المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ٩ | إبريل ٢٠١٩

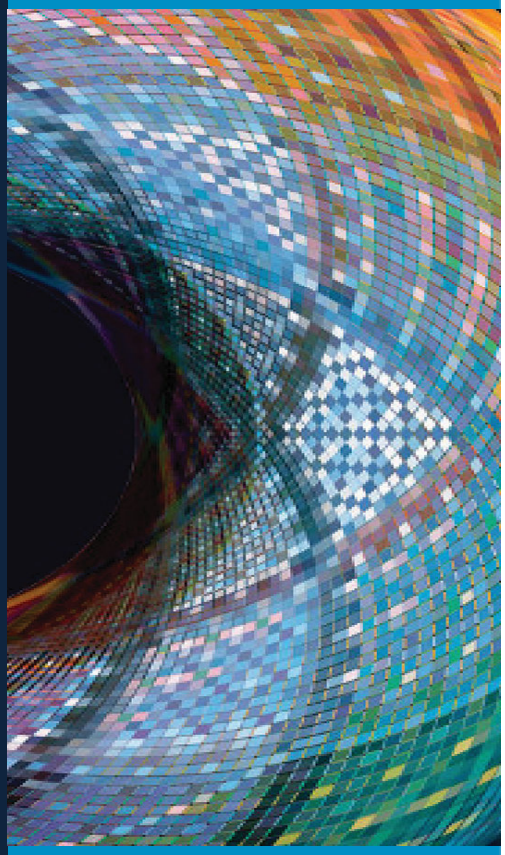
Issue 9 | April 2019

المجلة السعودية للتربية الخاصة

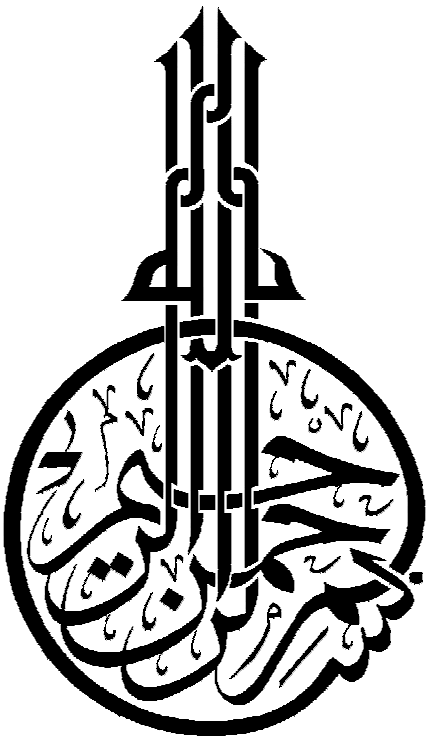
دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

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

A periodical peer-reviewed journal published by King Saud University



ISSN 1658-7154 (print)
ISSN 1658-7162 (online)
Available online at http://www.sjse.ksu.edu.sa



المجلة السعودية للتربية الخاصة

The Saudi Journal of Special Education

S.J.S.E

دورية محكمة

تصدرها جامعة الملك سعود

العدد التاسع

إبريل (٢٠١٩م) رجب (١٤٤٠هـ)

http://sjse.ksu.edu.sa

أعضاء هيئة التحرير
Editorial Board Members

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ناصر بن سعد العجمي

Editor-in-Chief
Prof. Nasser S. Al-ajmi

مدير التحرير
الدكتور/ محمد بن علي القحطاني

Editing Manager
Dr. Mohammed A. Alkahtani

هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور/ ابراهيم بن عبد الله العثمان
الأستاذ الدكتور/علي بن حسن الزهراني
الأستاذ الدكتور/ علي بن عبد الرب حنفي
الدكتور/ طارش بن مسلم الشمري
الدكتورة/ نوره بنت علي الكثيري

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

سكرتير التحرير
الأستاذة/أريج بنت عبد الله الزايدي

Editing Secretary
Mrs. Areej A. Al-Zaidi

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

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

هوية المجلة
Identity of the Journal

About the Journal

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

نشأة المجلة

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

Vision

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Mission

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

الرسالة

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

الأهداف والمجال

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

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

Aims and Scope

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

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

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

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

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

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

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

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

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

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

شعار المجلة

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

The Logo

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

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

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

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

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

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

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

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

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

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

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

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

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

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

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

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

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

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

المرحلة الأولى: استلام البحث

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

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

The first stage: Receiving the manuscript

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

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

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

The second step: Peer-review

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

The third step: Decision of the Associate Editors

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

The third stage: Publication

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

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

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

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

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

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

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

المرحلة الثالثة: النشر

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

دعوة لتقديم البحوث

العدد العاشر – صفر ١٤٤١هـ

Call for Manuscripts

Issue No.10 - October 2019

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعدد العاشر من المجلة والذي سيصدر إن شاء الله في صفر 1440هـ الموافق أبريل 2019م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر و مشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

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

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

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

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

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

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

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

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 10, of the Journal which is scheduled to be published on October 2019. Publishing with the SJSE is an opportunity for researchers to present and share their latest research in a high quality peer-reviewed journal that provide readers and researchers with easy access to the information, along with various benefits. Such as;

⇒ Commitment to upholding the highest level of publication ethics.

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

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

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

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

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

⇒ Issue of the Certificate for each published article.

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

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 19 – 266 ، الرياض (2019م/ 1440هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

الدراسات العلمية

- دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند المراهقات وفق وجهه نظر معلماتهن

  أ. منى حمد أبو شنق 19

- فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

  د. عمر خليل موسى عطيات، و د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان 51

- تقييم خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

  د. سلطان بن سعيد الزهراني 87

- الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء

  د. أحمد رجب محمد السيد 119

- مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بمستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم

  د. علا محيي الدين أبو سكر. 149

- فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

  د. محمد سميح إسماعيل عاشور، و د. ياسر بن عايد السميري 187

- أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون

  د. عبدالله بن علي الربيعان 213

- تصورات المعلمين/ات حول التدخلات المبكرة والخدمات ذات الصلة الحالية لأطفال التوحد بالمملكة العربية السعودية

  أ. نوف محمد العاطفي 243

* * *

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

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

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 19 - 50، الرياض (2019م/ 1440هـ)

دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية
وخفض أعراض مشكلات التصرف عند المراهقات وفق وجهه نظر معلماتهن

أ. منى حمد أبو شنق[1]

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى التعرف على تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض أعراض مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة. ولتحقيق ذلك أجريتْ الدراسةُ باستخدام المنهج الوصفي المسحي، على عينة مكوّنة من (40) مدرسة من المدارس الحكومية للبنات (المرحلة المتوسطة)، التابعة لمكتب إشراف (شمال، وسط، غرب، جنوب، شرق «النهضة») مدينة الرياض. وتم تطبيق «الاستبانة» على معلمات التعليم العام من مختلف التخصصات، وتم الحصول على (440) استجابة. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمات عن الخدمات الترفيهية كانت إيجابية؛ وكانت أبرز المهارات التي حصلت على أعلى تصور هي أن الخدمات الترفيهية تشجع الطالبات على العمل التعاوني، وعلى المحافظة على العلاقات الاجتماعية فيما بينهن. أما بالنسبة لمشكلات التصرف فكانت أبرز المشكلات التي حصلت على أعلى تصور هي أن الخدمات الترفيهية تساعد في شغل الطالبات بأنشطة تقلل من رغبتهن في القيام بإيذاء الآخرين، وإكسابهن مهارات الاستماع للتعليمات. وتوصلت النتائج أيضًا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف في ضوء متغير سنوات الخبرة والتخصص، وكذلك نوع الخدمة الترفيهية المقدمة. أما بالنسبة لمتغير مكتب الإشراف الذي تتبعه المدرسة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات في كل من المدارس التابعة لمكتب جنوب وشمال لصالح مكتب جنوب الرياض.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الترفيهية، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مشكلات التصرف، المهارات الاجتماعية، مرحلة المراهقة.

Teachers' perceptions of the role of recreational services in developing the social skills and reducing the symptoms of conduct problems for adolescent's girls.

Mrs. Mona Hamad Abushanag[1]

Abstract: This research aims at identifying the views of the teachers about the role of recreational services in developing the social skills and decreasing the symptoms of conduct problems happening in adolescence. To achieve this, descriptive method was used. In this study, there were about 40 intermediate-public schools, girls section under the supervising office of (north, center, west, south and east "Nahdha" in Riyadh city. The questionnaire was applied on the teachers of general education with different majors, and there were about 440 responses. The results showed that the views of the teachers about the role of entertainment services were positive. One of the highest skills was that the entertainment services encourage students to do cooperative work and increase the social relationship between them. According to the behavioral problems, one of the highest one was that the entertainment services help students to practice some activities that reduce their desire to harm others and acquire the skills of listening to the instructions. In addition, the results illustrated that there were no significant differences between teachers' views about the role of the entertainment services in improving the social skills and decreasing the behavioral problems according to the variables of their years of experience, their majors and the type of the entertainment service. However, the results relating to the variable of the supervising office indicated that there were significant differences in teachers' views in all the schools following the south and north offices, and the positive effects go to the south one.

Keyword: behavioral problems, social skills, recreational services, adolescence, conduct problems.

---

(1) ماجستير، قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، بجامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (21019)، الرمز البريدي (11475).
البريد الإلكتروني: mona.h.ab@hotmail.com

(1) Master, Special Education Dep, college of education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (21019) Postal Code (11475).
E-mail: mona.h.ab@hotmail.com

مقدمة:

يقصد بالمشكلات السلوكية سوء السلوك؛ وتتمثل في ممارسة الفرد سلوكيات غير تكيّفية، تكون خارجة عن العادات والتقاليد، أو القوانين والأنظمة السائدة في مجتمعه؛ مما يؤثر في علاقته بالآخرين، ويجعل تفاعله معهم صعبًا (روزنبرج، ويلسون، ماهيدي، وسندیلار، 2004/ 2008). ويرجع سبب هذه المشكلات السلوكية إلى التنشئة الاجتماعية والبيئية كما ذكر قندز (2014)، كالتأثيرات البيئية المرتبطة بالموقف نفسه، وطرق ضبط السلوك المستخدمة مع الفرد وأثرها في سلوكه مستقبلًا. ومن المشكلات السلوكية التي يعود سببها إلى التنشئة البيئية هي مشكلات التصرف[1] كما ذكرت إسماعيل (2008)، وهي التي تسبب العديد من المشكلات للفرد نفسه وللمجتمع؛ ويرى زواهرة وملكوش (2011) بأنها عبارة عن استجابة عدوانية لأي مثير انفعالي، عاطفي، اجتماعي، كما يُقصد بها التعدي على حقوق الآخرين، وتتضمن العدوان اللفظي وغير اللفظي، أو التصرف بشكل فظ مع الناس بشكل عام.

وإضافة إلى ذلك تشير إسماعيل (2008) إلى أن من يعاني من مشكلات التصرف قد يظهر لديه قصور في جوانب معينة، وأهمها الجانب المتعلق بالمهارات الاجتماعية. وأوضح زواهرة وملكوش (2011) أن هذه المشكلات تنتشر وتزداد في مرحلة المراهقة أكثر من الفئات العمرية الأخرى؛ فمرحلة المراهقة مرحلة مهمة ومؤثرة في حياة الإنسان، كما ذكر البطاشية (2009) كون هذه المرحلة مرحلةَ انتقال من الطفولة إلى البلوغ، وينتج عن عملية الانتقال هذه عدة تغيرات في جميع جوانب النمو: الجسدية، والانفعالية، والعقلية، والسلوكية، والاجتماعية. ويشير حسن (2005) إلى أن من خصائص المراهقين وحاجاتهم تكوين الهوية الشخصية ومفهوم الذات، وتكوين علاقات اجتماعية، والاهتمام بالانتماء لقيم واتجاهات معينة، والعمل على اختيار أسلوب للتعامل مع الحياة بشكل عام. وفي هذه المرحلة، وخاصة في جانب النمو الانفعالي ذكر هوساوي والحازمي (1437) أن هناك نزعة تظهر لدى المراهق، يشعر فيها بقيمته وعلوه، وهي نزعة التمرد على السلطة، حيث يقوم بمخالفة أوامر من هم أكبر منه سنًا ولهم سلطة عليه كالوالدين والمعلمين، وعدم اتباع قوانينهم وتعليماتهم، فإذا تم التعامل معه بشيء من التحقير أو التحدي فقد تتحول هذه النزعة إلى سلوك غير مقبول ومشكلة تصرف مضادة للمجتمع بأسره. ومن جوانب

(1) سيتم استخدام مصطلح (مشكلات التصرف) بدلًا من (اضطراب التصرف/ اضطراب المسلك) في بقية أجزاء الدراسة؛ وذلك بسبب عدم وجود تشخيص محدد لاضطراب التصرف، كما أن استخدامه سيؤدي إلى وصم الطالبات بدون تشخيص، ويثير تخوف الإدارة المدرسية من هذا المصطلح نتيجة لاشتماله على الكثير من السلوكيات اللاأخلاقية.

النمو المهمة في هذه المرحلة أيضًا؛ الجانب الاجتماعي، إذ «تعتبر الحاجات الاجتماعية من أهم الحاجات المميزة لمرحلة المراهقة، وهي التي تتمثل في تكوين الصداقات والعلاقات الاجتماعية، والانتماء لمجموعة الرفاق وممارسة الأنشطة والهويات الاجتماعية، وعدم تحقيق مثل هذه الحاجات قد يؤدي إلى مشكلات سلوكية واجتماعية لاحقة» (البطاشية، 2009: 19-20).

إن من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره كما أشار قندز (2014) هو مدى اهتمام هذا المجتمع بدراسة المراهقين؛ لأن ذلك يعتبر اهتمام بمستقبل الأمة كلها. فمن طرق التعامل مع مشكلات المراهقين التي أشار إليها حسن (2005) توفير أنشطة ترفيهية مدرسية لتشغل أوقات فراغهم؛ ولا بد من العمل على استثمار طاقة المراهقين كما ذكر هوساوي والحازمي (1437)، وذلك عن طريق إشراكهم في أوجه النشاط الترويحي الموجه من أنشطة رياضية وعلمية واجتماعية داخل المدرسة وخارجها. وأشار فورنيرس، كامير، وويلامسون (Forneris, Camiré, & Williamson, 2015) إلى أن المشاركة في مجموعة كبيرة من الأنشطة الترفيهية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا في نمو الطلاب؛ حيث ذكرت العثمان (2009) بأن المراهقين لم يصلوا بعد إلى مستوى ناضج من تكوين الهوية الشخصية؛ لذا تعدّ الخدمات الترفيهية فرصة للتعبير عن هوية الشخص واستكشافها، وبالتالي سيؤدي ذلك إلى اكتساب قيم وأنماط سلوكية مقبولة اجتماعيًا (Forneris et al., 2015). وتطرقت العثمان (2009) إلى أن المدرسة ليست مكانًا مقتصرًا على التعليم الأكاديمي فقط، بل هي مكان لنقل القيم والعادات وتنمية المهارات الاجتماعية عن طريق الخدمات الترفيهية، والتي بدورها تساعد في التزام الطلاب بالحضور إلى المدرسة. وهنا يظهر الاهتمام بالخدمات الترفيهية أو ما تسمى بالأنشطة اللاصفية، ويقصد بها الأنشطة التي تكون داخل المدرسة، كممارسة الرياضة وما يتصل بها من ألعاب جماعية، وكذلك الأنشطة الفنية، أو خارج المدرسة من رحلات وغيرها. وللمعلمين دور في إيجاد نوع من التكامل بين المنهج الرسمي والخدمات الترفيهية عند قيامهم بتعليم الطلاب في المدرسة؛ لذلك لا بد من معرفة تصوراتهم حول دور الخدمات الترفيهية في تحقيق النمو المتكامل للطالب من جميع الجوانب كما ذكر داس (Das, 2016)؛ حيث إن هدفنا في التعليم هو السعي دائمًا نحو التنمية الشاملة للطلاب في جميع جوانب النمو، ليتم إعدادهم فيما بعد لحياتهم المستقبلية.

مشكلة الدراسة:

صُنفت فئة المراهقين بأنها أكثر الفئات العمرية ممارسة للسلوكيات المضادة للمجتمع والتي تتميز بالعدوانية كمشكلات التصرف، حيث إن 20٪ من

الجرائم في الولايات المتحدة ارتكبت من قبل مراهقين لم تتجاوز أعمارهم 18 سنة (زواهرة، وملكوش، 2011). وأشار قندز (2014) إلى أن بيئة الفرد والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها من الأسباب التي تكسبه نمطًا معينًا من السلوك؛ «فمرحلة المراهقة بخصائصها ومعطياتها هي أخطر منعطف يمر به الشباب، وأكبر منزلق يمكن أن تزل فيه قدمه إذا افتقر إلى التوجيه والعناية، حيث إن أبرز المخاطر التي يعيشها الفرد تكون في تلك المرحلة العمرية» (هوساوي، والحازمي، 1437: 48). وتمرّ مرحلة المراهقة بالعديد من التغيرات والتفاعلات الفسيولوجية – بحسب إشارة هوساوي والحازمي (1437) – وهذه التغيرات تجعل المراهق غير قادر على السيطرة عليها، مما يجعله يظهر سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا. ويمكن جعل المراهقين أكثر سيطرة على التغيرات التي تحدث لهم وعلى حياتهم بشكل عام، من خلال تقديم الخدمات الترفيهية، التي تجعل المراهقين الذين شاركوا فيها يشعرون بأنهم أكثر سيطرة على حياتهم من أولئك الذين لم يشاركوا فيها بارنيت وويبر (Barnett & Weber, 2008)، واتفق معه كذلك زينج، بينير، وسيلفا (Zeng, Benner, & Silva, 2016) في أن الخدمات والأنشطة الترفيهية قد تعمل أيضًا على دعم تعلم السلوك الاجتماعي والانفعالي الإيجابي للطلاب المراهقين. ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدبيات النظرية ذات العلاقة كدراسة (أيمن وحميد، 2016؛ داس Das, 2016؛ الفيومي، 2005) وجدت أن الطلاب في هذه المرحلة يحبذون الخدمات الترفيهية وما تحتويه من أنشطة رياضية وألعاب جماعية وأنشطة فنية ورحلات؛ لما لها من أثر إيجابي على تعديل السلوك الإنساني بشكل عام. وبما أن المعلمات هنّ من الأشخاص المسؤولين عن تقديم هذه الخدمات الترفيهية للطالبات فإن مشكلة البحث يمكن تلخيصها في السؤال التالي:

ما تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند الطالبات في المرحلة المتوسطة؟

أسئلة الدراسة:

وتتفرع من التساؤل الرئيس للدراسة الأسئلة التالية:

1 – ما تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات في المرحلة المتوسطة؟

2 – ما تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة؟

3 – هل تختلف تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة

المتوسطة، باختلاف: سنوات الخبرة، والتخصص الجامعي، ونوع الخدمة الترفيهية المقدمة، ومكتب الإشراف على المدرسة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1 - التعرف على تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة.

2 - التعرف على الاختلاف في تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف، وفق متغيرات مختلفة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها مما يلي:

الأهمية النظرية: الإضافة إلى التراث الثقافي، وسد فجوات المعرفة الموجودة المتعلقة بالخدمات الترفيهية، ودورها في إكساب سلوكيات ومهارات اجتماعية إيجابية، وخفض المشكلات السلوكية وخاصَّة مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة.

الأهمية التطبيقية: في هذه الدراسة تم إعداد أداة باللغة العربية (استبانة) وتطويرها، ويمكن استخدامها لقياس تصورات المعلمات عن دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة الخدمات الترفيهية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند المراهقات وفق وجهة نظر معلماتهن.

الحدود الزمانية المكانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول، خلال العام الدراسي 1438هـ-1439هـ، في المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة للبنات في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الترفيهية (Recreational Services):

تُعرف الخدمات الترفيهية بأنها: «مجموعة من الخبرات والبرامج والفعاليات التي يمارسها جميع الطلاب حسب مراحلهم العمرية، ووفقًا لاحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم بخطة محددة وذات فعالية، تحت إشراف المدرسة وبتوجيه من معلميهم لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية» (وزارة التعليم، 1437).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: جميع الأنشطة الترفيهية التي تمارسها الطالبات في المدرسة وخارجها، والتي قد تختلف من مدرسة إلى أخرى، وتشمل أنشطة رياضية، وألعابًا جماعية، ورحلات مدرسية، وأنشطة

فنية، وتمثيلًا مسرحيًا وغيرها.

المهارات الاجتماعية (The social skills):

وتُعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «قدرة الفرد التعبيرية على المستويين الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام، إلى جانب مهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيًا» (المعيقل، 2010: 175).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات التي تساعد الطالبات على التكيف الاجتماعي، وتشمل المهارات المرتبطة بإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين والمحافظة عليها، وكذلك مهارات الضبط الانفعالي الاجتماعي، وتعني القدرة على ضبط التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتناسب مع الموقف. وهي الدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية.

مشكلات التصرف (Conduct Problems):

وتعرف مشكلات التصرف بأنها: «إحدى المشكلات السلوكية التي تصدر من الأطفال والمراهقين، وتشمل عددًا من السلوكيات المشكلة التي تنتهك بها حقوق الآخرين عبر الخروج عن المعايير الاجتماعية، حيث تتضمن سلوكيات العناد، والسلوكيات المضادة للمجتمع مثل الكذب، السرقة، الهروب، العنف الجسدي» (إسماعيل، 2008: 121).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: السلوك العدواني سواء أكان لفظيًا أو جسديًا، وكذلك التغيب عن المدرسة بكثرة، أو القيام بأي سلوك تخرج به الطالبات عن الأنظمة والتعليمات. وهو الدرجة الكلية لمحور أعراض مشكلات التصرف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

وتم تقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: مشكلات التصرف:

تعد مشكلات التصرف كما ذكر زواهرة وملكوش (2011) إحدى المشكلات السلوكية التي تنتشر عند المراهقين، حيث يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا، ومن خصائص المراهقين الذين لديهم مشكلات التصرف - كما أشار الدسوقي (2014)- أن لديهم مشكلات في «التحكم التنفيذي للسلوك»، وهو ما يقصد به عدم القدرة على توقع النتائج أو العواقب والآثار السلبية للسلوك، إذ ترتبط هذه المشكلات بخبرات غير كافية تتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية، مما يؤدي إلى مشكلات تتعلق بتنظيم الاستجابات الانفعالية؛ ومن الممكن أن تجعل هذه المشكلات الأطفال أو المراهقين يتورطون في أعمال اندفاعية وتصرفات غير مخطط لها فيما يتعلق بالأعمال العدوانية المعادية للمجتمع. «وتُعرف مشكلات التصرف في

الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية – النسخة الرابعة (DSM-IV) بأنها: نموذج سلوكي مستمر ومتكرر ينتهك حقوق الآخرين الأساسية أو الأعراف الاجتماعية الرئيسة التي يدركها الأفراد عادةً في سن المراهقة» (القعدان، وداود، 2015: 693).

وتبدو مظاهر مشكلات التصرف في ثلاثة أو أكثر من المعايير السلوكية التالية:

1 – عدوان نحو الناس والحيوانات: وأشار إليه داخل وحسن (2012) بأنه العدوان الجسدي الذي يلحق الأذى بالآخرين، باليد أو بالآلات حادة، أو من خلال العدوان اللفظي بالشتم والتنمر وتهديد الآخرين، وكذلك معاملة الحيوانات بقسوة.

2 – الخداع والسرقة وتخريب الممتلكات: القيام بالسرقة دون مواجهة مع الضحية، بحسب زواهرة وملكوش (2011)، وممارسة الخداع والكذب على الآخرين لبلوغ المراد. وكذلك القيام عمدًا بحرق الممتلكات وتدميرها (إسماعيل، 2008).

3 – خرق القوانين والأنظمة: من خلال المبيت المتكرر خارج المنزل دون اهتمام لأوامر الأسرة كما أشار داخل وحسن (2012) وكذلك كثرة الهروب من المدرسة، والتشويش والإزعاج أثناء الحصص كما أشار إليه عون وصندوق (2017)، وعمل المقالب المؤذية، والفوضى في أوقات الفراغ.

4 – التسيب الأخلاقي: «ويقصد به السلوك الذي يخرج عن العادات والتقاليد، ويتمثل في متابعة الأفلام الجنسية الإباحية، ومد اليدين إلى منطقة العورة، والاستيلاء على أدوات الآخرين، وعدم الانصياع لطلبات الوالدين والمعلمين» (عون، وصندوق، 2017: 60).

المحور الثاني: المهارات الاجتماعية:

أتضح مما سبق ذكره في المحور الأول أن مشكلات التصرف مرتبطة بضعف في المهارات الاجتماعية – بحسب المغربي والحمداني (2008) – كالقدرة على المبادرة أو المشاركة في إجراء تفاعل اجتماعي إيجابي مع الآخرين، أو التواصل بشكل ملائم. وهذه المهارات مهمة في حياة المراهق؛ لأنها تساعده في التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في الأنشطة والمهام، وتكوين علاقات الصداقة، ليصبح عضوًا فعالًا في جماعته، يؤثر ويتأثر، ويعبر عن مشاعره وانفعالاته واتجاهاته نحوهم، ويتمكن من مواجهة ما يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة وإيجاد الحلول لها. والمهارات الاجتماعية هي التي تساعده في تحقيق التكيف والتوافق الاجتماعي مع الآخرين أو بيئته المحلية (عبدالحميد، 2012)، وتُعرف المهارات الاجتماعية بأنها: «مجموعة من الأنماط السلوكية سواء كانت لفظية أو غير لفظية، والتي يؤثر بها الفرد في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الشخصية، والتي يحصل بموجبها على

نواتج مرغوبة، ويتجنب النواتج غير المرغوبة، وتتضمن التعبير عن الذات، والمهارات التوكيدية، والمهارات الاتصالية» (عبد الحميد، 2011: 1124). وتعد هذه المهارات مطلبًا أساسيًا كما ذكرت مرسي (2013) للتواصل والاتصال وتكوين علاقات اجتماعية سوية. وللمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة - بحسب فاطمية (2016)- لأنها تعمل على إشباع حاجات الفرد الاجتماعية، كالتقبل والانتماء، مما ينعكس إيجابًا على مستوى تقديره لذاته، وكذلك للمجتمع المحيط، كما أنها ستساعد الفرد، وخاصة المراهق، في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، واكتساب الخبرات الضرورية في تعديل السلوك بما يتماشى مع المواقف التي تواجهه، ويتفق معهم أكيلايتيس وماليناوسكاس (Akelaitis & Malinauskas, 2016) في أهمية المهارات الاجتماعية؛ لأنها تسهل تطوير العلاقات المتبادلة مع الآخرين والنمو العاطفي الإيجابي؛ فالطلاب الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية يكونون أكثر عرضة للانخراط في السلوكيات المعادية للمجتمع كالعنف والإجرام، وترك المدرسة دون شهادة أو مهارات مهنية. وللمعلمين دور كبير في تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب - بحسب اللهيبي (2017) - عن طريق إشباع حاجاتهم بالشكل الذي يساعد في نموها إما عن طريق البرامج التربوية المتنوعة داخل المدرسة وغرف الصف، أو عن طريق توفير الأنشطة الترفيهية.

عناصر المهارات الاجتماعية وأنماطها:

ذكرت مرسي (2013) أن هناك أربعة أنماط لها، وهي:

• **المبادأة بالتفاعل**: أي القدرة على بدء التعامل من جانب الفرد نفسه مع الآخرين سواء كان بشكل لفظي أو سلوكي، كالتعرف عليهم، أو مساعدتهم، أو الوقوف بجانبهم في أحزانهم، أو القدرة على إضحاكهم وإسعادهم.

• **التعبير عن المشاعر السلبية**: ويعني القدرة على التعبير المناسب عن المشاعر بشكل لفظي أو سلوكي، كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الآخرين التي لا تعجبه.

• **التعبير عن المشاعر الإيجابية**: القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة، والمحافظة عليها، من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم، ومشاركتهم الحديث، واللعب معهم، وكل ما يحقق الفائدة للفرد نفسه، ولمن يتعامل معه.

• **الضبط الاجتماعي الانفعالي**: بمعنى قدرة الفرد على ضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين، من أجل الحفاظ على الروابط الاجتماعية معهم.

المحور الثالث: الخدمات الترفيهية:

إن الترفيه لم يعد ترفًا في المجتمعات المتقدمة؛ كما يرى عديلة، والربضي (2011) فقد أصبح حقًا من

حقوق المواطن طفلًا كان أو مراهقًا أو راشدًا، كما يعد الترفيه من العوامل التي تساعد في الإنتاج والتنمية، وتحافظ على الصحة النفسية للمواطن، إذ يكرس فيه الحرص على تجديد نشاطه، وقضاء وقت الفراغ بما هو مفيد بعيدًا عن الانحراف والضياع. ولذلك فإن من الخطأ أن نعتقد أن الفلسفة التربوية تشكل الشخصية السوية والاجتماعية بالاعتماد على المقررات التعليمية وحدها، إذ لا بد من أن يكون ثمة ارتباط وثيق بمؤسسات التنشئة الاجتماعية أو وسائطها، كنوادي الشباب، والرحلات، وغيرها من الأنشطة والخدمات الترفيهية (العثمان، 2009). ويذكر البيلاوي (2014) أن الخدمات الترفيهية تشكل جانبًا مهمًا في حياة الطالب، فأهميتها لا تقل عن أهمية المقررات التعليمية؛ كون المنهج التربوي الحديث يتضمن كافة الخبرات التعليمية التي يمر بها الطالب، داخل المدرسة أو خارجها، مع أسرته وأصدقائه. وكذلك أشار مارتنيز، كوكير، ماكماهون، كوهون، وثابا (Martinez, Coker, McMahon, Cohen, & Thapa, 2016) إلى أن الأنشطة الترفيهية ترتبط بتوفير المناخ المدرسي الإيجابي، مما ينتج عنه زيادة الحافز للتعلم، وانخفاض مستويات التغيب ومستويات العدوان والعنف؛ فالأنشطة المختلفة التي يشارك فيها الطلاب تستخدم كاستراتيجية لتعزيز الانتماء للمدرسة، وتحسين مناخها العام. لكن لا بد من معرفة أن الأنشطة الترفيهية من وجهة نظر التربية الحديثة ليست غاية في حد ذاتها، بل وسيلة ينبغي أن يركز عليها المنهج المدرسي لتحقيق أهداف معينة؛ فالخدمات والأنشطة الترفيهية تساعد في بناء الجانب النفسي والسلوكي والاجتماعي والقيمي والحركي في جيل المستقبل، إذ يؤكد بلومفيلد وباربر (Blomfield & Barber, 2012) بأن الأنشطة الترفيهية تشكل إطارًا حاسمًا لتنمية المراهقين، ولذلك لا ينبغي إهمال الفوائد المحتملة للمشاركة فيها، بل ينبغي اعتمادها كنهج تكميلي في تيسير التنمية الإيجابية للمراهقين. ويُعرف البيلاوي الخدمات والأنشطة الترفيهية (2014) بأنها: «كل ما يقوم به الطلاب خارج سياق المناهج المدرسية من ألعاب رياضية أو ثقافية، وتسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين الذات لديهم، مما ينعكس إيجابيًا على تحصيلهم الدراسي وعلى تكوين علاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم» (ص. 492).

القوانين والسياسات التعليمية التي تدعم تقديم الخدمات الترفيهية:

من السياسات التعليمية التي تدعم تقديم الخدمات الترفيهية ما تم ذكره في الدليل الإجرائي للتربية الخاصة التابع للمملكة العربية السعودية الصادر من وزارة التعليم (1437) رقم (15) المتعلق بالنشاط الطلابي، والذي ذكر أنه عبارة عن مجموعة من الخبرات

والبرامج والفعاليات التي يمارسها جميع الطلاب حسب مراحلهم العمرية، ويتم فيه تحديد جميع الإجراءات المتعلقة بالخدمة وتنفيذها وفقًا لاحتياجات الطلاب ورغباتهم من خلال خطط محددة وفعالة، وتشمل الأنشطة (الاجتماعية، والثقافية، والرياضية، والفنية، وكذلك الرحلات المدرسية)، وتتضمن توزيع استمارات على الطلاب للمشاركة في الأنشطة حسب ميولهم ورغباتهم. أما بالنسبة للسياسات التعليمية في الدول الأجنبية كبريطانيا فقد ذكر أنتوفسكا وكوستوف (Antovska& kostov, 2016) أن نوعية التعليم والأنشطة الترفيهية وجدت اهتمامًا في سياساتهم، من ضمنها سياسة (Every child matters)، فقد كان هناك «خمس» مسائل تهم الطفل في هذه السياسة، والمسألة المتعلقة بذلك (Enjoying and achieving) بمعنى الاستمتاع والإنجاز، وتشير إلى أن التعليم غاية في الأهمية وعنصر أساسي في ترتيب الرعاية لكل طفل بغض النظر عن قدراته، وتشمل كذلك الاهتمام بالخدمات الترفيهية؛ حيث إن من المهم جدًا أن يشعر الطفل بالمتعة في التعليم. (UK fostering, 2015).

وظائف الخدمات والأنشطة الترفيهية:

أشار (الحلواتي، أبو كليلة، جويلي، والألفي، 2011) إلى أن هناك ثلاث وظائف لها، وهي:

1 – **الوظيفة السيكولوجية:** إن ممارسة هذه الأنشطة بكافة مجالاتها المتنوعة في المدرسة يساعد في تحقيق العديد من الوظائف النفسية، من أهمها تنمية الميول والمواهب، وتقضية أوقات فراغ الطلاب في أنشطة مفيدة ومثمرة، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة النفسية لهم. وتعمل أيضًا على رفع مستوى الإنجاز، لأنها تساعد في تهيئة مواقف تربوية تتفق مع حاجات الطلاب المشاركين فيها وميولهم. وتسهم هذه الأنشطة كذلك في تغيير السلوك إلى الاتجاه المرغوب فيه.

2 – **الوظيفة التربوية:** تُكسب هذه الخدمات والأنشطة الترفيهية الطلاب مجموعة من الاتجاهات التربوية المرغوب فيها، وهي الاتجاهات التي تسعى المدرسة دائمًا إلى تنميتها لدى الطلاب، كالاتجاه نحو الدقة والنظافة والنظام والأمانة واحترام الآخرين والعمل والحفاظ على الملكية العامة. كما تعمل على تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وتجعل الطلاب قادرين على التخطيط والتعاون والعمل الجماعي والتفكير العلمي. مما يؤدي إلى النمو الشامل المتكامل للطلاب وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية.

3 – الوظيفة الاجتماعية: تسهم هذه الأنشطة والخدمات الترفيهية في تعليم الطلاب كيفية العمل مع الآخرين وتحمل المسؤولية والقدرة على التعبير عن آرائهم واحترام الرأي الآخر، وإكسابهم مهارة التخطيط لعمل يشترك فيه مجموعة من الأشخاص، وكذلك

تدريبهم على المساهمة في تطوير البيئة بشكل عام؛ كون الأنشطة التي يمارسها الطلاب تساعدهم في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع غيرهم من الطلاب وأعضاء مجموعة النشاط، مما يسهم ذلك في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

أبرز مجالات الخدمات الترفيهية:

أشار (الحلواتي وآخرون، 2011؛ المعيقل، 2010؛ محمد، 2008) إلى أن أهم مجالاتها هي:

النشاط الاجتماعي: الذي يهدف إلى تنمية الطالب اجتماعيًا، وتهيئته للاندماج في المجتمع عن طريق اكتساب مهارات التفاعل الاجتماعي المناسبة.

النشاط العلمي: وهذا النشاط عبارة عن وسيلة تعمل على الربط بين العلم والعمل، وتعويد الطلاب على القيام بمشاريع بسيطة تدر عليهم بعض الربح، وتتكون من جماعات يكون معظمها إنتاجيًا، وتستطيع إعداد الوسائل المعينة على توضيح المادة المدرسية، كعمل الخرائط والمجسمات، ومن الأمثلة لهذه الجماعات جماعة (الكيمياء والفيزياء- الرياضيات – الجغرافيا – التاريخ – وغيرها).

النشاط السياسي: ويهدف هذا النشاط إلى إشراك الطلاب في إدارة البرامج المدرسية وتنمية الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية والقيادة بين الطلاب، وتدريبهم على المواطنة وحرية التعبير. ويضم النشاط السياسي الاتحادات الطلابية ومجلس المدرسة والبرلمان المدرسي واللجان الطلابية.

النشاط الرياضي: يهدف إلى تنمية الطالب صحيًا ورفع لياقته بدنيًا، إضافة إلى خلق روح التعاون لديه، من خلال الأنشطة الجماعية التي ينتج عنها تفاعل بين المشاركين في النشاط.

النشاط الفني: ويهدف إلى تنمية الذوق الفني في شخصية الطالب، واكتشاف موهبته الفنية والارتقاء بإحساسه الفني.

النشاط الكشفي: وهذا النشاط يهدف إلى تدريب الطلاب على القوة والاعتماد على النفس والصلابة والقدرة على التخطيط والتنظيم والتعاون مع الآخرين والاكتفاء الذاتي، ويشمل هذا النشاط جماعات (الرحلات، والمعسكرات الكشفية، والمخيمات الخلوية، والجوالة).

أسس تقوم عليها الخدمات والأنشطة الترفيهية:

ذكر (الحلواتي وآخرون، 2011؛ محجوب، 2008) أن هناك عددًا من الأسس التي تقوم عليها الخدمات الترفيهية، وهي: أن يعفى من أعبائها المالية الطلاب، ويمكن أن يشارك في هذه الأعباء مجالس أولياء الأمور، وأن يشارك في هذه الأنشطة الترفيهية المعلمون المتحمسون الأكفاء في توجيه هذه الأنشطة واختيار صور النشاط التي تناسب ظروف المدرسة والبيئة، وأن

تمارس هذه الأنشطة أثناء اليوم الدراسي بحيث يخصص لها وقت محدد في الجدول الأسبوعي المدرسي، بالشكل الذي تكون فيه الأنشطة الترفيهية مرتبطة بالمناهج الصفية الرسمية؛ لتتكامل معها بما يحقق النمو وتعديل السلوك. ويجب أن يكون تقويم الأنشطة الترفيهية من قبل الطلاب والمشرفين عليها ليتم بعد ذلك تعديلها وتحديد شروط المشاركة فيها، بحيث يمارس كل طالب نشاطًا واحدًا على الأقل، وأن يكون اختيار الأنشطة من قبل الطلاب على حسب رغباتهم وميولهم وقدراتهم، وأن تكون هذه الأنشطة موجهة نحو هدف واضح عند الهيئة الطلابية في المدرسة ومرغوبًا فيها.

من الأدوار التي يقوم بها المعلم لتفعيل الأنشطة والخدمات الترفيهية في المدرسة:

يجب على المعلم أن يحرص عند الإعداد والتخطيط للخدمات والأنشطة الترفيهية على أن تكون هذه الأنشطة متنوعة، وهادفة، ومتكاملة، ومرتبطة بواقع الطالب وبيئته، وبالمنهج الرسمي الصفي كذلك. ويعد التخطيط للأنشطة الترفيهية وإدارتها وتنفيذها من أهم واجبات المعلم. ويحرص بعض المعلمين على أن تحصل مدارسهم على أفضل مستوى في مجال الأنشطة الترفيهية الطلابية، مما يجعلهم في بعض الأحيان يبادرون للمشاركة في تغطية بعض النفقات المالية في هذا المجال؛ فإعداد الأنشطة الترفيهية يعد جزءًا من الدور الأساسي الخاص باستثارة خبرات التعلم وتوجيهها وتقويمها، بل إن بعض طرق التدريس الحديثة تعتمد على النشاط ذاته في تقديم الدرس (سكران، 2014).

الدراسات السابقة:

ولأهمية دور الخدمات الترفيهية - كما اتضح سابقًا في الإطار النظري- فقد تم الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، وسيتم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، مع ترتيبها زمنيًا من الأحدث إلى الأقدم:

المحور الأول: دراسات تناولت تصورات المعلمين حول دور الخدمات الترفيهية بمختلف مجالاتها في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض بعض المشكلات السلوكية ومن ضمنها مشكلات التصرف:

كدراسة داس (Das, 2016) التي هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية في تحقيق التنمية الشاملة لطلاب المرحلة الثانوية في جواهاتي، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (أربع) مدارس ثانوية خاصة، و(أربع) حكومية، وتم اختيار (أربعة) معلمين و(30) طالبًا من كل مدرسة، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن مقابلة مجدولة للمعلمين، واستبانة للطلاب لتقييم دور هذه الأنشطة. وكشفت النتائج أن الأنشطة الترفيهية تلعب دورًا كبيرًا في التنمية الشاملة

للطلاب في المرحلة الثانوية من جوانب عدة كالجانب الاجتماعي، والنفسي، والسلوكي، والجسدي، والثقافي أيضًا.

وكذلك دراسة أيمن وحميد (2016) التي هدفت إلى التعرف على مدى أهمية النشاط البدني الرياضي اللاصفي في التخفيف من مشكلات التصرف لدى الطلاب المراهقين من عمر 15-18 سنة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينته من (40) معلمًا يدرسون مادة التربية البدنية في ثانوية بلدية بسكرة، وبالنسبة إلى أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث استبانة موجهة للمعلمين، وكشفت النتائج أن ممارسة الطلاب للأنشطة اللاصفية الترفيهية في هذه المرحلة تساعدهم في تصريف الطاقات وتوجيهها وحسن استغلالها، كما تساعدهم في التخلص من مشكلات التصرف، وتساعدهم كذلك في الاندماج الاجتماعي مقارنًة بزملائهم غير المشاركين بالأنشطة اللاصفية الترفيهية.

وقامت العثمان (2009) أيضًا بدراسة هدفت إلى التعرف على دور المنهج الخفي المتمثل في الأنشطة اللامنهجية الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الكويت. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من تسع مدارس تمثل فئة عريضة من الطلاب (الذكور والإناث) في المرحلة الثانوية. واعتمدت الباحثة في جمع نتائجها على العينة نفسها لمدة سنتين متواليتين، وتم اختيار (2462) طالبًا، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن استبانة وتقارير ذاتية عن المشاركة في الأنشطة الترفيهية، وطُلب من الطلاب والمعلمين تعبئتها، واستخدم كذلك مقياس للمهارات الاجتماعية، يتكون من خمسة مقاييس فرعية تتناول المهارات الاجتماعية. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة من المشاركين في الأنشطة اللامنهجية الترفيهية كان أداؤهم في المهارات الاجتماعية وإظهار سلوكيات مقبولة اجتماعيًا أفضل من أقرانهم غير المشاركين فيها.

المحور الثاني: دراسات تناولت تأثير الخدمات الترفيهية بمختلف مجالاتها في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض بعض المشكلات السلوكية ومنها مشكلات التصرف:

كدراسة «أبو النجا» (2015) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج الأنشطة الترويحية الترفيهية في تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة في منطقة الجوف. اتبعت الباحثة فيها المنهج التجريبي القائم على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتكونت العينة من مجموعة أطفال، قوام كل مجموعة (سبعة)، تتراوح أعمارهم بين (4 – 5) سنوات. الأدوات المستخدمة اختبار رسم الرجل ومقياس يقيس السلوكيات التكيفية، بالإضافة إلى برنامج الأنشطة

الترويحية الذي يتكون من (30) جلسة، ويتكون من عدة أنشطة وعدة فنيات، وأظهرت النتائج فعالية الأنشطة الترويحية في سلوك طفل الروضة وجعل سلوكه أكثر تكيفًا، وفي تنمية المهارات الاجتماعية مثل: اتباع التعليمات، والاستئذان، وإقامة علاقات اجتماعية مقارنًة مع المجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة الفيومي (2005) إلى التعرف على أثر برنامج ترفيهي في التخفيف من إظهار مشكلات التصرف «العدوان» لدى عينة من الجانحين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وكانت العينة مجموعة من الجانحين المودعين بدار رعاية الأحداث بالمحلة الكبرى، وعددهم (42) حدثًا تتراوح أعمارهم ما بين 12-14 سنة، واستخدم في الدراسة الأدوات: مقياس إظهار العدوان كاختبار قبلي وبعدي، واستمارة جمع بيانات، وبرنامج ترفيهي يتكون من أنشطة رياضية، ككرة القدم وعرض مسرحية فكاهية كل أسبوع ولمدة ثلاثة أشهر، وأسفرت النتائج عن انخفاض حقيقي في حدة مشكلات التصرف - كالسلوك العدواني الجسدي المباشر والعدوان اللفظي وكذلك السلوك العدواني غير المباشر - لدى جميع أفراد العينة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يظهر مما سبق أن هناك بعض الدراسات كدراسة (أيمن وحميد، 2016؛ وداس Das, 2016) التي ركزت على التعرف على تصورات المعلمين نحو دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة، بأنها تتفق مع الدراسة الحالية في التركيز على الهدف ذاته والمرحلة ذاتها «مرحلة المراهقة»، وباستخدام أداة الاستبانة للتوصل إلى النتائج، مع الاتفاق في العينة، على الرغم من اختلاف الجنس؛ حيث كانت عينتهم معلمين في حين ستتناول الدراسة الحالية معلمات. وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن تصورات إيجابية حول دور الخدمات الترفيهية على الطلاب من حيث خفض ظهور أعراض مشكلات التصرف. بالإضافة إلى ذلك وسعت دراسة داس (Das, 2016) وتوصلت إلى أن الخدمات الترفيهية لها دور في تنمية الطلاب تنمية شاملة سلوكيًا واجتماعيًا ونفسيًا وثقافيًا، واتفقت معهم كذلك دراسة العثمان (2009) من حيث دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، واختلفت عن الدراسات السابقة والدراسة الحالية في أنها تناولت في عينتها من الطلاب الجنسين، وركزت أكثر على دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية، وفي الأدوات استخدمت إلى جانب الاستبانة مقياس المهارات الاجتماعية. وهناك اتفاق بين الدراسات سابقة الذكر وبين الدراسات التي تناولت معرفة تأثير الخدمات الترفيهية وفعاليتها في خفض أعراض

مشكلات التصرف وكذلك في تنمية المهارات الاجتماعية كدراسة كل من («أبو النجا»، 2015؛ الفيومي، 2005)؛ حيث أظهرت نتائج دراسة الفيومي (2005) أن المشاركة في الأنشطة الترفيهية تعمل على خفض ظهور أعراض مشكلات التصرف، فتساعد الممارسة في الأنشطة على أن يكون الممارس لها أقل عرضة لممارسة مشكلات التصرف، أما دراسة «أبو النجا» (2015) فقد أثبتت التأثيرات الإيجابية لدور الأنشطة والخدمات الترفيهية، وفي تنمية القيم الاجتماعية ومهارات التفاعل الاجتماعي بخاصة. وكان الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في أداة الدراسة؛ إذ استخدمت برنامجًا ترفيهيًا كأداة لمعرفة تأثيره على العينة والتوصل إلى النتائج، كما اختلفت دراسة «أبو النجا» (2015) عن الدراسات السابقة والدراسة الحالية في العينة، بتناولها عينة من أطفال الروضة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على إجراءاتها وأدواتها وأساليبها في التحليل. واتضح أن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات المذكورة سابقًا هو أنها ستتناول تصورات معلمات حول دور الخدمات الترفيهية بجميع مجالاتها في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند المراهقات، وتحديدًا الطالبات في المرحلة المتوسطة، وذلك لأن هناك قلة – على حد علم الباحثة – في الدراسات التي تناولت تصورات معلمات المرحلة المتوسطة حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية، وخاصًة فيما يتعلق بمهارات الضبط الانفعالي الاجتماعي، وهي – من المهارات التي لم يتم التركيز عليها من ضمن المهارات الاجتماعية في الدراسات السابقة –، وكذلك دورها في خفض أعراض مشكلات التصرف عند الطالبات في المرحلة المتوسطة في البيئة السعودية، وتحديدًا منطقة الرياض.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ذا التصميم الكمي؛ لمناسبته هدف الدراسة الذي يقوم على: «دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير الكمي أو الكيفي، فالكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما الكمي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار وحجم الظاهرة» (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، 2015: 74)، بالاعتماد على جمع البيانات باستخدام أدوات قياس كمية وهي (الاستبانة)، للوصول إلى معرفة تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف في مرحلة المراهقة.

مجتمع وعينة الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على

جميع المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة للبنات التابعة لمكتب (شمال، وسط، غرب، جنوب، شرق «النهضة») في مدينة الرياض، والبالغ عددها (192) مدرسة، وعدد معلماتها (5.178) معلمة تقريبًا. (إدارة التعليم، 1439).

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة «بحيث يكون لكل فرد في المجتمع فرصة الاختيار نفسها، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فرد آخر من المجتمع، ويشترط أن يكون هناك تجانس بين جميع أفراد المجتمع» (عباس، وآخرون، 2015: 221). وقد تم اختيار (40) مدرسة حكومية للمرحلة المتوسطة للبنات التابعة لمكتب إشراف (شمال، وسط، غرب، جنوب، شرق «النهضة») في مدينة الرياض لتمثل 20٪ من المجتمع الأصلي، وذلك بمعدل ثمان مدارس من كل مكتب، وتم اختيار جميع معلمات التعليم العام للمرحلة المتوسطة من مختلف التخصصات من هذه المدارس، فإجمالي عدد المعلمات في جميع المدارس التي تم التطبيق فيها (736) معلمة تقريبًا. وبلغ إجمالي عدد استجابات المعلمات في جميع المدارس التابعة لجميع المكاتب سابقة الذكر (440) معلمة، بناءً على عدد الاستبانات الورقية والإلكترونية التي تمت تعبئتها من قبلهن. وهذا العدد يمثل (59٪) من إجمالي عدد المعلمات في المدارس التي تم التطبيق فيها.

أداة الدراسة: بعد مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بالخدمات الترفيهية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف، قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من جزأين تقيس تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعرض مشكلات التصرف؛ حيث يتضمن الجزء الأول معلومات متعلقة بالخصائص الديموغرافية (البيانات العامة) لأفراد العينة، وشملت (التخصص الجامعي، سنوات الخبرة، الخدمات الترفيهية الموجودة في المدرسة، مكتب الإشراف التابع له المدرسة)، بينما تضمن الجزء الثاني محورين: المحور الأول تناول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية، وبلغ عدد فقراته 16 فقرة، أما المحور الثاني فقد تناول دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف، وبلغ عدد فقراته 14 فقرة، وبلغ إجمالي عدد فقرات الاستبانة (30) فقرة. كما تم اختيار الاستبانة المغلقة ذات الإجابة مقيدة النهاية؛ حيث تتكون من استجابات محددة مسبقًا، وتمت الإجابة عن جميع الفقرات في جميع المحاور باستخدام مقياس «ليكرت» الخماسي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، غير متأكد (3) درجات، غير موافق «درجتان»، غير موافق على الإطلاق «درجة». وتم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال

تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى، من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد فئات المدى التي حددتها الباحثة، وهي ثلاث = (5-1) ÷ 3= 1.33 لنحصل على مدى المتوسطات التالية.

جدول (1): يوضح المدى وعدد الفئات للحكم على مستوى تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف.

المدى	ضعيف	متوسط	عالي
مدى المتوسطات	من 1 إلى 2.33	أعلى من 2.33 إلى 3.66	أعلى من 3.66 إلى 5

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة، ويوضح الجدول التالي استجابة أفراد عينة البحث للمحاور والأداة ككل:

جدول (2): يوضح استجابة أفراد عينة البحث للمحاور والأداة ككل.

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية	4.45	0.47	1
2	دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	4.26	0.63	2
كلي	دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف	4.36	0.512	

يوضح الجدول (2) المتوسطات والانحرافات المعيارية وكذلك الترتيب لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند الطالبات في المرحلة المتوسطة، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للمحورين وكذلك للمقياس ككل كانت بالمستوى العالي حسب المعيار المحدد للحكم على النتائج مسبقًا، وقد جاءت تصورات المعلمات في محور دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) وانحراف معياري (0.47)، بينما جاء محور دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.63)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.36) وانحراف معياري (0.512) وهو في المدى المرتفع.

صدق أداة الدراسة:

صـدق المحكمـين: بعـد الانتهـاء مـن بنـاء أداة الدراسة، تم عرضها على سبعة محكمين من أعـضاء هيئـة التدريس في قسم التربية الخاصـة وعلـم الـنفس بجامعـة الملك سعود، ومن أعضاء هيئة التدريس في قـسم التربيـة الخاصة بجامعة الإمام محمد بن سـعود، وجامعـة الأمـير سطام بن عبد العزيز للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلـب مـن المحكمين – مشكورين – إبداء الـرأي حـول مـدى دقـة العبارات ووضـوحها، ومـدى ارتباطهـا بمحـاور الأداة وأبعادها، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكـن من خلالها تطوير الاستبانة. مع العلم أن العبارة تعتبر غير صادقة إذا كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين أقـل مـن 85 ٪. وبنـاء عـلى التعـديلات والاقتراحـات التـي أبـداها المحكمون، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة التي أوصى بها غالبية المحكمين، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

الاتساق الـداخلي لـلأداة: وللتعـرف عـلى مـدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم معامل ارتبـاط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتبـاط بـين درجـة كل فقرة من فقرات الاستبانة بمحورها، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (3): الاتساق الداخلي لأداة البحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية	1	0.356**	9	0.791**
	2	0.497**	10	0.634**
	3	0.449**	11	0.758**
	4	0.662**	12	0.769**
	5	0.741**	13	0.713**
	6	0.764**	14	0.760**
	7	0.748**	15	0.719**
	8	0.795**	16	0.702**
دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	17	0.702**	24	0.766**
	18	0.743**	25	0.777**
	19	0.764**	26	0.687**
	20	0.781**	27	0.772**
	21	0.686**	28	0.808**
	22	0.781**	29	0.794**
	23	0.741**	30	0.751**

****دالة عند 0.01.**

ويتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات أداة الدراسة؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات أداة الدراسة بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني. كما تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين المحاور، وكذلك بين المحاور والأداة ككل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4): معامل الارتباط (بيرسون) بين المحاور وكذلك بين المحاور والأداة ككل.

المحور	دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	المقياس ككل
دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية	0.711**	0.914**
دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	-	0.935**

****دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط المحاور مع بعضها وكذلك ارتباطها بالأداة ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يشير إلى أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع محاور أداة الدراسة وكذلك ارتباطها بالأداة ككل؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق محاور أداة الدراسة بشكل جيد مع بعضها ومع الأداة ككل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الأداة استخدمت طريقتين، هما:

أ. ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات الأداة استخدم معامل ألفا كرونباخ لمحاور الأداة وللأداة ككل.

جدول (5): معامل ثبات الأداة ألفا كرونباخ.

المحور	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية	16	0.930
دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	14	0.944
للأداة ككل	30	0.959

حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لمحور «دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية» القيمة (0.930)، ولمحور «دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف» القيمة (0.944)، في حين بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.959) وهو معامل ثبات مرتفع؛ إذ يشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة الحالي.

ب. التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاستبانة للمحورين الأول والثاني، كما استخدم معادلة سبيرمان – براون لتصحيح معامل الارتباط، ويوضح الجدول (6) معامل الارتباط، ومعامل التصحيح للمحورين:

جدول (6): معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.

المحور	معامل ارتباط نصف الأداة	معادلة سيبرمان –براون
دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية	0.795	0.886
دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف	0.797	0.887

يتضح من الجدول (6) أن معامل الارتباط الكلي لمحاور الأداة تراوح بين (0.795) و(0.797)، ويعد هذا ثباتًا مناسبًا للأداة.

نتائج الدراسة:

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقًا لتسلسل أسئلتها:

إجابة السؤال الأول: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي ينص على: ما تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات في المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7):

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات في المرحلة المتوسطة.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	إشعار الطالبات بالتقبل من قبل الآخرين	4.33	0.66	14
2	إتاحة الفرصة للطالبات بالتفاعل الاجتماعي مع منسوبات المدرسة	4.36	0.75	13

تابع/ جدول (7).

