل للتعلّم يوفر أهدافاً تعليميّة مرنة ومتنوعة، ومواد ذات تنسيق مرّن؛ ممّا يدعم التحول بين الوسائط والتمثيلات المتعدّدة للمحتوى لدعم تعلّم جميع الطلاب، كما يوفر هذا التصميم أساليب تتّسم بالمرونة والتنوع بما يكفي لتوفير الخبرات التعليميّة المناسبة والتحدّيات والدعم الملائم لجميع الطلاب، بالإضافة لتوفيره أساليب تقييم مرنة بدرجة كافية لتوفير معلومات دقيقة ومستمرة تساعد المعلّمين على ضبط التعليمات، وتساعد المتعلّمين على التعبير عمّا يعرفونه، من خلال طرقٍ متنوّعة تُناسب قدراتهم وتفضيلاتهم.

(Dalton & Smith, 2012). ويتطلب تفعيل التصميم الشامل للتعلم مزيداً من التدريب والممارسة من قبل المعلمين، وذلك من أجل تلبية احتياجات جميع الطلاب بنجاح بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة (Almumen, 2020). كما أكدت عدد من الدراسات على الحاجة لتدريب المعلمين، وتضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم داخل برامج إعداد المعلمين، وكذلك ضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية تطبيق التصميم الشامل للتعلم (آل الشيخ، 2017؛ السالم، 2016؛ الطنطاوي والغامدي، 2020).

كما أن مواقف المعلمين تجاه التعليم الشامل لها دور كبير وحاسم في تحقيق تعليم شامل وفعال وتطبيق الممارسات الفعالة التي تساهم في إنجاح التعليم الشامل مثل التصميم الشامل للتعلم؛ حيث إن تصوراتهم للطلاب ذوي الإعاقة لها أثر كبير على تقبلهم لهؤلاء الطلاب في الفصل الدراسي، وتفعيل الممارسات الفعالة التي تلبي احتياجاتهم المتنوعة، وأشارت دراسة قامت بها منظمة اليونسكو، واشتملت على (14) دولة من الدول المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة الدخل، إلى أن الدول التي تقضي القوانين فيها بوجوب اعتماد وتنفيذ التعليم الشامل، يُعبر المعلمون عن آراء واتجاهات أكثر ملاءمةً تجاه التعليم الشامل للجميع (Hayes et al., 2018). كما وتُعتبر مواقف مُعلّمي التربية الخاصة

ومُساعدَة الطلاب للوصول إلى محتوى التعليم العام (Nelson & Basham, 2014).

يمكن أن يُسهل التصميم الشامل للتعلم الوصول إلى جميع الطلاب من خلال تصميم المناهج الدراسية العامة في طُرُق حسيّة متعددة، وتوفير تكييفات مرنة، وتعديل أساليب التدريس، لزيادة فعالية التعليم. وبدون المعرفة الكافية والقدرة المناسبة لزيادة وصول الطلاب إلى المناهج الدراسية، لا يستطيع العديد من المعلمين توفير بيئة تفاعلية مصممة لتلبية الاحتياجات الفردية لطلابهم على أفضل وجه، ويمكن أن يكون إطار عمل التصميم الشامل للتعلم بمثابة وسيلة مهمة للجمع بين مُعلّمي التربية الخاصة والعامة في تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لجميع الطلاب في فصل تعليمي عام واحد (Nelson, 2014).

إن المعلم هو الشخص الذي يضع هذا الإطار التعليمي موضع التنفيذ والتطبيق؛ وذلك من خلال الوصول إلى الموارد والدعم الضروري لتحقيق التعلم للجميع، عندما يطبق المعلمون التصميم الشامل للتعلم بشكلٍ فعّالٍ، فإن خيارات تصميم الدروس وبيئة التعلم الخاصة بهم تُنمّي شبكات الدماغ (العاطفية والمعرفية والإستراتيجية) للطلاب المرتبطة بمبادئ التصميم الشامل للتعلم (التنوع والمرونة في: عرض المحتوى، والمشاركة، والأداء، والتعبير عمّا فهموه)

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

الشامل إلا أن العوائق والتحديات قد تحدّ من تطبيقه؛ ممّا يؤدّي إلى التردد في تطبيقه من قبل بعض النظم التعليميّة (الطنطاوي والغامدي، 2020)، كما أن تطبيق التصميم الشامل للتعلّم يتطلب المزيد من الدراسات؛ للتعرف على المعوّقات والصعوبات التي قد تحدّ من تطبيقه في البيئات التعليميّة الشاملة، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك حواجز وتحديات تواجه تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في المملكة العربيّة السعوديّة؛ حيث أشارت نتائج دراسة القريني وراو (2020) Alquraini & Rao إلى أن هناك عددًا من التحديات؛ وهي: حاجة المعلّمين للتدريب والتطوير المهنيّ حول تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، والحاجة إلى الموارد والمصادر التعليميّة المتنوّعة مثل التكنولوجيا وغيرها، والحاجة إلى وجود وقت إضافيّ لعملية التخطيط، والحاجة للمزيد من الموظفين، والحاجة لأنظمة وسياسات أكثر مرونةً ووضوحًا لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

وفي ذات السياق، وأشارت نتائج دراسة السالم (2016) إلى وجود العديد من العقبات التي تحدّ من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في السعوديّة، وفي مقدمتها محدودية الوصول للإنترنت في المدارس. كما أشار الطنطاوي والغامدي (2020) إلى أن من عوائق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم: انخفاض كفايات

- بشكلٍ عامّ - أكثر إيجابيّة تجاه الشمول من مُعلّمي التعليم العامّ (Hernandez et al., 2016).

وتعتبر اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في غاية الأهمية؛ وذلك لأن الاتجاهات لها دور مهم في مهنة التدريس، وتمثل جزءًا من شخصية المعلم وسلوكياته، كما أن الاتجاهات الإيجابية تشجع المعلم على المثابرة وحب الاستطلاع وزيادة دافعيته نحو أدائه، وتحقيق التفاعل المتكامل بين المعلم والمادة الدراسية والمتعلّم في بيئة التعلّم (المجيدل والشرع، 2012). وأشار سكوت (Scott, 2018) إلى أن اتجاهات معلمو التربية الخاصة كانت إيجابية نحو التصميم الشامل للتعلّم، كما أن المعلمين استمروا في الإشارة إلى شغفهم بتطبيق هذا الإطار بالرغم من وجود بعض التحديات التي تحدّ من تطبيقه بشكل فعال. وأكدت بعض الدراسات على أهمية التعرف بشكل دوري على تصورات المعلمين حول هذا الإطار، لأن محدودية البحوث المتعلقة بتصورات المعلمين حول التصميم الشامل للتعلّم، يجعل التخطيط، والتنفيذ، وتوفير التطوير المهنيّ صعبًا على المسؤولين والباحثين (Anstead, 2016; Heilighenthaler, 2020).

معوّقات تطبيق التصميم الشامل للتعلّم:

بالرغم من أن التصميم الشامل للتعلّم مبنيّ على الأبحاث، وهناك حاجة ماسّة لتطبيقه لإنجاح التعليم

(والرياضيات) (National Center for Learning Disabilities, 2004).

ويُعتبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم فئة غير متجانسة؛ لذلك من الصعب استخدام برامج أو وسائل تعليمية موحدة للجميع؛ لذلك يحتاج ذوو صعوبات التعلم للعديد من التعديلات والتكيفات والتسهيلات لتلبية احتياجاتهم المتنوعة، هذه التدخلات والتكيفات سوف تساعدهم على مواجهة الصعوبات والعقبات في صفوف التعليم العام، وظهرت العديد من الأبحاث والدراسات التي تم تطبيقها خلال السنوات الماضية، والتي تُساهم في تحديد الأساليب والبرامج التعليمية الأكثر فاعلية في تدريس فئة ذوي صعوبات التعلم (الخطيب، 2013، الزيات 2015، أبو نيان، 2015، ليرنر وجونز، 2012/2014)، ويُعدّ التصميم الشامل للتعلم إطاراً أكثر ملاءمةً لجميع المتعلمين بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلم؛ حيث أظهرت عددٌ من الدراسات أن هذا التصميم يلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة، ويُقلل من الحواجز في التعلم، ويُوفّر توقّعات عاليةً للإنجاز لجميع الطلاب (King-Sears, 2014; King-Sears & Johnson, 2020; Cook & Rao, 2018).

ويواجه غالبية الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم صعوبةً في إتقان المحتوى في الفصل الدراسي التقليدي (Narkon and Wells, 2013)، وقد تكون

مُعَلِّمي التعليم العامّ ومُعَلِّمي التربية الخاصّة المرتبطة بقدرتهم على تطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس الدمج، وقلّة توفّر الإمكانيات الماديّة وخاصة التكنولوجيا، ووجود تصوّرات سلبية نحو التصميم الشامل للتعلم من قِبَل الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة.

ولا تقتصر التحدّيات على المستوى المحليّ، لكن أيضاً على المستوى العالميّ؛ على سبيل المثال: أشارت دراسة سكوت (Scott, 2018) إلى وجود عدد من العوائق أمام تنفيذ التصميم الشامل للتعلم، وتمثّلت في المواضيع الآتية: الحاجة لدعم معلم التعليم العامّ للدمج، والحاجة إلى الدعم الإداريّ، والحاجة إلى تحسين وتطوير معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم، والحاجة للتدريب الإضافي في الميدان قبل الخدمة، وأثناء الخدمة، على التصميم الشامل للتعلم، كما أشارت نتائج دراسة بست (Best, 2016) إلى أن المعلمين وصفوا عدداً من العوائق نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وهي: المساحة الماديّة، والتكنولوجيا، والموارد في الفصل الدراسي.

أهميّة التصميم الشامل للتعلم لفئة صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم هو مصطلح عام يُستخدم لوصف الطالب الذي يعاني من مشاكل تعليمية محدّدة، تؤثر على: (القراءة، والكتابة، والتحدّث، والاستماع، والاستدلال،

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

صعوبات التعلّم يزيد ويتحسن (King-Sears, 2014). أشار ناركون وولز (Narkon and Wells, 2013) إلى ضرورة دمج إستراتيجيات التصميم الشامل للتعلّم في تصميم الدروس المقدّمة للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وخاصةً في المرحلة الابتدائية؛ وذلك من أجل التصدي -بشكل مُسبق- للتحديات التي تُواجه هذه الفئة، وزيادة إمكانية وصولهم للمناهج العامّة، وإزالة الحواجز التي تُحوّل دون المشاركة والتفاعل مع المحتوى. يتّضح ممّا سبق أن مناهج التصميم الشامل للتعلّم تساعد على توفير طرق مرنة ومتنوعة لكيفية تدريس المحتوى؛ ليكون ملائمًا وشاملاً لفئة صعوبات التعلّم؛ لذلك يمكن التأكيد على ضرورة الاستفادة من فوائد هذا التصميم في تدريس فئة صعوبات التعلّم، وبناءً على تلك المعطيات جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل التركيز على دراسة الاستعدادات اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم في برامج صعوبات التعلّم.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء عددًا من الدراسات السابقة، والمرتبطة بموضوع الدراسة لتوضيح أكثر حول إطار التصميم الشامل للتعلّم، ومن هذه الدراسات ما يلي:

استهدفت دراسة الطنطاوي والغامدي (2020) التعلّم على إمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في

المشكلة الرئيسيّة لهؤلاء الطلاب تتمثل في صعوبة وكثرة المواد الدراسيّة (بما في ذلك الكتب المدرسيّة، وأوراق العمل، والاختبارات) يتم توفيرها بصيغة طباعة قياسيّة يتعذّر الوصول إليها؛ بحيث لا يمكن للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وأولئك المعرّضين لخطر الفشل فهّمها (Strobel, et al., 2007)، كذلك تُواجه هذه الفئة عقبات في تعلّم القراءة، والذي يُشكّل تحديًا كبيرًا أمام أدائهم الأكاديمي؛ لذلك يحتاج المعلمون إلى دعم تعلّم هذه الفئة، من خلال تصميم الدروس، كما هو متاح في التصميم الشامل للتعلّم لتسهيل عمليّة تدريسهم وتلبية احتياجاتهم التعليميّة (Hall et al., 2014).

ويقترح كوك وراو (Cook & Rao, 2018) أن المعلّمين يمكنهم استخدام مبادئ وإرشادات التصميم الشامل للتعلّم؛ لتكييف تدخّلات محدّدة تستهدف الاحتياجات الفرديّة لفئة صعوبات التعلّم، وأن تطبيق إرشادات هذا الإطار وتكييفها مع الممارسات الفعّالة الأخرى قد تساهم في زيادة تحصيل هؤلاء الطلاب وإزالة الحواجز أمام تعلّمهم.

عند استخدام التصميم الشامل للتعلّم فإنّ المعلمين بذلك يستطيعون توفير طُرُق متنوعة لعرض المحتوى للطلبة، وإشراك الطلبة في ممارسة هذا المحتوى، وتوفير طرق مختلفة للطلبة للتعبير عمّا يعرفونه، وإدماج التكنولوجيا المناسبة؛ وبذلك فإنّ الإنجاز للطلبة ذوي

قام كلٌّ من القريني وراو (Alquraini & Rao, 2020) بدراسة مسحية تهدف إلى تقييم معرفة مُعلّمي التربية الخاصّة واحتياجاتهم واستعدادهم لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم في الفصول الدراسيّة في المملكة العربيّة السعوديّة، اشتملت عينة الدراسة على (131) معلّمًا من مُعلّمي التربية الخاصّة في مدينة الرياض، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى أن هناك عددًا من الاحتياجات؛ وهي كالتالي: حاجة المعلّمين للتدريب والتطوير المهنيّ فيما يتعلّق بتطبيق التصميم الشامل للتعلّم، والحاجة إلى المواد والمصادر التعليميّة المتنوّعة؛ كالتيكنولوجيا وغيرها، والحاجة إلى وجود وقت إضافيّ للتخطيط، والحاجة للمزيد من العاملين، والحاجة لأنظمة وسياسات وتوجيهات أكثر مرونة ووضوحًا لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

هدفت الدراسة النوعيّة التي قامت بها المؤمن (Almumen, 2020) إلى التعرّف على مستوى معرفة المعلّمين، وكيفية تطبيقهم للتصميم الشامل للتعلّم، والتحقيق في دور التصميم الشامل للتعلّم في البيئات الشاملة (التي يتعلم فيها الطلاب ذوو الإعاقة وغير ذوي الإعاقة)، اشتملت العينة على خمسة من مُعلّمي التعليم العامّ والتربية الخاصّة في الكويت، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات مع المعلّمين و(25) ملاحظة متتالية، وأشارت النتائج إلى أن التصميم

مدارس الدمج للتعرف على كفايات مُعلّمي التعليم العامّ، ومُعلّمي التربية الخاصّة؛ لتنفيذ التصميم الشامل للتعلّم، كما تهدف الدراسة إلى التعرّف على الإمكانيات البيئيّة المتوفرة داخل المدارس، ومدى مناسبتها لتنفيذ (UDL)، والتعرّف على تصوّرات الطلبة (العاديين والطلاب ذوي الإعاقة) نحو إطار التصميم الشامل للتعلّم، تكوّنت العينة من (409) معلمين، من مُعلّمي التعليم العامّ ومُعلّمي التربية الخاصّة، وكذلك (172) طالبًا من الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس كفايات المعلّمين لتطبيق (UDL)، ومقياس تصوّرات الطلاب نحو (UDL)، ومقياس الإمكانيات البيئيّة لتطبيق (UDL)؛ حيث إن جميع الأدوات من إعداد الباحثين. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض كفايات مُعلّمي التعليم العامّ، ومُعلّمي التربية الخاصّة نحو قدرتهم على تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في مدارس الدمج، وانعدام توفر الإمكانيات الماديّة، ومنها التكنولوجيا الضرورية لتطبيق (UDL)، وكانت اتجاهات الطلاب العاديين والطلاب ذوي الإعاقة سلبية نحو (UDL)، وأكدت نتائج الدراسة على أهميّة تضمين مبادئ التصميم الشامل للتعلّم داخل برامج إعداد المعلّمين، وكذلك ضرورة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة على كيفية تطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

الأبحاث حول تنفيذ (UDL).

أجرى هامبر (Humber, 2020) دراسةً تهدف إلى استكشاف إطار التصميم الشامل للتعلّم، وفهّم كيفية تطبيقه من قِبَل المعلمين في الفصول الدراسية للتعليم العامّ مع جميع الطلاب، (بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة والطلاب الموهوبون)، واتبعت هذه الدراسة المنهج المختلط؛ تم استخدام الأساليب السردية في المنهج النوعي، بينما اتبع المنهج الكمي على الأسلوب الوصفي باستخدام الاستبيان، وتكوّنت العينة من مُعلّمي التعليم العامّ، ومعلّمي التربية الخاصّة، والمعلّمين المساعدين في الفصل، واستعرضت الدراسة تصوّرات المعلمين حول التخطيط للدروس، وعرض المحتوى باستخدام التصميم الشامل للتعلّم، وتأثيره على نتائج التعلّم لدى الطلاب في الصفوف من الصف التاسع إلى الصف (12)، وأشارت النتائج إلى أن تنفيذ إجراءات التصميم الشامل للتعلّم على المناهج الدراسية بدقة واتساق قد أحدثت فرقاً في نتائج تعلّم جميع الطلاب، وكذلك أثر على كيفية إدراك المعلمين لعملية وإجراءات المنهج المحدّد.

وهدفت دراسة روسو (Russo, 2019) إلى فحص تصوّرات المعلمين ومعرفتهم حول التصميم الشامل للتعلّم (UDL)؛ وذلك من أجل التحقق ما إذا كان المعلمون المشاركون ينظرون إلى إطار (UDL) على أنه

الشامل للتعلّم فعّال في إشراك جميع المتعلّمين (بما في ذلك ذوو الإعاقة)، وأن المعلمين بحاجة إلى مزيدٍ من التدريب والممارسة من أجل تلبية احتياجات جميع الطلاب بنجاح بما في ذلك الطلاب ذوو الإعاقة.

هدّفت دراسة هيلينثالر (Heilighenthaler, 2020)

إلى تقييم الممارسات المدرسيّة الحالية من أجل بناء نظرية استقرائية حول فهم التحديات والمعوقات التي يواجهها المعلمون، والتي تُحدّد من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم (UDL) في الفصول الدراسية الابتدائيّة، وتكوّنت عينة الدراسة من (20) معلّمًا من مُعلّمي التعليم العامّ في المرحلة الابتدائيّة، اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي باستخدام استطلاع مكوّن من (26) سؤالاً قصير الإجابة، وأشارت النتائج إلى وجود عدد من العوائق الموجودة في المدرسة الابتدائيّة، والتي تجعل تنفيذ (UDL) صعباً، وأوضحت النتائج أنّ معلّمي المرحلة الابتدائيّة لديهم بعض الوعي حول (UDL)، لكن ليس لديهم المعرفة الكافية لتطبيقه في فصولهم، ومن أبرز العوائق التي تواجه المعلمين في نتائج هذه الدراسة: صعوبة في إدراج ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية للتعليم العامّ، والحاجة للدعم المناسب لمواجهة تحديات التعلّم من قِبَل المدرّاء، والحرمان من الحوافز أو التعبير عن آرائهم بشأن دورهم وعملهم داخل المنظومة، والحاجة إلى التدريب الإضافي، والحاجة لمزيد من

لتناسب جميع المتعلمين، بما في ذلك ذوو الإعاقات، والقدرة على قياس نواتج تعلم الطلاب، وتفعيل التكنولوجيا في المحتوى التعليمي المقدم للطلاب.

هدفت دراسة سكوت (Scott, 2018) إلى التعرف على التحديات والعوائق المتعلقة بتنفيذ التصميم الشامل للتعلم (UDL) من وجهة نظر مُعلمي التربية الخاصة، واتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي، وكانت أدوات الدراسة تشتمل على مجموعة التركيز والملاحظة والمقابلات مع تسعة من مُعلمي التربية الخاصة؛ لفهم مواقفهم ومعتقداتهم فيما يتعلق بالتحديات في تنفيذ إطار التصميم العام للتعلم (UDL) لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات وغير ذوي الإعاقات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من العوائق أمام تنفيذ إطار (UDL) وهي: (أ) دعم معلم التعليم العام للدمج. (ب) الحاجة إلى الدعم الإداري. (ج) الحاجة إلى تحسين عام في معرفة معلم التعليم بـ (UDL). (د) تدريب إضافي ميداني قبل الخدمة على (UDL). (هـ) تدريب إضافي أثناء الخدمة على (UDL). على الرغم من أن المعلمين في الدراسة استمروا في الإشارة إلى شعفهم بتنفيذ إطار عمل (UDL)، إلا أنه تم التأكيد على الحاجة إلى معالجة الحواجز التي يواجهها المعلمون، وتم مناقشة الأبحاث المستقبلية والآثار المهمة للمضي قدماً في تنفيذ UDL كإطار تعليمي شامل.

نموذج يُساعد على تحسين نتائج الطلاب، وما إذا كان تدريبهم على هذا النموذج يسمح لهم باستخدامه بفعالية في فصولهم الدراسيَّة، واتبعت هذه الدراسة المنهج المختلط في تصميم البحث؛ حيث تمَّ جمع البيانات من خلال استطلاعٍ عبر الإنترنت، مكوَّن من ثلاثة أقسام: قسم يحتوي على ثلاثة أسئلة ديموغرافية، بالإضافة إلى (16) سؤالاً من مقياس "ليكرت"، وأسئلة مفتوحة، وتُشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معرفة المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم والتدريب عليه تؤثر على مستوى استخدامهم له، كما أن الارتباط بين دعم وتعاون المسؤولين والمعلمين نحو نجاح جميع المتعلمين يؤثر على مستوى استخدام التصميم الشامل للتعلم من قِبَل المعلمين.

وكان الهدف من دراسة إيفمينوفا (Evmenova, 2018) هو التعرف على مدى فعالية دورة تدريبية مصمَّمة عبر الإنترنت لتدريب المعلمين على إطار التصميم الشامل للتعلم، وقد اشتملت عينة الدراسة على (70) معلماً ومعلمةً، من مُعلمي التربية الخاصة ومُعلمي التعليم العام، وتم استخدام الاستبيان في نهاية الدورة كأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه - في نهاية الدورة التدريبية - تمكَّن المعلمون من معرفة المبادئ الأساسية للتصميم الشامل للتعلم، وكيفية تطبيقه في التخطيط للدروس

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

تحدّيات تلبية احتياجات المعلّمين، والتعرّف على العوائق التي تؤثر على تطبيق (UDL) في الفصل الافتراضي. اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي (دراسة الحالة)، واشتملت العينة على تسعة مشاركين في فصول التصميم الشامل للتعلّم الافتراضية، وتمثلت أدوات الدراسة في: (المقابلات، والملاحظات، والسجلات القصصية)، وذلك من أجل جمع البيانات حول تجاربهم في هذا المشروع، وتأثيره على ممارساتهم ومعتقداتهم، وأشارت النتائج إلى أن أكثر المناقشات تمحورت حول التطوير المهني لإشراك وتزويد المعلّمين بالفوائد الملموسة للمشاركة، وتوضيح تحدّيات التكنولوجيا والموارد ومنافعها. وصّف المعلمون عددًا من العوائق وهي: (المساحة الماديّة، والتكنولوجيا، والموارد في الفصل الدراسي)، كما أشاروا إلى تأثير هذا البرنامج على: (ممارساتهم ومعتقداتهم كمعلمين، وكيفية استخدامهم لطرق التدريس وتقييم أداء الطلاب وتفعيل مشاركة الطلاب).

وكان الغرض من الدراسة التجريبية التي قام بها السالم (2016) يتمثل في زيادة الكفاءة التدريسية لمعلّمي الصّمّ وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في مدينة الرياض. هدّفت إلى التعرّف على تصوّرات معلّمي ومعلّمات الصّمّ وضعاف السمع، والعوائق التي تحدّ من تطبيق مبادئ التصميم الشامل

هدّفت دراسة حالة نوعيّة أجراها انستيد (Anstead, 2016) لمعرفة وفهم تصوّرات المعلّمين لكيفية استخدام التصميم الشامل للتعلّم (UDL)، وعوائق تطبيقه، والتطبيقات التعليميّة لهذا الإطار، والاحتياجات المتصوّرة لتطبيقه. شارك في هذه الدراسة (30) معلّمًا (حيث قاموا بتطبيق (UDL) في مدرسة عامّة تخدم فقط الطلاب في الصفوف من الثالث إلى (11) من ذوي الإعاقات)، وتمثّلت أداة الدراسة في المقابلات الفرديّة والجماعيّة، وقام الباحث بترميز البيانات وتحليلها للموضوعات والآراء المشتركة بين المشاركون. لقد عبّر المشاركون في استجاباتهم عن مقاومة التغيير والانطباعات السلبية حول تطبيق التصميم الشامل للتعلّم بما يفيد وجود بعض من التحيز وتأثير الإعاقة على فعالية تطبيقه. وأشارت التوصيات إلى أهميّة توضيح إستراتيجيات تطبيق (UDL) من قبل المسؤولين، والحاجة إلى التعرّف بشكل دوري على تصوّرات المعلّمين حول إطار (UDL)، وعمل نماذج عمل لكيفية تطبيق (UDL) للمعلّمين، ومتابعة خطط دروس المعلّمين، والتركيز على إعطاء الملاحظات الصّفيّة.

كما هدّفت دراسة بست (Best, 2016) إلى فحص مكوّنات التعلّم ونتائج تطبيق مشروع التصميم الشامل للتعلّم (UDL) في الفصل الدراسي الافتراضي. ويهدف الباحث إلى معالجة طبيعة سياق تعلم المعلم للتعامل مع

من خلال ورشة عمل أُجريت معهم، وبعد ذلك تم تعبئة استمارات تقييم من قِبَل كل مُشارك. وكانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن معرفة المُشاركين بنهج (UDL) مناسبة ومفيدة كإستراتيجية لتمييز المناهج في الفصول الدراسية الشاملة. وأكّد الباحثون على أن المعرفة بإطار عمل (UDL) يُسهّل الحوارَ بين المُعلّمين والمعالجين، ويوفر نهجًا مبسّطًا وشاملاً نسبياً لتباين المناهج الدراسية؛ لذلك استنتج الباحثون أن هناك إمكانية لتوسيع تفعيل هذا النهج، من خلال مزيد من الأبحاث وتدريب المُعلّمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الدراسات السابقة تصوّرات وتجارب المُعلّمين حول تطبيق التصميم الشامل للتعلّم والعوائق التي تُحدّ من تطبيقه، وسيتم التطرّق لأوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات السابقة والدراسة الحالية.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في منهجية البحث؛ وهو المنهج النوعي؛ مثل: دراسة (Heilighenthaler, 2020)، و(Almumen, 2020)، و(Best, 2016)، و(Anstead, 2016)، و(Scott, 2018). واختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في المنهج كدراسة (السالم، 2016)، والتي ركّزت على المنهج شبه التجريبي، بينما دراسة (Alquraini & Rao,

للتعلّم في ممارساتهم التدريسيّة، وطبّق الباحثُ هذه الدراسة على مرحلتين؛ حيث اشتملت المرحلة الأولى على استبيان للتعرّف على مدى معرفة المُشاركين بالتصميم الشامل للتعلّم والعوائق التي تُحدّ من تطبيقهم له، وتكوّنت عينة هذه المرحلة من (269) معلّمًا ومعلّمةً، وتضمنت المرحلة الثانية العمل على برنامج تدريبيّ مبنيّ على احتياجات المُعلّمين في المرحلة الأولى، واشتملت عينة هذه المرحلة على (67) معلّمًا ومعلّمةً. وتُشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المُشاركين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبيّ، وهذا يساعد في تطوير ممارساتهم التدريسيّة، وزيادة معرفتهم ودافعيتهم نحو التصميم الشامل للتعلّم. كما أشارت النتائج إلى عدد من العوائق، مثل: محدودية الوصول للإنترنت، وعدم توفّر الأجهزة التكنولوجيّة اللازمة، وأكدت هذه الدراسة على ضرورة نشر الوعي بمبادئ التصميم الشامل للتعلّم في المدارس بإشراف الوزارة من خلال التدريب المكثّف.

هدفت دراسة كلٍّ من دالتون وآخرين (Dalton et al., 2012) إلى استعراض خلفية موجزة لسياسة التعليم الشامل، مع عرض موجز لنهج التصميم الشامل للتعلّم في جنوب إفريقيا. تكوّنت العينة من (13) مشاركًا (معالجين مهنيين، ومعلمي تربية خاصّة، ومدراء مؤسّسات التعليم الشامل)، وتم التعريف بنهج (UDL)

أ.هنا زائد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

و(Scott, 2018). بينما ركزت بعض الدراسات الأخرى على أكثر من فئة من المعلّمين (مُعلّمي التعليم العامّ والخاصّ معاً) كدراسة (Almumen, 2020)، والبعض الآخر اشتمل على مُعلّمي التعليم العامّ والخاصّ، ومساعدِي المعلّمين كدراسة (Humber, 2020).

أما من ناحية الأدوات: تتفق هذه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت المقابلات في المنهج النوعي؛ مثل: دراسة (Best, 2016)، و(Anstead, 2016)، و(Heiligenthaler, 2020)، و(Almumen, 2020)، و(Scott, 2018). بينما اختلفت تلك الدراسات عن الدراسة الحالية في أهدافها واستخدامها للملاحظات والمقابلات الجماعية؛ كأدوات جمع البيانات النوعية مثل دراسة (Best, 2016)، و(Anstead, 2016)، و(Scott, 2018).

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة وأهدافها ومنهجيتها، وكذلك في بناء أداة الدراسة.

تميزت الدراسة الحالية عن تلك الدراسات بتركيزها على دراسة استعدادات معلّات برامج صعوبات التعلّم حول تطبيق التصميم الشامل للتعلّم في مدارس التعليم العامّ من خلال دراسة شاملة لأهداف ثلاثة مجتمعة، متمثلة في التعرّف على الاتجاهات والاحتياجات والمعوقات، وكذلك تميزها باتباع المنهج

(2020)، ودراسة (الطنطاوي والغامدي، 2020) ركّزت على المنهج الكمي المسحيّ.

وفي سياق آخر، اتفقت هذه الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في بعض الأهداف؛ مثل: التعرّف على الاستعدادات والاحتياجات نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم من قِبَل المشاركين، مثل الدراسات التالية: (Alquraini & Rao, 2020)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Almumen, 2020)، و(Best, 2016)، و(Russo, 2019)، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز حول التعرّف على الاتجاهات والاحتياجات والعوائق نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم من وجهة نظر معلّات برامج صعوبات التعلّم في الميدان باتباع المنهج النوعي، بينما ركّزت بعض الدراسات على دراسة تصوّرات المعلّمين باتباع المنهج المسحيّ كدراسة (Alquraini & Rao, 2020)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، والبعض الآخر ركّز على دراسة تصوّرات مُعلّمي التربية الخاصّة حول العوائق فقط، باستخدام منهجية دراسة الحالة؛ مثل دراسة (Best, 2016).

ومن ناحية أخرى، فقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة مع بعض الدراسات السابقة في تركيزها على مُعلّمي التربية الخاصّة مثل دراسة (السالم، 2016)، و(Alquraini & Rao, 2020)، و(Anstead, 2016).

المعلمين الحقيقيين، ويؤدي إلى فهم أعمق وأوسع للظاهرة المراد دراستها؛ وذلك من خلال قرب الباحث للمعاني التي يمتلكها المشاركون (كريسويل، 2018/2014؛ العبد الكريم، 2019). كما ويعتبر مجال التربية الخاصة من أكثر المجالات التي تحتاج إلى دراسة عميقة للظواهر التربوية؛ نظراً لعدم تجانس فئاته، وخاصة مجال صعوبات التعلم؛ لذلك حرصت الباحثة على اتباع هذا المنهج للحصول على معلومات دقيقة وعميقة في موضوع الدراسة، وقد أكد الحنو (2016) على أهمية استخدام المنهج النوعي في دراسة المواضيع المتعلقة بمجال التربية الخاصة، وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة.

وتم جمع البيانات النوعية عن طريق المقابلات المفتوحة شبه المنظمة من عينة الدراسة، كما وتم تحليل البيانات النوعية عن طريق تنظيمها وفرزها وترميزها؛ ومن ثم تحويلها إلى بيانات أصغر؛ وذلك من خلال التركيز على تحليل أهم البيانات التي تم جمعها واستخراج المعاني الضمنية والدقيقة منها؛ للوصول إلى استنتاجات جوهرية (كريسويل، 2018/2014؛ قنديلجي والسامرائي، 2009).

ب) المشاركات:

يتكوّن مجتمعُ الدراسة الأصلي من معلّات برامج صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية والتابعة لإدارة تعليم البنات في جميع المكاتب التسعة في مدينة

النوعي باستخدام المقابلات، والتي تُساهم في جمع معلومات أعمق وأشمل؛ لتكوين صورة متكاملة نحو هذه المشكلة.

قد تساعد هذه الدراسة في إحداث تغييرات إيجابية نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ وذلك من أجل مساعدة المسؤولين في إعداد وتدريب المعلمين بشكل فعال؛ لتقديم أفضل الخدمات التعليمية لتعزيز تعلم فئة صعوبات التعلم، وهذا قد يعطي مكانة بارزة لهذه الدراسة، من خلال الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير تطبيق التصميم الشامل للتعلم في المدارس السعودية؛ مما يُساهم في نجاح التعليم الشامل.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أ) منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي القائم على التجربة الشخصية للأفراد (الدراسات الظاهرية)؛ وذلك من خلال التعرف على خبرات وتجارب الأفراد نحو الظاهرة التي يتم دراستها (العبد الكريم، 2019)، وكان الهدف من اختيار المنهج النوعي أن يتم الحصول على معلومات تتميز بالعمق والوضوح والشمول في سياقها الواقعي، وكان السبب في اختيار البحث النوعي هو أن هذا المنهج يهدف - بشكل أساسي - إلى اكتشاف المعاني وتفسير الظواهر والبيانات المرتبطة بها، كما أن هذا المنهج يسد الفجوة في بحث الظواهر التربوية؛ لأنه يساعد على إظهار صوت

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

الابتدائية؛ نظراً لأهمية هذه المرحلة لفئة صعوبات التعلّم؛ حيث إن صعوبات التعلّم تظهر ويتم اكتشافها وتشخيصها - غالباً - في هذه المرحلة؛ ومن ثمّ الالتحاق ببرامج صعوبات التعلّم؛ لذلك يجب على معلم صعوبات التعلّم أن يكون مُلمّاً بالممارسات الفعّالة التي تلبّي وتلائم خصائص هذه الفئة في هذه المرحلة المهمة لمساعدتهم على تجاوز مخاطر الفشل الأكاديمي والمشكلات المترتبة عليه (ليرنر وجونز، 2012/2014؛ أبو نيان، 1441هـ).

وتم اختيار معلمة من كل مكتب تعليمي من مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم البنات بمدينة الرياض؛ من أجل تعدّد مصادر البيانات والحصول على المعلومات من مختلف المصادر، وشمول جميع المكاتب للاستفادة من خبرات المعلّات المتنوعة، والحصول على معلومات أشمل وأعمق؛ حيث أن كل مكتب تعليمي يعتبر "وحدة إدارية تابعة لإدارة التعليم بالمنطقة، وتقوم على تطوير الموقف التعليمي بالمدارس التابعة لها وتقويمها، لكي تسهل تحقيق أهدافها التربوية وبرامجها وخططها الإدارية والمالية والخدمية على أفضل وجه" (وزارة التعليم، 1440/1441، ص 7).

وتم الحصول على الموافقات المطلوبة والتواصل مع المعلّات لأخذ الموافقات على المشاركة؛ ومن ثمّ تم تحديد المعلّات الراغبات في المشاركة في هذه الدراسة.

الرياض والبالغ عددهنّ (455) معلمة؛ وذلك وفقاً لإحصائية الإدارة العامّة للتعليم بمنطقة الرياض (الإدارة العامّة للتعليم بمنطقة الرياض، 1443). وبما أن البحث النوعي يركز على معلومات وتفاعل المشاركين، فإنّه يتم اختيار عدد من المشاركين أقل من الدراسات الكميّة، كما أنّه يقبل العينة الصغيرة، ولا يتطلب عدداً محدداً من المشاركين في الدراسة، وغالباً ما يكون العدد ما بين ثلاثة إلى تسعة في تصميم التجربة الشخصية (كريسويل، 2014/2018م)، وتكوّنت عينة الدراسة الحالية من تسع معلّات؛ حيث تم اختيار معلمة من كل مكتب تعليمي للبنات في مدينة الرياض (يُمثّل الجدول (1) بيانات المعلّات المشاركون في هذه الدراسة). تم اختيار العينة وفقاً لمعايير معينة؛ وهي: (1) العمل في برامج صعوبات التعلّم التابعة للمدارس الابتدائية الحكومية. (2) لدى المعلّات خبرة لا تقل عن خمس سنوات في العمل مع فئة صعوبات التعلّم. (3) اختيار معلمة من كل مكتب تعليمي من المكاتب التسعة التابعة لإدارة تعليم البنات بمدينة الرياض. (4) أن تُبدي المعلّات الرغبة والاستعداد في المشاركة في هذه الدراسة، وتنطبق عليهن المعايير السابقة من خلال استطلاع أوليّ من قِبَل الباحثين.

وتم وضع المعايير السابقة للحصول على معلومات وبيانات أكثر شمولية وعمقاً ومتنوعة، والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وتم اختيار معلّات المرحلة

جدول (1): بيانات المعلّمت المشاركات في هذه الدراسة.

جميع مكاتب التعليم في إدارة تعليم البنات في مدينة الرياض (من كل مكتب تعليمي معلمة واحدة).		المكتب التعليمي
تم ترميز كل معلمة بحرف معيّن (م - ف - ع - أ - ج - س - و - ه - ن).		ترميز المشاركات
أكثر من عشر سنوات	من 8-10 سنوات	سنوات الخبرة
(6 معلّمت)	(3 معلّمت)	
الماجستير	البكالوريوس	المؤهل الدراسي
(4 معلّمت)	(5 معلّمت)	
لا يوجد		المعلّمت الحاصلات على دورات تدريبية في التصميم الشامل للتعلم
9 معلّمت		مجموع المشاركات

ج) أدوات الدراسة وإعدادها:

رأيهم حول مدى ملاءمتها لهدف الدراسة وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة للإجابة على أسئلة الدراسة. وتم اختيار المقابلات ذات الأسئلة المفتوحة لجمع معلومات أكثر عمقاً وشمولاً، وذكر كريسويل (2018/2014) أن أسئلة المقابلة المفتوحة شبه المنظّمة تتيح الفرصة للمشاركين للتعبير بحرية تامة عن تجاربهم، وتسهم في تحقيق التفاعل بين الباحث والمشاركين في الدراسة حول موضوع البحث.

أجريت مقابلات مفتوحة شبه منظّمة للمشاركات في هذه الدراسة، وذلك بمعدل مقابلة واحدة لكل معلمة، واستغرقت كل مقابلة ما بين (35) إلى (50) دقيقة، واشتملت هذه المقابلة على عدد من الأسئلة المفتوحة حول استعدادهن لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، والعوائق التي تواجههن في تطبيقه؛ وذلك من وجهة نظرهن وخبراتهم وتجاربهم في الميدان. وتم عرض استمارة المقابلة على أربعة من المحكمين لأخذ

جدول (2) محاور استمارة المقابلة ومحتوياتها.

محاو الاستمارة	مسمّى المحور	محتويات المحور	المحتويات التفصيلية
المحور الأول	معلومات المشارك	خطاب مقدّم من قِبَل الباحثان اسم وتوقيع المشاركة بالموافقة	اشتمل الخطاب على: الهدف من الدراسة - التعريف بالباحثان - أهمية البيانات التي يتم جمعها من المشاركات - حقوق المشاركات في الدراسة (حقهم في الانسحاب) - المحافظة على السرية - تقديم الشكر لهنّ للمشاركة

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

تابع / جدول (2).

