



كتاب أبحاث

المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة : تكوين المعرفة للمستقبلات

خلال الفترة ٢٦ - ٢٨ شوال ١٤٤٣هـ الموافق ٢٧ - ٢٩ مايو ٢٠٢٢م

المملكة العربية السعودية - منصة الـ (زوم)

جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المشاركة في المؤتمر تعبر عن
آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي اللجنة المنظمة واللجنة العلمية للمؤتمر



المؤتمر الأول للجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر)

إدارة وتنظيم

إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

2022





كتاب أبحاث المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة : تكوين المعرفة للمستقبلات

خلال الفترة ٢٦ - ٢٨ شوال ١٤٤٣هـ الموافق ٢٧ - ٢٩ مايو ٢٠٢٢م

المملكة العربية السعودية - منصة ال (زووم)



المؤتمر الأول للجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر)



إدارة وتنظيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ ﴾

[الحج: ٤٦]

كلمة رئيس المؤتمر

في العقد الحالي شهدت المملكة العربية السعودية تطوراً ملحوظاً فيما يتعلق بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة في جميع مجالات الحياة، يظهر هذا الاهتمام من خلال العمل على تمكين الأفراد ذوي الإعاقة ضمن رؤية ٢٠٣٠ للحصول على فرص تعليمية ووظيفية مناسبة، فالمملكة مستمرة في العمل لتطبيق أفضل الممارسات العالمية والمبنية على أسس علمية من خلال جميع مؤسساتها.

ويتناول المؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكاملي في التربية الخاصة: تكوين المعرفة للمستقبلات العديد من الموضوعات والدراسات والأبحاث التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات والحكومية والأهلية والمعلمين والمعلمات وقادة المدارس والمشرفين التربويين بالعالم العربي والمختصين والمهتمين بقطاع التربية الخاصة بمختلف مجالاتها.

وسوف يتطرق المؤتمر من خلال الجلسات والدراسات والملصقات العلمية وورش العمل للعديد من القضايا والمشكلات التي تواجه التربية الخاصة وتطويرها وفق أسس علمية ومعايير عالمية. إضافة إلى دراسة الواقع المعاصر للتربية الخاصة واستشراف مستقبلها وتحديد التحديات التي تعترض طريقها نحو التقدم والازدهار، ويتطرق المؤتمر للعديد من المحاور والمجالات ذات العلاقة بالتربية الخاصة ومناهجها وطرق تدريسها إضافة إلى الإعداد الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة وطرق وأساليب تأهيل أسر الافراد ذوي الإعاقة.

رئيس المؤتمر

الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

رئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر)

الفهرس

رقم الصفحة	عنوان البحث	الاسم	تسلسل
1	جائحة كورونا وأثرها على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر والديهم في دولة الكويت	د. عبد الله حزام علي العتيبي	1
23	تقويم مقرر العلوم "لذوي الإعاقة الفكرية" بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة	أ. ندى ناصر القحطاني	2
37	دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة	أ. سعاد سفير عبدالله الشهري* ¹ أ. عبيد مسفر بن أحمد العبيدي* ²	3
53	تطبيق تقنية الواقع المُعزَّز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة	أ. عهد محمد الزايد* ¹ د. رباب صالح الحربي* ²	4
71	مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من المكفوفين في الوطن العربي	أ. حنان كامل المطيري	5
86	طريقة برايل: ما بين معاناة الانحسار ودواعي الانتشار	أ. منى لافي العازمي	6
106	دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض	فاطمة سعد السبيعي* ¹ أ. د. سهام محمد كعكي* ²	7
126	درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مديرات المدارس لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة	أ. مرام مسند الصيفي	8
140	رؤية مقترحة لتنفيذ أدوار معلم التربية الخاصة في ظل متطلبات التحول الرقمي	أ. د. هويدا محمود الإتربي	9
159	فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهاراتهم في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية	أ. روية علي خليفة الكلبنية* ¹ أ. د. سامر رضوان* ²	10
174	الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة "التحديات والآفاق"	أ. عبد العزيز بن رشيد علي الغامدي	11
191	تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات	أ. تغريد عبد اللطيف الفرهود	12

221	واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة	أ.منال علي سالم باعارمه	13
234	رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠	أ.د. مروه محمد فؤاد عثمان	14
257	المؤشرات السريرية للاضطرابات الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعافين سمعيا	أ. نهى حامد طاهر	15
275	المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠	أ.د. عبد الونيس محمد الرشيدى	16
294	Teaching Students with Dyslexia During COVID-19 Pandemic	Dr. Layla Mubarak Alsharif	17
300	General And Special Education Teachers' Knowledge And Self- Efficacy Regarding Autism	Dr. Aeshah Mohammed Alshehri	18

الملصقات العلمية

اضطراب الطلاقة	د. عبد الله ناصر عبد الله الصقر* ^١ أ.نهال علي العباد* ^٢	1
واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتمايز من وجهة نظرهم	أ. سميرة معجب آل سلطان القحطاني	2
توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "جامعة الطائف أنموذجا"	أ.صفاء عوض مسلم الطلحي	3
مبادرة إيماء	أ.هيلة أحمد عيد الخبيري* ^١ أ.داليا ابراهيم عيسى حسناوي* ^٢	4
صعوبات التعليم عن بعد لذوي الاعاقة الفكرية والحلول المقترحة	أ.خلود بنت صالح العمري	5

جائحة كورونا وأثرها على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر والديهم في دولة الكويت

Corona Pandemic and its Impact on The Stereotypical Behaviors of Children With Autism From the Point Of View Of Their Parents In The State of Kuwait

د. عبد الله حزام علي العتيبي -وزارة التربية- منتدب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب -كلية التربية الأساسية الكويت
Email: Aha.788@gmail.com

ملخص البحث: -

هدف البحث إلى التعرف على أثر جائحة كورونا على السلوكيات النمطية للأطفال ذوو اضطراب التوحد من وجهة نظر والديهم. كما هدف إلى الكشف عن الفروق التي تعزى إلى (نوع الطفل- ذكر/أنثي). واستخدمت الدراسة استبيان عن السلوكيات النمطية من اعداد الباحث، وتكونت عينة البحث (١٠٠) من والدين الأطفال ذوو اضطراب التوحد، بواقع (٥٠) ولى أمر طفل ذكر، و(٥٠) ولى أمر طفلة أنثي، توصلت النتائج إلى أن جائحة كورونا أثرت على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث توقف التدريب أثر على قصور في الجوانب المعرفية للطفل، زيادة السلوكيات النمطية، ظهور سلوكيات جديدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في تأثير جائحة كورونا على السلوكيات النمطية تعزى لمتغير النوع (ذكر/أنثي) حيث تأثر كلا من الاناث والذكور بالجائحة .
كلمات مفتاحية: جائحة فيروس كورونا - السلوكيات النمطية – التوحد

Abstract:

This research aims to identify covid-19's impact on the stereotypical behavior of autistic children from the parents' perspective, and the difference of the impact on the children based on their gender. The study used a questionnaire, prepared by researchers, to verify this behavior and presented it to 100 parents/ guardians: 50 had male children and 50 had female children. The children were attending schools and training centers for autism before the pandemic.

The results revealed covid-19's impact on the children: the suspension of the children's institutions during lockdowns increased stereotypical autistic behaviors among them and created new ones as well.

Keywords: Covid pandemic-autism-stereotypical behavior



مقدمة:

شهد العالم في هذه الآونة انتشار جائحة كورونا، حيث تكبدت العديد من القطاعات في دول العالم الى خسائر مادية وبشرية واقتصادية وأخرى تربوية، وعانى قطاع التعليم في ظل الوضع الراهن لجائحة كورونا على مستوى جميع المراحل التعليمية والفئات الطلابية وتحويل الدراسة عن بعد، ومن أهم الفئات التي تأثرت بغلق المدارس الخاصة بهم ومراكز التدريب هم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه العموم وخاصة الطلبة ذوي اضطراب التوحد.

جائحة فيروس كورونا المستجد هي جائحة عالمية مستمرة حاليا سببها فيروس كورونا (كوفيد ٢٠). تفشي المرض للمرة الأولى في مدينة ووهان الصينية في أوائل شهر ديسمبر عام ٢٠١٩، أعلنت منظمة الصحة العالمية رسميا في ٣٠ يناير ٢٠٢٠ أن تفشي الفيروس يشكل حالة طواري صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت التحول إلى جائحة يوم ١١ مارس. سبب الوباء أضرارا اجتماعية واقتصادية عالمية بالغة، تتضمن أضخم ركود اقتصادي عالمي بالإضافة إلى تأجيل الأحداث الرياضية والدينية والسياسية والثقافية أو إلغائها، أغلقت المدارس والجامعات والكليات على الصعيدين الوطني أو المحلي في ١٩٠ دولة، ما أثر على نحو ٧٣,٥ % من الطلاب في العالم. انتشرت المعلومات الخاطئة حول الفيروس على الإنترنت، وظهرت حالات من الرهاب والتمييز العنصري ضد الصينيين وأولئك الذين ينتمون إلى مناطق ذات معدلات إصابة عالية. (Hiscott et al, 2020, p.2)

ان اضطراب التوحد وما يصاحبه من سلوكيات نمطية وتكرارية يعد من الاضطرابات التي تحتاج الى دراسة متعمقة للتوصل الى الأسباب والاعراض وسبل العلاج، كذلك تحتاج الى تضافر كل الجهود من اجل تقديم أفضل خدمات ممكنة خاصة في ظل جائحة كورونا وما فرضته على المجتمع من غلق المدارس ومراكز التدريب الخاصة بطفل اضطراب التوحد، وما يعانيه الوالدين في ظل الحظر وغياب التدريب والتأهيل للأطفال من ذوي اضطراب التوحد. كما يعد من بين أكثر انواع الإعاقة انتشارا في العالم خلال السنوات الأخيرة مما جعله محل اهتمام مختلف الحكومات و التي قامت بتخصيص ميزانيات وكذلك إنشاء مراكز متخصصة تعمل على مساعدة المصابين بهذا الاضطراب بتكفل جيد و توجيه دائم لأوليائهم حتى يتم ادماجهم في المجتمع وجب على المختصين و القائمين على التكفل بهم ايجاد حلول مناسبة للعديد من السلوكيات الغير المناسبة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال و منها السلوكيات و الحركات التكرارية النمطية المختلفة من هز الرأس ، هز الجسم ، الدوران بشكل سريع ، مص الإبهام ، الضرب باليد الواحدة أو بكلا اليدين او ما يعرف اختصارا بالرفرفة هذه الأخيرة تعد من بين العراقيل التي تواجه طفل التوحد و تحول دون تنفيذه للعديد من النشاطات اليومية التي تسمح له بممارسة حياته بشكل عادي

واهتمت العديد من الدراسات الحديثة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الطفل التوحدي Autistic Child () حيث " يعد التوحد (Autism) من أكثر الاضطرابات النمائية تعقيدا ، ويتميز بالتداخل مع عدد كبير من الاضطرابات والإعاقات الأخرى المختلفة ، وقد ظهر التوحد حديثا في مجال التربية الخاصة ، وأول من أطلق هذا المصطلح طبيب الأطفال النفسي الأمريكي (ليو كانر) ، إذ يعتبر الرائد الأول في دراسة اضطراب التوحد وتصنيفه بشكل منفصل عن الحالات النفسية المرضية الأخرى التي يعاني منها الأطفال " (سهيل ، ٢٠١٣ : ١٨) .

ولان انتشاره في تزايد مستمر ولصعوبة التعامل معه وأيضا لان طفل ذوي اضطراب التوحد يفقد الكثير من المهارات التي اكتسبها بسهولة خصوصا عند عدم تدريبه وتعليمه، بعد انقطاعه عن المراكز وهذا ما فرضه الوضع الحالي على بعض الاسر لعدم الفهم الجيد لطريقة التعامل وتحقيق الأهداف مع أطفالهم، ومنه ستكون مسؤولية مشتركة بين المهتمين والاسرة في إيجاد البدائل او تكيف الوسائل المتاحة مع الوضع المفروض.



مشكلة البحث:

يعد اضطراب التوحد من الإعاقات النمائية الشاملة التي مازال يحيطها كثير من الغموض في كافة جوانبها، وبالتالي تعوق الطفل من التواصل والتفاعل مع الآخرين، إذ إن المشكلة تكمن في وجود طفل عاجز عن الاتصال بالأفراد، لا يتلقى المعلومات أو لا ينمو نمواً طبيعياً، ويسبب العديد من المشاكل للقائمين على رعايته بسبب السلوكيات المضطربة المزعجة التي تصدر عنه، مثل السلوكيات النمطية وصعوبة النطق وغيرها. وتكمن المشكلة أيضاً في الحاجة إلى برامج علاجية تأخذ بيد هذا الطفل في بداية سن مبكر إلى عالم الأسوياء، وترفع من كفاءة علاقته بالمحيطين به، وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أن التوحدية في حد ذاتها عند الأطفال تمثل مشكلة نفسية واجتماعية والفعالية والتعليمية، مما يترتب عليه إصابة الطفل التوحدي بالعديد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (سهيل، ٢٠١٣ : ٣٠)، وبالتالي يحتاج هؤلاء الأطفال إلى خدمات "بنائية وقائية، وعلاجية، واجتماعية وتربوية وطبية" حتى لا تتفاقم اضطراباتهم السلوكية واللغوية، وتؤدي إلى نتائج خطيرة ومن خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة والأبحاث اتضح أن مشكلة الأطفال ذوي اضطراب التوحد الأساسية هي معاناتهم من حدة بعض السلوكيات النمطية؛ مثل "حركات جسمية متكررة، أصوات متكررة غير هادفة، تحريك الأشياء أو الأغراض بشكل متكرر دونما هدف واضح" (المحسيري، ٢٠١٢ : ١٨٠).

بناء على ما تقدم كان هذا البحث بمثابة محاولة لأجل تسليط الضوء على أهم الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها الطفل ذو اضطراب التوحد وهي الحركات النمطية المتكررة بصفة عامة ومدى تأثر الطفل ذو اضطراب التوحد بجائحة كورونا وانقطاعه عن المدرسة ومراكز التدريب وتحدد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ١- هل أثرت جائحة كورونا على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت؟
- ٢- هل توجد فروق بين درجات الاطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس السلوكيات النمطية تعزى لنوع الطفل (ذكر -انثى) من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تسليط الضوء عن واحدة من المشكلات السلوكية التي يعاني منها كل من الطفل ذوي اضطراب التوحد والمتمثلة في الحركات النمطية التكرارية واثرها في حياته اليومية وانعكاساتها على القائمين على رعايته في ظل جائحة كورونا وتوقف التدريب بالمدارس والمراكز الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد.

- ١- التعرف على أثر جائحة كورونا على السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر والديهم.
- ٢- الكشف عن الفروق التي تعزى الى بعض المتغيرات الديموجرافية (نوع الطفل- ذكر/انثى).

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

- ١- في أنه يتناول فئة من أهم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة وهي فئة اضطراب التوحد والتي يكون لها تأثيراً واضحاً على جوانب شخصية الطفل بأكملها بما في ذلك السلوكيات النمطية لهم.
- ٢- إن ما يتوصل إليه البحث من نتائج سوف تخدم فئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد والمحيطين بهم.
- ٣- التعريف باضطراب طيف التوحد ومدى انتشاره بالكويت
- ٤- - الإسهام في مساعدة الباحثين في اجراء دراسات ميدانية وبحوث أخرى ومحاولة ربط المفاهيم النظرية لاضطراب التوحد بالجانب العملي والتطبيقي ميدانياً.



٥- إثراء التراث الادبي بمرجع إضافي حول جائحة كورونا وتأثيرها على الأطفال ذوي اضطراب التوحد خاصة في جانب السلوكيات والحركات النمطية التكرارية في ظل ندرة البحوث التي تتناول تداعيات جائحة كورونا على الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

مجالات البحث:

تحدد مجالات البحث الراهن بمجموعة الاطفال المشاركين في البحث من الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين ٦ - ٩ سنوات ذكور -إناث والمُسجلين في مدراس التربية الخاصة وبالمقاييس المستخدمة في البحث وبالأساليب الإحصائية المستخدمة.

١-المجال البشري: عينة من الاطفال ذوي اضطراب التوحد في دولة الكويت.

٢- المجال المكاني: مدرسة السلوك التوحيدي ومركز عبير ٢ ومدرسة المعرفة الخاصة.

٣- المجال الزمني: تم التطبيق في شهر (مارس / ٢٠٢١).

الإطار النظري ومصطلحات البحث:

جائحة كورونا:

انتشار المرض من منطقة معينة الي العالم يصبح جائحة، وهذا ما شهده العالم من خلال فيروس كورونا التي تباينت اعراضه من حمي شديدة وسعال والام شديدة في الحلق وضيق التنفس، وكورونا هي تسمية لمجموعة فيروسات انتشرت في الصين.

مع الانتشار السريع لتفشي فيروس كورونا هناك العديد من التحديات التي تواجهنا لحماية الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم، وحتى نستطيع تقديم استراتيجيات فعالة ومرنة لحماية ودعم الأطفال ذوو الإعاقة علينا الوصول إلى مجموعة من البيانات العلمية حول تأثير انتشار فيروس كورونا على الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم وخاصة الاطفال ذوي اضطراب التوحد، ومعرفة الفئة الأكثر عرضة للخطر حتى نتمكن من وضع استراتيجيات التدخل، ومراقبة فعالية هذه الاستراتيجيات.

ومع استمرار انتشار جائحة فيروس كورونا في جميع أنحاء العالم، وإغلاق المدارس في أغلب الدول أصبح هناك ما يقدر بنحو (٥,١) مليار طفل خارج المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يعيش (٨٠ %) من الأشخاص ذوي الإعاقة في البلدان النامية حيث يمثل الحصول على التعليم تحديا مستمرا (McClain , ٢٠٢٠).

ويواجه الأشخاص ذوو الإعاقة خطرا كبيرا للإصابة بهذا الفيروس بسبب مشكلات خاصة بالإعاقة، مثل ضعف الفهم / فهم رسالة غسل اليدين، والاعتماد البدني على الآخرين في نظافة اليدين، والسلوكيات الحسية الفموية وما إلى ذلك، والمستشفيات غالبا ما تكون غير مجهزة للتعامل مع ذوي الإعاقة (لا يتم تمويلها / تزويدها بالموارد الكافية لتكون قادرة على توفير مستوى الرعاية اللازمة) وبذلك ذوي الإعاقة سيكونون أقل عرضة لتلقي الرعاية الكافية. (Dickinson & Yates, 2020, p.25)

التحديات التي يواجهها الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم خلال الجائحة:

كان لجائحة فيروس كورونا تأثير كبير على كيفية قيام الناس بحياتهم اليومية. كان التغيير المفاجئ إلى جانب التدابير اللازمة مثل العزلة الذاتية والتباعد الاجتماعي تحديا خاصا للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات وأسرهم، نظرا لاعتمادهم على العديد من الخدمات المهنية والدعم غير الرسمي، فضلا عن ذلك، فإن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر عرضة للإصابة بالمشكلات النفسية الموجودة مسبقا والتي تفاقم بسبب التغيير المفاجئ



في الروتين، وبالتالي من المحتمل أن تتطلب دعماً سريعاً. (Toseeb et al, 2020, Turk &McDermott, 2020; p. 2)

كما ثبت أن وباء فيروس كورونا له تأثير نفسي، بما في ذلك مستويات عالية من الإجهاد، القلق والاكتئاب لدى الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهـم. (Fazzi & Galli , 2020 , p. 879)

ذوي الاحتياجات الخاصة:

من المنظور التربوي يشير مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة الي مجموعة الأشخاص الذين ينحرفون عن الأشخاص العاديين في الخصائص العقلية والقدرات الحسية، وقدرات التواصل ونمو السلوك الاجتماعي والانفعالي والخصائص الجسمية، وهذا الانحراف يكون بدرجة يحتاج بها الطفل الي وسائل ومواد تعليمية خاصة واستراتيجيات تعليمية بالإضافة الي كوادـر مؤهلة للتعامل. (الالا، وآخرون، ٢٠١١: ٢٤)

اضطراب التوحد:

يعتبر كارنر أول من أشار إلى إعاقة التوحد وذلك في (١٩٤٣) حينما كان يقوم بفحص بعض الأطفال المتخلفين عقليا حيث لاحظ أنماط سلوكية غير عادية لإحدى عشر طفلا كانوا مصنفيـن على أنهم من المتخلفين عقليا وقام بوصف هذه السلوكيات وأطلق عليهم مسمى التوحديين وقد اعتبر كارنر أن العلامة البارزة للتوحد هي عجز الفرد عن الارتباط بالناس والمواقف بالطريقة العادية (الحوامدة، ٢٠١٩: ٨،٧)

ويعرف التوحد بأنه اضطراب نمائي شامل يؤثر على الفرد في الجوانب الاجتماعية واللغوية والسلوكية، انه اضطراب معقد ويكتنفه الكثير من الغموض فيما يتعلق بأعراضه ودلالاته وتشخيصه وتداخله مع الاضطرابات والاعاقات الأخرى الأمر الذي جعل بعض الباحثين يطلقون عليه الإعاقة الغامضة. (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٩: ٣١٩)

التوحد اضطراب نمائي عصبي عبارة عن زملة أعراض سلوكية تنتج عن أسباب متعددة وغالبا مصحوبة بنسبة ذكاء منخفضة وشذوذ في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي. (القمش، ٢٠١٥: ٢٢)

ويتفق كل من (شاكر، ٢٠١٥: ٢٣، النجار، ٢٠١٥: ٢٨١) على ان الذاتية هي شكلا من أشكال الاضطرابات الانفعالية غير العادية ونوعا من أنواع الإعاقة للنمو الانفعالي للأطفال غالبا ما يظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويتمثل في بعض القصور والتصرفات غير الطبيعية وفي النمو الاجتماعي والعاطفي .

هو اضطراب نمو يتضمن العديد من الصعوبات والأعراض المختلفة في العديد من المجالات الحياتية من ضمنها المهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية، والحركية والحسية (صالح، ٢٠١٢: ١٢).

و حسب الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الإصدار الخامس Dsm5 الصادر خلال سنة ٢٠١٣ فإن اضطراب التوحد اصبح يسمى اضطراب طيف التوحد (A.S.D) و هو يعتبر من الحالات التي ترتبط بنمو الدماغ وتؤثر على كيفية تمييز الشخص للآخرين والتعامل معهم على المستوى الاجتماعي مما يتسبب في حدوث مشكلات في التفاعل والتواصل الاجتماعي و يتضمن الاضطراب أنماط سلوكية متعددة و مختلفة الشدة و التكرار كما يضم حالات كانت تعتبر منفصلة سابقا (التوحد ومتلازمة أسبرجر ، واضطراب التحطم الطفولي وأحد الأشكال غير المحددة للاضطراب النمائي الشامل).(DSM-5, 2013, p - p 30-28)

السلوكيات التكرارية النمطية

إن السلوكيات النمطية والمتكررة هي سلوكيات يظهرها الأشخاص التوحديون بصورة متكررة وتكون هذه السلوكيات في معظم الأحيان منتظمة في تكرارها، هناك أسماء مختلفة لهذه السلوكيات، وهي تستعمل جميعا لتعني الشيء نفسه: السلوك النمطي، والسلوك المتكرر، وسلوك الإثارة الذاتية وأكثر السلوكيات النمطية حدوثاً في التوحد



هي رفرقة الأيدي إلا أن السلوكيات النمطية تظهر في أشكال عديدة ومنها رفرقة اليدين خلال الضوء أو أمام الوجه، المشي على أطراف أصابع القدمين. (الشامي، ٢٠٠٤: ٣٧١، ٣٧٢).

فتعتبر السلوكيات النمطية التكرارية أساسية في تشخيص ذلك الاضطراب، وهي من السلوكيات الواضحة التي يظهرها العديد الأطفال ذوي التوحد. وأن تلك السلوكيات والأنشطة والاهتمامات التكرارية النمطية، التي يبدونها هؤلاء الأطفال غالباً ما تتسم بأنها مقيدة، وذات مدى ضيق وأنهم عادة ما تتمثل في بعض الحركات المتكررة للجسم، أو حركات غير طبيعية سواء بالأصابع أو اليدين أو غير ذلك، فهي تعيق الطفل أن يتفاعل مع البيئة المحيطة به، وتعيقه في التفاعل مع الأشخاص المحيطين به، مما قد يؤدي إلى استثارة من حولهم، كما انها تعيق الطفل عن التعلم من البيئة المحيطة والأشخاص المحيطين. وقد يؤدي هذا السلوك أيضاً إلى إيذاء الذات فيقوم بعض الأطفال بالإيذاء الجسدي لأنفسهم. فالسلوك النمطي هو سلوك مقلوب جامد غير مرن ، أي أنه سلوك يتبع نمطاً واحداً متكرراً ، يقوم بتكرره الطفل مراراً وتكراراً دون ملل ، ويعاني كثير من الأطفال ذوو التوحد من السلوكيات التي تتسم الجمود وعدم المرونة الواضح و الالتزام والاتصاق بسلوكيات وأنشطة روتينية ، أو طقوس لا جدوى منها ، فتجد الطفل يقوم ببعض الاعمال الروتينية التي لا تتغير يومياً وبشكل متكرر ، مثل الجلوس في مكان معين في المنزل ولا يغيره ، الذهاب من طريق أو شارع معين الى المدرسة ، او اكل نوع معين من الطعام ولا يغيره ، والخ (محمد ، ٢٠٠٨ : ٥) وإذا حاول الأشخاص المحيطين به تغيير ذلك الروتين ، قد يقابلهم بنوبات من الصراخ والغضب ، الذي قد يصل إلى حد العنف . ويحدث السلوك النمطي في أوقات مختلفة من حياة الطفل اليومية، أو أثناء الهياج أو القلق أو الاضطراب، أو عندما لا يكون الطفل منشغلاً بنشاطات بناءة. وهو سلوك شائع لدى الأطفال ذوي الإعاقة عموماً وبين ذوي التوحد خصوصاً. وتصل نسبة إنتشار هذا السلوك بين الأشخاص ذوي الإعاقة إلى (٦٥٪) من الأطفال، وينتشر أكثر لدى الأطفال ذوي التوحد، والإعاقة الفكرية، والانفعالية، والبصرية. (العدل، ٢٠١٠: ٢١).

السلوك النمطي والطقوس من السلوكيات الملاحظة على العديد من الأفراد المصابين بالتوحد، وقد يكون عدواناً موجهاً للآخرين أو إيذاء الذات وفي الحقيقة فإن المشكلات السلوكية المرتبطة بالتوحد هي مشكلات رئيسة وفي الكثير من حالات التوحد الشديدة فإن المشكلات السلوكية تكون دائمة وتعيق بشدة الفرصة المتاحة للطفل للتعلم والتفاعل الاجتماعي (الزريقات، ٢٠١٦: ٣٩)

التعريف الاجرائي: يمكن تعريف السلوك النمطي بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس السلوك النمطي المستخدم في البحث الحالي.

تشير الجلامدة (٢٠١٦) بأن " الأفراد التوحديون يقومون بالعديد من السلوكيات النمطية والسلوكيات الأخرى التكرارية ، مثل رفرقة اليدين ، وهززة الجسم ، وقد يأخذ السلوك النمطي شكلاً عدوانية موجهة للآخرين مثل الضرب ، أو تحطيم الممتلكات ، وقد يكون على شكل إيذاء الذات مثل ضرب الرأس ، أو العض أو الحك القوي للجلد ، كذلك فإن طبيعة هذا السلوك تجعل منه عائقاً أمام تفاعل الطفل مع البيئة والإفادة منها ، وهذا ما يبرر أهمية معالجته ومساعدة الطفل على التخلص منه ... " (الجلامدة ، ٢٠١٦ : ٢٢).

من جهته تضيف كل من الراوي و حماد (١٩٩٩) أن الطفل التوحدي يتميز بالسلوك النمطي ويعني تكرار نفس السلوك بشكل مستمر دون أن يشعر بالملل أو التعب ولذلك نجده يلعب ويقلب ويحرك يديه وأصابعه أمام عيناه باستمرار بدون هدف أو معنى أو قد يستمر في تحريك جسمه إلى الأمام والخلف بشكل مستمر أو ترديد بعض الكلمات عديمة المعنى بدون إدراك أو وعي لما يقوله أو أنه يحمل نفس اللعبة دائماً ويحملها ويرميها إلى الأعلى ثم يمسكها ويرميها مرة أخرى أو يلجأ إلى مسك مقبض الباب وتحريكه باستمرار وقد يقوم ببعض الحركات اللاإرادية غير مسيطر عليها مثل شد الذراعين أو الرأس أو المشي على أطراف الأصابع (الراوي ، حماد ، ١٩٩٩ : ٢٤)



الرغبة باليد الواحدة أو بكلا يديين تعتبر من أبرز السلوكيات التكرارية النمطية التي يتصف بها الأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث يعبر الطفل التوحدي عن حاجاته المختلفة فمثلاً إذا ما رأى شخص يحبه كوالدته فإنه يقوم بهز كلتا يديه تكراراً تعبيراً عن فرحته بقدم والدته وقد يحدث العكس ففي حالات الغضب وعدم الرضى عند رفض طلبه أو رغبته في لعبة ما فإنه يقوم بالرفرفة سواء بهز يديه أو تغطية عينه، كما قد يصاحب الرفرفة سلوكيات أخرى كالبكاء، الصراخ، الاستلقاء على الأرض.

وعلى الرغم من أن السلوكيات النمطية تشكل أحد أهم المجالات التشخيصية الرئيسة لاضطرابات طيف التوحد إلا أن البحوث التي تناولتها قليلة نسبياً بالمقارنة مع المجال الاجتماعي ومجال التواصل. (الخميسي، ٢٠١٤: ٢٨٢).

النظريات المفسرة للسلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب التوحد

- **نظرية التحليل النفسي:** فسر بعض الأطباء النفسيين المتأثرين بنظرية التحليل النفسي لفرويد التوحد على أنه ينتج من التربية الخاطئة خلال مراحل النمو الأولى من عمر الطفل وهذا يؤدي إلى اضطرابات ذهنية كثيرة عنده، وفسر العالم النفسي برونو بيتلهايم (Bruno Bettelheim) أن سبب التوحد ناتج عن خلل تربوي من الوالدين ووضع اللوم بشكل أساسي على الأم حيث كان يطلق عليها سابقاً لقب الأم الثلاثة (غزال، ٢٠٠٧: ٢٥).

- **نظرية الاضطراب الايضي:** تفترض هذه النظرية أن يكون التوحد نتيجة وجود بيبتايد (Peptide) خارجي المنشأ (من الغذاء) يؤثر على النقل العصبي داخل الجهاز العصبي المركزي وهذا التأثير قد يكون بشكل مباشر أو من خلال التأثير على تلك البيبتايدات الموجودة والفاعلة في الجهاز العصبي مما قد يؤدي أن تكون العمليات داخله مضطربة، هذه البيبتايدات (Peptides) تتكون عند حدوث التحلل غير الكامل لبعض الأغذية المحتوية على الجلوتين (Glutens) مثل القمح، الشعير، الشوفان، والكازين الموجود في الحليب ومنتجات الألبان (العدل، ٢٠١٠: ٢٦).

خصائص الحركات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد:

تعتبر الحركات النمطية الطبيعية جزءاً ضرورياً للنمو الحركي لدى الأطفال العاديين وتكون بؤادر لنمو الأطفال في القدرة على التحكم، ويتمسك كل الناس بروتين معينين من نوع أو آخر وهذا أمر طبيعي، ومعظم الناس يحب نوعاً من الروتين في حياته لأنه يساعد على تنظيم حياتهم وقد يشعرون بالأمن وعندما تحدث تغيرات على روتينهم المعتاد يشعرون بفقدان الأمن إلا أن الحركات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد تتميز بخصائص مختلفة عن السلوك النمطي للأفراد العاديين، وذلك من خلال طقوس خاصة لا تؤدي وظيفة معينة ظاهرة أو واضحة ومن هذه الخصائص:

- عدم اعتبار حاجات الآخرين: الأطفال ذوي اضطراب التوحد لا يدركون في أغلب الأحيان كيف تؤثر سلوكياتهم الروتينية على الآخرين فقد يصرون مثلاً على مشاهدة نفس القناة لساعات عديدة دون اعتبار لغيرهم من الناس الموجودين.
- الافتقار إلى المرونة: فهم لا يدركون الطرق المختلفة لتحقيق نفس النتائج ويصبح من الصعب عليهم تغييرها.
- تركيز حركاتهم الروتينية على أحداث بسيطة: كطريقة اللعب بدمية معينة، أو عند سماع صوت لا يرغب في سماعه، أو نوع الحقيبة المدرسية أو الطعام الذي يتناولونه.
- الإصرار على أداء الحركات الروتينية: وذلك من خلال طقوس خاصة لا تؤدي وظيفة معينة.
- سلوك تكراري وذلك من خلال ممارسة حركات نمطية روتينية وتكرارها باستمرار لمدة طويلة من أن الآخر أو بشكل متقطع. (الشامي، ٢٠٠٤: ٣٧٤-٣٨٣)



أشكال السلوك النمطي:

- السلوكيات النمطية: الحركات المتكررة، مثل رفرفة اليد أو لف الرأس أو اهتزاز الجسم.
- السلوكيات القهرية: السلوكيات المستهلكة للوقت والمقصودة لتقليل القلق الذي يشعر الفرد بأنه مضطر لأدائه بشكل متكرر أو وفقا لقواعد صارمة، مثل وضع الأشياء في ترتيب معين، فحص الأشياء، أو غسل اليدين. التشابه: مقاومة التغيير؛ مثلا، الإصرار على عدم نقل الأثاث أو رفض قطعه.
- السلوك الطقسي: نمط غير متغير للأنشطة اليومية، مثل قائمة ثابتة أو طقوس تضييد. ويرتبط هذا ارتباطا وثيقا بالتشابه واقتراح التحقق المستقل الجمع بين العاملين.
- الاهتمامات المقيدة: الاهتمامات أو التثبيات غير الطبيعية في الموضوع أو شدة التركيز، مثل الانشغال ببرنامج تلفزيوني واحد أو لعبة أو لعبة.

• إصابة الذات: سلوكيات مثل بدس العين وقطف الجلد وعض اليد وضرب الرأس. لا يبدو أن هناك سلوكا متكررا واحدا أو إيذاء الذات خاص بالتوحد، وتؤدي مثل تلك الاضطرابات الى قصور النواحي الإدراكية والمعرفية لدى الطفل ولا تؤدي بالأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى المرونة والتكيف والتفاعل مع الناس الآخرين ويتضمن السلوك النمطي لدى التوحديين العديد من السلوكيات مثل:

- ١- أرجحه الجسم للأمام والخلف أو أرجحته يمينا أو يساره بالارتكاز على إحدى القدمين بالتناوب.
- ٢- الانشغال باللعب بالأصابع أو أحد أعضاء الجسم أو لوي خصلات الشعر.
- ٣- حركات لا إرادية باليد لإثارة الذات ومنها رفرفة اليدين أو لف اليدين بانتظام بالقرب من العينين الطرق بإحدى اليدين على رسغ اليد الأخرى.
- ٤- السير على أطراف الأصابع أو المشي بطريقة ما كان يسير إلى الأمام خطوتين والي الخلف خطوتين، أرجحه الأرجل أثناء المشي الضرب بالقدمين على الأرض الدوران حول نفسه باستمرار دون إحساس بالدوخة أو الدوار.
- ٥- التحديق في لمبة الكهرباء أو شيء في الغرفة، ورعشة العين المتكررة وتحريك الأصابع أمام العين وتقليب الكتفين، والنظر باستمرار أو صمت في الفضاء أمامه.
- ٦- إحداث صوت معين باستمرار، سد الأذن بالإصبع.
- ٧- الحك، مسح الجسم باليد أو بشيء محدد.
- ٨- دحرجة الجسم تقليب الجسم من الرأس إلى القدمين تقليب الجسم من جانب إلى آخر.
- ٩- عض القلم أو המחاة باستمرار، وضع الإصبع أو شيء في الفم ولحس أو لعق الأشياء.
- ١٠- شم الأشياء أو شم الناس (مصطفى، الشربيني، ٢٠١١: ١٢٨، ١٢٩)

أسباب الحركات النمطية التكرارية:

- ١- **التخفيف من شحنة مثيرات يصعب عليهم تحملها**: ترى غراندن أن السلوكيات النمطية المتكررة تحدث عندما يتعرض الطفل التوحدي لشحنة ضخمة من المثيرات البيئية دون أن يتمكن من معالجتها وبهذا المعنى، قد يمارس سلوكيات نمطية متكررة لإغلاق مصدر الإحساس والإثارة الذي يأتيه من البيئة في الحالات التي تأتي فيها أصوات كثيرة من اتجاهات مختلفة كأصوات أشخاص يتحدثون ولأصوات تصدر عن التلفزيون يلجأ بعض الأطفال ذوي اضطراب التوحد عادة إلى زيادة حركاتهم النمطية المتكررة وتحذر أيضا من ترك الطفل يمارس تلك السلوكيات لأكثر من ساعة واحدة في اليوم لأنها تعتقد أن ذلك قد يؤثر على ما يتعلمه الطفل بوجه عام لأن هذه الحركات تقلل من المعلومات التي يتلقاها الطفل من البيئة.
- ٢- **الحركات النمطية هي مصدر متعة للشخص الذي يمارسها**: قد تعكس هذه الحركات أحاسيس ممتعة ولأن هذه الأحاسيس تبقى الطفل منهمكا بذلك النوع من السلوك ويساعد هذا السلوك الطفل على تحقيق شيء ما كالحصول على اهتمام الآخرين أو التهرب من عمل شيء ما، ترى فريث (١٩٨٩) أن الأطفال التوحديين



يمارسون هذه السلوكيات لأنهم غير قادرين على معالجة المعلومات كوحدة كاملة وهكذا يبقى الطفل في عالمهم المجزأ ويركزون اهتمامهم على تفاصيل جزئية من حياتهم وتبدو هذه السلوكيات كامتداد لهذا الشكل من التفكير لأنها عديمة المعنى.

٣- **الحركات النمطية المتكررة في أوضاع التوتر والقلق :** كانت الحركات الحسية منخفضة الشدة مهيمنة أثناء فترة التوتر يلي ذلك حركات الجذع ثم حركات الأطراف ثم الحركات الحسية عالية الشدة (إيذاء الذات) والتي كان ظهورها أمرا نادرا لحدوث و ٣ مرات عند مقارنتها بأوضاع السكون وبالإضافة إلى ذلك ممارسة الأطفال الحركات النمطية لمدة أطول من ممارستهم لها في أوضاع السعادة و أقصر من ممارستهم لها في أوضاع سكون النفس وقد وجد الباحثون أن سرعة نبض قلوب الأشخاص التوحديين في أوضاع التوتر زادت قبل بدء السلوك النمطي المتكرر وانخفضت بعده ، ويوحى ذلك بأن تلك السلوكيات تقوم بوظيفة التهئية للشخص التوحدي.

٤- **الحركات النمطية المتكررة في أوضاع السعادة :** وجد الباحثون أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد في هذه الأوضاع أكثر من حركات الأطراف والجذع حيث شكلت تقريبا (٨٩ %) من جميع الحركات النمطية المتكررة في أوضاع السعادة والبعض الآخر منها كانت السلوكيات الطقوسية ونادر حدوث الحركات الحسية في هذا الوضع ولاسيما الشديدة منها وكانت ممارسة الحركات المتكررة أقصر من حيث مدتها بالمقارنة مع الأوضاع الأخرى ويمكن استنتاج أن وظيفة الحركات المتكررة في أوضاع السعادة هي تعديل مستوى الإثارة ٥

٥- **الحركات النمطية المتكررة في أوضاع سكون النفس :** في فترة السكون كانت الحركات الحسية منخفضة الشدة مهيمنة، ويليهما حركة الأطراف ثم الحركات الطقوسية وقد مارس الأطفال الحركات النمطية لمدة أطول من ممارستهم لها ف أوضاع السعادة وأوضاع التوتر . (حجاب، ٢٠٢٠: ٦٤، ٦٥)

علاج السلوكيات النمطية التكرارية:

إن تقليل السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب التوحد ضروري ليس فقط للإعاج الذي يسببونه للأسر بل أيضا لأن استمرار هذا السلوك يتداخل مع تعلم الطفل المهارات أخرى لذا فإن إيجاد وسائل فعالة لتقليل هذا السلوك مهم للأسرة ولتنمية القدرات الأخرى للطفل كان معظم العلاج الذي يستخدم في السابق يؤدي للنفور ورغم أن هناك تقريبا بسيطا في السلوك النمطي لفترة قصيرة الأجل إلا أن التحسن العام كان قليلا نوعا ما في بعض الحالات أو الظروف الطارئة يمكن تبرير استخدام الأسلوب التأديبي ، إلا أن لهذا الأسلوب مساوئه ولهذا أوجدت وسائل علاجية أخرى متنوعة . أحد الأهداف الأولية للعلاج هو زيادة قدرات الطفل في الاختلاط واللعب بطريقة تقلل من السلوك الاستحوادي ، وفي كثير من الحالات يلاحظ أنه عندما تتحسن مهارات اللعب والكلام يقل السلوك النمطي تلقائيا مثال لذلك : تعليم الطفل كيفية اللعب بألعابه بطريقة وظيفية ينتج عنه نقصان السلوك اليدوي النمطي المغزل أو نشاطات نمطية مثل رفع الألعاب في خط مستقيم رغم أن البدائل التعليمية والوسائل المناسبة المتعلقة بالأدوات ينتج عنه تحسن ملحوظ إلا أنه ظلت الحاجة لوسائل مباشرة لتقليل السلوك النمطي لمستوى مقبول . (حجاب، ٢٠٢٠: ٦٧)

ويشير الشريف (٢٠١١) أن التدخل العلاجي والتأهيلي للذاتيين أمرا في غاية الأهمية ينبغي أن تتكاتف من أجله جهود الأفراد والمؤسسات والمجتمعات وحتى يكون التدخل العلاجي والتأهيلي فعالا، هناك العديد من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند استخدام أي برنامج من البرامج العلاجية والتأهيلية المناسبة ومن هذه الاعتبارات ما يلي:

١- أن يكون الوالدين جزء من القائمين بالتدخل.

٢- مراعاة تنويع أساليب التعليم.

٣- أن يكون التدريب بشكل فردي وضمن مجموعة صغيرة.

٤- أن يستمر البرنامج طوال العام ليحقق أهدافه.



- ٥- التركيز على تطوير مهارات الطفل المختلفة (التواصل واللغة والتفاعل الاجتماعي والإدراك الحسي) مع خفض المظاهر السلوكية غير التكيفية.
- ٦- تلبية الاحتياجات الفردية للطفل من خلال نشاطات تتسم بالشمولية والتنظيم وأن تكون بعيدة عن العمل العشوائي، (الشريف، ٢٠١١: ٢٣٤، ٢٣٥)
- الدراسات السابقة:-**

دراسة عجوة، المصري (٢٠٢١). هدفت الى التعرف على تداعيات جائحة كورونا على الأبناء ذوي الإعاقة من وجهة نظر الأمهات وعلاقة هذه التداعيات بالطمأنينة الانفعالية لديهن، وكذلك الكشف عن الفروق ففي الطمأنينة الانفعالية، وإدراك الأمهات لتداعيات جائحة كورونا على أبنائهن التي تعزى لنوع الإعاقة - نوع الطفل - مستوى إعاقة الطفل ومستوى تعليم الام، وكذلك الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بالطمأنينة الانفعالية من إدراك الأمهات لتداعيات جائحة كورونا. تكونت عينة البحث من (١٠٠) أم من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة. استخدم الباحثان مقياسي تداعيات جائحة كورونا، والطمأنينة الانفعالية لدى أمهات ذوي الإعاقة اعداد الباحثان. توصلت أهم النتائج الى وجود آثار سلبية لجائحة كورونا على أمهات الأطفال وعلى أطفالهن، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطمأنينة الانفعالية وتداعيات كورونا من وجهة نظر الام تعزى لنوع الطفل، مستوى الإعاقة، وتعليم الام.

دراسة شريف، سيد (٢٠٢٠). هدفت الدراسة الى التعرف على التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بالمنزل، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) أسرة لديها أطفال يعانون من الاضطرابات النمائية العصبية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي ، وقام الباحث بتصميم استبانة التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية بالمنزل ، وقد كشفت النتائج عن أكثر التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بالمنزل في ضوء جائحة كورونا ،هي صعوبة في رعاية الطفل ذاتيا وحمايته من المخاطر ،العجز عن تطبيق البرنامج التدريبي الفردي للطفل ، وصعوبة مواصلة أعمالهم بصورة طبيعية ،كما توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحديات التي تواجه الاسرة ذوي الاضطرابات النمائية ترجع للنوع لصالح امهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وكذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية ترجع لمتغير درجة الإعاقة لصالح الدرجة الشديدة من اضطراب طيف التوحد.

قام (٢٠٢٠ , Asbury et al) بدراسة تأثير فيروس كورونا على الصحة النفسية للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات وأسرههم. طلب من آباء الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات في المملكة المتحدة (عدد العينة ٢٤١) وصف تأثير الجائحة على صحتهم النفسية وصحة أطفالهم. تم إجراء تحليل محتوى للبيانات. يبدو أن كلا الوالدين والأطفال يعانون من الفقد والقلق والتغيرات في الحالة المزاجية والسلوكية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة التي حدثت. أبلغ بعض الآباء عن شعورهم بالإرهاق ووصفوا تأثير ذلك على فهم الطفل وحالته النفسية.

-وأهتم (Narzisi , ٢٠٢٠) بكيفية التعامل مع حالة اضطراب طيف التوحد أثناء جائحة فيروس كورونا ، وما فرضته ظروف انتشار الوباء من البقاء في المنزل ، وهو ما يمثل أمرا صعبا بالنسبة للأسر ومقدمي الرعاية ، وقد قدم البحث عشر نصائح لمساعدة الآباء والأمهات ومقدمي الرعاية للأطفال ومنها: أن نشرح للطفل ما هو فيروس كورونا ، ولماذا يجب علينا جميعا البقاء في المنزل. يجب أن يكون التفسير بسيطا وملموسا، يمكننا الاستعانة بوسائل الاتصال البديل المعزز، من الممكن أيضا طلب المساعدة من المعالجين في إعداد كتيب موجز بعنوان " ما هو فيروس كورونا؟ " باستخدام استراتيجيات التواصل البديل، وبالنسبة لصغار الأطفال الناطقين، يجب دعم التفسير من خلال الصور لتسهيل



فهم الطفل، وايضا تنظيم أنشطة الحياة اليومية، واستخدام الألعاب التي تحسن الإدراك الاجتماعي، وتعد ألعاب الفيديو المشتركة و / أو جلسات الإنترنت مع الآباء مفيدة للغاية، كما يجب دعم مشاركة الآباء الاهتمامات.

- أهتم (٢٠٢٠، Stevens & Landes) بدراسة الآثار المحتملة لفيروس كورونا على الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والنمائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه من المرجح أن تكون الوفيات بالفيروس أكثر انتشارا بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية والنمائية ؛ حيث تتراوح معدل الوفيات من الالتهاب الرئوي بين (٢٠٢) و (٥,٨) مرة أعلى بين الاشخاص ذوي الإعاقة العقلية والنمائية ، وتشير التقارير الأخيرة إلى أن الاشخاص ذوي الإعاقة العقلية والنمائية يموتون من فيروس كورونا بمعدلات مرتفعة جدا في ولاية نيويورك وحدها ، وتلفت هذه الدراسة الانتباه إلى أن معظم حالات ذوي الإعاقة العقلية والنمائية التي توفيت بسبب الفيروس كان السبب الأساسي للوفاة هو الإعاقة ، مما يعطينا تحذير واضح عن شدة الإصابة بالفيروس بين هذه الفئة ، ولم يعرف بعد أسباب ذلك حتى الآن .

-عزيز، عامر عباس (٢٠٢٠) هدف البحث بعنوان السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلماتهم الى التعرف على مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث بلغ عدد العينة (٤٠) تلميذ وتلميذة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث باستخدام مقياس السلوك النمطي من اعداده وتوصلت النتائج الى ارتفاع مستوى السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. توجد فروق دالة احصائية في مقياس السلوك النمطي وفق متغير النوع (ذكور -اناث) لمصلحة الاناث، أي أن الاناث يمتلكن سلوكيات نمطية أكثر من الذكور وفقا لنتائج البحث.

-وناقش (٢٠٢٠، Tazaki) في مقالته تأثير جائحة فيروس كورونا على الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في اليابان ، حيث كانت هناك بعض المستشفيات العامة ترفض استقبال المصابين من ذوي الإعاقة العقلية ، فضلا عن ارتفاع معدلات الاكتئاب بينهم بسبب العزلة الاجتماعية ، ولذلك أوصى بضرورة منع العزلة الاجتماعية بين ذوي الإعاقة العقلية في أسرع وقت من خلال ربطهم عبر الانترنت مع القائمين برعايتهم ، وضرورة تدريبهم على إجراءات النظافة العامة وغسل اليدين. وأشار إلى الحاجة إلى سن قانون جديد يسمح للمرضى ذوي الإعاقة العقلية من تلقي الرعاية الطبية المناسبة في حالة الطوارئ، ومواجهة فكرة التمييز ضد ذوي الإعاقة العقلية.

- وفي مقالة عن آثار جائحة فيروس كورونا على ذوي الإعاقة العقلية أشارا (٢٠٢٠، Courtenay & Perera) إلى أن ذوي الإعاقة العقلية معرضون بشكل خاص للآثار الجسدية والعقلية والاجتماعية للوباء. حيث يمكن أن تحد الإعاقات المعرفية من فهم المعلومات لحماية أنفسهم من الإصابة باتباع الإجراءات الوقائية. ومن المحتمل أن تؤدي القيود المفروضة على الأنشطة المعتادة إلى إحداث ضغوط نفسية خاصة بين المصابين بالتوحد والإعاقة العقلية مما يؤدي إلى تصعيد السلوكيات الصعبة، وأوصت المقالة بضرورة الاستفادة من هذه الظروف الطارئة حتى نستطيع مواجهة الأوبئة المستقبلية.

- دراسة المطيري، مريم راهي عبد الله رشيد (٢٠١٨) بعنوان تحسين بعض الوظائف التنفيذية لخفض السلوك النمطي لدى عينة من الأطفال الذاتويين وتناولت الدراسة مشكلة فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى عينة من الأطفال الذاتويين وتأثير البرنامج في تحسين بعض الوظائف التنفيذية لدى عينة من الأطفال الذاتويين بعد القياس التبعي. استخدمت الباحثة مقاييس عدة اهمها مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة ، مقياس تقدير التوحد الطفولي cars ، مقياس السلوك النمطي إعداد الباحثة و اسفرت الدراسة عن النتائج التالية : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال الذاتويين في القياس بعد تطبيق



إجراءات البرنامج علي مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية ، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين في القياسين قبل وبعد تطبيق إجراءات البرنامج علي مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال وذلك في اتجاه القياس البعدي ، بالمقابل لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة من الأطفال الذاتويين في القياسين قبل وبعد تطبيق إجراءات البرنامج علي مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال و لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق إجراءات البرنامج علي مقياس الوظائف التنفيذية للأطفال كما تحقق صدق الفرض الثامن بأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتوية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق إجراءات البرنامج علي مقياس السلوك النمطي للأطفال .

-أما دراسة الفتاني (٢٠١٩) بعنوان برنامج تدريبي والدي لخفض السلوكيات النمطية التكرارية وتحسين التواصل لدى أبنائهم من ذوي اضطراب التوحد، إشكالية هذه الدراسة كانت كيف يمكن خفض السلوكيات النمطية التكرارية وتحسين التواصل لدى عينة من ذوي اضطراب التوحد من خلال برنامج تدريبي للوالدين والأبناء؟ استخدمت الباحثة مقياس جيليام لتشخيص اضطراب التوحد (إعداد / محمد السيد عبد الرحمن ومنى خليفة حسن، ٢٠٠٤، مقياس السلوك النمطي التكراري للأطفال ذوي اضطراب التوحد، مقياس التواصل للأطفال ذوي اضطراب التوحد، والبرنامج التدريبي الوالدي وقد اسفرت الدراسة إلى التحقق من صحة جميع فروضها، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الوالدي في خفض السلوكيات النمطية التكرارية وتحسين التواصل لدى أبنائهم ذوي اضطراب التوحد. - دراسة عبد اللطيف، رشا محمود إبراهيم (٢٠١٩) بعنوان : فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في خفض السلوك النمطي وأثره على سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، استخدمت الباحثة بالإضافة إلى مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، مقياس السلوك النمطي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد الباحثة) و مقياس سلوك إيذاء الذات للأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد الباحثة إضافة إلى البرنامج التدريبي للأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد الباحثة واسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات السلوك النمطي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالإضافة إلى تحقق فروض الدراسة.

- دراسة عميرة، ميرفت (٢٠١٨) بعنوان فاعلية (نموذج دعم تربوي للأمهات) في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وخفض أشكال السلوك النمطي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد غير الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية (نموذج دعم تربوي للأمهات) في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وخفض أشكال السلوك النمطي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد غير الملتحقين بمراكز التربية الخاصة. وطبقت الباحثة أدوات الدراسة على عينة تكونت من ١٠ أمهات للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد من كلا الجنسين وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في المتوسطات الحسابية على القياس القبلي والبعدي لمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مهارات تبعا لمتغير التواصل والتفاعل الاجتماعي ومقياس أشكال السلوك النمطي والدرجة الكلية للمقياس ، جنس الطفل ، المستوى التعليمي للأم ، عمر الأم ، حجم الأسرة .

- دراسة محمد ، مروة سعيد (٢٠١٧) هدفت الدراسة لخفض حدة السلوك النمطي لدى الأطفال الذاتويين و تصميم برنامج قائم على أدوات منتسوري (الحياة الحسية) لخفض حدة السلوك النمطي لدى الأطفال الذاتويين بالإضافة إلى التحقق من فاعلية هذا البرنامج وما يتضمنه من فنيات سلوكية استخدام أدوات المنتسوري (الحياة الحسية) لخفض



حدة السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية ، خلصت الدراسة إلى أهمية برنامج الدراسة المستخدم وهو برنامج منتسوري لخفض حدة السلوك النمطي لدى الأطفال الذاتويين ، والذي كشفت فيه الدراسات السابقة عن أهمية هذا النوع من البرامج حيث انه ذو فاعلية في خفض حدة السلوك النمطي وبالتالي يؤثر بالإيجاب على سلوكياتهم نحو ذواتهم ونحو الآخرين ويساعدهم على النمو الشخصي والاجتماعي السوي ، كما ان هذه الدراسة تفتح المجال لدراسات أخرى تحاول الاستفادة من برامج منتسوري في البيئة العربية بصفة عامة ، والبيئة المصرية بصفة خاصة كما قد تفيد الاخصائيين النفسيين العاملين بمؤسسات رعاية الأطفال الذاتويين والمدارس . وبالعيادات النفسية، والباحثين في رسم الخطط والسياسات الخاصة برعاية هذه الفئة من الأطفال الذاتويين، في جميع المجالات التربوية والاجتماعية والنفسية وأعداد البرامج الملائمة لهؤلاء الأطفال على أسس علمية سليمة.

مناقشة الدراسات السابقة:

ظهرت مجموعة من الدراسات والمقالات العلمية التي حاولت بيان آثار الجائحة على ذوي الإعاقة، في محاولة لإسماع صوتهم، وتناولت مجموعة أخرى من الدراسات احتياجات ذوي الإعاقات المختلفة وأسرههم وكيفية تقديم الدعم المناسب خلال الجائحة. وعلى الرغم من اختلاف توجهات الدراسات التي تناولت ذوي الإعاقة وأسرههم خلال جائحة فيروس كورونا وتوصلت معظم الدراسات السابقة الى وجود مشكلات سلوكية لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد ، وإننا ما زلنا في حاجة إلى المزيد من البيانات العلمية عن ذوي الإعاقات المختلفة وأسرههم خلال الجائحة وبعدها. ، وبالنسبة للمنهج المستخدم اتخذت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي بينما استخدم البعض الآخر المنهج التجريبي، كما تنوعت أدوات القياس في كل بحث ودراسة كلا على حدا، وتراوحت أعمار افراد العينات من الأطفال ذوي اضطراب التوحد بين (٦-١٧) سنة للأطفال

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تأكيد الأحساس بالمشكلة، وتكوين الأطار النظري لمتغيرات البحث، وبناء أدوات البحث، وتحديد المنهج والأساليب الإحصائية المناسبة فضلا عن صياغة تساؤلات البحث.

فروض البحث:

-يتأثر الطلبة ذوي اضطراب التوحد بجائحة كورونا ويتضح ذلك من خلال درجاتهم على مقياس السلوكيات النمطية من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد على مقياس السلوكيات النمطية تعزى لنوع الطفل (ذكر -انثى) من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لأهداف البحث الحالي وللتحقق من الفروض ومناسبته لمتغيرات البحث.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (١٠٠) من أولياء أمور الطلبة ذوي اضطراب التوحد (ذكور -اناث) حسب المسؤول عن رعاية الطفل بواقع (٥٠) لديهم طفل توحدي (ذكر) و (٥٠) لديهم طفلة توحديه (اناث)، وقام الباحث باختيار عينة البحث من أولياء الأمور المترددين على بعض مراكز التدريب والمدارس المسؤولة عن تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد بدولة الكويت بعد اخذ موافقتهم على المشاركة في البحث وتم التطبيق الكترونيا نظرا لما تمر به البلاد من ظروف استثنائية.



أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبانة مكونة من (٢٠) فقرة، بعد الاطلاع على مقياس السلوك النمطي لذوي طيف التوحد اعداد الاقرع، الحبشي، (٢٠١٧) ومقياس عرب (٢٠١٠) للسلوك النمطي وقصور الادراك الحسي نظرًا للظروف الراهنة التي تمر بها البلاد بسبب جائحة كورونا تم تطبيق أداة البحث من خلال اعداد نسخة الكترونية وتوزيعها على افراد العينة.

يتم تصحيح الاستبانة من خلال إجابة أفراد العينة بأحد الاختيارات الآتية:

ينطبق: وتعنى أن السلوك يظهر بشكل دائم على الطفل وتعطى درجة (٣) في حالة تنطبق.

ينطبق الى حد ما: يعنى ان السلوك يظهر من فترة الى أخرى بشكل متقطع وغير دائم وتعطى درجة (٢) في حالة ينطبق الى حد ما.

لا ينطبق: يعنى ان السلوك لا يظهر على الطفل نهائياً وتعطى درجة (١) في حالة لا ينطبق.

الخصائص السيكومترية للمقياس: -

-صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان البحث العلمي والتربية الخاصة وعلم النفس بهدف تحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى وضوح وسهولة فقراتها، وكذلك مدى ملائمة صياغة الفقرات، وإبداء الرأي في طريقة تصحيح الاستبانة، وقد تركزت آراء المحكمين على تعديل بعض الفقرات، وحذف البعض وقام الباحث بتعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين والإبقاء على الفقرات التي حظيت بأعلى درجة اتفاق بين المحكمين.

-الاتساق الداخلي: قام الباحث بتطبيق المقياس على (٣٠) ولى أمر لطفل ذوي اضطراب توحد وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارة الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين الفقرة وبين درجة المقياس ككل كالتالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**0,722	١١	**0,730
٢	**0,730	١٢	**0,640
٣	**0,819	١٣	**0,742
٤	**0,731	١٤	**0,640
٥	**0,772	١٥	**0,715
٦	**0,894	١٦	**0,623
٧	**0,765	١٧	**0,821
٨	**0,811	١٨	**0,770
٩	**0,806	١٩	**0,872
١٠	**0,710	٢٠	**0,714

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً عند مستوى (0,01) مما يشير الى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.



- ولحساب ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) ولى أمر لطفل / طفل من ذوي اضطراب التوحد، وتم حساب معامل الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاختبار ثبات الاستبانة، وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٨٧٨)، وهو معامل عال ومقبول احصائياً مما يطمئن الباحث إلى إمكانية استخدام المقياس.

الأساليب الإحصائية:

بعد الحصول على استجابة أفراد العينة من خلال الاستبانة تم معالجتها من خلال برنامج التحليل الاحصائي (SSPS) وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب درجة (t-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للإجابة على تساؤلات البحث.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

يتأثر الأطفال ذوي اضطراب التوحد بجائحة كورونا ويتضح ذلك من خلال درجاتهم على مقياس السلوكيات النمطية من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت.

للتحقق من الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس السلوكيات النمطية من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت.

والجدول (٢) يوضح ذلك.

الرتبة	الرقم	السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد في ظل جائحة كورونا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة
١	١	ظهور نكوص في قدرات الطفل المعرفية نتيجة توقف التدريب بسبب جائحة كورونا.	١٠٠	4.93	0.25	٦,٩٨%
٣	٢	ظهور حركات تكرارية نتيجة توقف جلسات التأهيل بسبب جائحة كورونا.	١٠٠	4.89	0.31	٥,٩٧%
١٠	٣	السلوكيات النمطية أصبحت تزعج أخوته بالمنزل نتيجة العزلة.	١٠٠	4.80	0.40	٨,٩٢%
٤	٤	تشعر بأنك غير قادر على تعديل السلوك النمطي للطفل بالمنزل.	١٠٠	4.87	0.34	٣,٩٧%
٢	٥	ازداد السلوك النمطي خلال فترة توقف التدريب والعزل المنزلي بسبب جائحة كورونا.	١٠٠	4.89	0.31	٧,٩٧%
١٥	٦	ظهور مشكلات سلوكية جديدة على الطفل نتيجة العزل المنزلي وتوقف التدريب.	١٠٠	4.40	0.49	٨٨%
١١	٧	يظهر الطفل سلوكيات غير ملائمة أكثر من المعتاد نتيجة جلوسه بالمنزل بسبب جائحة كورونا.	١٠٠	4.76	0.43	٤,٩٢%



٦,٩٦%	0.28	4.91	١٠٠	يظهر على الطفل الإحباط والملل نتيجة جلوسه بالمنزل ينعكس ذلك على سلوكه العنيف.	٨	٥
٨٤%	0.40	4.20	١٠٠	يضرر رأسه على الطاولة أو الحائط أو الأرض تعبيراً عن غضبه.	٩	١٩
٨,٨٤%	٠,٤٣	4.24	١٠٠	يعاني الطفل من اضطرابات في النوم.	١٠	١٨
٦,٩٤%	0.44	4.73	١٠٠	الطفل أصبح أكثر حساسية واستثارة وعصبية نتيجة العزلة وعدم الخروج بسبب جائحة كورونا.	١١	٨
٩٦%	0.36	4.84	١٠٠	يقوم بسلوكيات تؤذي نفسه، أو الآخرين القرص، أو العض، أو الضرب نتيجة العزلة وتوقف التدريب بسبب جائحة كورونا.	١٢	٧
٣,١%8	0.34	4.13	١٠٠	نكوص في مهارة العناية بالذات نتيجة لتوقف التدريب بسبب جائحة كورونا.	١٣	٢٠
٢,٨٩%	0.28	4.91	١٠٠	أصبح الطفل أكثر انزعاج من لعب أخوته وأصواتهم نتيجة توقف المدارس وطول وقت الفراغ.	١٤	١٤
٣,٩%8	0.50	4.56	١٠٠	يقوم الطفل بسلوكيات تخريبية في المنزل (اتلاف الاغراض أو تحطيمها).	١٥	١٣
١,٨٧%	0.48	4.36	١٠٠	ينتاب الطفل نوبات من الغضب والصراخ غير ملائمة نتيجة العزل بالمنزل.	١٦	١٦
٤,٩٦%	0.38	4.82	١٠٠	لا يستجيب الطفل لتعليمات والوالدين التي تصدر من الوالدين.	١٧	٦
٧,٩٣%	0.40	4.80	١٠٠	انزعاج الطفل من تغيير الروتين اليومي نتيجة انقطاع التدريب بسبب جائحة كورونا.	١٨	٩
٥,٩١%	0.49	4.58	١٠٠	زيادة في فرط النشاط عن قبل نتيجة العزلة بالمنزل وتوقف التدريب بسبب جائحة كورونا.	١٩	١٢
٧,٨٥%	0.45	4.29	١٠٠	يقوم بالدوران حول نفسه أو حول الكرسي أو الطاولة بشكل زائد عن المعتاد قبل جائحة كورونا.	٢٠	١٧

يتبين من الجدول (٢) التأثير الواضح لجائحة كورونا على السلوكيات النمطية لدى الطلبة ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر والديهم. حيث انه من خلال تحليل المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة من والدين الأطفال ذوي اضطراب التوحد يتبين لنا حجم الاثار السلبية لجائحة كورونا على أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد بشكل عام وعلى السلوكيات النمطية للأطفال ذوي اضطراب التوحد بشكل خاص.



مناقشة نتائج الفرض الأول:

ومن خلال الجدول يتضح ظهور نكوص في قدرات الطفل المعرفية نتيجة توقف التدريب بسبب جائحة فيروس كورونا باتفاق (98,6%) من أفراد العينة، ويمكن ارجاع ذلك لعدم تخصص الوالدين وعدم خبرتهم في التعامل مع هذا الموقف المفاجئ والاعتماد كلياً على تدريب الطفل من خلال مدرسة مختصة أو من خلال مراكز تدريب. وانقطاع التدريب المفاجئ نتيجة لجائحة فيروس كورونا أثر سلباً على المعارف المعرفية التي اكتسبها الطفل خلال الفترة ما قبل الجائحة. كما كشف أفراد العينة الى أن السلوك النمطي لدى الطفل قد زاد عما كان عليه قبل الجائحة، كما أكد (97,5%) من أفراد العينة على ظهور سلوكيات تكرارية جديدة خلال أزمة جائحة فيروس كورونا وكذلك عجز الوالدين عن التدخل في تعديل أو تخفيض تلك السلوكيات ويمكن تفسير ذلك نظراً للحالة النفسية التي يمر بها الوالدين من حجر منزلي، والتوقف عن العمل، غلق أماكن الترفيه، وانعدام الخبرة واتفقت تلك النتيجة مع دراسة قام بها (Asbury et al, 2020) التي توصلت نتائجها الى معاناه آباء ذوي اضطراب التوحد من القلق والتغيرات في الحالة المزاجية والسلوكية نتيجة للتغيرات الاجتماعية السريعة التي حدثت. أبلغ بعض الآباء عن شعورهم بالإرهاق ووصفوا تأثير ذلك على فهم الطفل وحالته النفسية.

وأيضاً يرجع ذلك الى شعور الطفل بالملل والإحباط نتيجة جلوسه بالمنزل مما ينعكس ذلك على سلوكه العنيف كما أظهرت آراء (96,6%) من أفراد العينة ذلك. كما انعكست الحالة النفسية للطفل ذوي اضطراب التوحد على سلوكه فكان أكثر عناداً وعدم الاستجابة للتعليمات والأوامر الصادرة من الأهل، ويقوم الطفل بسلوكيات تؤذي نفسه، أو الآخرين مثل لقرص، أو العض، أو الضرب نتيجة العزلة وتوقف التدريب بسبب جائحة كورونا وكانت نسبة اتفاق الوالدين بنسبة (96%) على ذلك. حيث إن الطفل أصبح أكثر حساسية واستثارة وعصبية نتيجة العزلة وعدم الخروج بسبب جائحة كورونا ويمكن تفسير ذلك بحاجة الطفل ذوي اضطراب التوحد الى الترفيه وممارسة الأنشطة للتقليل من حالة التوتر والنشاط الزائد، ونتيجة لانزعاج الطفل من تغيير الروتين اليومي نتيجة انقطاع التدريب بسبب جائحة كورونا يظهر رد الفعل من خلال تلك السلوكيات. كما أشار أفراد العينة بنسبة (92,8%) الى أن تلك السلوكيات النمطية أصبحت تزعج أخوة الطفل ذوي اضطراب التوحد بالمنزل نظراً لطول فترة الجلوس بالمنزل وتوقف المدارس وعدم قدرة الأطفال على التحمل. كما أظهر الطفل ذوي اضطراب التوحد سلوكيات غير ملائمة أكثر من المعتاد ويمكن تفسير ذلك بالتأثير السلبي للجائحة من حيث توقف تدريب الطفل بمركز التدريب على يد متخصص. واتفق (91,5%) من أفراد العينة على زيادة فرط النشاط عن قبل ويمكن تفسير ذلك الى العجز عن تفريغ الطاقة من جانب، وعدم الالتزام بالنظام الغذائي من جانب آخر دراسة الكيكي (2011) وجود العديد من المظاهر السلوكية عند أطفال التوحد من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، ونتيجة النشاط الزائد الغير موجه وكذلك تواجد الطفل داخل المنزل طول فترة الجائحة أشار (89,3%) من أفراد العينة الى قيام الطفل ذوي اضطراب التوحد بسلوكيات تخريبية في المنزل (اتلاف الاغراض أو تحطيمها) واتفقت النتيجة مع دراسة الكيكي (2011) التي توصلت نتائجها الى وجود العديد من المظاهر السلوكية عند أطفال التوحد من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، ويمكن الإشارة هنا الى أن تلك السلوكيات غير هادفة أو مقصودة ولكن تحدث مع اندفاع الطفل بالجري دون هدف، أو اللعب بتلك الأشياء أو قيام الطفل بالدوران حول نفسه أو حول الكرسي أو الطاولة. أو كنوع من التعبير عن الغضب من انزعاجه من الأصوات التي يصدرها اخواته من خلال الألعاب والتي قد لا يتحملها الطفل ذوي اضطراب التوحد. واجمع (88%) من أفراد العينة على ظهور مشكلات سلوكية جديدة على الطفل نتيجة العزل المنزلي وتوقف التدريب منها التبول اللاإرادي، العنف وسرعة الغضب ويعاني الطفل من اضطرابات في النوم. كما افاد أفراد العينة نتيجة العزل بالمنزل. ومن الآثار السلبية لطول فترة العزل نتيجة الجائحة قيام الطفل ذوي اضطراب التوحد بضرب



رأسه على الطاولة أو الحائط أو الأرض تعبيراً عن غضبه ويمكن تفسير ذلك بسرعة الاستثارة والحساسية لدى الطفل نتيجة للإحباط والملل وتوقف التدريب. وأشار (٨١,٣%) من أفراد العينة النكوص في مهارة العناية بالذات ويمكن تفسيرها بعدم التزام الطفل بارتداء ملابسه أثناء الذهاب للمدرسة أو مركز التدريب كالمعتاد، والنظافة الشخصية استعداداً لذلك أو الاستعداد للزيارات الخارجية أو أماكن الترفيه وطول فترة الجلوس بالمنزل خلال الجائحة والشعور بالإحباط أدى إلى الإهمال في النظافة الشخصية والعناية بالذات ويتفق ذلك مع بحث (Tazaki, ٢٠٢٠) الذي أشارت نتائجه إلى ارتفاع معدلات الاكتئاب بين ذوي الإعاقة العقلية بسبب العزلة الاجتماعية، وضرورة تدريبهم على إجراءات النظافة العامة وغسل اليدين خلال الجائحة.

بشكل عام تراوحت آراء أفراد العينة حول أثار جائحة كورونا على السلوكيات النمطية عند الطفل ذوي اضطراب التوحد تراوحت بين (٨١,٣%) كأدنى نسبة، و (٩٨,٦%) كأعلى نسبة وهي درجات مرتفعة تظهر حجم الآثار السلبية نتيجة الجائحة على أطفال ذوي اضطراب التوحد وتتفق نتائج الفرض مع نتائج دراسة عوجة، المصري (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود آثار سلبية لجائحة كورونا على أمهات الأطفال الأبناء ذوي الإعاقة وعلى أطفالهن، وكذلك دراسة شريف، سيد (٢٠٢٠). التي كشفت نتائجها عن أكثر التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بالمنزل في ضوء جائحة كورونا، هي صعوبة في رعاية الطفل ذاتياً وحمايته من المخاطر، العجز عن تطبيق البرنامج التدريبي الفردي للطفل، وصعوبة مواصلة أعمالهم بصورة طبيعية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحديات التي تواجه الأسرة ذوي الاضطرابات النمائية ترجع للنوع لصالح أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وكذلك كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية ترجع لمتغير درجة الإعاقة لصالح الدرجة الشديدة من اضطراب طيف التوحد، ودراسة (Courtenay & Perera, ٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن تؤدي القيود المفروضة على الأنشطة المعتادة إلى إحداث ضغوط نفسية خاصة بين المصابين بالتوحد والإعاقة العقلية مما يؤدي إلى تصعيد السلوكيات الصعبة.

نتائج الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد على مقياس السلوكيات النمطية تعزى لنوع الطفل (ذكر - أنثى) من وجهة نظر الوالدين بدولة الكويت.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبار (T-Test) للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد)، (ذكور - إناث) على مقياس السلوكيات النمطية كما هو موضح بالجدول.

جدول (٣) الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث وفقاً لتقدير الوالدين

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
ذكر	٥٠	4.14	0.523	115	-1.358	0.182
انثى	٥٠	4.28	0.431			

ينضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات الطلبة ذوي اضطراب التوحد تعزى للنوع (ذكر - أنثى) على مقياس السلوكيات النمطية.



ويمكن تفسير ذلك بتعرض كلا من الأطفال ذوي اضطراب التوحد الى الحجر المنزلي نتيجة لجائحة فيروس كورونا سواء الذكور أو الاناث، وكذلك تعطل المدارس التعليمية ومراكز التدريب الخاصة بالأطفال ذوي اضطراب التوحد على الجنسين سواء. كما يعاني كلا الجنسين من نفس الظروف، واتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة عجوة، المصري (٢٠٢١). التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الطمأنينة الانفعالية وتداعيات كورونا من وجهة نظر أمهات الأطفال ذوي الإعاقة، تعزى لنوع الطفل، مستوى الإعاقة، وتعليم الام. وكذلك دراسة عميرة، ميرفت (٢٠١٨) وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي ومقياس أشكال السلوك النمطي والدرجة الكلية للمقياس، تبعاً لمتغير جنس الطفل، المستوى التعليمي للأم، عمر الأم، حجم الأسرة. واختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة عزيز، عامر عباس (٢٠٢٠) التي توصلت الى أنه توجد فروق دالة احصائية في مقياس السلوك النمطي وفق متغير النوع (ذكور - اناث) لمصلحة الاناث، أي أن الاناث يمتلكن سلوكيات نمطية أكثر من الذكور وفقاً لنتائج البحث ويمكن تفسير ذلك بأن دراسة عزيز (٢٠٢٠) قامت بدراسة المقارنة بين الذكور والاناث في السلوك النمطي بشكل عام الا ان الدراسة الحالية تبحث في اثار جائحة كورونا على كلا من الذكور والاناث في السلوكيات النمطية ولذا اختلفت نتائج الباحثين.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج خرج البحث بمجموعة من المقترحات البحثية:

- ١- ضرورة الاهتمام بتدريب والدين الطفل من ذوي اضطراب التوحد ليكون معلم بديل خلال انقطاع الطفل عن المدرسة لأي سبب.
- ٢- استخدام وسائل التكنولوجيا في تعليم الطلبة التوحديين خلال فترة جائحة فيروس كورونا.
- ٣- آثار الانقطاع عن المدرسة على ناتج العملية التعليمية والتدريب لذوي الاحتياجات الخاصة على المدى الطويل.
- ٤- توفير الدعم النفسي لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل انتشار فيروس كورونا المستجد.
- ٦- بحث الآثار النفسية للعزلة الاجتماعية التي فرضها انتشار فيروس كورونا المستجد على أطفال اضطراب التوحد وأسرهم.



المراجع:

- ألاالا، كامل واخرون (٢٠١١). أساسيات التربية الخاصة، (دار المسيرة للنشر والتوزيع، الرياض).
- الجلامدة، فوزية عبد الله (٢٠١٦). قضايا ومشكلات الأطفال ذوي طيف التوحد، دار الزهراء، ط١، الرياض.
- حجاب، بيبضاوي (٢٠٢٠): أثر برنامج علاجي سلوكي قائم على اللعب في تعديل سلوك الحركات النمطية التكرارية لدى الطفل التوحد، دراسة ميدانية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠١٩). الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد. ط (١)، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع. الأردن.
- الخطيب، جمال واخرون (٢٠٠٩)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، (ط ٢)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- الخميسي، السيد سعد، الكويتي، أمين علي (٢٠١٤). مظاهر السلوكي النمطي لدى الأطفال التوحديين في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١٥)، العدد (٤).
- الخشالي، شاكر حسين (٢٠١٧). كتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة. المجلد الحادي عشر خاص، ٩٧-١٥٢.
- الراوي، فضيلة توفيق، حماد، أمال صالح. (١٩٩٩). التوحد، الإعاقة الغامضة، الناشر المركز الثقافي الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، قطر.
- الزريقات، ابراهيم عبد الله. (٢٠١٦)، التوحد، (ط ٢)، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- سهيل، تامر حسن (٢٠١٣): التوحد، التعريف، الأسباب والتشخيص والعلاج، (ط ١)، رام الله: دار الشيماء للنشر والتوزيع.
- شاكر، سوسن (٢٠١٥). التوحد، أسبابه، وخصائصه، وعلاجه. الأردن: دار ديونو للنشر.
- شريف، شريف عادل جابر، سيد، إبراهيم على الروبي (٢٠٢٠). التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية العصبية بالمنزل في ضوء جائحة كورونا، مجلة التربية الخاصة والتأهيل ١٠، (٣٨)، الجزء الأول، ١٥١-١٨٢.
- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤). سمات التوحد، تطورها وكيفية التعامل معها، (ط ١)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- صالح، على عبد الرحيم (٢٠١٢): مدخل الى دراسة التوحد، (ط ١)، دمشق، تموز للطباعة والنشر.
- عجوة، محمد سعيد، المصري، فاطمة الزهراء محمد (٢٠٢١). تداعيات جائحة كورونا (كوفيد ١٩) على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة كما تدركها أمهاتهم وعلاقتها بالطمأنينة الانفعالية لديهم. مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٢)، العدد الثاني.
- عزيز، عامر عباس (٢٠٢٠). السلوك النمطي لدى الأطفال التوحديين من وجهة نظر معلماتهم (السلوك النمطي للأطفال التوحديين)، مجلة العلوم الإسلامية، ملحق العدد الرابع والعشرون، كلية العلوم، الجامعة العراقية ٩: ٤٢.
- عبد اللطيف، رشا محمود إبراهيم (٢٠١٦)، فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في خفض السلوك النمطي وأثره على سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.
- عميرة، مرفت (٢٠١٩)، فاعلية (نموذج دعم تربوي للأهتات) في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي وخفض أشكال السلوك النمطي للأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد غير الملحقين بمراكز التربية الخاصة. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
- العدل، عادل محمد (٢٠١٠). الموهوبون التوحديون من الأطفال المراهقين استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم (الواقع والطموحات)، المؤتمر العلمي الثامن، جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- غزال، مجدي فتحي (٢٠٠٧) فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- الفتياي، كمال عبد المقصود (٢٠١٩). برنامج تدريبي والذي لخفض السلوكيات النمطية التكرارية وتحسين التواصل لدى أبنائهم من ذوي اضطراب التوحد، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.



- القشبي، مصطفى نوري (٢٠١٥). اضطرابات التوحد الأسباب التشخيص والعلاج، (دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان).
- محمد، مروة سعيد (٢٠١٧)، استخدام أدوات المنتسوري (الحياة الحسية) لخفض حدة السلوك النمطي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- محمد، علاء الدين عبد الحميد (٢٠٠٨) استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تحسين المهارات الحياتية اليومية لدى الأطفال التوحدين، (التوحد. واقع ومستقبل)، الملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي.
- مصطفى، أسامة فاروق، الشربيني، السيد كمال. (٢٠١١). التوحد(الأسباب-التشخيص-العلاج)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط١)، عمان.
- المطيري، مريم راهي عبد الله رشيد (٢٠٢٠). تحسين بعض الوظائف التنفيذية لخفض السلوك النمطي لدى عينة من الأطفال الذاتويين، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- المحسيري، خالد رشيد عبد الله (٢٠١٢): تجربتي والتوحد، الأردن، عمان، دار البركة للنشر.
- النجار، ايمان (٢٠١٥). دور العلاج بالفن لمرضى التوحد من خلال العمل على بعض التشكيلات الفنية في المملكة العربية السعودية، مجلة عالم التربية، المجلد (٢٥)، العدد (٤٥)، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). **How is COVID - 19 affecting the mental - ?health of children with Special Educational Needs and Disabilities and their families**
- Courtenay, K., & Perera, B. (2020). **COVID - 19 and People with Intellectual Disability: impacts of a - pandemic. Irish Journal of Psychological: Medicine**, 1-21. Retrieved from doi: <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Dickinson, H., & Yates, S. (2020). **More than isolated: The experience of children and young people with - disability and their families during the COVID - 19 pandemic**. Report prepared for Children and Young People with Disability Australia (CYDA), Melbourne.
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)**, (2013): update by the American Psychiatric Association (APA), in the United States.
- Fazzi, E., & Galli, J. (2020). **New clinical needs and strategies for care in children with neuro disability during COVID - 19**. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 62 (7), 879. doi: 10.1111 / dmen.14557.
- Hiscott, J., Alexandrite, M., Muscolini, M., Tassone, E., Palermo, E., Soultioti, M., & Zevini, A. (2020). - **The global impact of the coronavirus pandemic. Cytokine & growth factor reviews**, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cytogfr.2020.05.010>
- McClain, Ch. (2020). **An inclusive response to COVID - 19: Education for children with disabilities**. - <https://www.globalpartnership.org/blog/inclusive-response-covid-19-education-children-disabilities>.
- Narzisi, A. (2020). **Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID - 19) stay at home - period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children**. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>.
- Schiariti, V. (2020). **The human rights of children with disabilities during Health emergencies: the - challenge of COVID - 19**. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 62 (6), 661-661.



- Stevens, D., & Landes, S. (2020). **Potential impacts of COVID - 19 on individuals with intellectual and - developmental disability**: a call for accurate cause of death reporting. Lerner Center for Public Health promotion. https://lernercenter.syr.edu/wpcontent/uploads/2020/04/Stevens_Landes.pdf
- Tazaki, M. (2020). **Impact of COVID - 19 on People with Mental Disabilities in Japan**. Journal of - .Psychosocial Rehabilitation and Mental Health, 7 (2), 113-114
- Turk, M. A., & McDermott, S. (2020). **The Covid - 19 pandemic and people with disability**. Disability and - Health Journal. doi: 10.1016 / j. dhjo.2020.100944.



تقويم مقرر العلوم "لذوي الإعاقة الفكرية" بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة

Evaluation of the curriculum science "for people with intellectual disabilities" at the primary level In light of the multiple intelligences theory

أ. ندى ناصر القحطاني- وزارة التعليم (إدارة تعليم الرياض) المملكة العربية السعودية

Email: Nada.ng@outlook.com

المستخلص:

هَدَفَت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر نظرية الذكاءات المتعددة في مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تَكُونَت أداة الدراسة من بطاقة تحليل محتوى، وقد بلغت مؤشراتها (٤١) مؤشراً موزعة على ثمانية معايير أساسية، هي (مدى مراعاة المحتوى للذكاء اللغوي، والذكاء الحركي، والذكاء المنطقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، والذكاء البصري، والذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي)، وطُبِّقَت الأداة على كتب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية طبعة ٢٠١٧/٢٠١٨م، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها توافر الذكاءات المتعددة بنسبة (٢٧,٧١٪) وبدرجة (منخفضة). وفي ضوء النتائج تمّ تقديم عددٍ من التوصيات أهمها استفادة خبراء التربية ومطوري المناهج من نتائج الدراسة بضرورة تضمين الذكاءات المتعددة في مقرر العلوم خاصة، وبقية المقررات عامة، كما اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، ذوي الإعاقة الفكرية، مقرر العلوم.

ABSTRACT:

The study aimed to determine the extent to which the content of Since books for the Primary grade " Intellectual disability " includes Multiple Intelligences theory. To achieve the research aims and objectives, it has been relied on the descriptive approach using the content analysis method. The number of notecard indicators reached (41) that fall under eight basic criteria, namely (intelligence Linguistic, intelligence Bodily, Logical Intelligence, Social Intelligence, intelligence Interpersonal, intelligence Spatial, Intelligence Naturalis, intelligence Rhythmic). The study population included All science books for people with intellectual disabilities in the primary stage, 2017/2018 edition. As a result, the study found the Availability of multiple intelligences with a percentage (27,71%) and a (low) degree. According to the previous results, the researcher made several recommendations, the most important of which are the possibility of benefiting from the results of the study among education experts and curriculum developers, in terms of the need to include content for Multiple Intelligences in science curricula, and the rest of the curricula in general. The researcher suggested conducting several future studies.

Keywords: Multiple Intelligences, Intellectual disability, science curricula.



مقدمة البحث:

اهتمت المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بكل ما يخص ذوي الإعاقة وسعى ولاية الأمر - حفظهم الله - إلى توفير الخدمات الطبية والتعليمية والاجتماعية لهم لكي يكونوا قادرين على المساهمة مع أقرانهم في خدمة هذا الوطن المعطاء، وهذا الاهتمام نابع من إيمان الدولة بحقوق الإنسان بشكل عام وحقوق ذوي الإعاقة بشكل خاص.

وسعت الدولة نحو تمكين ذوي الإعاقة في المجتمع كأحد أهداف برامج التحول الوطني ٢٠٢٠ (برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، ٢٠١٨م). والتمكين يرفع مستوى جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة ويحسن نمط حياة الفرد والأسرة ويبني مجتمعا ينعم أفرادها بأسلوب حياة متزن. وتشير دراسة (أبو الرب، الأحمد، ٢٠١٣)، ودراسة (حمدان، ٢٠١٨م)، ودراسة (السالمي، ٢٠١٧م) إلى تدني مستوى جودة الحياة لدى ذوي الإعاقة.

والنجاح في الحياة يتطلب توظيف واستثمار أكثر من نوع واحد من الذكاءات "ذكاء إيقاعي، ذكاء حركي، ذكاء اجتماعي، ذكاء منطقي، ذكاء طبيعي ... الخ" (جارندر، ٢٠٠٤م، ص ٢٨). وقد أشار هوارد جارندر في نظريته للذكاءات المتعددة والتي جاءت كردة فعل على الممارسات التربوية المقيدة بنظرة محددة للذكاء وهو ما ظل موسوما بذوي الإعاقة الفكرية حتى الآن من حيث تصنيفهم على أساس قياس درجة الذكاء من خلال مقاييس عدة تقتصر على المنطق واللغة. وبناءا على ذلك فإن المناهج والمواد الدراسية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية مطالبة بأن تراعي في أهدافها ومحتواها وأنشطتها وتقويمها الذكاءات المتعددة، بل ولا بد من التفكير في كيفية ترجمة المواد العلمية لتقديمها بالانتقال من ذكاء إلى آخر ليتم تنشيط الذكاءات المتواجدة لدى المتعلمين.

وقد أوصت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية (american association on intellectual and development، 2010) بضرورة وجود مناهج خاصة لذوي الإعاقة الفكرية تعمل على زيادة مهارات التكيف مع المجتمع وزيادة استقلاليتهم بأنفسهم. ويذكر التقرير الأمريكي أن مناهج العلوم هي أصل تعلم ذوي الإعاقة الفكرية فهي مناهج وظيفية يستهدف النشاط العلمي فيها الحياة الاجتماعية والصحية والنفسية والمواقف الحياتية والمواطنة الصالحة (national research council، 2010). هذا وقد أوصت عددا من الدراسات على تضمين الذكاءات المتعددة في كتب العلوم كدراسة (كطفان، خلف، ٢٠١٦م)، ودراسة (بسينه، عرفه، ٢٠١٤م)، دراسة (أبو يزيد، ٢٠١٧م). وبناءا على ماسبق فمن المهم أن تراعي مقررات العلوم لذوي الإعاقة الفكرية الذكاءات المتعددة.

مشكلة الدراسة:

يواجه معلمو ذوي الإعاقة الفكرية تحديات مختلفة لعل من أهمها ما يتمثل في الخصائص الأكاديمية والعقلية فيعاني ذوي الإعاقة الفكرية من عجز باللاحق المعرفي مقارنة بأقرانهم خاصة إذا لم يتم تنفيذ أي دعم أكاديمي مناسب كما أن القدرات العقلية وبالتالي فلا يمكنهم الاستفادة من الاتجاهات التقليدية في التعليم لذا لا بد من اتباع الاتجاهات الحديثة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية (safaa، 2010).

ويعاني المعلمين أيضا من الفروق الفردية الكبيرة بين ذوي الإعاقة الفكرية فكل فرد لديه نقاط ضعف وقوة مغايرة تماما لأقرانه من ذوي الإعاقة الفكرية. (Panayiota Stavroussi، Panagiotis F. Papalexopoulos، Dionisios Vavougio، 2010)

وما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تنظر للفرد ككل متكامل فكما يوجد للفرد نواحي عجز أو ضعف فإنه يمتلك جوانب من القوة في أنواع الذكاءات المتعددة والتي يمكن أن تستخدم وتوظف بفاعلية في عملية التعلم (Armstrong، 2003) لتلنقي بذلك مع أبرز مبادئ التربية الخاصة وهو التركيز على جوانب القوة وتعزيزها. وقد أوصت عددا من الدراسات كدراسة (الزوين، ٢٠١٨م)، ودراسة (safaa، 2010) بتوظيف الذكاءات المتعددة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.

وتأسيسا على ما تقدم جاءت فكرة الدراسة للوقوف على تقويم محتوى مقرر العلوم "لذوي الإعاقة الفكرية" بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.



أسئلة الدراسة:

يسعى هذا البحث للإجابة على الأسئلة الرئيسية التالية:

- ما مدى توافر مؤشرات نظرية الذكاءات المتعددة في مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن مدى توافر مؤشرات نظرية الذكاءات المتعددة في مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

الأهمية العلمية (النظرية):

- قد تفيد الدراسة في تقديم صورة واقعية عن مدى مراعاة محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية للذكاءات المتعددة.

قد تفيد الدراسة في لفت نظر معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية للذكاءات المتعددة كي يتم تفعيلها في تعليم طلابهم.

الأهمية العملية (التطبيقية):

قد تفيد نتائج الدراسة معدي ومخططي مقررات العلوم لذوي الإعاقة الفكرية في توظيف نظرية الذكاءات المتعددة بالمنهج.

قد تفيد الدراسة الباحثين في مجال التربية الخاصة لتحثهم لتقويم مقررات التربية الخاصة الأخرى.

حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

أ - **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على تقويم مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالصفوف الدنيا (أربع كتب) موزعة على الفصل الأول والثاني في المملكة العربية السعودية طبعة عام ٢٠١٧-٢٠١٨ في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

ب - **الحدود الزمانية:** تتمثل الحدود الزمانية للبحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية Intellectual disability

هو ذلك القصور أو العجز الذي يتسم بالانخفاض الدال الواضح في كل من الوظائف العقلية والسلوك التكيفي الذي يعبر عنه من خلال القصور في المهارات المفاهيمية والمهارات الاجتماعية ومهارات الأداء العملية التكيفية على أن يظهر هذا القصور قبل سن ١٨ عاماً (وزارة التعليم، ٢٠١٧، ص ٨) وهو ما تتبناه الباحثة.

الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences

يعرف جاردنر (qardner، ١٩٩٦م) الذكاءات المتعددة بأنها "مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه أو أن يشكل لها مكانه في محيط ثقافي ما أو أكثر وتجتمع هذه القدرات في عدد من الذكاءات تتمثل في (ذكاء لغوي - ذكاء منطقي رياضي - ذكاء بصري مكاني - ذكاء جسمي حركي ذكاء موسيقي - ذكاء شخصي وذكاء اجتماعي)"

وتعرف إجرائياً بأنها "مجموعة متنوعة من الذكاءات المضمنة بمحتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية والتي تساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه في محيطه".

الإطار النظري والدراسات السابقة.

مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة:

سعت الأنظمة التربوية الحديثة إلى معرفة أن الفكر البشري له أبعاد متعددة يختلف فيها المتعلمين، وقد كانت في الماضي محصورة على قدرات محدودة، ومن أولى النظريات التي برزت نظرية الذكاءات المتعددة.



وواضع هذه النظرية ومؤسسها العالم الأمريكي (هوارد جاردنر)، والذي أوضح أن الطلبة مختلفون في عقولهم، وهم يتعلمون ويفهمون ويتذكرون بطرائق مختلفة. وقد عرف الذكاءات المتعددة بأنها "القدرات العقلية المتميزة والمستقلة نسبيا عن بعضها البعض والقابلة للتنمية بعدة طرق في وجود عوامل محددة" (ص ٨٠)، وقد حددها في ثمانية أنواع كما يلي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الحركي، والذكاء المكاني البصري، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الطبيعي (جاردنر، ٢٠١٢م، ص ص ١٦٣-٣٨٥).

وأوضح جابر (٢٠٠٣م) أن الإنسان يمتلك وحدات متميزة في الوظائف، وتسمى هذه الوحدات (ذكاءات)، ويؤكد أيضا أن هذه الذكاءات المنفصلة تمتلك مجموعات خاصة بها من الاستراتيجيات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذه الذكاءات المتميزة هي: الذكاء اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والموسيقي، والحركي الرياضي، والشخصي، والاجتماعي، والذكاء الطبيعي (ص ٢٧٢).

ويمكن تعريف الذكاءات المتعددة بأنها عددا متنوعا من القدرات العقلية التي تختلف في مدى امتلاكها من شخص آخر ويمكن تمييزها من خلال تعريف المتعلم لأنشطة تعزز استخدامه للذكاءات القوية لديه.

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة:

ترجع الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة فيما يلي:

- تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة نظرية معرفة تحاول وصف كيف يستخدم الأفراد ذكاؤهم المتعدد لحل مشكلة ما، كما أنها تركز على العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل، وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد.
 - تساعد المعلمين على توسيع دائرة استراتيجياتهم التدريسية ليصلوا لأكثر عدد من التلاميذ على اختلاف ذكاءاتهم، وتعزيز الذكاءات النشطة وتنمية الذكاءات الخاملة لدى المتعلم.
 - تقدم نظرية الذكاءات المتعددة نموذجا للتعلم ليس له قواعد محددة فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء، فنظرية الذكاءات المتعددة تقترح حولا يمكن للمعلمين في ضوءها أن يصمموا مناهج جديدة، وأن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدمونه بعدة طرق مختلفة.
 - تتيح الفرصة لجميع التلاميذ للتعلم والتعبير عما يجول بخاطرهم أو ما يفهمونه بالطريقة التي تناسبهم وزيادة تحصيلهم الدراسي من خلال تفعيل الأنشطة التربوية.
 - تقلل من نقل التلاميذ منخفضي التحصيل والتلاميذ ذوي الإعاقة إلى فصول التربية الخاصة، كما أنها تزيد من تقدير هؤلاء التلاميذ لأنفسهم وتحقيق التكامل والتفاهم بين التلاميذ بعضهم مع بعض.
 - مساعدة المعلم على تعليم تلاميذه بما يتفق وقدرات كل منهم.
 - تفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية (الدين، بهاء، ٢٠١٧م، ص ص ٩٠-٩١).
- وملاحظ هنا أهمية الذكاءات المتعددة بالنسبة لذوي الإعاقة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص كونهم منوطيين بهذه الدراسة لأنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وترفع من مستوى كفاءة التعليم واندماج ذوي الإعاقة بأقرانهم بنفس العمر.

أسس نظرية الذكاءات المتعددة:

انطلقت نظرية الذكاءات المتعددة من عدد من الأسس حُددت في التالي:

- التلف الدماغية: عندما تتلف منطقة من الدماغ فإن الشخص يفقد نوعا من الذكاء، ولكن تبقى ذكاءات أخرى قائمة.
- اختلاف الأشخاص: يرى جاردنر أن بعض الناس لديهم قدرات عالية في جانب بينما يكون أدائهم مدنيا في جوانب أخرى، فقد يقوم شخص بعمليات حسابية من عدة منازل دون الاستعانة بالورقة والقلم، ولكنه لا يستطيع إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.
- التاريخ النمائي لذكاء الأفراد: لكل ذكاء تاريخ تطوري وفقا لطفولة الذكاء ووقت لبلوغه وآخر لبدء انحداره وتناقصه، مثل الذكاء الموسيقي يظهر في وقت مبكر بينما يتأخر الذكاء اللغوي.



- وجود مجموعة من العمليات أو الآليات الأساسية لعلاج المعلومات التي تسمح بتحليل ومناقشة مختلف أنواع المعطيات النوعية، وهذه الآليات العصبية هي ما نسميه ذكاء، وهي مبرمجة فينا وتعمل بمجرد استثارته بكيفية معينة (أصوات، حركات، الخ) (بوطه، ٢٠١١م، ص ٣٥).

وهذه الأسس متوافقة تماما مع ما يتم تعاطيه مع ذوي الإعاقة من حيث تاريخهم النمائي وطبيعة المشاكل العضوية التي تعرضت لها أدمغتهم أثناء أو بعد الحمل وهو ما يشعرون أكثر بأهمية التعاطي مع الذكاءات المتعددة وتوظيفها مع ذوي الإعاقة.

تصنيف الذكاءات المتعددة لدى جاردنر:

افترض جاردنر أن مستوى ذكاء الفرد يمثل قوة عقلية ذاتية التحكم تعمل بصورة فردية أو بصورة منسجمة مع بعضها ومن خلال مراجعته للأبحاث السيكولوجية والبيولوجية والثقافية قام بصياغة قائمة بعدد من الذكاءات (Checkley، 1997) (الخزامى، عبد الحكيم، ٢٠٠٥)، (الأنصاري، ٢٠١٨م)، (Smith, Mark K. 2002, 2008)

الذكاء الرياضي المنطقي: يتكون الذكاء الرياضي المنطقي من القدرة على تحليل المشكلات منطقياً، وتنفيذ العمليات الرياضية، والتحقيق في القضايا علمياً. إن الأشخاص الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يمكنهم التلاعب بالأرقام والكميات والعمليات بالطريقة التي يفعلها عالم الرياضيات.

الذكاء اللغوي: الذكاء اللغوي هو القدرة على استخدام اللغة الأم وربما لغات أخرى وأن تكون حساسية الفرد عالية تجاه اللغة المنطوقة والمكتوبة للتعبير عما يدور في ذهنك وفهم الآخرين، وغالباً ما نجد هذا النوع من الذكاء لدى الشعراء والخطباء والكتاب. ويشمل جميع القدرات اللغوية: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع والقدرة على الشرح وإقناع الآخرين.

الذكاء المكاني: يشير الذكاء المكاني / البصري إلى القدرة على تمثيل العالم المكاني داخلياً في عقل المتعلم، وإدراك العالم البصري وتكييفه بطريقة ذهنية، والتعرف على الاتجاهات وإبراز التفاصيل، ويظهر هذا النوع من الذكاء مع كابتن الطائرة مثلاً في حال تنقله، وكذلك البحار والمهندس المعماري والرسام.

الذكاء الإيقاعي: الذكاء الإيقاعي / الموسيقي هو قدرة المتعلم على التفكير في الموسيقى والقدرة على سماع الأصوات والتعرف عليها والتلاعب بها. ويشمل القدرة على التعرف على النغمات الموسيقية وتأليفها، ووفقاً لقول هوارد جاردنر الموسيقي يعمل في موازاة هيكلية تقريبا للذكاء اللغوي.

الذكاء الحركي: الذكاء الحركي / الجسدي هو القدرة على استخدام الجسم بالكامل أو أجزاء من الجسم لحل مشكلة أو صنع شيء ما أو تنفيذ نوع من الإنتاج، واستخدام القدرات العقلية لتنسيق الحركات الجسدية. وقد يكون اللاعبين والممثلين والمخترعين أكثر من يظهر عليه هذا النوع من الذكاء.

الذكاء الشخصي: يستلزم الذكاء الشخصي القدرة على فهم الذات وتقدير مشاعر المرء ومخاوفه ودوافعه، وينطوي الأمر على أن نكون قادرين على أن يعرف الفرد ما يمكنه القيام به، وبالحياة العامة يجد الإنسان نفسه منجذب إلى الأشخاص الذين لديهم فهم جيد لأنفسهم.

الذكاء البين شخصي: الذكاء البين الشخصي / الاجتماعي معني بالقدرة على فهم نوايا الآخرين ودوافعهم ورغباتهم، وهو الذي يستطيع الفرد من خلاله تفهم الآخرين وإدراك حالاتهم المزاجية والتمييز بينها. وهو مطلب مهم للمدرسين مثلاً والأطباء، ومندوب المبيعات، والسياسيون، والمستشارون.

الذكاء الطبيعي: يظهر الذكاء الطبيعي بقدرة الإنسان على التمييز بين الكائنات الحية (النباتات والحيوانات)، بالإضافة إلى الحساسية تجاه الظواهر الأخرى للعالم الطبيعي (الغيوم وتكوينات الصخور)، والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة به، ويظهر هذا النوع من الذكاء لدى الصيادين والمزارعين ومثيلهم.

والظاهر من خلال البحث في الذكاءات المتعددة والقراءة المتمعنه فيها من اتفاقها في جوانب كثيرة مع مبادئ وطبيعة التربية الخاصة ونعتقد أنه من اللازم توظيفها في استراتيجيات التدريس وفي تضمينها في محتوى المناهج والاستفادة منها في تحديد طبيعة التقويم المناسب مع الحالة.



دراسات تناولت تقويم المناهج في ضوء الذكاءات المتعددة:

دراسة (الزوين ، فرتاج ، ٢٠١٨م) هدفت الدراسة إلى تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأنشيد كلها للصف السادس في معاهد التربية الفكرية وبرامجها في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت أداة الدراسة بطاقة تحليل ، وتكونت عينة الدراسة من تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأنشيد للصف السادس بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية وقد أظهرت النتائج أن تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأنشيد ركزت بدرجة كبيرة على الذكاء اللغوي والذكاء الحركي أقلها .

دراسة ايناس المدهون (٢٠١٨م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدرجات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي وبطاقة تحليل وتكونت عينة الدراسة من جميع أنشطة وتدرجات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وقد أظهرت النتائج وجود تباين في التكرار لأنواع الذكاءات وعدم التوازن وعلى ظهور الذكاء الطبيعي بشكل كبير والذكاء المكاني بشكل أقل.

دراسة (العجمي، عساف ، ٢٠١٨م) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب التاريخ الإسلامي للصف الحادي عشر الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمثلت أداة الدراسة بطاقة تحليل من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من كتاب التاريخ الإسلامي، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الشخصي أكثرها تواجدا والذكاء الموسيقي أقلها.

دراسة (العرنوسي، المرشدي، ٢٠١٨م) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى توافر الذكاءات المتعددة في كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة من بطاقة تحليل محتوى، وتكونت عينة الدراسة من كتب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط بجمهورية العراق، وقد أظهرت النتائج أن الكتاب لم يهمل أي نوع من أنواع الذكاءات وقد أظهرها بنسب متفاوتة وقد أظهر الذكاء اللغوي أعلى نسبة والذكاء الحركي أقل نسبة.

منهجية البحث: تهدف الدراسة إلى تقويم مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وتعتمد الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات البحث، وذلك لتناسبه مع أغراض الدراسة.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث الحالي كتب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالصفوف الدنيا، وهي أربع كتب (للصف الثاني والثالث) مجزأة للفصل الأول والثاني وهي كتب أقرت وزارة التعليم تدرسيها في جميع معاهد ومدارس التربية الفكرية، طبعة ٢٠١٧م/٢٠١٨م ولم تعد الوزارة كتباً للعلوم بالصف الأول ابتدائي، وقد تمثلت عينة الدراسة بكامل مجتمعها

"وصف لمجتمع البحث وعينته"

الصف	الفصل الدراسي	عدد الصفحات
الثاني	الفصل الأول	٣٣
	الفصل الثاني	١٥
الابتدائي		
الثالث	الفصل الأول	٢٥
	الفصل الثاني	٢٣
الابتدائي		
المجموع	٦ كتب	٩٦



أداة البحث: يقوم هذا البحث على أسلوب تحليل المحتوى لذا فإن بطاقة تحليل المحتوى هي الوسيلة المناسبة لجمع البيانات للإجابة عن أسئلة البحث وبدايةً لأبد من إعداد قائمة بمؤشرات للذكاءات المتعددة ولتحديد هذه المبادئ اطلعت الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة لتصميم الأداة بالشكل الأولي، حيث احتوت القائمة في صورتها الأولية على ٤٢ مؤشر موزعة على ٩ معايير. وقد تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس؛ بهدف معرفة وجهة نظر كل محكم لمدى انتماء العبارة للمحور، ومدى وضوح الصياغة اللغوية وعبارات أخرى يمكن تضمينها في الأداة وأي ملاحظات تسهم في تطوير الأداة، وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة من تعديل لصياغة بعض الفقرات وحذف بعضها لتكررها وإضافة، ولقياس ثبات البطاقة تم الاعتماد على طريقة الاتساق بين المحلل ونفسه، حيث تم تحليل أربع دروس من كتاب الصف الثاني بالفصل الدراسي الأول ثم تم إعادة التحليل مرة أخرى في نفس الظروف بعد أسبوع، ثم تم حساب معامل ثبات التحلي باستخدام معادلة هولستي
$$= \frac{(2m)}{(n+1+2n)} , (r = \text{معامل الثبات}, m = \text{عدد الفئات المتفق عليها}, n = \text{عدد فئات التحليل الأول}, 2 = \text{عدد فئات التحليل الثاني})$$
 معادلة هولستي $= 2 * \frac{66}{29} = 0.87$ وبعد تطبيق معادلة هولستي بلغ معامل الثبات الكلي لبطاقة تحليل المحتوى ٨٧ % وهو معامل ثبات مرتفع تطمئن الباحثة لاستخدام أداة تحليل المحتوى حيث إن معامل الثبات المقبولة تربويا هي (٧٥%) مما يجعلها على درجة من الثقة لتحقيق أهداف البحث، ويذكر (طعيمه، ٢٠٠٤) أن معامل الثبات المقبول (٦٠%). لتكون الأداة بصورتها النهائية متكونه من ٨ معايير و ٤١ مؤشر وكانت القائمة النهائية كالتالي:

المعيار الأول: مدى مراعاة المحتوى للذكاء اللغوي / اللفظي.

- أن يحفز المحتوى المتعلم لاستخدام الكلمات كتابيا.
- أن يحفز المحتوى المتعلم لاستخدام الكلمات كتابيا.
- أن يحث المحتوى المتعلم لشرح المفاهيم العلمية لفظيا
- أن يحفز المحتوى قراءة كتب ذات صلة بموضوع الدرس
- المعيار الثاني: مدى مراعاة المحتوى للذكاء الجسمي / الحركي.

- أن يتضمن المحتوى تطبيقا عمليا للمعارف.
- أن يحفز المحتوى المهارات الأدائية في حل المشكلات.
- أن يحث المحتوى المتعلم للتعبير عن أفكاره حركيا.
- أن يحوي المحتوى أنشطة حركية كبيرة داخل وخارج الصف.
- أن يتضمن المحتوى أنشطة حركية دقيقة داخل وخارج الصف.
- المعيار الثالث: مدى مراعاة المحتوى للذكاء المنطقي / الرياضي.

- أن يحث المحتوى على استخدام الأرقام.
- أن يتضمن المحتوى أنشطة لحل المشكلات الحياتية.



- أن يحث المحتوى المتعلم لوضع الفرضيات واختبارها.
- أن ينمي المحتوى قدرة المتعلم على تحليل الظروف والأحداث.
- أن يشجع المحتوى على العصف الذهني.
- أن يتضمن المحتوى الرموز والأشكال البيانية.
- أن يوجه المحتوى لاستخدام الاستدلال المنطقي.
- المعيار الرابع: مدى مراعاة المحتوى للذكاء الاجتماعي / بين شخصي.**
- أن يوجه المحتوى المتعلم الانتباه لسلوك الآخرين ومشاعرهم ودوافعهم.
- أن ينمي المحتوى الحساسية لدى المتعلم لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات.
- أن ينمي المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو أهمية انخراط ذوي الإعاقة في المجتمع والمساهمة في مشكلاته.
- أن ينمي المحتوى مهارات العمل الجماعي ومشاركة الأقران.
- أن يشجع المحتوى المتعلم على المشاركة المجتمعية (بالأندية – الاحتفالات – المؤتمرات – المسابقات ... الخ).
- المعيار الخامس: مدى مراعاة المحتوى للذكاء الذاتي / الشخصي.**
- أن ينمي المحتوى قدرة المتعلم على الضبط الذاتي.
- أن يحث المحتوى على التعلم الذاتي.
- أن يتيح المحتوى للمتعلم فرصة لتمثيل خبراته الشخصية.
- أن يكلف المحتوى المتعلم بأداء مشروعات فردية.
- أن يساعد المحتوى المتعلم ليكون المتعلم فكرة دقيقة عن نفسه (الضعف والقوة) ..
- أن يستعرض المحتوى قضايا جدلية تحت المتعلم لإبداء رأيه.
- المعيار السادس: مدى مراعاة المحتوى للذكاء البصري / المكاني.**
- أن يتضمن المحتوى صور ورسوم توضيحية لموضوعات الدرس.
- أن يحث المحتوى المتعلم للتعبير بالرسم واستخدام الألوان.
- أن يكلف المحتوى المتعلم بالبحث عن ملصقات ذات علاقة بالدرس.
- أن يحث المحتوى المتعلم لقراءة الصور.
- أن يصل المتعلم بين الصور.
- المعيار السابع: مدى مراعاة المحتوى للذكاء الطبيعي / البيئي.**
- أن يتضمن المحتوى قضايا البيئة.
- أن يتيح المحتوى فرصا لملاحظة التغيرات في البيئة الطبيعية.
- أن ينمي المحتوى قدرة المتعلم على تصنيف الموضوعات المرتبطة بالبيئة.



- أن يحث المحتوى المتعلم لجمع عينات من الطبيعة.
- المعيار الثامن: مدى مراعاة المنهج للذكاء الموسيقي /الايقاعي .
- أن يحفز المحتوى الحساسة لأصوات البيئة.
- أن يحفز المحتوى أناشيد تحث على التعلم.
- أن يشجع المحتوى المتعلم لإصدار ألحان ذات علاقة بموضوعات المادة.
- أن يحفز المحتوى المتعلم لتمييز الأصوات.

ضوابط التحليل: تم استخدام الأداة وفق الآتي:

هدف التحليل: تهدف عملية التحليل إلى تقويم محتوى كتب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالصفوف الدنيا . **عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل بجميع الوحدات وما تضمنته من موضوعات في محتوى كتب العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالصفوف الدنيا ، وسيتم مراعاة الآتي: (التحليل في إطار المحتوى العلمي للمقررات مع استبعاد الغلاف والمقدمة والفهارس، التحليل في ضوء قائمة مؤشرات الذكاءات المتعددة المحكمة سيضمن التحليل على الرسومات والصور والأشكال والأنشطة الواردة في المحتوى، تم اعتبار النشاط أو السؤال الرئيسي وما يحتويه من بنود فرعية تكراراً واحداً). **فئات التحليل:** وتم تحديدها بـ (فئات التحليل الرئيسية: تمثلت في ٨ فئات رئيسية يمثل كل منها أحد أنواع الذكاء، فئات التحليل الفرعية: تمثلت بالمؤشرات الواردة تحت كل فئة تحليل رئيسية وعددها ٤١). **وحدة التحليل:** تم اختيار وحدة الفكرة كوحدة للتحليل لملائمتها لطبيعة البحث الحالية وأهدافها وسيتم البحث في كل درس من دروس المقرر. **خطوات التحليل:** (قراءة قائمة المهارات ومؤشراتها بصورتها النهائية بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات الاطلاع على محتوى الكتب موضع الدراسة، وقراءة الموضوعات الواردة بشكل دقيق وتحديد ما جاء بكل وحدة دراسية من موضوعات وأنشطة وحساب مجمل الأفكار في كل مقرر على حدة _ حيث مجموع أفكار مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية للصف الثاني الابتدائي للفصل الأول والثاني = ٨٢ ، ومجموع أفكار مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية للصف الثالث الابتدائي للفصل الأول والثاني = ٩١ _ ، ومن ثم البحث عن توافر الشواهد في كل صفحة من صفحات المحتوى ووضع علامة (/) في المكان الخاص بكل شاهد حسب ظهورها وأخيراً تقرير نتائج التحليل الخاصة بكل مؤشر. **المعالجات الإحصائية:** استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات بهدف الإجابة عن أسئلة البحث وذلك بالطرق الإحصائية التالية (معادلة هولستي؛ لحساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل الاتفاق بين المحللين، التكرارات لمعرفة تكرار كل مؤشر في كل مهارة والتعبير عنها كمياً، النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، معيار للحكم على درجة تضمين مؤشرات الذكاءات المتعددة في عينة البحث بالجدول التالي:

الحكم على درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في العينة

النسب المئوية %	درجة التوافر
٠ %	متوفر بدرجة منخفضة جداً
أكبر من ٢٠ %	متوفر بدرجة منخفضة
أكبر من ٤٠ %	متوفر بدرجة متوسطة
أكبر من ٦٠ %	متوفر بدرجة عالية
أكبر من ٨٠ %	متوفر بدرجة عالية جداً

تحليل النتائج وتفسيرها

الإجابة على السؤال الأول: ما مدى توافر مؤشرات نظرية الذكاءات المتعددة في مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية؟ والتالي عرض للنتائج:



نتائج درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية
"الصف الثاني".

المعايير	التكرارات		مجموع التكرارات	%	رتبة	درجة التوافر
	ف ١	ف ٢				
مدى مراعاة المحتوى للذكاء اللغوي / اللفظي.	٨	١٠	١٨	٢١٪	٣	منخفضة
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الجسمي / الحركي.	٣	١٠	١٣	١٥,٨٪	٥	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء المنطقي / الرياضي.	٨	٧	١٥	١٨,٢٩٪	٤	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الاجتماعي / بين شخصي	٠	٠	٠	٠٪	٨	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الذاتي / الشخصي.	٢	١	٣	٣,٧٪	٦	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء البصري / المكاني.	٤٠	١٨	٥٨	٧٠٪	١	عالية
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الطبيعي / البيئي.	١٤	٦	٢٠	٢٤,٣٩٪	٢	منخفضة
مدى مراعاة المنهج للذكاء الموسيقي / الایقاعي.	٠	١	١	١,٢٪	٧	منخفضة جدا
المجموع	٧٥	٥٣	١٢٨	١٩,٩٢٪		منخفضة جدا

يتضح من جدول أن معايير الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية للصف الثاني توافرت بدرجة منخفضة جدا ونسبة إجمالية (١٩,٩٢٪) ، وقد ظهر المعيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء المكاني البصري" بدرجة عالية ونسبة توافر (٧٠٪)، وتلاه المعيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الطبيعي" بدرجة منخفضة ونسبة توافر (٢٤,٣٩٪)، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء اللغوي" بدرجة منخفضة ونسبة توافر (٢١٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء المنطقي بدرجة منخفضة جدا ونسبة (١٨,٢٩٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الجسمي" وبدرجة منخفضة جدا ونسبة (١٥,٨٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الذاتي بدرجة منخفضة جدا ونسبة توافر (٣,٧٪)، وتلاه معيار "مدى مراعاة المنهج للذكاء الموسيقي بدرجة منخفضة جدا (١,٢٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الاجتماعي بدرجة (٠٪) .

نتائج درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية
"الصف الثالث".

المعايير	التكرارات		مجموع التكرارات	%	رتبة	درجة التوافر
	ف ١	ف ٢				
مدى مراعاة المحتوى للذكاء اللغوي / اللفظي.	٢٨	١٥	٤٣	٤٧٪	٤	متوسطة
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الجسمي / الحركي.	٩	٧	١٦	١٧,٥٪	٥	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء المنطقي / الرياضي.	٤٣	١٩	٦٢	٦٨٪	٢	عالية
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الاجتماعي / بين شخصي	١	٠	١	١,١٪	٦	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الذاتي / الشخصي.	٠	٠	٠	٠٪	٧	منخفضة جدا
مدى مراعاة المحتوى للذكاء البصري / المكاني.	٤٧	٣٢	٧٩	٨٦٪	١	عالية جدا.
مدى مراعاة المحتوى للذكاء الطبيعي / البيئي.	٣٦	٢٣	٥٩	٦٤,٨٨٪	٣	عالية
مدى مراعاة المنهج للذكاء الموسيقي / الایقاعي.	٠	٠	٠	٠٪	٧	منخفضة جدا
المجموع	١٦٤	٩٦	٢٦٠	٣٥,٥٪		منخفضة



يتضح من الجدول أن معايير الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية للصف الثالث توافرت بدرجة منخفضة ونسبة إجمالية (٣٥,٥٪) ، وقد توافر المعيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء المكاني البصري" بدرجة عالية جدا ونسبة توافر (٨٦٪)، وتلاه المعيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء المنطقي" بدرجة عالية ونسبة توافر (٦٨٪)، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الطبيعي" بدرجة عالية ونسبة توافر (٤٧٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الحركي بدرجة منخفضة جدا ونسبة (١٧,٥٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الاجتماعي" وبدرجة منخفضة جدا ونسبة (١,١٪) ، وتلاه معيار "مدى مراعاة المحتوى للذكاء الذاتي والذكاء الإيقاعي بدرجة منخفضة جدا ونسبة توافر (٠٪)

بعد الانتهاء من عرض نتائج تحليل محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة؛ يمكن تلخيص هذه النتائج كما هو موضح في الجدول التالي وقد كان اجمالي عدد الأفكار لكتب العلوم ١٧٣.

نتائج درجة توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

الصف	التكرار	النسبة المئوية	رتبة	درجة توافر
الصف الثاني الابتدائي	١٢٨	١٩,٩٢٪	٢	منخفضة جدا
الصف الثالث الابتدائي	٢٦٠	٣٥,٥٪	١	منخفضة
درجة التوافر بالصفوف الدنيا	٣٨٨	٢٧,٧١٪		منخفضة

يتضح من الجدول أن معايير الذكاءات المتعددة في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية للصفوف الدنيا توافرت بدرجة منخفضة ونسبة إجمالية (٢٧,٧١٪)، وقد توافرت المعايير بالصف الثالث الابتدائي بدرجة منخفضة ونسبة توافر (٣٥,٥٪)، وتلاه الصف الثاني بدرجة منخفضة جدا ونسبة توافر (١٩,٩٢٪). ومن الملاحظ أن كلا من (الذكاء الاجتماعي والذكاء الذاتي والذكاء الإيقاعي والذكاء الحركي) توافروا في مقررات العلوم بالصفوف الدنيا لذوي الإعاقة الفكرية بدرجة منخفضة جدا على الرغم من أهمية توافر كل ذكاء من هذه الذكاءات في المقررات نظرا لتدني النظرة الذاتية نحو أنفسهم والانعزالية في كثير من الحالات وضعف التأزر الحركي الكبير والدقيق وحبهم الشديد للأناشيد والإيقاعات حسب خبرتي في تدريسهم وقد يعزى ضعف توافرها في المقررات إلى التصورات المتكونة لدى مؤلفي ومخططي المناهج تجاه ذوي الإعاقة الفكرية وإهمالهم لجوانب الضعف لدى الطلبة في تأليف المناهج وهذا راجع للنظرة التقليدية للذكاء التقليدي والمفترض أن تراعي مناهج العلوم لذوي الإعاقة الفكرية الأمور الوظيفية ذات العلاقة بالذكاءات الضعيفة لدى المتعلمين لتنميتها. وقد توافر الذكاء المكاني /البصري في الصف الثاني "بدرجة عالية" وبالصف الثالث بدرجة "عالية جدا" وقد يعزى ارتفاع توافر الذكاء البصري في مناهج العلوم لذوي الإعاقة الفكرية إلى طبيعة تعلم ذوي الإعاقة بشكل عام بما في ذلك ذوي الإعاقة الفكرية ولكن المستغرب هنا أن الزيادة في درجة التوافر من صف إلى صف ، ففي تعليم ذوي الإعاقة يتدرج تعليمهم من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد الأمر الذي يجعلنا متوقعين لتدرجه بشكل تنازلي لحين إدراك المتعلمين للمفاهيم العلمية بالشكل الذي يؤدي إلى الإتقان . وتوافر الذكاء اللفظي "بدرجة



منخفضة " بمقرر العلوم في الصف الثاني بينما في الصف الثالث "بدرجة متوسطة" وأعتقد أنه تم الاستعاضة بذلك بالذكاء البصري وقد يتصور مؤلفي المناهج أن ذوي الإعاقة الفكرية في هاتين المرحلتين لا يزال لديهم ضعفا في هذا الجانب. ولطبيعة المادة العلمية في مقررات العلوم فالتوقع ظهور الذكاء الطبيعي بدرجة عالية جدا إلا أن النتائج دلت على أن الذكاء الطبيعي توافر في الصف الثاني "بدرجة منخفضة " بينما في الصف الثالث جاءت درجة التوافر "بدرجة عالية " وقد يعزى انخفاض التوافر في الصف الثاني إلى أنها المرة الأولى التي يتم فيها تقديم مناهج العلوم للمتعلمين حيث أنهم لا يدرسون مقرر العلوم في الصف الأول الابتدائي وقد يعتقد المؤلفين أنه الصف الثاني يعتبر كمرحلة تمهيديه لتدريسهم بعض المفاهيم العلمية وقد يؤكد ذلك علو ظهوره في الصف الثالث إلا أنني أعتقد أنه من المهم مراعاة مقررات العلوم تحديدا لهذا النوع من الذكاء نظرا لارتباطه باستقلالية المتعلمين وتكليفهم مع البيئة والمجتمع. وقد توافر الذكاء المنطقي في الصف الثاني "بدرجة منخفضة جدا " بينما في الصف الثالث "بدرجة عالية " وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الموضوعات المتطرق لها في كلا الصفين وهذا لا يبرر ضعف توافرها في الصف الثاني بل لابد من أن يراعي المقرر هذا الذكاء خاصة وأن الخصائص العقلية لدى ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة لتنمية الجوانب المنطقية والإدراكية .

التوصيات:

استفادة خبراء التربية ومطوري المناهج من نتائج الدراسة وذلك من خلال:

- تضمين كلا من الذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي والذكاء الحركي والايقاعي في محتوى مقرر العلوم لذوي الإعاقة الفكرية.
- التدرج في تضمين الذكاء البصري من صف إلى صف تدرجا تنازليا مع ضرورة الاستمرارية في تضمينه كونه مدخلا هاما من مداخل تعليم ذوي الإعاقة الفكرية.
- رفع درجة تضمين الذكاء اللغوي بما يتناسب مع الخصائص اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية.
- تضمين الذكاء الطبيعي والذكاء المنطقي في مقرر العلوم في الصف الثاني بدرجة أكبر.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة بمقررات العلوم لذوي الإعاقة الفكرية بمراحل أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة بمقررات أخرى لذوي الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسة لمعرفة تصورات معلمي ومؤلفي المناهج نحو الذكاءات المتعددة لدى ذوي الإعاقة الفكرية.



المراجع:

- أرمسترونج، توماس. (٢٠١٥م). **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف ط ٢**. (ترجمة:مدارس الظهران الأهلية).الدمام:دارس الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.(نشر العمل الأصلي عام ٢٠١٠م).
- ايناس، المدهون.(٢٠١٨م) . مؤشرات الذكاءات المتعددة المتضمنة في أنشطة وتدريبات كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير منشورة . الجامعة الإسلامية غزة .
- أبو يزيد، أمة الكريم .(٢٠١٧م). مدى تضمين الذكاءات المتعددة في مناهج العلوم بالحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي فيالجمهورية اليمنية. **المجلة العلمية بكلية التربية . جامعة صنعاء**.
- الأنصاري، مؤيد .(٢٠١٨م). **الذكاءات المتعددة في تدريس الرياضيات أنشطة وتطبيقات عملية** .المغرب :دار لوتس للنشر الحر .
- أبو الرب، الأحمد.(٢٠١٣). جودة الحياة لدى المعاقين سمعياً مقارنة بغير المعاقين في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة** ٢.(٥). ص ص ٤٣١-٤٥٥.
- برامج التحول الوطني ٢٠٢٠.(٢٠١٨م). **الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني**. مسترجع من : <https://vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP>
- بسينة، عرفة .(٢٠١٤م).دراسة تقييمية لانعكاس نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة في أنشطة المنهاج الجديد لمادة العلوم في الصف الرابع الأساسي .**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ١٢.(٣). ص ص ١٨١-٢٠٩.
- بوطه، شذى محمد.(٢٠١١م). **الذكاء المتعدد :أنشطة عملية ودروس تطبيقية** .الأردن :مركز ديونو لتعليم التفكير .
- جاردنر، هاوارد.(٢٠١٢م).أطر العقل.(ترجمة:مكتب التربية العربي لدول الخليج).الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج.(نشر العمل الأصلي عام ٢٠١١م).
- جابر، عبد الحميد.(٢٠٠٣م). **الذكاءات المتعددة والفهم:تنمية وتعميق**.القاهرة:دار الفكر العربي.
- حمدان، محمد.(٢٠١٨م).قياس جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة وتأثير بعض المتغيرات الديموجرافية عليها .**رسالة ماجستير منشورة** .جامعة القاهرة .
- جاردنر، هاوارد .(٢٠٠٤م). **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة** . ترجمة محمد بلال الجبوسي ، الرياض : مكتب التربية العربية لدول الخليج .
- الخزامى، عبد الحكيم .(٢٠٠٥م). **الذكاءات المتعددة في القرن الحادي والعشرين** .مصر :دار الفجر للنشر والتوزيع .
- الدين، بهاء .(٢٠١٧م). **الذكاءات المتعددة واكتشاف العباقرة** .القاهرة :دار عالم الثقافة .
- الزوين، فرتاج.(٢٠١٨م).تقديم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأنشيد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة .**مجلة التربية الخاصة** .(٢٤٤).ص ص ٢٦٥-٣٠١ .
- السالمي، ماجد.(٢٠١٧م).برنامج تدخل مبكر لتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في إطار الدمج .**رسالة دكتوراة منشورة** . جامعة عين شمس .
- طعيمة، رشدي.(٢٠٠٤م). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** .القاهرة :دار الفكر العربي.
- العجمي، عساف .(٢٠١٨م).تحليل محتوى كتاب التاريخ الإسلامي للصف الحادي عش الأدبي في دولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة ،**رسالة ماجستير منشورة** ،جامعة آل البيت .
- العرنوسي، المرشدي.(٢٠١٨م).تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصفالثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة .**مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** ٨.(٣).ص ص ٥٥-٩٠.
- كطفان، خلف.(٢٠١٦م).تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي على وفق نظرية الذكاءات المتعددة .**مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية** .جامعة القادسية .
- وزارة التعليم .(٢٠١٧هـ). **دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية المرحلة الابتدائية** .الرياض .
- american association on intellecuual and developmentdisabilities defintion of mentel retardation.(٢٠١٠) .
research in developmentdisaabilities .journal of mentel retardation .washigtonp50-189.(٣)١٠٤



Checkley, K., (1997). The First Seven And the Eighth: A Conversation With Howard Gardner - Educational Leadership. Available at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept97/vol55/num01/The-First-Seven--and-the->

Armstrong, 2019. **Multiple Intelligences | Thomas Armstrong, Ph.D. Institute4learning.com**. Available at: <https://www.institute4learning.com/resources/articles/multiple-intelligences/>

Gardner, H. (1996). **LES INTELLIGENCES MULTIPLES** : Pour changer l'école, la prise en compte des différentes formes d'intelligence (philippe. Evans -clark) paris: retz. « marie« muraccioleK.