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	تعزيز تكوين علاقات صداقة بين الطالبات ببعضهن البعض	4.40	0.68	11
4	تشجيع الطالبات على العمل التعاوني	4.66	0.54	1
5	تنمية مفهوم المنافسة الشريفة بين الطالبات	4.53	0.65	3
6	تشجيع الطالبات على التسامح والعفو عن الآخرين	4.50	0.68	5
7	تشجيع الطالبات على احترام آراء الآخرين	4.54	0.68	2
8	تشجيع الطالبات على تفهم مشاعر الآخرين	4.43	0.77	9
9	تشجيع الطالبات على المحافظة على العلاقات الاجتماعية فيما بينهن	4.51	0.64	4
10	تعزيز روح المبادرة لدى الطالبات في التعرف على الآخرين في مختلف المواقف الحياتية	4.39	0.72	12
11	إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن مشاعرهن بطريقة سليمة	4.41	0.71	10
12	تدريب الطالبات على الاستماع باحترام للآخرين عند الحديث معهم	4.49	0.67	6
13	تنمية قدرة الطالبات على التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد)	4.43	0.64	9
14	تشجيع الطالبات على احترام خصوصيات الآخرين	4.46	0.72	7
15	زيادة احتمالية قيام الطالبات بالمبادرة لمساعدة الآخرين	4.45	0.66	8
16	رفع مستوى اعتماد الطالبات على أنفسهن في حل مشكلاتهن مع الأخريات بطريقة صحيحة	4.41	0.75	10
-	المحور ككل	4.45	0.47	

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية، وقد كانت عالية لجميع فقرات المحور، وبلغ متوسط المحور (4.45) بانحراف معياري (0.47) وبمستوى تصور عالٍ. وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.66)، وهي (تشجيع الطالبات على العمل التعاوني)، ولأقل فقرة (4.33) وهي (إشعار الطالبات بالتقبل من قبل الآخرين)، وجميعها في المستوى العالي، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.66) و(4.33).

إجابة السؤال الثاني: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي ينص على: ما تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (8):

جدول (8): يوضح تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	زيادة فرص التزام الطالبات بالأنظمة والقوانين المدرسية	4.28	0.83	7
18	تعزيز سلوك المحافظة على ممتلكات المدرسة	4.35	0.81	4
19	زيادة مصداقية ونزاهة الطالبات في تفاعلاتهن مع الآخرين	4.23	0.79	9
20	تقليل حوادث السلوك العدواني اللفظي	4.16	0.94	13
21	شغل الطالبات بأنشطة تقلل من رغبتهن في إيذاء الآخرين	4.43	0.74	1
22	تقليل تنمر الطالبات على الآخرين	4.31	0.81	5
23	تقليل احتمالية إحضار الطالبات لأدوات حادة وخطرة لإلحاق الأذى بالآخرين	4.19	0.94	11
24	تقليل احتمالية تمرد الطالبات وجدالهن مع المعلمات	4.20	0.91	10
25	تقليل سخرية الطالبات من زميلاتهن	4.12	0.93	14
26	زيادة دافعية الطالبات في الحضور إلى المدرسة	4.38	0.81	3
27	تمكين الطالبات من التعبير عن مشاعر الغضب بهدوء	4.17	0.85	12
28	زيادة وعي الطالبات بضرورة التفكير قبل إصدار سلوكيات غير ملائمة	4.25	0.79	8
29	حث الطالبات على التفكير في الآثار المترتبة على سلوك التخريب أو السرقة	4.29	0.83	6
30	إكساب الطالبات مهارات الاستماع للتعليمات	4.40	0.72	2
-	المحور ككل	4.27	0.64	

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في خفض أعراض مشكلات التصرف، وقد كانت عالية لجميع فقرات المحور، وبلغ متوسط المحور (4.27) بانحراف معياري (0.64) وبمستوى تصور عالٍ، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (4.43)، وهي (شغل الطالبات بأنشطة تقلل من رغبتهن بالقيام بإيذاء الآخرين)، ولأقل فقرة (4.12) وهي (تقليل سخرية الطالبات من زميلاتهن)، وجميعها في المستوى العالي، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.43) و(4.12).

إجابة السؤال الثالث: تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل تختلف تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف سنوات الخبرة وتخصصاتهن الجامعية ونوع الخدمة الترفيهية المقدمة ومكتب الإشراف التابعة له المدرسة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة. ولتوضيح اختلاف تصورات المعلمات حول

دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، (باختلاف سنوات الخبرة، وتخصصاتهن الجامعية، ونوع الخدمة الترفيهية المقدمة، ومكتب الإشراف التابعة له المدرسة)، تم استخدم تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولًا: اختلاف تصورات المعلمات في ضوء التخصص الجامعي:

جدول (9): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة حسب متغير التخصص الجامعي.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
تربية إسلامية	84	130.15	14.74	92	150
جغرافيا	34	135.58	3.07	102	150
تاريخ	33	128.39	17.59	94	150
لغة عربية	71	130.32	14.00	95	150
لغة انجليزية	53	132.45	15.62	83	150
رياضيات	51	129.45	17.66	86	150
علوم	41	128.95	14.98	85	150
تربية فنية	20	128.45	19.42	90	150
اقتصاد/ تدبير منزلي	31	131.38	14.65	105	150
حاسب آلي	22	129.95	16.26	104	150
الكلي	440	130.55	15.48	83	150

يتضح من الجدول السابق (9) وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة في ضوء متغير التخصص؛ حيث بلغ أعلى متوسط القيمة (135.58)، وكان لمتغير تخصص الجغرافيا، وبلغ أقل متوسط القيمة (128.39)، وكان لمتغير تخصص التاريخ، ولا ينبغي أن يُتخذ أي قرار في ضوء هذه البيانات. ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (10): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير التخصص الجامعي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	1509.225	9	167.692	0.695	0.714
داخل المجموعات	103781.573	430	241.352		
الكلي	105290.798	439			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (F) بلغت (0.695)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ نظرًا لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.714)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة باختلاف متغير التخصص الجامعي.

ثانيًا: اختلاف تصورات المعلمات في ضوء سنوات الخبرة:

جدول (11): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة حسب متغير سنوات الخبرة.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
1-5 سنوات	41	130.39	11.57	102	150
6-10 سنوات	93	130.83	15.49	83	150
10سنوات فأكثر	304	130.54	16.01	85	150
الكلي	438	130.59	15.51	83	150

يتضح من الجدول السابق (11) عدم وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة في ضوء متغير سنوات الخبرة؛ إذ بلغ أعلى متوسط القيمة (130.83) وكان لمتغير 6-10 سنوات، وبلغ أقل متوسط القيمة (130.39) وكان لمتغير 1-5 سنوات، ولا ينبغي أن يُتخذ أي قرار في ضوء هذه البيانات. ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (12): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	8.066	2	4.033	0.017	0.983
داخل المجموعات	105127.781	435	241.673		
الكلي	105135.847	437			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (F) بلغت (0.017)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ نظرًا لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.983)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير سنوات الخبرة.

ثالثًا: اختلاف تصورات المعلمات في ضوء نوع الخدمات الترفيهية المتوفرة في المدرسة:

جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة حسب متغير نوع الخدمات الترفيهية المتوفرة في المدرسة.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
ألعاب رياضية	94	130.67	16.51	86	150
أنشطة فنية	103	132.54	14.70	83	150
رحلات مدرسية	86	131.20	14.89	85	150
ألعاب جماعية متنوعة	53	129.41	15.44	95	150
التمثيل المسرحي	59	129.01	15.87	97	150
الكلي	395	130.86	15.43	83	150

يتضح من الجدول السابق (13) وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة في ضوء متغير نوع الخدمات الترفيهية المتوفرة في المدرسة؛ فقد بلغ أعلى متوسط القيمة (132.54) وكان لمتغير أنشطة فنية، وبلغ أقل متوسط القيمة (129.01) وكان لمتغير التمثيل المسرحي، ولا ينبغي أن يُتخذ أي

قرار في ضوء هذه البيانات. ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (14): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير نوع الخدمات الترفيهية المتوفرة في المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	616.928	4	154.232	0.645	0.631
داخل المجموعات	93282.414	390	239.186		
الكلي	93899.342	394			

يتضح من الجدول (14) أن قيمة (F) بلغت (0.645)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ نظرًا لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.631)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير نوع الخدمات الترفيهية المتوفرة في المدرسة.

رابعًا: اختلاف التصورات في ضوء متغير مكتب الإشراف على المدرسة:

جدول (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة حسب متغير مكتب الإشراف على المدرسة.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
مكتب شرق الرياض (النهضة)	96	131.35	15.48	90	150
مكتب غرب الرياض	97	130.32	16.41	86	150
مكتب وسط الرياض	90	130.68	12.74	94	150
مكتب شمال الرياض	77	126.10	16.35	85	150
مكتب جنوب الرياض	80	133.98	15.64	83	150
الكلي	440	130.55	15.48	83	150

يتضح من الجدول السابق (15) وجود فروق ظاهرية في تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة في ضوء متغير مكتب الإشراف التابعة له المدرسة؛ حيث بلغ أعلى متوسط القيمة (133.98)، وكان لمتغير مكتب جنوب الرياض، وبلغ أقل متوسط القيمة (126.10)، وكان لمتغير مكتب شمال الرياض، ولا ينبغي أن يُتخذ أي قرار في ضوء هذه البيانات. ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يوضح نتائجه الجدول التالي:

جدول (16): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير مكتب الإشراف على المدرسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
بين المجموعات	2535.951	4	633.988	2.684	0.031
داخل المجموعات	102754.847	435	236.218		
الكلي	105290.798	439			

يتضح من الجدول (16) أن قيمة (F) بلغت (2.684)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ نظرًا لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت (0.031)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير مكتب الإشراف التابعة له المدرسة.

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار «شيفيه» للمقارنات البعدية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (17): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب متغير مكتب الإشراف التابعة له لمدرسة.

المتغير		مكتب غرب الرياض	مكتب وسط الرياض	مكتب شمال الرياض	مكتب جنوب الرياض	الدلالة
مكتب شرق الرياض (النهضة)		1.02				0.995
مكتب غرب الرياض			0.35-			1.0
مكتب وسط الرياض				4.58		0.45

تابع/ جدول (17).

المتغير		مكتب غرب الرياض	مكتب وسط الرياض	مكتب شمال الرياض	مكتب جنوب الرياض	الدلالة
مكتب شمال الرياض		4.22-				0.51
مكتب جنوب الرياض				7.88*		0.03
مكتب شرق الرياض (النهضة)					2.63-	0.86
مكتب غرب الرياض					3.65-	0.64
مكتب وسط الرياض					3.29-	0.74
مكتب شرق الرياض (النهضة)			0.665			0.99
مكتب شمال الرياض	5.25-					0.29

***= دال عند 0.05**

يتضح من الجدول السابق (17) «نتائج اختبار شيفيه» أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة باختلاف مكتب الإشراف التابعة له المدرسة، وذلك بين متوسطات تصورات المعلمات في (مكتب جنوب الرياض والمعلمات في مكتب شمال الرياض) كما يتضح من قيمة الدلالة الإحصائية التي بلغت (0.03) وكذلك قيمة الفرق بين المتوسطين التي بلغت (7.88)، وهي قيمة موجبة، مما يعني أن الفرق لصالح تصورات المعلمات في مكتب جنوب الرياض؛ كون متوسطها أكبر من متوسط تصورات معلمات شمال الرياض. بينما لا توجد فروق بين متوسطات تصورات المعلمات باختلاف بقية المكاتب، حيث أن جميع مستويات الدلالة لها أكبر من (0.05)، وبالتالي فهي غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف عند المراهقات في المرحلة المتوسطة. وتوصلت النتائج إلى أن تصورات المعلمات نحو الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف كانت إيجابية؛ فجاءت هذه النتائج موافقة لما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة (أيمن، وحميد، 2016؛ وداس Das, 2016) في أن تصورات المعلمين نحو الخدمات الترفيهية كانت إيجابية. ويشير ذلك إلى

إدراك المعلمات بأهمية الخدمات الترفيهية بمختلف أنواعها، ووعيهن بفعاليتها في تنمية المهارات الاجتماعية وتنمية مهارات الضبط الانفعالي الاجتماعي، وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات بشكل عام وللطالبات اللاتي يظهرن ضعفًا في المهارات الاجتماعية، واللاتي يظهرن سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا على التخصيص. ومن الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي وأعلى تصور الفقرة التي تقول إن الخدمات الترفيهية تشجع الطالبات على العمل التعاوني، وعلى المحافظة على العلاقات الاجتماعية فيما بينهن، كما تشجعهن على احترام آراء الآخرين. ومن ضمن الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي وأعلى تصور فقرة الخدمات الترفيهية تساعد على شغل الطالبات بأنشطة تقلل من رغبتهن في إيذاء الآخرين، كما تكسبهن مهارات الاستماع للتعليمات، وتزيد دافعيتهن في الحضور إلى المدرسة. وجاءت هذه النتائج موافقة لما توصلت إليه العديد من الدراسات (كدراسة «أبو النجا»، 2015؛ دراسة أيمن، وحميد، 2016؛ ودراسة العثمان، 2009) حيث إن الخدمات الترفيهية تعمل على تعديل سلوكيات الطالبات وجعلها مقبولة اجتماعيًا وأكثر تكيفًا.

كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، في ضوء متغير سنوات الخبرة والتخصص الجامعي وكذلك نوع الخدمة الترفيهية المقدمة. أما بالنسبة إلى متغير مكتب الإشراف التابعة له المدرسة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات حول دور الخدمات الترفيهية في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض أعراض مشكلات التصرف لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، باختلاف متغير مكتب الإشراف التابعة له المدرسة، في كل من المعلمات في المدارس التابعة لمكتب جنوب وشمال، وكان الفرق لصالح تصورات المعلمات في مكتب جنوب الرياض، حيث اتضح أن تصورات المعلمات في المدارس التابعة لمكتب جنوب الرياض إيجابية أكثر من تصورات المعلمات في المدارس التابعة لمكتب شمال الرياض. وقد يرجع السبب لكمية الاستجابات التي تم الحصول عليها من المعلمات في المدارس التابعة لمكتب جنوب الرياض، فقد كانت أكثر من الاستجابات التي تم الحصول عليها من المعلمات في المدارس التابعة لمكتب شمال الرياض، بالرغم من أن غالبية المدارس التابعة لمكتب شمال التي تمت زيارتها لتطبيق «أداة الدراسة» كانت مفعّلة لبعض أشكال الأنشطة والخدمات الترفيهية كالرحلات والأنشطة الفنية ويوم المهنة، وكانت معظم

استجابات المعلمات التي تم الحصول عليها إيجابية؛ إنما قد يكون غياب المعلمات أو انشغالهن بالأعباء المدرسية الأخرى وعدم استكمالهن لتعبئة الاستبانة، سببًا لقلة الاستجابات التي تم الحصول عليها، مما سمح بظهور هذا الفرق. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات باختلاف بقية المكاتب.

وفي ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بالآتي:

1 – إعادة النظر في جدول الطالبات المدرسي اليومي، بحيث يتم تفعيل ساعة «النشاط اللاصفي الترفيهي» والتخطيط له بالشكل الذي يعود بالفائدة على الطالبات، مع الابتعاد عن الارتجال والعفوية عند ممارسة هذه الأنشطة الترفيهية.

2 – توفير الدعم المادي اللازم، وتخصيص ميزانية من قبل المسؤولين في المؤسسات التعليمية لتنفيذ الأنشطة والخدمات الترفيهية في المدارس.

3 – إجراء دراسة تتناول الخدمات الترفيهية كوسيلة وقائية تمنع حدوث المشكلات السلوكية والانفعالية في المدارس، مع التركيز على معيقات تطبيقها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النجا، أمنية. (2015). فعالية برنامج الأنشطة الترويحية في تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *دراسات الطفولة*، 18 (68)، 47-30.

إسماعيل، هالة. (2008). اضطراب المسلك وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة تتبعيه. *دراسات تربوية واجتماعية*، 14(2)، 172-113.

البيلاوي، إيهاب. (2014). *الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

البطاشية، خالصة. (2009). المراهقة مفهومها وحاجاتها المختلفة نفسيًا وجسديًا وعاطفيًا. *رسالة التربية*، (24)، 23-16.

الحلواتي، نسرين وأبو كليلة، هادية وجويلي، مها والألفي، أشرف. (2011). تفعيل دور الأنشطة اللاصفية في التعليم الثانوي العام بمصر. *مجلة القراءة والمعرفة*، (113)، 232-249.

الدسوقي، مجدي. (2014). التوجهات المستقبلية في دراسة اضطراب المسلك: المسارات الإنمائية، التقدير، الوقاية والعلاج. *مجلة الإرشاد النفسي*، (38)، 202-173.

العثمان، نوال. (2009). دور المنهج الخفي متمثلا في أنشطة التعلم اللامنهجية في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية في الكويت. *المجلة التربوية*، 23 (90)، 42-13.

الفيومي، محمد. (2005). أثر برنامج ترفيهي في التخفيف من إظهار العدوان لدى عينة من الجانحين: دراسة تجريبية. *مجلة البحوث الأمنية (السعودية)*، 14 (30)، 235-280.

القعدان، فراس وداود، نسيمة. (2015). أثر برنامج إرشادي

معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف. *دراسات العلوم التربوية*، 42 (2)، 693-710.

اللهيبي، رنا. (2017). تصورات المعلمات حول دور اللعب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4(16)، 48-81.

المعيقل، إبراهيم. (2010). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الحركي المفرط .*مجلة كلية التربية*، 1 (34)، 167 -247.

المغربي، كوثر والحمداني، موفق. (2008). *الفروق بين المراهقين الفلسطينيين الذين يعانون من اضطراب التصرف والعاديين في مهارات التفاعل الاجتماعي وبعض الخصائص الأسرية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمان.

أيمن، بن تومي وحميد، دشري. (2016). *دور النشاط البدني الرياضي اللاصفي في التخفيف من السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين من 15-18 سنة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنساني والاجتماعية، جامعة محمد خيضر (بسكرة)، الجزائر.

حسن، محمد. (2005). مرحلة المراهقة بين مسؤولية الأسرة ودور المجتمع. *مجلة التربية*، 34 (152)، 76-56.

داخل، مهدي وحسن، نمير. (2012). الإساءة الانفعالية وعلاقتها باضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *العلوم التربوية والنفسية*، (89)، 255-282.

روزنبرج، مايكل وويلسون، ريتش وماهيدي، لاري وسنديلار، بول. (2008). *تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية*، (ترجمة عادل عبد الله). عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في عام 2004).

زواهرة، محمد وملكوش، رياض. (2011). *اضطراب التصرف لدى عينة من المراهقين تبعا لمتغيرات الجنس والتحصيل ومستوى تعليم الوالدين والمستوى الاقتصادي للأسرة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية، عمان.

سكران، محمد. (2014). الأنشطة المدرسية اللاصفية. *عالم التربية*، 15 (48)، 421-436.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2015). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط6. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، ندى. (ديسمبر، 2011). *مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقات*. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي. بجامعة عين شمس. القاهرة.

عبد الحميد، ندى. (2012). فاعلية أسلوب الإرشاد الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (31)،*369-395*.

عون، علي وصندوق، فريحة. (2017). أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها باضطراب المسلك لدى المراهقين. *دراسات – الجزائر*، (53)، 58-70.

فاطمية، بن خليفة. (2016). صعوبات التعلم والمهارات الاجتماعية .*مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية – مركز جيل البحث العلمي*، (18)، 49-37.

قنـدز، عـلي. (2014). تـأثير متغـيرات الممارسـة للنـشاط البـدني الرياضي التربوي والجنس عـلى الاضـطرابات الـسلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .*مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية*، (11)، 41-53.

محجـوب، عـلي. (20-21 أبريـل، 2008). *العلاقـة بـين إدراك التربويين لأهمية الأنشطة اللاصفية وواقع استخدامها في مدارس محافظة سـوهاج*، ورقـة عمـل مقدمـة للمـؤتمر العلمي العربي الثالث التعليم وقضايا المجتمـع المعـاصر. سوهاج. مصر.

محمد، عبد الصبور. (20-18 مارس، 2008). *الأنـشطة اللاصـفية وعلاقاتها بـبعض الاضـطرابات النفـسية لـدى التلاميـذ المعـاقين عقليًـا في مـدارس الـدمج*، ورقـة عمـل مقدمـة للمـؤتمر الثـامن للجمعيـة الخليجيـة للإعاقـة. الـشارقة. الإمارات العربية المتحدة.

مرسي، منى. (2013). مقياس المهارات الاجتماعيـة للمراهقـات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (35)، 657-631.

هوساوي، إيمان والحـازمي، وفـاء. (1437). *المراهقـة مـشكلات وحلول*. مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض.

وزارة التعلـيم. (1437). *الـدليل الإجرائـي للتربيـة الخاصـة*. الإصدار الأول. المملكة العربية السعودية. تم اسـترجاعه بتاريخ 1/ 2/ 1438هـ من

http://e.top4top.net/o_top4top_eca03d440b0.pdf?key=294f876ee3662f47ff047af422d851fcc83d65b3#p

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akelaitis, A. V., & Malinauskas, R. K. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education,* 18(4), 381-389.doi:10.13187/ejced.2016.18.381.

Antovska, A, & Kostov, B. (2016). Teachers, Students and Extracurricular Activities in Primary Education. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Educatio*n. 4(1), p. 49-53. doi:10.5937/IJCRSEE1601049A.

Barnett, L. A., & Weber, J. J. (2008). Perceived Benefits to Children from Participating in Different Types of Recreational Activities. *Journal of Park & Recreation Administration,* 26(3), 1-20.

Blomfield Neira, C. J., & Barber, B. L. (2012). Exploring the Positive Peer and Identity Experiences Occurring in Australian Adolescents' Leisure Activities. *Australian Educational & Developmental Psychologist,* 29(1), 44-51. doi:10.1017/edp.2012.8

Das, D. (2016). Role of co-curricular activities in bringing all round development to the students of high school stage with specials reference to Guwahati, India: a study. *The Clarion International Multidisciplinary Journal*, 5 (2), 75-81. doi:10.5958/2277-937X.2016.00035.6

Forneris, T., Camiré, M., & Williamson, R. (2015). Extracurricular Activity Participation and the Acquisition of Developmental Assets: Differences Between Involved and Noninvolved Canadian High School Students. *Applied Developmental Science*, 19(1), 47-55.doi:10.1080/10888691.2014.980580.

Martinez, A., Coker, C., McMahon, S.D., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in Extracurricular Activities: Identifying Differences in Perceptions of School Climat. *Educational & Developmental Psychologist*, 33(1), 70-84.doi:10.1017/edp.2016.7.

UK Fostering. (2015). every child matters, Retrieved November 3, 2016, from http://ukfostering.org.uk/local-authorities/every-child-matters/

Zeng, S., Benner, G. J., & Silva, R. M. (2016). Effects of a Summer Learning Program for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education & Treatment of Children*, 39 (4), 593-615. doi:10.1353/etc.2016.0026.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 51 - 85، الرياض (2019م/ 1440هـ)

فعالية برنامج تدريبي في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم

د. عمر خليل موسى عطيات[1]، و د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان[2]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مدى فاعلية استخدام استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من الطلبة الملتحقين بخدمات برامج صعوبات التعلم الملحقة في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة المجمعة، ولغايات تحقيق أغراض الدراسة أتبع الباحثان المنهج شبة التجريبي وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التّدريس على المهارات الفرعية الأربع (تحديد التفاصيل الواردة في النص، وتحديد معاني الكلمات ومرادفاتها، وذكر الحقائق والتعرف عليها، وتحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص) المتضمنة في اختبار الاستيعاب القرائي وفي الدرجة الكلية وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة تبين أن هذه الفروق جاءت لصالح استراتيجية القصة، وجميع القيم جاءت بمستوى مرتفع. وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة من شأنها أن تعزى لأثر جنس المتعلم في جميع المهارات الفرعية المتضمنة في اختبار الاستيعاب القرائي وفي الدرجة الكلية للأداء على الاختبار لكلا المجموعتين، وقد أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة من شأنها أن تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التّدريس والجنس في جميع المهارات الفرعية للاختبار وفي الدرجة الكلية للأداء على الاختبار لكلا المجموعتين.

الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الاستيعاب القرائي، استراتيجية القصة، المستوى الحرفي.

Effectiveness of a Training Program in Improvement Reading Comprehension for Fourth Grade Students with Learning Disabilities

Dr. Omar Khalil Mousa Atiyat[1], and Abdulaziz Abdullah Alothman[2]

Abstract: This study aimed to investigate the effectiveness of using the story strategy in improving reading comprehension skills among fourth grade students with learning disabilities, The study sample consisted of (60) students enrolled in the services of learning disabilities programs. The results of the study indicated that there were statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the impact of the teaching strategy on the four sub-skills (specifying the details in the text and determining the meanings of the words And the identification and identification of facts, and the determination of temporal and spatial sequence of events in the text) included in the test of reading comprehension and in the total score and back to the modified arithmetic mean that these differences were in favor of the story strategy, and all the values came at a high level. The results also indicate that there are no significant differences that can be attributed to the effect of the learner's sex in all the sub-skills included in the reading comprehension test and in the overall score of the test performance for both groups. The results also indicated there are no significant differences that are attributed to the effect interaction between the teaching strategy and sex in all sub-skills of the test and in the overall score of test performance for both groups.

Keywords: Students with Learning Disabilities, Reading Comprehension, Story Strategy, Literal level.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة المجمعة.
المجمعة، المملكة العربية السعودية، ص.ب (1326)، الرمز البريدي (11992).
البريد الإلكتروني: azomar84@yahoo.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة المجمعة.
المجمعة، المملكة العربية السعودية، ص.ب (1326)، الرمز البريدي (11992).
البريد الإلكتروني: abdulaziz517@hotmail.com

(1) Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, college of Education, Majmaah University.
Majmaah, Saudi Arabia, P.O. Box (1326) Postal Code (11992).

(2) Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, college of Education, Majmaah University.
Majmaah, Saudi Arabia, P.O. Box (1326) Postal Code (11992).

المقدمة:

على الرغم من توافر الأدب النظري الذي أستهدف ميدان التربية الخاصة بالبحث بشكل عام، وفئة صعوبات التعلم بشكل خاص، إلا أن هذا المصطلح للاستيعاب القرائي وليومنا هذا لا زال موضع أخذ ورد في ظل كثرة الدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة صعوبات التعلم (الجهني، 2015)، من حيث الأسباب التي قد تؤدي إلى ظهور مثل هذه الحالات في ظل عدم وجود اتفاق على أسباب وعوامل معنية دون غيرها تقود إلى صعوبات التعلم بمختلف فئاتها وأنماطها، أو من حيث الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، والبرامج العلاجية، والتحديات التربوية التي تواجهها فئة ذوي صعوبات التعلم في الميدان التربوي، لذا فإنه من الأهمية بمكان أن نتناول هذه الفئة بمزيد من البحث والدراسة. هذا وتعتبر فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكثرها استحواذا لاهتمام الباحثين من شتى فروع المعرفة، ويعد هذا الاهتمام انعكاسا لأهمية هذه الفئة، التي كان قد تمّ وصفها في أواسط القرن الماضي، إلا أن صعوبات التعلُّم ليست ظاهرة جديدة، فقد عرفت المدارس طلبة يعانون من هذا النوع من المشكلات منذ القدم. ومن هنا ظهرت العديد من المحاولات الرامية إلى إيجاد تعريف لهذه الفئة من الأفراد، وتباينت هذه التعريفات بناءاً على تباين الخلفيات والأطر النظرية للباحثين من مختلف الاختصاصات.(Mayes & Calhoun, 2006)

ويشار إلى كون الأفراد ذوي صعوبات التعلم يشكلون مجموعة غير متجانسة من المتعلمين، إلا أن لديهم مشكلة أساسية يشتركون بها جميعاً، ألا وهي عدم القدرة على التعلم بذات الطريقة والكفاية التي يتعلم فيها أقرانهم من الطلبة العاديين. وممَّا يزيد الأمر غموضاً أن هؤلاء الأفراد يتمتعون بقدرات عقلية ضمن المتوسط أو أعلى من المتوسط في بعض الأحيان، في حين أن أداءهم الأكاديمي منخفضاً وبشكل ملحوظ عن مستوى قدراتهم. وبعضهم يواجه مشكلات في تعلّم الرياضيات، في حين أن أكثرهم يعاني من مشكلات في تعلّم القراءة (Dyslexia)، والكتابة (Dysgraphia) وصعوبات الحساب (Dyscalculia) (ندا، 2009). هذا وتمثل صعوبات القراءة أحد أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، إذ تصنف صعوبات التعلم إلى صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتعرف صعوبات التعلم بكونها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يتضح هذا في نقص القدرة على الاستماع، والتفكير، أو التحدث، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو في تنفيذ العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح حالات مثل الإعاقات الذهنية،

وإصابات المخ والخلل الوظيفي البسيط في الدماغ بينما لا ينطبق هذا المصطلح على الأطفال ممن يعانون من مشكلات في التعلم ناتجة بشكل أساسي عن أي من الإعاقات الحسية (سمعية أو بصرية)، أو الإعاقات الجسمية والصحية، أو الاضطرابات السلوكية (البطاينة، والخطاطبة، والسبايلة، والرشدان، 2018).

ويذكر هنا بأن القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين والدارسين المتخصصين في صعوبات القراءة إن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الأكاديمي للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى كون صعوبات القراءة لا ينظر إليها كصعوبات منفصلة إذ قد يظهر أثرها في مجالات أخرى من التحصيل، وقد تؤثر أيضا في درجة التكيف الشخصي والاجتماعي والسلوكي للطلبة، وقد أشارت الدراسات إلى أن صعوبات القراءة تشكل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، وأن 80٪ من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يبدون صعوبات في القراءة (Carretti & Arfè, 2011). وينظر أيضا إلى صعوبات القراءة بوصفها مشكلة استيعابية يواجهها الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية، لذلك فإنها تعتبر من أكثر المشكلات تأثيراً عليهم، إذ يُلاحظ على من يعانون من صعوبة الاستيعاب القرائي بكونهم لا يستوعبون ما يقومون بقراءته، ولا يدركون ما يحتويه النص من معانٍ وحروف ورموز، الأمر الذي يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي في مختلف المواضيع الدراسية، كما إنّ صعوبة الفهم القرائي تعتبر من أبرز المشاكل المُدرجة تحت مظلة صعوبات التعلم الأكاديمية، ويأتي ذلك نظراً لما تتركه المشكلة من آثار سلبية على مستويات التحصيل الأكاديمي والاجتماعي، الأمر الذي يلقي بظلاله على مفهوم التلميذ عن ذاته، ومستوى دافعيته نحو التعلم، واختباره للعديد من مشاعر الإحباط والقلق نظرا لإخفاقه في أداء بعض المهام الأكاديمية (Berkeley & Mastropieri, 2010).

هذا ويعتبر الفهم أو الاستيعاب القرائي أحد أهم مهارات القراءة، وقد يشار إلية بأنه يمثل الهدف الرئيسي لها، وقد تعددت تعريفات الفهم القرائي بسبب تعدد وجهات نظر المختصين والباحثين في هذا المجال، وقد عرف بكونه عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة (Antoniou & Souvignier, 2007). وبسبب من أهمية مهارات الاستيعاب والفهم القرائي فقد تعددت البحوث التي اهتمت بدراسة استراتيجيات وآليات التدريب على امتلاك هذه المهارة لدى الطلبة

ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بخدمات التربية الخاصة ضمن برامج صعوبات التعلم التي تقدم ضمن بيئة المدرسة العادية، وقد جاءت الدراسة الحالية لتحديد مدى فاعلية استراتيجية القصة والتي تعد إحدى الاستراتيجيات المتبعة في تنمية مهارات الفهم والاستيعاب القرائي، ومحاولة لتقصي أثر هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في محافظة المجمعة.

مشكلة الدراسة:

من خلال الخبرة العلمية للباحثان في ميدان صعوبات التعلم وطرق التدريس المتبعة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة، واطلاعهم على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى قيامهم بالعديد من الزيارات الميدانية لبرامج صعوبات التعلم ضمن مدارس إدارة التعليم بمحافظة المجمعة، لاحظا محدودية الاستراتيجيات المتبعة من قبل معلمي غرف المصادر في تعليم مهارات القراءة بشكل عام وتهاونهم في بعض الأحيان لتعليم مهارات الاستيعاب القرائي رغم أهميتها. الأمر الذي نجم عنه تدني مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مهارات الاستيعاب القرائي، مع الإشارة هنا إلى ارتباط مهارات الاستيعاب القرائي وبشكل كبير بمستوى أدائهم الأكاديمي والمعرفي، فامتلاك الطلبة لمستوى مناسب من مهارات الاستيعاب القرائي من شأنه أن يضمن لهم النمو الملائم لقدراتهم اللغوية، واتساع مداركهم، وإلمامهم بقدر من المعلومات المفيدة، وتعزيز قدراتهم في التعبير عن آرائهم، وتكوين أحكامهم الشخصية حول النص المقروء.

هذا وهنالك العديد من العوامل التي من شأنها أن تقود إلى مظاهر تدني مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مختلف مراحلهم الدراسية، ومن أبرز هذه العوامل إتباع المعلمين لطرق التدريس الروتينية كالتدريس المباشر وإهمالهم لدروس ومهارات القراءة في كثير من الأحيان، الأمر الذي دفع بالكثير من المعلمين إلى البحث عن استراتيجيات تعليمية بديلة لتعليم طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم مهارات الاستيعاب القرائي.(Carretti & Arfè, 2011)، بالإضافة إلى أن تعليم مهارات القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فعال من قبل معلمي غرف المصادر هو المفتاح لنجاحهم ضمن بيئة الصف. ففي حين أن القراء من الطلبة العاديين يتعلمون ويفهمون ويختارون استراتيجيات الفهم المناسبة لاستخدامها أثناء القراءة، فإن القراء الأقل مهارة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون مثل هذه المهارات التي من شانها ان تنعكس إيجابا على مهارات الاستيعاب القرائي لديهم (Coyne & others, 2007). لذا فالطلبة من ذوي

صعوبات التعلم في الصفوف الابتدائية يظهرون معاناة كبيره في سبيل فهم النصوص السردية والتفسيرية المقدمة لهم، ومع تقدمهم في السن، تصبح تلك المواد أكثر صعوبةً وتعقيداً مثل الكتب المدرسية والروايات، وبدون مهارات الفهم، فإن هؤلاء الطلاب لا يقفون وراء نظرائهم فحسب، بل يفقدون الثقة بالنفس والاستعداد لتحقيق النجاح (Hallahan & Kauffman, 2011). وبناء على ما تقدم تظهر الحاجة إلى تبني استراتيجيات تعليمة حديثة ثبتت فعاليتها بدلالة نتائج البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة ومن شأنها أن تسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أسئلة الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية محاولةً للإجابة عن الأسئلة التالية:

- «ما مستوى فاعلية برنامج تدريبي مستند على استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ضمن مستوى الاستيعاب الحرفي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في محافظة المجمعة؟».

- «هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغيرات استراتيجية التّدريس (استراتيجية القصة، والطريقة التقليدية)، والجنس (ذكر، أنثى) أو للتفاعل الثنائي بينهما؟».

مبرّرات الدراسة وأهدافها:

نظراً لازدياد أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة ممن يتلقون خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر، وممن هم بحاجة إلى المزيد من الاستراتيجيات التعليمية الخاصة، عوضاً عن الاستراتيجيات التقليدية المتبعة من قبل معلمي غرف المصادر في كثير من الأحيان ظهرت الحاجة إلى البحث عن استراتيجيات من شأنها أن تساعد هؤلاء الطلبة على مواجهة مشكلاتهم في تعلّم القراءة ووعي النص المقروء وفهم محتواه ومعناه، ونتيجة للاهتمام الذي حاز عليه مجال صعوبات التعلم في القراءة وكذلك قلة الدراسات والأبحاث المتخصصة التي اتجهت إلى البحث عن سبل واستراتيجيات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، توصل الباحثين إلى أهمية التطرق إلى هذا الموضوع لمساعدة معلمي غرف المصادر في عملية تعليم الطلبة الملتحقين بغرف المصادر في المدارس.

وهدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية القصة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال:

– بناء اختبار للاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي مستند إلى منهاج الصف الرابع الابتدائي.

– بناء برنامج تدريبي، يستند إلى استخدام استراتيجية القصة لتعليم مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي.

– تحديد مستوى فعالية استخدام القصة لتعليم مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي لدى طلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات غرف المصادر ضمن مدارس إدارة تعليم محافظة المجمعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية ضمن كل من البعد العملي التطبيقي، والبعد النظري وفيما يلي بيان ذلك:

الأهمية التطبيقية:

تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال تزويد معلمي صعوبات التعلم بمزيد من المعلومات النظرية حول استراتيجية القصة، وآليات تنفيذها، وكيفية تحويل هذه المعلومات والمعارف النظرية إلى تطبيق عملي إجرائي ينفذ داخل غرفة المصادر بهدف تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. على أمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة أيضا نحو توجيه أنظار الخبراء التربويين والمعلمين إلى أهمية توظيف مثل هذه الاستراتيجيات في عملية التدريب على تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية النظرية:

أما الأهمية النظرية للدراسة الحالية فمن الممكن أن تبرز من خلال قلة تلك الدراسات التي استهدفت البحث باستراتيجيات تعليم مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وبالتالي تزويد المكتبة العربية وميدان التربية الخاصة بدراسة تعزز البحث في مجال استراتيجيات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما يتوقع أن تمهد الدراسة الحالية لدراسات علمية أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها:

– اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة لإدارة تعليم محافظة المجمعة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438-1439هـ.

– اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق استراتيجية القصة ضمن المستوى الأول للاستيعاب القرائي وهو المستوى الحرفي.

تُحدَّد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي: اختبار الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي مستند إلى منهاج الصف الرابع الابتدائي، والبرنامج التدريبي المستند إلى استخدام استراتيجية

القصة لتعليم مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي. وهما من إعداد الباحثان.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يتبعها معلم الصف في المواقف التعليمية التعلمية القائمة على استراتيجية القصة، بهدف تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم.

استراتيجية القصة: هي واحده من الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلبة في المرحلة الابتدائية والمتضمنة مجموعة من القصص والنصوص التي تعبر عن محتوى معين، وقد تم تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجية من خلال برنامج خاص تم إعداده لهذا الغرض. ويقوم بتنفيذ الاستراتيجية وفقا لمجموعة من الإجراءات والنشاطات التي تضمنها البرنامج التدريبي بحيث تسهم في تنمية الاستيعاب القرائي لطلبة الصف الرابع من ذوي صعوبات التعلم (Boon & Paal & Hintz & Freyre, 2015).

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم أولئك الطلبة ممن لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والإملاء والتعبير والخط، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية.

الطريقة الاعتيادية في التدريس: وهي طريقة التّدريس التّي يلتزم المعلم بتنفيذها في الأوضاع العادية داخل غرفة المصادر، معتمداً على استراتيجيات بسيطة لا تفي بغرض التعلم ولا تلبي حاجاته الأساسية في عملية التعليم فهي تضع المتعلم في مكان التلقي وأهم هدف يمكن تحقيقه هو مدى حفظ المتعلم للمعلومات، ويعتمد المعلم على طريقة الإلقاء ولا يوجد فيها دور يذكر للمتعلم، وهكذا تكون عملية التعلم خالية من التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم.

مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي: قدرة طلبة الصّف الرابع الابتدائي على فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص وتحديد معنى الكلمة ومرادفها ونقيضها، وتحديد أكثر من معنى لكلمة واحدة، وكذلك تحديد الفكرة المحورية للنص، والعمل على تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص مع إدراك الترتيب الزماني والمكاني لمحتوى النص. والتي يتم قياسها بالدّرجة التي حصل عليها الطّلبة أفراد الدّراسة بعد الإجابة عن فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدّ لهذه الغاية (Narkon & Wells, 2013).

الفعالية: هي مقياس لكون الأهداف الخاصة بعملية أو خدمة أو نشاط ما قد تحققت أم لا. ويقصد بها هنا قياس مدى كفاية استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والعملية أو النشاط الكفء وهو ذلك الذي يحقق أهدافه المتفق عليها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاستيعاب القرائي:

تمثل مهارات القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي تعتمد عليها الكثير من المهارات والمعارف ونظراً لأهميتها فقد تناولها العديد من الباحثين من ضمن عدة مجالات بالدراسة من مثل العلوم التربوية، وعلم النفس بمختلف فروعه، وعلوم اللغة، وغيرها الكثير. الأمر الذي انطوى على العديد من أوجه الاختلاف والتباين بوجهات النظر من حيث مفهومها وجوانب تطوره من مجال إلى آخر، كما تباينت أيضا مستوياتها، والطرق والاستراتيجيات المتبعة في تعليمها وفقاً للمراحل العمرية والدراسية المختلفة. هذا وتعتبر مهارات القراءة وبحكم من طبيعتها عبارة عن مجموعة من العمليات الذهنية الأدائية المعقدة، نظراً لارتباطها بالنّشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، تستوجب الفهم الدّقيق للنص المقروء مع القدرة على الرّبط بين أجزاءه؛ ليتمكن القارئ أو المتعلم من استنتاج هدف النص، إذ تشكّل مع المهارات اللغوية الأخرى الاستماع والتّحدث والكتابة نظامًا لغويًا يعدّ أبرز أنظمة اللغة وأهمها على الإطلاق، وعليه يعتمد الفرد في اكتساب اللغة، واستخدامها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة (صومان، وعبد الحق، 2016).

وقد أشار كل من كانق وميكينى وأرن وسيفن (Kang, McKenna, Arden, & Stephen, 2015) إلى أن مهارات القراءة عبارة عن مجموعة من أنشطة المعالجة المعرفية الإدراكية، للرسالة البصرية المكتوبة، مما يتيح الفرصة للقارئ إلى فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، مع الإشارة هنا إلى وجود ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية (القراءة) تتمثل في:

- مستوى الكلمة «وقد يعبر عنه أيضاً بالمستوى النحوي، والذي يشتمل على التعرف على الكلمات المكتوبة وتجميعها ومعالجتها».
- مستوى الجملة «العمليات التركيبية والدلالية».
- مستوى النص «الربط بين الجمل والتفاعل مع المعارف المختلفة الواردة في النص المقروء» (Kang, McKenna, Arden, Stephen, 2015).

وبناءً على ذلك يتضح بأن مهارات القراءة لا يمكن أن يتقنها الفرد إلا إذا كان قادراً على التعرف على الأشكال البصرية، أي فك الرموز الكتابية ومن ثم استخراج المعنى المراد من خلالها مع الإشارة إلى كون

هذه المعالجة يجب أن تتم وفق مستويات محددة تبدأ من أصغر وحدة مكونة للمعنى وهي الكلمة مروراً بالجملة وما تحتويه من علاقات تركيبية ودلالية وصولاً إلى فهم النص واستيعابه، إذ يمثل الاستيعاب القرائي جوهر عملية القراءة التي تبدأ بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط فيما بينها، باستيعاب معانيها ومدلولاتها، فهو عملية تفاعل بين القارئ والمادة المقروءة (البركات، 2010). وكذلك يعرف الاستيعاب القرائي Reading Comprehension، بأنّه عبارة عن عملية تفاعلية تنشأ ما بين القارئ والنص المقروء، وصولاً إلى معاودة صياغة المعنى واستحداث معانٍ وأفكار ومواقف متعددة حول موضوع النص، فيتولّد لدى القارئ اتجاهات ودوافع وتوقعات تتماشى مع ما يتوفر لديه من خلفية معرفية من شأنها أن تؤثر على طريقة تعامل القارئ مع النص وطريقة تنظيمه لمحتواه وإعادة عرضه. (Stetter & Hughes, 2010).

طبيعة الاستيعاب القرائي:

وقد أشار كل من ناركون وويلز (Narkon & Wells, 2013) إلى أن عمليات الاستيعاب ما هي إلا عمليات عقلية تحدث أثناء قيام الفرد بالقراءة وتتضمن المعالجة المعرفية للغة وفهمها، ومن سمات الفهم القرائي نموه التدريجي لدى الطلبة العاديين مع بدايات المراحل العمرية الأولى، في حين تظهر الفروقات الفردية والتباين في مستويات الأداء لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم إذ أن قدرات هؤلاء الطلبة تتباين مع قدرات أقرانهم العاديين في مهارات استيعاب الحقائق المعروضة في النص وتقويمها. (Narkon & Wells, 2013).

مع ضرورة الإشارة هنا إلى كون الاستيعاب القرائي لدى الطلبة يرتبط بشكل كبير بعمرهم الزمني ومستوى قدراتهم العقلية، مع الإشارة أيضا إلى أن قدرة الأفراد على امتلاك مهارات القراءة الآلية تنمو بشكل أسرع من تلك المهارات المتعلقة بالقدرة على فهم المعاني الواردة في النص. إذ للاستيعاب القرائي خصوصية سيكولوجية تشير إليه بكونه عملية نشطة متضمنة للوظائف العقلية العليا، فمهارات الفهم والاستيعاب مهارات تنمو لدى الطلبة مع بداية التحاقهم بالمرحلة الابتدائية بسبب من نمو قدراتهم على استخدام الرموز البصرية في القراءة والكتابة والتفكير فتصبح مظهراً سائداً لنموهم العقلي واستخدامهم اللغة وسعيهم لتطوير مفاهيمهم مع التأكيد على أن مهارات الفهم القرائي عملية يمكن تحسينها وتطويرها من خلال برامج التدريب الموجه للمهارات الكلية للفهم القرائي (Stagliano & Boon, 2009).

أهمية الاستيعاب القرائي:

يعتبر الاستيعاب القرائي محور العملية القرائية التي تسعى الخدمات التربوية إلى إكسابها للطلبة ذوي

صعوبات التعلم؛ لتطوير قدراتهم على الاستيعاب والوعي والإدراك، والامتلاك لمهارات القراءة الوظيفية التّي تمكنه من استيعاب النص المقروء، ضمن المستويات التي تتلائم وتتناسب مع عمر الطفل وقدراته، والقدرة على فهم الهدف من النص وتحليله (السّيد، 2004). وتنبع أهمية الاستيعاب القرائي أيضاً لاعتباره بعداً أساسياً في عملية تعليم القراءة، إذ يعمل على تحسين خبرات الفرد التّعليمية، تحقيقًا للأهداف التّربوية المنشودة التي تسعى إلى تغيير دور الطّالب في العملية التّعليمية التّعلمية من دور المتلقي السّلبي إلى دور النّاشط الفاعل الذي يحلل ويفسر وينقد ويربط (عبداللطيف، 2004). ولكونه كذلك يسهم في مساعدة المتعلمين على فهم النصوص المقروءة من خلال توجيه أنفسهم ذاتياً، وتطوير إجراءات واضحة ومتتابعة لفهم النص المقروء. وهذا كله يساعد المتعلمين في التغلب على الضعف لديهم وجعلهم أكثر نشاطاً وفاعلية ليطوروا مهارات فهم واستيعاب المقروء بكل حماس ودافعية نحو التعلم (القطاونة، 2005).

مستويات الاستيعاب القرائي:

يندرج تحت مفهوم الاستيعاب القرائي عددًا من المستويات، التي تتبع تسلسلاً هرميًا، إذ يعتمد امتلاك الفرد لمهارات الاستيعاب القرائي في المستويات الأعلى على نجاح القارئ في امتلاك مهارات الاستيعاب القرائي المندرجة تحت مهارات المستويات الّدنيا. وقد اختلفت وجهات النظر في تصنيف الاستيعاب القرائي وفقاً لمستويات محدده، إلّا أنّه من الممكن ملاحظة التشابه الكبير بين هذه التّصنيفات والمهارات المتضمنة في مستوياتها المختلفة، ومن هذه التصنيفات ذلك التصنيف الذي أورده مركز الدّعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre, 2006) والذي صنَف مستويات استيعاب المقروء إلى ثلاث مستويات:

1 – المستوى الحرفي: ويتضمن قدرة القارئ على معرفة وتحديد محتوى النص المقروء من حقائق ومفاهيم ومعلومات كالأفكار الرئيسة والفرعية والتفاصيل الهامة وربطها مع بعضها البعض.

2 – المستوى التّفسيري: ويتضمن قدرة القارئ على استيعاب ما بين السّطور لتحديد هدف كاتب النص، وكذلك قدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة لديه.

3 – المستوى التّطبيقي: ويتضمن قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها وربطها مع معلومات أخرى.

أما كلاً صومان وعبدالحق (2016) فقد قسما الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مستويات وهي كالتالي:

1 – مستوى قراءة السّطور: وهو ذلك المستوى

الـذي يتـضمن قيـام القـارئ بـالتّركيز عـلى المفـردات وتجميعهـا مـع بعـضها الـبعض ضـمن وحـدة لغويـة متكاملة، بحيث يعطي كلا منها معناها الصريح المتضمن في السّياق، وإدراكه لما تحمله هـذه المفـردات الـواردة في النص من معانٍ مختلفة.

2 – مستوى قراءة ما بـين الـسّطور: وهـو ذلـك المستوى الذي يسعى القارئ من خلاله إلى التّعرف عـلى قصد كاتـب الـنص ومحاولـة تفـسير أفكـاره، وإصـدار الأحكام عـلى مـا ورد في الـنّص مـن مفـردات ومعـاني وأفكار.

3 – مستوى قراءة ما وراء الـسّطور: وهـو ذلـك المستوى الذي يسعى القارئ من خلاله إلى الوصـول إلى تعميمات وأفكار جديدة، ومن ثم توظيف هذه الأفكـار المتضمنة في النص المقروء لمواجهة مشاكل حياته اليومية.

وبالتالي ومن خلال ما تم عرضه حول وجهـات النظـر المختلفـة حـول مـستويات الاسـتيعاب القرائـي يتـضح بـأن هنالـك اتفاقًـا بكونـه ينقـسم إلى ثـلاث مستويات، مع الإشارة إلى كون الاختلاف في معظم هذه التصنيفات كان ضـمن المـستويين الثـاني والثالـث، مـع التأكيد على الاتفاق حول المـستوى الحـرفي الـذي يعتـبر الأساس لما يليه ويبنى عليه من مهـارات تنـدرج ضـمن مستويات مختلفة. وانطلاقاً من هذا الاتفاق الـذي أجمـع عليه معظم الدارسين لتـصنيف مـستويات الاسـتيعاب القرائي سوف يـستهدف الباحثـان في دراسـتهما الحاليـة مهـارات الاسـتيعاب القرائـي ضـمن المـستوى الأول، والمتضمن قدرة المتعلم على معرفة وتحديد محتوى الـنص المقـروء مـن حقـائق ومفـاهيم ومعلومـات كالأفكـار الرئيسة والفرعية والتفاصيل الهامة وربطها مـع بعـضها البعض. مع التّركيز على المفردات الواردة فيـه وتجميعهـا مع بعضها البعض ضمن وحدة لغوية متكاملـة، بحيـث يعطي كـلا منهـا معناهـا الـصريح المتـضمن في الـنص، وإدراكه لما تحمله هذه المفـردات الـواردة في الـنص مـن معانٍ مختلفة.

استراتيجية القصة:

تتطلب عملية اختيار الاسـتراتيجيات التعليميـة الواجب اتباعها لغايات تعليم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أن يعي معلم التربية الخاصة قدرات طلبتـه وعْيـاً دقيقاً وشاملاً من خلال معرفته بنقاط قوتهم للاسـتفادة منها والبناء عليها والتعرف على نقاط ضـعفهم للتغلـب عليها وإيجاد الطريقة المثلى التـي يتعلمـون مـن خلالهـا، فلكل طالب طريقته الخاصة به التي يتعلم مـن خلالهـا، فمعرفة الطريقة الأنسب التي يتعلم فيها الطالـب لـيس بالضرورة أن تحدد معرفته، وإنما يتوصل مـن خلالهـا إلى معلومات مهمة عن الكيفيـة التـي يـتعلم بهـا ممـا يتـيح الفرصـة لاختيـار أفـضل الطـرق والاسـتراتيجيات لتدريسه، إضافة إلى توفيرنا للوقـت والجهـد الـذي قـد

يقضيه المعلم في تجريبه لاستراتيجيات التعلّم المختلفة (Baker, 2002).

وتعتبر استراتيجية قواعد القصة من أهم الاستراتيجيات التي من شأنها أن تسهم في مساعدة الطلبة في تحسين مهاراتهم في الاستيعاب القرائي ضمن الصفوف الدراسية الأولى وفي المراحل العمرية المبكرة ولا سيما لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، نظراً لما تمتلكه من عناصر قادرة على جذب انتباه الطلبة وإشراكهم في عملية القراءة، من مثل عنصر التشويق الذي يستحوذ على انتباه الطلبة ويجذبهم إلى تلقي القصة المسرودة والتفاعل معها ومع إحداثها ومجرياتها بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الاستراتيجية. (Coyne & others, 2007) هذا وقد أكد البركات (2010) على أهمية استخدام القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، إذ إن تقنيات سرد القصة، كتسلسل أحداثها على سبيل المثال له دور فاعل في مساعدة الطلبة على استيعاب وإدراك الدلالات والمعاني وفهم الجوانب اللغوية من ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المقروءة. ولذلك تعتبر استراتيجية القصة استراتيجية تعليمية ذات أهمية في تنمية الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل عام والطلبة من ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، من خلال تحفيزها للطلبة على إدراك المعاني اللغوية الواردة في القصة ومن ثم استعمالها ضمن سياقات تعليمية وحياتيه مختلفة. (البركات، 2010).

إذ توفر استراتيجية خريطة القصة تمثيلاً مرئياً للقراء لتسهيل تحديدهم وتنظيمهم وتحليلهم لعناصر القصة، وقد أشار كل من ستاين وجلين (Stein & Glenn, 1979) الوارد في (Narkon & Wells, 2013) إلى أن قواعد القصة تحتوي على عنصرين رئيسيين:

أ – الإعداد، بما في ذلك الشخصيات والسياق.

ب – الأحداث العرضية، بما في ذلك بدء الأحداث والاستجابات الداخلية والخطط والإجراءات والعواقب وردود الفعل.

وفي وقت لاحق، تم تطوير إصدارات أخرى من قواعد القصة متضمنة مجموعة من العناصر المتمثلة فيما يلي: (أ) الشخصية، (ب) الإعداد، (ج) الأحداث الكبرى، (د) المشكلة أو الصراع، و(هـ) نتائج القصة، إذ تمثل عناصر خريطة القصة عبارة عن مؤشرات من شأنها أن تساعد الطلبة في التعرف على الأفكار المهمة الواردة في القصة وتحديدها، وبالتالي من شأنها أن تعمل كمنظم لمساعدة الطلاب لاحقاً في كتاباتهم وفهمهم للنصوص المقروءة والاستفادة مما ورد فيها مستقبلاً (Stagliano & Boon, 2009; Stetter & Hughes, 2010).

وقد قام ونشكو وبون وفور وبيندر (Onachukw, Boon, Fore, & Bender, 2007) بعرض استراتيجية قواعد القصة كأبرز الأساليب الرائجة في

تعليم الاستيعاب القرائي، والتي تتضمن طرح مجموعة من الأسئلة والتوصل إلى إجاباتها من ضمن القصة المعروضة عليه، ومن أمثلة ذلك:

- العنوان.
- مكان وزمان أحداث القصة.
- من هم الأشخاص الذين تتضمنهم القصة (الأبطال)؟
- المشكلة/ الصراع.
- الحل والخاتمة.
- الفكرة الرئيسية.

ولكي تحقق استراتيجية القصة الأهداف المرجوة منها في عملية تحسين مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لابد من توافر العديد من المواصفات الواجب توافرها ضمن هذه النصوص القصصية المستخدمة معهم من مثل أن تكون واضحة المعاني، وأن تتضمن شخصيات وحبكات شيقة تجذب انتباه الطلبة، وملائمتها لمرحلتهم العمرية، وأن تهدف إلى تنمية وبناء شخصية الطلبة، مع تضمنها مجموعة من الأنشطة والحركة والأحداث المثيرة، وأن تكون ذات بداية مشوقة تجذب الطفل لسماعها، وتنمي خبرات الطفل اللغوية، وألا تكون طويلة بحيث تناسب مدتها مع قدرة الطلبة على الانتباه، وأن تدور أحداثها حول شخصيات مألوفة من مثل أفراد الأسرة أو الحيوانات الأليفة أو النباتات، وأن تتسلسل أحداثها بصورة منظمة تؤدي إلى نهاية منطقية (Onachukw., etal, 2007).