محاو الاستمارة	مسمّى المحور	محتويات المحور	المحتويات التفصيلية
المحور الثاني	المعلومات الأولية	رمز المعلمة ووقت وزمان المقابلة وبيانات المشاركة الأولية	ترميز المعلمة برمز - الوقت - اليوم - التاريخ - المكان - توقيع الباحثان - توقيع المشاركة - المؤهل الدراسي للمشاركة - عدد سنوات الخبرة - الحصول على دورات في التصميم الشامل للتعلّم - المكتب التعليمي
المحور الثالث	أسئلة المقابلة	تكوّنت من أسئلة ذات نهايات مفتوحة قابلة لتطوير أسئلة إضافية	أسئلة حول: - اتجاهات المعلّات حول تطبيق التصميم الشامل للتعلّم - الاحتياجات المتنوّعة لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم - الموافقات التي تحوّل دون تطبيقهن التصميم الشامل للتعلّم
نهاية المقابلة	إضافة أو أسئلة من المشاركة وتقديم الشكر للمشاركة	رغبة المشاركة في إضافة معلومات أو السؤال عما ترغب معرفته وتقديم الشكر	- استنتاج حول ما ترغب المعلمة إضافته أو السؤال عنه حول موضوع الدراسة - تقديم الشكر الجزيل للمعلمة على البيانات التي قدمتها، والوقت الذي أمضته في المقابلة

التفريغ لإمكانية الاستفادة منها لاحقاً في عملية تحليل البيانات. وتمّت مراجعة البيانات بعد تفريغها كتابياً؛ وذلك من خلال الاستماع مرة أخرى للتسجيلات الصوتية من أجل التأكد من تفريغ كامل البيانات، واستغرق تطبيق أداة الدراسة على المشاركات شهراً تقريباً لعمل المقابلات، وتم جدولتها زمنياً بشكل مناسب، حتى لا تتعارض مع فترة عمل المعلّات. إجراءات أخلاقيات الدراسة:

تم الحصول على الموافقات الرسمية؛ ومن ثمّ التواصّل مع الجهات المعنية للوصول للمعلّات، وبعد ذلك تم الحصول على موافقة خطيّة من المشاركات في الدراسة مع توضيح حقوقهنّ في الانسحاب من الدراسة

وفي بداية المقابلة تم التعرّف على المشاركة والتعريف بالباحثين، وتوضيح الهدف من الدراسة وأهميتها في الميدان، والبَدْء بمحاور استمارة المقابلة، وإتاحة الفرصة بشكل كامل للمشاركة للتعبير عن وجهات نظرهن بحريّة تامة، وتم الاعتماد أثناء المقابلات على التسجيل الصوتي (الموجود في الهاتف المحمول)، والتدوين اليدوي (لتلافي أي خلل قد يحدث في جهاز التسجيل)، وتم حفظ هذه التسجيلات. وتم تفريغ البيانات كتابياً بعد الانتهاء من كل مقابلة باستخدام برنامج (microsoft word) لحفظ العمل وعدم فقدانه والرجوع له في أي وقت عند الحاجة لقراءة الاستجابات والتفكر فيها، وتم كتابة بعض الملاحظات أثناء عملية

في الدراسات الكميّة؛ حيث يسعى الباحث في البحث النوعي إلى تطابق نتائج دراسته مع الواقع، وهذا من أهم العوامل لضمان موثوقية البحث، ويُعدّ المعيار الأساسي لها (العبد الكريم، 2019). وأشار كريسويل (2014/2018) إلى أن على الباحث أن يتحقق من سلامة وجودة النتائج من خلال عدة إجراءات معينة خاصّة بالبحث النوعي، واتبعت الباحثتان عددًا من الإستراتيجيات لضمان تحقيق المصداقيّة، كما ورد في (العبد الكريم، 2019)، وكريسويل (2014/2018)، وهي كالآتي:

1- استهداف أكثر من مشاركة للحصول على البيانات من مصادر متنوعة (أكثر من معلمة في برامج صعوبات التعلّم، ومن مختلف مكاتب إدارة تعليم الرياض).

2- التدوين اليدوي، والتسجيل الصوتي، عند جمع البيانات في المقابلات.

3- استخدام البرامج الإلكترونيّة، وأجهزة الحاسوب لتدوين وحفظ البيانات والمحافظة عليها.

4- إرسال المقابلات بعد كتابتها وتدوينها للمعلّمات وإعطاء الفرصة للمعلمة لإبداء أي ملاحظة.

5- تشجيع المعلّمات على الصراحة فيما يُقلن، وإتاحة الفرصة لرفض المشاركة في حال عدم رغبتهن في المشاركة (متاح في الخطاب في بداية المقابلة).

في أي مرحلة، وقد أشار كريسويل (2014/2018) إلى أنّه من المهم أن يقوم الباحثون بذكر الموافقات الرسميّة لإجراءات الدراسة، وتوضيح أهداف الدراسة شفويًا وكتابيًا للمشاركين في الدراسة؛ حتى يكونوا على علمٍ بمجريات الدراسة، وتم تزويد المشاركون بخطاب خطّي؛ وذلك من ضمن استمارة المقابلة، كما تم حجب أسماء المعلّمات وترميزها بأرقام حفاظًا على سرية البيانات، وبعد إبداء المشاركون موافقتهم على المقابلة تم التواصّل معهم؛ من أجل توضيح أهداف الدراسة وطبيعة المقابلة والوقت المتوقّع وسؤال المشاركون عن الأوقات المناسبة لهم، والطريقة المفضّلة لإجراء المقابلة (اتصال، أو عن طريق برنامج زوم، أو أي برنامج تفضله).

إجراءات الموثوقية في الدراسة:

واتبعت هذه الدراسة عدة طُرُق لضمان موثوقية الدراسة الحالية كما أوردها العبد الكريم (2019) والتي تعتمد على عدة معايير؛ ومنها: المصداقية، والاعتمادية، والتطابقية (التأكيد). وسيتم توضيحها فيما يلي:

المصداقية:

إن هذا المصطلح يقابل مصطلح الصدق الداخليّ في البحوث الكميّة؛ ويعني الصدق الداخليّ في البحوث الكميّة أن الاختبار يقيس ما وُضِعَ لقياسه، لكن يُحْمَل الصدق في البحوث النوعيّة دلالةً مختلفةً عمّا هو موجود

الاعتمادية:

النوعي من حيث أن بيانات الدراسة تساعد على تأكيد النتائج العامّة التي تم التوصل لها (العبد الكريم، 2019)، ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان باتباع عدد من الإجراءات، كما أوصى بها كلٌّ من (العبد الكريم، 2019)، و(كريسويل، 2014/2018)، وهي كالآتي: اشترك أكثر من باحثة في هذه الدراسة، وتعيين تلخيص الأقران (زميلة متخصصة في نفس المجال) لمراجعة الدراسة، والتأكد من صحة النتائج وتفسيرها؛ حيث وصل الجميع لنفس التفسيرات للبيانات. كما تم توظيف الشواهد والاقتراسات التي تُستمدّ من المقابلات؛ وذلك من أجل بناء وحدة موضوعية لتفسير نتائج الدراسة.

تحليل بيانات الدراسة:

يركز البحث النوعي على المنهج الاستقرائي في تحليل البيانات؛ حيث يسير الباحث من التفاصيل إلى العموم، ومن الخاص إلى العام، وينصح كريسويل (2014/2018) بـ"أن ينظر الباحث إلى تحليل البيانات النوعية على أنّها خطوات تبدأ من الخطوات الخاصّة وصولاً للخطوات العامّة، على مستويات متعددة من التحليل" (ص337). مرّت عمليّة تحليل البيانات في هذه الدراسة بعدة مراحل؛ حيث بدأت من تنظيم وتفرغ البيانات، إلى كتابة واستنتاج النتائج، وتم الانتقال في عمليّة التحليل من الجزء إلى الكل، من خلال التمعّن في الجزئيات وقراءتها وفهمها، وربط تلك المعاني

إن مصطلح "الاعتمادية" يقابل مصطلح "الثبات" في البحوث الكميّة، ويعني الثبات أنّه عند إعادة تطبيق الأداة في نفس الظروف ستُحقّق نتائج مشابهة، لكن هذا المعنى يختلف مع التصوّر الذي يقوم عليه البحث النوعي، الذي يرى أن الحقائق الاجتماعيّة يتم إعادة بنائها بشكل مستمرّ ومتجدد (العبد الكريم، 2019)، ويشير الثبات في البحث النوعي إلى أن الأسلوب الذي تم اتباعه من قِبَل الباحث متّسق مع ما قام به باحثون آخرون في دراسات أخرى، ويمكن تعزيز الاعتمادية من خلال عدة إجراءات ممكن أن يتبعها الباحث في البحث النوعي (كريسويل، 2014/2018)، واتبعت الباحثتان الإجراءات التالية لضمان وتحقيق الاعتمادية كما ورد في المرجعين السابقين:

- 1- تخصيص قسم في الدراسة يُوضّح فيه تصميم البحث والإجراءات التفصيلية لعملية التطبيق والتنفيذ.
- 2- تقديم وصف إجرائي لعملية جمع البيانات وتحليلها مع توضيح التفاصيل.
- 3- مراجعة البيانات التي تم جمعها من المشاركات وعدم الخلط في مرحلة الترميز.

التطابقية (التأكيدية):

إن هذا المصطلح يقابل الموضوعية في البحث الكمي، وتعتبر الموضوعية المعيار المناسب في البحث

بكل الموضوعات، ثم تحديد وحصر الموضوعات المتشابهة في أعمدة (عمود للمواضيع الرئيسية وعمود للمواضيع الفرعية)، ثم مراجعة تلك الموضوعات، وربط الموضوعات وتكوين العلاقات بينها، ثم جمع كل البيانات المتعلقة بكل موضوع.

4- استخدام الترميز: حتى يُبنى على تلك الموضوعات تحليلٌ عميقٌ، ويتم تنظيم الموضوعات والخروج بوصف عامٍ، وتفسير لتلك البيانات والموضوعات.

5- عرض تفصيلي للموضوعات التي تم استخلاصها من البيانات، وتشمل الموضوعات الرئيسية والفرعية مع كتابة أمثلة عليها تعكس آراء المعلمّات، وكتابة اقتباسات تدعم تلك الموضوعات.

6- كتابة النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلّمات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؟

لخصت الباحثة استجابات المشاركات على السؤال الأول على موضوعين رئيسيين؛ وذلك من خلال تكرار العبارات والكلمات في الاستجابات؛ وبالتالي تم تحديد العناوين الرئيسية والفرعية المرتبطة بها، بناءً على تلك التكرارات والعبارات والاستجابات المشتركة بين المشاركات. ويبين الشكل رقم (2) الموضوعات الرئيسية والفرعية المتعلقة بنتائج أسئلة الدراسة.

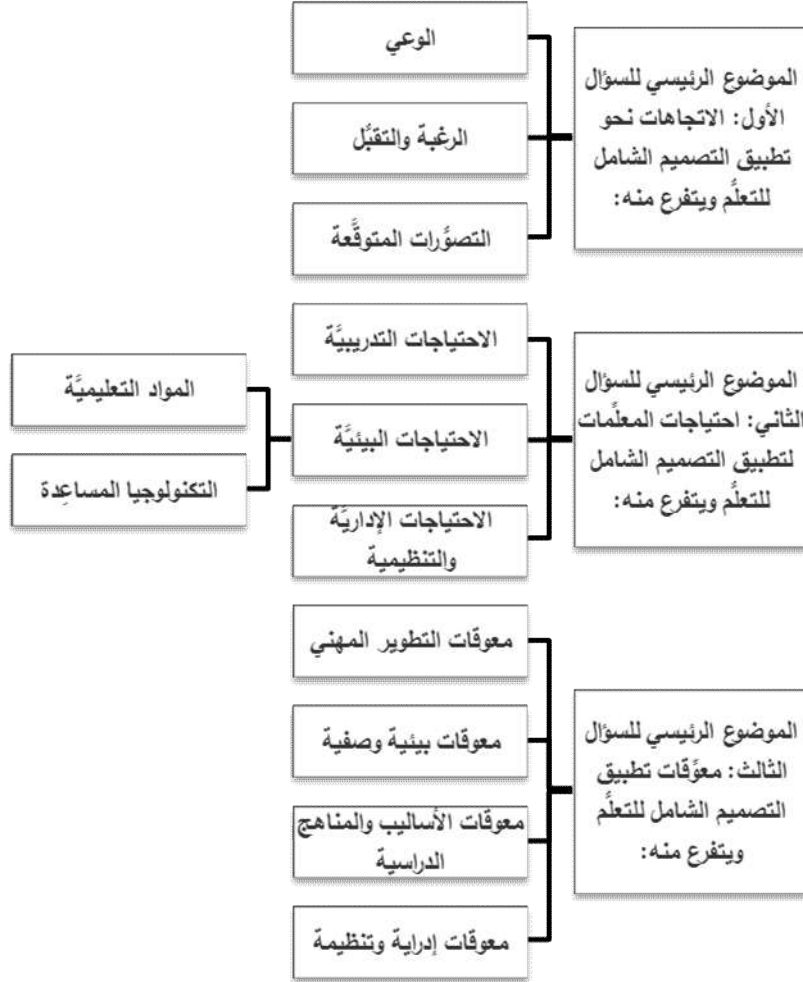
مع بعضها البعض، وتكوين علاقات بينها، ثم استنتاج أنماط ومواضيع فرعية لصياغة المعنى المتكوّن من هذا الكم الكبير من البيانات؛ حيث تم تحويل البيانات المفردة إلى فئات، ثم إلى المواضيع الفرعية، وصولاً في النهاية إلى المواضيع الرئيسية للنتائج، كذلك تم استخدام برنامج (MAXQAD) لتنظيم البيانات وإدارتها، وسيتم توضيح آلية تحليل البيانات في المراحل التالية:

1- تنظيم البيانات وتجهيزها للتحليل: تشمل تفرغ المقابلات وتنظيمها في ملفات ورقية وإلكترونية من خلال إنشاء قاعدة بيانات على الحاسب الآلي خاصة ببيانات هذه الدراسة، باستخدام البرامج التالية: (Microsoft word - google drive) حيث تم وضع كل مقابلة في ملف شامل لكل بيانات المشاركة واستجاباتها، وحفظ الملف برمز المعلمة؛ لسهولة الوصول لكل ملف، وتم الاستماع للمحادثات مرة أخرى لمراجعة البيانات وتدوين الملاحظات والتعليقات.

2- قراءة البيانات والتمعّن فيها، مع البدء بالتحليل الأوّلي: في هذه المرحلة تم تكوين فهم للمعنى الذي تحمله بيانات المشاركات، ووضع الرموز والتحليلات الأولية.

3- البدء بترميز البيانات وتحديد المواضيع الرئيسية والفرعية: في هذه المرحلة تم البدء بتصنيف البيانات وتقسيمها مع تسمية تلك التصنيفات من خلال: قراءة البيانات بدقة، ثم تحديد البيانات المهمة، ثم وضع قائمة

أ.هنا زاید یحیی العمري، و.أ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم



الشكل (2): الموضوعات الرئيسية والفرعية المرتبطة بنتائج أسئلة الدراسة

اهتمامات الفرد وميوله؛ لذلك تسعى العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية إلى تفعيل الاتجاهات لمعرفة استجابات الأفراد حول قضايا معينة (الغرباوي، 2007)، وتم الحصول على استجابات متعددة حول اتجاهات المعلّات في هذه الدراسة، وقامت الباحثتان بتلخيص تلك الاستجابات إلى العناوين الفرعية التالية:

الموضوع الرئيسي للسؤال الأول: الاتجاهات نحو

تطبيق التصميم الشامل للتعلّم:

يشير هذا السؤال إلى اتجاهات وتصوّرات معلّات

صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم،

وتعتبر الاتجاهات ذات أهمية بالغة في الدراسات التربوية

والاجتماعية؛ حيث إن الاتجاهات لها دور مهم في تحديد

أ) الوعي:

كما طالبت معظم المعلمات بزيادة الوعي حول هذا الإطار لأنه سيعود بالفائدة على المعلمات والطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهذا يتوافق مع نتائج دراسات كل من (السالم، 2016)، و(Best, 2016)، و(Humber, 2020)، والتي تؤكد على أن وعي المعلمين بإطار التصميم الشامل للتعلم يساهم في استخدامهم له، وتحسين ممارساتهم التدريسية؛ مما يعود بالفائدة على جميع المتعلمين.

وفي سياق آخر، أكد عددٌ من المشاركات أن زيادة الوعي بهذا الإطار قد يطور العملية التعليمية، ويحقق أهداف رؤية الوطن (2030)؛ من حيث تفعيل الممارسات التربوية الحديثة، وتحقيق تعلم الجميع في الفصل العادي، وخاصةً الطالبات ذوات صعوبات التعلم. ذكرت المعلمة (ف) أن "الوعي بهذا التصميم سوف يزيد من التقبل والرغبة في تطبيقه عند المعلمات". كما أشار البعض منهن إلى أن الوعي بهذا الإطار يسهل ويزيد من التعاون بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة لمصلحة الطالبة، ويتفق ما سبق ذكره مع نتائج دراسة (Russo, 2019) و(Dalton et al., 2012) من حيث إن الوعي بالتصميم الشامل للتعلم يساهم في تسهيل التعاون والحوار ما بين المعلمين فيما بينهم وبين المعلمين والمسؤولين.

نستنتج مما سبق، أن هناك قلة وعي بهذا الإطار من

يشير إلى وعي واطلاع المعلمات على التصميم الشامل للتعلم، وأهمية هذا الوعي من وجهة نظرهن، وتبين من استجابات المشاركات قلة وعيهن بمفهوم التصميم الشامل للتعلم، ولم يحضرن أي دورات متخصصة حول هذا الإطار، وأوضحت بعض المشاركات أن المرة الأولى التي يتعرفن فيها على هذا التصميم كانت في هذه المقابلة، وذكرت المعلمة (هـ): "هذه هي المرة الأولى التي أسمع فيها عن هذا التصميم ولا أعرفه ولا أعرف مبادئه"، كما قالت المعلمة (ن): "بصراحة هو غامض بالنسبة لي، ولم أحضر أي دورات عنه، ولم أتعرّف عليه". وأشارت استجابات المعلمات إلى ضرورة التعرف والوعي بهذا الإطار؛ لأن قلة الوعي بهذا الإطار سوف يقلل من استخدامه، ولا يتم تطبيقه بشكل مناسب، على العكس عند زيادة الوعي يزيد من إمكانية تطبيقه له بالشراكة مع معلمات التعليم العام، وأكدت معظم استجابات المعلمات على أن وعيهن ضعيف بالتصميم الشامل للتعلم، وأنهن بحاجة لزيادة الوعي بهذا الإطار. ويتفق ما سبق مع دراسة (السالم، 2016)، و(Alquraini & Rao, 2020)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Dalton et al., 2012) أن هناك ضعفًا في وعي المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم، وأنهم بحاجة لزيادة الوعي بهذا الإطار.

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

أشارت المعلمة (ج) إلى "أن المعلم ينبغي أن يتقبّل هذا التصميم كفكرة وممارسة؛ لأنّه سوف يوفر حقّ التعليم المناسب للجميع"، وأكدت المعلّات على أهميّة تفعيله مع الطالبات ذوات صعوبات التعلّم لتسهيل اندماجهنّ وانخراطهنّ مع جميع الطالبات في بيئة الفصل العاديّ، ويتفق ما سبق ذكره مع نتائج دراسة (Evmenova, 2018)، و(Best, 2016) من حيث تأثير الوعي بالتصميم الشامل للتعلّم على معتقدات المعلّمين وإدراكهم له.

ويتضح ممّا سبق أن هناك قبولاً ورغبة من قبل جميع المعلّات نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؛ حيث اتفقت معظم الاستجابات حول أهميّة وسرعة تنفيذه في الميدان التربويّ مع جميع الطلاب؛ ممّا قد يساهم في تسهيل استخدامهن له.

إن الرغبة والاتجاهات الإيجابيّة نحو الممارسات التربويّة الحديثة قد يساعد في تقبّلها وتطبيقها بشكل أفضل وأسرع وأكثر فعاليّة (الطنطاوي والغامدي، 2020؛ القحطاني، وربابعة، 2019).

ج) التصورات المتوقّعة:

تعتبر التصورات والتوقعات من النقاط المهمة التي تؤخذ في الحسبان في الدراسات النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة؛ من أجل التعرّف على استجابات الأفراد نحو الظواهر والقضايا التي يتمّ دراستها، ويساهم التعرّف على توقّعات الأفراد نحو ظاهرة معينة في معرفة

قبل المعلّات، كما أكدت جميع الاستجابات على ضرورة زيادة الوعي بالتصميم الشامل للتعلّم؛ لأن ذلك سوف يساهم في تسهيل فهمه واستخدامه من قبلهنّ؛ ممّا يؤديّ إلى تحسين ممارساتهن التدريسيّة، وكذلك مساعدة طالباتهن، بالإضافة لتسهيل التعاون المستمرّ بينهنّ وبين معلّات التعليم العامّ، فيما يعود بالفائدة على الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

ب) الرغبة والتقبل:

يعتبر التقبل والرغبة والاتجاهات الإيجابيّة للمعلّمين نحو تطبيق الممارسات التربويّة الحديثة من أهم الأمور التي يجب أخذها في الاعتبار، وخاصةً تطبيق التصميم الشامل للتعلّم (الطنطاوي والغامدي، 2020). كانت الرغبة والتقبل من أكثر الموضوعات التي تكررت في استجابات المشاركات؛ حيث أظهرت جميع استجابات المعلّات الرغبة القوية لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم؛ ممّا له من منافع كبيرة على أدائهنّ كمعلّات، وكذلك على طالباتهن ذوات صعوبات التعلّم والمعلّات، كما تمّت الإشارة من قبل العديد من المشاركات إلى ضرورة الإسراع لتطبيق هذا الإطار؛ لحاجة الميدان حالياً لمثل هذه الممارسات الفعّالة، وذكرت المعلمة (س): "أتمنّى أن يطبّق هذا التصميم ويرى النور ويُنفذ سريعاً لمواكبة الرّؤية... وأتمنّى أن أكون مع أول من يطبّقه؛ لأنّه مرن وإيجابي ومفيد لجميع الطلاب"، كما

فرصةً أكبر لجميع الطلاب للفهم والاستيعاب"، وأكدت جميع المعلّات على أن تفعيل هذا الإطار سوف يقلل من فرص الفشل المتكرر والشعور بالإحباط التي يتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلّم، وفسرن ذلك من خلال استفادة الطالبة من المناهج المرنة والتنوع في الوسائل والاندماج والانخراط في التعلّم مع زميلاتها في الفصل العاديّ؛ وعلى سبيل المثال: أوضحت المعلمة (س) أنه "عندما تندمج الطالبات ذوات صعوبات التعلّم بشكل تلقائيّ مع زميلاتهنّ، بذلك تذوب كثير من الضغوط النفسيّة لديهنّ"، وأشارت المعلمة (أ) إلى أنه عند تطبيق هذا الإطار "سوف يبرز نقاط القوة التي عند طالبات صعوبات التعلّم، وتقلّ عندهنّ مشكلات الفشل والإحباط"، كما ذكرت المعلمة (ن) أن هذا التصميم سوف يساعد الطالبة ذات صعوبات التعلّم على "زيادة الدافعية والثقة بنفسها؛ لكونها في الفصل الدراسيّ العاديّ، وتتلقّى تعليمًا يناسب قدراتها". وتتفق المعطيات السابقة مع دراسة (Almumen, 2020)، و (Humber, 2020)، و (Evmenova, 2018) من ناحية أهمية التصميم الشامل للتعلّم في تحسين تعلّم الطلاب. وفي سياق آخر، كانت تصوّرات المعلّات المتوقّعة حول التأثير المتوقّع على المعلّات عند تطبيق التصميم الشامل للتعلّم إيجابية؛ فقد اتفقت جميع استجابات المعلّات على أن تطبيق التصميم الشامل للتعلّم سوف

اهتماماتهم، وتوجيه سلوكياتهم، وأخذها في الاعتبار لتحديد استجابات الأفراد نحو تلك الظاهرة (الغرباوي، 2007). وكانت جميع توقّعات المعلّات إيجابية نحو تأثير تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؛ حيث تمحورت استجاباتهنّ حول التأثير الإيجابي لهذا الإطار على أدائهنّ كمعلّات، وكذلك على طالباتهن ذوات صعوبات التعلّم إذا تم تطبيقه بالطريقة الملائمة، وذكرت المعلمة (أ) أن تطبيق التصميم الشامل للتعلّم سيعود بالفائدة على "جميع أطراف العملية التعليميّة؛ لأنّه سيوفر للمتعلّمين مناهج ملائمة لقدراتهم، وسيتمكّن المعلّمين من مراعاة الفروق الفرديّة بين طلابهم".

أشارت جميع الاستجابات أنه عند تطبيق التصميم الشامل للتعلّم سيكون له تأثير إيجابي على الطالبات ذوات صعوبات التعلّم في النواحي الأكاديميّة والاجتماعيّة والنفسيّة، وذكرت المعلمة (ف) أن تطبيق هذا التصميم سوف "يساعد على تلبية احتياجات المتعلّم ومنح حرية التعلّم له بالطريقة المناسبة لكل متعلّم؛ ممّا يزيد من دافعيته وتحمل مسؤوليّة التعلّم... وزيادة ثقته بنفسه... وبذلك نكون حققنا أهداف رؤية (2030)، وأن التعليم حق متاح للجميع، ونُخرج جيلاً معتمداً على نفسه، قادراً على المساهمة في نهوض التنمية". وأشارت المعلمة (ع) إلى أن هذا الإطار "سيتيح

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

في الميدان وحصرها وتجميعها من أجل إحداث تغييرات إيجابية بشكل مستمرّ على أدائهم واتجاهاتهم وخبراتهم تجاه مهنة التعليم (الطنطاوي والغامدي، 2020؛ القحطاني وربابعة، 2019)؛ لذلك تم التركيز في هذه الدراسة على التعرّف على الاحتياجات المتنوّعة لمعلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وحددت الباحثان ثلاثة مواضيع فرعية لهذا الموضوع الرئيسيّ، كما تم توضيحه سابقاً في الشكل رقم (2)، وسيتم استعراض تلك المواضيع فيما يلي:

أ) الاحتياجات التدريبيّة:

يعتبر التدريب المستمر أثناء الخدمة متطلباً ضرورياً للتنمية المهنيّة وتحسين الكفايات التدريسيّة للمعلّمين؛ حيث يساعد على تحسين أداء المعلم، وتطبيقه للممارسات التربويّة الحديثة، ورفع كفاءته في ممارسة مهنة التدريس بشكلٍ فعّالٍ وناجح، وقدرته على مواجهة الصعوبات (الطنطاوي والغامدي، 2020)، وأكدت جميع استجابات المعلّات على أن هناك حاجة ماسّة لتوفير دورات تدريبيّة وورش عمل توضح آلية عمل التصميم الشامل للتعلّم وكيفية تطبيقه، وأكدت المعلّمة (س) ذلك بقولها: "يحتاج تطبيق التصميم الشامل للتعلّم إلى كثير من الاستعدادات التدريبيّة وورش العمل من أجل مزيد من الكفاءة"، وذكرت المعلّمة (و) "لنجاح تطبيق التصميم الشامل للتعلّم لابدّ من عمل

يوفر الوقت والجهد على المعلّات، ويساعدهنّ على مراعاة الفُرُوق الفرديّة بين الطالبات؛ وبالتالي سوف يساهم في إنجاح العمليّة التعليميّة، وذكرت المعلّمة (ع) أنّه: "سيفيد المعلّات والمعلّمين بذل جهد أقل لتوفر مصادر تعليميّة أخرى مساعِدة". وأكدت المعلّمة (ف) على أن تطبيق هذا الإطار سوف "يساعد المعلم على تبادل الخبرات مع المعلّمين الآخرين، وتحسين مستوى تدريسه، وتوفير الوقت والجهد عليه"، وتطرقت المعلّمة (هـ) في ذات السياق بقولها: "يساعدنا على التدخّل المبكّر واكتشاف الحالات بشكل أسرع... لأنه كلّما تطوّر التعليم فإن ذلك يفيد عمليّة التعلّم أكثر من ناحية الوسائل الحديثة، وخاصة أنّ التربية الخاصّة بحاجة لمثل هذه التدخّلات". نستنتج ممّا سبق اتفاق المعلّات على المنافع المتوقّعة نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم على المعلم، ومساهمته في تحسين التدريس، وهذا يتفق مع دراسة (السالم، 2016)، (Humber, 2020) و(Rsso, 2019).

السؤال الثاني: ما احتياجات معلّات برامج صعوبات التعلّم لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم من وجهة نظرهنّ؟

الموضوع الرئيسيّ للسؤال الثاني: احتياجات المعلّات لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم:

للتعرّف على إمكانية تطبيق ممارسات تربويّة جديدة تستدعي الحاجة لدراسة الاحتياجات المتنوّعة للمعلّمين

هذا التدريب يساعد المعلمين على استخدامه في ممارساتهم التدريسية.

ب) الاحتياجات البيئية:

هي الحاجة لتوفير التجهيزات المختلفة في بيئة المدرسة؛ بما فيها المصادر، والمواد التعليمية المتنوعة، وتهيئة المكان، سواءً الفصل، أو المدرسة لتطبيق التصميم الشامل للتعلم. ويتفرع منها الموضوعات التالية:
المواد التعليمية:

اتفقت جميع استجابات المعلمين على ضرورة توفير الوسائل والتقنيات المختلفة، وتهيئة الفصول بما يساعد على تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ لتلبية احتياجات الطالبات المختلفة، ذكرت المعلمة (ج) أن هناك حاجة إلى "توفير الوسائل المتنوعة والتسهيلات المناسبة لتطبيق هذا التصميم"، وأكدت المعلمة (س) على الحاجة لتوفير الوسائل والأدوات التعليمية المتنوعة بقولها: "الأدوات التعليمية غير موجودة بل مفقودة، ولا يوجد في المدرسة غير سبورة ذكية واحدة... ونظرًا لقلّة الاستعداد والتدرب عليها وكثرة الانتظار لاستخدامها تم هجرها وعدم استخدامها باستمرار". وأشارت استجابات المعلمات إلى ندرة توفر الوسائل الفعالة مع فئة صعوبات التعلم مثل الوسائل: (المحسوسة، والمصورة، والسمعية، والبصرية، والتكنولوجية) في الفصول الدراسية العامة، حيث تقضي الطالبات ذوات صعوبات التعلم معظم

دورات وورش عمل لتوضيحه وطرق تطبيقه، وتحديد الدعم المناسب والاحتياج من جميع النواحي"، واتفقت استجابة المعلمة (ج) مع ما سبق بقولها: "تحتاج دورات تدريبية مكثفة".

كما أشارت معظم استجابات المعلمات إلى أن هذه الدورات التدريبية سوف تساهم في مساعدتهن على تطبيقه بشكلٍ فعّالٍ وناجح، وأكدت المعلمة (أ) ذلك بقولها: "تعميم مفهوم التصميم الشامل للتعلم لا بدّ أن يُمهّد له الطريق من خلال تعريف المجتمع بإهميته ومميزاته، من خلال عقد ندوات أو دورات أو ورش تدريبية... حتى يسهل تطبيقه"، ونوهت المعلمة (ع) على أهمية التدريب على استخدام التقنية بقولها: "يحتاج المعلم دورات تدريبية على استخدام التقنية والتعامل معها واختيار المعلم التي يتوفر فيه المرونة والرغبة في التغيير لتطبيقه في البداية".

ويتضح ممّا سبق أن المعلمات بحاجة ماسّة لتوفير التدريب المناسب والمكثّف حول التصميم الشامل للتعلم، كما وأكّدت العديد من الدراسات على الحاجة لتوفير الدورات التدريبية والتطوير المهني للمعلمين حول مفهوم التصميم الشامل للتعلم؛ مثل: (السالم، 2016)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، (Almumen, 2020)، و(Alquraini & Rao, 2020)، (Heiligenthaler, 2020)، و(Best, 2016)، و(Anstead, 2016)؛ حيث إن

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

الشامل للتعلّم"، وأشارت المعلمة (ن) إلى ضرورة "توفير المواد التقنية مثل الحاسب الآلي، وجهاز البروجيكتور، والسبورة الذكية في كل فصل"، وذكرت المعلمة (م) أن "هناك حاجة لتعديل البيئة وتوفير المصادر والوسائل المختلفة وأجهزة تقنية مثل الآيباد، والأجهزة اللوحية الصغيرة؛ لسهولة استخدامها والتنقل بها". وأكدت جميع الاستجابات أن هناك قلة في توفير الأجهزة، وأنه يتم توفيرها من قبل المعلمة بمجهودها وحسابها الشخصي، وأشارت المعلمة (ف) إلى "قلة وجود مصادر وتطبيقات إلكترونية موثوقة خاصة بفئة صعوبات التعلّم، ومُناسبة لمستواهم ومنهجهم لإمكانية استخدامها بشكل مستمر... وقلة تدريب المعلّات على استخدام التكنولوجيا".

وأكدت جميع الاستجابات أن تفعيل التكنولوجيا في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلّم يُساهم - بشكل كبير - في تطوير وتحسين اكتسابهن للمعلومات بشكل أسهل وأسرع، وأن المعلّات بحاجة ماسة لتوفير التكنولوجيا المناسبة من جميع النواحي: (أجهزة - تطبيقات ومواقع إلكترونية... إلخ)، وتوفير التدريب المناسب لاستخدامها بالشكل الصحيح، وتتفق المعطيات السابقة مع نتائج دراسة (السالم، 2016) و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Alquraini & Rao, 2020) (Best, 2016) من حيث قلة توفر الأجهزة التكنولوجية اللازمة.

وقتهن فيه، لذلك أكدت أغلب الاستجابات أن الفصل الدراسي العام غير مُهيأ لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم. وأشارت معظم الاستجابات أن توفير تلك المصادر والوسائل نادر جدًّا، سواء كان داخل الفصل بحيث يستفيد منها الطالبات خلال اليوم الدراسي، أو داخل المدرسة؛ حيث تستفيد منها المعلّات كغرفة المصادر التي تلجأ لها المعلّات؛ بحيث تتولّى المسؤولة عنها التواصل مع الجهات المعنية لتوفير المصادر المطلوبة، ويتّضح ممَّا سبق قلة توفر الوسائل والمصادر التعليمية المتنوعة؛ وذلك يؤدي إلى صعوبة تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وتتفق تلك الاستجابات مع نتائج كلٍّ من (السالم، 2016)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Almumen, 2020)، و(Alquraini & Rao, 2020)، و(Heiligenthaler, 2020)، في قلة توفر المصادر والمواد التعليمية اللازمة لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

التكنولوجيا المساعدة:

وفي سياق آخر حول الاحتياجات البيئية والخاصة بالتكنولوجيا، اتفقت جميع استجابات المعلّات على حاجتهم الماسة لتوفير التكنولوجيا والأجهزة المتنوعة التي تساعد الطالبات ذوات صعوبات التعلّم على التعلّم بطريقة ميسرة وممتعة، وأكدت المعلمة (س) على ضرورة "توفير أدوات ووسائل وأجهزة ومصادر إلكترونية ومواقع والوسائل المتنوعة التي تُعين على تنفيذ التصميم

الطلبة في الفصول كثيرة جداً، وهذا يُعيق المعلّمت عن تطبيق الممارسات التربويّة الحديثة والتنوع في استخدامها، وتؤكد تلك الاستجابات على الحاجة الماسّة على تقليل وتنظيم أعداد الطلبة في الفصول؛ لتسهيل تطبيق الممارسات التربويّة الحديثة، بما فيها التصميم الشامل للتعلم، وكذلك أشارت المعلمة (ن) على ضرورة "توفير بيئة تعليميّة مناسبة، من خلال تجهيز الفصول، ومراعاة حجم الفصل بالنسبة لأعداد الطلبة"، وكذلك ذكرت المعلمة (هـ) أن "كثرة أعداد الطلبة في الفصول غير مناسبة، وخاصة إذا كان الفصل فيه طالبات صعوبات التعلم؛ لأنّه صعب على المعلمة الانتباه لجميع الطالبات، وتقديم التدريس المناسب للجميع".

وفي سياق آخر، يوجد احتياجات إداريّة وتنظيميّة أخرى تطرقت لها بعض من المعلّمت، وتتمحور حول المنهج، والتعريف بالدليل التنظيمي؛ أما بالنسبة للمنهج: فقد ذكرت بعض المعلّمت أن هناك فجوة بين المنهج في الصف الحالي للطلبة ذات صعوبات التعلم، والمنهج في غرفة المصادر التابعة لبرنامج صعوبات التعلم، وخاصة من لديها صعوبات تعلم متوسطة أو شديدة؛ فهي لا تستطيع مُواكبة منهج صفّها الحالي لصعوبته، وعدم تمكّنها من أغلب المهارات الموجودة فيه، وأمّا من ناحية التعريف بالدليل التنظيمي للتربية الخاصّة، أكدت بعض المعلّمت على ضرورة التعريف

يتّضح من استجابات المعلّمت أن هناك حاجة ماسّة لتوفير الوسائل والأدوات التعليميّة المتنوّعة والمناسبة؛ من أجل تهيئة الفصول والمدارس لتطبيق التصميم الشامل للتعلم، وتتلخص أكثر الاحتياجات البيئيّة التي تؤكد عليها استجابات المعلّمت في: (توفير الوسائل والأدوات التعليميّة المناسبة، وتوفير الأجهزة والمواد التكنولوجية، وتهيئة الفصول والمدارس لتسهيل تطبيق التصميم الشامل للتعلم).

ومن الجدير بالذكر، أن التصميم الشامل للتعلم يعتمد في جميع مبادئه على التنوع والمرونة في الوسائل والأدوات والأساليب التدريسيّة كجزء أساسيّ لإنجاح تنفيذ التصميم الشامل للتعلم، وعدم توفّرها يحدّ من تطبيقه بنجاح.

الاحتياجات التنظيميّة أو الإداريّة:

ومن ضمن الاحتياجات التي تطرقت لها المعلّمت في هذه الدراسة الاحتياجات التنظيميّة والإداريّة؛ حيث اتفقت معظم استجابات المعلّمت على الحاجة لتوفّر المعلم المساعد؛ لتقديم الخدمات التعليميّة المناسبة لطالبات ذات صعوبات التعلم في الفصل العاديّ، وذكرت المعلمة (ف): "أنّ وجود المعلمة المساعدة مع طالباتنا في الفصل العاديّ مهمّ جداً، ويساعد على تطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل أفضل". ومن ناحية أخرى، أكدت معظم استجابات المعلّمت على أن أعداد

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

وهذا يتفق مع دراسة (Best, 2016) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة أنّه من العوائق التي تُحدّد من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم يتمثّل في المساحة الماديّة وعدم تهيئة الفصل الدراسي، كما وتتوافق احتياجات المعلّات السابقة مع نتائج دراسة (Alquraini & Rao, 2020)، من حيث الحاجة للمزيد من العاملين والحاجة للسياسات والأنظمة والتوجيهات المرنة والأكثر وضوحًا لتنفيذ إطار التصميم الشامل للتعلّم، كما وتتفق احتياجات المعلّات الإداريّة مع نتائج دراسة كلٍّ من (Heiligenthaler, 2020)، و (Russo, 2019)، و (Anstead, 2016)، من ناحية الحاجة لتوفير الدعم الإداريّ المناسب من قبل المسؤولين لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

السؤال الثالث: ما المعوّقات التي قد تُحدّد من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم من وجهة نظر معلّات برامج صعوبات التعلّم؟

الموضوع الرئيسي للسؤال الثالث: معوّقات تطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

هي الصعوبات أو العوامل التي تعترض أو تواجه معلّات صعوبات التعلّم، وتحوّل دون تنفيذ التصميم الشامل للتعلّم بفعالية، وأشارت المعلّات في استجاباتهنّ إلى العديد من المعوّقات، وقد جمعتها ولخصتها الباحثتان، وتمثّلت في عدّة مواضيع فرعية؛ وهي: معوّقات التطوير المهنيّ (صعّف الوعي وقلة التدريب)،

بالدليل التنظيميّ للتربية الخاصّة ومحتوياته، وخاصةً ما يتعلّق بإجراءات التقييم فإنّه ينبغي التنبيه على جميع المعلّات، وخاصة معلّات التعليم العامّ، وينبغي الاطلاع عليه والتعرّف على آلية تقييم الطالبات ذوات صعوبات التعلّم.

وأكدت أغلب الاستجابات على ضرورة التعاون بين معلمة التعليم العامّ ومعلمة صعوبات التعلّم بشكلٍ مستمرّ، وأنّه أساسيٌّ وضروريٌّ؛ من أجل مصلحة الطالبة، وكذلك عند تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وأشارت بعض الاستجابات إلى الحاجة لتحقيق التعاون بين المعلّات والطاقت الإداريّ لتوفير التسهيلات اللازمة لتحقيق تطبيق إطار تصميم الشامل للتعلّم، وكذلك اتفقت بعض الاستجابات على أهميّة التعاون بين المدرسة والأسرة، وخاصة مع طالبات صعوبات التعلّم، وأنّه ضروريٌّ لنجاح التصميم الشامل للتعلّم، وأكدت المعلمة (س) على ما سبق بقولها: "الدعم الإداريّ له دورٌ كبيرٌ في هذا المجال لتوفير التسهيلات والمساعدات ... وهو مهمٌّ جدًّا لنجاح تطبيق التصميم الشامل للتعلّم".

يتّضح ممّا سبق، أن هناك احتياجات إداريّة وتنظيمية لدى المعلّات لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم، ومنها الحاجة لتقليل أعداد الطلاب في الفصول، وتوفير المعلّم المساعد، وسدّ الفجوة في المناهج، والتعريف بالدليل التنظيميّ وتحقيق التعاون بين جميع الأطراف،

الطالبات ذوي الإعاقة، وطالبات صعوبات التعلم". كما أشارت المعلمة (م) إلى أنه: "يوجد بعض الاتجاهات السلبية نحو الأطفال ذوي الإعاقة داخل المدرسة من قِبل بعض الطالبات والمعلمات"، وأكدت على ذلك بعض استجابات المعلمات واتفقن على وجود بعض الاتجاهات السلبية نحو الطلاب ذوي الإعاقة، وتمثلت هذه الاتجاهات في اعتقاد بعض معلمات التعليم العام في: عدم قدرة الطلاب ذوي الإعاقة على التعلم، والتخوف من إدماجهم مع أقرانهم، وصعوبة تدريسهم. وذكرت المعلمة (و): "عند تطبيق هذا التصميم قد يواجه بعض العقبات؛ مثل: رفض بعض المعلمات للتغيير، وخاصة تطبيق شيء جديد، ومع طلاب متنوعين، في البداية يواجه مقاومة للتغيير".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Heilighenthaler, 2020)؛ حيث أشارت نتائجها إلى أن من أبرز العوائق التي تواجه المعلمين: صعوبة في إدراج ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية للتعليم العام، والحاجة للدعم التعليمي لمواجهة تحديات تعلمهم. كما واتفقت مع نتائج دراسة (Anstead, 2016)، والتي عبّر المشاركون في استجاباتهم عن مقاومة التغيير والانطباعات السلبية، حول تطبيق التصميم الشامل للتعلم، ووجود بعض من التحيز، وتأثير الإعاقة على فعالية تطبيقه، وكذلك اتفقت مع دراسة (Scott, 2018)، والتي أشارت نتائجها إلى

ومعوقات بيئية (قلة الإمكانيات البيئية والصفية)، ومعوقات في الأساليب التدريسية والمناهج، ومعوقات إدارية وتنظيمية، وسيتم التعرف عليها فيما يلي:
أ) معوقات التطوير المهني:

تمثلت معوقات التطوير المهني في: ضعف الوعي، وقلة التدريب للمعلمات، وأشارت جميع استجابات المعلمات إلى أن أكبر عائق يحول دون تطبيق التصميم الشامل للتعلم هو قلة الوعي به، وكذلك عدم وجود التدريب المكثف والمناسب لتنفيذه. وذكرت المعلمة (أ): "إن من أبرز المعوقات قلة الوعي بمفهوم التصميم الشامل للتعلم عند المعلمين، والذي من شأنه أن يعوق تطبيقه في مدارس التعليم العام"، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات الآتية: (Alquraini & Rao, 2020)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Almumen, 2020)، و(Heilighenthaler, 2020)؛ من حيث قلة وعي المعلمين بالتصميم الشامل للتعلم، وأنهم بحاجة للتدريب الإضافي وزيادة الوعي؛ من أجل تطبيق التصميم الشامل للتعلم بشكل فعال.