Safaa« hussen. (2010). Effect of using the activities of multiple intelligences to learn some basic skills in kata and level of harmonic behavior of the mentally Handicapped, "Acceptors for learning. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Zagazeg University.

Panayiota Stavroussi« Panagiotis F. Papalexopoulos« Dionisios Vavougio. (2010). **SCIENCE EDUCATION AND STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY : TEACHING APPROACHES AND IMPLICATIONS**. PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY.19

Smith, Mark K. (2002, 2008) 'Howard Gardner and multiple intelligences', The encyclopedia of pedagogy and informal education, <https://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>

national reacerch council.(2010). eavery counts areport to **science formentel retardation**.20.p300-320



دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة

The role of artificial intelligence in the care of persons with disabilities from the point of view of their mothers in Makkah

أ. سعاد بنت سفير بن عبد الله الشهري^١ أ. عبير بنت مسفر بن أحمد العبيدي^٢
١- ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي ٢- ماجستير التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي
جامعة الملك عبد العزيز - جدة - المملكة العربية السعودية

Email: OBAIDIABEER07@GMAIL.COM Email: SUAD.ALSHEHRI@HOTMAIL.COM

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة. ولتحقيق الغرض منه، أُعتمد على المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والمقارن، وطُبق على عينة بلغ قوامها (281) من أمهات ذوي الإعاقة، وذلك من خلال مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من إعداد الباحثين. وقد توصل هذا البحث إلى العديد من النتائج، أبرزها: أن للذكاء الاصطناعي دور مرتفع في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، رعاية ذوي الإعاقة، أمهات ذوي الإعاقة.

Abstract:

The aim of this research was identifying the role of artificial intelligence in caring for people with disabilities from the point of view of their mothers in the city of Makkah. The study was based on the descriptive approach with its survey and comparative methods and applied to a sample of (221) mothers of persons with disabilities. Also, one instrument was applied in the study: The role of artificial intelligence in caring for people with disability scale. It has reached many results, most notably: Artificial intelligence has a high role in caring for people with disabilities from the point of view of their mothers in the city of Makkah.

Key Words: Artificial Intelligence, Caring for People with Disability, Mothers of Persons with Disabilities.

1. المقدمة:

يسعى الإنسان بشكل دائم إلى التقصي والبحث عن المعرفة والتطور في شتى مجالات الحياة. ولا سيما مع تقدم التكنولوجيا يوماً بعد يوم، وتطورها بشكل مستمر وملحوظ، حيث تواتر ظهور التقنيات الحديثة بدءاً من الوسائل السمعية والبصرية، وانتهاءً بتقنيات الذكاء الاصطناعي وما تقدمه من خدمات في شتى المجالات الحياتية (القرني وعمران، 2021). ومتابعة توظيفها في ميدان التربية الخاصة، أحد الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات، إلى أن نما وتطور بسرعة كبيرة، حيث أصبح يحتل مكاناً بارزاً فيما بين الميادين العلمية والتربوية، التي تسعى إلى تقديم العديد من البرامج التربوية المتخصصة، والمصممة بشكل خاص لذوي الإعاقة؛ من أجل العمل على رعايتهم، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم وتحقيق ذواتهم، مما يدعم تكيفهم ودعم إنتاجيتهم في بيئاتهم المحيطة (الباز، 2020). ولا سيما داخل أسرهم على وجه الخصوص، ذلك مما قد يشكل نوعاً من الضغط النفسي والجسدي على والديه، وإخوته، إلى جانب عدم تكيف



كلٍ منهما مع الآخر، مما يشير إلى ضرورة تحقيق الاستفادة القصوى، من جميع ما قد يساعد ذوي الإعاقة وأسرته ويقدم له كافة أساليب الرعاية من جميع الجوانب.

2. مشكلة البحث وأسئلته:

إنّ ولادة طفل معاق في الأسرة قد يصحب معه العديد من الضغوطات والمسؤوليات لدى جميع أفراد الأسرة وخاصة الوالدين، ومن هنا تنطلق حاجتهم إلى العون والمساعدة بشتى أنواعها، ومن أبرز ما قد يحتاجون إليه هما: الوعي والتثقيف، فنجد المسؤول عن رعاية الطفل بحاجة إلى الدعم الفكري من حيث الإجابة على تساؤلاته بشأن إعاقة طفله، أو كيفية التعامل الأمثل مع طفله، وما شابه ذلك، وفي العصر الحالي الذي أصبح فيه الحصول على المعلومات بشكل أسرع وأسهل مما كان عليه في الماضي، تتوقع الباحثتان أن الذكاء الاصطناعي قد يسهم في رعاية ذوي الإعاقة بطريقة غير مباشرة، من خلال توظيفه في تثقيف وتوعية الأسرة والمجتمع أيضاً؛ لذا تكمن مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق، السؤال الفرعي التالي:

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، تعزى للمتغيرات التالية: (عمر الأم؛ المؤهل العلمي للأم؛ نوع إعاقة الابن/ة)؟

3. أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى معرفة ما يلي:

- دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة المكرمة.
- الفروق من عدمها بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، وفقاً للمتغيرات التالية: (عمر الأم؛ المؤهل العلمي للأم؛ نوع إعاقة الابن/ة).

4. أهمية البحث

تشتق أهمية البحث، من أهمية الموضوع الذي تناوله، وهو: دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، وكذلك من أهمية العينة التي طُبّق عليها والتي مثلتها أمهات ذوي الإعاقة، لذا يمكن صياغة أهمية هذا البحث، على النحو التالي:

4.1. الأهمية النظرية:

قد يُسهم هذا البحث فيما يلي:

- تقديم صورة حقيقية عن واقع دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة.
- لفت نظر المهتمين والباحثين وصنّاع القرار، إلى ضرورة تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة ورفع مستوى جودة حياتهم.
- تسليط الضوء على أهم مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في شتى مجالات الحياة.
- استجابة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، والتي تهدف إلى التوسّع في استخدام الذكاء الاصطناعي في شتى المجالات ولا سيما مجال التربية الخاصة.

4.2. الأهمية التطبيقية:

قد هذا يُسهم البحث فيما يلي:

- إعداد وتنفيذ برامج إرشادية توعوية وتثقيفية، عن أبرز التطبيقات أو المواقع الالكترونية التي تسهم في خدمة رعاية ذوي الإعاقة وأسرهم.



- إعداد وتنفيذ برامج إرشادية لأسر ذوي الإعاقة، تتضمن كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في معالجة المشكلات المختلفة لدى أبنائهم.
- تحفيز المبرمجين والمطورين في مجال البرمجة الحاسوبية للعمل على تصميم أو تطوير تطبيقات أو مواقع الكترونية، تخدم ذوي الإعاقة وأسرها من مختلف الجوانب.
- تحفيز الباحثين على القيام بالمزيد من الدراسات المشابهة، وعلى عينة وبيئة مختلفة للكشف عن واقع دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة.

5. مصطلحات البحث:

5.1. الذكاء الاصطناعي

الذكاء في اللغة: "مصدر ذكى، ويأتي بمعان عدة حسب السياق الذي قيل فيه، فقد يأتي بمعنى لَهَب النار، وكذلك الجمرة الملتهبة، وأيضاً يأتي بمعنى قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار، وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة" (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص.314). **والاصطناعي في اللغة:** "اسم منسوب إلى اصطناع، وهو ما كان مصنوعاً، غير طبيعي، فيقال: حُرِّرَ/ وَرِدَ اصطناعي، قلب اصطناعي" (عمر، ٢٠٠٨، ص.525).

أما الذكاء الاصطناعي في الاصطلاح: هو علم وهندسة صناعة الآلات، ويشمل نظام محوسب يقوم بالتخطيط والتفكير والتعلم والإحساس، وبناء نوع من الإدراك للمعرفة والتواصل (Neapolitan & Jiang, 2018).

5.2. رعاية ذوي الإعاقة

الرعاية لغة: رعاية: "مصدر رعى، كأن يقال الدولة الأكثر رعاية: أي ذات الأفضلية في المعاملة، أو يقال تحت رعاية: أي بمباركة وموافقة، أو يقال دار الرعاية: أي مؤسسة خاصة توقّر مكاناً للسكن والرعاية" (عمر، ٢٠٠٨، ص.910). **وذوي لغة:** "جمع (ذو) التي بمعنى صاحب، كأن يقال اجرص على ذوي الأخلاق" (عمر، ٢٠٠٨، ص.831). **والإعاقة لغة:** "مصدر أعاق، وهي ضرر يصيب أحد الأشخاص ينتج عنه اعتلال بأحد الأعضاء أو عجز كلي أو جزئي" (عمر، ٢٠٠٨، ص.1577).

أما رعاية ذوي الإعاقة اصطلاحاً: فقد عرّفها الباز (2020) بأنها: تقديم الخدمة لذوي الإعاقة بما يتضمن التدخل العلاجي، أو الإرشادي فردياً كان أم جماعي، والذي يشمل كافة جوانب شخصية الفرد النفسية، والجسدية، والصحية، والسلوكية، والاجتماعية.

5.3. دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة اجرائياً:

يعرّف بأنه الفائدة التي حصلت عليها أمهات ذوي الإعاقة من أحد البرامج الحاسوبية أو المواقع الإلكترونية، في رعاية أبنائهم من مختلف الجوانب التالية: (النفسية؛ الجسدية؛ الصحية؛ السلوكية؛ الاجتماعية)، كما يتمثل في الدرجة الكلية التي تحصل عليها الأم، نتيجة استجابتها على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة.

6. الاطار النظري

6.1. الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

عندما يسمع معظم الناس مصطلح الذكاء الاصطناعي، فإن أول ما يفكرون فيه عادة هو الروبوتات؛ وذلك لأن الأفلام والروايات ذات الميزانيات الكبيرة تنسج قصصاً عن آلات شبيهة بالإنسان تنشر الفوضى على الأرض؛ لكن لا شيء يمكن أن يكون أبعد عن الحقيقة طالما هناك تطوراً مذهلاً للذكاء الاصطناعي.

6.1.1. مفهوم الذكاء الاصطناعي



الذكاء الاصطناعي مجال واسع يتكون من العديد من التخصصات، بما في ذلك علوم الحاسب والإحصاء واللغويات وعلم النفس وعلم القرار، حيث يهتم بشكل أساسي بجعل الحاسوب يحل محل الذكاء البشري في مهام معينة، وبالنظر إلى اتساع المجال، فليس من المستغرب وجود عدد غير قليل من التعريفات للذكاء الاصطناعي، بالإضافة إلى أن هذه غير ثابتة مع تطور القدرات الحاسوبية، فما كان في السابق يعتبر ذكاءً اصطناعياً بدأ يُنظر إليه في الوقت الحالي، على أنه تطوّر خوارزمي للآلات أو تحليلات للبيانات الضخمة (Brynjolfsson & McAfee, 2017). فمع تقدم التكنولوجيا، أصبحت المعايير السابقة التي حددت الذكاء الاصطناعي قديمة، على سبيل المثال، لم تعد الآلات الحاسبة أو تلك التي تتعرف على النص، من خلال التعرف البصري على الحروف تُعتبر تجسيداً للذكاء الاصطناعي؛ نظراً لأن هذه الوظيفة أصبحت الآن مفروغاً منها كوظيفة أساسية للحاسوب (Ertel, 2018). مما يعني هذا أن ما يجعل تعريف الذكاء الاصطناعي أكثر صعوبة هو التحسينات التكنولوجية السريعة التي تجعل التعريفات السابقة عفا عليها الزمن.

وقد أشار Lustig and Cilio (2019) إلى أنه مازال مجال الذكاء الاصطناعي يفتقر إلى إيجاد مفهوم شامل له؛ ولكن ينظر إليه عمومًا بأنه محاكاة الآلات المبرمجة للذكاء البشري في التفكير وتقليد أفعالهم، ويمكن تطبيق هذا المصطلح على أي آلة تعرض سمات مرتبطة بالعقل البشري، مثل: التعلم وحل المشكلات. أيضًا ذكر Jackson (2019) أنه عند تعريف الذكاء الاصطناعي تنشأ بعض الصعوبات؛ ذلك لأن التصور العام له بأنه يعني الروبوتات والسيارات ذاتية القيادة، في حين أن هذه تطبيقات للذكاء الاصطناعي؛ لكن بشكل عام يُنظر إليه بأنه محاكاة الذكاء البشري في الآلات، على افتراض الهدف منه التعرف على الخصائص البشرية للتعلم والاستدلال والإدراك. إلى جانب ذلك أشار Dick (2019) إلى أن الذكاء الاصطناعي باختصار، يتمثل في كيفية جعل أجهزة الحاسوب تقوم بأشياء يمكن من خلالها أن يعيش الأشخاص بشكل أفضل. وزيادة على ذلك، فقد أشار Stewart et al. (2020) إلى أن الذكاء الاصطناعي عبارة عن كوكبة من العديد من التقنيات المختلفة، التي تعمل معًا لتمكين الآلات من الإحساس والفهم والتصرف والتعلم بمستويات ذكاء شبيهة بالإنسان.

ويتضح من خلال ما سبق، أنه لا يوجد تعريف واحد لهذا المجال مقبول عالميًا، وعلى الرغم من ذلك تتفق النظرة السائدة له، بأنه: محاكاة للذكاء البشري بواسطة الأجهزة الحاسوبية أو الآلات، والتي تسهم في تسهيل الجانب المعيشي في حياة الإنسان.

6.1.2. تطبيقات الذكاء الاصطناعي

للذكاء الاصطناعي الكثير من التطبيقات في كل مجال من مجالات الحياة، وأشار Bricout et al. (2021) إلى التوسع الهائل للذكاء الاصطناعي والذي توغل في جميع القطاعات، والتي منها ما هو موضح في الشكل التالي:





شكل رقم (1) تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف القطاعات

6.2. رعاية ذوي الإعاقة (Caring for People with Disability):

يعد تقديم الرعاية لذوي الإعاقة، أحد أساسيات تحقيقهم للنمو المتكامل على كافة الأصعدة، ذلك مما يساعد في رفع قدرتهم على التكيف والتأقلم مع بيئاتهم المحيطة، ومما يرفع من معنوياتهم ويعمل على تحسين جودة حياتهم في شتى المجالات.

6.2.1. مفهوم رعاية ذوي الإعاقة

تتمثل رعاية ذوي الإعاقة في كل ما يقدمه مقدم الرعاية لهم من خدمات، فمسؤولية تقديم الرعاية لهم تقع على كافة أفراد المجتمع وبالتالي تتنوع الخدمات المقدمة لهم، وفق احتياجاتهم وكذلك الأدوار المنوطة بمقدم الرعاية (Baldwin, 2015). ومن الجدير ذكره، أنه من الصعوبة بمكان تحديد مفهوم شامل لرعاية ذوي الإعاقة؛ فقد أشار (Wilkin, 2016) إلى أن مفهوم رعاية ذوي الإعاقة يجب أن يحدد في إطار بيئي، فعلى سبيل المثال: قد يختلف مفهوم رعايتهم في المدرسة، عن رعايتهم في المنزل، وهكذا. وإضافة إلى ذلك فقد ذكر (Brown, 2021) أنه يمكن اعتبار تقديم أيًا من التالي لهم، رعاية: (أ) منحهم حق العيش كباقي أفراد المجتمع. (ب) منحهم الحصول على فرص في شتى المجالات. (ج) النظر إليهم من خلال إنسانيتهم واحتياجاتهم. ويتضح من خلال ما سبق، أن تقديم كل ما يصب في تلبية متطلبات أو احتياجات الأفراد سواء كان ذلك مباشرًا أو غير مباشر، يعد رعاية.

6.2.2. فئات ذوي الإعاقة

أشارت المنصة الوطنية الموحدة (2021) إلى أن حكومة المملكة العربية السعودية، تُعنى بتوفير الحياة الكريمة لكافة سكانها من مواطنين ومقيمين، مع الأخذ بعين الاعتبار لاحتياجات مختلف الفئات، والأشخاص من ذوي الإعاقة هم من أهم هذه الفئات، ويقصد بذوي الإعاقة كل شخص مُصاب بـقصور كلي أو جزئي بشكل مُستقر، في قدراته الجسمية أو الحسية أو العقلية أو التواصلية أو التعليمية أو النفسية، إلى المدى الذي يُقلل من إمكانية تلبية مُتطلباته العادية في

ظروف أمثاله من الأشخاص العاديين، والإعاقة هي الإصابة بوحدة أو أكثر من الإعاقات، وقد عُيّنت الباحثتان بتوضيحها، كالآتي:

6.2.2.1. الإعاقة البصرية (Visual Disability):

حيث تتراوح ما بين العمى الكلي والجزئي، وعلى هذا الأساس يوجد نوعان من الإعاقة البصرية:

- المكفوفون (المصابون بالعمى)، وهؤلاء تتطلب حالتهم البصرية استخدام طريقة برايل.
- ضعاف البصر، وهؤلاء يمكنهم الرؤية من خلال المعينات البصرية المناسبة (المنصة الوطنية الموحدة، 2021).

6.2.2.2. الإعاقة السمعية (Hearing Disability):

وهي مصطلح عام يغطي مدى واسعاً من درجات فقدان السمع، يتراوح ما بين الصمم والفقدان الشديد والفقدان الخفيف، وقد تكون علاماتها ظاهرة وقد تكون مخفية، ما يؤدي إلى مشكلات في حياة الطفل دون معرفة المسبب لها مثل: الفشل الدراسي، وقد يوصف الطفل بالغباء لعدم تفاعله مع الآخرين، وعادةً ما يكون مصاحباً للعديد من الإعاقات، مثل: متلازمة داون؛ الشلل الدماغي؛ الإعاقة العقلية؛ التوحد؛ اضطراب فرط الحركة؛ قلة النشاط؛ شق الحنك؛ الشفة الأرنبية (المنصة الوطنية الموحدة، 2021).

6.2.2.3. الإعاقة العقلية (Mental Handicap):

وتعرّف بأنها حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، ويتميز بشكل خاص بحدوث اختلال في المهارات، ويظهر أثناء دورة النمو، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية؛ اللغوية؛ الحركية؛ الاجتماعية؛ وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر (المنصة الوطنية الموحدة، 2021).

6.2.2.4. الإعاقة الجسمية والحركية (Physical Disability):

بحسب ما أوضحت وزارة الصحة (2021)، أنّ الإعاقة الجسمية والحركية تنقسم إلى خمسة أنواع رئيسية، هي كالتالي:

- حالات الشلل الدماغي: وهي عبارة عن عجز في الجهاز العصبي بمنطقة الدماغ، وينتج عنه شلل يصيب إما الأطراف الأربعة جميعها أو الأطراف السفلية فقط، أو يصيب جانباً واحداً من الجسم، سواء الجانب الأيمن أو الجانب الأيسر، وهذا الشلل ينتج عنه فقدان القدرة على التحكم في الحركات الإرادية المختلفة.
- مرض ضمور العضلات التدهوري: مرض وراثي يبدأ بإصابة العضلات الإرادية في الأطراف الأربعة للمريض، ثم يتحول فيصيب بقية العضلات اللاإرادية.
- حالات انشطار أو حدوث شق في فقرات العمود الفقري: حيث تصاب الخلايا الحيوية في النخاع الشوكي إصابة بليغة عندما تخرج أجزاء منها، وتتعلل وظائفها الأساسية كلياً أو جزئياً.
- التشوهات الخلقية المختلفة: وهي عبارة عن تشوهات خلقية مختلفة تحدث لأسباب وراثية أو غير وراثية، وتكون أثناء الحمل غير الطبيعي، وتصيب المفاصل أو العظام، وتظهر هذه التشوهات إما في صورة نقص في نمو الأطراف، أو اعوجاج غريب في العظام.
- حالات أخرى ذات تشخيصات مختلفة: وهي عبارة عن حالات مختلفة تتمثل في التالي: (شلل الأطفال؛ هشاشة العظام؛ اختلال في وظائف الغدد الصماء؛ أمراض النخاع الشوكي؛ أمراض الأعصاب الطرفية المزمنة؛ أمراض مزمنة أخرى تصيب الأوعية الدموية).



6.2.2.5. صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

"هي أوجه القصور في الأداء الأكاديمي التي يواجهها الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وتمثل أوجه القصور الأكاديمي صفة مميزة لديهم، بمعنى أنه لا توجد صعوبات تعلم إذا لم يكن لديهم صعوبات في مجال واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات" (البتال، ٢٠١٧، ص.٧).

6.2.2.6. اضطرابات النطق والكلام (Speech and Language Disorders):

اضطراب ملحوظ في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي، أو عدم تطور اللغة التعبيرية، أو اللغة الاستقبالية، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة (حبار، 2015).

6.2.2.7. الاضطرابات السلوكية والانفعالية (Behavioral and Emotional Disorders):

هي نمط سلوكي ومعرفي، تتميز بما يلي: (أ) عدم القدرة على بناء علاقات شخصية مرضية مع الأقران و / أو المعلمين أو المحافظة عليها. (ب) عدم القدرة على التعلم الذي لا يمكن تفسيره بشكل كافٍ بالعوامل الفكرية أو الحسية أو الصحية. (ج) نوع ثابت أو مزمن من السلوك أو المشاعر غير المناسبة في ظل الظروف العادية. (د) حالة مزاجية منتشرة من التعاسة أو الاكتئاب. (هـ) ميل ظاهر لظهور أعراض جسدية أو آلام أو مخاوف غير معقولة مرتبطة بمشاكل شخصية أو بيئية (Celano, 2018).

6.2.2.8. التوحد (Autism):

"هو اضطراب عصبي يؤثر في النمو، ويحدث في مرحلة مبكرة من الطفولة، ويستمر طوال فترة الحياة. كما يؤثر في كيفية تصرف الشخص وتفاعله مع الآخرين ويؤثر أيضاً في تواصله وتعلمه" (وزارة الصحة، ٢٠٢١).

6.2.2.9. الإعاقة المزدوجة أو المتعددة (Multiple Disability):

هي حدوث متزامن لحالتين أو أكثر من حالات الإعاقة، التي تؤثر على التعلم أو وظائف الحياة الهامة الأخرى، ويمكن أن تكون هذه الإعاقات مزيجاً من الإعاقات الحركية والحسية، كما يمكن أن تكون الإعاقات المتعددة نوعين مختلفين من الإعاقات الجسدية، أو نوعين مختلفين من الإعاقات العقلية، أو مزيج من الإعاقات الجسدية والعقلية (Orelove et al., 2016). ويوضح الشكل التالي فئات ذوي الإعاقة حسب تصنيف المنصة الوطنية الموحدة (2021):



شكل رقم (2) فئات ذوي الإعاقة

7. الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات متغيري الذكاء الاصطناعي ورعاية ذوي الإعاقة، وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات ذات الصلة بمجال البحث الحالي، وذلك من خلال الترتيب الزمني تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث:

7.1. دراسات تناولت الذكاء الاصطناعي

أجرى كلاً من Bah and Artaria (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على الإنجازات والتحديات في تطبيق الذكاء الاصطناعي لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة. وقد أعتمد الباحث على منهج تحليل المحتوى وذلك من خلال إجراء مراجعة منهجية لبعض من الأدبيات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة، والمنشورة من عام 2000م إلى عام 2019م، وتم ذلك بواسطة محرك بحث (Google). وقد توصلت إلى العديد من النتائج، أبرزها: أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تعزيز التعلم لذوي الإعاقة، كما يوجد العديد من الإنجازات بعد تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم ذوي الإعاقة، ويمكن التنبؤ بالحصول على إنجازات أكثر إذا تم تطبيق الذكاء الاصطناعي بشكل يتناسب مع خصائص الإعاقة.

بالإضافة إلى ذلك، أجرى سيد (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، للتعرف الآلي على الخصائص الصوتية الفيزيائية لكلام التلاميذ ذوي اضطرابات النطق بالمرحلة الابتدائية. ولتحقيق غرض الدراسة، أعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي بأسلوب المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الوادي الجديد، ممن يعانون من اضطرابات النطق والكلام، حيث بلغ عددهم ستة تلاميذ من الجنسين، ثلاثة منهم ذكور وثلاث إناث، كما طُبق عليهم مقياس اضطرابات صوت الكلام من إعداد الباحث، وبرمجية برات (Praat) لتحليل الصوت الفيزيائي بعد تعريبه من قبل الباحث، كأدوات للدراسة. وقد توصلت إلى العديد من النتائج، أبرزها: أن برمجية برات (Praat) المعربة، أثبتت فعاليتها بعد تطبيقها في التعرف الآلي على الخصائص الصوتية الفيزيائية للكلام لدى أفراد العينة.

7.2. دراسات تناولت رعاية ذوي الإعاقة

قامت سالم (2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور القيم التربوية وتوظيفها في رعاية ذوي الإعاقة، لدى الوالدين ومعلمي التربية الخاصة بمحافظة الدقهلية بمصر. وتبنت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت الدراسة على عينة من والدي الأطفال الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة بمحافظة الدقهلية ومعلميهم، البالغ عددهم (١٠٠) أب وأم، و (١٠٠) معلم ومعلمة، وذلك من خلال تطبيق مقياسين من إعداد الباحثة، وهما: مقياس توظيف القيم التربوية في رعاية ذوي الإعاقة للمعلم، ومقياس توظيف القيم التربوية في رعاية ذوي الإعاقة للوالدين. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أبرزها: ضعف مستوى دور القيم التربوية في رعاية ذوي الإعاقة لدى أفراد العينة، وأيضاً ضعف الوعي لدى الوالدين في توظيف القيم التربوية في رعاية أبنائهم من ذوي الإعاقة.

وفي السياق ذاته، قام Coelho Ramos et al. (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع رعاية الأم لطفلها المعاق. حيث أعتمد الباحثون على المنهج النوعي، وطُبقت الدراسة على عشر من أمهات ذوي الإعاقة الملتحقين بالمستشفيات التي تقدم الرعاية للمعاقين، في مدينة ريو دي ريو دي البرازيل، وقد جرى ذلك من خلال تطبيق المقابلة شبه المقتنة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن ثمان من أصل عشر أمهات يواجهون صعوبة في تقديم الرعاية الصحية لأبنائهم؛ وذلك بسبب ضعف التواصل التوعوي بين المسؤولين في المستشفيات وبينهن.

7.3. التعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

من خلال الطرح السابق للدراسات، على الصعيدين العربي والأجنبي، التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الاصطناعي، رعاية ذوي الإعاقة)، يتبين أن للذكاء الاصطناعي دور جوهري وفعال في شتى المجالات الحياتية؛



خاصة في خدمة ذوي الإعاقة وأسْرهم؛ مما يسهل عليهم جميعاً تحقيق الأهداف المنشودة ورفع مستوى تكيفهم واندماجهم مع بعضهم البعض. وفي ذات السياق، يتبين أيضاً ضعف الوعي لدى أسر ذوي الإعاقة، وهو ما يعد أحد العوامل التي بوسعها التأثير على ذوي الإعاقة، وعلى قدرتهم في التكيف والاندماج مع متطلبات وصعوبات الحياة ومواجهتها. وانطلاقاً مما سبق، فقد توصلت الباحثتان إلى الهدف الذي يسعى لتحقيقه البحث الحالي، وذلك من خلال تقصي وتحديد الدور الجوهرى والفعال لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والاستفادة منها في رعاية ذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم بما يتناسب مع خصائص إعاقاتهم المختلفة، من وجهة نظر أمهاتهم، أو من يقوم على رعايتهم من كافة أفراد الأسرة، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة -على حد علم الباحثتين-؛ إذ أن جميعها بحثت عن أحد المتغيرين أو مع متغيرات أخرى مرتبطة بمجال التربية الخاصة وعلم النفس، سواء ارتباط مباشر أو غير مباشر، وبغض النظر عن كونها متغيرات مستقلة أم تابعة. وهذا ما يميز البحث الحالي أنه تناول دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، بما يعود على أسر ذوي الإعاقة بالعون والمساعدة، وذلك في بحث مستقل بذاته، وفي ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في كلٍ من: (عمر الأم؛ المؤهل العلمي للأم؛ نوع إعاقة الابن/ة).

ومن الجدير ذكره، اتفق البحث الحالي مع دراسة سالم (2017)، في اعتماده للمنهج الوصفي. فيما اختلف عما سبق، مع دراسة كلٍّ من (Bah and Artaria (2020)؛ سيد (2021)؛ Coelho Ramos et al. (2015). ومن جانب العينة، فقد اتفق البحث الحالي اتفاقاً كلياً مع دراسة Coelho Ramos et al. (2015)، واتفاقاً جزئياً مع دراسة سالم (2017)، في حين اختلف فيما سبق اختلافاً كلياً مع دراسة سيد (2021). بالإضافة إلى ذلك، فقد اتفق هذا البحث مع دراسة سالم (2017)، في تبني الاستبانة كأداة للدراسة؛ بيد أنه اختلف فيما سبق مع بقية الدراسات. وتشير الباحثتان، أن نتائج البحث الحالي اختلفت مع نتائج الدراسات السابقة؛ مما يعني ذلك تفرّد هذا البحث بالنتائج التي توصل إليها.

8. المنهجية

8.1. منهج البحث

تبنت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والمقارن؛ وذلك لملاءمته طبيعة الدراسة.

8.2. عينة البحث

اشتملت على عينة بلغ قوامها (281) من أمهات ذوي الإعاقة بمدينة مكة المكرمة، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

8.3. أدوات البحث:

8.3.1. مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة

يتكون المقياس من (25) فقرة إيجابية، مقسمة بالتساوي على خمسة أبعاد، كما يلي على التوالي: (رعاية نفسية؛ رعاية جسدية؛ رعاية صحية؛ رعاية سلوكية؛ رعاية اجتماعية). كما أنّ لكل فقرة بدلين للتصحيح (ليكارت الثنائي)، هما: (ينطبق؛ لا ينطبق)، حيث تمثل الاستجابات رقمياً ب (2؛ 1) على التوالي. ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية عالية جداً، حيث بلغت قيمة معامل ألفا مؤشر ثبات الاتساق الداخلي (coefficient alpha= 0.931).

9. النتائج والمناقشة

9.1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس، والذي ينص على: "ما دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم بمدينة مكة؟".

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثتان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد العينة على الأسئلة الواردة في مقياس ليكارت الثنائي، لكل بعد على حدة وللمقياس ككل، كما في الجدول التالي:



جدول رقم (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة وأبعاده.

رقم البعد	مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	المستوى	الترتيب
1	رعاية اجتماعية	1.69	390	ينطبق	مرتفع	1
2	رعاية سلوكية	1.69	395	ينطبق	مرتفع	2
3	رعاية جسدية	1.66	402	ينطبق	مرتفع	3
4	رعاية صحية	1.65	392	ينطبق	مرتفع	4
5	رعاية نفسية	1.65	400	ينطبق	مرتفع	5
الدرجة الكلية للمقياس		1.67	369	ينطبق	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق، أنَّ الاتجاه العام لإجابات أفراد عينة الدراسة جاء بـ(ينطبق)، وبمستوى (مرتفع)، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (1.67)، وانحراف معياري (369). أي أنَّ دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة من وجهة نظر أمهاتهم مرتفع، كما أنَّ بعد (رعاية اجتماعية) هو أكثر الأبعاد شيوعاً بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي بلغ (1.69)، وانحراف معياري بلغ (390). وهذا ما تفسره الباحثتان في ضوء الأدبيات السابقة، بأنَّ لتطبيقات الذكاء الاصطناعي دوراً لا يمكن إغفاله في حياة ذوي الإعاقة على المستوى الشخصي، والأكاديمي، والاجتماعي باعتبار أنَّها أحد العوامل الفعالة في تحقيق الاندماج النفسي والاجتماعي لهم (دسوقي، 2020). أيضاً لديها دوراً جوهرياً في تعليم وتعلّم ذوي الإعاقة بكل فئاتهم، والذي يساعدهم في مواجهة تحديات الحياة اليومية وإتقان مهاراتها بفاعلية (مجاهد، 2020). ودعم عملية التعلّم وتعزيزها لدى ذوي الإعاقة وإحراز العديد من الإنجازات حيال تفعيلها بما يتناسب مع خصائص كل إعاقة واحتياجاتها (Bah and Artaria, 2020).

9.2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي، والذي ينص على: "هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، تعزى للمتغيرات التالية: (عمر الأم؛ المؤهل العلمي للأم؛ نوع إعاقة الابن/ة)؟".

وللإجابة على هذا السؤال، استُخدم اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA)، وكانت

النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (2) نتائج اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA) لمقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة، وفقاً للمتغيرات التالية: (عمر الأم؛ المؤهل العلمي للأم؛ نوع إعاقة الابن/ة).

مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة							
المتغيرات الديموغرافية	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى المعنوية	الدلالة
عمر الأم	من 20 سنة فأقل	9	1.31	256	2.750	.019	دال
	21 - 30 سنة	30	1.67	265			
	31 - 40 سنة	77	1.74	302			
	41 - 50 سنة	79	1.62	409			
	51 - 60 سنة	72	1.68	412			
	من 61 سنة فأكثر	14	1.66	370			
	الإجمالي	281	1.67	369			



المؤهل العلمي للأهل	ابتدائي فأقل	11	1.73	.280	.846	.550	غير دال
	متوسط	35	1.62	.351			
	ثانوي	52	1.66	.309			
	دبلوم	25	1.55	.355			
	بكالوريوس	66	1.69	.366			
	دبلوم عالي	36	1.64	.422			
	ماجستير	31	1.70	.435			
	دكتوراه	25	1.77	.402			
	الإجمالي	281	1.67	.369			
نوع إعاقة الابن/ة	اضطرابات النطق والكلام	29	1.53	.422	1.345	.221	غير دال
	إعاقة بصرية	18	1.60	.395			
	إعاقة حركية	44	1.65	.345			
	إعاقة سمعية	23	1.76	.274			
	إعاقة عقلية	49	1.71	.290			
	الاضطرابات السلوكية والانفعالية	33	1.60	.455			
	الإعاقات المزدوجة والمتعددة	18	1.67	.443			
	التوحد	47	1.70	.387			
	صعوبات التعلم	20	1.80	.273			
	الإجمالي	281	1.67	.369			

وتشير نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول السابق إلى ما يلي:

بالنسبة لعمر الأم: يتضح من الجدول السابق، أن قيمة مستوى المعنوية جاءت (0.019). وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.05)، مما يعني هذا وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة تعزى لمتغير عمر الأم. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (3) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة على مقياس دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة والتي تعزى إلى متغير عمر الأم.

المجموعة	المجموعات	فرق المتوسط	الخطأ المعياري	مستوى دلالة الفرق
من 20 سنة فأقل	21 - 30 سنة	-8.989	3.455	.242
	31 - 40 سنة	-10.833*	3.202	.046
	41 - 50 سنة	-7.640	3.198	.339
	51 - 60 سنة	-9.264	3.214	.144
	من 61 سنة فأكثر	-8.722	3.884	.413
30 - 21 سنة	من 20 سنة فأقل	8.989	3.455	.242
	31 - 40 سنة	-1.844	1.956	.971
	41 - 50 سنة	1.349	1.949	.993
	51 - 60 سنة	-.275	1.975	1.000
	من 61 سنة فأكثر	.267	2.942	1.000
	من 20 سنة فأقل	10.833*	3.202	.046
	30 - 21 سنة	1.844	1.956	.971



الجوانب النفسية والصحية والتربوية والاجتماعية لجميع فئات المجتمع بشكل عام، وذوي الإعاقة بشكل خاص، بغض النظر عن نوع الإعاقة لدى الفرد. لذا، بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة وفي حدود علمهما، اتضح ندرة وجود دراسات سابقة اتفقت أو اختلفت نتائجها مع هذه النتيجة، وبالتالي تفرّد هذا البحث عن غيره في الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحديد دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة بالنسبة لمتغير نوع إعاقة الابن، لدى أمهات ذوي الإعاقة بمدينة مكة.

10. محددات البحث والدراسات والأبحاث المستقبلية

على الرغم من أن هذه الدراسة تقدم نتائج مهمة لكل من الباحثين والمهتمين في مجال البحث، إلا أنها تحتوي على بعض القيود أو المحددات التي يجب معالجتها، على النحو التالي:

- بالرغم من أن منهج البحث الحالي وأدواته، ساعد على الوصول إلى نتائج قد ينطلق منها باحثون آخرون في دراساتهم أو أبحاثهم مستقبلاً؛ إلا أن هناك بعض الجوانب لم تتطرق لها الباحثين بعمق، كالجانب التطبيقي لاستفادة الأم من الذكاء الاصطناعي؛ لذا تقترح الباحثين استخدام المنهج المختلط وبأدوات مختلفة؛ لدراسة متغيرات البحث بشكل عميق وأكثر دقة.
- اقتصر البحث الحالي على عينة تمثلها أمهات ذوي الإعاقة؛ لذا لا تعمم النتائج على جميع مقدمي الرعاية لذوي الإعاقة؛ وبناء على ذلك تقترح الباحثين دراسة دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة لدى جميع مقدمي الرعاية لهم من الجنسين.
- لا يمكن أن تكون هذه الدراسة خالية من تحيزات المشارك؛ لأن متغيرات البحث، تم قياسها من خلال الشخص نفسه؛ لذا يجب أن تأخذ الأبحاث والدراسات المستقبلية هذه المشكلة في الاعتبار.
- استغرق جمع البيانات فترة زمنية طويلة، وقد وجدت الباحثان صعوبة نسبياً في الوصول إلى أفراد العينة؛ ويعود ذلك إلى عدم وجود جهة رسمية تنسب إليها الباحثان، لإصدار خطاب تسهيل مهمة باحث إلى الجهات المعنية؛ لذا تقترحا أن تأخذ الأبحاث المستقبلية هذه المشكلة في الاعتبار.

11. التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، خلصت الباحثتان إلى عدد من التوصيات، هي كالتالي:
- إعداد برامج إرشادية توعية وتثقيفية عن أبرز التطبيقات أو المواقع الإلكترونية التي تسهم في خدمة رعاية ذوي الإعاقة وأسرهم.
- إعداد برامج إرشادية لأسر ذوي الإعاقة، تتضمن كيفية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في معالجة المشكلات المختلفة لدى ابنائهم.
- العمل على تصميم أو تطوير تطبيقات أو مواقع الكترونية تخدم ذوي الإعاقة وأسرهم من مختلف الجوانب.
- القيام بالمزيد من الدراسات المشابهة، وعلى عينة وبيئة مختلفة للكشف عن واقع دور الذكاء الاصطناعي في رعاية ذوي الإعاقة.



12. المراجع

- الباز، مروة محمد. (2020). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة "تخصص علوم". منصة أريد. <https://portal.arid.my/ar-LY/Account/LogIn?ReturnUrl=%2F>
- البتال، زيد بن محمد. (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم: معجم أنجليزي عربي في مجال صعوبات التعلم. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- حبار، العالية. (2015). اضطرابات النطق والكلام وسبل علاجها. *جسور المعرفة: للتعليمية والدراسات اللغوية والأدبية*, 1(4)، 150-135. <https://www.univ-chlef.dz/ar>
- دسوقي، حنان فوزي. (2020). الاندماج النفسي والاجتماعي لذوي الإحتياجات الخاصة في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي "رؤية مستقبلية". *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, 4(14)، 630-619. <https://doi.org/10.21608/jasht.2020.122090>
- سالم، شيماء محمد مبارز زنقور. (2017). دور القيم التربوية في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وموجهة ظاهرة الإساءة والاهمال في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة المنصورة - كلية التربية للطفولة المبكرة*, 3(3)، 62-95. <https://doi.org/10.21608/maml.2017.130455>
- سيد، وليد فاروق حسن. (2021). فعالية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتعرف الآلي على الخصائص الصوتية الفيزيائية لكلام التلاميذ ذوي اضطرابات النطق بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*, 88(88)، 1176-1269. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.181928>
- عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.
- القرني، سماهر أحمد، وعمران، أماني محمد. (2021). أثر الذكاء الاصطناعي المايكروبت (Microbit) في رفع الدافعية نحو تعلم البرمجة لدى الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 5(30)، 76-58. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S110121>
- مجاهد، فايزة أحمد. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة (نظرة مستقبلية). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*, 3(1)، 193-175. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-911259>
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط. ٤). مكتبة الشروق الدولية.
- المنصة الوطنية الموحدة. (2021). حقوق ذوي الإعاقة. <https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities>
- وزارة الصحة. (2021). الإعاقة. <https://www.moh.gov.sa/awarenessplatform/VariousTopics/Pages/Disability.aspx>
- Bah, Y. M., & Artaria, M. D. (2020). Corona virus (COVID-19) and education for all achievement: artificial intelligence and special education needs-achievements and challenges. *COUNS-EDU: The International Journal of Counseling and Education*, 5(2), 64-70. <https://doi.org/10.23916/0020200528630>.
- Baldwin, S. (2015). *The costs of caring: Families with disabled children*. Routledge.
- Bricout, J., Baker, P. M., Moon, N. W., & Sharma, B. (2021).



Exploring the smart future of participation: Community, inclusivity, and people with disabilities. *International Journal of E-Planning Research (IJEPR)*, 10(2), 94-108.

<https://doi.org/10.4018/IJEPR.20210401.0a8>.

Brown, R. I. (2021). *Quality of life for handicapped people*.

Routledge.

Brynjolfsson, E., & McAfee, A. N. D. R. E. W. (2017). Artificial

intelligence, for real. *Harvard business review*, 1, 1-31. <https://hbr.org>.

Coelho Ramos, L. D., Montenegro Medeiros de Moraes, J. R., Faria da

Silva, L., & Garcia Bezerra Goés, F. (2015). Maternal care at home for children with special needs. *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(3), 492-499.

<https://doi.org/10.17533/udea.iee.v33n3a13>

Celano, M. (2018). *Children with Emotional and Behavioral Disorders:*

Systemic Practice. Momentum Press.

Dick, S. (2019). Artificial Intelligence. *Harvard Data Science*

Review, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.92fe150c>

Ertel, W. (2018). *Introduction to artificial intelligence*. Springer.

Jackson, P. C. (2019). *Introduction to artificial intelligence*. Courier

Dover Publications.

Lustig, T. A., & Cilio, C. M. (2019). Artificial intelligence

applications for older adults and people with disabilities: Balancing safety and autonomy:

Proceedings of a workshop—in brief. <https://europepmc.org>

Neapolitan, R. E., & Jiang, X. (2018). *Artificial intelligence: With an*

introduction to machine learning. CRC Press.

Orelove, FP, Sobsey, D., & Gilles, DL. (2016). *Educating Students with*

Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach (5thed). Brookes Publishing.

Stewart, J. C., Davis, G. A., & Igoche, D. A. (2020). AI, IoT, AND

AIoT: DEFINITIONS AND IMPACTS ON THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE CURRICULUM. *Issues in Information Systems*, 21(4). https://doi.org/10.48009/4_iis_2020_135-142.

Wilkin, D. (2016). *Caring for the mentally handicapped child*.

Routledge.



تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة

The Effect of Applying Augmented Reality in Improving Reading Skills for Students with Autism Spectrum Disorder in Primary Public Schools in Jeddah

د. رباب صالح الحربي* ٢

أ. عهود محمد الزايدى * ١

٢ - أستاذ مساعد زائر - جامعة دار الحكمة - جدة

١ - الإدارة العامة للتعليم - جدة

Email ohoodmhmmed@hotmail.com

المُلخَص:

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية المتمثلة في الفهم القرائي والطلاقة القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، وتحقيقاً لذلك اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط رتب درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية في المهارات القرائية في شقيهِ: الفهم القرائي والطلاقة القرائية (البعدي) كان الأعلى إحصائياً، مقارنةً بمتوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي تفوق طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية ككل (الفهم القرائي والطلاقة القرائية) اللائي درسن من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد اللائي درسن بالطريقة الاعتيادية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، الفهم القرائي، الطلاقة القرائية، الواقع المعزز.

Abstract

This study aimed at identifying the effect of applying augmented reality in improving reading skills, namely reading comprehension and fluency, for Students with autism spectrum disorder (ASD) in Primary Public Schools in Jeddah .

To attain this purpose, the study adopted quantitative quasi experimental design, which was applied on a purposefully selected sample of eight students, with ASD, age between 11-13 years .

Findings of this study revealed that the average of students' scores in the experimental group were higher than those of the control group in both writing and verbal posttests. Accordingly, students with ASD who studied using the augmented reality scored higher in reading comprehension and verbal fluency than students with ASD who studied using traditional strategies .

Key terms: autism spectrum disorder, reading comprehension, reading fluency, augmented reality



إن اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبةً وتعقيداً، فهو يؤثر سلباً على العديد من المهارات، ومنها المهارات الاجتماعية واللغوية والسلوكية بشكل عام؛ ونظراً لزيادة أعداد الأطفال المشخصين باضطراب طيف التوحد فقد نال اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين. ويُعرّف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكي اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي ينتج عنه قصور في التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وأنماط سلوكية مقيدة ومتكررة (DSM-5, 2013).

وتمثل صعوبة القراءة عائقاً كبيراً للتعلم لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأن معرفة القراءة مرتبطة بالمهارات اللغوية، والتي يواجه بعض أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قصوراً فيها، وبالتالي ينبغي التركيز على تنمية مهارة القراءة حتى لا تضيق صعوبة أخرى للصعوبات الناتجة عن هذا الاضطراب، وعليه يجب البحث عن المداخل التدريسية المناسبة لتنميتها (شعير، ٢٠٢٠)، حيث يواجه واحد من كل خمسة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مشكلة (HyperLexia)؛ وتعني القدرة على التعرف على الكلمات، ولكن بإدراك وفهم ضعيف لمعنى الكلمات (طعيمة، ٢٠١٠)، كما أن ٥٠٪ منهم يواجهون صعوبة في تطوير مهاراتهم اللغوية، ولعنتهم تتسم بالتكرار والنطق النمطي للكلمات؛ ولكل ذلك فهُم بحاجة إلى برامج وأساليب تدريسية تراعي خصائصهم للتغلب على تلك الصعوبات (النجار وعبدالعظيم، ٢٠١٥).

وتبرز أهمية تعلم المهارات القرائية بأنها وسيلة من وسائل التفاهم والاتصال اللغوي والتعليمي لجميع المواد الدراسية، وهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للطفل (العمارنة، ٢٠١٨). وتعدّ مهارة الفهم القرائي من المهارات الضرورية لتعلم القراءة، وتُعرف بأنها عملية عقلية مُعقّدة، يتفاعل فيها القارئ مع النص من خلال خبراته السابقة والمعلومات الجديدة (الحارثي، ٢٠١٩). وكما تُعدّ مهارة الطلاقة القرائية جوهر القراءة، والتي تُعرف بقدرة المتعلم على قراءة النص بدقة وسلاسة، مع الفهم الدقيق للمعنى، وضعفها يؤثر سلباً على مهارة الفهم القرائي، وبالتالي التأخر في اكتساب المهارات اللغوية والأكاديمية (العبدالعظيم، ٢٠٢١).

حيث توصّلت العديد من الدراسات إلى أهمية تبني مداخل تدريسية تُركّز على جوانب القوة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يُنظر إليهم بأنهم متعلمون بصريون، وأن من أكثر المداخل فعاليةً تلك التي تُركّز على الوسائل البصرية (شعير، ٢٠٢٠)، وتُعتبر تقنية الواقع المعزز من الوسائل التعليمية التي نالت قدراً من الاهتمام في مجال تعليم ذوي الإعاقة؛ إذ تلعب دوراً بارزاً في جذب انتباه المتعلم؛ لما تُقدّمه من مثيرات بصرية متنوعة من صور ومقاطع فيديو وأشكال ثلاثية الأبعاد، فهي تُمدّد المتعلم بطرق مختلفة؛ لتمثيل المعلومات والتعامل معها ببُسر وسهولة وبأسلوب ممتع (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠٢٠)، وتؤكد العديد من الدراسات على فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات المختلفة لذوي اضطراب التوحد؛ وذلك لقدرتها على جذب انتباههم وإشراكهم في عملية التعلم، وتعمل على تقديم المحتوى التعليمي الذي يخاطب العديد من حواسهم بطريقة مُشوّقة تُعزّز من استجاباتهم، على عكس الوسائل التقليدية

(Olakanmi et al., 2020; David et al, 2016; Babbitt & Chanko, 2018; Athabh, 2015).

وفي ضوء ما سبق، فإن تنمية المهارات القرائية من خلال التركيز على جوانب القوة لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة تقنية الواقع المعزز التي تحتوي على مثيرات بصرية تُلائم خصائصهم، وتراعي احتياجاتهم الفردية، تُعتبر من أفضل الطرق في التعليم، ومن هنا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق تقنية الواقع



المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

مشكلة الدراسة:

إن المهارات القرائية من المهارات الهامة لذوي اضطراب طيف التوحد التي تساعد على تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية، وتُعزز الثقة في ذاتهم وتُسهم في دمجهم في المجتمع (عبدالغني، ٢٠١٨)، فمن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، لاحظت بأن عددًا كبيرًا منهم لديهم تأخر في المهارات القرائية المتمثلة في قصور مهارات الطلاقة والفهم القرائي، وكما اتفقت العديد من الدراسات (السكرانة، ٢٠١٥؛ طعيمة، ٢٠١٠؛ عبدالغني، ٢٠١٨؛ النجار وعبدالعظيم، ٢٠١٥) على أن أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية لديهم تأخر وضعف في المهارات القرائية، وأوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أعدتها الباحثة بأن نسبة ٩٢٪ من المعلمات يُؤكِّدن على وجود تأخر في مهارة الفهم القرائي لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد، ونسبة ١٠٠٪ منهن يُؤكِّدن على وجود تأخر في مهارة الطلاقة، وكما تُبين أحدث الإحصائيات المسحية لمركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة بأن إجمالي عدد أفراد اضطراب طيف التوحد بالمملكة العربية السعودية قد وصل إلى (٥٣،٣٠٩) فرد (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠١٩)؛ ونظرًا لزيادة أعداد الأفراد المشخصين باضطراب طيف التوحد، وبالرغم من أهمية المهارات القرائية وتأخرها لدى هذه الفئة إلا أن هناك قصورًا في تصميم البرامج التعليمية، واستخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي تهدف لتعزيز وتنمية المهارات القرائية في مجال التربية الخاصة (Howorth et al., 2019)، وعليه يجب الاهتمام بتوفير برامج تعليمية تستهدف المجالات المعرفية لذوي اضطراب طيف التوحد، والتي تعمل على تنمية إدراكهم وفهمهم للأحداث من حولهم (الشريف والزارع، ٢٠١٩)

وقد أوصت العديد من الدراسات ومنها (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠٢٠؛ Babbitt & Chanko, 2018؛ Mahayuddin & Mamat, 2019؛ Olakanmi et al., 2020) باستخدام تقنية الواقع المعزز مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بهدف تحسين مهاراتهم المختلفة بوجه عام، والمهارات القرائية بوجه خاص.

ومما سبق تبلورت مشكلة الدراسة في أن طالبات اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية لديهن قصور في المهارات القرائية، وهذا يؤثر سلبيًا على تحصيلهن الدراسي، وفي تعليمهن المواد الأخرى، ومع ندرة البحوث العربية التي تناولت استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد -في حدود علم الباحثة- تبرز أهمية الحاجة إلى تطبيق تقنية الواقع المعزز بما يلائم خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لغرض تنمية المهارات القرائية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية القيام به.

• وقد تحدت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

٢. ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟



• أهداف الدراسة:

تهذف هذه الدراسة إلى:

التعرف إلى أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية، فيما يتعلق بالمجالات التالية: (مهاره الفهم القرائي، مهاره الطلاقة) لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

• أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال النتائج التي سيتمكن الوصول إليها، والتي قد تفيد كافة أطراف العملية التعليمية، حيث لها أهميتان: نظرية، وتطبيقية:

أ. الأهمية النظرية:

١. توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية؛ لتساعدهم في تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته؛ وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور في إستراتيجيات وأساليب تنمية وتعزيز المهارات القرائية لدى الطالبات اضطراب طيف التوحد.

٢. قد تسهم نتائج الدراسة في إضافة بُعد معرفي عن أثر الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد، وهي من الدراسات العربية القليلة في هذا المجال.

ب. الأهمية التطبيقية:

١. قد تسهم نتائج الدراسة في توفير أساليب جديدة للمعلمين في تنمية المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد.

٢. قد تلفت نتائج هذه الدراسة أنظار المسؤولين وصناع القرار إلى أهمية تطبيق تقنية الواقع المعزز، وأثرها في تنمية المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد.

• مصطلحات الدراسة:

تتعدد المفاهيم والمصطلحات من باحث لآخر لمفهوم الواقع المعزز نظرًا لحدثة المفهوم بحد ذاته ستحاول الباحثة ذكر أبرزها كالتالي:

الواقع المعزز: عبارة عن تحويل الواقع في العالم الحقيقي إلى بيانات رقمية وتركيبها وتصويرها باستخدام طرق عرض رقمية تعكس الواقع الحقيقي للبيئة المحيطة بالكائن الرقمي (عطار وكنساره، ٢٠١٥).

الواقع المعزز: هو توسع في الواقع الحقيقي من خلال إضافة طبقات من معلومات مؤلدة باستخدام الحاسوب إلى البيئة الحقيقية، وهذه المعلومات المضافة يمكن أن تكون نصوصًا، أو رسومًا، أو فيديو، أو صوتًا، أو نظامًا لتحديد المواقع (Saidin & Yahaya) 2015.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة الواقع المعزز إجرائيًا: بأنه تقنية تقوم بإضافة وتقديم المحتوى التعليمي المتمثل في المهارات القرائية لطالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، بحيث يتم دمج المعلومات من (نصوص، صور، أصوات، فيديو) على المحتوى المكتوب، ومن خلال توجيه كاميرا الهاتف الذكي أو الجهاز اللوحي نحو المحتوى المكتوب في الكتيب، يظهر المحتوى بطريقة مدعمة ثنائية أو ثلاثية الأبعاد بطريقة بسيطة تناسب الفئة العمرية؛ ما يجعلهن أكثر فهمًا واستيعابًا.



المهارات القرائية: هي "القدرة على حل الرموز وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما يُقرأ في مواجهة المشكلات التي يمرُّ بها القارئ، والانتفاع بها في حياته عن طريق ترجمة الخبرات القرائية إلى سلوك يتمثله القارئ" (جابر، ٢٠٠٢، ص٤٧).

كما تعرفها الباحثة إجرائياً هي القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للطلاب اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؛ وذلك بما يضمن إتقانهم للكلمات ومعرفتها والقراءة بطلاقة وفهم النص المقروء.

اضطراب طيف التوحد: ويعرف الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكي اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبيّ يتميز بعجز أو قصور في مجالين نمائيين، هما: التفاعل والتواصل الاجتماعي، وسلوكيات واهتمامات وأنشطة نمطية مُحددة التي تظهر في فترة مبكرة من النمو (DSM-5, 2013).

كما تعرف الباحثة إجرائياً اضطراب طيف التوحد بأنه: طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، واللواتي تم تشخيصهن باضطراب طيف التوحد وفقاً للدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر من رابطة الطب النفسي، ولديهن قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وقصور في التواصل غير اللفظي ولديهن سلوكيات نمطية، ويُعانين من ضعف في القراءة بطلاقة، وفهم النص المقروء؛ ما يتطلب تدخلاً تربوياً من خلال توظيف الواقع المعزز في عملية تدريسهن للمهارات القرائية.

الابتدائية: يعرفها عيسى (٢٠١٢) بأنها "المرحلة الأولى في السلم التعليمي، ومدة الدراسة بها ست سنوات، ويكون سن التلاميذ عند الالتحاق بها ست سنوات" (ص١٣٦).

ومن خلال ما سبق، تعرفها الباحثة إجرائياً هي الصفوف الست في المرحلة الابتدائية التي تلتحق بها طالبة اضطراب طيف التوحد، ويتم انتقالها بين الصفوف بناءً على خطط تربوية فردية تتوافق مع قدراتها العقلية والمعرفية، كما تختلف مستويات الطالبات في الصف الواحد وفقاً لذلك.

الدراسات السابقة:

دراسة Lorenzo et. al (٢٠١٩) بعنوان: "Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder" هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي بتقنية الواقع المعزز يعتمد على الدعم البصري للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد لتحسين المهارات الاجتماعية، وتمثلت عينتها ١١ من الأطفال (١٠ منهم ذكور وأنثى) وتم تقسيمها لمجموعتين: مجموعة تجريبية، تكوّنت من ستة أطفال، ومجموعة ضابطة تكوّنت من خمسة أطفال، وتم اختيارها بطريقة قصدية، واستُخدمت أداة The Autistic Spectrum Inventory of Riviere واختبار قبلي وبعدي تم تطبيقه على المجموعتين، وبرنامج تعليمي قائم على تطبيق Quicker Vision كطريقة تدخل قائمة على الواقع المعزز لجمع البيانات وفقاً للمنهج شبه التجريبي، عملت المجموعة التجريبية مع أنشطة الواقع المعزز المختلفة، وفي المقابل تلقت المجموعة الضابطة تدخلاً مماثلاً، ولكن بدون استخدام الواقع المعزز، استمرّ التدخل لمدة ٢٠ أسبوعاً بمعدل ١٥ دقيقة للجلسة، مرتين في الأسبوع، وكان من أبرز نتائجها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، على الرغم



من ظهور تحسينات طفيفة في مهارة المرونة والتقليد، وتقتصر بدراسة مجالات أخرى في المهارات الاجتماعية باستخدام برنامج تدريبي بتقنية الواقع المعزز.

دراسة Mahayuddin and Mamat (٢٠١٩) بعنوان: Implementing Augmented Reality (AR) on Phonics- based Literacy among Children with Autism

تقنية الواقع المعزز في تعليم الصوتيات لذوي اضطراب طيف التوحد؛ لغرض تنمية المهارات القرائية والكتابية، وتمثلت عينة الدراسة في ١٠ أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، تتراوح أعمارهم بين (٨-١٠) سنوات ذكور وإناث، لديهم ضعف في المهارات اللغوية، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتقسيمها لمجموعتين: مجموعة تجريبية تكوّنت من ٥ أطفال طُبّق عليها تقنية الواقع المعزز في تعلم الصوتيات، ومجموعة ضابطة تكوّنت من ٥ أطفال تمّ تدريبهم بالطريقة التقليدية، وقد استخدمت الدراسة أداة تعلم الصوتيات بتقنية الواقع المعزز، واختبار القبلي والبعدي لجمع البيانات وفُق المنهج الشبه تجريبي، وكان من أبرز نتائجها: أن المجموعة التجريبية أظهرت تفاعلاً مع تقنية الواقع المعزز، وشد انتباههم لتعلم الصوتيات؛ إذ تمكّنوا من النطق والتمييز بين أحرف العلة، والإجابة على معظم الأسئلة الواردة في التمارين المُقدّمة في بيئة تعلم الصوتيات بتقنية الواقع المعزز، وركّزت عملية التعلم بشكل أساسي على المهارات القرائية والكتابية.

دراسة عبدالوهاب وآخرون (٢٠٢٠) بعنوان: "أثر برنامج قائم على تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، وتمثلت عينتها في المجموعة التجريبية الواحدة، والتي بلغ عددها ثمانية أطفال ممّن يعانون من التوحد البسيط، وحددت العينة بطريقة قصدية، واستخدمت مجموعة من الأدوات وهي مقياس الطفل التوحدي، واستمارة بيانات الطفل ذي اضطراب التوحد، واستبانة تحديد مهارات السلامة والأمان اللازمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبطاقة ملاحظة مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، وبرنامج باستخدام تقنية الواقع المعزز؛ لتنمية مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحدي، ووجود أثر إيجابي في استخدام تقنية الواقع المعزز لرفع مستوى الأطفال في المواد المختلفة، واستخدام كلّ ما هو مستحدث وجديد لإكساب المهارات المختلفة والبعد عن الطرق التقليدية والنمطية، ساعدت تقنية الواقع المعزز ذوي التوحد التعامل مع الحقائق والمفاهيم بطريقة جيدة، وكما تتطلب منهم العمل بشكل فعّال طول مدة النشاط.

دراسة عبدالغني (٢٠١٨) بعنوان: "فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد"، وتمثلت عينتها ثمانية تلاميذ، وتم تقسيمهم إلى أربعة تلاميذ في المجموعة التجريبية، وأربعة تلاميذ في المجموعة الضابطة من ذوي اضطراب التوحد البسيط، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستخدمت الأداة مقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد الخفيف، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس تقييم اضطراب التوحد الطفولي كارز، ومقياس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي اضطراب التوحد الخفيف لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي، وكان من أبرز نتائجها: فعالية البرنامج التعليمي لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد الخفيف، حقق البرنامج تحسّناً في أداء المجموعة التجريبية من خلال تعليمهم مهارات القراءة المتمثلة في مهارة التعرف على الحروف بالحركات الثلاث، ومهارة التعرف على الحروف بالحركات الثلاث في بداية الكلمة، ومهارة الربط بين الصورة ومسمّاها، ومهارة قراءة جملة مفيدة.



• أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- أ. من حيث المتغيرات الديمغرافية: ركزت متغيرات هذه الدراسة على (مستوى شدة اضطراب طيف التوحد، درجة الذكاء، العمر الزمني، جنس الأنثى)، وتختلف مع الدراسات السابقة في اختيارها لهذه المتغيرات.
- ب. من حيث متغيرات الدراسة: تناولت هذه الدراسة مهارتي الفهم القرائي والطلاقة القرائية معًا (متغير تابع) وتقنية الواقع المعزز (متغير مستقل)، وهذا يختلف مع ما تناولته الدراسات السابقة، ففي دراسة (٢٠١٨) التي تناولت القراءة من حيث التعرف على الأحرف والكلمات وقراءتها بصريًا.
- ج. من حيث المنطقة التي طبقت فيها الدراسة: طبقت الدراسة الحالية التجربة في بيئة سعودية، وهذا يختلف مع دراسات سابقة لها نفس متغير الدراسة الحالية (المتغير المستقل) كدراسة Mahayuddin and Mamat (٢٠١٩) التي استخدمت تقنية الواقع المعزز مع ذوي اضطراب طيف التوحد في بيئة مكانية مختلفة.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد محاور الدراسة وعرض الإطار النظري واختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة والكيفية التي تمت بها معالجة البيانات إحصائيًا وفي تصميم الأدوات التي تتناسب مع هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وبناءً على تساؤلاتها، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، ويُعد هذا المنهج ملائمًا لطبيعة الدراسة من حيث التعرف على أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات ذوات اضطراب التوحد، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي للمهارات القرائية، واختبار الطالبات، وتم توثيق درجاتهن، وبعد ذلك تم تدريب مجموعة على المهارات القرائية باستخدام تقنية الواقع المعزز والمجموعة الأخرى وفق التدريس التقليدي، ومن ثم اختبار المجموعتين مرة أخرى، ومقارنة درجة تحصيل المجموعتين بعد التدريب للتعرف على أثر تقنية الواقع المعزز على تنمية مهارة الفهم القرائي والطلاقة القرائية، حيث تم مقارنة نتائج المجموعتين في الاختبار القبلي لمعرفة تكافؤ المجموعتين، وبعديًا لمعرفة أثر تقنية الواقع المعزز.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مجتمع الدراسة من طالبات ذوات اضطراب طيف التوحد في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة جدة، وتم تعيين العينة بطريقة قصدية بحيث تتوافر فيها الشروط التالية: تتراوح أعمارهن بين (١١ - ١٣) سنة، ومستوى شدة الاضطراب خفيف وفقًا لمقياس تقدير التوحد الطفولي، وتتراوح درجات ذكائهم وفقًا لمقياس ستانفورد بينيه بين (٦٥ - ٩٠) درجة، وبعد الاطلاع على السجلات الرسمية للطالبات تم اختيار العينة التي تنطبق عليها الشروط، وتكوّنت من ثمان طالبات من ذوات اضطراب طيف التوحد، وتم تقسيمهنّ إلى مجموعتين، إحداها تجريبية وعددها أربع طالبات يُطبّق عليها تقنية الواقع المعزز، والأخرى ضابطة وعددها أربع طالبات يُطبّق عليها التدريس التقليدي. وهي عينة بسيطة، فقد تم تقديم الجلسات التدريبية الفردية عن بعد من خلال منصة التيمز؛ وذلك بناءً على قرار وزارة التعليم في استمرارية التعليم عن بعد للمرحلة الابتدائية لعام ١٤٤٣هـ، حيث تم تقديم (١٥) جلسة تدريبية عن بعد، ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة، ثم تم اختبارهن اختبارًا قبليًا واختبارًا بعديًا، والوصول إلى النتائج الأخيرة والمقارنة بينهما.



حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد.
الحدود المكانية: في المدارس الحكومية في مدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
الحدود البشرية: طالبات اضطراب طيف التوحد.
الحدود الزمانية: تنفيذ الدراسة على الفصل الأول من العام ٢٠٢١/٢٠٢٢.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

اختبار تحصيلي للمهارات القرائية المتمثلة في مهارة الطلاقة القرائية ومهارة الفهم القرائي، من إعداد الباحثة؛
وللوصول إلى الصورة النهائية للاختبار تم مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مهارة الطلاقة القرائية والفهم القرائي للتربية الخاصة بصورة عامة، ولذوي اضطراب طيف التوحد بصورة خاصة، وتم اختيار أقربها وأنسبها، وهي اختبار عبدالباري (٢٠١١) حيث استقيت منه مهارات الطلاقة القرائية ومفاتيح تصحيح المهارات، ومقياس الفهم القرائي لعثمان (٢٠١٧) واستقيت منه مهارات الفهم القرائي، وكما استقيت موضوعات الاختبار من اختبار القحطاني (٢٠٢٠)؛ وذلك لإعداد الصورة الأولية للاختبار.

بطاقة أداء مهارة الطلاقة القرائية:

تم اختيار مفتاح لتصحيح مهارة الطلاقة الذي أعده عبدالباري (٢٠١١)،
حيث يتم حساب الطلاقة القرائية من خلال حساب النسبة المئوية للكلمات التي يمكن للطالبة قراءتها بشكل سليم على العدد الإجمالي لكلمات الموضوع لكل موضوع، ثم يضرب في مئة، ثم يقارن بدرجة الأداء في الجدول الآتي:

جدول (3)

م	درجة أداء الطالبة في القراءة	النسبة المئوية
١	٥	من ٨٥-١٠٠٪
٢	٤	من ٦٥-٨٤٪
٣	٣	من ٥٠-٦٤٪
٤	٢	أقل من ٥٠٪

بطاقة أداء مهارات الطلاقة القرائية

٣. برنامج المهارات القرائية القائم على تقنية الواقع المعزز:

لقد قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والأدبيات التربوية والاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت نماذج التصميم التعليمي وتقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، كدراسة (عبدالوهاب وآخرون، ٢٠٢٠؛ Mahayuddin & Mamat, 2019) للاستفادة منها في بناء البرنامج، وتم إعداد البرنامج وفقاً للنموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) في تدريب المجموعة التجريبية؛ وذلك لما يتميز به النموذج من البساطة، ووضوح خطواته، وتميزه بالمرونة والتسلسل المنطقي، وملامته لموضوع الدراسة

وللتحقق من صلاحية البرنامج القائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية على عينة الدراسة الأساسية أُتخذت الإجراءات التالية:



١. تم تطبيق برنامج تقنية الواقع المعزز على العينة الاستطلاعية؛ لمعرفة مدى سهولة المحتوى، ووضع التعليمات والوصول إلى أداة التقييم النهائية، وتحديد المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق تقنية الواقع المعزز لدى الفئة المستهدفة، وقد تبين بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية مناسبة المحتوى لفئة ذوي اضطراب طيف التوحد وإمكانيتهم من التعامل مع تقنية الواقع المعزز بالشكل المطلوب، وعدم وجود صعوبات في ذلك.

٢. بعد الانتهاء من إعداد البرنامج تمّ عرضه على مجموعة من المُحكِّمين ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج وطُرُق تدريس تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة وعددهم أربعة، للوقوف على صلاحيته، ومدى ملائمة المحتوى للفئة المستهدفة، والدقة اللغوية والعلمية، مدى ملائمة المحتوى للأهداف المراد تحقيقها، التوزيع الزمني لتنفيذ جلسات البرنامج والأهداف، وقد قامت الباحثة بالأخذ بآراء المحكمين فيما سبق ذكره، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ذلك، وكان من أهم مقترحات المحكمين ما يلي: تعديل بعض الأنشطة البرنامج، تنظيم في عرض الجلسات، والتعديل اللغوي، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة.

• الأخلاقيات المتبعة في الدراسة:

١. الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة دار الحكمة إلى إدارة التعليم بجدة، وبناءً عليه تمت الموافقة على تطبيق البحث الفصل الدراسي الأول عام ٢٠٢١-٢٠٢٢.
٢. الحصول على موافقة خطية من أولياء الأمور على إجراء الدراسة.
٣. توضيح أهداف الدراسة لكلّ من أولياء الأمور والطلّابات.
٤. التأكيد على سرية المعلومات.
٥. مراعاة الصدق والأمانة في كافة خطوات الدراسة.
٦. توثيق كافة المراجع وعدم الرجوع لمصدر إلا بعد توثيقه.
٧. توضيح النتائج والحقائق وفقاً لطبيعتها وعدم التغير فيها.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ينصُّ السؤال الرئيس للدراسة على: ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد مدى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار البعدي للمهارات القرائية، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في الاختبار البعدي لمستوى مهارة الفهم القرائي والاختبار على بطاقة الأداء في مهارة الطلاقة القرائية والاختبار ككل، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٦) كما يلي:



جدول (6)

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الفهم القرائي	التجريبية	4	15,00	.000
	الضابطة	4	13,75	1,500
الطلاقة القرائية	التجريبية	4	13,25	1,258
	الضابطة	4	10,75	,957
المهارات القرائية ككل	التجريبية	4	27,75	1,708
	الضابطة	4	23,25	2,217

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي طالبات اضطراب طيف التوحد التجريبية والضابطة في اختبار مهارة الفهم القرائي وبطاقة الأداء في مهارة الطلاقة القرائية

يلاحظ من النتائج في الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للمهارات القرائية ككل بشقيه الفهم القرائي والطلاقة القرائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية ككل (27,75) وانحراف معياري بلغ قدرة (1,708) فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (23,25) وانحراف معياري (2,217)؛ ما يعني وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية في اختبار المهارات القرائية (البعدي).

ولبيان وكشف دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في اختبار تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٧) كما يلي:

جدول (7)

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) مان ويتني	القيمة المعنوية	الفرق	معامل إيتا (Eta)	حجم الأثر
المهارات القرائية	التجريبي	4	6,38	25,50	50	-	02	1,08	تأثير كبير
	الضابط	4	2,63	10,50	0	2,178	9	9	

نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين متوسطات رتب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي للمهارات القرائية ومعامل حجم الأثر إيتا (Eta)

تشير معطيات النتائج في الجدول (٧) أعلاه، أن متوسط رتب درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في اختبار المهارات القرائية ككل بلغ (6,38)، بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (2,63)، وبلغت قيمة (Z) (2,178) بقيمة معنوية إحصائية بلغت (0,029)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ لأنها أقل من مستوى الدلالة (0,05)؛ ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية لصالح المجموعة التجريبية. وتشير النتائج السابقة أن متوسط رتب درجات اختبار طالبات المجموعة التجريبية في المهارات القرائية (البعدي) كان الأفضل



(الأعلى) إحصائياً مقارنة بمتوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وبالتالي تفوق طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار التحصيلي للمهارات القرائية التي درست من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد التي درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

قياس حجم أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز على تنمية المهارات القرائية.

ولتحديد مدى حجم أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد قامت الباحثة بحساب حجم الأثر من خلال معامل إيتا (Eta) للاختبار التحصيلي، كما اعتمدت الدراسة على معامل إيتا (Eta) لتفسير نتائج حجم أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية لطالبات المجموعة التجريبية كما في الجدول التالي:

جدول (8)

معامل إيتا (Eta) لتفسير حجم أثر تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية

حجم الأثر	قيمة Eta
تأثير لا يذكر (قليل جداً).	0,01
تأثير متوسط.	0,06
تأثير كبير.	< 0,14

أبو جراد (٢٠١٣).

ويتضح من نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول (٨) السابق أن قيمة حجم أثر معامل إيتا (Eta) لأثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية بلغ (1,089)، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لتحديد مستويات حجم الأثر، والذي يشير معامل إيتا (Eta) إلى أكبر (< 0,14) إلى أنه معامل تأثير كبير، وتدل هذه القيم على أن تطبيق تقنية الواقع المعزز له تأثير كبير في تنمية المهارات القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توظيف تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية- التعليمية، وما تضمنته من وسائل مرئية وصوتية وأنشطة تفاعلية وإستراتيجيات تلائم خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث كان لها الأثر في جذب انتباه (المجموعة التجريبية) نحو المحتوى الرقمي، واستيعاب النصوص القرائية، وفهم المفردات بأسلوب مبسط ومشوق، وفي ضوء مبادئ النظرية السلوكية، إن تنظيم المحتوى الرقمي وفق أهداف تعليمية قصيرة وعرضها بوسائل متنوعة (صور - فيديو - صوت - نصوص مكتوبة)، واستخدام التعزيز الإيجابي (الكلمات التشجيعية) مع كل استجابة صحيحة؛ أدى ذلك لتعلم المهارات، واستيعاب المحتوى، وتقوية الروابط بين المثيرات والاستجابات الصحيحة واستمرارية تكرارها. **وتتفق نتيجة** الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة تناولت تقنية الواقع المعزز، وبرامج الحاسوب في متغيرات مختلفة، والتي أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي خضعت للتدخل العلاجي، ومن تلك الدراسات دراسة عبدالوهاب وآخرون (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها بالأثر الإيجابي لتقنية الواقع المعزز في رفع مستوى الأطفال اضطراب طيف التوحد في المواد المختلفة، وكما سهلت عليهم التقنية فهم الحقائق والمفاهيم المجردة. ودراسة Kouo et al. (٢٠٢١) التي تؤكد نتائجها على فاعلية تطبيقات الحاسوب في تحسين مهارة الفهم القرائي والاستنتاجي عن غيرها من الإستراتيجيات التقليدية. ودراسة أحمد (٢٠١٥) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية الأنشطة المتنوعة السمعية والبصرية والحركية في تنمية الاستعداد للقراءة. وبالرغم من النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسات السابقة على فاعلية تقنية الواقع المعزز، وبرامج الحاسوب، وتأكيد



الدراسة الحالية، وعدم وجود دراسة حتى الآن تنافي هذه النتيجة إلا أن هناك قصوراً في استخدام المداخل التدريسية القائمة على تقنية الواقع المعزز وبرامج الحاسوب، وقلة إعداد البرامج التعليمية التي تستهدف تنمية وتعزيز المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد في مجال التربية الخاصة.

السؤال الفرعي الأول:

نص السؤال الفرعي الأول: ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال ولتحديد مدى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0,50) بين درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعتين (التجريبية-الضابطة) في الاختبار البعدي مهارة الفهم القرائي، قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي في مهارة الفهم القرائي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٩) كما يلي:

جدول (9)

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الفهم القرائي	التجريبية	4	15,00	,000
	الضابطة	4	13,75	1,500

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في الفهم القرائي ككل

يلاحظ من النتائج في الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية المتوسطات الحسابية بين درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي في مهارة الفهم القرائي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (15,00) وبانحراف معياري بلغ قدرة (0,00) فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (13,75) وبانحراف معياري (1,500)؛ ما يعني وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي في اختبار الفهم القرائي.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة الفهم القرائي لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٠) كما يلي:



جدول (10)

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	القيمة المعنوية	الفرق	معامل إيتا (Eta)	حجم الأثر
الفهم القرائي	التجريبية	4	6,00	24,00	2,00	2,00	0,46	دال إحصائياً	1,00	1
الضابطة	الضابطة	4	3,00	12,00	2,00	2,00	0,46	دال إحصائياً	1,00	1

نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين متوسطات رتب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي في مهارة الفهم القرائي ومعامل حجم الأثر إيتا (Eta)

يتضح من الجدول (١٠) أعلاه، أن متوسط رتب درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي ككل بلغ (6,00) بينما بلغ متوسط رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة (3,00)، وبلغت قيمة (Z) (2,000) بقيمة معنوية إحصائية بلغت (0,046)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ لأنها أقل من مستوى الدلالة (0,05)؛ ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار في مهارة الفهم القرائي لصالح متوسط رتب المجموعة التجريبية.

ومن هنا يتضح أن متوسط رتب درجات طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي (البعدي) كان الأفضل (الأعلى) إحصائياً مقارنة بمتوسط رتب درجات اختبار طالبات المجموعة الضابطة لصالح طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية. وبالتالي تفوق طالبات اضطراب طيف التوحد في الاختبار التحصيلي للفهم القرائي التي درست من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ولتحديد مدى حجم أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى طالبات اضطراب طيف التوحد قامت الباحثة بحساب حجم الأثر من خلال معامل إيتا (Eta)، وكشفت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول (١٠) السابق أن قيمة حجم أثر معامل إيتا (Eta) لأثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات القرائية بلغ (1,001)، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لتحديد مستويات حجم الأثر والذي يشير معامل إيتا (Eta) إلى (0,14 <) إلى أنه معامل تأثير كبير. وتدل هذه القيم على أن تطبيق تقنية الواقع المعزز لها تأثير كبير في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المحتوى الرقمي المُقدّم باستخدام تقنية الواقع المعزز الذي سمح للطالبات (المجموعة التجريبية) بالوصول إلى المعلومات في أشكال مختلفة تشمل: النص المكتوب والفيديو والصوت والصورة وذلك وفق لخصائصهم واحتياجاتهم الفردية؛ ما أدى ذلك لإيضاح المفاهيم المجردة، واستيعاب أحداث القصص المكتوبة ومعاني المفردات، حيث تضمنت تقنية الواقع المعزز إستراتيجية (الأسئلة الذاتية) التي ساعدت الطالبات (المجموعة التجريبية) على فهم النص المقروء عن طريق طرح التساؤلات الذاتية حول القصة (ما عنوان القصة، من التي كانت تجمع الطعام، من الذي كان يُغني، ما الذي كانت تفعله النملة والجندب) من ثم الإجابة عليها، كما أسهم الواقع المعزز في جعل التعلم متمركزاً حول الطالبات (المجموعة التجريبية)؛ ما شجّعهم على الاكتشاف واكتساب المعرفة والمهارات بأنفسهم، وبالتالي تعزيز التعلم الذاتي، وكما أتاحت تقنية الواقع المعزز سهولة تكرار وعرض المحتوى الرقمي في أي وقت؛ ما أدى ذلك لتنمية مهارة الفهم القرائي.



وفي ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية "الفيجوتسكي"، فقد تضمنت تقنية الواقع المعزز إستراتيجية (القصص الرقمية) حيث عرضت في فيديو هات بأسلوب شيق وألوان جذابة لافتة للانتباه، وشخصيات كرتونية ثلاثية الأبعاد؛ وبالتالي تفاعل (المجموعة التجريبية) مع أحداث القصص الرقمية؛ ما أدى ذلك لاستيعاب وفهم الفكرة الأساسية منها، ومع استخدام إستراتيجية (الحوار والمناقشة) أثناء عرض (القصص الرقمية) بتقنية الواقع المعزز؛ أدت إلى ربط الطالبات (المجموعة التجريبية) خبراتهم السابقة بالمعلومات الجديدة، وبالتالي زيادة الفهم والاستيعاب. **وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات سابقة ومنها دراسة عبد الوهاب (٢٠٢٠) التي توصلت نتائجها إلى أن استخدام تقنية الواقع المعزز تعمل على جذب انتباه الأطفال اضطراب التوحد المهارات، وبالتالي إكسابهم المهارات المختلفة، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٨) التي تظهر نتائجها فاعلية البرامج القائمة على الرسوم المتحركة في عملية الفهم لدى أطفال اضطراب التوحد، ودراسة Regelski (٢٠١٦) التي توصلت إلى فعالية إستراتيجيتي التعزيز والتكرار على الاستيعاب القرائي، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Lorenzo et. al (٢٠١٩) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تكونت من ستة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد التي طبق عليهم الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة والتي تكونت من خمسة أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد التي طبق عليها التدريس التقليدي.**

السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال الفرعي الثاني: ما أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة؟

للإجابة عن هذا السؤال ولتحديد مدى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين درجات طالبات اضطراب طيف التوحد التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لبطاقة الأداء في مهارة الطلاقة القرائية، قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للبطاقة في مهارة الطلاقة القرائية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١١) كما يلي:

جدول (11)

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الطلاقة القرائية	التجريبية	4	13,25	1,258
	الضابطة	4	10,75	,957

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة القرائية

يلاحظ من النتائج في الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية المتوسطات الحسابية بين درجات أداء طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لبطاقة الأداء في مهارة الطلاقة القرائية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الأداء ككل (13,25) وانحراف معياري بلغ قدرة (1,258) فيما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (10,75) وانحراف معياري (,957)؛ ما يعني وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية في الاختبار البعدي في اختبار أداء مهارة الطلاقة القرائية.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى (0,05) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار



البعدي في مهارة الطلاقة القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann (Whitney U)، لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين درجات أداء المجموعتين (التجريبية – الضابطة) لاختبار مهارة الطلاقة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢) كما يلي:

جدول (12)

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U) مان ويتني	قيمة (Z) القيمة المعنوية	الفرق إيتا (Eta)	حجم الأثر
الطلاقة القرائية	التجريبية	4	6,38	25,50	,500	2,205	,027	1,025
	الضابطة	4	2,63	10,50				

نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين متوسطات رتب مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي في أداء مهارة الطلاقة القرائية ومعامل حجم الأثر إيتا (Eta)

يتضح من الجدول (١٢) أعلاه، أن متوسط رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار أداء مهارة الطلاقة القرائية بلغ (6,38) بينما بلغ متوسط رتب المجموعة الضابطة (2,63)، وبلغت قيمة (Z) المحسوبة (2,205) بقيمة معنوية إحصائية بلغت (,027)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ لأنها أقل من مستوى الدلالة (0,05)؛ ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار بطاقة الأداء في مهارة الطلاقة القرائية لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج السابقة أن متوسط درجات أداء طالبات اضطراب طيف التوحد المجموعة التجريبية في اختبار أداء مهارة الطلاقة القرائية كان الأفضل (الأعلى) مقارنة بدرجات اختبار طالبات اضطراب طيف التوحد المجموعة الضابطة بنفس الاختبار لصالح طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة التجريبية. وبالتالي تفوق أداء طالبات اضطراب طيف التوحد في مهارة الطلاقة التي درست من خلال تقنية الواقع المعزز عن طالبات اضطراب طيف التوحد في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ولتحديد مدى حجم أثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد قامت الباحثة بحساب حجم الأثر من خلال معامل إيتا (Eta)، وكشفت نتائج التحليل كما هو مبين في الجدول (١٢) السابق أن قيمة حجم أثر معامل إيتا (Eta) لأثر تطبيق تقنية الواقع المعزز في تنمية الطلاقة القرائية بلغ (1,025)، وهي قيمة أكبر من القيمة المرجعية لتحديد مستويات حجم الأثر والذي يشير معامل إيتا (Eta) إلى (0,14 <) إلى أنه معامل تأثير كبير. وتدل هذه القيم على أن تطبيق تقنية الواقع المعزز لها تأثير كبير في تنمية مهارة الطلاقة القرائية لدى طالبات اضطراب طيف التوحد في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تطبيق تقنية الواقع المعزز المتضمنة نماذج فيديو لقراءة صحيحة، والتي بدورها أسهمت في تدريب طالبات (المجموعة التجريبية) على القراءة بدقة وطلاقة، ووفقاً لمبادئ نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا"، إن النموذج الذي تُوقَّره تقنية الواقع المعزز تتعلمه (المجموعة التجريبية) من خلال محاكاته؛ وذلك عن طريق الملاحظة والتقليد، حيث عملت تقنية الواقع المعزز على جذب انتباه (المجموعة التجريبية) من خلال أسلوب عرض المحتوى ثم مشاهدة النموذج من خلال فيديو ثم التقليد والممارسة مع توجيه وتصحيح المعلمة (الباحثة)، ثم قامت (المجموعة التجريبية) بالممارسة المستقلة ثم التقويم في نهاية الجلسة؛ لتعزيز الاستجابة النهائية؛ وقد أدى ذلك إلى تنمية



مهارة الطلاقة القرائية لدى (المجموعة التجريبية). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات سابقة ومنها (أحمد، ٢٠١٥؛ عبد الوهاب وآخرون، ٢٠٢٠؛ فتيحة، ٢٠١٧؛ Regelski, 2016).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بالآتي:

١. أن تستخدم معلمات التربية الخاصة المداخلَ التدريسية القائمة على تقنية الواقع المعزز في تدريس مهارتي الفهم القرائي والطلاقة القرائية لطالبات اضطراب طيف التوحد؛ وذلك من خلال تضمين الإستراتيجيات والأنشطة التفاعلية التي تلائم خصائصهن واحتياجاتهن الفردية، وبما يحقق الأهداف التعليمية- التعليمية.
٢. أن توظف معلمات التربية الخاصة الإستراتيجيات الفعّالة في تدريس مهارة الفهم القرائي، ومنها إستراتيجية الأسئلة الذاتية التي بدورها تساعد على تنمية طرح التساؤلات الذاتية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعزز من فهمهم للنص المقروء.
٣. أن تضمن معلمات التربية الخاصة فنيات تعديل السلوك كالتعزيز والتكرار في العملية التعليمية؛ لما لها من الأثر الإيجابي في تحسين عملية التعلم، وزيادة الاستجابات الصحيحة لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.
٤. أن تستخدم معلمات التربية الخاصة إستراتيجية النمذجة بالفيديو من خلال دمجها مع تقنية الواقع المعزز في تدريس مهارة الطلاقة القرائية؛ وذلك بتحديد نموذج يُحتذى به تحاكيه الطالبة، لاعتبارها إستراتيجية فعالة مع ذوي اضطراب طيف التوحد.

• المقترحات:

- في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يمكن تقديم بعض المقترحات لدراسات أخرى مستقبلية يمكن أن تكون امتداداً للدراسة الحالية وهي:
١. إعداد الباحثين المزيد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية، تتناول تنمية المهارات القرائية المختلفة باستخدام تقنيات وإستراتيجيات حديثة لذوي اضطراب طيف التوحد.
 ٢. إقامة مؤسسات التدريب والتطوير المهني للمعلمين ب برامج تأهيلية وتدريبية عن طرق توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس المهارات القرائية لذوي اضطراب طيف التوحد.



- أبو جراد، حمدي يونس. (٢٠١٣). قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤، (٢)، ٣٤٩-٣٦٨.
- أحمد، كوثر. (٢٠١٥). فعالية برنامجين باستخدام النمذجة المتبادلة والنمذجة بالفيديو في تنمية مهارة التقليد الحركي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة الطفولة العربية*، (٩٦)، ٧١-٩٧.
- جابر، وليد. ٢٠٠٢. تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات علمية. دار الفكر لنشر والتوزيع.
- الجابري، محمد. (٢٠١٤، ٨-٩ أبريل). التوجيهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة [عرض ورقة]. المؤتمر الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.
- الحارثي، صبحي سعيد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرآني والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠، (٢)، ١٣-٥٤.
- السكرانة، محمد عبد رمضان. (٢٠١٥). فعالية طرق القراءة المستخدمة لتحسين تدريس الأطفال التوحدين في مراكز التربية الخاصة في الأردن. *مجلة التربوية والنفسية والاجتماعية*، ١٦٥٥، (٣٤)، ٩١-١١٤. jsrep.2015.55824
- الشريف، طيبة، والزارع، نايف. (٢٠١٩). واقع تطبيق معايير ضبط جودة برامج اضطراب طيف التوحد (ASD) بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، ٦٨.
- شعير، إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). معالجة المعلومات البصرية مدخل لتنمية بعض مهارات الاستعداد القرآني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية رياض الأطفال*، (١٦)، ١٠٧٨-١٠٠٤.
- <http://search.mandumah.com/Record/1092800>
- طعيمة، دينا سعيد. (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال الاجتراريين والأطفال ذوي متلازمة إسبرجر دراسة مقارنة [رسالة ماجستير، جامعة القاهرة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرآنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية *مجلة القراءة والمعرفة*، (١١٧)، ١٤٣-١٨٤.
- عبدالحاميد، سعيد كمال. (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على الرسوم المتحركة في تنمية الانتباه البصري والفهم اللفظي لذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية*، ٣٤، (١)، ٢١٣-١٦١. <http://search.mandumah.com/Record/882304>
- العبدالعظيم، مريم عمر. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على القراءة التشاركية والقراءة المتكررة في تنمية الطلاقة القرآنية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي ذوات صعوبات القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٢، (٤١)، ١٣١-١٥٨.
- عبدالغني، أميرة عبدالرؤوف. (٢٠١٨). فعالية برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٠٢)، ٢٦٠-٢٣٥. <http://search.mandumah.com/Record.235-260>
- عبد الوهاب، علي جودة، وغبيش، ناصر فؤاد، وأحمد، مروة عبدالهادي. (٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات السلامة والأمان في استخدام التكنولوجيا لدى الطفل التوحد. *مجلة التربية وثقافة الطفل*، ١٧، (٣)، ٦٩-٩٤.
- العثمان، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على التدريب على المحاولة المنفصلة والاستجابة الجوهرية في تنمية بعض مهارات الفهم القرآني لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (١١)، ٢-٣٧.
- عطار، عبدالله، وكنسارة، إحسان. (٢٠١٥). *الكائنات التعليمية وتكنولوجيا النانو*. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.
- العمارنة، عماد، والقحطاني، عادل. (٢٠١٨). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي الصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، *المجلة التربوية جامعة جدة*، (٥٣)، ٢٢٧-٢٦٢.
- عيسى، يسري أحمد. (٢٠١٢). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الزقازيق كلية التربية*، ٧٦، ٢٠-١٢٥.
- القحطاني، عبدالمحسن عايض. (٢٠١٩). تصميم البحوث (ط٢). دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- القرشي، أمير إبراهيم. (٢٠١٣). *التدريس لنوعي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. عالم الكتب.
- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠١٩)، إحصائية ذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية. <http://kscdr.sharedt.com/ar/stsats>



النجار، خالد محمد، وعبدالعظيم، أحمد حسن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح باستخدام جداول النشاط المصور لتنمية اللغة الاستقبالية لدى عينة من أطفال الأوتيزم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٦٧)، ٢١-٦٣.

Athbah, Saad Yahya. (2015). Parents Attitudes Toward The Use Of Technology And Portable Device With Children With Autism Spectrum Disorder (ASD) In Saudi Arabia (Publication No. 23766161) [Doctoral dissertation, Washington: Washington State University]. Dissertation and Theses Teaching and Learning. <https://research.libraries.wsu.edu/xmlui/handle/2376/714>

Babbitt, L., & Chanko, S. (2018, November 15). 8 Ways Augmented Reality Can Impact Autism Spectrum Disorder. *SpellBound*. <https://spellboundar.com/blog/augmentedrealityandautism>

David F. C., Eric, J. M., Rachel, E. W., Don, D. M., Melinda, M. G, & Cate, S. (2016). Evaluating Augmented Reality to complete a Chain Task For Elementary Student With Autism. *Journal of special Education Technology*, 31(2), 99-108. <https://jetsagepub.com>

Howorth, s., Ellis, R., Flanagan, S., & OK, M. (2019). Augmented Reality Supporting Reading Skills Of Students with Autism Spectrum Disorder. *Hammill Institute on Disabilities*, 55(2), 71-77. <https://isc.sagepub.com>

Kouo, J., Visco, C. (2021). Technology- Aided Instruction and Intervention in Teaching Students With Autism to Make Inferences. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(3), 148-155.

Mahayuddin, Zainal Rasyid, and Mamat, Najmiah. (2019). Implementing Augmented Reality (AR) on Phonics-based Literacy among Children with Autism. *International Journal on Advanced Science Engineering Information Technology*, 9 (6), 2088-5334.

Olakanmi, O. A., Akcayir, G., Ishola, O. M., & Demmans, C. (2020). Using technology in special education: current practices and trends. *Educational Technology Research and Development* , 68(4), 1711–1738. doi.org/10.1007/s11423-020-09795-0

Regelski, E. (2016). The effectiveness of peer-assisted learning strategies on reading comprehension for students with autism spectrum disorder [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Saidin, N. A., & Yahaya, N. (2015). A Review of Research on Augmented Reality in Education: Advantages and Applications. *International Education Studies*, 8(13), 12-34.

Lorenzo, G., Puerta, M., Vera, G., Lledo, A. (2019). "Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24, 181-204.



مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من المكفوفين في الوطن العربي

Problems of social interaction in a sample of the blind in the Arab world

أ. حنان كامل المطيري - إدارة مدارس التربية الخاصة، وزارة التربية، دولة الكويت

Email: Hanan.k.almutairi@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها المكفوفين في بعض الدول العربية وأسباب كل مشكلة من وجهة نظر المكفوفين أفراد العينة، وقد تكونت عينة الدراسة من ١١٧ كفيفا وكفيفة من بعض الدول العربية، وقد تم تطبيق استبانة من إعداد الباحثة المكونة من ١٣ مشكلة من مشكلات التفاعل الاجتماعي وأسبابها، تم تطبيقها عليهم إلكترونيا. وقد أظهرت الدراسة وجود مشكلات في التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين وأن أهم هذه الأسباب كانت أسباب نفسية شخصية تتمثل في وجود مشاعر سلبية نحو الذات، أو المجتمع أو نحو الإعاقة نفسها، والأسباب الأخرى كانت أسباب ثقافية اجتماعية تتمثل في نظرة المجتمع السلبية نحو الكفيف وجهله بقدراته وإمكاناته.

Abstract:

this study aimed to identify social interaction problems for visually impaired people in some Arab countries and the reasons behind each problem from their point of view. The sample of the study consisted of (117) participants who are blind from some Arab countries. The researcher prepared a questionnaire which contains (13) social interaction problems and their reasons which was applied to them electronically. The study showed that blind people suffer from social interaction problems. The reasons were either personal & psychological reasons like negative feelings towards themselves, the society or towards the disability. Or social & cultural reasons like the negative view towards the blind and the societal lack of awareness of the capacities and capabilities of blind people.

Keywords:

الكلمات المفتاحية:

problems,

مشكلات:

social interactions,

التفاعل الاجتماعي:

blind,

المكفوفون:



مقدمة:

مما لا شك فيه أن حاسة البصر من أهم الحواس لدى الإنسان، بها يتعرف على بيئته ويكتسب خبرات ومعلومات تفيده في ممارسة أنشطته اليومية وتساعده على اكتساب المهارات التي يحتاجها في حياته من خلال مراقبته لسلوك الآخرين، حيث أن حوالي ٨٠٪ مما يتعلمه الإنسان يكتسبه عن طريق حاسة البصر (محمد، ٢٠٠٤) فهو يتعلم من خلال محاكاة سلوكيات الآخرين وأفعالهم. لذا فإن فقدان البصر يؤثر بشكل كبير على حياة الإنسان فيفقد تعلم كثير من السلوكيات والمهارات الاجتماعية.

وفي هذا الصدد، ذكرت مبارك (٢٠١٢) أن فاقد البصر يواجهون الكثير من المشكلات في عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين نتيجة التأثير السلبي للإعاقة على توافقهم الشخصي وعلى تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي، كما أن المكفوفين محرومون من عملية التعلم بالملاحظة والتقليد لسلوكيات الآخرين بسبب فقدان حاسة البصر ومن مهارات التواصل غير اللفظي مما يؤثر بالطبع على اكتسابهم لمهارات التواصل الاجتماعي (المعاطية، القمش والبواليز، ٢٠٠٠) ومن هنا يتبين أن هناك قصوراً في التفاعل الاجتماعي للكفيف مع الآخرين لذا ستبحث هذه الدراسة في بعض مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين وأسبابها كما يراها المكفوفون، وسيتم تناول كل مشكلة على حدة وأسباب كل مشكلة في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تلعب حاسة البصر دوراً هاماً في عملية التفاعل الاجتماعي حيث أن التواصل البصري وحركات الجسد وإيماءات الوجه كلها تساعد كثيراً على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين. لكن ماذا إذا فقد الإنسان هذه الحاسة؟ كيف يمكن تعويضها كي تتم عملية التفاعل الاجتماعي بالشكل المطلوب. من هنا انطلقت مشكلة هذه الدراسة، لتبحث في تأثير فقدان حاسة البصر على التوافق الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة البصرية، حيث لاحظت الباحثة، وهي كفيفة البصر وتعمل معلمة في مدرسة للكفيفات، أن هناك مشكلات في التفاعل الاجتماعي لدى الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية قد لا تكون بسبب الإعاقة نفسها بل لأسباب أخرى قد تكون نفسية شخصية ناجمة عن التأثير النفسي للإعاقة على المكفوفين أو لأسباب اجتماعية ثقافية ناجمة عن اتجاهات الوالدين نحو الكفيف منذ مرحلة الطفولة والتي تؤثر بشكل كبير على توافقه الشخصي والاجتماعي من ناحية، أو عن ردود أفعال الآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي من ناحية أخرى. وهذا ما ذكره كل من الخطيب، الصمادي، الروسان، الحديدي، يحيى، الناظر وآخرون (٢٠٠٧) بأن للإعاقة أثر على تطور المهارات الاجتماعية للكفيف لذا فهو يحتاج إلى مساعدة من والديه بحيث يتم تزويده بمعلومات تعويضية بديلة عن حاسة البصر حول البيئة من حوله.

ومن هنا ارتأت الباحثة دراسة مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين وأسبابها من وجهة نظر المكفوفين أنفسهم. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما المشكلات التي يعاني منها المكفوفون في بعض دول الوطن العربي أثناء عملية التفاعل الاجتماعي؟
٢. ما أسباب مشكلات التفاعل الاجتماعي من وجهة نظر عينة من المكفوفين في بعض دول الوطن العربي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. الكشف عن أهم مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من المكفوفين في بعض الدول في الوطن العربي.
٢. التعرف على أسباب مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين في بعض الدول في الوطن العربي.



أهمية الدراسة:

مما لا شك فيه أن الكفيف يواجه مشكلات أو حواجز اجتماعية تحول دون تحقيق تكيفه الاجتماعي، قد تعود تلك المشكلات إلى اتجاهات أفراد المجتمع السلبية نحو الكفيف أو نظرة المجتمع له بالدونية وأنه مختلف عن غيره (البلاوي، ٢٠٠٤) ومن هذا المنطلق وجدت الباحثة أهمية دراسة مشكلات الكفيف الاجتماعية وأسباب تلك المشكلات وذلك لتوعية المجتمع بأهمية الوصول بالكفيف إلى التواصل الاجتماعي الفعال والأخذ بيده لتحقيق التوافق الاجتماعي، وذلك من خلال نتائج الدراسة التي ستساعد في التعرف على مشكلات الكفيف الاجتماعية وأسبابها للبحث عن حلول لها وتوعية المربين من آباء ومعلمين بتلك المشكلات مما سيساعد في تغيير نظرة المجتمع للكفيف وتوفير الرعاية الاجتماعية السليمة له كي يتمكن من التفاعل مع مجتمعه بالشكل الذي يجعل منه شخصا فعالا في مجتمعه.

ونظرا لندرة الدراسات حسب علم الباحثة والتي تبحث في مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين بصريا ارتأت الباحثة دراسة تلك المشكلات وأسبابها، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة كإضافة علمية تضاف للمكتبات العربية، كما أن هذه الدراسة قد تفتح المجال للباحثين والتربويين لإجراء دراسات مستقبلية وبرامج إرشادية وتوعوية تتناول توجيه المكفوفين وأسرها والمحيطين بهم بكيفية التواصل الاجتماعي الفعال ومحاولة إكساب المكفوفين المهارات الاجتماعية المطلوبة وتنمية قدراتهم على التكيف مع المجتمع من حولهم.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة في عينة الدراسة من المكفوفين ممن هم فوق سن ١٨ سنة من بعض دول الوطن العربي، وقد طبقت استبانة على المشاركين في الدراسة إلكترونيا وذلك في شهر فبراير من عام ٢٠٢٢ م.

مصطلحات الدراسة:

١. المشكلة problem:

تعرف على أنها: "حالة من عدم الرضاء أو التوتر تنشأ عن أدراك وجود عوائق تعترض الوصول الى الهدف أو توقع إمكانية الحصول على نتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه حسن وأكثر فاعلية. (البلوشي & الحارثي، ٢٠١٩)

٢. التفاعل الاجتماعي Social Interaction:

يعرف على أنه: "سلوك يتسم بالثبات النسبي يؤديه الفرد ، ويتبادله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية ضمن مجالات المشاركة الاجتماعية، المشاركة الوجدانية، تقبل الآخرين، كشف الذات، وسلوك المساعدة" (الكرخي، ٢٠١٦: ٤٨٢)

٣. المكفوف the blind:

يعرف مصطفى فهمي (١٩٨٠: ١٩) المكفوف من الناحية الطبية على أنه " تلك الحالة التي يفقد فيها الفرد القدرة على الرؤية بالجهاز المتخصص لهذا الغرض، وهو العين، وهذا الجهاز يعجز عن أداء وظيفته إذا أصابه خلل، وهو إما خلل طارئ كالإصابة بالحوادث، أو خلل ولادي يولد مع الشخص" (منصور، ٢٠١٤).

التعريف الإجرائي:

بعد عرض التعريفات السابقة يمكن تعريف مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين على أنها تلك العوائق التي تحول دون عملية التواصل المتبادلة بين المكفوف وأفراد مجتمعه بدءا من الأسرة وانتهاء ببقية أفراد المجتمع المحيطين بالمكفوف وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في استبيان مشكلات التفاعل الاجتماعي من إعداد الباحثة.

الدراسات السابقة:

يتناول البحث هنا بعض الدراسات السابقة التي حصلت عليها الباحثة علما بأن الدراسات التي تناولت مشكلات التفاعل الاجتماعي قليلة جدا، من هذه الدراسات ما يلي:



هدفت دراسة كل من موحة، صمبة & عبید (٢٠٢١) إلى معرفة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل المعاق بصريا بمركز مديرية النشاط الاجتماعي التضامن بمدرسة الأطفال المعاقين بصريا الشهيد بن نانة بولاية أدرار بالجزائر. وقد طبق الباحثون مقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد د. زينب الشقير على عينة من ٤ تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين ١٤ - ١٩ سنة، حيث تكون المقياس من ٤ أبعاد هي التوافق النفسي، الصحي، الاجتماعي والأسري. وقد أسفرت الدراسة عن بعض النتائج من أهمها عدم وجود توافق نفسي ولا اجتماعي لدى هؤلاء التلاميذ وأن التوافق الاجتماعي يؤثر على التوافق النفسي لدى الطفل المعاق بصريا.

وهدفت دراسة للطراونة (٢٠١٨) إلى معرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة مؤتة، وإلى معرفة أثر متغيرات الجنس، نوع الإعاقة، العمر) عليه. ولتحقيق أهداف الدراسة، طورت الباحثة استبيان لقياس مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة، تم تطبيقه على (٢٦) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة في الجامعة. وقد أشارت. النتائج إلى أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة مؤتة مرتفع جداً، وأنه توجد فروقا دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأنه لا توجد فروقا دالة إحصائياً في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغيري (نوع الإعاقة، والعمر). كما أشارت الدراسة إلى أن هناك كثير من العقبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة تتعلق بالتعامل مع زملاء والمدرسين وبالتسهيلات البيئية في الجامعة.

كما هدفت دراسة الحطاب (٢٠١٥) بشكل عام إلى التعرف على الفروق في التكيف النفسي والاجتماعي بين الطلبة المعاقين بصريا المندمجين وغير المندمجين في الأردن. وقد تم تطبيق مقياس التكيف النفسي الاجتماعي على عينة من الطلبة المعاقين بصريا بلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة في الصفوف الثامن، التاسع والعاشر مقسمين إلى مجموعتين الطلبة الذين يدرسون في أكاديمية المكفوفين بعمان (غير المندمجين) والطلبة الدارسين في المدارس العادية بمحافظة مادبا (المندمجين). وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الطلبة المندمجين وغير المندمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي

وفي دراسة ل شنيكات (٢٠١٤) والتي إلى تعرف مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المندمجين في المدارس الحكومية وإلى معرفة تأثير كل من الجنس والصف الدراسي ومستوى الإعاقة على مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة منهم مكفوفين مندمجين في المدارس العادية ومبصرين يدرسون في المدارس الحكومية في المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة مكونة من (٦٢) فقرة مقسمة إلى بعدين أحدهما يقيس القبول والتفاعل الاجتماعي للمكفوفين والآخر للمبصرين. وقد أسفرت الدراسة عن أن مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي لدى المعاقين بصريا أقل من متوسط القبول والتفاعل الاجتماعي لدى المبصرين، وبالنسبة لمتغيرات الدراسة لم يكن هناك تأثير لمتغير الصف ولا الجنس لكن كان هناك تأثير لمستويات الإعاقة، حيث تبين أن هناك فروق في مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي بين المكفوفين كليا والمكفوفين جزئيا لصالح المكفوفين جزئيا.

وأخيرا، هناك دراسة تحليلية اتبع فيها الباحثون فان هاسلت، كوزدين، هيرسن، سيمون & ماستانتونو (Van Hasselt, Kazdin, Hersen, Simon, 1985) منهج التقييم التحليلي السلوكي والتي هدفت إلى تحديد القصور في المهارات الاجتماعية لدى المراهقين المعاقين بصريا. وقد تم إعداد اختبار لعب الأدوار للمهارات الاجتماعية المناسب للمعاقين بصريا والذي طبق على عينة من الموظفين والمتدربين لقياس مستويات المهارات الاجتماعية، وقد تم التحقق من صلاحية الاختبار من خلال المقارنة بين المشاركين من المعاقين بصريا والعاديين. وقد أظهرت الدراسة



وجود قصور في مكونات المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية لدى المعاقين بصريا، وبشكل عام، أثبتت هذه النتيجة أن المكفوفين يعانون من مشاكل في التكيف الاجتماعي حسب ما جاء في هذه الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت جميع الدراسات التي سبق ذكرها بشكل عام إلى التعرف على مستوى القبول - التكيف - التوافق - التفاعل النفسي والاجتماعي أو التعرف على القصور في المهارات الاجتماعية وقد تشابهت أهداف الدراسات مع هدف الدراسة الحالية وهو التعرف على مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين. وقد طبقت الدراسات على معاقين بصريا ما عدا دراسة الطراونة (٢٠١٨) التي كانت عينتها طلبة معاقين لم تتحدد إعاقاتهم، وغالبا عينات جميع الدراسات كانت طلبة مراقبين، وقد اختلفت العينات عن عينة الدراسة الحالية التي طبقت على مكفوفين بالغين. أما بالنسبة لنتائج الدراسات فقد أثبتت ٣ دراسات وجود قصور في التوافق أو التفاعل الاجتماعي أو في المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا وهذا يؤكد فكرة الدراسة الحالية في وجود مشكلات في التفاعل الاجتماعي لدى المكفوفين، وقد أيدت دراستين كدراسة الطراونة (٢٠١٨) أن الطلبة المعاقين لديهم مشكلات في التعامل مع زملائهم ومعلميهم، كما أكدت دراسة فان هاسلت وآخرون (Van Hasselt, et al 1985) وجود مشكلات لدى المعاقين بصريا في التكيف الاجتماعي وهتين الفكرتين يتشابهان كثيرا مع موضوع الدراسة الحالية. ومن ناحية أخرى، أظهرت دراسة الطراونة (٢٠١٨) أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للمعاقين مرتفع جدا، ودراسة الحطاب (٢٠١٥) أظهرت عدم وجود فروق في التكيف النفسي والاجتماعي بين الطلبة المكفوفين المندمجين مع العاديين والمكفوفين الدارسين في مدارس خاصة بالمكفوفين وهذه النتائج تختلف عن نتائج الدراسة الحالية.

المحور الثاني: منهجية الدراسة:

يتناول هذا الجزء الدراسة الميدانية التي قام بها البحث للتعرف على بعض مشكلات التوافق الاجتماعي لدى عينة من المكفوفين في بعض الدول في الوطن العربي وأسبابها وذلك من خلال حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة وتحليل نتائج الاستبانة المستخدمة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، علما بأنه تم استخدام المنهج الوصفي الذي يصف الظواهر من أجل التوصل إلى الاستنتاجات حول الظواهر أو المشاكل التي تم البحث عنها بطريقة تسمح بالتخطيط لها في المستقبل.

عينة الدراسة:

تتألف عينة الدراسة من ١١٧ مكفوف ومكفوفة من بعض الدول العربية.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة استبانة مشكلات التفاعل الاجتماعي مكونة من (١٣ مشكلة) تتناول مشكلات متعلقة بالأسرة، الأصدقاء، العلاقات العامة والعمل، وقد حددت الباحثة نوعين من الأسباب لكل مشكلة هي: أسباب نفسية شخصية (personal & psychological reasons) ويرمز لها بالرمز (PP) وأسباب ثقافية اجتماعية (cultural & social reasons) ويرمز لها بالرمز (CS).

صدق المحتوى:

تم عرض الاستبانة على ٣ محكمين محكم تربوي ومحكم لغوي ومحكم إحصائي، وقد اتفقوا على سلامة الصياغة اللغوية للعبارة ومناسبتها لغرض الدراسة الحالية وقد تم اختصار بعض العبارات وتعديل بعضها لغويا.

صدق التكوين:

تم حساب صدق عبارات الاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة حيث جاءت النتائج كما يلي:



جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاستبانة والدرجة الكلية

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
لا تسند إلى أي مسؤوليات من قبل أفراد أسرتي في البيت	**٠,٥٦٠	٠,٠٠٠
أشعر بأن فرص الزواج بالنسبة لي قليلة مقارنة بالمبصرين	**٠,٧٨١	٠,٠٠٠
أفضل الارتباط بشخص كفيف على المبصر	**٠,٧٧٣	٠,٠٠٠
لا أتفاعل سريعاً مع الآخرين عند حديثهم معي	**٠,٧٤٨	٠,٠٠٠
يتحدث الآخرون مع المرافق لي بدلاً مني	**٠,٧٢٠	٠,٠٠٠
يخجلني سماع المبصرين لصوت قارئ الشاشة في الهاتف الذكي أو الحاسب الآلي حين يطلب مني أحدهم معلومة ما	**٠,٧٣٢	٠,٠٠٠
لا أحبذ حضور المناسبات الاجتماعية أو الحفلات العائلية	**٠,٦٩٨	٠,٠٠٠

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
أجد أنني لا أستطيع المشاركة في الحوار في جلسة يزيد عدد أفرادها عن ٥ أشخاص	**٠,٦٠٢	٠,٠٠٠
أكتفي بصداقتي مع المكفوفين	**٠,٧٣٤	٠,٠٠٠
لا أبادر بتكوين علاقات اجتماعية جديدة	**٠,٧٢٠	٠,٠٠٠
لا أحصل غالباً على فرص للقبول في الوظائف العامة	**٠,٦٠٥	٠,٠٠٠
أفضل العمل في مؤسسة يتواجد بها عدد من المكفوفين عن العمل بمكان ليس به مكفوفون	**٠,٦٥٣	٠,٠٠٠
لا أؤدي مهامي في العمل بالشكل المطلوب أسوة بالمبصرين	**٠,٥٨٤	٠,٠٠٠

** ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١

ويتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) وهذا يعني ارتفاع مستوي الصدق لعبارات الاستبانة مما يدل على أنها صالحة للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

ثبات الاستبانة:

جدول (٢) معامل الثبات للاستبانة

الأبعاد	معامل الفا كورنباخ	عدد العبارات
التوافق الاجتماعي	٠,٩٥١	١٣

تبين أن قيمة معامل الثبات Alpha لبعد التوافق الاجتماعي كانت قيمتها أكبر من ٠,٦ مما يوضح ارتفاع مستوي ثبات عبارات بعد التوافق الاجتماعي ويؤكد صلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة.

المحور الثالث: تحليل النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والثاني وهما "ما مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من المكفوفين في بعض الدول في الوطن العربي وأسباب تلك المشكلات؟"



وللإجابة عن هذين السؤالين سيتم تناول كل مشكلة وأهم أسبابها حسب ما جاء في الاستبانة على الشكل التالي:

١. لا تسند إلى أي مسؤوليات من قبل أفراد أسرتي في البيت بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي جهلي بتأدية تلك الأعمال وعدم تدريبي الكافي عليها بنسبة ٣٠,٨٪ ثم وجود غيري من أفراد الأسرة المبصرين يسهل عليهم تأدية تلك الأعمال بنسبة ٢٩,١٪ يليها خوفهم على وحياتهم الزائدة لي بنسبة ٢٨,٢٪ ثم عدم ثقتهم بي في القيام بتلك المسؤوليات بنسبة ١٧,٩٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ٩,٤٪

جدول (٣)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	خوفهم على وحياتهم الزائدة لي (CS)	٣٣	28.2
٢	عدم ثقتهم بي في القيام بتلك المسؤوليات (CS)	٢١	17.9
٣	وجود غيري من أفراد الأسرة المبصرين يسهل عليهم تأدية تلك الأعمال (CS)	٣٤	29.1
٤	جهلي بتأدية تلك الأعمال وعدم تدريبي الكافي عليها (CS)	٣٦	30.8
٥	لا يحدث ذلك	١١	9.4

ومن هنا يتبين أن أهم أسباب مشكلة عدم إعطاء الكفيف مسؤوليات ومهام في أسرته هي أسباب ثقافية اجتماعية تعود غالباً على اتجاهات الوالدين نحو الكفيف، حيث أن كل من عدم تنمية مهارات الحياة اليومية للكفيف، وتجاهل وجوده في الأسرة وعدم إعطائه مهام ومسؤوليات مثل بقية أخوته، وخوفهم عليه وحياتهم الزائدة له يجعل منه شخصاً اتكالياً معتمداً على غيره، وهذا بالتأكيد يؤثر سلباً على شخصية الكفيف ويؤدي به إلى سوء التوافق الشخصي والاجتماعي. وهذا ما أشارت إليه مبارك (٢٠١٢) أنه إذا كانت اتجاهات الوالدين سلبية نحو الكفيف بشكل عام، كان الكفيف غير قادر على توجيه سلوكه وممارسة حريته، كما أن ذلك يشعره بالعجز والنقص وقد يميل إلى العزلة والانطواء وقد يكون أكثر عرضه للأعراض العصابية مثل القلق والخوف والبكاء دون سبب.

٢. أشعر بأن فرص الزواج بالنسبة لي قليلة مقارنة بالمبصرين بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي أعتقد بأنني غير مؤهل للقيام بواجباتي كزوج / كوالد بنسبة ٥٣٪ ثم عدم ثقة عائلتي بأنني مؤهل للزواج وتحمل المسؤولية بنسبة ٢٨,٢٪ ثم رفض الطرف الآخر أو عائلته للارتباط بشخص كفيف بنسبة ٢٤,٨٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١٢,٨٪

جدول (٤)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	عدم ثقة عائلتي بأنني مؤهل للزواج وتحمل المسؤولية (CS)	٣٣	28.2
٢	أعتقد بأنني غير مؤهل للقيام بواجباتي كزوج / كوالد (PP)	٦٢	53.0
٣	رفض الطرف الآخر أو عائلته للارتباط بشخص كفيف (CS)	٢٩	24.8
٤	لا يحدث ذلك	١٥	12.8

تعليقاً على هذه المشكلة التي أشار إليها الجدول السابق وُجد أن فرص الزواج لدى المكفوفين قليلة مقارنة بالمبصرين كما أثبتت ذلك دراسة لفاينمان (Feinman, 1978) حيث تمت مقابلة ٧٠ مكفوفاً في ولاية وايومنغ (Wyoming) بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم سؤال عينة من السكان المبصرين عن الطبيعة الخاصة للمكفوفين ووجد أن فرص الزواج لدى المكفوفين أقل من المبصرين.



وفيما يتعلق بأسباب تلك المشكلة فإن أهم الأسباب هنا هو سبب نفسي شخصي يظهر أنه وجود نقص في تقدير الذات لدى المكفوفين حيث أن ٥٣٪ منهم يعتقدون أنهم غير مؤهلين لتحمل مسؤولية إنشاء أسرة وهذا ما أثبتته دراسة للبارقي (٢٠١٠) حيث أجريت على عينة من ١٢٠ مراهق سعودي منهم ٦٠ عاديون و ٦٠ مكفوفون وأظهرت الدراسة أن المكفوفين لديهم مستوى أقل في تقدير الذات من العاديين وأنهم يعانون من مستوى أعلى من القلق الاجتماعي من العاديين.

٣. أفضل الارتباط بشخص كفيف على المبصر بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي أعتقد بأن الكفيف سيفهمني ويقدر وضعي أكثر من المبصر بنسبة ٤٥,٣٪ ثم ارتباطي بشخص مبصر قد يشعرني بالنقص وعدم الراحة بنسبة ٣٣,٣٪ يليها لا يحدث ذلك بنسبة ١٨,٨٪ وأخيراً متطلبات الكفيف بسيطة مقارنة بالمبصر بنسبة ١٢,٨٪

جدول (٥)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	أعتقد بأن الكفيف سيفهمني ويقدر وضعي أكثر من المبصر (PP)	٥٣	45.3
٢	متطلبات الكفيف بسيطة مقارنة بالمبصر (CS)	١٥	12.8
٣	ارتباطي بشخص مبصر قد يشعرني بالنقص وعدم الراحة (PP)	٣٩	33.3
٤	لا يحدث ذلك	٢٢	18.8

يتبين من الجدول السابق أن زواج المكفوفين من أشخاص مكفوفين يشعرهم بالأمان أكثر من الارتباط بمبصرين، وهذا يتفق مع دراسة في غانا أجريت على ١٦ مشاركا وتم تحليل إجاباتهم ضمن مقابلات شخصية، وقد وجدت الدراسة أن الرجال المعاقين المتزوجين من نساء معاقات يتفهم وضعهم أكثر من المبصرات Acheampong, Anthony, Joyce, Nakoja & Barbara. (٢٠١٨).

٤. لا أفاعل سريعا مع الآخرين عند حديثهم معي بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي أعتقد بأن نبرة الصوت وحدها لا تكفي لإشعاري بأنني أنا المقصود بالحديث بنسبة ٥٥,٦٪ ثم لا يهمني ذلك بنسبة ٢٩,٩٪ وأخيراً لدي قصور في تطبيق مهارات التواصل الفعال بنسبة ٢٤,٨٪

جدول (٦)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	أعتقد بأن نبرة الصوت وحدها لا تكفي لإشعاري بأنني أنا المقصود بالحديث (PP)	٦٥	55.6
٢	لدي قصور في تطبيق مهارات التواصل الفعال (CS)	٢٩	24.8
٣	لا يهمني ذلك (PP)	٣٥	29.9

تبين من الجدول السابق أن أكثر أسباب مشكلة عدم التفاعل السريع مع الآخرين أو ما قد يسمى (الجمود) هي أسباب نفسية شخصية، يليها عدم الاهتمام بالتفاعل السريع وهذا سبب نفسي شخصي أيضاً، مما يعني أن عدم رؤية الكفيف للشخص الذي يتحدث معه يصيبه بالجمود وعدم التفاعل السريع في عملية التواصل وهذا ما ذكره محمد في كتابه الإعاقات الحسية (٢٠٠٤) في ما يتعلق بالخصائص الاجتماعية للمعاق بصرياً: " يعاني من قصور في الاستشارة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي إذ أنهما يعتمدان على رؤية الحركة والاستمتاع بالمشاهدة."



كما أن الكفيف قد لا يهتم بالتفاعل مع الآخرين وهذا ما ذكره كل من المعاينة، القمش والبوايز (٢٠٠٠) أنه في دراسة قامت بها ماك أندرو Mc Andrew أن الكفيف يعاني من الجمود فقد قارنت بين الكفيف والمبصر ووجدت أن الكفيف أكثر جموداً من المبصر.

وهذا يدل على وجود هذه المشكلة لدى المكفوفين وعلى أهمية التواصل غير اللفظي في عملية التفاعل الاجتماعي للكفيف.

٥. يتحدث الآخرون مع المرافق لي بدلا مني بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي جهل المجتمع بقدراتي وإمكاناتي على التحدث والتواصل بنسبة ٧٠,٩٪ ثم مبادرة المرافق بالتواصل معهم اعتقاداً منه بأنه يساعدني بنسبة ١٩,٧٪ يليها اعتقاد الآخرين بأن التواصل البصري مع المرافق أسهل من التواصل معي بنسبة ١٤,٥٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ٩,٤٪

جدول (٧)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	جهل المجتمع بقدراتي وإمكاناتي على التحدث والتواصل (CS)	٨٣	70.9
٢	اعتقاد الآخرين بأن التواصل البصري مع المرافق أسهل من التواصل معي (CS)	١٧	14.5
٣	مبادرة المرافق بالتواصل معهم اعتقاداً منه بأنه يساعدني (CS)	٢٣	19.7
٤	لا يحدث ذلك	١١	9.4

وبالنسبة لهذه المشكلة والتي تزعم المكفوفين وهي أن يتواصل الآخرون مع المرافق الذي يصحبه ويشيرون إليه ويتحدثون معه بدلاً من الشخص الكفيف نفسه، ظهر أن ٧٠٪ من المكفوفين يرون أن جهل المجتمع بإمكانات الكفيف على التحدث والتواصل هو أكثر أسباب هذه المشكلة وضوحاً، وهذا يدل كما هو معروف على أهمية التواصل غير اللفظي مع الآخرين والذي يفترقه الكفيف، فنجد أن المبصرين يتواصلون أسرع بالعين وحركات الجسد، وهذا يفسر تواصل الآخرين مع المرافق بشكل أسرع من الكفيف.

٦. يخجلني سماع المبصرين لصوت قارئ الشاشة في الهاتف الذكي أو الحاسب الآلي حين يطلب مني أحدهم معلومة ما بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي حفاظاً على خصوصيتي أثناء استخدام قارئ الشاشة بنسبة ٥٦,٤٪ ثم صوته مزعج بالنسبة لهم بنسبة ٤٤,٤٪ يليها يشعرني صوت قارئ الشاشة بإعاقتي وعجزني عن رؤية الشاشة بنسبة ١٢,٨٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١٠,٣٪

جدول (٨)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	يشعرني صوت قارئ الشاشة بإعاقتي وعجزني عن رؤية الشاشة (PP)	١٥	12.8
٢	صوته مزعج بالنسبة لهم (CS)	٥٢	44.4
٣	حفاظاً على خصوصيتي أثناء استخدام قارئ الشاشة (PP)	٦٦	56.4
٤	لا يحدث ذلك	١٢	10.3



وقد ظهر أن أهم أسباب مشكلة شعور المكفوفين بالإحراج من ظهور صوت قارئ الشاشة الذي يستخدمونه أمام المبصرين في الهاتف الذكي أو الحاسب الآلي هو سبب نفسي شخصي وهو الرغبة بالحفاظ على الخصوصية أثناء استخدام الأجهزة الإلكترونية، فكما أن المبصرين ينظرون إلى الشاشة وحدهم دون أن يعلم الآخرون محتوى ما يتم مشاهدته، يرغب المكفوفون أيضاً أن يكون لهم خصوصيتهم في استخدام تلك الأجهزة فيفضل الكثير منهم استخدام سماعات لاسلكية عند استخدامها كي يتمتعون بخصوصيتهم كما يفعل المبصرون.

٧. لا أحبذ حضور المناسبات الاجتماعية أو الحفلات العائلية بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي عدم قدرتي على التحرك بحرية والمشاركة بالأعمال التي تتطلبها المناسبة بنسبة ٥٥,٦٪ ثم اعتقادي بعدم جدوى وجودي بهذه المناسبة بنسبة ٢٣,٩٪ يليها ميلي للعزلة والجلوس في المنزل بنسبة ١٧,٩٪ ثم عدم قدرتي على الاعتناء بمظهري بما يليق بتلك المناسبة بنسبة ١٦,٢٪ يليها تحرج أهلي من اصطحابي معهم بسبب إعاقتي بنسبة ١٢,٨٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ٨,٥٪

جدول (٩)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	ميلي للعزلة والجلوس في المنزل (PP)	٢١	17.9
٢	عدم قدرتي على التحرك بحرية والمشاركة بالأعمال التي تتطلبها المناسبة (PP)	٦٥	55.6
٣	اعتقادي بعدم جدوى وجودي بهذه المناسبة (PP)	٢٨	23.9
٤	عدم قدرتي على الاعتناء بمظهري بما يليق بتلك المناسبة (PP)	١٩	16.2
٥	تحرج أهلي من اصطحابي معهم بسبب إعاقتي (CS)	١٥	12.8
٦	لا يحدث ذلك	١٠	٨,٥

إذاً، فإن أهم أسباب هذه المشكلة هو سبب نفسي شخصي وهو عدم القدرة على التحرك باستقلالية وهذا يؤثر بشكل واضح على شخصيته، وهذا ما ذكره الروسان (٢٠٠٤) أن حركة الكفيف تتسم بالحيلة والحذر كي لا يتعثر أو يصطدم بعقبات أثناء تحركه في أماكن غير مألوفاً لديه، وهذا يؤكد حاجته الدائمة للمساعدة من قبل المبصرين مما يؤثر على شخصيته وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين.

فإن عدم التحرك بحرية في مكان ما، يخرج بعض المكفوفين وقد يشعرونهم بالنقص والاعتمادية وهذا يجعلهم يفضلون الانطواء على المشاركة في المناسبات الاجتماعية.