التدريب على استخدام استراتيجية مخطط القصة:

من الممكن قيام المعلمين بتعليم طلبتهم الاستراتيجيات العامة التي تتناول مهارات الاستيعاب القرائي. فهنالك استراتيجيات معينة لمساعدة الطلبة على إجابة الأسئلة التي تدور حول تتابع الأحداث في القصة التي يقومون بقراءتها بتحديد الأحداث التي بدأت أولا ثم ما يليها وصولاً إلى الأحداث الأخيرة بنمط متسلسل، ويعد هذا النوع من المهام التي يواجه فيها الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحديات كثيرة، ولهذا يمكن أن يعمل المعلمون على تعليم وتدريب طلبتهم كيف يحددون الإجابة المحتملة ويضعون تحتها خطاً وبعدها يقومون بتحديد وترتيب هذه الأجزاء وفقا لمخطط القصة. (Stagliano & Boon, 2009) .

نموذج تصميم الدرس وفقاً لاستراتيجية مخطط القصة:

في بداية الأمر غالباً ما يتم تحديد خصائص التعلم واحتياجات الطلبة في الصف لتسهيل اتخاذ القرارات بشأن الاستراتيجيات التعليمية المتبعة للوصول إلى المحتوى التعليمي، في ضوء خصائص تعلم الطلاب، ومدى توافر المواد الداعمة لعملية التدريس من وسائل ومعينات تعليمية وكذلك يحتاج المعلم إلى أن يختار كتاب

سرد (مجموعة قصصية) لقراءته في غرفة المصادر مع ضمان أن يحتوي هذا الكتاب على العناصر المطلوبة ضمن مخطط القصة. للحصول على انتباه الطلبة للدرس، مع مراعاة مصالح الطلبة وقدراتهم عند اختيار النص السردي، ليسهل على الطلبة تعلم استراتيجية خريطة القصة، مع ضرورة تخطيط الدروس من خلال تحديد المفردات الرئيسية التي يجب مراجعتها قبل القراءة استنادا إلى مستويات القراءة الحالية للطلاب (Narkon & Wells, 2013).

هذا ويشتمل تصميم الدرس وفقاً لمخطط القصة على مجموعة من الإجراءات التي تساعد على تطوير وتنظيم المحتوى الذي سوف يتعلمه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وتشمل خطة الدروس البسيطة ثلاثة عناصر: (أ) قبل القراءة، (ب) أثناء القراءة، و(ج) بعد قراءة النص. وفيما يلي توضيح ذلك:

أ - إجراءات ما قبل القراءة Before Reading

يبدأ المعلم الدرس أولا بعرض بعض المفردات الرئيسية الواردة في القصة وإيضاح معانيها للطلبة باستخدام الكلمات والمساعدات البصرية، ويخبرهم بأنه سيعرض عليهم قصة جديدة لهذا اليوم ولكنهم بحاجة أولاً إلى تعلم اثنتين من المفردات الجديدة في القصة. على سبيل المثال (رحلة، فريسه)، ويتساءل المعلم بعدها هل يمكن لأي شخص منكم أن يقول لنا ما هي الرحلة أو ما هي الفريسة؟ دعونا ننظر إلى الصورتين المعروضتين على اللوح. «يشير المعلم إلى صورة لمجموعة في رحلة» ومن ثم يتساءل المعلم هل قام أي شخص منكم برحلة قبل؟ أين ذهبت في رحلتك؟ كلمة أخرى للرحلة هي «نزهه» ومن ثم قد يطلب منهم فتح القصة ومعرفة ما إذا كانوا يستطيعون العثور على كلمة رحلة.

بعد ذلك، يعرض المعلم على طلبته غلاف القصة ويطلب من الطلبة التنبؤ بمحتوى القصة من خلال النظر إلى عنوان أو غلاف القصة. ثم يستمر المعلم بسؤال الطلبة حول معارفهم وخبراتهم السابقة، ويسألهم إذا كانوا يستطيعون تحديد العلاقة بين شخصيات القصة من خلال عنوانها فقط. ثم يسأل المعلم الطلاب إذا كانوا يعرفون أي معلومات إضافية عن الشخصيات على سبيل المثال، إذا كانت الحيوانات هي شخوص القصة، سؤال ما إذا كان الطلاب يعرفون شيئاً عن هذه الحيوانات وكتابة أفكارهم على اللوح.

ومن ثم، معرفة ما إذا كان يمكن للطلبة تحديد أين ومتى وقعت أحداث القصة. على سبيل المثال، معرفة ما إذا كان يمكن لهم تحديد ما إذا كانت القصة تجري في موسم أو فصل معين أو وقت من اليوم على سبيل المثال، (الصيف، الشتاء، الصباح، الليل) ويكتب هذه التفاصيل على اللوح. وبعد ذلك يتم عرض رسم خريطة القصة على السبورة، مما يساعد على جعل

العلاقات الهيكلية صريحة وواضحة أمام الطلبة ويزيد من قدرتهم على إدارة المعلومات المتعلقة بالقصة والتعبير عنها. وأخيراً، يسأل المعلم الطلاب إذا كانوا يستطيعون تحديد الشخصيات الرئيسية في القصة، ثم يطلب المعلم من الطلاب كتابة استجابات التنبؤ الخاصة بهم على مخطط خريطة القصة (أي ورقة العمل) على أساس هذه المناقشة. مع الإشارة هنا إلى توفر بعض الخيارات التعليمية والتعبيرية التي يمكن تقديمها للطلبة ممن يواجهون صعوبات في كتابة استجاباتهم للتنبؤ على نموذج خريطة القصة من مثل: استخدام معالجات النصوص، أو تدريس الأقران؛ كذلك من الممكن للمعلم أن يوفر الرسوم والصور لاستخدامها في قص ردودهم ولصقها على نموذج خريطة القصة (Stagliano & Boon, 2009).

ب - إجراءات خلال القراءة During Reading

خلال هذه المرحلة يقوم الطلبة بقراءة القصة أو يقرأ المعلم القصة للطلاب بينما يتابعون في كتبهم القصة، مع إمكانية اللجوء إلى الاستراتيجيات التعليمية التمثيلية لزيادة إمكانية استيعاب النص وإزالة العوائق التي يمكن أن يواجهها الطلبة باستخدام أشكال بديلة من النص من مثل الكتب الإلكترونية للقراءة الإلكترونية، أو الكتاب السمعي، أو تحويل النص إلى كلام، أو مشاهدة القصة بإصدار الفيلم للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

قد يقرأ المعلم أول صفحتين من القصة بصوت عال، مع توفير النصح لهم بالتركيز على المعلومات الهامة الواردة فيهما وبعد الانتهاء من قراءة أول صفحتين في القصة، يوجه المعلم تساؤلا حول ما هو السؤال الأول الذي نحتاج إلى طرحه على أنفسنا؟ أي من الحيوانات الشخصية الرئيسية في القصة؟ وباستذكار ما ورد من الصفحات التي تمت قراءتها من القصة وتذكر عنوان وغلاف القصة، يدرك القارئ بان الشخصية الرئيسية في القصة هي الطيور والدودة على سبيل المثال.

ويقوم الطلبة بتسجيل إجابة السؤال الذي طرحه عليهم المعلم، على ورقة عمل خريطة القصة. وسيواصل المعلم توفير الدعم لهم، كما هو الحال في المثال أعلاه، ووضع نماذج لتحديد كل عنصر من عناصر القصة في النص لجعل عناصر القصة صريحة وواضحة لهم وتسليط الضوء على الأفكار والعلاقات الهامة الواردة فيها. وبعد التعرف على الشخصيات الواردة في القصة، يتم استخدام هذه العملية لمساعدة الطلاب في تحديد الأحداث الرئيسية للقصة، وما هي المشكلة في القصة، وما هي كيفية حل المشكلة، وما هي مقترحاتهم لحل المشكلة (Narkon & Wells, 2013).

ج - إجراءات بعد القراءة After Reading

بعد قراءة القصة يحدد الطلبة الشخصيات الواردة

فيها، وتحديد الأحداث الكبرى، المشكلة أو الصراع في القصة، وحل المشكلة من قبل المعلم والطلاب وكتابة ردودهم على خريطة القصة، أو استخدام بديل آخر من مثل (القص واللصق، وسحب وإسقاط الخيارات، أو رسم الردود)، وبعدها يناقش الطلبة والمعلم أفكارهم حول القصة، كما يناقشون ما إذا كانوا يتفقون مع نهاية القصة أو نتيجة القصة أم لا. ويتم إعطاء الطلاب الذين يتم تدريسهم قصة جديدة إما بقراءتها بصوت عال من قبل المعلم أو قراءة بشكل مستقل من قبل الطلاب.

ولتعزيز اهتمام الطلاب، يمكن للطلاب اختيار القصة الجديدة وتوجيههم إلى إنشاء خريطتهم الخاصة عن طريق توفير الدعم اللازم لهم وحثهم على التركيز على موضوع القصة، أين ستجري القصة، ما هي المشكلة/ الصراع التي ستواجهها الشخصيات، وما هي طريقة حلها وهل يمكن للشخصيات حل المشكلة؟ ويتم تشجيع الطلاب على مناقشة إجاباتهم عن عناصر قواعد القصة والتنبؤ بها. ومناقشة النهايات البديلة للقصة (Boon& Paal & Hintz & Freyre, 2015). هذا ويمثل تقييم قدرة الطلبة على إثبات ما يعرفونه، وما يمكنهم القيام به فيما يتعلق بأهداف وغايات القصة هو الخطوة التالية في التدريس. وعلى الرغم من أن التقييم هو العنصر النهائي في هذا الدرس، فإن التخطيط للتقييم ينبغي أن يبدأ أثناء تطوير الدرس الأولي، وباستخدام المعارف والمهارات والقدرات الكامنة في أهداف وغايات الدرس، مع إمكانية تطوير هذا النموذج كأداة لتقييم مستوى تحسن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، إذ يوفر تقييم التقدم الذي يحرزه الطلبة بهذه الطريقة معلومات أساسية من شأنها أن تدعم عملية تخطيط التعليم مستقبلاً وتقييم مدى فاعلية استراتيجية التدريس المتبعة معهم.(Kang et al., 2015, Narkon & Wells, 2013)

الدراسات السابقة:

في دراسة قامت بها كل من جاردل وجيتندرا (Gardill & Jitendra, 1999) هدفت إلى معرفة آثار استخدام استراتيجية خريطة القصة المتقدمة على مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة طلاب من طلبة الصفين السادس والثامن والملتحقين بالمدارس المتوسطة ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن ملموس في امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارات الاستيعاب القرائي من خلال استخدام أسلوب قواعد القصة وبالإضافة إلى ذلك، لوحظ ازدياد عدد الكلمات التي عرفها الطلبة وازدياد قدراتهم على ترتيب الكلمات وفقاً للتسلسل الصحيح لها وتحسن قدراتهم على إعادة سرد القصة، وفهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.

أما الدراسة التي أجراها كل من بوليني وفوور

وبوورك وماك (Boulineau, Fore, Burke, & Mack, 2004) فقد هدفت إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في زيادة مستوى الاستيعاب القرائي لقواعد النص لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك هدفت أيضاً إلى معرفة إذا ما كانت هذه الآثار المترتبة على التدخل العلاجي ستستمر أم ستتوقف بمجرد إيقاف التدخل العلاجي. وقد تكونت عينة الدراسة من ستة طلاب من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والملتحقين بالصفين (الثالث والرابع) وممن يتلقون خدمات التربية الخاصة بغرف المصادر. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة الواحدة ذو الثلاث مراحل (ABA)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى رصد تأثير استراتيجية القصة القرائية على فهم الطلاب المشاركين للعناصر النحوية للقصص. وقد لوحظت نتائج إيجابية، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً أن آثار التدخل حافظت على مستوياتها بعد الانتهاء من التدخل العلاجي.

وقد أجرى كل من ستاغليانو وبوون (Stagliano & Boon, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة آثار استخدام استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى عينة من طلبة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بخدمات غرف المصادر التي تلقى فيها المشاركين بانتظام التدريبات على القراءة، وقد استخدم لتقييم مستوى تقدم الطلبة بعض الأسئلة المرتبطة بالفهم التفسيري للنص. هذا وقد تم توجيه المشاركين بشكل فردي للانتباه إلى العناصر المشتركة في القصة لاستكمال خريطة القصة أثناء قراءة النص المعروض عليه، وقد أشارت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية القصة قد حَسن من مستوى الفهم القرائي للمشاركين الثلاثة في مستوى أسئلة الفهم للنصوص التفسيرية. وبالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج أيضاً عن تحسينات فورية ما بين مستوى خط الأساس إلى مرحلة التدخل؛ مع الإشارة أيضاً إلى استمرار آثار التدخل بعد أسبوعين من انتهاء المعالجة حتى مع عدم استمرار التدريب على استراتيجية القصة.

وفي دراسة أجراها كلاً من جرانك وولبرت وستيغمان (Grünke, Wilbert & Stegemann, 2013) هدفت إلى تحليل أثر استخدام استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. وقد تكونت عينة الدراسة من ستة طلاب تتراوح أعمارهم ما بين (10 - 14) عاماً يعانون من مشاكل كبيره في الفهم القرائي وقد اتبعت هذه الدراسة منهجية دراسة الحالة الواحدة من خلال تطبيق تصميم الخطوط المتعددة (ABA) بتحديد نقاط التدخل عشوائيا ضمن نطاق محدد مسبقاً لكل مشارك، ومن ثم احتساب حجم التأثير لاستراتيجية

القصة في الفهم القرائي، وقد هدف التدخل إلى تدريب أفراد عينة الدراسة على تسليط الضوء على العناصر الرئيسية للقصة لتعميق فهمهم لها (رسم خريطة القصة). وأشارت النتائج إلى فعالية استراتيجية مخطط القصة في تحسين الفهم القرائي لدى أفراد الدراسة ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي.

أما دراسة بوون وبال وهينتز وفراير (Boon, Paal, Hintz, & Freyre, 2015) فقد هدفت إلى استعراض مجموعة من الدراسات التي بحثت في أثر استخدام استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الصفوف (6-12) وقد استعرضت الدراسة اثنتي عشر دراسة بحثت في فعالية استراتيجية القصة تم إجراؤها في الفترة ما بين 1975 -2015. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن استراتيجية القصة تمثل تدخلاً علاجياً فاعلاً قائماً على الأدلة العلمية من خلال أثرها في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي الملموس من خلال نتائج مجموعة الدراسات التي تم استعراضها، وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية مع طلبة من مراحل دراسية مختلفة.

وقد قام الجهني (2015) بدراسة هدفت إلى قياس أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحثان اختباراً لفهم المسموع، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من طلبة الصف الثاني الابتدائي، وقد تم توزيع أفراد العينة ضمن مجموعتين الأولى (27) طالباً في المجموعة التجريبية، والثانية (25) طالباً في المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

أما الدراسة التي أجراها كل من صومان وعبدالحق (2016) هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في مدينة عمّان في المملكة الأردنية الهاشمية مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدّراسة التي اختيرت عشوائيًا من (144) طالبًا وطالبة موزعين على أربع شعب: شعبتين تجريبيتين ومجموعهم (72) طالبًا وطالبة، وشعبتين ضابطتين ومجموعهم (72) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر. ولتحقيق هدف الدّراسة صمم الباحثان أدوات الدّراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، البرنامج التعليمي، اختبار مهارات الاستيعاب القرائي. أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة. كما أظهرت النّتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر الجنس ولصالح الإناث، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر التّفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وقد أوصت الدّراسة بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في تعليم القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح بأن مجملها هي دراسات أجنبية حيث ركزت في أثر استخدام استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ وبحسب حدود علم الباحثان ومعرفتهم؛ بأن الدراسات العربية التي بحثت في موضوع الدراسة كانت قد استهدفت ضمن عينة دراستها الطلبة العاديين وليس الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وبذلك ظهرت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية من خلال معرفة فاعلية استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، بالإضافة إلى كون الدراسات الأجنبية في معظمها قد استهدفت الطلبة الأكبر سناً ضمن المرحلة المتوسطة والثانوية، ولذلك استهدفت الدراسة الحالية فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ضمن المستوى الحرفي من مستويات الفهم القرائي. وقد اختلفت الدراسة الحالية من حيث الأدوات المستخدمة عن الدراسات السابقة إذ قام الباحثان بإعداد أداتين للدراسة تتمثلان باختبار تحصيلي لتقييم مهارات الاستيعاب القرائي لدى عينة الدراسة وبرنامج تدريبي مستند إلى المنهج المدرسي، بالإضافة إلى كون الدراسة الحالية قد استهدفت تطوير المستوى الحرفي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الابتدائية وهو الأمر الذي لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة والتي اقتصرت على تطوير مهارات الاستيعاب القرائي العليا من مثل المستوى التفسيري والمستوى التطبيقي. أما من حيث المنهجية البحثية المتبعة فقد أتبع الباحثان المنهج شبة التجريبي وهو المنهج الذي تم استخدامه في كل الدراسات السابقة التي تم استعراضها نظراً لموائمته لأغراض الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبع الباحثان في تصميم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير. مما يتوافق مع طبيعة الظواهر الإنسانية، ويحاول تعظيم الصدق الداخلي والخارجي على حد سواء. ويكون الأمر جليا عندما لا يكون من الممكن تعيين أو اختيار مفردات عشوائية للتجربة، إذ

يستلزم الأمر أن يلجأ الباحث إلى الاعتماد على المجتمع، وبالتالي حتمية استخدام المجتمع الفعلي، وقد اتبع الباحثان هذا المنهج لملائمته أهداف الدراسة، ويتضح ذلك من خلال الإجراءات التي اتبعها الباحثان والتي تمثلت بالاختيار والتعيين العشوائي للمدارس، ولأفراد عينة الدراسة وكذلك أيضاً توزيعهم عشوائياً على مجموعات الدراسة، بهدف معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، والإجابة عن أسئلة الدراسة. لذا قام الباحثان بتنفيذ الاختبار القبلي قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي في المواقف التعليمية لغايات التأكد من مستوى الأداء الحالي وفحص التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، الضابطة والتجريبية، ومن ثم بدأ تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة بالبرنامج التدريبي المستند على استراتيجية القصة ومن ثم عمد الباحثان إلى تنفيذ الاختبار البعدي على أفراد عينة الدراسة وقياس أثر البرنامج التدريبي.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل (استراتيجية التدريس) والمتمثلة باستراتيجية القصة.

- المتغير التابع والمتمثل في مستوى تحسين مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي، لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، مستدلين على ذلك من خلال مستوى أداؤهم على الاختبارات القبلية والبعدية. وبالتالي فإن التصميم التجريبي المتبع في الدراسة الحالية هو– مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين – اختبارين قبلي وبعدي.

مجتمع وعينة الدراسة:

لقد اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على كافة طلاب الصف الرابع الابتدائي ممن تم تشخيصهم رسمياً بأن لديهم صعوبات تعلم في القراءة، في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة المجمعة، ويبلغ عدد الطلبة الملتحقين في الصف الرابع خلال العام الدراسي الحالي 1438/ 1439هـ وبحسب إحصائيات إدارة التعليم في محافظة المجمعة (1402) طالب وطالبة، يلتحق منهم (391) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بخدمات برامج صعوبات التعلم، وقد بلغ عدد المدارس التي تضم برامج صعوبات التعلم (32) مدرسة، حيث تمَّ اختيار (8) مدارس تقوم بتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد تكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم، وهو العمر المناسب الذي يمتلك فيه الطالب مهارات الاستيعاب القرائي ضمن المستوى الحرفي، والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في (8) برامج من برامج صعوبات التعلم الملحقة في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة المجمعة. الجدول رقم (1) يمثل المدارس التي مثلت عينة الدراسة وأعداد

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المدارس.

خطوات اختيار عينة الدراسة:

– قام الباحثان بتحديد المدارس التابعة لمجتمع الدراسة (برامج صعوبات التعلم في محافظة المجمعة) والتي تقدم خدماتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعددها (32) برنامج.

– اختيار المدارس التي شملتها الدراسة من بين المدارس التي قد تكونت منها مجتمع الدراسة الحالية، وعددها (8) مدارس.

– اختار الباحثان وبطريقة عشوائية (30) طالباً، و(30) طالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة من مستوى الصف الرابع والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم.

– ثم قام الباحثان بترتيب الطلبة ترتيباً هجائيا بحسب الاسم وباللجوء إلى السحب العشوائي تمَّ توزيع الطلبة على مجموعتين، وبذلك توفرت لكل طالب من الطلبة فرصة متساوية بأن يكون فرداً في أي من مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة).

– تمَّ تطبيق الاختبار القبلي على كافة أفراد عينة الدراسة، ومن ثم تم استخراج الدرجات لمستوى أدائهم على الاختبار القبلي.

– تمَّ توزيع أفراد العينة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، بواقع (30) طالب في كل مجموعة. وقد حرص الباحثان على تجانس المجموعتين إذ تم استثناء الطلبة ممن قد سبق لهم إعادة صفوفهم أو ممن يتباينون مع أفراد المجموعة الكلية لإبعاد أية أثر لأي عوامل أو متغيرات دخيله من شأنها أن تؤثر على أداء المجموعتين.

جدول (1): المدارس التي مثلت عينة الدراسة وأعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المدارس.

	اسم المدرسة	عدد طلبة الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم	
		الطلبة الذكور	الطلبة الاناث
1	الابتدائية الرابعة	–	7
2	الابتدائية الخامسة	–	8
3	الابتدائية السادسة	–	8
4	الابتدائية الحادية عشرة	–	7
5	الإمام الشافعي	8	
6	الفيصلية	7	
7	الشيخ احمد الصانع	7	
8	ابن القيم	8	
	المجموع الكلي	30	30
		60	

أدوات الدراسة:

قام الباحثان باستخدام الأدوات الآتية لأغراض الدراسة الحالية:

الاختبار التحصيلي في الاستيعاب القرائي:

تمَّ بناء الاختبار التحصيلي في الاستيعاب القرائي للصف الرابع من قِبَل الباحثان، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الاستيعاب القرائي ضمن مهارات المستوى الحرفي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة، بعد القيام بتحلّيل محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع، من خلال قياس قدرة طلبة الصّف الرابع الابتدائي على فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث كما وردت صراحة في النص وتحديد معنى الكلمة ومرادفها ونقيضها، وتحديد أكثر من معنى لكلمة واحدة، وكذلك تحديد الفكرة المحورية للنص، والعمل على تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص مع إدراك الترتيب الزماني والمكاني لمحتوى النص القرائي. إذ تكون الاختبار من نص قصصي يتلوه مجموعة من الأسئلة تمثل مخططاً للقصة، موزعة على أربعة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي: (تحديد التفاصيل الواردة في النص، تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها، ذكر الحقائق والتعرف عليها، تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص).

دلالات الصدق والثبات للاختبار التحصيلي:

لقد قام الباحثان بالتحقق من دلالات الصدق والثبات اللازمة للاختبار التحصيلي من حيث الوضوح والشمول من خلال عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المُحكّمين من ذوي الخبرة في هذا المجال وفي ضوء آراء المُحكّمين وملاحظاتهم تمَّ تعديل بعض الأسئلة الواردة في الاختبار بصورته الأولية. وتمَّ بعدها استخراج معامل الثبات للاختبار التحصيلي في الاستيعاب القرائي باستخدام طريقة الإعادة إذ طبق الاختبار على (10) طلبه من الصف الرابع الابتدائي من خارج عينة الدراسة، وقد تمّت إعادة تطبيق الاختبار على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين ومن ثم تم احتساب ثبات الاختبار بواسطة معامل ارتباط بيرسون، إذ تبين أن معامل ثبات الاختبار الاستقرار هو (0.83)، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (2): معامل ثبات الاختبار (الاستقرار) على الابعاد الفرعية.

	البُعد	معامل الاستقرار
1	تحديد التفاصيل الواردة في النص	0.81
2	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	0.86
3	ذكر الحقائق والتعرف عليها	0.83
4	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	0.82
	الدرجة الكلية	0.83

البرنامج التدريبي المُستنِد على استراتيجية القصة:

تم بناء هذا البرنامج التدريبي من قبل الباحثان

على أساس من النظرية البنائية ممثلةً باستراتيجية القصة في التدريس، وذلك وفقاً لمجموعة الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها وفقاً لهذه الاستراتيجية التعليمية إذ تمَّ عرض المحتوى التعليمي المستهدف على شكل أربع نصوص قصصية متسلسلة ومتدرجة في الصعوبة بهدف الوصول بالطالب/ ة إلى امتلاك المهارة والوصول إلى درجة الإتقان، وذلك من خلال تعزيز فهم الكلمات والجمل والمعلومات والأحداث الواردة في النص وتحديد معنى الكلمة ومرادفها ونقيضها، وتحديد أكثر من معنى لكلمة واحدة، وكذلك تحديد الفكرة المحورية للنص، والعمل على تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص مع إدراك الترتيب الزماني والمكاني لمحتوى النص القرائي. ويتبع كل قصة خمسة أسئلة تمثل مخطط للقصة. وقد اعتمد الباحثان في إعداد البرنامج التدريبي الحالي على منهاج الفصل الدراسي الأول من كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع.

دلالات صدق البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجية القصة:

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان المتوسطات والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، كما تَمّ استخدام تحلّيل التباين المشترك (ANCOVA)، وتحليل التباين الكلي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد قيام الباحثان ببناء أدوات الدراسة والتأكد من دلالات صدقها وثباتها، تم تنفيذ الدراسة، وفقا للخطوات الآتية:

1 – قام الباحثان باستصدار الموافقات الرسمية، والمتمثلة بخطاب السماح الأخلاقي من عمادة البحث العلمي في جامعة المجمعة.

2 – تَم التواصل مع إدارة التعليم في محافظة المجمعة/ قسم التربية الخاصة ومع مديري ومديرات المدارس ومشرفي برنامج صعوبات التعلم للمدارس ضمن عينة الدراسة لضمان تعاونهم أثناء تنفيذ الدراسة، وإيضاح هدف الدراسة لهم وإجراءات تنفيذها.

3 – وبعد ذلك تَم التوجه إلى المدارس والتنسيق مع معلمي غرف المصادر المشاركين في تطبيق أداة الدراسة، على طلبتهم من خلال شرح الهدف من الدراسة الحالية –لأغراض البحث العلمي– وآلية تطبيق الأداة والحصول على الموافقة الشخصية من قبلهم.

4 – تم اختيار أربعة برامج لصعوبات التعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بواقع برنامج للذكور وبرنامج للإناث (المجموعة التجريبية) وبرنامجين آخرين أحدهما للذكور والآخر للإناث (المجموعة الضابطة).

5 – ثم قام الباحثان ببناء الاختبار القبلي والتأكد من دلالات صدقة وثباته.

6 – ثم قام الباحثان بتنفيذ الاختبار القبلي قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي في المواقف التعليمية لغايات التأكد من مستوى الأداء الحالي وفحص التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، الضابطة والتجريبية. والجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي حسب متغيري المجموعة والجنس.

7 – وبعدها تم تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة بالبرنامج التدريبي المستند على استراتيجية القصة.

8 – قام الباحثان بتنفيذ الاختبار البعدي على أفراد عينة الدراسة وقياس أثر البرنامج التدريبي ولتحليل البيانات، تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الاختبار ككل. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد للمهارات الفرعية (MANCOVA)، وتحليل التباين الثنائي المشترك للدرجة الكلية (ANCOVA).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي حسب متغيري المجموعة والجنس:

	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تحديد التفاصيل الواردة في النص	تجريبية	ذكر	5.60	1.549	15
		أنثى	5.60	1.882	15
		المجموع	5.60	1.694	30
	ضابطة	ذكر	5.47	1.767	15
		أنثى	6.53	1.598	15
		المجموع	6.00	1.742	30
	المجموع	ذكر	5.53	1.634	30
		أنثى	6.07	1.780	30
		المجموع	5.80	1.715	60
تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	تجريبية	ذكر	5.20	1.656	15
		أنثى	5.20	1.821	15
		المجموع	5.20	1.710	30
	ضابطة	ذكر	4.13	2.326	15
		أنثى	4.67	2.582	15
		المجموع	4.40	2.430	30
	المجموع	ذكر	4.67	2.057	30
		أنثى	4.93	2.212	30
		المجموع	4.80	2.122	60

تابع/ جدول (3).

	المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر الحقائق والتعرف عليها	تجريبية	ذكر	4.67	2.093	15
		أنثى	5.87	2.326	15
		المجموع	5.27	2.258	30
	ضابطة	ذكر	5.33	2.093	15
		أنثى	5.33	1.633	15
		المجموع	5.33	1.845	30
	المجموع	ذكر	5.00	2.084	30
		أنثى	5.60	1.993	30
		المجموع	5.30	2.044	60
تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	تجريبية	ذكر	4.67	2.469	15
		أنثى	4.13	2.200	15
		المجموع	4.40	2.313	30
	ضابطة	ذكر	4.13	2.066	15
		أنثى	4.80	1.971	15
		المجموع	4.47	2.013	30
	المجموع	ذكر	4.40	2.253	30
		أنثى	4.47	2.080	30
		المجموع	4.43	2.150	60
الكلي	تجريبية	ذكر	20.13	3.159	15
		أنثى	20.80	3.529	15
		المجموع	20.47	3.309	30
	ضابطة	ذكر	19.07	3.105	15
		أنثى	21.33	2.093	15
		المجموع	20.20	2.845	30
	المجموع	ذكر	19.60	3.125	30
		انثى	21.07	2.864	30
		المجموع	20.33	3.062	60

يتبين من الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة القبلي على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بسبب اختلاف فئات متغيري المجموعة والجنس ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول(4): تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على أداء أفراد الدّراسة القبلي في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	تحديد التفاصيل الواردة في النص	2.400	1	2.400	.826	.367
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	9.600	1	9.600	2.118	.151
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	.067	1	.067	.016	.900
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	.067	1	.067	.014	.906
	الكلي	1.067	1	1.067	.117	.734
الجنس	تحديد التفاصيل الواردة في النص	4.267	1	4.267	1.469	.231
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	1.067	1	1.067	.235	.630
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	5.400	1	5.400	1.283	.262
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	.067	1	.067	.014	.906
	الكلي	32.267	1	32.267	3.540	.065
المجموعة × الجنس	تحديد التفاصيل الواردة في النص	4.267	1	4.267	1.469	.231
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	1.067	1	1.067	.235	.630
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	5.400	1	5.400	1.283	.262
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	5.400	1	5.400	1.132	.292
	الكلي	9.600	1	9.600	1.053	.309
الخطأ	تحديد التفاصيل الواردة في النص	162.667	56	2.905		
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	253.867	56	4.533		
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	235.733	56	4.210		
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	267.200	56	4.771		
	الكلي	510.400	56	9.114		
الكلي	تحديد التفاصيل الواردة في النص	173.600	59			
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	265.600	59			
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	246.600	59			
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	272.733	59			
	الكلي	553.333	59			

وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة أو لأثر الجنس، وكذلك يتبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، الأمر الذي يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في محافظة المجمعة وفيما يلي عرض للنتائج:

1 – هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغيرات استراتيجية التّدريس (استراتيجية القصة، والطريقة التقليدية)، والجنس (ذكر، أنثى) أو للتفاعل الثنائي بينهما؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيري استراتيجية التّدريس، والجنس، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعا لمتغيري استراتيجية التّدريس، والجنس.

	استراتيجية التدريس	الجنس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تحديد التفاصيل الواردة في النص	استراتيجية القصة (تجريبية)	ذكر	5.60	1.549	7.47	1.407	7.655	.353	15
		أنثى	5.60	1.882	8.00	1.852	8.169	.354	15
		المجموع	5.60	1.694	7.73	1.639	7.912	.248	30
	الطريقة التقليدية (ضابطة)	ذكر	5.47	1.767	5.87	1.767	5.994	.356	15
		أنثى	6.53	1.598	6.80	1.821	6.316	.360	15
		المجموع	6.00	1.742	6.33	1.826	6.155	.248	30
	المجموع	ذكر	5.53	1.634	6.67	1.768	6.824	.250	30
		انثى	6.07	1.780	7.40	1.905	7.242	.250	30
		المجموع	5.80	1.715	7.03	1.859	7.033	.173	60
تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	استراتيجية القصة (تجريبية)	ذكر	5.20	1.656	8.13	1.767	7.781	.370	15
		أنثى	5.20	1.821	8.53	1.187	8.306	.372	15
		المجموع	5.20	1.710	8.33	1.493	8.043	.261	30
	الطريقة التقليدية (ضابطة)	ذكر	4.13	2.326	5.07	2.251	5.462	.374	15
		أنثى	4.67	2.582	5.60	2.640	5.785	.377	15
		المجموع	4.40	2.430	5.33	2.426	5.624	.261	30

تابع/ جدول(5).

	استراتيجية التدريس	الجنس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	المجموع	ذكر	4.67	2.057	6.60	2.527	6.621	.262	30
		أنثى	4.93	2.212	7.07	2.504	7.045	.262	30
		المجموع	4.80	2.122	6.83	2.505	6.833	.182	60
ذكر الحقائق والتعرف عليها	استراتيجية القصة (تجريبية)	ذكر	4.67	2.093	7.60	1.882	7.957	.438	15
		أنثى	5.87	2.326	8.27	1.981	7.975	.439	15
		المجموع	5.27	2.258	7.93	1.929	7.966	.308	30
	الطريقة التقليدية (ضابطة)	ذكر	5.33	2.093	5.47	2.066	5.403	.442	15
		أنثى	5.33	1.633	5.73	1.831	5.733	.446	15
		المجموع	5.33	1.845	5.60	1.923	5.568	.308	30
	المجموع	ذكر	5.00	2.084	6.53	2.224	6.680	.310	30
		أنثى	5.60	1.993	7.00	2.274	6.854	.310	30
		المجموع	5.30	2.044	6.77	2.243	6.767	.215	60
تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	استراتيجية القصة (تجريبية)	ذكر	4.67	2.469	8.53	1.922	8.416	.396	15
		أنثى	4.13	2.200	7.20	1.474	7.356	.397	15
		المجموع	4.40	2.313	7.87	1.814	7.886	.278	30
	الطريقة التقليدية (ضابطة)	ذكر	4.13	2.066	5.47	2.200	5.492	.400	15
		أنثى	4.80	1.971	5.60	1.882	5.536	.403	15
		المجموع	4.47	2.013	5.53	2.013	5.514	.278	30
	المجموع	ذكر	4.40	2.253	7.00	2.560	6.954	.280	30
		أنثى	4.47	2.080	6.40	1.850	6.446	.280	30
		المجموع	4.43	2.150	6.70	2.235	6.700	.194	60
الكلي	استراتيجية القصة (تجريبية)	ذكر	20.13	3.159	31.73	3.535	31.809	.738	15
		أنثى	20.80	3.529	32.00	1.852	31.824	.740	15
		المجموع	20.47	3.309	31.87	2.776	31.817	.522	30
	الطريقة التقليدية (ضابطة)	ذكر	19.07	3.105	21.87	3.502	22.343	.755	15
		أنثى	21.33	2.093	23.73	3.011	23.357	.749	15
		المجموع	20.20	2.845	22.80	3.347	22.850	.522	30

تابع/ جدول(5).

	استراتيجية التدريس	الجنس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الكلي	المجموع	ذكر	19.60	3.125	26.80	6.094	27.076	.530	30
		أنثى	21.07	2.864	27.87	4.869	27.591	.530	30
		المجموع	20.33	3.062	27.33	5.495	27.333	.369	60

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي بسبب اختلاف فئات متغيري استراتيجية التّدريس، والجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد للمهارات الفرعية (MANCOVA)، وتحليل التباين الثنائي المشترك للدرجة الكلية (ANCOVA) والجدولين (6، 7) يوضحان ذلك.

جدول(6): تحليل التباين الثنائي المشترك المتعدد (MANCOVA) للمهارات الفرعية لاختبار الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيري استراتيجية التّدريس، والجنس والتفاعل بينهما.

الأثر		القيمة	قيمة ف	درجات الحرية (الافتراضية)	درجات الحرية (الخطأ)	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التّدريس	Hotelling's Trace	2.580	31.606	4.000	49.000	.000
الجنس	Hotelling's Trace	.106	1.298	4.000	49.000	.284
استراتيجية التّدريس× الجنس	Wilks' Lambda	.957	.556	4.000	49.000	.695

يتبين من الجدول (6) باستخدام إحصائي هوتلنج (Hotelling's Trace) لأثر استراتيجية التّدريس، أن قيمته بلغت (2.580)، وبدلالة إحصائية بلغت (صفر) وهي أقل من مستوى (0.05)، مما يشير إلى إمكانية وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمهارات الفرعية لاختبار الاستيعاب القرائي في المجموعتين التجريبية والضابطة، أما بالنسبة لأثر الجنس فقد بلغت قيمة هوتلنج (0.106) وبدلالة إحصائية بلغت (0.584)

وهي أكبر من مستوى (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الجنس، أما بالنسبة لأثر التفاعل بين استراتيجية التّدريس والجنس فقد بلغت قيمة ويلكس (0.957) وبدلالة إحصائية بلغت (0.695) وهي أكبر من مستوى (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التّدريس (استراتيجية القصة، والطريقة التقليدية)، والجنس (ذكر، أنثى) ولفحص أثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على المهارات الفرعية لاختبار الاستيعاب القرائي حسبت نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (Two way ANCOVA) كما في الجدول (7).

جدول(7): تحليل التباين الثنائي المشترك لأثر استراتيجية التدريس والجنس والتفاعل بينهما على المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار الاستيعاب القرائي.

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر مربع ايتا (η^2)
تحديد التفاصيل الواردة في النص القبلي (المشترك)	تحديد التفاصيل الواردة في النص	60.476	1	60.476	33.577	.000	.392
تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها القبلي (المشترك)	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	98.991	1	98.991	49.906	.000	.490
ذكر الحقائق والتعرف عليها القبلي (المشترك)	ذكر الحقائق والتعرف عليها	54.619	1	54.619	19.706	.000	.275
تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص القبلي (المشترك)	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	54.597	1	54.597	24.109	.000	.317
الدرجة الكلية القبلي (المشترك)	الدرجة الكلية	72.226	1	72.226	8.840	.004	.138
استراتيجية التّدريس	تحديد التفاصيل الواردة في النص	43.945	1	43.945	24.398	.000	.319
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	83.327	1	83.327	42.009	.000	.447
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	81.843	1	81.843	29.529	.000	.362
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	80.112	1	80.112	35.376	.000	.405
	الدرجة الكلية	1203.417	1	1203.417	147.289	.000	.728

تابع/ جدول(7).

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر مربع ايتا (η^2)
الجنس	تحديد التفاصيل الواردة في النص	2.418	1	2.418	1.343	.252	.025
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	2.492	1	2.492	1.256	.267	.024
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	.420	1	.420	.151	.699	.003
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	3.580	1	3.580	1.581	.214	.030
	الدرجة الكلية	3.741	1	3.741	.458	.501	.008
المجموعة × الجنس	تحديد التفاصيل الواردة في النص	.129	1	.129	.071	.790	.001
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	.142	1	.142	.071	.790	.001
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	.338	1	.338	.122	.728	.002
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	4.239	1	4.239	1.872	.177	.035
	الدرجة الكلية	3.667	1	3.667	.449	.506	.008
الخطأ	تحديد التفاصيل الواردة في النص	93.659	52	1.801			
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	103.144	52	1.984			
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	144.125	52	2.772			
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	117.759	52	2.265			
	الدرجة الكلية	449.374	55	8.170			
الكلي	تحديد التفاصيل الواردة في النص	203.933	59				
	تحديد معاني الكلمات ومرادفاتها	370.333	59				
	ذكر الحقائق والتعرف عليها	296.733	59				
	تحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص	294.600	59				
	الدرجة الكلية	1781.333	59				

ويتبين من الجدول (7) أعلاه:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التّدريس في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول تبين أن هذه الفروق جاءت لصالح استراتيجية القصة. ومن أجل الكشف عن مدى

فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية القصة في اختبار الاستيعاب القرائي، تم إيجاد حجم الأثر من خلال إيجاد مربع ايتا ($\eta 2$) وجميع القيم جاءت بحجم أثر مرتفع.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التّدريس والجنس في جميع المهارات الفرعية وفي الدرجة الكلية.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فاعلية استخدام استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في محافظة المجمعة، وذلك من خلال مقارنة أداء أفراد المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية القصة مع أداء أفراد المجموعة الضابطة، والتي تم تدريسها وفقاً للطريقة التقليدية. وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة:

– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيين لأداء أفراد الدّراسة في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تعزى لمتغيرات استراتيجية التّدريس (استراتيجية القصة، والطريقة التقليدية)، والجنس (ذكر، أنثى) أو للتفاعل الثنائي بينهما؟.

ولقَدْ أشارت النتائج فيما يتعلق بسؤال الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر استراتيجية التّدريس على المهارات الفرعية الأربع (تحديد التفاصيل الواردة في النص، وتحديد معاني الكلمات ومرادفاتها، وذكر الحقائق والتعرف عليها، وتحديد التسلسل الزماني والمكاني للأحداث في النص) المتضمنة في اختبار الاستيعاب القرائي وفي الدرجة الكلية وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة تبين أن هذه الفروق جاءت لصالح استراتيجية القصة، وجميع القيم جاءت بمستوى مرتفع. هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ذكرته العديد من المراجع حول فعالية استراتيجية القصة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (الجهني، 2015 & Boulineau, et al., 2004)، إذ أكدت تلك الدراسات على أهمية استخدام استراتيجية القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، نظراً لكون الفنيات المتبعة في سرد القصة، كتسلسل أحداثها على سبيل المثال لا الحصر، له دور فاعل في مساعدة الطلبة على استيعاب وإدراك الدلالات والمعاني وفهم الجوانب اللغوية من ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المقروءة أو المسموعة. ولذلك تعد استراتيجية القصة إحدى الاستراتيجيات

التعليمية ذات الأهمية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة العاديين بشكل عام والطلبة من ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، من خلال تحفيز هؤلاء الطلبة على إدراك المعاني اللغوية الواردة في القصة ومن ثم استعمالها ضمن سياقات تعليمية مختلفة. هذا وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقةً مع تلك النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من جاردل وجيتندرا (Gardill, & Jitendra, 1999)، ودراسة بولييني واخرون (Boulineau, et al., 2004)، ودراسة (الجهني، 2015).

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المرتبطة بأثر متغير الجنس، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى لأثر جنس المتعلم في جميع المهارات الفرعية المتضمنة في اختبار الاستيعاب القرائي، وفي الدرجة الكلية للأداء على الاختبار لكلا المجموعتين. هذا ويفسر الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة تعود لمتغير الجنس إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي بحثت في ميدان صعوبات التعلم ونسب انتشارها بين الجنسين، فقد أشارت هذه الدراسات وبشكل عام إلى وجود فروق ذات دلاله حول ما يتعلق بنسبة انتشار صعوبات التعلم لصالح الطلبة الذكور إلا أن هذه الدراسات أكدت بأنه وعلى الرغم من وجود هذه الفروق في نسبة الانتشار، إلا أن مدى فعالية البرامج العلاجية المقدمة لهؤلاء الطلبة غير مرتبط بجنس المتعلم بقدر ما هو مرتبط بطبيعة مستوى القدرات الفردية للمتعلم سواء كان ذكر أو أنثى وبطبيعة المحتوى التعليمي وطريقة التدريس. هذا وقد عمد الباحثان إلى جعل متغير الجنس من ضمن متغيرات الدراسة، نظراً لعدم التطرق من قبل أي من الدراسات السابقة إلى متغير الجنس، الأمر الذي من شأنه أن يحسب لصالح الدراسة الحالية من خلال ما قدمته من إضافة في مجال البحث العلمي.

وكذلك قد استهدفت الدراسة الحالية أيضا، البحث فيما يتعلق بأثر التفاعل بين كل من استراتيجية التّدريس والجنس، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) من شأنها أن تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التّدريس والجنس في جميع المهارات الفرعية للاختبار وفي الدرجة الكلية للأداء على الاختبار لكلا المجموعتين، ويرى الباحثان بأن هذه النتيجة قد جاءت منطقية، إذ قد أشارت النتائج المرتبطة بمتغير الجنس إلى عدم وجود فروق من أنها تعزى لمتغير الجنس، ونظراً لغياب هذه الفروق لن تكون هنالك أي فروق ذات دلاله للتفاعل ما بين طريقة التدريس وجنس المتعلم، فعلى سبيل المثال لو كانت الاستراتيجية التعليمية المتبعة هي طريقة التعليم باللعب لكانت النتائج وفقا لما قدمته العديد من الدراسات قد أشارت إلى وجود فروق ذات دلاله لصالح الطلبة

الذكور، نظراً لما يمتلكونه من مهارات حركية ومهارات أخرى مختلفة من شأنها أن تميز أداءهم عن أقرانهم من الإناث ومن شأن هذه الفروق أيضاً أن تؤسس لوجود تفاعل ما بين كل من متغيري استراتيجية التدريس والجنس.

التوصيات:

في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة يوصي الباحثان بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على برامج صعوبات التعلم إلى أهمية استراتيجية القصة، واعتمادها في التدريب على مهارات الاستيعاب القرائي في مستوياتها المختلفة ولا سيما المستوى الحرفي الذي يعد أساساً لمهارات الاستيعاب القرائي.

- عقد ورش تدريبية لمعلمي برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم على تطبيق استراتيجية القصة، لرفع كفاءتهم خاصة في تدريس مهارات القراءة ولا سيما مهارات الاستيعاب القرائي.

- تطوير محتوى موضوعات المناهج القرائية بالمراحل المختلفة، بما يكفل للطلبة تطوير مهارات القراءة الاستيعابية لديهم.

- إعطاء دور أكبر إلى استخدام استراتيجية القصة في عملية التعلم والتعليم للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- إجراء مزيد من الدّراسات على عينات مختلفة وتناول استراتيجيات أخرى لتطوير مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البركات، على (2010). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرآني لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية السعودية، المجلد(2)، العدد(1).*

البطاينة، أسامة، والخطاطبة، عبدالمجيد، والسبايلة، عبيد، والرشدان، مالك (2018). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

الجهني، عبد الله. (2015). أثر استراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(4) العدد(1).*

السيد، محمود (2004). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دمشق: دار طلاس للنشر والتوزيع.

القطاونة، خليل، والقطاونة، سامي (2005). تقدير طلبة معلم صف اللغة الإنجليزية في جامعة الطفيلة التقنية لمدى وعيهم بأهمية استراتيجيات القراءة وممارستهم لها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (2)، العدد (4)، 519 -530.*

صومان، أحمد، وعبد الحق، زهرية (2016). أثر استراتيجية ما وراء

المعرفـة في تحـسين مهـارات الاسـتيعاب القرائـي في اللغـة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينـة عـمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. مجلد(17)، العدد(4).

عبد اللطيف، جمانـة (2004). أثـر الخـبرة الـسابقة في الاسـتيعاب القرائي في اللغة العربيـة لـدى طالبـات الـصف العـاشر الأساسي. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 19 (1) 153-178.

ندا، أحمد عواد (2009) *صعوبات التعلم*. مؤسسة الـوراق للنـشر والتوزيع، عمان – الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Retrieved from http://WWW./Academic/Comprehension/ Reading/Teaching.

Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5, 41-57.

Baker, S.,Gersten,R.,& Lee, D(2002).A synthesis of empirical research on teaching mathematics to low-achievement students. *Elementary School Journal, Vol. 103, No. 1*.

Berkeley, S., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 31, 423-436.*

Boulineau, Tori., Fore, Cecil., -Burke, Shanna., Burke, Mack.(2004)Use of Story-Mapping to Increase the Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, Vol 27, Issue 2*.

Boon, Richard.,& Paal, Michael.,&Hintz,Anna-Maria &., Freyre, Melissa.(2015) A Review of Story Mapping Instruction for Secondary Students with LD. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal 13(2),* 117-140.

Carretti, B., Re, A. M., & Arfè, B. (2011). Reading comprehension and expressive writing: A comparison between good and poor comprehends. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 87–96.

Coyne Michael D & others (2007). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus. Ohio.

Gardill, M. Cathleen, Jitendra, Asha K., (1999) Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education, Vol. 33, Issue 1.*

Grünke, Matthias.,& Wilbert, Jürgen.,& Stegemann, Kim(2013). Analyzing the Effects of Story Mapping on the Reading Comprehension of Children with Low Intellectual Abilities, Learning Disabilities*: A Contemporary Journal 11(2), 51-64.*

Hallahan, D. & Kauffman, j. (2011). *Exceptional Learners: Introduction to special education* (12th Ed.)New Jersey: Prentice-Hall.

Kang, Eun Young., McKenna, John William., Arden, Sarah., Ciullo, Stephen(2015). Integrated Reading and Writing Interventions for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature, Learning Disabilities Research & Practice, 31(1), 22–33

Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading، math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145–157.

Narkon., D &Wells., J. (2013) Improving Reading Comprehension for Elementary Students With Learning Disabilities: UDL Enhanced Story Mapping. Preventing School Failure, 57(4), 231–23.

Onachukwu, I., Boon, R. T., Fore, C., & Bender, W. N. (2007). Use of story-mapping procedures in middle school language arts instruction to improve the comprehension skills of students with learning disabilities. *Insights on Learning Disabilities, 4, 27–47*.

Stagliano, Christina.,& Boon, Richard(2009). The Effects of a Story-Mapping Procedure to Improve the Comprehension Skills of Expository Text Passages for Elementary Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal 7(2), 35-58.*

Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension*. Education and Treatment of Children, 115, 115.*

Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freebie (Ed.), New directions in discourse processing (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 87 - 117، الرياض (2019م/ 1440هـ)

تقييم خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية

د. سلطان بن سعيد الزهراني[1]

المستخلص: استهدفت الدراسة تقييم خدمات برامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء آراء العاملين معهم في المملكة العربية السعودية، فتم إعداد استبانة للمهن والوظائف التي يمكن أن يعملوا بها، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلماً وأخصائي ومدرب بمؤسسات تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد أداة البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قد تراوحت ما بين (0.25-0.77)، حيث إن بُعداً واحداً كانت درجة انطباقه على برامج مؤسسات ومراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعاً وهو: «بُعد الخدمات والبرامج» بمتوسط (0.77). وبُعد «التقييم» بمتوسط (0.60)، و«بُعد الإدارة والعاملون» بمتوسط (0.50)، أن بعدين من الأبعاد كانت درجة انطباقها متدنية، وهي: «مشاركة ودعم وتمكين الأسرة» بمتوسط (0.30)، و« بُعد البيئة التعليمية والخدمات الانتقالية» بمتوسط (0.25)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات والبرامج للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية في مؤسساتهم التعليمية، تعود لاختلاف المؤهلات العلمية أو عدد سنوات خبرة أفراد لعينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية، القطاع الخاص، التأهيل المهني، مراكز ومؤسسات التربية الخاصة، تقديم الخدمات، المعايير السعودية.

Evaluation of Vocational Rehabilitation Programs for People with Intellectual Disabilities as a Perspective of their Employees in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Sultan Saeed Alzahrani[1]

Abstract: The study aimed to evaluate the services of vocational rehabilitation programs for people with intellectual disabilities as perceptions of their employees in Saudi Arabia. A questionnaire was prepared for the professions that people with intellectual disabilities can work in. The study sample consisted of (160) teachers and specialists in educational institutions. The results showed that the mathematical averages of all dimensions of the educational program's tool for children with intellectual disabilities in the institutions and centers of special education in the Kingdom of Saudi Arabia ranged between (0.25-0.77). One of the high dimension was the degree of application to programs institutions and children with intellectual disabilities: "After the services and programs" average (0.77). (0.60), "after management and employees" averaged (0.50). Otherwise, two dimensions of low applicability were: "participation (0.30), "after the educational environment and transitional services" at an average of (0.25), and the absence of statistically significant differences between the responses of the sample of the study on the reality of providing services and programs for people with intellectual disabilities in their educational institutions due to different scientific qualifications or years of experience of individuals for the study sample.

Keywords: Intellectual Disability , Private Sector, Vocational Rehabilitation, Special Education Centers and Institutions, Service Delivery, Saudi Standards.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة.
جدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب (6947)، الرمز البريدي (23761).

(1) *Professor assistance in Special Education Department, college of Education, University of Jeddah.*
Jeddah, Saudi Arabia, P.O. Box (6947) Postal Code (23761).

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

المقدمة:

تعتبر الخدمات التأهيلية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة على مستوى العالم من الخدمات المتطورة والمميزة والتي تجعل الأشخاص ذوي الإعاقة من فئة مستهلكون إلى فئة منتجون ويأتي هذا الإنجاز من خلال التطور الذي حدث على الأوضاع الاقتصادية تحديدا مما نتج عنه ارتفاع الوعي والإدراك المجتمعي تجاه قضية ذوي الإعاقة على كافة الجوانب سواء تقبلهم في المجتمع أو إحقاق حقوقهم الذي أدى بهم إلى التكيف في حياتهم. هذا لم يأت إلا بعد نضال ومجهود كبير من المؤسسات وإقحام الحكومات بتبني تلك القضايا الإنسانية (Robertson, 2006).

ويؤكد الوزنة (2003) والشمري (2003) أن نسبة انتشار ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية لجميع الحالات المسجلة بوزارة العمل والشئون الاجتماعية لجميع الأعمار وكلا الجنسين هي نفس النسب العالمية، ويؤكد الجار الله، والوزنة، والانصاري، الحازمي (2006) أن التوحد والاضطرابات النمائية المشابهة في المملكة العربية السعودية تبلغ نسبة انتشاره حوالي 4 – 6 في كل 1000.

وبعد تلقي ذوي الإعاقة للبرامج التدريبية اللازمة، فلا بد من البحث له عن فرصة عمل، حيث يعتبر التشغيل هو الهدف الأسمى والناتج النهائي من أي برنامج للتأهيل المهني، وإعادة دخوله في الحياة الاقتصادية التي تتناسب مع قدراته المتبقية واستخدام مهاراته أفضل استخدام، لذلك يمثل التشغيل بالنسبة لذوي الإعاقة قمة العملية التأهيلية ومحصلتها لما يساعده في تحقيق ذاته ونموه النفسي والاجتماعي السليم، وكسب دخل يضمن له مستوى معيناً من المعيشة، والمساهمة في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية لبلده، إضافة لما يحققه التشغيل من إدماج له في مختلف مناحي الحياة (الزعمط، 2000).

حيث أشار شيرمان (Sherman, 1990) إلى أن ذوي الإعاقة إذا حصلوا على خدمات تأهيلية وخدمات الانتقال يعتبر أداة لنقل ذوي الإعاقة من المدرسة إلى العمل. ويعد هذا ضرورة حتمية لنجاح ذوي الإعاقة في العمل وهذا ما أكدته الدراسات حيث أشارت دراسة الزهراني (2017) إلى أنه بمراجعة الأدبيات الأجنبية الخاصة بذوي الإعاقة نجد أنها قد أجمعت على أن ذوي الإعاقة لديهم استعداداً للتدريب في المجالات المهنية ربما يبلغ حد التفوق، لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال التي يستطيعون عن طريقها إعانة أنفسهم كلياً أو مع مساعدة خارجية، وأن التأهيل يساعدهم على خفض السلوكيات العدوانية التي تعيقهم عن الالتحاق ببعض الأعمال وتحقيق الأمن والاستقرار النفسي لهم.

والتأهيل المهني الذي تعتني به مراكز التأهيل هو

تلك العملية التي تهدف إلى إعادة الفرد العاجز للعمل الملائم لحالته في حدود ما تبقى له من قدرات ومواهب وإمكانيات تساعده على تحسين أحواله المادية والنفسية للتحرر من العجز والشعور بالنقص (الشمري، 2003).