وفي سياق آخر، أشارت معظم استجابات المعلمات إلى أن هناك ضعف وعي من قبل بعض معلمات التعليم العام بالفروق الفردية بين الطالبات حيث ذكرت المعلمة (ع): "أن هناك قلة وعي من قِبل معلمات التعليم العام بالفروق الفردية بين الطلاب، وخاصة خصائص

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

(هـ) إلى أنه: "يجب تعديل البيئة المدرسيّة والصفّيّة، وخاصة توفير الوسائل والمصادر المتنوّعة داخل الفصل العام؛ لأن عدم تعديل البيئة الصفّيّة، وعدم توفير الوسائل والتقنيّة يعوق تطبيق هذا التصميم".

وتوافق تلك النتيجة مع الدراسات الآتية: (السالم، 2016)، و(الطنطاوي والغامدي، 2020)، و(Alquraini & Rao, 2020)، و(Best, 2016) والتي أشارت نتائجها إلى قلة الإمكانيات البيئيّة والموارد في الفصول الدراسيّة ومنها التكنولوجيا.

(ج) مُعوقات في الأساليب التدريسيّة والمناهج:

تشير استجابات المعلّات إلى وجود معوّقات في أساليب التدريس والمناهج الدراسيّة، والتي تُعيق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وأشارت المعلمة (و) إلى أنّ: "التمسك بأساليب التعلّم التقليديّة من قِبَل معلّات التعليم العام في الفصل الدراسيّ يعوق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم". كما أشارت بعض المعلّات إلى أن هناك فجوة بين منهج التعليم العام ومنهج برنامج صعوبات التعلّم، وذكرت المعلمة (م) أنه: "يوجد فجوة كبيرة بين منهج الطالبة في الفصل الدراسيّ وبين منهجها في غرفة المصادر، وهذا يعوق تعلّمها واكتسابها لمهارات صفّها الحالي". كما أكدت معظم استجابات المعلّات وجود صعوبة في المنهج العام وعدم توافقه مع قدرات الطالبات ذوات صعوبات التعلّم (خاصة من لديهنّ

وجود بعض التحدّيات والعوائق التي تُحوّل دون تنفيذ التصميم الشامل للتعلّم، ومنها الحاجة إلى دعم معلم التعليم العام للدمج.

وأشارت بعض استجابات بعض المعلّات إلى قلة الوعي وعدم اطلاع بعض معلّات التعليم العام على الدليل التنظيمي للتربية الخاصّة، والموضّح فيه آليات التقييم والتكيفات المتاحة للطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلّم، وفسرن ذلك بأنّه سوف يعوق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم؛ لأن الدليل التنظيمي يعتبر الأساس لتنظيم أعمال التربية الخاصّة من لوائح وأدلة وتعليقات.

(ب) معوّقات بيئيّة وظيفيّة:

اتفقت وأكدت جميع استجابات المعلّات على وجود معوّقات بيئيّة وظيفيّة متعددة؛ ومنها: قلة الموارد في البيئة الصفّيّة؛ مثل: (قلة الوسائل والمصادر التعليميّة المتنوّعة في الفصل الدراسيّ أو المدرسة، وعدم توفّر غرفة مصادر للوسائل والموارد التعليميّة)، وقلة الأجهزة والمصادر الإلكترونيّة وعدم التدريب عليها؛ مثل: (عدم توفّر أجهزة الحاسب والأجهزة اللوحية في غرفة المصادر والتطبيقات الرسميّة المناسبة لخصائص فئة صعوبات التعلّم). وذكرت المعلمة (ج): "إن أكثر عائق هو عدم توفّر الوسائل والأدوات التعليميّة... وعدم توفّر الأجهزة ومصادر إلكترونيّة متنوّعة"، وأشارت المعلمة

عدد من العوائق؛ مثل: (ضَعْف توفير الإمكانات الماديّة مِنْ قِبَلِ الإدارة، وكثرة أعداد الطلاب في الفصول الدراسيّة، وعدم توفّر مُعلِّم مُساعد في الفصل العام، ومحدودية أعداد معلّّات صعوبات التعلّم في بعض المدارس، وعدم توفّر برامج صعوبات التعلّم في بعض المدارس). وأكدت المعلمة (ن) "إنّ الفصول الدراسية غير مهيأة لأنها مزدحمة بالطلّبات، ولا توجد معلّمة مساعدة... وفيه تقصّر في أعداد معلّّات صعوبات التعلّم" وهذا يتوافق مع دراسة (Alquraini & Rao, 2020) حيث أشارت نتائجها إلى أن هناك عددًا من العوائق التي تُحوّل دون تطبيق التصميم الشامل للتعلّم ومنها الحاجة للمزيد من العاملين.

وفي سياق آخر، اتفقت بعض استجابات المعلّّات إلى أن من ضمن العوائق التي تُحوّل دون تطبيق التصميم الشامل للتعلّم هي قلة الحوافز، وأكدت المعلمة (و) على ذلك بقولها: "عدم توفّر الحوافز المقدّمة للمعلّّات عند تطبيق ممارسات تربويّة حديثة يُشكّل عائقًا نحو تطبيقها"، وهذا يتفق مع دراسة (Heiligenthaler, 2020)، والتي أشارت نتائجها إلى أن الحرمان من الحوافز ومن الدعم الإداريّ اللازم من قِبَل المسؤولين، يُحوّل دون تطبيق التصميم الشامل للتعلّم.

وأشارت المعلمة (هـ) إلى أن "هناك تخوفًا عند بعض الإدارات من تطبيق الممارسات الحديثة، وخاصةً في

صعوبات تعلّم متوسطة وشديدة)، وذكرت المعلمة (ع): "يصعب على طالبة صعوبات التعلّم إتقان مهارات منهج صفها الحالي بشكل مناسب، وخاصةً إذا كانت تعاني من صعوبات تعلّم أكثر شدة".

وتعتبر المناهج الدراسيّة أساسيّة في التصميم الشامل للتعلّم؛ لكونه متخصصًا في تصميم المناهج، ويساعد على تسهيل وصول جميع المتعلّمين للمناهج الدراسيّة العامّة؛ لذلك يجب أخذ تعديل المناهج وتكييفها بعين الاعتبار؛ لتسهيل تطبيق التصميم الشامل للتعلّم وتلبية احتياجات الطلاب بشكلٍ فعّالٍ. وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة (Humber, 2020) حيث أشارت النتائج إلى أن تنفيذ إجراءات التصميم الشامل للتعلّم على المناهج الدراسيّة بدقة واتساق قد أحدثت فرقًا في نتائج تعلّم جميع الطلاب، وكذلك أثر على كفاءة إدراك المتعلّمين لعمليّة وإجراءات المنهج المحدّد، واتفقت كذلك مع دراسة (Dalton et al., 2012)، وكانت نتائج هذه الدراسة تشير إلى أن معرفة المشاركون بنهج التصميم الشامل للتعلّم مناسبة ومفيدة كإستراتيجية لتميز المناهج في الفصول الدراسيّة الشاملة.

(د) مُعوّقات إداريّة وتنظيميّة:

اتفقت استجابات المعلّّات على وجود عدد من المعوّقات الإداريّة والتنظيميّة، والتي تُحدّد من تطبيق التصميم الشامل للتعلّم. أشارت معظم الاستجابات إلى

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

2- إدراج مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في برامج إعداد المعلم بجميع تخصصاتهم، سواء معلّم تعليم عام أو معلم تربية خاصّة؛ لتحقيق التكامل والشمول بين التعليم العام والتربية الخاصّة.

3- تدريب المعلّمين والكاادر الإداري على متطلّبات تطبيق التصميم الشامل للتعلّم لتحقيق التعاون الفعّال والمستمر.

4- زيادة الاهتمام بتوفير الموارد والمصادر التعليميّة المتنوّعة، بما في ذلك التكنولوجيا، والتي تساعد على تحقيق أهداف التعلّم المتنوّعة لجميع الطلاب العاديين وذوي الإعاقة.

5- تدريب المعلّمين على كيفية استخدام البرامج والأجهزة التكنولوجيّة، وتقديم الدعم المناسب لهم فيما يتعلّق بالتكنولوجيا.

6- تعريف مُعلّمي ومعلّات التعليم العام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصّة والموضّح فيه آليات تدريس وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة بما في ذلك الطلاب ذوو صعوبات التعلّم.

7- عمّل المزيد من الدراسات المستقبلية حول تطبيق إطار التصميم الشامل للتعلّم في برامج صعوبات التعلّم وغيرها من برامج التربية الخاصّة التابعة لمدارس التعليم العام.

8- عمّل دورات تدريبيّة مكثّفة في مدارس التعليم

البداية... ويكون السبب الخوف من الفشل، أو التطبيق غير المناسب". كما ذكرت المعلمة (م) "ضعف التعاون بين معلّات التربية الخاصّة، ومعلّات التعليم العام وبين المعلّات والإدارة يعوق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم"، كذلك أكدت بعض استجابات المعلّات على قلة المرونة في بعض الأنظمة، وعدم إعطاء المعلمة الصلاحيات اللازمة يُعيق تطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Alquraini & Rao, 2020)؛ حيث كانت من ضمن العوائق التي توصلت لها تلك النتائج الحاجة لأنظمة وسياسات وتوجيهات أكثر مرونة ووضوحًا لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم، وكذلك اتفقت مع دراسة (Scott, 2018)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود بعض التحديات والعوائق التي تحوّل دون تنفيذ التصميم الشامل للتعلّم ومنها الحاجة إلى الدعم الإداري.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة فإن الباحثين توصيان بعدة توصيات، والتي سوف تساعد في تطبيق التصميم الشامل للتعلّم بنجاح كما يلي:

1- ضرورة زيادة الوعي بإطار التصميم الشامل للتعلّم للمعلمين والمعلّات؛ وذلك من خلال ورش العمل والدورات التدريبيّة المكثّفة المقدّمة من وزارة التعليم.

واستراتيجيات ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الناشر الدولي.

الحسين، عبدالكريم (2017). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثل للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1(21)، 52-91.

الحنو، إبراهيم (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005م إلى 2014م. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3(10)، 179-212.

الخطيب، جمال (2013). مدخل إلى صعوبات التعلم (ط.1). مكتبة المتنبى.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). أهداف برنامج التحول الوطني في التعليم. مسترجع من: <https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP>

الزيات، فتحي (2015). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية.

السالم، ماجد (2016). زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4(5)، 114-134.

الطنطاوي، محمود، والغامدي، عادل (2020). دراسة لمتطلبات تطبيق التصميم الشامل للتعلم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج. مجلة البحث العلمي في التربية، ع(21)، 141-180.

العبدالكريم، راشد (2019). البحث النوعي في التربية (ط.2). مكتبة الرشد ناشرون.

العوامرة، حمزة (2019). وحدة مطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني

العام، وتكون مقدّمة لجميع المعلمين والمعلّمات في التعليم العام والتربية الخاصّة لجميع المراحل الدراسيّة.

9- التعرّف على استخدام التصميم الشامل للتعلم في البيئات الدراسيّة وبرامج صعوبات التعلم للتحقق والحصول على نتائج أعمّ فيما يتعلّق بتطبيق التصميم الشامل للتعلم في مدارس التعليم العامّ والبيئات التعليميّة الشاملة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم (2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط.3). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبونيان، إبراهيم (1441). صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات (ط.1). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (1443). إحصائية لعدد معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية الملحق بها برامج التربية الخاصة في مدينة الرياض للعام الدراسي 1443هـ. الرياض: وزارة التعليم.

آل الشيخ، خلود (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإعداد مواد تعليمية لدروس العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم UDL على طالبات العلوم المعلمات المنتهقات ببرنامج الدبلوم التربوي. العلوم التربوية، 4(25)، 360-397.

البلاوي، إيهاب، والسيد، علي، ومسلم، حسن (2015). مناهج

أ.هناك زايد يحيى العمري، وأ.د. نورة علي الكثيري: استعداد معلّات برامج صعوبات التعلّم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلّم

(الإصدار الأول). مسترجع من:

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

وزارة التعليم (2021). *المساواة في التعليم للطلاب ذوي الإعاقة*.

المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم. مسترجع من:

<https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Almumen, H. A. (2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. *SAGE Open*, 10(4), 2158244020969674.

Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2020). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103-114.

Anstead, M. E. J. (2016). Teachers Perceptions of Barriers to Universal Design for Learning. *Dr. Peter Ross, Dr. Jo DeSoto, & Dr. Karen Hunt, EdD Thesis. Faculty of education, Walden University*.

Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 45(4), 8-15.

Batiste, M. L. (2019). *Technology in the Classroom: Exploring the Use of Universal Design for Learning to Support Students with Specific Learning Disabilities Inside the Inclusion Classroom* (Publication No. 13887233) [Doctoral dissertation, Alliant International University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Best, K. W. (2016). Understanding the impact of a global Universal Design for Learning (UDL) virtual classroom on Jamaican educators through the lens of How People Learn (HPL). (Publication No. 10120151) [Doctoral dissertation, Virginia Commonwealth University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal design for learning guidelines-Version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Center for Applied Special Technology (CAST). (2021). *About UDL: What is universal design for learning?* Wakefield, MA: Author

Cook, S., & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179-191. doi:10.1177/0731948717749936

وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات

تعلم الرياضيات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*،

30(1)، 182-210.

الغرباوي، محمد (2007). *الاتجاهات النفسية*. دار صفاء للنشر

والتوزيع.

القحطاني، نورة، وربابعة، أحمد (2019). مدى الاستعداد لتطبيق

التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية

السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 8(9)، 70 -

83.

قنديلجي، عامر، والسامرائي، إيمان (2009). *البحث العلمي*

الكمي والنوعي. دار اليازوي العلمية للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون. (2018). *تصميم البحوث الكمية - النوعية -*

المرجعية (مترجم؛ عبدالمحسن القحطاني). دار المسيلة للنشر

والتوزيع. (نشر الكتاب الأصلي في 2004).

ليرنر، ج.، وجونز، ب. (2014). *صعوبات التعلم والإعاقات*

البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس

وتوجهات حديثة. (مترجم؛ سهى محمد هاشم الحسن). دار

الناشر الدولي للنشر والتوزيع. (نشر الكتاب الأصلي في

2012).

المجيدل، عبدالله، والشريع، سعد (2012). *اتجاهات طلبة كليات*

التربية نحو مهنة التعليم - دراسة ميدانية مقارنة بين كلية

التربية بجامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة بجامعة

الفرات أنموذجا، *مجلة جامعة دمشق*، 4(28)، 17-57.

وزارة التعليم (1436/1437). *الدليل التنظيمي في التربية*

الخاصة (الإصدار الأول). مسترجع من:

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf>

وزارة التعليم (1440/1441). *الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم*

- Before Evidence. *Educational Policy*.
<https://doi.org/10.1177/0895904820951120>
- Humber, L. K. (2020). *Teachers' Perceptions of the Universal Design for Learning Concept in Teaching English-Language Arts in a Selected Title I School* (Publication No. 27962445) [Doctoral dissertation, Houston Baptist University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Israel, M., & Ribuffo, C., & Smith, S. (2014). Universal design for learning: Recommendations for teacher preparation and professional development (Document No. IC-7). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- King-Sears, P. (2014). Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: Part one of two. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 68-70.
- King-Sears, M. E., & Johnson, T. M. (2020). Universal design for learning chemistry instruction for students with and without learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 0741932519862608.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology.
- Narkon, D. E., & Wells, J. C. (2013). Improving reading comprehension for elementary students with learning disabilities: UDL enhanced story mapping. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), 231-239.
- National Center for Learning Disabilities. (2004). Fact sheets: LD at a glance.
http://www.ld.org/LDInfoZone/InfoZone_FactSheet_LD.cfm
- Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R., & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27.
- Nelson, L.L. (2014) *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Nelson, L.L. & Basham, J.D. (2014). *A blueprint for UDL: Considering the design of implementation*. Lawrence, KS: UDL-IRN. Retrieved from <http://udl-irn.org>.
- Pullen, P. (2016). Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 14(1), 25-37.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- Dalton, E. M., & Brand, S. T. (2012). The Assessment of Young Children through the Lens of Universal Design for Learning (UDL). In *Forum On Public Policy Online*, No.(1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
- Dalton, E. M., Mckenzie, J. A., & Kahonde, C. (2012). The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning. *African Journal of Disability*, 1(1).
- Dalton, B. & Smith, B.E. (2012). Teachers as designers: Multimodal immersion and strategic reading on the internet. *Research in the Schools*, 19(1), 12-25.
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171.
- Hall, T. E., Cohen, N., Vue, G., & Ganley, P. (2014). Addressing learning disabilities with UDL and technology: Strategic reader. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 72-83.
 DOI: 10.1177/0731948714544375 ldq.sagepub.com
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the classroom: Practical applications*. New York, NY: Guilford.
- Hayes, A., Turnbull, A., and Moran, N. (2018). *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING TO HELP ALL CHILDREN READ: Promoting Literacy for Learners with Disabilities* (First Edition). Washington, D.C.: USAID
- Heilighenthaler, S. (2020). *Supports and Barriers to Universal Design for Learning Implementation: Elementary Teachers' Perceptions of Support Required From School Principals* (Publication No. 27834661) [Doctoral dissertation, Saybrook University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 79- 93.
- Higher Education Opportunity Act of 2008, Public Law 110-314, 20 U.S.C. §§ 1001 *et seq.*
- Hollingshead, A., Lowrey, K. A., & Howery, K. (2020). Universal Design for Learning: When Policy Changes

أ.هنا زاید یحیی العمری، و.أ.د. نورة علی الکثیري: استعداد معلمات برامج صعوبات التعلم نحو تطبيق التصميم الشامل للتعلم

- Rao, K., Ok, M. W., & Bryant, B. R. (2014). A review of research on universal design educational models. *Remedial and special education, 35*(3), 153-166.
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2010). Universal Design for Learning. In B. McGaw, P. Peterson, & E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 119-124). Oxford, England: Elsevier Science.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Russo, L. J. (2019). *Teachers' Perceptions and Knowledge About the Universal Design for Learning Model* (Publication No. 13877857) [Doctoral dissertation, Gwynedd Mercy University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Smith, L. L., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D., & Rhys Myrick Potts, K. (2017). Evaluating pedagogy and practice of Universal Design for Learning in public schools. *Exceptionality Education International, 27*(1), 1-16.
- Scott, L. A. (2018). Barriers with implementing a Universal Design for Learning framework. *Inclusion, 6*(4), 274-286.
- Strobel, W., Arthanat, S., Bauer, S., & Flagg, J. (2007). Universal Design for Learning: Critical Need Areas for People with Learning Disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 4*(1), 81-98.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *Inclusion in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- U.S. Department of Education. (n.d.). *Building the legacy: IDEA, 2004*. <http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,regs,300,E,300%252E530>

التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين⁽¹⁾

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وتم حصر التحديات في الآتي: وهي: (تحديات متعلقة بالبرنامج، وتحديات متعلقة بالمقررات، وتحديات متعلقة بالمشرف، وتحديات متعلقة بالطالب). وطبقت الدراسة على (175) طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في (12) جامعة حكومية بالمملكة العربية السعودية موزعة على (5) مناطق تعليمية، وتم استخدام الاستبانة لحصر تلك التحديات. وأتضح من النتائج أن أهم التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية تمثلت في بُعد التحديات المتعلقة بالمقررات بمتوسط (3.59)، يليها بُعد التحديات المتعلقة بالبرنامج (3.51)، يليها بُعد التحديات المتعلقة بالطالب (3.22)، وأخيراً جاء بُعد التحديات المتعلقة بالمشرف (3.22). ووجدت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة لصالح الإناث فيما يخص التحديات المتعلقة بالمشرف، بينما لا توجد فروق ذات دلالة وفق متغيري المرحلة العلمية والمسار الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: طلاب الدراسات العليا، الرسائل العلمية، أقسام التربية الخاصة، الجامعات السعودية، البحث العلمي.

Challenges Facing Postgraduate Students in Theses Writing in Departments of Special education in Saudi Universities

Dr. Wedad Abdulrahman Abahusain⁽¹⁾

Abstract: The current study aims identify the most the most important challenges facing graduate students in writing theses in the departments of special education in Saudi universities, and the challenges was: (challenges related to the program, courses, supervisor, and student). The study was applied to (175) male and female graduate students (Master's and PhD) in (12) public universities in the Kingdom of Saudi Arabia distributed over (5) educational areas, and a questionnaire was used to identify those challenges. It was clear from the results that the most important challenges facing graduate students in writing scientific theses in the special education departments in Saudi universities were represented in the dimension of challenges related to the courses with an average of (3.59), followed by the dimension of challenges related to the program (3.51), followed by the dimension of challenges related to the student (3.22), and finally came the dimension of challenges related to the supervisor (3.22). Moreover, female student faces more challenges are related to supervisor, while there are no significant differences according to the variables of major and path.

Key words: Postgraduate Students, Theses, Special Education Departments, Saudi Universities, Research.

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

(1) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة - كلية التربية بجامعة الملك سعود.

البريد الإلكتروني: E-mail: walbahusain@ksu.edu.sa

مقدمة الدراسة:

التدريس في مجال البحث العلمي في الجامعات السعودية.

وهنا نجد أن الجامعات تبذل جهودًا حثيثة ومستمرة في تدريب وتأهيل باحثين متمرسين لديهم المهارات البحثية، والقدرات العلمية التي تُمكنهم من إخراج مُنتج علمي بجودة عالية (أحاندو وعبد الله، 2017م)، وقد ذكر آل مداوي (2014م) أن حركة البحث العلمي في الجامعات السعودية في تطور مستمر رغم التحديات التي تواجهها، وعليه تحتاج الجامعات ممثلة في أقسامها الأكاديمية إلى تنمية المهارات البحثية لطلابها في مرحلتَي الماجستير والدكتوراه.

وعلى الرغم من التطور الكبير الذي شهدته الجامعات خلال العقدين السابقين، إلا أنه لا يزال هناك الكثير من الانتقادات التي تطال الجامعات (الغامدي، 2016م)، كما نجد أن حجم التحديات والمشكلات التي تواجه البحث العلمي في الجامعات العربية يزداد؛ حيث ذكّرت الدراسات أن هناك الكثير من التحديات التي تُعيق سير البحث العلمي سواءً لأعضاء هيئة التدريس أو طلبة الدراسات العليا.

وقد ذكرت الشمري (2018م) أن هناك العديد من المشكلات التي تقلل من جودة أداء طلبة الدراسات العليا، والتي يُنتج عنها العديد من المشكلات التي تواجههم أثناء إعدادهم للرسائل العلمية؛ مما يؤثر على

يعتبر التعليم هو الأساس الذي يستند عليه تطوّر وازدهار الأمم، ولقد زاد الاهتمام بالتعليم والعملية التعليمية؛ نتيجةً لدورها الفعّال في تنمية، وتغيير، وتطوّر الدول من جميع النواحي الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية؛ لذلك تهتم العديد من الدول بالمراحل التعليمية المختلفة من مراحل التعليم الأساسية الأولى حتى مرحلة التعليم العالي، ويحتل التعليم الجامعي أعلى درجات السُّلم التعليمي في مختلف بلدان العالم؛ حيث تتعدد وظائفه وأدواره بدءًا بإعداد الكوادر البشرية المؤهلة للنهوض بمتطلبات سوق العمل، وانتهاءً بالبحث العلمي الذي يخدم المجتمع (حورية والشامي، 2022م).

وتسعى المملكة العربية السعودية متمثلةً في الجامعات لسدّ الفجوة بين مُخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من خلال رؤية (2030)؛ والتي تتطلع إلى تمكين الطلبة من إحراز نتائج متقدمة دوليًا، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل والبحث العلمي، بالإضافة إلى تحقيق خمس جامعات سعودية على الأقل من ضمن أفضل (200) جامعة عالمية، ضمنَ التصنيف العالمي بحلول عام (1452هـ / 2030م) (رؤية المملكة، 2016). ولتحقيق تلك الرؤى أصبح لا بدّ من دعم الباحثين وأعضاء هيئة

البحث العلمي والتربوي فيها World university (Rankings, 2021)؛ لذلك اتجهت الكثير من الجامعات إلى الاهتمام بالجانب البحثي حتى أصبحت بعض الجامعات تُسمى الجامعات البحثية، وظهرت الفروق الواضحة بين طلاب الجامعات البحثية الذين يكتسبون ويطبّقون المعارف الجديدة، عكس طلاب الجامعات غير البحثية الذين يقتصرون على نقل المعرفة التي يُتّجها الآخرون (محمود، 2018م).

ومع ذلك نجد أن بعض مؤسّسات التعليم الجامعيّ تفتقر إلى سياسة بحثية واضحة (Bin Tareef, 2009)، وهذا الوضع انعكس على الجامعات اليوم؛ وذلك مطالبة بتغيير منهجيتها في إعداد الطلاب؛ حيث إن غالبية البرامج في الجامعات لا تساعد على إكساب الطلاب مهارات البحث العلمي وإعدادهم ليكونوا باحثين في تخصصهم (طريف والطويسي، 2017م)، إضافةً إلى عدم تبني مؤسّسات التعليم العالي لإستراتيجيات محددة لتنمية المهارات البحثية وتعزيز مضامين الإنتاج العلمي (Jeyaraj, 2018).

وحتى تُحقّق مرحلة الدراسات العليا الغاية التي وُجدت من أجلها لا بدّ من إتقان طلبة الدراسات العليا للمهارات الأساسية للبحث العلمي والمشاركة فيه، وتنمية قدرات المتخصّصين، وتجديد معارفهم والتعمق فيها، وخلق روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة

جودة الرسالة، وتتجلّى أولى وأهم المشكلات التي تعيق البحث العلمي في إعداد وكتابة الخطط والرسائل العلمية، فالكتابة العلمية هي مصدر قلق بين طلبة الدراسات العليا (Holmes, Waterbury, Baltrinic, & Davis, 2018).

لذا تُعتبر دراسة المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا وما يترتب عليها إحدى الموضوعات الرئيسية التي ترتبط بالكفاءة الداخلية للجامعات؛ كونها استجابةً ماسّةً لمشكلة واقعية تعاني منها مختلف الجامعات (الصالح، 2012م)، ونظرًا لأهمية دراسة مثل تلك التحديات وإيجاد الحلول المناسبة لها (الشمري، 2018م)، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف على التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تتجه التصنيفات العالمية للاستناد على البحث التربوي كميّار مهم في تقييم الجامعات، وتقييم تلك الأبحاث من حيث ملاءمتها لمتطلّبات المستقبل، ومدى ارتباط البحث التربوي باحتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية، وهذا ما أوضحه التصنيف العالمي للجامعات لتقييم أفضل (500) جامعة في العالم لعام (2021م)، وهو الاستناد على الأداء الأكاديمي، وجودة

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

التدريس. وفي نفس السياق، ذكرت دراسة العلوي (2001م) أن برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي كانت تهيئ طلابها بشكل كبير جداً؛ إلا أن الحاجة لدراسة الواقع بشكل أكثر توسُّعاً وعلى الصعيد المحلي يُعدُّ حاجةً ضروريَّةً.

كما تبرز مشكلة الدراسة الحالية - من خلال ملاحظة الباحثة التي تعمل مرشدة أكاديمية ومشرفة على رسائل الماجستير والدكتوراة لطالبات الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة - تدني مستوى الكتابة العلميَّة لرسائل الماجستير والدكتوراه لدى طلبة القسم وبعض طلبة أقسام التربية الخاصة من الجامعات المختلفة خلال المناقشات العلمية؛ مما يستدعي الحاجة للوقوف على التحديات التي تسببت بذلك ومحاولة لفت انتباه القائمين على البرامج بالجامعات السعودية وصنَّاع القرار بهدف إيجاد حلول لتلك المشكلات للرفع من مستوى الكتابة العلمية للرسائل. وفي ضوء ذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما أهم التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلميَّة في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعديَّة؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة

التالية:

وتدريبهم على البحث المنهجي، وإنتاج المعرفة وتوزيعها (Ashwin, 2006). ويرى كلُّ من (Holmes, et al., 2018) أن البحث العلمي في مرحلة الدراسات العليا يتطلب مهارات محدَّدة ينبغي أن تتوفر لدى الطلاب حتى يتمكنوا من إنجاز بحوثهم العلميَّة.

ورغم كل تلك الجهود والخطط إلا أن هناك العديد من المعوقات والتحديات التي ما زالت قائمة وتُعيق من عمليَّة التطوُّر في عمليَّة البحث العلمي والكتابة العلميَّة في برامج الدراسات العليا، وأشارت بعض الدراسات؛ مثل: دراسة (Matin & Khan, 2017؛ المطرودي، 2017) إلى أن أبحاث طلبة الدراسات العليا أقل جودةً ممَّا يجب أن تكون عليه بالرغم من كل ما تبذله الجامعات لتنمية وتطوير تلك المهارات لدى الطلبة.

كما أورد كلُّ من (الشرمان، 2010؛ Naz, et all, 2011؛ Matin & Khan, 2017؛ المطرودي، 2017) أن التحديات التي تُواجه التأهيل الأكاديمي والبعثي للباحثين في مرحلة الدراسات العليا مما ينتج عنه ضعف المهارات البحثيَّة. وفي المقابل أشارت دراسة الفكي وآخرون (2018) أن طلبة قسم التربية الخاصة بالجامعة يمتلكون مهارات بحثيَّة مرتفعة؛ إلا أن الدراسة مطبَّقة على طلبة البكالوريوس؛ وبالتالي فقد جاءت توصيات الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على عينة أخرى، كما أوصت بتطبيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة

أنها ستفيد أصحاب القرار بالجامعات السعودية لإصدار قرارات وتطوير الآليات الخاصة بإنجاز البحث العلمي، وإيجاد الحلول للتحديات التي تواجهه، وسوف تُساعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على تقديم الدعم اللازم لطلبة الدراسات العليا لمواجهة التحديات التي تواجههم، وقد تفيد أيضاً في تطوير أدائهم فيما يخص الإشراف العلمي على الرسائل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ترتبط بتحديد التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؛ وهي: (تحديات متعلقة بالبرنامج، والمقررات، والمُشرف، والطالب).

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1443هـ).

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على (12) جامعة حكومية سعودية.

الحدود البشرية: اقتصرَت عينة الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا (ماجستير، دكتوراه) في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة:

التحديات Challenges:

عرّفها (عشبية، 2008: 146) بأنها: "كلُّ تغييرٍ أو

1- ما التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟

2- هل تختلف التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية باختلاف المتغيرات: (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمسار الأكاديمي)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا المتعلقة بالبرنامج، وبالمقررات، وبالمُشرف، وبالطالب في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية.

- التعرف على التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية باختلاف المتغيرات: (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمسار الأكاديمي).

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية في الإضافة العلمية فيما يخص التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية أثناء كتابة الرسائل العلمية، كما أنها ستفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى مُشابهة أو مُكمّلة لهذه الدراسة.

- الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية هذه الدراسة في

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

بها الباحث، وتمكّنهم من إعادة التجارب والإجراءات والحصول على النتائج نفسها التي توصل إليها.

أقسام التربية الخاصّة Department of Special Education:

ويعرف إجرائياً بأنّه القسم الذي يهدف إلى إعداد متخصصين مؤهلين في التربية الخاصّة على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المسارات الآتية: مسار صعوبات تعلّم، ومسار الإعاقة الفكرية، ومسار الإعاقة السمعية، ومسار الاضطرابات السلوكية.

الجامعات السعودية Saudi Universities:

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الجامعات السعودية التي تحتوي على أقسام للتربية الخاصّة، وتُقدّم برامج دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)، وتمثّلت في (12) جامعة حكومية بالمملكة العربية السعودية، موزّعة على خمسة مناطق؛ وهي: جامعات المنطقة الوسطى: (جامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة القصيم)، وجامعات المنطقة الغربية متمثلة في: (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة، وجامعة أم القرى، وجامعة الطائف)، وجامعات المنطقة الشرقية: (جامعة الملك فيصل)، وجامعات المنطقة الجنوبية: (جامعة الملك خالد، وجامعة نجران)، وجامعات المنطقة الوسطى: (جامعة تبوك، وجامعة الجوف).

تحوّل سواء كان كمياً أو كيفياً يفرض متطلباً أو متطلبات محددة، تُفوق إمكانات المجتمع الحالية؛ بحيث يجب عليه مواجهتها، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحقيقها". وتعرّف إجرائياً بأنّها: التحديات المتعلقة بالبرنامج، والمتعلقة بالقرارات، والمتعلقة بالمُشرف، والمتعلقة بالطالب، والتي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصّة بالجامعات السعودية.

طالب الدراسات العليا Postgraduate Student:

"هم طلبة الماجستير مسار الرسالة وطلبة الدكتوراه الذين تم قبولهم في برنامج الدراسات العليا؛ الماجستير والدكتوراه" (الزعيبي وكنعان، 2018: 1809). وتُعرّف إجرائياً بأنهم: الطلاب والطالبات المقيّدون في برامج الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) في أقسام التربية الخاصّة بالجامعات السعودية.

الرسائل العلمية Scientific Theses:

هي "العمليات والإجراءات والنشاطات والأعمال اللازمة للقيام بالبحث العلميّ موضوع الرسالة، وكيفية إنجازه وإخراجه، ابتداءً بتحديد موضوع الرسالة وحتى الانتهاء من المناقشة للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه" (السريجين، 2012: 13). وتُعرّف إجرائياً بأنّها: رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه، والتي تحتوي على معلومات تُمكن المختصين في نفس مجال التربية الخاصّة من تقييم الملاحظات والتجارب التي قام

الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

سيتناول الإطار النظريّ للدراسة الحالية محورين، الأول: نبذة موجزة عن أقسام التربية الخاصّة في الجامعات السعودية، والمحور الثاني التحدّيات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا.

أقسام التربية الخاصّة بالجامعات السعودية: في ظلّ ازدياد أعداد الأفراد من ذوي الإعاقة، وتنوّع الخدمات المقدّمة لهم على مستوى المملكة والدول العربيّة واكّاب ذلك اهتمام الجامعات السعودية بتقديم برامج وخدمات تربويّة للأطفال ذوي الإعاقة؛ وذلك من خلال افتتاح برامج لإعداد تربويين يقومون بمهمة تدريب وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة؛ وذلك مُواكبةً لأهداف الرؤية للمملكة العربيّة السعوديّة (2030) للارتقاء بالبلاد حتى تكون نموذجاً رائداً على كافّة الأصعدة؛ لذا كان من المحتمّ رفع مستوى الوعي والاهتمام بذوي الإعاقة وتمكينهم في المجتمع حتى يكونوا قادرين على المساهمة الفاعلة في مسيرة النهضة والبناء ودفع عجلة التطوّر (رؤية المملكة، 2016).

وبناءً عليه افتتحت الجامعات السعودية بمختلف مناطق المملكة برامج لإعداد الكوادر البشريّة والقيادات للعمل في برامج التربية الخاصّة في مرحلتني البكالوريوس، والدراسات العليا؛ حيث وصلت إلى (20) برنامجاً على مستوى البكالوريوس، وقرابة (12)

برنامجاً على مستوى الدراسات العليا (الموسى، 1432هـ، وزارة التعليم، 1425هـ)، ومن تلك الجامعات: جامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وجامعة القصيم، وجامعة الملك فيصل، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة، وجامعة الطائف، وجامعة الجوف، وجامعة جازان، وجامعة نجران، وجامعة الملك خالد.

وتنوّعت المسارات التي تندرج تحت مظلة التربية الخاصّة في تلك البرامج؛ حيث ركّز أغلب الأقسام على المسارات الآتية: مسار صعوبات التعلّم، ومسار الإعاقة العقليّة، ومسار الإعاقة السمعية، ومسار الاضطرابات السلوكيّة، بينما انفردت بعض الأقسام بمسارات لأخرى؛ مثل: مسار التوحّد، ومسار الموهبة والتفوق، ومسار اضطرابات النطق والكلام، ومسار التدخّل المبكّر، والإعاقة البصريّة، وتعدّد العوق (الزهراني، وعرفة، 1440هـ).

وتساهم أقسام التربية الخاصّة في تحقيق عدة أهداف؛ منها:

- إعداد مُعلّمين وأخصائيين مؤهلين علمياً وعملياً متمكنين من مهارات التدريس، والتدريب، والبحوث الإجرائيّة التي ترتبط بالطلاب ذوي الإعاقة.
- إجراء البحوث والدراسات العلميّة في مجال التربية الخاصّة لتلبية طموحات الرؤية والمجتمع.

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

مشرفيهم، بالإضافة لطول فترة الأعمال الإدارية لتسجيل عناوين الأطروحة، وغياب التوجيه الأكاديمي، وقد ذكرت الكندري (2014م) عددًا من المشكلات، والتي حددتها بعدم وجود نظام محاسبية صارم، وافتقار الجامعة لمراكز تُقدّم خدمة التدقيق اللغوي، والترجمة، وعدم توفير التمويل، وصعوبة الحصول على البيانات الإحصائية. كما ذكر الدباس (2011م) عددًا من المُعيقات؛ منها: جمود القوانين والأنظمة والتعليمات، وغياب الإرشاد الأكاديمي، وضعف التعريف بالبرامج الإحصائية. كما أضافت شيحة (2007م) أنه لا يوجد دليل تعريف بالدراسات العليا، إضافة إلى عدم وجود خريطة بحثية للأبحاث التربوية.

التحديات المتعلقة بالمقررات: أمّا فيما يخص التحديات المتعلقة بالمقررات فقد تم جمع آراء لطلبة الدراسات العليا ونقدمهم للبعد الخاص بالمقررات، وورغبتهم في الحصول على تكاليف تطبيقية لبعض المهارات للرفع من جودة الكتابة الأكاديمية لديهم، والحرص على تقديم التغذية الراجعة لهم (Akyurek & Afacan, 2018; Ndhlovu & Thomson, 2018; Wanasinghe, 2020). وناقشت الدراسات مثل (دراسة الدباس، 2011; Cladius, 2015; الشومان، 2010) عددًا من التحديات المتعلقة بالمقررات؛ منها: عدم التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي في المقررات الدراسية، وكثرة

- رَفَع المستوى المهني والعلمي للعاملين في مجال التربية الخاصّة، وتعريفهم بالاتجاهات العلمية والتربوية المعاصرة؛ وذلك من خلال الدورات التدريبية، وورش العمل التي يعقدها القسم بالشراكة مع مؤسّسات المجتمع المحلي ذات العلاقة.

- تقديم الخدمات الاستشارية في مجال التربية الخاصّة للجهات التعليمية والاجتماعية التي تُقدّم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصّة، سواء كانت حكومية أو أهلية.

- توفير الأدوات والقياسات المقننة في البيئة السعودية التي تُسهّم في الكشف عن ذوي الإعاقة وتقييمهم.

- إعداد وتطوير البرامج والخطط التربوية الفردية التي تتلاءم مع قدرات ومهارات وإمكانات الطلاب ذوي الإعاقة.

التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية:

التحديات المتعلقة بالبرنامج: فيما يتعلّق بالتحديات المتعلقة بالبرنامج فقد أوردت دراسة الصالحي (2013م) مجموعة من التحديات المتعلقة بالبرنامج؛ وهي: افتقار بعض الجامعات لقواعد المعلومات البحثية، وندرة المراجع والمصادر في مكتبة الجامعة، وعدم وجود دليل إرشادي للكليّة، وعدم إشراك الطلبة في اختيار

والبحثية لديهم عند البدء في كتابة الرسالة، وعدم الالتزام بالأمانة العلمية في نقل الاقتباسات. بالإضافة إلى افتقارهم لكيفية البحث في الدوريات والمجلات الأجنبية، وحدد كل من هولمز وآخرين (Holmes et al., 2018) ثلاث نقاط رئيسية تؤثر على أداء طلبة الدراسات العليا؛ وهي: عدم الثقة في القدرة على الكتابة، وضيق الوقت، بالإضافة إلى نقص المهارات في استخدام الموارد العلمية.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في تناول التحديات في الدراسات العربية والأجنبية؛ حيث هدفت دراسة وانسجي (Wanasinghe, 2020) إلى تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب مرحلة الماجستير في كلية التربية في جامعة سيرلانكا المفتوحة في إجراء البحوث للحصول على الدرجة، والتي تؤثر على إكمال أبحاثهم، وفقاً للنتائج، فإن القضايا المتعلقة انحصرت في: تحديد مجال البحث المناسب، وعدم توفر المصادر الأولية للبيانات، والوقت الطويل لتقديم التغذية الراجعة من قبل المشرفين، وصعوبة جمع البيانات من عدة عينات، وتعقيد إكمال البحث العملي.

وهدف دراسة نمر (2020م) إلى التعرف على واقع البحث العلمي لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد تم حصر آراء عينة الدراسة

عدد الطلاب في المقرّر الواحد، وتدريس مقرّرات أساليب البحث العلمي بطريقة التلقين، وضعف محتوى المقرّرات التي تُحسّن من مهارات الكتابة البحثية.