٨. أجد أنني لا أستطيع المشاركة في الحوار في جلسة يزيد عدد أفرادها عن ٥ أشخاص بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي عدم قدرتي على التركيز في المواضيع المطروحة بسبب الضوضاء وتداخل الأصوات بنسبة ٣٧,٦٪ ثم عدم قدرتي على معرفة إيما آت وتعبير وجه من أخاطبه يجعلني أتردد بالحديث إليه بنسبة ٣٢,٥٪ يليها أشعر بعدم انتباه الآخرين لي أثناء الحديث وذلك لفقداني للتواصل البصري معهم بنسبة ٣٠,٨٪ ثم بسبب عدم إلمامي بالمواضيع المطروحة للنقاش، أشعر بالخجل من الحديث أمام عدد كبير من الناس بنسبة ١٦,٢٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١١,٢٪



جدول (١٠)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	أشعر بعدم انتباه الآخرين لي أثناء الحديث وذلك لفقداني للتواصل البصري معهم (PP)	٣٦	30.8
٢	عدم قدرتي على معرفة إيماءات وتعابير وجه من أخاطبه يجعلني أتردد بالحديث إليه (PP)	٣٨	32.5
٣	عدم قدرتي على التركيز في المواضيع المطروحة بسبب الضوضاء وتداخل الأصوات (PP)	٤٤	37.6
٤	بسبب عدم إلمامي بالمواضيع المطروحة للنقاش (CS)	١٩	16.2
٥	أشعر بالخجل من الحديث أمام عدد كبير من الناس (PP)	١٩	16.2
٦	لا يحدث ذلك	١٣	11.1

ظهر هنا أن أهم أسباب مشكلة عدم قدرة الكفيف على التحدث مع مجموعة كبيرة من الأشخاص هي أسباب نفسية شخصية تتمثل في القصور في التواصل البصري والتواصل غير اللفظي بما يسمى بلغة الجسد، حيث أنه يصعب على الكفيف التفاعل مع الآخرين والمشاركة في الحوارات معهم بسبب ذلك القصور، فهو لا يرى تعبيرات وجوههم ولا نظراتهم إليه أو ما إذا كانوا يعيرونه انتباهها أثناء الحديث أم لا، وبما أنه يعتمد على حاسة السمع دون البصر فإن الضوضاء وتداخل الأصوات تحول دون وصول الكفيف للشخص المتحدث إليه وهذا يمنعه من التواصل معه بشكل جيد فهو بسبب الضوضاء لا يسمع الشخص جيداً فلا يعرف ما إذا كان الحديث موجه إليه، كل ذلك يصعب على الكفيف التواصل الاجتماعي الفعال. وقد أثبت ذلك كثير من الباحثين منهم البيلوي (٢٠٠٤)، القمش والمعاطبة (٢٠٠٧) والوقفي (٢٠٠٤) الذين أشاروا إلى أن غياب التواصل البصري لدى المكفوفين يؤدي إلى قصور في إقامة علاقات اجتماعية لديهم.

٩. أكتفي بصداقتي مع المكفوفين بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي أشعر بأنهم يقاسمونني نفس الميول والاهتمامات بنسبة ٤٨,٧٪ ثم لا أجد اهتماماً من قبل المبصرين يشجعني على صداقتهم بنسبة ٢٩,٩٪ يليها شعوري بأن المبصرين لا يتقبلون صداقتي بنسبة ٢٤,٨٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١٤,٥٪

جدول (١١)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	أشعر بأنهم يقاسمونني نفس الميول والاهتمامات (PP)	٥٧	48.7
٢	لا أجد اهتماماً من قبل المبصرين يشجعني على صداقتهم (CS)	٣٥	29.9
٣	شعوري بأن المبصرين لا يتقبلون صداقتي (PP)	٢٩	24.8
٤	لا يحدث ذلك	١٧	14.5

يتضح من الجدول السابق أن المكفوفين يرتاحون أكثر في إنشاء صداقات مع مكفوفين أمثالهم حيث يتشاركون نفس الميول والاهتمامات، وهذا ما يتفق مع دراسة لكل من سلفرمان، مولتن، سميث، جنسين وكوهن (Silverman, Molton, Smith, Jensen, & Cohen, ٢٠١٧)، والتي أجريت على عينة من المكفوفين عددهم ٧١ مكفوفاً في الولايات المتحدة، وقد أسفرت عن أن إنشاء المزيد من الصداقات مع أشخاص يتشاركون معهم الإعاقة أي مشغولون بالعمى



مرتبط بزيادة الرضا عن الحياة لديهم وأنه وجود صداقات مع مكفوفين يتحكم كذلك بعدد الأشخاص غير المكفوفين في حياتهم، حيث يمنحهم الاكتفاء عن إقامة علاقات مع غيرهم من المبصرين.

١٠. لا أبادر بتكوين علاقات اجتماعية جديدة بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي شفقة المبصرين وتعاطفهم الزائد معي ينفري من تكوين علاقات جديدة معهم بنسبة ٢٩,١٪ ثم خجلي يمنعني من تكوين علاقات جديدة بنسبة ٢١,٤٪ يليها خوفا بأن يستغلني الآخرون بنسبة ٢٠,٥٪ ثم نفور الآخرين مني بسبب إعاقتي بنسبة ١٠,٣٪ يليها أشعر بأنني لست جديرة بتكوين علاقات جديدة بسبب إعاقتي بنسبة ٧,٧٪ وأخيرا لا يحدث ذلك بنسبة ٦٪

جدول (١٢)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	خوفا بأن يستغلني الآخرون (PP)	٢٤	20.5
٢	أشعر بأنني لست جديرة بتكوين علاقات جديدة بسبب إعاقتي (PP)	٩	7.7
٣	خجلي يمنعني من تكوين علاقات جديدة (PP)	٢٥	21.4
٤	شفقة المبصرين وتعاطفهم الزائد معي ينفري من تكوين علاقات جديدة معهم (CS)	٣٤	29.1
٥	نفور الآخرين مني بسبب إعاقتي (CS)	١٢	10.3
٦	لا يحدث ذلك	٧	6.0

فأهم أسباب عدم تكوين علاقات جديدة مع الآخرين هو سبب ثقافي اجتماعي يعود على نظرة المجتمع المتمثلة بالشفقة على الكفيف وهذا سبب قد ينفر الكفيف من التواصل مع المبصرين حيث أنه يحب أن يعامله الآخرون كشخص طبيعي غير ناقص عنهم، فلا يجد الكفيف هذه المعاملة بسبب قلة وعي المجتمع بقدرات وإمكانات الكفيف. وظهر أن السبب الثاني لتلك المشكلة هو الخجل من تكوين علاقات جديدة وهذا ما أثبتته دراسة لشعبان (٢٠١٠) التي أجراها على عينة من الطلبة المكفوفين بمدرسة للمكفوفين بمدينة غزة حيث أشارت الدراسة أن مستوى الخجل لدى المكفوفين كان فوق المتوسط. وأنه أعلى منه بالنسبة للمبصرين.

١١. لا أحصل غالبا على فرص للقبول في الوظائف العامة بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي نظرة المجتمع للكفيف لا تزال قاصرة فكثير من المسؤولين لا يثقون بقدراتي بنسبة ٨٢,١٪ ثم أشعر بأنني غير مؤهل للقبول بتلك الوظائف بنسبة ١٧,١٪ يليها عدم إلمامي بمتطلبات تلك الوظائف يجعلهم يرفضونني بنسبة ١٣,٧٪ وأخيرا لا يحدث ذلك بنسبة ٩,٤٪

جدول (١٣)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	أشعر بأنني غير مؤهل للقبول بتلك الوظائف (PP)	٢٠	17.1
٢	نظرة المجتمع للكفيف لا تزال قاصرة فكثير من المسؤولين لا يثقون بقدراتي (CS)	٩٦	82.1
٣	عدم إلمامي بمتطلبات تلك الوظائف يجعلهم يرفضونني (CS)	١٦	13.7
٤	لا يحدث ذلك	١١	9.4



من المعروف أن فرص العمل بالنسبة للمكفوفين وضعاف البصر أقل من المبصرين، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وحتى عام 3٢٠١ ظل معدل التوظيف للمكفوفين وضعاف البصر منخفضاً للغاية (Bell, Mino, & (2013). وفي هذا الصدد، ظهر أن أهم أسباب مشكلة قلة فرص العمل التي يحصل عليها المكفوفين، هو سبب ثقافي اجتماعي يعود إلى عدم ثقة المسؤولين بقدرات الكفيف، مع أنه وكما أثبتت كثير من التجارب أن المكفوفين يمكنهم النجاح في أداء أعمالهم بالشكل المطلوب، وقد أثبتت ذلك دراسة لمالاكا Malakpa حول وضع العمل لدى المكفوفين وضعاف البصر ذوي الإعاقات الإضافية، التي توصلت إلى أن المكفوفين يواجهون صعوبات في الحصول على وظائف بسبب أصحاب العمل والذين تعترضهم مخاوف وشكوك وعدم ارتياح عند توظيف أشخاص مكفوفين في مؤسساتهم، حيث أنهم لا يثقون بقدراتهم على الأداء الوظيفي ولديهم قلق من احتمالية أن يكون للمكفوفين تأثير سلبي على العمل أو المؤسسة التي سيعملون بها (Malakpa, 1994).

١٢. أفضل العمل في مؤسسة يتواجد بها عدد من المكفوفين عن العمل بمكان ليس به مكفوفون بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي لأن المكان يكون مهيباً ومريحاً للكفيف بنسبة ٥٣٪ ثم تفهم المسؤولين لاحتياجاتي الخاصة بإعاقتي وسهولة حصولي على ترقية أو وظائف إشرافية بنسبة ٤٠,٢٪ يليها يسهل التواصل وتبادل الخبرات مع المكفوفين مقارنة بالمبصرين بنسبة ٣٥,٩٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١٧,١٪.

جدول (١٤)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	لأن المكان يكون مهيباً ومريحاً للكفيف (CS)	٦٢	53.0
٢	تفهم المسؤولين لاحتياجاتي الخاصة بإعاقتي وسهولة حصولي على ترقية أو وظائف إشرافية (CS)	٤٧	40.2
٣	يسهل التواصل وتبادل الخبرات مع المكفوفين مقارنة بالمبصرين (CS)	٤٢	35.9
٤	لا يحدث ذلك	٢٠	17.1

ويمكن القول هنا أن الكفيف يرتاح بالتنقل في مكان مألوف لديه ومناسب لاحتياجاته، وهذا ما يجعل بعض المكفوفين يفضلون العمل في مكان سبق لمكفوفين غيرهم العمل فيه وقد ظهرت أهمية مكان العمل كأهم أسباب تفضيل العمل في أماكن تواجد المكفوفين، والسبب الآخر هو تفهم أصحاب العمل لاحتياجات الكفيف، حيث يكتسب أصحاب العمل خبرة سابقة في التعامل مع مكفوفين قبله مما يشعر الكفيف بالراحة والأمان، فلا يشعر بالقلق أو التوتر عند التقديم على مثل هذا النوع من الوظائف..

١٣. لا أؤدي مهامي في العمل بالشكل المطلوب أسوة بالمبصرين بسبب:

تبين أن أهم الأسباب هي لا يمنحني المسؤولون الثقة بتأدية عملي ولا يشجعوني على الإبداع بنسبة ٥٥,٦٪ ثم أشعر بأن المبصرين سيؤدون الأعمال أفضل مني فأفضل الراحة والاعتماد عليهم بنسبة ٣١,٦٪ يليها لدي قصور في التدريب واستخدام الحاسب الآلي وأجهزة التقنيات المساعدة بنسبة ١٧,٩٪ وأخيراً لا يحدث ذلك بنسبة ١٢,٨٪.



جدول (١٥)

م	الفئات	العدد	النسبة %
١	لدي قصور في التدريب واستخدام الحاسب الآلي وأجهزة التقنيات المساعدة (CS)	٢١	17.9
٢	أشعر بأن المبصرين سيؤدون الأعمال أفضل مني فأفضل الراحة والاعتماد عليهم (PP)	٣٧	31.6
٣	لا يمنحني المسؤولون الثقة بتأدية عملي ولا يشجعوني على الإبداع (CS)	٦٥	55.6
٤	لا يحدث ذلك	١٥	12.8

حين لا يعطى الكفيف الثقة من رب العمل فإنه بالتأكيد يشعر بالإحباط وقد تنخفض لديه الدافعية للإنجاز وقد يعتمد على غيره في أداء مهامه في العمل بسبب تجاهل المسؤول لوجوده وعدم ثقته بقدراته، وهذا ما ظهر في تفسير مشكلة الاعتمادية في العمل لدى المكفوفين، فقد ظهر أن أهم سببين هما عدم تشجيع المسؤولين للكفيف على العمل والإبداع مما يؤدي إلى السبب الثاني من أسباب المشكلة وهو شعور الكفيف بالنقص مما يجعله يعتمد على غيره من المبصرين في أداء المهام التي تسند إليه.

التوصيات والمقترحات:

كشفت هذه الدراسة عن وجود مشكلات لدى المكفوفين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي مع الأسرة، العمل والمجتمع ككل تعزى لأسباب نفسية شخصية ولأسباب ثقافية اجتماعية، ومن هنا فقد قدمت الباحثة التوصيات التالية محاولة منها لإيجاد حلول لتلك المشكلات وهي كما يلي:

١- تقديم برامج إرشادية توعوية للمكفوفين بهدف تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لديهم وتدريبهم على مهارات التواصل الفعال مع الآخرين.

٢- إقامة مراكز لتأهيل المكفوفين لسوق العمل تأهيلاً نفسياً واجتماعياً ومهنيًا بعد الانتهاء من المرحلة الجامعية.

٣- إقامة ورش عمل ومحاضرات بهدف توعية المجتمع بطرق التعامل مع المكفوفين وتوعية المجتمع بقدراتهم وإمكاناتهم من أجل تغيير نظرة المجتمع السلبية نحوهم.

٤- تشجيع المكفوفين على المشاركة بأنشطة جماعية مع المبصرين بهدف دمجهم بشكل أكبر مع أفراد المجتمع.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء دراسات وبحوث تتعلق بالتفاعل الاجتماعي للمكفوفين منها ما يلي:

١. إجراء دراسة تبحث في مشكلات التوافق النفسي لدى المكفوفين وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لما للعامل النفسي من تأثير على عملية التفاعل الاجتماعي.

٢. إجراء دراسات تجريبية كتطبيق برنامج إرشادي يعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا في المدارس والجامعات في الدول العربية.

٣. إجراء دراسة حول تأثير المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة على التوافق الاجتماعي لدى المكفوفين.

٤. إجراء دراسة تجريبية كعمل برنامج إرشادي يقدم إلى أسر المكفوفين يهدف إلى رفع مستوى تقبلهم لأبنائهم المعاقين بصريا



المراجع :

- البارقي، عبد المجيد محمد حسين. (٢٠١٠) تقدير الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعي وقلق المستقبل لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير) جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- الببلاوي، إيهاب. (٢٠٠٤). *توعية المجتمع بالإعاقة: الفئات- الأسباب- الوقاية*. الرياض: مكتبة الرشد.
- البلوشي، فريدة سعيد موسى الأمير، الحارثي، سهام منيف الشدادى. (٢٠١٩). مشكلات الطالبات الكفيفات في المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية، م ٣٥، ع (٦، ٢)، ٥١٦-٥٣٥*.
- الحطاب، لين حكم. (٢٠١٥) التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مج. ١١، ع. ٣، ٣٠٣ - ٣١٧.
- الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحيى، خولى، الناطور، ميادة وآخرون. (٢٠٠٧). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط. ١)*. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- شعبان، عبد ربه علي (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. *الجامعة الإسلامية - غزة*.
- شنيكات، فريال. (٢٠١٤). مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن. *دراسات: العلوم التربوية، ٤١ (٢)*.
- الطراونة، ردينة خضر. (٢٠١٨). التوافق النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة في جامعة مؤتة. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, ٣٧ (١٨٠ جزء ١), ٦٨٣-٧١٧.
- الكرخي، حسين عليوي سيد. (٢٠١٦) التفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (٤٨)، ٤٧٩-٤٩٨*.
- المعاينة، خليل عبد الرحمن، القمش، مصطفى والبوايز، محمد عبد السلام. (٢٠٠٠). *الإعاقة البصرية (ط. ١)*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٤). *الإعاقات الحسية*. جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- منصور، السيد كامل الشربيني. (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة (ط. ١)*. عمان: دار الشروق.
- موحة، حليلة، صمبة، حدة، عبدي، & زرزورة / مؤطر. (٢٠٢١). *التوافق النفسي والاجتماعي لاطفال ذوي الإعاقة البصرية (رسالة دكتوراه، جامعة احمد دراية-ادار)*.
- Acheampong, Enoch & Edusei Kwaku, Anthony & Anoma, Joyce & Charity, Nakoja & Afful, Barbara. (2018). Expectations of and Challenges in Marriage among People with Disabilities in the Yendi Municipality of Ghana. vol 8. 19-24.
- Bell, E. C. & Mino, N. M. (2013). Blind and Visually Impaired Adult Rehabilitation and Employment Survey: Final Results. *Journal of Blindness Innovation & Research*
- Feinman, S. (1978) The blind as "ordinary people". *Journal of Visual Impairment & Blindness* 72(6):231-238
- Silverman, A. M., Molton, I. R., Smith, A. E., Jensen, M. P., & Cohen, G. L. (2017). Solace in solidarity: Disability friendship networks buffer well-being. *Rehabilitation Psychology*, 62(4), 525-533.
- Malakpa, S. W. G. (1994). Job placement of blind and visually impaired people with additional disabilities. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 26(2), 69-77.
- Van Hasselt, V. B., Kazdin, A. E., Hersen, M., Simon, J., & Mastantuono, A. K. (1985). A behavioral-analytic model for assessing social skills in blind adolescents. *Behaviour research and therapy*, 23(4), 395-405.



طريقة برايل: ما بين معاناة الانحسار ودواعي الانتشار

.Braille: Between the suffering of regression and the causes of proliferation

أ. منى لافي العازمي - رئيس قسم مادة اللغة العربية - بوزارة التربية دولة الكويت

Email: mona.alazmii@hotmail.com

الملخص:

هدفت دراسة أسباب انحسار طريقة برايل رغم سهولة الانتشار إلى بيان أسباب انحسار طريقة برايل وتراجع استخدامها من حيث بعدين أساسيين : الأول الكيف ومجتمعه، والثاني خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة لتلك الطريقة. وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة مكونة من ١٦ فقرة موزعة على بعدين: الأول الكيف ومجتمعه، والثاني خصائص برايل والشركات المنتجة لها . وقد بلغ عدد عينة الدراسة ١٠٠ شخص من المكفوفين وضعاف البصر. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود تراجع ملحوظ في استخدام طريقة برايل سببه المجتمع والشركات المنتجة لطريقة برايل، اتفاق المكفوفين وضعاف البصر في أسباب تراجع طريقة برايل التي سببها المجتمع والشركات المنتجة واختلاف آرائهم في ما يخص الأسباب التي تعود للشخص الكفيف، ويرجع ذلك إلى القدرات الشخصية وزمن الإعاقة.

الكلمات الدلالية: طريقة برايل، أجهزة برايل، المكفوفين، الكتاب المسموع، الكتاب المقروء.

Abstract:

The study of the reasons behind the decline of the Braille writing system despite the ease of spreading aims to explore the reasons for the decline of the Braille writing system, and the decline in its use, in terms of two main dimensions:

First: visually impaired people and their society.

Second: the characteristics of the Braille writing system and the companies producing it.

The tool used for this study was a survey that consisted of 16 parts divided into two dimensions.

The first is the blinds and their society.

The second is the characteristics of Braille and the companies producing it.

The survey included 100 participants of both totally and partially blinds.

The study concluded the following results:

There is a clear decline in the use of the Braille writing system caused by society and the companies that are producing Braille.

There is an agreement among those who are totally and partially blinds on the reasons for the decline of the Braille writing system that is argued to be caused by society and the companies producing it, a disagreement, however, was noticed on the reasons behind the blinds themselves, which can be due to personal abilities and the time of disability.

key words: Braille system , braille devices , blind people, audio book , reading book



المقدمة :

تعتبر طريقة برايل هي الطريقة الأولى التي تمكن الكفيف حول العالم من ممارسة القراءة والكتابة ، و نافذته على العالم، ولقد اجتهدت الكثير من الشركات التجارية في نقلها من الورقية إلى أشكال أخرى، بحيث اخترعت أسطر إلكترونية تعمل وفق نظام برايل منها ما هو جهاز حاسوبي بأكمله ومنها ما هو جهاز للمساعدة على القراءة فقط، كما تم نقشها على بعض الجدران والأبواب للتعبير عن مسميات الأماكن أو أرقامها، و جهزت بها المصاعد الكهربائية، وتم طباعتها على الكثير من الأشياء كالأكواب والملابس واللوحات والألعاب والأجهزة اليدوية والكهربائية والكماليات والأدوية وغيرها . تأكيداً على أنها طريقة قابلة للاستخدام والتماشي مع روح العصر الحالي، ورغم قابلية طريقة برايل للتشكل حسب المطلوب إلا إنه لوحظ في الفترة الأخيرة تراجعاً في استخدامها من قبل المكفوفين، حيث أن (قراءة برايل في النقصان أو هي مستقرة على حالها في معظم البلدان النامية وتكلفة الإنتاج لم تنخفض بشكل محسوس وفي بعض الحالات قد ازدادت نتيجة لإدخال تقنيات إنتاج برايل المتحكم بها بأجهزة برايل عند القادرين) (مراد، محمد حامد إمبابي . ٢٠٠٤ م . طريقة برايل بين النظرية والتطبيق للمكفوفين، ص ١٥٧، وتسلط هذه الدراسة الضوء على أسباب ذلك التراجع لمحاولة الوصول إلى نتائج حله وللاستفادة من برايل وما لها من مزايا من شأنها تسهيل حياة الكفيف وإضفاء الطابع الترفيهي لها .

ونظراً لقلة المصادر التي ناقشت برايل كقضية تمس شريحة تشكل (حوالي ٠.٥٪ إلى ١-٥٪ من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة بالقدرة على البصر، وهو ما يطلق عليه مصطلح الإعاقة البصرية كما أنه هناك ٣٥ مليون مكفوف وحوالي ١٢٠ مليون ضعيف بصر حول العالم). (عبيد، ماجدة السيد . ٢٠٠٠ م . تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة : مدخل إلى التربية الخاصة . ص ١٥٢) ولما شكل المكفوفون قرابة ١٥٠ مليون تمثل كف البصر الجزئي والكلي كان لزاماً علينا النظر في قضايا هذه الشريحة، ولا شك بأن برايل هي من أهم تلك القضايا كونها نافذة الكفيف للثقافة والتواصل، ولما تضاءلت الدراسات حول هذه القضية قامت الباحثة بالاستعانة بالمتاح منها، كما اعتمدت الباحثة أيضاً على خبرتها في مجال الإعاقة وكونها معاقة بصرياً من الأساس، حيث ساعد ذلك على نقل القضية كما هو متعايش معها، وتلمس أسبابها بطريقة ميدانية مع الاستعانة بأداة الاستبانة للتأكد من وجود تلك الأسباب التي تمت ملاحظتها بطريقة ميدانية، وقبلولوج إلى القضية وأسبابها نعرض لتعريف ذوي الإعاقة البصرية وتعريف طريقة برايل مكتفين بتعريف واحد لكل منهما رغم تعدد التعريفات وذلك نظراً لضيق المجال هنا، فالإعاقة البصرية (هي حالة من الضعف في حاسة البصر بحيث يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة بصره "العين" بفاعلية وكفاية واقتدار، الأمر الذي يؤثر سلباً في نموه وأدائه وتشمل هذه الإعاقة ضعفاً أو عجزاً في الوظائف البصرية) (العزة، سعيد ٢٠٠٠ م. الإعاقة البصرية) إذا فالإعاقة البصرية هي تعطل حاسة العين أو ضعف أدائها مما يضعف التواصل ما بين الكفيف والعالم الخارجي، الأمر الذي يستدعي وجود وسائل خاصة تعينه على مد جسور التواصل، ومن تلك الوسائل طريقة برايل وهي : (نظام لمسي يستخدم في القراءة والكتابة لذوي الإعاقة البصرية وهي تتألف من ست نقاط بارزة تعرف باسم خلية برايل وتبدو على شكل عمودين بحيث يكون ثلاث نقاط من خلية برايل على اليمين وثلاث نقاط من نفس الخلية على اليسار ويتشكل من هذه النقاط الست جميع الحروف والأرقام بمختلف اللغات حول العالم بحيث يأخذ كل حرف عدد معين من تلك النقاط الست ويعرف باسم رمز برايل ويمكن قراءة طريقة برايل من اليسار إلى اليمين بجميع لغات العالم بما في ذلك اللغة العربية) (أحمد، محمد أحمد إبراهيم . الخصائص السيكمترية لمقياس مهارات قراءة وكتابة رموز برايل لدى الأطفال المعاقين بصرياً، ص ٥٧).



أهمية الدراسة:

نظرا لقلّة الدراسات التي تناولت طريقة برايل جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على هذه الطريقة وأسباب تراجعها، فقلة الدراسات حول طريقة برايل ضعفت من فهم المجتمع لها الأمر الذي جعلها مستغربة أو حجبت الثقة في قدرتها على كونها وسيطا بين الكفيف ومجتمعه، لذا تناولت هذه الدراسة أسباب انحسار استخدام طريقة برايل أملا في لفت المجتمع لتلك الأسباب الأمر الذي يساعده على التحرك لتقويتها ونصرتها، وإثراء المكتبة العربية بأبحاث خاصة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

تعتبر طريقة برايل هي وسيلة القراءة والكتابة لدى ذوي الإعاقة البصرية، ومع ذلك فهي تعاني من تراجع وانحسار في الآونة الأخيرة مما دعا الباحثة للبحث في أسباب هذه المشكلة من خلال الكفيف نفسه ومجتمعه والمؤسسات المنتجة لطريقة برايل وخصائص برايل نفسها للوصول إلى الأسباب الرئيسية لتراجع طريقة برايل ومعالجتها.

تساؤل الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتجيب عن التساؤل التالي: ما أسباب انحسار طريقة برايل؟ وقد تفرع عنه الأسئلة التالية: ما دور المجتمع في تراجع طريقة برايل؟ ما دور الكفيف في تراجع طريقة برايل؟ ما دور المؤسسات المنتجة لأجهزة وأدوات برايل في تراجع طريقة برايل؟ ما دور خصائص طريقة برايل في تراجعها وانحسارها؟

حدود الدراسة:

١. زمان الدراسة: يناير ٢٠٢٢.
٢. مكان الدراسة: الوطن العربي باستخدام الاستبانة الإلكترونية.
٣. مجتمع الدراسة: عينة عشوائية من مكفوفي الوطن العربي بلغ عددهم ١٠٠ فرد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١- بيان دور الكفيف في انحسار استخدام طريقة برايل.
- ٢- بيان دور المجتمع في انحسار طريقة برايل .
- ٣- بيان دور خصائص طريقة برايل في انحسار استخدامها .
- ٤- بيان دور الشركات المنتجة في انحسار استخدام طريقة برايل .

فروض الدراسة:

- ١- يساهم الكفيف في انحسار طريقة برايل .
- ٢- يساهم المجتمع في انحسار استخدام طريقة برايل .
- ٣- تساهم الشركات المنتجة في انحسار استخدام طريقة برايل .
- ٤- تساهم خصائص طريقة برايل في انحسار استخدامها .



دراسات سابقة :

رغم وجود الدراسات المتخصصة بذوي الإعاقة البصرية إلا أن الدراسات التي تناولت طريقة برايل لا تزال قليلة ونذكر منها اثنتين على سبيل المثال لا الحصر نظرا لضيق المجال :

(أ) هدفت دراسة سحر سالم عودة أبو شخيدم ٢٠١٢ تطوير برنامج تدريبي في قراءة وكتابة رموز برايل باللغة الإنجليزية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من الصف السابع إلى الصف العاشر وقياس فاعليته والتعرف على أثره، حيث أجريت الدراسة على ٦٠ طالب وطالبة من المدرسة الثانوية المختلطة للمكفوفين في عبودن، وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على بعدي القراءة والكتابة وعلى المقياس ككل، وبين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على المقياس لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وضعاف البصر من المجموعة التجريبية على المقياس.

(ب) هدفت دراسة ٢٠١٠ Argyropoulos Papadimitriou تقييم الأداء الفعلي للمعاقين بصريا (المكفوفين-ضعاف البصر) في مستوى الدقة القرائية بطريقة برايل والتعرف على العلاقة المحتملة ذات الارتباط بين الأخطاء القرائية والكتابية على أساس النوع وزمن حدوث الإعاقة البصرية والمستوى التعليمي . وشارك بالدراسة ٢١ تلميذ من ذوي الإعاقة البصرية تم اختيارهم من نظم التعليم المختلفة، حيث تضمنت العينة تلاميذ من المدارس الداخلية التابعة للتربية الخاصة ومدارس الدمج، واستخدمت الدراسة أداة بحثية عبارة عن ثلاثة مقاييس فرعية من بطارية القياس المقننة Padeliadu ٢٠٠٨ Antoniou والتي تستخدم لتقييم الدقة القرائية باليونان . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى الأداء القرائي والكتابي بطريقة برايل بين الذكور والإناث، وكذلك فإن فروق تظهر بشكل كبير بين المستويات وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية، وكان متوسط عدد الأخطاء في المقاييس الفرعية الثلاثة متقارب إلى حد كبير مما يدل على أن أداء التلاميذ كان متشابها بدرجات واضحة.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة في كشف الأسباب الخاصة بانحسار طريقة برايل على استبانة ذات بعدين: الأول أسباب متعلقة بالكفيف ومجتمعه، والثاني أسباب خاصة بخصائص طريقة برايل نفسها والشركات التجارية المصنعة لها . وبلغ عدد عبارات الاستبانة ١٦ عبارة، لكل بعد من البعدين ثمان عبارات. وكانت عينة الدراسة عبارة عن مئة فرد تم اختيارهم بشكل عشوائي من مكفوفي الوطن العربي، لمحاولة تلمس القضية من وجهة نظر الرأي العام في وسط الإعاقة البصرية . وعن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة وحساب الصدق والثبات لأداة الدراسة وتحليل محاور الدراسة من أجل تحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS23 لتحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال استبانة الاستبانة وذلك باستخدام الأساليب التالية:

- ١- معامل (ألفا كورنباخ): بغرض قياس ثبات أداة الدراسة.
 - ٢- معامل ارتباط (بيرسون): لتحديد مستوى التجانس الداخلي لأداة الدراسة
 - ٣- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لوصف آراء عينة الدراسة
- وقد قامت الدراسة بتقسيم اتجاه موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات محاور الدراسة إلى مستويات من خلال تطبيق ما يلي:

مدى المقياس = أعلى رقم في المقياس (٣) – أقل رقم في المقياس (١) = ٢

مدى المستوى = مدى المقياس / عدد المستويات (٣) = ٠,٦٦٧



تقسيم المستويات:

المستوى	الدرجة
المنخفض	من ١ - ١,٦٦٦
المتوسط	١,٦٦٧ - ٢,٣٣٣
المرتفع	٢,٣٣٤ - ٣,٠٠٠

٩- صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق عبارات استمارة الاستبانة عن طريق تحديد مستوى التجانس الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل عبارة ودرجة العبارة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة حيث جاءت النتائج كما يلي:

المحور الأول: ما يخص الكيف والمجتمع

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة	0.446**	٠,٠٠٠
أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة.	0.522**	٠,٠٠٠
أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل	0.618**	٠,٠٠٠
أفضل الكتاب المسموع على الكتاب المقروء	0.610**	٠,٠٠٠
أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل	0.694**	٠,٠٠٠
عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف	0.548**	٠,٠٠٠
عدم تحمس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطلاب الكيف أو ضعيف البصر	0.427**	٠,٠٠٠
لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر	0.294**	٠,٠٠٠

** ذات دلالة احصائية عند ٠,٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الصدق لعبارات المحور الأول للاستبانة مما يدل أنه صالح للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.



المحور الثاني: ما يخص خصائص طريقة برايل

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني

الفقرة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة	0.429**	٠,٠٠٠
حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيراً مما يجعله يأخذ حيزاً مكانياً	0.426**	٠,٠٠٠
الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية	0.590**	٠,٠٠٠
لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل	0.393**	٠,٠٠٠
تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة	0.601**	٠,٠٠٠
طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية	0.602**	٠,٠٠٠
برايل تفتقر إلى وسائل الجذب	0.704**	٠,٠٠٠
الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء	0.619**	٠,٠٠٠

** ذات دلالة احصائية عند ٠,٠١

ويتبين من الجدول السابق رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الصدق لعبارات المحور الثاني للاستبانة مما يدل إنه صالح للتطبيق لتحقيق أهداف الدراسة.

١٠ - ثبات أداة الدراسة:

جدول (٣) معامل الثبات لمحاول استمارة الاستبانة

المحاول	معامل الفا كورنباخ	عدد العبارات
ما يخص الكيف والمجتمع	0.682	٨
ما يخص خصائص طريقة برايل	0.713	٨
إجمالي استمارة الاستبانة	0.794	١٦

تم استخدام معامل الفاكورنباخ لقياس مستوى ثبات محاور أداة الدراسة وتبين أن قيمة معامل الثبات Alpha كانت قيمتها أكبر من ٠,٦ لجميع محاور استمارة الاستبيان مما يوضح ارتفاع مستوى ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة ويؤكد صلاحيتها لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة.

١١ - تحليل استمارة الاستبانة وفقاً لنوع الإعاقة

حيث جاءت خصائص عينة الدراسة كالتالي:

نوع الإعاقة:

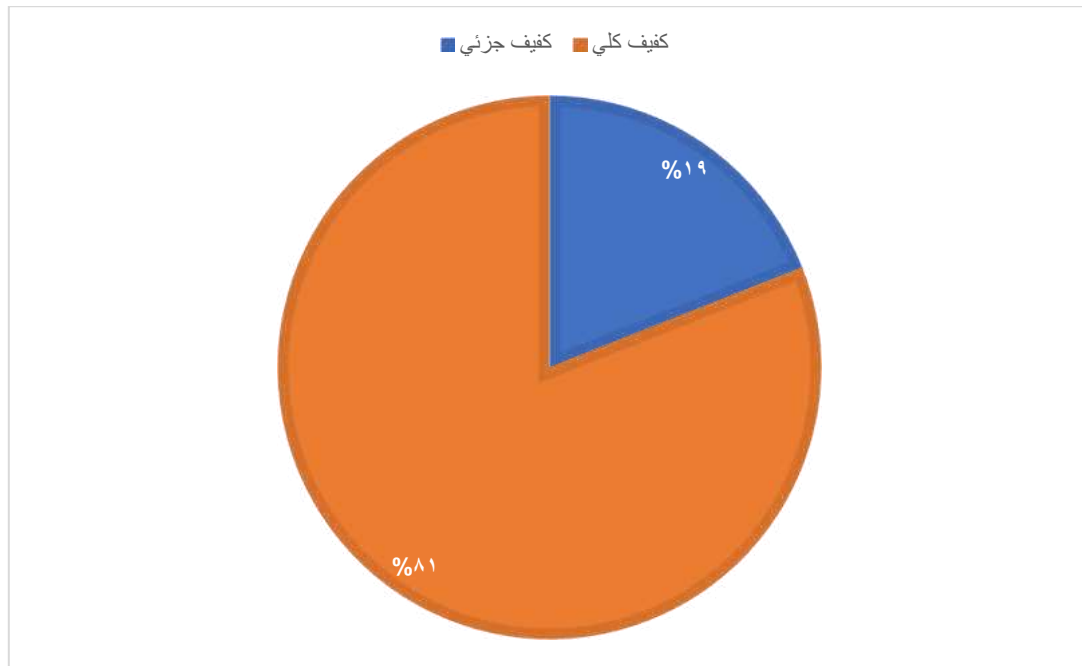
قسمت عينة الدراسة إلى ١٩ من ذوي الإعاقة كفيف جزئي بنسبة ١٩ % من عينة الدراسة و ٨١ من ذوي الإعاقة كفيف كلي بنسبة ٨١ % من عينة الدراسة.



جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع الإعاقة

م	نوع الإعاقة	العدد	النسبة %
١	كفيف جزئي	١٩	١٩
٢	كفيف كلي	٨١	٨١
	المجموع	١٠٠	100

شكل (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لنوع الإعاقة



المصدر: بيانات عينة الدراسة

ثانيا: تحليل محاور الاستبانة ومناقشة النتائج

المحور الاول: ما يخص الكيف والمجتمع

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع

الاتجاه الموافقة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة العبارة
منخفض	٨	0.392	0.409	1.175	أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة
منخفض	٧	0.502	0.747	1.505	أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة.
متوسط	٥	0.570	0.749	1.711	أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل
متوسط	٤	0.579	0.790	1.737	أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء
متوسط	٦	0.564	0.782	1.691	أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل
مرتفع	١	0.830	0.795	2.490	عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف
مرتفع	٢	0.808	0.762	2.423	عدم تحمس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطالب الكيف أو ضعيف البصر
متوسط	٣	0.734	0.769	2.202	لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر

المصدر: بيانات عينة الدراسة

عند ترتيب عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بالكيف ومجتمعه كان أهمها (عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف) بوزن نسبي ٠,٨٣٠ يليها (عدم تحمس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطالب الكيف أو ضعيف البصر) بوزن نسبي ٠,٨٠٨ ثم (لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٣٤ يليهم (أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء) بوزن نسبي بلغ ٠,٥٧٩ ثم (أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٥٧٠ يليهم (أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٥٦٤ ثم (أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة) بوزن نسبي بلغ ٠,٥٠٢ وأخيرا (أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة) بوزن نسبي ٠,٣٩٢

وعند دراسة عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع تبين أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض مما يوضح وجود مستوى متوسط من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص الكيف والمجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ١,٨٦٧ بانحراف معياري ٠,٧٢٥



جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية

الاتجاه الموافقة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة العبارة
منخفض	٨	0.226	0.373	1.128	أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة
منخفض	٧	0.277	0.663	1.383	أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة.
متوسط	٥	0.328	0.720	1.641	أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل
متوسط	٤	0.333	0.779	1.663	أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء
متوسط	٦	0.313	0.766	1.564	أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل
مرتفع	١	0.490	0.816	2.449	عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف
مرتفع	٢	0.479	0.779	2.397	عدم حماس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطلاب الكيف أو ضعيف البصر
متوسط	٣	0.438	0.797	2.188	لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر

المصدر: بيانات عينة الدراسة

عند ترتيب عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بالكيف ومجتمعه لمستوى الإعاقة الكلية كان أهمها (عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف) بوزن نسبي ٠,٤٩٠ يليها (عدم حماس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطلاب الكيف أو ضعيف البصر) بوزن نسبي ٠,٤٧٩ ثم (لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر) بوزن نسبي بلغ ٠,٤٣٨ يليهم (أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء) بوزن نسبي بلغ ٠,٣٣٣ ثم (أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٣٢٨ يليهم (أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٣١٣ ثم (أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة) بوزن نسبي بلغ ٠,٢٧٧ وأخيرا (أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة) بوزن نسبي ٠,٢٢٦

وعند دراسة عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية تبين أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع وأربع عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارتين في مستوى الموافقة المنخفض مما يوضح وجود مستوى متوسط من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص الكيف والمجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الكلية حيث بلغت قيمة المتوسط العام ١,٨٠٢ بانحراف معياري ٠,٧١٢



جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية

الاتجاه الموافقة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة العبارة
منخفض	٨	0.456	0.496	1.368	أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة
متوسط	٥	0.685	0.873	2.056	أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة.
متوسط	٧	0.667	0.816	2.000	أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل
متوسط	٦	0.684	0.780	2.053	أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء
متوسط	٤	0.737	0.631	2.211	أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل
مرتفع	١	0.889	0.686	2.667	عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف
مرتفع	٢	0.842	0.697	2.526	عدم تحمس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطلاب الكفيف أو ضعيف البصر
متوسط	٣	0.754	0.653	2.263	لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر

المصدر: بيانات عينة الدراسة

عند ترتيب عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بالكيف ومجتمعه لمستوى الإعاقة الجزئية كان أهمها (عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل كوسيلة تواصل رسمية مع الكيف) بوزن نسبي ٠,٨٨٩ يليها (عدم تحمس المعلم المبصر لتعليم طريقة برايل للطلاب الكفيف أو ضعيف البصر) بوزن نسبي ٠,٨٤٢ ثم (لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٤ يليهم (أشعر ببطء أثناء قراءتي بطريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٣٧ ثم (أشعر أن برايل طريقة غير مجدية في الوظيفة) بوزن نسبي بلغ ٠,٦٨٥ يليهم (أفضل الكتاب المسموع عن الكتاب المقروء) بوزن نسبي بلغ ٠,٦٨٤ ثم (أستطيع الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة كبديل عن طريقة برايل) بوزن نسبي بلغ ٠,٦٦٧ وأخيراً (أشعر بحرج عندما أقرأ بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة) بوزن نسبي ٠,٤٥٦

وعند دراسة عبارات محور ما يخص الكيف والمجتمع بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية تبين أن هناك عبارتين في مستوى الموافقة المرتفع وخمسة عبارات في مستوى الموافقة المتوسط وعبارة واحدة في مستوى الموافقة المنخفض مما يوضح وجود مستوى متوسط من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص الكيف والمجتمع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الجزئية حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,١٤٣ بانحراف معياري ٠,٧٠٤



ومن خلال عرض نتائج الاستبانة اتضح أن للمجتمع دور في تراجع طريقة برايل كما للكفيف نفسه دور أيضا من خلال الأسباب التالية:

١- عدم اعتماد المؤسسات الرسمية في الدولة طريقة برايل في التواصل الرسمي مع الكفيف: وقد حصل هذا السبب على نسبة موافقة مرتفعة عند أفراد عينة الدراسة بنوعها الإعاقة البصرية الكلية والجزئية، وهو سبب جلي وقد أظهرت نتائج الاستبانة ارتفاع نسبته بالشكل العام ومن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بنوعها الكلية والجزئية، ليكون بذلك المجتمع سبب من أسباب تراجع طريقة برايل، وذلك لعدم اعترافه بها رسميا في التعامل مع الكفيف رغم تقدم عهدها وقدرتها على التعايش مع التعاملات الاجتماعية، فقد دخلت طريقة برايل عدة مجالات لاسيما التكنولوجي منها وهو عصب التواصل في العصر الحالي، وعدم استخدام المجتمع لها يعني إحساس الكفيف بالغربة في مجتمعه وإحساسه الدائم بالحاجة لمن يكون وسيط بينه وبين معاملاته الرسمية والاجتماعية لاسيما المكتوبة منها، وبرail طريقة قادرة على التشكل بحسب الحاجات الاجتماعية والرسمية ولكن (الظروف والعوامل والوسط الذي يتم فيه تعليم المعاقين بصريا في الوقت الراهن يعاني من صعوبات كثيرة ذات صلة بتعلم الكتابة البارزة وقراءتها وإعادة توظيفها في الوضعيات المختلفة منها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية للتلميذ) (جبور،، أحمد . التواصل التعليمي عند المعاقين بصريا، المقدمة صفحة (ب))

٢- عدم تحمس المعلم المبصر تعليم طريقة برايل للطلاب الكفيف أو ضعيف البصر : وقد حصل هذا السبب على نسبة موافقة مرتفعة عند أفراد عينة الدراسة بنوعها الإعاقة البصرية الكلية والجزئية وهذا يعني أن المجتمع لا يزال يتسبب في تراجع طريقة برايل من خلال تولي المعلم المبصر تدريس تلك الطريقة للطلاب الكفيف، فقد يكون بعض المعلمين المبصرين غير ملمين بطريقة برايل أو غير مدركين لأهميتها بالنسبة للطلاب الكفيف أو قد يستسهل بعضهم تدريس الكفيف سماعيا اعتقادا منه بقصر عمر طريقة برايل وأن الاستماع هو النهج الثابت مع الكفيف وربما لتكاسل بعض المعلمين عن تعليم الكفيف تلك الطريقة خشية إن تلازمهم هذه الطريقة طوال تواجدهم في حقل الإعاقة البصرية (وقد يكون المبرر لعدم امتلاك جميع المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المهارات والكفايات التربوية والمهنية والشخصية كما هي عند المعلمين المكفوفين وضعاف البصر كونهم يشكلون الفئة المستهدفة من التعليم فهم يمتلكون خصائص طلابهم بحكم إعاقتهم فهم ليسوا بحاجة مثلا إلى التدريب على طريقة برايل بعكس المعلمين المبصرين الذين لا يشكلون الفئة وهم مجموعة يختلفون عن طلابهم لذلك هم بحاجة أكثر من غيرهم لمثل هذه الاحتياجات وقد لا يعرف المعلم كيف يقرأ بطريقة برايل ويكتب) (المغاربة، انشراح سالم . والحمدان، عمر فندي . ٢٠١٦ م . الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء، ص ١٣٥)

٣- لا تزال طريقة برايل مستغربة في مجتمعنا ولافتة للنظر : وقد حصل هذا السبب على المرتبة الثالثة عند أفراد عينة الدراسة بنوعها الإعاقة البصرية الكلية والجزئية حيث لا بد من وجود من يقطع على الكفيف خصوصيته أثناء ممارسته لعملية القراءة أو الكتابة في أي مكان عام وسؤاله عن ما يفعل وطبيعة هذا الفعل أو الاكتفاء بنظرات تأمل يرشق بها الكفيف قارئاً كان أم كاتباً، ولعل الباحثة كونها كفيفة قد عايشَت تلك المواقف ولعل من أبرزها قيام أحد الصيادلانيين بلصق ورقة مواعيد الدواء على علبة الدواء من الجهة المكتوب عليها بطريقة برايل مخفيا حروف برايل بورقته التي لصقها اعتقادا منه بأن تلك الحروف مجرد نقوش لا فائدة منها، وتغزو الباحثة أسباب استغراب المجتمع من طريقة برايل إلى قلة الوعي الاجتماعي بالكفيف وطريقة ممارسته لحياته إذ أن هناك أطراف من المجتمع لا تزال تتخيل بأن الكفيف أمي محروم من القراءة والكتابة، كما يرجع سبب ذلك إلى انعدام وجود منتجات برايل في عامة الأسواق والتي قد تزيل الحاجز ما بين القارئ والمجتمع.

٤- تفضيل الكتاب المسموع على الكتاب المقروء: وليس المجتمع وحده من يساهم في تراجع الطريقة بل قد يتسبب الكفيف في تراجعها أيضا، فهو وفق أفراد عينة الدراسة بشكل عام ومن خلال الإعاقة الكلية يفضل الكتاب المسموع وقد حل هذا السبب مرتبة رابعة وفق عينة الدراسة من المكفوفين كليا والمرتبة السادسة لدى المكفوفين جزئيا ولعل الأسباب



ترجع إلى سهولة توافر الكتاب المسموع أو سهولة نقل جهاز السمع تقليديا كان أو ذكيا ولقد أوردت فاطمة الزهراء في دراستها أسباب تفضيل الكتاب المسموع على المقروء حيث تقول : (ومنهم من أفاد أنهم يفضلون السماع لتجنب مشكلة الحيز المكاني، كما أن هناك من فقد بصره بعد أن أنهى مراحل التعليم الأساسي لذلك فهو لم يتعلم برايل من البداية واعتمد على السماع) (عبد، فاطمة الزهراء . ٢٠١٨ م . الإعاقة البصرية وتكنولوجيا المساعدة في المكتبات ومراكز المعلومات، ص ٢١).

٥- الاعتماد على حاسة السمع أثناء الدراسة أكثر من القراءة: ولعل من أكثر الأسباب التي أدت إلى انحسار طريقة برايل هو انتشار الكتب والمواد المسموعة بطريقة أوسع من انتشار طريقة برايل الملموسة، وسهولة إلحاقها حتى في الأجهزة المنتشرة والمتاحة في متناول الجميع ذلك بأن حاسة السمع إحدى الحواس المهمة في استقبال المعلومات وتوصيلها للمخ عند جميع البشر مكفوفين كانوا أم أسوياء، كما أنها الوسيلة الأسهل في توصيل المعلومة حتى للشخص الأمي أو كبير السن، لذا نجد تركيزا ملحوظا عليها من قبل الشركات المصنعة للأجهزة، أما عن حاسة اللمس فهي وإن كانت الحاسة الأقوى عند المكفوفين في استقبال المعلومة من خلال القراءة إلا أنها حاسة يحل البصر دورها بشكل كبير عند الأشخاص من غير ذوي الإعاقة، وقد حل هذا السبب خامسا عند أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة البصرية الكلية وسابعا عند ذوي الإعاقة البصرية الجزئية وفق أفراد عينة الدراسة، وقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسة عبده إذ أكدت على أن (استخدام الصوت البشري في التكنولوجيا المساعدة الناطقة بات الاختيار المفضل من قبل المعاقين بصريا وهذا ما أدى إلى ظهور معيار ديزي وانتشاره ومن العوامل التي ساعدت على انتشار استخدام هذا المعيار توافر المؤسسات الراعية والمطورة له والتي تمد يد العون لجميع الجهات الراغبة في الانضمام إليها والبدء في تشغيل هذا النوع من التكنولوجيا المساعدة للإعاقة البصرية بشكل عام أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من ذوي الإعاقات البصرية يفضلون تلقي المعلومات عن طريق حاسة السمع يلي ذلك حاسة اللمس) (عبد، ص ٤١٦).

٦- البطء أثناء القراءة بطريقة برايل : وهذا السبب رغم حله بمرحلة متأخرة وفق أفراد عينة الدراسة من المكفوفين كليا إلى أنه حل مرتبة رابعة عند ذوي الإعاقة الجزئية من أفراد عينة الدراسة فهو يشكل سبب من أسباب انحسار طريقة برايل حيث (لوحظ أن القارئ الماهر بواسطة طريقة برايل لا يستطيع أن يقرأ بنفس السرعة التي يقرأ بها الشخص المبصر وهذا يرجع إلى أن أصابع اليد لا تستطيع أن تقوم بمسح النقاط كما تقوم العين بمسح الكلمات) (عقل، سمير محمد . ٢٠١ م . ص ٩٠) والذي يتعامل مع طريقة برايل في بدايته تواجهه مشكلة بطء القراءة حيث تعزو الباحثة أسباب ذلك إلى التركيز في القراءة على حاسة واحدة وهي حاسة اللمس، وتشابه شكل الحروف وعدم وجود أي مؤثرات لمسية أخرى كما هو موجود في خط القراءة العادي والذي يمكن الكاتب من تلوين الحروف وزخرفتها وتكبيرها أو تصغيرها مما يشد انتباه القارئ، دقة العين وسرعتها في النقاط الكلمات أكثر من الأصابع . إلا أن هذه المشكلة يمكن تجاوزها والتغلب عليها من خلال الممارسة المتواصلة للقراءة مما يوجد ألفة ما بين القارئ وطريقة برايل يجعله سريع التفاعل معها وبالتالي يكتسب سرعة مناسبة في القراءة وهي السرعة المطلوبة من أجل الفهم لا السرعة من أجل السباق.

٧- طريقة برايل غير مجدية في الوظيفة: وقد حل هذا السبب مرتبة متأخرة عند أفراد عينة الدراسة من المكفوفين كليا حيث جاء في المرتبة السابعة بينما حل في مرتبة متقدمة بعض الشيء عند المكفوفين جزئيا من أفراد عينة الدراسة حيث جاء في المرتبة الخامسة، وهذا يبين فاعلية طريقة برايل وظيفيا بالنسبة للمكفوفين وتحديدًا ذوو الكف الكلي حيث أن طريقة برايل تتيح لهم مجال القراءة سواء من أجل إنجاز الوظيفة أو من أجل فهمها كما أنها تتيح لهم الفرصة للتعامل كتابيا أثناء الوظيفة وتدوين المعلومات والرجوع لها مما يعطيها أهمية خاصة في الحياة الوظيفية للكفيف (وفي دراسة حديثة وجد أن الأشخاص الذين يتعلمون برايل في مرحلة مبكرة من العمر قد استطاعوا أن يكملوا دراستهم وأن يحصلوا



على وظيفة مرموقة ودخل مرتفع كما كانت قراءتهم أكثر وذلك مقارنة بالمكفوفين الذين لم يتعلموا برايل منذ الصغر (عقل، ص ٨٨).

٨- الشعور بالحرَج أثناء قراءتي بطريقة برايل أمام الآخرين وفي الأماكن العامة: وقد جاء هذا السبب في المرتبة الأخيرة وفق أفراد عينة الدراسة بنوعها الكلية والجزئية مما يدل على ضعف تأثيره على تراجع الطريقة وحاجة الكفيف لها وعدم تحرجه من استخدامها إلا أن الطريقة لا تزال مثيرة في بعض الأحيان من خلال بعض أدواتها التقليدية التي لا تزال لافتة للنظر فيما إذا تنازل الكفيف عن حقه التكنولوجي وتشبث بالأدوات اليدوية لطريقة برايل والتي لا تكفي وحدها حيث يحتاج فيها الكفيف لشخص مبصر يعينه على عملية التدوين والكتابة فيما إذا احتاج لنقل معلوماته بطريقة برايل وفق الطريقة التقليدية فهو يستخدم تلك الأدوات حيث (كان الاعتماد الكلي منصب في ذلك الحين إما على أجهزة التسجيل أو على شخص مبصر يقوم بقراءة وإملاء المعلومات للكفيف لكتابتها على شكل مستندات برايل بواسطة آلة بيركنز أو أي آلة يدوية أخرى وكانت هذه العملية بحد ذاتها تسبب نوعاً من الحرَج أو الضيق سواء للشخص الكفيف أو المبصر) (عقل، ص ١١٢).

المحور الثاني: ما يخص خصائص طريقة برايل: والشركات المنتجة

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة

الاستجابة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	اتجاه الموافقة
العبارة						
ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة		2.837	0.491	0.946	٢	مرتفع
حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيراً مما يجعله يأخذ حيزاً مكانياً		2.720	0.587	0.907	٣	مرتفع
الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية		2.278	0.826	0.759	٧	متوسط
لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل		2.887	0.350	0.962	١	مرتفع
تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة		2.381	0.699	0.794	٥	مرتفع
طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية		2.283	0.729	0.761	٦	متوسط
برايل تفتقر إلى وسائل الجذب		2.093	0.891	0.698	٨	متوسط
الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء		2.697	0.562	0.899	٤	مرتفع

المصدر: بيانات عينة الدراسة

عند ترتيب عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بطريقة برايل كان أهمها (لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل) بوزن نسبي ٠,٩٦٢ يليها (ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة) بوزن نسبي ٠,٩٤٦ ثم (حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيراً مما يجعله يأخذ حيزاً مكانياً) بوزن نسبي بلغ ٠,٩٠٧ يليهم (الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء) بوزن نسبي بلغ ٠,٨٩٩ ثم (تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٩٤ يليهم (طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٦١ ثم (الأجهزة



الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٩، وأخيرا (برايل تفتقر إلى وسائل الجذب) بوزن نسبي ٠,٦٩٨، وعند دراسة عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة تبين أن هناك خمس عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوى مرتفع من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٥٢٢ بانحراف معياري ٠,٦٤٢

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوي الإعاقة الكلية

الاتجاه الموافقة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة العبرة
مرتفع	٢	0.954	0.473	2.861	ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة
مرتفع	٣	0.905	0.575	2.716	حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيرا مما يجعله يأخذ حيزا مكانيا
متوسط	٧	0.731	0.854	2.192	الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية
مرتفع	١	0.974	0.268	2.923	لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل
مرتفع	٥	0.806	0.691	2.418	تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة
متوسط	٦	0.754	0.742	2.263	طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية
متوسط	٨	0.684	0.904	2.051	برايل تفتقر إلى وسائل الجذب
مرتفع	٤	0.900	0.582	2.700	الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء

المصدر: بيانات عينة الدراسة



عند ترتيب عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بخصائص طريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية كان أهمها (لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل) بوزن نسبي ٠,٩٧٤ يليها (ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة) بوزن نسبي ٠,٩٥٤ ثم (حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيرا مما يجعله يأخذ حيزا مكانيا) بوزن نسبي بلغ ٠,٩٠٥ يليهم (الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء) بوزن نسبي بلغ ٠,٩٠٠ ثم (تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة) بوزن نسبي بلغ ٠,٨٠٦ يليهم (طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٤ ثم (الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٣١ وأخيرا (برايل تفتقر إلى وسائل الجذب) بوزن نسبي ٠,٦٨٤

وعند دراسة عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوى الإعاقة الكلية تبين أن هناك خمس عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وثلاث عبارات في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوى مرتفع من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الكلية حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٥١٥ بانحراف معياري ٠,٦٣٦

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية

الاتجاه الموافقة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة العبرة
مرتفع	١	0.912	0.562	2.737	ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة
مرتفع	١	0.912	0.653	2.737	حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيرا مما يجعله يأخذ حيزا مكانيا
مرتفع	٣	0.877	0.597	2.632	الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية
مرتفع	١	0.912	0.562	2.737	لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل
متوسط	٦	0.741	0.732	2.222	تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة
مرتفع	٤	0.789	0.684	2.368	طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية
متوسط	٥	0.759	0.826	2.278	برايل تفتقر إلى وسائل الجذب
مرتفع	٢	0.895	0.478	2.684	الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء

المصدر: بيانات عينة الدراسة



عند ترتيب عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية من حيث قيمة الوزن النسبي الأكبر من وجهة نظر عينة الدراسة تبين أن أسباب الضعف المتعلقة بطريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية كان أهمها (ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة، بوزن نسبي بلغ ٠,٩١٢ حجم الكتاب بطريقة برايل يبدو كبيرا مما يجعله يأخذ حيزا مكانيا، بوزن نسبي بلغ ٠,٩١٢، لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل) بوزن نسبي ٠,٩١٢ يليهم (الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء) بوزن نسبي ٠,٨٩٥ ثم (الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح الإلكتروني من أجهزة برايل الذكية) بوزن نسبي بلغ ٠,٨٧٧ يليهم (طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٨٩ ثم (برايل تفتقر إلى وسائل الجذب) بوزن نسبي بلغ ٠,٧٥٩ وأخيرا (تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة) بوزن نسبي ٠,٧٤١

وعند دراسة عبارات محور ما يخص خصائص طريقة برايل والشركات المنتجة بالنسبة لمستوى الإعاقة الجزئية تبين أن هناك ست عبارات في مستوى الموافقة المرتفع وعبارتين في مستوى الموافقة المتوسط مما يوضح وجود مستوى مرتفع من أسباب انحسار طريقة برايل فيما يخص خصائص طريقة برايل من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من ذوي الإعاقة الجزئية حيث بلغت قيمة المتوسط العام ٢,٥٤٩ بانحراف معياري ٠,٦٣٧

مما سبق يتبين أن أسباب تراجع طريقة برايل بسبب خصائصها والشركات المنتجة جاءت وفق عبارات ما بين المرتفعة والمتوسطة بل وقد لوحظ زيادة عدد العبارات المؤيدة بشكل مرتفع فيما لا يقل عن خمس عبارات من أصل ثمان عبارات وخلو عبارات الاستبانة من مستوى الموافقة المنخفض، مما يعني أن هناك تقصيرا في تطوير طريقة برايل وفق المتطلبات العامة التي ينشدها ممارسي ومستخدمي تلك الطريقة حيث جاءت أسباب انحسار طريقة برايل وتراجعها بحسب خصائصها والشركات المنتجة لها على النحو التالي:

١- لا توجد مكتبات قريبة توفر الكتب والمنتجات بطريقة برايل : حيث جاء السبب في المرتبة الأولى عند المكفوفين كليا والمرتبة الثالثة عند المكفوفين جزئيا من أفراد عينة الدراسة حيث يعاني المكفوفون من عدم توافر مكتبات قريبة لاستيراد أدوات برايل ومنتجاته بشكل عام، وتعزو الباحثة ذلك لأسباب منها : قلة الوعي الاجتماعي باحتياجات المكفوفين مما يغيب القانون في إلزام المكتبات والمؤسسات الثقافية بإيجاد مادة متاحة لذوي الإعاقة البصرية، كما يرجع ذلك إلى قلة الكتب بطريقة برايل وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة عبده إذ تبين أنه (تتسم الغالبية العظمى من مكتبات ومراكز المعلومات بعينة الدراسة بأنها أكاديمية تقوم بخدمة طلبة الكليات المختلفة والعاملين من ذوي الإعاقات البصرية داخل الجامعة

بل لاحظت الباحثة أن تطوير مؤسسات المعلومات لذوي الإعاقة البصرية يعتمد على فكر القائمين عليها وعلى مدى رؤيتهم في كيفية تقديم الخدمات لهؤلاء المستفيدين وليس وفق قانون أو لائحة تضمن استمرار هذه المؤسسة في تقديم تلك الخدمات وتطويرها وتنظيم العمل بها مع أنه في العادة تكون لكل جهة أهداف محددة تسير نحو تحقيقها بصرف النظر عن الأشخاص الذين يديرون المكان .) (عبده، ص ٤٢٤)

٢- ارتفاع أسعار أجهزة برايل مقارنة بالأجهزة المسموعة: ولقد احتل هذا السبب مرتبة متقدمة عند أفراد عينة الدراسة من الإعاقة البصرية بنوعها الكلية والجزئية فهو في المرتبة الأولى من أسباب تراجع برايل عند المكفوفين جزئيا والمرتبة الثانية عند المكفوفين كليا، حيث تعتمد طريقة برايل في إنتاجها على آلات خاصة تصنع من أجل فئة تراها الشركات المصنعة قليلة مقارنة بالربح المطلوب لذا نجد قلة إنتاجها خشية كسادها أو قيامهم بتصنيعها بحسب الطلب مما يجعل الكثير من المكفوفين يقبلون على الإنتاج الورقي لانخفاض سعره كما هو ظاهر في دراسة عبده إذ تقول : (أما مستخدمو برايل فقد انقسموا ما بين مستخدم الشكل الورقي بنسبة ٣٨٪ أو الشكل الإلكتروني بنسبة ٢٥٪ أو كلا الشكلين معا بنسبة ٥٪ والواقع أن من يقوم بتجربة برايل الإلكتروني ويتوفر له الجهاز المساعد على استخدام هذا الشكل فإنه



يتمتع تماما على استخدام برايل الورقي بسبب الحيز المكاني الضخم الذي يشغله، وعلى الرغم من هذا جاءت نتيجة استخدام برايل الورقي الأعلى لأنه الأرخص سعرا والأكثر وفرة) (عبده، ص ٢١).

٣- الكتاب بطريقة برايل كبير مما يجعله يأخذ حيزا مكانيا : فقد احتل هذا السبب مرتبة متقدمة عند أفراد عينة الدراسة فهو عند الإعاقة البصرية الجزئية من أفراد عينة الدراسة في المرتبة الثانية وعند الإعاقة البصرية الكلية من أفراد عينة الدراسة في المرتبة الثالثة ولعل حجم كتاب برايل يكون سببا في تراجع تلك الطريقة حيث أن (كتب برايل تأخذ حجما كبيرا مما يجعل حملها أمرا مرهقا بالنسبة للكبار بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة (عقل، ص ٩٠).

٤- الكتاب المسموع يتوفر بطريقة أسهل من الكتاب المقروء : وقد حل هذا السبب رابعا عند أفراد عينة الدراسة بنوعها الكلية والجزئية، عندما نطلق لفظ الكتاب المسموع فإننا لم نعد نقصد ذلك الكتاب المقروء على الكفيف من خلال جهاز التسجيل وما يصاحبه من أشرطة أو أسطوانات، فقد أصبحت الأجهزة التكنولوجية ملأ بالكتب المطبوعة إلكترونية والتي تقرأ للكفيف من خلال قارئ الشاشة مما يكسبها صفة الكتاب المسموع وهو مما أضافته أجهزة الحاسوب مؤخرا، حيث أن (الحاسوب أكثر أنظمة المعلومات تأثيرا في المعرفة البشرية منذ اختراع الكتب المطبوعة أليا لأنه يحول المطبوعات إلى أنظمة إلكترونية أيسر تداولاً وأرخص ثمنا وأكثر مرونة وتنوع) (عقل، ص ١١٠) ونستخلص من ذلك أن الكتاب المسموع مفضل على الكتاب المقروء لمرونته وسهولة تداوله ورخص ثمنه والذي قد لا يتطلب ثمنا في أغلب الأحيان.

٥- تفتقر أجهزة برايل إلى الصيانة مما يجعلها غير آمنة : وحل هذا السبب مرتبة خامسة عند أفراد عينة الدراسة من المكفوفين كليا وسابعا عند أفراد عينة الدراسة من المكفوفين جزئيا، ولعل هذا السبب من أهم الأسباب التي تضعف ثقة المكفوفين بأجهزة برايل حيث أنها تفتقر إلى الصيانة الدورية والتحديث الدوري لأنظمتها مما يجعل القارئ في قلق دائم على مادته ومعلوماته وخشية فقدانها في أي وقت وأحيانا في الوقت الذي يكون فيه بأمر الحاجة لها وقد عرضت عبده إلى هذا الخلل إذ بينت أن (أجهزة نوت تيكور وبريل ليس لها مراكز صيانة داخل مصر حتى يتم انتشارها بين الأفراد والمؤسسات وقلة السعة التخزينية بها بالإضافة إلى بطء سرعتها على الانترنت) (عبده، ص ٤٢٩) والأمر لا يقتصر على جمهورية مصر كما أثبتت الدراسة بل الحال ينطبق على غالبية الدول العربية إن لم يكن كلها .

٦- طريقة برايل لا تغطي كل المجالات الحياتية : وأخذ هذا السبب نفس المرتبة عند أفراد عينة الدراسة بنوعها الكلي والجزئي حيث حل في المرتبة السادسة فيعتقد المجتمع بوجود هذا السبب إلا أن الدراسة أثبتت تأخر هذا السبب بالنسبة للمكفوفين كليا وجزئيا حيث حل هذا السبب في المرتبة السادسة مما يعني إيمان المكفوفين بنجاح برايل في مختلف مناحي الحياة، وذلك أن ((طريقة برايل وأهميتها لا تقتصر على أداء القراءة والكتابة في المجال التعليمي فحسب بل تمتد أهميتها لترتبط ارتباطا بالإنجاز الناجح للأفراد ذوي الإعاقة البصرية في مختلف المجالات حيث تشير الدراسات الأكاديمية إلى أن التعليم المبكر لطريقة برايل يرتبط إيجابيا بالنجاح الأكاديمي والمهني في حياة المكفوفين فيما بعد (أحمد، ص ٥٢).

٧- الأجهزة الذكية المسموعة أسهل في التصفح من طريقة برايل : فقد جاء هذا السبب خامسا عند أفراد عينة الدراسة من الأعاقة البصرية الجزئية وسابعا عند أفراد عينة الدراسة من الأعاقة البصرية الكلية، لقد استفاد الكفيف كغيره من أقرانه من وسائل التكنولوجيا الحديثة والمصممة للجميع مكفوفين وغير مكفوفين (فقد أتاح التقدم التكنولوجي إنشاء معدات إلكترونية لمساعدة المعاقين بصريا وبظهور تلك الأدوات تغيرت حياتهم جذريا حيث تمكن الكفيف من التفاعل معتمدا على نفسه في أموره الحياتية كافة وأن يتم أعماله الخاصة بقدرة عالية باستقلالية بذلك مكنت التكنولوجيا الكفيف من البحث بسهولة في مصادر المعرفة بالإنترنت) ((محمد، مروي عبد اللطيف . استخدام المراهقين المكفوفين وضعاف البصر لبرامج وتطبيقات تكنولوجيا الاتصال وعلاقته بالتمكين الثقافي لديهم : دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الإنترنت، ص ٣٧٩٦) وكان لتلك التكنولوجيا العامة الأثر الإيجابي الواضح والذي يفوق تأثير الأجهزة المصممة خصيصا للمكفوفين،



وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى سرعة التحديثات التي تجري على تلك الأجهزة مقارنة بأجهزة برايل ذلك لأن عدد مرديها يفوق عدد مردي الأجهزة الخاصة بالمكفوفين، كما أن وسائل تطويرها في متناول الشركات على عكس الوسائل الخاصة بأجهزة برايل والتي تستدعي إمكانيات خاصة يستدعي إيجادها بكميات محدودة خشية كسادها أو قلة الطلب عليها، لذلك نرى الأجهزة الذكية تواكب أي تطور يطرأ على الشبكة العنكبوتية مما يجعلها تزيد في سرعة تفاعلها معه وسهولة تصفحها لتلك المواقع على عكس أجهزة برايل التي يعوقها البطء الشديد وفقدان بعض المعلومات الظاهرة في المواقع الإلكترونية لعدم تعرف الجهاز عليها .

٨- طريقة برايل تفتقر لوسائل الجذب : وقد جاء هذا السبب في المرتبة الأخيرة عند أفراد عينة الدراسة من المكفوفين كليا وفي مرتبة سابعة عند أفراد عينة الدراسة من المكفوفين جزئيا، فبرغم سهولة ومرونة طريقة برايل وثبات ذلك في المنتجات الغربية والكتب إلى أن المجتمع العربي لا يزال يتعامل مع برايل بطريقة تقليدية واستخدامها على الورق دون الاستفادة منها في أدوات أخرى وقد شكل ذلك ظاهرة ملحوظة ابتداء من المناهج الدراسية (فالمناهج المتبع حاليا يحتاج في بعض عناصرها إلى إصلاحات لا سيما في طرق التعليم فهي طرق تقليدية تستند إلى الوصف والتلقين دون التعليم بالأنماذج الحية ووسائل الإيضاح كالأشكال البارزة والمجسمات وغيرها وهي الطريقة التي تسهل عملية التعليم) (جبور، ص ١٢١-١٢٢) .

الحلول والمقترحات:

تقترح الباحثة أن:

- ١- يوضع دستور خاص بمدارس المكفوفين يلزم فيه المتعلم بتعلم طريقة برايل ما لم يحول عائق صحي كفقدان حاسة اللمس أو تعطل الأصابع وغير ذلك .
- ٢- تأهيل معلمي المكفوفين من فئة المكفوفين أو المبصرين لتعليم طريقة برايل وإجراء متابعة دورية للاطمئنان على تطبيق برايل وحمائتها .
- ٣- تنظيم الحملات الاجتماعية والإعلامية للتوعية بوجود الكفيف كشخص طبيعي يستطيع ممارسة حياته كغيره من الأسوياء.
- ٤- وضع قانون للمكتبات والمؤسسات التعليمية يلزمها بإيجاد ركن خاص بالمكفوفين يتم تطويره بشكل دوري لمتابعة كل جديد يطرأ في عالم المكفوفين .
- ٥- وضع وكيل تجاري في كل دولة لاستيراد منتجات المكفوفين وتزويد السوق المحلي بكل جديد .
- ٦- محاولة تخفيض أسعار منتجات برايل لتكون في متناول الغالبية العظمى من المكفوفين .
- ٧- وجود ورش عمل لتصليح وصيانة أجهزة المكفوفين في كل دولة أسوة بجميع ما يوجد في السوق من منتجات .



الخاتمة :

مهما عانت طريقة برايل من محاولات انحسار أو غربة إلا أنها تظل الطريقة الأولى والمثلى التي تعين الكفيف على القراءة والكتابة، وتضمن له الخصوصية والاستقلالية حيث (تتمتع طريقة برايل بخصوصية فريدة تسمح للكفيف بالاطلاع والتصفح وكتابة رسائله في حضور عدد كبير من الناس دون أن يلتفت أحد أو ينزعج أحد أو يطلع على ما يكتب أو يقرأ) (عقل، ص ٨٩) على عكس الأجهزة المسموعة والتي يخبر فيها الكفيف ما بين التخلي عن السماعات الأمر الذي يجعل صوت جهازه عال مما يسبب الإنزعاج للآخرين أو أن الكفيف يتقيد بلبس السماعات الأمر الذي يسبب له عزلة وسط المجموعة التي يجالسهم أو قد تسبب له تلك السماعات مشاكل صحية في ما بعد حيث (تساعد طريقة برايل المكفوفين على الاندماج مع الآخرين من خلال إتاحت الفرصة أمامهم للتواصل معهم والإنصات إليهم أثناء الحديث مع متابعة ما يقرؤون أو يكتبون دون تشتت أو عزلة عكس ما تفرضه برامج الصوت من عزلة على المكفوفين تحت سيطرة الاستماع وانشغال الأذن الكامل) (عقل، ص ٨٩) ثم إن طريقة برايل واكبت التطور الحديث مما يعني أنها قابلة للتطور والتعايش مع المستجدات الحديثة الأمر الذي لا يدع مبررا لتهميشها أو التنكر لها، لذا فالمكتبات بحاجة لأبحاث حول تطوير القراءة والكتابة لدى المكفوفين أو مدى فاعلية أجهزة برايل الذكية لتطويرها وتذليلها أمام المكفوفين . حيث لعبت التكنولوجيا الحديثة مسموعة كانت أم مقروءة في كسر الحاجز ما بين الكفيف ومجتمعه فقد زادة من إنتاجية الشخص الكفيف واستقلاليته بشكل ملموس، الأمر الذي يظهر العلاقة الطردية ما بين تطور التكنولوجي وتسهيل حياة الكفيف، فكلما تطورت التكنولوجيا كلما زادت الحياة أمام الكفيف سهولة ويسر.



قائمة المصادر والمراجع :

- ١- أحمد، محمد أحمد إبراهيم . الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات قراءة وكتابة رموز برايل لدى الأطفال المعاقين بصريا . مركز الإرشاد النفسي والتربوي جامعة أسيوط، كلية التربية، العدد الخامس، أبريل ٢٠١٩.
- ٢- جبور، بشير . السنة الجامعة ٢٠١١-٢٠١٢ م . التواصل التعليمي عند المعاقين بصريا : السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً . مذكرة لنيل شهادة الماجستير . الجزائر، جامعة السانبا وهران .
- ٣- عبده، فاطمة الزهراء محمد . ٢٠١٨ م . الإعاقة البصرية وتكنولوجيا المساعدة في المكتبات ومراكز المعلومات . (كتاب إلكتروني)، العربي للنشر والتوزيع
- ٤- عبيد، ماجدة السيد . ٢٠٠٠ م . تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة : مدخل إلى التربية الخاصة . عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع،
- ٥- العزة، سعيد . ٢٠٠٠ م . الإعاقة البصرية . عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر، ط١.
- ٦- عقل، سمير محمد . ٢٠١٤ طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين، الأردن، عمان، دار الميسرة، ط٢
- ٧- محمد، مروى عبد اللطيف . استخدام المراهقين المكفوفين وضعاف البصر لبرامج وتطبيقات تكنولوجيا الاتصال وعلاقته بالتمكين الثقافي لديه : دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الإنترنت . القاهرة، جامعة الأزهر، مجلة البحوث الإعلامية، العدد الخامس والخمسون، ج٦، ٢٠٢٠، أكتوبر
- ٨- مراد، محمد حامد إمبابي . ٢٠٠٤ م . طريقة برايل بين النظرية والتطبيق للمكفوفين، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ط١.
- ٩- المغاربة، انشراح سالم . والحمدان، عمر فندي . ٢٠١٦ . الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في محافظتي عمان والزرقاء . المجلة التربوية، العدد الثالث والأربعون . ٢٠١٦ يناير.



دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض

Title: The Role of Knowledge Management Processes in Improving the Performance of Government Primary Integration Schools in Riyadh

فاطمة سعد السبيعي^١ أ.د. سهام محمد كعكي^٢
١- الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية ٢- أستاذ الإدارة التعليمية بجامعة الأميرة نورة- المملكة العربية السعودية

Email: Fatimah056@gmail.com

المخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، والاطلاع على التوجهات العالمية في تطبيق الدمج بمدارس التعليم العام، والكشف عن التحديات التي تواجه تطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، والتعرف على الفروق الإحصائية بين مجموع إجابات أفراد الدراسة، ثم التوصل إلى اقتراح آليات لتفعيل عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمنطقة الرياض في ضوء التوجهات العالمية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدم المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور تم تطبيقها على عينة عشوائية من معلمين ومعلمات التربية الخاصة في مجتمع الدراسة، وقد توصلت لعدد من النتائج منها: عدم توفير إدارة مدارس الدمج الابتدائية تقنيات الاتصال المرئية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدمج الأخرى، وأن هناك تفاوتاً في اهتمام الدول بتطبيق عمليات إدارة المعرفة عند تفعيل تجربة الدمج في التعليم. كما أوصت الدراسة بتسهيل وصول المعلم للمعارف المخزنة على أنظمة المدرسة للاستفادة منها في تحسين أدائه.

الكلمات المفتاحية: إدارة المعرفة، تحسين، أداء، الدمج.

Abstract:

The current study aimed to diagnose the reality of knowledge management processes in government primary integration schools in Riyadh, reviewing global trends in the application of integration in public education schools, detect the challenges facing the application of knowledge management processes in government primary schools, identify the statistical differences among the total answers of the study' Members, Then, it came to suggesting mechanisms to activate knowledge management processes in government primary schools in the Riyadh region in light of global trends. To achieve these goals, the descriptive approach was used, and a questionnaire consisting of three axes was prepared and was applied to a random sample of special education teachers in the study community, and it reached a number of results, including: The lack of provision by the administration of the integration primary schools, visual communication techniques for the exchange of knowledge with the employees of the integration schools The other. The study also recommended facilitating the teacher's access to the knowledge stored on the school's systems to benefit from it.

Key words: Knowledge Management, Improvement, Performance, Integration.



المقدمة:

يهتم العاملون في المجال التربوي بدمج ذوي الإعاقة في مختلف مستويات التعليم، لأنهم يمثلون جزءاً من المجتمع، ومن حقهم الحصول على التعليم المناسب لهم، والذي يمكنهم من الاندماج بالمجتمع والتعامل مع العالم الخارجي، بعيداً عن الإطار الأسري، وذلك ما أقرته جميع سياسات التعليم ونظمه في غالبية الدول. ويُعدُّ الكادر التعليمي في المدارس العامة من العناصر الأساسية التي يعتمد عليها نجاح برامج دمج ذوي الإعاقة في البيئة التربوية وإكسابهم معارف ومهارات تعليمية؛ لذا فإن تحسين الأداء المعرفي والمهاري لكل من مُعلِّم التعليم العام والتربية الخاصة بالشكل الذي يتناسب مع الفئة التي يتعامل معها سيُسهم في تفعيل وتطوير برامج الدمج مما يتيح الفرصة لكل طالب بالتعلُّم في بيئة تربوية صحيحة تُؤهله للانخراط في الحياة المجتمعية بصورة صحيحة. وينصُّ المبدأ الخامس من ميثاق آداب المهنة لمجلس الأطفال غير العاديين على أن يبذل مُعلِّمو التربية الخاصة أقصى طاقتهم من أجل تقديم معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بتعليم الأفراد غير العاديين (مجلس الأطفال غير العاديين، ٢٠١١م، ص ٤٥). وقد صدر في عام (١٩٨٤م) إعلان مكتب التربية العربي لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم، والذي يتكوّن من عشرين بنداً، ونصَّ البند الرابع عشر على اعتبار المُعلِّم في مجال تخصصه طالباً وباحثاً عن الحقيقة يسعى إلى التزود من المعرفة والإحاطة بتطوُّرها في حقل تخصصه، بما يحسن من أدائه المهني بصورة شاملة بما يمكنه من تقديم أعلى مستوى تعليمي وجودة حياة للطلاب غير العاديين. فعمليّات إدارة المعرفة تركز على الاستفادة القصوى من المعرفة بأنواعها المختلفة الظاهرة والضمنية الكامنة في عقول العاملين لتحقيق الميزة التنافسية في الأداء الوظيفي (سالم والقضاة، ٢٠١٧م، ص ٣). وهكذا، فإن أساس تحسين أداء مدارس الدمج هو حُسن إدارة المعرفة المتخصصة التي يمتلكها منسوبوها بما تشتمله من معلومات ومهارات وخبرات مخصصة. إنّ أحد برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ يختص بتنمية القدرات البشرية بهدف تحسين مخرجات منظومة التعليم والتدريب في مختلف المراحل الدراسية لكي تتفق مع التوجُّهات الحديثة العالمية في ضوء الأسس الإسلامية والتربوية والاجتماعية والمهنية وبصورة تحقق الشمولية والجودة والمرونة لخدمة جميع شرائح المجتمع السعودية تعزيزاً لريادة المملكة العربية السعودية إقليمياً وتنافسيته دولياً (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠). تسعى الباحثة إلى سدِّ الفجوة البحثية المعرفية في مجال دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج الابتدائية من خلال تشخيص الواقع واقتراح آليات لتطبيق عمليّات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية في ضوء التوجُّهات العالمية.

مشكلة الدراسة:

تبذل وزارة التعليم جهوداً لإنجاح دمج ذوي الإعاقة مع الطلاب العاديين، إلا أن هناك قصوراً في أداء برامج الدمج أعاق تحقيقها لأهدافها التربوية، حيث أشارت إلى ذلك عدد من الدراسات البحثية منها دراسة كل من: (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م)، و(الرميح، ٢٠١٢م)، و(الفارس، ٢٠١٢م)، و(جميعان والشهري، ٢٠١٣م)، و(الشمري، ٢٠١٥م). كما يُعاني النظام التعليمي السعودية قصوراً ببعض جوانبه، خاصّة فيما يتعلق بذوي الإعاقة وآليات دمجهم بمدارس التعليم العام من حيث الخدمات والدعم المقدم لطلاب صعوبات التعلُّم وفرط الحركة (العيسى، ٢٠١٦م، ص ٣٣)، وذلك يعوق تحقيق مدارس الدمج لرضا طلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم على ما يتوفر من تعليم أكاديمي وبيئة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى قصور في استثمار وزارة التعليم لرأس المال البشري المتخصص في جانب الإعاقات بمدارس الدمج بالتعليم العام (كافي، ٢٠١٨م، ص ١٢). وتمَّ تطبيق دراسة استطلاعية هدفت إلى تشخيص واقع إدارة برنامج فرط الحركة ونُشئت الانتباه في ضوء عمليّات إدارة المعرفة من وجهة نظر مُعلِّمي البرنامج من الجنسين، وتوصّلت إلى عدد من النتائج منها: محدودية معرفة مُعلِّمي برامج دمج اضطراب فرط الحركة ونُشئت الانتباه لعمليّات إدارة المعرفة ودورها في تحسين الأداء وقصور في إدراك مفهومها العلمي. وإضافة إلى خبرة الباحثة التي تعمل مُعلِّمة



في برنامج دمج اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام التابعة للمنطقة الشرقية تؤكد الحاجة إلى تفعيل عمليات إدارة المعرفة في مثل تلك البرامج التعليمية واقتراح آليات تمكن من تحسين الأداء المدرسي، والذي سينعكس بصورة إيجابية على مخرجات برامج الدمج.

وفي ضوء ما سبق تنحصر مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض؟

الأسئلة الفرعية:

ينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة بمدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين/ات؟
٢. ما التوجهات العالمية في تطبيق الدمج بمدارس التعليم العام؟
٣. ما التحديات التي تواجه تطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين/ات؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع إجابات أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة المعرفة؟
٥. ما الآليات المقترحة لتطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية الحكومية في ضوء التوجهات العالمية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في المجالين الآتيين:

- **الأهمية النظرية:** يمكن تلخيص الأهمية العلمية للدراسة البحثية فيما يلي:
 - يُعدُّ موضوع الدراسة - على حد علم الباحثة - من الموضوعات الحديثة نسبياً في ميدان إدارة المعرفة في مدارس الدمج في مدارس التعليم العام وفقاً لإفادات المكتبات والجامعات (انظر الملاحق من رقم ١-٥).
 - إلقاء الضوء على المتطلبات اللازمة لتطبيق عمليات إدارة المعرفة في مدارس الدمج الابتدائية وإبرازه للباحث التربوي.
 - يُتوقع أن تكون هذه الدراسة مرجعاً يساعد الباحثين في التعرف على دور إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج الابتدائية.
 - قد تشكل الدراسة الحالية نقطة انطلاق للباحثين والباحثات لإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال بما يساعد في الارتقاء بمخرجات مدارس الدمج الابتدائية.
- **الأهمية التطبيقية:** تأمل الباحثة أن تؤدي هذه الدراسة بما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات إلى الآتي:
 - قد يستفيد منسوبو مدارس الدمج الابتدائية في إدراك دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أدائهم الوظيفي الذي سينعكس بصورة إيجابية على المخرجات التعليمية.
 - إفادة الجهات ذات الاختصاص في وزارة التعليم بتزويدهم بآليات مقترحة لتفعيل عمليات إدارة المعرفة بمدارس



الدّمج الابتدائيّة.

- إكساب مُعلّمي/ات مدارس الدّمج الابتدائيّة المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق إدارة المعرفة في البيئة المدرسية.

- قد يستفيد منسوبو مدارس الدّمج الابتدائيّة من نتائج هذه الدّراسة في تطبيق عمليّات إدارة المعرفة.

أهداف الدّراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدّمج الابتدائيّة على النحو التالي:

- التّعرّف على واقع عمليّات إدارة المعرفة في مدارس الدّمج الابتدائيّة الحكوميّة بمدينة الرياض.
- الاطّلاع والكشف على التّوجّهات العالميّة في تطبيق الدّمج بمدارس التّعليم العام.
- التّعرّف على التّحدّيات التي تواجّه تطبيق عمليّات إدارة المعرفة في مدارس الدّمج الابتدائيّة الحكوميّة بمدينة الرياض.
- التّعرّف على الفروق الإحصائيّة بين مجموع إجابات أفراد الدّراسة تبعاً للمتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة المعرفة.

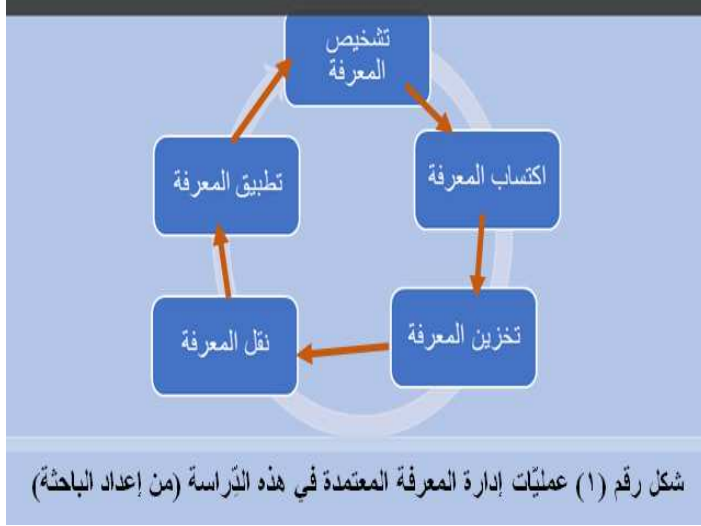
حدود الدّراسة:

اشتملت حدود الدّراسة على الآتي:

- الحدود الموضوعيّة: اقتصرّت الدّراسة على دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدّمج وتشمل العمليّات: تشخيص المعرفة، واكتساب المعرفة، وتخزين واسترجاع المعرفة، ونقل المعرفة، وتطبيق المعرفة.
- الحدود المكانية: اقتصرّت الدّراسة على مدارس التّعليم العام الابتدائيّة الحكوميّة (بنين - بنات) التي يوجد فيها برامج دمج التربية الخاصة بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانيّة: طُبّقَت هذه الدّراسة في الفصل الثّاني من العام الدّراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١ هـ.
- الحدود البشريّة: اقتصرّت الدّراسة على جميع مُعلّّمت ومُعلّمي التربية الخاصة في مدارس دمج التربية الخاصة الحكوميّة للمرحلة الابتدائيّة بمدينة الرياض.

مفهوم إدارة المعرفة: عرّف عدد من الباحثين إدارة المعرفة بأنها عملية مستمرة ديناميكية تتركز على ممارسات تعتمد على تحديد المعرفة وتجميعها وتصنيفها وتخزينها وتطويرها وتسهيل استرجاعها ومشاركتها وتساعد على تحسين الأداء، وحل المشكلات واتخاذ القرارات بكفاءة، وتخفيض التكاليف وتمكن من سرعة التكيف مع التغيرات في البيئة المحيطة والتّوجّهات الحديثة، مما يحقق الميزة التنافسية (الزطمة، ٢٠١١م، ص ٣٠) و(العريفي، ٢٠١٧م، ص ٣٥).





عمليات إدارة المعرفة: اختلف الباحثون في عدد عمليات إدارة المعرفة وترتيبها، إلا أن أغلبهم اتفق على أن هذه العمليات لا تخلو من أربع عمليات جوهرية هي: تشخيص المعرفة، وتوليدها، و تخزينها، وتوزيعها وتطبيقها (الزطمة، ٢٠١١م، ص ٤٣). وقسم بعض الباحثين عمليات المعرفة على النحو الآتي: اكتشاف المعرفة، وتجميعها، واكتسابها، ومشاركتها، وتطبيقها (المنيراوي، ٢٠١٥م، ص ٥١)، و(عبد الرحمن، ٢٠١٧م، ص ٦٧)، و(زينيني، ٢٠١١م، ص ٥)

والشكل المقابل يوضح عمليات إدارة المعرفة المعتمدة في هذه الدراسة:

يتضح من الشكل السابق حصر عمليات إدارة المعرفة في خمس عمليات، وهي على النحو الآتي:

- **تشخيص المعرفة:** إن دقة التشخيص مطلب في إدارة المعرفة، لأنه يحدد المجال والتخصص والآليات المطلوب تنفيذها لجمع معرفة معينة، وشكل العمليات المراد تطبيقها (الزومان، ٢٠١٤م، ص ٢٥)، حيث يتم البدء بتحديد المعرفة، ثم البحث عنها والتعريف عن مكان وجودها ومدى توافرها واللوائح والأنظمة التي تمكن من الاستفادة منها ونوع المعرفة هل هي صريحة أم تتوفر في رؤوس الأفراد (القحطاني، ٢٠١٤م، ص ٦١)، ثم يلي ذلك التعرف على طرق وأساليب الحصول على المعرفة بأنواعها المختلفة.
- **اكتساب المعرفة:** أي الحصول على المعرفة من مصادرها المتعددة والمتنوعة، فمنها داخلية، وأخرى خارجية، وتتمثل في أمور عدة منها المشاركة وتبادل الخبرات واللقاءات العلمية والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والأبحاث العلمية، التي تساعد على اكتساب المعرفة بأنواعها المختلفة (القحطاني، ٢٠١٤م، ص ٦٢).
- **تخزين المعرفة:** إن حفظ المعارف والمعلومات والبيانات وإدامتها وسهولة الوصول إليها واسترجاعها تلعب دوراً أساسياً في إدارة المعرفة، حيث يمثل الذاكرة التنظيمية التي يتم الاعتماد عليها في سير العمل وفقدان المعرفة يعرض للخسارة المعنوية والمادية خاصة ما يتم فقدته نتيجة لترك بعض أفراد المنظمة محتفظين بمعارفهم وخبراتهم الوظيفية (بدير، ٢٠١٣م، ص ٦٦). وتتنوع أشكال المعرفة، فمنها: الوثائق المكتوبة، والمعلومات المخزنة في قواعد البيانات الإلكترونية، والمعرفة الإنسانية المخزنة، والمعرفة الموجودة في الإجراءات والعمليات التنظيمية الموثقة، وقواعد البيانات المختلفة، ومعرفة الأفراد المكتسبة وشبكات العمل، وتساعد برمجيات عديدة في تخزين المعرفة (العطوي، ٢٠١٩م، ص ١٩). وبعض التنظيمات الكبيرة تقوم بإنشاء مستودع معرفي يتم تخزين جميع البيانات به، حيث يمكن الاستفادة منها في كتابة التقارير الدورية وصناعة القرار.
- **نقل المعرفة:** يشتمل على نقل كل فكرة ومعلومة معرفية أو شيء ما يملكه فرد لآخر، فهو تحريك الأفكار

المعرفية من مصدر إلى آخر، وقد تكون صريحة أو مكتوبة أو مُرمّزة تنقل عبر وسائل إلكترونية وبرمجيات مختلفة، وهنا تتداخل عمليتا نقل ومشاركة المعرفة (العريفي، ٢٠١٧م، ص ٦٥).

- **تطبيق المعرفة:** أي استثمار المعرفة والاستفادة منها بشكل جيد يخدم أهداف المنظمة، عن طريق تنفيذ عمليات المعرفة المتمثلة في تجميعها وتصنيفها، وتخزينها، والمشاركة فيها لتوليد معرفة حديثة، فالمعرفة التي لا تفعل وتستخدم في أنشطة المنظمة تُعدُّ مجرد تكلفة وجهد مهدر، وذلك بحاجة إلى قائد يدرك كيفية استثمار عمليات إدارة المعرفة في حل المشكلات وصناعة القرارات وتحقيق الميزة التنافسية في الأداء الوظيفي (القحطاني، ٢٠١٤م، ص ٧٢).

علاقة عمليات إدارة المعرفة بتحسين الأداء:

- وحدد بومجان العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة وتحسين الأداء في المجالات التالية: (بومجان، ٢٠١٥م، ص ١٩٩):
- **على مستوى الأفراد:** يوفر الوقت من خلال تحسين عملية صنع القرار، وحل المشكلات، وتعزيز مفهوم علاقات الفريق داخل المنظمة، ويزيد من فرصة الأفراد للمساهمة في تحقيق الأهداف التنظيمية الخاصة بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي مساعدة الأفراد في أداء الأعمال.
 - **على مستوى جماعة الممارسة:** تطوير مهارات العمل، وتعزيز كفاءة الشبكة، والعمل بشكل تعاوني، وتبادل المعرفة وتطوير اللغات المشتركة داخل المنظمة. ومن خلال هذين المستويين، فإن بطاقة الأداء المتوازن تركز على مجالات النمو والتعلم لتحسين الإنتاجية الشخصية والولاء والرضا الشخصي، من خلال المشاركة في اتخاذ القرار، والتشجيع المناسب والدعم الذي يتلقاه الأفراد من قبل الإدارة على ما يقدمونه من جهود في بيئة العمل.
 - **على المستوى التنظيمي:** تساعد إدارة المعرفة على قيادة الاستراتيجية وتحقيق أهدافها، وتمكن من حل المشكلات التنظيمية بسرعة ونشر أفضل الممارسات الوظيفية، وتحسين دمج المعرفة في أنشطة وعمليات المنظمة، وإثراء المعرفة والأفكار وزيادة الإبداع وبناء الذاكرة التنظيمية. وهكذا، فإن مُعَلِّمي التربية الخاصة وقائدي مدارس الدمج من الجنسين يملكون كمًّا هائلًا من المعلومات والخبرات المعرفية القيمة التي اكتسبوها من خلال سنوات خدمتهم في مدارس الدمج، التي تثري المعرفة المخصصة في مجال التربية الخاصة لو تمت مشاركة تلك الخبرات والمعارف مع باقي الزملاء في البرامج الأخرى؛ مما سيُسهم في الارتقاء بمستوى أدائهم، ويدعم نشر ومشاركة ثقافة تنظيمية تثري أداء من يعمل في مجال التربية الخاصة بمدارس الدمج.

الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوعها البحثي، ثم ستقوم بالتعليق عليها لإظهار أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، واستعراض الاستفادة منها، وتم عرض دراستين هما دراسة كل من (البراهيم، ٢٠٠٣م)، و(الفحيلي، ٢٠٠٩م)، لإيضاح عمق قضية الدمج ووجودها من فترة طويلة مع ملاحظة أن نتائج وتوصيات تلك الدراستين توضح عدم وجود تطبيق لعمليات إدارة المعرفة، وأوصتا بضرورة تطبيق عمليات إدارة المعرفة لتحسين الأداء المدرسي، وقد راعت الباحثة ترتيب الدراسات زمنياً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أ- الدراسات العربية:

تناولت دراسة (الفارس، ٢٠١٣م) القيم التنظيمية وعلاقتها بتحسين أداء مُعَلِّمات معاهد التربية الخاصة الحكومية للبنات بمدينة الرياض. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجهود المبذولة لتحسين أداء المُعَلِّمات في معاهد التربية الخاصة الحكومية للبنات بمدينة الرياض. وطبقت المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وتكوّن مُجتمعها من المُعَلِّمات في معاهد التربية الخاصة الحكومية للبنات بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٣٤٠)



مُعَلِّمة، وبلغ حجم عيّنة الدِّراسة (١٨١) مُعَلِّمة. وقد توصَّلت إلى مجموعة من النتائج كان منها: أفراد عيّنة الدِّراسة مُحايدون من حيث الجهود المبذولة لتحسين أداء المُعَلِّمات في معاهد التربية الخاصة الحكومِيَّة للبنات بمدينة الرياض، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد الدِّراسة حول (القيم التنظيمية السائدة، والجهود المبذولة لتحسين أداء المُعَلِّمات) باختلاف متغير المؤهل العلمي، وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وأوصت الدِّراسة بإعطاء المُعَلِّمات المرونة الكافية التي تتيح لهن أداء عملهن بكفاءة، والاهتمام بتنمية قدرات المُعَلِّمات.

بحثت دراسة (الشمري، ٢٠١٥) في واقع التَّخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائيَّة الحكومِيَّة بمدينة الرياض. وهدفت إلى كشف واقع التَّخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائيَّة الحكومِيَّة بمدينة الرياض، وتحديد المُعَوِّقات التي تحدُّ من تطبيق التَّخطيط فيها، إضافة إلى الوصول إلى أهم سبل تحسين واقع التَّخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائيَّة الحكومِيَّة بمدينة الرياض. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة أداةً لجمع بيانات الدِّراسة. وتكوَّن مُجتمعها من مديري المرحلة الابتدائيَّة الحكومِيَّة المدمج فيها برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض. أما العيّنة فتكوَّنت من (١٠٣) مديرًا اختيروا بالطريقة العشوائيَّة. وقد توصَّلت إلى مجموعة من النتائج كان منها: موافقة أفراد العيّنة على التَّخطيط لعقد اجتماعات دورية للإدارة المدرسية مع مُعَلِّمي التربية الخاصة وفريق الدعم للوقوف على سير برامج التربية الخاصة المدمجة، والتَّخطيط لتدريب مُعَلِّمي التربية الخاصة بإشرافهم في دورات تدريبيَّة قصيرة وطويلة المدى، ومن التوصيات: التطوير المستمر للكفايات التَّخطيطية لمديري مدارس الدَّمج والمشرفين التربويين، ومتابعة وتقييم وتطوير الخطط المدرسية الخاصة ببرامج التربية الخاصة المدمجة بشكل مستمر، وتطوير نظام لتوفير المعلومات التي تلزم مديري المدارس والمشرفين التربويين فيما يتعلق بالتَّخطيط لبرامج التربية الخاصة المدمجة.

وضعت دراسة (العريفي، ٢٠١٧م) تصوُّراً مقترحاً لتطبيق إدارة المعرفة في مدارس التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. وهدفت إلى تقديم تصوُّر مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في مدارس التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السعوديَّة. واستخدمت المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي والاستبانة بنوعيهما المفتوحة والمغلقة أداةً لجمع البيانات. وتكوَّنت العيّنة من (٤١) خبيراً في ثلاث فئات، وهم: خبراء إدارة المعرفة، وأكاديميون، ومشاركون من وزارة التَّعليم. وتوصَّلت الدِّراسة لعدد من النتائج منها التالي: ارتفاع درجة إدراك أهمية إدارة المعرفة؛ بينما ينخفض إدراك مفهوم إدارة المعرفة لدى العاملين في مدارس التَّعليم العام، ومستوى الثقافة التنظيمية في مدارس التَّعليم العام اللازمة لدعم تطبيق إدارة المعرفة كانت بين ضعيفة ومتوسطة، وهناك تشجيع – وبدرجة مرتفعة – للعاملين بمدارس التَّعليم العام على تطبيق عمليَّات إدارة المعرفة؛ لكن ارتبط هذا التشجيع بالحوافز جاء بدرجة منخفضة جداً. وكان من أهم مُعَوِّقات تطبيق المعرفة: عدم وجود دعم من القيادات العليا، وعدم وجود جهة إشرافية مسؤولة عن تطبيق إدارة المعرفة، وعدم وجود صلاحيات كافية لقادة مدارس التَّعليم العام، وقصور في الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق إدارة المعرفة، وعدم وجود آلية لتحفيز الأفراد لتبادل المعرفة مادياً أو معنوياً، وصعوبة توفير معايير محددة لقياس المعرفة المتاحة القابلة للاستخدام.

اقترحت دراسة (البريقي، ٢٠١٨م) تصوُّراً لتطوير دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التَّعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. وهدفت إلى وضع تصوُّر مقترح لتطوير دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التَّعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. واستخدمت المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة الشخصية أدوات لجمع البيانات. وتكوَّن المُجتمع من جميع شاغلي الوظائف التَّعليميَّة ببرامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التَّعليم العام بمحافظة الخرج، ويشمل (٢٢٠) فرداً من مدارس البنين، و(١٦٠) من مدارس البنات، وتوصَّلت إلى عديد من النتائج، منها: أن محور واقع دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التَّعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة



(ضعيفة)، وأن محور الصعوبات التي تواجه قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحق بمدارس التعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة جاء بدرجة (عالية). وأوصت بإقامة الدورات التدريبية للقيادات المدرسية وجميع العاملين المسؤولين عن برامج التربية الخاصة تنفذ في الجامعات والكليات المتخصصة، للوقوف على أحدث الأساليب والطرق التدريسية والتقنيات المناسبة لطلاب برامج التربية الخاصة، تفعيل دور الإعلام المرئي والمسموع في توعية المجتمع وأولياء الأمور لمساندة المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة لأداء رسالتها على أكمل وجه ممكن.

ب- الدراسات الأجنبية:

دراسة وانغ (Wang, 2018): درست كيف يتم استخدام الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتسهيل مشاركة الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم خاص في ثلاث "مدارس شاملة" في فنلندا من وجهة نظر المعلمين. وهدفت إلى وصف الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لتسهيل مشاركة الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم خاص في ثلاث "مدارس شاملة" في فنلندا. وطبق المنهج الوصفي، واستخدم الباحث المقابلة أداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها مع ثمانية معلمين مشاركين من هذه المدارس الثلاث، وتشير النتائج إلى أن استراتيجيات المعلم لتشجيع الأطفال تتنوع، ويمكن تقسيمها إلى الاستراتيجيات الشاملة والموجهة نحو البيئة والاستراتيجيات الموجهة للأطفال، ويعتقد معظم المعلمين أن الاستراتيجيات التي تحدث تغييرات في العوامل البيئية للأطفال يمكن أن تساعد الأطفال على المشاركة في المهام والأنشطة الصفية، في حين اقترح معظم المعلمين من هذه المدارس أن تكون موجهة نحو البيئة لتمكينها من أن تحسن بشكل فعال التركيز والتفاعلات الاجتماعية للأطفال المحتاجين إلى دعم خاص.

سعت دراسة ويلكنز (Wilkins, 2020) إلى وصف التجارب الحية للمديرين المشرفين على برامج التربية الخاصة: دراسة حالة. وهدفت إلى وصف تجربة مديري المدارس العامة والمبتدئين في الإشراف على برامج التربية الخاصة. وأتبع المنهج الوصفي، وتم استخدام المقابلة أداة لجمع البيانات، إضافة إلى مجالات المشاركين والمجموعات المركزة، وتم تطبيقها مع عشرة مديري مدارس عامة مبتدئين من ولاية فرجينيا كمشاركين في محاولة تجميع تجاربهم المشتركة مع ظاهرة الإشراف على برامج التربية الخاصة. وأشارت النتائج إلى أن هؤلاء الإداريين المبتدئين ومديري المدارس العامة يفتقرون إلى الإعداد للإشراف على برامج التربية الخاصة، وكانوا غير مستعدين إلى حد كبير للإشراف على برامج التربية الخاصة، وذلك بسبب افتقارهم إلى المعرفة والخبرة. ويجب وضع خطة منهجية للتطوير المهني لاسترشاد هؤلاء الإداريين بها بمجرد أن يشرفوا على برامج التربية الخاصة؛ لأن الطلاب ذوي الإعاقة يستحقون من الإداريين الذين لديهم المعرفة والخبرة توفير التعليم العادل بالنسبة لهم. ومن دون القيادة الكافية لن يكون الإنصاف قابلاً للتحقيق.

ج- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح أن هناك أوجه تشابه وأوجه اختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة يمكن تناولها على النحو التالي:

أوجه التشابه: تتفق الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات السابقة في التالي:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة باعتمادها على المنهج الوصفي واعتمادها على الاستبانة كأداة، كما ورد بدراسة: (الفارس، ٢٠١٣م)، و(الشمري، ٢٠١٦م)، و(العريفي، ٢٠١٧م)، و(البريقي، ٢٠١٨م).

الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة: (الشمري، ٢٠١٥م)، و(البريقي، ٢٠١٨م)، و(Wilkins, 2020) في التوصل إلى مقترحات تسهم في تحقيق أهداف برامج التربية الخاصة المدمجة بمدارس التعليم العام بجودة عالية.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الفارس، ٢٠١٢م) في متغيرها التابع بتناولها مستوى الأداء. كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في التطبيق على فئة المعلمين والمعلمات، كدراسة (Wang, 2018)،



أوجه الاختلاف: تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة فيما يلي:
تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أجريت على فئة المُعلِّمين والمُعَلِّمات، عكس التي أجريت على مُديري المدارس والمُشرفين، كدراسة (Wilkins, 2020). والدراسات التي أجريت على مُديري المدارس، كدراسة (الشمري، ٢٠١٥م).

اختلفت الدراسة الحالية في هدفها عن غيرها من الدراسات البحثية، فدراسة (الشمري، ٢٠١٥م) هدفت إلى قياس واقع التخطيط في برامج الدّمج، في حين أن دراسة (البريقي، ٢٠١٨م) سعت إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقه بمدارس التّعليم العام في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، بعكس الدراسة الحالية التي تهدف إلى تحسين أداء مدارس الدّمج.

اختلفت الدراسة الحالية عن غيرها في أنها طبقت في مدارس الدّمج عكس بعض الدراسات السابقة التي أجريت في معاهد التربية الخاصة الحكوميّة؛ كدراسة (الفارس، ٢٠١٢م)، وطبقت بعض الدراسات في مدارس التّعليم العام، كدراسة (العريفي، ٢٠١٧م).

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية في أمور عدّة من الدراسات السابقة تتضح في التالي:

تحديد منهج الدراسة المناسب للاستخدام في الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

اختيار العيّنة وتحديد حجمها المناسب والأسلوب المتبع في حصرها.

تصميم أداة الدراسة وتحديد أبعادها وعباراتها.

بناء الإطار النظري وتحديد محاوره وتفرعاته.

الأساليب الإحصائية التي اتبعت في تفسير النتائج.

النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها في كل دراسة بحثية.

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأساليب التحليل الموضوعي، ولتحقيق أهدافها تم إعداد استبانة تكوّنت من (٧٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور وهي: واقع تطبيق عمليّات إدارة المعرفة بمدارس الدّمج الابتدائية الحكومية، أما المحور الثاني يمثل التحدّيات التي تُواجه تطبيق عمليّات إدارة المعرفة بمدارس الدّمج الابتدائية الحكومية، فالمحور الثالث يتضمن المقترحات التي تُسهم في تطبيق عمليّات إدارة المعرفة في مدارس الدّمج الابتدائية الحكومية في ضوء التّوجّهات العالميّة، وقد أُجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على (١٥) محكمًا، أما مُعاملات الارتباط فتوصّلت إلى وجود ارتباط عالٍ بين المحاور، ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما يتضح أن الاستبانة تتمتع بمُعاملات ثبات مرتفعة تقع في الفترة من (٠,٩٠-١). ومن ثم تم توزيع استبانة الدراسة على أفراد عيّنة الدراسة والبالغ عددهم (٢٧٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُجتمع الدراسة. بعد ذلك تم تحليل معلومات الدراسة بواسطة الحاسب الآلي باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss). يتكوّن المُجتمع الأصلي للدراسة من جميع مُعلِّمي ومُعلِّمات التربية الخاصة في مدارس التّعليم العام للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض التي تطبق برامج دمج التربية الخاصة والبالغ عددها (١٩٦) مدارس دمج ابتدائية حكومية للجنسين، ومجموع عدد المُعلِّمين (٩٠٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٧٠) مُعلِّم ومُعلِّمة تربية خاصّة في مدارس الدّمج الابتدائية الحكومية، تم اختيارهم بواسطة الطريقة العشوائية البسيطة.



نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول: ذات العلاقة بتشخيص واقع عمليّات إدارة المعرفة، ويمكن استعراضها باختصار على النحو التالي:

أفراد عيّنة الدراسة غير موافقين على عبارة "توفر إدارة مدارس الدّمج الابتدائيّة تقنيات الاتصال المرئية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدّمج الأخرى"، وحصلت العبارة "يطلع مُعلّم التربية الخاصة على المعرفة المخزنة بمدارسهم للاستفادة منها بكل سهولة" على متوسط حسابي (٣,٣)، وهذا يُفسر ضعف مدارس الدّمج في تطبيق عملية تخزين المعرفة والتي تتضح أهميتها في حفظ المعرفة في برمجيات المدرسة التقنية وتسهيل إجراءات العودة إليها واسترجاعها من قبل المُعلّمين. وحقّقت العبارة "يمتلك مُعلّم التربية الخاصة الصلاحيات المناسبة لتطبيق إدارة المعرفة" على متوسط حسابي (٣,٣)، وذلك يُوضّح تواضع الصلاحيات الممنوحة لمُعلّم التربية الخاصة وتقيد مرونة سير العملية التّعليميّة. كما حصلت العبارة "تنفذ مدارس الدّمج الابتدائيّة دورات تدريبية داخلية لمُعلّمها لتعزيز المعرفة" على متوسط حسابي بلغ (٣,٣)، وتوضح تلك النتيجة عدم تطبيق مدارس الدّمج عملية نقل المعرفة. حقّقت العبارة "تُوجد حوافز مختلفة لتشجيع مُعلّمي التربية الخاصة على تحويل المعرفة الضمنية إلى صريحة" على ثاني أعلى نسبة غير موافقة من أفراد عيّنة الدراسة، وذلك بنسبة (٣٣,٣٪)، مما يؤكد ضرورة وجود آلية واضحة لوضع حوافز تشجع مُعلّمي التربية الخاصة على نقل معارفهم الضمنية لباقي الزملاء في الميدان التعليمي. وحصلت العبارة "يتواصل قائد المدرسة مع قائدي مدارس الدّمج الأخرى لمشاركة الخبرات معهم" على أعلى نسبة محايدة من أفراد عيّنة الدراسة، وذلك بنسبة (٣٥,٢٪)، مما يُفسر الإغلاق الفكري على التجارب الميدانية التي تخدم الميدان التّعليمي لذوي الإعاقة، وإن كان هناك تبادل للخبرات فينقصها الشفافية والوضوح والتّخطيط. حصلت العبارة "محدودية إلمام مُعلّمي التربية الخاصة بمفهوم عمليّات إدارة المعرفة" على الترتيب السادس والعشرين من بين العبارات حسب استجابات أفراد العيّنة، حيث بلغ متوسط الاستجابات (٣,٤)، ويؤكد ذلك الحاجة إلى دورات تُسهم في ازدياد معرفتهم بإدارة المعرفة وعملياتها واستراتيجيات تطبيقها.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: تتلخص التوجّهات العالميّة في تطبيق الدّمج بمدارس التّعليم العام فيما يلي: اختلفت الدول في اهتمامها بذوي الإعاقة، وتطبيق الدّمج لتحقيق بيئة تعليميّة أفضل لهم لتنمية جميع جوانب مهاراتهم المعرفية والاجتماعية، وستتم مقارنة جهود بعض الدول في برامج الدّمج مع تسليط الضوء على دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدّمج وفق ما يتضمنه الجدول التالي:

مقارنة تجارب الدول في عملية الدّمج (من إعداد الباحثة)

م	الدولة	نوع الدّمج	كيفية تطبيق الدّمج	دور عمليّات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدّمج
أ.	بولندا ١٩٣٢ م	الدّمج الكامل لهؤلاء الأطفال في الفصول العادية أو مجموعات تعويضية (تعزيز) للأطفال ذوي الإعاقة مع التركيز على الذين يعانون من صعوبات في التّعلم، أو مدارس عادية للمعاقين ذهنيًا بدرجة خفيفة أو مدارس التربية الخاصة أو النّعلّم المنفرد في فصول خاصّة بالمدرسة أو المراكز التوجيهية الإرشادية.	توجيه الطلاب لأنواع النّعلّم المناسبة لضمان جودة الدّمج المقدمة للأطفال من الفئات الخاصة.	تطبيق عملية اكتساب المعرفة أسهم في تحسين تجربة الدّمج؛ وذلك من خلال السماح للمُعلّم بالتدريب والحصول على درجة الماجستير لاكتساب المعرفة الجديدة في التخصص.
ب.	الفلبين ١٩٦٤ م	تدريب المُعلّمين على أساليب الاستقصاء والفحص، ووضع خطط تعليميّة للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول العادية تحت إشراف مُعلّمين مؤهلين ومتخصصين.	إنشاء مركز إقليمي للتربية الخاصة لوضع خطة تعليميّة شاملة للطلاب ذوي الإعاقة ضمن نطاق المدرسة العادية	تطبيق عملية تخزين المعرفة أسهم في تسهيل الإجراءات المتبعة في الدّمج؛ حيث تم الاهتمام بتخزين المعلومات التي



م	الدولة	نوع الدمج	كيفية تطبيق الدمج	دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج
			لخدمة ذوي الإعاقة من مناطق التعليم المتعددة.	لديهم في برامج الدمج لاستخدامها في الأعوام القادمة. وكذلك تفعيل عملية اكتساب المعرفة سهل تطبيق الدمج؛ وذلك لقيامهم بتدريب المعلمين على آلية العمل في مدارس الدمج.
ج.	إيطاليا ١٩٧٧ م	إلغاء مؤسسات التعليم الخاص المعزولة، وكل فصل عادي يستوعب طفلين مُعَوَّقين.	الأطفال ذوو الإعاقة في إيطاليا في كل المراحل التعليمية وفي كل المستويات الدراسية.	تطبيق عملية اكتساب المعرفة أسهم في نجاح الدمج؛ وذلك من خلال اكساب الطلاب العاديين معرفة عن آليات التعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة من عمر مبكر ليساهم ذلك بتقبلهم في المراحل العمرية التالية.
د.	أمريكا ١٩٨٠ م	طبق عديد من أشكال الدمج ما بين الفصول الخاصة الملحق بالمدرسة العامة وخدمات المعلم المتجول والخدمات الأخرى التي تقدم داخل الفصول العادية، كما أنه من الممكن أن يدمج الطفل كلياً أو جزئياً بحيث يتشارك مع الأطفال العاديين تعليمهم داخل الفصل العادي كل الوقت أو بعض الوقت من خلال زيارة غرفة المصادر والفصل الخاص لتلقي دعم خاص من قبل معلم التربية الخاصة.	منح كامل المسؤولية لمدرس الفصل العادي نحو الأطفال ذوي الإعاقة الذين تم دمجهم في فصله، وتقديم خدمات التربية الخاصة فقط كمصدر لمساندة التعليم العام.	تطبيق عملية نقل المعرفة ساهم في تسهيل تطبيق الدمج؛ وذلك من خلال نقل المعرفة إلى معلم التعليم العام بكيفية التعامل مع ذوي الإعاقة والطريقة المثلى لإيصال المعلومة لهم.
هـ.	إسبانيا ١٩٨٥ م	تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من الالتحاق بالمدارس العامة وتطوير قدراتهم ومعرفتهم، وتحسين مؤهلات المدارس العامة.	الكشف والتشخيص المبكر للطلاب ذوي الإعاقة، والدمج على مستوى الحضانة أولاً ومن ثم المدرسة الأساسية.	تطبيق عملية نقل المعرفة أسهم نجاح تجربة الدمج؛ وذلك من خلال التعاون الملموس بين الوزارة والأهالي والكادر التعليمي ومدارس دمج ذوي الإعاقة، مما يوضح أن معارف كل جهة ساهمت في تحسين تجربة الدمج وشكلت فريقاً معرفياً متخصصاً يشارك المعرفة الظاهرة والضمنية ويولد معارف جديدة.
و.	أستراليا ١٩٨٨ م	يهتم بالأطفال ذوي الإعاقة في مدارس عادية مع أقران عاديين وتم إلغاء الوحدات الخاصة.	تسجيل معظم الأطفال ذوي الإعاقة في مدارس عادية.	تطبيق عملية اكتساب المعرفة أسهم في تحسين تجربة الدمج؛ وذلك من خلال قبول اقتراحات المهتمين بتطبيق الدمج، وعدم الاعتماد على رأي جهة واحدة أو شخص للتحسين من تجربة الدمج، مما يفسر فتح قنوات التواصل لتفعيل عملية اكتساب المعرفة شكل ذلك فريقاً معرفياً متعاوناً يتشارك المعرفة المتخصصة ويولد معرفة ذات علاقة حديثة تحسن من أداء برامج الدمج.
ز.	مصر ١٩٨٩	تطبيق الدمج إلى مراحل: المرحلة الأولى: اللجان التحضيرية مثل اللجان الفنية والدعم والمساندة.	إشراك جميع الفئات المشاركة في التخطيط للدمج واختيار	أسهم تطبيق عملية اكتساب المعرفة من تحسين تجربة الدمج



م	الدولة	نوع الدمج	كيفية تطبيق الدمج	دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج
م	م	والمرحلة الثانية: اختيار المدارس ومديري المدارس، المرحلة الثالثة: تحديد المجموعة المستهدفة، وأخيرًا التطبيق العملي داخل المدارس.	الأنشطة المشتركة بين التلاميذ ذوي الإعاقة والعاديين، وكشفت التجربة عن تقيد بعض المدرسين بطرق تدريس معينة مع غياب مفهوم الدمج الحقيقي، وعدم تقبل الأقران العاديين في البداية لذوي الإعاقة.	؛ وذلك من خلال الاهتمام بالتنمية المهنية للمُعَلِّم والعمل على إكسابه المعارف الجديدة، وكذلك تطبيق عملية نقل المعرفة سرَّع إجراءات تطبيق الدمج؛ ونشر خطة الدمج للجميع، فعملية تبادل المعرفة ونشرها يساهم في توليد طرق وأساليب حديثة لتطبيق برامج الدمج.
ح.م	المملكة العربية السعودية ١٩٩٠ م	الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين هما: الدمج الجزئي، والكلي.	اتسعت برامج التربية الخاصة فشملت عددًا من المدن، ولم تغد التربية الخاصة مقصورة على فئات المُعَوِّقين التقليدية المعروفة، بل امتدت لتشمل فئات أخرى مثل: الموهوبين والمتفوقين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمُعَوِّقين جسميًا وحركيًا، والتوحيدين، ومتعددي العوق، ويجري العمل على تطوير برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تدخل في نطاق المفهوم الحديث الشامل للتربية الخاصة.	عدم تطبيق عملية نقل المعرفة تسبَّب في عدم تقبل بعض المُعَلِّمين والقائدين للدمج، وذلك بسبب عدم إكساب منسوبي التَّعليم المعلومات الهامة عن فوائد الدمج للطالب ذي الإعاقة وشرح دورهم الإيجابي اللازم لنجاح تلك التجربة، لذا فهناك حاجة لتفعيل عمليات إدارة المعرفة بنشرها لتوعية منسوبي المدرسة والمُجتمع بفوائد الدمج وإيجابياته.
ط.م	البحرين ١٩٩٢ م	التأكيد على حق التَّعليم لجميع الأفراد، بغض النظر عن الفروق الفردية، وتم تأهيل عدد من المُعَلِّمين للإشراف على ذوي الإعاقة في المدارس العادية.	إتاحة فرصة التدريب المهني لذوي الإعاقة والحصول على مهنة بعد التخرج في القطاعين الحكومي والأهلي بدعم من وزارة الشؤون الاجتماعية وفقًا لما تؤهله إمكانياته وما يوجد في سوق العمل، كما تم الدمج الرياضي لهم واتيح لهم المشاركة في المسابقات الدولية والعربية والإقليمية بعد أن يتم تأهيله تحت إشراف لجنة لرياضة المُعَوِّقين.	تطبيق عملية اكتساب المعرفة أسهم في ظهور نتائج إيجابية في تجربة الدمج؛ وذلك من خلال إقامة الدورات المهمة للمُعَلِّمين والمدراء للتهيئة لقبول الدمج، ومشاركة الجمعيات الأهلية لمدارس الدمج بتقديم الدورات للكوادر وتقديم بعض الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة، حيث شكل فريق معرفي يشارك المعرفة بأنواعها المختلفة مع جميع الفئات ذات العلاقة مما انعكس بصورة إيجابية على تجربة الدمج.
ي.م	المملكة الأردنية الهاشمية ١٩٩٤ م	طبق نظام الدمج الجزئي للطلبة من ذوي الإعاقة.	واجهت التجربة مجموعة من التحديات، ومنها: التحدي يكمن في دمج المعاقين في الفصول الدراسية العادية بالمدارس، وخاصة للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية وإعاقات طيف التوحد، كذلك تحدي الاعداد والتهيئة للمُعَلِّمين العاديين وإدارة المدرسة والطلبة ذوي الإعاقة بالإضافة إلى إعادة	تطبيق عملية نقل المعرفة ساهم في مواجهة التحديات التي تواجه تجربة الدمج؛ وذلك من خلال التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التنمية الاجتماعية والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص. وشكل حلقة معرفية متخصصة تتبادل المعرفة الخاصة بتجربة الدمج وتولد معارف تُسهم في تحديث الأساليب



م	الدولة	نوع الدمج	كيفية تطبيق الدمج	دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أداء مدارس الدمج
			النظر في المناهج وأساليب التدريس وفي نظام التقييم المتبع.	المتبعة في تفعيل الدمج بالمدارس.
ك.	السودان ١٩٩٦ م	دمج الأطفال المعاقين ذهنياً مع الأطفال العاديين في بيئة تعليمية واحدة بما يقضي على الفروق النفسية والاجتماعية بينهم.	إن تجربة الدمج تظهر أنه من الممكن دمج الإعاقات البسيطة مع أقرانهم العاديين في الفصل الدراسي، وحققت نتائج إيجابية، حيث استفاد الأطفال الذين تم دمجهم في تنمية المجال الاجتماعي والمهاري والأكاديمي ونمو شخصيتهم، واستفادوا من بعض المناشط التي ساعدت على دمجهم اجتماعياً، كما تعاونت أسر الأطفال مع منفذي البرنامج.	تطبيق عملية نقل المعرفة أسهم في تهيئة أذهان الأسر لتجربة الدمج وزيادة المحصول المعرفي لدى الأسر، وساعد ذلك على إنجاح التجربة رغم الصعوبات التي واجهت تطبيقها؛ وتقديم الدورات التدريبية لأسر ذوي الإعاقة لنقل المعلومات المهمة لهم حتى يتعرفوا على أبسط الأشياء في كيفية التعامل مع طفلهم، وذلك بمشاركة معلمهم والمهنيين في تقديمها. وهكذا تشكل فريق معرفي متخصص يتبادل المعرفة ويتشاركها ويولد معارف جديدة تسهم في تحسين تطبيق تجربة الدمج بتعاون جميع الفئات ذات العلاقة بها.
ل.	الكويت ٢٠٠٢ م	اقتصرت على دمج الطلاب بطيئي التعلم في فصول العاديين في المدارس الحكومية، وتعليم بعض الطلاب المصابين بمتلازمة داون في رياض الأطفال في التعليم العام. وقد ألحق الطلاب ضعاف السمع بمدارس التعليم العادية وتولى متابعتهم متخصصون من العاملين بالإدارة.	نجاح تجربة الدمج جعل الحكومة تصدر تعميم يتضمن (٣٦) كتاباً مدرسياً للإعاقات المختلفة، بالإضافة إلى تأليف (٢٥) كتاباً جديداً للمراحل المختلفة بمدارس التربية الخاصة. ووافقت وزارة التربية والتعليم على تطوير المؤسسات التعليمية من خلال دورات تدريبية لتحسين فهم المعلمين لاتجاهات التعليم الحديثة وطرق التدريس ومدى استفادة الطلاب، وتنظيم دورات تدريبية لتأهيل المعلمين في مجال التربية الخاصة.	تطبيق المعلم لعملية اكتساب المعرفة زاد من حصيلته المعرفية، وأدى ذلك إلى زيادة إلمام المعلم بالاتجاهات الحديثة في التربية وطرق التدريس، وتنظيم دورات تدريبية لتأهيل المعلمين ومنسوبي المؤسسات التعليمية في مجال ذوي الإعاقة. فتكون فريق معرفي يتشارك المعرفة ويتبادلها ويولد معارف متخصصة في مجال ذوي الإعاقة، كما يكتسب المعرفة الضمنية والظاهرة من خلال الورش التدريبية، مما يعزز تجربة الدمج ويساهم في تحقيقها لأهدافها.

نتوصل مما سبق إلى أن هناك تفاوتاً في اهتمام الدول بتطبيق بعض عمليات إدارة المعرفة، مع أن عمليات إدارة المعرفة تؤثر بصورة كبيرة على نجاح تجربة الدمج لأنها تسهم في جمع جميع المعلومات الخاصة بها ثم تصنيفها وتحليلها وتخزينها، ويتم استرجاعها وتبادلها ومشاركتها مع الفئات ذات العلاقة لكي تتم الاستفادة من المعارف والخبرات التي تتضمنها في حل المشكلات والتغلب على التحديات، ثم توليد معارف جديدة تسهم في تحديث الطرق والأساليب المتبعة في تجربة دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.