ولتحقيق هذا التأهيل يجب التركيز على عدة أمور لتساعد في تنمية قدرات ذوي الإعاقة وتمكنهم من مسايرة العمل الموكول إليهم. ومن أهم هذه العوامل ما أشار إليها هيرلى (Hurley, 2005) في دراسته والتي من أهمها – تنمية المهارات الاجتماعية – التدريب المهني – التعلم المتمركز على العمل.

ولذا فإن برامج الانتقال يجب أن تركز على هذه العوامل وتقوم بتدريب ذوي الإعاقة عليها كما أن للتأهيل دور اقتصادي واضح على المجتمع الذي يعتني بتأهيل ذوي الإعاقة ورعايتهم وهذا ما أثبتته الدراسات الحديثة مثل دراسة (الحديدي والخطيب، 2005) التي أكدت إن نسبة التكلفة الناتجة على التأهيل المهني بلغت (8–1) دولار بمعنى إن كل دولار أنفق على تأهيل ذوي الإعاقة مهنيا يعود بفائدة مقدارها ثمانية دولارات على المجتمع.

هذا بالإضافة إلى إن عملية التأهيل لها مردودها الايجابي على ذوي الإعاقة نفسهم من الناحية النفسية والاجتماعية، وتعد مسألة تأهيل المعوقين والتصدي للعقبات المتعلقة بتشغيلهم في المجتمع من المسائل التي يجب أن يعتني بها المجتمع المتحضر من خلال مؤسساته المختلفة (الحديدي والخطيب، 2005).

إن التطور الملحوظ في العشرة عقود الأخيرة في مجال الاهتمام بالإعاقة في مختلف جوانبها انعكس على الأشخاص ذوي الإعاقة وأسرهم بشكل ايجابي، وإن المتابع للخدمات والبرامج التي تقدمها التربية الخاصة يلحظ اهتماماً واضحاً يتمثل في العمل على تطوير البرامج والخدمات والكوادر العاملة واستراتيجيات القياس والتشخيص والتعليم، وشهدت المملكة العربية السعودية تقدماً كبيراً في مجال تقديم الخدمات التشخيصية والصحية والتربوية والتأهيلية والاجتماعية للأشخاص ذو الإعاقة (الخطيب، 2010).

مشكلة الدراسة:

هناك نوع من القصور في الأبحاث التي تهتم بنوعية الخدمات والبرامج سواء كانت مهنية أو غير مهنية المقدمة لذوي الإعاقة خصوصا المتعلقة بالقطاع الخاص (الزهراني، 2017؛ الخالدي، 2011)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على جودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية، ولذلك كان لزاما تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الجودة. لذا جاءت هذه الدراسة لدراسة مدي آراء العاملين في التأهيل المهني نحو خدمات التأهيل المهني

المقدم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1 – ما تقييم خدمات برامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وجهة نظر العاملين في المملكة العربية السعودية؟

2 – هل يختلف تقييم خدمات وبرامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وجهة نظر العاملين في المملكة العربية السعودية باختلاف المؤهل الدراسي؟

3 – هل يختلف تقييم خدمات وبرامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وجهة نظر العاملين في المملكة العربية السعودية باختلاف الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة تتمثل في تحقيق الجوانب النظرية والتطبيقية الآتية:

أولاً: الأهمية النظرية: التركيز على دراسة مدي آراء العاملين في التأهيل المهني نحو خدمات التأهيل المهني المقدم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وكذلك دراسة الخدمات المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية تساعد هذه الدراسة في رسم السياسات العامة المتعلقة بمجال البرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تقدم بيانات الدراسة الناتجة عن آراء العاملين في التأهيل المهني نحو خدمات التأهيل المهني المقدم للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وأيضاً تقييم البرامج والخدمات التربوية المقدمة تصور واضح عن نوعية الخدمات المهنية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة. بالإضافة إلى التعرف على المشكلات التي تعيق تقديم أفضل رعاية لهم، كما تسهم في وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير البرامج والخدمات التعليمة والتأهيلية تفيد الدراسة المهتمون وأصحاب القرار من نتائجها في تحسين تلك البرامج بما يتلاءم مع الاحتياجات التعليمية والتدريبية والخدمات المقدمة لهذه الفئة، حيث من الممكن أن يفيد من نتائج هذه الدراسة المسؤولون في إعداد البرامج التربوية والعلاجية والخدمات المقدمة لهذه الفئة، والمعلمون.

أهداف الدراسة:

1 – تقييم الخدمات والبرامج التأهيلية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

2 – معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في تقييم الخدمات التأهيلية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية والبرامج المقدمة لهم من خلال دراسة وجهه نظر العاملين في هذا القطاع بناءً على خبراتهم ومؤهلاتهم الدراسية.

3 – العمل على تعزيز وتطوير فرص العمل

لذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير سبل المعلومات لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة من ممارسة حقوقهم في العمل والتعليم والمشاركة في الأنشطة ذات الصلة على الصعيدين الوطني والدولي.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الفكرية: تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية للعام 2010 على أنها «ذلك القصور الواضح في كل من الأداء الوظيفي الفكري، وكذلك السلوك التكيفي الذي يتجسد في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية العملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشر».

تقييم البرامج والخدمات: يمكن تعريف تقييم البرامج والخدمات تعريفاً إجرائياً على أنها «جهد منظم، يشتمل على وصف البرامج والخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ قرارات مناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوقعة منه».

المعايير السعودية: يمكن تعريف المعايير السعودية تعريفاً إجرائياً على أنها «تلك المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في مؤسسات التربية الخاصة والبرامج المقدمة للأطفال التوحديين، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية».

مراكز ومؤسسات التربية الخاصة: التعريف الإجرائي لتلك المؤسسات أنها «مؤسسات ومراكز التربية الخاصة المتخصصة (في تقديم البرامج والخدمات التربوية المتخصصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية) في المملكة العربية السعودية».

التأهيل المهني: يمكن تعريف التأهيل المهني تعريفا اجرائيا بأنه تلك العملية المنظمة والمستمرة والتي تهدف إلى إيصال الأشخاص ذوي الإعاقة إلى اقصى درجة ممكنة من النواحي الطبية والاجتماعية والنفسية والتربوية والاقتصادية التي يستطيع الوصول إليها حتى يستطيع قادرا على العمل وكسب قوته بنفسة.

حدود الدراسة:

1 – الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة وجهة نظر العاملين في قطاع تأهيل ذوي الإعاقة الفكرية مهنيا في فعالية الخدمات والبرامج المقدمة بالمملكة العربية السعودية.

2 – الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

3 – الحدود الزمنية: خلال العام 1438/ 1439هـ

4 – الحدود البشرية: العاملين في قطاع تأهيل ذوي الإعاقة الفكرية مهنيا.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أصبحت دول العالم المتقدم تتسابق في العمل على إيجاد البرامج والخدمات التي تقدم للأشخاص ذوي

الإعاقة روبرتسون (Robertson, 2006)، كما إنها اهتمت، أيضا، منذ عدة سنوات، حيث بادر المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة Council for Exceptional Children (CEC)، وهو المجلس ذو التأثير الكبير على التربية الخاصة في العالم، إلى تبني جملة من معايير الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة بما فيها ميدان الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وتندرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (1) معايير الممارسة المهنية للمعلمين. (2) المعايير المتصلة في تعليم ذوي الإعاقات. (3) المعايير المتصلة بالتعاون والتواصل. (4) الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور. (5) البيئة التعليمية. (6) استراتيجيات التدريس. (7) الدمج والخدمات الانتقالية. (8) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (Robertson, 2006).

وأصبحت المواد الدراسية في الجامعات الأمريكية مراعية لتلك المعايير والأسس. فقد أصبح مألوفاً أن تستهل خطط المواد الدراسية بتلك الأهداف المشتقة من معايير الممارسة المهنية التي يتبناها المجلس الأمريكي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعاون مع المجلس الأمريكي الوطني لاعتماد تدريب المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

أولاً: مفهوم التأهيل المهني:

يرى فهمي (2005) أن خدمات التأهيل تتنوع لتشمل خدمات تعليمية وخدمات اجتماعية، وخدمات تدريبية أو مهنية، وخدمات التأهيل الطبي والعلاج الطبيعي. كما يعرف الزارع (2009) التهيئة المهنية Pre-Vocational بأنها عملية تنمية المهارات البسيطة الأولية اللازمة لأية مهنة لاحقة في المستقبل، كذلك تنمية مهارات العمل، وحب العمل، وتنمية مهارات الممارسة على أدوات العمل وتنظيمها. أما عملية التأهيل قد عرفها الزارع (2009) بأنها هي تلك العملية التي نساعد فيها الفرد على الاستفادة من طاقاته البدنية والاجتماعية والمهنية وتنميتها للوصول إلى أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة من خلال تقويم طاقاته ومساعدته على تنميتها والاستفادة بها لأقصى ما يمكن.

ثانياً: فريق التأهيل المهني لذوي الإعاقة:

إن عملية التأهيل المهني يجب أن تكون من فريق متعدد التخصصات يعملون لهدف واحد هو تأهيل ذوي الإعاقة مهنياً وهذا الفريق يتكون من: 1- مدير مركز التأهيل 2- مرشد التأهيل 3- الأخصائي النفسي 4- الأخصائي الاجتماعي 5- أخصائي التقويم المهني 6- أخصائي العلاج الطبيعي 7- أخصائي تربوي 8- أخصائي توظيف (الزارع، 2009).

ثالثاً: مهام فريق التأهيل المهني لذوي الإعاقة

1 – إجراء مسح شامل (لتحديد الوظائف الحديثة المطلوبة وأماكن تشغيل ذوي الإعاقة – قابل للتحديث) عن المعاقين

2 – إيجاد تخصصات تتفق وظروف السوق لتدريب وتأهيل وإعادة التأهيل وتشغيل ذوي الإعاقة (الحديدي والخطيب، 2005).

3 – تهيئة البيئة المادية المناسبة، وظروف العمل النفسية الملائمة لتشغيل ودمج ذوي الإعاقة في قوة العمل.

4 – دراسة أساليب التدريب والتأهيل المهني الحالية من أجل تطويرها.

5 – دراسة وتحديد المشاكل الخاصة ببرامج التأهيل والتشغيل التي يعاني منها ذوي الإعاقة.

6 – حصر جميع العاملين من ذوي الإعاقة في الجهات الحكومية والأهلية وتحديد نوع الإعاقة، درجتها والمسمى الوظيفي لكل حالة (بالتعاون مع الفرق الأخرى).

7 – تحديد مدى مطابقة المسميات الوظيفية لذوي الإعاقة والأعمال التي يقومون بها

8 – وضع تصور عام ومنهجية واضحة موحدة لإعادة تأهيل وتشغيل جميع العاملين من ذوي الإعاقة بما يتناسب وظروف إعاقتهم وحاجة سوق العمل (الزارع، 2009).

رابعاً: أهداف التأهيل المهني:

اتفقت العديد من الدراسات مثل دراسة (مرسي، شحاته، 1990) ودراسة (الشناوي، 1998) تسعى لبلوغ مجموعة من الأهداف وهي كالتالي:

1 – تنمية قدرات ذوي الإعاقة الفكرية البدنية (العضلات الدقيقة – العضلات الكبيرة)

2 – تنمية ميول ذوي الإعاقة الفكرية للأعمال اليدوية.

3 – تكوين الحس العملي لدى ذوي الإعاقة وتنمية قدراتهم المهنية والعملية وتطويرها.

4 – تهيئة ذوي الإعاقة على مهن مختلفة يستطيعون من خلال العمل فيها تأمين معيشتهم والاعتماد على أنفسهم في المستقبل.

5 – تهيئة مناخ عملي ملائم لذوي الإعاقة فكرياً للتكيف مع البيئة.

6 – إكساب ذوي الإعاقة الفكرية بعض المهارات الأولية اللازمة لبعض الحرف اليدوية (الفك والتركيب، استخدام المفك، استخدام المفتاح، الصنفرة، التلوين، التشكيل).

7 – تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كحب العمل واحترام العاملين وتقديرهم (القريوتي، 2000).

خامساً: مراحل وخطوات التأهيل المهني:

تمر عملية التأهيل المهني بالعديد من الخطوات والمراحل المتتابعة والمنسقة والتي تتمثل في:

1- مرحلة التأهيل المبكر 2- مرحلة الإعداد والتهيئة 3- مرحلة الإرشاد المهني 4- مرحلة التدريب والتأهيل المهني 5- مرحلة التشغيل 6- مرحلة المتابعة (مرسي، شحاته، 1990).

سادساً: واقع التأهيل المهني لذوي الإعاقة بالمملكة العربية السعودية:

تهتم العديد بل كل الوزارات داخل المملكة العربية السعودية بذوي الإعاقة ولكن هناك بعض الوكالات الخاصة بهم والتي تسمى وزارة الشئون الاجتماعية والتي حددت أهداف عامة منها:

- التوسع في إنشاء مراكز التأهيل.
- إحداث مراكز تأهيل لمتعددي الإعاقة.
- تطوير برامج التأهيل المهني بما يتماشى مع سوق العمل.
- التوسع في إقامة المشروعات الفردية والجماعية.
- التوسع في تفعيل العلاقة بين الجمعيات والمؤسسات الخيرية والوكالات والوزارات المعنية بذوي الإعاقة. (الزارع، 2009).

سابعاً: مراحل التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

المرحلة الأولى: مرحلة التوجيه المهني:

وهذه المرحلة تهدف إلى مساعدة ذوي الإعاقة للوصول إلى قرار سليم فيما يتعلق بطبيعة المهنة التي يجب إن يلتحق بها، ويقوم المعلمون والمرشدين وأخصائي التأهيل المهني باستعراض ما يمتاز به ذوي الإعاقة من قدرات بدنية خاصة واستعدادات نفسية وعقلية وميول شخصية ومعلومات وخبرات ثم مقارنة تلك القدرات والاستعدادات بما تتطلبه عملية الأداء في المهن المختلفة ومن ثم اختيار أنسب المهن لحالة ذوي الإعاقة وتوجيههم إليها (أبو النصر، 2004).

المرحلة الثانية: مرحلة التدريب المهني:

وتستهدف هذه المرحلة إدخال تعديلات معينة على سلوك الفرد من النواحي المهنية والنفسية والاستثمار الأفضل للوقت والجهد والكلفة، والتكيف الشخصي، التدريب ما قبل المهني، التدريب المهني والذي يشتمل على مهارات مهنية معينة من خلال المشاغل والعمل في الورش وأماكن عمل حقيقية (سعاد الطيب، 2000).

1 - ليس هناك وظيفة تتطلب كل القدرات والطاقات عند الشخص الواحد سواء كان من ذوي الإعاقة أو شخص عادى، 2-ليس هناك شخص يتمتع بكل القدرات والطاقات والإمكانيات، لا يوجد من يستطيع إتقان كل المهن، كل الأشخاص ذوي الإعاقة

مهما كانت درجة إعاقتهم لديهم قدر من الطاقة والقدرة يمكن تطويرها واستغلالها (القريوتي، 2000).

ويرى سيرش وسانثنام (Suresh & Santhanam, 2002) أن التأهيل المهني لذوي الإعاقة يجب أن يبدأ مبكرا جدا للتدريب على المهارات ما قبل المهني، فكل يوم هو فرصة لتعلم شيء جديد. والتعلم الأكثر تنظيما يواصل التركيز على مفاهيم الرياضيات والقراءة، والمهارات الاجتماعية الأساسية المرتبطة بالسلوك الفصول الدراسية جيدة، ولكن حتى في وقت لاحق في كثير من الأحيان لا يأخذ بعين الاعتبار بناء العلاقات على أساس العمل.

دراسة أبو السعود (2014) بعنوان فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافظة الطائف وتهدف الدراسة إلى التعرف على معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، واختبار فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى الأبناء ذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة أثره في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: ارتفاع معدلات انتشار قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية حيث بلغ معدل انتشار قلق المستقبل لدى الآباء (79.33٪)، وقد كان قلق الآباء تجاه المستقبل الاقتصادي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية أكثر معدلات القلق انتشار، حيث بلغ (81.91٪)، في حين بلغ قلق الآباء تجاه المستقبل المهني للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (77.99٪)، وبلغ قلق الآباء تجاه المستقبل الاجتماعي للأبناء ذوي الإعاقة الفكرية (71.33٪)، كما أسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المهنية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وكان لذلك أثر إيجابي في خفض قلق الآباء تجاه مستقبل أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية، واستمرت هذه النتائج بعد ثلاثة أشهر من المتابعة.

دراسة بشاتوة ويوسف (2014) بعنوان التأهيل المهني والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي لذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تقصي علاقة التأهيل المهني والاجتماعي بالتوافق النفسي لدى ذوي الإعاقة في محافظة الطائف من وجهة نظر معلميهم وأسرهم، ومحاولة استقصاء آليات تحسين أساليب التأهيل المهني والاجتماعي من خلال معرفة أوجه القصور فيها وأهم المعيقات التي تواجه التأهيل المهني والاجتماعي ذوي الإعاقة والمقترحات اللازمة لتحسينه من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وتتكون عينة الدراسة من جميع معلمي المدارس ومعاهد ذوي الإعاقة التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف، تكونت من

(10) مدارس ومعهد في محافظة الطائف بالطريقة العشوائية الطبقية وعدد من المعلمين وأسر الطلبة وذلك في العام الدراسي (1433-1434)، وتكونت أدوات الدراسة من مقياسين الأول لقياس مستوى التأهيل الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف، والمقياس الثاني للتعرف على التوافق النفسي لدى ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلم، و(30) رب أسرة، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً أظهرت النتائج: وجود مستوى مرتفع للتأهيل المهني والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم، وجود مستوى متوسط من التوافق النفسي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مجالات الدراسة (التأهيل المهني والاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف، مستويات التوافق النفسي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف لمتغيرات (الجنس، العمر)، حيث لم تصل قيم (t) إلى مستوى الدلالة تبعاً الإحصائية (0.05) التأهيل المهني والاجتماعي، التوافق النفسي لذوي الإعاقة.

هناك مجموعة من مهارات التأهيل ما قبل المهني يجب أن تهتم بها برامج التأهيل ما قبل المهني وهي: (شحاته 1990، الشناوي 1998).

- إدراك مفهوم الوقت وفهم ما يجري في الوقت المحدد والاستعداد لفترة العمل.

- يجب التدريب من خلال الذهاب إلى مكان معين «العمل»، (حتى طاولة مخصصة لمهام العمل)، والخروج في وقت محدد، ومعرفة بعض الأدوات والمواد وطريقة استعمالها.

- من المهم أن يشمل التدريب أدلة مصورة لتنمية التركيز على فهم أحداث متسلسلة، وما يحدث أولا، التالي، والذي يليه.

- من المهم أن يشمل التأهيل ما قبل المهني تطوير اللغة بشكل عام.

- التدريب على مهام تتم من خطوة واحدة، ثم خطوتان، ثلاث خطوات. ويمكن أن تشمل أيضا أخذ الملاحظات أو أن تكون قادرة على ربط المعلومات المعطاة سابقا، مثل ألعاب الذاكرة والأغاني هي وسيلة جيدة لبناء هذه المهارات.

- التدريبات على تمييز الأجسام والتصنيف، حسب اللون والشكل والحجم. الفرز بين اثنين من عناصر مختلفة، ثم ثلاثة، ثم أربعة (الهجرس، 2008).

تتفق أغلب الدراسات على تقييم برامج التأهيل

إلى الأنواع التالية:

التأهيل المجتمعي والتأهيل الاجتماعي، والتأهيل الطبي، والتأهيل المهني، والتأهيل النفسي، والتأهيل التربوي.

إلى أن ما كويني وجونز ومور (McAweeny, Jones, & Moore, 2008) قسموا برامج التأهيل المهني إلى قسمين رئيسين هما:

1 – برامج تدعيم المكانة الفردية Individual Placement Support (TPS) وهي برامج التأهيل التي تهتم بتنمية شخصية الفرد ذوي الإعاقة من حيث قدراته وإمكاناته وتهيئته مهنياً.

2 – برامج المكانة البيئية Environment Placement Support (EPS) وهي البرامج التي تعني تنظيم البيئة الاجتماعية التي تساعد على تشغيل ذوي الإعاقة من سن قوانين وتعديل اتجاهات نحو ذوي الإعاقة، وخاصة أصحاب العمال وتوفير مراكز التأهيل، وتدريب وإعداد المرشدين المهنيين.

ومما يؤكد على أهمية عملية التقييم والتشخيص للقدرات والإمكانات في التأهيل المهني لذوي الإعاقة ما توصلت إلية دراسة روبنسون وكلاين (Robinson & Klein, 2008) من أن عملية التشخيص المزدوجة التي تستخدم أكثر من معيار وأكثر من مدخل في تحديد وتشخيص حالة ذوي الإعاقة قبل تأهيلهم المهني تساهم في نجاح التأهيل المهني لهم وتجعله أكثر فاعلية.

وتذكر بيريز (Perez, 2010) أنه من خلال برنامج للتدريب ما قبل المهني للأفراد ذوي الإعاقة فكرياً كان الغرض من هذا المشروع تصميم برنامج ما قبل المهني للبالغين ذوي الإعاقة فكرياً التعرف على المهارات اللازمة للمشاركة في المجتمع المهني. ويؤكد سيرش، سانثنام (Suresh & Santhanam, 2002) من خلال دراسة هدفت إلى تحديد المهارات المهنية للأشخاص الذين يعانون إعاقة فكرية خفيفة ومتوسطة، فهذه الدراسة تحدد المهارات العامة، والصفات الضرورية للعمل والاستعداد لذوي الإعاقة الفكرية المدمجين بالمدارس العادية والقدرات العامة لذوي الإعاقة الفكرية.

تقييم برامج تأهيل ذوي الإعاقة الفكرية:

وأكد الخالدي (2011) من خلال دراسة التعرف على فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات، وتكون أفراد الدراسة من جميع مؤسسات التربية الخاصة التي تعني بفئات الإعاقة: البصرية والسمعية، والفكرية، والتوحد، والجسمية. في أقاليم الوسط، والشمال، والجنوب، وأظهرت نتائج الدراسة بأن هناك العديد من الحاجات المشتركة التي لا بد من توفيرها في مؤسسات التربية

الخاصة، وهذه الحاجات هي: الخدمات التربوية، والاجتماعية، والعناية بالذات والحياة اليومية، والترويح والرياضة، والتأهيل، والرعاية الصحية، وهناك حاجات خاصة بكل فئة إعاقة ففي الإعاقة البصرية الحاجات الخاصة هي: الحاجة للتعرف والتنقل، والحاجة التكنولوجية. وفي الإعاقة السمعية الحاجة التكنولوجية. وفي الإعاقة الجسمية الحاجة التكنولوجية، والتسهيلات البيئية. وفي الإعاقة الفكرية الحاجة للإرشاد. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات الإعاقة البصرية ومؤسسات الإعاقة السمعية كان منخفضا، ومستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات الإعاقة الجسمية والإعاقة الفكرية كان متوسطا.

هدفت دراسة الشلول (2005) إلى تقويم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وتكون أفراد الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الكبرى. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (230) فردًا موزعين على النحو الآتي: (34) مديراً ومديرة و(196) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين/ المديرات، المعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وهي: (الخطة التربوية الفردية، والخطة التعليمية، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة.

كما أجرى براد شو تنانت وليدات (Bradshaw, Tennant & Lydiatt, 2004) وهدفت إلى وصف البرامج والخدمات التي تقدم للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، من أجل تطوير برامج إعداد المعلمين. بالإضافة إلى قياس مدى توافر الإمكانات لدى المعلم على تشخيص الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وقدرته على تدريسهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال التشخيص والبرامج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتطوير كفاياتهم في استخدام أساليب التدريس الفعالة معهم.

وفي دراسة أعدها العنزي (2004) بعنوان: هدفت إلى استقصاء فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة تبوك في السعودية وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية لذوي الإعاقة الفكرية.

كما أجرى كولاك ويوزنر (Çolak & Uzuner,

(2004 دراسة هدفت إلى تحليل آراء ومقترحات معلمي التربية الخاصة بشأن طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وأظهرت الدراسة عدم تفعيل الأساليب التعليمية بصورة إيجابية، كما أنها تترك لاجتهادات المعلمين. أما أهم المشكلات التي كانوا يواجهونها فهي نقص التدريب والتأهيل، ومشكلات مع الأسر ووزارة التربية الوطنية، ومركز الأبحاث، ومديري المدارس.

كما أوضح كوب (Cobb, 2009) من خلال دراسة لاستعراض قائم للممارسة المنتظمة لدراسات التأهيل ما قبل المهني على أسس علمية التي صدرت في العقدين الماضيين من ثلاثة وجهات النظر: (أ) التخطيط للانتقال / تنسيق التدخلات أو نتائج العملية الانتقالية التي تمر بمرحلة انتقالية ذات الصلة، و(ب) عينات من الشباب في سن الثانوية مع الإعاقة.

تؤكد دراسة فلاناري ويوفانوف وبنز وكاتو (Flannery, Yovanoff, Benz & Kato, 2008) إلى تحسين نتائج العمل للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التدريب ما بعد الثانوي، أظهرت النتائج نجاح المشاركون في الحصول على أجور أعلى والعمل لساعات أطول نتيجة الحصول على الخدمات المهنية.

كما يشير أوثمان (Ausman, 2008) إلى ضرورة تقييم وتحسين مهارات القوى العاملة لتلبية احتياجات أرباب العمل في عصر المعلومات، وأرباب العمل على استعداد لدفع رواتب أعلى لمستويات أعلى من المهارة. وقام ستوري (Story, 2007) باستعراض للبحوث على التدخلات الذاتية في إدارة إعدادات للعمل مدعومة للموظفين ذوي الإعاقة في الإدارة الذاتية واستراتيجيات تنطوي على استخدام تنظيم جديلة سابقة، الرصد الذاتي، والعواقب ذاتيا، أو مزيج من أي من هذه التقنيات لتسهيل العمل اكتساب المهارات، والصيانة، والتعميم. والغرض من هذا المقال هو استعراض الكتابات التجريبية المتصلة استراتيجيات الإدارة الذاتية في ضبط العمالة المدعومة للأفراد ذوي الإعاقة وتقديم المبادئ التوجيهية للتنفيذ. وتقدم أفضل الممارسات والقيود المفروضة على البحوث الحالية.

هدفت دراسة سمايل ومايكل وكارن وهوفات (Smail, Michael, Karen & Horvat, 2006) إلى التعرف على العلاقة بين سلامة وقوة العضلات لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من طلاب المرحلة الثانوية على مقياس الأداء في العمل، وكانت عينة الدراسة تتكون من عشرة طلاب من يمثلوا المجموعة التجريبية من التعليم الخاص وفقا للسن والجنس والطول، والوزن تم اختيارهم عشوائيا شاركت هذه المجموعة في برنامج الأسبوع اثني عشر تدريب القوة في حين أن المجموعة الضابطة شاركت في الأنشطة الترفيهية

بكثافة منخفضة، وتم استخدام أدوات القياس مقياس وقوة العمل ومقاييس الأداء التي جمعت ثلاث مرات في خلال التدريب، خلال ستة أسابيع وشملت الأنشطة التدريبية التدابير المهني.

كما أكدت دراسة هوب وسو (Hoppe & Sue, 2004) أنه يعاني الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من العديد من التصرفات المرتبطة بخطر الفشل في المدرسة، مثل ضعف الدافع، قلة الحضور، السيطرة على المشاعر السيئة، وسوء تقدير الذات، والسلوك المتهور، والسلوك غير متوافق مع رموز السلطة، وضعف مهارات الإدارة الذاتية، وانخفاض المهارات الأكاديمية وضعف مهارات اللغة. وكان الهدف الرئيسي للبرنامج لإنشاء التدخلات السلوكية التي تمكن الطلاب من اكتساب المهارات الاجتماعية والسلوكية التي تفيد في تعميمها للمهارات المطلوبة للعمل، والمنزل.

وهدفت دراسة كريكيندال وهويرد وسيلادينو (Kirkendall, Howard & Saladino, 2009) إلى تقييم أثر برنامج العيش المستقل والسكن الداخلي بالكلية القائم على الانتقال الشباب ذوي الإعاقات الفكرية. وأجريت الدراسة النوعية، في مقابلات، برزت ثلاثة مواضيع عامة من البيانات: المشاركون عن تجارب التي كانت (أ) من التحولات حياة نموذجية معيارية، (ب) نموذجي (ج) إلى الأمام خطوة واحدة، وتشير النتائج إلى أن تجربة العيش بعيدا عن المنزل لأول مرة في بعض وسائل مماثلة لتلك التي طالب جامعي نموذجي. زيادة في تحسين المهارات.

كما أشار كيم (Kim, 1997) وقد أجريت الدراسة الحالية كتطبيق استكشافية التدريب الذاتي التعليمية لزيادة المهارات الحياتية والوظيفية للأفراد ذوي الإعاقة. على وجه التحديد، التحقيق في دراسة الآثار المترتبة على التدريب الذاتي التعليمية في تحسين ما يلي: (أ) اكتساب الوقت نقول مهارات ثلاثة أشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الذين كانوا في عملية الانتقال من المدرسة إلى حياة الكبار و(ب) تعميم هذه المهارات عبر الحالات الطبيعية. وتشير دراسة كيم (Kim, 1997) أنه منذ عام 1980 كانت هناك زيادة التركيز على التدريب المجتمعي لمهارات التكيف للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وهناك مجال لهذا التدريب على اكتساب المهارات وصيانة العمل التنافسية، وتحديد مستويات الأداء، كما استخدمت في هذه الدراسة، وسيلة لتفعيل أهداف للعمل تنافسية ناجحة من خلال تقييم موضوعي لعينة من أرباب العمل.

ومما سبق نجد أن اغلب الدراسات السابقة تركز على دور التأهيل المهني وارتباطه الوثيق في تطوير الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. رغم أن الدراسات السابقة لم تشر إلى وجهه نظر العاملين

في مجال التأهيل المهني من خلال الدراسات الوصفية المسحية والتي قد تعطي مؤشرا عن مستوى الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية. وهذا يعطي الأهمية لهذه الدراسة حيث تركز على وجهه نظر العاملين في مجال التأهيل المهني للأشخاص ذو الإعاقة الفكرية ومدى اختلاف وجهه نظرهم من خلال خبراتهم المختلفة ومؤهلاتهم العلمية المتباينة. وتركز هذه الدراسة على الخدمات المقدمة في المملكة العربية السعودية وهذا يعطي أهمية أخرى لقلة الدراسات في هذا المجال في الوطن العربي ككل وخصوصا في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة:

تصنف هذه الدراسة من حيث طريقة إجرائها على أنها بحثاً وصفياً مسحياً ويعرف بأنه «البحث الوصفي على انه الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل معالحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية» (الجزولي والدخيل، 2000) وهذا النوع من الأبحاث يهدف إلى وصف تقييم خدمات برامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وجهة نظر العاملين معهم في المملكة العربية السعودية ومن حيث الغايات يعتبر هذه الدراسة بحثا تقويميا يهدف إلى تقويم العمليات في برامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (حكومي، وخاص، وتطوعي، ودولي) والمتمثلة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وعددها (160) مؤسسة ومركزاً من أصل (295) مؤسسة ومركزاً تخدم جميع فئات الإعاقة المختلفة. حسب دليل المؤسسات التي تعنى بالأشخاص ذوي الإعاقات في السعودية كوزارة التعليم ووزارة الشؤون الاجتماعية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة.

المتغيرات	التصنيف	العدد
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة	90
	بكالوريوس عام مع دبلوم تربية خاصة	50
	ماجستير فأعلى	20
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	76
	من 6 إلى 10 سنوات	59
	من 11 إلى 15 سنة	30

المراكز التي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة الفكرية		المراكز التي تقدم خدماتها أكثر من إعاقة	
الإقليم	مراكز الإعاقة الفكرية	مراكز تخدم أكثر من إعاقة	المجموع
الوسط	54	34	88
الشمال	35	15	50
الجنوب	15	7	22
المجموع الكلي	104	56	160

أدوات الدراسة:

تم تطوير الأداة استنادا إلى الأدب المتصل بالموضوع، وقد استرشد الباحث في عمله ببرامج التدخل المبكر الصادرة عن المجلس العربي للطفولة والتنمية والتأهيل وبدليل تقويم البرامج المقدمة من قسم الطفولة المبكرة التابع لمجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأمريكي CEC.

بناء الأداة:

- تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية والتي تكونت من خمسه محاور تحتوي على (61) فقرة تم عرضها على عدد من المحكمين من الأساتذة الجامعيين في الجامعات السعودية لمعرفة مدى ملاءمتها ومناسبتها لهدف الدراسة.

- إجراء تعديلات على المقياس بصورته الأولية من حيث تغيير صياغة الفقرات وإضافة عدد من الفقرات وحذف عدد آخر فضلاً عن تعديل بعض الفقرات استجابة لاقتراحات المحكمين.

قد تم اعتماد ثلاثة مستويات لفاعلية الخدمات والبرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات التربية الخاصة وكانت على النحو الآتي:

- المستوى المرتفع (0.67 – فأكثر).
- المستوى المتوسط (0.33 – 0.66).
- المستوى المتدني (أقل من 0.33)

م	أبعاد الأداة الرئيسة	عدد الفقرات لكل محور
1	الخدمات والبرامج	11
2	البيئة التعليمية والدمج والخدمات الانتقالية	15
3	التقييم	16
4	الإدارة والعاملون	10
5	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	9

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق محتوى الأداة بعرضها على عدد من المحكمين بلغ عددهم عشرة أعضاء من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، وعدد من المدربات لبرامج التدخل المبكر في التأهيل المهني للتحقق من مدى ملاءمة الفقرات للأبعاد الرئيسية للمقياس ومدى انسجامها وهدف الدراسة إذ

تم العمل على إبقاء الفقرات التي اتفق (8) من محكمين على أهميتها، هذا ويمكن الاستدلال على صدق المقياس أيضا من طريقة بنائه.

ثبات الأداة:

لاستخراج دلالات ثبات المقياس، فقد تم استخدام الطرق الآتية:

– معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث طبق المقياس على عينه مكونة من (18) أخصائي ومدرب وعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية بالمؤسسات ويستفيدون من البرامج إذ تم إعادة التطبيق بفارق زمني مدته خمسة عشر يوما ومعامل الثبات (0.96) للمقياس ككل.

– حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معادلة كرو نباخ الفا Cronbach alpha لجميع أفراد الدراسة حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.96).

جدول (2): معاملات ثبات الأداة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي (كرو نباخ الفا).

م	الأبعاد للمقياس	معامل الثبات بالإعادة	معامل ثبات الاتساق الداخلي
1	الخدمات والبرامج	0.96	0.94
2	البيئة التعليمية والخدمات الانتقالية للتأهيل المهني	0.96	0.96
3	التقييم	0.74	0.67
4	الإدارة والعاملون	0.86	0.66
5	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	0.69	0.88

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة بصورتها النهائية، نفذ الباحث الإجراءات الآتية:

– تم حصر المراكز والمؤسسات وذلك بعد الاتصال هاتفيا للتأكد من استقبالهم لذوي الإعاقة الفكرية.

– يوجد هناك معايير الاعتماد العام لمؤسسات التربية الخاصة والتي تهدف إلى تحسين مؤسسات التربية الخاصة، من حيث ضرورة وجود برامج ومواصفات عامة لا بد من توافرها في أي مركز من مراكز التربية الخاصة، ويوجد،أيضا، معايير الاعتماد الخاص حيث يوجد معايير خاصة في مراكز الإعاقة الفكرية تشتمل على أبعاد ومجالات متخصصة لا بد من توافرها في المؤسسات التي تقدم الخدمة لذوي الإعاقة الفكرية، ومعايير خاصة بمؤسسات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، تشتمل على مجموعة من المتطلبات الخاصة التي

لابد من توافرها لضمان وجود خدمة نوعية، ولجمع البيانات عن واقع مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة الفكرية التي تم الاتفاق عليها، تشتمل على ثمانية مجالات، وهي: (الرؤية والفكر والرسالة، والإدارة والعاملون، والبيئة التعليمية، والتقييم، والخدمات والبرامج، ومشاركة الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي)، ومعايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الإعاقة الفكرية، وتشتمل أيضا على ثمانية مجالات، وهي: (الرؤية والفكر والرسالة، والإدارة والعاملون، والبيئة التعليمية، والتقييم، والخدمات والبرامج، ومشاركة الأسرة، والدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي).

– تم أخذ الموافقة الرسمية من وزارة الشؤون الاجتماعية على استخدام المعايير وتطبيقها على مؤسسات التربية الخاصة.

– قام الباحث بالتقدم للحصول على موافقة كل من وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة التعليم للتطبيق في مراكز التربية الخاصة التابعة لهما.

– تم حصر المؤسسات والمراكز والمدارس التي تقدم برامجها وخدماتها التربوية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث أعدادها وأماكن توزيعها بالرجوع إلى مديريات التربية الخاصة في كل من وزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة التعليم. والاستعانة بدليل مؤسسات ومراكز التربية الخاصة.

– قام الباحث بالاستعانة بعدد من المختصين للمساعدة في التطبيق، بعد تدريبهم على كيفية استخدام الأدوات.

– قام الباحث بتزويد المختصين الذين تم اختيارهم وتدريبهم بأداة الدراسة لتطبيقها وجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

– قام الباحث مع المختصين بزيارة مؤسسات ومراكز التربية الخاصة ومشرفي ومسؤولي التربية الخاصة لقياس درجة انطباق الأبعاد (المؤشرات) على واقع البرامج القائمة، وقد تمكن الباحث من الوصول إلى (160) مؤسسة ومركزاً تقدم برامجها للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتشكل ما نسبته (100٪) من مجتمع الدراسة.

– تحليل نتائج الأداتين للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بتقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

– تم توزيع (170) أداة على الأسر واستغرق توزيعها على مدار أسبوعين.

- استرجاع الأداة بعد 14 يوم من توزيعها، وفي حالات النقص في عدد أداة الدراسة كان الباحث يتصل بالمؤسسة المعنية لإكمال أدوات الدراسة واخذ موعدا آخر لتسلمها، وبذلك استغرقت عملية توزيع الأداة وجمعها أربعة أسابيع.

- تم جمع البيانات وعددها (160) أداة.

نتائج الدراسة:

1 - في الإجابة عن السؤال الأول: ما تقييم خدمات وبرامج التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية وجهة نظر العاملين في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة علية هذا السؤال قد تم استخراج المتوسطات الحسابية لأبعاد الأداة، والجدول يوضح المتوسطات الحسابية، ومستوى الفاعلية للأبعاد الرئيسة للأداة، ودرجة انطباق عناصر ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مرتبةً تنازلياً حسب درجة انطباقها.

جدول (3): المتوسطات الحسابية ومستوى الفاعلية مرتبة تنازلياً لجميع أبعاد الأداة الرئيسة للبرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

م	أبعاد الأداة الرئيسة	المتوسط الحسابي	متوسط
1	الخدمات والبرامج	.77	مرتفع
2	البيئة التعليمية والخدمات الانتقالية للتأهيل المهني	.59	متدني
3	التقييم	.60	متوسط
4	الإدارة والعاملون	.50	متوسط
5	مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	.29	متدني

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد أداة البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية قد تراوحت ما بين (0.25-0.77)، حيث إن بُعداً واحداً كانت درجة انطباقه على برامج مؤسسات ومراكز الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعاً وهو: «بُعد الخدمات والبرامج» بمتوسط (0.77). كما يبين الجدول وجود ثلاثة أبعاد رئيسة انطبقت بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: «بُعد البيئة التعليمية» بمتوسط حسابي مقداره (0.59)، وبُعد «التقييم» بمتوسط (0.60)، و«بُعد الإدارة والعاملون» بمتوسط (0.50).

كما يبين الجدول (3) إلى أن بعدين من الأبعاد كانت درجة انطباقها متدنية، وهي: «مشاركة ودعم وتمكين الأسرة» بمتوسط (0.29)، و«بُعد البيئة التعليمية والخدمات الانتقالية» بمتوسط (0.59)، و«بُعد التقييم

الذاتي» بمتوسط مقداره (0.60).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور الخدمات والبرامج، ويوضح الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الخدمات وبرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم.

م	مجال الخدمات والبرامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم تقييم البرامج تقييما دوريا ومستمرا	3.60	0.73
2	تعمل البرامج على دعم وتشجيع الأسرة على رعاية الأطفال	3.59	0.66
3	تعمل البرامج على رفع كفاءة ذوي الإعاقة الفكرية التأهيلية المهنية	3.58	0.63
4	يعمل البرنامج على مشاركة الأسرة في تنفيذ الأنشطة والتدريب	3.57	0.60
5	تقدم البرامج أنشطه تساعد ذوي الإعاقة الفكرية على تقبل العادات المهنية	2.57	0.73
6	تقديم التدريب المستمر حسب قدرات ذوي الإعاقة الفكرية	3.55	0.58
7	تقدم البرامج خدامات تعمل على تطور قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في مجال العناية الذاتية (مساعدة ذاتية)	2.53	0.70
8	تقدم البرامج خدمات تعمل على تطوير قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في المجال الإدراكي (المعرفي)	3.48	0.69
9	تعمل البرامج على زيادة وعي المجتمع فيما يتعلق بأهمية التشخيص والتدخل المبكر	3.47	0.63
10	تقدم البرامج خدمات تعمل على تطوير قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في المجال الجسمي (الحركي)	3.45	0.56
11	تقدم البرامج المهارات والسلوكيات الوظيفية التي تؤدي إلى زيادة استقلاليته	2.45	0.76

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية للفقرات المتعلقة بمجال أهداف البرامج تراوحت بين (3.60) و(3.04) وان تقديم البرامج لتقييم دوري ومستمر كان في أعلى مستويات تقييم برامج التدخل المبكر المهنية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين معهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.60)، يليه فقرة «تعمل البرامج على دعم وتشجيع الأسرة على رعاية الأطفال» حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.59)، يليه فقرة «تعمل البرامج على رفع كفاءة الأسر في رعاية ذوي الإعاقة الفكرية» حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (3.58).

أما اقل مستوى لتقييم برامج التدخل المبكر في التأهيل المهني المقدمة ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية فقد كانت الفقرة «تقدم لطفلي برنامج تدريبي علاجي، (علاج طبيعي ووظيفي ونطقي)» حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.45)، تليها فقرة «تعمل البرامج على تهيئة ذوي الإعاقة للتأهيل ما قبل المهني»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.57)، تليها فقرة «تقدم البرامج الأنشطة الجماعية»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (2.53).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين معهم لمحور التقييم.

م	مجال التقييم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يمتلك المدرب المهارات المهنية والأكاديمية.	3.70	0.72
2	يمتلك الأخصائي معرفة جيدة في التعامل مع ذوي الإعاقة الفكرية	3.68	0.54
3	يوزع المدربون الوقت بما يناسب الأهداف التعليمية	3.61	0.61
4	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين القدرة على وضع الخطط الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية.	3.61	0.65
5	يمتلك المدرب درجة عالية من المهارة في التفاعل ذوي الإعاقة الفكرية	3.58	0.66
6	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين المعرفة بالمراحل النمائية الطبيعية وغير الطبيعية لذوي الإعاقة الفكرية	3.58	0.61
7	يسود جو من التعاون والاحترام بين أعضاء فريق العمل	3.57	0.69
8	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين درجة عالية من المهارة في التفاعل مع الأسر	3.52	0.71
9	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين القدرة على وضع خطه وقائية مناسبة لحالة ذوي الإعاقة الفكرية	3.52	0.67
10	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين المرونة بحيث يمكن تعديل الخطة حسب الاحتياجات الفردية لذوي الإعاقة الفكرية	3.51	0.78
11	يستخدم المعلم والأخصائيين والمدربين أنشطه توضيحية مناسبة لطبيعة كل هدف	3.51	0.76
12	يلتزم المعلم والأخصائيين والمدربين بالوقت الكامل والمحدد رسميا في المهمات التعليمية	3.51	0.67
13	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين مهارة كتبة الخطط التربوية	3.49	0.63
14	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين المعرفة بأساليب تعديل السلوك	3.45	0.67
15	تلتزم المدربات بالعمل بدرجة عالية	3.39	0.79
16	يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين المعرفة في تصميم الوسائل التعليمية	3.25	0.81

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (3.70) و(3.25) وان امتلاك المدرب المهارات المهنية والأكاديمية كان أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.70) يلي ذلك فقرة «يمتلك المدرب درجة عالية من المهارة في التفاعل مع ذوي الإعاقة الفكرية».

حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.68)، أما الفقرة «يوزع المدربون الوقت بما يناسب الأهداف التعليمية ويمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين القدرة على وضع الخطط الانتقالية لذوي الإعاقة الفكرية» فقد جاءت في المرتبة الثالثة في التقييم حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.61).

أما اقل مستوى تقييم للمدربات كان لفقرة «يمتلك المعلم والأخصائيين والمدربين المعرفة في تصميم الوسائل التعليمية» حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (3.25)، تليها فقرة «تعمل المدربات مع فريق

متعدد التخصصات»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.32) تليها فقرة «تلتزم المدربات بالعمل بدرجة عالية»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.39).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين معهم لمحور البيئة والخدمات الانتقالية للتأهيل المهني.

م	مجال البيئة والخدمات الانتقالية للتأهيل المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تقدم البرامج المعلومات اللازمة عن قدرات ذوي الإعاقة الفكرية المهنية.	2.43	0.70
2	تقدم البرامج الخدمات والمصادر المجتمعية المتوافرة لذوي الإعاقة الفكرية	2.41	0.62
3	تقدم البرامج خدمات تعمل على تطور قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في المجال الاجتماعي	3.41	0.76
4	تقدم البرامج الأنشطة الحياتية والمهارات في المواقف الطبيعية	2.39	0.73
5	تقدم البرامج فرصة للالتقاء بأفراد اسر ذوي الإعاقة	2.37	0.84
6	تقدم البرامج خدمات تعمل على تطوير قدرات الطفل في المجال الاتصالية	3.36	0.71
7	تشارك الأسرة في عملية صياغة خطة التدخل الفردية للطفل	23.3	0.80
8	تقدم البرامج الأنشطة الجماعية للأطفال	3.33	0.71
9	تعمل البرامج على تهيئة ذوي الإعاقة للتأهيل ما قبل المهني	2.23	0.83
10	تقدم برامج علاج طبيعي ووظيفي ونطقي.	1.04	0.84
11	تقدم برنامج تدريبي على المهارات ما قبل المهني للتتابع (الرص والترتيب)	.392	0.73
12	يقدم البرنامج تدريبات على مهارات الفك والتركيب	2.36	0.71
13	يقدم البرنامج تدريبات على مهارات التطابق والتصنيف	.332	0.71
14	يقدم البرنامج تدريبات على مهارات استخدام الأدوات	.362	0.71
15	يقدم البرنامج تدريبات على مهارات العادات المهنية	2.36	0.71

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت بين (3.41) و(1.04) وان تقدم البرامج المعلومات اللازمة عن قدرات ذوي الإعاقة الفكرية. كان أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.41) يلي ذلك فقرة «تقدم البرامج خدمات تعمل على تطور قدرات ذوي الإعاقة الفكرية في المجال الاجتماعي» حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.33)، أما اقل مستوى تقييم كان لفقرة «يقدم البرنامج تدريبات على مهارات الفك والتركيب - يقدم البرنامج تدريبات على مهارات التطابق والتصنيف - يقدم البرنامج تدريبات على مهارات استخدام الأدوات - يقدم البرنامج تدريبات على مهارات العادات المهنية» حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلك الفقرة (2.33).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الخدمات والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين معهم لمحور الإدارة والعاملون.

م	مجال الإدارة والعاملون	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يوجد تقبل بين من تم دمجهم من الأطفال ذوي الفكرية.	3.20	1.27
2	يتم تقديم برامج تدخليه سلوكية لمواجهة السلوكيات غير المناسبة التي يظهرها بعض ذوي الإعاقة الفكرية.	3.01	1.34
3	يوجد تعاون وتنسيق بين الجهاز الإداري (مدراء المدارس، إلخ)، والجهاز الفني (المعلمون، الأخصائيون،...إلخ) لتوفير خدمات التدخل المبكر بجودة عالية.	2.28	1.32
4	تتوفر كوادر وطنية مؤهلة في مجال تقديم خدمات التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقات المتعددة.	2.24	1.34
5	تشرك برامج التدخل المبكر أسر الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة في إعداد، وتنفيذ، وتقويم الخطة الأسرية الفردية.	2.03	1.22
6	يتم تقديم خدمات التدخل المبكر للطفل في قالب الخطة الفردية الأسرية في المدرسة أو المعهد.	2.02	1.20
7	تنظم إدارات التربية الخاصة دورات تدريبية للعاملين في مجال التدخل المبكر والتأهيل بشكل مستمر.	1.93	1.12
8	تعقد إدارات التربية الخاصة ندوات ومؤتمرات توضح المستجدات في مجال خدمات التدريبات المهنية	1.93	1.12
9	يتم تقديم خدمات مساندة كخدمة علاج اللغة والكلام، والعلاج الطبيعي، والوظيفي.	1.89	1.14
10	تتوفر خدمات التدخل المبكر لجميع فئات الأطفال المعرضين لمخاطر الإعاقة دون سن 6 سنوات في المدرسة أو المعهد الذي أعمل به.	1.68	1.03

كما يتناول الجدول رقم (7) النتائج المتعلقة بواقع تقديم خدمات واقع تقديم برامج التربية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية والذي يتألف من 10 عبارات؛ حيث حلت في المرتبة الأولى عبارة «يوجد تعاون وتنسيق بين الجهاز الإداري (مدراء المدارس...إلخ)، والجهاز الفني (المعلمون، الأخصائيون.... إلخ) لتوفير خدمات التدخل المبكر بجودة عالية».

وذلك بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (1.32)، يليها «يتم تقديم برامج تدخليه سلوكية لمواجهة السلوكيات غير المناسبة التي يظهرها بعض ذوي الإعاقة الفكرية». بمتوسط حسابي (3.01) ويليها عبارة «يوجد تقبل بين من تم دمجهم من الأطفال ذوي الإعاقات الفكرية». فقد جاءت في المرتبة الثانية وذلك بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.27)، أما عبارة «يتم تقديم خدمات مساندة كخدمة علاج اللغة والكلام، والعلاج الطبيعي، والوظيفي». فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وذلك بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (1.03).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الخدمات والبرامج لمقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين معهم لمحور مشاركة ودعم وتمكين الأسرة.

م	محور مشاركة ودعم وتمكين الأسرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتم تضمين وتحديد نوع الخدمة المساندة التي يحتاجها الطالب في الخطة التربوية الفردية بمشاركة الأسرة	2.64	1.33
2	يتم تضمين وتحديد الفترة الزمنية لتقديم الخدمة المساندة التي يحتاجها ذوي الإعاقة الفكرية	2.54	1.33
3	يتم استخدام أدوات واستراتيجيات متنوعة مع الطالب ذي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدرسة أو المعهد الذي أعمل به يمكن من ذوي الإعاقة الفكرية بمشاركة الأسرة خلالها بجمع معلومات تساعد في عملية تحديد أهليته لتلقي الخدمات المساندة.	2.49	1.29
4	يتم تضمين عدد الجلسات التدريبية لتلقي الخدمة بمشاركة الأسرة	2.43	1.33
5	يتم تقديم خدمات إرشادية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية عن التأهيل المهني والتقييم المهني	2.41	1.32
6	يتم تقديم خدمات التقييم المهني حسب طبيعة ذوي الإعاقة الفكرية (اللغوية، الحركية، الصحية،..الخ) بمشاركة الأسرة	2.33	1.32
7	يتم تحديد أهلية الطالب لتلقي خدمات التأهيل المهني من خلال أخصائيين مؤهلين في تقديم تلك الخدمات.	2.33	1.40
8	يتم تقديم الخدمات المساندة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدرسة أو المعهد الذي أعمل به في البيئات الأقل تقييدا (الصف العادي مثلاً) ما أمكن.	2.17	1.25
9	يتم تقديم دورات تدريبية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية حول المهن المناسبة لقدراتهم لتمكينهم من العمل والاندماج	2.17	1.25

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

ويتضح من العرض السابق أن واقع تقديم الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية يشوبه الكثير من القصور؛ حيث جاء المتوسط لعبارات هذا المحور ما بين (2.17) و(2.64) وعلى وجه الخصوص عبارة «يتم تقديم دورات تدريبية لأسر ذوي الإعاقة الفكرية حول المهن المناسبة لقدراتهم لتمكينهم من العمل والاندماج» والتي جاء متوسطها (2.17) والتي تعني أن درجة تحققها على أرض الواقع ضعيف وهو بلا شك يعكس تدني واقع تقديم هذه الخدمات لهؤلاء التلاميذ في مؤسساتهم التعليمية كما يعتبر تقديم هذه الخدمات لهؤلاء التلاميذ هو الأضعف وبمتوسط حسابي (1.25) والتي كانت نتيجة للعديد من العوامل والتي من أبرزها افتقار الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة للكثير من الأبعاد التي يمكن أن تسهم في تقديم هذه الخدمات لهؤلاء التلاميذ، علاوة على قلة المختصين في مجال خدمات التدخل المبكر والتأهيل المهني الذين يمكن أن يسهموا في تقديم هذه الخدمات بشكل فاعل، وأيضا تمكين ومشاركة الأسرة في تقديم تلك الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية.

كما يتبين من النتائج السابقة أن واقع تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية يعتبر ضعيفا؛ حيث أتت عبارة يتم

تضمين وتحديد نوع الخدمة المساندة التي يحتاجها الطالب في الخطة التربوية الفردية بمشاركة الأسرة، وبلغ المتوسط العام لهذا لواقع (2.67)، وتعكس هذه النتيجة أن تقديم خدمات التربية الخاصة ما زال يشوبه الكثير من القصور والذي ما زال دون طموح المختصين وأسر التلاميذ ذوي الإعاقة سواء في ضعف عملية التقييم التي تحدد طبيعة احتياجات هؤلاء التلاميذ أو البدائل التربوية التي يتلقون فيها تعليمهم وغيرها من الخدمات ذات العلاقة، ولا يجد الباحث تفسيرا لذلك؛ سوى أنه على الرغم من ممارسة تقديم هذه الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة منذ أكثر من أربعة عقود إلا أن افتقار ذلك الواقع للتقييم من قبل الجهات لقائمة على تلك المؤسسات والبرامج التعليمية لهؤلاء التلاميذ وتحديد مدى جودة تلك الخدمات، وغياب تطبيق الممارسات القائمة على الأدلة والبراهين العلمية ومتابعة تطبيق التشريعات ذات العلاقة بهذه الخدمات أدى وبلا شك إلى تدني واقع تقديم هذه الخدمات.

2 – السؤال الثاني: هل يوجد اختلافات حول واقع تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وفقاً للمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع تقديم الخدمات والبرامج للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية في مؤسساتهم التعليمية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة في المؤهل العلمي. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (9): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات للمعاقين فكريا في مؤسساتهم التعليمية باختلاف المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.99	2	0.33	0.44	0.723	غير دالة
داخل المجموعات	238.05	157	0.75			

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات والبرامج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية، تعود لاختلاف المؤهلات العلمية لعينة الدراسة.

3 – السؤال الثالث: هل يوجد اختلافات حول واقع تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في

مؤسساتهم التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وفقاً للمتغير الخبرة العملية؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع تقديم الخدمات والبرامج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة في الخبرة العملية. والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (10): اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية باختلاف عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	4.02	2	1.34	1.82	0.144	غير دالة
داخل المجموعات	235.02	157	0.74			

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات والبرامج للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية في مؤسساتهم التعليمية، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة.

ويتبين من العرض السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ين أفراد عينة الدراسة حول واقع تقديم الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية تعزى للمتغيرات التالية: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين متفقون تماما على أن واقع تقديم هذه الخدمات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعتبر ضعيفا وبغض النظر عن طبيعة المتغيرات الثلاثة التي يختلفون حولها.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي تم الحصول عليها من خلال ربط النتائج الكمية للبيانات المتعلقة بتقييم مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، بأداة الدراسة، والتي تم عرضها بالتفصيل في الفصل الرابع. وتنتهي المناقشة بتقديم ملخص لأبرز النتائج، ثم تقديم بعض التوصيات الخاصة بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث.