التحديات المتعلقة بالمشرف: في حين انحسرت التحديات المتعلقة بالمشرف في قلة الوقت الكافي والمنظم مع المشرفين، وقلة تشجيع المشرف للطلاب في أن يكون مستقلاً فكرياً، وضعف العلاقة بين تخصص المشرف الدقيق والموضوعات التي يُشرف عليها، بالإضافة إلى الصعوبة في اختيار موضوع الرسالة بسبب عدم تفهم اهتمامات الطالب البحثية، وقلة عدد المشرفين وكثرة أعبائهم، أو عدم وجود المشرف المتخصص في بعض البحوث، أو انشغاله بالأعباء التدريسية والإدارية، وضعف إسهامه في اقتراح موضوعات مناسبة لأبحاث وأطروحات الطلبة. وأشارت (شيحة، 2007م) أن الطلاب يعانون بصورة كبيرة من قلة عدد الاجتماعات مع المشرف الأكاديمي.

التحديات المتعلقة بالطالب: أما فيما يخص التحديات المتعلقة بالطالب فقد ذكر كل من موشن وخان (Matin & Khan, 2017) أن أغلب طلبة الدراسات العليا غير مُلمّين بالمهارات البحثية؛ من اختيار للفكرة، والكتابة العلمية، والتوثيق العلمي. كما ذكر كل من (الشمري، 2018م) و(شيحة، 2007م) بعض التحديات؛ منها: ضعف المهارات اللغوية

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

والتي تمثلت في ضعف المهارات البحثية أثناء كتابة الرسائل والأطروحات، وضيق الوقت، وعدم تواصل المشرف الأكاديمي مع الطالب لتقديم التغذية الراجعة.

وأجرت الشمري (2018م) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت أثناء إعدادهم لأطروحاتهم العلمية من وجهة نظرهم، واشتملت العينة على (281) من طلبة الدراسات العليا، ومن خلال توزيع الاستبانة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ منها: وجود صعوبات بدرجة متوسطة في محاور الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الجنس، والدوام، والحالة الاجتماعية، والمعدل الدراسي، والكلية.

وأجرى كل من الفكي وآخرين (2018م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في محافظة المجمع لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) طالباً وطالبة، تم حصر آرائهم عن طريق الاستبانة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات البحث العلمي كانت مرتفعة، ولا توجد فروق تُعزى لمتغير الجنس، ولا المستوى الدراسي، ولا المعدل التراكمي.

كما أجرى كل من موشن وخان (Matin & Khan, 2017) دراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه طلبة

من خلال استبانة موجهة ل (99) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وأشارت النتائج إلى أن واقع البحث العلمي لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة في محاور الدراسة الثلاثة: الإجراءات المتبعة من قبل عضو هيئة التدريس لتنمية البحث العلمي، والممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس والمتوافقة مع البحث العلمي، والبنية التحتية للجامعة المعززة لتنمية البحث العلمي.

كما أجرى كل من إيريك وآفكان (Akyurek & Afacan, 2018) دراسة حالة، الهدف منها تحديد المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا عند إجراء البحث العلمي في التعليم العالي. ومن أبرز نتائج الدراسة أن المشتركين حصروا مشاكلهم في العناصر الآتية: مستوى المعرفة العلمية، والعلاقة مع المشرف، وعدم التمكن من مناهج البحث العلمي، والمنهجية، ومشاكل في الحصول على الموارد، وصعوبة الإجراءات القانونية للحصول على الموافقات.

ولنفس الأهداف أجرى كل من نولوفو وثومسون (Ndhlovu & Thomson, 2018) دراسة هدفت إلى الوقوف على المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا عند كتابة الرسائل والأطروحات العلمية في جامعة زامبيا لمرحلة الماجستير والدكتوراه، وأسفرت أهم النتائج عن وجود صعوبات أكاديمية لدى الطلبة،

الدراسية لجميع أقسام كلية التربية بجامعة طيبة (المرحلة الجامعية)، ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة: اتفاق جميع أفراد العينة على أنهم لا يجيدون كتابة البحث العلمي، ولا يعرفون كيفية البحث عن المصادر، كما بينت النتائج أن جميع برامج كلية التربية بجامعة طيبة لم تخصص أيّ مقرّر للبحث العلمي، عدا مقرّر وحيد اعتمد مؤخرًا لقسم التربية الخاصة في خطة (28/1429هـ).

كما قام الدباس (2011م) بدراسة هدفت للتعرف على معيقات البحث العلمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية، وبينت النتائج أن هناك معيقات تواجه أفراد عينة الدراسة في البحث العلمي، ومن أهم هذه المعوقات عدم توفر الكتب المترجمة إلى العربية، وجود القوانين والأنظمة والتعليقات الخاصة بالدراسات العليا، وكثرة عدد الطلاب، وتدريس مقررات أساليب البحث العلمي بطريقة التلقين، وغياب الإرشاد الأكاديمي، وضعف التعريف بالبرامج الإحصائية.

وفي دراس سولاف (2011م) التي تناولت المعوقات التي تواجه مشاريع بحوث التخرج في كلية التربية الأساسية، وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد أكدت الدراسة على وجود معوقات إدارية، ومعوّقات مرتبطة بالمشرف،

الدراسات العليا خلال إعداد الرسائل في بنغلاديش، أظهرت النتائج أن غالبية المشرفين، والطلاب انفقوا على أن أهم المشكلات التي تواجه الطلاب عند كتابة الرسائل العلمية هي قلة معرفة الطلاب وخبرتهم في منهجية البحث والكتابة الأكاديمية المطلوبة عند كتابة الرسائل العلمية، وقلة تواصل واجتماع المشرف الأكاديمي مع الطالب لمناقشة الرسالة، والقيود الزمنية وقلة التمويل للرسائل والبحوث العلمية.

كما أجرى كلادبوس (Claudius, 2015) دراسة هدفت لمعرفة التحديات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند كتابة الرسائل العلمية، من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في ثلاث جامعات في تنزانيا. أشارت النتائج أن أكثر من (50%) من الرسائل التي تم مراجعتها تضمنت مشكلات ونقصًا في مهارات الكتابة الأكاديمية، كذلك قلة عدد المشرفين مقارنة بعدد الطلاب والرسائل العلمية، أيضًا ضعف محتوى المقررات التي تحسّن من مهارات الكتابة البحثية.

كما أجرى آل مقبل (2012م) دراسة بهدف التعرف على واقع مهارات البحث العلمي لدى طلبة جامعة طيبة، وأسباب ضعفهم فيها، ووضع تصورًا لمواجهة هذا الضعف، وقد تم استخدام الاستبانة لحصّر آراء عينة الدراسة من الطلاب الذين يدرسون موادّ التخرج بالفصل النهائي، بالإضافة لمراجعة محتوى البرامج

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

وفي الاتجاه نفسه أجرت ياسين (2009م) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب في جامعة النجاح الوطنية في فلسطين. أشارت النتائج إلى عدد من المشكلات؛ منها: صعوبة اختيار عنوان الرسالة، وضعف اللغة الإنجليزية، وضعف التعاون بين المرشد الأكاديمي والطالب، وقسوة التعليمات والأنظمة والقوانين الخاصة بالدراسات العليا، وتغيير الجامعة للخطط الدراسية دون إشعار الطالب، وعدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبيّة، وتوصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تبعاً لمتغيّر الجنس.

وفي دراسة للعلوي (2001م) والتي هدفت إلى تقييم برامج التربية الخاصّة من وجهة نظر خريجي الدراسات العليا باستخدام الاستبانة على (93) من الطلبة الخريجين، وأظهرت النتائج أن برامج التربية الخاصّة بالجامعة تهيئ الطالب نظرياً وعملياً في كتابة البحوث العلميّة وتطبيقها وفقاً للمنهج العلميّ السليم، كما أشارت النتائج إلى إجماع العينة على الفائدة العلميّة للمقرّرات الدراسيّة بشكلٍ كبيرٍ، إلى كبير جداً. التعقيب على الدراسات السابقة:

يظهر من الدراسات السابقة تباينها في أهدافها، وبالرغم من اشتراك جميع تلك الدراسات في تناول موضوع التحديات أو المعوّقات التي تُواجه طلبة

وأخرى شخصيّة مرتبطة بالطالب، من هذه المعوّقات: ضعف مستوى مهارات البحث العلميّ، وزيادة العبء الإشرافيّ على عضو هيئة التدريس، واتكالية بعض الطلاب على المشرف في إجراءات البحث.

وهدف دراسة دوز (Duze, 2010) إلى التعرف على المشكلات التي واجهها طلاب الدراسات العليا والتي أعاقت دراستهم في الجامعات النيجيرية، وقد توصّلت الدراسة إلى أنّه توجد مشكلات في الأنظمة الإجرائيّة، كما توجد مشكلات اجتماعيّة وسياسيّة، ومشكلات شخصيّة ونفسيّة، كما أكّدت الدراسة أن تلك المشكلات تعرقل دراسة طلاب الدراسات العليا، وتُسهم في تأخر تخرّجهم.

دراسة الصالحي (2012م) والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديميّة والإداريّة التي تواجه طلاب الدراسات العليا وسُبل مواجهتها وفق عدد من المتغيرات، تكوّنت العينة من (210) من طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم، وتم استخدام استبانة لخصر تلك المشكلات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل أكاديميّة وإداريّة تُواجه الطلاب والطالبات بدرجة عالية، وأشارت النتائج أيضاً لعدم وجود فروق تُعزى لمتغيّر البرنامج، ومتغيّر تسجيل الرسالة، في حين وجود فروق في درجة تلك المشكلات وفقاً لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

تم اتباع نفس المنهجية المتبعة في أغلب الدراسات؛ وهي المنهجية الوصفية المسحية؛ كونها تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات في المواقع العربية والعالمية وجدت الباحثة -حسب علمها- أن هناك محدودية في الدراسات التي تناولت طلبة التربية الخاصة بشكل منفصل، وغالبًا تم تضمينهم مع طلاب الكليات التربوية في الجامعات، وهذا ما تميّزت به الدراسة الحالية، والذي يتمثل في جوانب عدة؛ منها:

- تركيزها على طلبة أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية التي تطرح برامج دراسات عليا للمساهمة في الحد من تلك التحديات ومحاولة توجيه نظر المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات للمحاولة في حلها، والمساهمة في رفع مستوى طلبة أقسام التربية الخاصة في كتابتهم العلمية للرسائل العلمية.

- كما أن الدراسة الحالية تختلف عن بقية الدراسات كونها سعت إلى حصر آراء الطلبة أنفسهم (ذكورًا وإناثًا) في البرنامجين (ماجستير ودكتوراه)؛ وبالتالي تقديم مقترحات تطويرية مبنية على الاحتياج الفعلي، في جميع مناطق المملكة الخمسة حيث ضمت (12) جامعة سعودية، وهذا يختلف عن أغلب الدراسات في انحسارها بجامعة واحدة، عدا دراسة (Claudius, 2015) والتي تناولت ثلاث جامعات.

الدراسات العليا؛ إلا أنّها تباينت في طريقة تناولها؛ فالبعض ركّز على التحديات بشكل عام مثل دراسة: (Wanasinghe, 2020، Akyurek & Afacan, 2018،

الشمري، 2018؛ 2017، Martin & Khan، Claudius، 2015؛ سولاف، 2011؛ 2010، Duze، الصالحي، 2012؛ ياسين، 2009) وجاءت مؤكدة على وجود صعوبات من مختلف المحاور، والتي تؤثر - بدورها - على البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

كما نجد أن بعض الدراسات تناولت البحث العلمي بشكل محدّد ومهاراته مثل دراسة (نمر، 2020؛ الفكي وآخرين، 2018؛ آل مقبل، 2012).

أمّا الدراسات التي اشتركت مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة وهي طلبة قسم التربية الخاصة فهي دراسة: (الفكي وآخرين، 2018) إلا أنّها انحصرت في طلبة جامعة محافظة المجمعة. واختلفت دراسة (العلوي، 2001) في هدفها حيث هدفت لتقويم برامج التربية الخاصة من وجهة نظر خريجها، وكانت تشتمل على برامج التربية الخاصة بالجامعة، وتنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة؛ فالأغلب استخدم الاستبانة، أو الاستبانة والمقابلة معًا، أما الدراسات الأجنبية فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) لمناسبتها لعينة الدراسة وكونها تبحث في مجال محدد، أما من حيث المنهجية فقد

يُعرفه (العسّاف ، 2012: 179) بأنه المنهج "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وَصْف الظاهرة المدروسة؛ من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً"، والذي يُعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة؛ ومن ثمّ تحليل النتائج، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي. مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات الدراسات العليا في أقسام التربية الخاصّة في المملكة العربيّة السعوديّة، والبالغ عددهم (1928) طالبًا وطالبةً، وفق الموقع الرسميّ بأقسام التربية الخاصّة بالجامعات السعوديّة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة مكوّنة من (175) طالبًا وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في أقسام التربية الخاصّة في المملكة العربيّة السعوديّة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من (12) جامعة حكوميّة بالمملكة العربيّة السعوديّة، وقد تم توزيعهم إلى فئات بناءً على المنطقة؛ وهي: جامعات المنطقة الوسطى متمثلة في: (جامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز، وجامعة القصيم)، وجامعات المنطقة الغربيّة متمثلة في: (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة جدة،

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنّها تناولت التحديات التي تُواجه طلاب وطالبات أقسام التربية الخاصّة تحديداً في الجامعات السعوديّة فيما يخصّ كتابتهم للرسائل العلميّة، والتي تفرعت إلى أربع عناصر: المتعلقة بالبرنامج، والمتعلّقة بالمقررات، والمتعلّقة بالمشرف، والمتعلّقة بالطالب، بينما بقيت الدراسات فقد تناولت المشكلات العامّة المتعلقة بالطلاب؛ من نفسيّة، وماديّة، وفنيّة، وأكاديميّة، وإداريّة، وبعضها تطرّق للنواحي الخاصّة بالإشراف ومهارات البحث العلميّ.

- كما وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وتطوير أداة الدراسة، واختيار منهج الدراسة، والأساليب الإحصائيّة المتبعة؛ حيث تأمل الباحثة أن تُسهم هذه الدراسة في سدّ الفجوة في نقص الدراسات فيما يخص أقسام التربية الخاصّة تحديداً، والمساهمة في تجويد تلك البرامج بالاستناد على أُسس علميّة واضحة، وتنتقل من مُنطلقات تشريعيّة منظمّة لتلك البرامج، كما تأمل الباحثة -من خلال إجراء هذه الدراسة- أن تُخرّج بتوصيات تُسهم بتقديم بعض الحلول لتجاوز تلك التحديات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ وهو كما

وجامعة أمّ القرى، وجامعة الطائف)، وجامعات المنطقة الشرقية متمثلة فقط في: (جامعة الملك فيصل)، وجامعات المنطقة الجنوبية متمثلة في: (جامعة الملك خالد، وجامعة نجران)، وجامعات المنطقة الشماليّة متمثلة في: (جامعة تبوك، وجامعة الجوف).

خصائص أفراد الدراسة: تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (الجامعة - الجنس - المرحلة التعليمية - المسار الأكاديمي).

جدول (1): خصائص أفراد الدراسة.

النسبة	التكرار	الفئات	المتغير
43.4	76	جامعات المنطقة الوسطى	الجامعة
40,5	71	جامعات المنطقة الغربية	
1,1	2	جامعات المنطقة الشرقية	
4,5	8	جامعات المنطقة الشمالية	
10,2	18	جامعات المنطقة الجنوبية	
25.7	45	ذكر	الجنس
74.3	130	أنثى	
82.3	144	ماجستير	المرحلة التعليمية
17.7	31	دكتوراه	
58	102	صعوبات تعلم	المسار الأكاديمي
18.3	32	إعاقة فكرية	
10,3	18	إعاقة سمعية	
9,1	16	اضطرابات سلوكية	
4,0	7	اضطرابات نطق ولغة	
175		المجموع	

أداة الدراسة: وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. الجزء الأول احتوى على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد الدراسة. الجزء الثاني: احتوى على البيانات الأولية بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)،

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

بصورتها الأولية (ملحق رقم 1) على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (8) محكمين (ملحق رقم 2)، وقد طلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يروونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم 3).

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

الخاصة بأفراد الدراسة، والمتمثلة في: (الجامعة - الجنس - المرحلة - المسار - تسجيل الرسالة العلمية - نسبة الانجاز). الجزء الثالث: ويتكون من (55) عبارة، موزعة على أربعة محاور أساسية، وهي: (التحديات المتعلقة بالبرنامج، بالمقررات، بالمشرف، بالطالب)، وقد حُدد شكل مفتاح الاستجابة عبر مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق جداً (5) وتدرج على المقياس من (4.21 إلى 5.00)، موافق (4) وتدرج على المقياس من (3.21 إلى 4.20)، محايد (3) وتدرج على المقياس من (2.61 إلى 3.40) - غير موافق (2) وتدرج على المقياس من (1.81 إلى 2.60)، غير موافق أبداً (1) وتدرج على المقياس من (1.00 إلى 1.80).

صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمعيار الذي ينتمي له.

المحور الرابع		المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
**0.715	1	**0.652	1	**0.546	1	**0.615	1
**0.545	2	**0.699	2	**0.686	2	**0.654	2
**0.640	3	**0.787	3	**0.739	3	**0.589	3
**0.732	4	**0.744	4	**0.575	4	**0.650	4
**0.741	5	**0.693	5	**0.619	5	**0.576	5
**0.771	6	**0.775	6	**0.741	6	**0.697	6
**0.644	7	**0.803	7	**0.725	7	**0.762	7
**0.690	8	**0.839	8	**0.738	8	**0.669	8
**0.727	9	**0.792	9	**0.658	9	**0.721	9
**0.663	10	**0.783	10	**0.711	10	**0.718	10
**0.647	11	**0.824	11	**0.550	11	**0.506	11
**0.760	12	**0.761	12			**0.669	12
**0.702	13	**0.706	13			**0.741	13
**0.645	14	**0.629	14			**0.671	14
		**0.739	15			**0.539	15

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (α) Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت لقياسها. ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

ثبات الاستبانة	عدد العبارات	الاستبانة
0.885	15	التحديات المتعلقة بالبرنامج
0.870	11	تحديات متعلقة بالمقررات
0.944	15	التحديات المتعلقة بالمشرف
0.903	14	التحديات المتعلقة بالطالب
0.956	55	الثبات العام

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

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

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما أهم التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟ تم حساب المتوسط الحسابي للتحديات الأربعة المتمثلة في التحديات المتعلقة بالبرنامج، بالمقررات، بالمشرف، بالطالب، وذلك لتحديد ترتيبها، ويوضح الجدول (2) المتوسطات الحسابية للتحديات السابقة ذكرها وترتيبها تصاعدياً.

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.956)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، وبعد الحصول على الإذن الرسمي لتطبيق الأداة من قبل اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي، قامت الباحثة بتوزيع الأداة إلكترونياً على عينة الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (ن=175) استبانة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- التكرارات، والنسب المئوية.
- 2- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد الدراسة حسب أعلى متوسط حسابي.
- 3- المتوسط الحسابي وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو

جدول (4): استجابات أفراد الدراسة على أهم التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية.

م	البعء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	التحديات المتعلقة بالبرنامج	3.51	0.789	2
2	تحديات متعلقة بالمقررات	3.59	0.850	1
3	التحديات المتعلقة بالمشرف	3.22	1.012	4
4	التحديات المتعلقة بالطالب	3.22	0.885	3
-	أهم التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية	3.38	0.715	-

ولمواكبة رؤية 2030 والتي نصّت على أهمية الرفع من مستوى البحث العلمي في الجامعات لتحقيق تصنيفات عالمية متقدمة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة الشمري (2018)، ودراسة الصالحي (2012)، ودراسة سولاف (2011) والتي أكدت اجمالاً بوجود مشكلات تواجه طلبة الدراسات العليا في محاور الدراسة أكاديمية وإدارية مما يستدعي الوقوف على تلك المشكلات ومحاولة وضع خطط لمعالجتها من أجل تطوير مهارات طلبة الدراسات العليا في الكتابة العلمية، وفيما يلي استعراض للنتائج التفصيلية لتلك التحديات بالتفصيل.

أولاً: التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا المتعلقة بالبرنامج: للتعرف على التحديات المتعلقة بالبرنامج، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (4) بأن أبرز التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية هي التحديات المتعلقة بالمقررات بمتوسط (3.59 من 5)، يليها بعد التحديات المتعلقة بالبرنامج بمتوسط (3.51 من 5)، يليها بعد التحديات المتعلقة بالطالب بمتوسط (3.22 من 5)، وأخيراً جاء بعد التحديات المتعلقة بالمشرف بمتوسط (3.22 من 5)، مما يعني وجود تحديات كثيرة ومتنوعة تواجه طلبة الدراسات العليا أثناء كتابتهم رسائلهم العلمية؛ مما يستدعي تكثيف جهود المسؤولين في أقسام التربية الخاصة للحد من تلك التحديات ومحاولة تذليلها لضمان جودة أعلى في مستوى الإنتاج البحثي لطلاب الدراسات العليا، كما يتطلب ذلك إدخال تحسينات على برامج الدراسات العليا فيما يخص الكتابة العلمية لتطوير مهارات الطلاب للوصول إلى مستوى المخرجات المستهدفة والتي تتطلع لها أنظمة الجودة بالجامعات،

جدول (5): استجابات أفراد الدراسة حول التحديات المتعلقة بالبرنامج مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة
			موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً	
15	صعوبة الحصول على خدمات الدعم اللغوية والإحصائية لطلبة الدراسات العليا في البرنامج	ك	80	46	28	13	8	
		%	45.7	26.3	16.0	7.4	4.6	

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية... .

تابع / جدول (5).

الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارات	م
				غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	النسبة	النسبة		
2	موافق	1.179	3.98	9	17	18	56	75	ك	ندرة وجود قوائم بأولويات البحث العلمي في مجال التربية الخاصة	12	
				5.1	9.7	10.3	32.0	42.9	%			
3	موافق	1.222	3.74	11	18	39	45	62	ك	غموض آليات تحديد لجان الإشراف والتحكيم للرسائل العلمية	6	
				6.3	10.3	22.3	25.7	35.4	%			
4	موافق	1.272	3.74	15	14	37	44	65	ك	عدم توفر الدعم المادي لطلبة الدراسات العليا في البرنامج	14	
				8.6	8.0	21.1	25.2	37.1	%			
5	موافق	1.329	3.62	16	27	23	51	58	ك	عدم وجود أدلة إرشادية مُعلنة توضّح الإجراءات الإدارية اللازمة لإنجاز البحث وتطبيقه	1	
				9.1	15.4	13.1	29.1	33.1	%			
6	موافق	1.396	3.62	17	28	29	31	70	ك	عدم تحقيق رغبات الطلبة في تحديد المشرفين على رسائلهم العلمية وفق توجهاتهم البحثية	8	
				9.7	16.0	16.6	17.7	40.0	%			
7	موافق	1.173	3.61	13	16	41	61	44	ك	ضعف آليات الرقابة والمتابعة في البرنامج للوقوف على المشاكل وحلها	13	
				7.4	9.1	23.5	34.9	25.1	%			
8	موافق	1.306	3.57	12	35	25	47	56	ك	انخفاض عدد أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في البرنامج للإشراف على الرسائل العلمية	4	
				6.9	20.0	14.3	26.8	32.0	%			
9	موافق	1.059	3.43	9	20	61	56	29	ك	محدودية عمل لجان الإشراف على السمنار والمناقشة	7	
				5.1	11.4	34.9	32.0	16.6	%			
10	موافق	1.271	3.43	16	23	53	35	48	ك	ضعف استجابة إدارة البرنامج لمشكلات الطلبة المتعلقة بالإشراف	9	
				9.1	13.1	30.4	20.0	27.4	%			
11	محايد	1.267	3.38	13	37	38	44	43	ك	تأخر إدارة البرنامج في تلبية احتياجات الطلبة التدريبية المتعلقة بالمهارات البحثية	10	
				7.4	21.1	21.7	25.2	24.6	%			
12	محايد	1.468	3.34	26	36	20	39	54	ك	عدم وجود قواعد بيانات الأبحاث العلمية والرسائل والمشاريع في التخصص والأبحاث العلمية في مجال التربية الخاصة	11	
				14.9	20.6	11.4	22.2	30.9	%			
13	محايد	1.483	3.27	27	37	28	57	56	ك	تأخر إدارة البرنامج في تحديد المشرف على الطالب	5	
				15.4	21.2	16.0	15.4	32.0	%			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفئة
			موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً					
3	رفض إدارة البرنامج بعض الموضوعات أو المناهج بدون ذكر الأسباب أو لأسباب غير علمية	ك	20	23	48	54	30	11.4	2.71	1.227	محايد	14
			19.4	23.4	27.4	30.9	17.1					
2	تعقيد الإجراءات الإدارية في مسارات تحديد الموضوعات وعناوين الرسائل	ك	34	41	48	39	13	19.4	3.25	1.215	محايد	15
			19.4	23.4	27.4	22.4	7.4					
			المتوسط العام						3.51	0.789	موافق	

الأكاديمي. ومن جهة أخرى حصلت العبارة رقم (2) والتي نصّت على: "تعقيد الإجراءات الإدارية في مسارات تحديد الموضوعات وعناوين الرسائل" بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي بلغ (3.25)، والذي يقع ضمن التدرج (محايد)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Akyurek & Afacan, 2018)، ودراسة (Matin & Khan, 2017)، ودراسة (Wanasinghe, 2020) والتي تشير إلى وجود العديد من الصعوبات القانونية للحصول على الموافقات، والإدارية والمتعلقة بالحصول على الموارد والقيود الزمانية لإجراءات المناقشة واختيار المواضيع وتعقيدات أخرى متعلقة باستكمال البحث العلمي. كما يتضح من الجدول بأن التحديات المتعلقة بالبرنامج حصلت على متوسط موافقة عام بلغ (3.51)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة على وجود تحديات

يتضح في جدول (5) بأن عبارة رقم (15) وهي: "صعوبة الحصول على خدمات الدعم اللغوية والإحصائية لطلبة الدراسات العليا في البرنامج" بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المعوق (4.01)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدباس (2011)؛ والتي بيّنت وجود تحديات تتعلق بمشاكل الطلاب مع البرامج الإحصائية. وتُفسّر هذه النتيجة بأن صعوبة الحصول على خدمات الدعم اللغوية والإحصائية لطلبة الدراسات العليا في البرنامج من أبرز العوامل التي تقلل من جودة رسائلهم العلمية؛ حيث يلجأ البعض لمراكز خاصة تقوم بهذه المهمة بشكل غير دقيق وأحياناً خاطئ، وأيضاً برسوم عالية تتعدى قدرات الطلاب المادية مما يجعلهم تحت ضغوط مالية تنعكس على أدائهم

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

متعلقة بالبرنامج. والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب

ثانياً: التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا المتعلقة بالمقررات: للتعرف على التحديات المتعلقة بالمقررات، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية،

جدول (6): استجابات أفراد الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمقررات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار النسبة	العبارات	م
				غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً			
1	موافق	1.140	3.99	7	19	15	62	72	ك	التدريب غير الكافي للطلبة على مناهج البحث العلمي في المقررات المطروحة بالبرنامج	3
				4.0	10.9	8.6	35.4	41.1	%		
2	موافق	1.233	3.95	10	16	29	38	82	ك	عدم وجود جدول زمني واضح لإنجاز الرسالة	1
				5.7	9.1	16.6	21.7	46.9	%		
3	موافق	1.230	3.87	11	19	21	54	70	ك	تركيز المقررات البحثية على الجوانب الفلسفية والنظرية وإلغاء الجانب البحثي التطبيقي	8
				6.3	10.9	12.0	30.8	40.0	%		
4	موافق	1.260	3.75	10	28	21	52	64	ك	صعوبة الحصول على تغذية راجعة في المقررات فيما يخص الكتابة العلمية	6
				5.7	16.0	12.0	29.7	36.6	%		
5	موافق	1.278	3.71	12	25	28	47	63	ك	عدم استعراض مفردات المقررات للتوجهات البحثية الحديثة	7
				6.9	14.3	16.0	26.8	36.0	%		
6	موافق	1.139	3.69	5	30	29	62	49	ك	اقتصار المقررات على مناهج بحثية معينة	5
				2.9	17.1	16.6	35.4	28.0	%		
7	موافق	1.328	3.67	13	29	27	40	66	ك	قلة مقررات البحث العلمي في الخطة الدراسية في مقررات البرنامج المطروحة	2
				7.4	16.6	15.4	22.9	37.7	%		
8	موافق	1.242	3.42	10	38	41	41	45	ك	رفض التطبيقات الميدانية أثناء المقررات واقتصارها على مرحلة الرسالة	4
				5.7	21.8	23.4	23.4	25.7	%		
9	محايد	1.416	3.30	24	35	29	38	49	ك	قلة انعقاد الورش التدريبية غير الصفية التي تهدف لرفع المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا	11
				13.7	20.0	16.6	21.7	28.0	%		

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
			غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً					
9	خلو بعض متطلبات المقررات من المهام البحثية	ك	28	47	26	35	39	%	10	محايد	1.417	3.06
		ك	16.0	26.8	14.9	20.0	22.3					
10	قلة التدريب على مهارات الالتزام بالأخلاقيات والأمانة العلمية في المقررات	ك	32	42	24	38	39	%	11	محايد	1.445	3.06
		ك	18.3	24.0	13.7	21.7	22.3					
			المتوسط العام									
								موافق				
								0.850				
								3.59				

مقرر للبحث العلمي بخلاف بقية الأقسام في كلية التربية، وأيضاً دراسة للعلوي (2001) والتي أشارت إلى أن المقررات ذات فائدة بدرجة كبيرة جداً حسب وجهات نظر الطلبة الخريجين. ومن جهة أخرى حصلت العبارة رقم (10) والتي نصت على: "قلة التدريب على مهارات الالتزام بالأخلاقيات والأمانة العلمية في المقررات" بالمرتبة (11) بمتوسط حسابي بلغ (3.06) والذي يقع ضمن التدرج (محايد)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العلوي (2001) والتي أشارت إلى أن برامج التربية الخاصة بالجامعة تهيب الطالب نظرياً وعملياً في كتابة البحوث العلمية وتطبيقها وفقاً للمنهج العلمي وتعتبر الأخلاقيات والأمانة العلمية جزء لا يتجزأ منها. كما يتضح من الجدول بأن التحديات المتعلقة بالبرنامج حصلت على متوسط موافقة عام بلغ (3.59) مما يدل على

يتضح في جدول (4) بأن عبارة رقم (6) وهي: "التدريب غير الكافي للطلبة على مناهج البحث العلمي في المقررات المطروحة بالبرنامج" بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المعوق (3.99)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (Akyurek & Afacan, 2018; Matin & Khan, 2017; Claudius, 2015) والتي تشير إلى أن أبرز مشكلة تواجه طلاب الدراسات العليا كانت عدم التمكن من مناهج البحث العلمي. وتُفسر هذه النتيجة بضرورة تضمين المقررات بالبرنامج تدريب كافي ومكثف على مناهج البحث العلمي، مما يساهم في تطوير مهارات الطلاب ويساهم في تجويد كتابتهم العلمية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة آل مقبل (2012) والتي أشارت نتیجتها إلى أن قسم التربية الخاصة تحديداً يطرح

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

وجود تحديات متعلقة بالمقررات. والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب
 ثالثاً: التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا
 المتعلقة بالمشرف: للتعرف على التحديات المتعلقة
 بالمشرف، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية،
 النتائج كما يلي:

جدول (7): استجابات أفراد الدراسة حول التحديات المتعلقة بالمشرف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار		العبارات	م
				غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً	النسبة	النسبة		
1	موافق	1.354	3.79	17	17	29	35	77	ك	انشغال المشرف بالأعباء التدريسية والإدارية	10	
				9.7	9.7	16.6	20.0	44.0	%			
2	موافق	1.257	3.67	11	26	32	47	59	ك	غموض تحديد المهام والواجبات المفترض تقديمها من المشرف للطلاب	2	
				6.3	14.9	18.3	26.8	33.7	%			
3	موافق	1.438	3.52	21	30	26	33	65	ك	عدم الإعلان عن تخصصات المشرفين واهتماماتهم البحثية	14	
				12.0	17.1	14.9	18.9	37.1	%			
4	موافق	1.268	3.35	15	33	45	40	42	ك	التعارض في توقعات متطلبات الدراسات العليا بين المشرف والطلاب	1	
				8.6	18.9	25.7	22.8	24.0	%			
5	موافق	1.454	3.29	33	20	33	42	47	ك	نقص الدعم النفسي والمعنوي من المشرف	9	
				18.9	11.4	18.9	24.0	26.8	%			
6	موافق	1.414	3.26	26	31	37	33	48	ك	عدم تفعيل الاجتماعات الدورية بين المشرف والطلاب	6	
				14.9	17.7	21.1	18.9	27.4	%			
7	موافق	1.351	3.23	24	31	40	40	40	ك	تدني مستوى دعم المشرفين في مساعدة الطالب لاختيار المنهج البحثي المناسب	11	
				13.7	17.6	22.9	22.9	22.9	%			
8	موافق	1.381	3.22	24	33	45	27	46	ك	قلة اهتمام المشرف بقراءة خطة الطالب قراءة دقيقة	3	
				13.7	18.9	25.7	15.4	26.3	%			
9	موافق	1.387	3.18	27	32	40	35	41	ك	تدني مستوى اهتمام المشرف بتقديم التغذية الراجعة للطلاب لتطوير مهاراته البحثية	7	
				15.4	18.3	22.9	20.0	23.4	%			
10	موافق	1.328	3.14	23	34	4	24	40	ك	ضعف خلفية المشرف في المنهج الإحصائي المستخدم	12	
				13.1	19.4	30.9	13.7	22.9	%			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الفئة
			موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً					
8	محدودية اهتمامات المشرف البحثية	ك	36	36	44	34	25	3.14	1.336	موافق	11	موافق
			20.6	20.6	25.1	19.4	14.3					
15	ضعف خلفية المشرف في الإجراءات الإدارية مما يؤثر الطالب	ك	36	33	41	37	28	3.07	1.367	موافق	12	موافق
			20.6	18.9	23.4	21.1	16.0					
13	توجيه بعض المشرفين طلبتهم إلى الأبحاث النظرية فقط	ك	28	25	52	36	34	2.87	1.326	موافق	13	موافق
			16.0	14.3	29.7	20.6	19.4					
4	انخفاض تشجيع المشرف على استقلالية الطالب الفكرية	ك	22	30	47	47	29	2.82	1.258	موافق	14	موافق
			12.6	17.1	26.9	26.9	16.5					
5	قلة استخدام بعض المشرفين وسائل التواصل الالكترونية لتقديم الدعم	ك	31	19	40	51	34	2.78	1.360	موافق	15	موافق
			17.7	10.9	22.9	29.1	19.4					
المتوسط العام											محايد	
								3.22	1.012			

إشرافه على أبحاث طلبته وعدم إعطائهم حقهم من التدقيق والمراجعة؛ مما يزيد من التحديات البحثية التي تواجههم، وهذا يشكل عامل ضغط كبير على كلاً من الطالب والمشرف. ومن جهة أخرى حصلت العبارة رقم (5) والتي نصت على: "قلة استخدام بعض المشرفين وسائل التواصل الالكترونية لتقديم الدعم" بالمرتبة (15) بمتوسط حسابي بلغ (2.78)، والذي يقع ضمن التدرج (غير موافق)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ndhlovu & Thomson, 2018) والتي أشارت إلى أن طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبة في تواصلهم مع المشرف لتقديم التغذية الراجعة. وتختلف هذه النتيجة

يتضح في جدول (7) بأن عبارة رقم (10) وهي: "انشغال المشرف بالأعباء التدريسية والإدارية" بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المعوق (3.79)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Akyurek & Afacan, 2018) والتي أكدت على وجود تحديات تتعلق بالعلاقة مع المشرف، كما تتفق مع دراسة كلاً من (Matin & Khan, 2017) أن الطلاب يعانون بالأكثر من قلة عدد الاجتماعات مع المشرف الأكاديمي بسبب انشغال المشرف بالمهام الإدارية. وتفسر هذه النتيجة بأن انشغال المشرف بالأعباء التدريسية والإدارية يقلل من مستوى

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية... .

مع دراسة العلوي (2001) والتي أشار عيبتها إلى رضاهم حول طرق تعامل وتواصل الأساتذة بالبرنامج، وهذا يفسر بأن الأعضاء حريصون على تفعيل وسائل التواصل المختلفة لمناقشة مشاكل وتطوير طلابهم كجزء من دورهم في الجامعات. كما يتضح من الجدول بأن التحديات المتعلقة بالمشرف حصلت على متوسط موافقة عام بلغ (3.22)، ويتضح من ذلك موافقة عينة الدراسة على التحديات المتعلقة بالمشرف.

رابعاً: التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا المتعلقة بالطالب: للتعرف على التحديات المتعلقة بالطالب، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة لعبارات المحور، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8): استجابات أفراد الدراسة حول التحديات المتعلقة بالطالب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة					التكرار النسبة	العبارات	م
				غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق جداً			
1	موافق	1.158	3.77	4	30	28	54	59	ك	غياب القدرة على كتابة الرسالة بأسلوب تحليلي نقدي	9
				2.3	17.1	16.0	30.9	33.7	%		
2	موافق	1.291	3.76	12	25	24	46	68	ك	الضعف في استخدام اللغة الإنجليزية (قراءة وفهم)	12
				6.9	14.3	13.7	26.2	38.9	%		
3	موافق	1.237	3.59	13	26	27	32	47	ك	نقص مهارات كتابة البحوث العلمية لقلة التدريب	4
				7.4	14.9	15.4	35.4	26.9	%		
4	موافق	1.229	3.57	11	31	27	60	46	ك	انخفاض المهارات الخاصة بإعداد أدوات الرسالة	8
				6.3	17.7	15.4	34.3	26.3	%		
5	موافق	1.323	3.41	16	37	27	49	46	ك	صعوبة اختيار طلبة الدراسات العليا للتصميم المناسب للبحث	7
				9.1	21.1	15.4	28.0	26.4	%		
6	محايد	1.313	3.40	19	31	27	57	41	ك	انخفاض مستوى مهارات البحث العلمي	1
				10.9	17.7	15.4	32.6	23.4	%		
7	محايد	1.372	3.34	22	34	25	50	44	ك	عدم القدرة على تحديد المشكلة البحثية وصياغتها بشكل واضح ودقيق ومؤصل لأسئلة البحث	6
				12.6	19.4	14.3	28.6	25.1	%		
8	محايد	1.409	3.28	23	40	23	43	46	ك	عدم القدرة على اختيار الموضوع المتسم بالأصالة والابتكار	5
				13.1	22.9	13.1	24.6	26.3	%		

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					النسبة	الرتبة	الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
			موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق أبداً					
3	قلة حضور المناقشات العلمية للخطط البحثية أو للرسائل بسبب ضيق الوقت أو الجهل بمواعيدها	ك	42	51	19	34	29	%	9	محايد	1.435	3.25
			24.0	29.1	10.9	19.4	16.6					
14	عدم متابعة الأنظمة واللوائح الجديدة المتعلقة بالبحث العلمي الصادرة من الجامعة	ك	28	42	26	51	28	%	10	محايد	1.349	2.95
			16.0	24.0	14.9	29.1	16.0					
2	قلة الاهتمام بحضور المؤتمرات والورش العلمية حول تطوير مهارات البحث العلمي	ك	20	50	26	43	36	%	11	محايد	1.342	2.86
			11.4	28.6	14.9	24.5	20.6					
10	صعوبة توثيق المعلومات المقتبسة من المصادر العلمية	ك	21	42	20	48	44	%	12	محايد	1.387	2.70
			12.0	24.0	11.4	27.5	25.1					
11	ضعف مهارات البحث في قواعد المعلومات الالكترونية	ك	26	30	23	52	44	%	13	محايد	1.404	2.67
			14.9	17.1	13.1	29.8	25.1					
13	تدني مستوى الوعي بالاعتبارات الأخلاقية والأمانة العلمية أثناء كتابة الرسائل	ك	21	34	19	56	45	%	14	غير موافق	1.369	2.60
			12.0	19.4	10.9	32.0	25.7					
			المتوسط العام									
								موافق				
								0.885				
								3.22				

على كتابة الرسالة بأسلوب تحليلي نقدي؛ مما يقلل من الكفاءة البحثية لدى الطلبة، وقد يعود ذلك إلى زيادة أعداد الطلاب في المقررات وبالتالي يكون التعلم اجتهاد شخصي غير موجه بشكل مناسب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سولاف (2011) والتي أشارت لضعف مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الفكي وآخرون (2018) حيث أشارت الدراسة إلى أن طلبة قسم التربية الخاصة الجامعة يمتلكون مهارات بحثية بدرجة مرتفعة، وهذا الاختلاف

يتضح في جدول (8) بأن عبارة رقم (9) وهي: "غياب القدرة على كتابة الرسالة بأسلوب تحليلي نقدي" بالمرتبة الأولى، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على هذا المعوق (3.77)، والذي يقع ضمن الفترة (موافق)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Claudius, 2015) حيث أشارت النتائج لوجود مشكلات بدرجة عالية فيما يخص الكتابة العلمية. وتفسر هذه النتيجة بأن فرص الطلبة في التدريب بالبرنامج على الكتابة بأسلوب نقدي، والاكتفاء بالجانب النظري بدون التطبيق العملي قد يساهم في تغييب القدرة

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

بالطالب حصلت على متوسط موافقة عام بلغ (3.22)، ويتضح من ذلك موافقة عينة الدراسة على التحديات المتعلقة بالطالب.