واجهت المملكة العربية السعودية بعض التحديات عند تطبيق تجربة الدمج، منها هو عدم تقبل بعض المعلمين والقائدين للدمج، وذلك قد يكون بسبب عدم إكسابهم المعلومات الهامة عن فوائد الدمج للطلاب ذوي الإعاقة وشرح دورهم الإيجابي اللازم لنجاح تلك التجربة. وقامت الفلبين بتدريب المعلمين على آلية العمل وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لذلك،



وكذلك قبلت أستراليا اقتراحات المهتمين بتطبيق الدّمج، ففتحت قنوات التواصل لتفعيل عملية اكتساب المعرفة، كما نشرت مصر خطة الدّمج للجميع، ففعلت عملية نقل المعرفة. ونفّذت البحرين الدورات التدريبية المختلفة لإعداد المُعلّمين والمُديرين لإكسابهم المعرفة ومشاركتها معهم. واهتمّ السودان بتقديم الدورات التدريبية لأسر ذوي الإعاقة، حيث نجح في تطبيق عملية نقل المعرفة ومشاركتها وتبادلها مع ذوي العلاقة. وطوّرت الكويت المؤسسات التعليمية من خلال الدورات التدريبية المتخصصة للمُعلّمين في مجال ذوي الإعاقة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة الثالث: يشتمل على التحدّيات التي تُواجه عمليّات إدارة المعرفة، نلخصها على النحو التالي:

حصلت العبارة "ضعف قاعدة المعلومات المعرفية لدى مدارس الدّمج الابتدائية عن المُجتمع المحيط" على أعلى نسبة موافقة من أفراد عيّنة الدّراسة، بنسبة (٤٧,٨٪)، وذلك يدعم أهمية فتح قنوات التواصل المتنوعة بين مدارس الدّمج وبين ما يحيط بها من منظمات تعليمية. كما حققت العبارة "محدودية إلمام مُعلّمي التربية الخاصة بمفهوم عمليّات إدارة المعرفة" على نسبة موافقة (٣٧٪) موافق، و(١٤,٨٪) موافق بشدة، وذلك يؤكد قصورًا في إدراك مُعلّمي التربية الخاصة لمفهوم عمليّات إدارة المعرفة، بالإضافة إلى البيئة الوظيفية التي يغيب عنها التحفيز الوظيفي مع عدم توافر القائد المتفهم لطرق تفعيل عمليّات إدارة المعرفة ودورها في تجويد الأداء المؤسسي. قيمة المتوسط الحسابي العام لإجابات أفراد الدّراسة حول محور التحدّيات التي تُواجه تطبيق عمليّات إدارة المعرفة في مدارس الدّمج الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض بلغ (٣,٧)، ويُعزى ذلك ضرورة مواجهة إدارة تعليم الرياض التحدّيات التي تعوق تطبيق عمليّات إدارة المعرفة. حصلت العبارة "ضعف البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق عمليّات إدارة المعرفة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠) يقع في مدى الموافق، وهذا يدعم ضرورة الاهتمام بتوفير البرمجيات والتقنيات اللازمة لتفعيل عمليّات إدارة المعرفة وتسهيل إجراءاتها. وحقّقت العبارة "ضعف تشجيع منسوبي مدارس الدّمج الابتدائية على القيام بالبحوث التربوية" المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٠)، وذلك يؤكد أن من التحدّيات الإدارية التي تعوق تطبيق عمليّات إدارة المعرفة قصور البيئة الوظيفية التي ينقصها الجانب التقني، ويغيب عنها التحفيز الوظيفي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة الرابع: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع إجابات أفراد الدّراسة تبعًا للمتغيرات التالية: الجنس، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال إدارة المعرفة؟":

عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أو أقل منه بين استجابات المُعلّمين والمُعلّمات لمحاور الدّراسة والاستبانة ككل.

النتائج المتعلقة بسؤال الدّراسة الخامس الخاص بالآليات المقترحة لتطبيق عمليّات إدارة المعرفة، وهي على النحو التالي:

وافق بشدة أفراد عينة الدراسة بنسبة (٥٠٪) على وضع آلية لحفظ الحقوق الفكرية للمشاركين في عمليّات إدارة المعرفة ضمن أطر الحوكمة الواضحة. كما اتفقوا بنسبة (٤٣٪) على العبارة "تصميم صفحة على الموقع الإلكتروني لمدارس الدّمج الابتدائية يمكن من نشر المعرفة المتخصصة"، كما وافق بشدة عليها نسبة (٤٦,٣٪). اتفق أفراد عيّنة الدّراسة بنسبة (٤٣,٧٪) على تشجيع مُعلّمي التربية الخاصة على مشاركة المعرفة المتخصصة بآليات تحفيزية متنوعة، كما وافق بشدة عليها نسبة (٤٦,٧٪). أكد أفراد عيّنة الدّراسة توفير البرمجيات الإلكترونية التي تمكن من تطبيق عمليّات إدارة المعرفة بكفاءة بنسبة موافقة بشدة (٤٧,٤٪)، ووافق عليها نسبة (٣٩,٣٪). كما وافقوا بشدة على دعوة متخصصين في برامج الدّمج لتقديم ورش متخصصة لمُعلّمي التربية الخاصة، ويفسر ذلك أهمية تقديم ورش العمل من قبل المتخصصين لمُعلّمي التربية الخاصة، مما يساعد على انتقال المعرفة الضمنية للمُعلّمين. وافق بشدة أفراد عيّنة الدّراسة



بمتوسط حسابي (٤,٤) على الاستفادة من مُعلّمي التربية الخاصة المتميزين بترشيحهم لتنفيذ ورش متخصصة تمكن من تبادل المعرفة الضمنية. كما وافقوا بنسبة (٤٧,٨٪) على إتاحة مصادر معرفية متنوعة لمُعلّمي التربية الخاصة بمدارس الدّمج الابتدائية لمشاركة المعرفة المتخصصة، كما وافق بشدة عليها نسبة (٤٣٪). أيّد أفراد عيّنة الدّراسة تشكيل فريق عمل متعاون من مُعلّمي مدارس الدّمج الابتدائية لجمع المعرفة المتخصصة، ثم تصنيفها بنسبة موافقة بشدة (٤٥,٦٪)، ووافق عليها نسبة (٤٢,٦٪).

التوصيات:

- تتعدد التوصيات التي تم التوصل إليها تبعاً لنتائج أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:
- توفير تقنيات اتصال مرئية في إدارة مدارس الدّمج الابتدائية لتبادل المعرفة مع منسوبي مدارس الدّمج الأخرى.
- توفير برمجيات تقنية تُساعد على توثيق التجارب التي يمرُّ بها مُعلّم التربية الخاصة بمدارس الدّمج. وتعمل على تسهيل وصول المُعلّم للمعارف المُخزّنة على أنظمة المدرسة للاستفادة منها في تحسين أدائه.
- نشر ثقافة عمليّات إدارة المعرفة بين منسوبي مدارس الدّمج الابتدائية باستخدام قنوات متنوعة لتحقيق ذلك.
- إيجاد آلية واضحة لوضع حوافز تشجع مُعلّمي التربية الخاصة على نقل معارفهم الضمنية لباقي الزملاء في الميدان التعليمي.
- الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في تفعيل بعض عمليات إدارة المعرفة أثناء تطبيق دمج ذوي الإعاقة في مدارس التّعليم العام.
- إقامة دورات لقائدي ومعلمي مدارس الدمج عن فوائد الدّمج للطلاب ذوي الإعاقة، وشرح دورهم الإيجابي اللازم لنجاح دمجهم.
- توفير البرمجيات الإلكترونية والتقنيات اللازمة لتفعيل عمليات إدارة المعرفة وتسهيل إجراءاتها.
- تشجيع منسوبي مدارس الدّمج الابتدائية على القيام بالبحوث التربوية.
- وضع آلية لحفظ الحقوق الفكرية للمشاركين في عمليّات إدارة المعرفة ضمن أُطر الحوكمة الواضحة، مما يدعم تفعيل عمليّات إدارة المعرفة بشفافية.
- دعوة متخصصين في برامج الدّمج لتقديم ورش متخصصة لمُعلّمي التربية الخاصة. وتنفيذ اللقاءات التربوية الفكرية التخصصية بين مُعلّمي التربية الخاصة لمشاركة المعرفة.
- الاستفادة من مُعلّمي التربية الخاصة المتميزين بترشيحهم لتنفيذ ورش متخصصة تُمكن من تبادل المعرفة الضمنية.
- تشكيل فريق عمل متعاون من مُعلّمي مدارس الدّمج الابتدائية لجمع المعرفة المتخصصة، ثم تصنيفها.
- تصميم صفحة على الموقع الإلكتروني لمدارس الدّمج الابتدائية يمكن من خلاله نشر المعرفة المتخصصة.



قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الحق علي (٢٠١٥). دور السلوك التنظيمي في أداء منظمات الأعمال: بيئة المنظمة الداخلية كمتغير معدل، رسالة دكتوراه (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدراسات العليا، السودان.
- أبو جزر، أماني طلعت (٢٠٠٥). مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٤). الإدارة بالمعرفة ومنظمات التعلم (ط.٢). القاهرة - مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، جمهورية مصر العربية.
- إدارة التخطيط والتطوير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض (٢٠١٩). استرجعت بتاريخ: ١٨/٩/٢٠١٩ م. في تمام الساعة ١٠ ص. من موقع: <https://cutt.us/XiXJO>
- أنيس، إبراهيم؛ ومنصور، عبد الحليم؛ والصواحي، عطية؛ وأحمد، محمد خلف (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط.٤). مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.
- أهداف التنمية المستدامة، الاستعراض الطوعي الوطني الأول للمملكة العربية السعودية ٢٠١٨ م المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة، استرجعت بتاريخ: ١٤/٩/٢٠١٩ م. في تمام الساعة ١١:٠٠ ص. من موقع: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20233SDGs_Arabic_Report_972018_FINAL.pdf
- بدير، جمال يوسف (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في إدارة المعرفة والمعلومات. عمان - الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن.
- البراهيم، ناصر حمد (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه مديري المدارس الملحق بها فصول دمج المعوقين سعيًا بوزارة المعارف، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البرعي، محمد عبد الله؛ والتويجري، محمد إبراهيم (١٩٩٣). معجم المصطلحات الإدارية إنجليزي - عربي مع مسرد عربي - إنجليزي (طبعة دون تاريخ). الرياض: مكتبة العبيكان.
- البريقي، فيصل عبد الله (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير دور قادة المدارس في تفعيل برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، كلية التربية، قسم العلوم التربوية - إدارة وتخطيط تربوي، الخرج، المملكة العربية السعودية.
- البولي، منيفة سعد (٢٠١٣). أهمية ممارسة عمليات إدارة المعرفة في مدارس تعليم البنات بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة طيبة بالمدينة المنورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- بن حجوبة، حميد؛ ودواح، بلقاسم (٢٠١٧). إدارة المعرفة أساس لتحسين أداء المنظمات، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، م ١٠ (ملحق). ص ١٢٤-١٣٧، الجزائر.
- بومجان، عادل (٢٠١٥). تأهيل الموارد البشرية لتحسين أداء المؤسسة الاقتصادية، رسالة دكتوراه (منشورة). جامعة محمد خيضر - بسكرة - كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير، الجزائر.
- البياتي، فارس رشيد (٢٠١٨). الحاوي في مناهج البحث العلمي خطط، مناهج، أدوات وتحليل، اقتباس وتوثيق، خرائد ذهنية، نماذج، مصطلحات (ط ١). عمان - الأردن، دار السواقي العلمية، الأردن.
- البيلالي، حسن حسين (٢٠٠٧). إدارة المعرفة في التعليم (طبعة دون تاريخ). الإسكندرية - مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية.
- البيلالي، حسن؛ وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥). إدارة المعرفة مستقبل التعليم في مجتمع المعرفة (طبعة دون تاريخ). الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- التميمي، عواد جاسم (٢٠١٨). معجم الألكسو في التربية والتعليم، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- جماز، طارق علي (٢٠١٠). دور المعرفة في إدارة الموارد البشرية (د.ط). القاهرة - مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- جميعان، إبراهيم فالح؛ والشهري، عبد الله أبو عراد (٢٠١٣). اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية، المجلة التربوية، م ٢٧ (١٠٧). ص ٢٣٧-٣٠٤، الكويت.



- حجازي، هيثم علي (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة مدخل نظري** (طبعة دون تاريخ). عمان - الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن.
- الحساوي، زينب علي (٢٠١٥). **دمج ذوي الإعاقة في الكويت في ضوء الاتجاهات الحديثة، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، م ٤ (٧). ص ٣١٧-٣٢٦، الكويت.
- الخزامي، عبد الحكيم (١٩٩٩). **تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التحسين** (طبعة دون تاريخ). القاهرة - مصر، مكتبة ابن سينا، جمهورية مصر العربية.
- دياب، مفتاح محمد (٢٠١٤). **معجم مصطلحات إدارة المعلومات وإدارة المعرفة**، الأردن، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن.
- ديكسون، نانسي (ترجمة الفرس، سامي) (مراجعة الغيث، محمد) (١٩٩٤). **تقويم الأداء وسيلة تحسين النوعية في تنمية الموارد البشرية** (د.ط.). المملكة العربية السعودية - الرياض، فهرسة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.
- ركزة، سميرة؛ وأمين، جنان (٢٠١٥). **دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، م ١ (٨). ص ١١٧-١٢٧، الجزائر.
- رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تم الرجوع في ٢٩ / ٨ / ٢٠٢٠، العاشرة صباحاً إلى الموقع الإلكتروني التالي:
<https://vision2030.gov.sa/ar/programs/HCDP>
- الزارع، نايف عابد (٢٠١٤). **اتجاهات أسر ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، م ٣ (١٢). ص ٦١-٨٣، الأردن.
- الزطمة، نضال محمد (٢٠١١م). **إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة)**. الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، غزة.
- زيني، فريدة (٢٠١١). **أثر إدارة المعرفة على رفع كفاءة الأداء في منظمات الأعمال، دراسة ميدانية على الشركة الوطنية للاتصالات بالجزائر، ملتقى دولي حول: رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة - يومي ١٣ و ١٤ ديسمبر ٢٠١١، استرجعت بتاريخ: ٢٥/٣/٢٠٢٠م. في تمام الساعة ٩:٠٠ م من موقع: <https://cutt.us/Z7dSh>**
- الزهيري، إبراهيم عباس؛ وأحمد، أشرف محمود؛ والسنافي، حسين؛ وعطا، رجب أحمد (٢٠١٩). **مُعَوَّات تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس بدولة الكويت وكيفية التغلب عليه، مجلة العلوم التربوية: كلية التربية بالگردقة**، م (٤). ص ١٩٣-٢٣٣، الكويت.
- الزومان، هدى محمد (٢٠١٤). **مُعَوَّات تطبيق عمليات إدارة المعرفة في المدارس الثانوية الأهلية في مدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- السرحاني، عبد الله عوض (٢٠١٦). **إدارة المعرفة في منظمات القطاعين العام والخاص (ط ١)**. المملكة العربية السعودية - الرياض: مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.
- سالم، حسني؛ والقضاة، محمد أمين (٢٠١٧). **واقع ممارسة عمليات تبادل المعرفة بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية من وجهة نظر مديري المدارس والمدرسين التربويين في محافظة جرش، مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية**، م ٣١ (٧). ص ١٢٢٩-١٢٥٦، العراق.
- السعيد، هلا (٢٠١١). **الدمج بين جدية التطبيق والواقع** (طبعة دون تاريخ). القاهرة - مصر: مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.
- سيسالم، كمال سالم (٢٠١٣). **الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله** (د.ط.). العين - الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** (طبعة دون تاريخ)، القاهرة - جمهورية مصر العربية: الدار المصرية اللبنانية، جمهورية مصر العربية.
- الشريفي، شوقي السيد (٢٠٠٠). **معجم مصطلحات العلوم التربوية** (طبعة دون تاريخ). الرياض: مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية.
- الشمري، عبد الله صالح (٢٠١٦). **واقع التخطيط في برامج التربية الخاصة المدمجة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشمري، مشاري مطر (٢٠١٨). **دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة)**. جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- شمعي، الناصر (٢٠١٥). **إدارة المعرفة والتطوير التنظيمي: الدراسة الميدانية بمفتشيات التعليم الطور الابتدائي - ورقة - رسالة**



ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

الشميلي، عائشة يوسف (٢٠١٧). برنامج تحسين الأداء (ط ١). القاهرة – مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.

صادق، محمد (٢٠١٤). دمج ذوي الإعاقة في التعليم العام (ط ١). القاهرة – مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، جمهورية مصر العربية.

صباط، يسرى (٢٠١٧). دور الرقابة الإدارية في تحسين الأداء، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص تنمية وتسيير الموارد البشرية، جامعة العربي بن مهيدي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، استرجعت بتاريخ: ٢٠٢٠/٦/١٦ م. في تمام الساعة: ١٠:١٥ ص. من الموقع: <https://2u.pw/eDdGc>

الطاهر، أسهمان ماجد (٢٠١٢). إدارة المعرفة (ط ١). عمان – الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

طه، راضي عبد المجيد (٢٠١٤). الدمج التربوي ومشكلات تعليم الأطفال المعاقين سمعياً في مدارس التعليم العام (ط ١). القاهرة – مصر: دار الفكر العربي، جمهورية مصر العربية.

الطويل، أكرم أحمد؛ ويحيى، رعد محمد (٢٠٠٧). عمليات إدارة المعرفة وإنتاجية العمل: العلاقة والأثر دراسة استطلاعية لآراء المدراء في عينة من المنظمات الصناعية في محافظة نينوى، استرجعت بتاريخ: ٢٠٢٠/٣/٢٥ م. في تمام الساعة: ١٠:٠٠ م. من الموقع: <https://cutt.us/mBiSm>

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥). دمج ذوي الإعاقة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة (ط ٢). عمان – الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

عبادة، ناريمان (٢٠١٦). أساسيات الدمج التربوي. عمان – الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن.

عدس، عبد الرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق؛ كايد (١٩٩٥). البحث العلمي: مفهومه/ أدواته/ أساليبه (ط ٣). عمان – الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

عرفة، عبد الباقي محمد (٢٠١٣). كفايات مُعلّم التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

العريفي، سارة سليمان (٢٠١٧). تصور مقترح لتطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم إدارة وتخطيط تربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العطوى، نجاح يحيى (٢٠١٩). إدارة المعرفة الإدارية التربوية. عمان – الأردن: دار زهدي للنشر والتوزيع، الأردن.

العكش، علاء الدين (٢٠٠٧). نظام الحوافز والمكافآت وأثره في تحسين الأداء الوظيفي في وزارات السلطة الفلسطينية في قطاع غزة، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة.

علي، صبري الأنصاري؛ وحسن، محمد النصر (٢٠١٨). عمليات إدارة المعرفة بالمدارس المتوسطة بالكويت، مجلة العلوم التربوية، م (٣٧). ص ٣٠٥-٣٢٥، الكويت.

عيّاد، بكر سراج (٢٠١٥). إدارة المعرفة وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر القيادات الجامعية، رسالة دكتوراه (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط، أم القرى، المملكة العربية السعودية.

غبور، ماهر محمد (٢٠١٥). أنموذج مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة دكتوراه (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة دمشق، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، دمشق، سوريا.

الغنيم، سامي إبراهيم (٢٠١٣). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير مستوى الأداء من وجهة نظر موظفي إمارة منطقة القصيم، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

غنيم، لمى صلاح (٢٠١٧). دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدرسة العادية: تجربة الأردن، المؤتمر العلمي الرابع عشر: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل، جامعة الفيوم - الفيوم في ٢٤ - ٢٦ أكتوبر ٢٠١٧، ص ٤٦١-٤٤٩، جمهورية مصر العربية.

الفارس، الجازي عبد الرحمن (٢٠١٣). القيم التنظيمية وعلاقتها بتحسين أداء مُعلّمت معاهد التربية الخاصة الحكومية للبنات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفحيلي، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٩). إدارة برامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي البرامج ومشرفي التربية الخاصة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية،



فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً، الإسكندرية – جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، جمهورية مصر العربية.

القحطاني، سالم عيد (٢٠١٤). دور إدارة المعرفة في تطوير أداء المنظمات (طبعة دون تاريخ). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر - مطبعة الحيمضي، المملكة العربية السعودية.

القحطاني، عبد الهادي عيد (٢٠١٥). تطوير أداء المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء إدارة المعرفة، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

قنون، أمحمد الأمين (٢٠١٥). نظم تقويم أداء العاملين وأثرها على الأداء، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة أم درمان الإسلامية، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، السودان.

كافي، مصطفى يوسف (٢٠١٨). إدارة الأداء (طبعة دون تاريخ). عمان – الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥م). إدارة المعرفة، استرجعت بتاريخ: ٢٦/٣/٢٠٢٠م. في تمام الساعة ١١:٠٠ ص. من الموقع التالي:

<https://cutt.us/EBXIO>

ماضي، صبري محمد (٢٠١١). اتجاهات المدراء في البلديات الكبرى في قطاع غزة لدور إدارة المعرفة في الأداء الوظيفي، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). الجامعة الإسلامية – غزة، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، غزة.

المانع، محمد علي (٢٠٠٦). تقنيات الاتصال ودورها في تحسين الأداء، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإدارية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مجلس الأطفال غير العاديين (ترجمة هوساوي، علي محمد) (٢٠١١). ما يجب أن يعرفه كل مُعَلِّم التربية الخاصة (د.ط). جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، المملكة العربية السعودية.

المحمودي، محمد سرحان (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط. ٣). الجمهورية اليمنية – صنعاء: دار الكتب، اليمن.

المحيميد، سعد (٢٠١٨). المسألة الإدارية وعلاقتها بتحسين الأداء للموظفات بمركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر القيادات الإدارية، مجلة العلوم التربوية، م (١٢). ص ٢٧٥-٣٢٨، المملكة العربية السعودية.

مراد، عبد الفتاح (١٩٩٨م). موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

مرسي، سعيد محمود؛ وعبد الله، محمد عبد الله (٢٠١٢). مؤشرات الأداء التعليمي: مدخل لتطوير الفاعلية والتحسين المدرسي: تصور مقترح، مجلة جامعة أسيوط: كلية التربية، م ٢٨ (٤). ص ٣٧٠-٤٤٠، جمهورية مصر العربية.

المسند، طارق صالح (٢٠١٣). إدارة المعرفة ماهيتها – عملياتها – متطلباتها – مؤققاتها (ط. ٢). الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

المعرفة، مجلة شهرية تصدر عن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، العدد (٢٤٧). مايو ٢٠١٦م، استرجعت بتاريخ:

١٤/٩/٢٠١٩م. في تمام الساعة ٩:٠٠ ص. من موقع:

<https://www.pdf.sa/ar/KnowledgeMagazine/Documents/2471.gov.moe>

مليكة، بغالية؛ وعائشة، خيرات (٢٠١٨). تخطيط المسار الوظيفي والأداء الوظيفي، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). جامعة عبد الرحمن بن خلدون – تيارت، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، الجزائر.

الموسى، ناصر علي (٢٠١٠). تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام (قصة نجاح) (د.ط). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية.

ناصر، حسن (٢٠١٠). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي في المنظمات الأهلية الفلسطينية من وجهة نظر العاملين، رسالة ماجستير (منشورة رقمياً في المنظومة). الجامعة الإسلامية، كلية التجارة، غزة.

النشومي، ناصر عبد العزيز (٢٠١٩). تنمية الموارد البشرية استراتيجية التغيير وتجارب دولية (د.ط). المملكة العربية السعودية - الرياض، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، المملكة العربية السعودية.

النصر، الله، شريفة جاسم، ونصار، سامي محمد؛ عبد الحكيم، فاروق جعفر (٢٠١٦م). فلسفة دمج الفئات الخاصة بالمدارس في ضوء خبرات بعض الدول، المجلة العربية للعالميين، م ٥ (٩). ص ١٧٩-١٨٦.

نعساني، عبد المحسن (٢٠١٨). إدارة الأداء الوظيفي مدخل لتحسين الفاعلية التنظيمية (د.ط). المملكة العربية السعودية - الرياض، دار



النعيم، نوف عبد الله (٢٠١٦). الكفايات التعليمية لمعلمات التربية الخاصة المرحلة الابتدائية للبنات في برامج الدمج بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض (دراسة مقارنة). *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، م ٣ (١١). ص ٣٨٩-٤٢٢، المملكة العربية السعودية. هلسة، محمد (٢٠١٨). إدارة المعرفة وعلاقتها بمستوى التميز في الأداء من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الاستقلال، *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، م ٣ (١). ص ٢٠٨-٢٤٤، فلسطين.

همشري، عمر أحمد (٢٠١٣). *إدارة المعرفة الطريق إلى التميز والريادة* (طبعة دون تاريخ). عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *الإدارة العامة للتربية الخاصة*، تم الرجوع في يوم ٢٨/٦/٢٠٢٠، بتمام الساعة ٣:٠٠م. على الرابط الإلكتروني التالي:

<https://departments.moe.gov.sa/SPED/AboutUs/Pages/Goals.aspx>

وزارة التعليم (٢٠٢٠). استرجعت بتاريخ: ٢٠٢٠/٧/١م. في تمام الساعة ٤:٠٠م. من موقع:

https://www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation/Pages/Equality_in_edu2.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alhussain, Ahmed. (2012). *Barriers to knowledge management in Saudi Arabia*. A Dissertation submitted to The Faculty of The School of Engineering and Applied Science of The George Washington University in partial satisfaction of the requirement for the degree of Doctor of Science, Washington, U.S.A.

Creative Research System, (2012). *It was referred to site on 29th Aug. 2020*: at the following link:

<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>

Dogan, Soner; Yigit, Yakup. (2014). Attitudes towards Knowledge Management of School Administrators and Teachers Working in Turkish Schools. *Alberta Journal of Educational Research*, v60 n3 p442-463, Turkey.

Liang, Limeng; Gao, Xuesong . (2016) . Pre-Service and In-Service Secondary School Teachers' Knowledge about Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Attitudes toward Students with ADHD . *International Journal of Disability, Development and Education*, v63 n3 p369-383 2016, Hong kong.

Taber, Keith S. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296.

Tyrteou, Stella, (2016). *Knowledge Management and Decision Making in Hellenic Primary Schools*, Master Thesis in Informatics, Linnaeus University, Sweden.

Wang, minzhi, (2018). *How are the strategies teachers use to facilitate participation of children in need of special supports in three 'inclusive schools' in Finland -From teachers' perspective*, Two year master thesis 15 credits, Jonkoping university, Sweden.

Wilkins, Kristen, (2020). *A description of the lived experiences of administrators supervising special education programs: a phenomenological study*, a dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, VA.

Youssef, Marsha K; Hutchinson, Gerard; Youssef, Farid F. (2015). *Knowledge of and Attitudes toward ADHD among Teachers: Insights from a Caribbean Nation*. SAGE Open, v5 n1 Mar 2015, Trinidad & To.



درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مديرات المدارس لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة

Degree of educational accountability practice among female principals for special education teachers from the point of view

of female special education teachers

أ. مرام مسند الصيفي -ماجستير الآداب في التربية الخاصة – إدارة تعليم المدينة المنورة –المملكة العربية السعودية

Email: Fasil199@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة المساءلة التربوية لدى مديرات المدارس من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، وتكونت العينة من (٥٢) معلمة تربية خاصة من مدارس المدينة المنورة، حيث طبقت أداة الاستبانة عليهن بعد التأكد من صدقها وثباتها، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة، أن درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة ونسبة تأييد ٧٥,٤٪، بينما جاءت درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة بدرجة كبيرة جداً ونسبة تأييد ٨٦,٩٪. وكذلك جاءت درجة المساءلة فيما تختص بمعايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة بدرجة كبيرة ونسبة تأييد ٧٦,٤٪، وهذا يوضح أن درجة مساءلة مديرات المدارس جاءت بنسبة ٨١٪، وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة المساءلة التربوية في المدارس.

الكلمات المفتاحية: المساءلة التربوية – معلمات التربية الخاصة- مديرات المدارس

Abstract

The aim of the study was to determine the degree of practice of educational accountability among female principals from the point of view of special education teachers.

The sample consisted of (52) special education teachers from medina schools, where the identification tool was applied to them after ascertaining their sincerity and stability, the researcher adopted the descriptive analytical curriculum to suit the nature of the study and its objectives ,The results of the study showed that the degree of exercise by the headmaster of educational accountability for the functional discipline of special education teachers came largely with a support rate of 75.4%, while the degree of practice of the headmaster for educational accountability related to the ethics of the teaching profession for special education teachers was very high and the approval rate of 86.9% . The degree of accountability also came in relation to the standards of teaching performance of special education teachers to a large extent and with a support rate of 76.4%, which shows that the degree of accountability of female principals came in at 81%, and the study recommended the need to spread the culture of educational accountability in schools.

Keywords: Educational Accountability - Special Education Teachers - School Principals



مقدمة الدراسة:

مع سعي المنظمات لرفع مستوياتها الاجتماعية والتعليمية في ظل المتغيرات الدولية والعربية المتسارعة، ظهرت أهمية المساءلة وبدأت تحتل المكانة الأبرز بإجماع كافة الأفراد، لأن غياب المساءلة جزء من معادلة الفساد وتعزيز المساءلة جزء من معادلة محاربة الفساد والنهوض بالمجتمعات، لذا سعت الدول إلى تطبيق مبدأ المساءلة لمعرفة عوامل التحسين والتطوير التي تساعد في إصلاح منظماتها العامة، وتحقيق الإصلاح التربوي في مؤسساتها التعليمية لتحقيق النهضة التربوية التعليمية، فاتجهت الحكومات للبحث عن وسائل وأدوات لإحراز التقدم وتحقيق الريادة المرتبطة بالتربية عموماً وبالتربية الخاصة خصوصاً، إذ احتل ميدان التربية الخاصة موقعاً متقدماً في سلم الأولويات في المجتمع، وهو من الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات حتى نما وتطور وأصبح يحتل مكاناً بارزاً بين الميادين العلمية والتربوية المختلفة، وضمن مساعي وزارة التربية لتطوير التربية الخاصة اهتمت بإبراز دور مدير المدرسة في مساءلة معلمي التربية الخاصة وذلك لضمان جودة العملية التربوية تزامناً مع تطوير المناهج التربوية، حيث يأتي دور مدير المدرسة بمساعدة معلم التربية الخاصة على تنفيذ المناهج، وتقويم عمل المعلم في تطبيقها وإرسال الملاحظات حولها، لمعرفة نقاط ضعفهم لمعالجتها وتعزيز نقاط قوتهم، ووضع الخطط لذلك وتنفيذها ورفع سوية المخرجات التعليمية للفئات التي تقدم التربية الخاصة لها، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى الحد الأقصى لتحقيق ذواتهم.

مشكلة الدراسة:

يعاني النظام التعليمي عموماً والتربية الخاصة بشكل خاص من مشكلات عديدة، أهمها قصور أداء بعض المعلمين، وضعف كفاءتهم وخبرتهم في التعامل مع الطلبة ذوي القدرات الخاصة، وعدم تقديرهم لأهمية دورهم في بناء شريحة أساسية ومهمة في المجتمع، لذلك سعت المؤسسات التربوية إلى تفعيل دور المساءلة التربوية من قبل مدراء المدارس لمعلمي التربية الخاصة بهدف محاولة استثمار الطاقات البشرية لكافة شرائح المجتمع بأقصى درجات الفاعلية، إذ تعد عملية المساءلة التربوية عملية مخططة ومنظمة وهادفة، وذو أهمية كبيرة لكي تحقق المدرسة أهدافها المنشودة، وهي مطلباً لفئات المجتمع كافة للتأكد من تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، ومعرفة مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في خدمة المجتمع وإثراء المعرفة والفكر الإنساني لدى كافة شرائح المجتمع. ويعد دور مدير المدرسة الذي يقف على قمة هرم الإدارة المدرسية دوراً رئيساً في مواجهة التحديات في قيادته لمدرسته وتحقيق أهدافها، فمسؤوليات المدير متنوعة ومتعددة ومنها تنظيم الهيكل التنظيمي للمدرسة، وتحديد مسؤوليات جميع العاملين بالمدرسة، وإنجاز ما يلزم من أعمال لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

وعلى الرغم من أهمية المساءلة التربوية التي تحسن من أداء المدرسة، وتحقيق هدف المنظومة التعليمية بتوفير فرص للتعلم والتطوير، وتحقيق ضمان الترابط المهني لدى المعلمين، إلا أن هناك قصوراً في تطبيق المساءلة التربوية على الميدان التربوي الخاص بفاعلية. ومما سبق تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟ وينبثق عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي:

١. ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة؟
 ٢. ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة؟
 ٣. ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة؟
- ### أهمية الدراسة:

١. تظهر أهمية الدراسة من خلال بيانها لمفهوم ومسوغات المساءلة في القطاع التربوي بشكل عام والتي ظهرت معالمها في سياسة وزارة التعليم؛ حيث نص القانون والسياسات التربوية على أهمية المساءلة التربوية، وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على أهم معاييرها في ميدان التربية الخاصة، وبيان مستوى تطبيقها من خلال عرض العديد من الدراسات التي بحثت في هذه المعايير.
٢. إثراء المكتبة العربية بدراسة حديثة تتناول موضوع المساءلة التربوية في ميدان التربية الخاصة، قد تمهد لدراسات جديدة وتقيد الباحثين في الميدان التربوي.



أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث بتحديد درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة.

وينبثق عنه مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

١. تحديد درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة.
٢. تحديد درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة.
٣. تحديد درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

الإدارة المدرسية: حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف العملية التعليمية (العمارة، ٢٠٠٢، ص ٢٨).

التربية الخاصة: مصطلح شامل يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم العاديين (سواء في الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي) بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات وأساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الخاصة إذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة (سماع، ٢٠١٣، ص ١٩).

المساءلة التربوية: التزام مدير المدرسة بتقديم التوضيحات اللازمة حول طبيعة ممارسة الواجبات، وفق الأهداف المرسومة، والقوانين واللوائح المعمول بها في الوزارة، للتأكد من أن القرارات والأنشطة المختلفة داخل المدرسة تتوافق مع رؤيتها ورسالتها وأهدافها والنتائج المرغوبة، وذلك من خلال مراقبة ومتابعة أداء المعلمين وتصحيح الانحراف وعلاجه واتخاذ الإجراءات بحق المخالفين (عيسان والخروصي، ٢٠١٦، ص ٥٨).

دراسات سابقة:

١. دراسة (السعود والطرأونة، ٢٠٢١): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق قادة المدارس لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية، اعتمد الباحث المنهج المسحي الوصفي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية متوسطة للمجالات جميعها.
 ٢. دراسة (عيسان والخروصي، ٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان، والكشف عن دلالة الفروق في هذه المتطلبات باختلاف متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العملي، وسنوات الخبرات الوظيفية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان جاءت بدرجة مرتفعة.
- حدود الدراسة:** تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للحدود التالية:
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات التربية الخاصة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية خلال العام ١٤٤٣هـ.



مفهوم المساءلة: يشير مفهوم المساءلة إلى الأساليب الإدارية التي يمارسها المدير في المدارس في تعامله مع المعلمين للوصول إلى الأهداف التعليمية التربوية، من خلال سلطة يمارسها في سياق قيامه بمهامه ومسؤولياته الوظيفية، وذلك باعتماد القنوات والأدوات الملائمة، دون أن يؤدي ذلك إلى تعطيل العمل (المغربي، ٢٠١٩، ص ١٦٠٥)

كما أشار (المقابل، ٢٠١٩، ص ٥) إلى أن المساءلة التربوية هي: إجراء محاسبة أو مساءلة للمعلم في مدرسته من قبل المدير عن القصور في أداء بعض واجباته ومسؤولياته كمدخل لتقويم الأداء وتطويره وتحسينه.

***مسوغات النظام لإجراء المساءلة وأثرها على مديري المدارس والمعلمين:**

ما يجب فهمه بدايةً، أن المساءلة المدرسية ما هي إلا أسلوب لمراجعة الأداء وتحسينه وتطوير المهارات الإدارية والفنية لكل من المعلمين، والإداريين (مدير المدرسة، ومساعديه)، وليست مصدرًا للخوف والقلق؛ ورغم ذلك فإن هناك من ينظر إلى المساءلة على أنها تهديد لأمنه الوظيفي، وانتقاص لكرامته وتدخل في عالمهم الوظيفي والمهني، لذلك فقد تواجه بالرفض والسخط من قبل بعض العاملين في المدرسة، أو مديريات التربية والتعليم، أو مركز الوزارة، لذا سنلقي مزيداً من الضوء على أثر المساءلة على كل من مديري المدارس والمعلمين فيها من خلال عرض لبعض مسوغات النظام والتي من أهمها:

- تجعل كلاً من المعلم والمدير يتوجهان نحو النتائج، بحيث يكون تركيزهم على نتائج الطلبة.
- تقف على نقاط الضعف والخلل في أداء المعلمين، ومديري المدارس، والعمل على وضع الحلول، والآليات المناسبة لعلاجها، وإصلاحها وتحسينها، بالإضافة إلى الوقوف على نقاط القوة والعمل على تدعيمها وتحسينها وتطويرها.
- تحدد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، ومديري المدارس، لتحسين قدراتهم، ومهاراتهم الوظيفية وتطويرها، وكذلك التفاعلية في التعامل مع الإدارة المدرسية، والزملاء، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع الخارجي.
- تقدم صورة واضحة للنتائج التي تسعى المدرسة لتحقيقها.
- تدعم التفكير الاستراتيجي لكل من المعلمين، ومديري المدارس.
- تدفع كلاً من المعلمين والإداريين للتعرف على المهام والالتزامات، والواجبات والدعم المطلوب لكل منهم، مما يؤدي إلى تعزيز العلاقات بين أفراد مجتمع المدرسة ونجاحها في تحقيق أهدافها.
- تعطي دافعية أكبر لتطوير المناهج وتحسينها.
- ترفع من مستوى التحصيل من خلال رفع مستوى التوقعات.
- تدفع المعلمين إلى تحسين الوسائل المستخدمة في التعليم والتقييم.
- تزيد من مستوى الاهتمام لدى كل المشاركين في العملية التربوية للقيام بالمهام الموكلة لهم.
- تحديد دور كل من الطالب، والمعلم، والمدير، والمعنيين بمختلف عمليات النظام التربوي مما يؤدي إلى المحافظة على أخلاقيات الوظيفة.
- تعمل على تخليص الإدارة من المحسوبية وأبعادها، وتدفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة، والاستحقاق، وتكافؤ الفرص، وتقديم المصلحة العامة على الخاصة وهذا ينعكس إلى حد كبير على انتماء الفرد، وولائه للنظام الذي يعمل فيه، نظراً لإحساسه بسيادة جو من العدالة بعد مساءلة النظام العاملين فيه. (دليل ممارسة الحوكمة في وزارة التربية والتعليم، ص ١١٣).

*** مكونات نظام المساءلة:**

أشار (أبو حمدة، ٢٠٠٨، ص ١٩) إلى أن المكونات التي تميز نظام المساءلة وتزيد فاعليته هي:

- معايير مصممة لتحديد الأهداف التحصيلية بعناية.



- تقويم منسجم مع تلك المعايير.

- حوافز توفر مكافآت أو عقوبات تعتمد على النجاح في تحقيق المعايير.

- تطوير مهني يعزز المهارات الممارسة لتحقيق الأهداف.

شروط وضوابط المساءلة:

أشار (المقابلة، ٢٠١٩، ص ٦) إلى إجراءات المساءلة التي لابد لمدير المدرسة اتباعها لتحقيق الأهداف المرجوة وهي:

١. استخدام أسلوب التوثيق بتخصيص ملفات خاصة بالأشخاص، تستخدم لرصد المعلومات الخاصة بالالتزام الوظيفي وتحمل المسؤولية.
 ٢. توفير أداة لرصد الأداء في الجوانب الأكاديمية.
 ٣. دعم الملاحظات بأدلة دامغة عن الأداء.
 ٤. توفير أداة لرصد الأداء في الجوانب السلوكية والاجتماعية.
 ٥. إعداد لوائح تستخدم كدليل للأفراد بضبط السلوك أو الأداء، وتحتوي على ما يتعلق بالتعزيز والمعاقبة.
- وقد أشار (الشديفات، ٢٠٢٠، ص ٦) إلى طرق القيام بالمساءلة كما يلي:

١. التفتيش الذي يقوم به المدير بشكل شخصي.
 ٢. كتابة التقارير حيث يقوم العاملين بكتابة التقارير المطلوبة للمدير حول العمل المسؤولين عنه.
 ٣. كتابة تقارير أخرى يكتبها آخرون عن الموظفين.
 ٤. إنشاء وحدات للرقابة الداخلية.
- ومن الملاحظ أن المساءلة تساعد على ظهور التوترات والصراعات التنظيمية لذلك يقتضي الحذر تجنباً للصراعات وخدمة لأهداف التنظيم.

* سلبيات المساءلة التربوية:

- رغم إيجابيات المساءلة التربوية، إلا أن البعض يرى أن لها بعض الآثار السلبية فيواجهها بالرفض والسخط، إذ يرى فيها تهديداً لأمنه وانتقاصاً لكرامته، ومن سلبياتها أنها:
- تجعل المعلمين قلقين على طريقة تقييمهم.
 - تزيد الضغط النفسي على التربويين لتحسين مستوى الطلبة.
 - تشعر التربويين بأن عليهم النجاح مع كل طالب، مع أن هناك عوامل وسيطة كثيرة تؤثر في كفاءة الطلبة لا يمكن التحكم فيها.
 - توجد عصبية لدى بعض التربويين لشعورهم بأنهم دائماً تحت المجهر، وخاضعين للمساءلة.
 - تهمل الفروق الفردية بين الطلبة الذين لم يتم تأسيسهم بشكل جيد، ولا تنظر إلى تقدمهم الفردي، بل تأخذ النتائج النهائية فقط - لكل الطلبة.
 - صعوبة تحديد المسؤول عن النتائج التربوية، وبالتالي زيادة قلق التربويين لتحقيق مزيد من الإنجاز مع أنهم ليسوا الوحيدين المسؤولين عن المخرجات.
 - صعوبات قياس المخرجات التربوية، وعدم وجود معايير متفق عليها (حويل، ٢٠١٢، ص ١٧).

أساليب المساءلة:

أشار (لطي، ٢٠٢٠، ص ٤٥٢) إلى أن المنظمة قد تلجأ إلى المساءلة بأحد الأساليب التالية:



١ -الأسلوب السلبي: ويستند هذا الأسلوب في حفظ النظام ومراعاة قواعده إلى إجبار العاملين على الالتزام بالقواعد خوفاً من العقاب وجعل الجزاء حاضراً، مما يدفع العامل إلى التفكير بأن الجزاءات هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق أهداف المنظمة والحفاظ على حقوق العاملين.

٢ -الأسلوب الإيجابي: ويستند إلى تنمية القابلية والرغبة والالتزام بقواعد المنظمة، إذ يوجه المدير الثناء ويقرر المكافآت للعاملين إذا كان سلوكهم متمشياً مع قواعد عمل المنظمة.

دور مدير المدرسة في نشر ثقافة المساءلة التربوية:

يقوم مدير المدرسة في الجوانب الإدارية بالعديد من الأدوار في مساءلة المعلمين ، فهو يقدر التزام المعلمين للاجتماعات والمجالس التي ينظمها في المدرسة ، ويشجع مشاركتهم في الإشراف اليومي على الطلاب ، ويحقق في سوء استغلالهم لوقت العمل الرسمي ، ويؤنبهم على عدم انصياعهم لتعليماته وأوامره ، ويعالج فتنور دافعية العمل لديهم ، ويراجعهم لعدم انتظامهم في الحضور للعمل في المواعيد ، ويحاسبهم على تفشي روح اللامبالاة ، ويعاقبهم على إفشاء سرية مكاتبات وقرارات الإدارة العليا ، ويحقق في عدم تقيدهم باللوائح والأنظمة والتعليمات المدرسية ، ويحفزهم على عدم خروجهم من المدرسة قبل الموعد المحدد، ويعاقب بعضهم الذين يسيئون لأخلاقيات المهنة ، ويرفع للمسؤولين تقريراً مفصلاً عن أداء الجيدين والمقصرين ، ويلفت نظرهم لعدم المحابة نحو بعض الطلبة ، ويحارب المحسوبية والرشوة داخل المدرسة ، ويحقق في استخدامهم للعقاب البدني مع الطلاب ، وفي الجوانب الفنية، كما يلوم المعلمين على ضعفهم في وضع الخطة السنوية للمبحث الذي يدرسونه ، ويلفت نظرهم على ضعفهم في تخطيط الدروس ، ويؤنبهم على تقصيرهم في إدارة الصف وتنظيمه بشكل فعال ، وينبه لبدء الحصة الدراسية بنشاط تمهيدي مناسب ، ويحاسبهم على قصورهم في دراسة وتحليل المناهج والكتب المقررة ، ويحثهم على تنمية قدراتهم في حل المشكلات، ويحاسبهم على عدم التزامهم بتسلسل خطوات سير الموقف التعليمي ، ويشجعهم للربط بين المعلومات السابقة وموضوع الدرس الجديد ، وكفاي المعلمين على تحقيقهم للأهداف المحددة ، ويحفزهم على استخدامهم لوسائل تعزيز مناسبة في عملية التعلم ، ويحاسبهم على إهمالهم في إعداد الاختبارات والتدريبات المتنوعة ، ويعزز دورهم للاستفادة من تحليل نتائج التقييم ، ويثمن دورهم إذا قاموا ببحوث إجرائية لتطوير المنهاج ، ويشجعهم على استخدام أساليب تقويم مناسبة ومتنوعة ، ويحفزهم لمراعاتهم للفروق الفردية في تنفيذ المنهاج ، ويقدر تقبلهم للنقد والتعامل معه بإيجابية ، ويحاسبهم على سلوكياتهم التي لا تتسجم مع قيم المدرسة . مما هو جدير بالذكر أن على مدير المدرسة بوصفه يمثل رأس الهرم في القيادة المدرسية أن ينشر ثقافة المساءلة وعملياتها والإعداد لها (السحيمات والجعافرة، ٢٠١٩، ص ٤٣٣).

الدراسة العملية:

منهج البحث: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لتوصيف متغيرات الدراسة، وتوضيحها اعتماداً على الأدبيات السابقة، وقد اعتمدت الباحثة على برنامج التحليل الإحصائي Spss 25 كأداة لتحليل البيانات المتوفرة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات التربية الخاصة في مدارس المدينة المنورة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٥٢) معلمة تربية خاصة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدارس المدينة المنورة، وذلك خلال العام ١٤٤٣هـ.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	١٥	٢٨,٨٤%
بكالوريوس	٢٩	٥٥,٧٦%
دراسات عليا	٨	١٥,٣٨%
المجموع الكلي	٥٢	١٠٠%



يوضح الجدول (١) السابق، أن النسبة المئوية (٥٥,٧٦٪) لاستجابات المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي بكالوريوس، وأن ما نسبته (٢٨,٨٤٪) من استجابات المعلمات كانت للحاصلات على المؤهل العلمي دبلوم، وأيضاً النسبة المئوية (١٥,٣٨٪) كانت لاستجابات المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي دراسات عليا.

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	٩	١٧,٣٠٪
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٩	٣٦,٥٣٪
أكثر من ١٠ سنوات	٢٤	٤٦,١٥٪
المجموع الكلي	٥٢	١٠٠٪

يوضح الجدول (٢) السابق، أن ما نسبته (٤٦,١٥٪) من المعلمات يمتلكن (أكثر من ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، تلاها ما نسبته (٣٦,٥٣٪) من المعلمات يمتلكن (من ٥ إلى ١٠ سنوات) خبرة في التدريس، ثم تلاها ما نسبته (١٧,٣٠٪) من المعلمات يمتلكن (أقل من ٥ سنوات) خبرة في التدريس.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتمثيل أداة الدراسة في استبانة، حيث هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس (Likert) الخماسي حيث قابل كل عبارة خمس درجات من الموافقة أو عدمها، ويجدر الإشارة إلى أن جميع فقراتها إيجابية التصحيح، ولا توجد فقرات سلبية.

وقد تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) إذ تم تصحيحها بالدرجات (٥,٤,٣,٢,١) على التوالي.

وقد تم اعتماد معيار حكم مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:

المجال	١,٨-١	-١,٨١ ٢.٦٠	٣,٤٠-٢,٦١	٤,٢٠-٣,٤١	٥-٤,٢١
الوزن النسبي المقابل لها	٢٠٪_٣٦٪	أكبر من ٣٦٪_٥٢٪	أكبر من ٥٢٪_٦٨٪	أكبر من ٦٨٪_٨٤٪	أكبر من ٨٤٪_١٠٠٪
التقييم	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

وبناء على ذلك، فقد تكونت أداة الاستبانة من (١٢) فقرة، تم توزيعها على (٣) محاور كما يلي:

- المحور الأول: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة، وتكون من (٤) فقرات.
- المحور الثاني: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة، وتكون من (٤) فقرات.
- المحور الثالث: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة، وتكون من (٤) فقرات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق الاستبانة: يقصد به أن تقيس أداة الدراسة (الاستبانة) ما وضعت لقياسه فعلاً، حيث اقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق يفيان بالغرض، هما الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي.



أولاً- الصدق البنائي: يقيس الصدق البنائي مدى تحقق الأهداف التي تريد أداة الاستبانة للدراسة الحالية الوصول إليها، حيث تم حساب معاملات الارتباط "بيرسون" بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك كما في الجدول (٣) التالي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

محاور الاستبانة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
المحور الأول	٠,٨٧٢ **,	٠,٠٠
المحور الثاني	٠,٨٥٧ **,	٠,٠٠
المحور الثالث	٠,٨٨٦ **,	٠,٠٠

يوضح الجدول (٣) السابق، أن معاملات الارتباط "بيرسون" في محاور الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) وبذلك تعد محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق أداة الاستبانة للدراسة الحالية على عينة استطلاعية بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (٣٠) معلمة، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، ويوضح الجدول (٤) التالي ذلك.

جدول (٤) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث			
١	٠,٧٦٩ **,	١	٠,٧٨٣ **,	١	٠,٨٧٢ **,
٢	٠,٨٦٢ **,	٢	٠,٨٤١ **,	٢	٠,٧٦١ **,
٣	٠,٨٢٩ **,	٣	٠,٨٦٧ **,	٣	٠,٨٠١ **,
٤	٠,٧٩٧ **,	٤	٠,٨٥٣ **,	٤	٠,٨٣٥ **,

يتضح من الجدول (٤) السابق، أن جميع الفقرات قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية لمحاور الاستبانة التي تنتمي إليها عند مستوى 0,05، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٦١ - ٠,٨٧٢)، وهذا يؤكد أن أداة الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة، حيث تم إيجاد قيمة معامل ألفا لمحاور الاستبانة، وكذلك للدرجة الكلية لأداة الاستبانة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

الجدول (٥) قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار ثبات الاستبانة:

معامل ألفا كرونباخ	عدد الأسئلة	محاور الاستبانة
0.8٤٢	4	المحور الأول: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة.
0.٨٦٥	4	المحور الثاني: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة.
0.934	4	المحور الثالث: درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة.
0.٨٩١	12	الدرجة الكلية لفقرات أداة الاستبانة

المصدر: إعداد الباحثة بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة معامل الثبات Cronbach's Alpha الكلية تساوي 0.891 وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وبناءً على ذلك يمكن اعتبار أن جميع العبارات المستخدمة في الاستقصاء تتمتع بالثبات، ولا داعي لحذف أي منها.

كما قامت الباحثة بإجراء اختبار KMO and Bartlett's Test، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25 ما يلي:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.819
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1051.051
	df	190
	Sig.	.000

المصدر: نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss 25.

بين الجدول أن قيمة اختبار (KMO) ويساوي 0.891، وهذا يعني أن حجم العينة كافٍ لفعالية النتائج. كما بين الجدول أن قيمة احتمال الدلالة Sig لا اختبار (Bartlett's Test) كانت 0.000 > 0.05 مما يؤكد أن قيم الاختبار معنوية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات في الدراسة الحالية، وذلك على النحو التالي:

١. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.

٣. التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسبية لتحديد استجابات عينة الدراسة نحو فقرات الاستبانة.

مناقشة النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تحرص مديرة المدرسة على متابعة تنفيذ معلمات التربية الخاصة للتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية.	١,٢٢	%٨٢,٥	٠,٣٦	٠,٠٠	١	كبيرة
٢	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد.	١,٤٢	%٧٠,٧	٠,٣٥	٠,٠٠	٤	كبيرة
٣	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بعدم ممارسة الأنشطة السياسية داخل المدرسة.	١,٢٨	%٧٥,٩	٠,٢٢	٠,٠٠	٢	كبيرة
٤	تحرص مديرة المدرسة على متابعة مشاركة معلمات التربية الخاصة بالأعمال الإشرافية في المدرسة.	١,٣٥	%٧١,٦	٠,٣١	٠,٠٠	٣	كبيرة
المعدل الكلي		١,٣٣	%٧٥,٤	٠,٢٩	٠,٠٠		كبيرة



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الأول دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,٢٩) وبوزن نسبي (٧٥,٤٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٥,٤٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١) والتي تنص على " تحرص مديرة المدرسة على متابعة تنفيذ معلمات التربية الخاصة للتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية"، بمتوسط حسابي (١,٢٢)، وبوزن نسبي (٨٢,٥٪)، وبدرجة كبيرة.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد"، بمتوسط حسابي (١,٤٢)، وبوزن نسبي (٧٠,٧٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بالمظهر المهني اللائق.	١,٢٦	٧٧,٢٪	٠,٢١	٠,٠٠	٢	كبيرة
٢	تحرص مديرة المدرسة على متابعة تعاون معلمات التربية الخاصة مع كافة العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة.	١,٣٥	٧٠,٢٪	٠,٣١	٠,٠٠	٤	كبيرة
٣	تحرص مديرة المدرسة على متابعة علاقة معلمات التربية الخاصة مع أولياء أمور الطلاب.	١,٢٨	٧٨,٢٪	٠,٢٩	٠,٠٠	١	كبيرة
٤	تحرص مديرة المدرسة على متابعة استخدام معلمات التربية الخاصة لممتلكات المدرسة بطريقة سليمة.	١,٣٣	٧٣,٧٪	٠,٢٣	٠,٠٠	٣	كبيرة
المعدل الكلي		١,٢١	٨٦,٩٪	٠,٢٨	٠,٠٠	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثاني دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٢١) بانحراف معياري (٠,٢٨) وبوزن نسبي (٨٦,٩٪) وبدرجة كبيرة جداً، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٦,٩٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " تحرص مديرة المدرسة على متابعة علاقة معلمات التربية الخاصة مع أولياء أمور الطلاب"، بمتوسط حسابي (١,٢٨)، وبوزن نسبي (٧٨,٢٪)، وبدرجة كبيرة.



٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢) والتي تنص على "تحرص مديرة المدرسة على متابعة تعاون معلمات التربية الخاصة مع كافة العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة"، بمتوسط حسابي (١,٣٥)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثالث للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد خطة للمنهاج بشكل شهري وسنوي.	١,٢١	٪٨٦,١	٠,١٨	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
٢	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بتنويع الأهداف السلوكية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	١,٢٤	٪٧٨,٩	٠,٣٠	٠,٠٠	٢	كبيرة
٣	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٢٨	٪٧٣,٣	٠,٣٢	٠,٠٠	٤	كبيرة
٤	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد الخطط العلاجية لذوي التحصيل المنخفض.	١,٣١	٪٧٥,٤	٠,٢٣	٠,٠٠	٣	كبيرة
المعدل الكلي		١,٢٩	٪٧٦,٤	٠,٣٩	٠,٠٠	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. المحور الثالث دال إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٢٩) بانحراف معياري (٠,٣٩) وبوزن نسبي (٧٦,٤٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٦,٤٪.

٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (١) والتي تنص على "تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد خطة للمنهاج بشكل شهري وسنوي"، بمتوسط حسابي (١,٢١)، وبوزن نسبي (٨٦,١٪)، وبدرجة كبيرة جداً.

٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة"، بمتوسط حسابي (١,٢٨)، وبوزن نسبي (٧٣,٣٪)، وبدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: ما درجة ممارسة مديرات المدارس للمساعدة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية لجميع فقرات محاور للاستبانة كما يلي:

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الانحراف المعياري	قيمة sig الاحتمالية	الترتيب	الحكم
١	تحرص مديرة المدرسة على متابعة تنفيذ معلمات التربية الخاصة للتعليمات واللوائح والأنظمة الخاصة بالإدارة المدرسية.	١,٢٢	٪٨٢,٥	٠,٣٦	٠,٠٠	٢	كبيرة
٢	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بمواعيد الحضور والانصراف الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد.	١,٤٢	٪٧٠,٧	٠,٣٥	٠,٠٠	١١	كبيرة
٣	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بعدم ممارسة الأنشطة السياسية داخل المدرسة.	١,٢٨	٪٧٥,٩	٠,٢٢	٠,٠٠	٦	كبيرة
٤	تحرص مديرة المدرسة على متابعة مشاركة معلمات التربية الخاصة بالأعمال الإشرافية في المدرسة.	١,٣٥	٪٧١,٦	٠,٣١	٠,٠٠	١٠	كبيرة
٥	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بالمظهر المهني اللائق.	١,٢٦	٪٧٧,٢	٠,٢١	٠,٠٠	٥	كبيرة
٦	تحرص مديرة المدرسة على متابعة تعاون معلمات التربية الخاصة مع كافة العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة.	١,٣٥	٪٧٠,٢	٠,٣١	٠,٠٠	١٢	كبيرة
٧	تحرص مديرة المدرسة على متابعة علاقة معلمات التربية الخاصة مع أولياء أمور الطلاب.	١,٢٨	٪٧٨,٢	٠,٢٩	٠,٠٠	٤	كبيرة
٨	تحرص مديرة المدرسة على متابعة استخدام معلمات التربية الخاصة لممتلكات المدرسة بطريقة سليمة.	١,٣٣	٪٧٣,٧	٠,٢٣	٠,٠٠	٨	كبيرة
٩	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد خطة للمنهاج بشكل شهري وسنوي.	١,٢١	٪٨٦,١	٠,١٨	٠,٠٠	١	كبيرة جداً
١٠	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بتنوع الأهداف السلوكية (المعرفية، المهارية، الوجدانية).	١,٢٤	٪٧٨,٩	٠,٣٠	٠,٠٠	٣	كبيرة
١١	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد أنشطة تناسب ذوي الاحتياجات الخاصة.	١,٢٨	٪73.3	٠,٣٢	٠,٠٠	٩	كبيرة
١٢	تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد الخطط العلاجية لذوي التحصيل المنخفض.	١,٣١	٪٧٥,٤	٠,٢٣	٠,٠٠	٧	كبيرة
المعدل الكلي		١,٤٨	٪٨١,٣	٠,٢٧	٠,٠٠	كبيرة	



يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. محاور الاستبانة دالة إحصائياً حسب المحك المعتمد في الدراسة الحالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (١,٤٨) بانحراف معياري (٠,٢٧) وبوزن نسبي (٨١,٣٪) وبدرجة كبيرة، وهذا يعني أن عينة الدراسة ترى بأن درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٨١,٣٪.
٢. جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (٩) والتي تنص على "تحرص مديرة المدرسة على متابعة التزام معلمات التربية الخاصة بإعداد خطة للمنهاج بشكل شهري وسنوي"، بمتوسط حسابي (١,٢١)، وبوزن نسبي (٨٦,١٪)، وبدرجة كبيرة جداً.
٣. جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "تحرص مديرة المدرسة على متابعة تعاون معلمات التربية الخاصة مع كافة العاملين من أجل تحقيق أهداف المدرسة"، بمتوسط حسابي (١,٣٥)، وبوزن نسبي (٧٠,٢٪)، وبدرجة كبيرة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدة نتائج، وهي:

١. درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص الانضباط الوظيفي لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٥,٤٪.
٢. درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص أخلاقيات مهنة التعليم لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة جداً وبنسبة تأييد ٨٦,٩٪.
٣. درجة ممارسة مديرة المدرسة للمساءلة التربوية التي تخص معايير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٧٦,٤٪.
٤. درجة ممارسة مديرات المدارس للمساءلة التربوية لمعلمات التربية الخاصة من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة جاءت بدرجة كبيرة وبنسبة تأييد ٨١,٣٪.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١. وضع نظام حوافز تشجيعية لمدرء المدارس لممارسة المساءلة التربوية.
٢. نشر ثقافة المساءلة التربوية لدى المعلمين ومدرء المدارس في مدارس المدينة المنورة.
٣. عقد دورات تدريبية وإقامة ورشات عمل لتمكين مدرء المدارس من ممارسة المساءلة التربوية.
٤. تشجيع الباحثين في الميدان التربوي على إجراء المزيد من البحوث حول المساءلة التربوية.
٥. توضيح الهدف من عملية المساءلة للمعلمين والطلبة والأهل ألا وهو محاولة معرفة عوامل التحسين والتطوير المطلوبة.
٦. الإدراك التام بأن المساءلة التربوية الخاصة لا تعي المدير وحده بل تعي أطراف عديدة مشتركة (أولياء الأمور، الطلبة، المعلمين، القائمين على العملية التعليمية، الجهات الحكومية المختصة، والإعلام).



المراجع:

- أبو حمدة، سعدة. (٢٠٠٨). درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- حويل، إيمان. (٢٠١٢). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية.
- دليل ممارسة الحوكمة في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- السحيمات، منير؛ الجعافرة، صفاء. (٢٠١٩). درجة تطبيق مديري المدارس في محافظة الكرك للمساءلة التربوية كاستراتيجية لتفعيل التزامهم التنظيمي. مجلة المنارة المملكة الأردنية الهاشمية. ٢٥(٢).
- السعود، ختام؛ الطراونة، إخليف. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادات المدرسية لإجراءات المساءلة الذكية الداعمة لتحويل المدارس الحكومية إلى وحدات جودة من وجهة نظر القيادات المدرسية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. ٣٧(١١).
- سماح، عليا. (٢٠١٣). تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصرياً مدرسة طه حسين لصغار المكفوفين بسكرة – أنموذجاً. رسالة دكتوراه. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- الشديفات، منيرة. (٢٠٢٠). واقع الاستفادة من وحدة جودة التعليم والمساءلة في العملية التربوية من وجهة نظر مديري مدارس قصبة المفرق بالأردن. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. ٤(٧).
- العميرة، محمد. (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عيسان، صالحة؛ الخروصي، شيخة. (٢٠١٦). متطلبات تطبيق المساءلة الإدارية على المدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر مديريها. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٧(٢).
- لطف، هناع، (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للمساءلة التربوية للمعلمين بمحافظة المنوفية من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. (١).
- المغربي، عالية. (٢٠١٩). واقع تطبيق الحوكمة في المدارس الابتدائية الأهلية للبنات في مدينة الرياض. المجلة التربوية. (٦٨).
- المقابلة، محمد. (٢٠١٩). واقع المساءلة التربوية وآلياتها لدى القيادات المدرسية في مدارس التعليم العام بمحافظة شرورة / نجران. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. ٣(١١).



رؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ظل متطلبات التحول الرقمي

A proposed vision to activate the roles of the special education teacher in light of the requirements of digital transformation

أ.د/هويدا محمود الإتربي- أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث جامعة طنطا، مصر

Email: hwaيدا.elatrebi@edu.tanta.edu.eg

edu.dean@edu.tanta.edu.eg

ملخص

يُساعد الاطلاع على المستجدات في عصر التحول الرقمي المعلم علي: تطوير مهاراته المختلفة المتعلقة بتقنيات واستراتيجيات تعليم طلابه وتقويمهم، ومن ثم تحسين مستوي أدائه، لذا هدفت الدراسة إلى تحديد تحديات التحول الرقمي ومتطلبات تحقيقه، والوقوف علي متطلبات تطوير منظومة التربية الخاصة لمواجهة هذه التحديات، وبيان أدوار معلم التربية الخاصة كما تعكسها متطلبات التحول الرقمي، والمعوقات التي تواجهها، وخطوات التحول الرقمي للتعليم، باستخدام المنهج الوصفي، وبينت الدراسة أن أهم متطلبات التحول الرقمي: دعم منظومة التحول الرقمي في التعليم من أجل تنمية مهارات وقدرات المعلمين، إعداد مقررات رقمية، توفير الأدوات الرقمية، وتطبيق منهجيات التعلم الرقمي، كما بينت خطوات التحول الرقمي، وأدوار معلم التربية الخاصة، وانتهت باقتراح رؤية لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي في ستة محاور؛ الأول: استخدام وإدارة تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة، الثاني: اكتشاف الإبداع وتنميته لدي ذوي الإعاقة، المحور الثالث: إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، الرابع: مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، الخامس: تطوير خصائص ذوي الإعاقة، والسادس: تقويم وتشخيص ذوي الإعاقة، مع عرض متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة، آليات تنفيذها، الصعوبات التي يمكن أن تواجهها، والحلول المقترحة لمواجهة هذه الصعوبات. **الكلمات المفتاحية:** رؤية مقترحة، معلم التربية الخاصة، متطلبات، التحول الرقمي.

Abstract

Being aware of the developments in the era of digital transformation helps the teacher to: develop his various skills related to the techniques and strategies of teaching and evaluating his students, and then improve his level of performance. The roles of the special education teacher as reflected in the requirements of digital transformation, the obstacles they face, and the steps for digital transformation of education, using the descriptive approach.

The study showed that the most important requirements of digital transformation: supporting the digital transformation system in education in order to develop the skills and capabilities of teachers, preparing digital courses, providing digital tools, and applying digital learning methodologies. It also showed the steps of digital transformation and the roles of the special education teacher, and ended with proposing a vision to activate the roles of the special education teacher in light of the requirements of digital transformation in six axes; The first: the use and management of educational technology for people with



disabilities, the second: the discovery and development of creativity among people with disabilities, the third axis: providing people with disabilities with life skills, the fourth: taking into account individual differences between people with disabilities, the fifth: developing the characteristics of people with disabilities, and the sixth: evaluating and diagnosing people with disabilities, Presenting the requirements to achieve the proposed vision, the mechanisms for its implementation, the difficulties that may be encountered, and the proposed solutions to confront these difficulties.

Key words: A proposed vision, special education teacher, requirements, digital transformation.

مقدمة

يتوقف إصلاح منظومة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المقام الأول على المعلم وتمتعّه بالعديد من الكفاءات الأكاديمية والشخصية والمهنية، وتعد التطورات التكنولوجية المرتبطة بالتعليم ذات أهمية واسعة في تحسين العملية التعليمية ومن بينها دور المعلم، ولقد تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بالمستجدات التكنولوجية، وانعكس دخول تكنولوجيا المعلومات في المجال التربوي على دور المعلم عامة ومعلم التربية الخاصة في مختلف مجالات الإعاقة؛ عقلية، سمعية، توحد، وصعوبات تعلم بصفة خاصة.

وتعد رعاية ذوي الإعاقة ضرورة لا غنى عنها، وقد حثت الأديان السماوية، والقوانين الدولية عليها، فالقرآن الكريم يؤكد على ضرورة رعاية الضعفاء وتخفيف بعض التكاليف عن ذوي الإعاقات (لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ) "سورة النور، الآية ٦١"، كما اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٤٨ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي أكد في مادته الثالثة على أن لكل فرد الحق في الحياة والحرية وسلامة شخصه. (الإتربي، ٢٠٢٠، ٧٦٨)

ومع تطور بيئات التعلم الرقمي، أصبح واجبا على المؤسسات التعليمية، التوجه لرؤية متجددة تتيح الابتكار المستمر وتعزيز التعليم والتعلم، وتحسين كفاءة المعلمين لأداء أدوارهم بفعالية في ظل تحديات التحول الرقمي، والذي أصبح وسيلة ضرورية للبقاء، حيث يتطلب العالم الرقمي الجديد من المعلمين تغيير أدوارهم التقليدية التي كانت تركز على التلقين، إلى تبني التقنيات والمنهجيات الرقمية ودمج التكنولوجيا في التعليم، ومن ثم يمكن اعتبار التعلم الرقمي أسلوبا جديدا من أساليب التعليم الذي يعتمد على تقديم المحتوى التعليمي، وتنمية المهارات والمفاهيم للمتعلم من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة مع إتاحة التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم.

وتتوقف جودة أداء المعلم علي تمكنه من تخصصه، والاطلاع على المستجدات في عصر التحول الرقمي وتطوير مهاراته المختلفة المتعلقة بتقنيات واستراتيجيات تعليم طلابه وتقويمهم، لذا اهتمت الدراسة الحالية بمحاولة الوقوف على متطلبات التحول الرقمي، متطلبات تطوير منظومة إعداد معلم التربية الخاصة لمواجهة التحديات المصاحبة للتحول الرقمي والخروج برؤية مقترحة لأدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

مشكلة الدراسة

نظرا للتطور التكنولوجي والتغيرات المتسارعة في العصر الرقمي وما يمتاز به من تدفق معرفي وتقديم تكنولوجي متنامي في شتى مجالات العلم، أصبح التحول إلى رقمنة التعليم ضرورة حياة، لأن المؤسسات التعليمية التقليدية لا تستطع مواجهة هذا التطور أو القيام بمسؤولياتها وأدوارها الجديدة، ورغم أن إدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية أمر ضروري،



لكنه صعب في ظل ضعف الإمكانيات والبنية التحتية مما يُصعب الأمر علي المعلم، فقد رصد التقرير الوطني عن أهداف التنمية المستدامة لعام (٢٠١٨) حال البنية التحتية للمدارس في مصر في أن (٩٩,٢٪) تحصل على خدمة الكهرباء، (٣٢,٤٪) بها أجهزة حاسوب، و(١٩,٦٪) منها بها شبكة إنترنت في عام ٢٠١٦. (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠١٨)

بالإضافة إلى قصور تأهيل المعلم وإعداده للعصر الرقمي حيث أشارت دراسات عديدة منها دراسة (لطي، ٢٠١٩) إلى قلة تأهيل المعلمين وافتقاد العديد منهم المهارات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، كما تتسم أدوارهم بالتقليدية، حيث تعتمد على التفاعل المباشر مع المتعلم، واعتمادهم على المنهج المدرسي، وضعف مخرجات التعلم بما لا يتوافق مع متطلبات القرن الواحد والعشرين، نظرًا لزيادة العبء التدريسي عليهم، وقلة الدورات التدريبية الإلكترونية، ومحدودية الحرص على أهميتها، وهذا ما أكدته دراسة (حسن، ٢٠١٩) حيث توصلت إلى قلة توفير البرامج التدريبية الإلكترونية للمعلمين، وعدم الحرص على هذه البرامج، وزيادة العبء التدريسي للمعلمين، مما يؤثر سلباً في القدرة على استخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات ومن ثم يعوق التحول الرقمي، كما توصلت نتائج دراسة (الإتربي، ٢٠١٧) إلى ضعف برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية.

لذا فلا بد من تطوير أدوار المعلم بما يتناسب مع التغيرات التي تشهدها المجتمعات، فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل أصبح موجهاً ومشاركاً وميسراً لها، وعليه سيظل المعلم العنصر الفاعل والمحرك في نجاح الأنظمة التعليمية. (محمد، ٢٠١٩، ١٠٢٩)

ومن الضروري القيام بعملية المراجعة المستمرة لتغيير أدوار المعلم وفقاً للتغيير في المنظومة التعليمية أو المجتمع، حيث اقتضت أدواره على أدوار تقليدية في تنمية الوعي السياسي أو دوره في تنمية وعي الطلاب بمتطلبات المجتمع ومشكلاته، أو دوره كموجه بيئي أو كمطبع اجتماعي مع التأكيد علي بناء علاقات اجتماعية بين الأسرة والمدرسة وتوثيق صلة المدرسة بالمجتمع الخارجي. (عابدين، ٢٠١٩، ٤٢٥)

ومن الضروري تمكين المعلم من توظيف المستحدثات التكنولوجية في الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكتروني، لمواكبة متطلبات التحول الرقمي وانعكاساتها على منظومة التعليم (عبيد، ٢٠١٧)، وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة لمعلمي العاديين فإن الأمر يعتبر أكثر ضرورة لمعلمي التربية الخاصة للوفاء باحتياجاتهم ومساعدتهم علي التكيف والاندماج في المجتمع، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إحداث تعديلات وتغيرات في الأداء المهني للمعلم بما يتفق ومتغيرات العصر الحديث، ومن ثم اقتراح رؤية لتفعيل أدوارهم في ضوء متطلبات التحول الرقمي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما الإطار الفكري للتحول الرقمي؟
 - ٢- ما متطلبات تطوير منظومة إعداد معلم التربية الخاصة لمواجهة التحديات المصاحبة للتحول الرقمي؟
 - ٣- ما أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي؟
 - ٤- كيف يمكن تفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي؟
- أهداف الدراسة:** سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١- التعرف على الإطار الفكري للتحول الرقمي.
- ٢- تحديد التحديات التي تواجه التحول الرقمي.
- ٣- التعرف على متطلبات تطوير منظومة التربية الخاصة لمواجهة التحديات المصاحبة للتحول الرقمي.
- ٤- الوقوف على أدوار معلم التربية الخاصة كما تعكسها متطلبات التحول الرقمي.
- ٥- تقديم رؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.



أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في:

- أهمية موضوعها والذي يدور حول اقتراح رؤية لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي، والذي أصبحت التكنولوجيا جزءاً أساسياً فيه بجميع أشكالها؛ الإنسان الآلي، الذكاء الاصطناعي، التكنولوجيا الحيوية وإنترنت الأشياء لتحقيق انتشار معرفي ومعلوماتي بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص.
- وقوف معلم التربية الخاصة على الأدوار الجديدة له في ضوء متطلبات التحول الرقمي، للقيام بمهامه التربوية والتعليمية باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة مما يساعد ذوي الإعاقات علي التكيف والاندماج الاجتماعي وتطوير مهاراتهم المختلفة.
- كما تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة وهم المعلمين الذين يقوم عليهم بناء مجتمع الذكاء الاصطناعي الذي يتطلع باستمرار إلى تجديد منهجيته وأدواته، لضمان أفضل استثمار لطاقات وإمكانات أبنائه بما ينعكس إيجابياً على التنمية المستدامة للمجتمع.
- إفادة القائمين علي تطوير التعليم كونها تمدهم بمجموعة من الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة تتلائم مع متطلبات التحول الرقمي.
- تفتح المجال أمام باحثين جدد لإجراء مزيد من الدراسات للاستفادة من الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة للدراسة للوقوف علي تحديد متطلبات التحول الرقمي، متطلبات تطوير منظومة التربية الخاصة لمواجهة هذه التحديات، وبيان أدوار معلم التربية الخاصة كما تعكسها متطلبات التحول الرقمي، والمعوقات التي تواجهها، وذلك حتي يمكن اقتراح رؤية لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي. وتعرض الباحثة لمحاور الدراسة فيما يلي:

المحور الأول: الإطار الفكري للتحول الرقمي

يمكن أن يطلق علي استخدام التكنولوجيا لتحسين الأداء، واستخدام التطورات الرقمية مثل التحليلات والتنقل ووسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة المدمجة الذكية، مع تحسين استخدام التقنيات التقليدية التحول الرقمي. (Westerman, et al, 2011, 5)

وتؤثر تكنولوجيا المعلومات إيجابياً في التحول الرقمي، ويمكن باستخدام التقنيات الرقمية التقريب بين الأفراد والمؤسسات والأشياء. أيضاً، ويجب على المؤسسات إدراك أهمية التحول الرقمي وكيفية الاستفادة من تأثير قدرة تقنية المعلومات في تعزيز أدائها، لأن المؤسسات التي تستثمر في التحول الرقمي تمتلك القدرة علي الاستثمارات المبتكرة التي تؤدي إلى رضا العملاء. (Nwankpa & Roumani, 2016, 9)

ويكمن فهم مضمون الرقمية في اللغة المستخدمة، ففي حين تتواصل الإنسانية بمنطق لغة الحروف والأصوات وما تخلفه من دلالات ومعاني ورموز وتفسيرات وتنوع في المعنى، فإن أجهزة الحاسوب على تنوعها واختلافها وتطورها إنما تعمل بمنطق لغة الأرقام المجردة لتلبي احتياجات العمل باستخدام التقنيات المناسبة أي أن التحول الرقمي لا يدور حول التكنولوجيا فحسب، ولكن يقوم علي احتياجات العمل، وهذا ما أكدته إحدى الدراسات التي هدفت إلى تطوير سيناريوهات محتملة للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية ضمن مشروع "المدارس



الإلكترونية: إنشاء نظام لتطوير المدارس الجاهزة رقمياً"، للتخطيط لكيفية مواصلة التحول الرقمي لهذه المؤسسات التعليمية في كرواتيا، من خلال إطارين للتحول الرقمي يوضحا الصلة بين الاستراتيجية والعمليات التشغيلية، وكذلك أهمية تقويم قدرة الموارد في شكل مهارات الموظف والدافع لتنفيذ التحول الرقمي، وأهمية العوامل التنظيمية مثل القيادات، والتركيز على بُعد العملاء باعتباره أحد المحددات الرائدة في تحديد الأهداف المتعلقة بالخدمات الرئيسية، وكلا الإطارين لا يتطلب مقارنة مكونات البنية التحتية أو التكنولوجيا المتعلقة بالتحول الرقمي، مما يؤكد أن التحول الرقمي لا يدور حول التكنولوجيا. (Furjan, et al, 2018, 97-100)

وقد ظهر مصطلحا الرقمية أو المعلوماتية مع التطور التكنولوجي، وهما يدمجان عدة عوامل أساسية مترابطة مع بعضها، وهي الإنسان والبيانات والنظم، ويعني ذلك كيفية معالجة الإنسان لهذه البيانات باستخدام أحدث النظم التكنولوجية وصولاً إلى المعرفة، فعند إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب أو أي جهاز رقمي آخر من أجل معالجتها لابد أن تكون بالصيغة الرقمية لكي تكون مهياًة لتعامل المستخدم معها لاحقاً. (عبود، العاني، ٢٠١٥، ٦٣) ويركز مفهوم التحول الرقمي على مجموعة من التعديلات التي يجب أن تحدث إلى جانب التغييرات التكنولوجية، حيث يركز على تغيير ثقافة الأفراد وقيمهم من أجل التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وهو بُعد هام يؤثر في مدى تقبلها أو مقاومتها، بالإضافة إلى تغيير فلسفة المنظمات القائمة التي قد لا تتواءم وطبيعة تكنولوجيا المعلومات. (محمد، الغبيري، ٢٠٢٠، ١٥)

لذا يري البعض أن التحول الرقمي هو انتقال القوة من الشخص الذي يمتلك رأس المال إلى الشخص الذي يسيطر على تقنيات الاتصالات والمعلومات، ويمتلك المعرفة التقنية والبرمجية، وفي العصر الحالي فإن كل أشكال المعلومات يمكن أن تصبح رقمية، والتي يتم انتقالها خلال شبكة المعلومات الدولية بواسطة أجهزة إلكترونية وبسيطة كالحاسب الآلي والهاتف (بن شمس، ٢٠١٧، ٢١)، ويطلق علي العصر الحالي العصر الرقمي والذي يدل على سيطرة الوسائل الرقمية الحديثة على غيرها في مجال الاتصالات ومعالجة المعلومات من خلال انتشار تكنولوجيا المعلومات الرقمية وتطبيقاتها وسيادتها في مختلف مجالات الحياة. (صادق، ٢٠١٨، ٤٨٣)

وتؤكد إحدى الدراسات أن القدرات الرقمية المتأثرة بالتحول الرقمي تتمثل في؛ الرقمنة، تقنيات الإنترنت، إمكانية التنقل، والمهارات والمعرفة، كما أكدت على ضرورة تحديد ماهية الرقمنة والقدرات الرقمية، والتركيز على البحوث المتعلقة بتنفيذ مشروعات التحول الرقمي، وكيفية إدارته. (Henriette, et al, 2015)

والعصر الرقمي هو ذلك العصر الذي يعتمد في متركزاته على الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تنعكس على كافة مكونات المنظومة التعليمية من حيث الأدوار الجديدة للمعلمين في هذا العصر واستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق عرض المحتوى التعليمي للمتعلمين وطرق تقويمهم في ضوء استخدام التقنيات الرقمية (عبد الله، ٢٠١٨، ٩٨٨)، ولقد أدى اعتماد التكنولوجيا الرقمية في المشروعات التربوية إلى فوائد عديدة منها: (Patton & Santos, 2018)

-الاتصال بين الطلاب والمعلمين في كل مكان بما يسمح بتبادل الأفكار ومناقشة آخر التطورات في مجالات دراستهم باستمرار.

-تمكين المعلمين من تدريس الفصول ومشاركة المعلومات في أي وقت، ومن أي مكان في العالم، ومن أي جهاز.

-مساعدة المعلمين علي الابتكار، مما يسرع في تنفيذ أساليب التعلم الحديثة كالفصول الدراسية المقلوبة، التعلم القائم على المشروعات، والتعلم الشخصي.

-مساعدة المتعلمين في الحصول على فرص التعلم التي تلبي احتياجاتهم.



-تيسير استخدام الموارد الخاصة بالمناهج الرقمية وقواعد بيانات المعلومات والمكتبات الرقمية والبرامج الأكاديمية والألعاب ومجموعة متنوعة من مصادر المعرفة.

بالإضافة إلى: (Collier, et al, 2020)

-زيادة إثراء الطلاب حيث يجعل استخدام التكنولوجيا تجربة التعلم أكثر وضوحًا وجاذبية لهم.

-تسهيل التعلم بالاستفادة من التقنيات الرقمية وعدم الاعتماد بنسبة كبيرة على المعلم الذي يتغير دوره من المحاضر الذي يملك المحتوى إلى الميسر الذي يوجه خبرات التعلم.

-تخفيف عدم المساواة للطلاب الذين يعانون من الفقر ونقص الخدمات ولا يستطيعون الوصول إلى المدارس.

-الاستفادة من التكنولوجيا لتفريد التعليم وتخصيص الأنشطة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية.

ورغم المزايا العديدة لاستخدام التكنولوجيا في مختلف شئون الحياة إلا أنها تحد من التعامل البشري والعلاقات

الإنسانية ودفع المشاعر، وتحديات عديدة تواجه التحول الرقمي—كما أفاد طلاب الدراسات العليا بالكلية من معلمي

التربية الخاصة- منها: ندرة تزويد المعلم بالمعارف المناسبة الخاصة بتقنيات التحول الرقمي، عدم الرغبة في التغيير،

قصور فهم أولياء الأمور لماذا لضرورة التحول الرقمي الحالي، لا يملك الجميع الحافز لتطوير مهاراتهم الرقمية، أو

فهم العائد من وراءها، الحاجة إلى تطوير منهجيات التدريس التقليدية، هناك بعض الطلاب لايهتمون بالتحول الرقمي

ويفضلون النهج التقليدي، إلي جانب قصور البنية التحتية وعدم وفائها بمتطلبات التحول الرقمي.

بالإضافة إلي تحديات أخرى يجب أخذها في الاعتبار عند تطوير المنظومة التعليمية -وخاصة تطوير أدوار المعلم- حيث

فرض التحول الرقمي طرقًا تعليمية مختلفة تعتمد على نشاط المتعلم، كما أنها تركز على إدراك المتعلم لكافة ما يتعلمه

عن طريق مشاركته في العمل والقيام بالمشروعات، إضافة إلى كيفية تسخير التكنولوجيا من أجل تغيير الأساليب التربوية

والأنماط الاستهلاكية لصالح الإنسان والبيئة، ومن ثم فإن التحول الرقمي يؤكد علي تطبيق البعد الأخلاقي إلى جنب النمو

الاقتصادي، وبذلك يتم استعادة كرامة الإنسان باعتباره سيد الآلة وليس العكس. (Klaus, 2016, 319)

وقد أدى التحول الرقمي إلي تنامي اللامساواة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي من خلال فقدان الوظائف

واستبدال العمالة البشرية بالبرمجيات والروبوتات، ولا مجال للأعمال التي لا يتم إنجازها بسرعة، مما قد يؤدي إلى

تشريد ملايين العمال، وزيادة الرأسماليين والفقراء على حد سواء، وبتاسع هذه الفجوة قد تحدث الاضطرابات الاجتماعية

بسبب الإحساس بعدم الرضا (5, 2017, White Paper)، مما يتطلب امتلاك مهارات دقيقة واحتراف العمل التقني.

كما أن تكنولوجيا المعلومات الجديدة لا تراعي الخصوصية مما يسبب خطورة خاصة عندما تصبح حياتنا متصلة على

نطاق واسع بالأجهزة المختلفة؛ من هواتفنا المحمولة والسيارات ومفاتيح الإضاءة وكاميرات المنازل، فإننا سنحتاج إلى أن يتم

ذلك كله في أمان، ومن ثم فلا بد للأفراد من تقييم المخاطر، ولابد من التأكد من وجود تدابير تأمينية وأمنية، وتحديد أي نقاط

ضعف لمعالجتها، حتى لا تقع تحت سطوة عمليات القرصنة الإلكترونية. (Min Xu, et al, 2018, 240-242)

كما أن المنصات الرقمية المفتوحة وأجهزة الاستشعار عن بُعد وزيادة التفاعل بين الإنسان والآلة، وبرامج التوثيق

وكشف الاحتيال، وتكنولوجيا الواقع المعزز، وسلاسل الكتل التكنولوجية القادرة على توفير مستوى عال من الأمن في

البنية الرقمية والتكنولوجية في عالم لا تتوفر فيه الثقة الرقمية، يفرض تحديات غير مسبقة في كل قطاعات المجتمع،

ولذا فإن الدول مطالبة بتبني سياسات وتأسيس بيئات تمكينية لاستيعاب معطيات التحول الرقمي والاستفادة من الفرص

المتاحة من خلاله في التخفيف من التحديات التي تعصف بالمجتمعات، فيمكن أن تُستخدم تلك الأنواع التقدمية من

التكنولوجيا في تقليل معدلات الفقر والبطالة، وتعزيز الاستخدام الأمثل للموارد المختلفة. (Jagirdar, 2012, 344)



هذه التحديات فرضت ضرورة تحقيق النظرة الشمولية للمعلم من خلال التأكيد على نموه العلمي من جانب، والوفاء بمتطلبات أداء دوره المهني من جانب آخر (الإتربي، الإتربي، ٢٠١٩، ١٥٨)، وهناك مجموعة من المتطلبات لكي يتحقق التحول الرقمي منها:

- دعم منظومة التحول الرقمي في التعليم من أجل تنمية مهارات وقدرات المعلمين، وتطوير وسائل التدريس للطلاب، وتكثيف استخدامات التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، ووضع نظم متقدمة وفعالة للتقويم والمتابعة لضمان التطوير المستمر للتعليم.
- إعداد مقررات رقمية: توجه لجميع الطلاب، تصمم بطريقة الوحدات الدراسية لإتاحة الفرصة للمتعلّم لمتابعة تقدمه، تتضمن أنشطة مصاحبة للمنهج وأسئلة، تتضمن روابط للموضوعات التي تمكن الطالب من إثراء معلوماته.
- توفير الأدوات الرقمية: مثل الفيديو الرقمي، البيئات المحوسبة، أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة واللوحية والهواتف الذكية، تكنولوجيا العلوم المكانية، ولغة النمذجة العامة لمساعدة المتعلمين على مواصلة أنشطة التعلم.
- الاستعانة بأنظمة دعم وتطبيقات التعلم الرقمي: مثل بلاك بورد، التعلم الإلكتروني، الفيديوكونفرانس، Microsoft teams، Zoom، webex وغيرها.
- تطبيق منهجيات التعلم الرقمي: مثل التعلم القائم على المشروعات، التعلم القائم على حل المشكلات، القصص الرقمية، بيئات التعلم عبر الإنترنت، والألعاب التعليمية وغيرها.

المحور الثاني: متطلبات تطوير منظومة إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء التحول الرقمي

إن التعليم هو المعبر الرئيس للدخول في عصر التحول الرقمي الذي ينبغي أن يقابله ثورة في التعليم لمواجهة تحدياته وليس مجرد تطوير، إذ إن معطياته تفرض تأهيل المعلم تكنولوجياً، وتمكينه تقنيًا، لأنه الأساس في بناء أجيال تواكب متطلبات هذا العصر.

ولكي يتم تطبيق التحول الرقمي لا بد من توفير التقنيات والبيانات والموارد البشرية والعمليات، حيث يتطلب بناء التحول الرقمي استخدام الأجهزة وأنظمة التشغيل والبرمجيات وضمان مستوى خدمة مناسب لأفراد المؤسسة وعملائها، مع توفير وتطوير أدوات التحليل الإحصائي والتنبؤ بالمستقبل ومتابعة البيانات بما يحقق الاستفادة منها في تحقيق أهداف المؤسسة وتوقعاتها، ولن يتحقق ذلك إلا بتوفير كوادر مؤهلة لاستخدام البيانات وتحليلها لاتخاذ قرارات فعالة تسهم في التطوير بما يضمن المواءمة في إنجاز العمليات والذي يعد أحد المفاتيح الرئيسة في مدخلات ومخرجات المؤسسة.

إن تطوير منظومة التعليم لتواكب التحول الرقمي أصبح ضرورة حياة لتحقيق إصلاح التعليم ومن ثم التنمية خاصة بعد انتقال المجتمعات من الاقتصاد القائم على المعرفة إلى الاقتصاد القائم على الذكاء الاصطناعي -أساس التحول الرقمي- حتى تتمكن المجتمعات من استيعاب التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية في العصر الرقمي، مما يلقي المسؤولية على منظومة التعليم بضرورة تزويد الطلاب بمهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومهارات الذكاء الاصطناعي التي سيزيد الطلب عليها مع تنامي الاعتماد على الروبوتات (Zouein, 2019, 8)، مع ضرورة إخضاع المناهج الدراسية لنوع من المعالجات والتطوير لتواكب احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتراعي ما بينهم وأقرانهم من الطلاب العاديين من فروق فردية (الإتربي، ٢٠١٧، ٦٣)، مما يستوجب إعادة النظر في المناهج التقليدية مثل البيولوجي والفيزياء والكيمياء وإحداث تغييرات جوهرية في مناهج العلوم والتكنولوجيا لتطوير



قدرات المتعلمين، وإدماج تقنيات التحول الرقمي في مجالات التعليم وتعزيز مستوى تدريس العلوم التطبيقية والتقنيات الحديثة والتركيز على مستوى الاحترافية في المؤسسات التعليمية، وتحويلها إلى مراكز بحثية، وإطلاع المتعلمين على التجارب العالمية لتصبح غاية التعليم تتعلق بصناعة عالم صحي وأمن وأكثر تنوعاً، ونتيجة لما سبق ذكره وجب الاهتمام بأهداف التعليم ونوعيته ليصبح هدف التعليم توظيف وبرمجة المعرفة على أسس تنافسية ملموسة، وإنشاء مركز ومختبرات الربورت، واعتماد طرق التدريس على تقنيات التحول الرقمي. (الدهشان، ٢٠١٩، ٣١٧٤)

خطوات التحول الرقمي للتعليم: (Patton & Santos, 2018, 8-9)

يتم التحول الرقمي وفقاً لمجموعة من الخطوات تتمثل في:

١. التحليل البيئي الرباعي للوقوف على الإمكانيات الرقمية والتهديدات والفرص المتاحة للقادة في المؤسسات التعليمية وبناء الوعي بالحاجة إلى التغيير.
 ٢. إنشاء رؤية مشتركة رقمية ونشرها بين جميع منسوبي المدرسة تحدد الغاية التي يسعى لتحقيقها.
 ٣. وضع خطة استراتيجية عن طريق تحديد الأهداف الاستراتيجية وخريطة لتنفيذ الأنشطة التي يتعين القيام بها وتوقيتاتها.
 ٤. التأكد من أن جميع الأنشطة "تؤدي" إلى نفس الاتجاه وأن "تبقى" على المسار المقترح لهذا الغرض.
 ٥. وضع خطة لتطوير كفاءات المعلمين وبناء مهاراتهم وكذلك موظفي الدعم الفني.
 ٦. تحديد تكاليف تجهيز البنية التحتية الرقمية، وتدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة لمواد التدريس الرقمية عبر الإنترنت، وكذلك تدريب الإداريين على استخدام تلك التقنيات.
 ٧. توفير الموارد الأساسية لأداء الأنشطة الرئيسية من الأصول المادية -الفصول الدراسية والشبكات وأجهزة الكمبيوتر- والأصول غير الملموسة -الثقافة التنظيمية المناسبة والقيم الأساسية- لضمان إمكانية استخدام المعارف والمهارات الجديدة للتحول.
 ٨. إعداد الأنشطة الرئيسية من أجل تحسين التدريس وتطوير أداء العمليات التعليمية ومواجهة تحديات العصر الرقمي.
 ٩. توفير مصادر تمويل بديلة للتحول الرقمي إضافة إلى التمويل من ميزانية الدولة عن طريق الصناديق والتبرعات العامة أو الخاصة أو الاستفادة من الوقف بوزارة الأوقاف.
 ١٠. توفير الحوافز لمن يحققون الأهداف ومن ثم تحفيز الآخرين ليكونوا أكثر نشاطاً لتحقيق هدفهم.
- وهناك مجموعة من المهارات ينبغي أن يتزود بها المعلم -عامة ومعلم التربية الخاصة بصفة خاصة- في عصر التحول الرقمي، منها؛ إدارة تكنولوجيا التعليم، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة قدرات المتعلمين - من خلال مفهوم الذكاءات المتعددة، التدريس التشخيصي العلاجي، والتدريس المتمايز- وتنمية المهارات العليا للتفكير -التفكير؛ الإبداعي، الناقد، الاستراتيجي ومهارات ما وراء المعرفة- بالإضافة إلى إدارة المهارات الحياتية، وتشمل؛ الإدارة بالتعاقد (العقود السلوكية)، ومهارات الإدارة الصفية ليتعلم الطلاب بحرية وفاعلية. (حفنى، ٢٠١٥، ٣٠٤)

المحور الثالث: أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي

المعلم من أبرز عناصر المنظومة التعليمية لتربية النشء باعتبارهم ثروة الأمة، وتتعدد مهامه فهو؛ المربي، المخطط، المتأمل، الباحث، المفكر، المقيم، المتعلم، القائد، والمرشد. (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ٧)

ولقد حدد تقرير اليونسكو UNESCO عن التربية في القرن الحادي والعشرين -التعلم ذلك الكنز المكنون- أربع ركائز للتعليم؛ التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للعيش مع الآخرين، تعلم المرء ليكون، وما ترتب على ذلك من تركيز المعلم على تحقيق هذه الركائز. (Hromek & Roffey, 2009, 626-627)



لذا وجب تنمية قدرات المعلمين وتمكينهم من الأداء المميز من خلال مجموعة من المبادئ منها: ممارسة مهنة التعليم بحرفية عالية، والتزام أخلاقي تفرضه وظيفة المربي، التحديث المستمر لقدرات ومهارات المعلمين في التعليم والتعلم، تنمية الجوانب الوجدانية والأخلاقية للمعلمين لخلق بيئة تعلم أكثر إنسانية. (جامعة الدول العربية، ٢٠٠٩، ١٥)

ويحسن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المهارات الوجدانية المختلفة لزيادة الوعي الذاتي للمعلمين، وجعلهم أكثر قدرة على إدارة الصف الدراسي بفعالية، وأكثر قدرة على إقامة علاقات داعمة مع طلابهم والمحافظة عليها.

(Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2012)

لقد فرض التحول الرقمي واجبات جديدة على المعلم تتغير باستمرار، الأمر الذي أدّى إلى ضرورة إعادة النظر في أدوار المعلم الحالية والمستقبلية، ومنها (كمال، ٢٠١٧، ١٠٧):

- قائد للتجديد وصناعة المجتمع وفقاً لمقتضيات العصر، لامتلاكه سعة ثقافية في مختلف العلوم.
- محقق للأهداف وفق معايير عصرية جديدة تركز على تنمية عقل وشخصية التلميذ.
- متجدد في معارفه ومهاراته وخبراته، ووسائله التعليمية وفق أحدث التقنيات المعلوماتية.
- مشارك في التحول الرقمي لامتلاكه مهارات استخدام الحاسب الآلي والإنترنت والاتصال والتواصل بلغة راقية ومفردات ثرية.
- باحث لإيمانه بأن المعرفة متغيرة ونسبية، وامتلاكه القدرة على التفكير التحليلي والإبداعي والحر.
- داعم للمواطنة، حيث يجعل من الوطنية موضوع التقاء لكل التوجهات والآراء التي تعكس نوعاً من التعددية الثقافية والفكرية في المجتمع.
- داعم للديمقراطية حيث يقوم تلاميذه بعدالة وشفافية، ويكون قادراً على تنمية القدرة النقدية التي تستلزم تفكيراً حراً، ويشكل حافزاً لتلاميذه على البحث والنقد والمشاركة.

ويعد اهتمام المعلم باستثمار تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية في العملية التربوية أمر ضروري وحتمي، لأن تمكينه من الاستفادة المثلى لهذه التكنولوجيا الحديثة هو ما يمكننا من اقتحام مجال رقمته التعليم ويساعدنا على مواجهة ما يعترض عملية التعلم من مشكلات تعليمية وتربوية، بالإضافة إلى تطوير قدرات المعلمين على التفكير الابتكاري وغير التقليدي في التعامل مع كثير من الأمور، وتحسين اتجاهاتهم وتعديل سلوكياتهم وخاصة فيما يتعلق بعلاقات العمل (الإتربي، ٢٠١٩، ١٥٩)، التحول الرقمي له فوائد عديدة ومتنوعة حيث يحسن الكفاءة التشغيلية وينظمها، يحسن الجودة وتبسيط الإجراءات للحصول على الخدمات المقدمة للمستفيدين، كما يسهم في تقديم خدمات مبتكرة وإبداعية بعيداً عن الطرق التقليدية.

وفي عصر التحول الرقمي لا بد للمعلم من امتلاك مهارات متعددة منها: مهارات التفكير، الابتكار وروح المبادرة، التواصل، التيسير، إدارة البشر: احترام الآخرين والاستماع إليهم بعناية، التقدير والتفاعل الإيجابي مع مختلف المجموعات، فهم وتبني وجهة نظر الآخرين، إدارة الذات: وضع ومراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف، تعديل الأداء في ضوء ردود الأفعال، إدارية وتنظيمية: إشراك الآخرين في المواقف الاجتماعية، إنشاء علاقات سليمة والمحافظة عليها، اتخاذ القرار في ضوء المعايير الأخلاقية، تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات، إدارة الصراع والتفاوض، تكنولوجيا، ومهارات اجتماعية ووجدانية.

ويكون له أدوار متعددة تسهم في قيادة حقيقية للتغيير يمكن إجمالها في: تعليم التفكير والتدريب على مهاراته، تصميم البرامج التعليمية، تيسير وتخطيط وتنظيم خبرات التعلم، تنويع لأساليب وطرق التعلم المناسبة، إدارة بيئة التعلم والتعليم،



توظيف تكنولوجيا التعليم المعاصرة في العملية التعليمية، تنظيم النشاطات الثقافية، إكساب المتعلمين المهارات الحياتية المختلفة، خبير محترف، مقدم للمعلومات، مطور للمصادر، مُقيم، مرشد اجتماعي يساعد المتعلمين على التكيف مع التغيير ومواجهته، بالإضافة إلى دوره كباحث تربوي، وكمثقف يعمل على ترقية ثقافة المجتمع لمواجهة الغزو الفكري، أي له دور؛ تدريبي يقوم فيه بالتدريب على إعداد مشروعات العمل، تعزيزي يقوم فيه بتوفير الدعم والمعززات لمساعدة المتعلمين على التعلم، ورقابي يراقب تقدم طلابه من خلال العمل في التكاليف المطلوبة منهم.

كما يكون له دور ملموس في التعامل مع طلابه من ذوي الإعاقة كفهم وتطبيق النظريات المتعلقة بكيفية تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تصميم خبرات التعلم، معرفة أثر القدرات الأكاديمية والاجتماعية للمتعلمين، فهم الاختلافات في المعتقدات والتقاليد وآثارها على العلاقات بين الأفراد ذوي الإعاقة وغيرهم، اختيار أساليب تعلم تناسب الإعاقات المختلفة، تصميم بيئة آمنة تساهم في زيادة الاعتماد على النفس وتشجع ذوي الإعاقة على المشاركة الفعالة في الأنشطة، الإلمام باستراتيجيات تدريس المهارات الحياتية للمعاق، تطبيق طرائق تدريس متنوعة للتغلب على صعوبات اكتساب المعرفة لذوي الإعاقة، توظيف الحاسب الآلي والتقنية الحديثة في التدريس باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لتيسير اندماج المعاق في البيئات المختلفة، الربط بين أهداف المنهج والمحتوي وحاجات ذوي الإعاقة عند تصميم الموقف التعليمي، تصميم برامج تشخيصية علاجية لتنمية مهارات الحياة اليومية لذوي الإعاقة، تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية والسلوكية العلاجية والتدريبية اللازمة للمعاقين، تحديد متطلبات عملية التقويم بما يناسب طبيعة ذوي الإعاقة، تصميم الاختبارات والمقاييس التي تقيس أداء المعاق وسلوكياته ومهاراته المختلفة، واستخدام طرق التشخيص الرسمي وغير الرسمي لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة للحصول على خدمات التربية الخاصة.

المحور الرابع: رؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي

تأتي هذه الرؤية المقترحة كخطوة مهمة لبيان الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي، ويتم تقديم تلك الأدوار على ستة محاور؛ الأول: استخدام وإدارة تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة، الثاني: اكتشاف الإبداع وتنميته لدى ذوي الإعاقة، الثالث: إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، الرابع: مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، الخامس: تطوير خصائص ذوي الإعاقة، والسادس: تقويم وتشخيص ذوي الإعاقة.

أولاً: هدف الرؤية المقترحة

تهدف الرؤية المقترحة للوقوف على مجموعة من الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي، حتي يكون لديه القدرة على: توجيه المتعلم إلى مصدر المعلومات، جمع وتحليل بيانات تقييم المتعلمين، واستخدامها في تحسين وزيادة تعلمهم، يساعد المتعلم ليكون عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، تصميم خبرات تستند للتطبيقات التكنولوجية تساعد المتعلم ذوي الإعاقة على الاندماج مع أقرانه العاديين بسهولة وفي نفس الوقت يتعلم بسرعه الخاصة دون النظر لباقي الطلاب، ويمكن للمعلم إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، وتقويم وتشخيص ذوي الإعاقة واستخراج نتائج التقويم في وقت قصير باستخدام الحاسوب.

ثانياً: منطلقات وركائز الرؤية المقترحة

تعتبر المنطلقات عن التوجهات الرئيسة التي تبرز ضرورة وجود مجموعة من الأدوار الجديدة لمعلمي التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وفيما يلي إشارة سريعة لتلك المنطلقات:

- ١- متطلبات التحول الرقمي التي تقوم على عنصرين مهمين: المعرفة والتكنولوجيا فأثر كثيراً في التعليم والتعلم، حيث أصبح هناك تغير كبير في أهداف وأنماط ومحتوى التعليم وطرقه وأساليبه التي باتت تعتمد على التكنولوجيا بشكل أساسي.

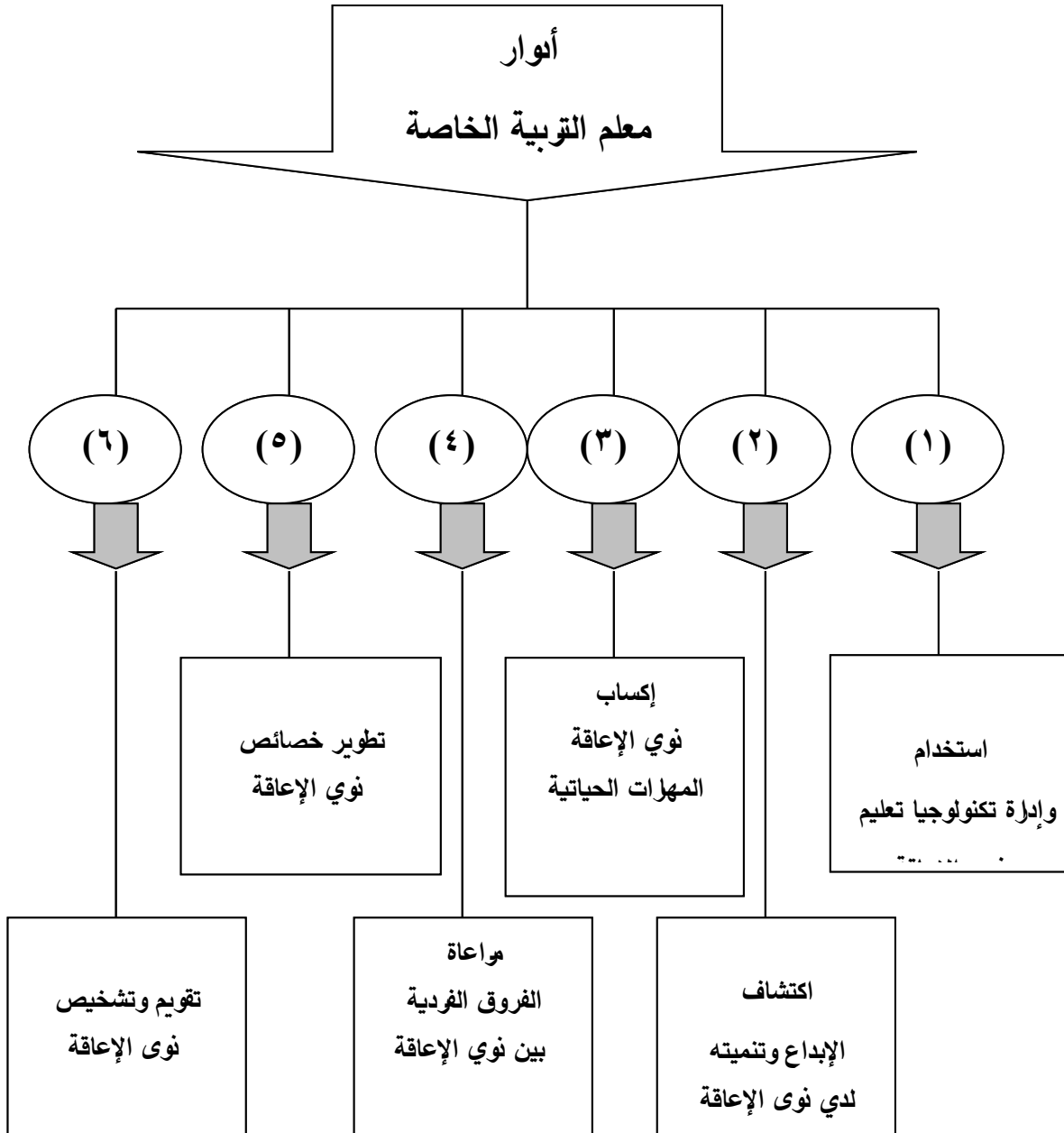


- ٢- ضعف إعداد معلم التربية الخاصة في كليات التربية، الأمر الذي يجعله غير قادر على تلبية متطلبات التحول الرقمي.
 - ٣- لا بد لمعلم التربية الخاصة من مواكبة التغيرات المتسارعة المتجددة من حوله، أي يكون ملماً بكل ما يستجد في مجال تخصصه حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً، وتحسين أدائه التربوي.
 - ٤- الإبداع والابتكار من أهم مداخل المعلم لرفع مستوى التعلم في المستقبل وللاترنت دور هام في ذلك، كما يوفر الوقت والجهد وفقاً لمتطلبات التحول الرقمي.
 - ٥- للمعلم في عصر التحول الرقمي مجموعة من المهارات تمكنه من القيام بأدواره المقترحة على أكمل وجه منها مهارة: التفكير النقدي، حل المشكلات، التعاون، إدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات المتعلمين، كما تمكنه من دعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة تكنولوجيا التعليم بكفاءة عالية، وإدارة فن عملية التعليم.
- كما تقوم الرؤية المقترحة على مجموعة من الركائز الأساسية منها:**
- ١- أن معلم التربية الخاصة يواجه في ظل عصر التحول الرقمي مجموعة من التحديات الجديدة، مما يتطلب أن يتعلم طرقاً جديدة لبناء استراتيجية رقمية، وإدارة التغيير للتحول الرقمي، تحديد متطلبات خطط الاستثمار وتصنيفها لتحديد قيمتها التعليمية.
 - ٢- أن التحول الرقمي وما جاءت به من مستحدثات تكنولوجية انعكست على التعليم الذكي بصفة عامة، وعلى المعلم والتلميذ بصفة خاصة، أهمها ضرورة تبني المعلم لطرق وأساليب جديدة لتوصيل المعرفة للمتعلمين، وإعدادهم للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية وإمكانية التعلم ذاتياً.
 - ٣- أنها جعلت من النظام التعليمي نظاماً أكثر تخصصاً وذكاء وقابلاً للانتقال إلى جميع أنحاء العالم مع المرونة في الزمان والمكان.
 - ٤- تمثل فئة ذوي الإعاقة شريحة هامة من المجتمع لذا يمثل تمكينهم وتحقيق جودة حياتهم معياراً للحكم على المجتمعات كونها متقدمة أو نامية، ويبدأ ببناء رؤية مجتمعية تعبر عن نظرة المجتمع الإيجابية لهم، ثم تترجم هذه الرؤية إلى استراتيجيات، تحول إلى ممارسات واقعية من بينها إعدادهم للتعامل مع التكنولوجيا.
 - ٥- المعلم هو المنفذ لأهداف التعليم؛ حيث يقوم بتحويلها إلى واقع علمي ملموس في سلوك المتعلمين، فهو المنوط به نقل المعرفة، وتنمية القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوسهم، وفي ظل التحول الرقمي تعدي دوره ذلك ليصبح مخططاً وموجهاً ومرشداً ومبتكراً وميسراً للعملية التعليمية.
 - ٦- تسهم الأدوار الجديدة لمعلم التربية الخاصة في دخول المتعلمين إلى عصر الذكاء الاصطناعي، ومن مواكبة التطورات المتسارعة عالمياً ومحلياً.
 - ٧- يعد معلم التربية الخاصة مصمماً للمنظومة التعليمية من حيث تحديد وتنظيم الأهداف والخبرات والمواقف التعليمية، ومرشداً وموجهاً على عكس دوره السابق كملقن.
- ثالثاً: خطوات عمل الرؤية المقترحة**
- للتوصل إلى الرؤية المقترحة لأدوار معلم التربية الخاصة في ضوء التحول الرقمي تم السير وفق الخطوات الآتية:
- ١- الوقوف على مفهوم التحول الرقمي وأهم متطلباته وتحدياته.
 - ٢- التعرف على متطلبات تطوير منظومة التربية الخاصة لمواجهة التحديات المصاحبة للتحول الرقمي.
 - ٣- الوقوف على أدوار معلم التربية الخاصة كما تعكسها متطلبات التحول الرقمي.
 - ٤- تقديم رؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.



رابعاً: أدوار المعلم وفقاً للرؤية المقترحة

تتمثل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء التحول الرقمي في ستة محاور؛ الأول: استخدام وإدارة تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة، الثاني: اكتشاف الإبداع وتنميته لدى ذوي الإعاقة، المحور الثالث: إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، الرابع: مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، الخامس: تطوير خصائص ذوي الإعاقة، والسادس: تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة، كما يتضح من الشكل الآتي:



شكل (١) أدوار معلم التربية الخاصة التي تقدمها الرؤية المقترحة

١- استخدام وإدارة تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة، من خلال:

- تهيئة بيئة تعلم مناسبة لكل متعلم باستخدام الوسائط التكنولوجية لتحقيق الأهداف المنشودة.
- تشجيع المتعلم علي استخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة في التعليم.



- استخدام الوسائط التكنولوجية في تحديد أولويات التعلم.
- استخدام التكنولوجيا كوسائل تعليمية تثير اهتمام المتعلم.
- استخدام الوسائط التكنولوجية في تقويم مستوى تحصيل وإنجاز المتعلم.
- التخطيط للموقف التعليمي عبر الوسائط التكنولوجية الحديثة.
- مراعاة أنماط تعلم التلاميذ المختلفة (سمعي، بصري، توحّد، صعوبات تعلم).
- ضبط وإدارة المناقشات بين المتعلمين عبر وسائل الاتصال التعليمية.
- تكليف المتعلمين بمهام محددة لتحقيق أهداف التعلم التي يريد تحقيقها.
- استخدام الوسائط التكنولوجية في تطوير معارف ومهارات المتعلمين المختلفة.
- ٢- **اكتشاف الإبداع وتنميته لدى المتعلمين ذوي الإعاقة، من خلال:**
 - تعزيز سلوك التلاميذ الابتكاري لتربيتهم على الإبداع.
 - إكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا لمواجهة متطلبات الحاضر والمستقبل.
 - تهيئة بيئة تعليمية افتراضية تسهم في تنمية القدرات العقلية العليا للمتعلمين.
 - استخدام استراتيجيات تدريسية تثير اهتمامات المتعلمين وتحفزهم على الإبداع.
 - تهيئة بيئة صفية مناسبة للابتكار والإبداع باستخدام الوسائط التكنولوجية الحديثة.
 - استخدام وسائط تكنولوجية تحفز على الابتكار لدى المتعلمين.
- ٣- **إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، كي يتمكنوا من التكيف مع ظروف إعاقتهم ومباشرة شئونهم الخاصة من خلال:**
 - تشجيع المتعلمين على حب الاستطلاع ومتابعة المواقع الإلكترونية المفيدة.
 - تنمية ملكات الحوار والإقناع لدى المتعلمين من خلال المنتديات الإلكترونية.
 - إكساب المتعلمين مهارات التعامل داخل فرق عمل وتقبل الآخر عبر الوسائط التكنولوجية.
 - تنمية ثقافة الثقة بالنفس لدى المتعلمين بإعداد تقارير تعبر عن آرائهم في قضايا التعليم المنشورة عبر الوسائط التكنولوجية.
 - مساعدة المتعلمين على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة في الواقع وعبر وسائل التواصل الاجتماعي.
 - إكساب المتعلمين مهارة إدارة الوقت عبر تصفح المواقع الإلكترونية المختلفة للإفادة منها.
 - إكساب المتعلمين مهارات نقد الذات لتطويرها في ضوء قدوة صالحة من علماء الأمة يتابعها عبر مواقع التواصل الإلكترونية.
- ٤- **مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، من خلال:**
 - مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تصميم خبرات التعلم الإلكترونية.
 - توضيح الاختلافات بين المتعلمين وأثرها في العلاقات بين ذوي الإعاقة وغيرهم عبر مواقع التواصل الإلكترونية.
 - اختيار أساليب واستراتيجيات تعلم تناسب الإعاقات المختلفة باستخدام الوسائط التكنولوجية.



- استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتيسير اندماج المعاق في البيئات المختلفة بواسطة الوسائط التكنولوجية الحديثة.

- تبنى اتجاهات تدريسية حديثة باستخدام الوسائط التكنولوجية لتناسب الإعاقات المختلفة.

- استخدام استراتيجيات تيسر تعميم المهارات المناسبة لكل معاق عبر بيئات التعلم الإلكترونية.

٥- تطوير خصائص المتعلم من ذوي الإعاقة، من خلال:

- توظيف التقنية الحديثة في معرفة الخصائص الثقافية وتأثيرها في الأفراد ذوي الإعاقة.

- الاستفادة من الحاسب الآلي في الوقوف علي دور الأسر في رعاية أبنائها المعاقين.

- استخدام استراتيجيات لتعليم السلوكيات البديلة لتناسب الإعاقات المختلفة الوسائط التكنولوجية.

- تشكيل فرق عمل لتطوير شخصية المعاقين عبر الوسائط التكنولوجية من جميع الجوانب.

- تطبيق النظريات المتعلقة بكيفية تعلم الفئات المختلفة من ذوي الإعاقة.

- إعداد برنامج تربوي لتعديل سلوك المتعلمين ذوي الإعاقات المختلفة باستخدام الوسائط التكنولوجية.

٦- تقييم وتشخيص ذوي الإعاقة، من خلال:

- تحديد متطلبات عملية التقييم بما يناسب طبيعة ذوي الإعاقات المختلفة باستخدام الوسائط التكنولوجية.

- استخدام طرق التشخيص المختلفة لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة في الحصول على خدمات التربية الخاصة.

- تحديد طرق جمع المعلومات؛ فرز، تصنيف، تخطيط، ومتابعة باستخدام الحاسب الآلي.

- توظيف التقنية الحديثة في تصميم المقاييس التي تقيس أداء المعاق وسلوكياته ومهاراته.

- استخدام الحاسب الآلي لتحديد مستوى أداء المتعلم في مختلف الجوانب للقيام بالمهام التدريسية المناسبة.

- تطبيق برامج علاجية متنوعة من خلال تطبيقات الهاتف الجوال للتغلب علي صعوبات اكتساب المعرفة لذوي الإعاقات المختلفة.

خامساً: متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة

لكي يتم تحقيق الرؤية المقترحة لأدوار معلم التربية الخاصة في ضوء التحول الرقمي، هناك مجموعة من المتطلبات يمكن إجمالها في المتطلبات الآتية:

- توفير معامل تكنولوجية حديثة تناسب الإعاقات المختلفة مجهزة بأحدث الوسائل التكنولوجية التي تفيد المعلم في تحقيق أهداف التعلم.

- وضع خريطة تدريبية لمعلم التربية الخاصة تمكنه من التعامل مع معطيات التحول الرقمي، وتطبيقها لتحقيق أكبر فاعلية بالعملية التعليمية.

- تخصيص جزء من الحصص ضمن نصاب المعلم الفعلي للتدريس لحضور ورش عمل خارج وداخل المدرسة حول التطبيقات التكنولوجية الحديثة وسبل تفعيلها في العملية التعليمية.

- زيادة ميزانية البرامج التدريبية التي تعدها الوزارة لتفعيل التدريب وتحويله من مجرد تدريب نظري إلى تدريب تطبيقي يكسب المعلم مهارات التعامل مع المعرفة وأدوات تطبيقها.

- إثابة المعلمين المتدربين بإعطائهم حافز مادي ومعنوي لاجتياز الدورات التدريبية التي تثقل خبراتهم المعرفية والتكنولوجية.



- تفعيل وحدات التدريب بالمدارس لتقديم دورات تكسب المعلم آليات التعامل مع التطبيقات التكنولوجية الحديثة.
- توفير شبكات الويب بالمدارس مجاناً لتيسير دخول المعلمين عليها والاطلاع على ما يفديهم.
- إنشاء منصات تدريبية عبر شبكات الويب يحاضر بها خبراء في التكنولوجيا لإفادة المعلمين.
- وضع مجموعة من التشريعات تربط تقدم المعلم مالياً بتقدمه تكنولوجياً في تطوير العملية التعليمية.
- توفير وسائل تعليمية تكنولوجية تعين المعلم على إتمام أدواره الجديدة بكفاءة.

سادساً: آليات تنفيذ الرؤية المقترحة

- يستلزم تنفيذ الرؤية المقترحة مجموعة من الآليات لإتمام المعلم لأدواره المقترحة وهي:
- تطبيق رخصة مزاوله مهنة التعليم للارتقاء بالعملية التربوية (Eletrebi, 2021) عامة ولذوي الإعاقة خاصة.
- وضع خطة استراتيجية لتطوير معامل الحاسب وغرف المصادر ومناهل المعرفة بالمدارس وفقاً لمتطلبات التحول الرقمي.
- تطوير محتوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلم لتناسب عصر التحول الرقمي.
- تجهيز قاعات للتدريب داخل المدارس بأجهزة تكنولوجية حديثة لتدريب المعلم عليها.
- زيادة متابعة وحدات التدريب بالمدارس لتفعيل دورها في تقديم إفادة حقيقية للمعلم في عصر التحول الرقمي.
- تعديل القوانين والتشريعات الموجودة لربط حافز الأداء بالتطور المهني للمعلم.
- وجود مدربين معتمدين في كل مديرية لتدريب المعلمين للإفادة من معطيات التحول الرقمي.

سابعاً: الصعوبات التي قد تواجه الرؤية المقترحة

- فيما يلي قائمة بأهم الصعوبات التي تواجه تطبيق الرؤية المقترحة:
- سيادة ثقافة التعليم التقليدي الذي لا يواكب التغيرات المتسارعة فالمعلم -كغيره- عدو ما يجهل.
- تقليدية برامج تدريب المعلم وعدم وفائها بمتطلبات التحول الرقمي.
- ندرة الالتزام بمعايير تطوير نظم إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.
- ثقل كاهل المعلم بالأعباء التدريسية مما يؤدي إلى قلة التزامه بحضور برامج التدريب.
- غياب التقييم المستمر لمدى تحقيق المعلم لمعايير التنمية المهنية.
- ضعف الميزانية الخاصة بالتدريب بوزارة وتجهيز المعامل بأحدث الوسائل التكنولوجية.

ثامناً: الحلول المقترحة لمواجهة الصعوبات

- اعتماد الوزارة رخصة مزاوله مهنة التعليم والالتزام بتفعيلها.
- وضع خطة قومية لتطوير البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة للمعلم تواكب عصر التحول الرقمي.
- وضع خطط سنوية ونصف سنوية وربع سنوية لتقويم تطور المعلمين ومدى استخدامهم للوسائل التكنولوجية الحديثة.
- وضع مؤشرات لتطبيق معايير جودة التدريب تلي متطلبات التحول الرقمي.
- الرقابة والمتابعة المستمرة للتأكد من تحقق المؤشرات السابقة بشكل منتظم.



- تفريغ المعلم من العبء التدريسي علي فترات منتظمة لتلقي تدريب على نظم التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية.

خاتمة

اختتمت الدراسة برؤية مقترحة لتفعيل أدوار معلم التربية الخاصة في ضوء متطلبات التحول الرقمي للوقوف على الأدوار الجديدة له في ضوء متطلبات التحول الرقمي، تجعله عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، يصمم خبرات باستخدام التكنولوجيا تساعد المتعلم ذوي الإعاقة علي الاندماج مع أقرانه العاديين، وإكسابه المهارات الحياتية، وتقويمه وتوجيه سلوكياته من خلال مجموعة خطوات.

واستندت الرؤية المقترحة إلي مجموعة من الركائز تدور حول التحديات الجديدة التي تواجه معلم التربية الخاصة مما فرض ضرورة تعلمه كيفية إدارة التغيير للتحول الرقمي، تبني أساليب جديدة لتوصيل المعرفة للمعاق تسهم في دخوله عصر التحول الرقمي، وتمكنه من مواكبة التطورات المتسارعة، مع إجمال هذه الأدوار في ستة محاور؛ الأول: استخدام وإدارة تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة، الثاني: اكتشاف الإبداع وتنميته لدي ذوي الإعاقة، المحور الثالث: إكساب ذوي الإعاقة المهارات الحياتية، الرابع: مراعاة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، الخامس: تطوير خصائص ذوي الإعاقة، والسادس: تقويم وتشخيص ذوي الإعاقة، بحيث تضمن كل محور منها مجموعة من آليات تحقيقه لدي المتعلمين من ذوي الإعاقات المختلفة، ثم عرض متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة، ومن أهمها: توفير معامل تكنولوجية حديثة، توفير شبكات الويب بالمدارس مجاناً لتيسير دخول المعلمين عليها، وتوفير وسائل تعليمية تكنولوجية تعينه على إتمام أدواره الجديدة بكفاءة، مع توضيح آليات تنفيذها، الصعوبات التي يمكن أن تواجهها، والحلول المقترحة لمواجهة هذه الصعوبات.



قائمة المراجع

- الإتربي، هويدا محمود (٢٠١٧). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين ومشكلاته كما يراها المعلمون، دراسة حالة علي محافظة الغربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ع ٣٦، ص ص ٦ - ١١٢
- الإتربي، هويدا محمود، الإتربي، محمد محمود (٢٠١٩). المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، مجلة كلية التربية، مج ٧٤، ع ٢، جامعة طنطا، ص ص ٧٦٥ - ٧٨٦
- الإتربي، هويدا محمود (٢٠٢٠). المشاركة المجتمعية مدخل لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة وتحقيق جودة حياتهم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج ٤، ع ١، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، نوفمبر، ص ص ١١٦ - ١٨٠
- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء (٢٠١٨)، التقرير الإحصائي الوطني لمتابعة مؤشرات أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ في جمهورية مصر العربية، متاح علي: <https://goo.gl/i5xd9w>
- الدهشان، جمال علي (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٦٨، ص ص ٣١٥٣ - ٣١٩٩.
- بن شمس، ندى علي حسن (٢٠١٧). المواطنة في العصر الرقمي- نموذج مملكة البحرين، معهد البحرين للتنمية السياسية، سلسلة دراسات.
- جامعة الدول العربية (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي سياسات وبرامج، الأمانة العامة، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة.
- حسن، أسماء أحمد (٢٠١٩). السيناريوهات المقترحة لمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة "المجلة التربوية، مج (٦٨)، ع (٦٨)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص ص ٣٠١٠ - ٣٠٦٧
- حفني، مها كمال (٢٠١٥). ورقة عمل بعنوان مهارات معلم القرن ال ٢١، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٤، ٢٨٨ - ٣١١.
- صادق، عزة أحمد (٢٠١٨). متطلبات تكوين معلم الكبار في مصر في ضوء العصر الرقمي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج ٣٤، ع ١٠، أكتوبر.
- عابدين، أحمد محمد (٢٠١٩). دور المعلم في خدمة المجتمع المحلي والعوامل المؤثرة فيه، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٣٠، ع ١١٨، ص ص ٤٠٨ - ٤٣٢.
- عبد الله، ولاء محمود (٢٠١٨). مقومات تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة بنها في العصر الرقمي- الواقع وسيناريوهات المستقبل، مجلة كلية التربية- جامعة كفر الشيخ، مج ١٨، ع ١.
- عبود، حارث والعاني، مزهر (٢٠١٥). الإعلام والهجرة إلى العصر الرقمي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبيد، هنية جاد (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير دور المعلم في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية على ضوء مدخل التمكين المهني، مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية، مج ٥، ع ١٠، ص ص ١ - ٧٩.
- كمال، حنان البدري (٢٠١٧). التحول نحو الأدوار المعاصرة للمعلم العربي في ضوء قيادة التغيير، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٢، ع ٤١، ص ص ٧٠ - ١٤٠.
- لطفي، هناء محمد جلال (٢٠١٩). ضغوط العمل وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج ٣٠، ع ١١٨، ص ص ١٤٧ - ٢٠٠.
- محمد، عبد الرحمن أبو المجد (٢٠١٩). رؤية استشرافية لأدوار معلم التعليم العام بمصر في ضوء مجتمعات التعلم المهنية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مج ٢، ع ٦٤، ص ص ٩٩٤ - ١٠٥٥.
- محمد، عبد الرحمن حسن، والغبيري، محمد أحمد (٢٠٢٠). واقع التحول الرقمي للمملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإدارية والمالية، مج ٤، ع ٣، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ديسمبر.