أشارت النتائج فيما يتعلق بدرجة انطباق

المؤشرات النوعية لكل بعد على مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية أن بعد الرؤية والفكر والرسالة، وبعد مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، وبعد الدمج والخدمات الانتقالية، وبعد التقييم الذاتي حصلوا على مستوى متدن. وحصل بعد البيئة التعليمية، وبعد التقييم، وبعد الإدارة والعاملين على مستوى متوسط، وحصل بعد البرامج والخدمات على مستوى مرتفع. كما أشارت النتائج فيما يتعلق بالدرجة الكلية لانطباق المؤشرات النوعية إلى أن متوسط الانطباق على جميع أبعاد الأداة ككل كان ذا درجة متوسطة.

ومن المفيد هنا التنويه بأن الدرجة المتوسطة لا تعطي الانطباع بأن الوضع القائم حالياً للبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية سيء، ويقود إلى التشاؤم، ولكنه يعطي انطباعاً بأن هناك ما هو مقبول بدرجة معقولة، ولكن يمكن التفاؤل بإمكانية تطويره وتحسينه لاحقاً. وخاصة بعد إصدار مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية الموافقة على تنظيم هيئه رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة والتي سوف تعنى برعاية شؤون الأشخاص ذوي الإعاقة وفق معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقات في المملكة.

ويعزو الباحث النتيجة السابقة إلى عدم وجود مؤشرات لضبط الجودة لمثل هذا النوع من البرامج في السابق، أو بعدم فاعليتها إن وجدت؛ مما يجعل القائمين على البرامج التربوية من كوادر إدارية وفنية وتعليمية لا تعطي اهتماماً كبيراً لقضية ضبط الجودة والنوعية لهذه البرامج. والذي يمكن تفسيره من قبل الباحث بعدم تفعيل الإشراف الفني والمتابعة والتقييم على هذه البرامج من قبل الجهات المعنية لعدم وضوح الرؤية فيما يخص مؤشرات ضبط الجودة في السابق. ولقلة الكوادر الإدارية والفنية المؤهلة والمدربة. وقد يعود ذلك إلى قلة وعي الآباء بما يُقدّم لأطفالهم من برامج، وعدم المشاركة في مثل هذه البرامج، وعدم متابعتها للتأكد من جودتها وفاعليتها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أيسن ويلدز (Aysun & Yildiz, 2004) التي أشارت عن نتائجها إلى عدم قيام المعلمين بتفعيل طرائق التعليم بشكل مناسب. كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الخالدي (2011) والتي أشارت إلى أن مستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات الإعاقة البصرية، ومؤسسات الإعاقة السمعية والإعاقة الفكرية كان منخفضا، ومستوى فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات الإعاقة الجسمية والإعاقة الفكرية كان متوسطا. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة برادشو

وتنانت وليدات (Bradshaw, Tennant & Lydiatt, 2004) التي أشارت إلى أن معلمي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بحاجة إلى تدريب أثناء الخدمة في مجال التشخيص والبرامج للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتطوير كفاياتهم في استخدام أساليب التدريس الفعالة معهم. كما تتفق مع دراسة الشلول (2005) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المديرين/ المديرات، المعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، وهي: (الخطة التربوية الفردية، والخطة التعليمية، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم). وتختلف مع نتائج دراسة العنزي (2004) التي أشارت إلى عدم فعالية البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة الفكرية.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث بما يلي:

- إجراء دراسة بشكل أكثر عمقا حول خدمات الدمج والخدمات الانتقالية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- إجراء دراسات مسحية أخرى تعنى بالتأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقات الأخرى غير الفكرية كالبصرية والسمعية وغيرها.

- إجراء دراسات متخصصة على كل بعد من الأبعاد الرئيسة للبرامج والخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية.

- العمل على تقييم البرامج الخاصة بالتأهيل المهني باستخدام طريقة البحث النوعي.

- إجراء دراسات أكثر عمقا ومنفردة في بعد التقييم الذاتي لمؤسسات التربية الخاصة، ومدى مشاركة وتمكين أسر الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية.

- إجراء دراسة لمؤشرات ضبط الجودة للبرامج المقدمة للإناث عن الذكور وتكون أكثر تخصصية.

- إجراء دراسة لتطوير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية للتعرف على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

- إجراء دراسة متخصصة في أحد الأبعاد الرئيسة لبرامج الأطفال التوحيديين وأهمها: المنهاج المرجعي، والبرنامج التربوي الفردي، والدمج والتعليم في برامج الدمج، وتقييم البرامج.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت (2004). *تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة*. القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر.

الجار الله، الوزنة طلعت، الأنصاري صالح، الحازمي محمد (2006). التوحد والاضطرابات النمائية المشابهة عند

الأطفال السعوديين، *مجلة العلوم الطبية*، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجزولي، عبد الحفيظ؛ الدخيل، محمد (2000). *طرق البحث في التربية والعلوم الاجتماعية الأسس والإجراءات والتطبيق والتحليل الإحصائي*. الرياض: دار الخريجي للنشر.

الحديدي، منى والخطيب، جمال (2005). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الخالدي، إحسان (2011). *فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات*. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

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

الزارع، نايف (2011). *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الفكر، عمان.

الزارع، نايف (2009). *مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية*. (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الطيب، سعاد (2000). *دور البحث العلمي وتأهيل المعوقين سمعياً*. ورقة عمل، المؤتمر العالمي الرابع لمجلس العالم الإسلامي للإعاقة والتأهيل، الخرطوم.

الشلول، على (2005) *تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الشمري، مشوح (2003). *تقويم فاعلية برامج التأهيل للمعوقين من وجهة نظر المعوقين والمشرفين ورجال الاعمال*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، المملكة العربية االسعودية.

الشناوي، محمد (1998). *تأهيل المعاقين وإرشادهم*. الرياض، دار المسلم للنشر والتوزيع.

القريوتي، إبراهيم (2000). *التأهيل المهني للمعوقين سمعيا، حول ندوة حول الاتجاهات المعاصرة للتعليم والتأهيل المهني للمعاقين سمعيا*، وزارة المعارف الأمانة العامة لمتربية الخاصة بالتعاون مع اليونسكو،الرياض.

العنزي، نايف (2004). *فعالية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية للمعاقين عقلياً في السعودية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

الزهراني، سلطان (2017). *وجهه نظر العاملين في مجال التدخل المبكر في خدماته المقدمة للأطفال ذوي الإعاقات في المملكة العربية السعودية*.

الزعمط، يوسف شبلي. (2000). *التأهيل المهني للمعوقين*/ يوسف شبلي الزعمط.

الوزنة، طلعت (2003). *ديموغرافية الإعاقة في المملكة العربية السعودية عن حالة المعوقين المسجلين في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية*.

أبو السعود، شادي (2014). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات المهنية لدى المعوقين عقليا وأثره في خفض قلق المستقبل لدى الآباء بمحافظة الطائف. *مجلة كلية التربية*،

16، 37-112.

بشاتوه، محمد؛ يوسف، عبد القادر (2014). التأهيل المهني والاجتماعي وعلاقته بالتوافق النفسي للمعاقين من وجهة نظر معلميهم وأسرهم في محافظة الطائف. *مجلة التربية الخاصة*، 6، 152-201.

فهمي، سيد (2005). *التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة*، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

مرسي، عبد العظيم شحاتة (1990). *دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم التربية الفكرية في مصر والولايات المتحدة الأمريكية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الهجرس، أمل (2008) *تربية الأطفال المعاقين عقلياً*. الرياض، دار الزهراء.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Ausman, T. (2008). Career readiness credential: Assessing and improving workforce skills to meet the needs of employers in the information age. *Distance Learning*, 5(1), 19-25. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/230707170?accountid=142908

Çolak, A., & Uzuner, Y. (2004). Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi-Structured Interview. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 264-270.

Bradshaw, K., Tennant, L., & Lydiatt, S. (2004). Special education in the united arab emirates: Anxieties, attitudes and aspirations. International *Journal of Special Education,* 19(1), 49-55. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/195809065?accountid=142908

Cobb, B. (2009). Career Development for Exceptional Individuals, Colorado State University, Ft. Collins, CO, Vol 32, N2, PP70-81. 80523, e-mail: cobb@cahs.colostate.edu

Aysun, C & yildiz, U (2004) Special Education Teachers and Literacy Acquisition in Children with Mental Retardation: A Semi Structured Interview. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *4*(2), 264-270.

Perez, D. (2010). *A grant for pre-vocational training program for individuals with severe mental illness*. (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1486358)

Flannery, K., Yovanoff, P., Benz, M., & Kato, M. (2008). Improving employment outcomes of individuals with disabilities through short-term postsecondary training. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(1), 26-36. Retrieved from https://search. proquest.com/docview/223135201?accountid=142908

Hoppe, S. E. (2004). Improving transition behavior in students with disabilities using a multimedia personal development program: Check and connect.*TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 48(6), 43-46. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/62065495?accountid=142908

Hurley, C. G. (2005). *Program options and factors that may affect employment outcomes for high school - age learning -disabled young women in california public schools*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3173690)

Kim, J. (1997). *The effects of self-instructional training in improving time-telling performance of individuals with mental retardation*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9724969)

Kirkendall, A., Doueck, H. J., & Saladino, A. (2009). Transitional services for youth with developmental disabilities: Living in college dorms. Research on Social Work Practice, 19(4), 434. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/195423460?accountid=142908

McAweeney, M., Jones, M., & Moore, D. (2008). Employment barriers for persons with substance use disorders and co-occurring disabilities: Supported employment strategies. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling,* 39(2), 19.

Robertson, J. H. (2006). *The influence of the monitoring process on special education services in west Virginia*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3094597)

Robinson, M., & Klein, M. (2008). Dual diagnosis: Does race affect vocational rehabilitation outcomes? *Journal of Applied Rehabilitation Counseling,* 39(3), 19-24.

Retrieved from https://search. proquest.com/ docview/216474173?accountid=142908

Sherman, J. (1990). *The community transition services team process as a tool for the transition from school to work of handicapped students.* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9119549)

Smail, K. M., & Horvat, M. (2006). Relationship of muscular strength on work performance in high school students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 410-419. Retrieved from https://search.proquest.com/ docview/62034278?accountid=142908

Storey, K. (2007). Review of research on self-management interventions in supported employment settings for employees with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), 27-34. Retrieved from https://search.proquest.com/ docview/223124969?accountid=142908

Suresh, A., & Santhanam, T. (2002), A study of vocational skills of people with mild and moderate Mental Retardation. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 13(2), 125-132

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 119 - 147، الرياض (2019م/ 1440هـ)

الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة النفسية
لدى معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء

د. أحمد رجب محمد السيد[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في كل من الذكاء الوجداني والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من 156 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء للعام الدراسي 1438 – 1439هـ، بواقع 87 معلماً و69 معلمة، طبق عليهم مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية (إعداد الباحث)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني وبين درجاتهم على مقياس السعادة النفسية، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لصالح المعلمات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، السعادة النفسية، معلمي التربية الفكرية.

Emotional Intelligence and its Relationship with the Psychological Happiness among Intellectual Education Teachers at Primary School in Al-Ahsa

Dr. Ahmed R. Elsayed[1]

Abstract: This study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and psychological happiness for the intellectual education teachers at primary school in Al-Ahsa, Saudi Arabia, and also study aimed to detect differences between male and female teachers in both emotional intelligence and psychological happiness. The sample consisted of 156 male and female teachers from intellectual education teachers at primary school in Al-Ahsa, Saudi Arabia year 2017 – 2018. They are 87 males and 69 females teachers. The researcher applied to them the scales of emotional intelligence and psychological happiness (by the researcher). The results showed significance positive relationships among marks of the study sample members according to emotional intelligence scale and their marks according to psychological happiness scale. The results also showed that there are significance differences between males and females in both emotional intelligence and psychological happiness for side of females.

key words: Emotional Intelligence, Psychological Happiness, Intellectual Education Teachers.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك فيصل.
الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب (1759)، الرمز البريدي (31982).

(1) *Associate Professor of Special Education, college of Education, King Faisal University.*
Hasa, Saudi Arabia, P.O. Box (1759) Postal Code (31982).

البريد الإلكتروني: *E-mail: dr.aragabm@yahoo.com*

مقدمة:

تعد السعادة Happiness أحد أهم الأهداف التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فالسعادة تعبر عن حالة الرضا لدى الفرد، ولعل تحقيق السعادة يتطلب وجود عدة عوامل منها ما يتعلق بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد، ومنها ما يتعلق بالفرد نفسه وسماته الشخصية، ولعل من أهم العوامل المتعلقة بالفرد هي درجة رضاه عن حياته بشكل عام وما يشملها من وضعه المادي والاجتماعي، كما نجد أن سمات الشخصية والطريقة التي يفكر بها الفرد والطرق التي يحقق بها أهدافه وطموحاته والتي تتفق مع معايير وأعراف المجتمع الذي يعيش فيه من شأنها أن تحقق له السعادة، وهذا يدل على أن طريقة التفكير التي يدير بها الفرد حياته وفهمه لمشاعر وانفعالات الآخرين، وإدارته لانفعالاته بالطريقة السوية من أهم العوامل الشخصية التي تحقق له السعادة، ولعل هذه العوامل تتبلور في عامل الذكاء، لذا فمتى يستخدم الفرد ذكائه في تحقيق أهدافه بما يتفق مع معايير المجتمع الذي يعيش فيه، فإن ذلك من شأنه أن يحقق له السعادة.

وعندما نتحدث عن الذكاء نجد أن من أهم أنواع الذكاءات التي تساعد الفرد على التعامل مع المحيطين به، ومع المواقف التي يمر بها على مدار اليوم سواء داخل العمل أو المنزل أو في الدراسة أو في سائر حياته، هو الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، لما له من دور هام في إدارة انفعالات الفرد وطريقة تفكيره واتخاذه لقراراته. وفي ضوء ذلك نجد أن الذكاء الوجداني داخل بيئة العمل يسهم في التنبؤ بجودة تنظيم مناخ العمل، والأداء المهني وإدارة ضغوط العمل، والعمل الجماعي، وإدارة الصراعات داخل العمل، ويسمح هذا النوع من الذكاء للفرد بالتعامل مع الانفعالات بالطريقة السوية (Gregersen, and MacIntyre, 2017).

وبالتالي نجد أن الذكاء الوجداني من أهم العوامل التي تساعد الأفراد على التعامل مع أحداث الحياة، ويساعد على تنظيم العلاقات الاجتماعية والمهنية داخل العمل والأسرة والمجتمع ككل، ولعل من أهم الأفراد الذين يجب أن يمتلكوا القدر المناسب من الذكاء الوجداني المعلمين بصفة عامة، ومعلمي التربية الفكرية بصفة خاصة، نظراً لما تتصف به طبيعة مهنتهم من حيث طبيعة طلابهم وخصائصهم، مما يوضح أهمية امتلاك هؤلاء المعلمين المهارات الوجدانية وطرق التفكير الإيجابي التي تساعدهم على التعامل من طلابهم، بما يعود بالنفع على هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يوضح لنا أهمية امتلاك معلمي التربية الفكرية القدر المناسب من الذكاء الوجداني؛ بما يساعدهم على التعامل مع طلابهم وأولياء أمور الطلاب ورؤساء العمل وزملائهم بطريقة سوية

متزنة، ويساعدهم على تحقيق أهدافهم المهنية والاجتماعية؛ بما يسهم في رضا المعلم عن عمله وزيادة انتاجيته من حيث العمل مع طلابه ومع إدارة المدرسة، مما يسهم في تحقيق السعادة النفسية أيضاً، وفي ضوء ذلك يشير Schroeder, (2018) إلى أن السعادة تأتي ضمن الأهداف الأساسية للمجتمعات؛ فمن خلالها يتم زيادة الانتاجية؛ حيث إن السعادة لا ترتبط فقط بالأمور المادية بل تتعدى ذلك إلى التوازن بين الأشياء المادية وغير المادية، من خلال الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والنفسية والوجدانية.

كما يشير (Arjoon, Turriago-Hoyos, and Braun, 2017) إلى أن السعادة في العمل لها نتائج هامة على الشخص ذاته وعلى المؤسسة التي يعمل بها، من حيث ارتباطها بالرضا الوظيفي للموظف، وما له من تأثير إيجابي على زيادة إنتاجيته في العمل، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والالتزام الإداري، والتفاني في العمل. وفي ضوء ذلك نجد أن الذكاء الوجداني Emotional Intelligence لدى معلمي التربية الفكرية من العوامل الهامة التي يجب أن يتسموا بها، لما له من دور إيجابي في مساعدة المعلم على طريقة تفكيره وإدارة انفعالاته واتخاذه القرارات المناسبة في أثناء تعامله مع طلابه من ذوي الإعاقة الفكرية، ومع رؤساء وزملاء العمل في جو مهني اجتماعي يتسم بالتفاهم والاستقرار، بما يسهم في تحقيق السعادة النفسية Psychological Happiness لديهم.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة هذه الدراسة من خلال متابعة الباحث لطلاب التربية العملية خلال الإشراف الميداني عليهم في تخصص الإعاقة الفكرية، ومقابلة العديد من معلمي التربية الفكرية بالمدارس التي يشرف عليها، حيث أظهرت هذه المقابلات العديد من الأمور الخاصة بهؤلاء المعلمين في ذلك الميدان، ولعل من أهمها الطريقة التي يتعامل بها هؤلاء المعلمين مع طلابهم ومع أولياء أمور الطلاب، ومع إدارة المدرسة بصفة عامة، حيث تتطلب طبيعة عملهم بعض الخصائص والمهارات التي تعينهم على التعامل مع طلابهم، مثل فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وإدارة الانفعالات والمهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين في مجال العمل، ولعل هذه العوامل تتبلور في الذكاء الوجداني، مما يوضح لنا أهمية هذا النوع من الذكاء لدى معلمي التربية الفكرية. فعندما لا يمتلك المعلم القدر المناسب من الذكاء الوجداني فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالسلب على أدائه

مع طلابه من ذوي الإعاقة الفكرية، والذين يحتاجون إلى الرعاية والعطف والاهتمام وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، مما قد يؤثر بالسلب على رضا المعلم عن عمله وعن ذاته؛ ومن ثم لا يحقق له السعادة النفسية.

ونتيجة للخصائص والحاجات النفسية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب، فإن ذلك يتطلب من معلميهم امتلاكهم للعديد من المهارات الوجدانية مثل فهم مشاعرهم وانفعالاتهم وإدارة انفعالاتهم بالطريقة السليمة، ومهاراتهم الاجتماعية في التعامل معهم، وكما أوضحنا فأن هذه المهارات تتبلور في الذكاء الوجداني، مما يؤكد على ضرورة امتلاك معلمي التربية الفكرية لهذا النوع من الذكاء.

وبالتالي فعندما لا يمتلك معلمي التربية الفكرية القدر المناسب من الذكاء الوجداني فإن ذلك قد يؤثر بالسلب على أدائهم المهني من حيث التعامل مع طلابهم، ومع رؤساء وزملاء العمل، ومن ثم يؤثر سلبياً على رضاهم عن عملهم؛ الأمر الذي يؤدي بهم إلى عدم الشعور بالسعادة النفسية.

ومن جانب آخر توضح نتائج العديد من الدراسات أن معلمي التربية الفكرية يتعرضون لبعض العوامل التي تؤثر على الذكاء الوجداني لديهم، مما يعيق تحقيق السعادة النفسية لهم مثل دراسة (Bozgeyikli, 2018؛ أبو زيتون، والصقر، 2017؛ Hickman, 2017؛ Perez, 2017؛ الفكي، 2016؛ Ghani, and Zain, 2014؛ de Haro, and Castejón, 2014)، الأمر الذي يؤثر بالسلب على تعاملهم مع طلابهم ومع إدارة المدرسة، نتيجة لطريقة التفكير التي ينتهجونها، واتخاذ القرارات تجاه طلابهم وتجاه عملهم بصفة عامة، مما يؤثر سلباً على تحقيق السعادة النفسية لهم.

وانطلاقاً مما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

وفى ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

1 – هل توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية على كل من مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية؟

2 – هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس الذكاء الوجداني؟

3 – هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس السعادة النفسية؟

فروض الدراسة:

قام الباحث بصياغة فروض الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها والإطار النظري لها والدراسات السابقة؛ على النحو التالي:

1 – توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية على مقياس الذكاء الوجداني وبين درجاتهم على مقياس السعادة النفسية.

2 – توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس الذكاء الوجداني.

3 – توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس السعادة النفسية.

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء.

2 – التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني.

3 – التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في السعادة النفسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في تطرقها إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذي يوضح لنا طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى هؤلاء المعلمين، كما تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث طبيعة الطلاب الذين يتعامل معهم هؤلاء المعلمين، وهم فئة الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية وما يتصفون به من خصائص وصفات تحتاج إلى من يفهمها ويتعامل معها بالطريقة المناسبة، ويحقق لهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وبالتالي نجد أن الذكاء الوجداني وما يشمله من فهم مشاعر وانفعالات الشخص لذاته وللآخرين، وكيفية إدارة الانفعالات واتخاذ القرارات المناسبة؛ يساعد المعلمين على فهم هؤلاء الطلاب من حيث طبيعتهم وخصائصهم، ويسهم في مساعدتهم لهم، من حيث تعليمهم وتحقيق حاجاتهم، ومن جانب آخر يساعد الذكاء الوجداني هؤلاء المعلمين على التعامل مع أولياء أمور الطلاب ورؤساء وزملاء العمل بالطرق المقبولة، مما يسهم في وجود مناخ نفسي واجتماعي ومهني يسوده التفاهم والهدوء، ومن ثم يسهم في رضا المعلم عن

عمله، بما يحقق له السعادة النفسية، الأمر الذي يسهم في زيادة الأداء المهني للمعلم مع طلابه ومع إدارة المدرسة بما يعود بالنفع على المعلم وعلى الطلاب والمدرسة، كما تظهر أهمية الدراسة الحالية من خلال ما سوف تقدمه من توصيات للمسئولين عن أهمية الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية، الأمر الذي يعود بالنفع على المعلمين وعلى الطلاب وأولياء أمورهم، وعلى المدرسة والمجتمع ككل.

الأهمية التطبيقية: أما من حيث الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية فتتضح في تزويد المجال بمقياسين أحدها للذكاء الوجداني والآخر للسعادة النفسية لمعلمي التربية الفكرية، كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال ما سوف تتوصل إليه من نتائج خاصة بعلاقة الذكاء الوجداني بالسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية، والكشف عن هذه العلاقة وكيف يؤثر الذكاء الوجداني لدى هؤلاء المعلمين في السعادة النفسية لديهم، كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أُخرى تتناول معلمي التربية الفكرية من حيث اقتراح السبل الكفيلة لتهيئة المناخ المناسب لهؤلاء المعلمين، ومن ثم إعداد البرامج الإرشادية التي تسهم في تحسين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لديهم، بما يسهم في الارتقاء بمستوى استقرارهم النفسي والمهني؛ ومن ثم ارتفاع مستوى أدائهم المهني.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

يعرف الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه قدرة معلم التربية الفكرية على الوعي بذاته وإدارة انفعالاته، وضبطها وفهم مشاعر الآخرين، وتوجيه تفكيره في تحقيق أهدافه، من خلال مهاراته في التواصل مع الآخرين، ويعبر عن الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية ببعد الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية (الباحث).

السعادة النفسية Psychological Happiness:

تعرف السعادة النفسية إجرائياً في الدراسة الحالية على أنها حالة من الارتياح النفسي التي يشعر فيها الفرد (معلم التربية الفكرية) بالرضا عن ذاته وعن حياته والتي تتضح من خلال العلاقات الاجتماعية الإيجابية والنظرة المتفائلة للحياة والمستقبل، ويعبر عنها في الدراسة الحالية ببعد الرضا عن الذات والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والتفاؤل (الباحث).

معلمي التربية الفكرية Intellectual Education Teachers:

يعرف معلمي التربية الفكرية إجرائياً في الدراسة الحالية على أنهم معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية (الباحث).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية تبعاً للحدود الموضوعية والبشرية والجغرافية والزمنية والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

1- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية من خلال دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء.

2- الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية للدراسة الحالية في مجتمع الدراسة الذي يضم جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من 156 معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة بواقع 87 معلماً و69 معلمة.

3- الحدود الجغرافية (المكانية): تتمثل الحدود الجغرافية للدراسة الحالية في مدارس ومراكز وفصول التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

4- الحدود الزمنية: تتمثل الحدود الزمنية للدراسة في العام الدراسي 1438 – 1439 هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ينقسم الإطار النظري للدراسة إلى ثلاثة جوانب رئيسة: الجانب الأول يوضح تعريف الذكاء الوجداني وأبعاده الرئيسة، والجانب الثاني يوضح تعريف السعادة النفسية وأبعادها الرئيسة، والجانب الثالث يوضح العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية، بالإضافة إلى مجموعة من البحوث والدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية.

أولاً الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

تعريف الذكاء الوجداني:

يعد الذكاء الوجداني Emotional Intelligence من المصطلحات الحديثة نسبياً، والتي تعددت تعريفاته ومفاهيمه بتعدد الباحثين وخلفياتهم النظرية، وفي ضوء ذلك نعرض لبعض تعريفات الذكاء الوجداني. حيث يعرف الذكاء الوجداني على أنه مجموعة معقدة من القدرات بما في ذلك القدرة على فهم الانفعالات بدقة، للرد بشكل مناسب في المواقف التي يتعرض لها الفرد، ورصد وتنظيم الانفعالات داخل الذات والآخرين (Gregersen, and MacIntyre, 2017). كما يعرف على أنه قدرة الفرد على فهم ذاته، وفهمه للآخرين وتقديره لمشاعرهم وانفعالاتهم، وقدرته على التعامل معهم بمرونة (الخفاف، 2016)، وكذلك يعرف (Giannakou, Paraskeva, Alexiou, and Bouta, 2016) الذكاء الوجداني على أنه القدرة على التحكم في رغبات الفرد، والتحكم في الآخرين، وعزل المشاعر والأفكار،

للحصول على مهارات مثل ضبط النفس، والمثابرة، وكذلك تحفيز الآخرين من خلال توفير الدوافع، وكذلك يعرف على أنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته وفهمها وتنظيمها، بالإضافة إلى انفعالات ومشاعر الآخرين (النواصرة، 2016).

كما يعرف الذكاء الوجداني على أنه قدرة الفرد على تقييم نقاط القوة والضعف لديه، والتنظيم الذاتي، وهو ضروري للتحكم في الذات والقدرة على التكيف، وفهم الآخرين، وتوجيه الخدمات والمهارات الاجتماعية، وهو عامل ضروري لإقناع وإلهام الآخرين والتواصل معهم (Houpt, Gilkey, and Ehringhaus, 2015)، وكذلك يعرف على أنه قدرة الفرد على إدراك وإدارة وتقييم المشاعر (Stein, and Deonarine, 2015)، كما يعرف (Williamson, 2015) الذكاء الوجداني على أنه نوع فرعي من الذكاء الاجتماعي الذي ينطوي على قدرة الفرد على رصد المشاعر، والانفعالات الخاصة بالفرد والآخرين والتمييز بينهم، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله.

وفي ضوء العرض السابق لتعريفات الذكاء الوجداني يعرفه الباحث في الدراسة الحالية على أنه قدرة معلم التربية الفكرية على الوعي بذاته وإدارة انفعالاته، وضبطها وفهم مشاعر الآخرين، وتوجيه تفكيره في تحقيق أهدافه، من خلال مهاراته في التواصل مع الآخرين، ويعبر عن الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية ببعد الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية.

مكونات الذكاء الوجداني:

يشير (Giannakou, et al. 2016) إلى أن مكونات الذكاء الوجداني Emotional Intelligence حسب نموذج جوتمان Gottman, هي (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).

كما يشير (Stein, and Deonarine, 2015) إلى أن كل من ماير وسالوفي Mayer and Salovey اقترحا نموذجاً يحدد الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني:

1 – إدراك الانفعالات: الذي ينطوي على القدرة في التعرف على المشاعر والانفعالات، ليس فقط داخل الذات بل أيضاً لدى الآخرين، بما في ذلك فهم الرسائل الانفعالية (غير اللفظية) في تعابير الوجه ونبرة الصوت والموقف.

2 – الانفعالات تسهل التفكير والإدراك: والذي ينطوي على استخدام الانفعالات في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحديد الأولويات أو إعادة توجيه التفكير والإبداع.

3 – فهم الانفعالات: ويعكس هذا العامل التفسير المناسب للمعاني والأسباب والعواقب، والتحولات في الانفعالات.

4 – إدارة الانفعالات: وينطوي هذا العامل على قدرة الفرد على إدارة وضبط الانفعالات المزعجة، في حين أن إدارة الانفعالات هي جزء هام من هذا الفرع من الذكاء الوجداني، وهناك جوانب أخرى كذلك مثل القدرة على الرصد والتأمل في الانفعالات، والانفتاح على أنواع المشاعر، والبراعة في تسخير انفعالات الآخرين.

ويشير (Rohaizad, Kosnin, and Khan, 2017) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى مناسب من الذكاء الوجداني Emotional Intelligence يساعدهم ذلك على النجاح في المستقبل، ويعمل على رفع مستوى الإنجاز لديهم.

ثانياً السعادة النفسية Psychological Happiness:

تعد السعادة النفسية Psychological Happiness أحد المؤشرات الهامة التي تعبر عن تمتع الفرد بالصحة النفسية، وقد تعددت تعريفات السعادة النفسية تبعاً لتعدد الباحثين وتعدد خلفياتهم النظرية، وفي ضوء ذلك نعرض لبعض تعريفاتها، حيث يعرف (Scott-Jackson, and Mayo, 2018) السعادة بأنها حالة من الارتياح عن الحياة التي يشعر بها الإنسان.، كما يرى (Eckhaus, 2018) أن السعادة هي حالة وجدانيه أو حالة ذاتية يقيم من خلالها الفرد حياته، كما يرى أن السعادة هي التي يعسى الأفراد إلى تحقيقها، كما يستخدم مفهوم السعادة للدلالة على مفاهيم مختلفة بالمعني الواسع، وهو بذلك مفهوم شامل لكل ما هو جيد بالنسبة للفرد، فمفهوم السعادة غالباً ما يتم استخدامه بالتبادل مع مصطلحات الرفاهية النفسية، ونوعية الحياة، كما يدل مصطلح السعادة Happiness على شعور الفرد بالرضا عن حياته، وتعرف السعادة بأنها تمتع الفرد بحياته ككل، كما تعرف أيضاً بأنها شعور الفرد بالرضا عن الحياة (Veenhoven, 2017)، كما يشير (Ura, 2016) إلى أن السعادة مفهوم يشتمل على حالة الرفاهية النفسية التي تنشأ عن مفهوم الرضا.

وفي ضوء التعريفات السابقة للسعادة النفسية يعرفها الباحث في الدراسة الحالية على أنها حالة من الارتياح النفسي التي يشعر فيها الفرد (معلم التربية الفكرية) بالرضا عن ذاته وعن حياته والتي تتضح من خلال العلاقات الاجتماعية الإيجابية والنظرة المتفائلة للحياة والمستقبل. ويعبر عنها في الدراسة الحالية ببعد الرضا عن الذات والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والتفاؤل.

مجالات السعادة النفسية Psychological Happiness:

يشير (Veenhoven, (2017 إلى أن للسعادة مجالين هما:

– المجال الوجداني: ويعني كيفية شعور الفرد بالسعادة طوال الوقت.

- والمجال الإدراكي: ويشير إلى درجة إدراك الفرد للحصول على ما يريده من حياته.

كما أشار (Ura, 2016) إلى تسعة مجالات لقياس السعادة وهي: (الرفاهية النفسية، الاستخدام المتوازن للوقت، والمجتمع النشط الحيوي، والتنوع الثقافي المرن، والتنوع البيئي المرن، والإدارة الحاكمة الرشيدة، ومستويات المعيشة، والصحة، والتعليم)، وقد ميز (Capecchi, 2017) بين السعادة المتصورة والسعادة الواقعية. أما (Arjoon, et al. 2017) فقد وضعوا لنا أربعة أبعاد أساسية لربط العمل بالسعادة Happiness، وهذه الأبعاد هي: طبيعة العمل، والهدف من العمل، وموضوع العمل ذاته، وكيفية تنفيذ العمل، وبدون هذه الأبعاد الأربعة؛ قد يؤدي العمل إلى الإجهاد وخيبة الأمل من خلال إضاعة الوقت وبذل الكثير من الجهد وصعوبة تحقيق الهدف من العمل؛ مما يؤدي إلى عدم تحقيق السعادة من العمل.

ثالثاً علاقة الذكاء الوجداني بالسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية:

إن الفرد الذي يتمتع بالقدر المناسب من الذكاء الوجداني Emotional Intelligence من شأنه أن يساعده ذلك على التكيف مع المحيط الاجتماعي سواء داخل العمل أو الأسرة أو داخل المجتمع ككل، مما يسهم في تخليه عن بعض الانفعالات غير المستحبة، وبالتالي يساعده ذلك على تحقيق السعادة النفسية Psychological Happiness، وفي هذا الصدد يشير (Stein, and Deonarine, 2015) إلى أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد في التعرف على انفعالاته وإدارتها بما يمكنه من التكيف في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه؛ مما يساعده على تحقيق النجاحات وتحقيق أهدافه. وفي ضوء ذلك يشير (Giannakou, et al. 2016) إلى أهمية امتلاك المعلمين لقدرات الذكاء الوجداني، الذي يسهم في مساعدتهم للطلاب على تطوير مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية، مثل الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعاطف والتواصل والتعاون، مما يوضح أهمية تدريب المعلمين على الذكاء الوجداني، ومن جانب آخر ربط (Cooper, and Bedford, 2017) بين توفير البيئة المدرسية المناسبة للمعلم التي تسهم في شعوره بالسعادة النفسية Psychological Happiness مثل توفير الدورات التدريبية المتخصصة، والمناخ الإداري المناسب ودعم الأقران والعلاقات الطيبة داخل المدرسة، وتطوير قدرات ومهارات المعلم.

كما يشير (Giannakou, et al. 2016) إلى أن الكفاءة الانفعالية ليست مهمة للمعلمين فقط لرفاهيتهم وسعادتهم النفسية وفعالية وجودة التدريس لهم، ولكن أيضاً من أجل التطور الاجتماعي والانفعالي للطلاب، وبالتالي فإن الكفاءة الانفعالية هي مؤشر لنجاح الفرد في

العمل، وأن كل المهن تتطلب الأكفاء انفعالياً، وخاصة تلك التي تهتم بالمشاركة في العلاقات الاجتماعية مثل المعلمين، فالتدريس الناجح يتطلب تفاعلاً اجتماعياً ناجحاً. الأمر الذي يسهم في تحقيق السعادة النفسية لهم.

ومن جانب آخر يشير (Kelly, 2018) إلى أن السعادة يمكن تحقيقها حتى في حالات الفشل، فهو يرى أنه بدلاً من التقليل من شأن الفرد لذاته لحظة الفشل؛ بأن يتعلم من خبرة الفشل في تصحيح أخطائه ليصل إلى تحقيق أهدافه، مما يسهم في تحقيق السعادة له. ولعل العامل الحاسم في تحقيق السعادة النفسية في لحظات الفشل هو الذكاء الوجداني، وفي ضوء ذلك يشير (Donkor, and Toplis, 2017) إلى أهمية امتلاك المعلمين للذكاء الوجداني Emotional Intelligence، وتوظيفه في تعليم الطلاب من خلال إعطاء الحرية للطلاب لاختيار بعض الأنشطة التي يمكن إدراجها داخل عملية التعليم، مما يسهم في مساعدة الطلاب على زيادة تحصيلهم الأكاديمي.

وربط (Mieth, 2017) بين السعادة والأخلاق موضحاً أن الشخص لكي يشعر بالسعادة عليه أن يلتزم بالمعايير الأخلاقية للأداء المهني، وفي سائر أعماله. كما ربط (Land, Lamb, and Zang, 2017) بين السعادة والحياة الأسرية ومتوسط دخل الإنسان. وبالتالي فإن امتلاك معلمي التربية الفكرية القدر المناسب من الذكاء الوجداني؛ من شأنه أن يشعرهم بالسعادة النفسية، الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على أدائهم المهني، وتعاملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وفي ضوء ذلك يشير (Eckhaus, 2018) إلى وجود علاقة بين الرفاهية النفسية للمعلم والأداء المهني لديه، وزيادة انتاجيته، وبالتالي فأنه عندما يتوفر لدى المعلم المناخ المهني الذي يحقق له السعادة، فإن ذلك من شأنه أن يشعره بالرضا عن عمله ومن ثم شعوره بالسعادة؛ الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على أدائه المهني، ومن ثم يؤدي إلى زيادة انتاجيته في مجال عمله، وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء، الأمر الذي يظهر لنا دور الذكاء الوجداني في تحقيق السعادة النفسية لدى هؤلاء المعلمين، مما يسهم في توفير المناخ النفسي الملائم لهم؛ الذي ينعكس بالإيجاب على الأداء المهني لهم في تعاملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة (Bozgeyikli, 2018) إلى التعرف على دور الحاجات النفسية في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدينة قيصري، وشملت عينة الدراسة 238 معلماً ومعلمة من معملي التربية الخاصة، طبق الباحث عليهم مقياس جودة الحياة

المهنية ومقياس مستويات الحاجات النفسية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين جودة الحياة المهنية والحاجات النفسية لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، وكذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة عن طريق درجاتهم على مقياس مستويات الحاجات النفسية.

كما هدفت دراسة أبو زيتون، والصقر، (2017) إلى دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من 119 من معلمي التربية الخاصة بمحافظة جرش، طبق عليهم مقياسي الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود مستوى منخفض من الذكاء الانفعالي لديهم، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي لديهم.

وكذلك هدفت دراسة (Hickman, 2017) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الخاصة وبين تحصيل طلابهم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي التربية الخاصة بالإضافة إلى طلابهم، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يرتبط بصورة مباشرة بالذكاء الوجداني لمعلميهم كونه كمجموعة من المهارات العاطفية والاجتماعية التي تؤثر بالإيجاب على تحصيل الطلاب.

وهدفت دراسة (Perez, 2017) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى المشرفين والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من 102 من معلمي التربية الخاصة، طبق عليهم مقياسي الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة.

بينما هدفت دراسة سليم، (2016) إلى التعرف على العلاقة بين الحيوية الذاتية وسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من 101 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بمحافظة البحيرة، طبق عليهم مقياسي سمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين

الحيوية الذاتية وكل من سمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين سمات الشخصية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل.

كما هدفت دراسة الفكي، (2016) إلى التعرف على العلاقة السببية بين الذكاء الانفعالي وكل من الكفايات التدريسية والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحليات أم درمان الكبرى، وتكونت عينة الدراسة من 77 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة، طبق عليهم مقاييس الذكاء الوجداني، والكفايات التدريسية والرضا المهني، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مرتفعة من الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري النوع والمؤهل العلمي، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من الكفايات التدريسية والرضا المهني.

وهدفت دراسة محمد، (2016) إلى التعرف على أثر كل من الذكاء الروحي والسعادة النفسية على جودة حياة العمل لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من 332 من معلمي التربية الخاصة بمحافظتي الفيوم وبني سويف، طبق عليهم مقاييس جودة حياة العمل، والذكاء الروحي، والشعور بالسعادة، ومن أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائياً لتفاعل كل من الذكاء الروحي والسعادة على جودة حياة العمل لدى عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة حياة العمل والذكاء الروحي، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جودة حياة العمل والسعادة لدى عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة.

وكذلك هدفت دراسة (Al-Bawaliz, Arbeyat, and Hamadneh, 2015) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من 100 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بالمناطق الجنوبية بالأردن بواقع 60 معلماً و40 معلمة، طبق عليهم مقياسي الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل وعدد سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة (Majali, Al Adwan, Shaheen, and Momani, 2015) إلى التعرف على

العلاقة بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من 223 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بمدارس التربية الخاصة بعمان، طُبق عليهم مقياسي الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة.

بينما هدفت دراسة (Ghani, and Zain, 2014) إلى التعرف على مستويات الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الخاصة، في ضوء متغيرات الجنس والعمر الزمني والمرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من 141 معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية والثانوية، طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة مرتفع بنسبة 97.1٪، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تبعاً للعمر الزمني والمرحلة التعليمية وعدد سنوات الخبرة.

وكذلك هدفت دراسة (de Haro, and Castejón, 2014) إلى التعرف على دور كل من الذكاء الوجداني والذكاء العام في التنبؤ بالنجاح المهني لدى خريجي الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 130 خريجاً في بداية حياتهم المهنية، طبق عليهم مقاييس الذكاء الوجداني والذكاء العام والمؤشرات الخارجية للنجاح المهني، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للذكاء الوجداني دور هام في التنبؤ بالنجاح المهني لدى أفراد عينة الدراسة مع التحكم في تأثير دور الذكاء العام.

بينما هدفت دراسة (Platsidou, 2010) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة باليونان، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي التربية الخاصة، طبق عليهم مقياسي الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين كل من الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، كما أشارت إلى أن الذكاء الوجداني يؤثر بالإيجاب في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، بالإضافة إلى الترقيات المستقبلية والإنجاز الشخصي.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق لمجموعة البحوث والدراسات السابقة أن بعض من هذه الدراسات تناول

الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية والتربية الخاصة مع ربطه بمتغيرات مثل: الرضا الوظيفي، والحاجات النفسية، والاحتراق النفسي، مثل دراسة (أبو زيتون، والصقر، 2017؛ Hickman, 2017؛ Perez, 2017؛ الفكي، 2016؛ Al-Bawaliz, et al. 2015؛ Majali, et, al. 2015 ؛ Ghani, and Zain, 2014؛ de Haro, and Castejón, 2014؛ Platsidou, 2010)، والتي توصلت نتائجها إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً ببعض المتغيرات التي تساعد المعلم على التكيف والرضا عن مهنته مع طلابه من ذوي الإعاقة الفكرية، كما يرتبط سلبياً (عكسياً) مع بعض المتغيرات الأخرى مثل الاحتراق النفسي.

ومن جانب آخر تناولت بعض من هذه البحوث والدراسات جوانب أخرى تتعلق بالسعادة النفسية والحاجات النفسية وسمات الشخصية لدى معلمي التربية الفكرية والتربية الخاصة مثل: دراسة (Bozgeyikli, 2018؛ سليم، 2016؛ محمد، 2016)، والتي توصلت نتائجها إلى وجود بعض المتغيرات التي تسهم في تحقيق السعادة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة.

ويستخلص الباحث الحالي من خلال ما تقدم من عرض للإطار النظري للدراسة الحالية والبحوث والدراسات السابقة ما يلي

- ندرة البحوث والدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية، وذلك في حدود علم الباحث.

- إن أغلب هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، بأنواعه المختلفة وسوف يستخدم الباحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، للتحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى من معلمي ومعلمات التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة، ودراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات في كل من الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

- كما تنوعت عينات هذه الدراسات ما بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية الفكرية على وجه الخصوص، وسوف تطبق الدراسة الحالية على عينة معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، للعام الدراسي 1438 – 1439.

- إن أغلب هذه الدراسات استخدمت مقاييس للذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية الفكرية، وأخرى استخدمت مقاييس للسعادة النفسية والرضا الوظيفي والاحتراق النفسي؛ وفي ضوء ذلك سوف يستخدم الباحث الحالي مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية، وذلك لقياس الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى أفراد عينته من معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية

السعودية، للتحقق من فروض الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي، والذي يتم من خلاله التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات في كل من الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بإدارة التعليم بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 156 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء، للعام الدراسي 1438 – 1439 هـ بواقع 87 معلماً، و69 معلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة:

1 – مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث).

2 – مقياس السعادة النفسية (إعداد الباحث).

1 ـ مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف قياس مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة؛ وذلك للتحقق من فروض الدراسة، وقد احتوى المقياس على أربعة أبعاد رئيسة هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، ولإعداد هذا المقياس قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

– الاطلاع على الأدبيات والتراث النظري المتعلق بالذكاء الوجداني لتحديد المفهوم الإجرائي له.

– الاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالذكاء الوجداني لتحديد البنود المتعلقة بالمقياس.

– تم تحديد التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني والتعريفات الإجرائية لأبعاده الفرعية.

– تم تحديد وصياغة فقرات كل بعد على حدة في صورة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة، وعمل الصورة الأولية للمقياس، بحيث احتوى المقياس في صورته الأولية على 32 فقرة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة، بحيث يحتوى كل بعد على ثماني فقرات.

– تم عرض المقياس في صورته الأولية مرفقاً به التعريفات الإجرائية للذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم والاستفادة من ملاحظاتهم حول بنود المقياس.

- تم تعديل بعض الفقرات، وذلك في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

- حدد الباحث البيانات والتعليمات اللازمة، والتي يقوم أفراد عينة الدراسة بكتابتها في الصفحة الأولى من المقياس، بحيث يضع كل فرد من أفراد العينة علامة (√) أمام كل فقرة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة لهذه الفقرة وهى (دائماً، أحياناً، نادراً)، بحيث تأخذ دائماً ثلاث درجات، وأحياناً درجتان، ونادراً درجة واحدة.

- طُبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها 42 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

- وبعد تقنين المقياس تم التأكد من صدق وثبات المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية 32 فقرة موزعة على أبعاده الأربعة بواقع ثماني فقرات لكل بعد.

تقنين المقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها 42 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس الذكاء الوجداني بطريقتين هما: صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

أولاً صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس بعد أن تم تحديد التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية حيث تضمن الاستفسار عن وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بقياس ما وضعت من أجله.

هذا وقد كان العدد المبدئي لفقرات المقياس 32 فقرة في أربعة أبعاد فرعية، وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم تعديل بعض الفقرات، وذلك في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية 32 فقرة حيث احتوى كل بعد على ثماني فقرات.

ثانياً الاتساق الداخلي: قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

وفيما يلي توضيح معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة من خلال الجدول التالي:

جدول (1): الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياس الذكاء الوجداني (ن=42).

الوعي بالذات	معامل الاتساق	إدارة الانفعالات	معامل الاتساق	التعاطف	معامل الاتساق	المهارات الاجتماعية	معامل الاتساق
1	**0.399	3	**0.460	5	**0.811	7	**0.720
2	**0.634	4	**0.623	6	**0.692	8	**0.598
9	**0.594	11	**0.718	13	**0.565	15	**0.490
10	**0.505	12	**0.474	14	**0.724	16	**0.551
17	**0.624	19	**0.402	21	**0.397	23	**0.584
18	**0.635	20	**0.524	22	**0.717	24	**0.562
25	**0.602	27	**0.469	29	**0.806	31	**0.574
26	**0.564	28	*0.356	30	**0.715	32	**0.541
ارتباط البعد بالمقياس	**0.844	ارتباط البعد بالمقياس	**0.764	ارتباط البعد بالمقياس	**0.780	ارتباط البعد بالمقياس	**0.885

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن جميع معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، فيما عدا الفقرة رقم 28 في بعد إدارة الانفعالات حيث كانت دالة عند مستوى 0.05، كما يتضح أيضاً من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وأبعاده الرئيسة.

ثبات المقياس: اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني على طريقتين هما: التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان- براون)، وألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان- براون)، وألفا كرونباخ.

جدول (2): ثبات أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) وألفا كرونباخ (ن=42).

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (سبيرمان- براون)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الوعي بالذات	8	0.781	0.838
إدارة الانفعالات	8	0.723	0.794
التعاطف	8	0.889	0.889
المهارات الاجتماعية	8	0.906	0.841
الدرجة الكلية للمقياس	32	0.898	0.920

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) وألفا كرونباخ مرتفعة حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين 0.723 – 0.906 بطريقة التجزئة النصفية، أما بطريقة ألفا كرونباخ فتراوحت ما بين 0.794 – 0.920 مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

2 ـ مقياس السعادة النفسية (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد هذا المقياس بهدف قياس مستوى السعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة للتحقق من فروض الدراسة، وقد احتوى المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الرضا عن الذات، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والتفاؤل، ولإعداد هذا المقياس قام الباحث باتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والتراث النظري المتعلق بالسعادة النفسية لتحديد المفهوم الإجرائي له.
- تم تحديد التعريف الإجرائي للسعادة النفسية والتعريفات الإجرائية لأبعاده الفرعية.
- تم تحديد وصياغة فقرات كل بعد على حدة في صورة عبارات بسيطة وواضحة ومناسبة لعينة الدراسة، وعمل الصورة الأولية للمقياس، بحيث احتوى المقياس في صورته الأولية على 30 فقرة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة، بحيث يحتوى كل بعد على 10 فقرات.
- تم عرض المقياس في صورته الأولية مرفقاً به التعريفات الإجرائية للسعادة النفسية وأبعادها الفرعية على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة والصحة النفسية، لاستطلاع آرائهم والاستفادة من ملاحظاتهم حول بنود المقياس.
- تم تعديل بعض الفقرات، وذلك في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.
- حدد الباحث البيانات والتعليمات اللازمة، والتي يقوم أفراد عينة الدراسة بكتابتها في الصفحة الأولى من المقياس، بحيث يضع كل فرد من أفراد العينة علامة (√) أمام كل فقرة في أحد الأعمدة الثلاثة المقابلة لهذه الفقرة وهى (دائماً، أحياناً، نادراً)، بحيث تأخذ دائماً ثلاث درجات، وأحياناً درجتان، ونادراً درجة واحدة.
- طُبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها 42 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.
- وبعد تقنين المقياس تم التأكد من صدق وثبات المقياس، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية 30 فقرة موزعة على أبعاده الثلاثة بواقع عشر فقرات لكل بعد.

تقنين المقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها 42 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس السعادة النفسية بطريقتين هما: صدق المحكمين والاتساق الداخلي.

أولاً صدق المحكمين: تم عرض هذا المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، بعد أن تم تحديد التعريف الإجرائي للسعادة النفسية وأبعاده الفرعية، حيث تضمن الاستفسار عن وضوح الفقرات، ومدى ارتباطها بقياس ما وضعت من أجله.

هذا وقد كان العدد المبدئي لفقرات المقياس 30 فقرة في ثلاثة أبعاد فرعية، وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، وأصبح عدد فقرات المقياس في صورته النهائية 30 فقرة بحيث احتوى كل بعد على عشر فقرات.

ثانياً الاتساق الداخلي: قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السعادة النفسية عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية.

وفيما يلي توضيح معاملات الاتساق الداخلي لمقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة من خلال الجدول التالي:

جدول (3): الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياس السعادة النفسية (ن=42).

الرضا عن الذات	معامل الاتساق	العلاقات الاجتماعية الإيجابية	معامل الاتساق	التفاؤل	معامل الاتساق
1	**0.485	3	**0.681	5	**0.678
2	**0.532	4	**0.727	6	**0.725
7	**0.643	9	**0.588	11	**0.661
8	**0.701	10	**0.587	12	**0.728
13	**0.602	15	**0.695	17	**0.724
14	**0.810	16	**0.805	18	**0.727
19	**0.467	21	**0.436	23	**0.564
20	**0.508	22	**0.484	24	**0.508
25	**0.418	27	**0.637	29	**0.781
26	**0.486	28	**0.711	30	**0.750
ارتباط البعد بالمقياس	**0.884	ارتباط البعد بالمقياس	**0.870	ارتباط البعد بالمقياس	**0.883

** دالة عند مستوى (**0.01**) * دالة عند مستوى (**0.05**)

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس السعادة النفسية بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وأبعاده الرئيسة.

ثبات المقياس: اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات مقياس السعادة النفسية على طريقتين هما: التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان- براون)، وألفا كرونباخ.

والجدول التالي يوضح ثبات أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان- براون)، وألفا كرونباخ.

جدول (4): ثبات أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براوان) وألفا كرونباخ (ن=42).

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (سبيرمان- براوان)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الرضا عن الذات	10	0.859	0.853
العلاقات الاجتماعية	10	0.841	0.891
التفاؤل	10	0.910	0.914
الدرجة الكلية للمقياس	30	0.938	0.936

يتضح من الجدول السابق رقم (4) أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براون) وألفا كرونباخ مرتفعة حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين 0.841 – 0.938 بطريقة التجزئة النصفية، أما بطريقة ألفا كرونباخ فتراوحت ما بين 0.853 – 0.936 مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

خطوات الدراسة:

اعتمد الباحث في إعداده للدراسة الحالية على مجموعة من الخطوات الإجرائية، والتي يمكن أن نجملها على الوجه التالي:

1 – قام الباحث بالاطلاع على المراجع والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة لجمع المادة العلمية المتعلقة بمفاهيم الدراسة لبناء الإطار النظري لها.

2 – تم القيام بدراسة استطلاعية لتحديد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

3 – تم تصميم أدوات الدراسة وتحديد التعاريف الإجرائية لها، وعرضها على المحكمين.

4 – قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة أولية من مجتمع الدراسة من معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء لحساب صدق وثبات مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

5 – تم حساب صدق وثبات أدوات الدراسة عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

6 – تم تحديد عينة الدراسة الأساسية من معلمي ومعلمات التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية.

7 – قام الباحث بتطبيق مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية على أفراد عينة الدراسة.

8 – بعد ذلك تم الحصول على البيانات الكمية، ومن ثم تفريغها في جداول خاصة بذلك، ومعالجتها إحصائياً.

9 – بعد معالجة البيانات إحصائياً تم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة.

10 – وفي ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحث مجموعة من التوصيات التربوية، والبحوث المقترحة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث في معالجته للبيانات التي حصل عليها من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

1 – أسلوب الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

2 – أسلوب التجزئة النصفية (سبيرمان–براون)، وألفا كرونباخ للتحقق من ثبات مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية.

3 – معامل ارتباط بيرسون.

4 – اختبار (ت) T- test.

نتائج الدراسة:

نتائج التحقق من الفرض الأول: ينص هذا الفرض على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من مقياسي الذكاء الوجداني والسعادة النفسية (ن = 156).

الأبعاد	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
الرضا عن الذات	0.600**	0.632**	0.517**	0.634**	0.684**
العلاقات الاجتماعية الإيجابية	0.646**	0.608**	0.594**	0.685**	0.724**
التفاؤل	0.583**	0.521**	0.581**	0.650**	0.666**
الدرجة الكلية للسعادة النفسية	0.654**	0.629**	0.607**	0.706**	0.743**

** = دالة عند مستوى **0.01** * = دالة عند مستوى **0.05** درجات الحرية = (**156 – 2**)

يتضح من الجدول السابق رقم (5) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية على مقياس الذكاء الوجداني وبين درجاتهم على مقياس السعادة النفسية، حيث وجدت علاقة موجبة بين جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له وبين جميع أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له عند مستوى 0.01 كما هو موضح بالجدول السابق.

نتائج التحقق من الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس الذكاء الوجداني، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (6): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس الذكاء الوجداني.

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	معلمين	87	20.264	2.660	154	5.727	0.000
	معلمات	69	22.463	1.974			
إدارة الانفعالات	معلمين	87	19.436	2.944	154	3.263	0.001
	معلمات	69	20.913	2.621			
التعاطف	معلمين	87	21.436	2.722	154	4.709	0.000
	معلمات	69	23.188	1.638			
المهارات الاجتماعية	معلمين	87	20.931	2.777	154	3.592	0.000
	معلمات	69	22.318	1.802			
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	معلمين	87	82.069	9.640	154	4.974	0.000
	معلمات	69	88.884	6.787			

يتضح من الجدول السابق رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات في جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له لصالح المعلمات.

نتائج التحقق من الفرض الثالث: ينص هذا الفرض على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس السعادة النفسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على مقياس السعادة النفسية.