عرض نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّ على "هل توجد فروق ذات دلالة بين مستوى التحديات التي تواجه تعزى لمتغير (الجنس، المرحلة التعليمية، المسار الأكاديمي)؟" استخدمت الباحثة اختبار "ت: Independent Sample T-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة وفق متغير الجنس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (7).

يعود لتنوع الخطط الدراسية باختلاف الجامعات مما يستدعي تطوير الخطط الدراسية بناءً على نماذج ناجحة في نفس المنطقة. ومن جهة أخرى حصلت العبارة رقم (13) والتي نصت على: "تدني مستوى الوعي بالاعتبارات الأخلاقية والأمانة العلمية أثناء كتابة الرسائل" بالمرتبة (14) بمتوسط حسابي بلغ (2.60)، والذي يقع ضمن التدرج (غير موافق)، وتتفق هذا النتيجة مع دراسة الدباس (2011) والتي أشارت إلى معيق قوي يختص بالأنظمة والقوانين بالدراسات العليا والتي تعتبر الاخلاقيات والأمانة العلمية جزء هام منها. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العلوي (2001) والتي ذكرت بأن برامج التربية الخاصة تهين طلبتها وفق المنهج العلمي السليم، كما يتضح من الجدول بأن التحديات المتعلقة

جدول (9): نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test" للفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفق متغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
التحديات المتعلقة بالبرنامج	ذكر	45	3.47	0.803	-0.483	0.629	غير دالة
	أنثى	130	3.53	0.786			
تحديات متعلقة بالمقررات	ذكر	45	3.46	0.857	-1.182	0.239	غير دالة
	أنثى	130	3.63	0.847			
التحديات المتعلقة بالمشرف	ذكر	45	2.93	1.090	-2.251	*0.026	دالة
	أنثى	130	3.32	0.968			
التحديات المتعلقة بالطالب	ذكر	45	3.20	0.973	-0.229	0.819	غير دالة
	أنثى	130	3.23	0.856			
التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية	ذكر	45	3.25	0.763	-1.361	0.175	غير دالة
	أنثى	130	3.42	0.696			

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

الجنس. وتفسر تلك النتيجة ووجود مثل عدا العائق بشكل أكبر لدى الإناث نظراً لما تواجه الطالبات من صعوبة في التواصل مع المشرفين؛ كون غالبية المشرفين على الرسائل العلمية من الأعضاء الذكور بحكم الرتب العلمية العالية، وزيادة نسبة الأعضاء الذكور عن الإناث بأقسام التربية الخاصة في بعض الجامعات.

كما استخدمت الباحثة اختبار "ت: Independent Sample T-test" لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة حول التحديات وفق متغير المرحلة، ويوضح الجدول (8) النتائج.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التحديات المتعلقة بالبرنامج، والمقررات، والمشرف، والطالب) باختلاف متغير الجنس. كما يتضح من خلال النتائج الموضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التحديات المتعلقة بالمشرف) باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة كلاً من الصالح (2012)، واختلفت مع دراسة ياسين (2009) حيث أشارت لعدم وجود فروق تبعاً لمتغير

جدول (10): نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test" للفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
التحديات المتعلقة بالبرنامج	ماجستير	144	3.51	0.783	-0.298	0.766	غير دالة
	دكتوراه	31	3.55	0.828			
تحديات متعلقة بالمقررات	ماجستير	144	3.58	0.876	-0.267	0.790	غير دالة
	دكتوراه	31	3.62	0.732			
التحديات المتعلقة بالمشرف	ماجستير	144	3.24	1.025	0.441	0.660	غير دالة
	دكتوراه	31	3.15	0.966			
التحديات المتعلقة بالطالب	ماجستير	144	3.27	0.884	1.629	0.105	غير دالة
	دكتوراه	31	2.99	0.863			
التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية	ماجستير	144	3.39	0.714	0.527	0.599	غير دالة
	دكتوراه	31	3.31	0.729			

(0,05) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التحديات المتعلقة بالبرنامج، والمقررات، والمشرف،

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديّات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلميّة...

والطالب) باختلاف متغير المرحلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الصالحى (2012). وتفسر هذه النتيجة بعدم أهمية المرحلة العلمية ماجستير أو دكتوراه كونها تحتوي على نفس النظام وتتطلب إعداد أوراق علمية ورسالة في نهاية البرنامج.

كما استخدمت الباحثة تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المسار ويوضح الجدول رقم (9) النتائج.

جدول (11): نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المسار.

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
التحديات المتعلقة بالبرنامج	بين المجموعات	3.452	4	0.863	1.400	0.236	غير دالة
	داخل المجموعات	104.823	170	0.617			
	المجموع	108.274	174	-			
تحديات متعلقة بالمقررات	بين المجموعات	3.714	4	0.929	1.293	0.275	غير دالة
	داخل المجموعات	122.083	170	0.718			
	المجموع	125.798	174	-			
التحديات المتعلقة بالمُشرف	بين المجموعات	6.445	4	1.611	1.594	0.178	غير دالة
	داخل المجموعات	171.884	170	1.011			
	المجموع	178.329	174	-			
التحديات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	3.057	4	0.764	0.976	0.422	غير دالة
	داخل المجموعات	133.175	170	0.783			
	المجموع	136.232	174	-			
التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية	بين المجموعات	2.436	4	0.609	1.196	0.314	غير دالة
	داخل المجموعات	86.572	170	0.509			
	المجموع	89.008	174	-			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (التحديات المتعلقة بالبرنامج، والمتعلقة بالمقررات، والمتعلقة بالمُشرف، والمتعلقة بالطالب) باختلاف متغير المسار الأكاديمي، وتفسر هذه النتيجة بأن جميع الطلبة باختلاف مساراتهم يواجهون تحديات أثناء كتابة الرسائل العلمية، وأن التحديات بينهم تُعد مشتركة لأن

آل مداوي، عيبر. (2014). البحث العلمي في الجامعات السعودية التحديات والتوجهات المستقبلية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر تكامل مخرجات التعليم في سوق العمل في القطاع العام والخاص. الأردن: جامعة البلقاء.

آل مقبل، علي. (2011). مهارات البحث العلمي لدى طلبة المرحلة الجامعية وآليات الارتقاء بها. مؤتمر الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي - المنظمة العربية للتنمية الإدارية المنعقد في الأردن/ 2011، 121-141.

حورية، علي؛ والشامي، السعيد (2022). دليل إستراتيجيات تحليل قطاع التعليم. المركز الإقليمي للتخطيط التربوي، تم استرجاع 3 نوفمبر، من: <https://2u.pw/HRBo1>

الدباس، ماهر. (2011). معوقات البحث العلمي التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية وعلاقتها ببدافعتهم وتحصيلهم الأكاديمي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية. عمان.

رؤية المملكة العربية السعودية. (2016). رؤية السعودية. تاريخ الاسترجاع 21 نوفمبر، من: <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/achievements>

الزعيبي، طلال؛ وكنعان، أشرف. (2018). الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا بالجامعات الأردنية في كتابة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه من وجهة نظر المشرفين وأعضاء لجان المناقشات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح. 9(32)، 1803-1828.

السريجين، ماجدة. (2012). مشكلات إعداد الرسائل الجامعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية والحلول المقترحة، (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك. الأردن.

متغير المسار الأكاديمي أمر تلقائي ولا يؤثر على حجم التحديات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (2018).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثة تُوصي بما يلي:

- 1- التأكيد على أهمية التقويم الدوري لبرامج الدراسات العليا وتطويرها بناءً على نتائج التقويم.
- 2- ضرورة مشاركة طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في صياغة خطط التطوير ببرامج التربية الخاصة.
- 3- تضمين المقررات الدراسية مهارات البحث العلمي وتطبيقها بشكل عملي.
- 4- طرّح دورات تدريبية لتنمية مهارات الكتابة العلمية لطلاب الدراسات العليا.
- 5- العمل على تطوير الكفاءة الإشرافية للمشرفين على الرسائل العلمية، عن طريق الورش التدريبية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحاندو، سيسي؛ وعبد الله، عبد الحكيم. (2017). آلية مقترحة لتطوير برنامج ماجستير التربية بجامعة السلطان زين العابدين في ماليزيا حالة نظام الرسالة. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (29)، 11-22.

د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين: التحديات التي تُواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية...

العلمية التي تواجه طلبة الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود وسبل علاجها، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 141 (37)، 15-35.

الفكي، السره؛ ومصطفى، فادية؛ والمغاربة، انشراح. (2018). مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في محافظة المجمعة لمهارات البحث العلمي من وجهة نظرهم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 100، 243-261.

الكنندري، نبيلة. (2014). واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية على ضوء بعض المتغيرات. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 35 (132)، 37-56.

مركز إحصائيات التعليم الجامعي. (2022). تاريخ الاسترجاع 14 يناير، من:

<https://www.moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/e dustatdata/Pages/HigherEduStat.aspx>

محمود، إكرام. (2016). سلوك ومهارات الباحثين في البحث عن المعلومات وأثرها في البحث العلمي. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 51 (1)، 37-59.

المطرودي، زكية. (2017). مشكلات طالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس وتصور مقترح للتغلب عليها. مجلة كلية التربية بجامعة أسبوط، 33 (1)، 217-287.

النمر، أمين. (2020). واقع البحث العلمي لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 40 (2)، 117-141.

ياسين، زين. (2009). مشكلات طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب، جامعة النجاح الوطنية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، نابلس.

الشرمان، منير. (2010). تصورات طلبة الدراسات العليا في كليتي التربية في جامعتي مؤته واليرموك للمشكلات التي تواجههم. مجلة جامعة دمشق، 4 (26)، 527-558.

الشمري، ليلي. (2018). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت في أثناء إعدادهم لأطروحاتهم ورسائلهم العلمية من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الكويت، الكويت.

شيخة، أريج. (2007). مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الصالح، خالد. (2012). المشكلات والصعوبات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا بجامعة القصيم وسبل التغلب عليها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 33 (2)، 127-179.

طريف، عاطف؛ والطويسي، زياد. (2017). واقع البحث العلمي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 10 (29)، 113-133.

العساف، صالح. (2012). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عشبية، فتحي. (2008). دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

العلوي، إساعيل. (2001). تقييم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، المجلة التربوية، العدد 16 (61)، 197-230. الغامدي، حمدان. (2016). مشكلات إعداد خطط الرسائل

Wanasinghe, W. (2020) Identification of Issues Encountered by Students in Their Research Dissertations for the Master of Education Degree Programme. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 36-44.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Ashwin, P. (2006). *Changing Higher Education: The Development of Learning and Teaching*. London and New York: Routledge.
- Akyurek, E., & Afacan, O. (2018). Problems Encountered During the Scientific Research Process in Graduate Education: *The Institute of Educational Sciences. Higher Education Studies*, 8(2),47-57.
- Bin Tareef, A. (2009). Scientific research in Jordanian higher education institutions: an evaluation of the status and obstacles. *Journal of Instructional Psychology*, 36(2), 158.
- Claudius, K. S. (2015). Challenges of writing theses and dissertations among postgraduate students in Tanzanian higher learning institutions. *International Journal of Research studies in education*, 5(3). 71-80.
- Ekpoh, U. (2016). Postgraduate Studies: The Challenges of Research and Thesis Writing. *Journal of Educational and Social Research*, 3(6). 67-74.
- Holmes, B., Waterbury, T., Baltrinic, E., & Davis, A. (2018). Angst about Academic Writing: Graduate Students at the Brink. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(2), 65-70.
- Jeyaraj, J. (2018). It's A Jungle Out There: Challenges In Postgraduate Research Writing. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 18(1). 22-27.
- Komba, S. (2016). Challenges of writing thesis and dissertation among postgraduate students in Tanzania higher learning. *International journal of research studies in education*, 5(3), 71-80.
- Matin, M. A., & Khan, M. A. W. (2017). Common problems faced by postgraduate students during their thesis works in Bangladesh. *Bangladesh Journal of medical education*, 8(1). 22-27.
- Naz, A., & Khan, Q. (2011). Problems And Challenges to Graduate and Post Graduate Research Students of Universities In KPK: A Case Study of University of Malakand. *BIOINFO sociology*, 1(1), 1-8.
- Ndhlovu, M., & Thomson, W. (2018). Challenges faced by postgraduate distance students in research proposal writing: A case of the institute of distance education of the University of Zambia. *International Journal of Multidisciplinary research and development*, 5(7). 46-55.
- World university Rankings, (2021). *QS World University Rankings 2021*. Retried November 11, 2021 from: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية

أ. فاطمه حزام القحطاني⁽¹⁾، و د. نورة شافي الدوسري⁽²⁾

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية تطبيق للواقع المعزز (AR) باستخدام التعليم عن بعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية تتعلق بمهارة الطلب من المطعم لذوي الإعاقة الفكرية، لعينة مكونة من ثلاث طالبات في المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهن بين 12-13 سنة. وقد اتبعت الدراسة أحد تصاميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين. وكشفت النتائج عن فعالية استراتيجية الواقع المعزز (AR)، إذ استطاع جميع المشاركين تحقيق للمعيار وقراءة الكلمات المستهدفة في متوسط عشر جلسات. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام برنامج الواقع المعزز (AR) أسهم في احتفاظ جميع المشاركين بالكلمات بعد التوقف عن التدخل بنسبة 99%. وأشارت نتائج الصدق الاجتماعي إلى أن هذه الاستراتيجية أسهمت في رفع مستوى الاستقلالية، إذ أشار أولياء الأمور إلى اعتماد المشاركين على أنفسهم في قراءة الكلمات الوظيفية التي تم اكتسابها. وعمامةً، فإن هذه الدراسة تؤكد أهمية تدريس القراءة الوظيفية في دعم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ورفع مستوى الاستقلالية.

الكلمات المفتاحية: الواقع المعزز (AR)، القراءة الوظيفية، الكلمات الوظيفية، مهارة الطلب، تصميم التقصي المتعدد.

Using Augmented Reality application for Teaching Functional Words to Elementary School Students with Intellectual Disabilities

Mrs. Fatima Hezam Al-Qahtani⁽¹⁾, and Dr. Noora Shafi Al-Dawsari⁽²⁾

Abstract: The present study was designed to determine the effectiveness of using augmented reality (AR) application on teaching reading functional words related to ordering at fast-food restaurants to three students with Intellectual disabilities, aged between 12-13, in elementary schools. A multiple probe design across participants was used. The results indicated that the augmented reality strategy (AR) application was effective as all participants were able to read all target words and reached criterion in average of ten sessions. Results also showed that participants were able maintain the acquired skills with 99% accuracy. Social validity data showed that such strategy promoted independence as parents indicate that their daughters were able to read the words independently across different sites. Overall, this study shows that functional reading instruction can benefit students with Intellectual disabilities by promoting independence.

Keywords: augmented reality, functional reading, functional words, ordering skill, multiple probe design.

(1) A Teacher in the Ministry of Education.

البريد الإلكتروني: E-mail: 439203818@student.ksu.edu.sa

(1) معلمة إعاقة فكرية - وزارة التعليم - الرياض.

(2) Associate Professor at King Saud University.

البريد الإلكتروني: E-mail: naldosiry@ksu.edu.sa

(2) أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

المقدمة:

التواصل والاتصال بين أفراد المجتمع والتفاعل مع بيئتهم (شحاتة وآخرون، 2018؛ المالكي، 2017). حيث إن قراءة الكلمات الوظيفية تُسهم في مساعدة الأفراد ذوي الإعاقة في التعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم اليومية، فمن خلال قراءة الكلمات الوظيفية يتعرّف هؤلاء الأفراد على الأشياء ومسمياتها وتفسير الأحداث ثم فهمها (الغامدي، 2019). وبذلك تؤدي قراءة الكلمات الوظيفية إلى خلق قدر من الاستقلالية لذوي الإعاقة الفكرية من خلال الاعتماد على أنفسهم في قضاء حوائجهم، والحدّ من الاعتماد على الآخرين، وتسهيل أدائهم للأنشطة اليومية (العتيبي، 2002؛ العتيبي والحارثي، 2008).

وأوصت كثيرٌ من الدراسات باستخدام التقنية لدعم مهارات القراءة بما فيها القراءة الوظيفية (Carnahan et al., 2012). وهناك العديد من الدراسات التي وُظِّفت استراتيجيات التدريس التي تعتمد على التقنية لدعم ذوي الإعاقة الفكرية في مجالات متعددة من ضمنها القراءة الوظيفية. ومن التقنية التي ظهرت كاستراتيجية واعدة وداعمة لتدريس المهارات العامة والأكاديمية، هي تقنية الواقع المعزز والتي ارتبطت بتحقيق نتائج إيجابية في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية عامةً (McMahon et al., 2016). ويجمع الواقع المعزز بين العالم الحقيقي وإضافة عناصر المحتوى

إن تمكين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ليصبحوا مستقلين قدر الإمكان يتطلب تأهيلهم بشكل فعال لتأدية المهارات في المجالات المختلفة، ولا يُمكن تنفيذ تلك المهارات بشكل مستقل من غير قدرة الطالب على القراءة، كالمهارات الأكاديمية مثلاً، فالقراءة ترفع من المستوى الأكاديمي في المواد المختلفة (العجمي والمطيري، 2017). وكذلك من أحد أهم الجوانب الرئيسة التي تسهم في رفع مهارات الحياة العامة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هي القدرة على قراءة الكلمات (Gerber, 2012). وكون الطلاب يواجهون صعوبة في اكتساب مهارات القراءة (Lemons et al., 2013)، غالبًا ما يركز تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية على قراءة الكلمات الوظيفية قراءة بصرية (Clendon & Erickson, 2008). إذ يتم التركيز على تدريس كلمات ترتبط بمجال معيّن في مهارات الحياة العامة، مثل التعامل بالنقود والتسوق، والموصلات، والأمن والسلامة، ومجالات عمل مختلفة. فتحقيق الاستقلالية في كثير من مهارات الحياة العامة يتطلب قراءة عددٍ من الكلمات المرتبطة، مثل اللوحات الإرشادية والتحذيرية، كاسم الشارع، واسم الحي، وقوائم الطعام في المطاعم (المسلم، 2015). كذلك، تشكّل قراءة الكلمات الوظيفية عنصرًا مهمًا يسهل عملية

الدارسات في الميدان المحلي، حيث أشار كلٌّ من العجمي والمطيري (2017)، والقريني (2019) إلى ضعف التحصيل الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

وبالرغم من أنه ظهرت بعض الدراسات التي أشارت إلى ظهور نتائج إيجابية في المهارات الأكاديمية والعامّة عند تطبيق استراتيجيات الواقع المعزز (Cihak, 2016; Baragash et al., 2020; McMaho et al., 2015; Mechling & Cronin, 2006)، إلا أنه لم يتم استخدام الواقع المعزز كاستراتيجية في تدريس الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم لذوي الإعاقة الفكرية. ونظرًا لأهمية مهارة الطلب من المطعم كونها تعد من المهارات التي يمكن أن يحتاج إليها ذوو الإعاقة الفكرية بشكل متكرر في حياتهم اليومية (Mechling et al., 2005)، يمكن استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتدريس الكلمات الوظيفية كتلك المرتبطة بمهارة الطلب من المطعم والتي قد تكون من الكلمات التي يحتاجها الأشخاص ذوو الإعاقة الفكرية بشكل متكرر لتأدية المهارة باستقلالية (عبد الوهاب والشامي، 2019). ف لأهمية هذه المهارات، ونظرًا لندرة الدراسات العربية التي استهدفت هذا المجال، تهدف هذه الدراسة للكشف عن فعالية استخدام الواقع المعزز في قراءة الكلمات الوظيفية المرتبطة بمهارة الطلب من لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

الرقمي، مثل الصور، والنصوص، والأصوات، والفيديو (Craig, 2013). وقد تُسهم تطبيقات الواقع المعزز في تمكين ذوي الإعاقة الفكرية من اكتساب مهارة قراءة كلمات جديدة.

مشكلة الدراسة:

يفتقد ذوو الإعاقة الفكرية للكثير من مهارات الحياة العامة والتي تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز الاستقلالية (Westling & Fox, 2009). إذ يواجه كثير من ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات في أداء مهارات مثل التسوق والطلب من مطعم. أحد أسباب الضعف تعود لتدني المستوى الأكاديمي خصوصًا في القراءة ذكرت كثير من الدراسات أن الطلاب الذين يعانون من قصور واضح في مهارات القراءة يظهر لديهم ضعف في التحصيل الأكاديمي والتواصل المجتمعي والمشاركة فيه (حافظ، 2010؛ واليامي والملحم، 2018). وأحد أهم أساليب تدريس وتعزيز مستوى القراءة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية هي القراءة الوظيفية؛ حيث إن قراءة الطلاب بصريًا لكلمات ترتبط بمجال معيّن يساعدهم في أداء المهارة بشكل مستقل (Mechling & Hunnicutt, 2011). إذ لاحظت - الباحثة الأولى - قصورًا واضحًا في أداء الطلاب في مهارات القراءة - بما فيها قراءة الكلمات قراءة بصرية - وهذا ما أكدته

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

أسئلة الدراسة:

2- تبرز الدراسة أهمية استراتيجية الواقع المعزز (AR) في تدريس الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم لذوي الإعاقة الفكرية.

3- تأتي الدراسة متوافقة مع حداثة التعليم الإلكتروني وسعي الدول جميعها إلى الارتقاء بذوي الإعاقة للحصول على حقوقهم في التعليم الذكي، بتوفير الإمكانيات اللازمة لإنجاح هذه العملية التعليمية (السبيعي والحوالي، 2016).
الأهمية التطبيقية:

1- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المختصين في تصميم برامج تدريبية تقوم على تقنية الواقع المعزز لذوي الإعاقة الفكرية في تدريس المهارات الأكاديمية والاجتماعية، بما فيها مهارة الطلب من المطعم.
2- زيادة التركيز على تدريب المعلمين على كيفية توظيف الواقع المعزز في المناهج التعليمية.

3- قد تفيد الدراسة الحالية في مساعدة المختصين العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في استخدام استراتيجيات من شأنها زيادة مدة الانتباه والتركيز وتقليل مدة اكتسابهم للمهارات.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع الدراسة على متغيرين، وهما: المتغير المستقل، وهو استراتيجية الواقع

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل الواقع المعزز المطبق عن بعد فعّال في تدريس قراءة كلمات وظيفية مرتبطة بمجال الطلب من المطعم لطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية؟

2- ما مدى قدرة المشاركات على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة بعد التوقف عن تطبيق تدخل الواقع المعزز (AR) لذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية الواقع المعزز المطبق عن بعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية مرتبطة بمجال الطلب من المطعم لطالبات من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، وكذلك ما إذا كان المشاركات قادرات على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة بعد التوقف عن تطبيق تدخل الواقع المعزز (AR).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تتناول الدراسة موضوعاً مهماً وحديثاً من موضوعات الاهتمام بالتربية الخاصة، والذي تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030، إلى توفير جميع الأساليب والتقنيات التي تساهم في دمجهم

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: تحويل الكلمة أو الصورة الثابتة إلى صورة ثنائية أو ثلاثية الأبعاد أو مقطع فيديو، وذلك بتسليط الكاميرا على الصورة أو الكلمة باستخدام الباركود الخاص، يتم بناؤها باستخدام برنامج متخصص (Eyejack).

الكلمات الوظيفية: "هي مجموعة من الكلمات الوظيفية المستمدة من بيئات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة التي قد تمثل (أماكن، أزمته، أدوات، وغيرها من مختلف المتفرقات والأشياء البيئية)" (الغامدي، 2019، ص 16).

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنها: مجموعة كلمات وظيفية لأسماء بعض الوجبات التي تقدم في معظم المطاعم، وتستخدمها الطالبة في بيئتها بشكل متكرر، وتساعد على التفاعل مع الآخرين والتكيف مع متغيرات البيئة من حولها.

ذوي الإعاقة الفكرية: "وعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة والصادر عن وزارة التعليم (1437) الإعاقة الفكرية بأنها انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام في مرحلة النمو ويصاحبه عجز واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي الآتية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية والوظيفية، وقت

المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack). والمتغير التابع، وهو نسبة قراءة الكلمات الوظيفية التي تمكّنت الطالبات من قراءتها بشكل صحيح في مجال مهارة الطلب من المطعم.

- الحدود البشرية: شملت الدراسة طالبات الإعاقة الفكرية ضمن برامج الدمج في المرحلة الابتدائية، واللاتي تتراوح أعمارهن بين (12-13) سنة، ويبلغ عدد الطالبات اللاتي تضمنتهن الدراسة ثلاث طالبات.

- الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1441-1442هـ، ببرنامج الدمج في منطقة الرياض.

- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في برنامج الدمج الملحق بإحدى المدارس الابتدائية في منطقة الرياض، حيث أقيمت جميع الجلسات فردياً في فصول افتراضية عبر منصة مدرستي خلال برنامج التيمز. مصطلحات الدراسة:

تقنية الواقع المعزز (AR): هي "تقنية ثلاثية الأبعاد تجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويقاً من خلال إضافة صور أو أشكال أو فيديوهات لصورة يشاهدها المتعلم، بشكل يسمح بتقديم تغذية راجعة فورية للمعلومات والبيانات التي قد لا تتضمنها الصورة، مما يحفز المتعلمين على اكتشاف مزيد من المحتوى التعليمي" (الحلو، 2017، ص 97).

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

الأقران (العتيبي والحارثي، 2008)، والقصص (غنيم، 2016)، ومضمار القراءة (العنزي، 2018)، واستراتيجيات قائمة على استخدام التقنية مثل الفيديو (Mechling & Hunnicutt, 2011). وقد وُظفت التقنية المتقدمة توظيفاً فعالاً وإيجابياً في تدريب وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية في مجالات الحياة المختلفة، ومنها المجال التعليمي، كتنمية القراءة (عبدالله، 2011). وقد برزت تطبيقات الواقع المعزز (AR) بصورة فاعلة في السنوات الأخيرة، إذ أسهمت في خلق بيئة تعليمية تفاعلية محفزة للمتعلم بتقديم المادة التعليمية بطريقة مشوقة وممتعة، وتمكنه من الانخراط والتفاعل الحقيقي (العنزي وهاشم، 2019؛ علي ومطر، 2019).

وقد أوصت الشامي والقاضي (2017) باعتماد تقنية الواقع المعزز في التعليم عن بعد، فتميزت بتطبيقاتها المتعددة التي تقوم على التعليم الذاتي والمتعة في التعلم، مما يسهم في إثراء العملية التعليمية عن بعد ونجاحها. ولكي يتمكن الأشخاص ذوو الإعاقة من أداء مهارات الحياة اليومية فإنهم بحاجة إلى قراءة الكلمات الوظيفية التي من شأنها تسهيل عملية الأداء والانخراط في الأنشطة المتنوعة، وذلك من خلال ربط ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة بالبيئة الطبيعية للمجتمع المحيط به (Alberto et al., 2013). إذ يمكن تعليمهم العديد من المهارات الوظيفية، ومنها مهارة الطلب من المطاعم

الفراغ، ومهارات العمل (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1437، ص10).

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً بأنه هم الطالبات المتحقات في برامج الدمج في المدارس الحكومية وشخصن من قبل مراكز التشخيص لدى وزارة التعليم على أنهم معاقات فكرياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد مهارة قراءة الكلمات الوظيفية مهارة مهمة تعزز قدرة ذوي الإعاقة الفكرية على الاستمرار في التعليم في المستقبل، وكما أن لها دوراً بارزاً في رفع مستوى جودة الحياة لذوي الإعاقة الفكرية (فيحان ومبارك، 2008). فتدريس الكلمات الوظيفية الشائعة والمرتبطة بمجال معين تعد من الطرق الأكثر استخداماً عند تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ ركزت الدراسات - بشكل كبير - على تدريس الكلمات الوظيفية الشائعة والمرتبطة بمجالات الحياة اليومية، والأمن والسلامة، والبيع والشراء، والعناية والنظافة الشخصية، وغيرها من المهارات الاستقلالية (Browder et al., 2006).

وتنوعت الطرق والاستراتيجيات المستخدمة لتنمية قراءة الكلمات الوظيفية، وذلك كتدريسها باستخدام التأخير الزمني المتدرج (العتيبي والغامدي، 2019)، والتأخر الزمني الثابت (العتيبي، 2003)، واستخدام

بتلك المفاهيم في ذاكرته لمدة طويلة، وبذلك تخلق جوًا تعليميًا مميزًا وثريًا من خلال تزويد المتعلم بالخبرة الحسية، وهو ما يضمن استمرار التعليم طوال الحياة (حسن، 2019؛ محمد، 2019؛ Don et al., 2015; Coimbra et al., 2015; Panerai et al., 2018; Lu & Liu, 2015; al., 2015).

كما أن دمج تقنية الواقع المعزز في التعليم أمرٌ يمكن تحقيقه بسهولة عبر أجهزة الهواتف الذكية والآيباد، فالطلاب أصبحوا على دراية كاملة بالتعامل مع أجهزة الهواتف المحمول، فهي تحتوي على مجموعة من تطبيقات الواقع المعزز التي أصبحت أكثر انتشارًا؛ لأنها تضع المعلومات على أي بيئة دون التقييد ببيئة ومكان محدد (العتيبي وآخرون، 2016). وبدراسة خصائص تطبيقات الواقع المعزز وتأثيرها على نواتج التعلم المختلفة في سياق المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد اهتم عددٌ من الباحثين بدراسة الواقع المعزز وتأثيره على تلك الفئة من المتعلمين، فتوصلت نتائج غالبية الأبحاث إلى إمكانية إحداث طفرة حقيقية في تعليم هذه الفئات باستخدام الواقع المعزز (العنزي وهاشم، 2019). ونتيجةً لبعض الظروف - كأزمة (كوفيد-19) قد يصبح التعليم عن بعد الخيار الوحيد لتقديم العملية التعليمية لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال المنصات التعليمية التفاعلية والمواقع الإلكترونية، بحيث تُمكن المستخدم من الالتحاق بها والاطلاع عليها عبر

بشكل مستقل، حيث تخلق لهم فرصًا للمشاركة في البيئات المجتمعية (Mechling et al., 2005).

فالواقع المعزز - كما يعرفه الغامدي - "تطبيق قائم على الهاتف النقال، يقوم بدمج العالم الحقيقي مع الوسائط الرقمية والتقنيات المختلفة" (2019، ص5). وهو تقنية تعتمد على استخدام الكمبيوتر أو أجهزة الهواتف الذكية لتعمل على معالجة وتوليد الرسوم الجرافيكية وعناصر المعلومات الافتراضية فوق الكائنات الحقيقية؛ لتحسينها، وجعل الخبرات المنقولة من خلالها أكثر محسوسة، إذ تضيف بُعدًا جديدًا في التدريس؛ لكونها تجمع ما بين الصورة والصوت، والصورة الثابتة والمتحركة ذات الأبعاد الثنائية والثلاثية (جرجس، 2017؛ Joan, 2015). فهي تسهل المحتوى التعليمي وتوصل المعلومات بشكل أسرع من خلال تخيل الأشياء التي يصعب تخيلها وربطها بالواقع الحقيقي بترسيخ المفاهيم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة (Sahin & Ozcan, 2019). وتوظف تقنية الواقع المعزز في التعليم يوفر تعليمًا استكشافيًا، وتجعل كل ما يحيط بالطالب مصدرًا للمعلومات، وتساعد على مراقبة الأحداث وتشجع على الانتباه وزيادة دافعية المتعلم من ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم، وتجعله على درجة كبيرة من الثقة والرضا والاستمتاع خلال أنشطة التعلم، وتسهم في ترسيخ المفاهيم، مما يساعده على الاحتفاظ

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

بنجاح من تعلم استخدام تطبيقات الواقع المعزز لتحديد نوع الحساسية الذي قد ينتج من الطعام الذي تم مسحه في التطبيق. كما أشارت الدراسة أن استخدام الواقع المعزز ينتج عنه اكتساب سريع للمهارات المستهدفة. ووجدت دراسة سمث (Smith, 2013) التي استهدفت معرفة أثر تطبيقات الواقع المعزز على تطوير مهارات التجول والتنقل في أماكن جديدة، أن مهارات التنقل للمشاركين وهم طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية تطورت، حيث استطاعوا التنقل باستقلالية في أماكن جديدة داخل الحرم الجامعة.

كذلك وجدت دراسة أخرى أن تطبيقات الواقع المعزز كانت فعالة في تدريس مهارات التنقل والسفر لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الجامعية. إذ أسهم الواقع المعزز في زيادة مستوى الاستقلالية في التجول والتنقل بين أماكن جديدة، ومن ثمَّ عزز من قدرتهم في البحث عن الفرص الوظيفية من خلال مواقع عمل مختلفة (McMahon et al., 2015). وفي دراسة أخرى استهدفت تدريس المهارات الأكاديمية، قام كلُّ من سيهاك وزملائه (Cihak et al., 2016) بالكشف عن فعالية تطبيقات الواقع المعزز في تدريس كلمات ترتبط بالعلوم لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الطلاب تمكنوا من اكتساب تعريف وتصنيف جميع الكلمات الجديدة. وفي دراسة

برامج وتطبيقات الأجهزة الذكية (الخطيب، 2020؛ القحطاني، 2020؛ Joan, 2015). وما يميز التعليم عن بعد هو أنه يقوم على التعليم الفردي الذاتي، واستقلالية المتعلم، والتفريد في عملية التعليم بالوصول إلى مرحلة التمكين لذوي الإعاقة الفكرية، وذلك بتقديم ما يناسب احتياج كل متعلم، ويراعي خصائصه وإمكانياته بالانتقال من تعليم المجموعة كلها إلى تعليم كل فرد في المجموعة (الحسن، 2020؛ عبيد، 2015).

وعلى الرغم من أن معظم دراسات الواقع المعزز لم تشمل الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، لكن هناك بعض الدراسات التي استهدفت استخدام الواقع المعزز في تدريس المهارات الأكاديمية ومهارات الحياة العامة. فريتشارد وزملاؤه (Richard et al., 2007) استخدموا الواقع المعزز لتدريس مهارات التطابق لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية. وخلصت الدراسة إلى أن الواقع المعزز كان فعالاً، حيث اكتسب الطلاب المهارات المستهدفة، كما أظهر الطلاب مستوى عالياً من الحماس والدافعية للتعلم، مما نتج عنه استغراق وقت أقل للتدريب. أيضاً، قام كلُّ من ماكمون وزملائه (McMahon et al., 2013) باستخدام تطبيقات الواقع المعزز في الهاتف المحمول لتدريس أنواع حساسية الأطعمة لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية الذين التحقوا بالجامعة. ووجدت الدراسة أن الطلاب تمكنوا

التنقل واستخدام الصراف الآلي. لذا، ما زال هناك حاجة لعدد أكبر من الدراسات التي تستهدف المهارات عمومًا وخصوصًا المهارات الأكاديمية، مثل قراءة الكلمات الوظيفية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم تصميم التقصي المتعدد عبر مجموعتين من الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم لذوي الإعاقة، إذ يعد خيارًا مناسبًا بالنسبة للباحثين الذين يطبقون نموذجًا تعليميًا في غرفة الصف؛ بسبب ما يوفره من الوقت والجهد من خلال القياس المتقطع للسلوك بدلًا من القياس المستمر أثناء جمع البيانات (العتيبي، 2002). إذ يكون تطبيقه متسلسلاً لقياس العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل وهو الواقع المعزز، على المتغير التابع والممثل في قراءة الكلمات الوظيفية (أونيل وآخرون، 2016). إذ يبدأ بمرحلة الخط القاعدي، ثم مرحلة التدخل، ثم المحافظة.

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة طالبات الإعاقة الفكرية الملتحقات ببرنامج الدمج في مدرسة ابتدائية حكومية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن أربع وعشرون طالبة.

العينة:

تكونت عينة الدراسة من ثلاث طالبات - اثنتين

استهدفت - أيضًا - مهارات التنقل، قام كلٌّ من سمث (Smith et al., 2017) بالكشف عن أثر تطبيقات الواقع المعزز في الهاتف المتنقل في تطوير مهارات التجول مشيًا لمواقع محددة. وأشارت النتائج إلى أن جميع الطلاب استطاعوا اكتساب المهارة وتطورت مهارات التنقل لديهم. وقام كلٌّ من كانق وتشانق (Kang & Chang, 2020) باستخدام الواقع المعزز لتدريس مهارات الصراف الآلي لطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الثانوية. وخلصت النتائج إلى أن الواقع المعزز ساعد الطلاب في تعلم المهارة، حيث أتقنوا جميع الخطوات اللازمة لاستخدام الصراف الآلي. وعلى الصعيد المحلي، قام كلٌّ من العواد والمعيقل (2021) باستخدام الواقع المعزز في تعليم الحروف الهجائية لطالبات من ذوات الإعاقة الفكرية. وذكرت الدراسة أن الطالبات استطعن من اكتساب الحروف الهجائية المستهدفة، كما أظهرن القدرة على تعميمها عبر مواقف مختلفة.

ويلاحظ أن هناك عددًا محدودًا من الدراسات التي

تناولت الواقع المعزز في التعليم عامةً (Wu et al., 2013). حيث إن معظم الدراسات لم تشمل الطلاب ذوي الإعاقة عامةً وذوي الإعاقة الفكرية خاصة. وتلك الدراسات التي شملت الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية غالبًا ما ركزت على تدريس مهارات الحياة العامة، مثل

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

ويظهر لديها مستوى طبيعي في مقياس السمع، وتعاني من عيوب في مقياس اضطرابات التواصل في سرعة وتداخل الكلام تؤثر أحياناً على الكلام أثناء الحساس، وتمتلك القدرة على التعبير عن المواقف التي أمامها، ولديها ضعفٌ في قراءة الكلمات الجديدة عليها؛ إذ تحتاج إلى مساعدة في أول مرة تتعرّف فيها على الكلمة، وأما بقية المواد فهي تحقق جميع الأهداف المدرجة ضمن الخطة التربوية الفردية ومناهج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، وأما بالنسبة للوضع الأسري فهو مستقر، وترتيبها بين إخوتها الثانية، والمستوى المعيشي أقل من المتوسط، ولا يوجد تاريخ وراثي لدى العائلة.

جواهر:

إحدى طالبات الإعاقة الفكرية، تبلغ من العمر 13 عاماً، ولديها إعاقة عقلية بسيطة، وضعيفة الاستيعاب والفهم، وتظهر لديها تأتأة بسيطة مما يجعلها مترددة في الإجابات، وتحتاج إلى وقت في الإجابة، ونسبة ذكائها حسب مقياس ستانفورد بينيه النسخة الرابعة بلغت 66 درجة، ومقياس بورتس حصلت على 55 درجة. والتصنيف الإكلينيكي للطالبة تم تشخيصها إعاقة عقلية بسيطة، وملتحقة ببرنامج الدمج في فصول التربية الفكرية، ويظهر لديها مستوى طبيعي في قياس كلٍ من: (قياس السمع، ومقاييس اضطرابات التواصل والنطق والتخاطب)، ولا تعاني من عيوب في النطق للأصوات

من الصف السادس وواحدة من الصف الخامس - ملتحقات في برنامج الدمج بمدرسة ابتدائية، واخترن بطريقة قصدية وفقاً للمعايير الآتية: (1) أن يكنَّ من ذوي الإعاقة الفكرية اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين 10-15 سنة. (2) أن يكنَّ في المراحل العليا من المرحلة الابتدائية، وهي الصف (الرابع - الخامس - السادس) الابتدائي. (3) يمتلكن القدرة على ترديد الكلمات لفظياً. (4) لديهن القدرة على الاستجابة للمثيرات السمعية والبصرية. (5) لا يعانين من إعاقة مصاحبة (سمعية - بصرية - حسية). (6) أن تكون قراءة الكلمات ضمن أهداف منهج لغتي. (7) أن يظهر لدى الطالبة ضعفٌ واضحٌ في المهارات الأكاديمية (القراءة). (8) أن يكنَّ ممن يتلقين التعليم خلال برنامج التميز التابع لمنصة مدرستي. وتم اختيار ثلاث طالبات بعد مراجعة السجلات السابقة وسؤال المعلمات والاطلاع على ملاحظاتهم.

نهي:

إحدى طالبات الإعاقة الفكرية، تبلغ من العمر 12 عاماً، ولديها إعاقة عقلية، ونسبة ذكائها حسب مقياس ستانفورد بينيه بلغت 64 درجة، ومقياس رسم الرجل بلغت 67 درجة، وحصلت على 81 درجة في مقياس النضج الاجتماعي. والتصنيف الإكلينيكي للطالبة تم تشخيصها إعاقة عقلية بسيطة "متلازمة داون"، وملتحقة ببرنامج الدمج في فصول التربية الفكرية،

والحروف؛ إذ تستطيع التعبير عن الموقف مستخدمة الكلمات والجمل والتعبير الإيائي واستقبال الكلمات والجمل البسيطة، ولديها ضعفٌ في قراءة الجمل الجديدة بتهجئة حروفها، ولا تحتاج إلى مساعدة لتتعرف على الكلمة، أما بقية المواد فهي تحقق جميع الأهداف المدرجة ضمن الخطة التربوية الفردية ومناهج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، وأما بالنسبة للوضع الأسري فهو مستقر وترتيبها بين إخوانها الخامسة، والمستوى المعيشي متوسط، ولا يوجد تاريخ وراثي لدى العائلة.