- Collier, D., Burkholder, K., & Branum, T., (2020) , Digital Learning: Meeting the Challenges and Embracing the Opportunities for Teachers, Texas Association of School Administrators (TASA) and Fort Worth (TX) Chamber of Commerce, Bill & Melinda Gates Foundation. PP. 1-4
- Eletrebi, Howida Mahmoud (2021). A license for professionalizing education in Egypt as a way for professionalizing teacher's job, International Journal of Instructional Technology and Educational Studies (IJITES) ISSN (Print): 2682-3918 - ISSN (online): 2682-3926 Volume2 / Issue2, January.
- Furjan, M. T., Strahonja, V. & Tomićić, K. (2018), Framing the Digital Transformation of Educational Institutions, 29th Central European Conference on Information and Intelligent Systems, September 19-21, Varaždin, Croatia, pp. 97-104
- Henriette, Emily Feki , Mondher & Boughzala, Imed (2015) "The Shape of Digital Transformation: A Systematic Literature Review" Ninth Mediterranean Conference on Information Systems (MCIS), Samos, Greece.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games:"it's fun and we learn thinks". Simulation & Gaming, 40 (5), 626–644.
- Jagirdar, S.(2012, July). Cloud Computing Basics. International Journal of Advanced Research in Computer and Communication Engineering, vol. 1, no. 5, pp. 343-347.
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2012). Refinement and evaluation of the CARE for Teachers program. In M. Greenberg. Teachers' Growth During Targeted SEL Professional Development and SEL Program Implementation: An International Perspective. Symposium presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Vancouver, BC, Canada.
- Klaus, S. (2016). The Fourth Industrial Revolution Revolution: what it means, how to respond",Global Agenda, World Economic Forum, 14 Jan 2016
<http://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>.
- Min Xu, David, J., M., Kin, S H.(2018). The Fourth Industrial Revolution and Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution, palgrave Macmillan, pp. 229- 707. Available at: <http://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-09>, ACCESSED; 23/9/2019.
- Nwankpa, Joseph K & Roumani, Yaman (2016). IT Capability and Digital Transformation: A Fir Performance Perspective, Thirty Seventh International Conference on Information Systems, Dublin. pp (1-16).
- Patton, Renee & Santos, Ricardo (2018). The next-generation digital learning environment and a framework for change for education institutions, Cisco and/or its affiliates. Available at : https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/digital-learning-environment.pdf



- Westerman G., Calm  jane C., Bonnet D., Ferraris P. & McAfee A. (2011). Digital transformation: A roadmap for billion-dollar organizations. MIT Center for Digital Business and Capgemini Consulting.
- White Paper (2017).Realizing Human Potential in the fourth Industrial Revolution Agenda for leaders to Shape the Future of Education, Gender and Work,World economic forum, Commltatted to Improving the State of the World.
- Zouein, P. (2019). Higher education on 4.0 Drivers and Framework, Expert Group Meeting on " Artificial Intelligence and Local Industrial Development, Lebanese American University, UN-House, Beirut



فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية

The effectiveness of a training program in the development of the teachers ADHD and their skills with children in the governorate of the Interior in Oman

أ.روية علي خليفة الكلبانية*^١
١- وزارة التربية والتعليم - مسقط
الملخص:

أ.د. سامر رضوان*^٢
٢- أستاذ علم النفس الإكلينيكي، جامعة نزوى- سلطنة عمان

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة الداخلية، وتم اختيار عينة مكونة من (30) معلمة، تم توزيعهن إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية من (15) معلمة، ومجموعة ضابطة من (15) معلمة، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة القبلية تلقى أفراد المجموعة التجريبية البرنامج التدريبي، بينما لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لأي تدخل منظم. وقد بلغ عدد جلسات البرنامج (17) جلسة، بواقع (3) جلسات في الأسبوع ولمدة شهر ونصف الشهر. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- يشار إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وتزويدهن ببعض الأساليب والاستراتيجيات في التعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد.
الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي- اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط (ADHD)-مهارات التعامل

Abstract

The study aimed at verifying the effectiveness of a training program in the development of the knowledge of kindergarten teachers about ADHD and their skills with children in the governorate of Interior in OMAN. The study population included all the teachers in the

Kindergartens in the governorate of the Interior, and a sample of 30 teachers was selected for the study. The sample was equally divided into two groups. One group of 15 was experimental and the other group of 15 was a control group. After the pretest, the intervention group received a training program. The comparison group did not receive any training. A total of 17 sessions were conducted at the rate of 3 sessions Per week of six-weeks. The results showed the following:

-The results of the study showed that the training program was effective in developing the skills of kindergarten teachers and in enriching them with procedures and strategies in dealing with children.



مقدمة :

وتُعد مشكلة اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط (Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD من أكثر المشاكل انتشاراً في مرحلة مُبكرة من عمر الطفل، (سيسالم، ٢٠١٠)، ويُصاب الذكور بهذا الاضطراب أكثر من الإناث، ويظهر في السن ما بين (٢-٣) أعوام ويستمر إلى سن دخول المدرسة، ويمتد إلى مرحلة المراهقة والبلوغ، ولا يُلتفت لهذا الاضطراب إلا بالمدرسة؛ عندما يكون الطفل في موقفٍ يحتاج فيه إلى السيطرة على حركاته، وهو الحال عندما يلتحق الطفل برياض الأطفال؛ حيث يتحتم عليه الجلوس في مقعدٍ مُعين وفي مكانٍ محدد لفترة زمنية معينة (أسعد والصرايره، ٢٠١٠، القاضي ٢٠١١).

ولذلك أصبح من الضروري تقديم برامج تدريبية للمعلمين؛ تؤهلهم لمعرفة السلوكيات التي يعاني منها الأطفال في هذه المرحلة العمرية، ومنها اضطراب فرط النشاط؛ فقد ارتأت الباحثة تصميم برنامجٍ تدريبي لإكساب معلمات رياض الأطفال المعلومات اللازمة عن اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه، ويسهم في تحسين التعامل مع الأطفال وينعكس إيجاباً على الصحة النفسية والاجتماعية للطفل.

مشكلة البحث :

من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي؛ لاحظت افتقار المعلمات للكثير من المعارف حول جوانب المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال، ومنها اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، إذ ينظر بعض المعلمات إلى الأطفال على أنهم كثيرو الحركة ومشاغبون ويثيرون الفوضى داخل الصف، وأنه يترتب على ذلك اتخاذ إجراءات عقابية ضد الطفل في كثير من الأحيان، وأظهرت دراسة (القاضي، ٢٠١٠)، أن أطفال تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد هم أكثر عُرضة للإساءة البدنية والنفسية من الأطفال العاديين، وذلك لعدم مقدرة المعلمة على التعامل مع هؤلاء الأطفال داخل الصف، فإذا لم يستطع الوالدان أو المعلمون إدراك حالة الطفل مما يُعانيه، وكيفية التعامل معه فقد يقود ذلك في المستقبل إلى مشكلات وخيمة لا تُحمد عُقباها، كالعنصرية، وصعوبات التعلم والمشكلات النفسية المختلفة (الوهاب والطحان، ٢٠١٢).

أهمية الدراسة:

أولاً- الأهمية النظرية :

- ١- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، إذ إن نموه يكون سريعاً، ولاسيما النمو العقلي، فهو يستطيع أن يتعلم سريعاً ويكتشف العالم من حوله، والطفل في هذه المرحلة قابل للتوجيه والتشكيل.
- ٢- أهمية التدخل المبكر في تحديد الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتشخيصها في سن الطفولة واليفوع.
- ٣- لفت النظر إلى أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال، وإعدادهن بشكلٍ خاصٍ لتعرف علامات المشكلات السلوكية الشائعة في سن الطفولة، بهدف التدخل المبكر، والتقليل من مشكلات سوء التعامل مع هذه المشكلات.

ثانياً- الأهمية التطبيقية :

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في الآتي:

- ١- تزويد المعلمات بقدرٍ كافٍ من المعلومات المتعلقة بخصائص النشاط الزائد وتشتت الانتباه.
- ٢- التقليل من الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال الذين يُعانون من مشكلات سلوكية.
- ٣- التقليل من الضغوط التي تتعرض لها المعلمة نتيجة التعامل مع أطفالٍ يُعانون من مشكلات متنوعة؛ من خلال زيادة الفهم لخصائص الاضطرابات مثل فرط النشاط.



أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المُعدّ لهذا الغرض في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال.

أسئلة الدراسة:

وبناءً على مشكلة الدراسة؛ فإن السؤال الرئيسي للدراسة هو: **ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تحسين مستوى معرفتهن باضطراب (ADHD)؟**

وينبثق عن السؤال الرئيسي للدراسة الأسئلة الآتية:

- ١- هل توجد فروق دالة بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؟
 - ٢- هل توجد فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال ولصالح القياس البعدي؟
- ## فرضيات الدراسة :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال ولصالح القياس البعدي.
- ## مُصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي : Training Program

هو مجموعة من الموضوعات الإلزامية والاختيارية، تُقدم لفئة مُعينة من الدارسين بغية تحقيق أهدافٍ مقصودةٍ في فترة زمنية مُحددةٍ ؛ مع بيان عدد الساعات التي تُقابل كلَّ موضوع ، والقائم بالتدريب ، ويُؤدي إلى الحصول على شهادةٍ تُؤهل الدارسَ (المتدرب) لمزاولة مهنة معينة. (علي، ٢٠١١، ص٦٩).

ويُعرّف البرنامج في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: البرنامج التدريبي الذي صُمم لمعلمات رياض الأطفال؛ لإكسابهن المعرفة عن اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ، وتدريبهن على بعض المهارات الأولية وبعض أساليب التعامل مع الأطفال المضطربين ، وبتخللها أنشطة تعليمية وأساليب تقويم ملائمة، يتم تقديمها من خلال خطة زمنية ومن خلال البرنامج المُعدّ الذي يشتمل على (١٧) جلسة.

اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط (ADHD):

هو اضطراب يجعل الطفل غير قادر على ضبط سلوكه؛ بسبب صعوبة في معالجة المنبهات العصبية في الدماغ؛ يُرافقه مستوى عالٍ جداً من النشاط الحركي، ويُمكن أن يتأثر به الأطفال والبالغون. ويُمكن ملاحظة هذا الاضطراب بوضوح في المدرسة من خلال التشتت وعدم الثبات في مكان واحد، والثرثرة الزائدة والاندفاعية.

(Wilson, 2013 ; USA Today Magazine, 2014) .



مهارات التعامل: Handling Skills

هي مهارات ذات نشاط عقلي، معرفي، لفظي، جسمي، نفسي، اجتماعي تقوم به المعلمة بسرعة ودقة وإتقان، وهذا النشاط يتطلب فترة من التدريب المقصود لصقله، مع الممارسة المنظمة، والخبرة المضبوطة ليؤدي بطرق ملائمة (بحري، ٢٠٠٩، ص ١٧).

الدراسات والبحوث المشابهة:

نستعرض أهم البحوث السابقة المشابهة التي تتقاطع مع بحثنا في أحد متغيراته على الأقل:

وأجرى محمود (٢٠١٠) دراسة بعنوان "مدى معرفة مُعلّمي التربية الخاصة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد" على عيّنة شملت (١٣٠) معلّمًا، تتراوح خبراتهم المهنية بين سنة واحدة وخمس عشرة سنة، وهدفت الدراسة إلى التحقق من مدى معرفة المعلمين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وعلاجه الطيّب والتربوي، وكان من نتائج هذه الدراسة أنّ درجة معرفة المعلمين بالاضطراب قد بلغت (٣,٥٨)، وهي درجة مرتفعة. كما بلغت معرفتهم بالتدخل العلاجي الطبي لهذا الاضطراب (٣,٣٥)، وهي درجة مرتفعة أيضًا، ووصلت معرفة مُعلّمي التربية الخاصة بالمدخل العلاجي التربوي أعلى درجة (٤,٠٤)، وهي نتائج تدل على أهمية معرفة المعلمين بهذا الاضطراب، وبخصائصه ومداخله العلاجية؛ لتقديم المساعدة اللازمة للتلاميذ المضطربين.

كما هدفت دراسة عبد الوهّاب والطحان (٢٠١٢)، في قياس أثر برنامج إرشاديّ جمعيّ في تحسين معاملة الأمهات الكويتيات لأطفالهن ذوي تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتكونت عيّنة الدراسة من (٢٢) أمًا وأطفالهن؛ ممن يعانون من اضطراب (ADHD)، وتم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تضم المجموعة التجريبية (١١) والمجموعة الضابطة (١١)، ولقد أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك لتطبيق البرنامج.

وأجرى فريد وبراون (Fred & Brown, 2012) دراسة هدفت إلى معالجة مستويات المعرفة المتوفرة لدى مُعلّمي المدارس المتوسطة في "ساوث تكساس" فيما يتعلق باضطراب الإفراط في النشاط وعدم الانتباه. وقارنت الدراسة على وجه التحديد بين مستويات معرفة المعلمين ضمن ثلاثة مستويات مُحدّدة لمعرفة الاضطراب: (أ) معلومات عامّة عن اضطراب النشاط المفرط، (ب) معرفة أعراض تشخيص الاضطراب، (ت) معرفة علاجات الاضطراب. وشملت عينة الدراسة (١٠٧) معلّمين، من خمس مدارس متوسطة في "ساوث تكساس" غالبيتها أمريكية لاتينية. وبينت النتائج أنّ أكبر منطقة للمعرفة لدى المعلمين تناولت التعرّف على أعراض تشخيص اضطراب النشاط المفرط. ونال المدرسون نقاطًا متدنية فيما يتعلق بالمعرفة العامة، وبمعرفة علاجات الاضطراب.

وأما دراسة "أديسون وأوجون وفترجن وأديمو" (Adeyemo, 2013 Adeosun, Ogun, Fatiregun)، فهدفت إلى تقييم موقف عيّنة من معلّمي المدارس الابتدائية في لاجوس بنيجيريا تجاه أطفال لديهم اضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط. وكانت عيّنة الدراسة (144) معلّمًا من أربع مدارس معترف بها في ولاية لاجوس. أُعطيت إليهم مقالات قصيرة، تصف أطفال مدارس مصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، وأعقب. لقد أظهرت نتائج إجابات المشاركين مستوى عاليًا من تصور خاطئ لاضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، ومواقف سلبية تجاه الأطفال المصابين بالاضطراب. (٩ % و ١٦,٧ %) من المستطلعين وافقوا على أن اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد يُمكن التعامل معه بالأدوية والتدخلات النفسية على التوالي، وأكد واحد من كل أربعة معلمين (٢٥,٧ %) أنهم يتجنبون إقامة علاقة مع طفل مصاب باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد، بينما أبدى (٣٥,٤ %) من المعلمين عدم رغبتهم في قبول طالب مصاب باضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد في صفّهم. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك درجة كبيرة



من التصورات الخاطئة حول اضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط بين مُعلمي المدارس الابتدائية في نيجيريا. وهذا يُبرز الحاجة لإيجاد تدخلاتٍ تربويةٍ، يتم توجيهها نحو تحسين معرفة المدرسين باضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط وهدفت دراسة ملدفسكي وسايل (Moldavsky & Sayal, 2014) إلى تعرّف على موقف معلمي المدارس الابتدائية حيال الأطفال المصابين باضطراب النشاط الزائد ونقص الانتباه ودور العلاج الصيدلاني. وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٦) معلّمًا تم اختيارهم من (١١٠) مدارس؛ وقد تم تحليل التعليقات التي كتبها معلّمو المدارس الابتدائية، الذين شاركوا في دراسة الحالة المتعلقة بالمقالات القصيرة التي تحقق في قدرة المعلمين على تعرّف اضطراب النشاط الزائد ونقص الانتباه. وقد قام المعلمون بقراءة واحدٍ من أربعة أنواعٍ من المقالات القصيرة التي تصف سلوك طفلٍ عمره (٩ سنواتٍ) مُصابٍ بنقص الانتباه، أو بالنوع الفرعي لاضطراب النشاط المفرط ونقص الانتباه، وقاموا بالإجابة عن الأسئلة حول آرائهم المتعلقة بمشاكل اضطراب النشاط الزائد، وإدارتها وأهمية الأدوية في التخفيف من النشاط الزائد. وقد أظهرت نتائج دراسة تعليقات المعلمين وجود تفضيلٍ قويٍ لاستخدام استراتيجيات داخل المدارس للتعامل مع الأطفال المصابين باضطراب النشاط الزائد ونقص الانتباه. وأحجم المعلمون عن القبول بالأدوية الخاصة بالاضطراب، وعبروا عن آراء سلبية حول استخدامها، وأجوبوا على الخدمات الصحيّة أن تدعم إدارة المعلمين للسلوكيات المتعلقة باضطراب النشاط الزائد في المدرسة، وأن توفر المعلومات لكي ترفع من قدرة المعلمين على تعرّف الحاجة للإحالة إلى الخدمات الصحية المتخصصة.

كما أجرى ممادي (٢٠١٤)، برنامجًا تدريبيًا للمعلمين في خفض النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، يهدف إلى بناء برنامجٍ تدريبيٍّ، لتعريف المعلمين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتدريبهم على استخدام أساليبٍ مقترحةٍ لخفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين، أمّا عينة التلاميذ فقد تكونت من (٢٠) تلميذًا وتلميذةً، تراوحت أعمارهم بين (٩ إلى ١١) سنة، يدرسون في المرحلة الابتدائية، وتمّ توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين، تجريبية وضابطة. ضمت التجريبية (١٠) تلاميذ و(٥) معلمين، وضمت الضابطة كذلك (١٠) تلاميذ و(٥) معلمين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية. ويرجع نجاحه إلى مشاركة المعلمين في البرنامج التدريبي.

التعقيب على الدراسات السابقة :

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة؛ يُمكن تلخيص أوجه الاستفادة منها في الجوانب الآتية:

مشكلة الدراسة: لقد تناولت الدراسات السابقة مشكلة الدراسة الحالية، إذ ركزت على أهمية تدريب المعلمين على موضوع اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد.

أهمية الدراسة: تتفق أهمية الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو تدريب المعلمين وتنمية معارفهم حول اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد.

منهج الدراسة: تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدامها المنهج التجريبي .

أدوات الدراسة: أتاحت الفرصة للباحثة الاطلاع على الأدوات البحثية للدراسات السابقة في فهم واستيعاب كيفية تطبيق هذه الأدوات.

الطريقة والإجراءات

أولاً- منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي في تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.



ثانيًا- مُجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمات مدارس رياض الأطفال في محافظة الداخلية؛ والبالغ عددهنّ (367) معلمة.
ثالثًا - عيّنة الدراسة :

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من القطاع، إذ شملت (٣٠) معلمة من بين (١٠٤) معلمات رياض أطفال يعملن في مدارس قطاع سمائل، موزعة على (٢٠) مدرسة، وتم توزيع العينة بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية، وتضم (١٥) معلمة، وضابطة، وتضم (١٥) معلمة .
مجالات البحث:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية :

١. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على المعلمات العاملات في مجال رياض الأطفال، ومن هنا لا يمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات أخرى، إلا بالقدر الذي تكون فيه العينات الأخرى مماثلة لعيّنة الدراسة.
٢. الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
٣. الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥
٤. تتحدد هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها، وهي: مقياس المعارف، مقياس الاتجاهات، مقياس المواقف السلوكية، والبرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة لتطبيقه على عينة الدراسة.

متغيرات البحث:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرين الآتيين :

- ١- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه وتطبيقه على عينة الدراسة.
- ٢- المتغير التابع: تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ومهاراتهم في التعامل مع الأطفال.

أدوات البحث :

- بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع رأي عيّنة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية؛ قامت الباحثة ببناء مقاييس الدراسة ومنها دراسة (السفاسفة، ٢٠١٦؛ الفواعير، ٢٠١٥؛ الكلباني، ٢٠١٤). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المقاييس الآتية:
- ١- مقياس معارف المعلمات حول اضطراب تشتت الانتباه والمصحوب بالنشاط الزائد.
 - ٢- مقياس الاتجاهات للمعلمات نحو اضطراب (ADHD).
 - ٣- مقياس المواقف السلوكية .
 - ٤- البرنامج التدريبي المُعدّ من قبل الباحثة.

٤- البرنامج التدريبي :

يستند البرنامج التدريبي في هذه الدراسة إلى مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تهدف الى تقديم معلومات باستخدام وسائل تعليمية مختلفة ، والحوار والمناقشة، وغيرها من الأنشطة التعليمية. وفيما يأتي توضيح لخطوات بناء البرنامج :

تصميم والتنفيذ البرنامج:

يحاول البرنامج التدريبي في هذه الدراسة تحقيق هدفين عامّين، هما :

- ١- الهدف التدريبي (الإرشادي) : ويتمثل في تنمية معارف واتجاهات المعلمات نحو اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد لدى المجموعة التدريبية (المجموعة التجريبية) المُستهدفة في الدراسة .



٢- الهدف الوقائي : يتمثل في تدريب المعلمات على التدخل المبكر في اضطراب فرط النشاط ، ومن ثمَّ اتخاذ إجراءات وقائية لمنع تفاقم المشكلة . بالإضافة إلى تنمية قدرة المعلمة على تمييز المظاهر السلوكية المختلفة للاضطراب من غيره، ومن ثم تنمية قدرة المعلمة على التعامل مع الأطفال بطريقة علمية هادفة.

مُخطَّطُ الجلسةِ التدريبيَّة :

تَكُونُ مُخطَّطُ كُلِّ جلسةٍ من جُلُساتِ البرنامجِ مِنْ :

- عنوان الجلسة
- تاريخ تنفيذ الجلسة ومدتها
- الهدف العامة للجلسة ، والأهداف الخاصة والفقرة اللازمة لتحقيقها
- الأساليب التدريبية المستخدمة في الجلسة لتحقيق أهدافها
- الأدوات المستخدمة والمساعدة لتحقيق أهداف الجلسة
- إجراءات التنفيذ؛ وتحتوي على مجموعة من الأنشطة والممارسات لأساليب الجلسة الإرشادية، والتكليف بالواجب البيئي.

صِدْقُ البرنامجِ التدريبيِّ :

للتأكد من صدق البرنامج الذي تم بناؤه في هذه الدراسة قامت الباحثة بعرضه على مجموعة مُحَكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، والملحق (٧) يوضح قائمةً بأسماء المُحَكِّمين في البرنامج التدريبي، فقد طُلب منهم تحكيم البرنامج وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الهدف العام للبرنامج ، وعددِ الجلسات وترتيبها، والمدة الزمنية لكل جلسة ، والثَّمَسَ منهم إضافةً أية تعديلات أو اقتراحات يرونها مناسبة، ولقد أخذت الباحثة بالأراء والمقترحات التي قدمها المحكمون بنسبة اتفاق لا تقل عن ٨٠ ٪ ، فلقد تمَّ تعديلُ صياغة الأهداف لبعض الجلسات: الأولى والرابعة والسادسة ، وتغييرُ ترتيب الجلسات: السادسة والثالثة عشرة والرابعة عشرة .

المعالجة الإحصائية المستخدمة :

لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، قامت الباحثة باستخدام الرزمة الإحصائية المحوسبة للعلوم الاجتماعية (SPSS-20)، واستخدمت الباحثة في هذا التحليل الإحصائيات الآتية :

- ١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
- ٢- معامل ارتباط "بيرسون"
- ٣- معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا"
- ٤- اختبار "مان وينتي اللامعلمي (Mann-Whitney U Test)
- ٥- اختبار ويلكسون اللامعلمي (Wilcoxon)

النتائج ومناقشتها:

عرضُ نتائج الدراسة، ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة الى تعرُّف فاعلية برنامجٍ تدريبيٍّ في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومهاراتهم في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية، وفيما يأتي مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والخروجُ بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي انبثقت عنها:

أولاً- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، ومناقشتها :

أشارت الفرضية الأولى للدراسة إلى وجود فروقٍ دالةٍ عند مستوى الدلالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات مقاييس المعارف والاتجاهات والمواقف السلوكية على القياس البعدي، تُعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

ومن أجل اختبار هذه الفرضية؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة للدرجة الكلية للمقاييس، والجدول (١١) يوضح ذلك.

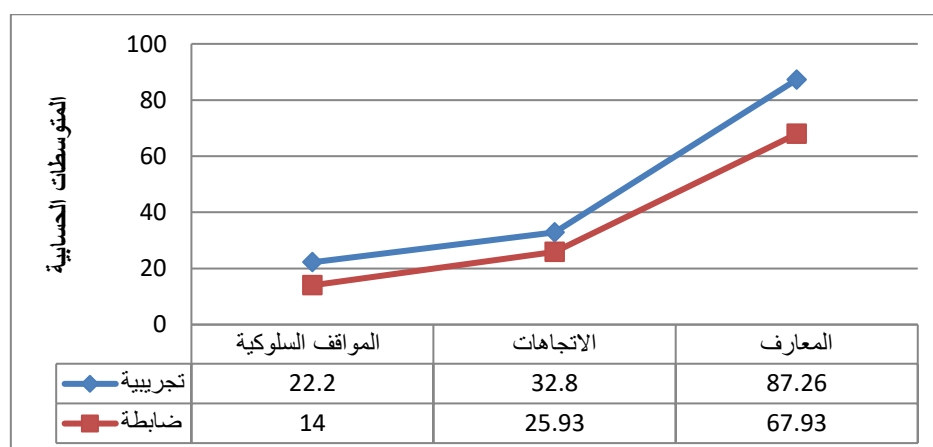
جدول (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس المعارف	التجريبية	١٥	87.26	6.192
	الضابطة	15	67.93	5.049
مقياس الاتجاهات	التجريبية	15	32.80	2.007
	الضابطة	15	25.93	1.907
مقياس المواقف السلوكية	التجريبية	15	22.20	2.144
	الضابطة	15	14.00	3.760

يتضح من خلال الجدول (١١) أنَّ المتوسطات الحسابية لدرجات مقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي أكبر من المتوسطات الحسابية لدرجات الكلية لمقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة الضابطة

كما يوضحه الشكل (١):



شكل (١)

مقارنة بين المتوسطات الحسابية لمقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي

يتضح من الشكل (١) وجود اختلاف في متوسطات درجات مقاييس الدراسة الثلاثة لدى أفراد المجموعتين على القياس البعدي؛ إذ يتضح تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة؛ وهذا يعني فاعلية البرنامج في تنمية معارف مُعلمات رياض الاطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي، وذلك نظرًا لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي، والجدول (١٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان وتني في القياس البعدي لمقاييس الدراسة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة

المحاور	المجموعة	العدد	متوسط	مجموع	مستوى
			الرتب	الرتب	الدلالة
مقياس التجريبية	15	22.73	341.00	٤,٥١١	*0,000
المعارف الضابطة	15	8.27	124.00		
مقياس التجريبية	15	22.60	339,٠٠	٤,٥١٤	*0,000
الاتجاهات الضابطة	15	8.40	12٦,٠٠		
مقياس التجريبية	15	22.63	339,٥0	٤,٦٣٩	*0,000
المواقف الضابطة	15	8.37	12٥,٥0		
السلوكية					

* دالة عند مستوى $(0.01 \geq \alpha)$

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة بالنسبة للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة؛ بين أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي، فلقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني فاعلية البرنامج المُستخدم في الدراسة الحالية.

ويتضح من خلال تحليل نتائج هذه الدراسة وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية معارف مُعلمات رياض الاطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال لدى أفراد عينة الدراسة بالنسبة للمجموعة التجريبية الذين خضعوا للمعالجة، مُقارَنةً بعينة الدراسة من أفراد المجموعة الضابطة؛ الذين لم يتلقوا أي نوع من المعالجة، وذلك في القياس البعدي.

وتغزو الباحثة الأسباب التي أدت للوصول إلى هذه النتائج الإيجابية للبرنامج التدريبي في تنمية معارف مُعلمات رياض الاطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال؛ تعزوها الى أن أفراد المجموعة التجريبية اللواتي تعرّضن للبرنامج قد اكتسبن معارف ومهارات جديدة لم تكن مألوفة لهن، وهذا كان له أثر في تعديل سلوكهن نحو موضوع اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط وفي التعامل مع الأطفال، وقد ساعد البرنامج



التدريبي في تغيير فكرة المعلمات اللاتي خضعن للتجربة؛ في نظرتهن للأطفال الذين يعانون من مشكلة اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، إذ إن مجموعة كبيرة من المعلمات - بما فيهن أفراد المجموعة الضابطة اللاتي لم يتلقين أي معالجة في هذا الموضوع - لم يكن لديهن معلومات كافية عن هذا الموضوع . ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة ممادي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها تدنيًا ملحوظًا في معرفة المعلمين بالخصائص العامة للاضطراب، وبمداخله العلاجية. وما توصلت إليه كذلك دراسة فريد وبراون (Fred, Brown, 2012) التي حصل فيها المدرسون على نقاطٍ مُتدنيةٍ فيما يتعلق بالمعرفة العامة، وبمعرفة علاجات الاضطراب. وكذلك دراسة أديسون وأوجون وفترجن وأديمو (Adeosun, Ogun, Fatiregun, & Adeyemo, 2013)، التي أظهرت نتائج إجابات المشاركين فيها مستوى عاليًا من التصور الخاطئ لاضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط، ومواقف سلبية تجاه الأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط، بينما أظهرت نتائج دراسة محمود (٢٠١٠) ودراسة الحمد (٢٠١٠) وجود معرفة جيدة للمعلمين باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد عند الطلاب.

ويمكن القول - من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة - إن البرنامج التدريبي قد أحدث تأثيرًا أو تغييرًا في معرفة المعلمات واتجاههن ومواقفهن حيال الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط، وهذا يُساعدُهن في التعامل مع المشكلات المتعلقة باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة روسباخ وبروبست (Rossbach & Probst P2005) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي يهدف إلى تطوير وتقييم تدريب مُعلّمي اضطراب عدم الانتباه والإفراط في النشاط، إذ أظهرت النتائج وجود أثر فاعلٍ لتدريب المعلمين، وتحسُّنًا في سلوكيات الأطفال.

ثانيًا- النتائج المُتعلّقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

اشارت الفرضية الثانية للدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبُعدي في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهارتهن في التعامل مع الأطفال لصالح القياس البعدي.

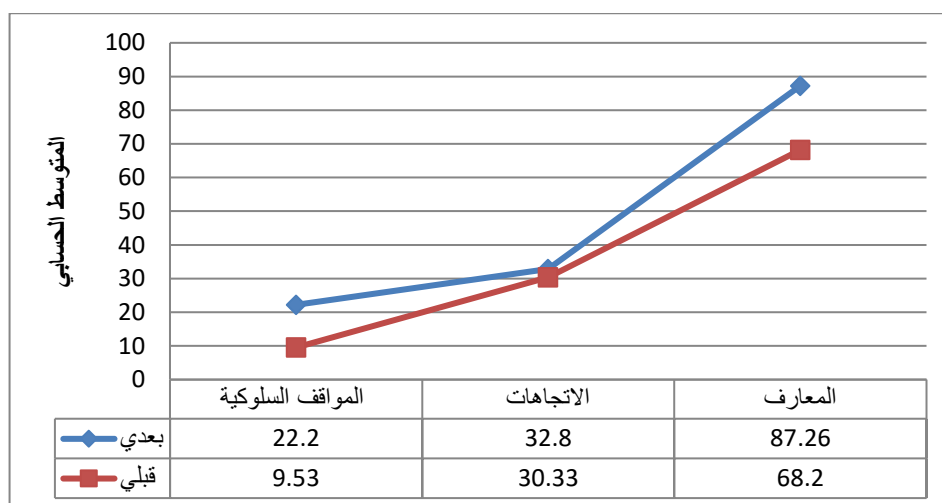
ومن أجل اختبار هذه الفرضية؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالنسبة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين: القبلي والبُعدي للدرجة الكلية لمقاييس الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبُعدي للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

المحاور	المقياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس المعارف	قبلي	15	68.20	5.583
	بعدي	15	87.26	6.192
مقياس الاتجاهات	قبلي	15	30.33	3.976
	بعدي	15	32.80	2.007
مقياس المواقف السلوكية	قبلي	15	9.53	2.774
	بعدي	15	22.20	2.144



يتضح من خلال الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية في القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية أكبر من المتوسطات الحسابية في القياس القبلي في المجموع الكلي للمقاييس الثلاثة للدراسة . كما يوضح الشكل (٢) مقارنة بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية:



شكل (٢)

مقارنة بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

يتضح من الشكل السابق وجود اختلاف في متوسطات درجات مقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي، وهذه النتيجة تُشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية معارف معلمات رياض الأطفال باضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط ومهاراتهن في التعامل مع الأطفال في محافظة الداخلية، لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وللتحقق من دلالة الفروق؛ تم استخدام اختبار ويلكسون (Wilcoxon) اللامعلمي وذلك نظرًا لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي. والجدول رقم (١٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٤) نتائج اختبار ولكوكسون للقياسين: القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

المحاور	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى قيمة Z الدلالة
مقياس المعارف	قبلي	15	.00	.00	*0,001 ٣,٤١١
	بعدي	15	8.00	120.00	
مقياس الاتجاهات	قبلي	15	4.33	13.00	*0,041 ٢,٠٤٤
	بعدي	15	7.22	65.00	
مقياس المواقف السلوكية	قبلي	15	.00	.00	*0,001 ٣,٤١٧
	بعدي	15	8.00	120.00	

يتضح من خلال الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة بين القياسين القبلي والبعدي في المجموع الكلي لمقاييس الدراسة، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن البرنامج التدريبي قد أكسب مُعلّمت رياض الأطفال قدرًا جيدًا من المعلومات المتعلقة بخصائص هذا الاضطراب، وبعض استراتيجيات التدخل الخاصة به على المستوى النفسي والتربوي، كما أن اشتمال البرنامج التدريبي على مواقف عملية تطبيقية لبعض المواقف السلوكية للأطفال الذين يعانون من مشكلة اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة؛ قد ساعد المعلمة على فهم هذه المشكلة وتطوير مهاراتهن في الكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون منها، وعلى تعرّف خصائص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد، وتعرّف أسبابه وطرق علاجه، والتعرّف على قدرات وإمكانيات هؤلاء الأطفال ذوي النشاط الزائد، وتكوين النظرة الإيجابية لأطفال (ADHD).

ومن ذلك شكّلت تلك المعارف والمواقف السلوكية التي تم تقديمها خلال فترة التدريب للبرنامج عاملاً مهماً في تكوين اتجاهات إيجابية من قبل المعلمة تجاه هذه المشكلة، لاسيما وأنها تتصل بالأطفال الذين كثيراً ما يتعرضون للظلم من قبل المعلمة؛ من خلال تكوين فكرة عنهم بأنهم مشاغبون أو مدللون أو غير مكثرئين وغير مهتمين بعملية التعليم، وهذا ناتج عن عدم دراية المعلمة بهذه المشكلة، وعدم تكوين فكرة كافية عنها.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية تقديم المعلومات للفئات المختلفة؛ لأنّ المعلومة الصحيحة تُشكّل حجراً أساسياً مهماً في فهم المشكلات، وتدفع إلى البحث عن الأساليب الصحيحة في التعامل معها، وذلك يساهم في تجنب اتخاذ إجراءات خاطئة ومضرة في كثير من الأحيان.

ثالثاً: عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

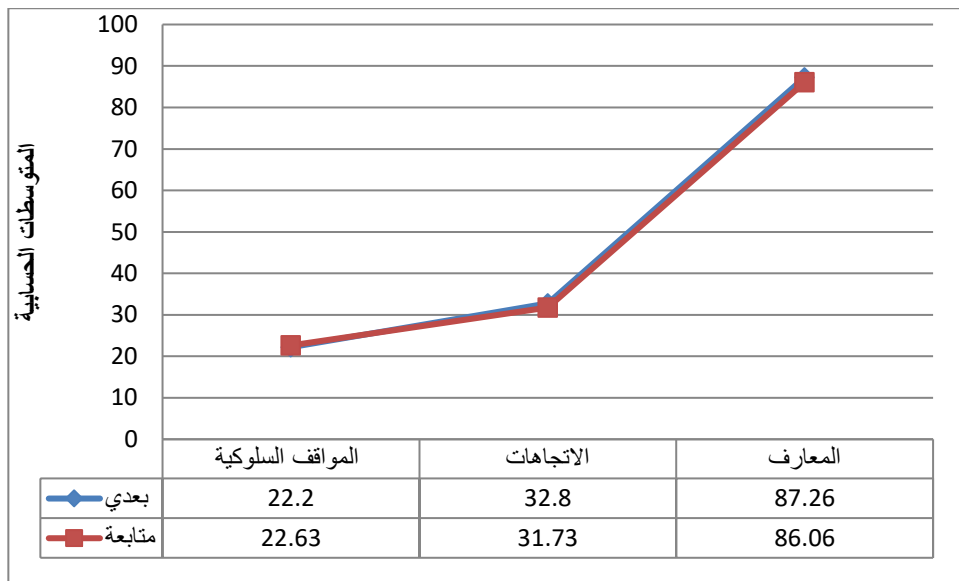
أشارت الفرضية الثالثة للدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمتابعة؛ في تنمية معارف مُعلّمت رياض الأطفال.

من أجل اختبار هذه الفرضية؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياسين: البعدي والمتابعة، ويوضح جدول (١٥) ذلك.

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين: البعدي والمتابعة للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

المحاور	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقياس المعارف	بعدي	١٥	87.26	6.192
	متابعة	15	86.06	6.984
مقياس الاتجاهات	بعدي	15	32.80	2.007
	متابعة	15	31.73	1.944
مقياس المواقف السلوكية	بعدي	15	22.20	2.144
	متابعة	15	22.93	1.533

ويتضح من خلال الجدول (١٥) وجود فروقٍ ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والمتابعة، وذلك في المقاييس الثلاثة جميعها. كما يوضح الشكل (٣) مقارنةً بين المتوسطات الحسابية للقياسين: البعدي والمتابعة للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية:



شكل (٣)

مقارنةً بين المتوسطات الحسابية للقياسين: البعدي والمتابعة للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

يتبين من الشكل (٣) أنَّ متوسطات درجات مقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمتابعة كان متقارباً في جميع المقاييس، وهذا يعني بقاء أثر التطبيق، ويؤكدُ فاعلية البرنامج، وتحقيق أهدافه بعد شهرٍ من تطبيقه.

ومن أجل التحقق من دلالة هذه الفروق؛ تمَّ استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٦)

جدول (١٦)

نتائج اختبار ولكوكسون للقياسين: البعدي والمتابعة للمجموع الكلي لمقاييس الدراسة لأفراد المجموعة التجريبية

المحاور	المقياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مستوى الدلالة	قيمة Z
مقياس المعارف	بعدي	15	8.05	88.50	0,103	١,٦٣٢
	متابعة	15	7.88	31.50		
مقياس الاتجاهات	بعدي	15	8.32	91.50	0,071	١,٨٠٦
	متابعة	15	7.13	28.50		
مقياس المواقف السلوكية	بعدي	15	7.40	37.00	0,103	١,٠٣٠
	متابعة	15	7.56	68.00		



يُتَّضَحُّ من خلال الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين: البعدي والمتابعة في المجموع الكلي لمقاييس الدراسة ، فقد كانت الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥) وهذا معناه بقاء أثر البرنامج التدريبي المُستخدَم في الدراسة الحالية.

الاستنتاجات:

وتعزو الباحثة بقاء أثر البرنامج التدريبي للدراسة إلى ما تمَّ استخدامه في هذا البرنامج من أساليب تدريبية، وطرق متنوعة لإيصال الفكرة بأسلوب سهل وبسيط يُساعد المعلمَ على فهم المشكلة وإدراك جوانبها وأبعادها المختلفة، وبقاء أثر التعلم لمدة طويلة. فقد اشتمل البرنامج على مجموعة كبيرة من الأساليب، مثل: المناقشة والحوار، والقصة المصورة، والتخيُّل، ولعب الأدوار، والإيحاء، والتغذية الراجعة، كما أن البرنامج لم يعتمد في أثناء تقديم المادة التدريبية على الجانب النظري والتلقين وحسب؛ بل نوع من أساليب التدريب وطرائقه، مستفيداً من تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في خدمة عملية التعلم والتعليم. كما إنَّ المعلمَ أصبحَ أكثرَ دقةً في الملاحظة عنهم من قبل كما عبَّرَ عن هُنَّ بأنفسهنَّ عن ذلك وبقيْنَ على تواصلٍ مع الباحثة؛ للتباحث حول مشكلاتٍ جديدةٍ يلاحظنها عند الأطفال.

المُقترحات:

في ضوء إجراءات هذه الدراسة ونتائجها، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية :

- ١- تصميم برنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات معلمات رياض الأطفال وقدراتهنَّ ومعارفهن في مجالات أخرى، مثل برامجٍ للتعرف إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، أو التَّوَحُّد...
- ٢- تصميم مقاييسٍ تُناسب البيئة العُمانية، تُساعد في التشخيص المُبكر للأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو أسعد ، أحمد والصرايرة ، أسماء (٢٠١٠). **مشكلات طفل الروضة**. الأردن: الفلاح للنشر والتوزيع.
- سيسالم، سالم كمال (٢٠١٠). **اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها- وأسبابها - وأساليب علاجها**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- شريت ، عبد الغني وصديق، رحاب محمود محمد (٢٠٠٨). **برنامج العلاج السلوكي للأطفال ذوي النشاط الزائد، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع**.
- عبد الوهاب، سميرة محمد والطحان، محمد خالد (٢٠١٢). **أثر برنامج إرشادي جمعي في تحسين أساليب معاملة الأمهات الكويتيات لأطفالهن وخفض أعراض ضعف الانتباه المصاحب للنشاط الزائد لديهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، المجلد (١٠) ، العدد (٢)**
- علي، محمد السيد (٢٠١١). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القاضي، خالد سعد (٢٠١٠). **"أبعاد الإساءة للأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات"**، مجلة كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، المجلد (١٦)، (١٩٨-١٧٦).
- القاضي ، خالد سعد سيد (٢٠١١). **تعديل سلوك الأطفال ذوي الاضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. القاهرة : عالم الكتب**.
- ممادي، شوقي محمد. (٢٠١٢). **مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- الجزائر، العدد التاسع، ص ١٢٩-١٤٩**.
- ممادي، شوقي محمد. (٢٠١٥). **السلوك الصفي في المرحلة الابتدائية**. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Adeosun, I., Ogun, O., Fatiregun, O., & Adeyemo, S. (2013). Attitude OF Nigerian Primary School Teachers To Children With Attention Deficit Hyper Activity Disorder. **European Psychiatry**, 28
- American Psychiatric Association (APA). (2012, Jan 1), [cited March 7, 2016]; Available from: **Credo Reference Collections**
- American Psychiatric Association (2000). **Diagnostic and Statistical Mental Disorders, DSM-TV(4th ed)**. Washington DC: Author
- Fred R Guerra Jr, & Brown, M. S. (2012). Teacher knowledge of attention deficit hyperactivity disorder among middle school students in south texas. **RMLE Online**, 36(3)
- Wilson, J. (2013). A social relational critique of the biomedical definition and treatment of ADHD; ethical practical and political implications. **Journal of Family Therapy** , 35, 198–218



الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة " التحديات والآفاق "

Psychological counseling for people with special needs

"Challenges and Prospects "

أ. عبد العزيز بن رشيد علي الغامدي -وزارة التعليم - باحث دكتوراة بجامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

Email: Abualfaris999@hotmail.com

الملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهـم والتحديات التي تواجههم ودور المرشد النفسي في إرشادهم , من خلال الأدبيات والدراسات في هذا المجال مابين (٢٠١٥ – ٢٠٢٢) , وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة موضوع البحث . و خلصت الدراسة إلى أن ذوي الاحتياجات الخاصة تختلف حاجاتهم الإرشادية من حيث تقبل الإعاقة والاضطرابات التي تنشأ بسبب الإعاقة ودمجهم مع المجتمع وماينشأ عن ذلك من تحديات تحتاج للتدخل الإرشادي مما يزيد من أهمية الإرشاد النفسي لعينة الدراسة ودور المرشد النفسي لهذه الفئة الإلمام بالمعلومات المتعلقة بالإعاقة, ومساعدتهم على التعرف على طبيعة إعاقته وعلاجها ومآلها, والمساعدة في حل مشكلاته النفسية والاجتماعية والأسرية والدراسية سواء على مستوى الفرد أو أسرته كما تم تقديم توصيات مرتبطة بنتائج الدراسة .

الكلمات مفتاحية: الإرشاد النفسي، ذوي الاحتياجات الخاصة، التحديات.

Abstract

The study aims to identify the importance of psychological counseling for people with special needs and their families and the challenges facing them and the role of the psychological counselor in guiding them , through literature and studies in this field between.(٢٠١٥ – ٢٠٢٢).

The study concluded that people with special needs have different guiding needs in terms of accepting disability and disorders that arise due to disability and integrating them with society and the resulting challenges that require guidance intervention, which increases the importance of psychological guidance for the study sample and the role of the psychological guide for this group to be familiar with information related to disability, help them to identify the nature of his disability, treatment and fate, and help solve his psychological, social, family and study problems, whether at the level of the individual or his family .recommendations related to the results of the study were also made

Keywords: psychological counseling, people with special needs, challenges



يعد الإرشاد النفسي فرع من فروع علم النفس التطبيقي وتبين أهميته من خلال مساعدته على الحفاظ على الصحة النفسية للفرد والمجتمع وفي ظل تطور المجتمعات وتغيرها تزداد الحاجة للإرشاد النفسي وخدماته خصوصاً في ظل وجود احتياجات خاصة لبعض الأفراد حيث يهدف الإرشاد النفسي لتحقيق التوافق والصحة النفسية وتحقيق الذات ومساعدة الفرد على حل مشكلاته مما يساعد الفرد على التكيف والتوافق النفسي والبيئي والمدرسي للفرد وتزيد الحاجة للإرشاد النفسي في ظل التطورات الحديثة للمجتمعات واختلاف الثقافات والميل للحياة الفردية التي تقل فيها الروابط الاجتماعية وتعتبر الأسرة من أقدم المؤسسات الاجتماعية ، وأكثرها ثباتاً في تاريخ الإنسان الطويل، وتكوين الأسرة واستقرارها وسعادتها هو الوضع الذي ارتضاه الله لحياة البشر ، وفي إطار الأسرة ينظر الكثير من الأفراد إلى الطفل باعتباره الإمتداد الطبيعي لهم ، ويرى البعض أن وجود الأطفال يوفر لهم نوعاً من البقاء ، في حين يعتقد البعض الآخر أنه لكي تكون انساناً طبيعياً ، فإنك يجب أن تتجرب أطفالاً .

وقد يحتاج الوالدان لمدة زمنية للوصول لمرحلة تقبل الإعاقة كما أشار الشناوي (١٩٩٥) إلى أن الوالدان يمران لتقبل الإعاقة بعدة مراحل تبدأ بالوعي بالمشكلة ثم التعرف على المشكلة والبحث عن السبب والعلاج وصولاً إلى تقبل الإعاقة .

إن قدوم الطفل يعني تغيراً في العائلة ، ويعني المزيد من الإلتزامات المالية والأخلاقية ، وهذا يعني المزيد من الضغوط النفسية بصورة أو بأخرى ، وفي جميع الأحوال فإن قدوم الطفل غالباً ما يجلب تغيراً كبيراً في الحياة الزوجية ، كما يضطر الزوجان إلى التضحية بالعديد من الأنشطة الاجتماعية وغيرها في محاولة التكيف على الوضع الجديد ، فإذا كان الطفل العادي يوجد كل هذه التغيرات ، فإن الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لاشك سيكون أكثر تأثيراً وأشد وطأة .

لاشك أن تعرض الأسرة لإعاقة أحد أبنائها ، يحدث غالباً ردود أفعال إنفعالية مختلفة، وتتباين تلك الردود الإنفعالية تبعاً لشدة الإعاقة ومدى استمراريتها مع الطفل ، مما قد يعوق من قدرتهما على رعاية هذا الطفل والعناية به ، وسرعان ما يبدأ لديهما الإحساس بالصدمة ، والذي قد يترتب عليه شعورهما بالأسى والحزن ، ومن هنا تأتي أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات المعنية بتقديم الخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ، مما يؤدي إلى مساعدة الوالدين على التكيف وتقبل الوضع ، والتعامل معه بعقلانية وواقعية .

وغالباً ماتواجه أسر ذوي الاحتياجات الخاصة جملة من المشكلات الخاصة أثناء محاولتها التكيف والتعايش مع وجود الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة ، وفي الوقت ذاته ، فإن هذه الأسر عرضة للضغوط والتوترات التي تواجهها كل أسرة في المجتمعات المعاصرة.

كما أشار ساعد وكحول (٢٠٢٠) إلى الانعكاسات السلبية لوجود أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة على الأسرة على المستوى الاجتماعي يمكن إلمامها في نقاط أساسية من خلال تأثر العلاقات الزوجية بوجود هذا الطفل والعزلة الاجتماعية التي تعيشها هذه الأسر نتيجة انقطاع علاقتها مع الأسر الأخرى. وكثرة الضغوط الاجتماعية النفسية و الاجتماعية و ارتفاع معدلات الطلاق بين أباء وأمهات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة , وعلى المستوى الاقتصادي من حيث الأعباء المالية التي تتعلق بأدوات خاصة وعناية طبية و كذلك برامج تدريبية خاصة , وعلى المستوى النفسي حيث تواجه أسر الأطفال المعاقين ضغوطات نفسية كبيرة كالشعور بالذنب والاكئاب ولوم الذات وارتفاع مستوى الضغط والتوتر .

فلاشك أنه عندما ينبج الوالدين طفلاً غير من ذوي الاحتياجات الخاصة ، يمران بسلسلة من المشكلات الأزمات وردود فعل لم يتوقعها أبداً وليس مهينين لها . ولسوء الحظ : فإن أسر هؤلاء الأشخاص بوجه عام والوالدين بوجه خاص ، غالباً ماتعاني لأن حاجاتهم النفسية والإنفعالية لا تلبي بطريقة مناسبة .

وسيكون البحث في أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة والإرشاد النفسي لأسرهم والتحديات التي تواجههم ودور المرشد النفسي في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة .

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

تكمّن مشكلة الدراسة في التعرف على أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ودور المرشد النفسي في إرشادهم حيث يواجه الإنسان في حياته تحديات اجتماعية و صحية و نفسية وربما أسرية وزواجية وتسميتها بالتحديات يفتح الباب لتجاوزها فهي وإن كانت في ذاتها مشكلات إلا أن تغيير بعض المصطلحات يشجع كثيراً على التعامل الصحيح معها حيث يعتبر مصطلح التحدي إحدى مجالات الصلابة النفسية التي لها دور كبير في مواجهة الإعاقة وقد عرفها الذهبيباوي (٢٠٢١) بأنها توقع تغيير الأوضاع الراهنة نحو الأفضل مستقبلاً رغم كل المعوقات والصعوبات التي يواجهها الفرد في الوقت الحاضر .

ولكل من هذه التحديات طرق للتعامل معها , ولها برامجها الإرشادية التي تتعلق بها وتقدم الخدمات من خلالها إلا ان الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة قد يختلف الامر بالنسبة لهم عن غيرهم وتختلف حاجاتهم الإرشادية من حيث تقبل الإعاقة والاضطرابات التي قد تنشأ بسبب الإعاقة ودمجهم مع المجتمع وماينشأ عن ذلك الدمج من تحديات قد تحتاج للتدخل الإرشادي حيث أشار Stuntzner and Michael (٢٠١٤) إلى أن الإعاقة هي تجربة غالباً ما ينظر إليها الأشخاص غير المعوقين والمجتمع على أنها تجربة سلبية وكشيء غير مرغوب فيه و هذه المواقف ليست بالضرورة نفس تلك التي يتبناها الأفراد ذوو الإعاقة وأسرهم ومع ذلك ، فإن الجوانب السلبية للإعاقة والتعايش معها هي التي تظل محور التركيز والميزة الأساسية للأشخاص الذين لا يفهمون الإعاقة . والعمل معهم أثناء الإرشاد على مجالين رئيسيين : الفرد ذو الاحتياجات الخاصة والأسرة التي ينتمي لها حيث تحتاج الأسرة للإرشاد من خلال تجاوز الصدمة بالإعاقة إلى القبول وصولاً إلى تنمية مهارات التعامل مع الفرد صاحب الاحتياجات الخاصة كما أشار ساعد وكحول (٢٠٢٠) إلى الانعكاسات السلبية لوجود أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة على الأسرة على المستوى الاجتماعي يمكن إلمامها في نقاط أساسية من خلال تأثير العلاقات الزوجية بوجود هذا الطفل و العزلة الاجتماعية التي تعيشها هذه الأسر نتيجة انقطاع علاقتها مع الأسر الأخرى. وكثرة الضغوط الاجتماعية النفسية و ارتفاع معدلات الطلاق بين أبناء وأمهات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة , وعلى المستوى الاقتصادي من حيث الأعباء المالية التي تتعلق بأدوات خاصة وعناية طبية وكذلك برامج تدريبية خاصة , وعلى المستوى النفسي حيث تواجه أسر الأطفال المعاقين ضغوطات نفسية كبيرة كالشعور بالذنب والاكئاب ولوم الذات وارتفاع مستوى الضغط والتوتر .ومن هنا يأتي أهمية الإرشاد لهذه الفئة وأسرهم .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ١- ما أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ؟
- ٢- ما التحديات التي يواجهها ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ؟
- ٣- ما دور المرشد النفسي عند العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ؟



أهداف الدراسة:

التعرف على أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم .

الكشف عن التحديات التي يواجهها ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهـم .

التعرف على دور المرشد النفسي عند العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم .

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال :

أولاً : الأهمية النظرية

- يعتبر موضوع الارشاد النفسي من الموضوعات المهمة كونه يسهم في بناء الشخصية السوية و يسهم في تطور شخصية الفرد ونموه المعرفي .
- تظهر أهمية الدراسة نظرا لارتباطها بالفئة المستهدفة التي يتناولها الباحث وهي ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم التي تحتاج إلى الاهتمام والرعاية .
- تقديم فهم نظري للإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة .

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في عملية التوجيه والإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة سواء في الجانب الوقائي أو النمائي أو العلاجي .
- إعداد برامج إرشادية علاجية أو وقائية أو نمائية لذوي الاحتياجات الخاصة .
- يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في تعزيز مفهوم الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم .
- قد تثير هذه الدراسة الكثير من التساؤلات لدى الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال أو لدى عينات في مجالات أخرى مختلفة.

مصطلحات الدراسة :

الإرشاد النفسي:

عرف زهران (٢٠٠٥) مصطلح الإرشاد النفسي إلى أنه " عملية بناءة , تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته , ويحل مشكلاته في ضوء معرفته , ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزوجيا وأسريا

ذوى الاحتياجات الخاصة :

عرف عوض في الخولي(٢٠٢٠) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم "هم هؤلاء الذين يحتاجون إلى رعاية أو معاملة خاصة تبعا لظروفهم الخاصة التي يعيشون فيها وتبعا لتفكيرهم الخاص نحو أنفسهم ونحو المجتمع". وعرفه السامرائي

(مرجع سابق) بأنهم: "أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية".
الدراسات السابقة:

جدول رقم (١)

المؤلف / السنة / الموقع	عنوان المقال	المشاركين	النتائج الرئيسية
سالم , الاء احمد علي ٢٠٢٢ مصر	دور نظرية الإرشاد الاسري " النظرية البنائية" في ارشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدة طفل التوحد	أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	إحداث تغيرات ذات دلالة واضحة على أباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بناء سلوكيات إيجابية نحو مساعدة أبنائهم
Samudra Senarath ٢٠٢٢ الولايات المتحدة الأمريكية	إرشاد لأولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	١٥٠ طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة واباءهم	أشارت نتائج الدراسة إلى أن الصعوبات الجسدية والنفسية والعاطفية والاجتماعية للوالدين تم عرضها بطرق مختلفة. كانت المؤشرات الأكثر شيوعاً هي الصعوبات في التعامل مع عواطفهم بسبب مخاوفهم على مستقبل أطفالهم ، والتمييز من أقران الأطفال في الفصل ، والشعور بالخجل من إنجاب طفل ذو احتياجات خاصة. كان لدى الوالدين أحياناً مشاعر انتحارية وإحباط من الحياة ومشاعر عدم القدرة على إدارة أنشطتهم اليومية. أظهر هؤلاء الآباء أيضاً علامات الأمراض الجسدية وأعراض الإجهاد ، في مرحلة مبكرة من الأمراض الجسدية وأعراض الإجهاد ، في مرحلة مبكرة من حياتهم. كان لديهم وعي منخفض حول توافر خدمات الاستشارة.
الأشرم، رضا إبراهيم محمد ٢٠٢١ مصر	الاحتياجات الإرشادية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ظل جائحة كورونا	١٤٧ طالبا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية	أظهرت النتائج ارتفاع في متوسط الاحتياجات الخاصة بالإجراءات الاحترازية والصعوبات الانفعالية والدراسية والرعاية الصحية والبدنية والنفسية .
الحميدة، سلمان بن عبدالعزيز ٢٠٢١ السعودية	مدى ملائمة التخصصات الأكاديمية لذوي الإعاقة لرؤية ٢٠٣٠	٧٠ طالبا وطالبة من جامعة القصيم	هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، في حين أظهر المستجيبون موافقة بدرجة متوسطة على أن المقررات الجامعية في معظم الأحيان



غير مناسبة لقدرات ذوي الإعاقة، وضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة في التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات غير متناسبة مع قدرات ذوي الإعاقة فيما يرتبط بالوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار .			
فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة	٢٠ من أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة	فاعلية أسلوب المواجهة في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات ذوي	الذهيباوي، محمد فرحان شمخي ٢٠٢١ العراق
تقديم نموذج إرشادي مقترح لتنمية الكفاءة الاجتماعية وصورة الجسم لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية مستندا إلى الإرشاد المعرفي السلوكي .		نموذج إرشادي مقترح لتنمية الكفاءة الاجتماعية وصورة الجسم لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية	محمد، عبدالصبور منصور ٢٠٢١ مصر
أن المراهق المصاب بالتوحد يعاني من صعوبة الاختلاط مع الأسرة، ووجود صعوبة التعامل مع المراهق في الإثارة الجنسية، وأن المراهق المصاب بالتوحد لم يحظى بالمكانة الاجتماعية من قبل المحيطين به، ومن أهم النتائج الخاصة بمرحلة الشباب: عدم اعتماد الشاب على نفسه وعدم اهتمامه بنظافته الشخصية، هنالك نقص كبير في عدد المؤسسات والمراكز التي توفر الرعاية والتعليم والتأهيل للشباب التوحد، وعدم رغبة الأسرة في زواج الشاب التوحد،	١٦ من أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة	ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسر السعودية المعاصرة	السنيدي، خلود إبراهيم 2021 السعودية
وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح المقياس البعدي	٧ أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد .	فعالية برنامج للعلاج بالقبول والالتزام في تحسين حالة ما وراء المزاج لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد	حديبي، مصطفى عبدالمحسن عبدالنواب ٢٠٢١ مصر
وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة البعدي (دور برامج الإرشاد المهني، ومستوى تطبيق برامج الإرشاد المهني) جاء بمستوى متوسط، وأن	٥٣ معلمة بمدارس الدمج بمكة المكرمة	دور برامج الإرشاد المهني في تأهيل طالبات الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج من	الحربي، رجاء عبدالله ٢٠٢١ السعودية



	وجهة نظر المعلمات بمدارس مكة المكرمة	أبرز الأدوار التي تقوم بها المرشدة والمعلمة: توصية الطالبة باختيار المهنة التي تناسب قدراتها وإمكاناتها، وأن أبرز معوقات تطبيق برامج الإرشاد المهني: وجود نقص في الإمكانيات المكانية.
ساعد وكحول ٢٠٢٠ الجزائر	معوقات إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية في ضوء آراء المختصين النفسيين بمدينة سكرة	أبرز المعوقات : التكوين النظري ومدى الاستفادة منه في مجال الإرشاد النفسي , القدرة على تطبيق التكوين النظري بالجانب الميداني التعامل المباشر مع الحالات , معرفة أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف مؤسسات الرعاية الخاصة الموجودة , درجة إقبال أسر ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف مؤسسات الرعاية الخاصة , نوع العلاقة بين الأخصائي وأسرة ذوي الحاجات الخاصة , مدى تطبيق الأسر لمختلف التعليمات المقدمة لها من قبل الأخصائي النفسي ,
الخولي، محمود سعيد إبراهيم ٢٠٢٠ السعودية	فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التمر الالكتروني لدى طلاب الاحتياجات الخاصة	البيئة الأسرية تؤثر على نشوء سلوك التمر، وأن أغلب المشكلات السلوكية تعود إلى أساليب التربية الأسرية غير الصحيحة، وأن الطلبة المتمترين ينتمون إلى أسر أقل ترابطاً وأكثر تعقيداً وأقل تنظيمياً، وأن من العوامل المسببة للتمر الإلكتروني: الأسباب السيكولوجية، والأسباب الأسرية، والأسباب المرتبطة بالحياة المدرسية، والأسباب المرتبطة بالإعلام والثورة التقنية، كما أن التمر الإلكتروني له تأثيرات سلبية على سلوك كل من المتمترين والضحايا والمتواجدين، وأن هذه التأثيرات تزداد مع مرور الوقت، وقد تتحول إلى اختلالات شديدة عندما يصلون إلى مرحلة الرشد. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو التمر الإلكتروني تبعاً لمتغير النوع، وأن الذكور كانوا أكثر تورطاً في سلوك التمر الإلكتروني مقارنة بالإناث، في حين توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود تأثير لمتغير النوع على التمر الإلكتروني. وأن التمر الإلكتروني يمارسه الطلاب الأكبر عمراً



أكثر من الأصغر عمراً، ومعدل التمر الإلكتروني يزداد بازدياد العمر			
عدم وجود استشارات نفسية متخصصة سواء كانت موجهة لهذه الفئات بشكل مباشر أو موجهة إلى أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، مثل الإعاقات العقلية. نسيان هذا يبدو أن المجموعة مستمرة لأننا لا نسمع الخطط والبروتوكولات الخاصة بهم من أجل دمجهم في الحياة الاجتماعية التفاعلية الجديدة. لذلك نعتقد أنه من الضروري إنشاء مكاتب إرشاد نفسي متخصص		الإرشاد النفسي المتخصص لمرض كوفيد ١٩ للأشخاص المصابين بمرض كوفيد ١٩ الاحتياجات الخاصة	Saad Eddine Boutebal ٢٠٢٠
أظهرت النتائج تأثيراً معنوياً للإرشاد الجماعي على السلوك السلبي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تمت التوصية بضرورة أن يطبق المستشارون أساليب علاجية مختلفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. يجب أيضاً تشجيع الطلاب على التخلص من مواقفهم السلبية	٧٠ طالب وطالبة من طلاب الثانوية العامة من ذوي الاحتياجات الخاصة	آثار الإرشاد الجماعي على تغيير المواقف السلبية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	Maruss ٢٠١٨ نيجيريا
أهمية بناء البرامج الإرشادية المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة التي تلبي احتياجاتهم .	الدراسات المتعلقة بموضوع البحث	الحاجة إلى برامج الإرشاد النفسي الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة	ميلود، عمار ٢٠١٧
تعتبر البرامج جزءاً ضرورياً من العملية التي تشارك في دعم الأسر التي لديها أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة. يتطلب مثل هذا التدخل مشاركة نشطة لمجموعة واسعة من المهنيين مثل الاجتماعية العمال والمعلمين وعلماء النفس والمعالجين والمسؤولين الطبيين وغيرهم الكثير. تدريب المهارات ، تعليم الوالدين ، مطلوب أدوار الدعوة من جانب الآباء والمهنيين على حد سواء. يجب أن يكون المستشارون على دراية ب دعم منهجي واسع النطاق وغير كافٍ للآباء ومناصرة المزيد من الدعم الاجتماعي والمالي السخي الموارد لهؤلاء الآباء.	أسر ذوي الاحتياجات الخاصة	التدخل الإرشادي وبرامج الدعم للأسر من الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة	Dorcas Oluremi



يواجه الانسان في حياته تحديات اجتماعية و صحية و نفسية وربما أسرية وزواجية وتسميتها بالتحديات يفتح الباب لتجاوزها فهي وإن كانت في ذاتها مشكلات إلا أن تغيير بعض المصطلحات يشجع كثيرا على التعامل الصحيح معها حيث يعتبر مصطلح التحدي إحدى مجالات الصلابة النفسية التي لها دور كبير في مواجهة الإعاقة وقد عرفها الذهباوي (٢٠٢١) بأنها توقع تغيير الأوضاع الراهنة نحو الأفضل مستقبلا رغم كل المعوقات والصعوبات التي يواجهها الفرد في الوقت الحاضر .

ولكل من هذه التحديات طرق للتعامل معها , ولها برامجها الإرشادية التي تتعلق بها وتقدم الخدمات من خلالها إلا ان الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة قد يختلف الامر بالنسبة لهم عن غيرهم وتختلف حاجاتهم الإرشادية من حيث تقبل الإعاقة والاضطرابات التي قد تنشأ بسبب الإعاقة ودمجهم مع المجتمع وماينشأ عن ذلك الدمج من تحديات قد تحتاج للتدخل الإرشادي حيث أشار Stuntzner and Michael (٢٠١٤) إلى أن الإعاقة هي تجربة غالبا ما ينظر إليها الأشخاص غير المعوقين والمجتمع على أنها تجربة سلبية وكشيء غير مرغوب فيه و هذه المواقف ليست بالضرورة نفس تلك التي يتبناها الأفراد ذوو الإعاقة وأسرها ومع ذلك ، فإن الجوانب السلبية للإعاقة والتعايش معها هي التي تظل محور التركيز والميزة الأساسية للأشخاص الذين لا يفهمون الإعاقة . والعمل معهم أثناء الإرشاد على مجالين رئيسيين : الفرد ذو الاحتياجات الخاصة والأسرة التي ينتمي لها حيث تحتاج الأسرة للإرشاد من خلال تجاوز الصدمة بالإعاقة إلى التقبل وصولا إلى تنمية مهارات التعامل مع الفرد صاحب الاحتياجات الخاصة ومن هنا يأتي أهمية الإرشاد لهذه الفئة من المجتمع حيث عرف عوض في الخولي(٢٠٢٠) ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم "هم هؤلاء الذين يحتاجون إلى رعاية أو معاملة خاصة تبعا لظروفهم الخاصة التي يعيشون فيها وتبعا لتفكيرهم الخاص نحو أنفسهم ونحو المجتمع". وعرفه السامرائي (مرجع سابق) بأنهم: "أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية أو بيئية مكتسبة من قصور القدرة على تعلم أو اكتساب خبرات أو مهارات وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر والخلفية الثقافية أو الاقتصادية أو الاجتماعية".

ولهذه الفئة عدة مشكلات منها مايرتبط بالإعاقة ومنها مايرتبط بالآثار التربوية والنفسية التي جاءت بسبب الإعاقة ومنها ماله علاقة باتجاهات المجتمع نحو الإعاقة والفرد المعاق حيث أشار Buotebal (٢٠٢٠) أنه خلال جائحة فيروس كورونا الذي أثر على العالم بأسره وعلى مختلف القطاعات الاجتماعية تنتشر الاضطرابات النفسية على وجه الخصوص أثناء الحجز في المنزل وربما كانت الفئة المنسية نفسية اجتماعية الدعم خلال جائحة كورونا هو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع جميع مستويات التخلف العقلي والإعاقات المختلفة. هم في حاجة إلى الدعم ، من حيث المساعدة في التدريب النفسي والاجتماعي ، من أجل الوقاية من الإصابة بفيروس كورونا. في هذا السياق ، نلاحظ عدم وجود استشارات نفسية متخصصة سواء كانت موجهة لهذه الفئات بشكل مباشر أو موجهة إلى أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، مثل الإعاقات العقلية.

و أشارت دراسة السنيدي وآخرون (٢٠٢١) إلى صعوبات تتعلق بالتوحيدين من خلال اختلاطهم بالأسر ونقص كبير في عدد المؤسسات والمراكز التي توفر الرعاية والتعليم والتأهيل للشباب التوحيدي، وعدم رغبة الأسرة في زواج الشاب التوحيدي , وأن المراهق المصاب بالتوحد يعاني من صعوبة الاختلاط مع الأسرة، ووجود صعوبة في التعامل مع المراهق في الإثارة الجنسية . كما أشارت دراسة الخولي (٢٠٢٠) إلى أن الأطفال المعاقين أكثر عرضة للتنمر، وأن هناك علاقة بين التنمر وإعاقات النمو التي تصل إلى نسبة (٦٠ %) من الأطفال المعاقين مقابل (٢٥ %) من أقرانهم العاديين بالمدرسة، ويتمثل التنمر في التحرش، والإساءة اللفظية، والتجاهل، والإهمال، وإطلاق المسميات المسيئة، كما



وأشار طلب، وسليمان في (المرجع السابق) إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عرضة لسلوك التنمر من التلاميذ العاديين، وذلك بسبب الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية مثل: البدانة، والإعاقة الجسمية الظاهرة، وتشنت الانتباه، وانخفاض تقدير الذات، ورفض الأقران لهم، وتدني التحصيل، تجعلهم أكثر احتمالية للتعرض لمتنمر من قبل الطلبة الآخرين. و أظهرت نتائج دراسة الحميدة (٢٠٢١) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع تقديم الخدمات المساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة بجامعة القصيم، في حين أظهر المستجيبون موافقة بدرجة متوسطة على أن المقررات الجامعية في معظم الأحيان غير مناسبة لقدرات ذوي الإعاقة، وضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة في التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات غير متناسبة مع قدرات ذوي الإعاقة فيما يرتبط بالوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار .

وتتعدى التحديات الناشئة عن الإعاقة الفرد نفسه إلى الأسرة من حوله حيث ان ميلاد طفل ذو إعاقة يفرض على الأسرة عدة تحديات حيث أشارت دراسة Senarath (٢٠٢٢) إلى أن الآباء والأوصياء يلعبون دوراً رئيسياً في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو والتطور إلى أقصى إمكاناتهم، ويواجه آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستمرار وابتلاً من التحديات ، من العزلة المجتمعية والضغط المالية وصعوبة العثور على الموارد ، إلى الإرهاق التام، وبشكل عام تظهر عليهم أعراض الأرق والتعب وتدني احترام الذات والمشاعر السلبية المتعلقة بإعاقات أطفالهم.

وقد تحدثت مشكلات أكبر كما ذكر Oluremi (٢٠١٥) أن ولادة طفل معاق في أسرة كانت بمثابة صدمة للوالدين والأسرة ، و مما قد يؤدي إلى الصدمة والحزن والشعور بالذنب والعدوان والرفض والتوتر وحتى الميل إلى القتل والانتحار .

وأشارت دراسة Blacher and baker ودراسة بطرس في الحديبي وعلي (٢٠٢١) إلى ان للإعاقة آثاراً سلبية على أسرهم وبشكل خاص على امهاتهم ووجود طفل معاق في الأسرة يفرض على الوالدين احتياجات خاصة لمتطلبات رعايته , ووجود طفل معاق في الأسرة مصدر من مصادر الضغوط المزمنة والتي قد تتحول إلى أزمات عند نقاط زمنية معينة , وهذا يفرض على الوالدين مجموعة من المهام ويولد لديهما مجموعة من الحاجات النفسية الإرشادية والتي يصبح من الضروري تلبيتها لإعادة التوازن للحياة الأسرية ومنحها القوة اللازمة لتحمل أعباء الفرد المعاق في الأسرة .

كما أشار ساعد وكحول (٢٠٢٠) إلى الانعكاسات السلبية لوجود أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة على الأسرة على المستوى الاجتماعي يمكن إلمامها في نقاط أساسية من خلال تأثر العلاقات الزوجية بوجود هذا الطفل والعزلة الاجتماعية التي تعيشها هذه الأسر نتيجة انقطاع علاقتها مع الأسر الأخرى. وكثرة الضغوط الاجتماعية النفسية والاجتماعية وارتفاع معدلات الطلاق بين آباء وأمهات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة , وعلى المستوى الاقتصادي من حيث الأعباء المالية التي تتعلق بأدوات خاصة وعناية طبية وكذلك برامج تدريبية خاصة. وعلى المستوى النفسي حيث تواجه أسر الأطفال المعاقين ضغوطات نفسية كبيرة كالشعور بالذنب والاكتئاب ولوم الذات وارتفاع مستوى الضغط والتوتر .

ومن خلال ماسبق تتبين لنا بعض التحديات التي يواجهها الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم والتي قد تتلخص في كونها تحديات تربوية ونفسية وأسرية ومهنية وزواجه وانفعالية كما ان هناك تحديات خاصة بكل إعاقة تختلف في شدته بحسب الإعاقة ودرجتها وكذلك صلابة الفرد النفسية وتقبل الأسرة ودورها في التخفيف من الآثار الناجمة عن هذه الإعاقة مما يحدونا للحديث عن الإرشاد النفسي لهم ولأسرهم حيث أشارت نتائج دراسة كل من Buotebal (٢٠٢٠)



(والحربي (٢٠٢١)، و Maruus (٢٠١٨) و الحديبي وعلي (٢٠٢١)، و الخولي (٢٠٢٠)، و ميلور (٢٠١٧) إلى أهمية البرامج الإرشادية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة . وقد عرف زهران (٢٠٠٥) إرشاد الفئات الخاصة بأنه عملية المساعدة في رعاية وتوجيه نموهم نفسياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً وحل مشكلاتهم المرتبطة بحالات إعاقاتهم أو تفوقهم أو الناتجة عن الاتجاهات النفسية الاجتماعية تجاههم أو تجاه حالتهم ، بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية . وهم كما قال زهران (٢٠٠٥) " ذوي الحاجات الخاصة أحوج الناس إلى الإرشاد " وذلك لكثرة وتنوع التحديات التي يواجهونها .

ويحتاج المرشد النفسي لهذه الفئة إلى عدة أمور أشار إليها جمل الليل (٢٠١٥) منها

- ١- الإلمام بالمعلومات المتعلقة بالكثير من ظروف الإعاقات وما يحيط بها وما ينتج عنها من نتائج على جسم وانفعال وسلوك المسترشد .
 - ٢- مساعدة المسترشد على التعرف على طبيعة إعاقته وعلاجها ومآلها، الأمر الذي يساهم في مساعدته إرشادية
 - ٣- مساعدة المسترشد من خلال مواقف أحزانه و شكواه في مركز العمل الإرشادية على تفسير عدم قدرته على المرور من مرحلة أو مراحل الإعاقة وما فيها من معاناة، وكذلك الظروف المحيطة بها وتقبلها
 - ٤- التعرف على مصدر أو مصادر الدعم في المجتمع، فالمسترشد من هذه الفئات لديه مجموعة من الاحتياجات، لذا على المرشد أن يكون على دراية بالأماكن والمؤسسات والجهات التي يمكن أن تقدم المعونة بشتى أشكالها إلى ذوي الاحتياجات الخاصة من أبناء وبنات المجتمع سواء كانت هذه المعونات تتعلق بالعلاج الجسمي والنفسي أو تتعلق بالتأمينات الاجتماعية أو تتعلق بإعادة التأهيل والتوجيه المهني أو الحماية والرعاية .
 - ٥- ويحتاج المرشد النفسي إلى الإلمام بالقانون المتبع في العمل الإرشادي وتوقعات المؤسسة التي يعمل بها ، ومساعدة المسترشد على معرفة هذا القانون من أجل أن يتأكد أنه في الطريق المناسب من العمل الإرشادي وأن الخدمات الإرشادية يتم تقديمها له دون تحيز أو تمييز، الأمر الذي يساعد المسترشد على حماية حقوقه .
 - ٦- يجب أن يكون المرشد معدا لتقديم الإرشاد المهني المناسب .
 - ٧- ينبغي إشراك أسرة المسترشد من أجل الاستفادة من دورهم وقدرتهم على المساهمة والاشتراك في تقديم الخدمة الإرشادية المناسبة.
 - ٨- على المرشد النفسي حماية المسترشد والدفاع عن حقوقه وتعليمه كيفية الدفاع عن حقوقه والمطالبة باحتياجاته . ومن الأمور الهامة في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة أن يتم الإرشاد في خطين متوازيين الإرشاد النفسي للفرد ذو الاحتياجات الخاصة والإرشاد الأسري كما أشار Kourkoutas and Xavier (٢٠١٠) إلى أنه ثبت أن التدخلات تكون أكثر فاعلية عند استخدام المهارات الاجتماعية حين يتم توفير التدريب للأطفال بالإضافة إلى تدريب الوالدين للآباء ، و تمثل الأسرة مصدر القوة والدعم للأفراد وتساعد في تحقيق الأهداف الإرشادية ولإرشاد الأسري دور كبير في تقبل الفرد المعاق ومساعدته وتلبية احتياجاته
- وقد عرف منصور في سالم (٢٠٢٢) الإرشاد الأسري بأنه مجموعة من التوجيهات العلمية التي تقدم لأسرة الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة لاسيما الوالدين بهدف تدريب وتعليم أفراد الأسرة على اكتساب المهارات والخبرات التي تساعد في مواجهة مشكلاتها المترتبة على وجود طفل ذوي احتياجات لديها .
- وقد يحتاج الوالدان لمدة زمنية للوصول لمرحلة تقبل الإعاقة كما أشار الشناوي (١٩٩٥) إلى أن الوالدان يمران لتقبل الإعاقة بعدة مراحل تبدأ بالوعي بالمشكلة ثم التعرف على المشكلة والبحث عن السبب والعلاج وصولاً إلى تقبل الإعاقة .



ويهدف إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة إلى عدة أهداف معرفية ووجدانية وسلوكية فالأهداف معرفية تتمثل في توفير الحقائق والمعلومات الأساسية اللازمة لإشباع الاحتياجات المعرفية لأسر ذوي الحاجات الخاصة، وما يتعلق منها بحالة طفلهم الراهنة ومستقبله والخدمات المتاحة له ، و أهداف وجدانية وتتمثل في محاولة مساعدة أسر هذه الفئات على فهم ذاتهم والوعي ، ومعرفة ردود أفعالهم واتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم بخصوص مشكلته طفلهم وعلاج ما يترتب عن ذلك من خبرات فشل وصراعات وسوء توافق ومشكلات علائقية و أهداف سلوكية عن طريق تطوير مهاراتهم في رعاية الطفل وتمكينهم من اتخاذ القرارات المناسبة ، وجعل هذه الأسر أكثر قدرة في التحكم في المشكلات المستقبلية لأبنائهم (ساعد وكحول ، ٢٠٢٠) .

ومن خلال الأدبيات السابقة يتبين حاجة ذوي الصعوبات المختلفة للإرشاد النفسي ، لتلبية حاجاتهم النفسية والاجتماعية وليكونوا متوافقين نفسيا واجتماعيا ويتمتعوا بالصحة النفسية ، ويتعدى الأمر إلى حاجة أسرهم للإرشاد ليكونوا عوناً لذوي الصعوبات على حل مشكلاتهم وساعدتهم للتكيف مع الأسرة والمجتمع .وينبغي تكثيف الجهود المجتمعية لمساعدة هذه الفئة المهمة من المجتمع على مواجهة تحدياتها وتلبية احتياجاتها وزيادة البرامج الإرشادية باختلاف فئات الإعاقة وإقامة الندوات والمؤتمرات التي تساعد في تلبية كل ماتحتاجه هذه الفئة وأسرها للوصول إلى التوافق النفسي والصحة النفسية ليتمكن الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة من تقبل ذاتهم وتقديرها والاندماج في المجتمع .

منهج البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي " تحليل المحتوى " في الأدبيات المستخدمة والدراسات المتوفرة على قواعد المعلومات التي تمكن الباحث من استرجاع الدراسات المتعلقة بأهداف البحث المستمدة من مجال الاهتمام وهو أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرها والتحديات التي تواجههم ودور المرشد النفسي في التعامل معهم، كما تم اختيار الأدبيات المتاحة والمناسبة من مصادر مختلفة بناءً على الأهداف الرئيسية للدراسة.

استراتيجية البحث:

من أجل إجراء هذه المراجعة وكتابة التقرير عنها ، كانت الأولوية في البحث الحالي للأدبيات الحديثة التي تم نشرها في السنوات الخمس الماضية (٢٠٢٢ إلى ٢٠١٨). كما في جدول رقم (١) ومع ذلك ، تم تنزيل المقالات العلمية ذات الصلة حول الخدمات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة بحد أقصى من ٢٠١٥ إلى ٢٠٢٢. تم تنزيل المقالات والأبحاث بشكل أساسي باستخدام قواعد البيانات العربية والأجنبية ، وكانت الكلمات الرئيسية المستخدمة في البحث الأولي هي: (أ) فاعلية برنامج إرشادي لذوي الاحتياجات الخاصة، و (ب) فاعلية برنامج إرشادي لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة .



معايير التضمن والاستبعاد للمراجعة المنهجية:

معايير الاشتمال مقدمة بالترتيب	التفاصيل	الأدبيات المحددة	الأدبيات المتبقية
الشروط الأساسية	فاعلية برنامج ارشادي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم	١٥١	١٥١
السنة	٢٠٢٢-٢٠١٥	٦٨	٦٨
المشاركون	الطلاب – الأسر – دور الرعاية .	٤٠	٤٠
معايير الاستبعاد			
نوع المقال	كتاب	١٠	٢٢
	فصل من كتاب	٨	
المشاركون	المرضى العقلين	٧	١٥

اقتصرت البحث على النتائج في المجالات التي تتعلق بالخدمات الإرشادية التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم . تم إيقاف البحث أخيراً عندما تم العثور على ١٥ دراسة في المجالات الأكثر صلة بالموضوع , وأكثر تنوعاً في المكان , تم تلخيص المقالات التي تم تنزيلها وتنظيمها في الأقسام التالية. بدأت المراجعة المنهجية التي أجريت في الدراسة بالبحث عن المصطلحات الرئيسية , متبوعة بسنة النشر , والفئة المستهدفة , ونوع المقالة . وفي البحث الذي قام به الباحث , وجد أنها كانت ١٥١ ورقة تتعلق بالمصطلحات الرئيسية. تم نشر ٦٨ من هذه الأوراق بين الأعوام (٢٠١٥-٢٠٢٢). أما الأوراق المسترجعة فقد تم فرزها حسب عناوينها وملخصاتها. تم اختيار (٤٠) ورقة من هذه الأوراق بناءً على المشاركين , وهم طلاب وطالبات والمستفيدين من دور الرعاية استبعدت هذه المراجعة الكتب وفصول الكتب. وكذلك المشاركين من المرضى العقلين في المستشفيات . أخيراً , تم اختيار ١٥ مقالاً من مصادر المجالات المختلفة. جدول رقم (٢)

الاستنتاجات:

تضمنت هذه الدراسة التعرف على أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم والتحديات التي يواجهونها ودور المرشد النفسي عند العمل معهم , وقد تلخصت النتائج من خلال الإجابة على الأسئلة التي تم صياغتها في مشكلة الدراسة وذلك على النحو التالي :

السؤال الأول :

ما أهمية الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ؟

إن قدوم الطفل يعني تغيراً في العائلة , يعني المزيد من الإلتزامات المالية والأخلاقية , وهذا يعني المزيد من الضغوط النفسية بصورة أو بأخرى , وفي جميع الأحوال فإن قدوم الطفل غالباً ما يجلب تغيراً كبيراً في الحياة الزوجية , كما يضطر الزوجان إلى التضحية بالعديد من الأنشطة الإجتماعية وغيرها في محاولة التكيف على الوضع الجديد , فإذا كان الطفل العادي يوجد كل هذه التغيرات , فإن الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لاشك سيكون أكثر تأثيراً وأشد وطأة .



و تعرض الأسرة لإعاقة أحد أبنائها ، يحدث غالباً ردود أفعال إنفعالية مختلفة، وتتباين تلك الردود الإنفعالية تبعاً لشدة الإعاقة ومدى استمراريتها مع الطفل ، مما قد يعوق من قدرتهما على رعاية هذا الطفل والعناية به ، وسرعان ما يبدأ لديهما الإحساس بالصدمة ، والذي قد يترتب عليه شعورهما بالأسى والحزن ، ومن هنا تأتي أهمية الإرشاد النفسي بتقديم الخدمات للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرها ، مما يؤدي إلى مساعدة الوالدين على التكيف وتقبل الوضع ، والتعامل معه بعقلانية وواقعية .

حيث أشارت نتائج دراسات كل من Oluremi (٢٠١٥) ، ميلور (٢٠١٧) ، muruss (٢٠١٨) ، Boutebal (٢٠٢٠) ، الحربي (٢٠٢١) ، حديبي (٢٠٢١) ، الذهيباوي (٢٠٢١) ، وسالم (٢٠٢٢) إلى أهمية البرامج الإرشادية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وإرشاد الفئات الخاصة هو عملية المساعدة في رعاية وتوجيه نموهم نفسياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً وحل مشكلاتهم المرتبطة بحالات إعاقاتهم أو تفوقهم أو الناتجة عن الاتجاهات النفسية الاجتماعية تجاههم أو تجاه حالتهم ، بهدف تحقيق التوافق والصحة النفسية . وهم أحوج الناس إلى الإرشاد وذلك لكثرة وتنوع التحديات التي يواجهونها .

السؤال الثاني:

ماالتحديات التي يواجهها ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرها ؟

أشار ساعد وكحول (٢٠٢٠) إلى الانعكاسات السلبية لوجود أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة على الأسرة على المستوى الاجتماعي يمكن إلمامها في نقاط أساسية من خلال تأثر العلاقات الزوجية بوجود هذا الطفل والعزلة الاجتماعية التي تعيشها هذه الأسر نتيجة انقطاع علاقتها مع الأسر الأخرى. وكثرة الضغوط الاجتماعية النفسية و الاجتماعية و ارتفاع معدلات الطلاق بين أباء وأمهات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة .

كما ذكر Oluremi (٢٠١٥) أن ولادة طفل معاق في أسرة كانت بمثابة صدمة للوالدين والأسرة ، و مما قد يؤدي إلى الصدمة والحزن والشعور بالذنب والعدوان والرفض والتوتر وحتى الميل إلى القتل والانتحار .

وأشارت دراسة Senarath (٢٠٢٢) إلى أن الآباء والأوصياء يلعبون دوراً رئيسياً في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو والتطور إلى أقصى إمكاناتهم، ويواجه آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة باستمرار وبأبلاً من التحديات ، من العزلة المجتمعية والضغط المالية وصعوبة العثور على الموارد ، إلى الإرهاق التام، وبشكل عام تظهر عليهم أعراض الأرق والتعب وتدني احترام الذات والمشاعر السلبية المتعلقة بإعاقات أطفالهم.

كما أظهرت نتائج دراسة الحميدة (٢٠٢١) ضعف الإرشاد الطلابي النفسي بحقوق ذوي الإعاقة في التواصل الفعال مع الأساتذة والزملاء، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الاختبارات غير متناسبة مع قدرات ذوي الإعاقة فيما يرتبط بالوقت والجهد والطريقة المقدم بها الاختبار .

و أشارت دراسة السندي وآخرون (٢٠٢١) إلى صعوبات تتعلق بالتوحيدين من خلال اختلاطهم بالأسر ونقص كبير في عدد المؤسسات والمراكز التي توفر الرعاية والتعليم والتأهيل للشباب التوحيدي، وعدم رغبة الأسرة في زواج الشاب التوحيدي ، وأن المراهق المصاب بالتوحد يعاني من صعوبة الاختلاط مع الأسرة، ووجود صعوبة في التعامل مع المراهق في الإثارة الجنسية . كما أشارت دراسة الخولي (٢٠٢٠) إلى أن الأطفال المعاقين أكثر عرضة للتنمر، وأن هناك علاقة بين التنمر وإعاقات النمو التي تصل إلى نسبة (٦٠ %) من الأطفال المعاقين مقابل (٢٥ %) من أقرانهم العاديين بالمدرسة، ويتمثل التنمر في التحرش، والإساءة اللفظية، والتجاهل، والإهمال، وإطلاق المسميات المسيئة، كما وأشار



طلب، وسليمان في (المرجع السابق) إلى أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عرضة لسلوك التنمر من التلاميذ العاديين، وذلك بسبب الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية مثل: البدانة، والإعاقة الجسمية الظاهرة، وتشنت الانتباه، وانخفاض تقدير الذات .

السؤال الثالث :

مادور المرشد النفسي عند العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم ؟

يحتاج المرشد النفسي لهذه الفئة إلى عدة أمور منها الإلمام بالمعلومات المتعلقة بالكثير من ظروف الإعاقات وما يحيط بها , وأشار Oluremi (٢٠١٥) إلى أنه يجب أن يكون المستشارون على دراية بدعم منهجي واسع النطاق وغير كافٍ للأباء ومناصرة المزيد من الدعم الاجتماعي والمالي السخي الموارد لهؤلاء الآباء.

وأشار Boutebal (٢٠٢٠) إلى أدوار المرشد من حيث بناء الخطط والبرامج خصوصاً مع جائحة كورونا وتقديم الخدمات الإرشادية والاستفادة من التقنية الحديثة في تطوير برامج الإرشاد المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة .

واهتم Maruss (٢٠١٨) بضرورة استخدام أساليب مختلفة في الإرشاد مع ذوي الاحتياجات الخاصة تتناسب مع حاجاتهم الإرشادية . كما أشار الحربي (٢٠٢١) لدور المرشد في الجانب المهني للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأهميته في تهيئتهم لسوق العمل بما يضمن دور فاعل له في المجتمع .

كما أشار الخولي (٢٠٢٠) إلى دور المرشد النفسي في الوقاية من التنمر الذي قد يقع على ذوي الاحتياجات الخاصة والتخفيف من حدته عليهم ودور المرشد في رفع تقدير الذات لديهم .

وأشارت دراسة سالم (٢٠٢٢) , Senarath (٢٠٢٢) , السندي (٢٠٢١) , ساعد وكحول (٢٠٢٠) , حديبي (٢٠٢١) , Oluremi (٢٠١٥) , و الذهيباوي (٢٠٢١) إلى دور المرشد النفسي مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث بناء برامج وقائية وعلاجية لهم وزيادة الصمود النفسي وتعريفهم بمراكز الرعاية الاجتماعية التي قد تسهم في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك الدور الداعم للأسر بعضهم ببعض من خلال اللقاءات بين الأسر لذوي الاحتياجات الخاصة لتبادل الآراء وتقديم الدعم النفسي .

التوصيات:

- عقد ندوة موسعة لمناقشة الاحتياجات الإرشادية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة .

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطبيق هذا الجانب من الإرشاد في مؤسسات التربية الخاصة .- التركيز على الإرشاد الأسري في مجال التربية الخاصة ، وتفعيل دور الأسرة في العملية التربوية و التعليمية

- إيجاد متخصصين للإرشاد الأسري في مؤسسات التربية الخاصة مؤهلين تأهيلاً عالياً لممارسة هذا الجانب من الإرشاد



المراجع:

- ١- الحديبي , مصطفى و علي , حنان . (٢٠٢١) . فعالية برنامج للعلاج بالقبول والالتزام في تحسين حالة ما وراء المزاج لدى أمهات أطفال اضطراب طيف التوحد . *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة* . ٣ (٦) . ٢٨٦٨-٢٩٣٣ .
- ٢- السندي , خلود إبراهيم و المطيري , الخنساء عوض , ولنجاوي , بديعة . (٢٠٢١) . ذوي الاحتياجات الخاصة في الأسر السعودية المعاصرة دراسة كيفية مع برنامج إرشادي مقترح . *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* . ٥ (٦) . ٧٠-٩٨ .
- ٣- سالم , الاء أحمد . (٢٠٢٢) . دور نظرية الإرشاد الاسري "النظرية البنائية" في ارشاد أسرالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدة طفل التوحد . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* . (٢٠) . ١٣٥-١٤٦ .
- ٤- الذهيباوي , محمد علي و علي , علاهن . (٢٠٢١) . فاعلية أسلوب المواجهة في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* . (١٤٣) . ١٤٤-١٨١ .
- ٥- الشناوي , محمد محروس و التوجيهي , محمد عبدالمحسن . (١٩٩٥) . إرشاد والدي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة . المؤتمر الدولي الثاني - الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الموهوبون - المعاقون . ٢ (٢) . ٥٦٣ - ٦٠٦ .
- ٦- ميلور , عماد . (٢٠١٧) . الحاجة إلي برامج الإرشاد النفسي الشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة . *مجلة سلوك* . (٥) . ٧-٢٣ .
- ٧- الخولي , محمد سعيد . (٢٠٢٠) . فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* . (١٤) . ٣٤٥ - ٣٩٢ .
- ٨- ساعد , شفيق و كحول , شفيقة . (٢٠٢٠) . معوقات إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:دراسة ميدانية في ضوء آراء المختصين النفسانيين بمدينة بسكرة . *مجلة العلوم الإنسانية* . ٢٠ (١) . ٨٠٣- ٨١٣ .
- ٩- الحميدة , سلمان بن عبدالعزيز . (٢٠٢١) . مدى ملائمة تخصصات الأكاديمية لذوي الإعاقة لرؤية ٢٠٣٠ : جامعة القصيم نموذجا . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* . (١٥) . ٢٢١-٢٦٢ .
- ١٠- الحربي , رجاء عبدالله . (٢٠٢١) . دور برامج الإرشاد المهني في تأهيل طالبات الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج من وجهة نظر المرشحات والمعلمات في منطقة مكة . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* . ٥ (٢٦) . ١٢٧ - ١٥٠ .
- ١١- زهران , حامد عبدالسلام . (٢٠٠٥) . *التوجيه والإرشاد النفسي* . عالم الكتب .
- ١٢- جمل الليل , محمد جعفر . (٢٠١٥) . *مقدمة في الإرشاد النفسي لذوي الثقافات المختلفة* . كنوز المعرفة .
- ١٣- محمد , عبدالصبور منصور . (٢٠٢١) . نموذج إرشادي مقترح لتنمية الكفاءة الاجتماعية وصورة الجسم لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية* . (٣٦) . ٧٣٢- ٧٨٢ .
- ١٤- الأشرم , رضا إبراهيم . (٢٠٢١) . الاحتياجات الإرشادية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ظل جائحة كورونا . *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* . ١٣ (٤٥) . ٦٤-١١٤ .

15- Oluremi, Dorcas . (2015) . Counselling Intervention and Support Programmes for Families of Children with Special Educational Needs . *Journal of Education and Practice* . 6 (10) . 103-110.

16-Susan, Stuntzner and Michael . (2014) . Disability and the Counseling Relationship: What Counselors Need to Know. *American Counseling Association Conference*. 1-12.

17-Boutelbal , Saad Eddine . (2020) . Specialized Covid 19 psychological counseling for people with special needs . *Association ATJCS Tunisie*.



- 18-Senarath , Samudra . (2022) . Counselling for Parents of Children with Special Needs. *Department of Education Psychology, Faculty of Education*.
- 19- Maruus , (2018) . Effects of Group Counseling on Changing Negative Attitudes of Students with Special Needs. *International Journal of Innovative Psychology Social Development*. 6(3).1-5
- 20- Kourkoutasa, Elias And Xavierb, Maria Raul . (2010) . Counseling children at risk in a resilient contextual perspective:a paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive Education . *Procedia Social and Behavioral Sciences* 5 (2010) 1210–1219



تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

Evaluation of the educational loss program for persons with disabilities

from the point of view of female teachers and supervisors

أ. تغريد عبد اللطيف الفرهود - ماجستير مناهج وطرق تدريس - جامعة الجوف - المملكة العربية السعودية

Email: taghreed180081@gmail.com

المخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، ولأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطوير الاستبانة أداة لجمع البيانات، قامت الباحثة باختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٠٠) من المعلمات والمشرفات، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة ضمن مجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم وبأنظمة التعليمية وبمحتوى التعليم، لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، كما تبين أن المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الأول (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم) والمجال الثاني (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم) والمجال الثالث (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية) تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح فئة "مشراف تعليمي"، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني "تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم" لصالح فئة "أقل من ٥ سنوات"، في حين لم يكن هناك فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المجالين الأول والثالث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وتوصي الدراسة بضرورة العمل على دراسة كافة التحديات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة من ذوي الإعاقة وتحديد أسبابها، والعمل على إيجاد نظام واضح لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة يوضح لهم تبعات تركهم أو غيابهم عن المدرسة، وتضمن الإجراءات المتبعة في حال حدوث مثل هذه الحالات.

الكلمات المفتاحية: تقييم، برنامج الفاقد التعليمي، ذوي الإعاقة، المعلمات، المشرفات.

Abstract

The study aimed to identify the level of evaluation of the educational loss program for people with disabilities from the point of view of the teachers and supervisors, and for the purposes of achieving the objectives of the study, the descriptive approach was used, where a questionnaire was developed as a tool for data collection, the researcher chose a



representative sample of the study community, which numbered (100) of the teachers and supervisors. The results concluded that the arithmetic averages were medium and high within the field of evaluation of the educational loss program with regard to the teacher, educational systems and the content of education, for people with disabilities from the point of view of teachers and supervisors. Arithmetic averages were high and medium for assessing educational loss with regard to the teacher from the point of view of teachers and supervisors, and the results showed that the arithmetic averages were high and medium for assessing educational loss with regard to educational systems, and the results showed that there were statistically significant differences in the first field (assessment of educational loss with respect to the content of Education) and the second field (assessment of educational loss in relation to the teacher) and the third field (assessment of educational loss in relation to educational systems) according to the job title variable, in favor of the "educational supervisor" category, while the results showed that there were no statistically significant differences in all fields of study according to the variable specialization, and the results showed that there were statistically significant differences in the second field, "the evaluation of excellence." D educational with regard to the teacher "in favor of the category "less than 5 years", while there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) in the first and third domains according to the variable years of experience, and the results showed that there were no statistically significant differences in all fields Depending on the educational qualification variable. The study recommends the necessity of studying all the challenges and problems faced by students with disabilities and identifying their causes, and working to find a clear system for all students with disabilities that explains to them the consequences of leaving or absence from school, and to include the procedures followed in the event of such cases.

Keywords: evaluation, educational loss program, people with disabilities, teachers, supervisors.

المقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي نقلة حضارية برزت آثارها على جميع جوانب الحياة، حيث أنه وبشكل يومي هناك معطيات جديدة تتطلب توافر خبرات وأفكار ومعتقدات ومهارات جديدة لمواكبة هذه المستجدات، ومن الجدير بالذكر أن التطورات الحديثة أثرت بشكل مباشر على النظام التعليمي على نحو خاص، وجعلت من العملية التعليمية أكثر تعقيداً على العديد من الطلبة لاسيما فئة الطلبة من ذوي الإعاقة، لما نجم عنها من تحديات أضعفت من مستوى تلقيهم للتعليم الذي ينسجم مع خصائصهم وحاجاتهم.



وتعد فئة ذوي الإعاقة مثلهم مثل أي فرد في المجتمع يمتلكون حقوق في الحصول على التعليم شأنهم شأن الطلبة العاديين على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم ومتطلباتهم، وذلك بهدف زيادة مشاركتهم الفعالة في المجتمع المحيط بهم، من خلال الحد من استبعادهم من العملية التعليمية، وزيادة مشاركتهم فيها، ومراعاة الفوراق الفردية بينهم، بما ينعكس ذلك إيجاباً على ذوي الإعاقة فيعزز من قدرتهم على تحقيق ذواتهم، ويكسبهم سلوكيات تمكنهم من التكيف في مجتمعهم (العكسري، ٢٠٢١، ص ١٠). فالهدف من تعليم ذوي الإعاقة يتمثل في استثمار استعداداتهم وإمكاناتهم بما يساعد في إعادة هيكلة شخصيتهم ويعزز من ثقتهم بأنفسهم، بهدف جعلهم أكثر اندماجاً ونشاطاً في المجتمع.

وانطلاقاً من ضرورة الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة في العملية التعليمية فقد أولت المملكة العربية السعودية جُلَّ اهتمامها بهذا الموضوع، حيث جاء في مضمون المادة الثانية من نظام رعاية الأفراد ذوي الإعاقة بالمملكة أنه من الواجب على الدولة أن تكفل حق ذوي الإعاقة في الحصول على الخدمات التربوية والتعليمية وفي جميع المراحل الدراسية وبما يتفق مع حاجاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم بهدف تأهيلهم وتلبية احتياجاتهم (مجيد والزهراني، ٢٠٢٠، ص ٢٣٧).

وعليه فإنه في ضوء المستجدات الحالية والتي من أبرزها جائحة كورونا وما رافقها من تغيرات على أشكال وأنماط التعليم ظهرت الحاجة إلى وجود برامج أكثر فعالية تساعد الطلبة ذوي الإعاقة على تعويض النقص الذي تعرضوا إليها نتيجة لتعليق الدراسة في كافة أنحاء العالم وتحولها إلى عن بعد، الذي أوجد العديد من التحديات التي أضعفت من قدرة ذوي الإعاقة على تلقي المعلومات بشكل سليم وواضح، لكون هذا النوع من التعليم لا يراعي في تصميمه ومحتواه احتياجات ذوي الإعاقة الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلباً على مستوى استفادتهم منها (القريني والحارثي، ٢٠٢٠، ص ٢٧).

وحول هذا الأمر يرى (Donnelly & Patrinos, 2021, p.2) إلى أن النقص في عملية تعليم الطلبة يشير إلى مشكلة الفقد التعليمي، التي تعد من المشكلات الخطيرة التي أعاقَت إمكانية تحقيق الأهداف التي تسعى كافة النظم التعليمية للوصول إليها، كما وقد ولدت العديد من الآثار السلبية على العملية التعليمية، وخلقت ثغرة في التعلم، وتراجع في المهارات والمعارف التعليمية الرئيسية لدى الطلبة.

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن مشكلة الفقد التعليمي تشكل خطر أكبر على فئة الطلبة من ذوي الإعاقة، نظراً لكون هذه الفئة تتطلب اهتمامات وحاجات وخصائص خاصة تراعي قدراتهم العقلية والجسدية كما وتستوجب أن تتلائم المناهج التعليمية والأساليب التدريسية مع هذه الحاجات (Blagg, 2021, p.1).

لذا فإن إعداد برامج خاصة كبرنامج الفقد التعليمي من شأنه أن يساعد في سد الفجوة بين ما تعلمه ذوي الإعاقة وبين ما عليهم أن يتعلموه ويكتسبوه من مهارات وخبرات، بما يتضمنه من مناهج دراسية يتم اعتمادها لتحقيق عدد من الأهداف والنتائج التعليمية المفترض تحقيقها في تعليم ذوي الإعاقة في مختلف المراحل الدراسية (Schnepf, 2021, p.1) & (Blaskó, da Costa &).

ومما تقدم فإن ظهور مشكلة الفقد التعليمي لدى الطلبة ذوي الإعاقة يؤكد على ضرورة أن تقوم المؤسسات التعليمية والتربوية باتخاذ الإجراءات الفورية للوصول إلى حلول وأساليب ابتكارية تساعد ذوي الإعاقة على الحصول على المعرفة والمهارات التعليمية اللازمة في حياتهم لاسيما في ضوء الظروف الصعبة التي تواجهها المجتمعات كافة حالياً، وعليه فإن تصميم وتنفيذ برنامج خاص بمعالجة الفقد التعليمي من الممكن أن يساعد بالعديد من الأدوار الفعالة في التعرف على مستوى الفقد لدى ذوي الإعاقة، وعليه يتم البحث عن أفضل الحلول للتغلب عليها أو للحد منها.



نظرًا لكون مشكلة الفاقد التعليمي من المشكلات التي تهدد عملية التعليم وتؤدي إلى انخفاض مستوى المهارات والمعرفة لدى الطلبة فقد ظهرت الحاجة إلى إيجاد برامج واستراتيجيات تدريسية ملائمة للحد من الآثار السلبية الناجمة عن الفاقد التعليمي.

حيث أكدت دراسة الزغبوي (٢٠٢١) أن الفاقد التعليمي أثر بشكل مباشر على الخصائص التكوينية لحياة الطلاب فيما يتعلق بتشكيل شخصياتهم ومعارفهم واتجاهاتهم واكتسابهم للعديد من المهارات والمعارف، والتي من أبرز مظاهره انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم، والتعثر في التعليم، والتأخير الدراسي والرسوب.

وتؤكد دراسة السالم (٢٠٢١) أيضًا في هذا المجال أن الفاقد التعليمي بمختلف مظاهره كتندي في مستوى التحصيل الدراسي وانخفاض أداء الطالب أدى إلى الانخفاض في مستويات تحصيلهم الأكاديمية، وصولاً إلى الرسوب والتسرب المدرسي، والتي تعتبر بدورها إحدى أهم المؤشرات التي تعبر عن وجود انخفاض في كفاءة التعليم وجودته.

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تطرقت لموضوع الفاقد التعليمي، فإن العديد من نتائج الدراسات السابقة وضحت التحديات التي تواجه الطلبة والتي أثرت بشكل سلبي على التطور المعرفي للطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث تؤكد دراسة الزغول (٢٠٢٢) على أهمية إعداد برنامج للفاقد التعليمي وتضمينه للمواد الدراسية المختلفة مع مراعاة حاجات ومتطلبات الطلبة للإسهام في تحقيق الأهداف المنشودة من هذه المواد، والمساعدة في معالجة الضعف الذي يعاني منه ذوي الإعاقة.

وفي هذا الصدد فقد أوصت دراسة أبو عنب (٢٠٢٢) بضرورة إلحاق الطلبة ببرنامج للفاقد التعليمي لمعالجة مشكلة الفقد لدى الطلبة والحد منها. لذا جاءت الدراسة الحالية لتقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

تساؤلات الدراسة

تستند هذه الدراسة على تساؤل رئيس وهو: ما مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟، ويمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟
٢. ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟
٣. ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟
٤. هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات تُعزى للمتغيرات التالية (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)؟



أهداف الدراسة

ترتكز هذه الدراسة على هدف رئيس وهو: التعرف على مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات، وسيتم تحقيقه من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات.
٢. التعرف على مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات.
٣. التعرف على مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات.
٤. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات تُعزى للمتغيرات التالية (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- أ. تعد هذه الدراسة بمثابة إضافية علمية جديدة في بناء الإطار النظري المتعلق بـ " تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات".
- ب. تقديم بعض الإرشادات لمعلمات ذوي الإعاقة والمدرسات فيما يتعلق بتقييم برنامج الفاقد التعليمية.
- ت. ستسهم هذه الدراسة في إيجاد عدد من التوصيات التي تسهم في التعرف على " تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات".
- ث. إثراء المكاتب والدراسات والأبحاث العلمية في طرح دراسات توضح أثر تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة.

- الأهمية التطبيقية:

تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم بحث علمي يوضح " تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات"، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تعين متخذي القرار في تقييم البرامج المتعلقة بالفاقد التعليمي لذوي الإعاقة وذلك من خلال التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات؛ بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.

حدود الدراسة

- أ- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية.
- ب- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمات ذوي الإعاقة والمدرسات.
- ج- الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في السنة الدراسية ١٤٤٣ هـ.



• تقييم:

اصطلاحًا: هو قياس منهجي لموضوع أو برنامج أو سياسة قيد التنفيذ أو استكملت، بما في ذلك التصميم والتنفيذ والنتائج، الهدف من ذلك تحديد الصلة وتحقيق الأهداف" (عبيد، ٢٠١٥، ص ١٢).

- **إجرائيًا:** هي عملية تقييم مدى تحقيق معلمات ذوي الإعاقة لأهداف برنامج الفاقد التعليمي المرجوة في تدريس طلبة ذوي الإعاقة.
- **البرنامج:**

اصطلاحًا: مجموعة من الأنشطة التي تعتمد على بعضها البعض لتحقيق هدف محدد أو مجموعة من الأهداف (أحمد، ٢٠٢٠، ص ٢٣٥).

إجرائيًا: مجموعة الأنشطة المعدة مسبقًا من قبل معلمات ذوي الإعاقة والمشرفات لتحقيق أهداف مخططة لعلاج ذوي الإعاقة.

الفاقد التعليمي:

اصطلاحًا: "الفجوة بين واقع ما تعلمه الطلاب وما يجب أن يكونوا قد تمكنوا منه وتعلموه في صفوفهم الحالية، ونتج عن أسباب عديدة يُعتقد أنها أسهمت في زيادة نسبته لدى الطلبة، وترتب عليه نسيان ما تم تعلمه وفقدان المهارات وإعاقة تحسينها" (مشرف، ٢٠٢١، ص ٤٠٨).

إجرائيًا: هو فجوة في المعارف والمهارات التعليمية في تدريس ذوي الإعاقة وما له من آثار على تطورهم الأكاديمي، مما يؤدي إلى عدم تحقيق المخرجات التعليمية المنشودة من تدريس ذوي الإعاقة.

• **ذوي الإعاقة:**

اصطلاحًا: يعرف كل من الفتني وميسوري والعيقة (٢٠٢١، ص ١٧٤) ذو الإعاقة بأنه: "هو الشخص العاجز عن تأمين الضرورات للحياة الفردية والاجتماعية بنفسه بصورة كلية أو جزئية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية أو العقلية".

إجرائيًا: هم الأشخاص الذين يعانون من إعاقة إما بدنية أو عقلية أو حسية قد تحول قدرتهم على تلبية حاجاتهم والمشاركة بشكل فعال وكامل في المجتمع كبقية الأفراد.

الدراسات السابقة

يغطي هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بـ "تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات"، ويغطي الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.



الفاقد التعليمي

يندرج الفاقد التعليمي من ضمن المشكلات التربوية التعليمية التي تعيق تحقيق أهداف العملية التعليمية، نظرًا لما يسهم بإحداثه من زعزعة في التوازن الوظيفي لعملية التعلم، حيث ينعكس ذلك على المدخلات التعليمية، فتغدو المدخلات التعليمية أكبر مقارنة بالمخرجات التعليمية، الأمر الذي له انعكاسات وآثار سلبية تؤدي إلى تدني إنتاجية التعليم وكفاءته، مما ينجم عن ذلك تراجع في النواتج التعليمية، وبالتالي ضعف من مدى كفاءة المؤسسة التعليمية (العنزي، ٢٠٢١، ص ٢٣٠).

ويتولد عن الفاقد التعليمي العديد من التحديات التي تواجه العملية التعليمية والتي يخرج عنها تحديات اجتماعية وتربوية يمكن ملاحظتها في عدم مقدرة نظم التعليم عن المحافظة على الطلبة لإستكمال عملية تعلمهم، فينجم عنه الرسوب الذي يعد من أشكال الفاقد التعليمي، فضلاً عن تراجع قدرة النظام التعليمي لأكثر عدد ممكن من الطلبة إلى درجات عليا وفقل للفترة الزمنية المحددة للتعلم فيحدث الرسوب (أخضير، ٢٠٢١، ص ١٤٨).

وللفاقد التعليمي جانبين؛ الجانب الأول يتضمن الطلبة الذي يشير إلى تسرب الطالب من الدراسة مما يؤدي إلى رسوبه بشكل متكرر، وتدني مستوى التحصيل لديه، وانخفاض معدلاتهم، والجانب الآخر يضم أعضاء الهيئة التدريسية (Dinapoli, 2021, p.9). كما أنه يشمل على بعدين كمي وكيفي، فالبعد الأول الكمي يمكن أن يُقاس عن طريق الكفاية الداخلية للمؤسسة التعليمية، في حين أنه يصعب قياس البعد الكيفي بشكل مباشر إلا من خلال تقديره عبر المؤشرات والنتائج التي أسهمت بعض الأبحاث والدراسات في الوصول إليها في مجال الجودة (الشهراني، ٢٠١٥، ص ٥١٨).

مفهوم الفاقد التعليمي

يعرفه بن سعيد (٢٠٢١، ص ٧٤) بأنه: "صعوبة لدى الطلاب في الحصول على المعلومة، وقلة فهمهم لها بشكل كاف أو عدم قدرتهم على التعلم بالأسلوب المعتاد مما يسبب لهم الفشل في التعلم".

كما يعرف بأنه: وصف لحالة من الانخفاض في معرفة الطلبة ومهاراتهم، يحدث عندما لا يحدث التقدم التعليمي بنفس المعدل مقارنة بالسنوات السابقة، ويتم قياسه من خلال الاختبارات المنتظمة (Donnelly & Patrinos, 2021, p.2).

ويضيف الغامدي (٢٠٢١، ص ٦١) تعريفاً آخر للفاقد التعليمي فيعرفه بأنه: "الجزء المفقود من تحصيل الطالب ويكون من ضمن المحتوى الرئيسي بالمنهج الدراسي".

استناداً إلى التعريفات السابقة يمكن تعريف الفاقد التعليمي بأنه: الفجوة بين الواقع الذي تعلمه واكتسبه الطالب وبين ما هو مفترض عليه أن يتعلمه ويكتسبه ضمن محتوى المادة الدراسية، مما يسبب له الفشل في التعلم، وبالتالي عدم الوصول إلى المخرجات التعليمية المنشودة.

إجراءات معالجة الفاقد التعليمي

ويشير كل من الجعيدي والعجمي (٢٠١٩، ص ٧١٢) أن علاج الفاقد التعليمي يتطلب عدد من الإجراءات الفنية والإدارية للتغلب عليها، وتشتمل هذه الإجراءات ما يلي:



الإجراءات الفنية: وتشتمل هذه الإجراءات على:

١. العمل على دراسة كافة التحديات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة، وتحديد أسبابها واعتبار أن كل تحدي يمثل حالة معينة متفردة.
 ٢. إتاحة المجال للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن.
 ٣. تحفيز دافعية الطالب نحو التعليم بإتباع أساليب وطرق تدريسية تثير حماسه واندفاعه للتعلم.
 ٤. الكشف عن مهارات الطلبة واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم والعمل على توجيهها بالشكل الصحيح.
 ٥. الحرص على تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب والتعامل بحرص مع السلبية منها.
 ٦. مراعاة قدرات وإمكانات الطالب خلال تكليفه بالمهام والواجبات الدراسية.
 ٧. العمل على إيجاد عوامل ضبط جديدة داخل المؤسسة التعليمية عبر وضع نظام تعليمي ملائم يدفع بالطلبة إلى مستويات محددة من ضبط النفس بما يساعدهم ذلك على التصدي للمشكلات التعليمية ومعالجتها.
- ### الإجراءات الإدارية: وتتضمن هذه الإجراءات ما يلي:

١. العمل على إيجاد نظام واضح لجميع الطلبة يوضح لهم تبعات تركهم أو غيابهم عن المدرسة، وتضمن الإجراءات المتبعة في حال حدوث مثل هذه الحالات مع التشديد على أن تطبيقها أمر لا يمكن التغاضي أو التساهل عنه.
 ٢. الاستمرار في متابعة حضور وغياب الطلبة، وتسجيل ذلك ضمن سجلات خاصة لتحديد الطلبة الذين يتكرر غيابهم، على أن كون ذلك بشكل يومي، مع التركيز على أهمية إرفاق مبررات وأعدار موثوقة تبرر الغياب.
 ٣. في حال تكرار حالات الغياب لابد من إحالتها إلى المرشد الطلابي بهدف التعرف على الأسباب التي أدت إلى الغياب، والقيام بوضع خدمات وبرامج توجيه وإرشاد ملائمة للتصدي لهذه المشكلة.
 ٤. في حال استمرار حالات الغياب يجب إبلاغ أولياء الأمور بذلك بصورة مستعجلة، والتأكيد على ضرورة حضور الأهل لمناقشة الحالة.
- وبناءً على ما سبق يتبين ضرورة العمل على معالجة الفاقد التعليمي لما لهذا الأمر من أهمية في خدمة عملية التنمية الاقتصادية في المجتمع، ويساعد في تحقيق الاستفادة الاقتصادية من التعليم، ويكون ذلك من خلال توجيه العملية التعليمية بشكل سليم، عبر إتباع عدد من الإجراءات الفعالة التي بدورها تساعد في الحد من صور الفاقد التعليمي والمتمثلة في التسرب والرسوب.

ذوي الإعاقة

حظي موضوع ذوي الإعاقة باهتمام كبير من قبل المختصين والأفراد العاملين في مجال التربية الخاصة، وكان ذلك الأهتمام نتيجة لعوامل كثيرة منها اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية وتعليمية، حيث أن هذه الفئة تشتمل على صعوبات كثيرة خاصة بها الأمر الذي دفع المؤسسات التعليمية إلى تركيز اهتمامها على مساعدة هذه الفئة وتقديم الخدمات والبرامج لمساعدتهم في تنمية قدراتهم وجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات التي قد تواجههم أثناء عملية تعلمهم ومن خلال وجود معلمين مؤهلين وقادرين على التعامل مع هذه الفئة (العتيبي، ٢٠١٤، ص٢).

وتعتبر مهنة تدريس ذوي الإعاقة والتعامل معهم بالأمر الصعب، لما تشتمل عليه هذه المهنة من متطلبات وأعباء إضافية للتعامل مع فئات مختلفة من الأفراد المعاقين، حيث أن كل طالب يعتبر حالة خاصة يتطلب إعداد الخطط التربوية الفردية، وإنتقاء أساليب التدريس الملائمة لهم كما وأنهم بحاجة إلى التدريب والخدمات المساندة لذلك فإن ذوي الإعاقة يتطلبون أهتمام خاص يختلف عن بقية الطلبة العاديين خلال عملية التعلم لتحقيق الأهداف المنشودة من تعلمهم على أكمل



وجه (الشمري، ٢٠٢٠، ص١٣٨). وحتى تتمكن المؤسسات التعليمية من مساعدة ذوي الإعاقة كان لابد من وضعهم داخل بيئات تعليمية وفصول دراسية معدة ومجهزة تساهم في مساعد هذه الفئة على اكتساب المهارات الدراسية التي لم يتمكنوا من اكتسابها بشكل طبيعي داخل البيئة الصفية نظراً لعجزهم عن التعلم من خلال الأساليب المعتادة، مما أدى ذلك إلى تراجعهم دراسياً وبالتالي تكرار رسوبهم في صفوفهم الدراسية، ويجعلهم غير متكيفين مع الفصول الدراسية العادية والمناهج التي يتم استخدامها فيها.

ومن هذا المنطلق فإن الاهتمام بعملية تعليم ذوي الإعاقة يتطلب اهتماماً كبيراً من المؤسسات التعليمية فكان إلزاماً عليها تقديم الخدمات والبرامج النوعية التي تساهم في تحسين حياة ذوي الإعاقة، والتي تعمل على معالجة المشكلات التي تقف عائقاً في طريق تحقيق الأهداف المرجوة من عملية تعليم هذه الفئة، وتساعد في تعزيز عملية التعلم، وتوفير الوقت والجهد والتكاليف، بهدف تجويد مستوى أداء طلبة ذوي الإعاقة، وتحقيق نتائج تحصيلية تلئم طبيعة قدراتهم.

مفهوم ذوي الإعاقة:

وضح العديد من الباحثين والمختصين في مجال التربية الخاصة مفهوم ذوي الإعاقة لمحاولة التعرف على خصائصهم وأسبابهم ظهور هذه الصعوبات وسبل علاجها، ومن هذه التعريفات، حيث عرف سيد ومزاررة (٢٠٢٠، ص١٩٨) ذوي الإعاقة بأنهم " أولئك الذين يختلفون أو ينحرفون عن غيرهم في جانب أو أكثر من جوانب الشخصية، بحيث يبلغ هذا الاختلاف من الدرجة التي يشعر عندها الجماعة التي يعيش معها ذلك الفرد- لأسباب خاصة - أنه بحاجة إلى خدمات أو احتياجات معينة، تختلف عن الاحتياجات التي تقدم للعاديين".

وعرف زين الدين (٢٠٢٠، ص٢٧) ذوي الإعاقة بأنهم " الأشخاص الذين يحتاجون إلى نوع خاص من المعاملة؛ نتيجة لإصابتهم بنوع من الإعاقات التي تعرقل حركتهم التكيفية مع الأوضاع العامة، والذين بلجئون إلى التعلم في مدارس خاصة بهم".

بينما عرف النواصرة و منسي (٢٠١٨، ص٢٣٦٣) ذوي الإعاقة بأنهم: فئة من الأفراد الذين لديهم إعاقة وتتوفر فيهم حالات تعد إنحرافاً واضحاً عن المتوسط الذي يحدده المجتمع وتجعل منهم أفراد أقل قدرة من أقرانهم العاديين.

وتماشياً مع ما سبق أنفاً ترى الباحثة أن ذوي الإعاقة هم الأفراد الذي يعانون من قصور كلي أو جزئي بشكل دائم في قدراتهم العقلية، أو الجسمية أو النفسية أو الحسية، مما ينبغي تقديم خدمات تربوية خاصة بهم.

خصائص ذوي الإعاقة :

يمتلك التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية مجموعة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين، ولعل السبب الأساسي وراء تميزهم بهذه الخصائص هي الإعاقة العقلية إذ تعتبر الفارق الرئيس بين هؤلاء التلاميذ وغيرهم من الفئات الأخرى، بل أن أثر هذه الإعاقة يمتد إلى جوانب النمو المختلفة ويؤثر عليها، ليجعل لهم خصائص جسمية، وعقلية وأكاديمية، وإنفعالية، واجتماعية خاصة بهم، وسيتم توضيح هذه الخصائص فيما يلي (داود، ٢٠١٧، ص٥):

الخصائص الجسمية والحركية: حيث أن هناك مجموعة من الأفراد يعانون من حالات الصرع والتشنجات لذلك ينبغي على مدرس التربية الخاصة أن يتخذ الإجراءات اللازمة تحسباً لوقوع مثل هذه الحالات أثناء عملية التدريس،



كما ويجب مراعاة ضعف الحواس لديهم التي يحتاجونها في عملية التعلم من خلال استخدام أساليب حديثة تعتمد على مختلف الحواس، إذ ما تدركه حاسة قد تدركه الأخرى.

الخصائص الأكاديمية: حيث أن الأفراد المعاقين يعانون من التأخر الدراسي ويُلاحظ ذلك من خلال تدني التحصيل الدراسي لديهم مقارنة مع أقرانهم ممن هم في نفس المرحلة العمرية لذلك فإن الأفراد المعاقين يتصفون بما يلي:

- بطء النمو اللغوي لديهم.
- عدم الانتباه والإدراك وضعف في الذاكرة.
- عدم الاستفادة من الاستراتيجيات والأساليب التي تقدم للأفراد العاديين، ولكنهم يحققون تقدماً وتميزاً واضحاً في برامج التعليم الخاصة بهم والتي تتناسب مع مستوى ذكائهم.

الخصائص العقلية والمعرفية: حيث أن الأفراد المعاقين عقلياً يعانون من نقص في كثير من القدرات العقلية، كال تفكير، والتخيل والفهم والتحليل كما وأنهم يتميزون في ذكاء أقل وتأخير في النمو العقلي عن أقرانهم العاديين، وأن الفرد المعاق من الناحية العقلية والمعرفية يتصف في أنه يعاني من ضعف الانتباه والإدراك، ومستوى أداء منخفض في اختبارات الذكاء، كما ويعاني من ضعف الفهم والاستيعاب الذي يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي ، بالإضافة إلى ضعف وقصور في اللغة اللفظية وتأخير النمو اللغوي.

وبالحديث عن موضوع الفاقد التعليمي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة على مختلف إعاقاتهم وصعوباتهم التعليمية فإنه من الملاحظ أن هذه المشكلة خلفت العديد من الآثار السلبية التي أدت إلى إحداث خسائر فادحة لدى هذه الفئة، لكون هذه الفئة تتطلب اهتمام خاص يختلف عن بقية الطلبة نظراً لما يتمتعون به من خصائص نمائية وإدراكية تظهر آثارها على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، لكون هذه الخصائص تستوجب برامج وخطط تراعي خصوصيتها وتسهم في تعويض النقص الذي يعاني منه ذوي الاحتياجات الخاصة خلال عملية تعلمهم (Alghazo & Al-Otaibi, 2016, p.74).

ونتيجة لما شهده العالم خلال الآونة الأخيرة من انتشار لجائحة كورونا التي دفعت جميع الدول إلى إيقاف التعلم الوجاهي وتحويله إلى التعليم عن بُعد فقد أوجد ذلك العديد من التحديات والمعوقات التي حالت دون قدرة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من استكمال عملية تعلمهم بشكل سليم، مما أدى ذلك إلى تفاقم مشكلة الفاقد التعليمي لديهم، حيث أن هناك العديد من ذوي الاحتياجات الخاصة عادوا إلى نقطة الصفر بسبب تحولهم إلى التعلم عن بُعد وانقطاع التواصل بين الطلبة وأهاليهم وبين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (تواتي وجوادي، ٢٠٢١، ص٩).

ومن الجدير بالذكر هنا أن من أبرز التحديات التي يمكن ملاحظتها لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وعزرت من مشكلة الفاقد التعليمي لديهم، أن هؤلاء الفئة لديهم اضطرابات نمائية في واحد أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية والتي تتضمن فهمهم للغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، وتشتمل على اضطرابات في التهجئة والكتابة والعمليات الحسابية، حيث أن هذه الاضطرابات تجعل التعلم أكثر صعوبة عليهم (Donnelly & Patrinos, 2021, p.2).

وفي المجال يرى دينا بولي (Dinapoli, 2021, p.9) أن طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في تخطي مشكلة الفقد التعليمي الذي يعانون منه لابد من وجود برامج خاصة يتم إعدادها وتصميمها بما يناسب الخصائص النمائية



والإدراكية لديهم ، والحرص على تطبيق هذه البرامج في أماكن مجهزة ومعدة تلبي احتياجاتهم ومتطلباتهم لتعويض الفاقد التعليمي وبهدف تنمية مهاراتهم وتلبية احتياجاتهم الأساسية.

وبناءً على ما تقدم يتبين أن مشكلة الفاقد التعليمي تعتبر من أكثر المشكلات التعليمية التي يمكن أن يواجهها طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك يعود بالأساس إلى طبيعة الخصائص التي تتمتع بها هذه الفئة التي بدورها تعيق من فهمهم للمحتوى التعليمي، هذا عدا عن الافتقار للأدوات الضرورية والوسائل التعليمية التي تلبي احتياجاتهم ، وعليه كان لابد من إعداد البرامج والخطط الدراسية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة ومراعاتها لخصوصياتهم وحاجاتهم للحد من تفاقم مشكلة الفاقد التعليمي لديهم.