البعد	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرضا عن الذات	معلمين	87	25.701	3.691	154	4.162	0.000
	معلمات	69	27.855	2.469			
العلاقات الاجتماعية	معلمين	87	26.459	3.575	154	4.223	0.000
	معلمات	69	28.521	2.146			
التفاؤل	معلمين	87	26.092	4.268	154	5.321	0.000
	معلمات	69	29.029	1.870			
الدرجة الكلية للسعادة النفسية	معلمين	87	78.252	10.770	154	4.992	0.000
	معلمات	69	85.405	5.675			

يتضح من الجدول السابق رقم (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات كل من المعلمين والمعلمات في جميع أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له لصالح المعلمات.

مناقشة النتائج:

يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، والسعادة النفسية Psychological Happiness لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية Intellectual Education Teachers؛ مما يعني أنه عندما يمتلك معلمو التربية الفكرية المستوى المناسب من الذكاء الوجداني فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالإيجاب على السعادة النفسية لديهم، الأمر الذي توضحه نتائج هذا الفرض حيث وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الفكرية على جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له، وبين درجاتهم على جميع أبعاد مقياس السعادة النفسية والدرجة الكلية له عند مستوى 0.01، الأمر الذي يوضح لنا دور الذكاء الوجداني في تحقيق السعادة النفسية لدى هؤلاء المعلمين، حيث يعمل الذكاء الوجداني وما يحتويه من أبعاد مثل الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية مع الآخرين، في توجيه سلوكيات المعلمين تجاه طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية من حيث التعامل معهم في أثناء التدريس لهم وتدريبهم على المهارات الاستقلالية والحياتية.

كما يسهم الذكاء الوجداني لدى المعلمين في ضبط المعلمين لانفعالاتهم في أثناء التعامل مع طلابهم، بالإضافة إلى التعاطف معهم، والشعور بمشكلاتهم، وخصوصاً في ظل الخصائص، والحاجات النفسية لهؤلاء

الطلاب التي تميزهم عن غيرهم، والتي تحتاج إلى رعاية خاصة من حيث الاهتمام، والعطف، والتحلي بالصبر في أثناء التعامل معهم، الأمر الذي يسهم أيضاً في بذل المعلمين للمزيد من الجهد لرعاية هؤلاء الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية، إضافة إلى صقل مهاراتهم الاجتماعية من حيث التعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم، وزملاء ورؤساء العمل.

الأمر الذي يساعد هؤلاء المعلمين في القيام بأدوارهم بالشكل المطلوب تجاه مهنتهم ألا وهو التدريس للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى أدوارهم الاجتماعية داخل العمل، مما يشعر معلمي التربية الفكرية أفراد عينة الدراسة بقيامهم بالدور المطلوب منهم تجاه عملهم؛ الأمر الذي يؤثر بالإيجاب على شعورهم بالسعادة النفسية نتيجة لقيامهم بأدوارهم المهنية، وتحقيق رسالة العمل، مما يعمل على شعورهم بالرضا عن ذاتهم، مع وجود العلاقات الاجتماعية الإيجابية، بالإضافة إلى النظرة المتفائلة تجاه حياتهم وتجاه المستقبل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Perez, 2017) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفكي، (2016) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من الكفايات التدريسية والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة، وتتفق أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Platsidou, 2010) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

وبالتالي نجد أن الذكاء الوجداني Emotional Intelligence لدى معلمي التربية الفكرية من الجوانب الهامة التي تسهم في تحقيق السعادة النفسية لديهم، نتيجة لتوجيه عمليات التفكير وسلوكيات هؤلاء المعلمين الوجهة الصحيحة تجاه عملهم وما يحتويه من أبعاد مهنية، سواء من حيث ما يتعلق بطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وأولياء أمورهم، وزملاء العمل ورؤسائهم، الأمر الذي يسهم في تحقيق السعادة النفسية Psychological Happiness لهم نتيجة لذلك.

وبالنسبة لنتائج الفرض الثاني للدارسة، والذي أوضحت نتائجه وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له عند مستوى 0.01، لصالح المعلمات؛ ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما تتميز به المعلمات عن المعلمين في هذا الجانب وهو الذكاء الوجداني، من حيث اهتمام الذكاء الوجداني Emotional Intelligence بقدرات الفرد الخاصة بتقييم

الـــذات وإدارة الانفعـــالات والتعـــاطف والمهـــارات الاجتماعية، والتي تتميز بها الإناث عن الرجال من حيث عاطفة الأمومة والعطف والحنان الذي يتميـزن بـه عـن الرجال، الأمر الذي ساهم في ظهور هذه الفروق لصالح المعلمات، وبالتالي نجد أن المعلمات قد تتوفر لهن الظروف التي تسمح بالتعبير عن ذكائهن الوجداني تجـاه طلابهـن من ذوي الإعاقة الفكرية بقدر أكبر مما هـو متـوفر لـدى المعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع نتـائج كـل مـن دراسـة مثل دراسة (Majali, et al. ؛Al-Bawaliz, et al., 2015 2015؛ Ghani, and Zain, 2014؛ de Haro, and Castejón, 2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني. كما تختلف نتائج هـذا الفـرض مـع نتـائج دراسـة الفكـي، (2016) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجـود فـروق بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني.

وبالنسبة لنتائج الفرض الثالث للدارسة، والذي أوضـحت نتائجـه وجـود فـروق دالـة إحـصائياً بـين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات على جميـع أبعـاد مقيـاس الـسعادة النفـسية Psychological Happiness والدرجة الكلية له عند مستوى 0.01، لصالح المعلمات؛ ويفسر الباحث هذه النتائج في ضوء نتائج الفرض الأول والثاني حيث وجدت علاقة موجبة دالـة إحـصائياً بـين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني وبين درجاتهم على مقياس السعادة النفسية، ومن جانب آخر أوضحت نتائج الفرض الثـاني وجـود فـروق دالـة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات على جميع أبعـاد مقيـاس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له عنـد مـستوى 0.01 لصالح المعلمات، وبالتـالي فـإن نتيجـة الفـرض الثالـث بوجود فروق بين المعلمين والمعلمات في السعادة النفـسية لـصالح المعلـمات؛ هـي نتيجـة منطقيـة في ضـوء نتـائج الفرضين السابقين، مما يؤكد على العلاقة الموجبة الطردية بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى أفـراد عينـة الدراسة مـن معلمـي التربيـة الفكريـة، حيـث تفوقـت المعلمات على المعلمين في جانـب الـسعادة النفـسية، وفي المقابل تفوقن أيـضاً المعلـمات عـلى المعلمـين في جانـب الذكاء الوجداني، مما يدل على قوة العلاقة الإيجابيـة بـين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لـديهم، الأمـر الـذي يظهـر لنـا أن مـن يمتلـك القـدر المناسـب مـن الـذكاء الوجداني فإن ذلك من شأنه أن يعمل على تحقيق السعادة النفسية له، وهذا ما ظهر لدى المعلـمات عنـدما حـصلن عـلى درجـات مرتفعـة عـلى مقيـاس الـذكاء الوجـداني بالمقارنة بالمعلمين؛ فإنـه في المقابـل حـصلن أيـضاً عـلى درجات مرتفعة عـلى مقيـاس الـسعادة النفـسية؛ الأمـر الذي يفسر لنا العلاقة الإيجابيـة بـين الـذكاء الوجـداني والسعادة النفسية.

الخلاصة:

نستخلص مما سبق أنه عندما يمتلك معلمو التربية الفكرية القدر المناسب من الذكاء الوجداني؛ فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالإيجاب على تعاملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وأولياء أمور الطلاب، وزملاء العمل ورؤسائهم، من حيث الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف والمهارات الاجتماعية البناءة، مما يسهم في تحقيق المعلم لواجباته المهنية، الأمر الذي يسهم في تحقيق السعادة النفسية له من حيث الرضا عن الذات والعلاقات الاجتماعية الإيجابية والتفاؤل تجاه الحياة والمستقبل؛ بما يعود بالنفع عليهم وعلى طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وعلى المدرسة والمجتمع ككل، الأمر الذي يوضح أهمية العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية، وأهمية امتلاك هؤلاء المعلمين القدر المناسب من الذكاء الوجداني لما له من دور كبير في تعاملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يسهم أيضاً في تحقيق السعادة النفسية لديهم.

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصل الباحث الحالي إلى مجموعة من التوصيات التربوية والتي تتمثل في الآتي:

1 – ضرورة مراعاة جانب الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية بإدارات التعليم؛ لما له من دور مؤثر على طريقة تعاملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية، وعلى السعادة النفسية لدى المعلمين.

2 – ضرورة اهتمام إدارات التربية الخاصة بإدارات التعليم بعقد الدورات والبرامج التدريبية لتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية.

3 – ضرورة الاهتمام بتوفير المناخ المناسب الذي يسهم في تحقيق السعادة النفسية في بيئة العمل لمعلمي التربية الفكرية.

4 – الحرص على التقييم الدوري للذكاء الوجداني لمعلمي التربية الفكرية؛ لما له من أثر بالغ الأهمية في مجال عملهم مع طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

5 – ضرورة اهتمام إدارات التربية الخاصة بإدارات التعليم بعمل تقييم بين مستوى تحصيل الطلاب ومستوى الذكاء الوجداني لدى معلميهم.

6 – حث المعلمين على تطبيق مهارات الذكاء الوجداني مع طلابهم لما له من أثر طيب في تعليم طلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

وفى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة اقترح الباحث مجموعة من البحوث التي يمكن القيام بها وهى:

1 – القيام بدراسة تقييمية للذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء بعض العوامل الشخصية والاجتماعية.

2 – القيام بدراسة تقييمية للسعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية في ضوء بعض العوامل الشخصية والاجتماعية.

3 – فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء.

4 – فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الوجداني وأثره على السعادة النفسية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة الأحساء.

***

قائمة المصادر المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زيتون، جمال والصقر، عصام (2017) الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 44(1)، 125 – 144.

الخفاف، إيمان عباس (2016). *الذكاء الانفعالي «تعلم كيف تفكر انفعالياً»*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

سليم، عبد العزيز إبراهيم (2016). الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة، *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (47)، 171 – 262.

الفكي، إيمان عبد القادر (2016). *الذكاء الانفعالي وعلاقته السببية بالكفايات التدريسية والرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحليات أم درمان الكبرى*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية. 260ص ص.

محمد، محمد شعبان (2016) أثر كل من الذكاء الروحي والسعادة النفسية على جودة حياة العمل لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (69)، 325– 398.

النواصرة، فيصل عيسى (2016). *الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين*. عمان: عماد الدين للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Bawaliz, M., Arbeyat, A. & Hamadneh, B. (2015). Emotional intelligence and its relationship with burnout among special education teachers in Jordan: An analytical descriptive study on the southern territory, *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.

Arjoon, S., Turriago-Hoyos, A. & Braun, B. (2017). Work and happiness. In Sison,A.; Beabout, G. & Ferrero, I. *Handbook of virtue ethics in business and management*. (791-797). Dordrecht: Springer.

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological needs as the working-life quality predictor of special education teachers, *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 289-295.

Capecchi, S. (2017). Measuring indecision in happiness Studies. In Brulé, G. & Maggino, F. *Metrics of subjective well-being: Limits and improvements*. (133-156). Cham: Springer International Publishing.

Cooper, R. & Bedford, T. (2017). Transformative education for gross national happiness: A teacher action research project in Bhutan. In Rowell, L., Bruce, C., Shosh, J. & Riel, M. *The Palgrave international handbook of action research*. (265-278). New York: Springer.

de Haro, J. & Castejón, J. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early

Cham: Springer International Publishing.

Perez, L. (2017). *A perception study: Relationship of teacher-perceived supervisor's level of emotional intelligence and special education teacher job satisfaction,* Ph. D. Grand Canyon University. Pp 238

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction, *School Psychology International*, 31(1), 60–76.

Rohaizad, N., Kosnin, A. & Khan, M. (2017). The effectiveness of teaching and learning module to enhance preschool children's emotional intelligence. In Gaol, F. & Hutagalung, F. *Social interactions and networking in cyber society.* (3-14). Singapore: Springer.

Schroeder, K. (2018). *Politics of gross national happiness. Governance and development in Bhutan*. Cham: Springer International Publishing.

Scott-Jackson, W. & Mayo, A. (2018). *Transforming engagement, happiness and well-being.* Cham: Springer International Publishing.

Stein, S. & Deonarine, J. (2015). Current concepts in the assessment of emotional intelligence. In Goldstein, S., Princiotta, D. & Naglieri, J. *Handbook of intelligence "Evolutionary theory, Historical perspective, And current concepts".* (381-402). New York: Springer.

Ura, D. (2016). Gross national happiness, Values education and schooling for sustainability in Bhutan. In Gorana, R. & Kanaujia, P. *Reorienting educational efforts for sustainable development.* (71-88). Dordrecht: Springer.

Veenhoven, R. (2017). Measures of happiness: Which to choose?. In Brulé, G. & Maggino, F. *Metrics of subjective well-being: Limits and improvements*. (65-84). Cham: Springer International Publishing.

Williamson, D. (2015). *Kant's theory of emotion emotional universalism.* New York: Palgrave Macmillan.

❋ ❋ ❋

professional success: predictive and incremental validity, *Anales de Psicología,* 30(2), 490-498.

Donkor, F. & Toplis, R. (2017). Towards a framework for developing the emotional intelligence of secondary school students through the use of VLEs. In Tatnall, A. & Webb, M. *Tomorrow's learning: Involving everyone.* (335-345). Cham: Springer.

Eckhaus, E. (2018). Measurement of organizational happiness. In Kantola, J., Barath, T. & Nazir, S. *Advances in intelligent systems and computing.* (266-278). Cham: Springer International Publishing.

Ghani, m. & Zain, w. (2014). The level of emotional intelligence among special education teacher, *Global Journal of Interdisciplinary Social Sciences,* 3(4):1-4.

Giannakou, I., Paraskeva, F., Alexiou, A. & Bouta, H. (2016). A case of emotional intelligence for teachers' professional development: Emotions and connections are ubiquitous in second life. In Uden, L., Feldmann, B. & Liberona. D. *Learning technology for education in cloud the changing face of education*. (39-50). Switzerland: Springer.

Gregersen, T. & MacIntyre, P. (2017). Idiodynamics: An innovative method to build emotional intelligence through systematic self-assessment/reflection/critique. In Gregersen, T. & MacIntyre, P. *Innovative practices in language teacher education*. (33-53). Cham: Springer.

Hickman, A. (2017). *An analysis of the relationship of the emotional intelligence of special education teachers and special education student achievement,* Ph. D. Tarleton State University. 107pp.

Houpt, J., Gilkey, R. & Ehringhaus, S. (2015). *Learning to lead in the academic medical center "A practical guide".* Switzerland: Springer.

Kelly, J. (2018). *The resilient physician a pocket guide to stress management.* Cham: Springer International Publishing.

Land, K., Lamb, V. & Zang, E. (2017). Objective and subjective indices of well-being: Resolving the easterlin happiness–income paradox. In Brulé, G. & Maggino, F. *Metrics of subjective well-being: Limits and improvements.* (223-236). Cham: Springer International Publishing.

Majali, A., Al Adwan, S., Shaheen, H. & Momani, R. (2015). The relationship between emotional intelligence and burnout among special education teachers in Jordan, *International Journal of Adult and Non Formal Education,* 3 (4), 94-100.

Mieth, C. (2017). Morality and happiness: Two precarious situations? In Bauer, K., Varga, S. & Mieth, C. *Dimensions of practical necessity*. (237-252).

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 149 - 186، الرياض (2019م/ 1440هـ)

مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها بمستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم

د. علا محيي الدين أبو سكر[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من مائتان وأربعون فرداً من الوالدين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (24 - 53) سنة بمتوسط عمري (38.192) وانحراف معياري (6.658) منهم ست وثمانون آباء، ومائة وأربع وخمسون أمهات، ولديهم أبناء يعانون من اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (3 – 29) سنة بمتوسط عمري قدره (9.821) وانحراف معياري قدره (5.285)، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس مشكلات النوم ومقياس الضغوط الوالدية، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم، كما توصلت أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مشكلات النوم بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن وكبار السن وكانت الفروق لصالح صغار السن، كما أوضحت النتائج أن مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين هؤلاء الأبناء هي بالترتيب: مشكلات مقاومة وقت النوم، ومشكلات صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، ومشكلات النوم غير الطبيعي، وصعوبة الاستيقاظ في الصباح، ومشكلات النوم خلال ساعات النهار، وصعوبة التنفس أثناء النوم، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء وأمهات ذوي اضطراب طيف التوحد وكانت الفروق لصالح الأمهات.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، مشكلات النوم، الضغوط الوالدية.

Sleeping Problems in Children with Autism Spectrum Disorder and How they Affect the Levels of Stress for their Parents

Dr. Ola AbuSukkar[1]

Abstract: The aim of this study was to identify the relationship between the sleeping problems of children with autism spectrum disorder and the level of stress in their parents. The study sample of this study consists of (n=240) (86 fathers;154 mothers) of parents of the age group between (24 and 53) years with an average age of (38.192), a standard deviation (6,658), and children with autism spectrum disorder ranging in age from (3 to 29) years with an average age of 9 and a standard deviation of (5.285). The tools used in this study were: (1) Scale of sleeping problems, and (2) parenting stress scale. the results of this study showed a statistically significant correlation at level of (0,01) between sleeping problems of children with autism spectrum disorder and the level of stress in their parents. The result has also reached to statistically significant differences at level (0,01) in the sleep problems of young and older ages of children with autism and the difference was in favor of young ages. The results also found that the most common sleep problems among children with autism spectrum disorder were: sleep-resistance, difficulty initiating sleep, sleep-inconsistency, difficulty waking up in the morning, sleeping all day, and difficulty breathing during sleep. The results also found statistically significant differences in the level of parental stress among parents of children with autism spectrum disorder and the mothers reported higher level of stress level than the fathers.

Keywords: Autism spectrum disorder, Sleep problems, Parental stress.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (6689)، الرمز البريدي (13415).

(1) *Assistant Professor, Collage of Education, Princess Nourah Bint Abdulrahman University. Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (6689) Postal Code (13415).*

البريد الإلكتروني: *E-mail: Dr.ola.sukkar@gmail.com*

مقدمة:

يعتبر اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية التي تنتشر بين الأطفال، والجدير بالذكر أن نسبة انتشاره في زيادة مستمرة لدى الأعمار المختلفة، وتشير نتائج دراسة حديثة إلى أن معدل انتشار هذا الاضطراب بين الأطفال هو (1 من كل 59) طفلاً من الأطفال الذين تبلغ أعمارهم الزمنية ثمان سنوات (Baio, Wiggins, Christensen, Maenner, Daniels, Warren, Kurzius-Spencer, Zahorodny, Dowling, 2018)، كما أن هذا الاضطراب يستمر مع الفرد الذي يعاني منه في المراحل العمرية التالية، ولذلك فإنه يشكل تحدياً كبيراً لوالدي الأبناء الذين يعانون من هذا الاضطراب لأنه يتطلب منهم أساليب رعاية خاصة عن تلك التي يحتاجها الأبناء العاديون (Neni, Latif, Wong & Lua, 2010).

ولقد أوضح الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association (A.P.A) عام (2013) أن أعراض هذا الاضطراب تظهر على الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة في مجالين أساسيين هما: مجال التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومجال السلوكيات النمطية، وأن شدة هذا الاضطراب تأخذ ثلاثة مستويات متدرجة يتم في ضوئها تحديد نوع ومستوى الدعم الذي سيتم تقديمه للفرد الذي يعاني من هذا الاضطراب لكي يحقق أقصى درجات الاستقلالية الممكنة في حياته اليومية (A.P.A, 2013).

كما أن تربية ورعاية الطفل الذين يعاني من اضطراب طيف التوحد تتطلب من الوالدين بذل مزيد من الجهد عن ذلك الجهد الذي يبذلونه في تربية ورعاية الطفل العادي، وأن هذا الجهد الزائد الذي يبذلونه لرعاية ابنهم ذو التوحد غالباً ما يكون فوق مستوى طاقاتهم مما يؤدي إلى معاناتهم من الضغوط الوالدية (Soltanifa, Akbarzadeh, Moharreri, Soltanifar, Ebrahimi, Mokhber, Minoocherhr & Naqvi, 2015).

كما أن الدور الوالدي الذي يقوم به الوالدين لرعاية ابنهم ذو التوحد يجعلهم يتحملون أعباءً كثيرة بعضها يرجع لطبيعة الرعاية التي يقومون بها نحو هذا الابن وتلبية احتياجاته الأساسية والتي غالباً ما تكون مرهقة للوالدين، والبعض الآخر منها يرجع لعدم كفاية الطاقة البدنية للوالدين لرعاية هذا الابن ورعاية أشقائه العاديين، كما يرجع البعض الآخر منها إلى عدم القدرة المالية للوالدين على تحمل تكاليف العلاج والخدمات التأهيلية الأخرى، مما يجعل الوالدين يعانون من الضغوط الوالدية، وأن استمرار تحملهم لهذه الأعباء يرفع مستوى هذه الضغوط الوالدية لديهم (Kiani,

(khodabakhsh & Hashjin, 2004.

كما بينت نتائج الدراسات السابقة أن مشكلات النوم تنتشر بكثرة بين الأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (Hodge, Hoffman, Sweeney & Riggs, 2013; Syriopoulou-Delli, Simos, & Grigoriadis, 2017) ، وأن مشكلات النوم لدى هؤلاء الأبناء ترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم (Gallagher, Phillips & Carroll, 2010) ، وهذا يعني أنه كلما زادت مشكلات النوم لدى الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد كلما أدى ذلك إلى زيادة مستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مشكلات النوم من أكثر المشكلات التي يعاني منها الأطفال والمراهقين والبالغين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ولعل ذلك يرجع لارتفاع معدل انتشارها بينهم (Goldman, McGrew, Johnson, Richdale, Clemons & Malow, 2011; Hodge., et al, 2013; Syriopoulou-Delli., et al, 2017) ، حيث تصل نسبة انتشار مشكلات النوم بين ذوي اضطراب طيف التوحد إلى (80٪) تقريباً (Adams.; Matson.; Cervantes & Goldin, 2014) وهذه النسبة مرتفعة جداً مما يتطلب من الباحثين ضرورة دراستها، وتحديد الآثار السلبية المترتبة عليها.

وبمراجعة الباحثة للدراسات السابقة وجدت أن مشكلات النوم التي تنتشر بين هؤلاء الأبناء تؤثر سلباً على والديهم مما يجعلهم يشعرون بالأرق والإجهاد الشديد، وأن استمرار شعورهم بهذا الأرق والإجهاد يؤدي إلى معاناتهم من الضغوط الوالدية، وهذا يعنى أن مشكلات النوم التي يعاني منها الأطفال والمراهقين تؤدي معاناة والديهم من الضغوط الوالدية (Sivertsen., Posserud., Gillberg., Lundervold & Hysing, 2012.; Hodge., et al, 2013) ، وتؤثر هذه الضغوط تأثيراً سلباً على الدور الوالدي الذي يقوم به الوالدين في تربية ورعاية ابنهم الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد، ورعاية أشقائه العاديين (Williams; Sears & Allard, 2004.; Hoffman., Sweeney., Gilliam., Apodaca., Lopez-Wagner & Castillo, 2005.; Liu, Hubbard, Fabes & Adam, 2006.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017).

كما تؤثر مشكلات النوم سلباً على مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي (Schreck., Mulick & Smith, 2004) وعلى مهارات السلوك التكيفي لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد (Taylor, Schreck & Mulick, 2012) مما يزيد من صعوبة دور الوالدين الخاص برعاية هؤلاء الأبناء، ويؤدي إلى ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية لديهم، وأن استمرار معاناة الوالدين من هذه الضغوط الوالدية يؤدي إلى إصابتهم بالقلق والاكتئاب (Phetrasuwan & Miles, 2009)

مما ينعكس سلباً على كافة جوانب حياتهم، ويؤدي إلى انخفاض مستوى جودة حياتهم ويضعف قدرتهم على القيام بدورهم الوالدي نحو كافة أفراد الأسرة بالشكل المرضي (Asi, 2016.; Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017) ، ويعد ذلك من أهم الأسباب التي دفعت الباحثة لإجراء الدراسة الحالية، وبناء على كل ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم؟

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما ورد في مشكلة الدراسة يمكن للباحثة صياغة أسئلة هذه الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: هل توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم؟

السؤال الثاني: ما مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مشكلات النوم بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن وكبار السن؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 – التعرف على طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

2 – التعرف على مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

3 – التعرف على الفروق في مشكلات النوم بين الأبناء صغار السن وكبار السن الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

4 – التعرف على الفروق في مستوى الضغوط الوالدية بين كل من آباء وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد.

5 – بناء مقياس للضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد حيث توجد ندرة في المكتبة العربية في هذا النوع من المقاييس الخاصة بهذا المجال.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أهمية نظرية وأخرى تطبيقية وهما على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

1- أنها تعد أول دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – تسعى للتعرف على طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

2 - التعرف على الآثار السلبية الناجمة عن مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب التوحد.

3 - إلقاء الضوء على كيفية إسهام مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب التوحد في معاناة والديهم من الضغوط الوالدية.

الأهمية التطبيقية:

1 - أنها تزود المكتبة العربية بمقياس للضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد.

2 - يمكن الاستفادة مما ستسفر عنه نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تربوية فردية تهدف إلى تخفيف حدة مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، وخفض مستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بحدود بشرية وحدود مكانية وحدود زمنية على النحو التالي:

الحدود البشرية: وهي تشير إلى الأفراد الذين ضمتهم عينة هذه الدراسة والذين يتمثلون في مائتان وأربعون فرداً هم آباء وأمهات لأبناء يعانون من اضطراب طيف التوحد.

الحدود المكانية: وهي تشير إلى المكان الذي تم فيه تطبيق أداتي الدراسة، وهو في الدراسة الحالية جمعية أسر التوحد بمدينة الرياض.

الحدود الزمنية: وهي تشير إلى الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة ، وهي في الدراسة الحالية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1438هـ/ 1439هـ الموافق 2017م/ 2018م.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد: Autism Spectrum Disorders

لقد تبنت الباحثة ما ورد عن اضطراب طيف التوحد في الإصدار الخامس للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5) والذي أشار إلى هذا الاضطراب على أنه اضطراب نمائي ذات منشأ عصبي يصيب الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وينجم عنه زملة أعراض متلازمة ومتزامنة في كل من: مجال التواصل والتفاعل الاجتماعي،

والمجال السلوكي وأن شدة هذا الاضطراب تتحدد وفقاً لعدد وشدة أعراضه، والتي يتقرر في ضوئها تحديد الخدمات التي ستقدم للطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب.

مشكلات النوم: Sleep problems

تشير مشكلات النوم إلى تلك الصعوبات المتكررة التي يلاقيها الفرد أثناء نومه، والتي تكون إما على شكل اختلال في كمية وكيفية النوم، أو تكون على شكل اختلال في طبيعة النوم والتي تؤثر سلباً على قدراته المعرفية، وسلوكه ونشاطه بشكل عام خلال ساعات النهار (Patzold, Richdale & Tonge. 1998) .

الضغوط الوالدية: Parenting Stress

تعرف الباحثة الضغوط الوالدية إجرائياً بأنها تلك الصعوبات والأعباء الكثيرة والمستمرة التي يتحملها الوالدين خلال قيامهم بدورهم الوالدي في تربية ورعاية أبنائهم وتلبية احتياجاتهم الأساسية أو الخاصة والتي قد تتجاوز في أحيان كثيرة قدراتهم وإمكاناتهم مما يجعلهم عاجزين عن القيام بدورهم الوالدي بالشكل المناسب.

الإطار النظري:

يعتبر النوم الليلي الطبيعي من أهم الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الإنسان بشكل عام، حيث يحصل جسم الفرد خلال فترة النوم على القدر الكافي من الراحة والاسترخاء لمئات العضلات لكي يتمكن من استعادة نشاطه والحفاظ على مستوى ثابت من اليقظة والفعالية خلال ساعات النهار (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2000).

ولقد أوضحت الرابطة الأمريكية لاضطرابات النوم (American Sleep Disorders Association, 1997) أن عملية النوم لدى الإنسان تتمثل في دورتين أساسيتين وهما كما يلي:

الدورة الأولى: ويطلق عليها «دورة نوم الحركة غير السريعة للعينين» وتنقسم هذه الدورة وفقاً لدرجة عمق النوم إلى أربعة مراحل فرعية ترتبط كل مرحلة منها ارتباطاً وثيقاً بموجات المخ (البلاوي، 2010) وهذه المراحل كالآتي:

المرحلة الأولى: وتسمى مرحلة بدء النوم وتستغرق حوالي خمس دقائق تقريباً، ويسهل فيها إيقاظ الفرد، وإذا تم استيقاظه فإنه لا يدرك أنه كان نائماً، كما تظهر في هذه المرحلة موجات ثيتا التي تتراوح ما بين (4-7) هيرتز/ ثانية.

المرحلة الثانية: ويطلق عليها مرحلة النوم الخفيف، وهي تستغرق ما بين (5- 25) دقيقة تقريباً، ويزداد خلالها استرخاء النائم ويصعب إيقاظه، كما تظهر فيها موجات بيتا التي تتراوح ما بين (12- 14) هيرتز/ ثانية.

المرحلتان الثالثة والرابعة: ويطلق عليهما معاً مرحلتي النوم العميق حيث يستغرق الفرد فيهما في النوم العميق، ويصاحبهما انخفاض ملحوظ في كل من: ضربات القلب، وضغط الدم، ودرجة الحرارة، ويصعب فيهما إيقاظ النائم، ولذلك فإنه لا ينتبه إلى معظم المؤثرات الخارجية المحيطة به، وقد يحدث فيهما التبول اللاإرادي والكوابيس، والمشي والكلام أثناء النوم، وتظهر فيهما موجات دلتا التي تتراوح في المرحلة الثالثة ما بين (1-3) هيرتز/ ثانية، بينما تنخفض في المرحلة الرابعة إلى (1) هيرتز/ ثانية (البلاوي، 2010.؛ Atkinson, et al, 2000) .

الدورة الثانية: ويطلق عليها «دورة نوم الحركة السريعة للعينين» حيث تتميز هذه الدورة بالحركة السريعة للعينين في كل الاتجاهات أثناء غلق الجفون، ومن أهم السمات المميزة لهذه الدورة اختفاء التوتر العضلي وخصوصاً في منطقتي الرأس والفكين، بالإضافة إلى عدم انتظام النبض وحدوث تغير في نشاط الجهاز التنفسي، وزيادة في إمداد المخ بالدم عن إمداده في حالة اليقظة، وهذه المرحلة هي التي تحدث فيها الأحلام (Society of Neuroscience, 1996).

ويحدث تناوب بين دورة نوم الحركة غير السريعة للعينين ودورة نوم الحركة السريعة للعينين حيث تستغرق دورة هذين النمطين للنوم فترة زمنية تتراوح ما بين (80-120) دقيقة تقريباً تختص منها دورة نوم الحركة السريعة للعينين بحوالي عشر دقائق فقط من مجمل تلك الفترة الزمنية، كما تحدث دورتي النوم عدة مرات خلال ساعات النوم، ويتراوح متوسط تكرارها ما بين أربع إلى ست دورات في الليلة الواحدة، ويتوقف عدد تلك الدورات على عدد الساعات التي ينامها الفرد (البلاوي، 2010).

والجدير بالذكر أن حدوث أي خلل في أية دورة أو مرحلة من دورات أو مراحل النوم المختلفة سالفة الذكر ينجم عنه اختلال في كمية أو كيفية أو طبيعة النوم لدى الفرد مما يجعله يعاني من صعوبات في النوم يطلق عليها الباحثون مشكلات النوم (Patzold, et al, 1998.; Matson.; Ancona & Wilkins, 2008).

وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن مشكلات النوم تنتشر بشكل كبير بين الأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد (Goldman, et al, 2011.; Hodge., et al, 2013.; Adams.; et al, 2014.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017) حيث يتراوح معدل انتشارها بينهم ما بين (40٪-80٪)، وأن انتشار مشكلات النوم بين الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لا يرتبط بنوع الطفل، ولا بعمر محدد، ولا بمستوى معين من الذكاء (Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017) وأنها تستمر مع الفرد الذي يعاني منها حتى مرحلة البلوغ (Matson.; et al, 2008).

وترتبط مشكلات النوم بأعراض اضطراب طيف التوحد ارتباطاً موجباً بمعنى أن مستوى مشكلات النوم يرتفع لدى الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد كلما زادة شدة أعراض هذا الاضطراب لديهم والعكس صحيح، ولعل ذلك مع جعل بعض الباحثين يعتقدون أن مشكلات النوم تعتبر من أعراض اضطراب طيف التوحد وذلك لارتباطها الشديد بأعراض هذا الاضطراب (Mayes & Calhoun, 2009).

وتؤثر مشكلات النوم سلباً على الفرد الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد، وكذلك على والديه، فأما عن آثارها السلبية التي تتعلق بالفرد ذو اضطراب طيف التوحد فإنها تؤدي إلى ضعف قدرات: الذاكرة، والإدراك، والانتباه، والتفكير، واكتساب اللغة لديه، كما أنها تؤثر سلباً على سلوكه بشكل عام خلال ساعات النهار (Stores, 1999.; Dionne.; Touchette.; Forget-Dubois.; Petit.; Tremblay; Montplaisir & Boivin, 2011) بالإضافة إلى أنها تزيد من حدة المشكلات السلوكية التي تصاحب هذا الاضطراب وخصوصاً سلوك العناد والتحدي (Schreck., et al, 2004.; Adams, Matson & Jang, 2014) كما أنها تؤدي إلى انخفاض مستوى ذكائه غير اللفظي (Gabriels., Cuccaro., Hill., Ivers & Goldson, 2005) وتضعف مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والسلوك التكيفي لديه (Schreck., et al, 2004.; Taylor, et al, 2012).

وأما عن الآثار السلبية لمشكلات النوم التي تتعلق بوالدي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، فقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن مشكلات النوم التي يعاني منها هؤلاء الأبناء تسهم بشكل كبير في معاناة والديهم من الضغوط الوالدية (Hodge., et al, 2013.; Goldman, et al, 2011).

فعلى الرغم من أن والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ضغوط كثيرة مثل ضغوط تحمل أعباء رعاية الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب، وضغوط القلق على مستقبله، والضغوط الناتجة عن تأثر العلاقات الزوجية بسبب وجود هذا الطفل في الأسرة، والضغوط الاجتماعية التي تفرض على علاقة أسرة هذا الطفل بالأقارب والجيران والأصدقاء وزملاء العمل (جاد الله، 2012) ، وضغوط السلوكيات الشاذة وثورات الغضب التي تصدر عن هذا الطفل، وضغوط صعوبة التواصل مع هذا الطفل (كاشف، 2013) فإن مشكلات النوم التي يعاني منها هؤلاء الأبناء تؤدي إلى ارتفاع مستوى هذه الضغوط لدى والديهم (Duarte, Bordin, Yazigi & Mooney, 2005.; Mayes & Calhoun, 2009.; Komal & Attiya, 2013) حيث إن مشكلات النوم والمشكلات الأخرى الناجمة عنها التي تنتشر بين هؤلاء الأبناء تشكل عبئاً

إضافياً على والديهم مما يزيد من مستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم (Sivertsen., et al, 2012.; Hodge., et al, 2013).

ونظراً لأن مشكلات النوم ترتبط ارتباطاً موجباً ببعض المشكلات السلوكية المصاحبة لاضطراب طيف التوحد مثل السلوك العدواني، وسلوك العناد، وحدة المزاج ، وزيادة النشاط الحركي (Mayes & Calhoun, 2009.; Goldman, et al, 2011.; Adams, et al, 2014) لذلك فإن معاناة الطفل من مشكلات النوم سيعني قطعاً أنه سيعاني من المشكلات الأخرى المصاحبة لاضطراب طيف التوحد، وهذا أيضاً سوف يؤدي إلى زيادة مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي هؤلاء الأبناء مما يجعلهم يشعرون بأعراض القلق والاكتئاب (Phetrasuwan & Miles, 2009) وانخفاض في مستوى جودة حياتهم ويضعف قدرتهم على القيام بدورهم الوالدي في الأسرة (Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017).

والجدير بالذكر أن الدراسات السابقة التي فحصت العلاقة بين مشكلات النوم والضغوط الوالدية لدى الأطفال أوضحت أن علاج مشكلات النوم وتحسنها لدى هؤلاء الأطفال قد أدى إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهاتهم (Wiggs & Stores, 2001)، ويعد ذلك أحد الأسباب الرئيسة التي دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

الدراسات السابقة:

سيتم فيما يلي عرض لأهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية:

ففي الدراسة التي أجراها وليامز وآخرون (Williams; et al, 2004) سعى الباحثون إلى التعرف على مشكلات النوم التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة دراستهم من مائتان وعشرة أطفال ممن تم تشخيصهم طبياً على أنهم يعانون من هذا الاضطراب حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6-11) سنة، وقد طبق الباحثون على والديهم مقياس لمشكلات النوم ومقياس لاضطراب التوحد، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين هؤلاء الأطفال هي بالترتيب مشكلات: مقاومة وقت النوم، وعدم القدرة على الدخول في النوم، وكثرة القلق والاستيقاظ المتكرر أثناء النوم، والتبول اللاإرادي أثناء النوم، والتجول أثناء النوم، واستيقاظ الطفل من النوم وهو يصرخ، وقلة عدد ساعات النوم، وصعوبة التنفس أثناء النوم، والشعور بالصداع في الصباح، وفقدان

الشهية للطعام، ولم تتوصل النتائج إلى أية فروق في مشكلات النوم بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن وكبار السن.

كما هدفت دراسة سكريك وآخرون (Schreck., et al, 2004) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى الأطفال، وقد تكونت عينة دراستهم من خمس وخمسون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (5 – 12) سنة حيث طبق الباحثون على والديهم مقياس لاضطراب التوحد وآخر لمشكلات النوم، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى الأطفال بمعنى أنه كلما زادت أعراض اضطراب طيف التوحد لدى هؤلاء الأطفال كلما أدى ذلك إلى زيادة مشكلات النوم لديهم، كما أوضحت النتائج أيضاً أن قلة عدد ساعات النوم الليلية، والصراخ أثناء النوم هي مشكلات النوم الأكثر إسهاماً في التنبؤ باضطراب طيف التوحد بشكل عام، وبضعف القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي بشكل خاص لدى هؤلاء الأطفال.

كما سعت دراسة دوارت وآخرون (Duarte, et al, 2005) إلى التعرف على العوامل التي تسهم في معاناة كل من أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وأمهات الأطفال العاديين من الضغوط الوالدية، وقد تكونت عينة دراستهم من واحد وثلاثون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، وواحد وثلاثون طفلاً من أقرانهم العاديين الذين يكافئونهم في النوع والعمر الزمني، وقد طبق الباحثون على أمهات هؤلاء الأطفال في المجموعتين مقياس للضغوط الوالدية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفع عن مستوى هذه الضغوط لدى أمهات الأطفال العاديين، وأن عامل وجود طفل يعاني من اضطراب طيف التوحد داخل الأسرة هو الأكثر إسهاماً في معاناة الأمهات من الضغوط الوالدية، وأن العوامل الأخرى مثل عمر الأم، وعمر الطفل، والمساندة الاجتماعية قد ساهمت في حدوث هذه الضغوط لدى الأمهات ولكن بشكل أقل بكثير من وجود طفل في الأسرة يعاني من اضطراب طيف التوحد.

وفي الدراسة التي أجراها هوفمان وآخرون (Hoffman, et al, 2005) حاول الباحثون الكشف عن طبيعة العلاقة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى الأطفال، وقد تكونت عينة دراستهم من ثمانون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4-15) سنة

منهم أربع وستون ذكور، وستة عشر إناث، وقد طبق الباحثون على والديهم مقياساً لاضطراب طيف التوحد وآخر لمشكلات النوم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى هؤلاء الأطفال، كما أوضحت النتائج أيضاً أن قلة عدد ساعات النوم، وكثرة الاستيقاظ من النوم، وصعوبة التنفس أثناء النوم، هي مشكلات النوم الأكثر شيوعاً بين هؤلاء الأطفال، وأن معدل انتشار مشكلات النوم بين الذكور مرتفع عن معدل انتشار هذه المشكلات بين الإناث.

كما فحصت دراسة ليو وآخرون (Liu, et al, 2006) أنماط مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة دراستهم من مائة وسبع وستون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب متوسط أعمارهم الزمنية (8.8) سنة حيث طبق الباحثون على والديهم استبياناً لأنماط النوم لدى الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن (86٪) من هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة نوم واحدة على الأقل يومياً، وأن (54٪) منهم يعانون من مشكلة مقاومة وقت النوم، و(56٪) يعانون من الأرق، و(25٪) يعانون من صعوبة التنفس أثناء النوم، و(45٪) يعانون من صعوبة الاستيقاظ في الصباح، و(31٪) يعانون من مشكلة النعاس أثناء النهار، كما أوضحت النتائج أيضاً أن الأطفال الأصغر سناً لديهم حساسية مفرطة للمنبهات البيئية الموجودة في مكان نومهم مما يسهم في زيادة معاناتهم من مشكلات النوم.

وفي الدراسة التي أجراها كل من ديفز، وكارتر (Davis & Carter, 2008) سعى الباحثان إلى التعرف على مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة دراستهم من أربع وخمسون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب متوسط أعمارهم الزمنية (26.9) شهراً، حيث طبق الباحثان على والديهم مقياساً للضغوط الوالدية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن كلا والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية، وأن أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأبناء الذين يعانون من هذا الاضطراب ترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم، وهذا يعني أنه كلما زادت شدة أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، كلما أدى ذلك إلى زيادة مستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم.

كما هدفت دراسة مايز، وكالون (Mayes & Calhoun, 2009) إلى التعرف على العوامل المرتبطة

بمشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة دراستهم من أربع مائة وسبع وسبعون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (1-15) سنة، وكانت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس مشكلات النوم، ومقياس الذكاء لدى الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مشكلات النوم تنتشر بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المراحل العمرية المختلفة، ولدى ذوي معاملات الذكاء المختلفة، وهذا يعني أن انتشار مشكلات النوم بين هؤلاء الأطفال لا يرتبط بنوع الطفل، ولا بعمر محدد، ولا بمستوى معين من الذكاء، كما توصلت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مشكلات النوم وكل من أعراض اضطراب طيف التوحد، والمشكلات الأخرى المصاحبة لهذا الاضطراب مثل السلوك العدواني، وسلوك العناد، وحدة المزاج، وضعف الانتباه، وزيادة النشاط الحركي، كما بينت النتائج أيضاً أن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً بين هؤلاء الأطفال هي مشكلات: صعوبة الدخول في النوم، وقصر مدة النوم، والنعاس خلال النهار.

كما فحصت دراسة بيتراسوان وميليز (Phetrasuwan & Miles, 2009) مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من مائة وثمانية أم متوسط أعمارهن سبع وثلاثون سنة، ولديهن أطفال يعانون من هذا الاضطراب تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (3-10) سنوات، وقد طبق الباحثان على أمهات هؤلاء الأطفال مقياس اضطراب التوحد لدى الأطفال، ومقياس الضغوط الوالدية ، ومقياس أعراض الاكتئاب، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن شدة أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب ترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى الضغوط الوالدية لدى أمهاتهم، وأن مستوى الضغوط الوالدية لدى الأمهات يرتبط ارتباطاً موجباً بمستوى الأعراض الاكتئابية التي ظهرت عليهن.

كما بحثت دراسة جالار وآخرون (Gallagher., et al, 2010) العلاقة بين مشكلات النوم، والضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية، وتكونت عينة الدراسة من والدي مائة وتسعة طفلاً منهم سبع وثلاثون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، واثنان وعشرون طفلاً يعانون من متلازمة داون، وثمانية أطفال لديهم أنواع أخرى من الاضطرابات النمائية، واثنان وأربعون طفلاً من العاديين حيث طبق الباحثون على والديهم مقياس جودة النوم لدى الأطفال، ومقياس الضغوط الوالدية، ومقياس

المشكلات السلوكية، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً وقوياً بالضغوط الوالدية، ولذلك أكد هؤلاء الباحثون على أن الضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعتبر بمثابة مؤشر قوي على مشكلات النوم التي يعاني منها هؤلاء الأطفال.

كما حاولت دراسة جولدمان وآخرون (Goldman, et al, 2011) التعرف على طبيعة العلاقة بين مشكلات النوم والمشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة دراستهم من ألف وسبع مائة وأربع وثمانون فرداً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (2-18) سنة حيث طبق الباحثون على والديهم مقياسي عادات النوم، والمشكلات السلوكية لدى الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مشكلات النوم تنتشر بين كل من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، ولم تسفر النتائج عن أية فروق دالة إحصائياً في مشكلات النوم بين الأطفال والمراهقين، وأن مشكلات النوم ترتبط ارتباطاً موجباً بالمشكلات السلوكية لدى كل من الأطفال والمراهقين بمعنى أن زيادة مستوى مشكلات النوم لدى الأطفال والمراهقين يتبعه زيادة في مستوى المشكلات السلوكية لديهم.

كما فحصت دراسة (سيد أحمد، 2012- ب) مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد حيث تكونت عينة دراسته من ستون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب ويلتحقون ببرامج توحد في مدينة الرياض، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8- 12) سنة، وكانت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس جيليام للتوحد، ومقياس مشكلات النوم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً بين هؤلاء الأطفال هي: مشكلات مقاومة وقت النوم، ومشكلات الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، ومشكلات النوم بصورة غير طبيعية، ومشكلات التنفس أثناء النوم، ومشكلات صعوبة الاستيقاظ في الصباح، ومشكلات النعاس أثناء النهار، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أعراض اضطراب التوحد ومشكلات النوم لدى هؤلاء الأطفال، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات النوم بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد صغار السن وكبار السن.

وهدفت دراسة تايلور وآخرون (Taylor, et al, 2012) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب النوم ومشكلات السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي

اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة دراستهم من ثلاث مائة وخمس وثلاثون طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (1-10) سنوات حيث طبق الباحثون على والديهم مقياس لمشكلات النوم لدى الأطفال، ومقياس آخر للسلوك التكيفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تؤثر سلباً على مهارات السلوك التكيفي لديهم، وأنها كانت أكثر تأثيراً على المهارات اللفظية، ومهارات الحياة اليومية.

كما حاول الباحثون في دراسة هودج وآخرون (Hodge., et al, 2013) فحص العلاقة بين مشكلات النوم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد وكل من الضغوط الوالدية والنفسية لدى أمهاتهم، وقد تكونت عينة دراستهم من تسعون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب، وتسعون طفلاً من العاديين الذين يكافئونهم في النوع والعمر الزمني حيث طبق الباحثون على أمهاتهم مقياس جيليام للتوحد، ومقياس مشكلات النوم لدى الأطفال، ومقياس للضغوط الوالدية، وآخر للصحة النفسية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن معدل انتشار مشكلات النوم يرتفع لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن هذا المعدل لدى الأطفال العاديين، وأن مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً بكل من الضغوط الوالدية، والضغوط النفسية لدى أمهاتهم.

كما هدفت دراسة كل من كمال وعطيه (Komal & Attiya, 2013) إلى التعرف على العوامل التي تسهم في معاناة آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الضغوط الوالدية، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من أربعون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (3-14) سنة، وقد طبق الباحثان على والديهم استبياناً للضغوط الوالدية، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن كل من آباء وأمهات هؤلاء الأطفال لديهم مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية، كما كانت هناك بعض العوامل النفسية والاجتماعية التي تسهم في الضغوط الوالدية لدى كلا الوالدين، ولكن القلق المستقبلي عن رعاية طفلهم ذو اضطراب طيف التوحد وخصوصاً بعد وفاة الوالدين كان العامل الأكثر إسهاماً في معاناتهم من هذه الضغوط الوالدية.

كما حاولت دراسة آدمز وآخرون (Adams, et al, 2014) كشف النقاب عن العلاقة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من هذا الاضطراب، وقد تكونت عينة دراستهم من خمس مائة وثمان وأربعون فرداً تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (2-18) سنة منهم ثلاث

مائة وسبع وثمانون ذكور، ومائة وواحد وستون إناث، وكانت الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة هي مقياس لاضطراب طيف التوحد، ومقياس لمشكلات النوم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى كل من الأطفال والمراهقين بمعنى أن حدة مشكلات النوم تزداد كلما زادت حدة أعراض اضطراب طيف التوحد لدى كل من الأطفال والمراهقين، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مشكلات النوم بين الأطفال والمراهقين.

كما هدفت دراسة سلطانيفا وآخرون (Soltanifa, et al, 2015) إلى تقييم مستوى الضغوط الوالدية لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في إيران، وتكونت عينة الدراسة من اثنان وأربعون طفلاً يعانون من هذا الاضطراب حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (2-12) سنة، وقد طبق الباحثون على والديهم مقياس تقدير اضطراب التوحد لدى الأطفال، ومقياس الضغوط الوالدية، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومستوى الضغوط الوالدية، كما أظهرت النتائج أيضاً أن مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهات هؤلاء الأطفال كان مرتفعاً عن مستوى هذه الضغوط لدى آبائهم.

كما فحصت دراسة آسي (Asi, 2016) جودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة دراسته من مائة طفل يعانون من اضطراب طيف التوحد منهم خمسون ذكور، وخمسون إناث حيث طبق الباحث على والديهم مقياس جودة الحياة، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة أن جودة الحياة لدى آباء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت أفضل من جودة الحياة لدى أمهاتهم، كما بينت النتائج أيضاً أن جودة حياة والدي الذكور ذوي اضطراب طيف التوحد كانت أفضل من جودة حياة والدي الإناث، وأن أعراض اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى جودة حياة والدي هؤلاء الأطفال.

كما حاولت دراسة بسولا وبوريبواز- دوإيرسمان (Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017) التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط الوالدية، وجودة الحياة، والوظائف الأسرية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من تسع وأربعون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، واثنان وخمسون طفلاً من أقرانهم العاديين، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لأطفال المجموعتين ما بين

(5-17) سنة، وقد طبق الباحثان على والديهم مقياساً للضغوط الوالدية، وآخر للوظائف الأسرية، وأخير لجودة الحياة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن والدي الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يرتفع لديهم مستوى الضغوط الوالدية وينخفض مستوى جودة حياتهم عن والدي الأطفال العاديين، وأن مستوى الضغوط الوالدية يرتفع لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن مستوى هذه الضغوط لدى آبائهم، وأن الضغوط الوالدية التي يعاني منها كلا والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد أثرت سلباً على جودة حياتهم، وقللت من قدرتهم على القيام بدورهم الوالدي في رعاية أفراد الأسرة.

كما حاولت دراسة سيريوبولو – ديللي وآخرون (Syriopoulou-Delli., et al, 2017) التعرف على مشكلات النوم التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في اليونان، وقد تكونت عينة دراستهم من سبعون طفلاً منهم خمس وثلاثون طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، وخمس وثلاثون طفلاً من أقرانهم العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4-14) سنة، وقد طبق الباحثون على والديهم استبياناً لمشكلات النوم لدى الأطفال، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشكلات في النوم أكثر من تلك التي يعاني منها الأطفال العاديون، كما أوضحت النتائج أن مشكلات النوم التي يعاني منها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لا ترتبط بنوع ولا بعمر الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب، وأن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً بين هؤلاء الأطفال تمثلت في كثرة الاستيقاظ من النوم ليلاً، وصعوبة الدخول في النوم، وصعوبة التنفس أثناء النوم، وكثرة القلق أثناء النوم، والمشي أثناء النوم، وكوابيس النوم، وكثرة الشكوى من الصداع في الصباح، والنوم في المدرسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من اختلاف الدراسات السابقة في أهدافها وتوجهاتها، إلا أنه يمكن للباحثة أن تستخلص منه ما يلي:

1 – أن مشكلات النوم تنتشر بين كل من الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد (Goldman, et al, 2011.; Hodge., et al, 2013.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017)، وأن انتشار هذه المشكلات بينهم لا يرتبط بنوع الطفل، ولا بعمر محدد، ولا بمستوى معين من الذكاء (Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017).

2 – أن مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد هي

مشكلات: مقاومة وقت النوم، وصعوبة الدخول في النوم، وكثرة القلق والاستيقاظ المتكرر أثناء النوم، والتبول اللاإرادي أثناء النوم، والتجول أثناء النوم، واستيقاظ الطفل من النوم وهو يصرخ، وقصر مدة النوم، وصعوبة التنفس أثناء النوم، ، وصعوبة الاستيقاظ في الصباح، والنعاس أثناء النهار، والشعور بالصداع في الصباح، وفقدان الشهية للطعام (Williams; et al, 2004.; Hoffman, et al, 2005.; Liu, et al, 2006.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017)

3 – وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد ومشكلات النوم لدى الأطفال بمعنى أنه كلما زادت أعراض اضطراب طيف التوحد لدى هؤلاء الأطفال كلما أدى ذلك إلى زيادة مشكلات النوم لديهم (Schreck., et al, 2004.; Hoffman, et al, 2005.; Davis & Carter, 2008.; Phetrasuwan & Miles, 2009.; Gallagher., et al, 2014) لدرجة أن بعض الباحثين يعتقدون أن مشكلات النوم تعتبر من أعراض اضطراب طيف التوحد وذلك لارتباطها الشديد بأعراض هذا الاضطراب (Mayes & Calhoun, 2009).

4 – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات النوم بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد صغار السن وكبار السن (سيد أحمد، 2012–ب Williams; et al, 2004.;) وأن الأطفال الأصغر سناً لديهم حساسية مفرطة للمنبهات البيئية الموجودة في مكان نومهم (Liu, et al, 2006).

5 – أن مستوى مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد يرتفع لدى الذكور عن مستوى هذه المشكلات لدى الإناث (Hoffman, et al, 2005).

6 – أن مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط بضعف قدرتهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي (Schreck., et al 2004) كما أنها تؤثر سلباً على مهارات السلوك التكيفي لديهم (Taylor, et al 2012).

7 – وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أعراض اضطراب طيف التوحد لدى الأبناء الذين يعانون من هذا الاضطراب ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم (Soltanifa, et al, 2015).

8 – أن مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً بكل من الضغوط الوالدية والنفسية لدى والديهم (Hodge., et al, 2013).

9 – أن والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية (Davis & Carter, 2008.; Komal & Attiya, 2013.; Duarte, et al, 2005) ، وانخفاض في مستوى جودة حياتهم عن والدي الأطفال العاديين (Pisula &

.Porębowicz-DoÈrsman, 2017)

10 – أن مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يرتفع عن مستوى هذه الضغوط لدى آبائهم (Soltanifa, et al, 2015.; Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017) وأن مستوى الضغوط الوالدية يرتبط ارتباطاً موجباً بأعراض الاكتئاب لدى أمهات هؤلاء الأطفال (Phetrasuwan & Miles, 2009).

11 – على الرغم من وجود بعض العوامل النفسية والاجتماعية التي تسهم في الضغوط الوالدية لدى كلا والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أن وجود طفل يعاني من هذا الاضطراب داخل الأسرة هو الأكثر إسهاماً في معاناة الوالدين من هذه الضغوط الوالدية (Duarte, et al, 2005) وأن القلق من الرعاية المستقبلية لهذا الطفل وخصوصاً بعد وفاة الوالدين يسهم في ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي هؤلاء الأطفال (Komal & Attiya, 2013).

12 – وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مشكلات النوم والمشكلات المصاحبة لاضطراب طيف التوحد مثل السلوك العدواني، وسلوك العناد، وحدة المزاج، وضعف الانتباه، وزيادة النشاط الحركي (Mayes & Calhoun, 2009.; Goldman, et al, 2011).

13 – أن أعراض اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى جودة حياة والدي الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب (Asi, 2016).