أدوات الدراسة:

1- قائمة الكلمات الوظيفية: وُضعت قائمة تحتوي على عدد (16) كلمة من الكلمات الوظيفة المرتبطة بمهارة الطلب من المطعم، مستمّدة من قائمة طلبات مطاعم الوجبات السريعة (هرفي، شاورمر، بيتزا هت، فلافل أبو جبارة). وعُرضت قائمة الكلمات على المشاركات مرتين خلال جلسيتين فرديتين، وسُجلت الاستجابة لكل مشاركة؛ بحيث استبعدت الكلمات المعروفة لدى المشاركات، وبعد عرض الكلمات على المشاركات تم تحديد ثمان كلمات لم تتمكن المشاركات من قراءتها وقسمت الكلمات على مجموعتين؛ كل مجموعة تحتوي على أربع كلمات لكل مشاركة. احتوت كلمات المجموعة الأولى للمشاركة الأولى والثانية على (بطاطس، عصير، برجر، بيتزا، بطاطس) و(آيس كريم، سلطة، شاورما، فلافل) للمجموعة الثانية. بينما احتوت

والحروف؛ إذ تستطيع التعبير عن الموقف مستخدمة الكلمات والجمل والتعبير الإيائي واستقبال الكلمات والجمل البسيطة، ولديها ضعفٌ في قراءة الجمل الجديدة بتهجئة حروفها، ولا تحتاج إلى مساعدة لتتعرف على الكلمة، أما بقية المواد فهي تحقق جميع الأهداف المدرجة ضمن الخطة التربوية الفردية ومناهج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم، وأما بالنسبة للوضع الأسري فهو مستقر، وترتيبها بين إختها السادسة، والمستوى المعيشي بسيط، ويوجد تاريخ وراثي لدى العائلة، إذ إن خالها لديه صعوبة في النطق.

مرام:

إحدى طالبات الإعاقة الفكرية، تبلغ من العمر 12 عامًا، ولديها إعاقة عقلية بسيطة مصحوبة بفك في الحوض سابقة وما زالت تخضع للعلاج الطبيعي، ونسبة ذكائها حسب مقياس ستانفورد بينيه بلغت 59 درجة، ومقياس رسم الرجل حصلت على 59 درجة، وحصلت على 88.8 درجة في مقياس النضج الاجتماعي، ورغم ذلك فهي متكيفة اجتماعياً؛ فلديها أصدقاء، والتصنيف الإكلينيكي للطالبة تم تشخيصها بإعاقة عقلية بسيطة، وملتحة برنامج الدمج في فصول التربية الفكرية، ويظهر لديها مستوى طبيعي في قياس كلٍ من: (قياس السمع ومقاييس اضطرابات التواصل والنطق والتخاطب)، ولا تعاني من عيوب في النطق للأصوات

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

الكلمات الوظيفية لمجال الطلب من المطعم باستقلالية، ثم تسجيل (صحيحة) في حال قراءة الكلمة بشكل صحيح خلال 10 ثوان، و(خاطئة) في حال قرأت الطالبة الكلمة بشكل خاطئ أو لم تبدأ في القراءة خلال الوقت المحدد أو لم تظهر أي استجابة. ويتم تسجيل الاستجابة في كل جلسة على حدة. وتم تحديد نسبة الاستجابة الصحيحة من خلال حساب الاستجابة الصحيحة من العدد الإجمالي للاستجابات باستخدام المعادلة الآتية: نسبة حدوث الاستجابة الصحيحة = (عدد الاستجابات الصحيحة ÷ العدد الكلي للاستجابات) × 100.

إجراءات الدراسة:

طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام 1441-1442 هـ عبر ثلاث مراحل: (الخط القاعدي، التدخل، المحافظة)، وذلك خلال شهرين وأسبوع، وبلغ عدد الجلسات (72) جلسة، بمقدار (25) جلسة للمشاركة الأولى، خمس جلسات للخط القاعدي وإحدى عشرة جلسة للتدخل وتسع جلسات في مرحلة المحافظة. وبلغت جلسات المشاركة الثانية (24) جلسة، بمقدار ست جلسات للخط القاعدي واثنتي عشرة جلسة للتدخل وست جلسات في مرحلة المحافظة. وبلغت جلسات المشاركة الثالثة (22) جلسة، بمقدار تسع جلسات للخط القاعدي وعشر جلسات للتدخل وثلاث في مرحلة المحافظة.

كلمات المجموعة الأولى للمشاركة الثالثة على (خبز، عصير، برجر، بيتزا) و(كيك، سلطة، شاورما، فلافل) للمجموعة الثانية.

2- برنامج التيمز Teams: يمكن تعريفه إجرائياً بالآتي: هو برنامج افتراضي تابع لمنصة مدرستي لوزارة التعليم، يحتوي على فصول افتراضية بين المعلم وطلابه، يتم فيها التدريس والتدريب على مهارات المنهج الدراسي والجلسات الفردية للطلاب.

3- برنامج الواقع المعزز (Eye Jack): هو أحد برامج الواقع المعزز البديل لكل من: (Azuma، و HP Reveal، و (Layar Augment)، يتم فيه تحويل الكلمات والصور الثابتة إلى صور ثلاثية أو ثنائية الأبعاد أو مقطع فيديو بتسليط الكاميرا على الصورة أو الكلمة باستخدام الباركود الخاص بالبرنامج.

4- استمارة السلامة الإجرائية: هي قائمة مكونة من خطوات تنفيذ الجلسة كاملة، يقوم الملاحظ بتعبئتها في كل جلسة من خلال اختيار أحد مفاتيحها (نعم، لا، لا ينطبق).

طريقة قياس المتغير التابع: المتغير التابع هو عدد الكلمات التي تمت قراءتها، حيث تم حساب نسبة الاستجابة الصحيحة للوصول إلى معيار الإتقان، وهو قراءة جميع الكلمات بشكل صحيح (100٪) في ثلاث جلسات متتالية، من خلال استخدام الواقع المعزز في قراءة

الاستجابة دون تدخل أو تقديم تغذية راجعة في استمارة جمع البيانات لكل مشاركة، ومن ثم حساب نسبة الاستجابات الصحيحة.

مرحلة التدخل:

قُدمت جلسات التدخل لجميع المشاركات بواقع جلسة يوميًا، بمعدل (33) جلسة مقسمة كما هو موضح في الرسم البياني. وقبل البدء في هذه المرحلة سُرحت للمشاركات طريقة استخدام برنامج الواقع المعزز (EyeJack)، وطريقة سير عملية تقديم جلسات التدخل. وتضمنت المراحل خطوات تعليمية إلكترونية من خلال برنامج التعليم عن بعد عبر منصة مدرستي من خلال برنامج التيمز، وكانت كالآتي: (1) تبدأ المعلمة بفتح الفصل الافتراضي في منصة مدرستي عبر برنامج التيمز من خلال جهازين (الحاسب، الهاتف المحمول)، حيث تُشارك شاشة الحاسب أولاً مع المشاركة لعرض الكلمات الوظيفية باستخدام برنامج الورد. (2) الطلب من الطالبة النظر إلى الكلمة ومن ثم قراءتها وترديدها خلال 10 ثوان. (3) ومن ثم تنتقل المعلمة بمشاركة شاشة الهاتف المحمول وفتح برنامج (الواقع المعزز Eye Jack). (4) تسليط كاميرا الهاتف على الكلمات الوظيفية لتظهر الكلمة ومن ثم الصورة للكلمة، على سبيل المثال: عند تسليط الكاميرا باستخدام البرنامج على كلمة (عصير) تظهر صورة الكلمة.

جمعت بيانات الخط القاعدي لجميع المشاركات بما لا يقل عن خمس جلسات، وتم تقديم التدخل للمشاركة الأكثر استقراراً في البيانات. ولا بد من تحقيق نسبة 100٪ في ثلاث جلسات متتالية للمجموعة الأولى من الكلمات قبل الانتقال للمجموعة الثانية من الكلمات، وبعد تحقيق المعيار المطلوب في المجموعة الثانية للمشاركة الأولى يتم الانتقال للمشاركة الثانية وهكذا. فمتى ما تم تحقيق المعيار المطلوب في كلا المجموعتين من الكلمات للمشاركة الأولى يتم الانتقال للمشاركة الثانية. مرحلة الخط القاعدي:

جمعت بيانات مرحلة الخط القاعدي للمشاركات الثلاث فردياً لكل مشاركة، إذ بلغ عدد جلسات الخط القاعدي لجميع المشاركات (20) جلسة؛ بواقع خمس جلسات للمشاركة الأولى (نهي)، وست جلسات للمشاركة الثانية (جواهر)، وتسع جلسات للمشاركة الثالثة (مرام). وسارت إجراءات كل جلسة من جلسات الخط القاعدي على الآتي: أولاً: الطلب من المشاركة الأولى الدخول في الفصل عبر منصة مدرستي من خلال برنامج التيمز، وفتح المايك والكاميرا، ثم تقديم تعليمات وقواعد تطبيق الجلسات للمشاركة، ثم البدء بعرض الكلمات الوظيفية لمجال مهارة الطلب من المطعم على الشاشة، وطلب التعرف عليها من المشاركة بأن يطلب منها قراءة هذه الكلمة. ويتم تسجيل

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

بصرياً عن طريق عرض الكلمات لكل مشاركة بها لا يقل عن ثلاث جلسات لكل مشاركة؛ لتحديد مدى محافظتها على المهارة المكتسبة في مرحلة التدخل، إذ بلغت ثمانى عشرة جلسة؛ بواقع تسع جلسات للمشاركة الأولى، وبلغت ست جلسات للمشاركة الثانية، وتلقت المشاركة الثالثة ثلاث جلسات محافظة. ومرحلة المحافظة مشاهة تماماً لإجراءات سير جلسات الخط القاعدي، حيث إنه يطلب من المشاركة قراءة الكلمة باستخدام برنامج الواقع المعزز (Eye Jack)، وتُسجل النتائج في استمارة البيانات للمشاركة من غير تقديم أي تغذية راجعة.

اتفاق الملاحظين:

قيس ثبات الملاحظين بين الباحث والملاحظ الآخر المتمثل في باحثة تخصص التربية الخاصة؛ وشُرحت طريقة التدخل والإجراءات وطريقة جمع البيانات للملاحظة المشاركة خلال جلستين قبل تطبيق البحث، ثم تُسجل إجابات المشاركات أثناء تطبيق الإجراءات في استمارة تسجيل الاستجابات الصحيحة فريدياً لكل مشاركة من قبل الملاحظين، ثم حساب نسبة اتفاق الملاحظين (33%) من المجموع الكلي لجلسات (الخط القاعدي، والتدخل، والمحافظة)، كل مرحلة على حدة، من خلال المعادلة الآتية: عدد المرات التي اتفق فيها الملاحظون على (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) مضروبة في 100 لكل حالة.

(5) يطلب من المشاركة غلق شاشة الهاتف المحمول والانتقال إلى منصة مدرستي عبر برنامج التيمز. وخلال هذه المراحل يتم ربط الكلمة الوظيفية بالصور؛ بحيث تتعرف المشاركة على الكلمة بصرياً ووظيفياً، وخلال الجلسة الواحدة يعرض لكل مشاركة فقط أربع كلمات، ويتم تقديم التغذية الراجعة، وتُشكر المشاركة في نهاية الجلسة. ويتم تكرار هذه الإجراءات في جميع الجلسات في مرحلة التدخل.

استمر تقديم جلسات التدخل للمشاركة الأولى في المجموعة الأولى حتى حققت المعيار المحدد وهو (100%). في ثلاث جلسات متتالية، وفي هذه المرحلة لم تُجمع أي بيانات أو تقديم أي تدخل مع المشاركات الأخريات. وبعدها تم الانتقال للتدخل للمجموعة الثانية من الكلمات للمشاركة الأولى حتى وصلت للمعيار المحدد وهو (100%)، ثم تم عمل التقصي لأداء جميع المشاركات؛ إذ يتم عمل التقصي قبل وبعد الانتهاء من التدخل لكل المشاركات الثلاث خلال ثلاث جلسات فريدي، وأظهرت بياناتهن استقرارها. ثم تم البدء بالتدخل للمشاركة الثانية (جواهر)، وهكذا تمت العملية مع المشاركة الثالثة، مع اختلاف الكلمات الوظيفية بين المشاركات.

مرحلة المحافظة:

قُدمت جلسات المحافظة لجميع المشاركات بعد التوقف من التدخل، وذلك بتقييم مهارة قراءة الكلمات

الصدق الاجتماعي:

أعدت استبانة مكونة من ست عبارات موجهة لأولياء أمور المشاركات؛ لقياس مدى رضاهم عن مدى فاعلية الواقع المعزز (AR) في تعزيز قدرة المشاركات على قراءة الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم بعد الانتهاء من الدراسة. ولقياس مدى موافقة أولياء الأمور على العبارات المضمنة؛ تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي: 1= غير موافق بشدة، 2= غير موافق، و3= محايد، 4 موافق، و5 موافق بشدة. وشمل الاستبيان ست عبارات تضمنت العبارات التالية: "ساعدني الواقع المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack) في قدرت ابنتي على الطلب من المطعم"، و"ساعدني الواقع المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack) في زيادة رغبة ابنتي في الطلب من المطعم"، و"استخدام الواقع المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack) في زيادة الدافعية لدى ابنتي في التعرف على أسماء الوجبات في قائمة الطعام للمطاعم"، و"استخدام الواقع المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack) مكن ابنتي من تعميم المهارة في بيئات مختلفة عبر الطلب من مطاعم مختلفة"، و"ساهم الواقع المعزز (AR) في سهولة اختيار الوجبة التي ترغب ابنتي بأكلها وتقديم الطلب بشكل صحيح"، و"أرغب في استخدام الواقع المعزز (AR) المتمثل في برنامج (Eyejack) في التعرف على الكلمات الوظيفية الأخرى

وكان مجموع عدد الجلسات للمشاركة الأولى 25 وبنسبة (33%) من الجلسات، لوحظت 12 جلسة بواقع ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي، تسع جلسات في مرحلة التدخل لمجموعتي الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم. وأما المشاركة الثانية فقد بلغت عدد الجلسات 25 جلسة وبنسبة (33%)، وتمت ملاحظة 9 جلسات بواقع ثلاث في مرحلة الخط القاعدي وسبع جلسات في مرحلة التدخل. وأما المشاركة الثالثة فقد بلغ مجموع جلساتها 22 جلسة وبنسبة (33%) من الجلسات، وتمت ملاحظة 10 جلسات بواقع ثلاث جلسات في مرحلة الخط القاعدي وسبع جلسات في مرحلة التدخل. وتراوحت نتائج نسبة الثبات لجميع الجلسات لجميع المشاركات ما بين (93% - 100%).

السلامة الإجرائية:

وُصفت إجراءات تنفيذ الإجراءات وخطوات تطبيق الواقع المعزز (AR) بشكل مفصل من خلال توضيح طريقة سير جلسات التدخل ومدى الالتزام بتطبيق خطوات استخدام الواقع المعزز (AR) المتمثل ببرنامج (Eye Jack)، بتعبئة استمارة السلامة الإجرائية للمراحل، كما تم الحصول على نسبة ثبات تطبيق الخطوات بتقسيم عدد الخطوات التي طبقت في جلسات التدخل على المجموع الكلي للخطوات مضروباً في 100. وبلغ متوسط نسبة السلامة لجميع جلسات المشاركات 100%.

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

بصرياً. بالإضافة إلى أن نتائج مرحلة المحافظة بينت قدرة المشاركات على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة بعد التوقف عن تقديم التدخل. وفيما يلي توضيح أداء كل مشاركة على حدة، بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك كالآتي:

نهي:

تلقت المشاركة الأولى جلسات قياس الخط القاعدي بمعدل خمس جلسات متتالية (قبل التدخل). وأشارت البيانات إلى أن نهى استطاعت قراءة 0% من الكلمات الوظيفية المتعلقة بمهارة الطلب من المطعم في هذه المرحلة، مما يعني أنها لم تتمكن من قراءة أي كلمة من الكلمات الوظيفية في كلا المجموعتين. وبهدف زيادة قدرة المشاركة على قراءة الكلمات تم الانتقال مباشرة إلى جلسات التدخل بعد التأكد من استقرار البيانات للمشاركة، إذ بلغت جلسات التدخل 11 جلسة لكلا المجموعتين، بمعدل ست جلسات في المجموعة الأولى؛ فتمكنت نهى من تحقيق المعيار في قراءة الكلمات الأربع في المجموعة الأولى بنسبة 100%. خلال الجلسات الثلاث الأخيرة من المجموعة. وتم الانتقال مباشرة إلى كلمات المجموعة الثانية وكانت بمعدل خمس جلسات تدخل، تمكنت نهى من تحقيق المعيار في ثلاث جلسات متتالية، وبنسبة 100%، والمتمثل في قراءة جميع الكلمات بشكل صحيح للمجموعة، ويشير الرسم البياني إلى أن أداء المشاركة تطور بشكل ملحوظ في قراءة الكلمات الوظيفية

لمهارات الحياة اليومية المختلفة مهارة التسوق، التنقل، استخدام الصرافة البنكية".

تحليل البيانات:

استخدمت كل من الجداول والرسوم البيانية للمشاركات، لتحليل البيانات، ومقارنة أداء كل مشاركة خلال المراحل المختلفة في الدراسة، وحساب النسبة المئوية والمتوسطات باستخدام برنامج إكسل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع المشاركات تمكنن من تحقيق المعيار المطلوب، وهو الاستجابة الصحيحة بنسبة (100%) خلال ثلاث جلسات متتالية، فتمكنت جميع المشاركات من قراءة جميع الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم في المجموعة الواحدة للكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم. حيث إن البيانات في الشكل (1) أظهرت تطور أداء المشاركات الثلاث بالمقارنة بين مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل، ويمكن ملاحظته بالتحليل البصري للرسوم البيانية التي تعد حجر الزاوية في دراسات تصاميم الحالة الواحدة (Ledford & Gast, 2014). وعامةً، أظهرت نتائج الدراسة أن التجربة التعليمية للواقع المعزز (AR) كانت استراتيجية فعالة لإكساب جميع المشاركات الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم. إذ استطاعت جميع المشاركات تحقيق المعيار وقراءة الكلمات الوظيفية

الطلب من المطعم في هذه المرحلة؛ إذ بلغ متوسط النسبة صفراً، مما يعني أنها لم تتمكن من قراءة أي كلمة من الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم في المجموعتين. وتم الانتقال مباشرة إلى جلسات التدخل بعد استقرار بيانات المشاركة مرام في ثلاث جلسات متتالية في مرحلة الخطة القاعدي.

بلغت جلسات التدخل عشر بعد قياس الخط القاعدي جلسات لكلا المجموعتين، منها خمس جلسات للمجموعة الأولى؛ إذ تمكنت مرام من تحقيق المعيار المتمثل في قراءة الكلمات بنسبة 100٪ بعد تقديم التدخل خلال الجلسات الثلاث الأخيرة من المجموعة الأولى. وأيضاً تمكنت مرام من قراءة الكلمات الأربع في المجموعة الثانية بنسبة 100٪ في ثلاث جلسات متتالية خلال خمس جلسات.

المحافظة:

هدفت هذه المرحلة إلى قياس مستوى قدرة المشاركات على الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة بعد التوقف عن تطبيق التدخل. وعامةً، تمكنت جميع المشاركات من الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة بمتوسط لا يقل عن 99٪ في جميع جلسات المحافظة؛ إذ بدأت جلسات المحافظة بعد أسبوع من توقف التدخل لجميع المشاركات. وبلغت جلسات المحافظة للمشاركة نهى تسع جلسات طبقت على ثلاث فترات: بعد مرور أسبوع، وأُسبوعين، وأربعة

بعد مرحلة استخدام الواقع المعزز في جلسات التدخل.
جواهر:

طبقت جلسات قياس الخط القاعدي للمشاركة الثانية بمعدل ست جلسات (جلسات التقصي قبل التدخل). وأشارت البيانات إلى أن جواهر لم تتمكن من قراءة الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم في هذه المرحلة؛ إذ بلغت نسبة متوسط درجتها صفراً، مما يعني أنها لم تتمكن من قراءة أي كلمة من الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم في المجموعتين (الأولى والثانية).

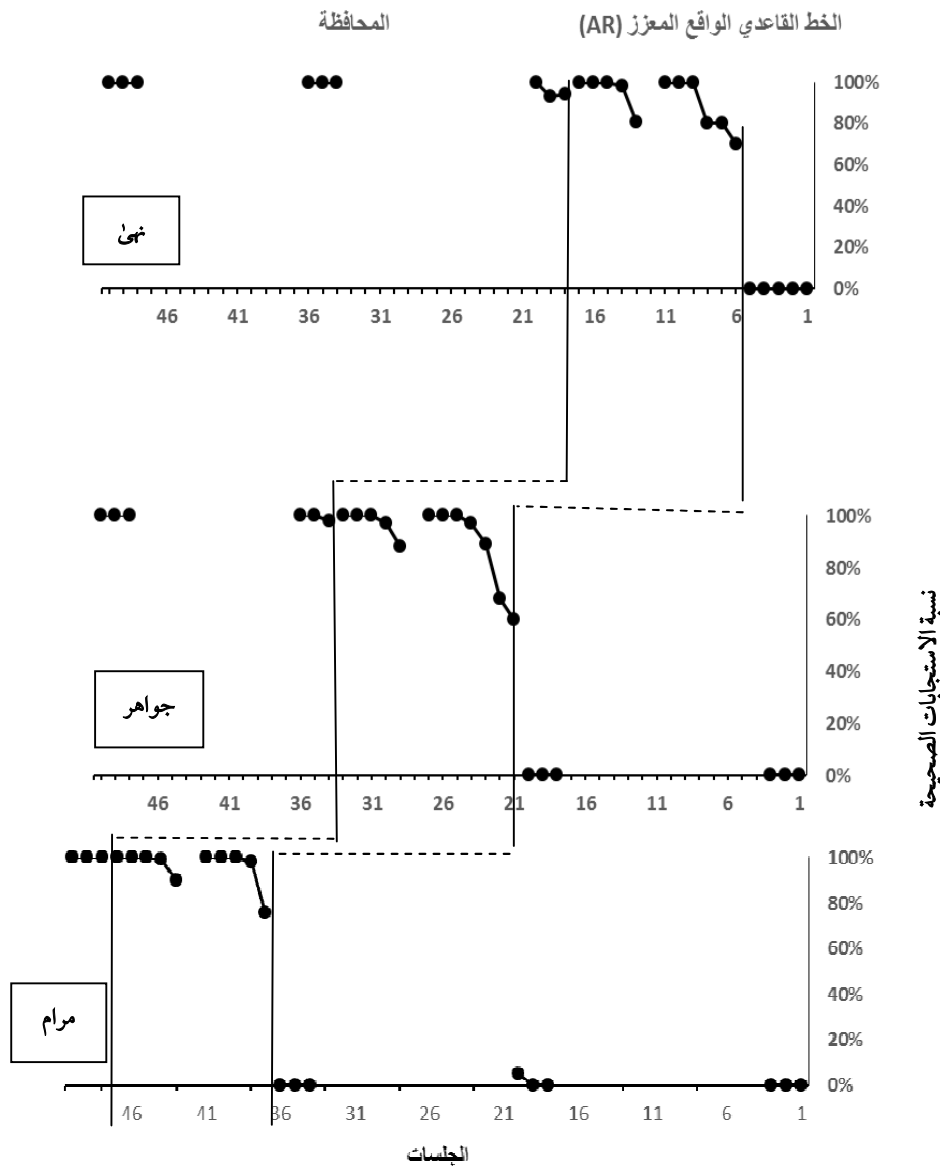
بلغت جلسات التدخل بعد قياس الخط القاعدي اثنتي عشرة جلسة، منها سبع جلسات للمجموعة الأولى وخمس جلسات للمجموعة الثانية. وتم الانتقال للمجموعة الثانية بعدما تمكنت المشاركة من الوصول إلى الاستجابة الصحيحة 100٪ خلال الجلسات الثلاث الأخيرة للمجموعة الأولى. واستغرق تحقيق المعيار في كلمات المجموعة الثانية خمس جلسات، إذ تمكنت جواهر من قراءة الكلمات المضمنة في عدد جلسات أقل مقارنة بالجلسات المستغرقة لتدريس كلمات المجموعة الأولى.

مرام:

قُدِّمت جلسات قياس الخط القاعدي للمشاركة الثالثة بمعدل تسع جلسات في فترات متقطعة (جلسات التقصي قبل التدخل). وأشارت البيانات إلى انخفاض مستوى المشاركة في قراءة الكلمات الوظيفية لمهارة

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

أسابيع، وشملت ثلاث جلسات لكل فترة؛ إذ تمكنت
 نهى من قراءة جميع الكلمات بنسبة لا تقل عن 98%. وفيما
 يتعلق بجلسات المحافظة للمشاركة جواهر فقد بلغت
 ست جلسات طبقت على فترتين مختلفتين: بعد مرور
 أسبوع وثلاثة أسابيع من التوقف عن التدخل، إذ تمكنت
 المشاركة من تحقيق ما لا يقل عن 99% في جميع جلسات
 المحافظة. بالنسبة للمشاركة الثالثة فقد تمكنت مرام من
 المحافظة على المهارة المكتسبة بنسبة 100% في جميع
 جلسات المحافظة، والتي بلغت ثلاث جلسات طبقت
 لفترة واحدة بعد مرور أسبوع من توقف التدخل.



الشكل (1) رسم بياني يوضح نسبة الاستجابات الصحيحة لدى المشاركات

نتائج الصديق الاجتماعي:

أظهرت نتائج الاستبيان أن جميع أولياء الأمور وافقوا أو وافقوا بشدة فيما يتعلق بالعبارات المضمنة. إذ أشارت موافقتهم إلى الاستفادة من الاستراتيجية المستخدمة، وكذلك سهولة استخدامها، وأهمية تعلم قراءة الكلمات الوظيفية المرتبطة بالطلب من المطاعم. وكذلك اتفق جميع المشاركين على أن الاستراتيجية أسهمت في سرعة اكتساب المهارات المستهدفة لدى المشاركين من خلال قراءة الكلمات في قائمة مطاعم وسهولة اختيار الوجبة التي يرغبون بأكلها وتقديم الطلب بشكل صحيح.

المناقشة:

الهدف من هذه الدراسة كان تدريس ثلاث مشاركات في المرحلة الابتدائية قراءة كلمات وظيفية مرتبطة بمجال الطلب من مطعم باستخدام الواقع المعزز. وعامةً، أكدت نتائج هذه الدراسة فعالية استخدام الواقع المعزز (AR) في تدريس قراءة الكلمات الوظيفية المستهدفة. وهذه النتائج تتفق وتؤكد ما توصلت إليه عدة دراسات (Cihak, 2016; Mechling & Cronin, 2006; McMahon et al., 2015; McMahon et al., 2016). والتي أثبتت فعالية الواقع المعزز في رفع مستوى الطلبة من ذوي الإعاقة الفكرية في عدة مهارات أكاديمية، وكذلك مهارات الحياة العامة. وقد قدمت هذه الدراسة

طريقةً لتدريس الكلمات الوظيفية باستخدام الواقع المعزز المطبق عن بعد، والذي من شأنه تعزيز الاستقلالية التي تعد حاسمة لإعداد الطلبة للنجاح في بيئاتهم المختلفة خارج المدرسة.

النتائج أظهرت أن هناك تطوراً مباشراً في تقديم الاستجابات الصحيحة المتعلقة بقراءة الكلمات المحددة باستخدام الواقع المعزز عن بعد، حيث إن هناك تطوراً كبيراً ظهر في أداء المشاركات بعد تطبيق الاستراتيجية، مما يشير إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في رفع المهارة المستهدفة، فاستطاعت جميع المشاركات تحقيق تحسن ملحوظ بنسبة 60% أو أعلى من الجلسة الأولى لكل مجموعة. واستغرقت المشاركات متوسط عدد ست جلسات لتحقيق المعيار في المجموعة الأولى، ومتوسط عدد خمس جلسات لتحقيق المعيار في المجموعة الثانية. ويلاحظ أن عدد الجلسات المستغرقة لتحقيق المعيار في المجموعة الثانية كانت أقل؛ إذ بلغ المتوسط ست جلسات لتحقيق المعيار في المجموعة الأولى، بينما بلغت خمس جلسات في المجموعة الثانية؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى ممارسة ومعرفة المشاركات لطبيعة الواقع المعزز. وجاءت هذه النتائج لتؤكد أن ربط تعلم كلمات جديدة بالتقنية باستخدام الواقع المعزز يتيح للطلبة الوصول إلى فهم المحتوى، ومن ثم تسهيل عملية التعلم. وقدرة الطالبات على الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة قد يشير

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

ذوي الإعاقة الفكرية ومساعدتهم على الحصول على فهم واضح للكلمات التي يتم تدريسها. وعامةً، فنتائج هذه الدراسة تدعم استخدام التدريس المبني على التقنية، والمتمثل في استخدام الأجهزة الذكية مثل الهواتف المحمولة، والتي يحمل استخدامها العديد من الفوائد لذوي الإعاقة الفكرية ومن أهمها الاستقلالية (McMahon et al., 2013). وسهولة استخدام الأجهزة الذكية ومرونتها تجعل منها خياراً فعالاً من الناحية العملية والاقتصادية، بالإضافة إلى أنها وسيلة تدريس فعالة يمكن تطبيقها وتضمينها لتدريس العديد من المهارات.

وأخيراً، أشارت نتائج الصدق الاجتماعي إلى أن استخدام الواقع المعزز (AR) في تدريس قراءة الكلمات الوظيفية كان مقبولاً كما ذكر أولياء أمور المشاركات، إذ اتفق جميع أولياء الأمور على أن الواقع المعزز ساعد في تعزيز قدرات المشاركات في قراءة الكلمات المستهدفة. وكذلك ذكر أولياء الأمور أن الواقع المعزز ساعد المشاركات في التعرف على أسماء الوجبات في قائمة المطعم مما أدى إلى سهولة وسرعة اختيار الوجبات. هذه النتائج تتفق مع ما ذكرته الدراسات الأخرى في أن تطبيقات الواقع المعزز يسهم بطريقة سهلة ومريحة في تطوير المهارات الأكاديمية وكذلك تعميمها (Cihak et al., 2016; McMahon et al., 2013).

- أيضاً - إلى أن توظيف التقنية يزيد من مستوى الانتباه والدافعية في التعلم، ومن ثم اكتساب المهارة والمحافظة عليها لوقت أطول.

وفيما يتعلق بمرحلة المحافظة، فيتضح تمكّن جميع المشاركات من الاحتفاظ بالكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم، وذلك بنسبة (100%) للمشاركة نهى ومرام، بينما بلغت أعلى من 95% للمشاركة جواهر. والدراسات السابقة أكدت دور الواقع المعزز الفعّال في اكتساب المعلومات والمحافظة عليها لفترات أطول. فعلى سبيل المثال أشارت دراسة فاطمة (2019) إلى أن الواقع المعزز يساعد في اكتساب أكبر قدر من المعلومات والاحتفاظ بجزء كبير منها. وكذلك ما أكدته الأمر نفسه دراسة العتيبي، البلوي، والفريح (2016) في أن الواقع المعزز يرسخ المفاهيم ويساعد على الاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول، إذ أوضحت نتائج الدراسة أن تدريس قراءة الكلمات الوظيفية فعّالاً ويساعد المشاركات على حفظ واسترجاع الكلمات التي اكتسبها من خلال الواقع المعزز (AR)، والذي يزيد التفاعل واستعداد المشاركات للجلسات وسرعة الإتقان للمهارة. ونتائج هذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات الأخرى، مثل دراسة كارنهان وآخرين (Carnahan et al., 2012) التي أكدت أن التقنية المتمثلة في الواقع المعزز استراتيجية فعالة لتدريس الطلاب من

التوصيات:

مجالاً واسعاً ورحباً لإجراء البحوث المستقبلية لمحاكاة منهجية وإجراءات الدراسة، ويجب أن تشمل على أشخاص ذوي إعاقات أخرى وفئات عمرية مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الإدارة العامة للتربية الخاصة. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، مطابع الإدارة العامة للتربية الخاصة.*
- جرجس، ماريان. (2017). أثر نمط عرض المحتوى الكلي /الجزئي القائم على الواقع المعزز على تنمية التنظيم الذاتي وكفاءة التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. *تكنولوجيا التربية،* (30)، 1-55.
- حسن، أمل. (2019). مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلاب الصم وفقاً لنموذج التقبل التكنولوجي TAM. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي،* (45)، 77-151.
- الحسن، عصام. (2020). منظومة التعلم عن بعد بمؤسسات التعليم العالي في ظل جائحة كوفيد 19: الواقع والمأمول. *المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي،* 8(2)، 11-25.
- الخلو، نرمين. (2017). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الاقتصاد المنزلي قائمة على استراتيجية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز لتنمية التفكير البصري وحب الاستطلاع لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس،* رابطة التربويين العرب، 19، 78-150.
- الخطيب، معن. (2020). تحديات التعلم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا وما بعدها. مسترجع من:

<https://www.aljazeera.net/opinions/>

على الرغم من أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى فعالية الواقع المعزز في تدريس المهارات الأكاديمية والمتمثلة في قراءة الكلمات الوظيفية، إلا أنه من المهم جداً أن يتم تطبيق المزيد من الدراسات مع طلاب آخرين. حيث إن عدد المشاركين قليل في هذه الدراسة، وكما هو معروف في تصاميم الحالة الواحدة. لذلك، هناك حاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات المستقبلية التي تبحث في فعالية الواقع المعزز مع ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك التوسع فيها لتشمل المزيد من الإعاقات. وللوصول لنتائج إيجابية، هناك حاجة إلى تدريب ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام تطبيقات الواقع المعزز عامةً، مما يسهل عملية اكتساب المهارات المختلفة. وتطبيق الواقع المعزز يتطلب توفير شبكة الإنترنت حيث قد يصعب تنفيذ هذه الاستراتيجيات في أماكن لا يوجد بها شبكة إنترنت.

وختاماً، تؤكد نتائج هذه الدراسة فعالية استخدام الواقع المعزز AR في قراءة الكلمات الوظيفية لمهارة الطلب من المطعم، إذ إن دلالات نتائج استخدام الواقع المعزز كاستراتيجية فعالة لدعم المحتوى التعليمي الأكاديمي في الدراسة الحالية تستدعي تحويل الكتب إلى الواقع المعزز، وكذلك تحويل المهارات الحياتية الاستقلالية إلى صور ثلاثية أو فيديو هات. وهذا يفتح

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

- السبيعي، محمد؛ والخولي، منال. (2016). أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. *مجلة العلوم التربوية*، (28)، 29-280-252.
- الشامي، إيناس؛ والقاضي، لمياء. (2017). أثر برنامج تدريبي لاستخدام تقنيات الواقع المعزز في تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية لدى الطالبة المعلمة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، 4(42)، 153-123.
- شحاتة، حسن؛ وجاب الله، علي؛ وبحيري، عطاء؛ وزغازي، محمد. (2018). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(1)، 128-96.
- عبد الله، عادل. (2011). *مقدمة في التربية الخاصة*. دار الرشد للطبع والنشر والتوزيع.
- عبد الوهاب، عبد الناصر؛ والشامي، جمال؛ وعيد، غادة. (2019). تطوير قائمة الكلمات الوظيفية وتقدير الخصائص السيكومترية للأطفال متلازمة داون. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، 19(1)، 379-355.
- عبيد، نبيل. (2015). التعليم المعزز بالتكنولوجيا للأشخاص ذوي الإعاقة. *المجلة العربية للمعلومات*، 25(1).
- العتيبي، بندر؛ والغامدي، عائشة. (2019). فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 8(28)، 1-31.
- العتيبي، سارة؛ والبلوي، هدى؛ والفريح، لولوة. (2016). رؤية مستقبلية لاستخدام تقنية (Reality Augmented) كوسيلة تعليمية لأطفال الدمج في مرحلة رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 8(28)، 59-99.
- العتيبي، بندر. (2003). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. *مجلة أكاديمية التربية الخاصة*، 2، 89-129.
- العتيبي، بندر؛ والحارثي، منى. (2008). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة. *مجلة كلية التربية*، 32(1)، 79-116.
- العجمي، ناصر؛ والمطيري، حنان. (2017). أهمية استخدام الأجهزة اللوحية Ipad في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من منظور المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 5(18)، 83-122.
- العنزي، مريم؛ وهاشم، زينب. (2019). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في اكتساب المفاهيم العلمية لدى أطفال فرط الحركة بمحافظة القريات بالملكة العربية السعودية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني - التعليم النوعي وخريطة الوظائف المستقبلية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 22، 32-54.
- العنزي، مصلح. (2018). فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعاً في القراءة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 2، 160-197.

الخفيفة بمدينة جدة. مجلة التربية الخاصة، 18، 299-340
محمد، فاطمة. (2019). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز
Augmented Reality في تدريس العلوم على مستوى
التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي [رسالة
ماجستير]. جامعة الكويت.

<http://hdl.handle.net/123456789/1073>

المسلم، عبد الله. (2015). تحليل محتوى كتب القراءة لتلاميذ
المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء توفر
المفردات اللغوية الوظيفية اللازمة لهم [رسالة ماجستير].
جامعة الملك سعود.

اليامي، خلود؛ والملحم، لطيفة. (2018). فعالية التعليم باستخدام
الآيباد في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الثالث
إعاقة فكرية بسيطة في الأحساء. مجلة التربية الخاصة
والتأهيل، 22(6)، 147-181.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alberto, P., Waugh, R., Fredrick, L., & Davis, D. (2013).
From initial phonics to functional phonics: teaching
word analysis skills to students with moderate
intellectual disability. *Education and Training in
Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 49-66.

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching reading for students with
intellectual disabilities: A systematic review.
International Education Studies, 8(9), 79-87.

Baragash, R. S., Al-Samarraie, H., Alzahrani, A. I., &
Alfarraj, O. (2020). Augmented reality in special
education: A meta-analysis of single-subject design
studies. *European Journal of Special Needs
Education*, 35(3), 382-397.

Browder, D. M., & Courtade, L. G., & Wake, S., &
Rickelman, R. J. (2006). *From Sight words to
emerging literacy*. Baltimore, MD, US: Paul H
Brookes Publishing.

Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for
students with moderate and server disabilities*. New
York: A Division of Guilford Publications, Inc.

Carnahan, C. R., Williamson, P. S., Hollingshead, A., &
Israel, M. (2012). Using technology to support
balanced literacy for students with significant

على، منى؛ مطر، لبنى. (2020). متطلبات استخدام الواقع المعزز في
تنمية المهارات الأكاديمية لدى الطلاب المعوقين سمعياً
بكلية التربية النوعية، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية،
5(1). 123-139.

العواد، روان؛ والمعقل، إبراهيم. (2021). استخدام تطبيقات
الواقع المعزز في تعليم الحروف الهجائية العربية للتلميذات
ذوات الإعاقة الفكرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*،
19، 19-235.

الغامدي، ابتسام. (2019). أثر استخدام الواقع المعزز في تحصيل
الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في منطقة الباحة
بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية
للدراستات التربوية والنفسية*، 28(2)، 823-849.

غنيم، أحمد. (2016). فاعلية إكساب بعض الكلمات الوظيفية
باستخدام القصص في تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً. *مجلة
كلية التربية*، 16(4)، 1-52.

فيحان، م. مبارك، ب. (2008). استخدام استراتيجية الأقران في
إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً، *مجلة
كلية التربية جامعة عين شمس*، 32(1)، 81-82.

الفحطاني، معجبة. (2020). واقع التعليم الطارئ عن بعد لذوي
الإعاقة الفكرية والتحديات التي يواجهها معلموهم في ظل
جائحة كورونا. بحث مقدم في ندوة تعليم الطلبة ذوي
الإعاقة في ظل جائحة كورونا، جامعة الإمام محمد بن
سعود، الرياض.

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

المالكي، صالح. (2017). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية
بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

أ. فاطمه حزام القحطاني، و د. نورة شافي الدوسري: استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية...

- (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56.
- McMahon, D., Cihak, D. F., & Wright, R. (2015). Augmented reality as a navigation tool to employment opportunities for postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 157-172.
- McMahon, D. D., Cihak, D. F., Gibbons, M. M., Fussell, L., & Mathison, S. (2013). Using a mobile app to teach individuals with intellectual disabilities to identify potential food allergens. *Journal of Special Education Technology*, 28(3), 21-32.
- Mechling, L., Pridgen, L., & Beth, C. (2005). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 47-59.
- Mechling, L. C., & Cronin, B. (2006). Computer-based video instruction to teach the use of augmentative and alternative communication devices for ordering at fast-food restaurants. *The Journal of Special Education*, 39(4), 234-245.
- Mechling, L., & Hunnicutt, J. (2011). Computer-based video self-modeling to teach receptive understanding of prepositions by students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(3), 369-385.
- Richard, E., Billaudeau, V., Richard, P., & Gaudin, G. (2007, September). Augmented reality for rehabilitation of cognitive disabled children: A preliminary study. In *2007 virtual rehabilitation* (pp. 102-108). IEEE.
- Panerai, S., Catania, V., Rundo, F., & Ferri, R. (2018). Remote home-based virtual training of functional living skills for adolescents and young adults with intellectual disability: Feasibility and preliminary results. *Frontiers in psychology*, 9, 1730.
- Roselli, J. N. (2018). *What happens when multi-disabled students are presented with functional sight words in the real world opposed to the classroom?*. Rowan University.
- Sahin, N., & Ozcan, M. (2019). Effects of augmented reality in teaching old turkish language mementoes on student achievement and motivation. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 198-213.
- Smith, C. (2013). Using mobile technology to improve autonomy in students with intellectual disabilities in disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 20-29.
- Cihak, D. F., Moore, E. J., Wright, R. E., McMahon, D. D., Gibbons, M. M., & Smith, C. (2016). Evaluating augmented reality to complete a chain task for elementary students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 31(2), 99-108.
- Clendon, S. A., & Erickson, K. A. (2008). The vocabulary of beginning writers: Implications for children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative communication*, 24(4), 281-293.
- Coimbra, T.; Cardoso, T. & Mateus, A. (2015). Augmented reality: An enhancer for higher education students in math's learning?. *Procedia Computer Science*, 67, 332 – 339.
- Craig, A. B. (2013). *Understanding augmented reality: Concepts and applications*. Newnes.
- Don, D.M., David, F.C., Rachel, E.W., & Sherry, M. (2015). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56.
- Forts, A. M., & Luckasson, R. (2011). Reading, writing, and friendship: Adult implications of effective literacy instruction for students with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 121-125.
- Gerber, P. J. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31-46.
- Joan, D. R. (2015). Enhancing education through mobile augmented reality. *Journal of Educational Technology*, 11(4), 8-14.
- Kang, Y. S., & Chang, Y. J. (2020). Using an augmented reality game to teach three junior high school students with intellectual disabilities to improve ATM use. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 409-419.
- Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Pattera, M. F.,... & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. *Exceptional Children*, 79(4), 408-426.
- Lu, S-J., & Liu, Y-C. (2015). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research*, 4 (21), 525-541.
- McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M.

postsecondary education programs (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville, Knoxville, TN.