الدراسات السابقة:

بعد البحث من قبل الباحثة على الدراسات السابقة التي تربط بين التربية الخاصة والفاقد التعليمي، وجدت أنه لم يكن هناك أي دراسات سابقة جمعت بين الفاقد التعليمي وبين التربية الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة بشكل خاص، وتم التطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت الفاقد التعليمي وقامت بعرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

الدراسات العربية

دراسة السالم (٢٠٢١) بعنوان: " مدى إسهام البيئة التعليمية المعززة للتقنية في الحد من الفاقد التعليمي للطلبة من ذوي الإعاقة في ظل جائحة كورونا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام البيئة التعليمية المعززة للتقنية في الحد من الفاقد التعليمي للطلاب من ذوي الإعاقة في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط- التصميم الاستكشافي المتتابع والذي اشتمل على مرحلتين لجمع البيانات، وذلك لدراسة الظاهرة بشكل أكثر عمقاً وباستخدام أكثر من أداة لجمع البيانات، تم جمع البيانات النوعية من خلال مقابلات مع (٦) من القيادات التعليمية في المرحلة الأولى، تلتها المرحلة الثانية والتي اشتملت على (١٨٢٧) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لواقع تطبيق معايير البيئة التعليمية المعززة للتقنية للحد من الفاقد التعليمي، كذلك أظهرت الدراسة مدى مساهمة المعلمين في تحقيق البيئة التعليمية المعززة للتقنية.

دراسة الزغبيني (٢٠٢١) بعنوان: "الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وأثاره واستراتيجياته استدرাকে".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا من حيث: مفهومه وتقديره وأثاره واستراتيجياته استدرাকে، ويعبر عن مقدار الفاقد التعليمي باستخدام الانحراف المعياري، وللتبسيط تستخدم ثلاثة أساليب أخرى، وهي (الزمن بالأشهر وهو أكثرها استخداماً، والرتب المئينية، ونسبة فجوة التحصيل)، ويقدر الفاقد التعليمي بالفرق الناتج عن المقارنة بين ما اكتسبه الطلاب خلال الجائحة وبين ما يكتسبه أقرانهم فعلياً في سنوات سابقة بتحليل كم كبير من البيانات المخزنة لعدة سنوات في منصات متخصصة بالتقويم تركز على اللغة والرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى أن الفاقد التعليمي يظهر بصورة أكبر عند طلاب المراحل الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة،



ولدى الطلاب الأقل حظاً أكثر من بقية الطلاب، ويقدر الفاقد في اللغة بما يقارب شهرين وقد يصل إلى ستة أشهر، في حين لا يقل في الرياضيات عن شهرين وقد يصل إلى ثمانية أشهر. وأوصت الدراسة بأن يكون الاستدراك عبر خطة لعدة سنوات، ومواصلة الاستثمار في الحلول الرقمية، وتكثيف برامج التطوير المهني للمعلم، وتطوير أنظمة بيانات ذكية في جمع وتحليل البيانات المتعلقة بمستويات الطلاب.

دراسة الغزي (٢٠٢١) بعنوان: " مقترحات المعلمين والمشرّفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي دراسة نوعية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مقترحات المعلمين والمشرّفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة البحث النوعي القائم على منهج دراسة الحالة، وتمثلت الأداة بمقابلة منظمة تضمنت سؤالاً واحداً تم طرحه على المشاركين البالغ عددهم (١٧) فرداً من المعلمين والمشرّفين التربويين، وأظهرت النتائج أن معالجة الفاقد التعليمي وفق مقترحات المشاركين يمكن أن تتم عبر ستة استراتيجيات هي: استخدام برامج وآليات التدريس المساندة، العمل على مرونة الجدول الدراسي، تحسين أداء المعلمين والطلاب، تنفيذ التقويم بطرق علمية، إدخال التقنية في التدريس، تعاون الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بالأخذ بالمقترحات في بناء برامج لمعالجة الفاقد التعليمي في مختلف المواد، واقترحت إجراء دراسة مماثلة على مشاركين من مسؤولي التعليم، ودراسة تقيس واقع الفاقد التعليمي، ودراسة تقيس أثر الممارسات التدريسية عليه، وأخرى تقيس فاعلية استراتيجيات مقترحة في الفاقد التعليمي لدى الطلاب والطالبات بالاستفادة من مقترحات المعلمين والمشرّفين التربويين.

الدراسات الأجنبية

دراسة بلاسكو ودا كوستا وشنييف (Blaskó, da Costa & Schnepf, 2021) بعنوان: "الفاقد التعليمي وعدم المساواة التعليمية في أوروبا: رسم خرائط النتائج المحتملة لأزمة COVID-19".

هدفت الدراسة البحث في استخدام أحدث بيانات تقييم الطلاب الدوليين على نطاق واسع من قبل الوباء، والاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام ٢٠١٩ وتطبيق وصفاً بسيطاً لرسم خريطة للعواقب المحتملة لأزمة Covid-19 في جميع أنحاء أوروبا، والحصول على المسارات النسبية لفقدان تعلم الأطفال وتوزيعه غير المتكافئ من المعلومات الموجودة في موارد المنزل والمدرسة، وأهمية هذه الموارد لنتائج التعلم وسياسات مدة إغلاق المدارس في البلدان ومقارنة مخاطر التعلم المتعلقة بـ Covid-19، حيث تم تنظيم نموذج تصميم TIMSS على مرحلتين عبر البلدان المشاركة: أولاً تم رسم عينة تمثيلية من المدارس، والثانية تم فيها اختيار تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بشكل عشوائي داخل المدارس التي تم أخذ عينات منها، في المتوسط عبر (٢٢) دولة أوروبية، حيث تم أخذ عينات من حوالي (٤,٤٠٠) طالب من كل دولة، حيث تلقى الطلاب المستجيبون مجموعة من أسئلة الرياضيات، وتم تلخيص إجاباتهم في تقدير "كفاءة" التلميذ في الرياضيات، كما شملت على معلومات أساسية عن أولياء الأمور والمعلمين والمدارس، وتشير النتائج المستندة إلى الإنجازات المدرسية لطلاب الصف الرابع إلى أن التفاوتات التعليمية في جميع أنحاء أوروبا بين البلدان وداخلها من المرجح أن تزداد بشكل كبير، ومن المرجح أن تواجه بعض الدول الأوروبية بالفعل أزمة تعليمية.



دراسة دونيلي وباترينوس (Donnelly & Patrinos, 2021) بعنوان: "الفاقد التعليمي أثناء Covid-19: مراجعة منهجية مبكرة".

هدفت الدراسة إلى البحث في الفاقد التعليمي لدى الطلاب أثناء Covid-19 ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تم إجراء تحليلاً شاملاً للأدلة المسجلة على الفاقد التعليمي الموثق بين مارس ٢٠٢٠ ومارس ٢٠٢١، حيث تهدف هذه المراجعة المنهجية إلى دمج البيانات المتاحة وتوثيق ما تم الإبلاغ عنه في الأدبيات، بالنظر إلى حداثة الموضوع، تم تحديد (٨) دراسات؛ (٧) من هؤلاء وجدت أدلة على فقدان تعلم الطلاب بين بعض المشاركين على الأقل بينما وجد أحد المشاركين السبعة أيضاً حالات من مكاسب التعلم في مجموعة فرعية معينة، كما وجدت الدراسة المتبقية زيادة في مكاسب التعلم لدى المشاركين فيها، بالإضافة إلى ذلك، لاحظت أربع دراسات زيادات في عدم المساواة حيث تعرضت بعض التركيبة السكانية للطلاب لفاقد تعليمي أكثر من غيرها، لذا تبين أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث لزيادة كمية الدراسات المنتجة وتركيزها الجغرافي وعدد الطلاب المعنيين.

دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021) بعنوان: "التحليل التلوي للفاقد التعليمي خلال COVID".

هدفت الدراسة إلى إنشاء مراجعة شاملة وحديثة للبحوث المتعلقة بتأثير جائحة فيروس كورونا (COVID-19) على تحصيل الطلاب من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة والدول المماثلة بهدف توفير إرشادات للسياسة والممارسات لمعالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة (COVID-19)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تم بعد إجراء بحث شامل وتطبيق معايير الاشتمال، تم تحديد (١٠) دراسات مؤهلة ذات صلة بموضوع الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن سياسات وبرامج علاج الفاقد التعليمي أساسية للتعامل مع الطلاب الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم بينما تستعد المدارس لإعادة فتح أبوابها والتعافي من الوباء.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق:

١. من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو التعرف على مدى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات، مع دراسة السالم (٢٠٢١).
٢. من حيث الفئة المستهدفة: اتفقت الدراسة الحالية من حيث الفئة المستهدفة وهي معلمات ذوي الإعاقة مع دراسة الغنزي (٢٠٢١).

ثانياً: أوجه الاختلاف:

١. من حيث الهدف: اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة الزغبيني (٢٠٢١)، و دراسة الغنزي (٢٠٢١)، و دراسة بلاسكو ودا كوستا وشنييف (Blaskó, da Costa & Schnepf, 2021)، و دراسة دونيلي وباترينوس (Donnelly & Patrinos, 2021)، و دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021).
٢. من حيث منهج الدراسة: اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، حيث استخدمت دراسة السالم (٢٠٢١) استخدام المنهج المختلط ، و دراسة الزغبيني (٢٠٢١) و دراسة دونيلي



وباترينوس (Donnelly & Patrinos, 2021) ، و دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021) استخدموا المنهج التحليلي، و دراسة كل من العنزي (٢٠٢١) و دراسة بلاسكو ودا كوستا وشنييف (Blaskó, da Costa & Schnepf, 2021) الذين استخدموا المنهج النوعي،
٣. من حيث الفئة المستهدفة: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة مع دراسة الزغبي (٢٠٢١)، و دراسة السالم (٢٠٢١) طبقت على المعلمات ، و دراسة بلاسكو ودا كوستا وشنييف (Blaskó, da Costa & Schnepf, 2021) والتي طبقت على الطلاب، و دراسة كل من دونيلي وباترينوس (Donnelly & Patrinos, 2021) ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021) طبقت على الدراسات.
٤. من حيث الأداة المستخدمة: اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة السالم (٢٠٢١)، و الزغبي (٢٠٢١)، و دراسة العنزي (٢٠٢١)، و دراسة بلاسكو ودا كوستا وشنييف (Blaskó, da Costa & Schnepf, 2021)، و دراسة دونيلي وباترينوس (Donnelly & Patrinos, 2021)، و دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021).

منهجية الدراسة

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة.
مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمات ذوي الإعاقة والمشرفات في منطقة الجوف، والبالغ عددهم (١٤١) منهم (١٣١) معلمة، و(١٠) مشرفات.
عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٠٠) من المعلمات والمشرفات، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة النهائية تبعاً لمتغيرات (المسمى الوظيفي، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	٩٠	معلمة	٩٠٪
	١٠	مشرف تعليمي	١٠٪
	١٠٠	المجموع	١٠٠٪
التخصص	٥٦	إعاقة عقلية	٥٦٪
	٤	إعاقة بصرية	٤٪
	١٧	إعاقة سمعية	١٧٪
	٥	توحد	٥٪
	١٨	صعوبات تعلم	١٨٪
	١٠٠	المجموع	١٠٠٪
سنوات الخبرة	٢٩	اقل من ٥ سنوات	٢٩٪
	٣٥	من ٥ - ١٠ سنوات	٣٥٪
	٣٦	أكثر من ١٠ سنوات	٣٦٪
	١٠٠	المجموع	١٠٠٪
المؤهل العلمي	٨٣	بكالوريوس	٨٣٪
	١٧	دراسات عليا	١٧٪
	١٠٠	المجموع	١٠٠٪



يظهر من الجدول أعلاه ان فئة " معلمة " في متغير المسمى الوظيفي قد حصلت أكبر عدد من اجابات افراد عينة الدراسة المكونة من " ١٠٠ " عينة حيث حصلت على " ٩٠ " عينة أي بنسبة " ٩٠٪ " في حين حصلت فئة " مشرف تعليمي " على " ١٠ " عينات أي بنسبة " ١٠٪ " .

كما يظهر من الجدول أعلاه ان فئة " إعاقة عقلية " في متغير التخصص قد حصلت أكبر عدد من اجابات افراد عينة الدراسة المكونة من " ١٠٠ " عينة حيث حصلت على " ٣٦ " عينة أي بنسبة " ٣٦٪ " في حين حصلت فئة " اضطرابات النطق والتخاطب " على " ٢ " عينة أي بنسبة " ٢٪ " .

ويظهر من الجدول اعلاه ان فئة " أكثر من ١٠ سنوات " في متغير سنوات الخبرة قد حصلت على اعلى نسبة لإجابات افراد عينة الدراسة حيث حصلت على " ٣٦ " عينة من أصل " ١٠٠ " عينة أي بنسبة " ٣٦٪ " في حين جاءت فئة " أقل من ٥ سنوات " ب " ٢٩ " عينة أي بنسبة " ٢٩٪ " .

ويظهر من الجدول أعلاه ان فئة " بكالوريوس " في متغير المؤهل العلمي قد حصلت على اعلى نسبة لإجابات افراد عينة الدراسة حيث حصلت على " ٨٣ " عينة من أصل " ١٠٠ " عينة أي بنسبة " ٨٣٪ " في حين جاءت فئة " دراسات عليا " ب " ١٧ " عينة أي بنسبة " ١٧٪ " .

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير الاستبانة أداة لجمع البيانات اعتماداً على الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فضلاً عن آراء بعض التربويين المتخصصين؛ حيث تم الرجوع إلى بعض الدراسات، مثل: دراسة السالم (٢٠٢١) ودراسة الزغبيني (٢٠٢١)، حيث تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات؛ المجال الأول: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم، والمجال الثاني: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم، والمجال الثالث: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية.

لنتأكد الباحثة من قدرة الاستبيان على قياس ما وضعت لقياسه، قامت بعرضها على عدد من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثة بتعديل الاستبيان وفقاً لتوجيهات الأساتذة المحكمين.

صدق المحتوى لأداة الدراسة

تم التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية، على (٩) من أساتذة الجامعات من ذوي الاختصاص ، لتحديد مدى ملاءمة الفقرات، والمجالات، ووضوح العبارات وصياغتها وسلامتها اللغوية. وسيتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي ستحصل عليها على نسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين للوصول إلى أداة الدراسة بصورتها النهائية. وتكونت الاستبانة من:

المتغيرات الديمغرافية: (المسمى الوظيفي، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

مجالات الاستبانة:

- الاجابة عن السؤال: ما مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمشرفات؟
- المجال الأول: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم. المجال الثاني: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم.
- المجال الثالث: تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية.

وتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:



(١) من ١,٠٠ - ٢,٣٣ قليلة

(٢) من ٢,٣٤ - ٣,٦٧ متوسطة

(٣) من ٣,٦٨ - ٥,٠٠ كبيرة

وتم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

(الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)) / عدد الفئات المطلوبة (٣) = $(١-٥)/٣ = ١,٣٣$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بإتباع طريقتين هما:

- أ- **صدق المحتوى (الصدق الظاهري):** تم استخراج دلالات صدق البناء للاستبانة، حيث استخرجت الباحثة معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالبعد التي تنتمي إليه، وبين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ستتكون من (٣٠) خبيراً.
- ب- **الصدق الداخلي:** تم اختبار الصدق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية وبلغ عددهم (٣٠) خبير. والجدول من (٢-٤) تبين معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢)

قيم معاملات ارتباط فقرات مجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم

رقم السؤال	قيمة الارتباط
1	.505**
2	.831**
3	.813**
4	.٥٨٦**
5	.838**

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة ومجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٠٥ - ٠.٨٣٨) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.



جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط فقرات مجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم

رقم السؤال	قيمة الارتباط
1	.813**
2	.605**
3	.790**
4	.٥٨٦**
5	.672**
6	.875**

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة ومجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٥٨٦ - .٨٧٥) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

جدول رقم (٤)

قيم معاملات ارتباط فقرات مجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية

رقم السؤال	قيمة الارتباط
1	.479**
2	.605**
3	.813**
4	.٥٨٦**
5	.838**
6	.875**

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرة ومجال تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٤٧٩ - .٨٧٥) وهي دالة إحصائياً وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.



للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، حيث تم تطبيق المعادلة على العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقاً لقياس الصدق الداخلي والتي تتكون من عدد (٢٠) من أفراد عينة الدراسة، ويبين الجدول (٢) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (٥)

ثبات أداة معامل ألفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	٥	٠,٧٦
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	٦	٠,٨٣
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	٦	٠,٨٢
الأداء الكلي	١٧	٠,٩٠

يظهر من الجدول أعلاه ان قيمة كرونباخ ألفا الكلية "٠,٩٠" في حين تراوحت قيم المجالات الفرعية بين "٠,٧٦ - ٠,٨٣" وهي قيم مرتفعة ومناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة

مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المنشورة ذات الصلة بالموضوع.

١. تطوير أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وعرضها على المحكمين والمختصين للتأكد من صدقها، وتعديل الفقرات التي احتوت أخطاء إملائية أو تطلبت إعادة صياغة، في ضوء نتائج التحكيم.
٢. عرض الأداة على المحكمين والخبراء.
٣. إجراء عملية الثبات فيما بعد، بطريقة معامل كرونباخ ألفا.
٤. بعد أن استكمال الاستجابات تم تفريغ الاستجابات والبيانات على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحليلها إحصائياً وفقاً للأساليب المحددة في الدراسة.

مناقشة النتائج، واستخلاص التوصيات.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المجال) والمتوسط الحسابي العام لكل محور.
- استخراج معامل الارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات أداة الدراسة.
- اختبارات وذلك لاختبار درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة التي تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، التخصص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) ولمعرفة دلالة الفروق.



نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لتحليل نتائج الدراسة، والإجابة عن كل سؤال باستخدام الطرق الإحصائية التي اعتمدت في منهجية الدراسة من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، فيما يلي عرض لهذه النتائج.

عرض نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات؟
للإجابة عن السؤال الرئيسي الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات، كما في الجدول (٦).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
١	تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	3.66	.49	٢	متوسطة
٢	تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	3.80	.55	١	مرتفعة
٣	تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	3.55	.62	٣	متوسطة
	الاداء ككل	3.67	.48		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٦) أنَّ المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة ضمن مجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات الفرعية ما بين (٣,٥٥-٣,٨٠)، حيث جاء المجال (٢) " تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٥٥) بدرجة أهمية مرتفعة في حين جاء المجال (٣) " تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٢) بدرجة أهمية متوسطة اما فيما يتعلق بفقرات المجالات الفرعية فقد تم الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لهذه المجالات بالتفصيل كما توضح الجداول (٧-٩).

السؤال الفرعي الأول: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم، كما في الجدول (٧).



جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
١	يعتبر الوقت الممنوح لتجربة الفاقد التعليمي كافي.	3.58	.68	٤	متوسطة
٢	تحتوي مادة الفاقد التعليمي على أهم المهارات التي فقدتها الطالب أثناء فترة التعلم عن بعد	3.88	.71	١	مرتفعة
٣	تعتبر تجربة الفاقد التعليمي مقياس سليم لتحديد أهم المهارات المفقودة من أجل تنميتها للطالب	3.63	.86	٣	متوسطة
٤	تناسبت محتويات وأنشطة الكتب مع ما يقدم في قياسات الفاقد التعليمي	3.76	.68	٢	مرتفعة
٥	يعمل أولياء الأمور على تهيئة واستعداد أبنائهم لمادة الفاقد التعليمي	3.47	.85	٥	متوسطة
	الاداء ككل	3.66	.49		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي (٣,٦٦) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٨٨-٣,٤٧)، حيث جاءت الفقرة (٢) " تحتوي مادة الفاقد التعليمي على أهم المهارات التي فقدتها الطالب أثناء فترة التعلم عن بعد " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبانحراف معياري (٠,٧١) بدرجة أهمية مرتفعة اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٤) " تناسبت محتويات وأنشطة الكتب مع ما يقدم في قياسات الفاقد التعليمي " بمتوسط حسابي " ٣,٧٦ " بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ٠,٦٨ " وقد جاءت الفقرة (١) " يعتبر الوقت الممنوح لتجربة الفاقد التعليمي كافي " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣,٥٨ " بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ٠,٦٨ " في حين جاءت الفقرة (٥) " يعمل أولياء الأمور على تهيئة واستعداد أبنائهم لمادة الفاقد التعليمي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) بدرجة أهمية متوسطة وبانحراف معياري (٠,٨٥).

السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر والمعلمات والمشرفات؟ للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، كما في الجدول (٨).



جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
١	يحرص المعلم على التحضير الجيد لمادة الفاقد التعليمي وتوفيرها لدى الطلاب ذوي الإعاقة	4.03	.70	١	مرتفعة
٢	يعرض مادة الفاقد التعليمي بطريقة واضحة ومتسلسلة لدى الطلاب ذوي الإعاقة	3.76	.70	٥	مرتفعة
٣	يستخدم المعلم مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تعزيز الأنشطة التعليمية والتعلمية	3.81	.72	٣	مرتفعة
٤	يحرص المعلم على أن تناسب مادة الفاقد التعليمي مع مستوى المرحلة الصفية لدى الطلاب ذوي الإعاقة	3.77	.81	٤	مرتفعة
٥	يقوم المعلم بإجراء اختبارات قبلية وبعديّة للمادة التي خضعت لتجربة الفاقد التعليمي	3.84	.73	٢	مرتفعة
٦	يحرص المعلم على تقديم تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم حول مدى التقدم في معالجة الفاقد التعليمي.	3.63	.87	٦	متوسطة
	الاداء ككل	3.80	.55		مرتفعة

يلاحظ من الجدول (٨) أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمشرفات حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٦٣-٤,٠٣)، حيث جاءت الفقرة (١) " يحرص المعلم على التحضير الجيد لمادة الفاقد التعليمي وتوفيرها لدى الطلاب ذوي الإعاقة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٣) بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري (٠,٧٠) اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٥) " يقوم المعلم بإجراء اختبارات قبلية وبعديّة للمادة التي خضعت لتجربة الفاقد التعليمي " بمتوسط حسابي " ٣,٨٤ " بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ٠,٧٣ " وقد جاءت الفقرة (٢) " يعرض مادة الفاقد التعليمي بطريقة واضحة ومتسلسلة لدى الطلاب ذوي الإعاقة " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣,٧٦ " بدرجة أهمية مرتفعة وانحراف معياري " ٠,٧٠ " في حين جاءت الفقرة (٦) " يحرص المعلم على تقديم تغذية راجعة للطلبة وأولياء أمورهم حول مدى التقدم في معالجة الفاقد التعليمي " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٦٣) بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري (٠,٨٧).



السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية، كما في الجدول (٩).

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الأهمية
١	يحرص النظام التعليمي على الصرامة العلمية في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة	3.28	.97	6	متوسطة
٢	يحرص النظام التعليمي على الصرامة العلمية في التعامل مع المعلمين.	3.58	.85	3	متوسطة
٣	يقيس النظام التعليمي المخرجات في ضوء النواتج المتفق عليها مسبقاً	3.71	.74	1	مرتفعة
٤	يحرص النظام التعليمي على عدم التغاضي عن مكامن الخلل	3.64	.82	2	متوسطة
٥	يحرص النظام التعليمي مراعاة تعديل نظم التقويم وتنويعها	3.56	.89	4	متوسطة
٦	لا يتساهل النظام التعليمي في عملية النجاح والرسوب	3.53	.92	5	متوسطة
	الاداء ككل	3.55	.62		متوسطة

يلاحظ من الجدول (٩) أنَّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٢٨-٣,٧١)، حيث جاءت الفقرة (٣) " يقيس النظام التعليمي المخرجات في ضوء النواتج المتفق عليها مسبقاً " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٧٤) بدرجة أهمية مرتفعة اما في المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (٤) " يحرص النظام التعليمي على عدم التغاضي عن مكامن الخلل " بمتوسط حسابي " ٣,٦٤ بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ٠,٨٢ " وقد جاءت الفقرة (٦) " لا يتساهل النظام التعليمي في عملية النجاح والرسوب " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي " ٣,٥٣ " بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري " ٠,٩٢ " في حين جاءت الفقرة (١) " يحرص النظام التعليمي على الصرامة العلمية في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) بدرجة أهمية متوسطة وانحراف معياري (٠,٩٧)

السؤال الرئيسي الثاني: هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات تُعزى للمتغيرات التالية (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي)؟



للإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني تم إجراء اختبارات لإيجاد الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجداول (١٠-١٤).

أولاً: متغير المسمى الوظيفي

تم إجراء اختبارات لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " المسمى الوظيفي "، كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠)

اختبارات لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " المسمى الوظيفي "

البعء	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	معلمة	3.62	.50	99	2.579	0.011*
	مشرف تعليمي	4.04	.20			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	معلمة	3.77	.56	99	1.984	0.050*
	مشرف تعليمي	4.13	.30			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	معلمة	3.50	.63	99	2.062	0.042*
	مشرف تعليمي	3.93	.39			

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الأول (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم) تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بدلالة إحصائية (٠,٠١١) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" بين فئة " معلمة " وفئة " مشرف تعليمي " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " مشرف تعليمي " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤,٠٤" بينما حصلت فئة " معلمة " على متوسط حسابي "٣,٦٢". يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم) تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بدلالة إحصائية (٠,٠٥٠) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" بين فئة " معلمة " وفئة " مشرف تعليمي " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " مشرف تعليمي " والتي حصلت على متوسط حسابي "٤,١٣" بينما حصلت فئة " معلمة " على متوسط حسابي "٣,٧٧".

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثالث (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية) تبعا لمتغير المسمى الوظيفي بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة احصائية عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" بين فئة " معلمة " وفئة " مشرف تعليمي " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " مشرف تعليمي " والتي حصلت على متوسط حسابي "٣,٩٣" بينما حصلت فئة " معلمة " على متوسط حسابي "٣,٥٠".

ثانياً: متغير التخصص

تم إجراء اختبار التباين الاحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للإجابات عينة الدراسة لمتغير التخصص، كما هو موضح في الجدول (١١).



جدول (١١)

اختبار التباين الاحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للإجابات عينة الدراسة لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	بين المجموعات	1.045	5	.209	.830	.531
	داخل المجموعات	23.665	94	.252		
	المجموع	24.710	99			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	بين المجموعات	1.825	5	.365	1.188	.321
	داخل المجموعات	28.882	94	.307		
	المجموع	30.707	99			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	بين المجموعات	3.868	5	.774	2.056	.078
	داخل المجموعات	35.382	94	.376		
	المجموع	39.250	99			

يظهر من الجدول (١١) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في جميع مجالات الدراسة تبعا لمتغير التخصص حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات اعلى من ($\alpha = 0,05$).

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

تم اجراء اختبار التباين الاحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للإجابات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة، كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢)

اختبار التباين الاحادي لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية للإجابات عينة الدراسة لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	بين المجموعات	.163	2	.081	.322	.725
	داخل المجموعات	24.547	97	.253		
	المجموع	24.710	99			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	بين المجموعات	2.738	2	1.369	4.747	.011
	داخل المجموعات	27.969	97	.288		
	المجموع	30.707	99			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	بين المجموعات	1.100	2	.550	1.399	.252
	داخل المجموعات	38.150	97	.393		
	المجموع	39.250	99			

يظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني " تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم " والذي حصل على دلالة إحصائية اقل من ($\alpha = 0,05$) في حين لم يكن هناك فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في المجالين الأول والثالث تبعا لمتغير سنوات الخبرة حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة لهما اعلى من ($\alpha = 0,05$) ولمعرفة لصالح من تكون الفروق في المجال الثاني فقد تم اجراء اختبار شافية البعدي للفروق بين المتوسطات الحسابية.



جدول (١٣)

اختبار شافية للفروق بين المتوسطات الحسابية بين إجابات افراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في المجال " تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم "

المجال	الفئات		اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		المتوسط الحسابي	٣,٩٧	٣,٥٨	٣,٨٨
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	اقل من ٥ سنوات	٣,٩٧		٠,٢٠ *	٠,٨٢٨
	من ٥-١٠ سنوات	٣,٥٨			٠,٠٦٤
	١٠ سنوات فأكثر	٣,٨٨			

يظهر من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم) تبعا لمتغير سنوات الخبرة بدلالة إحصائية (٠,٠٢٠) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة "٠,٠٥" بين فئة " اقل من ٥ سنوات " وفئة " من ٥-١٠ سنوات " وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة " اقل من ٥ سنوات " والتي حصلت على متوسط حسابي " ٣,٩٧ " بينما حصلت فئة " من ٥-١٠ سنوات " على متوسط حسابي " ٣,٥٨ "

رابعاً: متغير المؤهل العلمي

تم اجراء اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي " المؤهل العلمي "، كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

اختبار ت لإيجاد الفروق ذات الدلالة الاحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي "المؤهل العلمي"

البعد	مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم	بكالوريوس	3.67	.50	99	0.425	0.672
	دراسات عليا	3.60	.44			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم	بكالوريوس	3.81	.56	99	0.637	0.526
	دراسات عليا	3.70	.47			
تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية	بكالوريوس	3.55	.65	99	0.439	0.661
	دراسات عليا	3.46	.40			

يظهر من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات تبعا لمتغير المؤهل العلمي حيث جاءت جميعها بدلالة إحصائية اعلى من "٠,٠٥".

مناقشة النتائج والتوصيات



يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي انبثقت من تلك النتائج، وفيما يلي عرضاً لذل

أولاً: مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات؟

أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية جاءت متوسطة ومرتفعة ضمن مجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم وبالنظمة التعليمية وبمحتوى التعليم، لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن مشكلة الفاقد التعليمي تشكل خطراً أكبر على فئة الطلبة من ذوي الإعاقة، نظراً لكون هذه الفئة تتطلب اهتمامات وحاجات وخصائص خاصة تراعي قدراتهم العقلية والجسدية كما وتستوجب أن تتلائم المناهج التعليمية والأساليب التدريسية مع هذه الحاجات، لذا فإن إعداد برامج خاصة ببرنامج الفاقد التعليمي من شأنه أن يساعد في سد الفجوة بين ما تعلمه ذوي الإعاقة وبين ما عليهم أن يتعلموه ويكتسبوه من مهارات وخبرات، بما يتضمنه من مناهج دراسية يتم اعتمادها لتحقيق عدد من الأهداف والنتائج التعليمية المفترض تحقيقها أثناء تعليمهم في مختلف المراحل الدراسية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021)، والتي جاء في نتائجها أن سياسات وبرامج علاج الفاقد التعليمي أساسية للتعامل مع الطلاب الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم بينما تستعد المدارس لإعادة فتح أبوابها والتعافي من الوباء.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠٢١) والتي جاء في نتائجها مدى مساهمة المعلمين في تحقيق البيئة التعليمية المعززة للتقنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم من وجهة نظر والمعلمات والمدرسات؟

أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم، ويمكن أن يعود ذلك إلى إدراك المعلمات والمدرسات ضرورة العمل على معالجة الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم لما لهذا الأمر من أهمية في خدمة عملية التنمية الاقتصادية في المجتمع، ويساعد في تحقيق الاستفادة الاقتصادية من التعليم، ويكون ذلك من خلال توجيه العملية التعليمية بشكل سليم، عبر إتباع عدد من الإجراءات الفعّالة التي بدورها تساعد في الحد من صور الفاقد التعليمي.

ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة (٢) "تحتوي مادة الفاقد التعليمي على أهم المهارات التي فقدها الطالب أثناء فترة التعلم عن بعد" على المرتبة الأولى بدرجة أهمية مرتفعة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021)، والتي جاء في نتائجها أن سياسات وبرامج علاج الفاقد التعليمي أساسية للتعامل مع الطلاب الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم بينما تستعد المدارس لإعادة فتح أبوابها والتعافي من الوباء.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠٢١) والتي جاء في نتائجها مدى مساهمة المعلمين في تحقيق البيئة التعليمية المعززة للتقنية.



مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمدرسات؟

أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم من وجهة نظر المعلمات والمدرسات، ويمكن أن يعود ذلك إلى حرص المعلمات والمدرسات على الاهتمام بفئة ذوي الإعاقة لما يحتاجونه من عناية واهتمام بشكل أكبر من غيرهم من الطلاب، لذلك يحرصون على معالجة الفاقد التعليمي لديهم من خلال قيام المعلمات بالتحضير الجيد لمادة الفاقد التعليمي وتوفيرها لدى الطلاب ذوي الإعاقة من خلال إجراء اختبارات قبلية وبعديّة للمادة التي خضعت لتجربة الفاقد التعليمي، وحرصهن على استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تعزيز الأنشطة التعليمية والتعلمية.

ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة (١) "يحرص المعلم على التحضير الجيد لمادة الفاقد التعليمي وتوفيرها لدى الطلاب ذوي الإعاقة" في المرتبة الأولى، بدرجة أهمية مرتفعة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021)، والتي جاء في نتائجها أن سياسات وبرامج علاج الفاقد التعليمي أساسية للتعامل مع الطلاب الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم بينما تستعد المدارس لإعادة فتح أبوابها والتعافي من الوباء.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠٢١) والتي جاء في نتائجها مدى مساهمة المعلمين في تحقيق البيئة التعليمية المعززة للتقنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية من وجهة نظر المعلمات والمدرسات؟

أظهرت النتائج أنّ المتوسطات الحسابية جاءت مرتفعة ومتوسطة لتقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية، ويمكن أن يعود ذلك إلى حرص الإدارة المدرسية على الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة كونهم يحتاجون إلى عناية واهتمام بشكل أكبر من غيرهم من الطلبة، لذلك تحرص الإدارة على معالجة الفاقد التعليمي من خلال قيام المخرجات في ضوء النواتج المتفق عليها مسبقاً يحرص النظام التعليمي على عدم التغاضي عن مكامن الخلل للوصول إلى أفضل النتائج في معالجة الفاقد التعليمي.

ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة (٣) "يقيس النظام التعليمي المخرجات في ضوء النواتج المتفق عليها مسبقاً" في المرتبة الأولى بدرجة أهمية مرتفعة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ستوري وزانغ (Storey & Zhang, 2021)، والتي جاء في نتائجها أن سياسات وبرامج علاج الفاقد التعليمي أساسية للتعامل مع الطلاب الذين هم في أمس الحاجة إلى الدعم بينما تستعد المدارس لإعادة فتح أبوابها والتعافي من الوباء.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السالم (٢٠٢١) والتي جاء في نتائجها مدى مساهمة المعلمين في تحقيق البيئة التعليمية المعززة للتقنية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الثاني: هل يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقييم برنامج الفاقد التعليمي لذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات تُعزى للمتغيرات التالية (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أولاً: متغير المسمى الوظيفي

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بمحتوى التعليم) والمجال الثاني (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم) والمجال الثالث (تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالأنظمة التعليمية) تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، لصالح فئة "مُشرف تعليمي"، ويمكن أن يعود ذلك كون المشرفين لديهم خبرة أوسع حول محتوى التعليم لكثرة اضطلاعهم وإشرافهم على مختلف المراحل والصفوف، لذلك يمكن أن يكون لديهم خبرة أوسع فيما يتعلق بالفاقد التعليمي المتعلق بمحتوى التعليم خاصة لدى طلبة ذوي الإعاقة.

ثانياً: متغير التخصص

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغير التخصص، ويمكن أن يعود ذلك كون مجال الفاقد التعليمي من المواضيع المهمة والتي لاقت اهتمام كبير في الآونة الأخيرة، لذلك تبين أن مجال التخصص لدى المعلمات والمشرفات لم يؤثر على مستوى تقييمهن للفاقد التعليمي.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني "تقييم الفاقد التعليمي فيما يتعلق بالمعلم" لصالح فئة "أقل من ٥ سنوات"، ويمكن أن المعلمات والمشرفات ممن لديهن سنوات خبرة "أقل من ٥ سنوات" يمكن أن يكون لديهن رغبة في المزيد من الاضطلاع والتعرف على كل ما هو جديد فيما يخص العملية التعليمية بالأخص المعلم، كونه الركيزة الأساسية في عملية التعليم، وخاصة فيما يتعلق بتقييم الفاقد التعليمي المتعلق بالمعلم. في حين لم يكن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في المجالين الأول والثالث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ويمكن أن يعود ذلك كون مجال الفاقد التعليمي من المواضيع الهامة والتي حصلت على اهتمام واسع في الفترة الأخيرة، لذلك تبين أن مجال سنوات الخبرة لدى المعلمات والمشرفات لم يؤثر على مستوى تقييمهن للفاقد التعليمي للمجال الأول والثالث بالأخص.

رابعاً: متغير المؤهل العلمي

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ويمكن أن يعود ذلك كون مجال الفاقد التعليمي من المواضيع الهامة والتي حصلت على اهتمام واسع في الفترة الأخيرة، لذلك تبين أن مجال المؤهل العلمي لدى المعلمات والمشرفات لم يؤثر على مستوى تقييمهن للفاقد التعليمي.

ثانياً: التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يلي:

١. ضرورة العمل على دراسة كافة التحديات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة من ذوي الإعاقة وتحديد أسبابها.
٢. العمل على إيجاد نظام واضح لجميع الطلبة من ذوي الإعاقة يوضح لهم تبعات تركهم أو غيابهم عن المدرسة، وتضمن الإجراءات المتبعة في حال حدوث مثل هذه الحالات.
٣. مراعاة قدرات وإمكانات الطالب من ذوي الإعاقة خلال تكليفه بالمهام والواجبات الدراسية.
٤. الحرص على تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب من ذوي الإعاقة والتعامل معها بحرص.
٥. ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات والأبحاث العلمية المشابهة لموضوع الدراسة على عينات مختلفة للوصول إلى المزيد من المقترحات المستقبلية.



المراجع العربية:

- أبو غناب، ياسمين عبد الله. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج الفاقد التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(١٤)، ٣١-٤٥.
- أحمد، عصام فتحي. (٢٠٢٠). *العنف الاجتماعي في الحياة الأسرية (العائلة)*. الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- أخضير، منصور بن عبد الله. (٢٠٢١). تعويض الفاقد التعليمي (السبل والمخرجات). *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، ع(٤)، ١٤٥-١٥٧.
- بن سعيد، سارة. (٢٠٢١). مستوى فاعلية تطبيق (علمي) لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ع(١١)، ٦٧-١٢٤.
- تواتي، الشيماء؛ وجوادي، نجا. (٢٠٢١). *صعوبات التعلم في ظل جائحة كورونا- السنة الخامسة ابتدائي انموذجاً*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي، الجزائر.
- الجعدي، وضحا؛ والعجمي، نوف. (٢٠١٩). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات بمحافظ الخرج. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة اسيوط*، ٣٥(٩)، ٧٠١-٧٢١.
- داود، سليمان حمودة. (٢٠١٧). خصائص وموصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١(١)، ١-٣٤.
- الزغول، فاطمة حسين. (٢٠٢٢). دور برنامج الفاقد التعليمي في تحسين تعلم الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(١٤)، ٤٦-٥٩.
- الزغبى، محمد. (٢٠٢١). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجياته استدراكه. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٣(٣)، ٥٤٣-٥٧٧.
- زين الدين، رحاب أحمد مصطفى. (٢٠٢٠). إتجاه معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٤)، ٢١-٥٢.
- السالم، ماجد. (٢٠٢١). مدى إسهام البيئة التعليمية المعززة للتقنية في الحد من الفاقد التعليمي للطلبة من ذوي الإعاقة في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٢(٣)، ١٩٠-٢١٩.
- سيد، نوال؛ ومزرارة، نعيمة. (٢٠٢٠). أهمية إعداد التربية الخاصة لتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات التنمية المهنية. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢(٣)، ١٨١-٢١٠.
- الشمري، مانع محمد هذلول. (٢٠٢٠). الفروق في الاحتراق النفسي بين معلمي التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٣)، ١٣٥-١٥٦.
- الشهراني، عبد الله. (٢٠١٥). العوامل المدرسية والاجتماعية والاقتصادية المؤدية لرسوب وتسرب طلاب المرحلة الثانوية في محافظة بيشة (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع(١٦٢)، ٥١٧-٥٦٦.



عبيد، إيمان أحمد. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتطوير نظام المتابعة بوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة في ضوء معايير جودة الأداء الإداري. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

العتيبي، بطي معدي إصليبي. (٢٠١٤). درجة توافر التكنولوجيا المساندة في مدارس التربية الخاصة وعلاقتها بمستوى استخدامها من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العسكري، سليمان إبراهيم. (٢٠٢١). واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام. المركز الكويت: العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

الغامدي، حنان سالم. (٢٠١٩). فاعلية السبورة التفاعلية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والإتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول متوسط. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، ٣٥ (٨)، ٣١٨-٣٥٧.

الفتني، صديقة؛ وميسوري، نادية؛ والعيقة، يونس. (٢٠٢١). مناهج تدريس ذوي الإعاقة في ظل التكنولوجيا الحديثة. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، ٣ (١)، ١٧١-١٨٧.

القريني، تركي؛ والحارثي، حنان. (٢٠٢٠). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية، ٦ (١)، ١٩-٥٢.

مجيد، رزان، والزهراني، سلطان. (٢٠٢٠). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥ (١٥)، ٢٣٥-٢٦٢.

مشرف، شيرين عيد. (٢٠٢١). سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي في إطار جائحة كورونا. مجلة كلية التربية-جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، ٣٩٢-٥١٠.

النواصرة، فيصل؛ ومنسي، حسن. (٢٠١٨). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطالب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون /الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٢ (١٢)، ٢٣٥٨-٢٣٩٠.

المراجع الأجنبية:

Alghazo A., & Al-Otaibi, B. (2016). Using Technology to Promote Academic Success for Students with Learning Disabilities. *Journal of Studies in Education*, 6(3), pp. 62-80.

Blagg, K. (2021). The Effect of COVID-19 Learning Loss on Adult Outcomes. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/103549/the-effect-of-covid-19-learning-loss-on-adult-outcomes.pdf>

Blaskó, Z., da Costa, B., Schnepf, S. (2021). Learning Loss and Educational Inequalities in Europe: Mapping the Potential Consequences of the COVID-19 Crisis. <https://ftp.iza.org/dp14298.pdf>

Dinapoli, T. (2021). *Disruption to Special Education Services: Closing the Gap on Learning Loss from COVID-19*. <https://www.osc.state.ny.us/files/reports/pdf/special-education-report.pdf>

Donnelly, R., & Patrinos, H. (2021). *Learning loss during Covid-19: An early systematic review*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>



واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة

The reality of the use of teaching strategies by female teachers with hearing disabilities in Makkah Al-Mukarramah Schools.

أ.منال علي سالم باعارمه -إدارة تعليم مكة المكرمة - باحثة ماجستير بجامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية

Email: manomother@hotmail.com

المستخلص

هدف البحث الى التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة ، وتم استخدام المنهج الوصفي ، وتمثلت الاداة بالاستبانة لجمع المعلومات، حيث تكونت اداة البحث من مقياس القحطاني (٢٠٠٩) وتألف من محورين ،الاول للتعرف على الاستراتيجيات التدريسية ، والثاني للتعرف على المعوقات الاساسية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) معلمه تدريس ذوي الإعاقة السمعية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع مدارس التعليم العام الملحق بها فصول لذوات الإعاقة السمعية.

وتم التوصل الى النتائج وهي: ان اهم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل المعلمين لذوي الإعاقة السمعية هي استراتيجيات الأسئلة الصفية والعصف الذهني والتعلم الذاتي والألعاب اما اقل الاستراتيجيات استخداماً فهي استراتيجيات التمثيل ولعب الأدوار والرحلات الميدانية والتعلم القائم على المشروع .

وفيما يخص معوقات استخدام المعلمين للاستراتيجيات التدريسية الفعالة فكانت اهم تلك المعوقات كثرة الأعباء التدريسية والإدارية وكثرة أعداد التلميذات ذوي الإعاقة السمعية الذي يعهد إلى تدريسهم في الصف الدراسي الواحد استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، طول محتوى المنهج الدراسي واحتواء الدرس الواحد على أكثر من هدف سلوكي.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة السمعية، الاستراتيجيات التدريسية، المعوقات

Abstract:

The aim of the research is to identify the reality of the use of teaching strategies by female teachers with hearing disabilities in schools in Makkah. The study used the descriptive curriculum, and the tool was represented by the questionnaire to collect information, where the research tool was formed from a scale made by Qahtani (2009) consisting of two parts, the first to learn about teaching strategies, and the second to identify the main obstacles, and the research sample consisted of (20) teachers teaching hearing disabilities students. Teachers were randomly selected from all public education schools attached to classes for hearing disabilities. The study indicated that the most important teaching strategies used by teachers with hearing disabilities are classroom questions, brainstorming, self-learning, and games, while the least used strategies are representation,



role-playing, field trips, and project-based learning. Regarding the obstacles to teachers' use of effective teaching strategies, the most important of these were the high teaching and administrative burdens and a large number of pupils with hearing disabilities, who are entrusted with teaching them in the same class using various teaching strategies, the length of the content of the curriculum and the inclusion of one lesson on more than one behavioral goal.

Keywords: Hearing impairment, teaching strategies, disabilities.

مقدمة :

يعتمد نجاح العملية التعليمية على عناصر أساسية هي المعلم والمتعلم والمنهج والبيئة التعليمية والتغذية الراجعة، ويعرفها كلا من (روبيح و مصطفى، ٢٠١٨) بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصف الدراسي بهدف إكساب الطلاب مهارات عملية، أو معارف نظرية أو اتجاهات إيجابية، وذلك ضمن نظامٍ مبنٍ على مدخلات، ومعالجة ثم مخرجات وتتم العملية التعليمية إذا ما حدث التعلم، والتعلم هو تغير في السلوك ناتج عن خبره. كانت النظرة القديمة للتعليم هي نقل المعرفة من خلال الحفظ والتكرار بهدف اجتياز الاختبار، ومع تطور المعرفة ووسائل الاتصال تغيرت النظرة إلى المنهج وأصبح يعرف بأنه كل الخبرات اللازمة التي تسهم في أن ينمو الطالب نمواً متكاملًا، وعليه فأصبحت النظرة الحديثة للتعليم متمثلة في كل ما يحيط بالعملية التعليمية لنقل ما يساعد على النمو الكامل.

تتم عملية التعليم من خلال مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم، ومن أهمها اختيار استراتيجية التدريس المناسبة لنقل المادة التعليمية من المعلم إلى المتعلم. يعد هذا الاختيار جيدا إذا تم استيفاء معايير الاستراتيجيات وطرق التدريس، من خلال مراعاة المعلمين والمتعلمين (الكفاءات البدنية والعقلية والانفعالية) وكذلك المادة التعليمية والأهداف وأسلوب التقييم الذي يتم به الحكم على إتمام العملية التعليمية و حدوث التعلم.

وإذا كان من الضروري توفر معايير طريقة التدريس الجيدة السابق ذكرها عند تعليم الطلاب العاديين، فمن الأولى التأكد من توافرها عند تعليم طلاب نوى الحاجات الخاصة، لأن المعيار الخاص بمخرجات طريقة التدريس للمتعلمين من حيث حاجاتهم وخصائصهم وقدراتهم الجسمية والعقلية والانفعالية يؤكد على أن ما يصلح للطلاب العاديين قد لا يصلح للطلاب المتأخرين دراسيا أو المتخلفين عقليا أو للطلاب الصم أو ضعاف السمع أو الغير مبصرين. كل فريق من هؤلاء له خصائصه وسماته وحاجاته وقدراته التي يجب أن تراعيها استراتيجيات التدريس المستخدمة معهم كي تكون جيدة ومناسبة لهم وتحقق أهداف العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تشير الدراسات إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يميلون إلى الانسحاب من المشاركة الاجتماعية وعدم تحمل المسؤولية أكثر من الأطفال العاديين وإلى انخفاض أداء المعوقين سمعيا في اختبارات الذكاء اللفظية. وبالرغم من أن هذا لا يعني انخفاض قدراتهم العقلية فقد أشارت دراسة (موج وجيرز) إلى أن تقديم برنامج مناسب للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية لمدة ٣ سنوات أدى إلى تحسن في مستواهم التحصيلي.

ومن خلال حضور حصص لطالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس التعليم العام رأت الباحثة بأن واقع تعليم ذوي الإعاقة السمعية بحاجة إلى البحث والكشف عن واقع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلمين في تدريس ذوي



الإعاقة السمعية والمعوقات التي تحول دون استخدام المعلمين لتلك الاستراتيجيات. وتم صياغة المشكلة في السؤالين الآتيين:

■ ماهي الاستراتيجيات التدريسية التي تستخدم من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة ؟

■ ماهي المعوقات التي تقف أمام المعلمات في استخدام هذه الاستراتيجيات؟
أهمية البحث :

ترتبط استراتيجيات التدريس ارتباطا وثيقا بالأهداف والمحتوى وتؤثر في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية وتسهم في إثارة الدافعية لدى الطلاب ورفع مستواهم التحصيلي إذا تم اختيارها بشكل صحيح ومناسب لاحتياجات الطلاب وقدراتهم ومن هنا تأتي أهمية البحث في:

- توعية المعلمات على استخدام استراتيجيات فعالة في تعليم ذوات الإعاقة السمعية .
 - افادة المعلمات في التغلب على الصعوبات التي تواجههن في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية.
 - قد يستفاد من نتائج البحث في معرفة واقع الاستراتيجيات التدريسية في تعليم ذوي الإعاقة السمعية وكيفية تطويرها.
- أهداف البحث :**

يهدف البحث إلى :

١. التعرف على اهم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة.

٢. التعرف على المعوقات التي تمنع المعلمات من استخدام الاستراتيجيات الفعالة لهذه الفئة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة الحالية على محاولة التعرف على واقع استراتيجيات التدريس لطالبات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات .

الحدود البشرية : تم تطبيق الدراسة على معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية المدمجين مع التعليم العام في مدارس مكة المكرمة .

الحدود المكانية : مدارس تعليم مكة المكرمة الملحق بها فصول لذوات الإعاقة السمعية في مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث لعام ١٤٤٣ هـ

مصطلحات البحث:

الاستراتيجية : شاع مفهوم الاستراتيجية في المجال العسكري ويقصد به فن القيادة العسكرية واستخدام الامكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة ، و بذلك تعد الاستراتيجية إطارا عمليا للأداء المطلوب عمله حتى تتحقق الأهداف المرجوة. ومن ثم تطور المفهوم ليستخدم في مجال التدريس والتعلم ،وفي هذا المجال عرفها (خليفة، ٢٠١١) بأنها مجموعة من اجراءات التدريس المختارة من قبل المعلم أو مصمم التدريس والتي يخطط لاستخدامها في تنفيذ الدرس بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة.



عرفها (النمر، ٢٠١٩) بأنها القدرة على سماع الأصوات المنخفضة، والتي تتطوّر تدريجياً إلى فقدان السمع بشكل كلي مع مرور الوقت، وعادةً تبدأ حالة الإعاقة السمعية منذ الولادة، أو عند الإصابة بحالة مرضية خطيرة في مرحلة الطفولة، مثل: أمراض الدماغ، أو التعرّض لإصابات شديدة تؤثر في الأذنين، مما يؤدي إلى فقدان السمع بهما.

أولاً: استراتيجيات التدريس :

مفهوم الاستراتيجية :

كلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة الإغريقية Strato وتعني الجيش أو الحشود العسكرية، ومن تلك الكلمة اشتقت اليونانية القديمة مصطلح Strategos وتعني فن إدارة وقيادة الحروب. ولقد كان استخدامها مقتصرًا على الميادين العسكرية ولكنه امتد بعد ذلك ليشمل كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة. وذلك لاتفاق الجميع في :

- اختيار الأهداف وتحديدّها
- اختيار وتحديد الأساليب العملية لتحقيق الأهداف.
- وضع الخطط التنفيذية.
- تنسيق جميع الجوانب المتصلة بها.

استراتيجية التدريس :

ويعرفها هنداي بأنها فن إدارة البيئة التعليمية باستخدام مجموعة من الإجراءات والأدوات من قبل المعلم لتمكين المتعلم من المادة التعليمية .

معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة:

عند اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة لابد من الاهتمام بالمعايير التالية:

أولاً : الأهداف المطلوب تحقيقها.

عند اختيار المعلم لاستراتيجية معينة فلابد أن يكون أساس الاختيار نوع ومستوى الهدف أو الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

ثانياً : ارتباطها بموضوع الدرس ومحتواه .

لابد من اختيار الاستراتيجية بحيث تتناسب مع محتوى الدرس وموضوعه والمهارات المراد اكتسابها من الدرس .

ثالثاً : عدد الطلاب (حجم المجموعة).

عدد الطلاب في الصف أو ما يعرف بحجم المجموعة يلعب دوراً أساسياً في اختيار نوع الإستراتيجية التي تحقق الهدف المحدد.

رابعاً: قدرات الطلاب.

عند اختيار إستراتيجية معينة عليك لابد من الأخذ بالاعتبار مدى انتباه الطلاب وقدراتهم على الانخراط في الاستراتيجية والاستفادة منها لذلك فإنه من الضروري أن تراعى التغيرات في استراتيجية التدريس لكل فترة زمنية حتى يتحقق الهدف منها لدى جميع فئات الطلاب.

خامساً: خصائص الطلاب وحاجاتهم.

إن اختيار استراتيجية معينة له تأثير مباشر في إدارة الصف، فلكل طالب طريقة في التعلم تختلف عن زملائه في الصف لذلك لابد من مراعاة الفروق الفردية للطلاب لتلبية احتياجاتهم وخصائصهم الذاتية للنهوض بهم وتلمس احتياجاتهم الفعلية.

سادساً : دوافع الطلاب.

من المسلم به أن اختيار إستراتيجية معينة له تأثيره في دوافع الطلاب وتوجهاتهم الإيجابية نحو التعلم، فبعض الطلاب مثلاً يفضل التعليم بشكل جماعي عوضاً عن التعليم الفردي، لذا لابد من مراعاة إستراتيجية التدريس التي يتم اختيارها بحيث تكون مناسبة لدوافع الطلاب وتجعلهم أكثر دافعية للتعلم.

سابعاً: إمكانيات المدرسة .

عند اختيار الاستراتيجية التدريسية لابد من مراعاة إمكانيات المدرسة المادية والمساحية .(الشريف، ٢٠٠٨)

ثانياً : ذوي الإعاقة السمعية :

يتمتع ٩٩٪ من الأفراد بالقدرة على السمع بشكل طبيعي، بينما يوجد ١٪ من الأفراد يفقدون القدرة على السمع، وهذا ما يطلق عليه بمصطلح الإعاقة السمعية.

تعرض المعاقون سمعياً للكثير من المصاعب والاضطهاد في المجتمعات القديمة، وعلى الأخص المعوقين سمعياً منذ الولادة أو قبل تعلم اللغة ؛ فقد ميز المجتمع الروماني والقانون الإنجليزي بين الصمم الولادي – قبل تعلم اللغة والصمم بعد تعلم اللغة.

فقد نص القانون الروماني عام ٥٣٠ م على أن يعين وكلاء للصم البكم منذ الولادة للتصرف في شؤونهم. بينما لم يحرم الصم الذين ليسوا بكماً ومن أصيب بالصمم بعد تعليم اللغة من حقوقهم المدنية. وسمح للصم البكم الذين تعلموا الكتابة بتولي شؤون حياتهم. أما أرسطو فقد رأى أن الطفل الأصم غير مجد تعليمه لعدم قدرته على الكلام، ويمكن تعريف الإعاقة السمعية من عدة جهات نظر كالتالي:

أولاً: وجهة النظر الطبية:

تركز النظرة الطبية على الوظيفة العضوية للأذن ويعرف المعوق سمعياً بأنه الفرد الذي أصيب جهازه السمعي بتلف أو خلل عضوي منعه من استخدامه في الحياة العامة بشكل طبيعي كسائر الأفراد العاديين.

يعرف هرذر وهردر الصم بأنهم الأفراد الذين لديهم نقص شديد جداً بجهاز السمع نتيجة لعوامل وراثية أو نتيجة لاصابات مختلفة.

بينما يعرف بنجامين وولمان الصم بأنه الفرد ذو الإعاقة السمعية الشديدة التي تمنع حدوث ترددات أوذبذبات صوتية لأي مثير سمعي.

وذكر مصطفى القمش أن الأطفال الصم هم الذين تحول إعاقتهم السمعية دون فهمهم للكلام عن طريق حاسة السمع وحدها، سواء باستخدام السماع الطبية أو بدونها.



ثانياً: وجهة النظر التربوية :

تركز النظرة التربوية على عمل الأذن وتعرف المعوق سمعياً بأنه الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الاستفادة من برامج التعليم المختلفة المقدمة للسامعين، وهو بحاجة إلى أساليب تعليمية تعوضه عن حاسة السمع.

وتعرف الشخص الضعيف السمع بأنه ذلك الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الاستفادة من برامج التعليم المختلفة المقدمة للسامعين إلا باستخدام المعينات السمعية أو رفع الصوت بشكل أكبر.

ومن أهم التعاريف التربوية للإعاقة السمعية:

تعريف جود الذي ينص على أن الصم هم أولئك الافراد الذين تكون حاسة السمع لديهم ليست كافية لفهم الكلام سواء بمساعدات المعينات السمعية أو بدونها.

بينما يعرف عبد المطلب القريطي الأطفال الصم بأنهم الأطفال اللذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية.

ويعرفهم عبد الحميد يوسف بأنهم الأفراد اللذين يمنعهم عجزهم السمعي عن توظيف المعلومات اللغوية عن طريق السمع سواء باستخدام أو بدون استخدام معين سمعي.

تم تصنيف فقدان القدرة على السمع، على النحو التالي:

الفرد الأصم كلياً: وهو الفرد الذي فقد قدرته التامة على السمع في مراحل مُبكرة من عمره، ممّا أدّى إلى عدم تكوّن أيّ مخزون لغويّ لديه، فأصبح غير قادرٍ أيضاً على النطق، وهذه الحالة تدعى بالصم، أو الشخص الأبكم، ويطلق عليهم مصطلح الصم والبكم.

الفرد الأصم جزئياً (ضعيف السمع) : وهو الشخص الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية، نتيجة وجود سبب، أو أكثر من الأسباب الصحية، أو البيئية التي تُؤدّي إلى وجود ضعف في التقاط الذبذبات الصوتيّة، وبالتالي ضعف في تكوّن اللغة، وهذا يتفاوت من شخص لآخر حسب درجة الإعاقة السمعية التي يعاني منها الأفراد.

أسباب الإعاقة السمعية:

١. أسباب وراثية مثل اختلاف العامل الريزي سي بين الأم، والجنين.
٢. أسباب بيئية قد تحدث بعد عملية الإخصاب، أي قبل مرحلة الولادة، وأثناءها، وبعدها، ويمكن تلخيصها كالتالي: سوء تغذية الأم الحامل ، تعرض الحامل للأشعة السينية وخاصة في الشهور الثلاث الأولى من الحمل ، تعاطي الأم الحامل للأدوية والعقاقير دون استشارة طبيب ، إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية، أو مرض الزهري، أو نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة، أو الحوادث، وغيرها.

ثالثاً: وجهة نظر اجتماعية :

تركز النظرة الاجتماعية على علاقة الأصم بالمجتمع والأفراد المحيطين فيه. فقد أكد هاديسون على وجود علاقة بين الأداء الاجتماعي والتواصل اللفظي بين الأفراد ذوي ضعف السمع بصورة إيجابية مقارنة بذوي الصمم الشديد.



ويعتقد أيمن الحمدي بأن الأطفال الصم يعتمدون على حاسة الإبصار في تعاملهم مع الآخرين بسبب حرمانهم من حاسة السمع في مرحلة مبكرة من حياتهم بدرجة كبيرة أدت إلى اعتمادهم كلياً على الحواس الأخرى ومنها حاسة الإبصار كأساليب للتواصل مع الأفراد في مجتمعهم .

بينما أشار عبد الحي إلى الإعاقة السمعية وشدة الإصابة ، والصفات السلوكية كعدم قدرته على التفاعل والسمات السلبية النفسية كالعدوانية والانسحاب للمعاق سمعياً ، وعلاقة ذلك بدرجات الإصابة .

خصائص ذوي الإعاقة السمعية

أثبتت الدراسات الحديثة أنه لا يوجد فرق بين الفرد الأصم والعادي في خصائص النمو الجسمي؛ من حيث معدل النمو؛ أي: سرعة النمو والتغيرات الجسمية في الطول والوزن في جميع مراحل النمو التي يمر بها الطفل الأصم، فهو كنظيره العادي تماماً، ولهذا لا توجد فروق ظاهرة بالنسبة للمتطلبات الجسمية للأصم والعادي، وكل ما يظهر من فروق بينها هو أثر الإعاقة السمعية على بعض العادات الجسمية الخاصة بالصم.

أساليب الاتصال والتواصل معهم:

١. التواصل المفوظ (التدريب السمعي – قراءة الشفاه):

التدريب السمعي:

يعتبر التدريب السمعي من الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال المعوقين سمعياً ويتضمن التدريب السمعي تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال المعوقين سمعياً والاستفادة من السمع المتبقي لديهم بالإضافة الى قدرتهم على التمييز بين الأصوات عن طريق:

- ✓ تنمية الوعي بالأصوات.
- ✓ تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات العامة غير الدقيقة.
- ✓ تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات المتباينة الدقيقة.

قراءة الشفاه :

يقصد بذلك تنمية مهارة المعاق سمعياً على قراءة الشفاه وفهم الرموز البصرية لحركة الفم والشفاه أثناء الكلام من قبل الآخرين.

توجد طريقتين من طرق تنمية مهارة قراءة الكلام / الشفاه لدى الأفراد المعاقين سمعياً وهما:

أ. الطريقة التحليلية : يركز المعاق سمعياً على كل حركة من حركات شفاتي المتكلم

ثم ينظمها معاً لتشكل المعنى المقصود.

ب. الطريقة التركيبية : يركز المعاق سمعياً على معنى الكلام أكثر من تركيزه على

حركاتي شفاتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام .

٢. التواصل اليدوي (لغة الإشارة ، تهجئة الأصابع):

عبارة عن رموز إيمائية تشكل باليد و تتوافق حركتها مع بقية أجزاء الجسم تمشياً مع حدة الموقف ، وتعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد اعتماداً كبيراً على الإبصار ولغة الإشارة لغة مستقلة لها فوائدها ونظامها والذي يمكننا من تركيب جمل كاملة وتعتبر لغة طبيعية أو كاللغة الأم بالنسبة للصم.



٣. التواصل الكلي:

أي استخدام كل أساليب التواصل التي تمكن الشخص المعوق سمعياً من التواصل مع الآخرين عن طريق دمج الكلام والإشارات والتهجئة بالأصابع والتدريب السمعي.

استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة السمعية :

- استراتيجية اللقاء: تقدم المعلومات المهمة التعليمية للتلميذات عن طريق العرض الشفهي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وتبسيطها.
- استراتيجية الأسئلة الصفية: تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسية للمهمة التعليمية لإيصال المعلومات الجديدة للتلميذات.
- استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار: تقوم المعلمة بتصميم موقفاً تدريسياً تقوم التلميذات من خلاله بالتمثيل وتقمص الشخصيات لتقريب الأفكار المجردة الى أذهانهم باستخدام خبراتهم السابقة
- استراتيجية التعلم بالاكشاف: تصمم المعلمة موقفاً تدريسياً تقوم فيه التلميذة باكتشاف المعلومات المتعلقة بالمهمة التعليمية بتوجيه وإرشاد من المعلمة دون أن تقدمها لها جاهزة.
- استراتيجية حل المشكلات : تطرح المعلمة مشكلة على التلميذات (تمرين مثلاً) مع تزويدهم بمعلومات عنها و تناقشهم وتوجههم لخطوات حل هذه المشكلة مما يجعل الطالبات يقترحن عدداً من الحلول ثم يختار أنسبها.
- استراتيجية العصف الذهني: تشجع المعلمة التلميذات على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار كحلول لمشكلة معينة خلال تدريس المهمة التعليمية.
- استراتيجية الرحلات الميدانية: تعرض المهمة التعليمية من خلال زيارة ميدانية للمواقع الحقيقية متزامناً مع نشاط منظم مخطط مسبقاً.
- استراتيجية التعلم القائم على المشروع: تعرض المهمة التعليمية من خلال مشروعات قصديه متصلة بحياة التلميذات وحاجاتهم وذات علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي ويمكن إنجازها.
- استراتيجية تدريس الاقران: تتاح الفرصة للتلميذات ليدرس بعضهم بعضاً تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.
- استراتيجية التدريس بالحاسوب : استخدم البرامج الحاسوبية المناسبة التي تقدم المهمة التعليمية للتلميذة وتوجهها إلى الاستجابات الصحيحة
- استراتيجية التعلم المبرمج: تطبق المعلمة خطوات المهمة بشكل عملي أمام التلميذات باستخدام وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية ليقوموا بعد ذلك بتنفيذ المهمة التعليمية
- استراتيجية التعلم الذاتي: تعد المعلمة نشاطات ورقية للمهارات التي يراد أن تتعلمها التلميذة ذاتياً، مستعينة في ذلك بالرسوم والصور والمعلومات المبسطة ، والحلول الموجودة خلف الورقة .
- استراتيجية التعلم للإتقان : تدرس المهمة التعليمية حتى تصل كل تلميذة إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن المدة التي يحتاجها دون مقارنته مع زملائه
- استراتيجية القصة: يستخدم السرد المعبر للحقائق والمعلومات عن شخصية أو موقف أو حادثة معينة ، بقالب لفظي أو تمثيلي.
- استراتيجية الألعاب : تدرس المعلمة المهمة التعليمية للتلميذات من خلال أنشطة ومسابقات والعباب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة هادفة.
- استراتيجية الممارسة والبيان العملي): يتم تقسيم التلميذات إلى مجموعات صغيرة متباينة القدرات والاستعدادات ليحققوا أهداف المهمة التعليمية بالتعاون والاعتماد على بعضهم البعض .



- استراتيجية خرائط المفاهيم: تقدم المفاهيم التي تتضمنها المهمة التعليمية على شكل رسوم أو أشكال ترتبط بخطوط أو أسهم واضع عليها كلمات تمكن التلاميذ من الربط بين المفاهيم بسهولة .

منهج البحث واجراءاته :

منهج البحث:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع وعينة البحث :

جميع أفراد المجتمع من المعلمات العاملات في برامج الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام في مدينة مكة المكرمة خلال فترة إجراء الدراسة ١٤٤٣ هـ والبالغ عددهم (١٠٠) معلمة وقد تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة وتم الحصول على (٢٠) استبانة صالحة للتحليل، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (20) من المعلمات في مدارس دمج الإعاقة السمعية بمدينة مكة المكرمة .

أداة البحث:

استخدمت الباحثة مقياس القحطاني (٢٠٠٩) ويتكون من محورين: الأول الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم ويضم (١٧) فقرة ، والثاني المعوقات التي تمنع المعلم من استخدام استراتيجيات التدريس ويضم (٢٤) فقرة.

الوسائل الإحصائية المستخدمة :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

السؤال الأول ينص على: ماهي الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمات طالبات ذوات الإعاقة السمعية في مدارس مكة المكرمة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة على كل فقره وكما موضح في الجدول رقم (١)

جدول (١)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة



الاستراتيجيات	دائما		أحيانا		نادرا		لا استخدم		الاستراتيجية	النسبة المئوية
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا		
أقدم معلومات المهمة التعليمية للتمييزات عن طريق العرض الصفحي المستمر القائم على تنظيم الأفكار وبسيطتها. (استراتيجية الالقاء)	16	80%	2	10%	0	0%	2	10%	7.39	3.505
أطرح مجموعة من الأسئلة التي تدور حول الأفكار الرئيسية للمهمة التعليمية لإيصال المعلومات الجديدة للتمييزات. (استراتيجية الأسئلة الصفية)	17	85%	2	10%	0	0%	1	5%	8.041	3.7025
أصمم موقفاً تدريبياً تقوم التلمييزات من خلاله بالتمثيل وتخصص الشخصيات لتقريب الأفكار المجردة إلى أذهانهم باستخدام خبراتهم السابقة. (استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار)	2	10%	16	80%	1	5%	1	5%	7.348	2.9025
أصمم موقفاً تدريبياً تقوم فيه التلميذة باكتشاف المعلومات المتعلقة بالمهمة التعليمية بتوجيه وإرشاد مَنى دون أن أقدمها له جاهزة. (استراتيجية التعلم بالاكتشاف)	15	75%	3	15%	0	0%	2	10%	6.78	3.455
أطرح مشكلة على التلمييزات (تصميم مثلاً) وأزودهم بمعلومات عنها وأناقشهم وأوجههم لخطوات حل هذه المشكلة ونفترض عدداً من الحلول ثم نختار أسبها. (استراتيجية حل المشكلات)	15	75%	2	10%	2	10%	1	5%	6.68	3.5025
أضج التلمييزات على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار كحلول لمشكلة معينة خلال تدريس المهمة التعليمية. (استراتيجية العصف الذهني)	17	85%	2	10%	0	0%	1	5%	8.04	3.7025
أعرض المهمة التعليمية من خلال زيارة ميدانية للمواقع الحقيقية متراماً مع نشاط منظم مخطط مسبقاً. (استراتيجية الرحلات الميدانية)	2	10%	1	5%	0	0%	17	85%	8.04	0.5925
أعرض المهمة التعليمية من خلال مشروعات قصصية متصلة بحياة التلمييزات وحاجاتهم وذات صلاقة مباشرة بالمعجى الدراسي ويمكن إنجازها. (استراتيجية التعلم القائم على المشروع)	2	10%	8	40%	9	45%	1	5%	4.08	2.5025
أفتح الفرصة للتلمييزات ليدرس بعضهم بعضاً تحت إشرافى وتوجيهى. (استراتيجية تدريس الأقران)	16	80%	3	15%	0	0%	1	5%	7.43	3.6525
أستخدم البرامج الحاسوبية المدبسة التي تقدم المهمة التعليمية للتلميذة [وتوجهها إلى الاستجابات الصحيحة]. (استراتيجية التدريس بالحاسوب)	16	80%	2	10%	1	5%	1	5%	7.34	3.6025
أطبق خطوات المهمة بشكل عملى أمام التلمييزات باستخدام وسائل تعليمية طبيعية أو اصطناعية ليقوموا بعد ذلك بتنفيذ المهمة التعليمية. (استراتيجية التعلم المبرمج)	3	15%	16	80%	0	0%	1	5%	7.43	3.0025
أحد نشاطات ورقيّة للمهارات التي يراد أن تتعلمها التلميذة ذاتياً، مستعجداً في ذلك بالترسيم والصور والمعلومات المبسطة، واضعاً حلول المهام خلف الورقة. (استراتيجية التعلم الذاتي)	17	85%	1	5%	2	10%	0	0%	8.04	3.75
أدرس المهمة التعليمية حتى تصل كل تلميذة إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن المدة التي يحتاجها دون مقارنته مع زملائه. (استراتيجية التعلم للإتقان)	3	15%	17	85%	0	0%	1	5%	7.93	3.1525
أستخدم السرد الحتمى المبرج للحقائق والمعلومات عن شخصية أو موقف أو حادثة معينة، بقالب لفظى أو تمثيلى. (استراتيجية القصة)	3	15%	17	85%	1	5%	0	0%	7.93	3.25
أدرس المهمة التعليمية للتلمييزات من خلال أنشطة ومسائل والمب تعليمية تم إعدادها بطريقة ضلية منظمة هادفة. (استراتيجية الألعاب)	17	85%	1	5%	2	10%	0	0%	8.04	3.75
أقسم التلمييزات إلى مجموعات صغيرة مقابلة القدرات والاستعدادات ليحققوا أهداف المهمة التعليمية بالتعاون والاعتماد على بعضهم البعض. (استراتيجية الممارسة والبيان العملى)	16	80%	3	15%	1	5%	0	0%	7.43	3.75
أقدم المفاهيم التي تتضمنها المهمة التعليمية على شكل رسوم أو أشكال ترتبط بملحوظات أو أسهم واضع عليها كلمات تمكن التلميذة من الربط بين المفاهيم بسهولة. (استراتيجية خرائط المفاهيم)	11	55%	9	45%	0	0%	0	0%	5.83	3.55

أظهرت نتائج البحث وكما موضحه في الجدول رقم (١) ان أكثر الاستراتيجيات التدريسية استخداماً من قبل المعلمين كانت استراتيجية الأسئلة الصفية والعصف الذهني والتعلم الذاتي والألعاب واحتلت هذه الاستراتيجيات المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣,٧) وانحراف معياري (٨,٠٤)، وجاءت بالمرتبة الثانية استراتيجية الالقاء وتدريب الأقران والتدريس بالحاسوب والممارسة والبيان العملي بمتوسط حسابي (٣,٥) وانحراف معياري (٧,٣٩)، اما استراتيجية التعلم بالاكتشاف و حل المشكلات فقد احتلتا المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي متساوي (٣,٤٥٥) وانحراف معياري (٦,٧٨)، تلتها بالمرتبة الرابعة استراتيجية خرائط المفاهيم بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٥,٣٨)، وجاءت استراتيجية التعلم المبرمج والتعلم للإتقان واستراتيجية القصة في المرتبة الخامسة ودرجات متوسط حسابي متقاربة من بعض (٣,٠) و(٣,١) و(٣,٢) على التوالي وانحراف معياري (٧,٤) و(٧,٩) بالتوالي أيضاً. اما الاستراتيجيات الأقل استخداماً، فقد أظهرت النتائج ان استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار والرحلات الميدانية والتعلم القائم على المشروع كانت الأقل استخداماً من قبل المعلمات .



الهدف الثاني : التعرف على المعوقات التي تقف امام المعلمين دون استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة. اظهر التحليل الاحصائي للبيانات عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابة المعلمات على كل فقره من فقرات محور المعوقات وكما موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (2)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات العينة

المعوقات	دائما		أحيانا		نادرا		أبدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية		
ضعف أداء التلميذات الأكاديمي لا ينعكس على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة	1	5%	2	10%	2	10%	15	75%	0.7375	6.68
وجود تلميذات غير ناضجات في الصف الدراسي يجعل وقت التدريس إلى تدريبات على النطق والكتابة	1	5%	17	85%	1	5%	1	5%	2.8525	8
وجود تلميذات غير قابلات للتعليم داخل الصف الدراسي يعيق استخدامي لبعض استراتيجيات التدريس	2	10%	16	80%	2	10%	0	0%	3	7.39
كثرة أحوال التلميذات ذوي الإعاقة السمعية الذي يعهد إلى تدريسهم في الصف الدراسي الواحد	15	75%	2	10%	1	5%	2	10%	3.405	6.68
صعوبة ضبط سلوكيات التلميذات غير المرغوبة داخل الفصل عند استخدام بعض استراتيجيات التدريس	1	5%	2	10%	2	10%	15	75%	0.7375	6.68
صعوبة تقييم أداء التلميذات باستخدام الاستراتيجيات التدريسية غير التقليدية	1	5%	15	75%	3	15%	1	5%	2.7525	6.73
طول محتوى المنهج الدراسي واحتواء الدرس الواحد على أكثر من هدف سلوكي	15	75%	3	15%	2	10%	0	0%	3.65	6.78
تعليم البيئة الصفية غير المناسب (مجم الصف ، الأثاث) يعيق تنوع استراتيجيات التدريس	2	10%	0	0%	7	35%	11	55%	1.1275	4.96
قلة عدد حصص المقرر خلال الفصل الدراسي وقصر زمن الحصة	1	5%	9	45%	2	10%	8	40%	1.77	4.08
ترتيب الحصة غير المناسب خلال الجدول الدراسي اليومي	1	5%	8	40%	2	10%	9	45%	1.6225	4.08
قلة التقنيات التعليمية التي يتطلبها استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية	0	0%	17	85%	2	10%	1	5%	2.7525	8.04
عدم وجود معلمة مساعدة في الصف يدفعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة	1	5%	10	50%	1	5%	8	40%	1.82	4.69
صياغة روح الفريق في بيئة التعليمية يعطلني لا استخدم استراتيجيات تدريسية متنوعة	1	5%	2	10%	2	10%	15	75%	0.7375	6.68
صياغة تعاون أولياء أمور التلميذات ذوات الإعاقة السمعية الذي يتطلب استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية	9	45%	1	5%	8	40%	2	10%	2.755	4.08
ضعف فاعلية إدارة المدرسة بهذه الاستراتيجيات وصلاحياتها لذوي الإعاقة السمعية	0	0%	0	0%	3	15%	17	85%	0.3425	8.12
حضور المتابعة من قبل المخرجات التربويات المعينات من وزارة التربية والتعليم	2	10%	0	0%	2	10%	16	80%	0.64	7.39
قلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يندفع من المعلمين في تدريس ذوي الإعاقة السمعية	16	55%	1	5%	2	10%	1	5%	3.5525	7.34
حضور التأهيل الجامعي في مجال إعداد وتفيذ وتقييم استراتيجيات التدريس وأساليبها	13	65%	4	20%	2	10%	1	5%	3.4025	5.47
قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات التدريسية لتدريس ذوات الإعاقة السمعية	3	15%	15	75%	1	5%	1	5%	2.9525	6.73
كثرة إعطائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة	16	80%	2	10%	1	5%	1	5%	3.6025	7.34
اعتقادي أن هذه الاستراتيجيات غير مبدئية في تدريس التلميذات ذوي الإعاقة السمعية	2	10%	14	70%	2	10%	2	10%	2.705	6
صياغة لبعض الظروف يجعلني أعطى الدروس باستراتيجيات تدريسية محدودة	0	0%	2	10%	3	15%	15	75%	0.6375	6.78
عدم قدرتي على تحليل أهمية التعليمية يعطلني لا استخدم بعض الاستراتيجيات التدريسية	0	0%	1	5%	0	0%	19	95%	0.1975	9.34
عدم قدرتي على صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس يعطلني لا استخدم بعض الاستراتيجيات لتحقيقها	1	5%	17	85%	2	10%	0	0%	2.95	8.04

ولتفسير النتائج تم الاعتماد على درجة الحياد (٦٠٪) والتي تم تحديدها من قبل الخبراء، حيث ان ٦٠٪ وأكثر تعتبر عوامل معيقة لاستخدام المعلمين استراتيجيات تدريس فعالة، و ٥٩٪ وأقل تعتبر غير معيقة.

حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) بالمرتبة الأولى وبنسبة مئوية (٨٠٪) كمعوق بدرجة شديدة لاستخدام الاستراتيجيات التدريسية الفعالة والتي تنص على (كثرة اعبائي التدريسية والإدارية تمنعني من استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، تليها بالمرتبة الثانية الفقرة الرابعة والسابعة وبنسبة مئوية (٧٥٪) فهي تشير إلى أن كثرة أعداد التلميذات ذوي الإعاقة السمعية الذي يعهد إلى تدريسهم في الصف الدراسي الواحد) و طول محتوى المنهج الدراسي واحتواء الدرس الواحد على أكثر من هدف سلوكي من المعوقات التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار . اما الفقرة (١٨) فقد احتلت



المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (٦٥٪) والتي تتضمن قصور التأهيل الجامعي في مجال إعداد وتنفيذ وتقييم استراتيجيات التدريس وأساليبه.

اما العبارات الاخرى فقد جاءت بنسب مئوية (٥٥٪) وقل ، وحسب درجة الحياد التي تم تحديدها فاعتبرت باقي الفقرات معيقه بدرجة بسيطة جداً وبعضها لا يعيق استخدام الاستراتيجيات التدريس الفعالة.

وقد فسرت الباحثة هذه النتائج بسبب عدم الالمام الكافي بجميع احتياجات هذه الفئة خصوصا في مدارس الدمج.

التوصيات:

١. على مدارس الدمج حت المعلمات على التنوع في استخدام الاستراتيجيات التدريسية لذوي الإعاقة السمعية .
٢. ادخال الحاسوب الآلي في عملية التعليم لما له من اثر على فاعلية التعليم.
- ٣ . تقديم دورات تدريبية في مجال الاستراتيجيات التدريسية لذوي الإعاقة السمعية مما يساعد المشرفات والمعلمات على التعرف على ابرز تلك الاستراتيجيات وكيفية استخدامها.
٥. توفير الامكانيات المادية للتمكن من استخدام افضل الوسائل والتقنيات التعليمية.
٦. تخفيف الأعباء خصوصا الإدارية على المعلمات .

المقترحات:

- استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة اجراء بعض البحوث المستقبلية:
١. اجراء دراسة للكشف عن مدى تقبل اسر ذوي الإعاقة السمعية للاستراتيجيات المتبعة في مدارس الدمج.
 ٢. اجراء دراسة مماثلة في جميع مراكز التربية الخاصة لجميع الفئات الأخرى.



المراجع

- بدر الدين، آية، محمد، أفراح. (٢٠٢٠، شباط، ١٠-١١). واقع استخدام استراتيجيات التدريس من قبل المعلمين لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مركز محافظة أربيل. المؤتمر العلمي الثاني .
- الجبير، عبد الرحمن. (٢٠١٩). واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل . ٨، (٢)، ١-٣٤.
- خليفة، حسن جعفر. (٢٠١١). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. مكتبة الرشد
- الشريف، كوثر. (٢٠٠٨). بعض استراتيجيات التدريس للأعداد الكبيرة من المتعلمين. المؤتمر العلمي العربي الثالث - التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، ١، ٣٤٦-٣٩٢
- القحطاني، معجبة. (٢٠٠٩). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- مصطفى، أحمد. (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة. المؤتمر العلمي الثامن عشر - مناهج التعليم وبناء الانسان العربي جامعة عين شمس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ١. ٢ - ٢٢
- النمر، عصام. (٢٠١٩). لمشكلات السمعية : مقدمة في الإعاقة السمعي . دار اليازوري. الأردن



رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

Caring for talented people in Saudi society in light of the Kingdom's vision 2030

أ.د. مروه محمد فؤاد عثمان - أستاذ ورئيس قسم خدمة الفرد بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بدمنهور - مصر
أستاذ الخدمة الاجتماعية والعلاج الاجتماعي بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض سابقاً

Email: drmarwa2015@yahoo.com

المستخلص:

هدفت ورقة العمل إلى التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتوصل لمجموعة من الاستنتاجات حول مستقبل رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. واعتمدت ورقة العمل على المنهج المكتبي الوثائقي وهو نمط من الأبحاث التي يقوم الباحث خلالها بجمع المعلومات والوثائق حول الموضوع الذي يقوم ببحثه عن طريق العودة إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة لأخذ المعلومات الدقيقة، والمتعلقة بالبحث.

وقد خلصت ورقة العمل إلى ضرورة التكامل والتنسيق بين الأسرة والمدرسة والمجتمع فيما يخص المشكلات التي تواجه الموهوبين والخدمات اللازمة والتي ينبغي أن تلبي حاجاتهم، والحاجة لمزيد من البحوث والدراسات العلمية الميدانية التي تستهدف دراسة المشكلات التي تواجه الموهوبين من خلال دراسة خصائصهم ومميزاتهم وحاجاتهم والأمور المتعلقة بتعليمهم ورعايتهم، كي يكون لدينا حصيلة من البحوث التي تُعنى بمشكلات طلابنا في إطار خصائص مجتمعنا وثوابته وقيمه.

الكلمات المفتاحية: رعاية- الموهوبين- المجتمع السعودي- رؤية المملكة ٢٠٣٠

Abstract:

The working paper aimed to identify the reality of nurturing the gifted in the Saudi society in light of the Kingdom's vision 2030, and to reach a set of conclusions about the future of nurturing the gifted in the Saudi society in light of the Kingdom's 2030 vision.

The working paper relied on the documentary library approach, which is a type of research in which the researcher collects information and documents on the topic he is researching by referring to a number of reliable sources and references to take accurate information related to the research.

The working paper concluded the need for integration and coordination between the family, school and society regarding the problems facing the gifted and the necessary services that should meet their needs, and the need for more research and scientific field studies aimed at studying the problems facing the gifted by studying their characteristics, advantages, needs and matters related to their education and care. In order to have an outcome of the research that deals with the problems of our students within the framework of the characteristics, constants and values of our society.

Keywords: care - the gifted - the Saudi society - the Kingdom's vision 2030



المقدمة:

تعتبر كثير من الدول الموهوبين والمتفوقين والمبتكرين والمبدعين من أبنائها ضمن الثروات القومية كالبترول والذهب، بل هم أنفس تلك الثروات، فهم يسهمون في بناء مجتمعاتهم، ويخدمون البشرية في كل مواقع الحياة، إنهم يستحقون أن نبحث عنهم، وأن تكشفهم، وأن نزيل الغبار عن قدراتهم، وأن نصقل مواهبهم، وأن ندرج قدراتهم، وأن نهئى لهم المناخ المناسب للعمل، وأن نمهد لهم الطريق فنزيل من أمامهم العثرات ليطلقوا العنان لطاقتهم والتي تصب في نهاية الأمر في صالح مجتمعهم وأمتهم.

وللموهوبين دور مهم في تقدم المجتمع ونموه وتطوره، والتاريخ المعاصر يبين لنا دور هؤلاء في بناء المجتمع وتقدمه، وتهتم رؤية المملكة ٢٠٣٠ بتوفير بيئة داعمة للموهبة لتضمن رعاية الموهوبين في جو محفز على إنتاج الإبداع والابتكار لإيمانها بما تمتلكه هذه الفئة من قدرات عالية وأداء متميز يساعد على تقدم الأمم والمجتمعات وتطورها، ونجد ذلك ماثلاً في الأشخاص الذين غيروا مجرى الحياة وساهموا في ارتقاء الحضارة الإنسانية باختراعاتهم وابتكاراتهم واكتشافاتهم، كيف لا وهم الورقة الرابحة في اقتصاديات كثير من الدول والكيانات الاقتصادية العالمية لما يمتلكونه من تفكير غير تقليدي ولامتلاكهم لمهارات حل المشكلات وهي من مهارات القرن الحادي والعشرين. (الرشيدي والمطيري، ٢٠٢٠م)

ولا شك أن اكتشاف المواهب مبكراً وتنميتها يعد من أهم وسائل تحقيق التقدم والرفي لأي مجتمع، فإيجاد البيئة التربوية الجيدة يتيح للموهوبين إبراز قدراتهم وتنمية إمكاناتهم وإظهار مواهبهم من خلال البرامج الإثرائية التي تحرص الوزارة عليها، بما يلبي جميع حاجات الموهوبين التعليمية والشخصية والاجتماعية وحاجات تحقيق الذات وغيرها.

إشكالية ورقة العمل:

تعد الموهبة مفهوم يحمل معنى امتلاك الفرد لميزة ما ويقصد به استعداد طبيعي أو طاقة فطرية كامنة غير عادية في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني التي تحظى بالتقدير الاجتماعي في مكان وزمان معين ويستدل على تلك الاستعدادات من تحليل التعليقات اللفظية للطفل وعن طريق ملاحظة نشاطه التخيلي والحركي وسلوكه في المواقف المختلفة.

ومنذ أقدم العصور، وحاول بعضهم أن يقدم تفسيرات شتى لهذه الظاهرة، كما أُسْتُخْدِمَت مصطلحات للدلالة عنها: كالعبقرية والنبوغ والإبداع.

والأطفال الموهوبين هم أطفال يظهرون تميزاً في الأعمال المكلفة لهم كما أنهم أكثر استقلالية وذكاءً وثقة بالنفس وطموحاً وتحصيلاً عن الأطفال العاديين وعلى الرغم من ذلك لا نستطيع القول بأن التأخر الدراسي لدى الأطفال يعني عدم وجود موهبة حيث نجد أحياناً موهوبين لكن ليس لديهم القدرة على التأقلم الدراسي والتعليمي. (عمارة، ٢٠٠٠، ص ١٠)

والأطفال المتفوقين والموهوبين منذ اكتشافهم سواء كانوا في الطفولة المبكرة أو خلال مراحل نموهم ودراستهم الأولية وما يليها من مراحل، هم بأمر الحاجة إلى التعرف على مشاكلهم وانفعالاتهم، وهم أكثر عرضة للمشاكل النفسية والاجتماعية، مما يستدعي حتمية وجود برامج التوجيه والإرشاد، وذلك للتغلب على تلك المشاكل سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو نفسية، ناتجة من المحيطين بهؤلاء المتفوقين والموهوبين أو نابعة من صراعاتهم الداخلية.

وقد أورد وايتمور Whitmore العديد من الخصائص السلبية والإيجابية والتي يمكن أن تظهر على الطلبة المتفوقين والموهوبين المنخفضي التحصيل، وأكد على أهمية متابعة وملاحظة تلك المؤشرات لمساعدة الطلبة المتفوقين والموهوبين من منخفضي التحصيل الدراسي في حالة ظهور عشرة منها فإنه يجب تلقي الإرشاد والتوجيه المطلوب.

وفي المملكة العربية السعودية بات الاهتمام باكتشاف الموهوبين في وقت مبكر ورعايتهم وتوحيد وتطوير الجهود المبذولة للتعرف عليهم أحد أهم الأولويات في تطوير التعليم بالمملكة والذي يُسهم في دعم وتعزيز الابتكارات والبحوث العلمية،



وتعزيز رأس المال البشري، ومن أبرز برامج الكشف عن الموهوبين في المملكة والذي تشترك فيه كل من وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة"، والمركز الوطني للقياس والتقويم "قياس" كمنظومة وطنية، المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين لشهم في قياس الموهبة لدى الطلاب والطالبات بالتعليم العام، ليتم من خلالها بناء قاعدة بيانات وطنية لجميع الموهوبين والموهوبات، إضافة إلى الإسهام في توعية المجتمع بخصائص الموهوبين وأهمية اكتشافهم. (الرشيدي والمطيري، ٢٠٢٠م)

واستناداً على ما سبق تتحد اشكالية ورقة العمل في التساؤل التالي:

ما واقع رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهمية ورقة العمل:

١. إن العناية والرعاية التي يحظى بها الموهوبون تجعل منهم العديد من القادة والمبتكرين والمخترعين والعلماء في الميادين المختلفة، وعليه فهذه الملكات والقدرات التي وهبها الخالق جلت قدرته لهؤلاء الموهوبين تبدأ مع بداية الحياة كاستعدادات كامنة أو إمكانات محتملة تنمو وتتضج مع نمو الفرد في مراحل حياته الأولى، وتصل إلى مرحلة يحقق فيها الفرد أعلى مراتب الابتكار والإبداع لديه، من هنا تبرز الحاجة لضرورة الاهتمام ببرامج وأساليب الكشف المبكر لهم.

٢. يجب الاهتمام بالتعرف على أساليب الكشف الحديثة والتجارب العالمية الناجحة ومحاولة تطبيقها بما يتناسب مع ظروف وإمكانات البيئة المحلية المستهدفة.

٣. ضرورة العمل على متابعة وتقييم البرامج المخصصة للكشف عن الموهوبين في الدول المتقدمة والإسهام علمياً في تطويرها.

٤. الحاجة الماسة لتوحيد الجهود العربية في مجال الموهبة والموهوبين لتبادل الخبرات واستثمار الإمكانيات وخاصة البشرية منها، لتتويع جهود العلماء والباحثين العرب ببرامج جبارة تتيح للأمة العربية الاستفادة من أبنائها الموهوبين.

أهداف ورقة العمل:

١. التعرف على واقع رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. التوصل لمجموعة من الاستنتاجات حول مستقبل رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- مفهوم الموهبة والموهوبين:

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعتبر قدرة أو استعداداً فطرياً لدى الفرد، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، وتبدو كثيرة التشعب ويسودها الخلط، وعدم الوضوح في استخدامها، ويعود ذلك إلى تعدد مكونات الموهبة.

وظهرت العديد من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب، وقد ركزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية، في حين ركز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع، في حين ركز بعضها الآخر على جوانب الإبداع، والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية. (الرشيدي والمطيري، ٢٠٢٠م)

وقد اعتمدت التعريفات الحديثة للطفل الموهوب على تغير النظرة إلى أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمه الاجتماعية، إذ لم يعد ينظر إلى القدرة العقلية العالية كمعيار وحيد لتعريف الطفل الموهوب، بل أصبح ينظر إلى أشكال أخرى من الأداء كالتحصيل الأكاديمي والتفكير والمواهب الخاصة، والسمات الشخصية كمعايير رئيسة في تعريف الطفل الموهوب.

ويجمع الاتجاه الحديث في تعريف الطفل الموهوب على عدد من المعايير، وقد يكون التعريف التالي ممثلاً لذلك الاتجاه الحديث وهو: أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداءً مميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية: (الرشيدي والمطيري، ٢٠٢٠م)



- القدرة العقلية العالية.
- القدرة الإبداعية العالية.
- القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
- القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.
- القدرة على المثابرة والالتزام والقوة الدافعة العالية، والمرونة، والاستقلالية في التفكير كسمات شخصيته وعقلية تميز الموهوب عن غيره، إضافة إلى خصائص عقلية وجسمانية ووجدانية ملحوظة من جانب المحيطين به لرعايته.
- وثمة ملاحظة أنه لا يوجد اتفاق حقيقي بين الباحثين والمتخصصين لمفهوم الموهبة والموهوبين لكن هناك عدة مفاهيم وتعريفات نمت وتطورت عبر الزمن بعضها يقصر التعريف على الذكاء أو التفكير الابتكاري والبعض الآخر يعدد الأبعاد في التعريف ليشمل خصائص ذهنية ومهارات أكاديمية، وخصائص شخصية كالمثابرة لكن أحدث التعريفات هو للباحث "نزولي" حيث عرف الموهبة بأنها تتكون من التفاعل بين ثلاثة مكونات للسمات الإنسانية وهي: (الزيني، ١٩٨٩م)

١- قدرات عقلية عامة فوق المتوسط.

٢- مستوى عال من المثابرة.

٣- مستوى عال من التفكير الابتكاري.

- مبررات تزايد الاهتمام برعاية الموهوبين:

خلال العقود القليلة الماضية احتل موضوع رعاية الموهوبين اهتماماً متزايداً في عدد كبير من دول العالم كخيار أساسي للنهوض والتقدم، وأصبح جزءاً أساسياً ورئيساً من النظام التعليمي للدول المتقدمة، فقد تنبّهت كثير من دول العالم لحقيقة أهمية الاستثمار في هذه الفئة والأدوار القيادية العظيمة التي يمكن أن يؤديها في نمو الأوطان وتحضرها، خاصة في ظل ما تفرضه مقومات العصر الحالي من تحديات وقضايا، لذلك تشكلت له العديد من الجمعيات والمؤسسات العلمية والوطنية والدولية، التي أسهمت إلى حد كبير في دفع عجلة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمعات إلى الأمام، وقُدمت من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية المختلفة خيارات كثيرة للرعاية المناسبة لهم، وفي ظل بروز حركات الإصلاح التربوي في منتصف القرن العشرين، بدأت مختلف الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة، كالولايات المتحدة الأمريكية وكثير من الدول الأوروبية والشرق آسيوية، بإعداد برامج خاصة للموهوبين بغرض تلبية حاجاتهم (Ferguson. 2009، Rimm, & siegel, 2010)، وعلى غرار الدول المتقدمة في مجال رعاية الموهوبين فقد برز الاهتمام بالموهوبين في مختلف الدول العربية، وذلك في العقدين الأخيرين من القرن العشرين والسنوات الأولى من القرن الحالي، وقد اختلفت نوعية الاهتمام بالموهوبين من دولة لأخرى في البلدان العربية. مُستندين في ذلك على الأسباب أو المبررات التالية: (بلبكي ولياس، ٢٠١٦م، ص ٣٠٩)، (البناء، ٢٠١٠م، ص ٦٠)

١. الضرورة التنموية: إن العنصر البشري الفاعل والمؤهل لقيادة الأوطان واستغلال ثرواته المعدنية والزراعية والحيوية، وما تحويه التربة من خيرات أحق بالرعاية والاهتمام والتقدير، لأن الواقع يؤكد أن بيد هؤلاء نفر من الموهوبين مفاتيح التطور والنمو من خلال أفكارهم الإبداعية واختراعاتهم واكتشافاتهم.

٢. الركيزة الأساسية للتحفيز: إن الحضارات الإنسانية على مختلف الأصعدة تدين في تقدمها واستمراريتها لأولئك الأفراد الذين وهبوا عقولهم لتعمير الأرض والإصلاح والتجديد، ورعاية مثل هؤلاء الموهوبين يُعد دعامة أساسية لتحفيز الآخرين على المشاركة في البناء والتعمير واستمرار الحضارة الإنسانية.



٣. كفاءة الإنجاز كمياً وكيفياً: بالنظر إلى انجازات الصفوة من أبناء الأمة الذين بذلوا، ولازالوا يبذلون الكثير لرفعة شأنها وتعزيز مكانته بين الأمم الأخرى، يلاحظ أن إسهامات هؤلاء نفر تميزت بالغزارة والنوعية مقارنة بإسهامات السواد الأعظم من الأفراد.

٤. توفير الأمن الاجتماعي: إن توفير الرعاية المناسبة للموهوبين من أبناء الأمة يوفر لها نبعاً دافعاً من الموارد البشرية المؤهلة والقادرة على إنتاج الأفكار التي تسهم في رقي المجتمع وحل مشكلاته، وتشخيص الأمراض وعلاجها وهي في مهدها، والعكس قد يحصل عندما تعتمد الأمة على خبرة من هم بعيدون عن واقعها من الأجانب والوافدين.

٥. حركة القياس العقلي: حيث أن مشكلة التخلف العقلي وضعف القدرة على التعلم هي التي أظهرت الحاجة إلى مقاييس القدرة العقلية، والحروب العالمية دفعت بالأساسة والقادة إلى الاهتمام بحركة القياس في اختيار المرشحين لفروع القوات المسلحة.

٦. الحرب الباردة وسباق التسلح: حيث أصيب المجتمع الأمريكي بالذهول عندما أطلق الإتحاد السوفييتي- سابقاً- القمر الصناعي الأول سبوتنك (Sputnik 1957) وحمل الساسة والمجتمع مسؤولية هذا التخلف للتربويين والمؤسسات التربوية، فعقدت المؤتمرات وهُيئت المخصصات لمعالجة الخلل الذي تركز في مجالي الرياضيات والعلوم، وأهم هذه المؤتمرات مؤتمر وودز هول Woodshall وخلال أقل من خمس سنوات نجح الأمريكيين بإنزال أول إنسان على سطح القمر في العام (١٩٦٩).

٧. الانفجار السكاني والثورة التقنية والمعرفية: حيث شهد العالم خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن المنصرم أعظم انفجار معرفي في تاريخ البشرية ولا شك أن هذا الوضع سيولد مشكلات يتحتم معها إعادة النظر في دور المدرسة والكلية والجامعة من ناحية، والانفجار السكاني ومحدودية الموارد من ناحية أخرى، ويستدعي ذلك أن تعتمد كل أمة على أبنائها الموهوبين في التصدي لهذه المهمة وإيجاد أفضل الحلول.

٨. الجمعيات والمؤتمرات العلمية: حيث أنشئت أول جمعية وطنية للأطفال الموهوبين (National Association for Gifted Children) في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٥٢)، وصدرت أول دورية متخصصة لرعاية الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وهي مجلة الطفل الموهوب الربعية (Gifted Child Quarterly) منذ عام (١٩٧١)، وإنشاء المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين والذي يصدر المجلة العالمية للموهبة والتفوق وعقد مؤتمراته (١٩٩١) باستنبول، و(٢٠٠١) ببرشلونة، و(٢٠٠٣) بأمريكا، و(٢٠٠٧) بمدينة وريك ببريطانيا، و(٢٠٠٩) بمدينة فانكوفر بكندا، و(٢٠١١) في مدينة سيول بكوريا. وأنشئت جمعيات مماثلة في بريطانيا عام (١٩٦٦)، وفي فرنسا عام (١٩٧١)، وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين في لندن في شهر أيلول من عام (١٩٧٥). وفي العالم العربي تم تأسيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بالأردن والذي ينظم مؤتمراً إقليمياً كل عامين، وفي مصر أنشئ المجلس العربي للطفولة والتنمية بالقاهرة، وفي السودان تم إنشاء الهيئة القومية لرعاية الموهوبين بقرار جمهوري عام (٢٠٠٦)، وجمعية الإمارات لرعاية الموهوبين في دبي، وفي المملكة العربية السعودية أنشئت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع عام (١٩٩٩)، والمركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع في جامعة الملك فيصل كأول مركز من نوعه تحتضنه مؤسسات التعليم العالي على المستوى العربي عام (١٤٣٠). وما زال يتوالى إنشاء الجمعيات وإقامة المؤتمرات والندوات المحلية والإقليمية والعالمية لبحث قضايا الموهوبين وأساليب رعايتهم.

- السمات التي بها يتم التعرف على الموهوبين:

السمات التعليمية:

١. يميل إلى التفوق ويجب المناقشة.

٢. لديه حصيلة لغوية كبيرة في سن مبكرة.



٣. لديه حصيلة كبيرة من المعلومات وعن مواضيع شتى.

٤. قوي الذاكرة.

٥. لديه القدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء.

٦. يتمتع بسعة الخيال ودقة الملاحظة.

٧. لا يمل من العمل المستمر ولديه القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من العاديين.

٨. كثير القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق عمره الزمني.

السمات الدافعية:

١. يعمل على إنجاز كل ما يوكل إليه من أعمال في الوقت المناسب وبدقة.

٢. يحب العمل بمفرده ويحتاج إلى قليل من التوجيهات.

٣. غالباً ما يكون متعصباً لرأيه وعنيداً.

٤. يستطيع أن يكتشف الخطأ ويميز بين الخطأ والصواب والحسن والسيئ.

٥. يميل إلى أداء الأعمال الصعبة ولا يحب الأعمال الروتينية.

٦. يهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سنه أي اهتمام بها.

السمات الإبداعية:

١. محب للاستطلاع ودائم التساؤل.

٢. مغامر ومجازف.

٣. يحاول إيجاد أفكار وحلول لكثير من المسائل.

٤. يتمتع بسعة الخيال وسرعة البديهة.

٥. حساس وعاطفي.

٦. ذواق للجمال ولملم بالإحساس الفني ويرى الوجه الجميل للأشياء.

٧. لا يخشى الاختلاف مع الآخرين.

٨. يتعصب لرأيه وله أسلوب الخاص في التفكير والتنفيذ.

٩. يتمتع بروح الفكاهة والدعابة.

السمات القيادية:

١. كفاء في تحمل المسؤولية وينجز ما يوكل إليه.

٢. ذو ثقة كبيرة بنفسه ولا يخشى من التحدث أمام الجمهور.

٣. محبوب بين زملائه.

٤. لديه القدرة على القيادة والسيطرة.

٥. يشارك في معظم الأنشطة المدرسية والاجتماعية.

٦. يتمتع بالمرونة في التفكير.

٧. يستطيع العمل في بيئات مختلفة.

٨. يبدأ الأعمال الجديدة من نفسه.

وهناك مجموعة من الخصائص الجسمية والعقلية والوجداني التي تميز الطفل الموهوب يمكن استعراضها فيما يلي:

(زاهر، ١٩٨٨م)



١- الخصائص الجسمانية: ظهرت بعض الاعتقادات الخاطئة حولها، بالنسبة للموهوبين تلخصت في ضعف النمو الجسماني والنحول، ولكن الدراسات الحديثة حول خصائص الموهوبين الجسمية تشير إلى عكس ذلك بأنهم أكثر صحة ووزناً وطولاً ووسامة وحيوية وتفوفاً في التأزر البصري والحركي، وأقل عرضة للأمراض مقارنة مع الأفراد الذين يماثلونهم في العمر الزمني.

وليس من الضروري أن تنطبق تلك الخصائص على كل طفل موهوب، إذ لابد أن نتوقع فروقاً حتى بين الموهوبين في خصائصهم الجسمية.

٢- الخصائص العقلية: تعتبر أكثر الخصائص تمييزاً للموهوبين عن العاديين، إذ تشير الدراسات الحديثة إلى تفوق الموهوبين على العاديين الذين يماثلون في العمر الزمني في كثير من مظاهر النمو العقلي، فهم أكثر انتباهاً وحباً لاستطلاع ما حولهم، وأكثر طرْحاً للأسئلة التي تفوق في الغالب عمرهم الزمني، وأكثر قدرة على القراءة والكتابة في وقت مبكر، وأكثر سرعة في حل المشكلات التعليمية، وأكثر استجابة للأسئلة المطروحة عليهم وأكثر تحصيلاً، وأكثر تعبيراً عن أنفسهم، وأكثر قدرة على النقد، وأكثر نجاحاً في عمر مبكر، وأكثر مشاركة في النشاطات التعليمية. وليس من الضروري أن تنطبق تلك الخصائص على كل طفل موهوب، إذ لابد أن نتوقع فروقاً فردية بين الموهوبين في خصائصهم العقلية.

٣- الخصائص الوجدانية: تعتبر فئة الأطفال الموهوبين في أشد الحاجة إلى الفهم من جانب الآخرين، وأيضاً من أنفسهم ومن العالم من حولهم، كما يتميز الطفل الموهوب عن الطفل العادي بما يلي:

١- يتقن الطفل الموهوب مستويات عالية من المحتوى و المواد الدراسية في عمر مبكر وهو أقدر من الأطفال العاديين على النجاح في حياته المستقبلية و يتعلم بسرعة أكبر من الأطفال العاديين.

٢- الأطفال الموهوبون قادرون على أية حال يختلفون في عدة أوجه عن الأطفال العاديين.

٣- تبدو على الأطفال الموهوبين كفاءة مبكرة في التواصل اللفظي والكتابي ولديهم قدرات عالية على ملاحظة الأشياء وكأنهم يرون أكثر مما يرى غيرهم من الأطفال العاديين كما أن لديهم ذكاء شديد في إدراك العلاقات السببية بين الأشياء.

٤- قد يبرزون في جانب معين و يكونون عاديين في جوانب أخرى و يقضون جزءاً من وقتهم في أعمال غير مدرسية أو مشاريع خاصة بهم، كما يهتم الطفل الموهوب بعدد من الهوايات و الألعاب.

٥- الطفل الموهوب طفل ودود يحب تكوين الصداقات مع الآخرين ويتمتع بشعبية وحب بين زملائه وأصدقائه.

٦- الأطفال الموهوبون يضعون مستويات عالية من الطموح و الأداء لأنفسهم إلى حد يشعرون بعدم النجاح في أي أمر، و لهم عقليات جادة و يهتمون بموضوعات تهم الراشدين مثل القضايا العالمية و معنى الحياة.

٧- يتفوق الأطفال الموهوبون على الأطفال العاديين في عدد من السمات مثل الصدق، النضج، الاعتماد على النفس، الإبداع، التكيف الشخصي، تحمل المسؤولية و التحصيل.

- ومن أساليب رعاية الموهوبين:

١. تشجيع وإعطاء الفرص للموهوبين للتعبير عن قدراتهم وموهبتهم.

٢. تحفيز الأهل لأبنائهم الموهوبين، وتوفير الإمكانيات لهم قدر المستطاع.

٣. توفير بيئة هادئة تناسب شخصية الموهوب، لتساعده على الإبداع والابتكار. إرشادهم لطرق متعددة لتزويدهم بالمعرفة والخبرات.

٤. تنشيط عقولهم من خلال توفير الحوافز اللفظية والطبيعية.

٥. تنمية روح الخيال، والتفكير عند الموهوبين من خلال توجيه أسئلة تنير تفكيرهم.



٦. توفير الأدوات اللازمة التي يحتاجونها لتنفيذ موهبتهم بالشكل الصحيح. التعاون مع المؤسسات الحكومية، والخاصة التي تدعم الموهوبين وتهتم بهم.
٧. فتح أبواب الحوار والنقاش معهم من فترة لأخرى.
٨. العمل على إشهار مواهبهم من خلال استخدام وسائل الإعلام، ولوحات الحائط، والمواقع الإلكترونية، والتلفاز.
٩. إقامة المعارض المختلفة الخاصة بالطلاب الموهوبين؛ لعرض ابتكاراتهم واختراعاتهم.
١٠. إعداد برامج أثرية إضافية تشبع احتياجاتهم، وتناسب مع قدراتهم، وتسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم.
١١. إعداد اختبارات مركزة في مجال الموهبة المحدد؛ من أجل الوقوف على أبرز التطورات المعرفية والفنية لديهم.
١٢. تنمية موهبتهم عن طريق تطوير نظرتهم الفنية، والعقلية للطبيعة، والبيئة المحيطة من حولهم.
١. ومن مميزات الأشخاص الموهوبين أن لكل شخص موهوب قدراته الخاصة به وميوله لأشياء تختلف عن غيره،

- الرعاية الأسرية للموهوبين:

الأسرة هي الجماعة الأولية التي تنشأ فيها الفرد نتيجة الزواج أو التبني أو صلة الدم، وتكون المسؤولية الأولى لهذه الجماعة هي التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتشغل الأسرة عادة مسكناً واحداً. (درويش، ١٩٩٨م، ص ٥٨)

كما تعرف بأنها جماعة أولية يرتبط أعضاؤها بصلات الدم، والتبني أو الزواج الذي يتضمن محل إقامة مشترك، وحقوق والتزامات متبادلة، وتولي مسؤولية التنشئة الاجتماعية (السكري، ٢٠٠٠م، ص ١٩٣)

ويتفق كثير من المتخصصين في العلوم الإنسانية والاجتماعية على أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الرئيسية في بناء المجتمع، وهي الأساس الأول والمؤسسة الأولى في التنشئة الاجتماعية للأبناء، وتكوين الاتجاهات الرئيسية والقيم والعادات والتقاليد ونقل ثقافة المجتمع، وبناء نمط من ثقافة التميز والإبداع في نفوس الأبناء، وتعتبر الأسرة أولى التي تتلقاه منذ ولادته حتى وصوله لسن المدرسة، بل وتستمر مهمتها في رعاية حتى بعد أن يلتحق بالمدرسة ثم الجامعة، كما قد يمتد دورها في الرعاية لما بعد التخرج والالتحاق بالعمل، ويساعد الجو الأسري المتميز بالهدوء والاستقرار على تنشئة الأبناء تنشئة سليمة، أما إذا كانت الأسرة مريضة والأوضاع غير سوية وغير مستقرة، فإن القلق وعدم الاستقرار وبخاصة عند تفكك الروابط الأسرية وانخفاض الحالة الاقتصادية يمكن أن يجعل الأبناء في حالة من الصراع الدائم وعدم الاستقرار أيضاً. (الرشدي والمطيري، ٢٠٢٠م)

ويؤكد علماء النفس على الدور المهم الذي تقوم به الأسرة في اكتشاف ورعاية الموهوبين من الأبناء، بل ويذهبون إلى أن مواهب وقدرات بعض الأطفال يمكن أن تضمحل وتخفي إذا لم تكتشف وتنمي، وقد أشار "جروس" إلى أن الأسرة من أهم العوامل البيئية تأثيراً في النمو الاجتماعي والأكاديمي لأبنائها الموهوبين، وأنها إذا لم تيسر أو تشجع نمو الموهبة في الأطفال فإن تلك المواهب لن تنمو، ومن ناحية ثانية أكد "كرويلي" على الدور المهم الذي تقوم به الأسرة في رعاية الموهبة، حيث يوضح أفرادها للطفل الموهوب المهارات الخاصة بمجال الموهبة، والقيم والاتجاهات المتعلقة بها، وكذلك الصورة الذاتية التي يتطلبها النجاح. (Cropely, 1994,P15)

ومن ناحية ثالثة أكد "أبو العوف" أن أساليب المعاملة الوالدية هي المسؤولة عن تحديد الطرائق التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وبالتالي تساهم تلك الأساليب في تحديد ما سوف تكون عليه شخصياتهم في المستقبل. (أبو عوف، ٢٠٠٨م، ص ٢٧)

وقد أكدت الدراسات على أهمية رعاية الأسرة للطلاب الموهوب من النواحي المالية والاجتماعية والصحية والنفسية حتى يتمكن من التحصيل العلمي والتفوق الدراسي والذهني ويرى "الميلادي" إن رعاية أسر الموهوبين رعاية كاملة يمكن يكفل استقرار الحياة الأسرية ومساعدتها على مواجهة مشكلاتها وتلبية احتياجاتها، وتنمية روابطها، وزيادة وعيها بالدور الذي يمكن أن تؤديه في الرعاية الصحيحة لأبنائها، وتنمية مواهبهم وقدراتهم وإمكانياتهم أمر ضروري لا بد وأن تقوم به



الدولة والمجتمع، وقد أوضحت الدراسات أيضا أن بعض الموهوبين ينتمون إلي أسر محدودة الدخل، كما أكدت أيضا أن هناك حاجة لمزيد من الدراسة للأوضاع الأسرية للطلاب الموهوبين وكذلك دراسة المناخ الأسري الذي يمكن أن يساعد على التفوق والإجادة الأمر الذي يدعو إلي الاهتمام بأسر الموهوبين من زاوية أخرى. (الميلادي، ٢٠٠٦م، ص ٢٠)

ويؤكد التوجيهي ومنصور على أهمية رعاية الأسرة من قبل الدولة أيضاً، حيث يساعد على استقرار الحياة الأسرية كما يساعد أيضا على إيجاد الحلول لمشكلاتها التي تعجز عن القيام بحلها بمفردها بالإضافة إلي تدعيم البناء الأسري عبر ما تقدمه من المساعدات اللازمة لتلبية احتياجاتها، وتنمية الروابط الأسرية من خلال زيادة الوعي بين المواطنين بأهمية التعاون بين جميع أفراد الأسرة (التوجيهي، منصور ٢٠٠٠م، ص ٢٦٨)

وتأخذ الرعاية الأسرية للطلاب الموهوبين أوجه عديدة لعل من أهمها:

(التوجيهي، منصور ، ٢٠٠٠م، ص ٣٨٤)

١. إشباع الحاجات الأساسية وشبه الأساسية.

٢. توفير وإشباع الاحتياجات النفسية والوجدانية للطلاب الموهوب كالحاجة إلي الحب والتقدير والشعور بالأمن والانتماء... إلي غير ذلك من حاجات.

٣. مساعدة الطالب الموهوب على التواصل الاجتماعي مع أقرانه.

٤. مساعدة الطالب الموهوب على التواصل الإيجابي مع المصادر المختلفة للثقافة والبيئة الاجتماعية.

٥. مساعدة الطالب المجيد على تنمية الإحساس بالمسؤولية منذ نعومة أظفاره.

٦. تشجيع الطالب منذ طفولته على الاعتماد على النفس ومواجهة صعوباته ومشكلاته مما يساعد على تنمية قدراته العقلية.

٧. إشراك الطالب منذ طفولته في المستويات الاجتماعية حتى يمكنه تنمية الصفات والمهارات الاجتماعية الضرورية اللازمة للحياة في المجتمع.

٨. مساعدة الطالب الموهوب على تنمية قدراته إلي أقصى درجة ممكنة من خلال تشجيعه على المشاركة في مختلف الأنشطة التي تقدمها مؤسسات المجتمع العامة والخاصة.

وفيما يتعلق برعاية أسر الطلاب الموهوبين، والذي ينعكس على رعاية الطلاب بشكل مباشر وغير مباشر، فإن رعاية الأسرة قد تأخذ عدة أوجه أساسية كما يوضح التوجيهي ومنصور فيما يلي: (التوجيهي ومنصور، ٢٠٠٠م، ص ٢٦٨ - ٢٦٩)

١. دراسة ما يعترض الأسرة من صعوبات في توجيه أبنائها الموهوبين وتنمية قدراتهم

٢. محاولة إيجاد الحلول المناسبة للصعوبات والمشكلات في تنسيق وتنمية الجهود المشتركة بين كافة أجهزة الخدمات.

٣. العمل على تكامل البرامج وتدعيم الجهود الإيجابية لتماسك الأسرة والمحافظة عليها.

٤. وضع خطة متعددة الجوانب لضمان توفير أسباب الرعاية المتكاملة للأسرة في ظل التغيرات الاجتماعية إلي تعترض لها.

- عوامل نجاح برامج الموهوبين:

أجمع معظم الخبراء في دراسة أجراها رنزولي (Renzulli, 1981) على ترتيب عوامل نجاح برامج الموهوبين حسب أهميتها على النحو التالي:

١. المعلم: حسن الاختيار والتدريب.

٢. المنهاج: متميز وموجه نحو أهداف محددة.

٣. أساليب اختيار الطلبة.

٤. وضوح فلسفة وأهداف البرنامج.



٥. اتجاهات العاملين والإداريين.

٦. وجود خدمات إرشادية.

٧. التجهيزات والتسهيلات.

٨. استخدام مصادر المجتمع المحلي.

٩. توافر موارد مالية.

١٠. وجود خطة لإجراء البحوث والدراسات.

كما يمكننا القول إن أي برنامج لرعاية الموهوبين لا بد أن يصمم في إطار النظرة الشمولية لدور مؤسسات المجتمع والأسرة والمؤثرات التربوية والاقتصادية والحضارية والثقافية السائدة، لأنه لا يمكن رعاية الموهوب وتنمية مواهبه وقدراته بمعزل عن بيئته الاجتماعية والطبيعية.

- الاتجاهات العامة لحل مشكلات الموهوبين:

ومن الاتجاهات العامة لحل مشكلات الموهوبين: (السرور، ٢٠١٠م، ص ص ٢٧١-٢٨٠)

برامج وقائية تشمل الوالدين والعاملين في مراكز رعاية الطفولة الالتحاق بالمدارس الودودة (ذات الاتصال القوي مع الوالدين) مرونة التعليم وإيجاد فرص التسريع المخيمات الصيفية والتجمعات الأخرى الإرشاد المهني التوعية التجمعية وبناء اتجاهات في التأييد والدفاع عن هذه الفئة بناء اتجاهات في الإرشاد والعلاج النفسي بناء اتجاهات في القياس والتقويم لتشخيص المشكلات بشكل صحيح وواقعي.

أما من زاوية أخرى فإن طريقة تربية الموهوبين وأماكن تعليمهم لها دور مهم في ظهور المشكلات أو تلافيها حيث أن هناك اتجاهات متعددة في تربية الموهوبين ترتبط باختلاف الفلسفات الاجتماعية في المجتمعات واختلاف نظراتها إلى الهدف من تربية الموهوبين، فوفقاً لذلك تباينت الاتجاهات العامة في تربية الموهوبين، نُشير هنا لأبرزها الذي تمثل في ثلاثة اتجاهات رئيسة هي:

١. اتجاه ينادي بدمج الموهوبين في مدارس عادية ومن مبررات هذا الاتجاه:

- المحافظة على التوزيع الطبيعي للقدرات العقلية في الصفوف العادية والذي يتمثل في المستوى المتفوق والعادي والذي يقل عن المستوى العادي.

- يحافظ هذا الاتجاه على العلاقات الاجتماعية والتفاعل داخل الصف العادي مع المحافظ على التنافس.

٢. اتجاه ينادي بفصل الموهوبين عن العاديين: ومن ثم القيام بفتح مدارس خاصة لهم وأهم مبررات هذا الاتجاه ما يلي:

- دعم المجتمع بالقيادات الفكرية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية.

- إعداد الكفاءات والكوادر العلمية المتخصصة.

- توفير فرص الإبداع العلمي للموهوبين بمجالات متعددة.

٣. اتجاه ينادي بدمج الموهوبين في المدرسة العادية ولكن في صفوف خاصة.

ومن وجهة نظرنا أن الاتجاه الثالث يجمع بين مميزات تطبيق الاتجاهين السابقين لذا قد يوتي ثمار جيدة في حال تبنته المؤسسات التعليمية لدينا بما يعود بالنفع والفائدة على الموهوبين أنفسهم وعلى المجتمع المحيط والبلاد.

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ ورعاية الموهوبين:

تمثل رؤية المملكة ٢٠٣٠ نقطة تحول كبرى نحو تنمية مستدامة، ودولة عصرية تعتمد على الاستثمار والخصخصة وتنويع مصادر الدخل، وزيادة إيرادات المملكة غير النفطية، والاستفادة من جميع مواردها وإمكاناتها المختلفة. ومن أهم عناصر هذه الرؤية الاهتمام بالموارد الأهم وهو المورد البشري وتوظيف إمكاناته في تحقيق هذه الرؤية من خلال الاهتمام بقاطرة التنمية الفاعلة وهي التعليم. وتهتم الحكومات عند تطوير تعليمها بقوانين النهوض، حيث تصنع بيئة داعمة للموهبة لتضمن



رعاية الموهوبين في جو محفز على إنتاج الإبداع والابتكار لإيمانها بما تمتلكه هذه الفئة من قدرات عالية وأداء متميز يساعد على تقدم الأمم والمجتمعات وتطورها، ونجد ذلك ماثلاً في الأشخاص الذين غيروا مجرى الحياة وساهموا في ارتقاء الحضارة الإنسانية باختراعاتهم وابتكاراتهم واكتشافاتهم، كيف لا وهم الورقة الرابحة في اقتصاديات كثير من الدول والكيانات الاقتصادية العالمية لما يمتلكونه من تفكير غير تقليدي ولامتلكهم لمهارات حل المشكلات وهي من مهارات القرن ٢١. (الشهري، ٢٠١٦م)

ومن هذا المنطلق يأتي على عاتق وزارة التعليم ومع رؤية المملكة ٢٠٣٠ الاهتمام بالخدمات الطلابية المقدمة للموهوبين والاستثمار في قدراتهم، وجعل الاهتمام بهم وظيفة أساسية من وظائف المدرسة وقيمة عليا تقوم عليها في أداء مهامها، والعمل على رعاية وتنمية هذه المواهب سواء كانت في شكل استعدادات كامنة أو تطورت ووصلت لمرحل متقدمة من الابتكار والإبداع. وبما أن حاجات الطلاب الموهوبين مختلفة عن بقية الطلاب، فيجب أن تتجاوز هذه الخدمات برامج التسريع والإثراء التقليدية، وأن تقدم الدعم العلمي والمادي لهم، وتستقطب المختصين في برامج الموهبة والإبداع، وتأهيل قدرات العاملين في هذا المجال وتزويدهم بكل جديد، والعمل بشكل أكبر وأكثر ديناميكية في برامج الكشف عن الموهوبين في مختلف المراحل التعليمية، وإعداد وتوفير أعضاء دائمين في المدارس لرعاية الموهوبين والمبدعين، وتدريبهم على بعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال مع الاهتمام برفع جرات النوعية المدرسية والمجتمعية في تعزيز ثقافة الإبداع والابتكار والملكية الفكرية، ومساندة الموهوبين في حفظ حقوقهم الفكرية بالتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة كمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع أو مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية أو مكاتب الاختراع، وأيضاً إدراج برامج تنمية مهارات التفكير كبرنامج سكامبر أو مهارات حل المشكلات بشكل تطبيقي مهاري يمارس فيه الموهوبين ما تعلموه من خلال مواقف وتجارب تم الإعداد لها مسبقاً، وتنظيم المعارض والمسابقات التي تبرز ابتكارات واختراعات هذه المواهب وتسهل لهم الالتقاء بالرعاة والمانحين بما يخدم كافة الأطراف، وفتح المجال للمبادرات التي تختص بالموهبة والإبداع بمختلف أشكالها، وسن التشريعات والأنظمة التي تكفل الوصول للأهداف المنشودة. (الرشدي والمطيري، ٢٠٢٠م)

ويبقى تفعيل جوانب التوجيه والإرشاد فهي ببرامجها النمائية والوقائية والعلاجية تساعد الموهوب على التكيف مع نفسه وبيئته الدراسية وأقرانه ومجتمعه، وتساهم بشكل كبير في دعم موهبته وإبداعه بخدماتها التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية والسلوكية داخل المدارس وخارجها، وتقديم برامج خاصة لتدريب الموهوبين على المهارات القيادية، حيث أفادت معظم البحوث والدراسات أن الموهوبين يمثلون ٢-٥٪ من أفراد مجتمعاتهم، وهم الذين يعول عليهم الشيء الكثير في التطوير والتغيير في حياة مجتمعاتهم والإنسانية عامة.

- برامج ومشروعات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية:

خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز

" إن أبنائنا الموهوبين هم عطاء الله لنا، دورنا تجاههم كبير وثقيل، وإن لم نفعل ما يمليه علينا واجنا تجاههم فإننا ننتكر لعطاء المولى ولا نستحقه"

خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله

ويعتمد تقدم الدول وتطورها على مدى ما تملكه من ثروات بشرية مؤهلة تفيد من ثرواتها المادية وتعيد إنتاجها بأشكال جديدة ومبتكرة، ومما لا شك فيه أن الموهوبين هم الثروة الحقيقية التي تقف وراء ازدهار الأمم وتقدمها، بل هم كنوزها الثمينة وعليهم تعقد الآمال في فتح آفاق المستقبل وفي تطوير سبل الحياة بشتى مجالاتها؛ وهذا ما آمنت به حكومة المملكة العربية السعودية حيث انعكس في رؤيتها ٢٠٣٠، وفي جهودها المبذولة في مجال تقديم الرعاية التربوية والتعليمية الشاملة للطلبة الموهوبين، وتطوير النظم التربوية والبرامج والنشاطات الإثرائية وفق أفضل المقاييس العالمية؛ فقد أصبح من الضروري في هذه الكتاب إيضاح كافة البرامج والمشروعات التي تقدمها وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات



ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، وإلقاء الضوء على مراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

لذا سنتناول في هذا الفصل من الكتاب مبحثين رئيسيين: الأول يتعلق بمراحل تطور رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والآخر يتعلق ببرامج ومشروعات رعاية الموهوبين في المملكة.

وتولي حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بأبنائها الطلبة الموهوبين وذلك من خلال البرامج المتعددة التي تنظمها وزارة التعليم ممثلة في الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع؛ حيث تُقدم تعليمًا نوعيًا يتناسب مع قدراتهم وإبداعاتهم، سعيًا لتحقيق طموح ولادة الأمر بأن يكون الموهوبون والمبدعون قادة التحول نحو مجتمع المعرفة والاقتصاد في الأنشطة التنموية الاقتصادية والاجتماعية كافة.