14 – أن الضغوط الوالدية التي يعاني منها والدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تؤثر سلباً على جودة حياتهم، وتقلل من قدرتهم على القيام بدورهم الوالدي في رعاية أفراد الأسرة (Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

سيتم فيما يلي عرض لمنهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه المنهج الأكثر ملائمة لمشكلة الدراسة الحالية وللأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

ثانياً: عينة الدراسة:

بعد أن قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي هذه الدراسة قامت بتحميلها على برنامج سيرفي مونكي survey-monkey ثم أرسلت الرابط إلى جمعية أسر التوحد بمدينة الرياض وذلك لأنها تضم أكثر من ثلاثة آلاف وخمس مائة أسرة لديها أبناء من أعمار مختلفة يعانون من اضطراب طيف التوحد، ويقيمون في مناطق جغرافية مختلفة في المملكة العربية السعودية، وقد قامت هذه الجمعية بدورها بإرسال هذا الرابط إليكترونياً على الأسر المسجلة لديها، وبعد مرور

ثلاثة أسابيع قامت الباحثة بحصر استجابات الوالدين على أداتي الدراسة، ووجدت أن عدد الوالدين الذين استجابوا عليها قد بلغ مائتان وواحد وسبعون فرداً استبعدت الباحثة منهم واحد وثلاثون فرداً لأن استجاباتهم كانت غير مكتملة، وبذلك تكون عينة الدراسة الحالية قد تكونت من مائتان وأربعون فرداً هم آباء وأمهات لأبناء يعانون من اضطراب طيف التوحد حيث تراوحت الأعمار الزمنية للوالدين ما بين (24 - 53) سنة بمتوسط عمري (38.192) سنة، وانحراف معياري (6.658) منهم ست وثمانون آباء، ومائة وأربع وخمسون أمهات، كما تراوحت الأعمار الزمنية لأبنائهم الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد ما بين (3 – 29) سنة بمتوسط عمري قدره (9.821) وانحراف معياري قدره (5.285) منهم مائة وخمس وسبعون ذكور، وخمس وستون إناث.

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة الإجراءات التالية:

1 – إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

2 – الحصول على مقياس مشكلات النوم لدى الأطفال والتحقق من خصائصه السيكومترية.

3 – بناء مقياس للضغوط الوالدية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد والتحقق من خصائصه السيكومترية.

4 – تحميل أداتي الدراسة على برنامج سيرفي مونكي survey-monkey ثم إرسال الرابط إلى جمعية أسر التوحد في مدينة الرياض ، والتي قامت بدورها بتوزيعه إليكترونياً على الأسر المسجلة لديها.

5 – استلام استجابات الوالدين على أداتي الدراسة وفرزها واستبعاد الاستجابات غير المكتملة، وتفريغها وتجهيزها للتحليلات الإحصائية.

6 – معالجة البيانات إحصائياً ثم عرض النتائج وتفسيرها في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها.

رابعاً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحثة في هذه الدراسة أداتين هما: مقياس مشكلات النوم، ومقياس الضغوط الوالدية وهما كما يلي:

مقياس مشكلات النوم:

أعد هذا المقياس كل من: لوي وآخرون (Liu, et al, 2006) لقياس مستوى شدة مشكلات النوم لدى الأبناء، وقد قام سيد أحمد (2012– أ) بتعريبه والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المجتمع السعودي، ويتكون هذا المقياس من أربع وثلاثون عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسة هي: بعد مشكلات مقاومة وقت النوم

ويحتوي على خمس عبارات، وبعد مشكلات صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه ويحتوي على خمس عبارات، وبعد مشكلات النوم غير الطبيعي ويحتوي على سبع عبارات، وبعد مشكلات التنفس أثناء النوم ويحتوي على أربع عبارات، وبعد مشكلات الاستيقاظ صباحاً ويحتوي على ست عبارات، وبعد مشكلات النعاس أثناء النهار ويحتوي على سبع عبارات، وتتدرج الاستجابة على عبارات هذا المقياس إلى ثلاث مستويات هي: نادراً وتعني أن هذه المشكلة قد حدثت مرة واحدة أو أقل في الأسبوع والاستجابة بها تأخذ درجة واحدة، وأحياناً وتعني أن المشكلة حدثت من (2 -4) مرات في الأسبوع والاستجابة بها تأخذ درجتان، ودائماً وتعني أن المشكلة حدثت من (5 -7) مرات في الأسبوع والاستجابة بها تأخذ ثلاث درجات، وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس ما بين (1 – 102) درجة حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة مستوى مشكلات النوم لدى الفرد، والعكس صحيح.

ولكي تطمئن الباحثة لصلاحية استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية قامت بتطبيقه على خمسون فرداً ممن ينتمون لجمعية أسر التوحد بالرياض، وهم والدين لأبناء يعانون من اضطراب طيف التوحد حيث تراوحت الأعمار الزمنية للوالدين ما بين (25 – 52) سنة بمتوسط عمري قدره (41.26) سنة، وانحراف معياري قدره (6.084) منهم تسعة عشر آباء ، وواحد وثلاثون أمهات، كما تراوحت الأعمار الزمنية لأبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد ما بين (4-26) سنة بمتوسط عمري قدره (9.760) وانحراف معياري قدره (4.336) منهم ثلاثة عشر ذكور، وسبع وثلاثون إناث، ثم قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

نتائج الصدق:

تم حساب صدق هذا المقياس من خلال حساب معامل الارتباط المصحح لعبارات المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، كما تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا لكرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف عباراته وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للعبارات، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (1).

جدول (1): معامل الارتباط المصحح ومعاملات ألفا لعبارات مقياس مشكلات النوم بعد حذف درجة العبارة في كل مرة (ن = 50).

الأبعاد	العبارة	معامل الارتباط المصحح	معامل «ألفا» بعد حذف درجة العبارة	الأبعاد	العبارة	معامل الارتباط بعد حذف درجة العبارة	معامل «ألفا» بعد حذف درجة العبارة
مشكلات مقاومة النوم	1	0.805	0.754	صعوبة التنفس أثناء النوم	18	.0548	0.760
	2	0.758	0.768		19	0.523	0.766
	3	0.798	0.752		20	0.693	0.716
	4	0.742	0.756		21	0.610	0.725
	5	0.529	0.802				
	معامل ألفا للبعد		0.842		معامل ألفا للبعد		0.777
صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه	6	0.444	0.754	الاستيقاظ صباحاً	22	0.663	0.745
	7	0.594	0.726		23	0.624	0.757
	8	0.507	0.747		24	0.745	0.723
	9	0.721	0.708		25	0.675	0.741
	10	0.595	0.731		26	0.419	0.800
					27	0.471	0.802
	معامل ألفا للبعد		0.766		معامل ألفا للبعد		0.835
مشكلات النوم بصورة غير طبيعية	11	0.485	0.719	النعاس أثناء النهار	28	0.416	0.724
	12	0.586	0.724		29	0.423	0.724
	13	0.489	0.734		30	0.546	0.706
	14	0.517	0.716		31	0.480	0.717
	15	0.651	0.699		32	0.756	0.696
	16	0.525	0.718		33	0.591	0.708
	17	0.511	0.717		34	0.421	0.701
	معامل ألفا للبعد		0.744		معامل ألفا للبعد		0.735
معامل ألفا العام			0.889				

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط المصحح بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة قد تراوحت ما بين (0.416 – 0.805) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وأن معامل ألفا للأبعاد أقل من معامل ألفا العام، وهذا يؤكد على أن جميع عبارات وأبعاد هذا المقياس تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار أن بقية العبارات محكاً لقياس صدق العبارة، وأن بقية الأبعاد محكاً لقياس صدق البعد (أبو هاشم، 2004).

حساب الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي إليها، وقد جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (2).

جدول (2): معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها لمقياس مشكلات النوم (ن=50).

مشكلات مقاومة وقت النوم		صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه		مشكلات النوم بصورة غير طبيعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.850**	6	0.556**	11	0.584**
2	0.806**	7	0.694**	12	0.639**
3	0.846**	8	0.606**	13	0.476**
4	0.805**	9	0.791**	14	0.608**
5	0.592**	10	0.686**	15	0.723**
				16	0.608**
				17	0.601**
صعوبة التنفس أثناء النوم		مشكلات الاستيقاظ صباحاً		مشكلات النعاس أثناء النهار	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
18	0.649**	22	0.789**	28	0.514**
19	0.626**	23	0.748**	29	0.518**
20	0.784**	24	0.847**	30	0.639**
21	0.739**	25	0.809**	31	0.570**
		26	0549**.	32	0.806**
		27	0.490**	33	0.662**
				34	0.420**

** دالة عند مستوى (**0.01**).

بينت النتائج في الجدول (2) أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.592 – 0.850) لعبارات بعد مشكلات مقاومة وقت النوم، وما بين (0.556 – 0.791) لعبارات بعد صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، وما بين (0.476 – 0.723) لعبارات بعد مشكلات النوم غير الطبيعي، وما بين (0.626 – 0.784) لعبارات بعد التنفس أثناء النوم، وما بين (0.490 – 0.847) لعبارات بعد مشكلات الاستيقاظ صباحاً، وما بين (0.420 – 0.806) لعبارات بعد مشكلات النعاس أثناء النهار، وجميع هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ثبات الأبعاد:

تم حساب ثبات الأبعاد من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ببعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط البينية (للأبعاد مع بعضها البعض)، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس مشكلات النوم (ن= 50).

البُعد	مقاومة وقت النوم	الدخول في النوم	النوم بصورة غير طبيعية	التنفس أثناء النوم	الاستيقاظ صباحاً	النعاس أثناء النهار
مقاومة وقت النوم						
صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه	0.585**					
النوم بصورة غير طبيعية	0.536**	0.752**				
صعوبة التنفس أثناء النوم	0.417**	0.380**	0.349**			
الاستيقاظ صباحاً	0.972**	0.642**	0.584**	0.469**		
النعاس أثناء النهار	0.645**	0.592**	0.436**	0466**	0.741**	
الدرجة الكلية	0.866**	0.824**	0.770**	0.610**	0.920**	0.816**

**** دالة عند مستوى (0.01)**.

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن معاملات الارتباط قد تراوحت ما بين (0.349- 0.972) وأن جميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يؤكد على تمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الصدق تطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية.

كما تم حساب الثبات أيضاً لأبعاد هذا المقياس ولدرجته الكلية بمعامل ألفا العام، وبالتجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان- براون وقد جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (4).

جدول (4): معامل ألفا العام، والتجزئة النصفية لأبعاد مقياس مشكلات النوم (ن = 50).

البُعد	معامل ألفا العام	التجزئة النصفية
مقاومة وقت النوم	0.842	0.828
صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه	0.791	0.717
النوم بصورة غير طبيعية	0.726	0.711
صعوبة التنفس أثناء النوم	0.750	0.705
الاستيقاظ صباحاً	0.802	0.754
النعاس أثناء النهار	0.789	0.688
الدرجة الكلية	0.925	0.870

تشير النتائج في الجدول (4) أن معاملات الثبات بمعامل «ألفا» قد انحصرت ما بين (0.939- 0.976)، وأن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان- براون تراوحت ما بين (0.830- 0.938) ، وهذه النتائج تدل على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن لإمكانية استخدامه غي الدراسة الحالية.

مقياس الضغوط الوالدية:

لقد أعدت الباحثة هذا المقياس لتقييم مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد حيث سلكت في إعداده الخطوات التالية:

1 – الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة الضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

2 – إعداد صورة أولية لهذا المقياس بناء على ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة عن الضغوط الوالدية لدى آباء وأمهات الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

3 – عرض الصورة الأولية لهذا المقياس على ثلاثة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعرف على مدى صلاحية عباراته لتحديد مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد كان هناك اتفاق تام بينهم على صلاحية جميع عباراته لقياس ما أعدت له، إلا أن محكمان منهم وجدا أن هناك عبارتان في البعد المجتمعي تحتاج إلى إعادة صياغة، فتم تعديلهما.

4 – إعداد الصورة النهائية للمقياس وعرضه على خمسة محكمين منهم محكمان من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، ومحكمان من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، ومحكماً واحداً من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد، وقد كان هناك اتفاق تام بينهم على صلاحية هذا المقياس لقياس مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط الوالدية:

يتكون هذا المقياس من اثنتان وثلاثون عبارة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة هي: بعد ضغوط أعراض اضطراب التوحد، وبعد الضغوط المجتمعية، وبعد ضغوط رعاية ذوي اضطراب التوحد، وبعد ضغوط المشكلات المصاحبة لاضطراب التوحد، ويندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد الأربعة ثمان عبارات تعبر عن الضغوط الوالدية للبعد الذي تندرج تحته.

وتتدرج الاستجابة على عبارات هذا المقياس إلى

ثلاثة مستويات هي: نادراً والاستجابة بها تأخذ درجة واحدة، وأحياناً والاستجابة بها تأخذ درجتان، ودائماً والاستجابة بها تأخذ ثلاث درجات، وتتراوح الدرجة الكلية لهذا المقياس ما بين (صفر – 96) درجة حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى هذه الضغوط لديهم.

ولكي تتحقق الباحثة من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس قامت بتطبيقه على خمسون فرداً ممن ينتمون لجمعية أسر التوحد بمدينة الرياض، وهم والدين لأبناء يعانون من اضطراب طيف التوحد حيث تراوحت الأعمار الزمنية للوالدين ما بين (25 – 52) سنة بمتوسط عمري قدره (41.26) سنة، وانحراف معياري قدره (6.084) منهم تسعة عشر آباء، وواحد وثلاثون أمهات، كما تراوحت الأعمار الزمنية لأبنائهم ذوي اضطراب طيف التوحد ما بين (4-26) سنة بمتوسط عمري قدره (9.760) وانحراف معياري قدره (4.336) منهم ثلاثة عشر ذكور، وسبع وثلاثون إناث، ثم قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات المقياس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

نتائج الصدق:

تم التحقق من صدق هذا المقياس بعدة طرق هي صدق المحكمين، وصدق العبارات، وصدق الأبعاد وذلك على النحو التالي:

صدق المحكمين:

لقد تحقق هذا الصدق عندما عُرضت الصورة النهائية لهذا المقياس على خمسة محكمين منهم محكمان من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، ومحكمان من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز، ومحكماً واحداً من قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك خالد، وقد كان هناك اتفاق تام بينهم على صلاحية هذا المقياس لقياس الضغوط الوالدية لدى آباء وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد.

صدق العبارات:

تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط المصحح لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، كما تم استخراج سلسلة من معاملات ألفا لكرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس بعد حذف عباراته وهو في الوقت نفسه نوع من صدق المحك للعبارات (أبو هاشم، 2004)، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (5).

جدول (5): معامل الارتباط المصحح ومعاملات ألفا لعبارات مقياس الضغوط الوالدية بعد حذف درجة العبارة في كل مرة (ن = 50).

الأبعاد	العبارة	معامل الارتباط المصحح	معامل «ألفا» بعد حذف درجة العبارة	الأبعاد	العبارة	معامل الارتباط المصحح	معامل «ألفا» بعد حذف درجة العبارة
ضغوط أعراض اضطراب طيف التوحد	1	0.693	0.791	ضغوط رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد	17	0.763	0.788
	2	0.773	0.773		18	0.907	0.761
	3	0.631	0.788		19	0.870	0.761
	4	0.783	0.771		20	0.824	0.768
	5	0.633	0.797		21	0.837	0.761
	6	0.672	0.796		22	0.479	0.785
	7	0.575	0.787		23	0.845	0.764
	8	0.561	0.790		24	0.874	0.767
معامل ألفا للبعد			0.809	معامل ألفا للبعد			0.795
الضغوط المجتمعية	9	0.831	0.763	ضغوط المشكلات المصاحبة لاضطراب طيف التوحد	25	0.841	0.792
	10	0.793	0.764		26	0.842	0.794
	11	0.589	0.781		27	0.595	0.812
	12	0.642	0.779		28	0.605	0.810
	13	0.412	0.790		29	0.549	0.816
	14	0.642	0.773		30	0.630	0.804
	15	0.705	0.771		31	0.826	0.793
	16	0.737	0.768		32	0.691	0.814
معامل ألفا للبعد			0.797	معامل ألفا للبعد			0.826
معامل ألفا العام			0.913				

تبين النتائج في الجدول (5) أن قيم معاملات الارتباط المصحح بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة قد تراوحت ما بين (0.412 – 0.907) وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما أن معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة ، وأن معامل ألفا للأبعاد أقل من معامل ألفا العام، وهذا يؤكد على أن جميع عبارات وأبعاد هذا المقياس تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق باعتبار أن بقية العبارات محكاً لقياس صدق العبارة، وأن بقية الأبعاد محكاً لصدق البعد، وبمعني آخر أن جميع عبارات وأبعاد هذا المقياس تتمتع بمعاملات صدق مرتفعة (أبو هاشم، 2004).

حساب الثبات:

تم حساب ثبات عبارات هذا المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (6).

جدول (6): مصفوفة الارتباطات بين عبارات مقياس الضغوط الوالدية والأبعاد التي تنتمي إليها (ن=50).

بعد ضغوط أعراض اضطراب التوحد		بعد الضغوط المجتمعية		بعد ضغوط رعاية ذوي التوحد		بعد ضغوط المشكلات المصاحبة لاضطراب التوحد	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.721**	9	0.812**	17	.0795**	25	.0792**
2	0.777**	10	0.782**	18	0.920**	26	0.796**
3	0.685**	11	0.648**	19	0.887**	27	0.709**
4	0.808**	12	0.704**	20	0.846**	28	0.689**
5	0.665**	13	0.529**	21	.0861**	29	.0662**
6	0.704**	14	0.709**	22	0.534**	30	0.635**
7	0.668**	15	0.753**	23	0.866**	31	0.778**
8	0.631**	16	0.720**	24	0.890**	32	0.722**

**** دالة عند مستوى (0.01).**

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وبالدرجة الكلية وجاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (7).

جدول (7): معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية لمقياس الضغوط الوالدية (ن=50).

البعد	ضغوط أعراض اضطراب التوحد	الضغوط المجتمعية	ضغوط رعاية ذوي التوحد	ضغوط المشكلات المصاحبة لاضطراب التوحد
ضغوط أعراض اضطراب التوحد				
الضغوط المجتمعية	0.585**			
ضغوط رعاية ذوي التوحد	0.536**	0.752**		
ضغوط المشكلات المصاحبة لاضطراب التوحد	0.972**	0.642**	0.584**	
الدرجة الكلية للمقياس	0.866**	0.824**	0.770**	0.920**

**** دالة عند مستوى (0.01).**

أوضحت النتائج في هذا الجدول (7) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض قد تراوحت ما بين (0.536 – 0.972) ، كما كانت تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.770 – 920) وجميعها دال عند مستوى (0.01) مما يؤكد على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ونستخلص مما سبق أن مقياس الضغوط الوالدية لدى والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يجعل الباحثة تطمئن لاستخدامه في الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المعالجات الإحصائية التالية:

1 – مقاييس النزعة المركزية (المتوسط والوسيط).

2 – مقاييس التشتت (المدى والانحراف المعياري).

3 – معامل ارتباط بيرسون – براون.

4 – اختبار «ت» t.Test للمجموعات المستقلة.

5 – معامل ألفا لكرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة ومشكلة الدراسة، وأهدافها:

السؤال الأول: هل توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون – براون، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (8).

جدول (8): معاملات الارتباط بين مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم (ن = 240).

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
مشكلات النوم	77.138	10.539	0.887**
الضغوط الوالدية	74.200	9.123	

**** دالة عند مستوى (0.01)**

توصلت النتائج في الجدول (8) إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين مشكلات النوم لدى الأبناء الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم بمعنى أنه كلما زادت مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد في عددها وشدتها كلما أدى ذلك إلى زيادة مستوى الضغوط الوالدية لدى كلا والديهم (آبائهم وأمهاتهم).

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن والدي الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبات كثيرة نتيجة لدورهم الوالدي الذي يقومون به لرعاية أبنائهم الذين يعانون من هذا الاضطراب وتلبية احتياجاتهم الأساسية والتي غالباً ما تكون مرهقة للوالدين بسبب عدم كفاية الطاقة البدنية للوالدين اللازمة لرعاية طفلهم الذي يعاني من اضطراب طيف التوحد ورعاية أشقائه العاديين، أو بسبب أن دخل الأسرة لا يكفي لتكاليف العلاج والخدمات التأهيلية الأخرى، أو بسبب نقص المعلومات والخدمات المهنية اللازمة لأبنائهم الذين يعانون من هذا الاضطراب (Kiani, et al, 2004.; Duarte, et al, 2005.; Komal & Attiya, 2013) ولذلك نجد أن مشكلات النوم التي يعاني منها الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد تشكل عبئاً إضافياً على الوالدين مما يجعلهم يشعرون بالإجهاد الذي لا يستطيعون تحمله والذي يؤدي بدوره إلى معاناتهم من الضغوط الوالدية (Sivertsen., et al, 2012.; Hodge., et al, 2013).

فعلى سبيل المثال وليس الحصر نجد أن مشكلات النوم المختلفة التي يعاني منها الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد مثل مشكلات: مقاومة وقت النوم، وصعوبة الدخول في النوم، وكثرة القلق والاستيقاظ المتكرر من النوم، والتبول اللاإرادي أثناء النوم، والمشي أثناء النوم، وكوابيس النوم، وقصر مدة النوم، والأرق وصعوبة التنفس أثناء النوم، والنوم غير الطبيعي، وصعوبة الاستيقاظ في الصباح، والنعاس خلال ساعات النهار، والشعور المتكرر بالصداع في الصباح (Williams; et al, 2004.; Schreck., et al, 2004.; Hoffman, et al, 2005.; Liu, et al, 2006.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017.; سيد أحمد، 2012- ب) تجعل الوالدين يشعرون بالأرق الشديد والإرهاق الذي قد يفوق قدراتهم مما يجعلهم يشعرون بالضغوط الوالدية الناجمة عن قيامهم بدورهم الوالدي نحو هؤلاء الأبناء، وأن استمرار هذه الضغوط لديهم يجعلهم لا يستطيعون القيام بهذا الدور الوالدي نحو رعاية هؤلاء الأبناء بالشكل الصحيح والمناسب.

وفضلاً عما سبق فإن مشكلات النوم تؤثر سلباً على سلوك الطفل ذو اضطراب طيف التوحد خلال ساعات النهار (Forget-Dubois.; et al, 2011) ، بالإضافة إلى أنها ترتبط ارتباطاً موجباً ببعض المشكلات السلوكية الأخرى مثل السلوك العدواني، وسلوك العناد، وحدة المزاج (Mayes & Calhoun, 2009.; Goldman, et al, 2011.; Adams, et al, 2014)، كما أنها تؤدي أيضاً إلى ضعف في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارات السلوك التكيفي لدى هؤلاء الأبناء (Schreck., et al, 2004.; Taylor, et al, 2012) مما يشكل عبئاً إضافياً على الوالدين والذي يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية لدى والدي

هؤلاء الأبناء (Phetrasuwan & Miles, 2009).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مشكلات النوم لدى الأطفال والمراهقين الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، ومستوى الضغوط الوالدية لدى والديهم بمعنى أنه كلما زاد عدد وحدة مشكلات النوم التي يعاني منها الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد، كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الضغوط الوالدية لدى كلا والديهم (Gallagher., et al, 2010.;Sivertsen., et al, 2012.; Hodge., et al, 2013)، وأن علاج مشكلات النوم وتحسنها لدى هؤلاء الأبناء يؤدي إلى حدوث انخفاض ملحوظ في مستوى هذه الضغوط الوالدية (Wiggs & Stores, 2001).

السؤال الثاني: ما مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد؟

نظراً لأن الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد في الدراسة الحالية تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (3 – 29) سنة، لذلك تم تقسيمهم إلى مجموعتين فرعيتين هما: مجموعة صغار السن وقد ضمت الأبناء الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من خمسة عشر سنة فأقل، ومجموعة كبار السن وقد ضمت الأبناء الذين تزيد أعمارهم الزمنية عن خمسة عشر سنة، ولما كان عدد عبارات أبعاد مقياس مشكلات النوم المستخدم في الدراسة الحالية غير متساوي، لذلك قامت الباحثة بقسمة مجموع درجات كل بعد من أبعاد هذا المقياس على عدد عباراته حتى يمكنها استخراج المتوسط الحسابي لكل بعد، وترتيبها وفقاً للمتوسطات الحسابية، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية وترتيبها لأبعاد مقياس مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب التوحد (ن = 240).

مشكلات النوم لدى ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن (ن= 157)			
البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
مقاومة وقت النوم	17.694	2.135	1
صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه	16.369	2.421	2
النوم بصورة غير طبيعية	13.662	2.538	3
صعوبة التنفس أثناء النوم	9.433	1.820	6
الاستيقاظ صباحاً	12.975	1.884	4
النعاس أثناء النهار	12.096	2.383	5

تابع/ جدول (9).

مشكلات النوم لدى ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن (ن = **83**)			
البعد	**المتوسط**	**الانحراف المعياري**	**الترتيب**
مقاومة وقت النوم	14.819	2.786	1
صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه	14.060	2.245	2
النوم غير الطبيعي	11.241	2.602	3
صعوبة التنفس أثناء النوم	10.253	2.284	4
الاستيقاظ صباحاً	9.615	2.556	5
النعاس أثناء النهار	7.518	1.626	6

تبين النتائج في الجدول (9) أن مشكلات النوم الأكثر انتشاراً بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن هي بالترتيب: مشكلات مقاومة وقت النوم، ثم مشكلات صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، ثم مشكلات النوم غير الطبيعي، وصعوبة الاستيقاظ في الصباح، ومشكلات النوم خلال ساعات النهار، وصعوبة التنفس أثناء النوم.

بينما كانت مشكلات النوم الأكثر انتشاراً لدى الأبناء كبار السن ذوي اضطراب طيف التوحد هي بالترتيب: مشكلات مقاومة وقت النوم، ثم مشكلات صعوبة الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، ثم مشكلات النوم غير الطبيعي، وصعوبة التنفس أثناء النوم، ويعقبها مشكلات الاستيقاظ صباحاً، ثم مشكلات النوم خلال ساعات النهار، وهذا يعني أن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً لدى كل من الأبناء صغار السن، وكبار السن ذوي اضطراب طيف التوحد متشابهة في ترتيبها إلى حدٍ كبير.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن الفرد ذو اضطراب طيف التوحد الذي يعاني من مشكلات النوم يجد أن خبرة النوم التي يمر بها هي خبرة سيئة وخصوصاً إذا كان يعاني من مشكلة توقف النفس أثناء النوم، فضلاً عن كوابيس النوم التي تجعله يستيقظ من النوم مفزوعاً، ولذلك نجده يرفض النوم في الوقت المحدد للنوم، وبمعنى آخر أنه يقاوم وقت النوم، وإذا أجبره الوالدين على الرقود في سريره، فإنه الخبرات السيئة التي يجدها أثناء نومه تجعله يرفض الدخول في النوم، وإذا شعر بالإجهاد ونام فإن مشكلات التبول اللاإرادي ، والكوابيس وصعوبة التنفس أثناء النوم تجعله لا يستطيع النوم فترة طويلة حيث يستيقظ كثيراً من نومه، كما أن نومه يكون لمدد قصيرة ينام خلالها بصورة غير طبيعية حيث يقرض ضروسة بعضها البعض، ويلف أرجله على بعضها، ويتقلب على سريره في كل الاتجاهات، فضلاً عن أنه قد يتكلم ويمشي وهو

نائم، ويستيقظ كثيراً من نومه مفزوعاً وهو يصرخ، وكل ذلك يجعل مدة نومه الليلي قصيرة ولذلك لا يأخذ جسمه القدر الكافي من النوم، مما يجعله يستيقظ بصعوبة في الصباح، ونظراً لأنه لم ينام في الليل مدة زمنية تكفي لراحة أعضاء جسمه، لذلك نجده ينام كثراً خلال ساعات النهار، وخصوصاً في الفترة التي يكون فيها في المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي بينت أن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً بين الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد هي مشكلات مقاومة وقت النوم (سيد أحمد، 2012- ب ;Williams; et al, 2004.; Liu, et al, 2006.) ويليها مشكلات عدم القدرة على الدخول في النوم أو الاستمرار فيه، وقصر مدة النوم، والنوم غير الطبيعي (سيد أحمد، 2012؛ Williams; et al, 2004.; Schreck., et al, 2004.; Hoffman, et al, 2005.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017) ويعقبها مشكلات صعوبة الاستيقاظ في الصباح (سيد أحمد، 2012- ب.؛ Williams; et al, 2004.; Liu, et al, 2006.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017) ثم يليها مشكلات النوم خلال ساعات النهار وخصوصاً خلال التواجد في المدرسة (سيد أحمد، 2012- ب.؛ Liu, et al, 2006.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017).

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مشكلات النوم بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن وكبار السن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تقسيم مجموعة الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مجموعتين فرعيتين هما: مجموعة صغار السن وقد ضمت الأبناء الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من خمسة عشر سنة فأقل، ومجموعة كبار السن وقد ضمت الأبناء الذين تزيد أعمارهم الزمنية عن خمسة عشر سنة، ثم حُسبت الفروق في مشكلات النوم بين أفراد المجموعتين باستخدام اختبار «ت» t.Test للمجموعات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول (10).

جدول (10): قيمة «ت» ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق في مشكلات النوم بين متوسطات درجات الأبناء ذوي اضطراب التوحد صغار السن وكبار السن (ن = 240).

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن	157	82.229	7.969	13.768	0.01
الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن	83	67.506	7.707		

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات النوم بين الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن وكبار السن، وقد كانت الفروق لصالح الأبناء صغار السن بمعنى أن مشكلات النوم التي يعاني منها الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن كانت أكثر في عددها ومستوى شدتها من مشكلات النوم التي يعاني منها الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن.

وعلى الرغم من أن نتائج السؤال الحالي (الثالث) قد تبدو في ظاهرها بأنها مختلفة عن نتائج السؤال الثاني التي وضحت أن مشكلات النوم الأكثر شيوعاً لدى كل من الأبناء صغار السن، وكبار السن ذوي اضطراب طيف التوحد متشابهة في ترتيبها إلى حدٍ كبير، إلا أن الباحثة الحالية ترى أن الفروق في مشكلات النوم التي وجدت في نتائج السؤال الحالي (الثالث) كانت فروق في مستوى شدة هذه المشكلات، وليس في نوعها أو نمطها أو ترتيبها، وهذا يؤكد على تناسق وتناغم نتائج السؤالين الثاني والثالث وعدم تعارضها مع بعضها البعض.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن الأعمار الزمنية للأبناء كبار السن في الدراسة الحالية قد تراوحت ما بين (16- 29) سنة ، وهذا يعني أنهم قد قضوا في برامج التربية الخاصة مدة زمنية أطول من تلك التي قضاها الأبناء صغار السن الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3- 15) سنة، ولما كانت البرامج التربوية الفردية لذوي اضطراب طيف التوحد في برامج التربية الخاصة تركز في مناهجها على تعديل السلوكيات غير المرغوبة لدى الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب، فإن ذلك يعني أن حدة المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن قد خفت وقلت عن حدة تلك المشكلات لدى الأبناء صغار السن الذين هم بحكم أعمارهم الزمنية الأقل لم يتلقوا برامج تعديل السلوك لفترة زمنية تعادل تلك التي تلقاها كبار السن.

ونظراً لأن مشكلات النوم لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد ترتبط ارتباطاً موجباً ببعض المشكلات السلوكية مثل السلوك العدواني، وسلوك العناد، وحدة المزاج ، وزيادة النشاط الحركي (Schreck., et al, 2004.; Mayes & Calhoun, 2009.; Goldman, et al, 2011.; Adams, et al, 2014) ، فإن ذلك يعني أن انخفاض حدة المشكلات السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن نتيجة لبرامج تعديل السلوك التي تلقوها خلال فترة التحاقهم ببرامج التوحد سوف يترتب عليها قطعاً انخفاض في حدة مشكلات النوم لدى هؤلاء الأفراد.

وفضلاً عما سبق فإن الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد صغار السن لديهم حساسية عالية للمنبهات البيئية، وغالباً ما يستجيبون بقوة إلى التغيرات التي

تحدث في حجرة نومهم مثل الضوء والصوت واللون وشكل الفراش وأية ضوضاء، وكل ذلك يؤثر سلباً على نومهم ويجعلهم يعانون من مشكلات في النوم أكثر من تلك التي يعاني منها الأبناء كبار السن الذين يعانون من هذا الاضطراب (Johnson, 1996.; Liu, et al, 2006).

وتختلف نتائج هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات النوم بين الأطفال ذوي اضطراب التوحد صغار السن وكبار السن (Williams; et al, 2004.; Mayes & Calhoun, 2009.; Syriopoulou-Delli., et al, 2017؛ سيد أحمد، 2012- ب)، ولكن الباحثة الحالية تريد أن توضح في هذا المقام أن الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد كبار السن في الدراسات السابقة سالفة الذكر كانوا من الأطفال مما يجعل الباحثة تشكك في مصداقية هذه الفروق عند مقارنتها بنتائج الدراسة الحالية التي كان أعمار الأفراد كبار السن فيها من مرحلتي المراهقة والبلوغ.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الفروق في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء، وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام اختبار «ت» **t.Test** للمجموعات المستقلة، وقد جاءت النتائج على النحو المبين في الجدول (11).

جدول (11): الفروق في مستوى الضغوط الوالدية بين الآباء والأمهات (ن = 240).

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مجموعة الآباء	86	66.314	7.718	13.101	0.01
مجموعة الأمهات	154	78.604	6.514		

توصلت النتائج في الجدول (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء وأمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد كانت الفروق لصالح الأمهات بمعنى أن مستوى الضغوط الوالدية لدى أمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد كانت أعلى من مستوى هذه الضغوط لدى آبائهم.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن عاطفة الأمومة التي أوجدها الله سبحانه وتعالى لدى الأمهات تجعلهن أكثر ارتباطاً وشفقةً بالأبناء من آبائهم، ولذلك نجدهن

يتألمن أكثر من الآباء عندما يمرض أبنائهن أو يتعرضون لأية مصاعب أو مشكلات، ولذلك نجد أن الأمهات اللائي يعاني أبنائهن من اضطراب طيف التوحد يتحملن العبء الأكبر في رعاية هؤلاء الأبناء مقارنة بما يتحمله آبائهم (Duarte, et al, 2005) كما أنهن يتعاملن مع السلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها هؤلاء الأبناء والمشكلات السلوكية الأخرى المصاحبة لهذا الاضطراب أكثر من تعامل الآباء معها (Davis & Carter, 2008.; Phetrasuwan & Miles, 2009.; Soltanifa, et al, 2015) وهذا بدوره يجعل أمهات الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد يشعرن بالإرهاق الشديد والمستمر من أعباء الدور الوالدي الذي يقمن به نحو هؤلاء الأبناء، ولذلك نجد أن مستوى الضغوط الوالدية لديهن يرتفع عن مستوى هذه الضغوط لدى الآباء (Kiani, et al, 2004).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في نتائجها والتي بينت وأن مستوى الضغوط الوالدية يرتفع لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن مستوى هذه الضغوط لدى آبائهم (Davis & Carter, 2008.; Pisula & Porębowicz-DoÈrsman, 2017)، وأن تعدد مسؤوليات الرعاية التي تقوم بها أمهات الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، وخوفهن على مستقبل الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب يجعل أمهات هؤلاء الأبناء يعانين من مستويات مرتفعة من الضغوط الوالدية عن مستوى تلك الضغوط التي توجد لدى آبائهم (Baker-Ericzen, et al, 2005.; Arora & Pandey, 2016.; Arora & Pandey, 2016).

بينما اختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الضغوط الوالدية بين آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمعنى أن مستوى الضغوط الوالدية لدى كل من آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تكاد تكون متساوية (Davis & Carter, 2008.; Komal & Attiya, 2013) .

التوصيات:

بناءً على ما ورد في الإطار النظري، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1 – ضرورة الاهتمام بتحديد الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تظهر عليهم بعض مشكلات في النوم وتوجيههم إلى الجهات الطبية المتخصصة لكي يتم تشخيصهم بدقة وعلاجهم حتى يمكن تخفيف الآثار السلبية الناجمة عن مشكلات النوم لدى هؤلاء الأفراد، وربما يساعد على ذلك أن هناك جهات طبية متخصصة في علاج هذه المشكلات المملكة العربية السعودية مثل: مركز طب وبحوث النوم

بمستشفى الملك خالد الجامعي بجامعة الملك سعود، ومختبر معالجة اضطرابات النوم في المستشفى التخصصي.

2 – ضرورة الاهتمام ببرامج تعديل السلوك في البرامج التربوية الفردية لذوي التوحد التي تهدف إلى علاج أو تخفيف حدة المشكلات السلوكية الناجمة عن مشكلات النوم لدى الأبناء ذوي اضطراب طيف التوحد.

3 – ضرورة الاهتمام ببرامج الإرشاد الأسري لأسر الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد لتخفيف حدة الضغوط الوالدية لدى والدي هؤلاء الأفراد وتوعيتهم بكيفية رعاية أبنائهم ذوي التوحد والتعامل مع مشكلات النوم التي تصاحب معظم الأبناء الذين يعانون من هذا الاضطراب.

4 – ضرورة إجراء دراسة لفحص مشكلات النوم لدى الأفراد اليافعين ذوي اضطراب التوحد الذين يعملون أو يبحثون عن عمل حتى يمكن علاج هذه المشكلات التي توجد لديهم وحمايتهم من مخاطر العمل التي قد تنجم عن مشكلات النوم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد (2004). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد.

البلاوي، إيهاب (2010). *اضطرابات النوم. الأسباب والتشخيص والعلاج*. الرياض، مكتبة دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سيد أحمد، السيد علي (2012– أ). *مقياس مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*، مكتبة دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سيد أحمد، السيد علي (2012– ب). مشكلات النوم لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة، مجلد (22)، العدد (75).

كاشف، إيمان فؤاد (2013). استراتيجية مقترحة لدعم أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد لمواجهة الضغط والاحتياجات الأسرية، *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية، العدد 13، 2-31.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adams, H.; Matson, J.; Cervantes, P. & Goldin, R. (2014). The relationship between autism symptom severity and sleep problems: Should bidirectionality be considered? Research in Autism Spectrum Disorders, 8, 3, 193–199

Adams, H,. Matson, J. & Jang, J. (2014). The relationship between sleep problems and challenging behavior among children and adolescents with autism spectrum disorder, Research in Autism Spectrum Disorders, 8, 9, 1024-1030

Arora, S. & Pandey, N. (2016). Effective Coping Strategies for Stress in Parents of Autistic Children: A

Glickman, G. (2010). Circadian rhythms and sleep in children with autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *34*, 755-768. https://dx.doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.11.017

Goldman, S., McGrew, S., Johnson, K., Richdale, A., Clemons, T., & Malow, B. (2011). Sleep is associated with problem behaviors in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 5, 1223 – 1229. Doi:10.1016/j.rasd.2011.01.010.

Goodlin-Jones, B., Tang, K., Liu, J., & Anders, T. (2008). Sleep patterns in preschool-age children with autism, developmental delay, and typical development. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 930–938

Hastings, R., Kovshoff, H., Ward, N., Espinosa, F., Brown, T., & Remington, B. (2005). System analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 5, 635 – 644

Hodge, D., Hoffman, C., Sweeney, D. & Riggs, M. (2013). Relationship between children's sleep and mental health in mothers of children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 956–963

Hoffman, C., Sweeney, D., Gilliam, J., Apodaca, D., Lopez-Wagner, M. & Castillo, M. (2005). Sleep problems and symptomology in children with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20, 3, 194 – 200

Johnson, C. (1996) Sleep problems in children with mental retardation and autism. Child Adolescent Psychiatry Clinical, 5, 4, 673–683.

Kasari, C., Sigman, M. (1997). Linking parental perceptions to interactions in young children with autism. J Autism Dev Disord, 27, 39 – 57

Kiani, F., khodabakhsh, M. & Hashjin, H. (2004). Comparison of Parenting- Related Stress and Depression Symptoms in Mothers of Children with and without Autism Spectrum Disorders (ASD), *International Journal of Pediatrics*, 2, 3, 31-37

Komal, H. & Attiya, I. (2013). Factors contributing to stress among parents of children with autism, *Journal of Pakistan Home Economics Association*, 7, 11-18

Liu, X., Hubbard, J., Fabes, R. & Adam, J. (2006). Sleep disturbances and correlates of children with autism spectrum disorders. Child Psychiatry and Human Development, 37, 2, 179 – 191

Malow, B., Marzec, M., McGrew, S., Wang, L., Henderson, Training Module, *The International Journal of Indian Psychology* , 3, 4, 68-76.

Asi, K. (2016). Quality of Life among Parents of Children with Autism Spectrum Disorder in Riyadh, International Research in Education, 4, 2, 76-93

Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. & Nolen-Hoeksema, S. (2000). *Hilgard's introduction to psychology*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Baio, J.; Wiggins, L.; Christensen, D.; Maenner, M., Daniels, J.; Warren, Z.; Kurzius-Spencer, M.; Zahorodny, W.; …… Dowling, N. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014, Centers for Disease Control and Pervention, Morbidity and Mortality Weekly Report , 27, 6, 1-23.

Baker-Ericzen, M., Brookman-Frazee, L. & Stahmer, A. (2005). Stress Levels and Adaptability in Parents of Toddlers With and Without Autism Spectrum Disorders, Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30, 4, 194-204

Cotton, S & Richdale, A. (2006). Brief report: Parental descriptions of sleep problems in children with autism, Down syndrome, and Prader-Willi syndrome. Research in Developmental Disabilities; 27, 2, 151–161

Davis, N & Carter, A. (2008). Parenting Stress in Mothers and Fathers of Toddlers with Autism Spectrum Disorders: Associations with Child Characteristics, *Journal of Autism Development Disorder*, 38, 1278–1291

Dionne, G.; Touchette, E.; Forget-Dubois, N.; Petit, D.; Tremblay, R.; Montplaisir, J.; Boivin, M. (2011). Associations between sleep-wake consolidation and language development in early childhood: A longitudinal twin study. Sleep, 34, 987–995

Duarte, S, Bordin, A.; Yazigi, L. & Mooney, J. (2005). Factors associated with stress in mothers of children with autism. Autism, 9, 4, 416-27. http://dx.doi.org/10.1177/1362361305056081

Gabriels, R., Cuccaro, M., Hill, D., Ivers, B. & Goldson, E. (2005). Repetitive behaviors in autism: relationships with associated clinical features. Research in Developmental Disabilities, 26, 169 – 181. doi:10.1016/j.ridd.2004.05.003.

Gallagher, S., Phillips, A., & Carroll, D. (2010) Parental stress is associated with poor sleep quality in parents caring for children with developmental disabilities, *Journal of Pediatric Psychology*, 35, 7, 728 – 737

Society of Neuroscience. (1996). *What do we know on Brain: An Alphabet for Brain and Nervous System* (pp. 30-31). Kastanioti Plc, Athens.

Soltanifa, A., Akbarzadeh, F., Moharreri, F., Soltanifar, F., Ebrahimi, A., Mokhber, N., Minoocherhr, A., & Naqvi, S. (2015).Comparison of parental stress among mothers and fathers of children with autistic spectrum disorder in Iran, Iranian *Journal of Nursing and Midwifery Research*, 20, 1, 93-98

Stores, G. (1999). Children's sleep disorders: Modern approaches, developmental effects, and children at special risk. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *41*, 568-573. https://dx.doi.org/10.1017/S001216229900119X

Syriopoulou-Delli., C., Simos, G.& Grigoriadis, A. (2017). Sleep Problems in Children with Autism Spectrum Disorders, *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 1; doi:10.5539/jedp.

Taylor, M., Schreck, K. & Mulick, J. (2012). Sleep disruption as a correlate to cognitive and adaptive behavior problems in autism spectrum disorders. Research in Developmental Disabilities, 33, 1408 – 1417. Doi:10.1016/j.ridd.2012.03.013.

Verhoeff, M., Blanken, L., Kocevska, D., Mileva-Seitz, V., Jaddoe, V., White, T., Verhulst, F., Luijk, M. & Tiemeier, H. (2018). The bidirectional association between sleep problems and autism spectrum disorder: a population-based cohort study, Molecular Autism, 9:8 DOI 10.1186/s13229-018-0194-8

Williams, P., Sears, L. & Allard, A. (2004). Sleep problems in children with autism. *Journal of Sleep Research*, 13, 3, 265–268.

Yoo, H. (2016). Early Detection and Intervention of Autism Spectrum Disorder, Hanyang Medical Reviews, 36, 1, 4-10

❊ ❊ ❊

L. & Stone, W. (2006). Characterizing Sleep in Children with Autism Spectrum Disorders: A Multidimensional Approach. *Sleep in Children with Autism*, *29*, 12, 1563-1571

Mannion, A., Leader, G., & Healy, O. (2013). An investigation of comorbid psychological disorders, sleep problems, gastrointestinal symptoms, and epilepsy in children and adolescents with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 7, 35– 42

Matson, J.; Ancona, M.; Wilkins, J. (2008). Sleep disturbances in adults with autism spectrum disorders and severe intellectual impairments. *Journal of Mental Health Research. Intellectual Disability*, 1, 129 – 139

Mayes, S. & Calhoun, S. (2009). Variable related to sleep problems in children with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 3, 931–941

Neni, S.; Latif, A.; Wong, S. & Lua, P. (2010). Awareness, knowledge and attitudes towards epilepsy among rural populations in East Coast Peninsular Malaysia: A Preliminary Exploration. Seizure., 19, 5, 280-290

Park, S., Cho, S., Cho, I., Kim, B., Kim, J., Shin, M., Chung, U., Park, T., Son, J. & Yoo, H., (2012). Sleep problems and their correlates and comorbid psychopathology of children with autism spectrum disorders. Research in Autism Spectrum Disorders, 6, 1068–1072

Phetrasuwan, S. & Miles, M. (2009). Parenting Stress in Mothers of Children With Autism Spectrum Disorders, *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 14, 3, 157-165

Pisula, E. & Porębowicz-DoÈrsman, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome, *journal plose one*, 12(10):e0186536. Doi: 10.1371/0186536.

Richdale, A. (1999). Sleep problems in autism: Prevalence, cause and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *41*, 60 - 66. https://dx.doi.org/10.1017/S0012162299000122

Schreck, K., Mulick, J. & Smith, A. (2004). Sleep problems as possible predictors of intensified symptoms of autism. Research in Developmental Disabilities, 25, 1, 57–66

Sivertsen, B., Posserud, M., Gillberg, C., Lundervold, A. & Hysing, M. (2012). Sleep problems in children with autism spectrum problems: a longitudinal population-based study, Autism, 16, 2 139 –150

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 187 - 212، الرياض (2019م/ 1440هـ)

فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

د. محمد سميح إسماعيل عاشور[1]، و د. ياسر بن عايد السميري[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم اختيارهم قصدياً من المدارس الخاصة في عمان، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام 2015 / 2016م. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي لهذه الدراسة وتم تحقق الصدق له، وإعداد اختبار تحصيلي في الرياضيات، وتم التحقق من صدقه وثباته، واستخدام مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد برنتن شيرر (2002). وأظهرت النتائج وجود فرق دالا إحصائيا بين متوسطات علامات الطلبة في الرياضيات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحسين التحصيل الدراسي تعزى للبرنامج، لصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة، من قبل المعلمين والمشرفين في مدارس التربية الخاصة وغرف المصادر. بالإضافة لعقد دورات وورش تدريبية تعرف المعلمين بنظرية الذكاءات المتعددة وكيفية تطبيقها في الصفوف الدراسية.

الكلمات المفتاحية: نظرية الذكاءات المتعددة، التحصيل في الرياضيات، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

The Effectiveness of an Educational Program based on The Theory of Multiple Intelligences in The improvement of Academic Achievement of Mathematics amongst of Students with Learning Disabilities

Dr. Mohamed S. Ashour[1], and Dr. Yasir A. Alsamiri[2]

Abstract: This study aimed to know the the effectiveness of an educational program based on the theory of multiple intelligences in the improvement of achievement in mathematics among students with learning disabilities. The study sample consisted of (48) students with learning disabilities who were randomly selected from the private schools in ♌Amman. They were randomly divided into two groups, one experimental and one control, in the first semester of the year 2015/2016. To achieve the goal of the study, the researcher developed an educational Proposed program and verified his validity, and the preparation of the achievement test in mathematics, and verified the validity and stability, and the use of the multiple intelligences scale by Brenten Shearer(2002). The results showed that there is a statistically significant difference between the mean scores of students in mathematics between the experimental group and the control group in the improvement of educational achievement due to the program, in favor of the experimental group. The researcher recommended implementing the educationfal program based on the theory of multiple intelligences, by teachers and supervisors in special education schools and resource rooms. In addition to holding courses and workshops that teach teachers the theory of multiple intelligences and how to apply them in the classroom.

Keywords: Theory of Multiple Intelligences, Achievement in Mathematics, Students with Learning Disabilities.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل.
حائل، المملكة العربية السعودية، ص.ب (2440)، الرمز البريدي (81451).
البريد الإلكتروني: Ashour7276@yahoo.com

(2) أستاذ التربية الخاصة المساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة حائل.
حائل، المملكة العربية السعودية، ص.ب (2440)، الرمز البريدي (81451).
البريد الإلكتروني: yasser1352@hotmail.com

(1) Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, college of Education, University of Hail.
Hail, Saudi Arabia, P.O. Box (2440) Postal Code (81451).
E-mail: Ashour7276@yahoo.com

(2) Assistant Professor of Special Education, Department of Special Education, college of Education, University of Hail.
Hail, Saudi Arabia, P.O. Box (2440) Postal Code (81451).
E-mail: yasser1352@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

إن تقديم الخدمات التربوية لذوي صعوبات التعلم يتطلب بيئات تعليمية مجهزة بإمكانات مادية وبشرية متخصصة لتقديم هذه الخدمات بصورة مناسبة لفئة أصبحت ليست بالهينة من حيث نسبة الانتشار حيث تقدر حوالي 51.1٪ من مجموع أعداد المدرجين ببرنامج التربية الخاصة، حيث أشارت نتائج بعض الدراسات المسحية إلى ارتفاع نسبة من يعانون من صعوبات التعلم في نظمنا التعليمية العربية بنسب قد تفوق النسب العالمية وذلك في نطاق المدرسة العادية (أبونيان، 2012؛ الشدادي والسميري، 2013).

ومنذ القدم ظهر مفهوم الفروق الفردية الذي يعد من المحاور الرئيسة التي شغلت بال التربويين، واكتسب ذلك المفهوم بعدا تطبيقيا نظريا هاما في ميدان التربية، وذلك مع التحول من التعلم الصفي المرتكز حول المعلم إلى التعلم المرتكز حول الطالب، ولقد ظهر حديثا في الميدان التربوي مصادر جديدة للفروق الفردية لاقت اهتماماً كبيراً لدى علماء النفس التربوي تمثلت إحداها في الذكاءات المتعددة التي جاء بها جاردنر في بداية الثمانينات من القرن المنصرم، وغيرت مجرى الدراسة (الزعبي، والربيع، والجراح، 2015). يسعى المهتمون بالتعلم والتعليم جاهدين لابتكار برامج جديدة، لذلك بدأت نظريات حديثة تغزو ميدان التربية والتعليم (الصريفي، 2008)، ومثل هذه النظريات يمكن استخدامها مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، استجابة للتطور التربوي الذي شمل كافة عناصر العملية التعليمية، وذلك لرفدهم بالمعلومات، حتى لا نجدهم في عزلة علمية وعملية.

لذا فإن استخدام استراتيجيات غير تقليدية مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يؤدي إلى تحسين طرق تدريسهم وتقويمهم؛ مما يزيد من تحصيلهم الدراسي، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال استراتيجية مستندة إلى الذكاءات المتعددة التي ترى الطالب محور العملية التعليمية، وبالتالي تحقق أهداف التعلم ويتحسن تحصيل الطلبة، مع العلم أنه لا يمكن الاستغناء عن البرنامج التربوي الفردي في أي بيئة تعليمية تضم الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الشدادي والسميري، 2013).

هذا وقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة في عام 1983 لهوارد جاردنر، التي اقترح فيها تسعة أنواع من الذكاءات، وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الذاتي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجودي (Poplin, 1993). تعد هذه النظرية من أبرز النظريات المستخدمة حاليًا في التربية والتعليم وتكمن أهميتها في معرفة ما يتمتع به طلبتنا في غرفة الصف من ذكاءات وأي نوع يفوق الآخر في الفاعلية وتحضير

الدروس باستراتيجيات تتناول هذه الأنواع المختلفة من الذكاء لتفعيل طاقات جميع الطلبة في الصف، واعتمادا على هذه النظرية يجب الجمع بين نظرية الذكاءات المتعددة والبرنامج التربوي الفردي في إعداد البرنامج التعليمي، مما ينتج في النهاية برنامجا تعليميا يتفق مع الاحتياجات الفعلية للطلبة فيحسن التحصيل الدراسي لديهم.

مشكلة الدراسة:

هناك ضعف لدى بعض المعلمين في تصميم وتنفيذ استراتيجيات تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع قلة الخدمات التربوية المقدمة وغياب الجهد الجماعي المنظم، وأن الخدمات التي تقدم في المدارس لهذه الفئة قليلة وغير منظمة، وتعتمد على عمل وجهد فردي للمعلم، ومن الملاحظ أن معلمي هؤلاء الطلبة في الغالب يعملون مع ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقليلاً ما يكون عملهم مع ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (توفيق، 1993).

وقد أثبتت النتائج العديد من الدراسات فاعلية أنشطة وأساليب التدريس المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الطلبة في مواد دراسية مختلفة، مثل دراسات: كارين Karen (2001)، ونولين Nolen (2003)، والعنيزات (2006)، وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية لمعرفة فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.

وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن؟

أسئلة الدراسة:

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1 – هل هناك فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للبرنامج التعليمي؟

2 – هل يوجد أثر دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أداء (متوسطات علامات) أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي يعزى للتفاعل بين للبرنامج التعليمي والجنس؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة لدى الطلبة ذوي

صعوبات التعلم، ومعرفة فاعليته في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة المتغيرات التي تتناولها وخاصة ما يتعلق بتحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تقدم نتائج الدراسة دليلاً على فعالية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة بتحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تبرز أهمية الدراسة في أنها تلفت الانتباه إلى تفريد التعليم وبناء المنهج الدراسي الذي يقوم على استغلال جوانب القوة وتعزيزها وعلاج جوانب الضعف لدى الطلبة. ويفيد العاملين في ميدان التربية الخاصة، والقائمين على إعداد البرامج التربوية المناسبة لهذه الفئة.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة في مدرسة أكسفورد ومدارس الأكاديمية العربية الحديثة في إدارة التعليم الخاص. خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/ 2016. وتم استخدام برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

مصطلحات الدراسة:

فاعليه: «هي القدرة على التأثير والبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة» (اللقاني، والجمل، 2003: 52). أما في هذه الدراسة فهي: مدى الأثر الذي يحدثه برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

البرنامج التعليمي: هو مجموعة من الحقائق، والمعايير، والقيم الثابتة، والخبرات، والمفاهيم، والأنشطة المتنوعة، التي تقدمها مؤسسة ما للمتعلمين فيها؛ بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، بشكل يؤدي إلى تعلمهم وفق الأهداف المنشودة (أبو زينة، 1982: 23). أما في هذه الدراسة فهو: خطة تعليمية تتضمن مجموعة من الطرق والأساليب والأنشطة التي يستخدمها المعلم تبعا لنوع الذكاء النشط الذي يمتلكه الطالب.

الذكاءات المتعددة: إن الإنسان يمتلك وحدات متمايزة في الوظائف وتسمي هذه الوحدات «ذكاءات» ويؤكد أيضاً أن هذه الذكاءات المنفصلة تمتلك مجموعاتها الخاصة بها من الاستراتيجيات التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذه الذكاءات المتمايزة هي: «الذكاء اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والموسيقي، والحركي الرياضي، والشخصي، والاجتماعي، والذكاء الطبيعي» (جابر، 2003: 272). أما في هذه الدراسة فهي: الدرجة التي

يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاءات المتعددة.