Smith, C. C., Cihak, D. F., Kim, B., McMahon, D. D., & Wright, R. (2017). Examining augmented reality to improve navigation skills in postsecondary students with intellectual disability. *Journal of Special Education Technology*, 32(1), 3-11.

Westling, D. & Fox, L. (2009). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall. Teaching students with severe disabilities (4th ed.).

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, 62, 41-49

تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة نوعية ظاهرية

أ.هدى بنت خالد الزهراني⁽¹⁾، و د. خالد بن محمد أبو الغيث⁽²⁾

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، والتعرف على العوامل المقترحة من قبل المعلمات والتي تساهم في مواجهة هذه المشكلات من وجهة نظرهن. واستخدم الباحثان المنهج النوعي الظاهراتي للوصول إلى فهم أعمق لتجربة المعلمات وتم الاعتماد على المقابلات بوصفها طريقة لجمع البيانات مع سبع معلمات يعملن مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة. وتوصلت الدراسة بعد تحليل البيانات إلى عدد من النتائج أبرزها: (أ) التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حسب الأسباب الكامنة خلف ظهورها، (ب) حسب نوع هذه المشكلات، (ج) حسب شخصية المعلمات، وكشفت النتائج عن المقترحات المقدمة لمواجهة المشكلات السلوكية الجنسية ومنها: (أ) مقترحات للمعلمات، (ب) مقترحات لإدارة المدرسة، (ج) مقترحات لوزارة التعليم، (د) مقترحات للأسرة. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات من أبرزها: دراسة الأسباب المؤدية لظهور المشكلات السلوكية الجنسية والعمل على ضبطها، تقديم البرامج والمبادرات النوعية لتوعية الأسرة، الحرص على مراقبة وتقنين المحتوى الإلكتروني الموجه لذوي الإعاقة الفكرية، وأخذ المقترحات الناتجة عن تجربة المعلمات في التعامل مع تلك المشكلات بعين الاعتبار.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية الجنسية، معلمات التربية الفكرية، الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، دراسة نوعية.

Teachers' Experiences in Dealing with Sexual Behavioral Problems among Female Students with Intellectual Disabilities: A Phenomenological Qualitative Study

Mrs. Huda Khalid Al-Zahrani⁽¹⁾, and Dr. Khalid Mohammed Abu Alghayth⁽²⁾

Abstract: This study aimed to understand teachers' experiences in dealing with sexual behavioral problems among female students with intellectual disabilities in inclusion schools, types and reasons of sexual behavioral problems, and the factors proposed by teachers that contribute to facing these problems from their point of view. The researchers used a qualitative phenomenological approach to reach a deeper understanding of the phenomenon under investigation. Semi-structured interviews were conducted with seven female teachers of female students with intellectual disabilities in the inclusion schools in Makkah Al Mukarramah region. Data analysis yielded several themes: (a) dealing with sexual behavioral problems according to the reasons, (b) according to the type of these problems, and (c) according to the nature of the teachers. A number of sub-themes emerged under each main theme. Moreover, teachers suggested several factors that may help control and decrease such sexual behavioral problems in schools. The suggested factors included some steps and strategies for school administration, the Ministry of Education, and for families. In light of these results, recommendations and suggestions were provided and discussed.

key words: Sexual behavioral problems, female special education teachers, female students with intellectual disability, a qualitative study.

(1) Master Student, Intellectual Disability Program, Department of Special Education, King Khalid University.

(1) طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية بجامعة الملك خالد.

البريد الإلكتروني: E-mail: hudaalzahrani3@gmail.com

(2) Assistant Professor, Department of Special Education, King Khalid University.

(2) أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك خالد.

البريد الإلكتروني: E-mail: kabualghayth@kku.edu.sa

مقدمة الدراسة:

هؤلاء الأفراد من ضعف إدراكي للقيم والمعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي، وعدم إتاحة الفرص التي تمكنهم من اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم الضابطة للسلوك الاجتماعي والسلوك الجنسي، وتُعد محدودية المصادر في تقديم التربية الجنسية الملائمة لهم إحدى المسببات - أيضًا - لظهور هذه المشكلات (عقل ويعقوب، 2015). ومن الجدير بالذكر أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون تحديات في مجال النشاط الجنسي، قد تختلف عن التحديات التي يواجهها أقرانهم العاديون، فهم عادةً أقل إلمامًا بالمواضيع الجنسية وإدراكها وأقل وعيًا بالقواعد الاجتماعية، ولديهم خبرة أكبر في الاعتداء الجنسي كضحايا (الثبتي، 2020). ويتصور العديد من الناس بشكل خاطئ أن انخفاض القدرة العقلية يؤثر أيضًا في انخفاض النشاط في المجالات الأخرى، وهذا يجعل بعض الأسر تنكر السلوكيات الجنسية غير السوية عند ظهورها (Akrami & Davudi, 2014).

ولا بد من الإشارة إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية معرضون لخطر الاعتداء الجنسي أكثر من غيرهم بمعدل ثلاثة أضعاف كما ورد في دراسة الطراونة (2018)، ويعد هذا السبب أحد مبررات الالتفات لهذا الجانب وطرحه ومناقشته، وانطلاقًا من صعوبة العثور على مصادر ودراسات واقعية واستنتاجات عامة عن

يُعد ظهور العديد من المشكلات السلوكية الجنسية خلال المراحل النمائية المتقدمة من الأمور الملاحظة على الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا يولد بعض الضغوط النفسية لديهم ولدى ذويهم (بخيت، 2014)؛ لأن الخصائص الجسمية تنمو لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مثل نموها لدى العاديين، وتظهر لديهم الحاجات والرغبات الجنسية نفسها، وهذا يتطلب تهذيبها ضمن إطار التربية كونها تمثل صمام الأمان، ولما لها من دور مهم في حمايتهم من الاستغلال أو الإساءة الجنسية (العطيوي والطراونة، 2015؛ الغامدي، 2010). وتجدر الإشارة إلى أنه خلال الوصول إلى سن البلوغ يبدأ المراهقون من ذوي الإعاقة الفكرية بجدية في تجربة الانجذاب الجنسي، ويصبح لديهم حساسية تجاه تلك الموضوعات، وتشغل أفكارهم بالأمور الجنسية وتظهر تلك الأفكار في كثير من الحالات على شكل إشباع مزيف لتلك الرغبات، وهو في الواقع انحراف عن المسار الصحيح للإشباع الجنسي، ويُنظر إليه على أنه مشكلات سلوكية جنسية تتجلى في أشكال مختلفة مثل الاستمناء والسلوكيات الجنسية الموجهة نحو الآخرين وما إلى ذلك (Akrami & Davudi, 2014).

ولظهور السلوك الجنسي غير السوي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية العديد من المسببات منها ما يعانیه

حرص الكادر التعليمي على اتباع طرق عدة للتعامل مع تلك المشكلات إلا أن تلك الطرق والأساليب ما زالت غامضة ويشوبها التكتم، وتعتمد على الجهود الفردية.

وقد تبين للباحثين وفقاً لدراسة Schaafsma, Kok, Stoffelen, & Curfs (2014) أن هناك بعض الدلائل التي تفيد بإمكانية زيادة المهارات والمعارف وتفادي المشكلات السلوكية الجنسية التي تصدر من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أو تمارس ضدهم وتحسين أوضاعهم في هذا الجانب. ووفقاً لنتائج دراسة الشبتي (2020) التي تفيد بأن لبرامج الدمج في المدارس العادية دوراً في تقليل المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من غيرها من البرامج، وعليه فقد جاءت الحاجة لتناول تجربة المعلمات في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، والتعرف على المقترحات التي تساعد على التعامل مع هذه المشكلات من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: كيف تتعامل معلمات التربية الفكرية مع المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟
واندرج تحت هذا السؤال سؤالين فرعيين:

المشكلات السلوكية الجنسية (الشبتي، 2020)، وأساليب التعامل معها في المدارس جاء موضوع هذه الدراسة التي تهتم بنقل تجربة معلمات التربية الفكرية في كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس، وتهتم - أيضاً - بمعرفة العوامل التي تساعد المعلمات في التعامل مع هذه المشكلات السلوكية الجنسية، لما لذلك من أهمية في المساهمة بتسليط الضوء على تلك المشكلات وإمكانية تفاديها بالنظر إلى حلول المعلمات ذوات الخبرة ومقترحاتهن.

مشكلة الدراسة:

أوضحت بعض الدراسات التي تناولت فئة ذوي الإعاقة الفكرية شيوع بعض المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مواضع متعددة (Feely, 2016) وفي المجتمع المدرسي تحديداً (البقاعي، 2019؛ Maia and Vilaça, 2020)، وما يرتبط بظهور هذه المشكلات من تبعات قد تعود على ذوي الإعاقة أنفسهم أو على الأقران من حولهم (بخيت، 2014). وعلى إثر خبرة الباحثان الميدانية، حيث عملت الباحثة مع الطالبات في مدرسة دمج والباحث كمشرف لطلاب التدريب الميداني وكمعلم سابق أيضاً، فإن للمشكلات السلوكية الجنسية ظهور بين طلاب وطالبات الإعاقة الفكرية في المدارس. وعلى الرغم من

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

خبرات المعلمات العاملات بمدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم وكيفية تعاملهن مع المشكلات السلوكية الجنسية التي تواجه الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مع الأقران في المدارس، وتسهم -أيضاً- في التعرف على المقترحات التي تساعد على الحد من تلك المشكلات والتعامل معها بإستراتيجيات ذات جدوى من وجهة نظر المعلمات.

الأهمية التطبيقية:

ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة -كونها تسلط الضوء على المشكلات السلوكية الجنسية- في اتخاذ القرار بتدريب الكادر التعليمي وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل معها، وتمثل أهميتها في تناولها لمقترحات المعلمات ذوات الخبرة حول العوامل المساعدة في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية، لتفيد أولياء الأمور بأساليب التعامل المجدية مع تلك المشكلات التي تظهر لدى الطالبات من هذه الفئة، وتسهم نتائج الدراسة في التعرف المبدي على المشكلة والعمل من قبل أصحاب القرار على مواجهتها وتحديد آلية التعامل معها من خلال البرامج التربوية الفردية بما يتناسب مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية والثقافية للمجتمع.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس الدمج التابعة لوزارة التعليم في منطقة مكة المكرمة

أ- ما الأسباب الكامنة خلف ظهور المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

ب- ما المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

السؤال الثاني: ما مقترحات معلمات التربية الفكرية للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

نظراً لقلّة الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في العالم العربي وندرتها في المملكة العربية السعودية -حسب اطلاع الباحثان- جاء موضوع هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على تجربة المعلمات في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية الصادرة من الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس أو الموجهة ضدهم، والكشف عن أبرز المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهرها الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المدارس وأبرز أسبابها، كما تهدف إلى التعرف على أهم المقترحات التي تساعد في التعامل مع هذه المشكلات من وجهة نظر المعلمات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في التعرف على

الأساسية وفقاً لـ الزبون (2013) هي العمل مع أية فئة من فئات التربية الخاصة، ويُقصد بمعلمات التربية الفكرية في هذه الدراسة المعلمات الحاصلات على درجة علمية في تخصص التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية واللواتي يعملن مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بكافة المراحل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

تظهر المشكلات السلوكية والسلوكيات غير السوية لدى الطلاب على أشكال متعددة كما وردت في (يجيى، 2014) بأنها قد تكون اضطرابات في غرفة الصف وتمثل في العديد من السلوكيات غير السوية منها السلوك الوقح وعدم الطاعة والتهرج في الصف ونوبات الغضب المؤقتة وإزعاج الآخرين والخروج من المقعد. ومنها كذلك السلوكيات غير الناضجة وتمثل في النشاط الزائد، وتشتمت الانتباه والاندفاع والتهور والاستهتار وأحلام اليقظة والصراخ، والسلوكيات الخطرة وتمثل في القلق والتوتر والمخاوف المرضية وضعف تقدير الذات والاكنتاب والصمت الاختياري. كما قد تكون من خلال العادات المضطربة وتمثل في ضعف الأداء الأكاديمي والتبول اللاإرادي ومص الأصبع وقضم الأظافر واضطرابات القلق (يجيى، 2014).

بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ الذي يوافق 2021م.

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من معلمات التربية الفكرية العاملات مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات السلوكية الجنسية: تُعرف بأنها مجموعة من الأنشطة الجنسية الصادرة من الأفراد تجاه بعضهم، ويدخل ضمنها الإساءة الجنسية والإيذاء والإكراه والعدوانية المرتبطة بالأنشطة الجنسية (إدارة التعليم وخدمات الأطفال بجنوب أستراليا، 2010) ويعرف الباحثان المشكلات السلوكية الجنسية على أنها قيام الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بسلوكيات غير ملائمة تتعلق بالنشاط الجنسي تجاه بعضهن أو تجاه المعلمات، وتتضمن السلوكيات الجنسية غير المقبولة الممارسة ضدهم داخل نطاق المدارس.

معلمات التربية الفكرية: كل المعلمات اللواتي يعملن على تدريب وتدريب ذوي الإعاقة، ومسؤوليتهن

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

تصرفاتٌ بطريقة غير صحيحة وفقاً لمعايير المجتمع، والميل إلى الإشباع الفوري للحاجات والرغبات، وذلك يرجع إلى القصور الواضح في إدراك عواقب الأفعال والتصرفات، بالإضافة إلى قصور في القدرة على التعلم وارتفاع معدل النسيان. كما أشار إلى أن سمة الشخصية الانبساطية التي يمتاز بها معظم الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتعني الميل إلى التفاعل مع أي شخص، وهذا قد يؤدي إلى قيامهم بأي سلوكيات في سبيل ذلك، فيجعلهم أكثر عرضة لأن تُمارَس ضدهم أشكال مختلفة من إساءة المعاملة وخاصةً الإساءة الجنسية.

أما الأسباب البيئية والاجتماعية فتتمثل في حرمان الفرد ذوي الإعاقة الفكرية من الرعاية والعطف والحنان وعدم إشباع رغباته في المنزل أو المدرسة، وتعد أساليب المعاملة الوالدية غير السوية أحد أهم الأسباب البيئية والاجتماعية التي تؤثر في حدوث المشكلات السلوكية الجنسية، ومنها على سبيل المثال الإفراط في التدليل، فإن ذلك يؤدي إلى التثبيت على بعض السلوكيات الخاطئة، وكذلك الإهمال الشديد من أساليب المعاملة غير السوية التي تشكل خطورة على عدم إشباع حاجات الفرد ذوي الإعاقة الفكرية، وافتقاره إلى التوجيه والتربية الجنسية الصحيحة وفقاً لكل مرحلة عمرية، ومنها أيضاً تفكك الروابط الأسرية والطلاق والظروف الأسرية الصعبة وانتشار مواد ووسائل مروجية للجنس مع انعدام المتابعة

ومن المتفق عليه أن جميع الأطفال يمرون بمراحل نمو واحدة، كل منهم بحسب قدراته الفردية وأحد مجالات النمو التي يمر بها جميع الأطفال النمو الجنسي، إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون صعوبات في تحقيق متطلبات النمو خاصةً النمو الجنسي، فهم غالباً في حاجة لمساعدة الآخرين، إذ يتعرضون لمشكلات لا يجيدون التعامل معها، ونظراً لضعف إدراكهم للقيم والمعايير التي تحكم السلوك نجدهم يطورون بعض أنماط السلوك غير السوي، وقد أوضحت دراسة (Akrami & Davudi 2014) بأن معدل المشكلات السلوكية الجنسية يزيد خلال فترة البلوغ لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من معدل ظهورها لدى العاديين.

وتحدث المشكلات السلوكية الجنسية لدى ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لعدة عوامل، منها أسباب بيولوجية تتمثل في مرحلة من مراحل النمو وهي مرحلة البلوغ، إذ تحدث فيها التغيرات الجسمية، وترجع المشكلات - أيضاً - لأسباب بيئية اجتماعية وأسباب نفسية. وقد حدد أبو حلاوة (2014) أهم الخصائص النفسية ذات العلاقة المباشرة بالمشكلات السلوكية الجنسية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية مثل القصور في الإدراك الاجتماعي الذي يؤثر في قدرة الفرد ذوي الإعاقة الفكرية فيما يتعلق بتفسير القيم الاجتماعية، فينتج عنه

والتي تركز على البناء المعرفي السليم والإرشاد الديني، ويتمثل البناء المعرفي السليم بتبصير الوالدين والمعلمين بأدوارهم في توفير التربية الجنسية الملائمة للأبناء والتلاميذ، إذ تمثل المدارس ركيزة أساسية في حماية الطلبة من مخاطر المشكلات السلوكية الجنسية، والاعتداءات التي قد تمارس ضد ذوي الإعاقة الفكرية. وتعد أساليب الوقاية والتعرف على تلك الحالات والتعامل معها من المهام التي يجب أن توكل للكادر التعليمي في المدارس (Peker et al., 2020)، ومن ضمن طرق البناء المعرفي السليم الحرص على إشباع البيئة المنزلية والمدرسية بالأنشطة الرياضية والعلمية والفنية التي تساهم في استثمار طاقات هؤلاء الأفراد وتشغل أوقاتهم وتحقق لهم التطور في جوانب نموهم المختلفة، ويعمل الإرشاد الديني جنباً إلى جنب مع الإرشاد السلوكي والتربوي إذ أباح الشرع إشباع الغريزة الجنسية بما يتوافق مع التعاليم الدينية والتعفف عن السلوك غير السوي إذا تعذرت الظروف المباحة لتحقيق تلك الرغبة.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها (Oladunni 2012) للكشف عن الممارسات والسلوكيات الجنسية غير السوية التي تحدث بين المراهقين من ذوي الإعاقة في جنوب غرب نيجيريا، وقد بلغت عينة الدراسة 140 مراهقاً من ذوي الإعاقة، وتمثلت أبرز نتائجها في أن هؤلاء المراهقين يظهرون

والرقابة الوالدية (الطبنجات، 2018).

ومن أبرز المشكلات السلوكية الجنسية وأكثرها شيوعاً التي لوحظ ظهورها لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية كما وردت في دراسة عقل ويعقوب (2015) هي تلك المشكلات المتعلقة بالمبالغة في عناق الآخرين واحتضانهم، وكذلك صعوبة التكيف مع تغيرات الجسم خلال فترة البلوغ. أما وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور من خلال دراسة الثبتي (2020) فقد تبين أن أكثر المشكلات السلوكية الجنسية الأكثر انتشاراً لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في مشكلة نقص المعرفة الخاصة بالنمو الجنسي وعدم القدرة على التمييز بين التلامس الجسمي العادي والتلامس الجسمي الجنسي، والصعوبة التي تكمن في تقديم الفرد ذوي الإعاقة الفكرية لنفسه أمام الآخرين. وأشار الثبتي (2020) إلى أن المشكلات السلوكية الجنسية تظهر لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في المنزل والمدرسة والشارع بشكل أكثر وضوحاً مقارنة بغيرهم من العاديين. وتعدد تلك المشكلات التي يُظهرها الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية تبعاً لاختلاف البيئات والمجتمعات والثقافات والعناية التي يحظى بها الفرد.

وبناء على ما سبق من معطيات فقد أشار الطبنجات (2018) إلى أنه توجد عدة طرق لعلاج المشكلات السلوكية الجنسية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية،

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

غيرهم، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم التدريب المناسب للمعلمين لمعالجة مواقفهم السلبية ومفاهيمهم الخاطئة.

وفي دراسة مقارنة أجراها Akrami and Davudi (2014) هدفت إلى مقارنة المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر خلال مرحلة البلوغ بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في إيران، ومن خلال نتائج أداة الدراسة اتضح أن المشكلات السلوكية الجنسية تعد أكثر شيوعاً لدى ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة بالعاديين في فترة البلوغ، وكانت أبرز المشكلات الشائعة لدى هذه الفئة المبالغة الجنسية والاستمناء في الأماكن العامة والرغبة الشديدة تجاه الجنس الآخر، وأوضحت النتائج أيضاً تعرض 7.69٪ من ذوي الإعاقة الفكرية للاعتداء الجنسي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمرحلة البلوغ لما لهذه المرحلة من أهمية في التأثير في النمو السوي وحماية المراهقين من أخطار المشكلات التي تصاحب التطور الجنسي خلال هذه المرحلة.

وفي إطار المشكلات السلوكية الجنسية، أجرى بخيت (2014) دراسة للتعرف على المشكلات السلوكية الجنسية لدى المراهقين الذكور ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين في عمان، وذلك من خلال مقياس مُعد لتحقيق أغراض الدراسة، واتضح من خلال النتائج أن مستوى المشكلات السلوكية الجنسية يعد مرتفعاً من

سلوكيات جنسية غير ملائمة دون الوعي والمعرفة الكافية للتعامل مع عواقبها، وأنهم أكثر عرضة لمخاطر الاستغلال الجنسي من قبل الآخرين مقارنة بالمراهقين العاديين، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن بعض المشكلات السلوكية الجنسية، ومن أبرزها انخفاض مستوى المعرفة الجنسية، وتأثير الأقران في اكتساب وتعلم السلوكيات غير السوية، وأشارت الدراسة ضمن توصياتها إلى أهمية دور المعلمين بدورهم شخصيات مهمة في الكشف عن المشكلات السلوكية الجنسية والتعامل معها لتوفير قدر من الحماية للمراهقين ذوي الإعاقة من عواقب تلك المشكلات.

وفي المقابل أجرى (2013) Aderemi دراسة نوعية مع 12 معلماً استعرض من خلال المقابلات وجهات نظرهم حول النشاط الجنسي الصادر من الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس بدولة نيجيريا ومدى الوعي بأهمية أدوارهم في تقديم التربية الجنسية الملائمة لذوي الإعاقة الفكرية، وقد أفادت نتائج الدراسة إلى أن مواقف المعلمين تميل إلى كونها سلبية، وقد وصف بعضهم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بالإفراط الجنسي وأبدوا القلق تجاه تقديم التربية الجنسية لاعتقادهم بأنها تعزز النشاط الجنسي، ولا تحد منه رغم إدراك المعلمين في هذه الدراسة وتأكيدهم على أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للمشكلات السلوكية الجنسية من

في عدة نقاط تمثل أبرز المشكلات السلوكية الجنسية من وجهة نظر المعلمين، وهي السلوك الجنسي المبالغ فيه وغير المنضبط والسلوك الجنسي غير اللائق تجاه الآخرين، وبعض المشكلات التي ترجع أسبابها إلى مشاكل التواصل والافتقار إلى التكيف وقلة الدعم الاجتماعي، وكانت نظرة المعلمين إجمالاً تفتقر إلى تفهم طبيعة ذوي الإعاقة وحاجاتهم الجنسية، وقد تبين أن تلقي التدريب الذي كان ضمن إجراءات البحث جعل الرؤية أكثر تفهماً، وقد خطط المعلمون لتنظيم إجراءات التدخل المناسبة لتفادي المشكلات السلوكية الجنسية والتعامل معها، وأوصت الدراسة وفقاً للنتائج بتدريب المعلمين قبل بدء تقديم الخدمة وأثناء تقديمها على التعامل مع تلك المشكلات السلوكية الجنسية التي تواجه ذوي الإعاقة خلال مراحل البلوغ.

وفي ذات السياق تناولت دراسة الثبيتي (2020) المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وهدفت إلى التعرف عليها من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين، وذلك باختلاف المجتمع وعدد من المتغيرات عن دراسة البقاعي (2019) حيث أوضحت نتائج الدراسة إجماع أولياء الأمور والمعلمين على أن المشكلات السلوكية الجنسية الأكثر انتشاراً هي مشكلة النقص المعرفي المتعلق بالنمو الجنسي وعدم القدرة على التمييز بين التلامس الجسدي العادي والتلامس الجسدي

خلال تقديرات المعلمين، وكانت تلك المشكلات ارتفاعاً ممارسة العادة السرية يليها المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الذات والآخرين، وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث للتعرف على المشكلات السلوكية الجنسية لدى الإناث من ذوات الإعاقة الفكرية، ومناقشة العوامل التي تساعد في مواجهة تلك المشكلات وتخفيفها والحد منها.

وفي المقابل أجرى البقاعي (2019) دراسة تهدف إلى التعرف على المشكلات السلوكية الجنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم ومعلميهم، وذلك وفقاً لمقياس مُعد لتحقيق أغراض البحث تبعاً لعدد من المتغيرات، وبينت الدراسة من خلال نتائجها الإحصائية أن أكثر المشكلات السلوكية الجنسية ظهوراً لدى ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لوجهة نظر أولياء أمورهم هي العادة السرية والسلوكيات الجنسية الموجهة نحو الذات، أما المشكلات الأبرز في مجتمع المدرسة وفقاً لوجهة نظر المعلمين هي السلوكيات الجنسية غير السوية الموجهة نحو الآخرين ومشكلات الإثارة الجنسية.

وللتعرف على مفاهيم المعلمين حول النشاط الجنسي لدى ذوي الإعاقة والمشكلات التي تصحبه أجرى Maia and Vilaça (2020) دراسة تم من خلالها مقابلة عشرة معلمين لفهم تصوراتهم، وقد تمثلت النتائج

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

اتفقت الدراسة الحالية من حيث عينة الدراسة مع الدراسات السابقة ذكرها ومع دراسة (Aderemi, 2013) ودراسة (Philander, 2018) ودراسة (Maia & Vilaça, 2020) إذ يُشكّل المعلمون أفرادَ عينة البحث في هذه الدراسات وفي الدراسة الحالية.

وفي سياق التوصيات الوارد ذكرها في الدراسات السابقة فإن الباحثان يستهدفان ضمن دراستهم الحالية التعرف على أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية ومواجهتها والوقاية منها وفقاً لتوصية الدراسة التي أجراها كل من (Philander, 2018)؛ عقل ويعقوب، (2015). واستنتج الباحثان من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تقتصر على دراسة جانب واحد من جوانب المشكلة فإما أن تبحث الدراسة وتناقش المشكلات السلوكية الجنسية أو تفترض الحلول وتقيس فاعليتها دون التعمق في هذه الظاهرة وفهمها والجمع بين جنبي المشكلة، أما الدراسة الحالية فتهدف إلى دراسة المشكلات السلوكية الجنسية وفهمها والتعمق في واقع تجربة المعلمات والتعرف على مقترحاتهن للتعامل مع مثل هذه السلوكيات في برامج ومعاهد التربية الفكرية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

للتعمق في فهم خبرات وتجارب معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية التي

لغرض الإشباع الجنسي، وأوضحت النتائج أن صعوبة تقديم النفس للآخرين تعد كذلك من المشكلات الأكثر انتشاراً وفقاً لوجهة نظر عينة الدراسة، وقد تبين من خلال النتائج أن الوضع الاقتصادي المتدني للأسرة قد يكون سبباً لظهور المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية المنتمين إلى هذه الأسر، وأوصى الباحث بأهمية إجراء دراسات تتناول جوانب معالجة تلك المشكلات والتعامل معها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال، يمكن القول بأن الدراسة الحالية تختلف عن جميع الدراسات العربية في منهجية البحث، إذ لم تعتمد أي دراسة عربية على استخدام المنهج النوعي الذي يعطي فهماً أعمق للظاهرة في موضع البحث، واتفقت عدة دراسات أجنبية مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج النوعي والطريقة المستخدمة لجمع البيانات مثل (Aderemi, 2013); (Maia and Vilaça, 2020); (Philander, 2018). وقد ناقشت بعض الدراسات المشكلات السلوكية الجنسية لدى ذوي الإعاقة في العالم العربي مثل دراسة (بخيت، 2014؛ البقاعي، 2019؛ الشبتي، 2020) باختلاف المجتمع ومكان تطبيق الدراسة وأداة جمع البيانات، إذ تعتمد الدراسة الحالية على المقابلة المتعمقة طريقةً لجمع البيانات في البحث النوعي، وقد

(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، 2020).

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة باستخدام إستراتيجية العينة القصدية، وتمكّن هذه الإستراتيجية الباحثين من اختيار الأشخاص الذين يمتلكون غنى في المعلومات الخاصة بموضوع البحث، ولا تهدف إلى التعميم، وتبحث عن الحالات التي تطابق المحكات أو المعايير الضابطة للعينة (قنديلجي والسامرائي، 2010)، وكذلك استخدم الباحثان إستراتيجية الكرة الثلجية مع بعض المعلومات إذ تُحدد العينة وفقاً لهذه الإستراتيجية عن طريق معرفة الأفراد المشاركين في الدراسة بأفراد آخرين لديهم معلومات حول مشكلة الدراسة، فيكوّنون حلقة وصل بينهم وبين الباحثين (Creswell & Poth, 2019). وتم تحديد المعايير التي يجب أن تتوفر في المعلومات لاختيارهن ضمن العينة، وهي:

أ- تابعات للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

ب- حاصلات على درجة علمية في التربية الخاصة مسار الإعاقة الفكرية.

ج- يعملن في مدارس الدمج.

د- لديهن خبرة في التعليم لا تقل عن 5 سنوات.

هـ- سبق وأن عملن مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج استخدام الباحثان المنهج النوعي الذي يركز على وصف الظواهر والفهم الأعمق لها (Creswell and Poth, 2019)، ونظراً لأن تناول المشكلات التربوية التي تتكون داخل المدارس ودراسة الظواهر الاجتماعية يتطلب فهماً أعمق وتكوين معنى أوضح يساعد على حلها، وهذا ما يهدف إليه المدخل النوعي (العبد الكريم، 2012). وعلى وجه التحديد استخدم الباحثان أسلوب البحث الظاهراتي (Phenomenology) حيث يركز وفقاً لـ (Creswell and Poth, 2019) على وصف المعنى المشترك لمفهوم أو ظاهرة معينة من خلال التصورات والتجارب الذاتية الحية لمجموعة من الأفراد بناءً على خبراتهم. وتهتم الفلسفة الظاهراتية كما وصفها العبد الكريم (2012) بأنها الطريقة التي تهتم بالتعرف على ماهية الأشياء ليس بوصفها منفصلة وإنما في إطار خبرة الفرد ذاته، ويعتمد البحث الظاهراتي على دراسة الظاهرة دون أحكام مسبقة، ويعد هذا هدفاً أساسياً في البحث الظاهراتي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة تحت مظلة وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن وفقاً لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة (154) معلّمة

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

حجم العينة: وفقاً لـ (Creswell and Poth 2019) فإن حجم العينة يُفضل أن يكون ما بين (3-10)، وقد بلغ حجم العينة في هذه الدراسة سبع معلمات، والذي تحدد تبعاً لتجاوب المعلمات إضافةً إلى مدى كفاية المعلومات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة.

خصائص العينة: تمثلت عينة الدراسة في معلمات التربية الفكرية اللواتي يعملن مع الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج في منطقة مكة المكرمة بمختلف المراحل الدراسية - الجدول (1) -، وللحفاظ على خصوصية المعلمات فلم تُذكرُ أسمائهن الحقيقية.

جدول (1): (تلخيص خصائص العينة المشاركة).

المرحلة	عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمي	الاسم
المرحلة الابتدائية	19 سنة	بكالوريوس تربية خاصة مسار الإعاقة الفكرية	نوف
المرحلة المتوسطة	7 سنوات	بكالوريوس تربية خاصة مسار الإعاقة الفكرية	أسماء
المرحلة الابتدائية	13 سنة	الدبلوم العالي في التربية الخاصة	علا
المرحلة الثانوية	7 سنوات	ماجستير تربية خاصة مسار الإعاقة الفكرية	روان
المرحلة الابتدائية	7 سنوات	بكالوريوس تربية خاصة مسار الإعاقة الفكرية	نجوى
المرحلة الثانوية	10 سنوات	الدبلوم العالي في التربية الخاصة	ابتهاال
المرحلة المتوسطة	17 سنة	ماجستير تربية خاصة مسار الإعاقة الفكرية	أروى

جمع البيانات:

بعد أن تم الحصول على موافقة سبع معلمات، حددت الباحثة الأولى المواعيد المناسبة لإجراء المقابلة مع كل معلمة مع تزويدها بنسخة من أسئلة المقابلة قبل إجرائها؛ حتى يَكُنَّ على استعداد جيّد. وقد ابتدئ بعمل المقابلات وتمت على فترات مختلفة حيث قامت الباحثة الأولى بإجراء المقابلات، وامتدت فترة المقابلة الواحدة إلى نصف ساعة تقريباً، وأُجريت عن بعد نظراً للظروف الراهنة - جائحة كورونا - بطريقة المقابلة الفردية. وقد وضحت الباحثة - التي أجرت المقابلات - للمعلمات

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان المقابلة المتعمقة وشبه المنظمة والتي تمتاز بالمرونة والفهم الأعمق لإجابات المشاركات لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وتم ذلك من خلال مقابلة المعلمات المشاركات، وإعطاء معنى للظاهرة كما يفسرونها من خلال نظرهم، ودارت الأسئلة المضمنة حول تجربة المعلمات في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وتناولت المقترحات المقدمة للتعامل مع تلك المشكلات السلوكية الجنسية في المدارس.

- أنَّ من حقِّهنَّ الانسحاب قبل البدء بالمقابلة، وتذكيرهنَّ
بسرية المعلومات وطلب الإذن منهن قبل البدء بتسجيل
المقابلات، وحثهنَّ على أن يَكُنَّ حريصات ويناقدنَّ
التجربة التي مرزَنَ بها بكل موضوعية مع التنبيه على أن
أسماءهنَّ الحقيقية لن تكون ظاهرة في الدراسة. كما
حرصت الباحثة على تسجيل المقابلات ببرنامج
التسجيل الصوتي (Voice Memos)؛ لتفريغها لاحقاً
بعد أخذ موافقة أفراد العينة. وأخيراً تم تحليل البيانات
واستنباط النتائج بعد كل مقابلة.
- طريقة تحليل البيانات:
- قامت الباحثة - الأولى - في هذه الدراسة بعملية
تحليل البيانات على طريقة موستاكاس (Moustakas,
1994) في تحليل البيانات وعرضها، والتي تُمثل منهجاً
علمياً مفيداً في البحث الظاهراتي (Creswell & Poth,
2019). وتتكون هذه الطريقة من عدة خطوات تتمثل
فيما يأتي:
- 1- وصف التجارب الشخصية الخاصة بالباحث
حول الظاهرة.
 - 2- تحديد قائمة بالعبارات المهمة الخاصة بتجربة
المشاركين مع الابتعاد عن التداخل والتكرار.
 - 3- تنقيح العبارات التي حُدِّثَتْ وُجِّعَتْ في
وحدات معلومات واسعة.
 - 4- إنشاء وصف نصي لخبرات المشاركين حول
- الظاهرة.
- 5- كتابة الوصف الهيكلي الخاص بالظاهرة، وهو
وصف كيفية حدوث الخبرة بالظاهرة.
- 6- كتابة الوصف المركب الذي يشتمل على
الوصف التركيبي والهيكلي، وهذا الوصف هو الذي
يمثل جوهر الخبرة بالظاهرة.
- الموثوقية (Trustworthiness):
- للتحقق من موثوقية الدراسة استخدم الباحثان
عدد من الأساليب والإجراءات المتبعة في جمع البيانات
النوعية وتحليلها، ويتبين ذلك من خلال محاولة الالتزام
بعدد من المعايير التي تتمثل في: (أ) المصدقية،
(ب) الاعتمادية والقابلية للتأكيد، (ج) الانتقالية.
- أولاً: المصدقية (Credibility):
- وتعني المصدقية أن نتائج البحث تعكس وتمثل
الحالة التي تمت دراستها بدقة كما هي في الواقع كما تتعلق
بشفافية الوصف لآراء المشاركين (Creswell & Poth,
2019)، وللتحقق من مصداقية الدراسة استخدم
الباحثان أكثر من إستراتيجية تمثلت في:
- 1- مراجعة الأعضاء أو المشاركين (Member
Checks) حيث إنها تُستخدم على مرحلتين تتمثل الأولى
في تزويد المشاركين بالنصوص التحريرية للمقابلات
قبل تحليلها وفي المرحلة الثانية يتم تزويدهم بتحليل
البيانات وتفسيرها قبل نشر البحث للتحقق من صدق

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

المقابلات - بطرح الأسئلة الاستيضاحية (العبد الكريم،
2012) وقد ساعد استخدام تطبيق الواتس آب
في التواصل مع المعلمات على طرح مثل هذه
الأسئلة الناتجة عن التحليل المبدئي والمراجعة المستمرة
للبيانات.

ثانيًا: الاعتمادية والقابلية للتأكيد (Dependability and
Confirmability):

وتعني الاعتمادية أن استخدام ذات المنهج
والإجراءات المتبعة في جمع البيانات وتحليلها يمكن أن
يؤدي إلى نتائج مشابهة، مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف
الناشئ عن سرعة التغير في الظواهر الاجتماعية وأن
النتائج ستكون عرضة للتغيير وعدم الاستقرار
(Creswell & Poth, 2019)، ولتعزيز الاعتمادية في هذه
الدراسة اعتمد الباحثان على عدد من الإجراءات
تمثلت في:

1- إستراتيجية سجل المراجعة (Audit Trail)
حيث تعمل هذه الإستراتيجية على تتبع المقابلات التي
أُجريت، وتُستخدم أيضًا لإثبات قضاء الوقت الكافي في
الميدان، وهذا يدعم الوصول إلى نتائج موثوقة وقابلة
للتحقق (الحسيني، 2020)، وتم استخدام هذه
الإستراتيجية عن طريق تحديد الوقت الأدنى للمقابلات
حيث لا تقل مدة المقابلة مع كل معلمة عن نصف ساعة
لتحقيق هذه الإستراتيجية.

استنتاجات الباحثان (الحسيني، 2020).

2- ومن زاوية أخرى تم التأكد من منطقية
استنتاجات الباحثين وفقًا لإستراتيجية المراجعين
الخارجيين (External Auditors)، حيث قامت الباحثة
بعد الانتهاء من تحليل البيانات بإرسال أسئلة الدراسة
مع المقابلات المفرغة والنتيجة النهائية لتحليل البيانات
وجميع الوثائق المتعلقة بتحليل البيانات إلى الباحث الثاني
لمراجعتها ثم بعد ذلك تم إرسالها إلى عضو هيئة تدريس
خبير في البحث النوعي وفي مجال الدراسة وإلى طالب
دكتوراه خبير في البحث النوعي ومهتم بمجال الدراسة
أيضًا وذلك للقيام بالتحقق من صحة استنتاج الباحثان
وتحليلها للبيانات، بعد ذلك عُقدت عدد من
الاجتماعات لمناقشة بعض الملاحظات المتعلقة بالنتائج
وتم أخذ جميع الملاحظات التي تمت مناقشتها في
الاجتماعات بعين الاعتبار عند كتابة نتائج هذه الدراسة
في صورتها النهائية.

3- كما استخدم الباحثان التسجيل الصوتي
والتفريغ المبكر للتسجيلات وكتابة الملاحظات ومراجعة
التسجيلات مرات عدة للتأكد من كتابة ألفاظ المعلمات
كما وردت أثناء المقابلات دون إقحام استنتاجات
الباحثان، ولضمان تقليل سوء تفسير آراء المعلمات
وتصوراتهن ولكشف ما قد يكون من تناقض أو عدم
وضوح في إجاباتهن استعانت الباحثة - التي أجرت

2- كما حرص الباحثان على توثيق معلومات عن السياق البحثي والمشاركات فيه بتفاصيل يعتقدان أنها كافية للحكم بإمكانية نقل النتائج إلى سياق آخر وسعى الباحثان لتقديم بعض المقترحات حول أنواع السياقات والموضوعات المشابهة التي يمكن من خلالها الاستفادة من نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للولصول إلى فهم أعمق للظاهرة ولفهم تجارب وخبرات معلمات التربية الفكرية في برامج الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بمنطقة مكة المكرمة، تضمنت المقابلة عددًا من الأسئلة الفرعية المتعلقة بسؤال الدراسة الأول؛ وذلك لحث المشاركات على وصف خبراتهن وتجاربهن حيال هذه الظاهرة. يلخص الشكل رقم (1) أهم نتائج الدراسة.

2- وحرص الباحثان كذلك على الاستشهاد بقدر كبير من أقوال المعلمات وتقديم أمثلة لتصوراتهن مقتبسة من ألفاظهن كما وردت في المقابلات، وحرصا على تحري الدقة قدر الإمكان في ذكر الاقتباسات وعدم إجراء تغييرات كبيرة عند صياغتها لتظهر النتائج وفقًا لمفاهيم المشاركات.