وفي هذا السياق نشير لكلمة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز (رحمة الله) في حفل تأسيس مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين بتاريخ ٣/ ٨/ ١٤١٩ هـ، (إن الموهبة دون اهتمام من أهلها أشبه ما تكون بالنبته الصغيرة دون رعاية أو سقيا ولا يقبل الدين ولا يرضى العقل أن نهملها أو نتجاهلها لذلك فمهمتنا جميعًا أن نرعى غرسنا ونوليها اهتمامًا ليشهد عوده صلبًا وتورق أغصانه ظلًا يستظل به بعد الله لمستقبل سنطالبهم فيه بدورهم الذي نحن في أشد الحاجة إليه، في عصر الإبداع وصهر الموهبة وتجسيدها على الواقع خدمة للدين ثم للوطن، إن أبنائنا الموهوبين هم عطاء الله لنا)، والتي جاءت دليلًا واضحًا على استشعار ولادة الأمر في بلادنا الغالية على أهمية رعاية الموهبة لدى طلابنا الموهوبين. وتحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ضمن محور "اقتصاد مزدهر.. فرصة مثمرة" وذلك في توفير تعليم يُسهم في دفع عجلة الاقتصاد وتماشياً مع الأهداف الاستراتيجية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ والتي من بينها "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" تأتي برامج ومشاريع الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات سعيًا لإيجاد بيئة علمية إبداعية تنافسية محفزة لعقل الطلبة الموهوبين وتهيئتهم للمنافسة والدخول في المنظومة العالمية المعرفية القائمة على الابتكار والبحث العلمي من خلال تنفيذ عددًا من المشاريع والبرامج والتي يمكن تعريفها بأنها هي عبارة عن مجموعة مترابطة من الأهداف والسياسات والإجراءات والقواعد التنظيمية وغيرها من الوسائل اللازمة لتنفيذ عمل معين لرعاية الطلبة الموهوبين وعادة يحدد لها رأس المال اللازم والميزانية التشغيلية.

وفيما يلي سنتناول هذه البرامج والمشروعات بشيء من التفصيل، مع ملاحظة أن الباحثين حرصا على جمع المادة العلمية من المصادر الأصلية من وزارة التعليم والإدارة العامة للموهوبين والموهوبات، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع:

- البرامج والمشروعات التي تقوم عليها الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات:

تسهم الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات وهي الجهاز المركزي بوزارة التعليم الذي يقوم بتنفيذ سياسة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين في إعداد وتهيئة البيئة المناسبة في مختلف المناطق والمحافظات بالمملكة التي تساعد في التعرف على الطلبة ذو القدرات العقلية والأكاديمية العالية وإتاحة الفرص التربوية المتنوعة لهم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم وتمييزها من خلال تقديم العديد من البرامج والمشروعات والتي تُشير لأبرزها فيما يلي:

- المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين:

وهو عبارة عن مشروع شراكة بين وزارة التعليم ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) والمركز الوطني للقياس والتقويم (قياس)، لتطبيق مقاييس التعرف على الموهوبين. يستهدف طلبة الصف الثالث والسادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في جميع إدارات التعليم.



والفئة المستهدفة هم الطلبة الواعدون بالموهبة في التعليم العام من المواطنين السعوديون أو من أم سعودية والمقيمون في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، على الصفوف المستهدفة، الثالث والسادس الابتدائي والثالث المتوسط في مدارس التعليم العام وتحفيظ القرآن (الحكومية والأهلية).

- الأهداف العامة للبرنامج:

١. التعرف على الطلبة الموهبين والموهوبات في المملكة في المجالات العلمية.
٢. تطوير نظام متكامل ومنهجية شاملة للتعرف على الموهبين.
٣. الارتقاء بجودة معايير وأدوات التعرف على الموهبين.
٤. تحقيق العدالة والإنصاف في اختيار الطلبة الموهبين وتوجيهه لبرنامج الرعاية الملائمة.
٥. بناء قاعدة بيانات شاملة ومفصلة للطلبة الموهبين في المملكة.
٦. الإسهام في توعية المجتمع بخصائص الموهبين وأهمية اكتشافهم.
٧. تحويل إجراءات التعرف وجعلها إلكترونية مما يرفع كفاءة عملية التعرف ويزيد دقتها.
٨. الإسهام في إثراء مصادر البحث العلمي والمكتبة العربية بما له علاقة بمجال التعرف على الموهبين.

- مراحل التنفيذ:

المرحلة الأولى: التوطئة للمشروع.

المرحلة الثانية: ترشيح الطلبة الواعدين بالموهبة وتسجيلهم.

المرحلة الثالثة: تطبيق مقياس موهبة.

المرحلة الرابعة: إعلان النتائج وتوجيه الطلبة لبرامج الرعاية.

المخرجات الرئيسية: طلبة مصنفين وفق المقاييس العلمية التي أخضعوا لها في اختبار قياس كموهبين تقدم لهم الخدمات الإثرائية وفقاً لمستوياتهم التحصيلية في ذلك الاختبار.

- الجهات الداعمة من خارج الوزارة (الشركاء):

- مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة).
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (قياس).

- مشروع فصول الموهوبين:

وهو مشروع يُعنى بالاهتمام بفئة من الطلبة الموهبين في مدارس التعليم العام من خلال تجميعهم في فصول دراسية يتلقون فيها دعماً مميزاً يتحدى قدراتهم ويثير الفضول العلمي لديهم لزيادة دافعيتهم لعمليات الاستقصاء وفق أفضل المعايير العالمية في تدريس الطلبة الموهبين. والفئة المستهدفة هم الطلبة الموهبين من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي.

- الأهداف العامة للبرنامج:

١. إيجاد بيئة تعليمية تلبي احتياجات الطلبة الموهبين.
٢. تصميم نماذج تعليمية إثرائية محورها الطالب الموهوب.
٣. تطبيق نظام تعليمي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
٤. تقديم خدمات إرشادية شاملة للطلبة الموهبين.

- مراحل التنفيذ:

يتم تطبيق نظام فصول الموهبين بشكل تدريجي، حيث يطبق في بداية العام الدراسي في المدارس التي تتوفر فيها ضوابط افتتاح فصول الموهبين على: الصف الرابع الابتدائي، الصف الأول المتوسط، الصف الأول الثانوي. وفي العام



التالي تكون المجموعة الأولى قد انتقلت للصفوف الأعلى وهكذا حتى تكتمل صفوف المرحلة الواحدة في العام الثالث ويكون التوسع في افتتاح الفصول متزايد كل عام وفقا لإمكانات الإدارات التعليمية.

المخرجات الرئيسية: طلبة موهوبين تقدم لهم خدمة الرعاية المتخصصة في بيئات تعليمية مجهزة ومعلمين ومعلمات مدربين تدريب عالي قدرات على المنافسات والتميز في كل المحافل الوطنية والإقليمية والدولية.

وقد اعتمدت فصول الموهوبين في مدارس التعليم العام بقرار من وزير التعليم رقم ٣٦١٧٩٧٠٣١ وتاريخ ١٢ / ١٠ / ١٤٣٦هـ، بدءاً من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وقد تولت الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات الإشراف والمتابعة على الفصول ومدارس الموهوبين، وتولت تحديد المعايير والضوابط لاختيار المدارس التي سيتم تطبيق فصول للموهوبين، وتولت تحديد المعايير والضوابط لاختيار المدارس التي سيتم تطبيق فصول للموهوبين فيها بالتنسيق مع الإدارات التعليمية، ومتابعة أداء الفصول ومخرجاتها والتوسع في تحويل فصول الموهوبين إلى مدارس وفق الضوابط والاحتياج.

- مراكز الموهوبين:

هي مؤسسات تربوية تعليمية تُعنى بتقديم الخدمات المخصصة للطلبة الموهوبين من خلال البرامج التي تقدم في المركز مباشرة أو بالتعاون مع الجهات الحكومية والمؤسسات الأهلية. والفئة المستهدفة هم الطلبة في مدارس التعليم العام.

- الأهداف العامة للبرنامج:

١. إعداد جيل مبدع من الموهوبين ليكونوا علماء المستقبل المتميزين بالانتماء الديني والوطني وتوجيه قدراتهم في سبيل ذلك.

٢. إيجاد بيئة تربوية مناسبة للطلبة الموهوبين لإبراز قدراتهم وتنمية مواهبهم.

٣. تقديم برامج علمية متخصصة وفق ميول الطلبة الموهوبين واتجاهاتهم.

٤. تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية لتحقيق التوازن في شخصية الطالب.

- مراحل التنفيذ:

١. تصميم البرامج الإثرائية.

٢. تنفيذ البرامج.

٣. تقويم البرامج.

المخرجات الرئيسية: طلبة موهوبين مؤهلين تقدم لهم رعاية إثرائية تجعلهم قادرين على المنافسة العالمية.

وقد جاءت هذه المراكز نتيجة إيمان الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات بحق الطلبة الموهوبين في الحصول على فرص لاكتشاف مواهبهم وتنميتها، من خلال تهيئة خبرات تربوية توفر فرصاً عديدة لاكتشاف مواهب الطلبة المتعددة ومساعدتهم على تنميتها.

- الإثراء الشامل للموهوبين وفق تعليم STEM

وهو عبارة عن استخدام إستراتيجية STEM في دمج العلوم (Science) والتقنية (Technology) والهندسة (Engineering) والرياضيات (Mathematics) من خلال التجارب العملية في تعليم فصول الموهوبين. والفئة المستهدفة هم الطلبة الموهوبين في فصول الموهوبين في التعليم العام، ومعلمون ومعلمات فصول الموهوبين.

- الأهداف العامة للبرنامج:

تنمية قدرات ومهارات المتدربين على استخدام إستراتيجية دمج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM من خلال مجموعة من التجارب العملية.



- مراحل التنفيذ:

المرحلة الأولى: تدريب الفريق في الولايات المتحدة الأمريكية.

المرحلة الثانية: (١٤٣٨-١٤٣٩ هـ): تنفيذ التدريب في المناطق المحددة. بحيث تم تنفيذ برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم والرياضيات في فصول الموهوبين، وأيضاً برامج تدريبية للطلبة الموهوبين في فصول الموهوبين بالمناطق المستهدفة بالتدريب (مكة المكرمة - جدة - الليث - الطائف - المنطقة الشرقية - الإحساء).

المرحلة الثالثة: (١٤٣٩ - ١٤٤٠ هـ): تنفيذ التدريب في المناطق المحددة. بحيث تم تنفيذ برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم والرياضيات في فصول الموهوبين، وأيضاً برامج تدريبية للطلبة الموهوبين في فصول الموهوبين بالمناطق المستهدفة (الرياض - الخرج - ينبع - المدينة المنورة).

المخرجات الرئيسية: طلبة ومعلمين ومعلمات تقدم لهم خدمة التدريب على استخدام إستراتيجية دمج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM مما يسهم في ارتفاع مستوى الأنشطة الإثرائية المقدمة للطلبة الموهوبين في العلوم والرياضيات.

ويأتي هذا البرنامج كتعزيز للمناهج الإثرائية المتعلقة بالمواد الدراسية التي تتسم بالعمق والتحدى لقدرات الطلبة الموهوبين، وملهمة ومحفزة على الإبداع والابتكار لتلبي احتياجات الموهوبين لكي تنموا موهبتهم وتعطيهم مساحة أكبر للتفكير والحوار؛ فمن خلال هذا البرنامج يسعى المعلم لدمج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في درس إثرائي واحد وتحقيق التكامل بينها بحيث يحقق المعلم أهداف الدرس في هذه المجالات كاملة أو بعضها بحسب ما يقتضيه الدرس بمشاركة الطلبة. كما يُعد هذا البرنامج من البرامج النوعية المتميزة التي تستهدف رعاية الطلبة الموهوبين بهدف رفع دافعيتهم لتعلم العلوم واكتساب المعرفة العلمية وتأهيلهم للمنافسات العلمية على المستوى المحلي والعالمي.

- الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي:

هو عبارة عن مسابقة علمية سنوية تقوم على أساس التنافس في أحد المجالات العلمية، في مساري الابتكار والبحث العلمي، من خلال تقديم مشاريع علمية فردية أو جماعية وفقاً للمعايير والضوابط الخاصة بالمشروع، ويتم تحكيمها إلكترونياً من قبل نخبة من الأكاديميين والمختصين وفق معايير علمية محددة بهدف تحديد المشاريع المتميزة لترشيحها للمراحل التنافسية الأعلى. والفئة المستهدفة هم طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية من التعليم العام بمدارس المملكة العربية السعودية.

- الأهداف العامة للبرنامج:

١. توفير البيئة التنافسية التي تشبع اهتمام الطلبة من أبناء وبنات الوطن.
٢. تنمية روح الإبداع لدى الطلبة في المجالات العلمية والتقنية.
٣. اكتشاف المواهب والملكات العلمية للطلبة.
٤. إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي بما يوفر تطوير مواهبهم العلمية الخاصة.
٥. تمثيل المملكة العربية السعودية في المحافل الدولية بمشاريع متميزة.

مراحل التنفيذ:

المرحلة الأولى: تسجيل معلومات الطالب أو الطالبة.

المرحلة الثانية: تسجيل معلومات المشروع.

المرحلة الثالثة: التحكيم الإلكتروني.

المرحلة الرابعة: معرض التصفيات النهائية والمعرض الختامي.

المرحلة الخامسة: المشاركات الدولية للطلبة والطالبات.



المخرجات الرئيسية: طلبة مؤهلين على مهارات البحث العلمي السليم أنتجوا أبحاث علمية مميزة وابتكارات. الجهات الداعمة من خارج الوزارة (الشركاء): مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة). الدراسات السابقة:

دراسة الشهري ٢٠٢١م هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة المدرسية لأدوارها في رعاية الطلبة الموهوبين من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمدارس الموهوبين بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١هـ وعددهم (٤٠٠) معلم، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٢٢٥) معلماً، وتم تطبيق استبانة عليهم تكونت من (٤٥) فقرة موزعة على ثمانية محاور، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن ممارسة القيادة المدرسية لأدوارها في رعاية الطلبة الموهوبين في محور الطلبة -والمعلمين- والأنشطة المدرسية- والتقويم والتنظيم المدرسي- والمجتمع المحلي جاءت بدرجة متوسطة، كذلك جاءت درجة ممارسة القيادة المدرسية لأدوارها في رعاية الطلبة الموهوبين في محور المرافق والتجهيزات المدرسية بدرجة منخفضة، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي، ولصالح الذين كان مؤهلهم الدراسي (دراسات عليا)، وبينت عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير نوع التخصص، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في رعاية الموهوبين، ولصالح الذين تلقوا أكثر من ثلاثة دورات تدريبية في رعاية الموهوبين، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، في محور (الأنشطة المدرسية – المرافق والتجهيزات المدرسية- التقويم والتنظيم المدرسي- المجتمع المحلي) ولصالح أفراد العينة من معلمي المرحلة الثانوية.

دراسة الهاللي ٢٠٢١م تمثل عملية اكتشاف المتفوقين والموهوبين الخطوة الأولى التي يعتمد عليها نجاح برامج رعاية المتفوقين والموهوبين، حيث إنها تؤثر في كل ما يتبعها من خطوات، والواقع أن هذه العملية تدرج في حسابات النظام التعليمي المصري من قديم لكنها لم تكن تتم بشكل نظامي محدد ومن خلال إستراتيجية قومية متفق عليها، بل إنها غالباً ما تتم بشكل منقوص وفي إطار مبادرات فردية من بعض الأفراد أو الوزارات، لذا فهذه الورقة وإن كنا لن نغفل التنظير إلا أننا سوف نركز على كيفية الانتقال من موضع التنظير إلى الحديث عن الممارسة الإجرائية التنفيذية على أرض الواقع في مجال اكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين، وذلك من خلال تقديم رؤية تتضمن المحاور التالية: أولاً: تحديد مفهوم التفوق والموهبة. ثانياً: رصد لتطور جهود اكتشاف ورعاية الموهوبين في مصر ثالثاً: نحو فلسفة جديدة لاكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين في مصر. رابعاً: دور مؤسسات التعليم قبل الجامعي في رعاية المتفوقين والموهوبين. خامساً: نماذج لرعاية المتفوقين والموهوبين في مرحلة التعليم قبل الجامعي أ. إدارة رعاية الموهوبين بديوان وزارة التربية والتعليم ومراكز رعايتهم بالمديريات التعليمية. ب. مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا. STEM سادساً: دور مؤسسات التعليم الجامعي في رعاية المتفوقين والموهوبين.

دراسة محمد ٢٠٢١م كشف البحث عن دور مؤسسات الدولة في اكتشاف ورعاية الموهوبين رياضياً. واستخدم البحث المنهج الوصفي. وتمثلت أدواتها في المقابلة الشخصية، واستمارة استبيان، والتي تم تطبيقها على عينة من أساتذة جامعات، وأعضاء مجلس النواب، وأعضاء مجالس الإدارات بالهيئات الرياضية الأندية الرياضية، والمسؤولين بالاتحاد النوعية (القوات المسلحة، الشرطة، الشركات، الجامعات، المدارس)، والعاملين بوزارة الشباب والرياضة، والعاملين بوزارات الدولة المختلفة، والمواطنين الممارسين وغير الممارسين للرياضة، والبالغ عددهم (٣٩٢) فرد. وأشار البحث إلى عدة نتائج والتي منها، أن الدولة تهتم بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة بالتأكيد على (مراكز الشباب- والأندية الرياضية- والاتحادات الرياضية) بضرورة الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين رياضياً، كما تلتزم الدولة بالتعاون مع الوزارات المعنية بإعفاء كافة الأجهزة والوسائل المساعدة اللازمة للارتقاء بالمستوي البدني للأطفال المعاقين من الضرائب



والجماهير. وأوصي البحث بضرورة اهتمام الدولة بالتعاون مع وزارة الشباب والرياضة بالتأكيد على (مراكز الشباب- والأندية الرياضية والاتحادات الرياضية) بضرورة الاهتمام باكتشاف ورعاية الموهوبين رياضياً، والتزام الدولة بمراعاة التوزيع الإقليمي لتنفيذ المشروعات الرياضية التي تختص باكتشاف ورعاية الموهوبين.

دراسة تليدي ٢٠٢١م هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها التي تعزى للمتغيرات (نوع العضوية، تصنيف الجمعية، مجال الموهبة، المنطقة)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧١) فرداً من العاملين في الجمعيات والمؤسسات الأهلية يمثلون الأعضاء والموظفين التنفيذيين، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى: أن دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها بشكل عام كان منخفضاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ككل (١,٨١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٠) ضمن درجة توفر منخفضة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ لمتغير نوع العضوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تصنيف الجمعية أو المؤسسة كما توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ لمجال الموهبة الذي تعنى به الجمعية أو المؤسسة بين مجال (العلوم الشرعية واللغة العربية) ومجال (أخرى - الاجتماعي) لصالح مجال العلوم الشرعية واللغة العربية حيث بلغ الفرق بين المتوسطات (٠,٨٣) ودلالته الإحصائية (٠,٠٠٢)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ ، بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ بين باقي مجالات الموهبة كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المنطقة.

دراسة بن يوحنا ٢٠٢١م هدف البحث إلى التعرف بفئة الموهوبين وخصائصهم وطرق الكشف عنهم عموماً، كما يهدف إلى التعرف بمستشار التوجيه المدرسي والمهني ومهامه والوسائل التي يستخدمها للكشف عن الفئات المختلفة في المؤسسات التربوية ومنهم فئة الموهوبين. إن الوسائل والأدوات المستخدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متعددة ن حيث يستخدم الاستبيان والمقابلة وسجل المتابعة وملاحظات الأساتذة والملف التربوي للتلميذ للتعرف على الحالات الخاصة في المؤسسة التي تدخل ضمن قطاع تدخله.

دراسة رمضان ٢٠٢١م هدفت الدراسة إلى تحديد دور مراكز رعاية الموهوبين في تنمية القيم وتحديد أبرز المعوقات التي تحول دون ذلك وتقديم المقترحات اللازمة للنهوض بها، من وجه نظر كل من الخبراء والقائمين على التدريس وكذلك وجهة نظر أولياء الأمور في محافظة الإحساء، وشملت عينة الدراسة (١٢) خبيراً و(٤١) معلماً و(٢٧٨) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، في مجال الموهبة تم اختيارهم بشكل قصدي خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداة الاستبانة الموجهة لأولياء الأمور والمعلمين والتي شملت أربع محاور من القيم هي القيم الأخلاقية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية، وأداة المقابلة الموجهة للمختصين والتي شملت محورين من الأسئلة يتعلق الأول بتنمية القيم والمعوقات التي تواجهها، والمحور الثاني بالمقترحات المطروحة لتنميتها، حيث جاء معامل الثبات للأداة الأولى الفا كرونباخ الاستبانة المعلمين (٠,٩٦٨) وللاستبانة أولياء الأمور (٠,٩٧٥)، في حين كان معامل صدق الأداة الثانية وهي المقابلة عالياً من وجهة نظر المحكمين، وأظهرت الدراسة أن أقل موافقة من وجهة نظر القائمين على المراكز بشأن دور مراكز رعاية الموهوبين تمثلت في بعد القيم الاقتصادية، وأن أقل موافقة من وجهة نظر أولياء



الأمر كانت في بعد القيم العلمية، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور المراكز في تنمية القيم، وأهمية اختيار وتأهيل العاملين في مجال الموهوبين، والتأكيد على صياغة محتوى معرفي للقيم يتناسب مع قدرات الطلاب. دراسة العجلان ٢٠٢١م وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحد من قيام المعلم بذلك الدور، بالإضافة إلى التعرف على بعض الأساليب التي تمكن المعلم من رعاية الطلاب الموهوبين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي بهدف التعرف على واقع دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، حيث كانت عينة الدراسة عشوائية مكونة من (٤٥٠ معلم) من المعلمين بمدارس المرحلة الابتدائية الحكومية (نهارية) التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض، واستخدم الباحث الاستبيان كأداة للدراسة لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، وقد أكدت نتائج الدراسة على أهمية دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين.

دراسة القفاري ٢٠٢١م وهدفت الدراسة إلى تحديد إسهام الخدمة الاجتماعية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد طبقت هذه الدراسة بمدارس شمال مدينة الرياض بمدارس المرحلة المتوسطة وهذه الدراسة تنتمي إلى نمط الدراسات الوصفية والتحليلية التي تستهدف وصف وتحليل الواقع باستخدام منهج المسح الاجتماعي الشامل للأخصائيين والمرشدين الطلابيين الذين يتعاملون مع الطلاب الموهوبين بالمدارس الحكومية السعودية في المرحلة المتوسطة وعددهم (٥٦) أخصائي ومرشد طلابي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن للخدمة الاجتماعية دورا كبيرا في الرعاية النفسية للطلاب الموهوبين، والتي جاءت في المرتبة الأولى، تليها في النتائج بعد ذلك الرعاية الاجتماعية ثم الرعاية التعليمية وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة اهتمام جميع مؤسسات المملكة برعاية الطلاب الموهوبين في شتى المجالات، حيث أنهم عماد الأمة وسعيها المستمر نحو الرقي والتقدم والتنمية المستدامة.

دراسة أبركان ٢٠٢١م هدف البحث لدراسة المتطلبات المهنية للمعلمين المتخصصين بالتلاميذ الموهوبين عن طريق دراسة تحليلية لوجهة نظر طلبة الماستر بجامعة برج بوعريريج، فكانت العينة عشوائية بسيطة من (علم النفس المدرسي/ علم اجتماع التربية) لـ: ٨٣ فردا، في ٢٠١٩. باستخدام استبيان مفتوح، وقمنا باستخدام تحليل محتوى الاستجابات وقسمناها لأربعة مجالات، واستخدمنا النسب المئوية واختبار (ت)، فكانت نتائج المجالات: المعرفي: ٢١,٤٢٪، التواصل/التفاعلي: ١٧,٧٨٪، التنظيمي: ٢٨,٥٧٪، البيداغوجي، التأهيلي: ٣٢,٢١٪ ونتائج اختبار (ت) هي: عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات طلبة الماستر تعزى للتخصص، وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الطلبة الممارسين في ميدان التربية والتعليم والغير ممارسين لصالح الممارسين، وهو ما يؤكد الخبرة الإضافية والمعرفة لدى الممارسين، هذا ما يبين حقيقة تعلم الكبار الذين يواصلون التعلم عن معرفة وخبرة.

دراسة قمر ٢٠٢١م هدف البحث الكشف عن خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة في اكتشاف ورعاية الموهوبين. تمثلت الأساليب والأدوات للكشف عن الموهوبين في اختبار القدرات العقلية، واختبار الذكاء، واختبار التفكير الابتكاري، واختبارات التحصيل الأكاديمي، واختبارات الاستعداد والدوافع؛ كمقاييس الدافع للإنجاز، وقائمة السمات التي تعرف بقائمة "جوزيف رينزولي" للسمات الشخصية، ومحددات السمات الشخصية والاتجاهات والسلوك الابتكاري والمقاييس التي تحدد درجة الإبداع، وتركيز المعلمين وأولياء الأمور والأقران أو الترشيح الذاتي، والمشاهدات والملاحظات من خلال المقابلة، والاطلاع على السجلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين. وتتم عملية اكتشاف الطلاب الموهوبين بالإمارات بمراحل تتلخص في (مرحلة الترشيح، مرحلة الفرز، مرحلة الاختيار). وشمل البحث محور تناول الدور الذي تؤديه مؤسسات الدولة الحكومية، والمؤسسات الخاصة ومؤسسات المجتمع لرعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ والتي تضمنت دور أربع مؤسسات معنية بالتعامل المباشر مع الموهوبين، وهي وزارة التربية والتعليم، وجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز، بالإضافة إلى لجنة أبو ظبي لتطوير التكنولوجيا، وأخيرًا جمعية الإمارات لرعاية الموهوبين.



دراسة قمر ٢٠٢١م سلطت هذه الدراسة الضوء على خبرة المملكة العربية السعودية في اكتشاف ورعاية الموهوبين. اشتمل المقال على سبعة عناصر، تناول العنصر الأول أساليب اكتشاف الموهوبين، وتضمنت تقديرات المدرسة والتفوق في التحصيل الدراسي، والتفوق في العلوم، والتفوق في الرياضيات. واستعرض العنصر الثاني مراحل عملية الكشف عن الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وتشمل، مرحلة المسح الأولى، ومرحلة إجراء الاختبارات والاختيار الأول، ومرحلة الاختيار النهائي. وتطرق العنصر الثالث إلى أدوات اكتشاف الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، واشتملت على مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، ومقياس القدرات العقلية الخاصة، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والسمات الشخصية، والتحصيل الدراسي، والنتاج الإبداعي. وركز العنصر الرابع على برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وتضمنت البرامج التخصصية النوعية، وبرامج نشر ثقافة الموهوبين. وأشار العنصر الخامس على أساليب الرعاية بالمملكة العربية السعودية، وشمل، أسلوب التجميع، وأسلوب الإثراء، وأسلوب التسريع، وأسلوب التفريد أو التلمذ. وتناول العنصر السادس الجهات المسؤولة عن رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وهي معلم الموهوبين في مدار التعليم العام، ومنسق الموهوبين في مدارس التعليم العام، ومركز رعاية الموهوبين، والإدارة العامة لرعاية الموهوبين.

دراسة قمر ٢٠٢١م هدفت الدراسة إلى التعرف على خبرة المملكة الأردنية الهاشمية في اكتشاف ورعاية الموهوبين، وانقسمت الدراسة إلى ثلاثة نقاط، اشتملت الأولى على أساليب الكشف عن الموهوبين بالأردن، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بالأردن ببعض الإجراءات التي تساهم في الكشف عن الطلاب الموهوبين، ومنها إثراء المناهج والكتب الدراسية لإشباع حاجات جميع الطلبة خصوصاً. واستعرضت الثانية مراحل اكتشاف الموهوبين بالأردن، ومنها ترشيح الطلبة الذين أنهوا بنجاح الصف السادس الأساسي ضمن مجموعة من المعايير، بحيث لا يقل معدلهم في العلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية عن (٩٥٪) والمعدل العام عن (٩٥٪)، ومراجعة سجل الطلبة التحصيلي لثلاث سنوات سابقة، وخضوعهم لاختبارات قدرات عقلية، وإجراء دراسة لتاريخ الحالة من قبل فريق متخصص من المدرسة، وخضوعهم لمقابلة يؤخذ في ضوءها موافقة ولي الأمر، وانتقلت الثالثة إلى برامج رعاية الموهوبين بالأردن، وتضمنت برامج يقدمها القطاع العام من خلال وزارة التربية والتعليم، وبرامج يقدمها القطاع الأهلي الخاصة وشبه الحكومي.

دراسة الدريوش ٢٠٢٢م تناولت الدراسة مقارنة لمنهجيات الكشف عن الموهوبين في مجموعة دول تمثلت في أمريكا مثلًا للقارة الأمريكية، وألمانيا نموذجًا من القارة الأوروبية، واليابان نموذجًا من القارة الآسيوية، وهي جميعها من الدول المتقدمة في رعاية الموهوبين، والتي استطاعت أن تحقق إنجازات عالمية تدل على ذلك التميز، ونفذت الدراسة بهدف الوقوف على تجارب تلك الدول المتميزة والإفادة من تلك التجارب في المجتمع المحلي على مستوى المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث منهجية تحليل الوثائق للوصول لنتائج الدراسة، وذلك من خلال مراجعة الدراسات والأبحاث وواقع الانترنت الرسمية للهيئات والإدارات في تلك الدول، وقد قام الباحث باستعراض تجارب تلك الدول بشكل عام في رعاية الموهوبين، ثم قام بعمل جدول مقارنة بين تلك الدول في مجال الكشف عن الموهوبين وذلك من خلال المقارنة بين ما يقدم في تلك الدول مع معايير الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC) المتعلقة بالكشف عن الطلاب الموهوبين، ثم قام الباحث بتقييم الوضع القائم لكل دولة على حدة، وختم الدراسة بوضع آلية مقترحة للاستفادة من هذه التجارب في البيئة المحلية.

دراسة إبراهيم ٢٠٢٢م هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معايير برامج تعليم ورعاية الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود معايير محددة لبرامج تعليم ورعاية الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وضعتها أقسام التعليم في الولايات بالإضافة إلى الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وأن هذه المعايير ركزت على كثير من المجالات مثل: هوية الطلبة الموهوبين، والمناهج الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وخدمات



البرنامج ، والبيئة التعليمية، والإدارة المتميزة، والتنمية المهنية للمختصين، والشراسة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي ، والتقويم المستمر، وأوصت الدراسة بقيام وزارة التربية والتعليم ببناء معايير لبرامج تعليم ورعاية الطلبة الموهوبين في نظام تطوير الأداء المدرسي.

دراسة قوماوي وملحم ٢٠٢٢م وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية الوعي بفئة الموهوبين من ذوي اضطرابات طيف التوحد لدى الأسر وتعزيز توجهاتهم نحو رعايتهم، وتعد من الدراسات شبة التجريبية والتي اعتمدت على مجموعتان إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، باستخدام أسلوب القياس القبلي والبعدي، وقد أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعد وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما دل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الوعي بفئة الموهوبين عينة الدراسة.

منهجية ورقة العمل:

اعتمدت ورقة العمل على المنهج المكتبي الوثائقي وهو نمط من الأبحاث التي يقوم الباحث خلالها بجمع المعلومات والوثائق حول الموضوع الذي يقوم ببحثه عن طريق العودة إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة لأخذ المعلومات الدقيقة، والمتعلقة بالبحث منها، والتي تساهم في الوصول إلى النتائج التي يسعى الباحث لتحقيقها، وتنقسم مصادر جمع المعلومات في المنهج الوثائقي إلى قسمين وهما المعلومات الأصلية، والتي يحصل عليها الباحث من البحث الأصلي، والمعلومات الثانوية، والتي يستمدّها الباحث من مصادر غير أصلية كالدوريات والمجلات والدراسات السابقة. (الرشيدي، ٢٠١٧م، ص ٢١)

خلاصة واستنتاجات:

١. مع ازدياد وتيرة الاهتمام بفئة الموهوبين عالمياً وإقليمياً؛ كونها أصبحت حتمية حضارية تفرضها التحديات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، نحن بحاجة لبناء استراتيجيات وطنية شاملة ومتكاملة تسهم بها كافة مؤسسات المجتمع المدني في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية.
٢. يجب أن يحظى الموهوبون بكافة أشكال الدعم وباهتمام كافة هيئات المجتمع ومؤسساته لأنهم يتسمون بخصائص وقدرات متقدمة تمكنهم من النهوض بمجتمعاتهم؛ فبقدر ما يعتني المجتمع بثروته البشرية بقدر ما يجني مستقبلاً ثماراً يحقق بها تقدمه وازدهاره.
٣. ضرورة حصر المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين في المدارس من قبل المسؤولين في المدرسة ورفعها للإدارات التعليمية التابعة لها ومن ثم الحصول على ملف شامل في وزارة التعليم لكافة المشكلات التي تواجه الطلبة الموهوبين في بيئتنا الاجتماعية، من أجل تصميم البرامج المنهجية المقدمة إليهم للإرشاد النفسي والاجتماعي سعياً لحلها.
٤. ضرورة استفادة المدارس من توثيق البيانات اليومية والمرتبطة بحالات الموهوبين الذين يعانون من مشكلات في السجلات الخاصة بمكتب المرشد الطلابي وربط ذلك بمتابعة مستوى التكيف النفسي والتحصيل الدراسي والقدرات الإبداعية والعلاقات الاجتماعية.
٥. نحن بحاجة لتوفير أدوات للتعرف على المشكلات الخاصة بالموهوبين مقننة على البيئة السعودية وتصلح للاستخدام في المجتمع السعودي.
٦. يجب التكامل والتنسيق بين الأسرة والمدرسة والمجتمع فيما يخص المشكلات التي تواجه الموهوبين والخدمات اللازمة والتي ينبغي أن تلبى حاجاتهم.
٧. إعطاء كل موهوب لديه مشكلة حقه من الاهتمام والعناية والدراسة العلمية.



٨. نحتاج لمزيد من البحوث والدراسات العلمية الميدانية التي تستهدف دراسة المشكلات التي تواجه الموهوبين من خلال دراسة خصائصهم ومميزاتهم وحاجاتهم والأمور المتعلقة بتعليمهم ورعايتهم، كي يكون لدينا حصيلة من البحوث التي تُعنى بمشكلات طلابنا في إطار خصائص مجتمعنا وثوابته وقيمه.



المصادر والمراجع

المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين السيد (٢٠٢٢م). معايير برامج تعليم ورعاية الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها بسلطنة عمان، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد (١٩)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة.
٢. أبركان، العمري (٢٠٢١م). المتطلبات المهنية للمعلمين المتخصصين بالتلاميذ الموهوبين في الجزائر، دراسة تحليلية من وجهة نظر طلبة الماستر جامعة برج بوعربريج، مجلة أبحاث ودراسات التنمية، المجلد (٨)، العدد (١)، جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعربريج، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مخبر الدراسات والبحوث في التنمية الريفية، الجزائر.
٣. أبو عوف، طلعت محمد (٢٠٠٨م). الأسرة والأبناء الموهوبون، القاهرة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
٤. بلبكاي، جمال ولياس، سارة (٢٠١٦م). الجهود العربية والعالمية لرعاية الموهوبين والمتفوقين. مركز تطوير التفوق اليمني نموذجًا. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ع (٢١)،
٥. بن بوخلط، عبد الحكيم (٢٠٢١م). وسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، مجلة المحترف، المجلد (٨)، العدد (٢)، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة ريان عاشور، الجلفة، الجزائر.
٦. البنا، عادل (٢٠٠٩م). التجربة اليمنية في رعاية الموهوبين، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، القاهرة.
٧. تليدي، حيان بن جبران (٢٠٢١م). دور الجمعيات والمؤسسات الأهلية في رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها، مجلة كلية التربية، المجلد (٣٧)، العدد (٥)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٨. التوبجري، محمد بن عبد المحسن، منصور، عبد المجيد سيد احمد (٢٠٠٠م). الموهوبون، أفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعيين العربي والعالمي، ط (١) الرياض، مكتبة العبيكان.
٩. درويش، يحيى حسن، (١٩٩٨م). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان.
١٠. الدريوش، عبد اللاه بن عبد الله (٢٠٢٢م). دراسة مقارنة في تقييم منهجيات الكشف على الموهوبين في عدة دول أمريكا، ألمانيا، اليابان، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد (١٩)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة.
١١. الرشدي، عبد الونيس محمد (٢٠١٧م). مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص (٢١).
١٢. الرشدي، عبد الونيس محمد والمطيري، عائشة ذياب (٢٠٢٠م). رعاية الموهوبين في المجتمع السعودي، بين الواقع والمأمول في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ط (١)، جدة، شركة تكوين العالمية للنشر والتوزيع.
١٣. الرمضان، عماد ياسين (٢٠٢١م). دور مراكز رعاية الموهوبين في تنمية القيم لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الإحساء من وجهة نظر الخبراء والمعلمين وأولياء أمورهم، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، العدد (٧)، كلية التربية، جامعة سوهاج.
١٤. زاهر، محمد فوزي عبد المقصود (١٩٨٨م). دور التربية في رعاية أطفالنا الموهوبين، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري "تنشئته ورعايته"، مجلة مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، القاهرة.
١٥. الزيني، نادية سليم (١٩٨٩م). استخدام الجماعة الصغيرة في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"، مجلة مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، القاهرة.
١٦. السرور ناديا هائل (٢٠١٠م). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. ط (٥) الأردن دار الفكر.
١٧. السكري، أحمد شفيق، (٢٠٠٠م). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
١٨. الشهري، عماد (٢٠١٦م). الرؤية وخدمات الطلاب الموهوبين، صحيفة الرياض، الأربعاء، ١ يونيو.
١٩. الشهري، محمد أحمد (٢٠٢١م). درجة ممارسة القيادة المدرسية لأدوارها في رعاية الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (١٠)، العدد (٢)، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، الأردن.
٢٠. العجلان، عبد الرحمن عبد العزيز (٢٠٢١م). دور المعلم في رعاية الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، الرياض.
٢١. عمارة، بثينة حسنين (٢٠٠٠م). العولمة وتحديات العصر وم انعكاساتها على المجتمع المصري، القاهرة، دار الأمين للطباعة، ط (١).



٢٢. الفقاري، عبد الله بن سليمان (٢٠٢١م). إسهام الخدمة الاجتماعية في رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، دراسة وصفية مطبقة على مدارس مدينة الرياض، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، المجلد (٣)، العدد (٥٣)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
٢٣. قمر، عصام توفيق (٢٠٢١م). خبرة المملكة الأردنية الهاشمية في اكتشاف ورعاية الموهوبين، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، المجلد (٢)، العدد (٧٣)، القاهرة.
٢٤. قمر، عصام توفيق (٢٠٢١م). خبرة المملكة العربية السعودية في اكتشاف ورعاية الموهوبين، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، المجلد (١)، العدد (٧٣)، القاهرة.
٢٥. قمر، عصام توفيق (٢٠٢١م). خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة في اكتشاف ورعاية الموهوبين، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، عالم التربية، المجلد (٣)، العدد (٧٣)، القاهرة.
٢٦. قوماوي، مريم عبد الرحمن وملحم، طارق يوسف (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي لدى الأسر بفئة الموهوبين من ذوي اضطرابات طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (١٣)، العدد (٤٧)، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة.
٢٧. محمد، عبد اللطيف صبحي (٢٠٢١م). دور مؤسسات الدولة في اكتشاف ورعاية الموهوبين رياضياً، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (١)، كلية التربية الرياضية، جامعة أسوان.
٢٨. الميلادي، عبد المنعم عبد القادر (٢٠٠٦م). المتفوقون، الموهوب المبدعون، أفاق الرعاية والتأهيل، الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة.
٢٩. الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠٢١م). نحو اكتشاف المتفوقين والموهوبين ورعايتهم بمؤسسات التعليم، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة.
- المراجع الأجنبية:

1. Cropely، A. (1994). Creative Intelligence، A Concept of True Giftedness، European Journal for High Ability، 5(1)، 6-23.
2. Davis، G. Rimm، S. & Siegel، D. (2010). Education of the gifted and talented. MA، Allyn and Bacon.
3. Ferguson، S. (2009) affective education، addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. In F.، Karnes & S. Bean (eds.). Methods and materials for teaching the gifted، 447-482. Texas، Prufrock Press.
4. Renzulli، J. S. (1981). Identifying key features in programs for the gifted. In W. B.



المؤشرات السريرية للاضطرابات الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعاقين سمعيا

Clinical indicators of emotional and neurotic disorders in the drawings of hearing-impaired children

أ. نهى حامد طاهر - كلية الآداب - قسم علم النفس السريري - الجامعة المستنصرية - العراق

Email: Nuha.taher@mail.ru

ملخص البحث

يعتقد البعض بأن الرسم مجرد هواية او وسيلة لتنمية القدرات الإبداعية للطفل فقط. ولكن ما لا يدركه الأهل هو أن الأطفال يختارون الأدوات التي يرسمون بها بعناية فائقة ، ويقررون بدقة موقع الأشياء التي سيرسمونها ؛ ألوانها ، أشكالها ومعناها بالنسبة إليهم . فمن خلال رسوماتهم يخبروننا قصة فريدة ، لا يمكنهم إخبارها شفهيًا ، فيلجأون إلى الورقة والأقلام الملونة للتعبير عنها.

إنَّ الرسم تعبير عن النفس شبيه باللعب أو بالكلام ، ومن خلاله يعبر الطفل عن مخاوفه ، فرحه ، أحلامه ، مآسيه... وهذا تحديداً ما يحدّد ويظهر علاقته بالعالم والأشياء المحيطة به. فضلاً عن ذلك ، إنَّ الرسم أداة تواصل ، تُخرج نبذة من شخصيّة الطفل على الورق، لذلك عدد قليل جداً من الأطفال لا يرسمون البتّة. هؤلاء يعانون عادةً من صدمة ناتجة عن حدث مؤلم .

تبقى رسومات الأطفال ذات أهمية في ميادين علم النفس ولاسيما في علم النفس العيادي الذي يعده وسيلة من وسائل التقصي لما تحمله هذه الرسومات من دلالات ورموز تساعد الأخصائي النفسي في بناء فرضيته التشخيصية لتقديم المساعدة للمفحوصين أو ضمن فرضية بحثية ، وذلك من خلال عملية تحليل الرسومات التي أرسى قواعدها علماء النفس والتي تعطي أهمية لشكل الرسم ومساحته ونوعية الخطوط والألوان المستعملة وضغط على الورقة .

وبسبب اهمية الرسم بالنسبة للأطفال عامة ، وللمعاقين سمعيا خاصة ، قامت الباحثة باجراء هذه الدراسة ، والتي تهدف من ورائها التعرف على المؤشرات السريرية الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعاقين سمعيا .

ولقد حددت الباحثة الاطفال المعاقين سمعيا في بغداد في معهد الامل والبالغ عددهم (١٤٢) طفلا وطفلة ، اما اجراءات الدراسة فقد حدد ببناء اداة تشخيصية للكشف عن الاضطرابات الانفعالية والعصابية من خلال الرسم لدى الاطفال المعاقين سمعيا .

وعن طريق الاطلاع على الادبيات السابقة المتعلقة بالموضوع الحالي ، تم صياغة (٢٥) حالة والتي كشفت عنها المؤشرات السريرية لتشخيص الاضطرابات الانفعالية والعصابية التي تتضح لدى الاطفال المعاقين سمعيا اثناء الرسم ، كما قامت الباحثة بسحب عينة بلغت (٣٠) طفلا وطفلة بواقع (١٥) طفلا من الذكور ، و (١٥) طفلا من الاناث ، ولقد تم استخراج معاملات الصدق والثبات للاداة .

وعندما تم تشخيص الاضطرابات لدى الاطفال المعاقين سمعيا ، خضعت البيانات التي حصلت عليها الباحثة من رسوم الاطفال لعمليات التحليل الاحصائي ، وبعد هذا الاجراء ، اظهرت النتائج الى ان الاطفال المعاقين سمعيا يعانون من الاضطرابات الانفعالية والعصابية ، وان اضطراب القلق كان من اكثر الاضطرابات ظهورا لديهم .

الكلمات المفتاحية: المؤشرات السريرية - الاضطرابات الانفعالية والعصابية - رسوم الاطفال - المعاقين سمعيا



Abstract

Some believe that drawing is just a hobby or a way to develop the creative abilities of the child only. But what parents do not realize is that children choose the tools with which they draw very carefully, and decide precisely the location of the objects they will draw; Their colours, shapes and meaning for them. Through their drawings, they tell us a unique story, which they cannot tell verbally, so they resort to paper and colored pencils to express it.

Drawing is an expression of the soul similar to play or speech, and through it the child expresses his fears, joy, dreams, tragedies... and this is precisely what defines and shows his relationship with the world and the things surrounding it. In addition, drawing is a communication tool, which brings out a glimpse of the child's personality on paper, so very few children do not draw at all. They usually suffer from shock as a result of a traumatic event.

Children's drawings remain of importance in the fields of psychology, especially in clinical psychology, which is considered a means of investigation because of the indications and symbols that these drawings have that help the psychologist build his diagnostic hypothesis to provide assistance to the examinees or within a research hypothesis, through the process of analyzing the drawings that he established Its rules are psychologists, which give importance to the shape of the drawing, its area, the quality of the lines and colors used, and the pressure on the paper.

Because of the importance of drawing for children in general, and for the hearing-impaired in particular, the researcher conducted this study, which aims behind it to identify the clinical, emotional and neurotic indicators in drawings of hearing-impaired children.

The researcher has identified (142) children with hearing disabilities in Baghdad at the Al-Amal Institute. As for the study procedures, it was determined by building a diagnostic tool to detect emotional and neurotic disorders through drawing among hearing-impaired children.

And by reviewing the previous literature related to the current topic, (25) cases were formulated, which were revealed by clinical indicators for diagnosing emotional and neurotic disorders that become evident among hearing-impaired children during drawing. from males, and (15) children from females, and the validity and reliability coefficients for the tool were extracted.



When the disorders were diagnosed among the hearing-impaired children, the data obtained by the researcher from the children's drawings were subjected to statistical analysis, and after this procedure, the results showed that the hearing-impaired children suffer from emotional and neurotic disorders, and that anxiety disorder was one of the most common disorders they had.

Keywords: Clinical indicators - emotional and neurotic disorders - children's drawings - the hearing impaired.

التعريف بالبحث

اولا- مشكلة البحث:

تعد الإعاقة السمعية واحدة من فئات التربية الخاصة التي تؤثر سلباً على مظاهر النمو المختلفة للشخص المصاب بها ، ويشتمل التأثير النمو الانفعالي والعصبي والاجتماعي والقدرات المعرفية والتحصيل الأكاديمي . ويتضح التأثير السلبي للإعاقة السمعية أكثر في تطور اللغة والكلام ، ونتيجة لذلك توصف الإعاقة السمعية بأنها إعاقة لغوية ، فالشخص الأصم يوصف بأنه أبكم لأن حاسة السمع تعد المدخل الرئيسي لتعلم اللغة والكلام ، وبعبارة أخرى الكلام الذي نتعلمه ونتكلمه لا يأتي إلا بعد سماعه هذا على الرغم من سلامة الجهاز الكلامي للأفراد المعاقين سمعياً . كما أن البيئة التعليمية والبيئة المحيطة بنا والتي نتفاعل بها توصف أيضاً بأنها بيئة سمعية. ومن هنا، فإن فقدان السمع يحدد ويقلل من مقدار الخبرات اللازمة لتطور المعرفة واللغة (الزريقات ، ٢٠١١ : ١٢٧٦) .

ويعد فقدان حاسة السمع من أشد ما يصيب الإنسان من إعاقات فالمعاقين سمعياً يعانون من الصمت والوحدة والعزلة عن الآخرين ، كما أن فقدانهم اللغة وهي الوسيلة الأولى لاتصال البشر في حياتهم يجعلهم يعيشون في صمت دائم ، وهذا يزيد من كبت مشاعرهم وانفعالاتهم (كار ، ٢٠٠١ ، ١٨٢) .

ويتأثر كل طفل أصم باختلاف ظروف البيئة النمو والتنشئة الاجتماعية لكل طفل كما يتأثر بدرجة إصابته بالإعاقة السمعية ، إنما يختلف في النواحي النفسية والانفعالية والاجتماعية فنتيجة لعدم قدرة الأصم مشاركة الآخرين وسائل اتصالهم المختلفة والتي تعتمد في الأساس على القدرة على السمع وتميز الأصوات والكلام ، فهو غالباً ما ينعزل عن الجماعة وهو ما يبعده عن اكتساب الخبرات الاجتماعية بصورة سليمة وهذا ما يؤدي إلى تكوين شخصية منطوية غير ناجحة انفعاليا واجتماعيا ، ويزيد من ذلك إحساس الطفل الأصم بالنقص والقصور والدونية والعجز وعدم الثقة ، ومن ثم يؤثر على توافقه الشخصي والاجتماعي (الانشاصي ، ٢٠١١ : مصدر انترنت) .

ونظراً لأن الإعاقة السمعية تعد من أشد الإعاقات تأثيراً على التحصيل العلمي واكتساب الخبرات العملية ، وغياب القدرة على السمع يترتب عليه قصور في النمو اللغوي ، ومن ثم فإن إدراك المعاقين سمعياً للأشياء والأحداث والظواهر المحيطة بهم يعتمد على الحواس الأخرى غير السمع (القريطي ، ١٩٩٦ : ١٦٢) .

وعادة ما تؤدي الإعاقة السمعية الى الشعور بالوحدة النفسية والتي تتراوح ما بين الانزواء ، الانعزال ، الاغتراب – عدم تكوين صداقات ، الإحساس بالدونية والنقص ، وعدم الثقة – عدم النضج الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية ، سوء التوافق الانفعالي ، عدم تكوين صورة جيدة عن الذات افتقاره للعديد من المهارات الاجتماعية ، كل هذا يؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات الانفعالية والعصبية (الانشاصي ، ٢٠١١ : مصدر انترنت) .



واشارت (الفخراي ، ٢٠١٦) بان من اهم الوسائل او الاساليب التي يمكن عن طريقها الكشف عن الاضطرابات الانفعالية والعصابية لدى المعاقين هي الرسم ، اذ يحاول الكثير من الاطفال بسبب صغر سنهم واصابتهم بالاعاقة بالتعبير عن مشاكلهم عن طريق الرسم او ما تسمى (بالشخبة) ، هذه الرسومات غالبا ما تكون مصدر ازعاج للوالدين بسبب عدم فهمها ، وذلك لان الطفل المعاق يميل الى احداث رسومات غير واضحة المعنى ، وهذه الرسومات في الحقيقة تسهم في الافصاح عن مشاكلهم الداخلية (الفخراي ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت).

ويضيف (الهادي ، ٢٠١١) باننا كبشر نمتلك وسائل مختلفة للتعبير عن المشاعر والانفعالات والحاجات، وغالباً ما يكون ذلك عند الراشدين بالطرق اللفظية الشفوية الصريحة فضلاً عن الطرق غير مباشرة قد يتم تحويلها لاشعورياً من شكل إلى آخر ، إلا أن طريقة التعبير عن هذه المشاعر والانفعالات قد تبدو مختلفة عند الأطفال لاسيما الذين لا تؤهلهم قدراتهم اللغوية للتعبير الدقيق عما يشعرون ويرغبون في تحقيقه من حاجات مثل المعاقين سمعياً ، وحتى لو امتلك بعض الأطفال اللغة السليمة للتعبير إلا أن هناك العديد من الأمور التي تمنعهم من التعبير الصريح بها نظراً للقيود الاجتماعية المفروضة عليهم من الكبار ، لذلك كان الفن والرسم والتلوين في مراحل الطفولة وسيلة فعالة لفهم مكنونات الأطفال ودوافعهم ومشاعرهم ، اذ يفرغون على الورق ما يجول بداخلهم، ويرسمون أحلامهم وأمنياتهم، ومستقبلهم الذي يريدون، وومن ثم يمكن أن يؤدي الرسم إلى تحقيق التواصل معهم (الهادي ، ٢٠١١ : ١٦).

واكدت (العربي ، ٢٠١٠) عن الدور الحيوي الذي يلعبه الرسم في تنمية حواس ومهارات الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة ، اذ إنه يمكن التوصل لنتائج جيدة جداً عند علاج الأفراد المعاقين ، لذلك يعد الرسم من أهم الآليات التي يتم الاعتماد عليه في الكشف عن الكثير من الامراض النفسية ولاسيما الاضطرابات الانفعالية والعصابية لدى الاطفال المعاقين سمعياً . ومن خلال ما تقدم ذكره ، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الاتي :-

ما المؤشرات السريرية للاضطرابات الانفعالية والعصابية التي يمكن ان تكشف عنها الرسوم لدى الاطفال المعاقين سمعياً؟

ثانياً – اهمية البحث والحاجة اليه:

يعد الرسم وسيلة مهمة من وسائل التعبير عن ما يدور داخل خلجات النفس البشرية من إنفعالات وعواطف وآمال وهو إنعكاس لرؤية الأشياء المحيطة بالإنسان وهو وسيلة من وسائل الإتصال بالعالم المحيط بوصفه لغة تعبيرية تخاطب البشر جميعاً ، وللأطفال والتلامذة خصوصيتهم ، إذ يعبرون من خلال الخطوط والألوان وتكوين الأشكال عن ما يدور في مخيلتهم وقد تكون الكتابة والرسم وغيرها من وسائل الإتصال الثقافي والتعبيري الوسيلة الوحيدة الممكنة والمقبولة كي يستعيد الأطفال من خلالها براءاتهم وخيالاتهم والتي تأتي عن طريق الرسم أو الصورة الملونة المطبوعة على صفحات المجلة أو الكتاب الخاص بهم ، وإن الرسم عند الأطفال فن قائم بذاته ، يستقي تعبيراته وألوانه من عالم الطفل نفسه ، الأمر الذي دعا علماء النفس عدة إلى الإنتباه إلى رسوم الأطفال الحرة والتي يمكن أن تكشف جوانب متعددة من مراحل نمو الطفل العقلي ، فالخطوط التي تلاحظها في رسومه تخفي وراءها العديد مما يمكن تعلمه ، فالخبرة الجمالية في رسوم الأطفال يمكن أن تعكس الخبرة العقلية والنفسية ، ويمكن إستخدام التعبيرات في الرسوم لقياس وتطوير مستوى النضج العقلي وإستنتاج بعض النواحي السيكولوجية المهمة عنه (القريطي ، ٢٠٠٩ : ٢٠ - ٢٢).

ان الطفل عند دخوله الروضة او المدرسة سوف يكون عرضة لاطلاق العديد من طاقاته الفنية الكامنة ، والتي تتولد نتيجة تعرضه لخبرات تربوية تقوده الى الاستكشاف والتفكير والتعليل والتعبير بطريقة تنفس عن توتراته النفسية ومشكلاته الانفعالية ، لذا كان الرسم وسيلة للتأويل لديه ، لانه يعمل على اثاره مخيلته في التساؤل عن كل شيء ومعرفة



كل ما هو جديد، إذ عادة ما يوصف الرسم بأنه إسقاطات لنشاطات الطفل اللاواعية وشهادة على اهتمامه بالعالم الخارجي ، وهو يفاجئ الراشدين أحياناً بتخيلاته وتأويلاته وطرق صياغتها وغرابة تصويرها . لذلك فإن رسوم الأطفال تطرح ، دوماً تساؤلات عن رغباتهم المكبوتة اللاواعية ، لتتصب بموضوعات ينشط فيها تبعاً لمبدأ اللذة ، والتعبير عن هذا الإحساس سوف يزيد من ثقته بنفسه وبقدراته المكبوتة . فهو يعبر عن طريق الرسم عن انفعالاته ويسقط افكاره التي لا يستطيع التعبير عنها وتمثيلها بالرسم ، فنجدته ينتقي ويختار مفرداته ويحول بأسلوبه كل مشاعره الداخلية التي لا يستطيع الإفصاح عنها امام الآخرين (كامل ، ٢٠٠٤ : ٤٤) .

لقد اصبح موضوع الرسم عند الأطفال من الموضوعات التي تهتم المشتغلين في التربية وعلم النفس وعلم الجمال، فالرسم فرصة ذهبية للوالدين في مساعدة أبنائهما على التخلص من العديد من الامراض النفسية واستبدالها بلمسة عاطفية تحرك الإحساس والخيال لديهم . فرسوم الأطفال وسيلة استثنائية للتكيف مع البيئة عندما لا يكون الطفل قادراً على القراءة والكتابة ، او عندما يكون معاقاً إذ أنه لا يستطيع التكيف مع البيئة، لكونه لا يستطيع أن يعبر عن حاجاته الداخلية، فيكون الرسم وسيلته المناسبة للتعبير عن تكيفه مع بيئته، ويمكن أن يعد رسم الطفل أحد مظاهر اللعب لديه ، ومرآة تعكس مظاهر نموه بجميع أشكالها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية والنفسية ، وبواسطة رسوم الأطفال يستطيع الوالدان التعرف عما يجول في خاطر أطفالهما، وتساعدهما في كشف الانفعالات المكبوتة، إن وجدت (ناجي ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت) .

ويعد الرسم عمل فني تعبيرى يقوم به الطفل، وهو بديل عن اللغة، وهو شكل من التواصل غير اللفظي، وأيضاً شكل من أشكال التنفيس، فالأطفال عن طريق الرسم يعكسون مشاعرهم الحقيقية تجاه أنفسهم والآخرين، ومن ثم كانت الرسوم وسيلة ممتازة لفهم العوامل النفسية وراء السلوك المشكل، وقد أثبتت الدراسات النفسية التحليلية للأطفال أننا نستطيع من خلال الرسم الحر الذى يقوم به الطفل أن نصل إلى العقل الباطن، والتعرف على مشاكله وما يعانيه، وكذلك التعرف على ميوله واتجاهاته ومدى اهتمامه بموضوعات معينة فى البيئة التى يعيش فيها، وعلاقته بالآخرين سواء فى الأسرة أو الأصحاب أو البالغين (الحوطي ، ٢٠١٤ : مصدر انترنت) .

لذلك تعد رسوم الأطفال وسيلة للتشخيص والعلاج نتيجة للصلة الواضحة بين شخصية الطفل ورسومه، فقد أشار بعض العلماء للعلاقة بين رسوم الأطفال وحالتهم المزاجية والنفسية، حيث أنّ رسوم الأطفال الذين يعانون عدم الاستقرار الانفعالي مثلاً تعبر عن مشكلات غالباً ما تشير إلى مواضيع «الحياة والموت»، «الاجابية والسلبية»، «الذكر والانثى»، «الأب والأم» و«الحب والكرهية» فرسوم الأطفال مجال واسع لإسقاط كل هذه الاتجاهات بوضوح (ناجي ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت) .

واضافت (تليمان ، ٢٠١٢) بان الرسم يعد من اهم الوسائل الفنية المحببة لدى الاطفال المعاقين سمعياً ، وهذه الموهبة عادة ما تنمو لديهم عند الكبر ، فهم يحاولون تنويع مواضيع لوحاتهم في فن التصوير الطبيعي ، التي يستلهمونها من الطبيعة، والبشر، والحيوانات، بأسلوب يمزج بين المدرستين التجريدية ، والانطباعية ، ومن ثم يقدمونها للآخرين بطريقة مثيرة للاهتمام (تليمان ، ٢٠١٢ : مصدر انترنت) .

واشارت (كرجة ، ٢٠١٥) إنّ الرسم تعبير عن النفس شبيه باللعب أو بالكلام، وعن طريقه يعبر الطفل عن مخاوفه، فرحه، أحلامه، مآسيه... وهذا تحديداً ما يحدّد ويظهر علاقته بالعالم والأشياء المحيطة به. فضلاً عن ذلك ، إنّ الرسم أداة تواصل ، تُخرج نبذة من شخصيّة الطفل على الورق ، لذلك نجد ان عدد قليل جداً من الأطفال لا يرسمون اطلاقاً، وان مثل هؤلاء يعانون عادةً من صدمة ناتجة عن حدث مؤلم (كرجة ، ٢٠١٥ : مصدر انترنت) .



ولهذا تبقى رسومات الأطفال ذات أهمية في ميادين علم النفس ولاسيما في علم النفس العيادي الذي يعده وسيلة من وسائل النقصي لما تحمله هذه الرسومات من دلالات ورميزات تساعد الأخصائي النفسي في بناء فرضيته التشخيصية لتقديم المساعدة للمفحوصين أو ضمن فرضية بحثية ، وذلك من خلال عملية تحليل الرسومات التي أرسى قواعدها علماء النفس والتي تعطي أهمية لشكل الرسم ومساحته ونوعية الخطوط والألوان المستعملة وضغط على الورقة (عياش ، ٢٠١٥ : ٥) .

ان الباحثة من خلال بحثهما الحالي ، تحاول التوصل الى اهم المؤشرات السريرية ، للاضطرابات الانفعالية والعصابية التي يمكن تشخيصها في رسم الاطفال المعاقين سمعيا ، اذ لاحظت بان اغلب رسوماتهم تتصف بالعنصرية والعنف او المخاوف والانسحاب من الآخرين ، وهذا ما دفعها للكشف عن تلك الاضطرابات من خلال القيام بتحليلها ومن ثم تصنيفها وفقا للالوان المستخدمة ، والحجم والشكل وطبيعة جسم الانسان الموجودة في رسوماتهم.

ووفقا لذلك ، فان اهمية البحث الحالي تبرز من خلال بناء اداة لتشخيص الاضطرابات الانفعالية والعصابية لدى المعاقين سمعيا عن طريق الرسم ، اذ وجدت الباحثة بعد اطلاعها على مجموعة من الدراسات والادبيات السابقة ندرة هذا النوع من الدراسات ، وهذا ما اثار فضولها للقيام بهذه الدراسة .

ثالثا – هدف البحث :

يهدف البحث الحالي ، الكشف عن الاضطرابات الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعاقين سمعيا.

رابعا – حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي ، بالاطفال المعاقين سمعيا التابعين لمعهد الامل في بغداد للعام (٢٠٢٢)م

خامسا – تحديد المصطلحات :

١- المؤشرات السريرية (Clinical indications) :-

ا- عرفها (Compas & Gotlib , 2002) :-

هي " مجموعة من الشكاوي والاعراض والعلامات التي تظهر على المريض المصاب بالاضطرابات النفسية او العصابية ، والتي يتم الكشف عنها من خلال احدى وسائل التشخيص النفسي " (Compas & Gotlib , 2002 : 22)

ب- عرفها (Gupta & Others , 2005) :-

هي " تلك المؤشرات السريرية التي تتكون من مزيج من ثلاثة أو أربعة كلمات تصف حالة المريض في نهاية تشخيص المرض " (Gupta & Others , 2005 : 898) .

٢- الاضطرابات الانفعالية (Emotional disorders):-

ا- عرفها (السرطاوي و سيسالم ، ١٩٨٧) :-

هي " الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته . ويستدل على وجود الاضطراب الانفعالي عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤذي فيه نفسه أو الآخرين , في هذه الحالة نقول إن هذا الفرد في حالة من الاضطراب الانفعالي " (السرطاوي و سيسالم , ١٩٨٧ , ١٦٢) .



ب- عرفها (Wehby , 1995):-

هي " ذلك المصطلح الذي يستخدم عادة للإشارة إلى تلك الاضطرابات النفسية التي تظهر على الفرد وبالتالي تؤثر على عواطفه الداخلية (مثل اضطرابات القلق أو الاكتئاب)، حيث تكون أكثر حدة لدى الفئات المرضية المصابة بالاضطرابات النفسية مثل ، اضطرابات القلق، والاكتئاب، والاضطرابات السلوكية و الاضطرابات الشخصية " .

(Wehby, 1995: 89).

وتتبنى الباحثة تعريف (Wehby , 1995) ، تعريفا نظريا للاضطرابات الانفعالية .

ويعرف اجرائيا : بأنه الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطفل المعاق سمعيا على الاداة المعدة لذلك بعد تحليل الرسم

٣- الاضطرابات العصابية (Neurotic disorders):-

١- عرفها (عبد العليم ، ٢٠٠٤) :-

هي " تلك الاضطرابات التي تسمى أحيانا بالعصبية أو النفسية ، وعادة ما يكون الشخص فيها مرتبطاً بالواقع تماماً، وحكمه على الأمور سليم ، ويستطيع أن يعرف طبيعة شكواه ومدى معاناته ، كما أن هذه الأمراض لا تؤثر على الشخصية بصفة عامة ، ولا تؤدي إلى تدهور في العلاقات الاجتماعية والأسرية أو في محيط العمل ومن اهم انواعها :- القلق النفسي والاكتئاب النفسي الظرفي، والوساوس القهرية، والمخاوف بأشكالها المتعددة، وعدم القدرة على التكيف" (عبد العليم ، ٢٠٠٤ : مصدر انترنت).

ب- عرفها (McWilliams , 2011) :-

تشير الامراض العصابية إلى " مجموعة من الاضطرابات العقلية الوظيفية التي تتطوي على الشدة ولكن لا تتضمن امراض الأوهام أو الهلوسة ، اذ لا يخرج السلوك عن المعايير المقبولة اجتماعيا ، وعادة ما نعرف هذه الامراض أيضا باسم بامراض العصاب النفسي أو الاضطراب العصبي" (Wcwilliams , 2011 : 37) .

وتتبنى الباحثة تعريف (عبد العليم ، ٢٠٠٤) ، تعريفا نظريا للاضطرابات العصابية.

ويعرف اجرائيا : بأنه الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطفل المعاق سمعيا على الاداة المعدة لذلك بعد تحليل الرسم

٤- الرسم (Draw):-

١- عرفه (القريطي ، ٢٠٠٩):-

"هو تلك التخطيطات الحرة التي يعبرون بها الاطفال علي أي سطح كان ، منذ بداية عهدهم بمسك القلم أي في السن التي يبلغون عندها عشرة شهور تقريبا ، الي ان يصلوا الي مرحلة البلوغ " (القريطي ، ٢٠٠٩ : ٢٠) .

ب- عرفه (المفلاح ، ٢٠١٠):-

"انها أداة قيمة لفهم حالات الطفل الانفعالية فيورد تجربتان للطفل من خلال الرسم ، أولهما " التجربة الوجدية للطفل "، حيث يعكس الرسم وجهاً من التجربة الوجدية المعاشة للطفل (أحلامه، رغباته، مخاوفه، اهتماماته، موقعه)، من خلال الموضوعات التي يختارها لرسمه ، وهو بذلك ينبئنا عن علاقاته العاطفية مع العالم الذي يحيط به، وحركة الاقتراب أو الابتعاد، أو الخوف الذي يميز روابطه بالناس والأشياء.. إنه بالنسبة للطفل وسيلة لتقديم ذاته إلى الآخرين ، أما ثاني



التجارب فهي "الوظيفة الإسقاطية للرسم"، حيث يتجاوز الرسم التعبير إلى محاولة حل مشكلة الطفل مع العالم ومع ذاته ، فمن خلال الوظيفة الإسقاطية للرسم يستطيع أن يتحرر من وطأة المآزم الداخلية أو المآزم العلائقية، ويتمكن من إعطاء جواب عليها بتنشيتها في واقع خارجي" (المفلح ، ٢٠١٠ : ٦) .

٥- الاعاقة السمعية (Hearing-impaired):-

ا- عرفها (عبيد ، ٢٠١٠) :-

هي "فقدان الشخص حاسة السمع كلياً او جزئياً ، بحيث لا يستطيع سماع الاصوات بشكل جيد ، او سماعها بصوت بعد استخدام المعينات السمعية" (عبيد ، ٢٠١٠ : ٤٨٦) .

ب- عرفها (ابو شعيرة ، ٢٠٠٧) :-

هي " مفهوم يستخدم لوصف الافراد الذين يعانون من فقد سمعي يمتد من الدرجة البسيطة الى الدرجة الكلية" (ابو شعيرة ، ٢٠٠٧ : ٢) .

اولا – مفهوم تحليل رسوم الاطفال المعاقين والعاديين:

يعتقد البعض بأنّ الرسم مجرد هواية او وسيلة لتنمية القدرات الإبداعية للطفل فقط. ولكن ما لا يدركه الأهل هو أنّ الأطفال يختارون الأدوات التي يرسمون بها بعناية فائقة ، ويقرّرون بدقّة موقع الأشياء التي سيرسمونها ؛ ألوانها ، أشكالها ومعناها بالنسبة إليهم . فمن خلال رسوماتهم يخبروننا قصّة فريدة ، لا يمكنهم إخبارها شفهيّاً ، فيلجأون إلى الورقة والأقلام الملوّنة للتعبير عنها (كرجة ، ٢٠١٥ : مصدر انترنت) .

والطفل عندما يأخذ ورقة ليخط عليها تلك الخطوط البسيطة ، يحاول ارسال رسائل لنا عن طريق تلك الخطوط والأشكال ، فالرسم عند الاطفال عالم وفن قائم بذاته ، تستمد خطوطه واشكاله من عالم الطفل نفسه ، وتمتزج ألوانه بإحاسيس الطفل وانفعالاته ، لتعبر في صورة صافية عن مشاعره وحاجاته (شاهين ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت) .

وتؤكد (الفخراي ، ٢٠١٦) بان معظم رسوم او الخطوط التي يحدثها الاطفال المعاقين قبل بداية العلاج – كانت في البداية اغلبها باللون الاسود والالوان الداكنة التي تعبر عن حزنهم العميق الذي كانوا يعانون منه بسبب عزلتهم وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين ، ولكن سرعان ما تتحسن حالتهم النفسية ويبدءوا بادخال الالوان المبهجة في رسوماتهم نتيجة لدمجهم مع الاطفال العاديين (الفخراي ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت) .

واضافت (المفلح ، ٢٠١٠) بان عادة ما يكون المعاقين في اشد الحاجة للتعبير الفني من الاطفال الاسوياء ، وقال ان الرسم تعد اداة قيمة لفهم الحالات الانفعالية للطفل المعاق ، لهذا قدم تجربتان : اولهما التجربة الوجدية للطفل ، اذ يعكس الرسم وجهها من التجربة الوجدية المعاشة للطفل (احلامه ، رغباته ، اهتماماته وموقعه) . من خلال الموضوعات التي يختارها لرسمه ، وهو بذلك ينبئنا عن علاقاته العاطفية مع العالم الذي يحيط به ، وحركة الاقتراب او الابتعاد ، او الخوف الذي يميز روابطه بالناس والأشياء .. انه بالنسبة للطفل وسيلة لتقديم ذاته الى الآخرين .

اما الثاني فهي التجارب " الوظيفة الاسقاطية للرسم " اذ يتجاوز الرسم التعبير الى محاولة حل مشكلة الطفل مع العالم ومع ذاته ، فمن خلال الوظيفة الاسقاطية للرسم يستطيع ان يتحرر من وطأة المآزم الداخلية او المآزم العلائقية ، ويتمكن من اعطاء جواب عليها بتنشيتها في واقع خارجي ، ويساعد على هذه الوظيفة الاسقاطية امتزاج الواقع بالخيال العقلاني بالانفعالي في الرسم (المفلح ، ٢٠١٠ : ٧) .



لهذا عند تحليل رسوم الاطفال المعاقين او العاديين ، يجب ان نضع بالحسبان العلاقة الموجودة بين الاشكال وبين حيز الرسم (ونقصد به السطح الذي يرسم عليه الطفل صورة عن القصد) فالاطفال يتبنون حلولاً من نوع مختلف في وضع الاشكال ولذلك يبدو انه من المهم ملاحظة صور تنظيم حيز الرسم وربطها بالنضج النفسي لدى الطفل ، ونقصد بتنظيم الحيز (الخط ، الارض ، السماء ... الخ) (الكرار ، ٢٠١٦ : مصدر انترنت) .

ثانيا - تحليل رسوم الاطفال من وجهة نظر نظرية التحليل النفسي :

افترض (فرويد) أن العوامل الرئيسية التي تحدد ماهية الشخصية، وتسبب الاستجابة العصابية، هي مؤثرات بيئية تظهر في الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد، وأن أي صدمة نفسية خلال هذه الفترة ، تؤثر على النمو الجنسي للطفل ، وتجعله في حالة "تثبيت" ولا يستطيع العبور بعدها للمرحلة التالية ، مما يؤثر فيما بعد على حالته النفسية فيصاب بالقلق والتوتر ، ومن ثم تظهر الأمراض النفسية عند تعرضه لأي إجهاد أو شدة (عكاشة، ١٩٩٢ : ٢٣) .

ومن المسلم به في نظرية التحليل النفسي أن سير العمليات النفسية ينظم آلياً وفق "مبدأ اللذة" ويذهب (فرويد) إلى أن ما تبدأ منه أي عملية نفسية مهما اختلفت الظروف ، إنما هي حالة من التوتر الكريه المؤلم ، ومن ثم تتخذ لنفسها سبيلاً يؤدي آخر الأمر إلى نقص هذا القلق والتوتر والتخفف منه ، أي تجنب "عدم اللذة" والحصول على اللذة ، وإذا ما أخذنا الرسم كمثال للعملية النفسية نجد أنه يعمل وفقاً لمبدأ اللذة وهو لا يحقق لذة لدى الفنانين والمشتغلين بالرسم فقط ، ولكن يحقق لذة مع من لا يجيدون الرسم ، فهو تنفيس عن رغبات ودوافع وانفعالات تحاول أن تتحقق ولكن الواقع يقف أمامها بالمرصاد ، فتتخذ سبيلاً آخر يرضى الواقع من خلال التحقق في الرسم ، وربما نجد مثلاً لذلك من أن شدة الحاجة إلى الدفء والحب لدى الأطفال تنعكس في دلالات مثل الضوء والنار التي تعد في الغالب محاولات للتحكم في هذه الانفعالات (فرينة ، ٢٠١١ : ٢١) .

ونلاحظ ان الطفل يحاول ان يؤصل للاخرين افكاره فمثلا نرى ((إنه يطيل بعض التفاصيل والأعضاء ليوصلها إلى المكان الذي يرغبه أو لتؤدي نشاطها ، فإذا رسمت الأذرع طويلة دلت على القوة أو أنها تشير إلى الطموح حسب تحليل بعض علماء النفس ، وإذا كانت طويلة وضعيفة فإنها تدل على الحاجة إلى التأييد من البيئة ، ويعبر الطفل في رسم الأذرع والأيدي عن مكونات الشخصية من طموح وعدوان وثقة في النفس وكفاءة والشعور بالذنب)) . (خضير ، ٢٠١٢ : مصدر انترنت) .

كما يشكل اللون أهمية كبيرة بالنسبة للأطفال ولكوننا نعيش في عالم كثير الألوان ووسط بيئة ملونة فمن الطبيعي إن التلامذة سينتأثرون بها ويعكسونها في رسوماتهم و ((للألوان أثرها في حياة الإنسان فمنها ما تركز إليه النفس وترتاح لرؤياه ، ومنها ما يثير الإنفعال فيها بحيث يبعث في النفس الفرح والسرور أو الحزن أو الغضب ، كما للألوان دلالات ذات معاني نفسية خاصة ، كل ذلك بسبب ما تتركه الألوان بأعصاب العين الباصرة من أثر)) ، واللون هو ((الوسيلة التي تعبر عن القيم الشكلية والمعاني النفسية ، وعن النواحي الجمالية المحضة عن طريق التوافق ، وتحقيق التناغم ، على وفق قانون جمالي من الصعب تحديده ، ولكنه مختمر في بصيرة الفنان ، الذي تثيره الطبيعة وما يكتنفها من أسرار وأزدهار الألوان ، والتي تلهمه لينسج حولها أجواءً من الخواطر ، ويضفي عليها من أحاسيسه الكامنة في النفس ، وما يخالجها من مشاعر مرهفة)) (الدليمي ، ٢٠١١ : ٢٥) .

فعندما يرسم الطفل نفسه بحجم كبير عكس الشخصيات الأخرى، أو رقبته طويلة، فإن طفلك يعتز بنفسه بشكل خاص، والمشكلة بالطبع في العائلة ، لأن عائلة الطفل تعطي له في بعض الأوقات مكانة كبيرة تفوق حجمه وشخصيته تدفعه إلى الاعتزاز بنفسه لدرجة الغرور، فعلى الأهل هنا الانتباه لهذا الأمر حتى لا يستمر في شخصية طفله (المفلاح ، ٢٠١٠ : ٨) .



وللاشعور حضور في تعبيرات الطفل ((والطفل في كثير من الأحيان يقوم بتعبير لا شعوري إذا لم يكن سعيداً أو حدوث مشاكل عائلية أمامه ، أو حرمانه من نشاطاته أو لعدم إستطاعة عائلته شراء الأشياء التي يرغبها أو إذا أصيب بمرض في عضو معين من جسمه ، من أسبابه التوتر الإنفعالي الشديد أو المزمن ، فيقوم الطفل بتعويض هذا في رسومه وأعماله التي تعبر عن ذاتيته بإسقاط رغباته المكبوتة فيها فتظهر واضحة للمحلل النفسي)) ، كما وتكشف رسوم الاطفال تعبيراتهم الفنية عن رموز وأشكال لها دلالاتها الإجتماعية والسرية من ألم وإرتياح وغضب وسرور وخبرات صحيحة وغير صحيحة ، مما وجب على المعلمة والوالدين الوقوف على الأسباب المؤدية الى رسمه لهذه الدلالات والرموز ومعالجة هذه الأسباب ليسهموا في بناء شخصية متكاملة وتكوين إتجاهاته السليمة وتعديل سلوكه حتى يستطيع العيش بسلام في مجتمعه (الدليمي ، ٢٠١١ : ٢٢ - ٢٣).

منهجية البحث واجراءاته

اولا- مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث من جميع الاطفال المعاقين سمعياً التابعين لمعهد الامل الواقعة في الرصافة الثانية في بغداد والبالغ عددهم (١٤٢) طفلاً وطفلة ، بواقع (٧٥) طفلاً من الذكور ، و (٦٧) طفلاً من الاناث ، والتي تتراوح اعمارهم (٦ - ١٤) سنة ، والجدول (١) يوضح ذلك .

جدول (١)

توزيع مجتمع البحث

ت	المرحلة	عدد التلاميذ		المجموع
		ذكور	اناث	
١-	الاولى	١٢	١٠	٢٢
٢-	الثانية	٢٠	١٦	٣٦
٣-	الثالثة	١٤	٧	٢١
٤-	الرابعة	١٠	١٢	٢٢
٥-	الخامسة	١٢	٩	٢١
٦-	السادسة	٧	١٠	١٧
٧-	السابعة	-	٢	٢
٨-	الثامنة	-	١	١
المجموع		٧٥	٦٧	١٤٢



ثانيا - عينة البحث :

تم اختيار (٣٠) طفلا من معهد الامل للمعاقين سمعيا ، بواقع (١٥) طفلا من الذكور ، و (١٥) طفلا من الاناث ، والتي تراوحت اعمارهم من (٧ - ١٠) سنوات ، ليتم الكشف عن الاضطرابات الانفعالية والعصبية التي يعانون منها من خلال رسوماتهم ، والجدول (٢) يوضح عينة البحث .

جدول (٢)

توزيع عينة البحث

المجموع	عدد التلاميذ		المرحلة	ت
	اناث	ذكور		
٨	٤	٤	الثانية	١-
٧	٤	٣	الثالثة	٢-
٧	٣	٤	الرابعة	٣-
٨	٤	٤	الخامسة	٤-
٣٠	١٥	١٥	المجموع	

ثالثا - اداة البحث :

تمثلت اداة البحث ببناء قائمة " تحليل رسوم " والتي تضمنت بعض المؤشرات المرضية للحالات الانفعالية والعصبية التي يعاني منها الاطفال المعاقين سمعيا ، اذ قامت الباحثة بتصنيفها وفقا للون ، الشكل ، الحجم ، طبيعة جسم الانسان . وكالاتي :-

خطوات بناء قائمة تحليل الرسوم :-

١- صياغة اداة البحث :

تم صياغة اداة البحث بالاعتماد على ما جاء في الادبيات السابقة من بعض الفقرات التي تعد مؤشرات جيدة لتحديد الاضطرابات الانفعالية والعصبية لدى الاطفال المشكلين .

٢- اعداد فقرات اداة البحث :

قامت الباحثة بتقسيم الاداة الى (٤) مجالات وهي (اللون ، شكل الخط او الجسم ، حجم الخط او الجسم ، طبيعة جسم الانسان) ، اذ تكون المجال الاول من (٥) فقرات ، اما المجال الثاني فتكون من (٧) مجالات ، بينما تكون المجال الثالث من (٦) فقرة ، وتكون المجال الاخير من (٧) فقرة ، وهكذا بلغت مجموع فقرات قائمة تحليل رسوم الاطفال من (٢٥) فقرة .



٣- استخراج صدق الاداة :

يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيسه ، ولمن يطبق عليهم ، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح الفقرات او البنود ومدى علاقتها بالقدرة او السمة التي يقيسها الاختبار. ويقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض ان ينتمي اليه الاختبار ، ويؤخذ في الحسبان التعليمات والزمن المحدد ومدى اتفاه مع اطار مجتمع البحث (عبد الرحمن ، ١٩٩٧ : ٢٢٦).

ومن اجل ذلك عرضت الباحثة فقرات اداة البحث على مجموعة من الخبراء في مجال علم النفس ، والطب النفسي ، بلغ عددهم (١٠) خبيراً ، وبعد هذا الاجراء ، تبين موافقة جميع الخبراء على فقرات الاداة ، ولم يحذف منها اي فقرة ، اذ حصلت الاداة على نسبة اتفاق من (٨٠ ٪) فما فوق ، ومن ثم اصبحت الاداة صالحة للتطبيق على العينة .

٤- تصحيح اداة البحث :

يتم تصحيح فقرات اداة البحث بشكل متدرج ذو نهايتين متطرفتين ، اذ يتم اعطاء درجة (١) في حالة مثلاً شدة صغر الرسم او شدة كبر الرسم ، اما الحالة الطبيعية ، فيعطى لها درجة (٠) ، اي في حالة عدم وجود الاضطراب . ويوضح الجدول (٣) مثلاً على توزيع الدرجات على نوعية الرسم .

جدول (٣)

توزيع الدرجات على فقرات اداة البحث

كبر الرسم	الحالة الطبيعية	صغر الرسم	خصائص الرسم
داكن	طبيعي	فاتح	
زيادة في الرسم	طبيعي	جسم ناقص	
شكل قبيح	طبيعي	شكل مبهم	
١	٠	١	الدرجة

٥- ثبات اداة البحث :

يعني الثبات الاتساق في أداء الأفراد والاتساق في النتائج عبر الزمن . والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (Baron , 1981 : 418) . ولأجل التحقق من ثبات الاداة استخدمت الباحثة طريقة الفاكرونباخ ، اذ يسمى معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة بمعادلة الاتساق الداخلي للاداة وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس (ثورنديك وهيجن ، ١٩٨٩ : ٧٨) .

تم استخراج معامل الثبات لمقياس البحث بطريقة معامل الفا للاتساق الداخلي ، ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة تم سحب (١٥) استمارات (قائمة رسم) من عينة البحث الاصلي (١٠) استمارة لمعادلة الفا وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠,٨٥) ، وهو ثبات جيد وفقاً لما تشير اليه الادبيات الاحصائية .



٦- تحليل اداة البحث :

تم تحليل قائمة رسوم الاطفال المعاقين سمعيا ، اذ تم تصنيف هذه الرسوم تبعا للمجالات التي حددت سابقا ، اذ فسرت الباحثة طبيعة اللون الذي استخدم في كل رسم سواء كان ذات لون داكن او فاتح ، كما فسرا اسباب صغير حجم الرسم او كبره ... وهكذا.

رابعاً – الوسائل الاحصائية :

- ١- النسب المئوية (نشوان ، ٢٠٠٥ : ٣٩).
- ٢- الرسوم البيانية المتدرجة (محمد ، ٢٠١٠ : ٥٠ – ٥١).
- ٣- معامل الفا كرونباخ لاستخراج الثبات (Marshall , 1972 : 104).
- ٤- الاختبار التائي لعينة واحدة (فيركسون ، ١٩٩١ : ٢٢٧).

عرض النتائج ومناقشتها

اولاً – عرض النتائج :-

قامت الباحثة بتحليل رسوم الاطفال المعاقين سمعيا ، ولقد اظهرت نتائج التحليل كما هو موضح في هدف البحث ، والذي ينص على:

" الكشف عن الاضطرابات الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعاقين سمعيا "

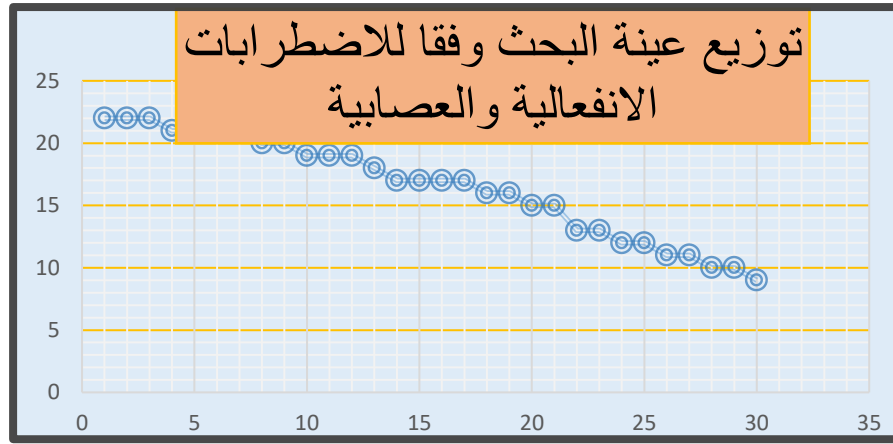
لقياس هذا الهدف ، قامت الباحثة باستخراج متوسط العينة للاداة ، وعند مقارنتها مع المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي (٢) وهذا يوضح ان الفرق دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) ولصالح متوسط العينة ، مما يؤكد ان عينة البحث ، تعاني من الاضطرابات الانفعالية والعصابية ، والجدول (٤) ، والشكل (١) يوضحان ذلك .

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لاداة البحث

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	متوسط العينة	عدد العينة
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٢	٥,٣٨	١٢,٥	٤,١١	١٦,٥٣	٣٠





شكل (١)

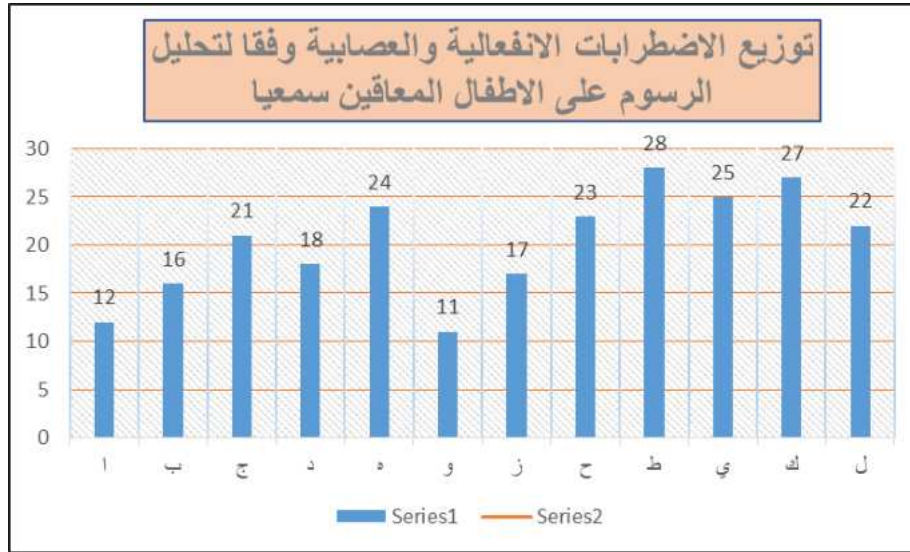
توزيع درجات عينة البحث وفقا للاضطرابات الانفعالية والعصابية

ولتوضيح عدد تكرارات المؤشرات السريرية على كل اضطراب ، قامت الباحثة باستخراج النسب المئوية ، واستخدام الرسوم البيانية المتدرجة ، لكل اضطراب لدى الاطفال المعاقين سمعيا وكما هو موضح في الجدول (٥) ، والشكل (٢) وكالاتي :-

جدول (٥)

النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية للاضطرابات الانفعالية والعصابية في رسوم الاطفال المعاقين سمعيا

ت	نوع الاضطراب	عدد الاطفال	الوزن المئوي
١-	القلق	١٢	%٤٠
٢-	الكابة	١٦	%٥٣,٣٣
٣-	المخاوف	٢١	%٧٠
٤-	الغيرة	١٨	%٦٠
٥-	الغضب	٢٤	%٨٠
٦-	الوساوس	١١	%٣٦,٦٧
٧-	الانسحاب الاجتماعي	١٧	%٥٦,٦٧
٨-	الاعتمادية	٢٣	%٧٦,٦٧
٩-	العدوان	٢٨	%٩٣,٣٣
١٠-	الهياج او التوتر	٢٥	%٨٣,٣٣
١١-	انعدام التكيف	٢٧	%٩٠
١٢-	العزلة	٢٢	%٧٣,٣٣



شكل (١)

توزيع الاضطرابات الانفعالية والعصابية على الاطفال المعاقين سمعيا

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصل اليه البحث الحالي على وفق نظرية التحليل النفسي ، بان الطفل في كثير من الأحيان يقوم بتعبير لا شعوري اذا لم يكن سعيداً أو حدوث مشاكل عائلية أمامه ، أو حرمانه من نشاطاته أو لعدم إستطاعة عائلته شراء الأشياء التي يرغب بها ، أو إذا أصيب بمرض في عضو معين من جسمه ، من أسبابه التوتر الإنفعالي الشديد أو المزمن ، فيقوم الطفل بتعويض هذا في رسومه وأعماله التي تعبر عن ذاتيته بإسقاط رغباته المكبوتة فيها فتظهر واضحة للمحلل النفسي ، كما وتكشف رسوم الاطفال تعبيراتهم الفنية عن رموز وأشكال لها دلالاتها الإجتماعية والسرية من ألم وإرتياح وغضب وسرور وخبرات صحيحة وغير صحيحة ، مما وجب على المعلمة والوالدين الوقوف على الأسباب المؤدية الى رسمه لهذه الدلالات والرموز ومعالجة هذه الأسباب ليسهموا في بناء شخصية متكاملة وتكوين إتجاهاته السليمة وتعديل سلوكه حتى يستطيع العيش بسلام في مجتمعه .

ووفقا لخبرة الباحثة في التحليل ترى بان رسوم الاطفال المعاقين سمعيا تتميز بانها تظهر خصائص شعورهم بالعجز فضلا عن حاجات النقص التي يشعرون بها مثل الاطفال الاخرين ، وهذا بحد ذاته يعد عاملا اخر يدفع بان تكون الاضطرابات التي يعانون منها اشد واكثر تعقيدا .

ثانيا - الاستنتاجات :-

ومن خلال النتائج التي توصل اليه البحث ، استنتج الباحثان ان انفعال (العدوان) قد نال على اعلى التكرارات بحصوله على (٢٨) تكرارا ، ونسبة مئوية قدرها (٩٣،٣٣ %) درجة ، ثم يأتي بعدها عصاب (انعدام التكيف) بحصوله على عدد تكرارات قدرها (٢٧) ، ونسبة مئوية تساوي (٩٠ %) درجة ، وتأتي بعدها انفعال (الهياج او التوتر) بالمرتبة الثالثة ، ثم انفعال (الغضب) بالمرتبة الرابعة وانتهاء بعصاب (الوسواس) .

ثالثا - التوصيات :-

ووفقا لنتائج البحث توصي الباحثة بالاتي :-



- ١- اقامة الندوات والمؤتمرات التي تعنى بامور الاطفال المعاقين بصورة عامة ، والاطفال المعاقين سمعيا بصورة خاصة .
 - ٢- الاهتمام المتواصل برسوم الاطفال المعاقين سمعيا من قبل الاسرة والمدرسة والاختصاصيين النفسيين ، لما لها من دور مهم في تشخيص ما يعانون منه من امراض نفسية وصحية .
 - ٣- اقامة جلسات علاجية وترفيهية للاطفال المعاقين سمعيا في معاهد العوق السمعى من قبل وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، وذلك لمساعدتهم على استعادة الجانب النفسي والصحي الذي فقده نتيجة الاصابة بالاعاقة .
- رابعاً – المقترحات :-

- ١- اجراء دراسة مماثلة على فئة الاطفال المعاقين حركيا لفاقدي الاطراف السفلى .
- ٢- اجراء دراسة تهدف الى قياس الادراك الحسى من خلال الرسم لدى الاطفال المعاقين سمعيا .
- ٣- اجراء دراسة تهدف الى معرفة اثر الرسوم في الكشف عن الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال ذوي الصعوبات في التعلم .



قائمة المصادر

اولا- المصادر العربية:-

- ابو شعيرة ، محمد اسماعيل محمود (٢٠٠٧) : اثر طريقة كتابة طريقة لغة الإشارة على التحصيل الاكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الامل للصم في مدينة عمان ، اطروحة دكتوراه منشورة ، كلية الدراسات العليا – قسم التربية الخاصة ، الجامعة الاردنية .
- || الانشاصي ، هند (٢٠١١) : الوحدة النفسية لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، شبكة الطب والاعاقة ، مصدر انترنت <http://kenanaonline.com/users/steps/posts/214034>.
- تيلمان ، آنا (٢٠١٦) : نساء الأمل: آنا تيلمان الرسم بالفم والقدمين ، موقع انا زهرة .. مجتمع ، مصدر انترنت <http://www.anazahra.com/women-society/success-stories/article>.
- الحوطي ، إيمان (٢٠١٤) : العلاج بالفن: أسلوب ناجح مع الأطفال ، المكتب الفني للخدمات الأكاديمية المساندة ، مصدر انترنت <http://www.paaet.edu.kw/mysite/Default.aspx?tabid=7945&language=en-US>.
- خضير ، عادل كمال (٢٠١٢) : استخدام رسوم الاطفال في التشخيص النفسي ، اكااديمية علم النفس ، مصدر انترنت <http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=11693>.
- الدليمي ، عامرة فائق خضير (٢٠١١) : دلالات العنف في رسوم التلامذة ، مجلة دمشق ، العدد الثاني ، دمشق .
- الزريقات ، إبراهيم عبدالله (٢٠١١) : تقييم مهارات القراءة لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة ، دراسات، العلوم التربوية ، المجلد (٣٨) ، ملحق عدد (٤) ، عمان ، الاردن .
- السرطاوي ، زيدان ، سيسالم ، كمال (١٩٨٧) : المعاقون اكااديمياً وسلوكياً ، خصائصهم وأساليب تربيتهم ، دار عالم الكتب والنشر والتوزيع ، الرياض .
- شاهين ، معتز مصطفى (٢٠١٦) : رسائل اطفالنا المصورة ، موقع المستشار ، مركز التنمية الاسرية ، مصدر انترنت http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc.php?Subject_Id=2601&Cat_Subject_Id=39&Cat_Id=5.
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٧) : القياس النفسي ، ط ٢ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.
- عبد العليم ، محمد (٢٠٠٤) : الفرق بين الأمراض العصبية والذهانية ، موقع الاستشارات النفسية ، مصدر انترنت <http://consult.islamweb.net/consult/index.php?page=Details&id>.
- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠١٠) : المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعياً وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني ، ص ٤٧٩- ٥١٩ .
- العربي ، نادية (٢٠١٥) : خبيرة مصرية تعالج ذوي الاحتياجات الخاصة بالرسم والغناء والرقص ، جمعية الفن الخاص جدا بمصر ، مصدر انترنت <http://kenanaonline.com/users/VSAEgypt/posts/247183>.
- عكاشة ، احمد (١٩٩٢) : الطب النفسي المعاصر ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط (٨) ، القاهرة .
- عياش ، ابراهيم محمد (٢٠١٥) : استعمالات رسومات الأطفال في علم النفس العيادي ، الحوار المتمدن ، العدد (٤٨٣٣) ، بغداد .
- الفخراني ، نهى (٢٠١٦) : الرسم .. وسيلتك لاكتشاف مشاكل طفلك النفسية ، واحة النفس المطمئنة ، مصدر انترنت [http://www.elazayem.com/new\(66\).htm](http://www.elazayem.com/new(66).htm).



- فيركسون ، جورج ، أي (١٩٩١) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة د.هناء العكلي ، بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
- فرينة ، اسامة عمر (٢٠١١) : القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الاطفال ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- القريطي ، عبدالمطلب امين (٢٠٠٩) : مدخل إلى سيكولوجية رسوم الاطفال ، دار الزهراء ، الرياض .
- كار ، شنتامي (٢٠٠١) الاطفال غير العاديين ، ترجمة د. عدنان ابراهيم ، مؤسسة الرسالة ، ط ١ ، بيروت ، لبنان .
- كامل ، وحيد مصطفى (٢٠٠٤) : علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع ، مجلة دراسات نفسية ، مج (١٤) ، ع (١) ، ص ٣١-٦٨ .
- الكرار ، سلسلة حيدرة (٢٠١٦) : تحليل رسوم الاطفال ، موقع الميزان ، مصدر انترنت ، <http://www.mezan.net/vb/showthread.php?p=95809>
- محمد ، محمد مالك (٢٠١٠) : مكروسوفت اكسل ٢٠١٠ ، دار الكويت للطباعة والنشر ، الكويت .
- كرجة ، هبة (٢٠١٥) : رسومات الأطفال... مؤشرات ودلالات ، مجلة الغذاء الصحي ، دار النشر الزراعي الغذائي للشرق الأوسط ، مجلة الالكترونية ، <http://www.healthandnutritionmag.com/ar/article/%D9%86%D8%>
- المفليح ، هيام (٢٠١٠) : العلاج بالرسم يمكن أن يغيّر سلوكيات الأطفال ويعيد لهم الثقة والمنافسة من جديد ، جريدة الرياض ، العدد (١٥١٩١) ، الرياض .
- ناجي ، عبد الفتاح (٢٠١٦) : رسوم الأطفال وقيمتها النفسية والتربوية ، موقع القبس الالكتروني ، مصدر انترنت [/http://alqabas.com/17909](http://alqabas.com/17909).
- نشوان ، عماد (٢٠٠٥) : الدليل العلمي لمقرر الاحصاء التطبيقي ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .
- الهادي ، سيد (٢٠١١) : الرسم وسيلة تواصل عند الاطفال ، ركن الاسرة ، مؤسسة الامام علي (ع) ، العدد (٣٣) ، النجف ، العراق .

ثانياً – المصادر الاجنبية: -

- Baron, A.B. (1981): "Psychology and Education", Japan, Halt Saunders, International Education.
- Compas, Bruce & Gotlib, Ian. (2002). Introduction to Clinical Psychology. New York, NY: McGraw-Hill Higher Education .
- Gupta A1, Derbes C, Sellin J. (2005): Clinical indications of the use of antineutrophil cytoplasmic antibodies and anti-Saccharomyces cerevisiae antibodies in the evaluation of inflammatory bowel disease at an Academic Medical Center, Inflamm Bowel Dis ;11(10):898-902.
- Marshall, J (1972): Essentials testing, Addison Wesley, and California.
- McWilliams, Nancy (2011). Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process (2nd ed.). Guilford Press.
- Wehby, Joseph (1995). "A descriptive analysis of aggressive behavior in classrooms for children with emotional and behavioral disorders". Behavioral Disorders 20: 87–105.



المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

Advocacy as a Mechanism to Empower Persons with Disabilities in Light of the Kingdom's Vision 2030

أ.د. عبد الونيس محمد الرشيدى- أستاذ ورئيس قسم التخطيط الاجتماعي بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية - مصر
أستاذ الخدمة الاجتماعية بكلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض سابقاً

Email: imamu.2020@yahoo.com

المستخلص:

هدفت ورقة العمل رصد واقع المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وصياغة مجموعة من إجراءات المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، بالإضافة إلى صياغة مجموعة من إجراءات تمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

اعتمدت ورقة العمل على منهجية البحث الوصفي الوثائقي، من خلال تحليل الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بقضية المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وقد توصلت ورقة العمل إلى مجموعة من إجراءات المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، منها ضمان تمثيل متحدي الإعاقة في المجالس النيابية وفي المجالس المحلية وعلى كافة المستويات، وتسهيل مشاركتهم بصورة فعالة وكاملة في الحياة السياسية والعامة على قدم المساواة مع الآخرين، تعزيز برامج إعادة التأهيل المهني والوظيفي والاحتفاظ بالوظائف والعودة إلى العمل لصالح متحدي الإعاقة، التنسيق مع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومكاتب العمل ومكاتب التوظيف الخاصة لإيجاد فرص العمل للمؤهلين مهنيًا من متحدي الإعاقة والمطالبة بنسبتهم في التوظيف، تسهيل إجراءات حصول متحدي الإعاقة، خاصة النساء والفتيات وكبار السن من خدمات وبرامج الحماية الاجتماعية وبرامج الحد من الفقر وضمان نسبتهم في برامج الإسكان العام. كما توصلت إلى مجموعة من إجراءات تمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، منها إكساب متحدي الإعاقة مختلف المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة في مختلف أنشطة وفعاليات الحياة الإنسانية إلى أقصى حد تؤهلهم لهم إمكانياتهم وقدراتهم، إضافة إلى تغيير ثقافة المجتمع نحو متحدي الإعاقة من ثقافة التهميش إلى ثقافة التمكين، تفعيل إستراتيجية التمكين رباعية الأبعاد (البعد المعرفي- البعد النفسي- البعد الاقتصادي- البعد السياسي) لمتحدي الإعاقة لمساعدتهم على إشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم، والسعي لتفعيل برامج المساندة المجتمعية لمتحدي الإعاقة في المجتمع، منح متحدي الإعاقة قدراً أكبر من الاعتماد على الذات وتلبية احتياجاته الإستراتيجية المرتبطة بالتغيرات التي تؤثر على حياتهم وتهدف إلى إحداث تغيير في وضعيتهم في كافة مجالات الحياة، إنشاء ودعم مراكز التدريب والتأهيل المهني لإكساب متحدي الإعاقة المهارات التي تمكنهم من العمل المهني بمختلف أشكاله لمساعدتهم على الحياة المستقلة.

الكلمات المفتاحية: المدافعة – آلية- تمكين- متحدي الإعاقة - رؤية المملكة ٢٠٣٠

Abstract:

The working paper aimed to monitor the reality of advocacy as a mechanism for empowering people with disabilities in light of the Kingdom's vision 2030, and formulating a set of advocacy procedures as a mechanism to empower people with disabilities in light of the Kingdom's vision 2030, in addition to formulating a set of measures to empower people with disabilities in light of the Kingdom's vision 2030.



The working paper relied on the documentary descriptive research methodology, through the analysis of previous studies and theoretical frameworks related to the issue of advocacy as a mechanism for empowering people with disabilities in the light of the Kingdom's 2030 vision. The working paper reached a set of advocacy measures as a mechanism to empower people with disabilities in the light of the Kingdom's Vision 2030, including ensuring the representation of people with disabilities in parliaments and local councils at all levels, and facilitating their effective and full participation in political and public life on an equal basis with others, promoting Vocational and occupational rehabilitation programs, job retention and return to work for people with disabilities, coordination with the Ministry of Human Resources and Social Development, labor offices and private employment offices to find job opportunities for professionally qualified people with disabilities and claim their percentage in employment, facilitating procedures for people with disabilities, especially women, girls and the elderly of social protection services and programs and poverty reduction programs and to ensure their proportion in public housing programs. It also reached a set of measures to empower people with disabilities in the light of the Kingdom's Vision 2030, including providing the challenged with different knowledge, attitudes, values and skills that qualify them to actively participate in the various activities and events of human life to the fullest extent of their abilities and capabilities, in addition to changing the culture of society towards a challenger. Disability from a culture of marginalization to a culture of empowerment, activating the four-dimensional empowerment strategy (the cognitive dimension - the psychological dimension - the economic dimension - the political dimension) for the challenged with disabilities to help them satisfy their needs and face their problems, and strive to activate the community support programs for the challenged with disabilities in society, giving the disabled a greater capacity From self-reliance and meeting their strategic needs related to changes that affect their lives and aiming to bring about a change in their situation in all areas of life, establishing and supporting vocational training and rehabilitation centers to provide disabled persons with skills that enable them to work in various forms to help them lead an independent life.

Keywords: Advocacy - Mechanism - Empowerment - People with Disabilities - Saudi Vision 2030

المقدمة:

تمثل مشكلة الإعاقة أحد الصعوبات التي يجب مواجهتها من خلال تقديم ألوان الرعاية والحماية الاجتماعية التي تتناسب مع حجم المشكلة وتأثيرها علي أدوار متحدى الإعاقة، ولذا يجب أن يهتم المجتمع بكافة مؤسساته بمساعدتهم حتى يتحقق لهم التكيف الاجتماعي مع المجتمع.

ولا شك أن الإعاقة هي نتاج للتفاعل بين حالة العجز والقصور الذهني أو الحسي أو البدني لدى الشخص وبين البيئة المحيطة وما فيها من عقبات وحواجز تحد من إمكانية مشاركة الفرد واستمتاعه بحقوقه، ويمكن أن تكون هذه العقبات



والحواجز معرفية أو قانونية أو طبيعية أو اجتماعية، الأمر الذي يستدعي حصر وتعريف هذه العوائق والعقبات والحواجز والتعرف على مدى انتشارها وتأثيرها على فرص متحدى الإعاقة في الوصول والمشاركة في الأنشطة والفعاليات بدرجة مساوية لغيرهم من الأشخاص الذين لا يوجد لديهم القصور أو العجز الذهني أو الحسي أو البدني. فقد أصبحت الإعاقة اليوم من العلوم الأساسية التي تدرس في كبرى جامعات العالم نظراً لأهميتها في واقع حياتنا اليوم، وانطلاقاً من أن الفرد من الممكن أن يتعرض للإعاقة في أي وقت، ناهيك أن المجتمعات لا تخلو من العديد من متحدى الإعاقة، ويجب علينا أن نتعرف على كيفية التعامل مع هذه الفئات سواء من خلال الأسرة أو المجتمع أو الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.

أولاً: إشكالية ورقة العمل:

وتعد الإعاقة مشكلة خطيرة تواجه كافة المجتمعات وتؤدي إلى العديد من الآثار السلبية ليس فقط علي المستوي الفردي (مستوي متحدى الإعاقة) بل تمتد أثارها للأسرة والمجتمع، وتعد رعاية متحدى الإعاقة مبدأ إنساني وحضاري راقى يؤكد علي ضرورة إشباع احتياجاتهم وحصولهم علي حقوقهم حتى يتسنى لهم الاندماج مع الآخرين في المجتمع بدرجة تمكنهم من الحياة الكريمة. (محمد، ٢٠٠٢م: ٢٧)

ومن دلائل الاهتمام بتلك القضية توافر الكم الهائل من الإحصائيات التي تخص متحدى الإعاقة، فطبقاً لتقديرات منظمة الأمم المتحدة في عام ٢٠٠٠ بلغ عدد متحدى الإعاقة في العالم حوالي (٦٠٠) مليون معاق، منهم (٨٠٪) في الدول النامية ولا يحظى إلا (١٪) إلى (٢٪) منهم فقط بخدمات التأهيل، ولقد أعلنت المنظمة أن نسبة متحدى الإعاقة في أي مجتمع تتراوح ما بين (٧ إلى ١٠٪) من مواطني كل دولة، وتقدر نسبة متحدى الإعاقة في الوطن العربي بحوالي (١٠٪) من إجمالي عدد السكان، إلا أن الذين تتوافر لهم الخدمات اللازمة لا تتجاوز نسبتهم (٢٪) تقريباً، وهذه النسبة تبرز إلى موقع الصدارة أهمية تضافر الجهود الدولية والعربية والقومية سواء الحكومية أو الأهلية أو القطاع الخاص لتوفير الرعاية والتأهيل لمتحدى الإعاقة والاستفادة من طاقاتهم. (أبو النصر، ٢٠٠٩م: ٣٢)

وقد تبين أن هذه النسبة قد تصل إلي (١٥٪) بل (٢٥٪) في بعض المناطق من دول العالم الثالث، وهذه التقارير تعد بمثابة ناقوس الخطر لمدي الكارثة التي سوف نواجهها في مستقبل حياتنا بفقد نسبة ليست بالقليلة من سكان المجتمع، تعيش في عزلة عن مجريات الأمور، ولا يسعى المجتمع إلي إدماجها في حياته العامة. (أوتول، ٢٠٠١م: ٦)

ويأتي الاهتمام بمتحدى الإعاقة استناداً على ضرورة التنمية البشرية التي تعد أحد المقومات الأساسية والضرورية في تنمية القدرات والكفاءات البشرية في جوانبها العلمية والفنية والسلوكية، ومن ثم فهي وسيلة تعليمية تمد الإنسان بمعارف أو معلومات أو نظريات أو مبادئ أو قيم تزيد من طاقته في العمل، كما أنها تمنح الإنسان خبرات ومهارات ذاتية ومهنية تعيد صقل قدراته وتعيد تشكيل سلوكه، والتنمية التي ننشدها تتركز في تنمية الإنسان أو في تنمية الطاقة البشرية، فالإنسان بما يملكه من طاقة عمل هو أحد عناصر الإنتاج بل هو أهمها على الإطلاق وبدونه لا يمكن أن يتحقق أي إنتاج ولا يمكن لعناصر الإنتاج الأخرى المتمثلة في رأس المال والموارد الطبيعية والتنظيم أن تقدم لنا إنتاجاً ملموساً ما لم تكن مقرونة بالإنسان. (توفيق، ٢٠٠٤م: ٣٤٥٨-٣٤٥٩)

فمتحدى الإعاقة يعيش في مجتمع من الأفراد العاديين الذين يجب أن يتقبلوه ويقدموا له العون ويدركوا أنه يحتاج إلى مساعدة، كما أن له الحق في المشاركة الفاعلة وفقاً لاستعداداته وقدراته والتي يجب العمل على تنميتها، وله أيضاً الحقوق الإنسانية والاجتماعية التي يجب على المجتمع كفالتها تمثلياً مع مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والمساواة بين الناس. (تقي الدين، ٢٠٠٤م: ٩٧-٩٨) وأياً كانت نوع الإعاقة سواء كانت بصرية أو سمعية أو ذهنية أو بدنية أو صحية أو متعلقة باضطرابات سلوكية أو تعليمية أو غيرها، فإنها تحتاج إلى تكاتف المهن والمؤسسات المجتمعية من أجل رعاية متحدى تلك الإعاقة. (فراج، ٢٠٠٤م: ١٧-٢٠)



من هنا يجب علينا الاهتمام بتمكين ذوي الإعاقة من خلال بتوفير ودعم سياسات الحماية الاجتماعية لمتحدى الإعاقة في المجتمع والعمل على تزويدهم بالقدر المناسب من المعرفة والثقافة المختلفة بقدر ما تسمح به ظروف كل فئة من فئات الإعاقة، والحرص على الكشف عن استعدادات وميول متحدى الإعاقة وتنميتها وإكسابهم المهارات الأساسية للحياة اليومية اللازمة للمشاركة والاندماج مع زملائهم في المجتمع، تأهيلهم لاكتساب مهارات مهنية معينة تتناسب مع قدراتهم وميولهم وفق خطط مدروسة وبرامج متطورة للوصول بهم إلى أفضل مستوى من التأهيل، وتوفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية التي تساعد على التكيف مع أفراد المجتمع تكيفاً يشعرهم بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات. وقد أكدت نتائج دراسة سرحان ٢٠١٥م على ضرورة دمج متحدى الإعاقة في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية المختلفة، وعلى حقهم في الحصول على الرعاية المناسبة، كي يندمجوا مع مواقف الحياة اليومية، حتى يتمكنوا من المشاركة في مجتمعاتهم وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم، وتوفير الحماية الاجتماعية والدعم والمساندة المجتمعية والتمكين لتلك الفئة الهامة في المجتمع.

ويعتبر الإعلام إحدى الوسائل التعليمية التي لها إيجابيات متعددة على متحدى الإعاقة وأسره، وذلك إذا تم توجيهه توجيهاً صحيحاً، كما يساهم في المطالبة بتوفير مظلة الحماية الاجتماعية لهم والدفاع عن حقوقهم ونقد وتقييم برامج الرعاية الاجتماعية المقدمة لهم والضغط على المسؤولين في الدولة لتطويرها، ويساعد التطور من خلال شبكات التعليم ومنها الإنترنت والمكتبة الإلكترونية والبرامج التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة وتكنولوجيا المعلومات وهذه الوسائل جميعها على تقديم خدمات متقدمة لمتحدى الإعاقة في المجتمع. (جابر وتركي، ٢٠٠٤م: ١٢٦)

ولقد مضت المملكة العربية السعودية قدماً نحو بلوغ أفضل المستويات في تعزيز وحماية حقوق الإنسان بما في ذلك حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك انطلاقاً من المبادئ الدستورية التي قام عليها الحكم في المملكة، والتزاماتها بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان، وإيماناً منها بأن هذه الفئة مكون مهم من مكونات المجتمع وشريك أساسي في إرساء منظومته القانونية والمؤسسية، وتحقيق التنمية المستدامة. (العيان، ٢٠١٩م) واستناداً على ما سبق تتحدد مشكلة ورقة العمل في: دراسة واقع المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ثانياً: أهمية ورقة العمل:

١. تعد الإعاقة مشكلة خطيرة تواجه كافة المجتمعات وتؤدي إلى العديد من الآثار السلبية ليس فقط على المستوي الفردي (مستوي متحدى الإعاقة) بل تمتد آثارها للأسرة والمجتمع، وتعد رعاية متحدى الإعاقة مبدأ إنساني وحضاري راقى يؤكد على ضرورة إشباع احتياجاتهم وحصولهم على حقوقهم حتى يتسنى لهم الاندماج مع الآخرين في المجتمع.
٢. قد يساهم التأطير النظري لقضية المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، في رصد مشكلات واحتياجات تلك الفئة وتوجيه الأنظار لأهمية رعايتهم في ضوء المتغيرات المتلاحقة في المجتمع.
٣. قد تساهم ورقة العمل في صياغة مجموعة من إجراءات المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤. قد تساهم ورقة العمل في مجموعة من إجراءات تمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ثالثاً: أهداف ورقة العمل:

١. رصد واقع المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. صياغة مجموعة من إجراءات المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٣. صياغة مجموعة من إجراءات تمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

رابعاً: الدراسات السابقة:



دراسة السمنودي ٢٠١٤م وهدفت الدراسة التعرف على دور الأنشطة الترويحية في تحقيق التمكين الاجتماعي لدى متحدي الإعاقة بالجامعة، واختيرت عينة البحث بالطريقة العمدية من الطلاب متحدي الإعاقة بجامعة المنصورة ودمياط، وبلغت قوامها (٤٠) طالباً، واستخدم فريق البحث المنهج الوصفي والمقياس كأداة لجمع البيانات، وكانت أهم النتائج أن دور الأنشطة الترويحية في تحقيق التمكين الاجتماعي بلغ مستوى مرتفع بنسبة مئوية (٧٩،٨٩٪)، أكثر الأنشطة الترويحية التي يقبل الطلبة متحدي الإعاقة على ممارستها في أوقات فراغهم الأنشطة الرياضية للطلاب بنسبة ٤٠،٤٤٪، والأنشطة الفنية للطلبات بنسبة ٤٦،١٥٪، وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة متحدي الإعاقة الممارسين للأنشطة الترويحية في أوقات فراغهم وفقاً لمكان الممارسة لصالح المنزل، وكانت أهم توصيات البحث الاهتمام بالأنشطة الترويحية للطلاب المعاقين بالجامعة وتوفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ تلك الأنشطة، تخطيط وتنفيذ برامج ترويحية من قبل الجامعة لدمج الطلاب المعاقين مع غيرهم من الأسوياء.

دراسة محمود ٢٠١٥م وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور القطاع الخاص في التمكين المهني للمعاقين "دراسة مطبقة على بعض الشركات الصناعية بمدينة جدة". واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي. وتكونت مجموعة الدراسة من ٢٨ عامل من المعاقين العاملين بإدارات المسؤولية الاجتماعية، و ١٥ خبير من الخبراء والمختصين في عمل المعاقين. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمكين المهني للمعاقين، ومقابلات شبه مقننة. وتضمن الإطار النظري للدراسة العناصر التالية، مفهوم الإعاقة، المعاق، الدور، القطاع الخاص، التمكين المهني، التدريب، التوجيه، التشغيل. وبينت نتائج الدراسة عن دور القطاع الخاص في التدريب المهني للمعاقين أن استجابة المبحوثين من العاملين في إدارات المسؤولية الاجتماعية بالشركات الصناعية جاءت مرتفعة بأهمية نسبية (٧٩،٠٪)، ويتضح ذلك من خلال الترتيب التنازلي لحساب الأوزان المرجحة للعبارات على النحو التالي، تحفيز المعاقين على تقبل التدريب من خلال تقديم الحوافز، تلي ذلك توفير الشركة للموارد اللازمة لتدريب المعاقين، تلي ذلك إعداد دورات تدريبية تحقق أهداف العمل في المجالات المختلفة، وكذلك إكساب المعاق أنماطاً جديدة لصالح العمل، تلي ذلك أن الشركة تعد ورش عمل للتدريب العملي للمعاقين، وتخصص الشركة ميزانية خاصة لتدريب المعاقين، إتباع الأساليب والتقنيات الحديثة في البرامج التدريبية، تتنوع أساليب التدريب المستخدمة من قبل المدرسين، يتم الاعتماد على خبراء متخصصين في مجالات تدريب المعاقين. وأوصت الدراسة بضرورة توفير وإتاحة قاعدة من البيانات المتكاملة عن المعاقين واحتياجاتهم، والبرامج ذات الأولوية لرعاية المعاقين بما يتيح للشركات للعمل على دعمها والعمل من أجلها.

دراسة جمعة ٢٠١٥م وهدفت الدراسة إلى استعراض أهم التوجهات العالمية الداعمة لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم في التعليم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتناولت الدراسة عدة مباحث رئيسة وهي، المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتشريعي لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم التعليمية وتكافؤ الفرص بمصر وجاء فيه، المبررات المحلية والعالمية لدعم تمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم في التعليم، الإطار التشريعي لحقوق ذوي الإعاقة في مصر. المبحث الثاني: فئات ذوي الإعاقة بمصر القابلين للتعليم وأنماط تعلمهم. المبحث الثالث: واقع تمكن ذوي الإعاقة بمصر من ممارسة حقوقهم التعليمية في ضوء التشريعات المعاصرة. المبحث الرابع: أهم التوجهات العالمية الداعمة لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم في التعليم في ضوء بعض التشريعات المعاصرة. المبحث الخامس: الدراسة الميدانية وإجراءاتها، كما تضمنت النتائج التي توصلت إليها ومنها، نسب الرضا جاءت خلافاً لما تعلنه الجهات المسؤولة دائماً حيال المعاقين وحقوقهم من قبل المعاقين أنفسهم، مما يشير إلى عدم رضا نسبي لهؤلاء المعاقين عن واقع الخدمات المقدمة إليهم وأن هناك فجوة رهيبية بين ما أقر لهم نظرياً وما يقدم لهم عملياً، وهذا يستدعي إعادة النظر فيما سن لهم من تشريعات ومتابعة تطبيق هذه التشريعات على أرض الواقع. المبحث السادس: التصور المقترح لتمكين ذوي الإعاقة من ممارسة حقوقهم التعليمية في ضوء التشريعات المعاصرة الداعمة لتكافؤ فرص تعليمهم وجاء فيه، الدولة وسبل دعم تمكين ذوي الإعاقة من حقوقهم في



التعليم، المؤسسات التعليمية المعنية وسبل تمكين ذوي الإعاقة من حقوقهم في التعليم، المنظمات الدولية الداعمة لتمكين ذوي الإعاقة من حقهم في التعليم، أسر الأطفال ذوي الإعاقة ودورهم في دعم التمكين من التعليم لذويهم، مؤسسات المجتمع المدني المعنية بحقوق تمكين ذوي الإعاقة من التعليم، المؤسسات التشريعية المعنية بحقوق ذوي الإعاقة في التمكين من تعليم عادل، متطلبات تنفيذ التصور المقترح.

دراسة منتصر ٢٠١٦م وهدفت الدراسة إلى التعرف على الخدمة الاجتماعية وتمكين المعاقين حركيا المستضعفين اجتماعيا. واشتملت الدراسة على، أولا: تعريف التمكين، ثانيا: خصائص التمكين، ثالثا: أهداف التمكين، رابعا: مستويات التمكين، خامسا: أنواع التمكين، سادسا: المداخل المفسرة لتمكين المعاقين حركيا المستضعفين اجتماعيا، سابعا: النظريات المفسرة لتمكين المعاقين حركيا المستضعفين اجتماعيا، وتضمن، نظرية البداية، نظرية تحقيق الدافعية، نظرية التبادل الاجتماعي، نظرية التمكين، وثامنا: النماذج المفسرة لتمكين المعاقين حركيا المستضعفين اجتماعيا، كنموذج القوة، نموذج الدعم، النموذج الديمقراطي، النموذج الثلاثي، والنموذج الكلي. واستعرض تاسعا: الخدمة الاجتماعية وتمكين المعاقين حركيا المستضعفين اجتماعيا. وأكدت الدراسة على أن التمكين في الخدمة الاجتماعية هو هدف وعملية في آن واحد ويلجأ إليه الأخصائي الاجتماعي بهدف إحداث تغييرات في العمل والبيئة وذلك لجعل البيئة ومتغيراتها أكثر قدرة ولديها المزيد من الطاقة التي يمكن أن يستخدمها العميل لتغيير أوضاعه وجعله أكثر قدرة على التحكم في ظروف حياته بما يحقق لديه الكفاءة والاستقلالية والاعتماد على النفس. وختاماً أظهرت الدراسة أن الخدمة الاجتماعية تهتم بالعمل مع المعاقين، وذلك من أجل دمجه في المجتمع وتحقيق الدعم الاجتماعي وتوفير الرعاية الكاملة لهم، إلى جانب توفير الأجهزة التعويضية والموارد المالية، كما يهتم الأخصائيون الاجتماعيون بتنشيط المعاقين وتعزيز قدراتهم وتقويتها ومساعدتهم للحصول على حقوقهم وحياتهم في اتخاذ قراراتهم.

دراسة عز الدين ٢٠١٦م وهدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم دور المنظم الاجتماعي في التمكين الاجتماعي للمعاقين بصريا. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي. وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة مقابلة للأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمركز النموذجي لرعاية وتأهيل المكفوفين بمحافظة القاهرة، ومقياس تقويم دور المنظم الاجتماعي. واشتملت الدراسة على عدة نقاط، نذكر منها: مفهوم التمكين الاجتماعي، أهداف التمكين، مكونات التمكين، آليات التمكين لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهوم معاقى البصر، مؤسسات رعاية معاقى البصر، مفهوم المنظم الاجتماعي، مقومات وعناصر الممارسة المهنية لطريقة تنظيم المجتمع، احتياجات ومتطلبات التأهيل المجتمعي للممارسة المهنية بنموذج التنمية، احتياجات ومتطلبات التأهيل المجتمعي للممارسة المهنية بنموذج التخطيط الاجتماعي، أهداف الممارسة المهنية بنموذج التأهيل المرتكز على المجتمع لمواجهة احتياجات ومتطلبات التأهيل المجتمعي، استراتيجيات تنظيم المجتمع لدمج المعاقين بصريا بالمجتمع المحلي، وأدوار الممارس المهني لطريقة تنظيم المجتمع في برامج التمكين الاجتماعي لمعاقى البصر. وختاماً توصلت الدراسة إلى أن المنظم الاجتماعي في عمله بمؤسسات رعاية وتأهيل معاقى البصر لا يؤدي الدور الفعلي الذي يجب أن يؤديه، فجدده بناءاً على استجابات العينة يركز على الجوانب الإدارية والأعمال الروتينية وإعداد التقارير والإحصاءات على حساب أدائه للجوانب المهنية في عمله. كما اتفقت استجابات أفراد العينة من معاقى البصر والعاملين والمختصين بالمجال حول ضرورة توفير عدد كاف من المنظمين الاجتماعيين، وضرورة الاهتمام ببناء قدراتهم واستخدام الوسائل التكنولوجية في تسجيل ومتابعة الحالات.

دراسة كاظم ٢٠١٦م تعد مشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة من المشاكل التي ترتبط بقضايا التنمية ومشكلاتها. فارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعد هدرا للطاقات البشرية، لذا أخذت دول العالم الثالث بالتخطيط لإدماجهم في المجتمع والعمل على تغيير الاتجاهات والقيم والايولوجيا العامة نحو الإعاقة والمعوقين، وطرورت سياستها الاجتماعية نحو تقدم أفضل لعلاج المعوقين وتأهيلهم والاستفادة من طاقاتهم وإمكانياتهم البشرية، وذلك على اعتبار أن المعاقين كغيرهم من أفراد المجتمع لهم



الحق في الحياة وفي النمو بأقصى ما تمكنهم منه قدراتهم وطاقاتهم. وتظهر حاجة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم من أجل تمكينهم من تنمية قدراتهم وقابليتهم داخل المجتمع الكبير إذ لا يمكن تحقيق التنمية بصورة تامة وكاملة إلا باستثمار هذه الطاقات، على هذا الأساس يعد التعليم عامل أساسي في جعل ذوي الاحتياجات الخاصة قادرين على تمكينهم من مواصلة الحياة والتعليم هو عامل أساسي ورئيسي من عوامل التنمية والتطوير، أن هذا البحث يهدف إلى الكشف عن دور التعليم وعلاقته بتمكين هذه الفئات ومعرفة أهم البرامج والاتجاهات والأهداف التي تنمى قدراتهم وما هي الوسائل التي يجب توفرها من أجل تنمية قدراتهم التعليمية وتشخيص أهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تمكينهم داخل المجتمع الكبير والقضاء على عوامل التهميش على الرغم من أن هناك أعداد لا بأس بها أحرزت مراتب علمية عالية وخصوصاً فئة المكفوفين. أن بحثنا هذا يتكون من مبحثين تضمن المبحث الأول منهما عناصر البحث (أهمية البحث وأهدافه ومصطلحاته العلمية الأساسية التي يتكون منها البحث وهي (التعليم، التمكين، ذوي الاحتياجات الخاصة). في حين تضمن المبحث الثاني ما يتعلق بالاتجاهات والأهداف والبرامج والوسائل التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وأخيراً الاستنتاجات التي توصل إليها البحث.

الشيخاوي ٢٠١٧م عرفت البشرية أشكالاً متعددة من التمييز ضد المرأة، اختلفت من دولة إلى أخرى لذا ظهر الاهتمام بقضية المرأة عالمياً وإقليمياً بواسطة طرح جميع الإشكاليات المتعلقة بحقوقها على نطاق الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية وذلك بعدد المؤتمرات والاتفاقيات الدولية والإقليمية من أجل تمكين المرأة في جميع المحافل المجتمعية. ولا سيما المرأة المعاقة التي تعاني الكثير من المعوقات التي تحول دون الحصول على حقوقها، لا شك أن مشكلة نظرة المجتمع للمرأة المعاقة وعدم الاعتراف بحقوقها التي كفها الشرع والمواثيق والاتفاقيات الدولية هي من القضايا المعاصرة التي فرضت نفسها على المجتمعين الدولي والوطني، اهتم الموضوع بتمكين المرأة المعاقة في منظومة المملكة العربية السعودية، للمجهودات التي بذلت من أجل تقنين أوضاع المعاقين لا سيما النساء، من الناحية الصحية والرياضية والتعليمية والاقتصادية وتوفير فرص العمل المناسبة من أجل دمجهم في المجتمع، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن لتحقيق الهدف من الموضوع ألا هو التعرف على منظومة تمكين المرأة المعاقة في المملكة العربية. ومقارنتها بالاتفاقيات الدولية. للوصول لحلول مأمولة في المستقبل القريب لقضاياها، لا سيما الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ٢٠٠٨م، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود نظام لذوي الإعاقة مع انضمام المملكة العربية للاتفاقيات الدولية ذات الصلة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها، أوصت الدراسة بالعمل على تعزيز فعالية أنظمة الإعاقة ووضع أحكام تتناسب مع المرأة المعاقة والمتابعة في تطبيقها على أرض الواقع، مع التحديث الدوري لتلك الأنظمة لمعالجة أوجه القصور.