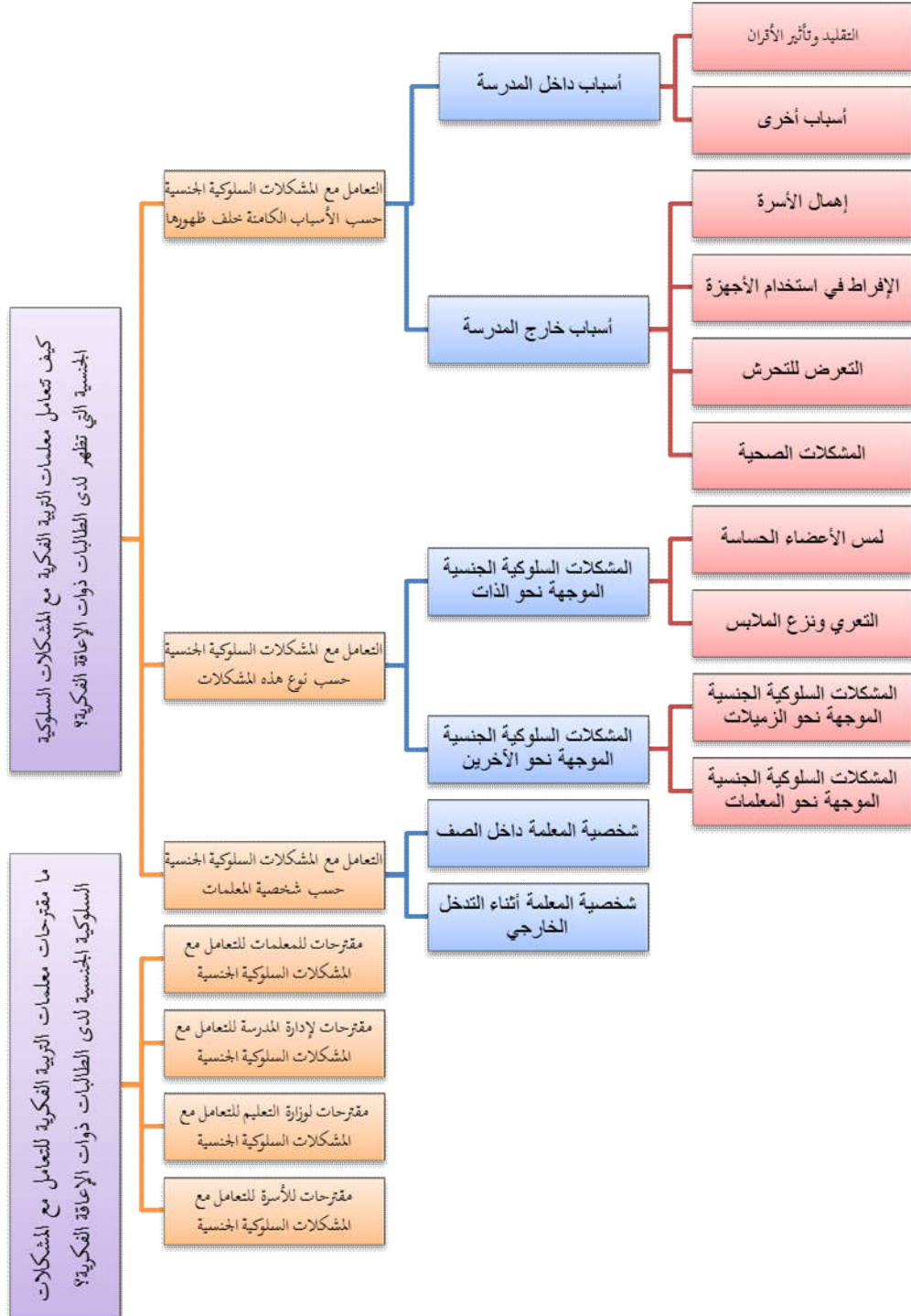
3- كما اعتمد الباحثان على إجراء تسجيل جميع خطوات الدراسة العملية موثقة بتواريخها واستخداما كذلك خاصية التسجيل للمقابلات لضمان الحصول على جميع البيانات المفصلة لما لذلك من أهمية في مرحلة تحليل البيانات وترميزها (Creswell & Poth, 2019).

ثالثًا: الانتقالية (Transferability):

وتعني الانتقالية أن نتائج البحث الحالي يمكن أن تنطبق على حالات أخرى أو في سياقات أخرى مشابهة (العبد الكريم، 2012) ولتحقيق الانتقالية في الدراسة الحالية استخدم الباحثان عدة أساليب تمثلت في:

1- الوصف التفصيلي المكثف (Thick Detailed Description) لإجراءات البحث حيث تم ذكر تفاصيل تصميم الدراسة وإجراءاتها ومحاولة توثيق أدق التفاصيل في الإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها بحيث أن القراء يمكنهم نقل المعلومات إلى أوضاع بحثية مشابهة توصلهم إلى نتائج مشابهة باتباع هذه الإجراءات.

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...



شكل 1: ملخص نتائج الدراسة

1- أسباب داخل المدرسة تؤدي لظهور المشكلات السلوكية الجنسية:

أشارت المعلمات إلى أن معرفة السبب وراء ظهور المشكلة يترتب عليه الجزء الكبير من حلها ووضع الطرق والأساليب المناسبة لمواجهتها. ويندرج تحت هذا الموضوع (أ) التقليد وتأثير الأقران، و(ب) أسباب أخرى ذكرتها المعلمات.

أ- التقليد وتأثير الأقران:

يُعد التقليد وتأثير الأقران السبب الأول من الأسباب الداخلية لظهور المشكلات السلوكية الجنسية، إذ أجمعت عليه أربع معلمات من أصل سبع، فالمعلمة روان تشير إلى تأثير الطالبة التي تمتلك خلفية عن مثل هذه الأمور "الطالبة المتحرش بها أو التي تمتلك المعرفة بممارسة تلك السلوكيات من أي مصدر تؤثر في زميلاتها، وتفتح أعينهن على أمور لم يفكرن بها من قبل". وتؤكد ذلك التأثير المعلمة نجوى إذ تقول "تأثير طالباتنا في بعضهن كبير، ويزيد ارتباطهن ببعضهن في المراحل العليا المتوسطة والثانوية، فيكون الارتباط قويًا وملاحظًا؛ وهذا يجعل التأثير أقوى، ويكون من ناحية التقليد وممارسة نفس السلوكيات"، وتدعم المعلمة أساء هذا الرأي إذ ترى أن هذا التأثير واضح وصريح وسريع كما وصفته.

ووفقًا لذلك فقد تعاملت المعلمات مع التقليد على أنه سبب مؤدّ لظهور المشكلات السلوكية الجنسية

السؤال الأول: كيف تتعامل معلمات التربية الفكرية مع المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟

حيث اندرج تحت هذا السؤال سؤالين فرعيين هما:
أ- ما الأسباب الكامنة خلف ظهور المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

ب- ما المشكلات السلوكية الجنسية التي تظهر لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات؟

بعد تفريغ البيانات وتحليلها تضمنت إجابة هذا السؤال ثلاثة مواضيع أساسية تدرج تحتها عدة موضوعات فرعية جاءت مرتبة كما يلي:

أولاً: التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حسب الأسباب الكامنة خلف ظهورها.

ثانياً: التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حسب نوع هذه المشكلات.

ثالثاً: التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حسب شخصية المعلمات.

الموضوع الأول: التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حسب الأسباب الكامنة خلف ظهورها، ويندرج تحت هذا الموضوع الموضوعات الفرعية التالية:

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

يتعامل مع الطالبة لحل السلوك الذي يصدر منها إلا المعلمة أو الإدارية التي شهدت هذا الموقف فقط، وعدم إدخال عدة أطراف لكيلا تشعر الطالبة أنها لافتة للنظر. 2- أسباب خارج المدرسة تؤدي لظهور المشكلات السلوكية الجنسية:

وحتى تتضح الرؤية ونُحيط بالأسباب المؤدية للمشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية تطرقنا لمناقشة الأسباب بشكل عام وفقاً لتجارب المعلمات، وكانت معظم الأسباب التي ذُكرت تصنف ضمن الأسباب الخارجية وهي: إهمال الأسرة والإفراط في استخدام الأجهزة والتعرض للتحرش والمشكلات الصحية.

أ- إهمال الأسرة:

تمثل الأسرة الجانب الأهم من حياة الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، وقد ألفت ست معلمات من أصل سبع باللوم الكامل على الأسرة في سبب ظهور المشكلات السلوكية الجنسية، فالمعلمة علماً عرّجت على قلة اهتمام الأسرة بالطالبة، "بعض الأسر يحكم أن الطالبة لديها إعاقة فكرية يعتقدون أنها لا تفهم، فيتساهلون بممارسة بعض السلوكيات أمامها أو يتهاونون بمسألة بقائها مع الخادمة لأوقات طويلة دون متابعة أو رقابة"، وبيّنت بأن الحالات التي واجهتها لم يكتسبن تلك السلوكيات من المدرسة. وتؤكد المعلمة

بأساليب عدة تختلف تبعاً لخبراتهم وشخصياتهم في التعامل مع تلك المشكلات، وقد كان التوجيه السريع للسلوك عند ظهوره أول أسلوب للتعامل؛ للحد من مسألة التقليد، فتشير المعلمة علماً إلى أهمية ذلك بقولها: "إذا ظهر السلوك مباشرة نوجه الطالبة، نقول لها: هذا غلط ونحذرهما من تكراره". كذلك ترى بعض المعلمات ضرورة إبعاد الطالبة داخل الصف أو عزلها عن بقية الطالبات للحد من تأثير الطالبة - التي تُبدي تلك السلوكيات - في زميلاتها في الصف. ب- أسباب أخرى:

وفي ذات السياق تعددت بعض الأسباب الداخلية لظهور المشكلات السلوكية الجنسية من خلال تجربة المعلمات، فتشير المعلمة أسماء إلى أن إثارة الانتباه أحد الأسباب التي تدفع الطالبة للقيام بمثل تلك السلوكيات، وتُرجع السبب في إحدى المشكلات التي واجهتها إلى ذلك "إثارة الانتباه للطالبة تسبب مشكلة، وقد تكرر سلوكاً لا تعيه لتصبح لافتة للنظر لمجرد أنه لفت إليها انتباه المعلمة أو إدارة المدرسة سابقاً"، وقد تعاملت المعلمة مع هذا السبب باتباع أسلوبيين للحد من ظهور السلوك إذ تقول: "التجاهل أسلوب جيد في الأمور اليسيرة لعدم إعطاء الطالبة مُبتغاهها بلفت الانتباه، هذا إذا كان السلوك غير متعمد وغير مؤذٍ لبقية الطالبات فالتجاهل ينفع"، وأيضاً ترى أنه من المهم ألا

المشكلات، الإفراط في استخدام الأجهزة ومشاهدة ما لا يليق دون رقابة أو توجيه. إذ تنصح المعلمة نجوى بالبُعد عن استخدام الأجهزة أو استخدامها بمتابعة، "لأنها بصراحة غالبًا ما تكون السبب لظهور السلوكيات من ناحية المقاطع والأفلام وما إلى ذلك"، وأشارت المعلمة ابتهاج والمعلمة علا من خلال خبرتهن إلى ذات السبب. وذكرت المعلمة نوف أن "حب التجربة قد يكون دافعًا لظهور تلك السلوكيات خاصة إذا شاهدتها الطالبة"، وتتفق معهن المعلمة أسماء على ذلك إذ تقول: "بعض الأهالي يتركون الجهاز في يد الطالبة طوال اليوم، فترى ما بدا لها جميع الأشياء النافعة والضارة، ولا مشكلة لديهم ماذا تشاهد وماذا تسمع أو من تخالط ومع من تتحدث من خلال الجهاز". وعلى إثر ذلك فإن تعامل المعلمات مع السبب السابق ذكره يقتصر على التعامل مع الأسرة؛ لأنه سبب لا يمكن التحكم به داخل المدرسة. ويتمثل التعامل أولاً في إرشاد الأسرة إذ توصي المعلمة ابتهاج الأسرة بضرورة إبعاد المثيرات عن الطالبة، "الأجهزة من المؤثرات التي تزيد من سلوكيات الطالبة، فلا بد من إبعاد المثير لتقليل ظهور السلوك"، وتشير المعلمة نوف كذلك إلى ضرورة توعية الأهل بمراقبة الطالبة والحرص عليها وعلى ما تشاهد، وتؤكد على قطع السبب المؤدي لظهور السلوك.

أسماء على أن مصدر المشكلة الأساسي يكمن في المنزل وفي اعتقادات الأهالي الخاطئة التي تجعل الممنوع والمسموح سواء. وأشارت جميع المعلمات إلى أهمية التواصل مع الأسرة عند ظهور المشكلات السلوكية الجنسية، وهو أول وأهم أسلوب تتعامل به المعلمات لفهم هذا السلوك الظاهر، إذ تُجمع ست معلمات من أصل سبع على أن التواصل مع الأسرة هو أولى الخطوات التي يتم التعامل بها مع المشكلات السلوكية الجنسية، إذ تقول المعلمة روان: "التواصل مع الأسرة والاجتماع بالأهل هو الحل الأول"، وترى المعلمة علا أيضًا أهمية ذلك "لا بد من إبلاغ الأم ومناقشتها في السلوك الذي تُبديه ابنتها".

عند دراسة الأسباب الكامنة خلف ظهور المشكلات السلوكية الجنسية في الدراسة الحالية برز هذا السبب الرئيسي وهو إهمال الأسرة، وأجمعت عليه معظم المعلمات، ويتفق ذلك الاستنتاج مع نتائج دراسة Philander (2018) النوعية التي يتضح من خلال نتائجها أن العوامل البيئية تلعب دورًا رئيسيًا في ظهور السلوكيات الجنسية غير السوية، ومن أهم تلك العوامل البيئة المنزلية وفقًا لرأي مجموعة من التربويين والمعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين.

ب- الإفراط في استخدام الأجهزة:

ومن ضمن الأسباب الخارجية المؤدية لظهور تلك

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

ج- التعرض للتحرش:

أبدت الكثير من المعلمات من خلال المقابلات تحوُّفهن على الطالبات من الاعتداءات الجنسية التي قد يتعرضن لها، وذلك يتفق مع دراسة (Oladunni 2012) إذ تبين من خلال نتائجها أن الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة لمخاطر الاستغلال الجنسي من غيرهم، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة نفسها في أن التقليد وتأثير الأقران يُمثل سبباً مهماً من أسباب ظهور المشكلات السلوكية الجنسية.

د- المشكلات الصحية:

ومن ضمن الأسباب الخارجية التي أشارت إليها المعلمة أروى هي السلوكيات التي يكون خلفها بعض المشكلات الصحية، "بعض السلوكيات يكون خلفها مشكلة صحية مثل اختلال الهرمونات قبل الدورة الشهرية أو بعدها وبعض أنواع الحساسية التي تجعل الطالبة تُبدي بعض السلوكيات رغماً عنها، وقد واجهتني حالة واحدة كان خلفها سبب صحي"، وقد تعاملت المعلمة مع هذا السلوك بتغيب الطالبة عن الحضور بعد معرفة سببه من والدتها إذ تقول: "وجهت الأم بالآلئ محضرة الطالبة إلى المدرسة لفترة إلى أن تخف الحساسية ولا تُصبح مؤثرة على ظهور السلوك".

الموضوع الثاني: التعامل مع المشكلات السلوكية

الجنسية حسب نوع هذه المشكلات، حيث تضمن هذا الموضوع ما يلي:

ومن زاوية أخرى صنفت أربع معلمات من أصل سبع التعرض للتحرش من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية الجنسية، وعلى اختلاف التجارب إلا أنها تلتقي جميعها في كونها تحدث خارج المدرسة، فالمعلمة نوف تشير إلى أن أحد الأسباب قد تكون التعرض للتحرش، وكذلك المعلمة ابتهاج ذكرت ذات السبب. وأشارت المعلمة روان إلى أن التحرش كان سبباً لظهور تلك المشكلات، "بعد البحث في الأمر اكتشفنا أن الطالبتين تعرّضتا للتحرش خارجي من الأقراب". وتتعامل المعلمات مع المشكلات السلوكية الجنسية الناجمة عن التحرش بإرشاد الأسرة كما ذكر سابقاً. كما نبّهت أكثر من معلمة على ضرورة تدخل الاختصاصية النفسية في حالات التعرض للتحرش، إذ تقول المعلمة نوف: "إذا تعرضت الطالبة للتحرش فلا بد من تلقي العلاج النفسي بإشراف الأسرة، إذ تُعد مسؤوليتهم إبعادها عن أي شخص يمكن أن يستغلها"، وتؤيد المعلمة أروى ذلك. ونبّهت المعلمة أسماء على أهمية العلاقة الودية الآمنة بين الأسرة والطالبة، بحيث تلجأ لإخبارهم عند تعرضها للتحرش دون خوف منهم، واتبعت المعلمات أسلوب تفعيل التوعية في حصص النشاط عند تعرض إحدى الطالبات للتحرش، وتوعيتهم بالمخاطر التي يجب عليهم تجنبها.

ب- التعري ونزع الملابس:

وفي ذات السياق تُعد مشكلة التعري ونزع الملابس من المشكلات الموجهة نحو الذات التي ظهرت من خلال خبرات المعلمات، إذ ظهرت لدى معلمتين باختلاف المواقف التي صدرت من الطالبات، إذ تقول المعلمة أسماء من خلال المواقف التي واجهتها عن موقف حدث أثناء الشرح في الفصل: "إحدى الطالبات رفعت مريولها - الزي المدرسي - فجأة، وكانت لا ترتدي شيئاً ساتراً". وقد تعاملت المعلمة أسماء مع مشكلة التعري التي واجهتها بأنها وجهت الأم بعدم إحضار الطالبة إلى المدرسة إلا وهي ترتدي لباساً ساتراً من الأسفل، "الأسلوب الذي اتبعته مع هذي الطالبة تحديداً أني تكلمت مع والدتها، وقلت لها: لا بد أن تلبس الطالبة سروالاً طويلاً لكيلا يكون الأمر مثيراً إذا كررت الطالبة السلوك، وبعد ذلك أصبحت أتجاهلها، كررت السلوك فترة ثم تركته"، فكان التجاهل هنا مُجدياً.

2- المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الآخرين:

تُعد المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الآخرين الأكثر تكراراً وفقاً لنتائج المقابلات، والمعني بالآخرين هنا هم الأشخاص الأكثر خلطة مع الطالبة خلال وجودها داخل المدرسة، وقد قُسم هذا المحور إلى موضوعين فرعيين، هما: المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الزميلات، والمشكلات السلوكية الجنسية

1- المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الذات:

وفقاً لتجارب المعلمات، قُسم هذا المحور إلى (أ) لمس الأعضاء الحساسة و(ب) التعري ونزع الملابس.

أ- لمس الأعضاء الحساسة:

من المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو الذات لمس المناطق الحساسة، وتعد هذه المشكلة الأكثر شيوعاً، وقد تكرر ذكرها، تقول المعلمة نجوى: "أول مشكلة واجهتني كانت إحدى الطالبات تضع يدها على المنطقة الحساسة أثناء الدرس"، وذكرت أيضاً أن سلوك استشارة المناطق الحساسة يُعد الأكثر شيوعاً في المرحلة المتوسطة، وتوافقها في ذلك المعلمة نوف، إذ ذكرت أن أكثر مشكلة سلوكية جنسية واجهتها هي لمس الأعضاء الحساسة، وواجهت المعلمة أروى والمعلمة ابتهاج أيضاً مثل هذا الموقف مع بعض الطالبات.

وقد تعامل عددٌ من المعلمات مع تلك المشكلة بأسلوب إشغال الطالبة، إذ تقول المعلمة نوف: "أحاول جاهدة إشغال الطالبة داخل الصف خصوصاً إذا كانت تلمس أعضاءها باستمرار، فأشغل يديها في أمر آخر حتى لا تشغل بنفسها فأعطيها أنشطة متنوعة"، وتؤكد على ذلك أيضاً المعلمة نجوى إذ واجهت ذات المشكلة، وتعاملت معها أولاً بأسلوب العقاب، "أثناء الدرس كانت طالبة تضع يدها على المنطقة الحساسة، كنت أعاقبها وأجعلها تضع يديها على الطاولة بحزم".

أهدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

الموجهة نحو المعلمات.

أ- المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو زميلات:

وكانت أبرز مشكلة متكررة لدى العديد من المعلمات هي السلوكيات التي تمارسها الطالبات نحو زميلاتهن، إذ تكررت لدى خمس معلمات من أصل سبع باختلاف السلوكيات والمواقف المذكورة، فتقول المعلمة نوف: "من المشكلات التي واجهتها، كانت هناك طالبة تحاول التعرف على الأعضاء التناسلية لصدقتها في دورات المياه، وتقوم بلمسها في أماكن غير لائقة"، أما المعلمة أسماء فقد واجهت سلوكًا مختلفًا لكنه مندرج ضمن السلوكيات الممارسة ضد زميلات، "إشارات باليد أو سلوك فعلي تمارسه أو كلمات غير لائقة".

وتتعامل المعلمات مع تلك المشكلات بعدة أساليب تختلف تبعًا للسلوك ولأسلوب المعلمة، إذ ترى المعلمة علا ضرورة إبعاد طالبتها عن زميلاتها؛ لكيلا تتعرض لهن لكنها ترى أن إبعادها يكون داخل الصف إذ تقول: "أثناء محاولة تعديل سلوك طالبة التي تمارس سلوكيات غير لائقة نحو بقية الطالبات تبتعد عن زميلاتها داخل الفصل في طاولة بعيدة؛ حتى وإن كنَّ رافضات لسلوكها؛ لكيلا تؤثر فيهم"، أما المعلمة نوف فترى أن تحاول حل سلوك طالبة بدون إثارة انتباه زميلاتها نحوها.

ب- المشكلات السلوكية الجنسية الموجهة نحو المعلمات:

ونشير أيضًا إلى مشكلة تكرر ذكرها، إذ واجهتها

أربع معلمات من أصل سبع، والتي تتمثل في ممارسة السلوكيات الجنسية نحو المعلمات، وواجهت المعلمة أسماء موقفًا حدث معها شخصيًا من إحدى الطالبات تقول: "كنت واقفة مع إحدى المعلمات خارج الفصل، واحتضنتني طالبة من الخلف ولمست منطقة حساسة، توقعت في البداية أنه سلوك غير مقصود، لكن المعلمة نبهتني أن هذا السلوك متكرر، وقد حدث معها"، وذكرت المعلمة نجوى موقفًا مشابهًا، تقول: "واجهت إحدى المعلمات طالبة كانت تحاول تحسس جسد المعلمة بطريقة غير ملائمة"، واتفقت معهن المعلمة نوف والمعلمة علا على ظهور هذه السلوكيات تجاه المعلمات. وعلى إثر ذلك فإن أساليب تعامل المعلمات مع مثل هذه المواقف تتراوح بين التوجيه والإشباع العاطفي والاحتواء، فالمعلمة نجوى تقول: "كنت أوجه طالبة بسرعة، وأقول لها: هذا غلط وحرام، لا تتصرف بذلك فهو عيب وهكذا"، والمعلمة علا كذلك تتفق مع أسلوب التوجيه اللفظي، أما المعلمة أسماء فترى أن السلوك إذا لم يكن مقصودًا وموجهًا فمن الجيد التغاضي عنه.

الموضوع الثالث: التعامل مع المشكلات السلوكية

الجنسية حسب شخصية المعلمات، وظهر ضمن هذا

الموضوع موضوعان فرعيان، هما:

1- شخصية المعلمة داخل الصف:

نظرًا لأن شخصية المعلمة ونظرتها للطالبة

2- شخصية المعلمة أثناء التدخل الخارجي:
تلجأ بعض المعلمات مباشرة إلى الاستعانة بالإدارة المدرسية أو توجيه المرشدة الطلابية والاختصاصية النفسية، وتدخل الأسرة في المشكلة وتطلب استدعاءها للمدرسة كما ذكرنا سابقاً، ومن ذلك أسلوب تسجيل المواقف الطارئة الذي أشارت إليه المعلمة أروى، فذكرت أنه "يوجد دفتر أو ملف يُسمى بالمواقف الطارئة، فبمجرد ظهور أي مشكلة سلوكية من أول مره تُسجل على أنها موقف طارئ تكتبه المعلمة وتوقع عليه المرشدة والاختصاصية أو الوكيله ومديرة المدرسة، فإذا تكررت ظهور المشكلة نرفع تقريراً للاختصاصية بزيادة أوراق ملاحظة السلوك، ونبدأ بمتابعة تكرار الظهور من مدة أسبوعين إلى شهر، إذا وجدنا أن السلوك مستمر بالظهور، فهذا لا يُعد موقفاً طارئاً، فنطلب التحويل إلى الاختصاصية النفسية لتبدأ بمعالجة السلوك"، وتتفق المعلمة علماً على أهمية الاستعانة بالاختصاصية النفسية. وعلى نقيض ما استنتجه الباحثان من تقبل المعلمات وتفهمهم لمشكلات الطالبات والتعامل معها فقد تبين من خلال نتائج دراسة (Maia & Vilaça 2020) التي استندت إلى مقابلة عدد من المعلمين لفهم تصوراتهم حول النشاط الجنسي لدى ذوي الإعاقة والمشكلات التي تصحبه، وكانت نظرة المعلمين إجمالاً تفتقر إلى تفهم طبيعة الحاجات الجنسية لذوي الإعاقة، أما من خلال

وللسلوكيات التي تبديها تحكم بشكل كبير أسلوب تعاملها مع المشكلات السلوكية الجنسية جاء هذا الموضوع لمناقشة شخصية المعلمات أولاً داخل الصف، إذ تتعامل بعض المعلمات مع تلك المشكلات داخل الصف قبل طلب المعونة والتدخل الخارجي، وذلك يعود من وجهة نظر الباحثان إلى خبرة المعلمة وتمكنها وقدرتها على تحمل الطالبات والمشكلات السلوكية التي يُبدنها. وتُمثل أساليب التعامل التي ستذكر ضمن هذا المحور أساليب عامة، تعاملت بها المعلمات مع المشكلات السلوكية الجنسية دون تحديد لسببها أو نوعها، إذ تعتمد المعلمة أسماء على ثلاثة أساليب، ترى أنها ذات جدوى وتتعامل بها مع طالباتها داخل الصف لحل مشكلاتهن فتقول: "نفضل الطالبات أسلوب الحكاية، فأحكي لطالباتي قصة أنسجها من خيالي أو آتي بها من أي مصدر، وأشيد بالتصرف الجيد وأذم التصرف السيئ، أيضاً أستخدم كثيراً مع طالباتي أسلوب تمزيق الورقة في تعديل سلوكياتهن، وأناقش الطالبة في خطئها ثم نكتبه في ورقة ونمزقها ونرميها في سلة المهملات لنسيانها، وأستخدم مع طالباتي أسلوب التعزيز الإيجابي والسلبي، وهذا الأسلوب يقترن كثيراً بتعديل السلوك"، وتستخدم المعلمة ابتهاج أسلوباً يُعد وقائياً، وتحرص على عرضه في كل حصة، "أعرض لطالباتي بداية كل حصة قوانين لا تلمسني".

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

كالملاحظة والمراقبة المستمرة للطالبة، وقد أوصت بذلك ثلاث معلمات من أصل سبع. إذ تُشير المعلمة عُلا إلى أهميتها في المدرسة من قبل الجميع لتفادي أي مشكلات قد تحصل مع الطالبات، وتؤيدها المعلمة أسماء في ذلك إذ تقول: "أقترح الملاحظة المستمرة للطالبات وفي كل الأوقات بوصفه عاملاً من عوامل التعامل مع تلك المشكلات، فأنا لا أرى أن تخرج الطالبة إلى الفسحة بدون منابذة ومراقبة من معلماتها، ولا أرى أن تستأذن بالذهاب لدورات المياه وأتركها لمدة طويلة دون مراقبة ولا سؤال، فلا بد من الملاحظة المستمرة"، وتتفق المعلمة نواف على ذلك، "تشديد الرقابة على الطالبات أكثر، وخصوصاً على دورات المياه والانتباه عليهم وعدم تركهم بدون مرافقة".

وفي ذات السياق أشارت بعض المعلمات إلى ضرورة الالتزام بالتوعية المستمرة وتطبيق القوانين والمبادرات التوعوية لتفادي حدوث المشكلات السلوكية الجنسية، واستخدام أساليب وفتيات تعديل السلوك للتعامل مع تلك المشكلات إن ظهرت. ولم تُغفل بعض المعلمات مسؤولية التواصل المستمر مع الأسرة وإطلاعهم على ما يستجد مع الطالبة والحرص على اجتماع المعلمة بهم، إذ تقول المعلمة روان: "أقترح بنهاية المرحلة الابتدائية أن تُجري المعلمة لقاءً بالأهل؛ لتوعيتهم بالتغيرات التي ستحدث مع الطالبة، وتنبههم

الدراسة الحالية فيتضح استشعار مسؤولية المعلمات المشاركات التي تمثلت في أهمية أداء أدوارهن للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية حتى وإن لم تستجب الأسرة أو إدارة المدرسة، فلا يتوقف دورها عند ذلك الحد، ويبرز تفهم المعلمات لاحتياجات الطالبات من خلال توصياتهن بضرورة إشباع الحاجات العاطفية واحتضان الطالبات.

السؤال الثاني: ما مقترحات معلمات التربية الفكرية للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية؟

تضمنت إجابة هذا السؤال الموضوعات التالية: أولاً: مقترحات للمعلمات للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

ثانياً: مقترحات للإدارة المدرسية للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

ثالثاً: مقترحات لوزارة التعليم للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

رابعاً: مقترحات للأسرة للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

الموضوع الأول: مقترحات للمعلمات للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

أوصت المعلمات من واقع تجربتهن ببعض المقترحات للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية

كانت المشكلة كبيرة ولم يتم حلها ولم تتجاوب الأسرة بأي شكل من الأشكال مع التوجيهات.

الموضوع الثالث: مقترحات لوزارة التعليم للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

اقترحت المعلمات من خلال خبرتهن عدة عوامل تتعلق بوزارة التعليم للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية في المدارس؛ لأن وزارة التعليم وحدها هي القادرة على تحقيقها والعناية بها. المعلمة نجوى أشادت خلال مقابلتها بخطوة جيدة قامت بها وزارة التعليم "حاليًا استحدثت الوزارة مناهج فعلت فيها جوانب من التثقيف الجنسي، وهي مادة التربية الاجتماعية، وتتضمن دروسًا عن البلوغ لدى الفتيات، وكيف أحمي نفسي وموضوعات أخرى مهمة"، ووافقت المعلمة أسماء في أن الوزارة عادة تطرح البرامج التوعوية مثل: لا تلمسني، وتحث المدارس والمعلمات على تفعيلها. أما المعلمة روان فهي ترى أن المبادرات وشعارات التوعية الجنسية التي تطرحها وزارة التعليم تركز على طالبات التعليم العام، وتقتصر أن تقدم الوزارة البرامج التوعوية والدورات لأهالي الطالبات، وتُشير المعلمة نجوى -أيضًا- إلى موضوع زيادة التثقيف الجنسي والتركيز على توعية أسر الطالبات بوصفها عاملاً من عوامل التعامل مع تلك المشكلات.

على ضرورة التفريق بين بناتهم وأولادهم خلال النوم وإرشادهم إلى كيفية الحفاظ على بناتهم بخطوات واضحة، وكيف يتعاملون إذا واجهوا مشكلات في هذا الجانب".

الموضوع الثاني: مقترحات لإدارة المدرسة للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

اقترحت المعلمات المشاركات عدة عوامل مساعدة من وجهة نظرهن في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية، ومن ذلك التركيز على مجالس الأمهات التي تعقدتها الإدارة المدرسية بين الفترة والأخرى، فقد أشارت بعض المعلمات إلى مقترح الاستفادة من تلك المجالس التي يتم عقدها وتوظيفها في توعية أسر الطالبات، إذ اقترحت المعلمة ابتهاج ذلك واتفقت معها المعلمة علا إذ تقول: "على الإدارة المدرسية الاعتناء بمجالس الأمهات وإحسان استغلالها، فلا بُد أن تشمل على توزيع المنشورات التثقيفية وتوعية الأهالي بالمشكلات التي تعترض الطالبات وخطورة ذلك عليهن". وبناءً على ذلك فقد أشارت بعض المعلمات أيضًا إلى مسؤولية الإدارة المدرسية في موضوع التواصل مع الأهالي وإشعارهم بحجم المشكلة التي تواجهها ابنتهم إذا أظهرت المشكلات السلوكية الجنسية في المدرسة أو تعرضت لها. كما تقترح المعلمة أسماء ألا تتوانى الإدارة المدرسية في اتخاذ قرار فصل الطالبة إذا

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

المعلمات على هذا الدور في جميع مراحل التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية منذ اكتشافها مروراً إلى البحث عن أسبابها وصولاً إلى التعامل معها وأساليب مواجهتها. وقد جاء في دراسة Akrami and Davudi (2014) التوصية بضرورة اهتمام الأسرة بمرحلة البلوغ، وهذا يتفق مع العوامل التي اقترحتها المعلمات في نتائج الدراسة الحالية، إذ أوصت المعلمات بضرورة تعاون الأسرة وإشراكهم في البرامج التوعوية والتثقيفية لتحسين مستوى إسهامهم في التعامل مع تلك المشكلات.

ونظراً للأهمية الثقافية والمرجعية الدينية التي تتفرد بها المجتمعات العربية الإسلامية عن غيرها فقد برزت بعض الأساليب الوقائية التي أشارت إليها المعلمات من واقع خبرتهن للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية ضمن نتائج الدراسة الحالية، وهذا يتفق مع دراسة متولي (2012) التي تبين من خلال نتائجها الإيجابية أن المرجعية الدينية والأخلاقية ساهمت في نجاح البرنامج الإرشادي لمعالجة المشكلات السلوكية الجنسية، وقد أشارت المعلمات من خلال الدراسة الحالية إلى مسألة التفريق بين الأخوة في المضاجع وإلى موضوع الحجاب، ويستند كلا الأسلوبين إلى تعاليم الدين الإسلامي الذي لا ينفك عن الأساليب التربوية وفقاً لمجتمع الدراسة.

التوصيات:

بعد التعرف على تجربة المعلمات في التعامل مع

الموضوع الرابع: مقترحات للأسرة للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

اقترحت المعلمات عوامل مُساعدة في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية تختص بالأسرة دون غيرها، ومن ذلك الملاحظة والمراقبة المستمرة فقد أشارت إلى هذا العامل عدة معلمات، فالمعلمة نوف تقول: "على الأسرة الاهتمام بمراقبة الطالبة وملاحظتها دائماً، فلا تُترك عند مشاهدتها للتلفاز أو جهاز الأي باد، وعدم جعلها منفردة مع أي رجل سواء كان سائقاً أم من الأقارب دون متابعتها". ويُمثل إبعاد المثيرات التي تُثير السلوكيات الجنسية لدى الطالبة عاملاً مهماً أيضاً، فالمعلمة نوف تقول: "على العائلة أولاً إبعاد هذا المثير المُسبب لظهور السلوك عن الطالبة وقطعه عنها، وبعد ذلك يبدؤون بإشغالها وملء وقتها بالأنشطة حتى تتخلى عن هذا السلوك"، وتتفق مع ذلك المعلمتين ابتهاج وعُلا. ومن زاوية أخرى ركزت بعض المعلمات على جانب مهم وهو ضرورة إشباع الأسرة لابنتهم عاطفياً. وفي ذات السياق اقترحت المعلمة روان على الأسرة التعامل مع الاختصاصية النفسية، والمعلمة نوف كذلك تتفق معها في هذا الاقتراح، إذ تراه من العوامل المساعدة في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية.

ولعل من المناسب الإشارة إلى دور الأسرة وأهميته

التي برزت من خلال نتائج الدراسة، حيث ركزت

- المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بمكة المكرمة واستنادًا إلى نتائج الدراسة وضمن حدودها يضع الباحثان مجموعة من التوصيات وأبرزها:
- 1- ضرورة دراسة الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية الجنسية في المنزل والمدرسة والعمل على محاولة ضبطها لتفادي ظهورها وما يؤدي إليه من تبعات على الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وأسرهن.
 - 2- تقديم برامج ومبادرات نوعية لتوعية الأسرة، وحثهم على التعاون مع المدرسة في حل المشكلات السلوكية الجنسية في حال ظهورها؛ لسد الفجوة الظاهرة من خلال نتائج الدراسة ما بين المنزل والمدرسة.
 - 3- الحرص على مراقبة وتقنين المحتوى الإلكتروني الموجه لذوات الإعاقة الفكرية، وإيجاد طرق أكثر دقة للوصول الموجه وحجب المحتوى غير الملائم وتوقيت الاستخدام، وضبط ذلك بخطة مشتركة التطبيق بين المنزل والمدرسة، حيث أشارت المعلمات المشاركات في هذه الدراسة أن من أهم أسباب ظهور المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات هو الاستخدام غير المقنن للأجهزة الإلكترونية.
 - 4- أهمية إعداد المعلمات للتعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية في حال ظهورها وتوجيههم إلى العمل بخطوات واضحة ومحددة للسيطرة على هذه السلوكيات
- ومنع حدوثها.
- 5- أخذ المقترحات الناتجة عن تجربة المعلمات وخبرتهن في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية بعين الاعتبار والعمل على قياس أثرها باستمرار.
- المقترحات:
- استنادًا إلى ما سبق من التوصيات وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وبهدف زيادة الاهتمام والعناية بموضوع الدراسة يقترح الباحثان الآتي:
- 1- دراسة المشكلات السلوكية الجنسية دراسة متعمقة من واقع تجربة الأسر، حيث أشارت النتائج في جميع المقابلات إلى أن ظهور كثير من المشكلات قد يعود إلى أسباب تبدأ من المنزل.
 - 2- دراسة تأثير استخدام الأجهزة الإلكترونية والمحتوى الرقمي في ظهور المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.
 - 3- دراسة المقررات أو الموضوعات المتعلقة بالثقافة الجنسية ضمن مناهج وزارة التعليم لذوي الإعاقة الفكرية وقياس فاعليتها.
 - 4- إجراء المزيد من الدراسات النوعية التي تتناول تجربة المعلمات في التعامل مع المشكلات السلوكية التي تظهر لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أ.هدى بنت خالد الزهراني، و د. خالد بن محمد أبو الغيث: تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية...

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد السعيد (2014). التربية الجنسية لذوي الإعاقة العقلية [مدونة]. استرجعت من:

http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=68&topic_id=1501

بخيت، ضياء الدين (2014). المشكلات الجنسية لدى المراهقين المعاقين عقلياً من وجهة نظر المعلمين في عمان. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 25(99)، 1-19.

الثبتي، رعد (2020). المشكلات الجنسية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور ومعلميهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة جدة: جدة.

الحسيني، عبد الناصر (2020). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة: الرياض.

الزبون، إيمان (2013). التوجهات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

الطبنجات، طارق رضا سليمان (2018). فاعلية برنامج تدريبي موجه للمعلمين في خفض المشكلات الجنسية لدى عينة من المراهقين من ذوي الإعاقة في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية). استرجعت من: <http://search.mandumah.com/Record/918493>

الطراونة، ردينة (2018). الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 655-676.

العبد الكريم، راشد بن حسين (2012). البحث النوعي في التربية. المملكة العربية السعودية: النشر العلمي والمطابع-

جامعة الملك سعود.

العطوي، ولاء؛ والطراونة، ردينة (2015). اتجاهات المعلمين نحو تدريس موضوعات التربية الجنسية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. مجلة التربية جامعة الأزهر، 1(164)، 153-176.

عقل، موفق محمود؛ يعقوب، محمد (2015). برنامج تدريبي للمعلمين والآباء في التقليل من المشكلات الجنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة العقلية والذاتيين الأردنيين. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، (2)، 221-251.

الغامدي، عثمان (2010). أهمية تضمين مناهج التربية الفكرية معارف التربية الجنسية ومهاراتها من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان (2010). البحث العلمي الكمي والنوعي. عمان: دار اليازوري.

كريسول، جون؛ شيري، بوث (2019). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب. ترجمة: أحمد الثوابي. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

متولي، فكري لطيف (2012). فعالية برنامج إرشادي في علاج بعض المشكلات الجنسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية (رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها). استرجعت من:

<http://search.mandumah.com/Record/848863>

يجبي، خولة أحمد (2014). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (ط. 8). المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aderemi, T (2013). Teachers' Perspectives on Sexuality and Sexuality Education of Learners with Intellectual Disabilities in Nigeria. *Sexuality and Disability*, 32(3),247-258.
- Akrami, L. Davudi, M (2014). Comparison of Behavioral and Sexual Problems between Intellectually Disabled and Normal Adolescent Boys during Puberty in Yazd, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry & Behavioral Sciences*, 8(2), 68-74.
- Feely, M. (2016). Sexual surveillance and control in a community based intellectual Disability service. *Sexualities*, 19(5-6), 725-750.
doi:10.1177/1363460715620575
- Maia, A. Vilaça, T (2020). Teachers' conceptions about the sexuality of students with disabilities: effects of teacher training. *Trends in psychology*, 28, 118 -132.
- Moustakas, C. (1994). Transcendental phenomenology: Conceptual framework. *Phenomenological research methods*, 25-42.
- Oladunni, T (2012). Sexual Behavior and Practices Among Adolescents with Disabilities in Southwest Nigeria. *Sexuality and Disability*, 30, 289-299.
- Peker, A. Cengiz, S & Çelik, A (2020). The Effect of Psycho- Education Program Developed for Sexual Abuse on Counseling Teachers' Reporting Sexual Abuse and Information and Risk Recognition Attitudes. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(4), 74-86.
- Philander, R (2018). *Management of children with sexual behavior problems, between the ages of five to nine years old, by educators and social workers* (Unpublished Master thesis, University of the Western cape). Retrieved from <https://etd.uwc.ac.za/handle/11394/6404>
- Schaafsma, D. Kok, G. Stoffelen, J & Curfs, L (2015). Identifying Effective Methods for Teaching Sex Education to Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of sex research*, 52 (4), 412-432.
- South Australia Department of Education and Children's Services, Catholic Education SA, and Association of Independent Schools of SA. (2010). *Responding to problem sexual behaviour in children and young people: Guidelines for staff in education and care settings*. South Australia

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>