دراسة الناصر ٢٠١٧م وهدفت الدراسة إلى تحديد الأنشطة التي يمارسها الاختصاصيين الاجتماعيين لتمكين المعوقين ومعرفة مستويات التمكين التي مارسوها مع المعوقين لتحديد المستوى الأفضل للممارسة. بالإضافة لمعرفة الاختلافات بين الاختصاصيين الاجتماعيين في ممارسة مستويات التمكين مع المعوقين وفقاً للتغيرات ومعرفة الصعوبات التي يواجهها الاختصاصيين الاجتماعيين عند ممارسة مستويات التمكين وتحديد أكثر المعوقات شيوعاً. إلى جانب معرفة العلاقة بين مستويات تمكين المعوقين والصعوبات التي يواجهها الاختصاصيين الاجتماعيين. وأخيراً صياغة مفهوم مقترح لتنفيذ مساهمة الاختصاصيين الاجتماعيين في ممارسة مستويات التمكين للمعوقين في المجتمع السعودي. استخدمت الدراسة المنهج الاجتماعي ومنهج الحوسبة الشاملة لكل الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الحكومية والمنظمات الخيرية للمعاقين في الرياض. والدراسة هي دراسة وصفية واستخدمت الاستبيانات لجمع البيانات لتتضمن حوالي ٨٨ مصطلحاً في هذا المجال. وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي أن الاختصاصيين الاجتماعيين يمارسون أنشطة عديدة لتمكين المعوقين. وأكثر مستويات التمكين شيوعاً هي التمكين المجتمعي يليه الأسري وأخيراً الشخصي. وأبرز المعوقات التي تواجه الاختصاصيين الاجتماعيين في ممارسة مستويات التمكين مع المعوقين هي المعوقات المجتمعية، تليها المعوقات التي تتعلق بالمعوقين وأسرها ثم المعوقات المؤسسية وأخيراً المعوقات المتعلقة بالاختصاصي الاجتماعي. وكشفت نتائج



الدراسة بأن هناك علاقة عكسية بين المعوقات ذات الصلة بالمؤسسات والاختصاصي الاجتماعي وممارسة التمكين على المستوى الشخصي والعائلي بالنسبة للمعوقين. وكذلك هناك علاقة عكسية بين المعوقات ذات الصلة بالمؤسسات والاختصاصي الاجتماعي والمجتمع ومستوى تمكين المعوقين على المستوى المجتمعي.

الخطوة ٢٠١٨م استهدفت الدراسة الحالية قياس مستوى تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة تبوك، من مهارات تقرير المصير من خلال تطبيق استبانة المؤشرات النوعية لمهارات تقرير المصير على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في برنامج البكالوريوس بجامعة تبوك، ولتحقيق ذلك جرى بناء استبانة تكونت من ثمانية أبعاد هي: الخطة الدراسية، واستراتيجيات التدريس، والخدمات الطلابية والأنشطة، والأسر، والتدريب الميداني، والمباني والتجهيزات، وبيئة المؤسسة والجو العام، والتقييم الذاتي واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) من ذوي الإعاقات الملتحقين ببرنامج البكالوريوس بجامعة تبوك: سمعية وعددهم (٣)، بصرية وعددهم (١٤)، حركية وعددهم (١٣)، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى انطباق المؤشرات النوعية لمهارات تقرير المصير على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة تبوك، كدرجة كلية كانت أعلى نسبة لبعدي بيئة المؤسسة والجو العام، والمباني والتجهيزات المادية، وأن الأبعاد الستة المتبقية كان الانطباق فيها متدن من وجهة نظر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي الخطة الدراسية والإستراتيجية التدريسية والتقييم الذاتي والتدريب والأنشطة الطلابية والأسر، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ تعزي لمتغيرات التخصص، والجنس، ونوع الإعاقة.

دراسة مغربي ٢٠١٩م وهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى أهمية تمكين المعاقين فكرياً وظيفياً في المجتمع السعودي وعلاقته بالوعي بأهمية الدمج للمعاقين فكرياً وفق رؤية ٢٠٣٠، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق أدوات هذا البحث على ١١٠ أفراد من المعلمين بمدارس الدمج، حيث طبق عليهم استبانة التمكين الوظيفي للمعاقين فكرياً (إعداد الباحث)، واستبيان الوعي بأهمية الدمج للمعاقين فكرياً وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، من أهمها أن لدى المعلمين وعياً عالياً بدور الدمج في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأن استجاباتهم حول التمكين الوظيفي للمعاقين فكرياً متحقق بدرجة عالية، كما توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في وعي المعلمين بأهمية الدمج في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي فروق ترجع إلى اختلاف التخصص لصالح معلمي التربية الخاصة، فضلاً عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استجابات المعلمين حول التمكين الوظيفي للمعاقين فكرياً ووعيهم بأهمية الدمج في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

دراسة إبراهيم ٢٠١٩م سلط البحث الضوء على برنامج مهني مقترح للتمكين الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين بالجمعيات الأهلية العاملة بمجال رعاية المعاقين. واعتمد البحث على المنهج المسحي الاجتماعي لتحقيق هدفه. وجاءت أدوات البحث متمثلة في استمارة لجمع البيانات والمعلومات، وطُبقت على عينة قوامها (٨١) من الأخصائيين الاجتماعيين بالجمعيات الأهلية العاملة في مجال المعاقين، بمحافظة القاهرة، وتم اختيار (١٠) جمعيات فقط وهم، الجمعية المصرية لرعاية الفئات الخاصة، وجمعية آباء وأبناء لرعاية المعاقين، والجمعية المصرية لتنمية قدرات الأطفال، وجمعية كارياتاس، وجمعية صرخة، وجمعية رعاية حقوق المعاقين، وجمعية الأمل المشرق، وجمعية الرعاية المتكاملة، وجمعية التأهيل الاجتماعي للمعاقين، وجمعية الصداقة لرعاية المعاقين. وقد خلص البحث بالتوصل إلى البرنامج المقترح للتمكين الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين بالجمعيات الأهلية العاملة بمجال رعاية المعاقين، وقد تم تحديد الهدف الرئيسي للبرنامج، والأهداف الفرعية، والمرحلة التخطيطية والتنفيذية والتقويمية للبرنامج، كما تم تحديد المهارات المهنية والاستراتيجيات والأدوار المهنية المستخدمة به.

دراسة عباس ٢٠٢٠م تعد فئة الأشخاص ذوو الإعاقة من أهم الفئات في المجتمع كونها تحتاج إلى رعاية خاصة فهي الفئة التي لا تستطيع القيام بعملها بالشكل الطبيعي من دون الرعاية شخص ما لتلبية احتياجاتهم الخاصة وفي نفس الوقت تحتاج إلى اهتمام وعناية ورعاية مادية ومعنوية، وعادة ما تكون الإعاقة واضحة لدى هذه الفئة فتتمثل في الإعاقة الذهنية أو



الجسدية، ومن هنا أولت الحكومة العراقية اهتمامها بهذه الفئة عن طريق إقرار قانون خاص بهذه الفئة تمثل في قانون رقم (٣٨) لسنة (٢٠١٣) شمل حفظ حقوقهم وواجباتهم في المجتمع العراقي من جهة وشمل على تأسيس هيئة رعاية ذوي الإعاقة والاحتياجات الخاصة التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية من جهة أخرى لمتابعة حاجاتهم لخلق مجتمع صحي سليم متكامل سياسياً أو اجتماعياً أو ثقافياً أو اقتصادياً، ونظراً لأهمية هذه الفئة في المجتمع يبرز دور وسائل الإعلام عن طريق توعية وتنقيف المجتمع بأهميتهم لإدماجهم وتمكينهم لخدمة المجتمع، فضلاً عن مساواتهم مع أقرانهم في المجتمع و تمتعهم بحقوقهم الإنسانية المختلفة من جهة ورفع معنويات وثقة هذه الفئة بمقدراتها وإمكاناتها إذا ما تم إشراكها في المجتمع العراقي، وتضمن البحث ثلاث مباحث رئيسية تمثل المبحث الأول بالإطار المنهجي (مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، ومجتمع البحث، والمنهج المستخدم فيه و ثبات وصدق التحليل)، أما المبحث الثاني فقد تناول (دور وسائل الإعلام في تمكين ذوي الإعاقة للمشاركة في المجتمع)، أما المبحث الثالث فقد تمثل بـ (الدراسة الميدانية على عينة من الأشخاص المعاقين للوصول إلى الهدف المنشود من البحث).

دراسة مرزوق ٢٠٢٠م وهدفت الدراسة إلى توضيح الصعوبات التي تواجه العامل صاحب الإعاقة في بيئة العمل، وأهم السبل التي تسمح بتغلبه على هذه الصعوبات بما يحقق شعوره بالتمكين واندماجه في عمله، وذلك من خلال تتبع أهم مسببات بطالة العامل المعاق منذ تحصيله على المؤهل وصولاً إلى حصوله على فرصة العمل وخسارتها إما باستقالته أو إقالته، وذلك بهدف الإجابة على التساؤل الرئيسي والتالي: ما هي أهم ممارسات الإدارية التي تسمح بتحقيق تمكين العاملين في ذوي الإعاقة داخل المؤسسة؟، والإجابة على هذا التساؤل كانت من خلال تقديم رؤية مقترحة لمجالات التمكين التي تناسب هذه الفئة من العاملين، وكيفية تطبيقها، وأهم النتائج المرجوة منها، ودور كل من الإدارة المؤسسة والمجتمع في ضمان خلق بيئة تمكينية تسمح للمعاق بإثبات وجوده كفرد منتج وليس العكس، وفي الأخير إلقاء الضوء على تجربة ناجحة لتمكين المعاقين للاستفادة منها، مع تقديم بعض التوصيات التي من شأنها دعم العامل المعاق في بيئة عمله.

دراسة خليفاتي ٢٠٢٠م طرحت هذه الورقة البحثية، مشكلة اجتماعية حول أهم العوامل الثقافية والاجتماعية التي تتسبب في حدوث الإعاقة، وما يترتب عنها من مشكلات اجتماعية واقتصادية. وقد أثبتت العديد من الدراسات، أنه توجد عدة ظواهر بيولوجية التي تتأثر كثيراً بالعوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة. والإعاقة هي ظاهرة تعاني منها الأسرة بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي الذي تتواجد فيه. واتبعنا في دراستنا هذه، المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه وطبيعته دراستنا. على ضوء ذلك، تأتي مشكلة هذه الدراسة التي تتناول ظاهرة الإعاقة وعلاقتها الارتباطية بفعالية دور المرافقة الاجتماعية في التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الجزائري. وتجدر الإشارة أنه تمت معالجة هذه الدراسة ضمن مقاربة نظرية من أهم النظريات السوسيو- أنثروبولوجية المعاصرة، والمفسرة للعديد من الدر.

خامساً: منهجية ورقة العمل:

اعتمدت ورقة العمل على منهجية البحث الوصفي الوثائقي، من خلال تحليل الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بقضية المدافعة كآلية لتمكين متحدي الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

سادساً: المعطيات النظرية:

رؤية المملكة ٢٠٣٠ ورعاية متحدي الإعاقة في المجتمع السعودي:

لقد انضمت المملكة إلى اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وبروتوكولها الاختياري، انطلاقاً من قيمها وأنظمتها المستمدة من الشريعة الإسلامية، التي أوجبت حماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وحظرت كل انتهاكٍ لها. كما اتخذت حكومة المملكة العديد من التدابير الرامية إلى تعزيز وحماية حقوق الإنسان بشكل عام، وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص، والمنسجمة مع المعايير الدولية ذوات الصلة، ومنها اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.



فعلى صعيد التشريعات الوطنية، يمثل نظام رعاية المعوقين الإطار القانوني المباشر الذي يُعنى بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، حيث تضمن في مادته (الثانية) أن تكفل الدولة حق الشخص ذي الإعاقة في خدمات الوقاية والرعاية والتأهيل، وتشجيع المؤسسات والأفراد على تقديم هذه الخدمات عن طريق الجهات المختصة في كل المجالات. كما تم صدور اللائحة التنظيمية لمراكز تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة غير الحكومية بهدف تشجيع القطاع الأهلي على المشاركة في رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة وتأهيلهم. (العيان، ٢٠١٩م)

ويُعدُّ نظام الحماية من الإيذاء الصادر في عام ٢٠١٣م، والذي يهدف إلى ضمان توفير الحماية من الإيذاء وسوء المعاملة والاعتداء والإهمال، وتقديم المساعدة والمعالجة، أحد الأطر الوطنية الهامة للتصدي لأشكال الإيذاء المختلفة التي قد تواجه عدداً من فئات المجتمع ومنهم الأشخاص ذوي الإعاقة.

كما صدر نظام حماية الطفل في عام ٢٠١٤م، وقد عرف الطفل بأنه كل شخص لم يتجاوز (الثامنة عشرة) من عمره، وتضمن ما يعزز ويحمي حقوق الأطفال بمن فيهم الأطفال ذوي الإعاقة، ويهدف النظام بحسب المادة (الثانية) منه إلى التأكيد على ما قرره الشريعة الإسلامية، والأنظمة والاتفاقيات الدولية التي تكون المملكة طرفاً فيها.

وصدر نظام مكافحة جريمة التحرش في مايو ٢٠١٨م بهدف مكافحة هذه الجريمة، والحيلولة دون وقوعها، وتطبيق العقوبة على مرتكبيها، وحماية المجني عليه، وقد أخذ النظام بمبدأ الظروف المشددة للعقوبة إذا ارتكبت جريمة التحرش ضد فئات محددة، منهم الأشخاص ذوي الإعاقة.

وفيما يتعلق بمراكز تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة فقد تم تسجيل نموٍّ في أعدادها، وجودة الخدمات التي تقدمها، كما تم تقديم إعانات مالية لأكثر من (أربعمائة ألف حالة)، خصص لها اعتماداً مالي بلغ إجماليه أكثر من (خمس مليارات ريال سعودي)، مؤكداً في السياق ذاته، أنه لا يتم اللجوء إلى إيداع الأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسسات الرعاية إلا في أضيق الحدود.

وفيما يخص مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة في الحياة السياسية والعامة، فقد تم اتخاذ تدابير عديدة منها: تيسير مشاركتهم في الانتخابات البلدية، بمن فيهم النساء من ذوات الإعاقة، وتهيئة المرافق، وتوفير معاونين لهم كمرجعي لغة الإشارة أثناء عملية التصويت، هذا بالإضافة إلى عضويتهم في مجلس الشورى، وتوليهم وظائف قيادية في مختلف القطاعات. (العيان، ٢٠١٩م)

وفي إطار دعم الجمعيات المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة، فقد بلغ الدعم الحكومي المقدم للجمعيات والمؤسسات الأهلية المعنية بالأشخاص ذوي الإعاقة في عام ٢٠١٨م أكثر من (سبعين مليون ريال سعودي).

من المراكز الأساسية التي تقوم عليها عملية تعزيز وحماية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الدور الرقابي الذي تمارسه الجهات الحكومية وغير الحكومية المعنية لضمان الالتزام بالأنظمة واللوائح المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي أصبحت بانضمام المملكة إليها جزءاً من أنظمتها الوطنية، وأشير في هذا السياق إلى أن هيئة حقوق الإنسان قامت بزيارات تفقدية إلى (اثنتين وأربعين) مركزاً من مراكز التأهيل الشامل، وقد نتج عن هذه الزيارات رصد بعض الملحوظات التي تخضع حالياً - للدراسة من قبل مجلس الهيئة، لاقتراح ما يلزم من حلول في شأنها.

وفي إطار تنمية الوعي بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فقد صدر أمرٌ سامٍ في يناير ٢٠١٥م، تضمن قيام هيئة حقوق الإنسان بالتنسيق مع وزارة التعليم بإدراج مناهج أكاديمية في مجال حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي في المملكة.

كما قامت هيئة حقوق الإنسان بعقد ورشة عمل في يناير ٢٠١٧م في إطار مذكرة التفاهم المبرمة في عام ٢٠١٢م بين المملكة ممثلة بهيئة حقوق الإنسان وبين المفوضية السامية لحقوق الإنسان شارك فيها عددٌ من الأشخاص ذوي الإعاقة،



والمختصين في الجهات الحكومية وغير الحكومية المعنية، ونظمت الهيئة ندوة في فبراير ٢٠١٩م شارك فيها الجهات الحكومية المعنية ومؤسسات المجتمع المدني، والأشخاص ذوي الإعاقة.

كما نظم مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة ورشة عمل مع (١٢) جهة حكومية، لتنفيذ وتفعيل برنامج الوصول الشامل، و يقوم المركز حالياً بإعداد مشروع تطوير معايير الوصول الشامل، لتشمل التمكين الذكي (Intelligent Accessibility) باستخدام وسائل التقنية الحديثة لسهولة الوصول.

صدرت "رؤية المملكة ٢٠٣٠" مشتملةً على خطط وبرامج تهدف إلى جعل المملكة أنموذجاً رائداً في العالم، ومتضمنةً تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم يضمن استقلاليتهم وإندماجهم في المجتمع بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وتوفير جميع التسهيلات والأدوات التي تساعد على تحقيق هذا النجاح.

وتجدر الإشارة إلى أن المملكة تسعى من خلال برنامج جودة الحياة – وهو أحد البرامج المنبثقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠ – إلى توفير مرافق البنية التحتية في جميع أنحاء المملكة، وأن يكون الوصول إليها بسهولة عبر وسائل النقل العام، وأن تكون مهياة لاستقبال الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويجري العمل – حالياً – على تهيئة البيئة العمرانية في المملكة وفقاً للأدلة الإرشادية لبرنامج الوصول الشامل، وذلك لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من العيش باستقلالية واندماج في المجتمع.

كما أن حكومة المملكة بتوجيهات وإشراف مباشر من مقام خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود؛ وولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان آل سعود يحفظهما الله ، تحرص على مواصلة جهودها في خدمة الحرمين الشريفين وتسخير الموارد والإمكانات اللازمة لخدمة قاصديهما من الحجاج والمعتمرين والزائرين ومن ذلك إنجاز بنية تحتية كبرى في مكة المكرمة، والمدينة المنورة، والمشاعر المقدسة، روعي فيها تلبية جميع احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة. (البيان، ٢٠١٩م)

تمكين متحدى الإعاقة:

يعنى التمكين Empowerment تنظيم المجتمع وأنشطته الاجتماعية بهدف مساعدة جماعة معينة أو المجتمع بكاملة من خلال التأثير على القوى السياسية أو السلطات القانونية. (Barker, 2003:85)

ولقد ظهر مفهوم التمكين منذ عهود مبكرة في الخدمة الاجتماعية وذلك لأجل حماية العملاء من الاضطهاد والاعتداء عن الجماعات ذات القوة والنفوذ في المجتمع، وتقتضي عملية التمكين التعرف على الجماعات التي تمثل أقلييات عرقية أو التي يلتصق بها مفهوم الوصم الاجتماعي Social Stigma نتيجة الضعف أو العجز والإعاقة. (Payne, 1997:98)

فالتمكين يساعد الأفراد والجماعات والأسر والمجتمعات الفقيرة على اكتشاف واستخدام الأدوات والموارد التي تحيط بهم وتنمية إدراكهم للقيود الظالمة والصراعات التي توجد في حياتهم لمساعدتهم على إيجاد طرق للتحرر منها. (Dass, Ford, 2007:172-173)

كما أن التمكين يعد بمثابة إستراتيجية ينتج عنها حصولهم على استقلالهم الذاتي والوصول إلي الحس الواعي بالقوة القائمة على تدعيم الذات لدى أفراد المجتمع، والثقة في أنفسهم وزيادة معارفهم ومهاراتهم وتنمية قدراتهم اللازمة لأداء أعمالهم بشكل يعطيهم الإحساس بالرضا وهم يحققون أهدافهم المشتركة ولذلك فإن التمكين إستراتيجية تهتم بتعزيز أداء المجتمعات عن طريق تنمية قدرات أفراد المجتمع وتمكينهم من اتخاذ القرارات ومن ثم الاختيارات المتعلقة بهم. (مهني، ١٩٩٧م: ١٠)

والتمكين هو منح الأفراد في كافة المستويات والطبقات السلطات والمسؤوليات ليتخذوا قراراتهم بأنفسهم، حيث أن تمكين الأفراد هو عملية ينتج عنها حصولهم على الاستقلال الذاتي وتنمية قدراتهم ومهاراتهم اللازمة لأداء أعمالهم



بشكل يعطيهم الإحساس بالرضا وهم يحققون أهدافهم المشتركة، ويتطلب التمكين قدراً كبيراً من انتماء الفرد للمجتمع. (سرحان، ٢٠١١م: ١٣٣)

ويعد تمكين متحدى الإعاقة من الاستراتيجيات المحورية لتحقيق التنمية عن طريق تنمية قدرات أو مهارات متحدى الإعاقة اللازمة لأداء أعمالهم بشكل يعطيهم الإحساس بالثقة بالنفس والاستقلال الذاتي وتمكينهم من اتخاذ القرارات وتحديد البدائل والاختيارات المتعلقة بهم. (Adams, 1996:4)

فالتمكن إستراتيجية محورية تزيد من قدرات الأفراد علي التعامل مع العوائق المتعلقة بالمشكلات ومن ثم سهولة تمكينهم من الحصول على حقوقهم والمطالبة بها في إطار مشروع. (Harrison, 1995:560)

ويعرف التمكين بأنه عملية يتم استخدامها لمساعدة الأفراد والجماعات التي ليس لها مقدرة علي المشاركة في صناعة القرارات الرسمية كانت أو غير رسمية وذلك من خلال تدعيم القدرات التي لديهم بالفعل أو التي يمكن إيجادها للحصول علي الفرص المتاحة لهم وزيادة وعيهم باهتماماتهم وإدراكهم وفهمهم لأنفسهم فهو عملية لقيادة الناس لفهم أنفسهم. (Brohman, 1996:2-5)

فالتمكن كعملية يتم ممارستها مع الناس أو الجماعات أو المنظمات التي لا تمتلك القوة ليصبحوا علي وعي بتفاعلات وديناميات القوي المؤثرة في حياتهم وكيف يتعاملون معها وتنمية مهاراتهم للحصول علي بعض التأثيرات في الحياة، والتمكين بمثابة تنمية قدرات المواطنين للمشاركة في تنمية المجتمع. (Roweland, 1996:88)

فهو يمثل مجموعة الاستراتيجيات والإجراءات التي تهدف إلي دعم المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وتجاوز وضعية التهميش والاستبعاد الاجتماعي وهو نوع من الدعم الخارجي من قبل السلطة. (جلال، ٢٠٠٠م: ٥٩)

وهو ما ينطبق علي فئة متحدى الإعاقة الذين يفتقدون للقوة والتأثير علي القرارات التي تمس حياتهم ويعجزون عن المشاركة فيها بسبب التهميش أو الضعف أو عدم القدرة علي تحمل المسؤولية ولافتقادهم لمهارات المطالبة باحتياجاتهم وآليات الضغط والتأثير علي صانعي القرار للحصول علي بعض الامتيازات التي تساعد علي العيش في إطار الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية.

ويشير التمكين أيضاً إلي منح الإنسان قدراً أكبر من الاعتماد علي الذات وتلبية احتياجاته الإستراتيجية المرتبطة بالتغيرات التي تؤثر علي حياته وتهدف إلي إحداث تغيير في وضعيته في كافة مجالات الحياة وزيادة قدرته في الاعتماد علي نفسه والمشاركة في قضايا تنمية المجتمع. (Deveax, 1997:133)

ويعرف التمكين في إطار مهنة الخدمة الاجتماعية بأنه أسلوب يسعى لمساعدة العملاء لامتلاك القوة لاتخاذ القرار والعمل عبر حياتهم والتقليل من تأثير المعوقات الشخصية والاجتماعية التي تعوق ممارسة القوة الموجودة لديهم وذلك بزيادة المقدرة والثقة بالنفس لاستخدام القوة وانتقال القوة من البيئة إلي العملاء. (Germain, Gitterman, 1997: 821)

كما يشير التمكين في الخدمة الاجتماعية إلي تقوية الفئات المستضعفة وغير القادرين وإعطائهم حق تقرير مصيرهم بأنفسهم من خلال المشاركة في اتخاذ القرار علي المستوي المحلي وتنظيمهم حول أهداف ومصالح مشتركة بتدعيم مشاركتهم، والتمكين بصفة عامة عملية تستهدف زيادة نفوذ الناس ورقابتهم علي ما يحدث في المجتمع من خلال: (السروجي، ١٩٩٨م: ٦٩)

١. منحهم فرص متساوية للتمتع بصحة جيدة.
٢. منحهم فرص متساوية لتحصيل العلم والمعرفة واكتساب المهارات.
٣. إتاحة فرص المشاركة في سوق العمل (عمل منتج).
٤. توفير دخل ملائم مما يتطلب إجراءات فعالة لتحقيق توزيع عادل للدخل والأصول المكونة للثروة.



ويشير ليفوتو Lephoto أن عملية التمكين رباعية الأبعاد (البعد المعرفي- البعد النفسي- البعد الاقتصادي- البعد السياسي)، وإذا كانت الأبعاد الثلاثة الأولى تحدث تغييراً على المستوى الفردي الميكرو المصغر، فإن البعد السياسي يتم تحقيقه على المستوى المجتمعي، كما يضيف أن معدلات التمكين تختلف باختلاف أبعاد التمكين حيث ترتفع معدلاته (بين النساء على سبيل المثال) في البعد الاقتصادي يليه البعد النفسي ثم المعرفي وتقل معدلاته في البعد السياسي. (Lephoto, 1995:160)

وقد حددت سينج Singh عناصر التمكين فيما يلي: (V,Singh, 1995: 160)

١. الاعتماد على الذات.
 ٢. الاستقلالية في صنع القرار.
 ٣. الحصول على دخل.
 ٤. الحصول على المعرفة والمهارات الداخلية والخارجية أي التي تتعلق بالأسرة والمجتمع.
 ٥. التدريب المهاري وتعليم استراتيجيات حل المشكلات وتكنولوجيا المعلومات.
 ٦. المشاركة في عمليات صنع القرارات الداخلية والخارجية.
- وتحدد أسس التمكين فيما يلي: (السروجي، ٢٠١١م: ٢٩٩)

١. القدرة على صياغة وتحقيق الأهداف.
 ٢. تحديد المجموعة التي تشارك في القوة مع السلطة.
 ٣. السماح للأفراد بادراك مصالحهم الخاصة.
 ٤. يمكن للفرد الحصول على القوة من الداخل وهذا يعني الاحترام ومعرفة الذات.
 ٥. تعلم الفرد مهارات التفاوض والتعاون التي تساعده على تحقيق أهدافه.
 ٦. الديمقراطية للتمكين وتعزيز ثقافة اللامركزية وثقافة المحلية.
 ٧. المشاركة الديمقراطية في كل المستويات.
 ٨. اتخاذ السلطة وامتلاك القدرة على المطالبة.
 ٩. استقلالية المنظمات المحلية.
- ويهدف التمكين إلى تنمية قدرات المواطنين للمشاركة في تنمية المجتمع ومساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم بأنفسهم عن طريق تدريبهم وتعليمهم التعليم المستمر، كما يهدف التمكين إلى مساعدة أفراد المجتمع على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم ومن ثم يستطيعوا تحسين مستواهم المعيشي، كما أنه يهدف إلى مساعدة الفرد على أن يصبح لديه القدرة على اكتشاف ذاته وما بداخله من قدرات ومهارات يصل بها إلى نوعية الحياة التي يريدها، ولا تعني التنمية الحصول على المزيد بل التطور نحو الأفضل، وزيادة الخيارات المتاحة وتحسين فرص الوصول إلى الخدمات والسلع وتعزيز قدرات الأفراد. (سليم، ١٩٩٦م: ٥٦)

ويضيف مختار أن إستراتيجية التمكين تستخدم عادة بقصد تقوية الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للفئات السكانية الضعيفة بقصد زيادة قدرتها على المشاركة. (مختار، ٢٠٠٥م: ٣٢٧٠)

وعلى ذلك نرى أن مفهوم تمكين متحدى الإعاقة يدور حول:

١. تنمية قدرة متحدى الإعاقة على المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بهم والمشاركة في صنعها.
٢. زيادة إدراك متحدى الإعاقة وتنظيمهم واتفاقهم حول أهداف ومصالح مشتركة.
٣. استشارة متحدى الإعاقة وتحويلهم من متلقين للخدمات إلى مطالبين بها.
٤. تزويد متحدى الإعاقة بالموارد والإمكانات المالية والمادية الكافية لاحتياجاتهم.



٥. مواجهة مشكلات متحدى الإعاقة الاقتصادية والإسكانية والصحية والتعليمية والاجتماعية والسياسية.

ويتضمن دور المخطط الاجتماعي كمكان لمتحدى الإعاقة ما يلي:

١. تعبئة الموارد والإمكانات المحلية لمواجهة مشكلات متحدى الإعاقة.

٢. تجميع متحدى الإعاقة وتشجيعهم علي الوصول للأهداف المشتركة فيما بينهم.

٣. مساعدة متحدى الإعاقة في التعبير عن عدم رضاهم عن ظروفهم السيئة.

٤. احترام ودعم قرارات متحدى الإعاقة فيما يتصل بشؤون حياتهم.

٥. تعبئة طاقة المجتمع وتوسيع خيارات متحدى الإعاقة لتحقيق أهدافهم.

المدافعة عن حقوق متحدى الإعاقة:

تعرف المدافعة advocacy بأنها تمثيل فرد أو جماعة معينة للدفاع عن حقوق أفراد أو جماعات، وهو حق أخلاقي تؤديه الخدمة الاجتماعية لعملائها. (مختار، ٢٠٠٥م: ٢٣٤)

وتهدف المدافعة إلى تنمية التغير الاجتماعي لصالح الفئات التي ينتمي إليها العميل أو العملاء، كما تهدف إلى إشراك العملاء في عملية التغير وهو ما يحول العملاء من صفة الاتكالية إلى الاعتماد المتبادل والتفاعل مع الأعمال الجماعية. ويرتبط مفهوم المدافعة بمفهوم الحماية الاجتماعية الذي تقوم به الخدمة الاجتماعية لتحقيق إنسانية العملاء واعتبارهم أفراداً ذو قيمة في المجتمع.

وتعد المدافعة في أبسط معانيها عملية التعبير عن قضية معينة أو أساسية، والمدافعة هي إستراتيجية للتأثير على السياسات، وهي تكوين أو إيجاد إصلاحات سياسات معينة، والتطبيق والإنفاذ الفعال لها.

والمدافعة عبارة عن خطة عمل أو مجموعة من الترتيبات الموضوعية للتأثير على الإجراءات وتحديد القرارات، وهي مشاركة الناس بعمليات صنع القرار التي تؤثر بحياتهم، مع القيام بتأييد قضية أو مسألة ما لتحقيق نتيجة مرغوبة.

(الزبيدي، ٢٠١٤م: ٦)

فالمدافعة هي تحرك أو مجموعات تحركات موجهة إلى تغيير سياسات، أو مواقف أو ممارسات أو تشريعات أو تحويل المحددات الإمكانات أو إزالة السلبيات، في إطار مؤسساتي معين لتحقيق سياسات واستراتيجيات محددة.

- أهداف آليات المدافعة: تهدف آلية المدافعة إلى تحقيق المحاور التالية: (الزبيدي، ٢٠١٤م: ٦-٤)

١- بناء التأييد المحلي والوطني والإقليمي والدولي، حول القضية والمسألة المحددة.

٢- التأثير في الآخرين لمساندة القضايا المتعلقة.

٣- التأثير في التشريعات التي تؤثر بالقضية المعنية.

٤- رفع الوعي حول القضية المطروحة.

٥- حل المشكلات المرتبطة بالقضية المعنية.

٦- تقوية وتنمية وتطوير ممارسات المجتمع المدني.

٧- إجراء تغييرات ملموسة بالسياسات لحل المشكلات والمحددات المرتبطة بالقضية.

٨- ممارسة قوة التغيير بسياسات معينة ومحددة.

- مستويات آليات المدافعة: تتضمن آليات المدافعة المستويين التاليين:

الأول: التأثير في السياسات، ويقصد به التغيير في السياسات أو تطوير وإحداث سياسة أو مجموعة سياسات جديدة ولم تكن موجودة سابقاً.



الثاني: تمكين المواطن ويعنى تمكين المجتمع في المنظومة، بمعنى إتاحة الفرصة للمجتمع للقيام بدور فعال في جميع مراحل عملية التنمية، بكل من الجوانب العمرانية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية من حيث اتخاذ القرار، التخطيط، التنفيذ، المتابعة، والتقييم.

ولا شك أن الدفاع عن حقوق متحدى الإعاقة والعمل على تحقيق مطالبهم بتحسين واقع الخدمات المقدمة لهم وتعريف المجتمع بأهمية المعاق كعنصر بشري قادر على الإنتاج وشعور المعاق بترابط أسري حميم بينه وبين أعضاء أسرته ومجتمعه له تأثيرات ايجابية وعلاقات تبادلية تسودها المحبة والمودة، فدور المجتمع الدولي والمنظمات العالمية والحكومات والمؤسسات الأهلية العمل على تنشيط حياته الاجتماعية ومساعدته على اكتساب أنماط سلوكية متعددة، ومعارف متجددة، لتزويد من انتمائه لمجتمعه، فهو جزء من النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه وله حقوق وواجبات في ممارسة دوره على أكمل وجه وبشكل فعال.

والمدافعة عن حقوق متحدى الإعاقة ودعمها يعد أحد أهم أدوار المخطط الاجتماعي والذي يجب أن يسعى إلى تحقيق مايلي:

١. الدراسة والفهم السليم لحقوق متحدى الإعاقة كثقافة واتجاهات وممارسة حقيقة لدى المخطط الاجتماعي.
٢. دعوة وتحريك متحدى الإعاقة وخاصة الفئات الضعيفة والمهمشة لزيادة الوعي والمعرفة بحقوقهم.
٣. المساهمة مع الجهات الأخرى في ممارسة المهام التي ترتبط بتحقيق هذه الحقوق مثل الرعاية الاجتماعية والتأهيلية.
٤. متابعة استفادة متحدى الإعاقة من هذه الحقوق والمساهمة في إزالة العوائق التي تعترض تنفيذها.
٥. متابعة التشريعات التي تعوق حصول متحدى الإعاقة على حقوقهم والمطالبة بإصدار تشريعات جديدة تؤدي إلى ضمان هذه الحقوق وممارستها.
٦. تزويد متحدى الإعاقة بالمعلومات والمعارف الكافية للدفاع عن حقوقهم.
٧. تنمية وعي متحدى الإعاقة بحقوقهم وضرورة المحافظة عليها وصيانتها وردع المعتدى عليها.
٨. السعي إلى توفير الرعاية المؤسسية لمتحدى الإعاقة وذلك من خلال المطالبة والمدافعة عن حقوق هذه الفئة.
٩. إجراء البحوث والدراسات الميدانية لمعرفة العوامل المؤدية لانتهاكات حقوق متحدى الإعاقة، وكيفية منع حدوث تلك الانتهاكات من خلال تنمية وعي أفراد المجتمع بذلك.
١٠. العمل على دعم القيم الأخلاقية كعامل أساسي في الممارسة المهنية وذلك في إطار توضيح الحقوق الاجتماعية والاقتصادية لمتحدى الإعاقة.
١١. تنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى متحدى الإعاقة في مجالات الممارسة المتعددة، فالعلاقة بين ثقافة وممارسة الحقوق علاقة طردية قوية لا يمكن انفصالهما، كما أن ثقافة حقوق الإنسان ترتبط بالحقوق والواجبات.
١٢. العمل على دعم مؤسسات المجتمع المختلفة التي تعمل في مجال حقوق متحدى الإعاقة في المجتمع من خلال تنظيم شبكات العمل بين تلك المؤسسات من أجل التنسيق والتكامل فيما بينهم.
١٣. تطوير الأساليب والآليات المناسبة التي تساعد في دعم حقوق متحدى الإعاقة في كافة الجوانب الحياتية الاجتماعية والاقتصادية والصحية والتعليمية والثقافية من خلال التشريعات أو تنظيمات محلية تسعى لتحقيق أهداف تلك التشريعات.

ويتضمن دور المخطط الاجتماعي كمدافع عن حقوق متحدى الإعاقة مايلي:

١. أن يتبنى المخطط الاجتماعي وجهة نظر متحدى الإعاقة.
٢. يسعى المخطط لتحقيق المصلحة العامة في المجتمع في إطار دعم حقوق متحدى الإعاقة.
٣. يمارس المخطط أساليب الضغط علي بناءات القوة في المجتمع من أجل متحدى الإعاقة.



٤. مساندة متحدى الإعاقة في مطالبهم المشروعة.

٥. التركيز علي حاجات جماعات متحدى الإعاقة والمطالبة بإشباعها.

سابعاً: التوصيات:

إجراءات المدافعة كآلية لتمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

١. ضمان تمثيل متحدى الإعاقة في المجالس النيابية وفي المجالس المحلية وعلى كافة المستويات، وتسهيل مشاركتهم بصورة فعالة وكاملة في الحياة السياسية والعامة على قدم المساواة مع الآخرين.

٢. تعزيز برامج إعادة التأهيل المهني والوظيفي والاحتفاظ بالوظائف والعودة إلى العمل لصالح متحدى الإعاقة.

٣. التنسيق مع وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ومكاتب العمل ومكاتب التوظيف الخاصة لإيجاد فرص العمل للمؤهلين مهنيًا من متحدى الإعاقة والمطالبة بنسبتهم في التوظيف.

٤. تسهيل إجراءات حصول متحدى الإعاقة، خاصة النساء والفتيات وكبار السن من خدمات وبرامج الحماية الاجتماعية وبرامج الحد من الفقر وضمان نسبتهم في برامج الإسكان العام.

٥. التنسيق بين الأجهزة الصحية في الدولة لتأمين الرعاية الصحية المتكاملة لمتحدى الإعاقة وفقاً لاحتياجات وطبيعة الإعاقة التي يعانون منها.

٦. بناء برامج إرشادية لاستثارة متحدى الإعاقة وتحويلهم من متلقين للخدمات إلي مطالبين بها، وتزويدهم بالموارد والإمكانات المالية والمادية الكافية لاحتياجاتهم.

٧. مساعدة متحدى الإعاقة في التعبير عن عدم رضاهم عن ظروفهم السيئة في كافة المجالات والمطالبة بتحسينها من خلال القنوات الشرعية وكسب تأييد الرأي العام ومنظمات المجتمع المدني من أجل تحسن تلك الظروف وتحسين نوعية حياتهم.

٨. دعوة وتحريك متحدى الإعاقة وخاصة الفئات الضعيفة والمهمشة (الأطفال، المسنين، النساء) لزيادة الوعي والمعرفة بحقوقهم الصحية والتأهيلية والاجتماعية والاقتصادية والمطالبة بها في إطار المسؤولية الاجتماعية وثقافة الحقوق والواجبات.

٩. متابعة استفادة متحدى الإعاقة من حقوقهم الصحية والتأهيلية والاجتماعية والاقتصادية والمساهمة في إزالة العوائق التي تعترض تنفيذها، بالإضافة إلى متابعة التشريعات التي تعوق حصول متحدى الإعاقة على حقوقهم والمطالبة بإصدار تشريعات جديدة تؤدي إلى ضمان هذه الحقوق وممارستها وفق المتغيرات المتلاحقة في المجتمع.

١٠. إجراء البحوث والدراسات الميدانية لمعرفة العوامل المؤدية لانتهاكات حقوق متحدى الإعاقة وكيفية منع حدوث تلك الانتهاكات من خلال تنمية وعي أفراد المجتمع بذلك.

١١. العمل على دعم مؤسسات المجتمع المختلفة التي تعمل في مجال حقوق متحدى الإعاقة في المجتمع من خلال تنظيم شبكات العمل بين تلك المؤسسات ومن أجل التنسيق والتكامل فيما بينهم.

١٢. تطوير الأساليب والآليات المناسبة التي تساعد في دعم حقوق متحدى الإعاقة في كافة الجوانب الحياتية الاجتماعية والاقتصادية والصحية والتعليمية والثقافية من خلال صياغة التشريعات أو بناء ودعم التنظيمات المحلية التي تسعى لتحقيق أهداف تلك التشريعات.

إجراءات تمكين متحدى الإعاقة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:

١. إكساب متحدى الإعاقة مختلف المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة الإيجابية الفعالة في مختلف أنشطة وفعاليات الحياة الإنسانية إلي أقصى حد تؤهله لهم إمكانياتهم وقدراتهم، إضافة إلي تغيير ثقافة المجتمع نحو متحدى الإعاقة من ثقافة التهميش إلي ثقافة التمكين.



٢. تفعيل إستراتيجية التمكين رباعية الأبعاد (البعد المعرفي- البعد النفسي- البعد الاقتصادي- البعد السياسي) لمتحدى الإعاقة لمساعدتهم على إشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم، والسعي لتفعيل برامج المساندة المجتمعية لمتحدى الإعاقة في المجتمع.
٣. منح متحدى الإعاقة قدراً أكبر من الاعتماد على الذات وتلبية احتياجاته الإستراتيجية المرتبطة بالتغيرات التي تؤثر على حياتهم وتهدف إلى إحداث تغيير في وضعيتهم في كافة مجالات الحياة.
٤. إنشاء ودعم مراكز التدريب والتأهيل المهني لإكساب متحدى الإعاقة المهارات التي تمكنهم من العمل المهني بمختلف أشكاله لمساعدتهم على الحياة المستقلة.
٥. تدريب متحدى الإعاقة على التعامل مع مختلف القضايا المتصلة بحقوق الإنسان بشكل عام وحقوقهم بشكل خاص، بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات التفاوض، مهارات الإدارة، العمل الفريقى، الممارسات الديمقراطية.....الخ.
٦. إتاحة الفرص لمتحدى الإعاقة من التمتع بالحقوق في المشاركة بصورة فعالة وكاملة في الحياة السياسية والنقابية والعامية، وتهيئة بيئة ايجابية داعمة لحقوقهم يتسنى لهم فيها المشاركة الفعلية والكاملة في تسير الشؤون العامة على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وأن تشجع مشاركتهم في صياغة السياسات والبرامج.
٧. إتاحة الفرص لمتحدى الإعاقة من استعادة أو تحقيق أو تطوير قدراته الجسمية أو العقلية أو المهنية أو الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية واستثمارها واستخدامها لكفالة استقلاليتهم ومشاركتهم على نحو كامل في جميع مناحي الحياة وذلك على قدم المساواة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة.
٨. تنمية قدرة متحدى الإعاقة على المشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بهم والمشاركة في صنعها، بما يتناسب مع رؤيتهم لاحتياجاتهم ومشكلاتهم وسبل مواجهتها.
٩. تقوية الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لمتحدى الإعاقة بقصد زيادة قدراتهم وتمكينهم من المشاركة الفاعلة، وذلك من خلال تبني إستراتيجية التنمية المحلية المناصرة للفئات المهمشة والمستبعدة اجتماعياً.
١٠. تعبئة الموارد والإمكانات المحلية لمواجهة مشكلات متحدى الإعاقة، وتعبئة طاقة المجتمع وتوسيع خيارات متحدى الإعاقة لتحقيق أهدافهم.



المراجع:

١. إبراهيم، نرمين إبراهيم (٢٠١٩م). برنامج مهني مقترح للتمكين الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين بالجمعيات الأهلية العاملة بمجال رعاية المعاقين، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد (٦١)، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة.
٢. أبو النصر، مدحت محمود (٢٠٠٩م). الإعاقة والمعاقين "رؤية حديثة"، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٣. أوتول، بريان جول (٢٠٠١م). دليل لخدمات التأهيل في المجتمعات المحلية، سلسلة إرشادات في التربية الخاصة، رقم (٨)، اليونسكو.
٤. تقي الدين، مها السيد (٢٠٠٤م). فاعلية برنامج لتنمية بعض الجوانب الإيجابية للإدراك الاجتماعي المتبادل بين الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٥. توفيق، محمد نجيب (٢٠٠٤م). دور الخدمة الاجتماعية العمالية في تحديث وتنمية مهارات واتجاهات الإنتاج لدى شباب العمال في المصانع، المؤتمر العلمي السابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مارس.
٦. جابو، إحسان إبراهيم الله وتركي، انتصار (٢٠٠٤م). الإعلام آلية فاعلة لرعاية وتأهيل المعاقين ذهنياً، المؤتمر العربي الثاني، الإعاقة الذهنية بين الرعاية والتجنب، جامعة أسيوط، ١٤-١٥ ديسمبر.
٧. جلال، عزة (٢٠٠٠م). تقرير حالة المرأة المسلمة في العالم الإسلامي، القاهرة، جمعية دراسات المرأة والحضارة، العدد الأول.
٨. جمعة، محمد حسن (٢٠١٥م). تمكين ذوي الإعاقة بمصر من ممارسة حقوقهم في التعليم وفقاً للتشريعات المعاصرة، مجلة كلية التربية، العدد (٥٩)، كلية التربية، جامعة طنطا.
٩. خليفاني، وهيبة الجوزي (٢٠٢٠م). دور المرافقة الاجتماعية في التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع الجزائري، مقارنة سوسيو انثربولوجية، المجلة العلمية للتربية الخاصة، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، المجلد (٢)، العدد (٤)، الجزائر.
١٠. الزبيدي، مصطفى إبراهيم (٢٠١٤م). التخطيط الاستراتيجي بآليات المدافعة، جامعة بغداد، معهد التخطيط الحضري والاقليمي.
١١. سرحان، محمود عرفان (٢٠١١م). آليات المنظمات غير الحكومية في تمكين المرأة من الاندماج في تنمية المجتمع، المغرب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس، مايو.
١٢. سرحان، محمود عرفان (٢٠١٥م). شبكات الحماية الاجتماعية للمعاقين "الضرورات والمستلزمات، جامعة الفيوم، مؤتمر متحدي الإعاقة، نوفمبر.
١٣. السروجي، طلعت مصطفى (٢٠١١م). تمكين الفقراء "استراتيجيات بديلة"، ط (١)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. السروجي، طلعت مصطفى (١٩٩٨م). استراتيجيات تقوية الفقراء من اتخاذ القرار علي المستوى المحلي، القاهرة، جامعة حلوان، بحث غير منشور، المجلس الأعلى للجامعات، اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين للخدمة الاجتماعية.
١٥. سليم، كمال سامي (١٩٩٦م). الطفل والمرأة في مصر، القاهرة، المجلس القومي للطفولة والأمومة.
١٦. السمنودي، محمد كمال (٢٠١٤م). دور الأنشطة الترويحية في تحقيق التمكين الاجتماعي لدى متحدي الإعاقة بالجامعة، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، العدد (٢٣)، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.
١٧. الشياخي، أمانة (٢٠١٧م). تمكين المرأة ذات الإعاقة في منظومة تشريعات المملكة العربية السعودية في إطار الاتفاقيات الدولية، مجلة جيل حقوق الإنسان، العدد (٢٢)، مركز جيل البحث العلمي، لبنان.
١٨. عباس، مروة عبدالاله (٢٠٢٠م). دور وسائل الإعلام في تمكين ذوو الإعاقة للمشاركة في المجتمع، دراسة ميدانية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٦٦)، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، العراق.
١٩. عز الدين، إبراهيم (٢٠١٦م). تقويم دور المنظم الاجتماعي في التمكين الاجتماعي للمعاقين بصرياً، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد (٥٥)، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة.
٢٠. العطوي، رويدا بنت محمد (٢٠١٨م). المؤشرات النوعية لمدى تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة تبوك من مهارات تقرير المصير في التربية الخاصة، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (٤)، جامعة تبوك.
٢١. العبيان، بندر بن محمد (٢٠١٩م). بيان المملكة العربية السعودية في جلسة مناقشة تقريرها الأول المقدم وفقاً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، الدورة (٢١)، اللجنة المعنية بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD)، جنيف.
٢٢. فراج، عثمان لبيب (٢٠٠٤م). العوامل المسببة للإعاقة، مجلة بحوث ودراسات، واتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بالمعاقين، مارس.



٢٣. كاظم، طالب عبد الكريم (٢٠١٦م). التعليم وتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة، الاتجاهات والأهداف والبرامج، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، المجلد (١٩)، العدد (٢)، جامعة القادسية، كلية الآداب، العراق.
٢٤. محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٢م). الأطفال التوحديين "دراسات تشخيصية وبرامجية"، القاهرة، دار الرشاد.
٢٥. محمود، خالد صالح (٢٠١٥م). دور القطاع الخاص في التمكين المهني للمعاقين، دراسة مطبقة على بعض الشركات الصناعية بمدينة جدة، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد (٥٣)، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة.
٢٦. مختار، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٥م). دور الخدمة الاجتماعية في صنع سياسات الرعاية الاجتماعية، ورقة عمل، المؤتمر العلمي الثامن عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
٢٧. مرزوق، سارة (٢٠٢٠م). أهم الممارسات لتحقيق تمكين الموارد البشرية من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل بيئة العمل، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، المجلد (٣)، العدد (٩)، جامعة عاشور زيان، الجلفة، الجزائر.
٢٨. مغربي، مكي محمد (٢٠١٩م). التمكين الوظيفي للمعاقين فكرياً وعلاقته بالوعي بأهمية الدمج في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المعلمين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، العدد (١)، كلية الآداب، جامعة ذمار، اليمن.
٢٩. منتصر، أميرة محمود (٢٠١٦م). الخدمة الاجتماعية وتمكين المعاقين حركياً المستضعفين اجتماعياً، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد (٥٥)، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة.
٣٠. مهني، كامل (١٩٩٧م). المنظمات العربية الأهلية "الدور المطلوب في متابعة خطط وبرامج عمل الأمم المتحدة الخاصة بالمرأة والسكان"، ورقة عمل، المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة، ١٧-١٩ مايو.
٣١. الناصر، روان إبراهيم (٢٠١٧م). نحو تصور مقترح لتفعيل دور الاختصاصي الاجتماعي في ممارسة مستويات التمكين للمعاقين بالمجتمع السعودي، دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين في مؤسسات رعاية المعاقين في مدينة الرياض، مجلة الاجتماعية، العدد (١٣)، الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- المراجع الأجنبية:**

1. Barker, Robert (2003). The Social Work Dictionary (4th ed.). Washington, D. C.: NASW Press.
2. Caryl Germain, Alex Gitterman (1997). Ecological Perspective, Encyclopedia of Social Work, N.A.S.W, New York.
3. David Harrison (1995). Community Development Empowerment, Encyclopedia of Social Work, 19th, N.A.S.W, Press Washington.
4. Jo Rowland (1996). Development and Social Diver, Oxford Publication, Irland.
5. John Brohman (1996). Popular Development, Black Well Publisher, Mass Achiest.
6. Lephoto, H.N. (1995). Educating Woman for Empowerment in Lesotho Convergence, Vol(28), Issue, Data Base Academic Search, Elite.
7. Monique Deveax (1997). Feminism and Empowerment, Oxford University, New York.
8. Payne, M. (1997). Modern Social Work Theory: A Critical Introduction, 2nd ed., Chicago, IL: Lyceum Books.
9. Prisall Dass, Brails Ford (2007). A Practical Approach to Trauma Empowerment Intervention, Los Angeles, Sage Publications.
10. Robert Adams (1996). Social Work Empowerment, Macmillan Press, LTD, London.
11. Titi, V, Singh (1995). Empowerment for Sustainable Development, Towards Operational Strategy, Zed Book, New Jersey.



Teaching Students with Dyslexia During COVID-19 Pandemic

تعليم الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة أثناء جائحة كوفيد ١٩ .

Dr. Layla Mubarak Alsharif -Assistant professor -King Abdulaziz University Jeddah KSA

Email:lalsharef@kau.edu.sa

Abstract

Dyslexia refers to a learning disability that creates problems in reading, spelling, and writing. While the condition cannot be treated, intervention at an early stage can improve the outcomes of people with dyslexia. Children with this learning disability may find it difficult to interpret the meaning of written text. They may write the words in the wrong order and are generally bad with spellings. While students with dyslexia already struggle with learning, the COVID-19 pandemic has only increased their problems. As schools closed down, dyslexic learners lost the opportunity to physically interact with teachers and receive one-on-one support and guidance. This affected their motivation to learn. Feelings of anxiety also increased as remote learning was not something dyslexic students were familiar with. Many students also did not receive online classes, which affected their learning. This review article shows the impact that COVID-19 has had on people with dyslexic students. It discusses the work of researchers in the field and discusses the learning difficulties faced by students with dyslexia due to the COVID-19 pandemic.

Keywords: Dyslexia, learning disabilities, reading, writing, spelling difficulties, covid-19, pandemic

الملخص باللغة العربية:

يشير مصطلح عسر القراءة أو ما يعرف بـ الديسلكسيا (dyslexia) إلى إعاقة في التعلم تؤدي إلى مشاكل في القراءة والتهجئة والكتابة، يمكن أن يؤدي التدخل في مرحلة مبكرة إلى مساعدة الأشخاص المصابين بعسر القراءة. قد يجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، صعوبة في تفسير معنى النص المكتوب، فك رموز الكلمات أو تهجئتها بشكل صحيح. وبالرغم من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة المشخصين بعسر القراءة في التعلم، فإن جائحة COVID-19 فاقمت مشاكلهم. مع إغلاق المدارس، فقد الطلبة ذوي العسر القرائي فرصة التفاعل المباشر مع المعلمين وتلقي الدعم والتوجيه الفردي مما أثر على دافعهم للتعلم وزادت مشاعر القلق لديهم لأن التعلم عن بعد لم يكن شيئاً مألوفاً لديهم، كما أنه كان هناك عزوف لدى الطلبة لتلقي الدروس عبر الإنترنت، مما أثر على تعلمهم. توضح هذه المقالة الأدبية التأثير الذي أحدثته جائحة COVID-19 على الأشخاص ذوي عسر القراءة كما تناقش الأبحاث الأدبية التي نشرت في هذا المجال والصعوبات التي واجهها الطلبة ذوي عسر القراءة بسبب جائحة COVID-19.

الكلمات المفتاحية: الديسلكسيا، صعوبات التعلم، صعوبات القراءة، الكتابة، التهجئة، كوفيد-١٩، جائحة



Introduction

Dyslexia is a learning disability that creates difficulties with reading, spelling, and writing. People with the condition generally have normal vision, and their intelligence is not affected. Most children with dyslexia are able to succeed in school with a specialized education program or through the assistance of a tutor (Snowling et al., 2020). Emotional support plays a crucial role in their development.

While there is no cure for dyslexia, identifying it early and planning the right course of intervention can deliver the best outcomes. Unfortunately, sometimes, dyslexia remains undiagnosed for many years and is only recognized during adulthood.

Signs of dyslexia become apparent when a child starts learning at a school and focuses on reading and writing. A child with dyslexia may confuse the order of letters when writing words, write or read extremely slowly, have inconsistent spelling, struggle with organization and planning, find it hard to understand a sequence of directions, and have difficulty understanding information that is written down but can understand it when told verbally (Adlof & Hogan, 2018).

While learning is already difficult for people with dyslexia, coronavirus or COVID-19 made things worse. Students with found it more difficult to continue their education during quarantine as classes were being conducted online (Baschenis et al., 2021). This review article discusses the impact of the pandemic on people with dyslexia. In addition, it describes the learning experiences of dyslexic students during COVID-19.

How the Pandemic Has Affected People with Dyslexia

The COVID-19 pandemic has affected people with dyslexia in different ways. People with this learning disability have experienced various challenges during this difficult time. There is no specific aspect that is most challenging for the people. The anxiety resulting from the pandemic, the disruption of the daily routine, and social distancing are intertwined. Together with several other factors, they have created several challenges for people with dyslexia (Cancer et al., 2021).

Anxiety is a common condition in dyslexic individuals. The prevalence of anxiety for dyslexia is about 20 percent (Abbott-Jones, 2020). During the pandemic resulting from the virus, anxiety could be worsened or triggered by different reasons. For instance, the risk of



COVID-19 infections and the deaths resulting from the virus has affected millions of people worldwide. Some people with dyslexia are more directly affected by it.

The news about these incidents seen by dyslexic students contributed to their anxiety. Moreover, the pandemic created an economic downturn, due to which many people with dyslexia lost their jobs. Those still looking for employment cannot find it due to the struggling job market (Holland, 2021). All of this has increased the stress and anxiety of people with dyslexia.

Living with Dyslexia During the COVID-19 Pandemic

The COVID-19 pandemic had an adverse impact on people with dyslexia, especially children. The findings of Soriano-Ferrer et al. (2021) showed that during quarantine, dyslexic children suffered from more anxiety and depression symptoms. Parents reported that their children had more emotional issues, conduct problems, and hyperactivity-inattention. Children and adolescents were also less motivated to read during quarantine. In addition, parents reported more stress during the lockdown period than pre-quarantine conditions.

Increased stress among children with dyslexia also contributed to parental stress. Soriano-Ferrer (2021) also reported that nearly all parents of dyslexic children found it hard to establish study routines during the pandemic, and the quarantine had a negative impact on their child's overall learning. The parents said they did not receive enough help from teachers to support their dyslexic child's learning.

Learning Experiences of Dyslexic Students During the COVID-19

Baschenis et al. (2021) carried out research to evaluate the learning experience of dyslexic students during the COVID-19 pandemic. They found that school closures had a negative impact on children's health in different ways, including biological and psychological aspects. Moreover, the closure of schools also affected the social condition of children with dyslexia. Not only that, but a high percentage of dyslexic children did not receive online live classes for a long period. These children also found it hard to follow online sessions and manage homework compared to normally developing children. However, children with dyslexia were less concerned about the closure of schools. The school learning exposes them to social and performance issues that might trigger anxiety. Therefore, they perceived school closure as a protective barrier from negative experiences.



In another study by Forteza-Forteza et al. (2021), researchers explored the learning processes of children with dyslexia during the pandemic and school closure. The authors found that most students had access to the technology required to access online education, but only a small number of participants used applications that helped their writing, reading, and text comprehension.

The feeling of being supported and understood by teachers is highly important in reducing the prevalence of anxiety symptoms in children with dyslexia (Zawadka et al., 2021). Lack of direct contact with instructors reduced support and attention, which increased the risk of developing anxiety.

Supporting Dyslexic Students During the Pandemic

Students with dyslexia need more instructions, direction, and real-time feedback that is not available during recorded lessons (Anderson & Shaw, 2020). Thus, asynchronous learning is not appropriate for dyslexic students. These students already struggle in the traditional education environment. Therefore, one cannot expect them to navigate through recorded lectures and decode the instructions independently. Asynchronous instructions should thus be avoided for students with dyslexia. Instead, there must be guided practices. Students with dyslexia should be provided feedback and correction. They require independent practice and review. Therefore, during remote learning, special guidance should be provided to dyslexic students to ensure that they can comprehend the instructions.

During the pandemic, schools can consider creating separate remote groups for students with dyslexia. Then, literacy and dyslexia specialists can be recruited to work with these students intensely. This can provide to be a good remote option to help dyslexic students. Moreover, since students with dyslexia are spending more time in front of screens during the pandemic, instructors should use tools like text-to-speech and speech-to-text functions to help students navigate coursework and complete assignments (Cano et al., 2021).

Discussion and Conclusion

The COVID-19 pandemic has increased the challenges faced by dyslexic individuals, who struggle with writing and reading despite normal intelligence and vision. The disorder affects about 10 percent of school-age children and can have long-term consequences for the affected individuals. Even before COVID-19, individuals with dyslexia had a higher



school drop-out rate and struggled to pursue education. Moreover, since the labor market requires people skilled at reading and writing, people with dyslexia are at a greater risk of unemployment, incarceration, homelessness, and mental health problems.

COVID-19 created challenges for dyslexic students as they found it difficult to comprehend the teachers' instructions through recorded lessons or online classes. School closure also increased stress and anxiety for learners. COVID-19 pandemic also caused mental health issues among people with dyslexia. Watching the news on media regarding the rising cases and deaths due to the infection caused anxiety among them.

The research articles reviewed show the challenges faced by people with dyslexia due to COVID-19. It is important to cater to dyslexic students by providing real-time feedback and one-on-one instructions because these learners generally need more support and assistance from teachers. Instructors should also consider conducting special remote classes for dyslexic learners to ask questions and resolve their queries.



References

- Abbott-Jones, A. (2020). A quantitative study identifying the prevalence of anxiety in dyslexic students in higher education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(9), 705-716. <https://doi.org/10.32861/rje.71.42.55>.
- Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-773. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049.
- Anderson, J. L., & Shaw, S. C. (2020). The experiences of medical students and junior doctors with dyslexia: A survey study. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 7(1), 62-71. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v7i1p62>.
- Baschenis, I. M., Farinotti, L., Zavani, E., Grumi, S., Bernasconi, P., Rosso, E., . . . Chiappedi, M. (2021). Reading skills of children with Dyslexia improved less than expected during the COVID-19 lockdown in Italy. *Children*, 8(7), 560-568. <https://doi.org/10.3390/children8070560>.
- Cancer, A., Sarti, D. S., Granocchio, E., Chieffo, D. P., & Antonietti, A. (2021). Dyslexia telerehabilitation during the COVID-19 pandemic: Results of a rhythm-based intervention for reading. *Children*, 8(1), 1011-1020. <https://doi.org/10.3390/children8111011>.
- Cano, R. S., Alonso, S., Benito, V. D., & Villaverde, V. A. (2021). Evaluation of motivational learning strategies for children with dyslexia: A FORDYSVAR proposal for education and sustainable innovation. *Sustainability*, 13(3), 2666-2675. <https://doi.org/10.3390/su13052666>.
- Forteza-Forteza, D., Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E., & Menéndez Álvarez-Hevia, D. (2021). Inclusion, dyslexia, emotional state and learning: Perceptions of Ibero-American children with dyslexia and their parents during the COVID-19 lockdown. *Sustainability*, 13(5), 2739-2745. <https://doi.org/10.3390/su13052739>.
- Holland, P. W. (2021). Disabled workers be winners or losers in the post-COVID-19 labour market? *Disabilities*, 1(1), 161-173. <https://doi.org/10.3390/disabilities1030013>.
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>.
- Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J., & Piedra-Martínez, E. (2021). Psychoeducational challenges in Spanish children with dyslexia and their parents' stress during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648000>.
- Zawadka, J., Miękiś, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., & Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(1), 6973-6994. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10559-3>.



General And Special Education Teachers' Knowledge And Self-Efficacy Regarding Autism

مستوى الكفاءة الذاتية والمعرفة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة فيما يتعلق بالتوحد

DR. Aeshah Mohammed Alshehri-Taibah University - Madinah El Monawara-KSA

Email: Aishehri@hotmail.com

Introduction

This piece of research gives background information on a recent study on Saudi Arabia teachers' knowledge of autism and autism self-efficacy. No research to the researcher's best knowledge, has established the connection between the knowledge of autism and self-efficacy, as discussed in the current study, of candidate educators with Autism since August 2017.

The Study's Purpose

This study aimed to detect and compare Autism and self-efficacy levels among regular and specialized learning instructors in Saudi Arabia. The study looked at these aspects to find out if autism awareness and demographics are interrelated and if there is a relation between autism self-efficacy and the demographics of teachers. Gender, teaching, education, and training programs included demographic statistics.

Rationale

In recent decades, the recognized frequency of this disease has grown significantly. In 2012, Autism affected one youngster out of every 68 in the USA (Christensen et al., 2016). Higher knowledge of diagnosis is mainly responsible for the increase, although intellectual impairments have decreased. Communities, administrations, schools, families, and students may benefit from a greater awareness of self-efficacy regarding Autism.

Major Research Concerns

1. What is the prevalence of Autism among Saudi Arabia's special educators?
2. What is the degree of autism consciousness among Saudi Arabian regular and special education teachers?

Sub-Questions

1. Is there a link between teachers' autism consciousness and their degree of autism knowledge?



The Study's Importance

In this research, no prior study, to the researcher's best knowledge, examined the level of autistic expertise and Autism between general and specialist educational instructors in Saudi Arabia. Because of the rising incidence of Autism and Saudi Arabia's trend toward more inclusive education, all instructors must have a solid grasp of Autism and self-efficacy. This study provides information that can assist educators in enhancing the quality of autism education in Saudi Arabia by analyzing existing levels of these factors.

Literature Review

This research focused on Saudi Arabian instructors. It goes through the history of Saudi education policy and demonstrates how special education programs have progressed. It paves the way for future studies on teachers' autism understanding and self-efficacy. Gender segregation from elementary school through college gets incorporated into the cultural environment.

Autism Diagnosis and Early Intervention

In 2000, about one in 150 youngsters in America had autistic conditions, per the ADDM and the Centers for Disease Control (CDC). Six ADDM reports were used to obtain this figure. In 2012, 11 ADDM sources provided estimates on prevalence, with the ADDM predicting that one in every 68 US children had Autism (CDC, 2016). Greater awareness, increasing diagnosis, and increased instances are all potential contributors to the rise in prevalence. Because it reflects such a wide range of properties and is dependent on conduct, it is more difficult to diagnose people with Autism than to describe them (Murshid, 2011). The existing diagnostic standards are associated with factors from the Mental Disorders Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5, 2013), where data from caregiver surveys, rating systems, and the individuals themselves are required (Alotaibi et al., 2016). Some autistic children do so well with early care that they no longer play on the spectrum of Autism when they are older. Many of the kids that run away, later on, share some similar traits.

According to Profanter (2009), ASD patients typically experience unfavorable responses from other people, including discrimination and infringement of human rights what's happening around the planet. Families that have kids with special needs are subject to negative stereotypes in Arab nations. Sometimes, like in Oman, students with special requirements tend to be kept at home and restrict their access to school and treatment (Profanter, 2009). These societal stigmas also partly lead to the absence of specialist autism



awareness in Oman (Al-Farsi et al., 2011). In some situations, exceptional learning instructors, particularly those working higher, may not identify indications of Autism in kids.

Autism Education

Autistic students are the quickest group of special education students. The learning requirements of each student differ significantly from those of kids with other disabilities and those of other students with Autism (Hendricks, 2011). It is critical to developing excellent student-teacher interactions during the school years. Simpson (2004b) proposed four components to add in autism teacher training to educate instructors on how to interact with autistic children: (a) approaches for social interaction, communication, and adaptive abilities; (b) sensory issue strategies; (c) environmental changes and management approaches, and (d) Behavioral treatments that are helpful based on the functional evaluation.

Lack of Autism Experience and Knowledge

Although Autism is becoming more prevalent in schools, instructors still lack understanding of the disease and may even mistake it with other disorders. According to a poll done in the United States, instructors educated a similar percentage of children on both ends of the autistic spectrum (Hendricks, 2011). In addition, there is a knowledge gap in terms of autism prevalence, diagnostic features, causation, and support for people with Autism. Only 11% of instructors questioned in Oman said they had had interaction with a kid with Autism. According to Al-Sharbati et al. (2015), more than 60% of educators incorrectly felt that parental carelessness was the cause of Autism. Over half of those polled incorrectly stated that all children with Autism are unable to speak vocally. Teachers' lack of understanding of Autism may be partially related to their lack of experience with pupils with the disease, as these factors are important markers of relative knowledge of the disorder.

Gaining Knowledge through Experience: Experiential Learning Theory

As the frequency of Autism rises, regular and special education instructors will have more opportunities to work with autistic children. Increased experience working with these children leads to more understanding of the condition, according to Kolb's (2014) experiential learning theory. Educators would have a more tangible experience with pupils if they followed this idea, reflecting on that experience. Such introspection is likely to



provide new ideas about one's own experience, which they can use in the future. The cycle continues as more experiences are gained.

Consciousness

People's self relates to their belief in achieving the goals they set for themselves (Bandura, 1997). "The more the feeling of individual effectiveness, the higher the endurance and the chance of completing the task," writes Urdan and Pajares (2006). (p. 314). People must think that by taking part, they will be able to accomplish the intended outcome. They will not feel this way if they do not believe in their abilities, and they will be less likely to participate.

Teachers' Self-Efficacy

To be effective in a teaching setting, teachers must have confidence in their abilities to accomplish desired results (e.g., adopting a teaching method, conducting interventions, or promoting social connections). Direct experiences, emotional arousal, cultural and linguistic persuasions, physiological and emotional states, and self-evaluation are all used by teachers to enhance consciousness. Teachers, who are more self-assured, according to Tschannen-Moran et al. (1998), are more eager to devote themselves to their area. Different skills, experiences, and degrees of self-efficacy get required for other areas of teaching.

Teachers using this information to assess their self-efficacy on a case-by-case basis evaluate their feelings toward pupils and their strengths and flaws to establish their consciousness (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). The efficacy of instructors is determined by how they perceive their consciousness. On the other hand, their assessments reflect their consciousness of competence instead of their actual ability level. (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Teachers are polled on their self-perceived competence when measuring consciousness (Urdan & Pajares, 2006). Because consciousness is a competence evaluation, it is critical to pose questions that produce judgmental replies. Questions got phrased in "can do" rather than "will do" because the latter indicates purpose. When you ask instructors what they "can do" in the school, they will judge. Furthermore, because various aspects of education require different skills, experiences, and levels of consciousness, a comprehensive personality assessment is most effective. Moreover, a multidimensional accelerated and shared growth that encompasses



various areas of teacher functionality is critical in providing a clearer understanding of teacher efficacy across their entire career.

Evidence-Based Practices for Autism

The recipient of the 2002 CEC Special Education Research Award, Simpson has devoted his life to educating and researching autistic patients (Simpson, 2004b). He observed no single "correct way," but the most helpful strategy is generally interdisciplinary, dependent on individual needs, illustrating how well professionals work and use EBPs and personalized strategies to get outstanding results. Simpson (2004b) was quite pleased to witness the remarkable results produced in a coordinated fashion by a well-trained, multidisciplinary team.

EBP Evolution

In the 1990s, there began the push toward EBPs in medical practice in the US to keep doctors informed. It's a complex problem with numerous dimensions as it relates to schooling. The following aspects are necessarily utilized to carry out EBPs at schools: research results, professional judgments, data-based decision-making, and family and student consideration (National Autism Center, 2015). In the United States, the No Child Left behind Act was adopted in 2001 and mandated that all children with EBPs be schooled 111 times in the requirement (Simpson, 2005). Since 2004, schools are required to educate instructors to utilize EBPs via the Individuals with Disabilities Act (IDEA).

Teachers' Knowledge of EBPs

The American Hendricks research (2011) revealed that Saudi Arabian professors are not qualified in English-based Practices (EBPs). The study utilized instructor awareness of autism practices with Virginia skill skills. The list of abilities includes six areas of expertise: general information of autism, individualization and support techniques, communication, social skills, behavior, and sensory-motor development. There has been an emphasis on more EBP training in the US; although this is one-country research, many Saudis may also get considered to lack EBP skills.

Importance of Autism Teacher Training on Knowledge

Simpson (2004b) claimed that a shortage of specialists competent to collaborate with kids with the illness is the major problem confronting ASD. Teachers that are equipped with specific needs are needed to deal with pupils. At least 20,000 exceptional education instructors are not adequately certified (Simpson, 2004b). It presents a difficulty for schools attempting to recruit skilled teachers. Teacher training equips educators, in



principle, to work with all pupils, including autistic kids. Research has shown that an appropriately prepared teacher is more likely to positively impact school kids (Council for Exceptional Children, 2015). Because of the specific demands of autistic pupils, it is at least required for instructors to learn about the disease (Robertson & Singleton, 2010; Sindelar, Brownell, & Billingsley, 2010). In their autism-based pupils, teachers discover a significant variety of cultural, linguistic, and economic students, making it harder to educate autistic youngsters

Required Teacher Training

According to the Council for Exceptional Children (2015), Teachers who work in outstanding education must meet several standards before and during their employment. They need a bachelor's degree, a liberal arts background, mentorship, and a professional degree. Administrators must be prepared to take action if the conduct of educators is unlawful or damaging to the children in any manner. It all helps teachers learn about Autism and the ability to teach autistic children.

Saudi Arabia's Special Education Background

Saudi Arabia's Ministry of Education evaluates and compares its educational system to that of the United States annually. The Saudi Rules of Programs and Institutes for special education (RSEPI) got established in 2001. RSEPI offers information that promotes the quality of the country's special education, including individualized training programs (IEPs), evaluation processes, and the rights of students and families (Alquraini, 2011). For Saudi Arabia, a somewhat small nation that just developed its formal education system for less than a hundred years, this law (for example, RSEPI) is significant (Alquraini, 2011). Special services for disabled persons began with assistance for the benefits of the blind in 1958.

Saudi Arabian Autism Education

Autism is a recognized and public educational disability in Saudi Arabia. Although there are no official data on the number of autistic pupils, the overall number of Autism and associated illnesses are believed to exceed 167,000 by researchers (Aljarallah, Alwaznah, & Alnasari, 2007). Autism is a disease in which a person cannot develop communication and regular connections with other persons (Al-Faiz, 2006). It includes using what was learned, contact, isolation, and social awkwardness with the people. Several educators and people supported the students with autism movement in the early 1990s (Al-Faiz, 2006). The government took the effort to legalize the campaign some years later. Services for autistic pupils got formally launched in 1998. Based on Al-Mousa (2010),



the Special Education General Secretariat established the first programs in 2000 for autistic kids to be educated in ordinary classrooms, rather than just in particular institutions for mentally disabled pupils.

Teacher Preparation in Saudi Arabia

The increasing number of special training facilities means that there are increasing populations of educators who need preparation. More than 2 500 students study special education at King Saud University, the country's largest university (Hussain, 2010). Autism is an option for the university as a specialist field. For one year and a half, students must finish courses in their specialized field and undergo a full-time supervised experience. Educators who accomplished their internship throughout their university education said it was the most beneficial instrument for their classroom training. Sadly, many teachers also noted that the university lacked significant training resources. Professors desired more: internship experience, awareness programs, English Vocabulary to assist in internet research, IEP emphasis and case studies, various disability information, learning planning, and school methods. The results in this study showed that Saudi professors at the University of King Saud believed in their instructional years that they were not receiving sufficient particular autism training.

Teachers' Perspectives on Teacher Training for Autism in Saudi Arabia

The perspective of instructors on their unique educational training has been studied by Alnahdi (2014a). In Riyadh, the capital of Saudi Arabia, the studies questioned around 600 professors from 30 colleges. The surveys showed no significant variation in viewpoints among instructors of different sexes or levels of experience; 74.5 percent stated they thought they had not been offering good courses to assist them in identifying their objectives. The determination of objectives for children with special needs is a crucial planning element, given that each student has an IEP or at least some kind of a customized plan. Preparing for a student objective might assist all to follow suit. More than 75% of teachers also believed that there was a deficiency in teacher preparation in transitional services training for disabled students, and 54% stated they were not aware of transition plans for disabled students before taking part. It shows that students with Autism require particular assistance, such as transition services, for more training for professors.



Methodology

The methodology examines the design and procedures of the study, how participants got chosen, the demographic, and the surveys. The methods used to do statistical analysis on the acquired data also get explored.

Purpose

As Autism grows, instructors have more contact with autism-presented pupils in Saudi Arabia. Therefore, all instructors need to recognize Autism as a condition, know how to teach Autism kids, and trust their work. The objectives of this research were to assess educators in Jeddah, Saudi Arabia, autism level knowledge and autism self-efficacy. These values got compared to identify any connections.

Variables

The study's dependent variables were Saudi Arabian teachers' knowledge of Autism and self-effective Autism. The study considered "autism knowledge" as factual autism information. It includes a general understanding of the condition, including features, diagnosis, and therapy. It also covered autism-related education practices - such as EBPs helpful in teaching Autism to pupils. The study attempted to identify the connections between Autism, Autism, and demographic variables in instructors.

Setting

The research got conducted at public schools in Jeddah, Saudi Arabia's most important city, with a more than 13% participation rate. There are numerous cultural and social traditions in the country. Jeddah alone is home to more than 13% of the country's population and has 3,976,000 people (Sawe, 2017). Most of the instructors got trained at the same universities, and there were the most particular services. Many families from neighboring towns are thus on their way or moving to Jeddah for specific services.

Population

The population comprised men and women professors who educate primary, middle, and secondary school, pupils. Saudi Arabia had special education. Schools are divided into women in Saudi Arabia, and men and women teach the men by women. Schools are divided by gender. The government finances education through the Education Ministry. That's how professors get employed and compensated. By 2015, Saudi Arabia had 527,000 teachers (Argaam, 2017). Research of eligible teachers in Jeddah at all grades was published by the Education department (2016) of Arabia. The number of instructors amounted to 30,802. These instructors work for boys and girls in Jeddah in 1329 schools.



Private and home school institutions exist, although this study used only teachers hired in public schools by the Ministry of Education.

Sample

In Jeddah, Saudi Arabia, the sample group consisted of around 30 800 general and particular education instructors: males and females. They got selected by working in the educational district of Jeddah. The administration of the school district sent these questionnaires to its staff. These workers comprised male and female educators with different experiences, education, and teaching positions, who were currently teaching primary, secondary or middle-school pupils during the data collection.

Instruments

A survey got completed in three sections: demographics, teachers' autism self-efficacy scale, and participation in the autistic knowledge questionnaire (AKQ). Participants in autism education received questions to rate themselves. Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew, and Usher created the ASSET system (2013). Respondents received 30 test questions regarding teacher trust in autism education areas like assessment. Participants got asked to answer 30 actual/false questions by checking the "Do not Know" box if the answer was unclear.

Procedures

The institutional review board has approved this project of the University of Saint Louis (IRB). Online survey software guaranteed that participant names got omitted to anonymous survey replies. The questionnaires were sent to a professional translation agency in Saudi Arabia to ensure that the study was interpreted from English to Arabic and Arabic to English. Two multilingual professors at the University of Jeddah checked their knowledge and timing questionnaires after this firm approved the survey.

Validity

The ASSET and AKQ got employed to test teachers' trust in autism instruction. The ASSET requires that teachers measure their effectiveness on a 0-100 scale. With a grade of 0, instructors believe they cannot perform the job; with a degree of 100, they may be very sure of it. The questionnaire focused on information about autism diagnosis, symptoms, and treatment. The face validity of this measure got established to be 87% by the creators, with an internal consistency of 93 (Haimour & Obaidat, 2013). The participants took the test anonymously to increase validity.



Reliability

When the study's object remains constant, an instrument's dependability becomes determined by its capacity to generate results (Leedy & Ormrod, 2016) consistently. The ASSET got created with exceptional education instructors in mind, not with general education teachers. Because the participants in this study were a mix of public and special education instructors, a survey that was trustworthy for both was required. Therefore, the ASSET became modified for this investigation, and the revised version got used to conducting a reliability analysis. The modified ASSET's dependability got confirmed with reliability estimations (0.96), indicating a good level of reliability (Ruble et al., 2013). When utilizing Cronbach's alpha to assess the AKQ's internal logic, the device's dependability was determined to be (0.93). The validity of the AKQ is unaffected because it got used in its original form (Haimour & Obaidat, 2013). The AKQ got designed with no particular sort of teacher in mind. It contains a demographics component to accommodate various teaching jobs.

Data Collection

Educators in the Jeddah area got invited to participate in research carried out by the education department. The investigation got carried out with Qualtrics Online Survey Software. Teachers got assured they would remain anonymous in their answers. Two weeks were spent opening and completing their survey, and a reminder got issued to the participants to achieve their surveys.

Data Analysis

This research used quantitative data from a survey separated into three sections: demographics, ASSET, and AKQ. Data from these components got evaluated separately and then compared (see Table 1).

Question 1 of the Research

1. What is the prevalence of Autism among Saudi Arabia's general and special education instructors?

The data were collected using ASSET, testing the autism knowledge level of participants on the 0 to 100 scale to address the first study question. The findings were analyzed using a descriptive design using SPSS utilizing frequency, percentage, average, and standard deviation.



Table 1: *Research Questions and Test Type*

Research Question	Test Type
Research Question 1 What is the prevalence of Autism among Saudi Arabia's general and special education instructors?	Descriptive Statistics (frequencies, percentages, mean, standard deviation)
Research Question 2 What is the degree of autism consciousness among Saudi Arabian regular and special education teachers?	Descriptive Statistics (frequencies, percentages, mean, standard deviation)
Sub-Question 1 Is there a correlation between teachers' level of autism knowledge and their level of autism self-efficacy?	Descriptive Statistics (difference between two groups: <i>t</i> -test)

Research Question 2

1. What is the degree of autism consciousness among Saudi Arabian regular and special education teachers?

Data got collected using the AKQ to address the second study question, a questionnaire in which participants assessed their degree of autism self-efficacy using one of three options ("true," "false," or "do not know"). The data got numerically coded, and descriptive statistical analysis, percentages, mean, and standard deviation supplied by SPSS. The coding for the second portion of the survey is shown in the list below. Each number indicates a survey score, with "0" representing "0 percent" and "10" representing "100 percent": 0 = 0 percent, 1 = 10%, 2 = 20%, 3 = 30%, 4 = 40%, 5 = 50%, 6 = 60%, 7 = 70%, 8 = 80%, 9 = 90%, and 10 = 100%. A score of 0 indicates poor autism self-efficacy, 10 indicate strong autism self-efficacy, and 5 indicate a medium degree of autism self-efficacy.



Sub-Question

1. Is there a correlation between teachers' level of autism knowledge and their level of autism self-efficacy?

The demographic survey was used in conjunction with the knowledge and self-efficacy tests to answer the sub-questions. In the demographics section, participants gave short answers to gather personal data about their type of teaching job. The researcher employed *t*-tests (for two groups) to analyze the demographic data against the data from the ASSET and AKQ.

Study Findings

This part describes the findings of the statistical analysis utilized in the research questions. It begins by describing the quantity and basic demographic information of the participants. Then two study topics are explored with support from tables and statistics showing teachers' autism knowledge and autism consciousness.

Preliminary Analysis

The demographic survey and the AKQ were completed by 178 out of 372 participants, and only 286 got finished. 76% of participants were men and 24% women, according to the gender distribution of the sample. The male participant percentage was substantially above the female participant proportion. (See Table 2 and Figure 1).

Table 2: *Gender Distribution*

Gender	N	Valid Percent
Male	217	75.3
Female	69	24.0
Sum	286	99.3
Absent	2	0.7
Total	288	100.0

In addition to noting their highest degree earned, teachers also reported whether they held a particular education degree. The vast majority did not hold a specific degree



of education (76.4%), with only 23% having earned such a degree (See Table 5 and Figure 4).

Table 5: *Teachers with a Special Education Degree*

Degree in SPED	N	Percent
No	220	76.4
Yes	66	22.9
Sum	286	99.3
Absent	2	.7
Total	288	100.0

Research Question 1

What is the prevalence of Autism among Saudi Arabia's general and special education instructors?

The autism knowledge of participants got assessed using the AKQ, which consisted of 30 true/false items. The overall average for both general and special education instructors was 41%, indicating that all teachers correctly answered things 41% of the time. Teachers' ratings did not favor any one category of questions; scores varied considerably across the four categories. Question 25, concerning autism diagnosis, was the item that received the right answers (78 percent). Behavioral observation assists in diagnosing autism disorder.

Table 8: *Statistics for Correct Answers for Each Item in AKQ*

Measur es of Dispersion	N	Scop e	Minimu m	Maximu m	Mea n	SD
<u>V25</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>.78</u>	<u>.41</u>
<u>6</u>					<u>2</u>	
<u>V15</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>.63</u>	<u>.48</u>
<u>6</u>					<u>3</u>	
<u>V14</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	<u>.60</u>	<u>.49</u>
<u>6</u>					<u>0</u>	



V16	6	28	1	0	1	.59	3	.49
V28	6	28	1	0	1	.59	3	.49
V8	6	28	1	0	1	.59	3	.49
V18	6	28	1	0	1	.56	7	.49
V21	6	28	1	0	1	.55	8	.49
V2	6	28	1	0	1	.53	0	.50
V20	6	28	1	0	1	.48	0	.50
V24	6	28	1	0	1	.46	9	.49
V23	6	28	1	0	1	.45	8	.49
V27	6	28	1	0	1	.44	8	.49
V11	6	28	1	0	1	.41	3	.49
V7	6	28	1	0	1	.36	1	.48
V10	6	28	1	0	1	.34	5	.47
V9	6	28	1	0	1	.33	1	.47
V22	6	28	1	0	1	.33	0	.47



V26	6	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	.31	4	.46
<u>V13</u>	<u>6</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	.27	<u>3</u>	<u>.44</u>
<u>V5</u>	<u>6</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	.26	<u>0</u>	<u>.44</u>
V30	6	28	1	0	1	.26	8	.43
V6	6	28	1	0	1	.25	2	.43
<u>V12</u>	<u>6</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	.24	<u>0</u>	<u>.43</u>
V1	6	28	1	0	1	.24	0	.43
V17	6	28	1	0	1	.24	8	.42
V29	6	28	1	0	1	.23	1	.42
V19	6	28	1	0	1	.21	7	.40
<u>V4</u>	<u>6</u>	<u>28</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>1</u>	.20	<u>4</u>	<u>.40</u>
V3	6	28	1	0	1	.09	2	.29
Valid N	28							
All questions	6					.41		

In Table 8, the standard text indicates characteristics of Autism (13/30), underlined text indicates autism diagnosis (9/30), the italicized text indicates autism interventions (5/30), and the bold text indicates causes of Autism (3/30).



Research Question 2

1. What is the degree of autism consciousness among Saudi Arabian regular and special education teachers?

The ASSET included 30 questions that assessed the subjects' autistic Autism in a range of 0 to 100. Only 178 of the 286 participants completed this test. These participants were 77.5% males and 22.5% females (See Table 9). The percentage of male respondents was significantly higher than the percentage of female respondents.

Table 9: *Gender Distribution (ASSET)*

Gender	N	Percent
Male	138	77.5
Female	40	22.5
Total	178	100.0

The AKQ, which comprised 30 accurate/false items, measured participants' autism knowledge. The aggregate average for all general and special education teachers was 41%, meaning that all teachers answered questions correctly 41% of the time. Question 25, which dealt with an autism diagnosis, had the correct responses (78 percent).

Table 10: *Education Level (ASSET)*

Education Level	N	Percent
Associate's degree	13	7.3
Bachelor's degree	120	67.4
Master's degree	41	23.0
PhD	4	2.2
Total	178	100.0



In terms of years of experience, instructors who completed the ASSET were typical of the entire sample of teachers. For example, 52 percent of those polled had been teaching for ten years or more, compared to 54 percent polled by the AKQ. Teachers with five to ten years of experience made up 27% of the Asset group (Table 11). The others had just been teaching for a few years.

Table 11: *Experience Years (ASSET)*

Years of Experience	N	Percent
Less than five years	37	20.8
5–10 years	48	27.0
More than 10years	93	52.2
Total	178	100.0

Most teachers who completed the ASSET (75%) did not hold a particular education degree (See Table 12), which was again similar to the percentage of teachers who did not have a specific education degree in the AKQ group (76.5%, see Table 5). However, more participants who held a particular education degree completed the AKQ and ASSET (68%) instead of those without a specific education degree who had completed the AKQ and ASSET (60%).

Table 12: *Teachers with Special Education Degree (ASSET)*

Degree in SPED	N	Percent
No	133	74.7
Yes	45	25.3
Total	178	100.0



The vast majority of instructors who took the ASSET said they had no prior experience working in special education (See Table 13), which was quite close to the AKQ chosen by 66 percent of all instructors. The demographic data for the ASSET was following the demographic information for the entire sample. Only 36% of instructors said they have worked in a unique educational setting.

Table 13: *Teachers with Experience in Special Education (ASSET)*

Experience with SPED	N	Percent
No	114	64.0
Yes	64	36.0
Total	178	100.0

The majority of the teachers that finished ASSET indicated that they did not already have any particular education expertise. (See Table 13). The data was comparable to the AKQ chosen by 66 percent of all instructors. The ASSET's demographic statistics matched the entire sample's demographic data. Only 36% of instructors said they have worked with children with special needs.

Table 14: *Teachers with Experience Working with Students with Autism (ASSET)*

Experience with Autism	N	Percent
No	121	68.0
Yes	57	32.0
Total	178	100.0

Table 15 shows the distribution of average scores on the ASSET for all 178 teachers who completed the ASSET.

Table 15: Statistics for Correct Answers for Each Item of the ASSET

Items	Measures of Dispersion	N of responses	Score	Minimum	Maximum	Mean	M	SD	Variance
_1	QID43 78	1	10	0	10	15	6.145	3.2	9.89
_2	QID43 78	1	10	0	10	02	6.938	2.2	8.63
3_3	QID4 78	1	10	0	10	83	5.030	3.0	9.18
3_4	QID4 78	1	10	0	10	66	5.038	3.0	9.23
_5	QID43 78	1	10	0	10	58	6.052	3.8	9.31
_6	QID43 78	1	10	0	10	74	6.202	3.52	10.2
_7	QID43 77	1	10	0	10	19	7.864	2.2	8.20
_8	QID43 78	1	10	0	10	62	6.126	3.3	9.77
_9	QID43 78	1	10	0	10	56	6.029	3.5	9.17
_10	QID43 77	1	10	0	10	47	6.888	2.1	8.34
_11	QID43 78	1	10	0	10	64	6.841	2.3	8.07
_12	QID43 78	1	10	0	10	66	6.834	2.3	8.03



_13	QID43	1	10	0	10	15	6.	2.	8.77
	78						961	0	
_14	QID43	1	10	0	10	32	6.	3.	9.36
	78						059	0	
_15	QID43	1	10	0	10	63	6.	2.	8.20
	78						864	1	
_16	QID43	1	10	0	10	81	6.	2.	8.38
	78						896	9	
_17	QID43	1	10	0	10	58	6.	2.	8.22
	78						868	3	
_18	QID43	1	10	0	10	52	6.	2.	8.73
	78						956	7	
_19	QID43	1	10	0	10	58	6.	2.	8.27
	78						877	8	
_20	QID43	1	10	0	10	34	6.	3.	9.09
	78						016	5	
_21	QID43	1	10	0	10	49	6.	2.	8.42
	78						902	1	
_22	QID43	1	10	0	10	58	6.	2.	7.96
	78						822	3	
_23	QID43	1	10	0	10	54	6.	2.	7.79
	77						792	6	
_24	QID43	1	10	0	10	52	7.	2.	7.82
	78						797	2	
_25	QID43	1	10	0	10	97	6.	2.	8.11
	78						849	8	
_26	QID43	1	10	0	10	99	6.	2.	6.81
	78						610	3	
3_27	QID4	1	10	0	10	90	5.	2.	8.73
	78						955	1	



_28	QID43	1	10	0	10	26	7.	2.	8.63
	78					938	3		
_29	QID43	1	10	0	10	37	7.	2.	8.22
	78					867	2		
_30	QID43	1	10	0	10	12	6.	3.	9.16
	78					027	0		

The average ASSET score for teachers was 6.56 out of 100, down from 65.6 out of 100 previously, indicating that instructors have a comparable degree of autistic self-efficiency across diverse settings. Overall, the findings revealed that general and special education instructors had autism self-efficacy to a modest degree.

The Sub-Question

Sub-Question 1 asked, "Is there a correlation between teachers' level of autism knowledge and their level of autism self-efficacy?" Using the AKQ and ASSET scores, teachers' levels of autism knowledge and self-efficacy got examined to see if there was a link. (See Table 16 and Figure 7). The substantial standard deviation revealed that instructors' results varied widely, with some far outperforming the mean.

Table 16: Mean Percentile for AKQ and ASSET Scores

Descriptive Statistics			
Test	Mean	SD	N
AKQ	12.3315	5.21918	178
ASSET	6.5594	2.28036	178

According to the Pearson correlation test, there was a link between these two variables: the higher the amount of autism knowledge among instructors, the higher their level of Autism self-efficacy (See Table 17 and Figure 7). At level 0.01, the association between AKQ and ASSET was modest ($r = .310$) but significant ($p = .000$). The bulk of the individuals had autism knowledge scores in the moderate to high range. It is worth mentioning that having more knowledge was connected to having more consciousness.



ASSET

AKQ

Figure7: Correlation between the AKQ and ASSET

Table 17: Correlation between the AKQ and ASSET

Correlation		s	
Test		AKQ	ASSET
AKQ	Pearson Correlation	1	.310*
Sig. (2-tailed)		.000	
ASSET	Pearson Correlation	.310*	1
Sig. (2-tailed)		.000	

Note. *Correlation significant at 0.01 (2-tailed). b. Listwise N = 178.

Discussion and Conclusion

Overview of Study

This research aimed to see how well Saudi Arabian general and exceptional education instructors understood Autism and how confident they served autistic students. In assessing participants' autism knowledge, the AKQ employed a series of 30 true/false questions organized into four categories: autism features, autism diagnosis, autism therapy, and autism causes. Instructors who had taken a particular education course earned an average score of 8.05, while those who had not received an exceptional education degree received a 7.39. Only 178 of the 286 people who took the ASSET rated their confidence in autism teaching scenarios.

Conclusions

Number of Participants

The number of people who completed both the AKQ and the ASSET was lower than those who only completed the AKQ (N= 286), which might be because both surveys and the demographic survey take longer to complete. The majority of those with an exceptional education degree completed all of the questionnaires (45 out of 66). Instructors in special education may have been more involved in autism research than teachers in regular education.



Teachers' Autism Knowledge

When Autism is a subject, the results reveal that regular and special education instructors have a modest degree of comprehension in Saudi Arabia, with teachers answering AKQ questions correctly 41 percent of the time. Although the 286 AKQ respondents did not favor categories when answering questions, several items stood out. Question 19 was fascinating as only 21% of teachers answered it correctly. In the autism causes class, it states that "poor parenting practices can cause autism." Teachers scored comparatively high on the other two items in the cause category.

This finding became reflected in past research in Saudi Arabia. Alqahtani's (2012) interviews suggested that some Saudi parents, especially mothers, felt guilty believing that they caused their children's Autism by being distant, not showing emotion, or not giving their children enough attention. According to a survey conducted by Al-Sharbati et al. (2015), over 60% of educators feel irresponsible parents blame Autism. This belief was made famous by Kanner in the 1960s (National Autism Center, 2015). Since the 1990s, however, research has indicated that this is not the case (Dissanayake & Crossley, 1996), and in the US, there is now an understanding that parenting practices do not cause Autism (Whaley, 2002). It is clear from the current study results that more education is needed in Saudi Arabia to reverse some educators' beliefs about this topic.

These findings align with previous studies that found a gap in knowledge among teachers and the general public. People have shown a lack of autism knowledge regarding autism prevalence, diagnostic characteristics, etiology, and support to give those with Autism (Alqahtani, 2012; Dillenburger et al., 2013; Gillespie-Lynch et al., 2015; Imran et al., 2011). Exceptional education instructors have even been unable to detect autistic signs in kids who are considerably better functioning. In some cases, students do not receive the proper diagnosis in school because their symptoms go unrecognized (Zeina et al., 2014). It might be due to a mismatch between the type of behavior and the diagnostic criteria proposed in the current investigation.

Teachers' Autism Self-Efficacy

The stronger their autistic self-efficacy, the more autism knowledge instructors exhibited. The average ASSET score for all teachers was 6.56 out of ten (from 65.6 out of 100), indicating that both teachers in regular and particularly unique education were mildly autistic. These tests got used to establish their consciousness of expertise rather than determine their absolute skill level (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). On the other hand,



Bandura (1977) claimed conscience to be a significant predictor of actual conduct. According to these results, teachers rated their self-efficacy the lowest in situations where they would be required to analyze behavioral and assessment data to create interventions, teaching goals, and objectives for the student. These findings are consistent with Alnahdi (2014a), where 74.5% of Riyadh's special education teachers said they did not receive courses to help determine students' goals. Participants in the current study also rated their self-efficacy low in situations where they must sustain a student's attention, a critical part of educating a student with Autism.

Limitations

The study evaluating teachers' autism knowledge and self-efficacy found correlations between factors rather than causation. It did not try to figure out why instructors have varying levels of awareness of Autism or why regular and special education teachers perform differently. The sample was chosen from only one city with no chance for instructors in other locations to reply. Inaccurate interpretations based on language and cultures were an issue. Regardless of these limitations, research in this field is rare in Saudi Arabia, and further inquiry is needed to continue particular education reform.

Implications and Recommendations

Teachers' self-efficacy increased as their autism understanding increased. Teachers with better self-esteem are more ready to devote themselves to their area. (Tschannen-Moran et al, .1998). Higher autism knowledge was associated with a particular education degree, a higher degree, and being a new teacher or having many years of experience. These traits were not associated with a stronger feeling of autism self-efficacy. Having more experience, on the other hand, was not adequate to improve the link between autism consciousness and autism expertise, according to the current study.

Most teachers in the current study, even those who had received training, reported low autism self-efficacy when considering situations where they would be assessing, working on behavior interventions, altering curriculum, or holding a student's attention. This finding suggested a need for training that focuses on general autism knowledge and training that deals with more extensive practices in autism education. Before teachers even enter the workforce, they should have completed extensive training in their university programs, especially earning unique education degrees. With government-supported general education in Saudi Arabia, the government



should develop additional measures to promote the formation of Autism. Of course, this is an initiative that will take time to implement. Increased awareness about the disorder and education issues could also help push new policies forward.

Research shows that professors need to do up-to-date EBP training to enhance their competence, autism understanding, and capacity to utilize EBPs. (e.g., Morrier et al., 2011; Suhrheinrich, 2011). One option, especially for schools with limited time and resources, is to offer web-based training for teachers. This option may also facilitate equal education for men and women since participants could engage in the courses in the privacy of their own homes and schools. A brief online training course on Autism can enhance autism understanding by focusing on nature, the nature of Autism, communication, and social development (Gillespie-Lynch et al., 2015; Rakap et al., 2015). These web-based courses get modified carefully to match Saudi Arabia's culture and language. Along with a move toward more autism-specific training to enhance teachers' autism knowledge and self-efficacy, further research on the effects of autism knowledge and self-efficacy in the classroom must be conducted. With more understanding of how these variables affect teaching practices in Saudi classrooms, more specific training needs to get developed in general and special education.

Summary

The conclusion provided a summary of the study and its significant results. This study intended to identify the consciousness and expertise of Autism in Saudi Arabia among teachers of general and special education. The results showed that further research in the field of self-efficacy teacher training is needed. Finally, the study revealed practical implications and recommendations for improving teaching techniques for autistic children in regular education environments.

Conclusion

The study showed that Saudi Arabia has average to low levels of autism knowledge and a moderately high level of autistic autism self-efficacy among general and special education instructors. Autism is proven to be associated with Autism and consciousness. It is discovered that the more self-effectiveness autism instructors possessed conceptual understanding and specialized education.



References

- Al-Farsi, Y. M., Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, O. A., Al-Shafae, M. S., Brooks, D. R., & Waly, M. I. (2011). Brief report: Prevalence of autistic spectrum disorders in the Sultanate of Oman. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 821–825.
- Al-Faiz, H. S. (2006). *Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with Autism in public education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (Accession Order No. AAT 3262967)
- Aljarallah, A., Alwaznah, T., & Alnasari, S. (2007). *A study of autism and developmental disorders in Saudi children*. King Abdulaziz City for Science and Technology, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Mousa, N. A. (2010). *The experience of the Kingdom of Saudi Arabia in mainstreaming students with special educational needs in public schools: A success story*. Riyadh, Saudi Arabia: The Arab Bureau of Education for the Gulf States.
- Alnahdi, G. (2014a). Special education programs for students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and recommendations. *Journal of the Association of Special Education*, 15(1), 83–91.
- Alotaibi, F., Dimitriadi, Y., & Kempe, A. (2016). Perceptions of teachers using social stories for children with autism at special schools in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 85–97.
- Alqahtani, M. M. (2012). Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of Pediatric Neurology*, 10(1), 15–22. doi:10.3233/JPN-2012-0527
- Alquraini, T. (2011). Special education in Saudi Arabia: Challenges, perspectives, future, possibilities. *International Journal of Special Education*, 26(2), 149–159.
- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafae, M., Al-Farsi, O., ... & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about Autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 19(1), 6–13. doi:10.1177/1362361313508025
- Argaam. (2017). إحصاءات العام الدراسي الجديد [New academic year statistics]. Retrieved from <http://gulf.argaam.com/article/articledetail/533051>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics & standards* (7th ed.). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5). (2013).
- Dillenburger, K., Jordan, J. A., McKerr, L., Devine, P., & Keenan, M. (2013). Awareness and knowledge of autism and autism interventions: A general population survey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 1558–1567. doi:10.1016/j.rasd.2013.09.004
- Dissanayake, C., & Crossley, S. A. (1996). Proximity and social behaviors in Autism: Evidence for attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 37, 149–156. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01386.x



Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Some, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., ... Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of Autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2553–2566. doi:10.1007/s10803-015-2422-9

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School teachers' knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45–56.

Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with Autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 37–50.

Hussain, O. (2010). *Evaluation of preparation program for teachers specializing in learning disabilities in Saudi Arabia* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.

Imran, N., Chaudry, M. R., Azeem, M. W., Bhatti, M. R., Choudhary, Z. I., & Cheema, M. A. (2011). A survey of autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *BMC Pediatrics*, 11(1), 107–113.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: FT Press.

Leedy, P., & Ormrod, J. (2016). *Practical research: Planning and design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ministry of Education. (2016). المملكة العربية السعودية [Kingdom of Saudi Arabia]. Retrieved from <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/StatisticalInformation.aspx>

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

Murshid, E. Z. (2011). Characteristics and dental experiences of autistic children in Saudi Arabia: Cross-sectional

Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5). (2013).

National Autism Center. (2015). *Evidence-based practice and Autism in the schools* (2nd ed.). Randolph, MA: National Autism Center. No Child Left Behind Act of 2001, PL 107-110, 20 USC § 6319 (2002).

characteristics influencing intervention choices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 28(3), 138–146.

Profanter, A. (2009). Facing the challenges of children and youth with special abilities and needs on the fringes of Omani society. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 8–15.

Rakap, S., Jones, H. A., & Emery, A. K. (2015). Evaluation of a web-based professional development program (Project ACE) for teachers of children with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 221–239. doi:10.1177/0888406414535821



Robertson, J. S., & Singleton, J. D. (2010). Comparison of traditional versus alternative preparation of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 33, 213–224. doi:10.1177/0888406409359904

Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., & Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(9), 1151–1159.

Sawe, B. E. (2017). *Biggest cities in Saudi Arabia*. Retrieved from <http://www.worldatlas.com/articles/biggest-cities-in-Saudi-arabia.html>

Simpson, R. L. (2004b). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135–144.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140–149.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33, 8–24. doi:10.1177/0888406409358593

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with Autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education*, 34(4), 339–349.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.2307/1170754

Urdan, T. C., & Pajares, F. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age.

Whaley, C. H. (2002). *Special education teachers and speech therapists' knowledge of autism spectrum disorder*. Retrieved from Electronic theses and dissertations. (Paper 717)

Zeina, R. M., Al-Ayadhi, L., & Bashir, S. (2014). Autism spectrum disorder: Main problem waiting for solution in Kingdom of Saudi Arabia. *Autism*, 8(8), 487–490.





اضطراب الطلاقة

د/عبدالله ناصر الصقر
نهال علي العباد
مدينة الملك عبدالعزيز الطبية
وزارة الحرس الوطني
الرياض- السعودية
ABDSAG2884@YAHOO.CO



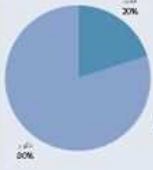
ما هو اضطراب الطلاقة؟



اضطراب الطلاقة (التلعثم) هو اضطراب نمائي، يؤثر في خصائص الكلام السوي، وهو: اضطراب سرعة الكلام وتدفقه، وانتظامه أو تتابعه، وسلاسته أو سهولته، وتناغمه أو إيقاعه، ومداه. يمكن أن يحدث التلعثم في فترة الطفولة من سنة ونصف السنة إلى فترة البلوغ في عمر 12 سنة أو 11 سنة.

الانتشار:

1. يحدث الاضطراب بنسبة 5%-15% في الأطفال من عمر السنتين إلى خمسة عشر سنة.
2. يحدث بنسبة 1%-3% لدى الأفراد البالغين.
3. يصيب الذكور أكثر من الإناث بثلاثة أضعاف (3:1).
4. يمثل الذكور 80% من الحالات.



الأسباب:

السبب القطعي لاضطراب الطلاقة (التلعثم) غير محدد حتى الآن، لكن قد يكون منشأه نتيجة عوامل داخلية، مثل: المورثات الجينية، والخصائص الشخصية، والقدرات الإدراكية، والمعرفة اللغوية، والسيطرة الحركية الكلامية، والقدرة على معالجة المعلومات.

الصفات:

تختلف صفات اضطراب الطلاقة (التلعثم) بحسب كل حالة، وتنقسم الصفات إلى صنفين:

1. سلوكيات ظاهرة أساسية، مثل: التكرار، والتوقف، والإطالة.
2. سلوكيات مصاحبة ثانوية: والتي تتمثل في سلوكيات التفادي والهروب، مثل: الحركات الجسدية، وتشنج النواطق، وإضافة أصوات خارجة عن السياق.

علامات الخطر:



1. وجود اضطراب الطلاقة في العائلة.
2. حدوث الاضطراب بعد السنة الثالثة وستة أشهر.
3. استمرار اضطراب الطلاقة مدة ستة أشهر أو أكثر.
4. وجود اضطرابات في الكلام أو اللغة سواء في فترة الطفولة أو بعد ذلك.

العلاج:

يقدم أخصائي أمراض التخاطب العلاج من خلال إجراءات متعددة الأساليب؛ لتعديل السلوك الكلامي.

أولاً: يقدم التدخل للأطفال تحت سن السابعة في مستويين:

أ- تدخل غير مباشر، بهدف تغيير طريقة تفاعل الأسرة تجاه التلعثم، وتغيير البيئة المحيطة والعوامل السلبية.

ب- تدخل مباشر، بهدف تعليم الأطفال سلوكاً جديداً يساهم في السيطرة على تدفق الكلام.

ثانياً: للكبار فيقدم لهم العلاج المباشر من خلال برامج تعديل السلوك وغيرها.



التقدم والتحسين:

يعتمد التحسين على عوامل عدة، منها درجة الاضطراب، وظهور الأعراض الأولية والثانوية، ووقت حدوث المشكلة، والعمر الذي قدم فيه العلاج، درجة التعليم والثقافة، وحرص المريض على تنفيذ المهام والإرشادات. إجمالاً يكون التحسين بنسبة 75%-90% من الحالات بشكل واضح ومؤثر.

اقتراحات يمكن أن تتبعها الأسرة لمساعدة الطفل المتلعثم:



- عدم المقاطعة للطفل.
- شجعه على الاستماع للآخرين.
- ينبغي الإيجاز في الحديث مع المتلعثم عندما يكون الطرف الآخر مستعجل أو منشغل.
- ينبغي ألا تجرح أن تقول ما يريد أن يقول، ولا تتوقع ما سوف يقول.
- ينبغي عدم التحدث عن المشكلة أثناء وجوده.
- ينبغي الإيجاز والاختصار من الكلام مع الطفل عندما تلاحظ زيادة التلعثم.
- ينبغي التحدث مع المتلعثم بكثرة عندما يكون طلقاً.
- ينبغي عدم تقديم النصائح فيما يتصل بالكلام.
- ينبغي إلغاء التعليقات السلبية.



واقع استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز من وجهة نظرهم

أ / سميره القحطاني - خريجة من جامعة القصيم - السعودية

Samirah-Alqahtani@outlook.sa



٢. مشكلة الدراسة

ليس مجتمع الطلبة الموهوبين متجانساً كما يعتقد بعض التربويين، فهناك اختلافات تظهر فيما بينهم في الجانب العقلي، والذكاءات، والاهتمامات، وأنماط التعلم، والخبرات، واستعدادات التعلم، لذا فليس من المتوقع أن يظهروا جميعاً السمات والميول نفسها (الفريق، ٢٠٢٠؛ اللالا واللالا، ٢٠١٤).

وبناء على ذلك، فإن عدم تنوع أساليب التدريس، وتقديم منح جامد لا يتوافق مع قدرات الموهوبين المتنوعة، وتقديم مهمات روتينية، قد يؤدي بهم إلى الإصابة بالإحباط والملل، وتبني اتجاهات سلبية نحو التعلم والمدرسة (أبو أسعد، ٢٠١١). فالطلبة الموهوبين بحاجة ماسة إلى مناهج متميزة ومنهج يركز على مستوى قدراتهم، وينص النظر عن النظام الذي يتلقون تعليمهم فيه (Linn-Cohen & Hertzog, 2007).

وأشار لين كوهين وهيرتزوج (Linn-Cohen and Hertzog, 2007) إلى أن التعليم المتميز يتوافق بشكل إيجابي مع الموهوبين في فصول الموهبة المتجانسة.

كما أشار لاتز وآخرون (Latz et al. 2009) إلى أنه وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي أثبتت فاعلية التعليم المتميز، إلا أن هناك عدد من المعلمين لا يُطبقونه بفعالية ويانتظم. كما بينت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٩)، واللواتي وهونسلر (Al-lawati and Hunsaker, 2007) أن طلة من المعلمين عدلوا ممارساتهم لتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين.

٤. منهجية الدراسة وأجراءاتها

• **المنهجية:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

• **مجتمع الدراسة:** جمع معلمي الطلبة الموهوبين ومعلماتها بمدراس التعليم العام والخاص، وفي مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي-متوسط-ثانوي) بمدينة الرياض، وبلغ عددهم (١٢٧) معلماً ومعلمة.

• **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٩٧) معلماً ومعلمة، وهو ما يمثل نسبة ٧٠,٨٠% من حجم المجتمع الكلي.

• **أدوات الدراسة:** استخدمت الباحثة استبانة من تصميمها لجمع البيانات من أفراد العينة، وقد مر تصميم الاستبانة بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاستبانة:** تحديد درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز في عدد من الأبعاد، إضافة إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تنفيذهم لاستراتيجيات التعليم المتميز.
- صياغة عبارات الاستبانة:** من خلال مراجعة شاملة للأبحاث والدراسات السابقة -مراجعة صياغة الفقرات - إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.
- التحقق من الشروط السيكومترية للأداة:** الصدق - الثبات.

(يمكنكم الاطلاع على الأداة من خلال الدخول على الياكود بالأسفل)

أبرز المراجع العربية والأجنبية:

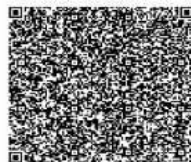
أبو عبيد، أحمد علي (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتميز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. مجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٣ (١٠)، ٤١-٦٢.

خليفة، وليد السيد أحمد محمد؛ عيسى، ماجد محمد عثمان (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم المتميز الخوسب في ضوء الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم لتحسين الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية والانخراط في تعلم الرياضيات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢٣)، ٦٧-١٣٧.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.



امسح للاطلاع على أداة البحث



امسح للاطلاع على جزء من المرجع الأجنبي

١. مقدمة الدراسة

- للمعلم دور مهم في تيسير الأهداف التربوية وتحقيقها؛ ولكن الاختلافات الشاسعة بين الطلبة التي تكمن في أساليب التعلم، والدافعية، والاهتمامات، والخلفيات الثقافية، والقدرات المعرفية، يُوقع المعلم في حيرة فيما يتعلق بكيفية توظيفها في الواقع العملي (اللوزي، ٢٠١٧).
- ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم التعليم المتميز، استجابةً للثبات والاختلاف بين الطلبة، وقد قُوبل بترحيب واهتمام كبيرين من قبل أنظمة التعليم في الدول المتقدمة.
- ويقصد بالتعليم المتميز، أنه ذلك التعليم الذي يصبح دور الطالب فيه فاعلاً وإيجابياً؛ حيث يمكنه تحمّل مسؤولية تعلمه، ويتحول دور المعلم إلى موجه لعملية التعلم (Tomlinson, 2014). كما يعني إجراء التعديل في المناهج العامة والاستراتيجيات التعليمية (Linn-Cohen & Hertzog, 2007).
- وبما أن الطلبة الموهوبين ليسوا مجتمعاً متجانساً، فقد دعت الحاجة لتنفيذ في فصولهم؛ وبالتالي فإنه يقع على عاتق معلمي الموهبة استخدام عدد من الاستراتيجيات المختلفة لإشباع فضولهم وتقديرهم المعرفي، ولتحفيز قدراتهم الإبداعية وذلك لإحداث نقطة نوعية في عدد من المجالات: الفنية، والتجارية، والعلمية مما يساهم في دفع عجلة التنمية الوطنية (Sisk, 2018).

٣. تساؤلات الدراسة

- أ- ما درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز؟
- ب- ما الصعوبات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تنفيذهم لاستراتيجيات التعليم المتميز؟
- ج- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ممارسة معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز، تُعزى لمتغيرات: (النوع، الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، والمرحلة التدريسية، ومقر العمل، والحصول على مؤهل علمي في مجال الموهبة وتربية الموهوبين، والدورات التدريبية)؟

٥. نتائج الدراسة

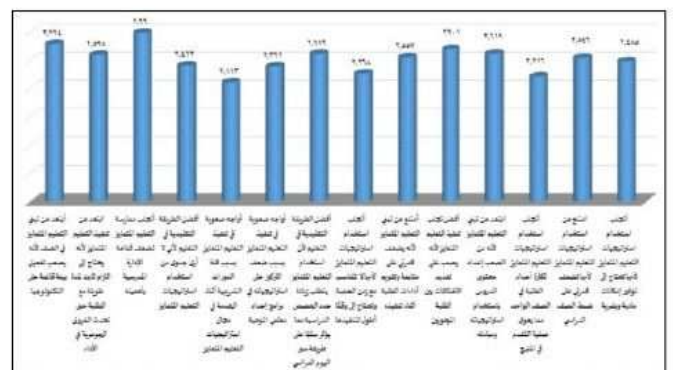
أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أ- أن درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز في مدينة الرياض جاءت متحققة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور في الاستبانة (٤,٠٢٢)، بانحراف معياري (٠,٩٤٩).



شكل بياني (١) يوضح درجة استخدام معلمي الطلبة الموهوبين لاستراتيجيات التعليم المتميز

- ب- أن الصعوبات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تنفيذهم لاستراتيجيات التعليم المتميز جاءت متحققة بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (٢,٥٢٢)، بانحراف معياري (١,٢٢٨).



شكل بياني (٢) يوضح الصعوبات التي تواجه معلمي الطلبة الموهوبين عند تنفيذهم لاستراتيجيات التعليم المتميز



توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس "جامعة الطائف أنموذجاً"

داد الباحثة: صفاء عوض الطلحي. إشراف: د. حاتم عبد الله الحصيني. (أستاذ أصول التربية الإسلامية والمقارنة المشارك)



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم التربية الإسلامية
والمقارنة

أهداف الدراسة:



- تهدف الدراسة إلى ما يلي:
- التعرف على الإطار النظري لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في جامعة الطائف.
- التعرف على أهمية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف.
- إلقاء الضوء على واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف.
- تحديد آليات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في جامعة الطائف.
- رصد معوقات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في جامعة الطائف.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف تعزى (للنوع-الكلية-الدرجة العلمية-سنوات الخبرة).

منهج الدراسة:



المنهج الوصفي
المسحي.

فصول الدراسة:



الإطار العام للدراسة

الإطار النظري للدراسة ويشمل
المباحث التالية:

إجراءات الدراسة

نتائج الدراسة وتحليلها

- المبحث الأول: شبكات التواصل الاجتماعي.
- المبحث الثاني: النظريات المفسرة لشبكات التواصل الاجتماعي.
- المبحث الثالث: أبرز شبكات التواصل الاجتماعي.
- المبحث الرابع: توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

نتائج الدراسة:



2

توفر محاور الدراسة بدرجة مرتفعة ماعدا محور واقع توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف؛ فقد جاء بدرجة متوسطة.



1

أظهرت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (النوع، الكلية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)



3

-اتفقت عينة الدراسة على توافر جميع المحاور التي ترصد توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

توصيات الدراسة:



أوصت الدراسة بعدة توصيات منها:

- نشر ثقافة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- إنشاء شبكة تواصل اجتماعي خاصة بالتعليم العالي؛ لضمان ضبطها، والتزام المستخدمين بالضوابط الأخلاقية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة لتعريفهم بأساليب توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، والاستفادة منها.



مبادرة إيماء



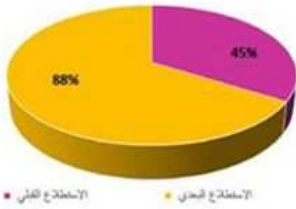
(تطويرية لتدريب الأطفال على مهارات التواصل بلغة الإشارة)
 الباحثان : أ. هيلة أحمد عيد الخبيري - أ. داليا إبراهيم عيسى حسناوي
 إدارة التعليم بالمدينة المنورة - مدينة طيبة للتربية الخاصة -
 مركز العوق السمعي للمرحلة الابتدائية al-shaikh007@hotmail.com
 خلال الفترة 22 - 25 شعبان 1443 هـ الموافق 25 - 28 مارس 2022 م

التوصيات

توفير مقر لإقامة البرنامج التدريبي للمبادرة في مركز تدريب الطالبات وذلك لجاهزية وتوفر جميع مستلزمات إقامة الدورات فيه، واعطاء شهادات حضور للدورات التدريبية من قبل مركز نشاط الطالبات للطالبات اللاتي حضرن الدورة.

ترشيح المبادرة من قبل إدارة التربية الخاصة للمشاركة في جميع المسابقات وجوائز التميز للمبادرات والتجارب المميزة.

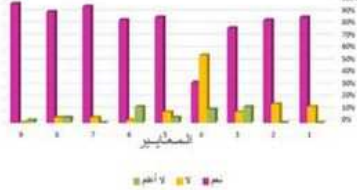
نتائج الاستطلاع القبلي والبعدي



نتائج مهارات الاستطلاع القبلي



نتائج مهارات الاستطلاع البعدي



الهدف من المبادرة

تمكين الطالبات الصم من المشاركة الفعالة في المجتمع من خلال إعدادهم كمدربات للغة الإشارة للمساهمة في نشرها بين الطالبات السامعات ، وذلك لإكسابهن مهارات التواصل بلغة الإشارة.



فريق المبادرة

الفريق المؤسس للمبادرة :
 الممثلات داليا حسناوي وهيلة الخبيري
 أعضاء الفريق المنفذ للمبادرة :
 عدد 12 طالبات صم في المرحلة الابتدائية
 الفئة المستهدفة : عدد 45 طالبة سامعة في المرحلة الابتدائية.



آلية المتابعة والتقييم

الإجراءات والأدوات المستخدمة في متابعة تنفيذ الأنشطة وتقييم المبادرة كالتالي :
 الدورات التطبيقية - اجتياز التدريب العملي
 تبادل الزيارات للمدارس - استمارات الاستطلاع والاستبيانات
 المسابقات - تكوين الفريق للتدريب.



الخطة التنفيذية للمبادرة

تم تنفيذ البرنامج التدريبي لمدربات مبادرة إيماء وفق الخطة التشغيلية لمعهد الأمل بواقع حصتين نشاط في الأسبوع بداية من تاريخ 20/3/1440 هـ إلى 3/5/1440 هـ .
 زيارة مدارس الريان الابتدائية وتنفيذ البرنامج التعريفي والتدريبي من قبل الطالبات الصم بداية من تاريخ 15/5/1440 هـ إلى 8/6/1440 هـ بحضور 20 طالبة سامعة ومعلمتين وتم خلاله تدريب الطالبات المتدربات على المبادئ الأساسية للتدريب على لغة الإشارة.

زيارة الابتدائية 58 نفذت الطالبات الصم البرنامج التعريفي والتدريبي لمبادرة إيماء بحضور 4 معلمات 25 طالبة من الصف الرابع والسادس ووالدة إحدى الطالبات، بتاريخ 12- 13 / 7 / 1440 هـ.



المقدمة

من منطلق خطة التنمية المستدامة لرؤية 2030 لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المساهمة في خدمة المجتمع وذلك من خلال تكوين فريق تدريب من الطالبات الصم في المرحلة الابتدائية لتدريب أقرانهم من الطالبات في مدارس التعليم العام وبرامج التربية الخاصة على مهارات التواصل بلغة الإشارة.



فكرة المبادرة

تشكيل فريق تدريبي يتكون من الطالبات الصم في المرحلة الابتدائية وذلك لتدريب أقرانهم من الطالبات السامعات في مدارس التعليم العام وبرامج التربية الخاصة على مهارات التواصل بلغة الإشارة.



غايات ومبررات المبادرة

نشر لغة الإشارة بين السامعين لتسهيل التواصل مع الأشخاص الصم. تمكين الأشخاص الصم ودمجهم في المجتمع. تساهم في تحقيق أهداف الدمج الشامل وتعزيز ثقافة الصم. تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الطالبات الصم. إكساب الطالبات الصم مهارات الاتصال الفعال ومقابلة الجمهور.



الأهداف التفصيلية للمبادرة

تمكين الطالبات الصم من المشاركة الفعالة في المجتمع من خلال إعدادهم كمدربات للغة الإشارة للمساهمة في نشر لغة الإشارة بين الطالبات السامعات لإكسابهم مهارات التواصل مع الصم. تساهم في تحقيق أهداف الدمج الشامل.



النتائج

تحسين اتجاهات المجتمع نحو مجتمع الأشخاص الصم. يظهر التحليل الإحصائي لنتائج الاستطلاع القبلي والبعدي للمهارات الأساسية للغة الإشارة مدى التحسن والتطور لدى المتدربات السامعات بنسبة مئوية 43% حيث بلغت نسبة الاستطلاع القبلي 45% وزادت بشكل ملحوظ في الاستطلاع البعدي بنسبة 88% مما يثبت تحقيق الهدف الذي وضعت له المبادرة وهو إكساب الطالبات السامعات مهارات التواصل بلغة الإشارة ونشرها بينهن، وكل ذلك من خلال إعداد الطالبات الصم كمدربات للغة الإشارة وتمكينهن من المشاركة الفعالة في المجتمع.

شواهد تنفيذ المبادرة

1- مسابقة إيماء.

بموافقة وإشراف الأهل شاركينا :

* تسجيل مقطع فيديو يحتوي الإشارات والجمال التي تعلمتها خلال الدورة التدريبية.

* مشاركة الفيديو على حساب مبادرة إيماء @EmailInitiative وعلى #مبادرة_إيماء.

2- مشهد انجاز المبادرة.

3- تقرير مصور للخطة التنفيذية للمبادرة.





صعوبات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة



اسم الباحثة / خلود بنت صالح العمري
وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية
دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي للنمو والتطوير التكامل في التربية الخاصة : تكوين المعرفة
للمستقبلات خلال الفترة 26-28 شوال 1443هـ

مقدمة

أثرت جائحة كورونا على التعليم وأغلقت المدارس والجامعات في 138 بلداً، وتأثر 1.37 مليار طالب، يمثلون نسبة تتجاوز ثلاثة أرباع الأطفال والشباب في العالم، كما بلغ عدد المعلمين والمدرسين المنقطعين عن الذهاب إلى عملهم قرابة 60.2 مليون شخص ، وأعتبر التعليم عن بعد أحد الوسائل الناجحة في التعامل مع إشكاليات التعليم الناتجة عن جائحة كورونا ، حيث أنه عملية الفصل بين المعلم والمتعلم والكتاب في بيئة التعليم ، ونقل البيئة التقليدية الى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافياً ، واهتمت المملكة بتعليم ذوي الإعاقة حتى مع الجائحة ، حيث تعتبر الإعاقة العقلية احد أكثر الإعاقات شيوعاً في المجتمعات الإنسانية ، وشهدت بعض الصعوبات التي واجهتها أثناء التعليم عن بعد.

مشكلة الدراسة

بعد ممارسة التدريس اتضح وجود العديد من الصعوبات ، من هنا تمثلت مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:
أولاً/ ماصعوبات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور؟
ثانياً/ ما طرق التغلب على تلك الصعوبات ؟



أداة الدراسة

عينة الدراسة

منهج الدراسة



الإستبانة

معلمات وأولياء أمور
ذوي الإعاقة الفكرية

اتبعت الدراسة
المنهج الوصفي

نتائج الدراسة

صعوبات التعليم عن بعد لذوي الإعاقة الفكرية :

ضعف شبكة الإنترنت .
صعوبة جذب انتباه الطالبات أثناء التدريس ، وزيادة التشتت .
قلة الدافعية لدى الطالبات لمثل هذا النوع من التدريس .
صعوبة تطبيق الإستراتيجيات التعليمية .
صعوبة أداء الواجبات الإلكترونية .
عدم وجود دليل إرشادي لأولياء الأمور .

طرق التغلب على الصعوبات :

توفير إنترنت خاص بالتعليم عن بعد .
تقليص وقت الحصص الدراسية .
إصدار دليل إرشادي لأولياء الأمور ، وتقديم دورات تدريبية .
تدريب الطلاب والطالبات على التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني .
تكييف المناهج لتناسب مع التعليم عن بعد .

التوصيات

- ضرورة البحث في المشكلات التي تواجه تدريس ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد والعمل على حلها .
- ضرورة دعم التحول الرقمي ، وذلك بتوفير شبكات إنترنت عالية السرعة .
- أهمية تدريب أولياء الأمور والطلاب على التعليم عن بعد .
- تكوين لجان تطوعية إلكترونية والإشراف عليها من قبل المدارس ، لتقديم المساعدة لأولياء الأمور والطلاب .

المؤتمرات القادمة:



**المؤتمر الدولي للعمارة
والتصميم في ظل التطور
الهندسي والقانون الحديثة**



**مؤتمر مكة المكرمة للدراسات
القانونية**



**المؤتمر الدولي الثاني
لدراسات الإسلامية ودورها في
خدمة الإنسانية**



**مؤتمر الموهبة والإبداع:
المستقبل والتحديات**



**مؤتمر مكة الدولي الرابع للغة
العربية وآدابها : اللغة العربية**



**المؤتمر الدولي الثالث
لمستقبل التعليم الرقمي في
الوطن العربي**



**المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل
وتمكين القيادات
التربوية لتحقيق التميز**



**المؤتمر الدولي الثاني للبحث
العلمي ودوره في تحقيق
التنمية المستدامة للمجتمعات**



**المؤتمر الدولي الثالث
للتعليم في الوطن العربي:
مشكلات وحلول**



www.kefeac.com