طلبة صعوبات التعلم: عرفتها اللجنة الدولية لصعوبات التعلم: «هم الطلبة الذين يظهرون عيوباً في واحد أو أكثر من العمليات الآتية: التحدث، الإنصات، القراءة، الكتابة، والقدرات الرياضية بسبب مشكلات المعالجة الذاتية للمعلومات ومشكلات الإدراك الاجتماعي» المشار إليها في (بهجات، 2004: 36). أما في هذه الدراسة، فهم: طلبة من الصف الرابع الأساسي المشخصين بأنهم يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات.

التحصيل الدراسي: عرفها علام (2000 :305) «درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي»، وتقاس إجرائيا بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم: تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتعلق بفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تتمثل بنقص القدرة على الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والحساب. وقد يرجع هذا القصور في العمليات السابقة إلى إعاقة في الإدراك أو خلل وظيفي مخي بسيط أو عسر في القراءة، وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية ترجع أساسا إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي (Mercer, 1997, 211).

أما تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) «أن صعوبات التعلّم هم مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات في اكتساب واستخدام الاستماع، والتكلم، والكتابة، والقراءة، والاستدلال، أو المهارات الحسابية، وتلك الاضطرابات ناشئة من داخل الأفراد أنفسهم وتحدث في أي وقت خلال فترة الحياة، وقد تحدث مشكلات في السلوكيات التنظيمية والاجتماعية، ويفترض أن سببها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تظهر صعوبات التعلم بشكل مصاحب لحالات الإعاقة الأخرى (كالإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي) إلا أنها ليست ناتجة عن تلك الحالات أو المؤثرات» (Hallhan & Kauffman & Pullen, 2015:23)

أما وزارة التعليم (2012) بالمملكة العربية السعودية فقد عرفتها «بأن صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو

اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتاب (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية» (ص 33).

وعرفها الشدادي والسميري (2013) بأنها تلك الصعوبات التي تؤثر سلبا على المهارات النمائية والأكاديمية ولا تعود أسبابها إلى أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى أو ظروف تعلم أو حرمان بيئي أو أسري.

فأوجه الاتفاق بين تلك التعريفات أكثر من أوجه الاختلاف فهي تتفق رغم تنوعها، على عدد من الأسس التي تعتبر قوام مفهوم صعوبات التعلم، كما أنها لا تختلف على أمر جوهري ألا وهو خصائص وصفات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم. وقد ارتأت الجهات التشريعية والقيادية في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية إدراكاً منها لأهمية التطور بناءً على أسس علمية تجريبية واقعية - في الوقت الراهن - الاستفادة من التعريف الفيدرالي الأمريكي بصفته أكثر التعريفات استخداماً في الولايات المتحدة الأمريكية سواء كما ورد نصاً أو بإجراء بعض التعديلات. فاستناداً إلى ذلك التعريف تم تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية «بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية». (وزارة التربية والتعليم، 2013: 3).

فنجد أن هذا التعريف قد جمع خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان، وقد استخلص أبو نيان (2012) من هذا التعريف عددا من العناصر التي تساعدنا في توضيح مفهوم صعوبات التعلم وهي على النحو التالي:

- تعتبر صعوبات التعلّم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.

- من لديهم صعوبات تعلّم فإنه يقع في مستوى الذكاء فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق.

- صعوبات التعلّم تتدرج من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة.

- تظهر صعوبات التعلّم في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك،

والتفكير وكذلك اللغة الشفوية.

- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء والخط) والفهم المبني على الاستماع والمهارات الأساسية للقراءة وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي.

- تظهر على مدى حياة الفرد، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب.

- قد تؤثر على النواحي المهمة لحياة الفرد كالنواحي الاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية.

- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى، وقد توجد لدى الموهوبين.

- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافيا واقتصاديا واجتماعياً.

- نستبعد جميع الإعاقات المعروفة، أو الاختلافات الثقافية، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي أو الحرمان البيئي أو عدم وجود فرص للتعليم العادي التي تسبب صعوبات التعلم.

كما أن مادة الرياضيات تعد من المواد التي يشهد الوقت الحاضر اهتماماً متزايداً بجوانب القصور والضعف التي يبديها الطلبة بشكل عام وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص، والتي تعد من المواد الدراسية الأساسية المتداخلة مع بعضها، ذات الأهمية الكبيرة في كافة المراحل التعليمية، التي يظهر كثيراً من الطلبة صعوبة في تعلمها؛ لأنها لغة الأرقام، والمفاهيم والرموز، والعلاقات التبادلية، وأساسيات الهندسة، وأن الأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة في الرياضيات، تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية والعلمية الأخرى، إذ تمكّن الطلبة من حل المشكلات، مستخدمين المعرفة والحقائق والقوانين الرياضية (الزيات، 2001).

نظرية الذكاءات المتعددة: أعد جاردنر (Gardner, 1999) هذه النظرية، حيث أوضح فيها أن القدرات التي يمتلكها الناس تقع في تسع ذكاءات تغطي نطاقا واسعا من النشاط الإنساني لدى الفئات العمرية المختلفة، وهي كالآتي:

1 - الذكاء اللغوي: ويعني القدرة على تناول ومعالجة واستخدام بناء اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفوياً مثل: (الخطيب، الراوي...) أو كتابيًا مثل: (الشاعر، الصحفي....)، فاللغة من أهم ما يميز ذكاء الإنسان، فضلا عن كونها أساسية لحياته الاجتماعية (المفتى، 2004). ومن مؤشرات اكتشاف هذا الذكاء: حفظ الكلمات بسرعة، حب التحدث، الرغبة في سماع الأسطوانات، الألعاب اللغوية، يميل إلى إعادة قص

الحكايات، يقرأ ما هو مكتوب على الملصقات (أوزي، 1999).

2 – الذكاء المنطقي: يظهر في المقدرة على استخدام الأرقام بصوره فاعله كما لدى عالم الرياضيات أو الإحصائي أو مبرمج الكمبيوتر، ويتضمن هذا الذكاء أيضًا الحساسية تجاه الأنماط والعلاقات المنطقية والبيانات المقترحة (السبب والنتيجة) والدلالات، والتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفروض (Nelson, 1998). ويمكن التعرف عليه من خلال إبداء الرغبة في معرفة العلاقات بين الأسباب والمسببات، القيام بتصنيف مختلف الأشياء ووضعها في فئات، القيام بالاستدلال والتجريب (الدمرداش، 2008).

3 – الذكاء المكاني: ويعني القدرة على إدراك العالم المكاني المحيط بدقة وفهم واستيعاب أشكال البعد الثالث وابتكار وتكوين الصور الذهنية والتعامل معها بغرض حل المشكلات أو إجراء التعديلات وإعادة إنشاء التصورات الأولية في غياب المحفزات الطبيعية ذات العلاقة مثل: الصياد والكشاف والملاح والطيار والنحات والرسام والمهندس المعماري ومصمم الديكورات (آرمسترنج، 1993). ومن مؤشرات اكتشافه: يستجيبون بسرعة للألوان، وكثيراً ما يندهشون للأشياء التي تثيرهم، وقد يصفون الأشياء بطرق تنم عن خيال، ويتميزون بأحلام حية، والقدرة على تصور للأشياء والتأليف بينها، ويحبون الكتب التي تحتوي على الصور (الدمرداش، 2008).

4 – الذكاء الحركي: ويعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية المرتبطة بحركات جسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو تحريكه على قطع موسيقية مثل: المقلد واللاعب الرياضي والممثل والراقص، وأيضاً قدرته على استخدام يديه بمرونة لإنتاج الأشياء أو تحويلها كما عند النحات والميكانيكي والجراح، وهذا الذكاء يضم مهارات نوعية محددة، كالقدرة على التنسيق والتوازن والبراعة اليدوية والمرونة والإحساس بحركة الجسم ووضعه والقدرة اللمسية (Karen, 2001). ومن مؤشرات اكتشافه: أن أصحابه قد مشوا في صغرهم مبكراً، فهم لم يحبوا طويلاً، أنهم ينجذبون نحو الرياضة والأنشطة الجسمية، أنهم لا يجلسون وقتاً طويلاً، فهم في نشاط مستمر، ويحبون الرقص والحركة، ويحتاجون إلى الحركة حتى يفكروا، كما يحتاجون إلى لمس الأشياء حتى يتعلموا، ويفضلون خوض المغامرات الجسمية كتسلق الجبال والأشجار (الجندي ومرسي، 2006).

5 – الذكاء الموسيقي: ويعني القدرة على إدراك وإنتاج وتقدير الصيغ الموسيقية المختلفة، وهذا الذكاء يظهر لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية إلى درجة

الصوت والإيقاع والوزن الشعري والجرس واللحن والنغمات بدرجاتها المختلفة وفهم معانيها مثل: الفرد المتذوق للموسيقى، أو بتمييزها مثل: الناقد الموسيقي أو المؤلف الموسيقي، أو التعبير عنها مثل: العازف (Armstrong, 2003). ومن مؤشرات اكتشافه: أنهم يغنون بشكل جيد، ويحبون سماع الموسيقى والعزف على آلاتها (عبدالسميع ولاشين، 2006).

6 - الذكاء الاجتماعي: ويعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية وتمييز أمزجة الآخرين ودوافعهم ورغباتهم ومقاصدهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة لها بطريقة مناسبة، ويتضمن القدرة على التمييز بين عدة أنواع مختلفة من الإشارات بين الأشخاص والتجاوب بفاعلية، وهذا الذكاء يضم الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات، وهو يظهر بوضوح لدى المعلم الناجح والأخصائي الاجتماعي والسياسي(المفتي، 2004). ومن مؤشرات اكتشافه: أنه حساس لمشاعر الغير، يكوِّن أصدقاءه بسرعة، يسرع إلى التدخل كلما شعر بوجود مواقف صراع أو سوء تفاهم، كما يميل إلى إنجاز الأنشطة في جماعة، فهو يستوعب بشكل أفضل إذا درس مع زملائه، وهو يطلب مساعدة الغير، عوض أن يحل مشاكله بمفرده، كما يختار الألعاب التي يشارك فيها الغير، وهو يحس بالاطمئنان داخل جماعته، كما قد يظهر سلوكه صفات القائد (عفانة والخزندار، 2007).

7 - الذكاء الشخصي: ويعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، ومعرفة الحالات النفسية الداخلية والنوايا والدوافع والمزاج والرغبات، بالإضافة إلى القدرة على الانضباط الذاتي وفهم الذات وتقدير الذات، واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدارة شئون حياته، والحكم على صحة تفكيره في اتخاذ قراراته واختيار البدائل المناسبة في ضوء أولوياته (Deing, 2004). ومن مؤشرات اكتشافه: أنهم كثيراً ما يستغرقون في التأمل، لديهم آراء محددة، تختلف في معظم الأحيان عن آراء الغير، يبدون متأكدين مما يريدون من الحياة، يعرفون نقاط القوة والضعف في شخصيتهم، يفضلون الأنشطة الفردية، لهم إرادة صلبة، يحبون الاستقلال، لهم مشاريع يسعون إلى تحقيقها (الزغول، 2015).

8 - الذكاء الطبيعي: ويعني القدرة على تمييز وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية مثل: النباتات والحيوانات والطيور والأسماك والحشرات والصخور، يظهر هذا النوع من الذكاء لدى الفلاحين وعلماء الطبيعة والنبات والحيوان والحشرات (Gardner, 1999). ومن مؤشرات اكتشافه: أنهم يهتمون بالنباتات

والحيوانات، ويقومون برعايتها، كما يظهرون شغفاً بتتبع الحيوانات وتربيتها وتصنيفها في فئات، وهم يحبون التواجد باستمرار في الطبيعة، ويقارنون بين حياة مختلف الكائنات الحية، كما تستهويهم المطالعة في كتب الطبيعة (الزغول، 2015).

9 – الذكاء الوجودي: القدرة على التفكير بطريقة تجريدية، ومعالجة أسئلة عميقة حول الوجود الإنساني مثل: الحياة، والموت، وما وراء الطبيعة. ويتسم ذوو الذكاء الوجودي بأن لديهم فهما حادا لأفكارهم، ويميلون إلى تفسير الأفكار الجديدة من خلال أفكارهم وخبراتهم الشخصية (McCoog, 2010) ووصف بعض الباحثين المتعلم ذا الذكاء الوجودي بأنه المتسائل الذكي (Wonder Smart) لأن لديه القدرة على الاهتمام بتركيبات أشياء كما تبدو لآخرين روتينية (الزعبي وآخرون، 2015).

وعليه، فإن تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في مجال صعوبات التعلم يعد من المجالات الهامة التي تركز عليها الدراسات في الوقت الراهن، ولعل ذلك يرجع إلى الاهتمام بذوي صعوبات التعلم وتقديم البرامج الهادفة إلى مساعدتهم في الإفادة القصوى مما لديهم من قدرات وفقاً لصعوباتهم المتعلقة بتحصيلهم الأكاديمي (عامر وربيع، 2008)، وهذا يعني أن مستوى التحصيل الدراسي لهذه الفئة لا يتماشى مع مستوى قدراتهم العقلية.

من وجه نظر نظرية الذكاءات المتعددة فإن صعوبات التعلم قد تحدث في جميع أنواع الذكاءات؛ بمعنى أنه بالإضافة إلى أنواع الصعوبات الأكاديمية التي قد توجد لدى ذوي صعوبات التعلم قد نجد لدى بعضهم أيضاً صعوبات مكانية، أو صعوبة في التعرف على الوجوه، وبعضهم الآخر لديه قصور جسمي حركي يعوقهم عن تنفيذ أوامر حركية معينة بينما يوجد لدى آخرين منهم عجز موسيقي، في حين نجد أن البعض الآخر منهم لديه اضطرابات شخصية أو عدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وأن نواحي القصور أو العجز هذه كثيراً ما تعمل بشكل مستقل وسط أبعاد أخرى من بروفيل تعلم الفرد الذي يعتبر سليماً نسبياً (جابر، 1997؛ المفتي، 2004).

ويشير المفتي (2004) إلى أن العديد من برامج التدريس للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم اعتمدت في الفترة الأخيرة استراتيجية حديثة ومنها نظرية الذكاءات المتعددة. فالتدريس وفقا لهذه النظرية يجعل الطلبة الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين بإمكانهم التغلب على هذه الصعوبات من خلال استخدامهم لطرق بديلة تستثمر ذكاءاتهم الأخرى القوية (Dunn & Lovelace, 2001).

الدراسات السابقة:

ففي دراسة قام بها شتيوي (2015) وهدفت إلى

تقييم أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة على عينة أردنية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبةً تم تقسيمهم لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بطريقة عشوائية، حيث تكونت كل مجموعة من (30) طالباً وطالبةً، حيث استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسة، وقد قام الباحث بإعداد مقياس لقياس أداء الأطفال في مهارات الرياضيات، كما أعد برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على المقياس يعزى لأثر البرنامج التعليمي.

وفي دراسة العكاري (2010) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الأداء في مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طلاب صعوبات تعلم الحساب والتعرف إلى الفروق بين الجنسين في مستوى تحسن مهارات حل المشكلات الحسابية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها (18) طالباً والثانية ضابطة وعددها (18) طالباً من طلاب الصف الخامس الأساسي. واستخدام الأدوات الآتية: مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واختبار صعوبات التعلم في الحساب، ومقياس الذكاءات المتعددة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لمهارات حل المشكلة الحسابية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الدريس (2009) إلى معرفة مستويات الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قريناتهن العاديات، والفروق بينهما، في كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة السبعة، كذلك التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في القراءة والرياضيات لدى تلاميذ ذوات صعوبات القراءة والرياضيات وقريناتهن العاديين. تكونت عينة الدراسة من 228 تلميذة، 64 تلميذة من ذوات صعوبات تعلم القراءة، مقابلهن 64 تلميذة من قريناتهن العاديات في القراءة، و50 تلميذة من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مقابلهن 50 تلميذة من قريناتهن العاديات في الرياضيات. في العام 2007/ 2008م. استخدمت الأدوات التالية: اختبار الذكاء غير اللغوي. والكشوف المدرسية لمعرفة التحصيل في كل من مادتي القراءة والرياضيات. وقائمة التجهيز المعرفي للطلاب. وقائمة تيلي للذكاءات المتعددة. وكانت النتائج أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات التلميذات ذوات صعوبات تعلم القراءة، ومتوسط أقرانهن العاديات في كل من

(الـذكاء اللغـوي، الـذكاء المنطقـي الريـاضي) لـصالح التلميذات العاديات، بينما لم يتـضح وجـود فـروق بـين متوسطات الذكاء بين المجمـوعتين في كـل مـن الـذكاء المكـاني، والجـسمي الحركـي، الموسـيقي، والاجتماعـي والشخـصي. كـما توجـد فـروق دالـة بـين متوسـطات درجات التلميذات ذوات صعوبات تعلم الرياضـيات، ومتوسط أقرانهن العاديات على كل من (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي) لصالح التلميذات العاديـات، بينما لم يتضح وجود فروق دالة بينهما في كل مـن الـذكاء المكـاني، والجـسمي الحركـي، الموسـيقي، الاجتماعـي والشخصي. وتوجد فروق دالة بين متوسطات درجـات التلميذات ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ومتوسـط أقـرانهن التلميـذات ذوات صـعوبات تعلـم القـراءة في (الذكاء المنطقي الرياضي)، لصالح تلميذات صـعوبات تعلـم القـراءة، بيـنما لم يتـضح وجـود فـروق دالـة بـين المجمـوعتين في كـل مـن الـذكاء اللغـوي، المكـاني، والجسمي الحركي، الموسيقي، الاجتماعي والشخصي.

في حين قام صادق (2007) بدراسة هـدفت إلى التعرف على مدى تأثير استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنميـة التحـصيل الـدراسي، لـدى تلاميـذ الـصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات الـتعلم، مـن خـلال دراستهم للوحـدة المختـارة في العلـوم وكـذلك تـأثير الاستراتيجيات في تنمية العمليات العقليـة وبقـاء أثـر التعلم، وقد طبق الباحث الدراسة على عينة مـن طلبـة الصف الخامس الابتـدائي تكونـت مـن (105) طالبًـا للمجموعـة التجريبيـة، و(102) طالبًـا للمجموعـة الـضابطة، وقـد اسـتخدم الباحـث اختبـاراً تحـصيلياً، واختبار العمليات العقلية، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء. وقد دلت نتائج هذه الدراسة على وجود فـروق بـين متوسـطي درجـات التحـصيل بـين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وفي دراسة العنيزات (2006) والتـي هـدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقياس أثره في تحـسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، وتكونت عينة الدراسـة من (60) طالباً وطالبة تم تقسيمهم لمجموعتين أحـدهما تجريبيـة والأخـرى ضـابطة بطريقـة عـشوائية، حيـث استخدم المنهج شبه التجريبي في الدراسـة، وقـد قامـت الباحثة باستخدام مقياس الذكاءات المتعددة الذي أعدته القيسي (2004)، كـما أعـدت اختبـاراً تحـصيلياً لقيـاس مهارات القراءة والكتابة، وتوصلت الدراسة إلى وجـود فـروق بـين متوسـطي درجـات المجموعـة التجريبيـة والضابطة على المقياس يعزى لأثر البرنامج التعليمي.

وقد قام الباز ويحيى (2004) بدراسة هدفت إلى إعداد برنـامج في مـادة العلـوم باسـتخدام الـذكاءات

المتعددة، للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الأول الإعدادي، والكشف عن فعالية البرنامج المقترح في اكتساب المفاهيم العلمية، وعمليات العلم، والاتجاهات نحو مادة العلوم، وطبقت الدراسة على عينة من الطلبة الصم بلغ عدد أفرادها (31) طالبًا من طلاب الصف الأول الإعدادي، وقد استخدم الباحثان قائمة الملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة لدى الطلبة الصم، واختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطلبة في المفاهيم العلمية، واختبار عمليات العلم، ومقياس الاتجاه نحو العلوم. وقد دلت نتائج الدراسة على فعالية البرنامج المقترح في اكتساب المفاهيم العلمية في التحصيل للتلاميذ الصم بالصف الأول الإعدادي.

وفي دراسة قام بها شوك (Sholk, 2002) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في الرياضيات والقراءة والكتابة، وتكونت العينة من (107) من طلبة الصف الخامس الأساسي، طبق عليهم قائمة الذكاءات المتعددة، توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعض الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي في الرياضيات والقراءة والكتابة، وكانت الذكاءات الأكثر ارتباطاً بالرياضيات هي: الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الاجتماعي في حين كان الذكاءان الأكثر ارتباطاً بالقراءة والكتابة هما: الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي (في شتيوي، 2015).

وهدف الشريف (2001) في دراسته إلى التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة، وتكونت العينة من (106) من تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي في مصر، وطبق عليهم بطارية اختبارات عمليات معالجة المعلومات، ومقياس تقييم الذكاءات السبعة، وفى نهاية الفصل الدراسي الأول تم الحصول على درجاتهم في مواد اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات والدراسات الاجتماعية من إدارة المدرسة، وباستخدام معاملات الارتباط، وتحليل الانحدار المتعدد، واختبار «ت». أظهرت النتائج وجود ارتباطاً دالاً إحصائياً بين التحصيل الدراسي كل من متغيرات معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة لدى كل من البنين والبنات، كما وجد أثراً دالاً إحصائياً لبعض الذكاءات السبعة في التحصيل الدراسي لدى كل من البنين والبنات، وعدم وجود فروقاً دالةً إحصائياً في كل من التحصيل الدراسي وعمليات معالجة المعلومات والذكاءات السبعة بين البنين والبنات.

وفي الدراسة التي أجراها كل من هيرن وستون (Hearne & Stone, 1995) والتي هدفت للتعرف على مدى إمكانية رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال استراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وتكونت

العينة من (106) طلاب وطالبات من الصف الخامس الأساسي في ولاية متشجن، وتم استخدام الاختبارات التحصيلية واستخدم مقياس تقييم الذكاءات المتعددة، وأوضحت النتائج أن أساليب التدريس المنبثقة عن هذه النظرية قد أدت إلى تحسن واضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأساليب التدريس التقليدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين بعد هذا العرض للدراسات السابقة ما يلي:

– هناك بعض الدراسات ربطت بين استراتيجيات التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي مع الاختلاف في المواد الدراسية المستهدفة، مثل: دراسة الشريف (2001)، ودراسة الدريس (2009).

– اتفقت نتائج بعض الدراسات السابقة على أن أساليب التدريس المنبثقة عن نظرية الذكاءات المتعددة قد أدت إلى تحسن التحصيل الدراسي للمواد المختلفة أفضل من نتائج أساليب التدريس الاعتيادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما جاء في دراسة (العنيزات، 2006)، و(صادق، 2007)، و(العكاري، 2010)، و(شتيوي، 2015).

– أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي والإطلاع على الأسس والمبادئ التي يقوم عليها توظيف استراتيجية الذكاءات المتعددة في التدريس.

– هناك دراسات هدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لذوي صعوبات التعلم، مثل العنيزات (2006)، واللزام (2008)، والعكاري (2010)، وشتيوي (2015).

– أما الدراسة الحالية فإنها تناولت تصميم برنامج تعليمي باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم في الرياضيات.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: وهو «الذي يهتم بتحديد الواقع وجمع الحقائق عنه وتحليل بعض جوانبه، بما يساهم في العمل على تطويره» (أبو النصر، 2004: ص131). وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الأساسي الذين لديهم صعوبات تعلم رياضيات في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة، وتم تشخيصهم من قبل جهة رسمية (كلية الأميرة ثروت) على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، وبلغ عددهم (453) طالباً وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم من العام 2015/ 2016.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48)

طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، والملتحقين بغرفة المصادر، موزعين على مدرستين تم اختيارهم قصدياً بسبب توفر العينة فيهما من المدارس الخاصة في محافظة العاصمة، وهما: (مدارس أكسفورد، ومدارس الأكاديمية العربية الحديثة). وقد تم اختيار أفراد العينة بناءً على توافر الشروط التالية:

- تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية بأن لديهم صعوبات تعلم.
- يعانون ضعفاً واضحاً في التحصيل الدراسي في الرياضيات.

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب مجموعات الدراسة.

مجموعات الدراسة	عدد الطلاب الذكور	عدد الطالبات الإناث
المجموعة التجريبية	17	7
المجموعة الضابطة	15	9
المجموع	32	16

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

أولاً: البرنامج التعليمي لهذا الدراسة باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة:

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، وتم اتباع المراحل الآتية:

1 - محتوى البرنامج التعليمي: تم تحديد الوحدة الثالثة: «ضرب الأعداد» والتي تتضمن ستة دروس من كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي، والذي تمت طباعته عام 2015م.

2 - تحليل محتوى البرنامج التعليمي: تم تحليل المحتوى إلى المفاهيم، التعاميم، المهارات، والأنشطة.

3 - صدق البرنامج: تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين والخبراء في التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس، في ضوء آراء السادة المحكمين تم إعداد الصورة النهائية للبرنامج لهذا الدراسة؛ حيث اشتملت القائمة على الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس والأنشطة وأساليب التقويم.وتم الاستفادة من آرائهم في الوصول بالبرنامج إلى صورته النهائية.

4 - الأهداف العامة للبرنامج: يتوقع من الطلبة بعد انتهاء وحدة ضرب الأعداد أن:

- يتعرف على (خاصية التبديل) من خصائص الضرب.
- يتعرف على خاصية توزيع الضرب على الجمع.
- يتعرف على ناتج ضرب العدد في (10، 100).
- يتعرف على عمليات تقدير الضرب.
- يحكم على معقولية النواتج بالتقدير وبالآلة

الحاسبة.

– يجد ناتج ضرب عددين يتكون كل منهما من منزلتين.

– يجد ناتج ضرب عدد في عدد مكون من ثلاث منازل على الأكثر.

5 – استراتيجيات وأساليب التدريس لتنفيذ البرنامج: تم توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس، وتم استخدام التدريس المباشر والتعلم القائم على الأنشطة والتعلم التعاوني.

خطوات تنفيذ البرنامج:

أ - تحديد البيئة التعليمية المادية: تم تحديد غرفة المصادر التي أعطيت فيها الحصص، وما تحويه من إضاءة وتهوية ووسائل تعليمية، للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

ب – الفئة المستهدفة: يقدم هذا البرنامج إلى مجموعة من الطلبة الصف الرابع الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

ج – منفذوا البرنامج: تم تحديد معلمي غرفة المصادر في المدارس (عينة الدراسة) بإشراف وتنسيق ومتابعة الباحثين مباشرة.

د – الورشة التدريبية: عمل الباحثان على عقد ورشة تدريبية للمعلمين المتعاونين في الدراسة، ويمكن إيجاز الورشة التدريبية على النحو الآتي:

– زودا المعلمين المتعاونين بمواد مرجعية تتناسب مع طبيعة المعالجة التي شاركوا فيها. واشتملت على نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التدريس في غرفة الصف حسب تصنيف جاردنر (Armstrong, 1994).

– عرضا فلم فيديو يتضمن درسا في الرياضيات أعد وفق استخدام نظرية الذكاءات المتعددة.

– عقدا سلسلة من اللقاءات مع المعلمين هدفت إلى تدريبهم على بناء الدروس وفق استخدام نظرية الذكاءات المتعددة، اشتملت على أنشطة تدريبية.

هـ – خطوات تخطيط الدرس الواحد: تمت عملية تدريس المجموعة التجريبية كما يأتي:

– صياغة الأهداف العامة. وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية.

– تحديد التعلم القبلي لكل درس.

– استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة التي تلائم الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

– استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة.

و – تقويم البرنامج: تم استخدام استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء، والملاحظة، والتقويم التكويني، كما تم اعتماد التقويم الختامي وذلك بتطبيق أدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي، ومقياس الذكاءات المتعددة).

ز – تعليم المجموعتين: بدأ تعليم المجموعتين في

19/ 11/ 2015م، وانتهى 23/ 12/ 2015م، تعلمت المجموعة الضابطة نفس محتوى الموضوعات المحددة للدروس وحسب الخطة المحضرة بالطريقة الاعتيادية وبنفس الفترة الزمنية. وتعلمت المجموعة التجريبية الموضوعات باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة، وتم توزيع موضوعات الوحدتين من البرنامج هذا الدراسة على (18) حصة واستغرق تطبيق البرنامج أربعة أسابيع، بدأ بالحصة الترحيبية وانتهى بحصة الاختبار، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): يبين تسلسل الحصص التعليمية ومحتواها.

موضوع الحصة	تاريخ الحصة	عدد الحصص	الأهداف العامة
الترحيب بالطلبة	19/ 11/ 2015	حصة	الترحيب بالطلبة وإجراء الاختبار القبلي
خصائص الضرب (1)	22- 33-25-29/ 11/ 2015	4 حصص	يتعرف على (خاصية التبديل) من خصائص الضرب.
خصائص الضرب (2)	2 - 6-7-9/ 12/ 2015	4 حصص	يتعرف على خاصية توزيع الضرب على الجمع.
الضرب في 10، 100 تقدير الضرب	13-14-16-20/ 12/ 2015	4 حصص	يتعرف على ناتج ضرب العدد في (10، 100). يتعرف على عمليات تقدير الضرب.
ضرب الأعداد (1+2)	21-23-27-28/ 12/ 2015	4 حصص	يجد ناتج ضرب عددين يتكون كل منهما من منزلتين. يجد ناتج ضرب عدد في عدد مكون من ثلاث منازل على الأكثر.
التقويم النهائي	30/ 12/ 2015	حصة	إجراء الاختبار البعدي

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

من كتاب الرياضيات وحدة «ضرب الأعداد» الصف الرابع.

1 - الهدف من الاختبار: وهو قياس تحصيل عينة الدراسة في مفاهيم ومهارات الوحدة المحددة.

2 - صياغة مفردات الاختبار: تم وضع أسئلة الاختبار من اختيار من متعدد وكذلك وقد تم مراعاة شروط الصياغة الجيدة وبتعليمات واضحة

3 - جدول المواصفات: تم بناء جدول المواصفات وتوزيع بنود الاختبار وفقاً للأوزان النسبية لكل سؤال.

4 - صدق وثبات الاختبار: تم التحقق من **صدق** الاختبار بعرضه على مجموعة من الخبراء وأساتذة الجامعات الأردنية ومشرفي الرياضيات. وتم حساب معامل **الثبات** باستخدام معادلة كودر-ريشاردسون 20 (KR-20)، حيث بلغت (0.83)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

5 - تجريب الاختبار: تم تطبيق الصورة الأولية للاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف تحديد زمن الاختبار وقد وجد أنه (45) دقيقة.

6 – صورة الاختبار النهائي: تم ضبط الاختبار ليصبح في صورته النهائية قد تكون من (20) مفردة بمجموع علامات (20)علامة وأصبح صالحاً للتطبيق.

7 – ضبط تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجريب: للحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال، فقد تم القيام بما يلي:

أولاً: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وتم استخدام اختبار «ت»، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار التحصيلي القبلي تبعاً لمتغير المجموعة.

المجموعة	العدد	العلامة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	24	20	12.58	1.909	0.105	47	0.103
ضابطة	24		11.86	1.409			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فرق دالا إحصائيا يعزى لمتغير المجموعة، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين، إذ بلغت قيمة «ت» على الاختبار القبلي (0.105)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.103)، وهي غير دالة إحصائياً، وعليه فإن أي تغيير قد يطرأ على التحصيل يمكن إرجاعه إلى فعالية البرنامج هذا الدراسة.

ثانياً: اختبار الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الذكاءات المتعددة القبلي، واستخدم لذلك اختبار (T)، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): اختبار (T) للفروق بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاءات المتعددة.

المجموعة	العدد	النهاية العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	24	465	213.970	44.250	0.023	47	0.487
ضابطة	24		213.710	49.270			

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فرق دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى للمجموعة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاءات المتعددة، إذ بلغت قيمة «ت» في التطبيق القبلي لمقياس الذكاءات

المتعددة (0.023)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.487)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05). وهذه النتيجة تشير إلى أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) قد بدأتا التعلم من مستوى واحداً تقريباً للذكاءات المتعددة.

ثالثًا: مقاييس الذكاءات المتعددة:

طورت المقاييس الأصلية من قبل الباحث برنتن شيرر (Shearer, 2002) استنادا إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر (Gardner)، وقد قامت القيسي عام 2004 بتطوير صورة أردنية لمقاييس تقدير الذكاءات النمائية المتعددة للأطفال بعد أن قامت بترجمتها وتقنينها على البيئة الأردنية وإيجاد دلالات الصدق باستخدام معادلة بيرسون، وتم استخراج معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وكذلك تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، وجميعها ذات دلالة إحصائية.

المعالجة الإحصائية: تم استخدم برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات، وللإجابة عن السؤال الأول فقد استخدم اختبار (Z)، وللإجابة عن السؤال الثاني فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب ANCOVA، وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول وهو: هل هناك فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للبرنامج التعليمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (Z) لاختبار دلالة اختلاف قوة العلاقة بين معاملي ارتباط مستقلين (باختلاف المجموعة)، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): معاملات الارتباط بين أنواع الذكاءات المتعددة والتحصيل على الاختبار التحصيلي.

المجموعة	معامل الارتباط	قيمةZ	مستوى الدلالة
التجريبية	0.402	2.68	*0.032
الضابطة	0.211		0.138

*** دالة عند مستوى دلالة (α=0.05)**

يظهر جدول (5) أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي والذكاءات المتعددة لدى طلبة المجموعة التجريبية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة المجموعة

الضابطة إذ كانت قيمة Z المحسوبة 2.68 أكبر من قيمة Z الجدولية (2.58) عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني وهو: هل يوجد فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أداء (متوسطات علامات) أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي يعزى للبرنامج التعليمي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي.

الجنس	الإحصاءات الوصفية	اختبار التحصيل الدراسي القبلي			اختبار التحصيل الدراسي البعدي		
		التجريبية	الضابطة	المجموع	التجريبية	الضابطة	المجموع
ذكور	المتوسط الحسابي	12.55	11.82	12.185	16.80	14.25	15.52
	الانحراف المعياري	1.89	1.40	1.645	3.43	2.17	2.80
	العدد	17	15	24	17	15	24
إناث	المتوسط الحسابي	12.61	11.90	12.25	16.86	14.25	15.55
	الانحراف المعياري	1.91	1.41	1.66	3.49	2.19	2.84
	العدد	7	9	24	7	9	24
المجموع	المتوسط الحسابي	12.58	11.86	12.22	16.83	14.25	15.54
	الانحراف المعياري	1.90	1.41	1.66	3.46	2.18	2.82
	العدد	32	16	48	32	16	48

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية كان الأعلى حيث بلغ (16.83) في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي (14.25) للمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية كما يظهر وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الذكور والإناث على الاختبار البعدي فقد كان المتوسط الحسابي لعلامات الذكور (15.52) وبانحراف معياري (2.80) أما المتوسط الحسابي لعلامات الإناث (15.55) وبانحراف معياري (2.84) أي أن هناك فرقًا ظاهريًا في المتوسط الحسابي بين الجنسين مقداره (15.54) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق الظاهرية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين المصاحب ANCOVA لمعرفة دلالة الفروق، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب ANCOVA للمقارنة بين المتوسطات الحسابية على اختبار الرياضيات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	215.410	1	215.410	10.350	*0.002
بين المجموعات المعدل (طريقة التدريس)	138.270	1	138.270	4.333	*0.012
الجنس	20.521	1	20.521	2.042	0.156
طريقة التدريس x الجنس	0.915	1	0.915	0.091	0.764
(الخطأ)	1435.69	43	31.910		
الكلي	1574.96	47			

*** ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)**

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات علامات الطلبة يعزى للبرنامج هذا الدراسة؛ ولصالح المجموعة التجريبية، من خلال قيمة «ف» (0.230) عند مستوى دلالة (0.015)، كما هو موضح في الجدول (6) حيث حصلوا على متوسط حسابي بلغ (16.83) مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة والتي درست باستخدام البرنامج الاعتيادي، والبالغ (14.25) في الاختبار البعدي وكانت دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام البرنامج هذا الدراسة.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة وذلك لعزل أثر أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، على أدائهما في الاختبار البعدي، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار البعدي.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	16.11	0.41
الضابطة	13.45	1.40

ولإيجاد فاعلية الاستراتيجية هذه الدراسة، تم إيجاد حجم التأثير باستخدام مربع ايتا Eta Square فقد وجد أنه يساوي (32.24٪) وهذه الفاعلية تعني أن استراتيجية التدريس المبنية وفق نظرية الذكاءات المتعددة تفسر حوالي (32.24٪) من التباين في القدرة على تنمية التحصيل الدراسي، بينما الباقي من التباين (67.76٪) غير مفسر ويرجع إلى عوامل أخرى غير متحكم بها.

وهذا يعني أن استخدام البرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاءات المتعددة أدى إلى تنمية التحصيل الدراسي مقارنة بالبرنامج التعليمي الاعتيادي وذلك بحجم تأثير مقداره (32.24٪).

مناقشة نتائج السؤال الأول: هل هناك فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي علامات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى للبرنامج التعليمي؟ حيث أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين علامات الطلبة في الاختبار التحصيلي ومقياس الذكاءات المتعددة للمجموعة التجريبية، وكانت العلاقة بين التحصيل والذكاءات المتعددة لدى طلبة المجموعة التجريبية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة المجموعة الضابطة، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من: نتائج دراسة عفانه والخزندار (2004)، ونتائج دراسة الدريس(2009)، ونتائج دراسة الياسري (2010).

ويعزى ذلك إلى أن من يستخدم الأرقام والقدرة الرياضية والعد والتصنيف وإدراك العلاقات لديه ذكاء منطقي/ رياضي، ومن يرسم الصورة على السبورة للتوضيح ويستخدم تنبيهات اللون لديه ذكاء مكاني، والذي يتحرك بشكل دائري أثناء الكلام ويفكر بيديه لديه ذكاء الجسمي/ الحركي، والذي يحتاج لفترات الانتظار اللازمة لتجهيز المعلومات لديه ذكاء ضمن شخصي، والذي يجلب عناصر من البيئة الطبيعية إلى داخل الصف لديه ذكاء طبيعي، وهذا يدل على الارتباط بين الذكاءات المتعددة والتحصيل (الحصان، 2008).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يوجد فرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05) بين أداء (متوسطات علامات) أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي يعزى للبرنامج التعليمي؟ أظهرت النتائج بأنه لا يوجد فرق دالا إحصائياً بين أداء الذكور في المجموعة التجريبية الذين درسوا الموضوع من خلال استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة، وبين أداء الإناث في المجموعة التجريبية اللواتي درسن الموضوع نفسه من خلال الاستراتيجية نفسها؛ مما يعني عدم وجود تفاعل بين الاستراتيجية والجنس، وهذا يؤكد جوانب القوة في استراتيجية التدريس المبنية على نظرية الذكاءات المتعددة؛ مما يعني أنها تفيد الذكور والإناث معا بعض النظر عن جنسيهما، وربما أن تطبيق الدراسة في مدارس تنتمي إلى نفس البيئة التعليمية وطلبة لهم نفس الخلفيات العلمية والثقافية قد ساهم في هذه النتيجة.

ويمكن تفسير تقدم طلبة المجموعة التجريبية مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة في ضوء طبيعة البرنامج التعليمي المطبق في هذه الدراسة الذي يقوم على مدى واسع ومنوع ومتعدد من الأساليب التدريسية التي تتيح للطالب أخذ أو اكتساب المعلومة بعدة أساليب وبعدة أنشطة مبنية في الأصل على ما يتمتع به من مواطن قوة، كذلك وفر البرنامج الحالي وقتا كبيراً للطالب مكنه

من السير بسرعة أكبر في تحقيق الأهداف التعليمية (عامر ومحمد، 2008).

كما توفر نظرية الذكاءات المتعددة من خلال استراتيجياتها بيئة تعليمية نشطة تتمركز حول الطالب وتعلمه بطريقة فردية تتناسب مع قدراته وإمكانياته المختلفة من خلال ما يسمى بتذويت التعليم، أي جعل التعلم ذاتياً، وذلك لأن الطالب إذا شعر بالارتياح والاستمتاع بما يقوم بتعلمه كان هناك احتمال أكبر لتحقيق الأهداف المنشودة. وقد ظهر ذلك عند طلبة المجموعة التجريبية من خلال رغبتهم المستمرة وإلحاحهم في زيادة الوقت الذي يقضونه في البرنامج التعليمي، وهذا يعود إلى الحداثة والجدة في الأساليب التي تم استخدامها والتي تخرج عن النمط الاعتيادي والذي يركز على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلبة وإغفال جوانب القوة (البعلي، 2003؛ Graham, 1997).

تتفق هذه النتيجة مع كل من: دراسة شتيوي (2015)، ودراسة العكاري (2010)، ودراسة الدريس (2009)، ودراسة عبدالسميع ولاشين (2006)، ودراسة (Hearne & Stone, 1995). بذلك تشكل نتائج هذه الدراسات دعمًا للنتيجة التي أظهرتها الدراسة الحالية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

1 – محاولة تطبيق البرنامج التعليمي الذي تم تطويره، من قبل المعلمين والمشرفين في مدارس التربية الخاصة وغرف المصادر.

2 – محاولة عقد دورات وورش تدريبية تعرف المعلمين بنظرية الذكاءات المتعددة وكيفية تطبيقها في الصفوف الدراسية، وإثارة دافعيتهم نحو استخدامها وتبنيها في تدريس فئات التربية الخاصة.

3 – محاولة تجهيز الغرف الصفية بجميع الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة التي تلبي جميع ذكاءات الطلبة المتنوعة.

4 – إجراء دراسات على فئات أخرى من فئات التربية الخاصة، واستخدام متغيرات أخرى.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زينة، فريد،(1982). *الرياضيات مفاهيمها وطرق تدريسها*. عمان: دار الفرقان للنشر.

أبونيان، إبراهيم سعد، (2012). *صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الرياض، دار الناشر الدولي.

أبو النصر، مدحت، (2004). *قواعد ومراحل البحث العلمي*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

آرمسترنج، توماس، (2000). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*، ط 2، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أوزي، أحمد، (1999). *التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة*. الرباط: الشركة المغربية للطباعة والنشر.

الباز، أحلام ويحيى، سعيد، (2006). *فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى الطلبة الصم*، المؤتمر العلمي الثامن الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس: ص ص 159-199.

الشدادي، محمد والسميري، ياسر، (2013). *صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*، الرياض: دار الناشر الدولي.

البعلي، إبراهيم، (2003). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. القاهرة: *مجلة التربية العلمية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد4، (6): ص ص65-94.

بهجات، رفعت، (2004). *أساليب التعليم لذوي الصعوبات الخاصة*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.

توفيق، زكريا، (1993). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان. سلطنة عمان: *مجلة كلية التربية*، العدد20: ص ص 235-265.

جابر، عبدالحميد، (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبدالحميد، (1997). *الذكاء ومقاييسه*. ط 10. القاهرة: دار النهضة العربية.

جاردنر، هوارد، (2005). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*، ترجمة: عبد الحكم الخزامي، ط1، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الجندي، أمسية ومرسي، جليلة، (2006). الإسهام النسبي للذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، العدد4، (19): ص ص132-157.

الحصان، أماني، (2008). *فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية للبنات، الرياض.

الخشرمي، سحر، (2003). *تقييم البرامج التربوية*، ورقة عمل مقدمة في ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

الدريس، شريفة، (2009). *الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*، *رسالة ماجستير*، جريدة النهار، العدد654.

الدمرداش، فضلون، (2008). *الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الزعبي، آمال والربيع، فيصل والجراح، عبد الناصر، (2015). الذكاء الوجودي وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن: *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد23، العدد129،3-145.

الزغول، عماد، (2015). *مقدمة في علم النفس التربوي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزراد، فيصل، (1991). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، *رسالة الخليج العربي*،

العدد38: ص ص26- 35.

الزيات، فتحي، (2001). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. *سلسلة علم النفس المعرفي* (4). القاهرة: دار النشر للجامعات.

شتيوي، حسني، (2015). *أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاءات المتعددة على عينة أردنية من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الشريف، صلاح الدين، (2001). التنبؤ بالتحصيل الدراسي في ضوء نظريتي معالجة المعلومات والذكاءات المتعددة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، العدد1،(17): ص ص112- 151.

صادق، منير، (2007). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل العلوم وبعض العمليات العقلية وبقاء أثر التعلم لتلاميذ الصف الخامس الأساسي ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية العلمية*، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العملية، العدد1،(10): ص ص 131-184.

الصريفي، أنعام، (2008). *توسيل المعلومات والتعلم المنظم ذاتيا وعلاقتهما بأشكال الذكاء المتعدد لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه*، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

عامر، طارق وربيع، محمد، (2008). *الذكاءات المتعددة*. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبدالسميع، عزة ولاشين، سمر، (2006). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. القاهرة: *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد118: ص ص 121-132.

عفانة، عزو والخزندار، نائلة، (2007). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العكاري، عمر، (2010). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ صعوبات تعلم الحساب لتحسين مهارات حل المشكلات الحسابية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة دمشق، سوريا.

علام، صلاح الدين، (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

العنيزات، صباح، (2006). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المفتي، محمد أمين، (2004). *الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق، المؤتمر العلمي السادس عشر، لتكوين المعلم*. المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

اللقاني، أحمد وعلي، الجمل، (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة، عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Armstrong. T (1994). *Multiple Intelligence in The Classroom. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development*. Arbor. Michigan. USA.

Armstrong, T (2003). *Multiple Intelligences in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Deing, S. (2004). "Multiple intelligences and learning styles: two complementary dimesions". *Teachers*

College Record. 1,(106), pp:16-23.

Dunn, R. ,Deing, S., & Lovelace, M.(2001)." Multiple intelligences and learning styles: two sides of the same coin or different strokes for different folks". Teacher librarian: *The Journal for School Library Professional*. 3, (28), pp: 9-15.

Gardener, H. (1983**).** *Frames of Mind*.USA: Fontana Press.

Gardner, H.(1999). *Multiple Intelligences: the theory into practice*. New York: Basic Books.

Graham,Graham, R.A.(1997). "Cooperative Learning The Benefits of Participatory Examinations in Principles of Marketing Classes", *Journal of Education for Business*. 1, pp:149.

Hallhan,D.& Kauffman,V. & Pullen,C.(2015). *Learners Exptional Children*: introducation to special education. Pearson, Poston. USA.

Hearne, D. & Stone,S. (1995)." Multiple intelligences and underachievement: lessons from individuals with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*. 7,(28), pp:410 – 439.

Karen , G. (2001). "Multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula". *Journal of School Science and Mathematics*. 4,(101),pp:3-14.

Mercer, C.(1997). *Students with learning disabilities*, Colombia: merril publishing company.

McCoog, J. (2010). The Existention Learner. Clearing House, 83(4), 126-128DOI:10.1080/0009865100374828.

Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences***.** New York: holastic.

Nolen, J. (2003). Multiple intelligences in classroom**.** *Journal of Education***,** vol. 16, no.4, 122-138.

Poplin, M. S. (1993). *Multiple intelligences and the learning disabled*. Unpublished manuscript, The Claremont Graduate School, Claremont, CA.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (9)، ص ص 213 – 242، الرياض (2019م/ 1440هـ)

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون

د. عبدالله بن علي الربيعان[1]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلميهم، وكذلك التعرف على تأثير النوع والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة في التدريس ونوع صعوبات التعلم والدورات التدريبية على إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة (صعوبات تعلم) بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (191) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما اشارت نتائج الدراسة إلى أن وجهة نظر المعلمين نحو استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات جاءت إيجابية، كما لم تظهر اختلافات دالة ما بين الذكور والإناث حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما لم توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس، وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تعزى لأثر حضور الدورات التدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: الأجهزة اللوحية، صعوبات التعلم، التدريس، التقويم.

The importance of using the tablets in teaching students with learning disabilities from teachers' perspectives

Dr. Abdullah Ali Alrubaian[1]

Abstract: The goal aimed to explore the level of importance of using tablets in teaching students with learning disabilities from teachers' perspectives. A survey instrument was designed, and study sample consisted of special education teachers (Learning Disabilities) in Riyadh city (191 teachers) who were selected randomly. The results indicated that teachers see the importance of using tablet devices in teaching students with learning disabilities. Also, the results of the study indicated that the teachers' view of the use of tablets in the evaluation of students with learning disabilities was positive and there were no differences between males and females on the importance of using Tablets in teaching students with learning disabilities. There were no statistically significant differences at the significance level of 0.05 in the responses of the study sample members on the importance of using tablet devices in teaching students with learning disabilities attributable to the different years of teaching experience. The results showed that there are no statistically significant differences at the significance level of 0.05 attributable to the impact of teachers training.

Keywords: Tablets, Learning disabilities, Teaching, Evaluation

---

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

(1) Assistant Professor, Collage of Education, Qassim University.

البريد الإلكتروني: E-mail: alrubaian1@gmail.com

المقدمة

نعيش في هذه الحقبة من الزمن ثورة تقنية وانفجار معرفي، إذ لا تكاد تمر فترة وجيزة إلا ويظهر منتجات تقنية حديثة، أو تطوير لمنتجات موجودة. لقد أحدثت الأجهزة اللوحية مثل الحاسوبية الصغيرة Tablet والهواتف الذكية، ثورة في الطرق التي يتم بها العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين. نجد اليوم أن استخدام التلاميذ للأجهزة اللوحية يمكن أن يجعلهم يتعلمون بصورة أفضل من استخدام الطرق التقليدية. ونشعر بتأثير التدريس بمساعدة الأجهزة الالكترونية في عديدٍ من المدارس بجميع أنحاء العالم (Schuck, 2016). وفي الواقع أصبح التدريس بمساعدة الأجهزة اللوحية سمة منتظمة بمجالات المناهج الدراسية في دورات التعليم العالي بجميع أنحاء العالم (الصعيدي، 2014). إن الأجهزة اللوحية هي شكل من أشكال التقنية الحديثة التي تخلق فرص التعلم، وتمكن من التعلم التفاعلي، وتساعد في سد الفجوة بين التعليم الرسمي وغير الرسمي (Najmi & Lee, 2009; Sharples & Learning, 2002) علاوة على استخدام الأجهزة اللوحية في كافة مجالات الحياة اليومية، واستخدامها بشكل كبير في تعليم طلاب التعليم العام إلا انه شاع استخدامها بين ذوي الإعاقة (القحطاني، 2014، Isasi, Basterretxea, Zorrilla, & Zapirain, 2013).

ونرى من سمات العصر الحالي انتشار استخدام الأجهزة اللوحية في عمليات التعليم والتعلم نظراً لأنها سهلت الاستخدام وقليلة التكلفة وقابل لمراعاة الفروق الفردية (Cavanaugh, 2004; Hu, Garimella, & Exchange, 2014). ولا تعد الأجهزة اللوحية أجهزة تقنية تعليمية فقط، ولكن أيضًا تعد من الأجهزة التقنية المساعدة لذوي الإعاقة. كما أنها توفر الدعم اللازم الذي يحتاجه الطلاب من ذوي الإعاقة، وخاصة الطلاب من ذوي صعوبات التعلم (Bouck, Flanagan, Heutsche, Okolo, & Englert, 2011) نتيجة لذلك، المعلمون يستخدمون الأجهزة اللوحية في غالبية المدارس حول أنحاء العالم.

يواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادةً صعوبة في الاستماع والتركيز أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الرياضيات (Klemes, Epstein, Zuker, Grinberg, & Ilovitch, 2006)، ونتيجة لذلك تظهر لدى التلاميذ صعوبات في التعلم. كما أن هؤلاء التلاميذ يمكنهم تعلم المهارات الأكاديمية وتحسين المهارات النمائية باستخدام التعلم بمساعدة الأجهزة اللوحية (علي، 2013) ويري كل من (McClanahan, Williams, Kennedy, & Tate, 2012) ونظرا للصعوبات التي يعاني منها العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب علينا أن ندمج الممارسات

التعليمية التي تجمع بين الفعالية والكفاءة لمساعدتهم في الوصول إلى مناهج التعليم العام بطريقة هادفة وذات معنى (Maccini, Mulcahy, Wilson, & Practice, 2007) وقد تكون الأجهزة اللوحية إحدى الوسائل لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التغلب على الصعوبات الأكاديمية (الشرمان، 2015). كما «ساعد قانون إعادة التأهيل لعام 1973 وقانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين لعام 1975 على إتاحة الفرصة لتوفير التقنية لجميع الطلاب ذوي الإعاقة» (Mull & Sitlington, 2003, p. 26).

مشكلة الدراسة:

استخدام الأجهزة اللوحية يعتبر ذا أهمية في التعليم في عصرنا الحالي، ولا تقتصر أهميته على طلاب التعليم العام بل ربما يزيد أهمية مع ذوي الإعاقة. الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي تحتاج إلى الاستفادة من هذه الوسيلة التقنية الحديثة في العملية التعليمية، حيث أنها تعد وسيلة تعليمية مشوقة (Cumming & Rodriguez, 2013; Flewitt, Kucirkova, Messer, & Literacy, 2014).

وتعد الدراسات التي تناولت استخدام الأجهزة اللوحية مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم قليلة جداً ولا نزال بحاجة لإجراء البحوث حول ذلك، كما أشار كل من (Gentry, Wallace, Kvarfordt, & Lynch, 2010) إلى أن الأبحاث حول أهمية التقنية المساعدة لذوي الإعاقة في بداياتها وهناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث. علاوة على ذلك هناك حاجة ماسة لإجراء دراسات حول أهمية الأجهزة اللوحية عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ولا زال البحث في هذا الموضوع محدود (Clark, Austin, Craike, & Disabilities, 2015; Knight, McKissick, Saunders, & disorders, 2013) في الواقع وحسب علم الباحث انه لا يوجد أبحاث تناولت أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين.

وتؤكد الدراسات أن توفر التقنية الحديثة واستخدامها في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سيسهم في نجاح العملية التعليمية وسيحقق النجاح لبرامج صعوبات التعلم. ومن جهة أخرى، هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى استخدام وسائل وطرق تدريس مختلفة تتناسب مع قدراتهم وميولهم ليتمكنوا من تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي (البنا، 2000). وتشير الدراسات على أن استخدام التقنية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرفع مستوى التحصيل الأكاديمي، وله أثر في المهارات النمائية الأخرى (إبراهيم، 2009؛ البلاوي، 2010). كما أن استخدام الأجهزة اللوحية يمكن أن يساعد على تطوير عمليتي

التعليم والتقويم (Botha & Herselman, 2015) ومن أجل توجيه الأبحاث المستقبلية، والمناهج الدراسية، والتطوير المهني، من الضروري أن نعرف أهمية استخدام التقنية لدى معلمي التربية الخاصة.

ومن خلال متابعة الباحث وزيارته لعدد من برامج صعوبات التعلم وغرف المصادر بالمملكة العربية السعودية، والتواصل مع العديد من معلمي صعوبات التعلم، لاحظ ندرة استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالرغم أن استخدام وسائل وطرق تدريس متنوعة أحد أهم أهداف التربية الخاصة. ومن هذا المنطلق تظهر مشكلة الدراسة الحالية في محاولة معرفة أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. وتسعى الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

1 – ما هي أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تنفيذ الدرس كما يدركها معلمي صعوبات التعلم.

2 – ما هي أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم الطلاب كما يدركها معلمي صعوبات التعلم.

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تعزى لكل من متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية ونوع صعوبة التعلم) في إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية؟

أهداف الدراسة:

إن استخدام التقنية مثل الأجهزة اللوحية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أصبح محل اهتمام للبحث ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف علي:

1 – إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس.

2 – إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم الطلاب.

3 – تأثير كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية، نوع صعوبة التعلم) في إدراك معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في:

الأهمية النظرية:

– تلبي الدراسة الحالية ما جاء في رؤية المملكة 2030 للارتقاء بالتعليم والتحول نحو التعليم الرقمي لدعم تقدم المعلمين مهنيا واجتماعيا.

– ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت إدراك المعلمين لأهمية لاستخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم

– قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في استفادة المهتمين بمجال صعوبات التعلم من المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور لأهمية الاستفادة من استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس تلك الفئة من التلاميذ.

– التأكيد على الدور الهام الذي تلعبه تلك التقنية في إيصال المعلومات والمعارف للتلاميذ.

الأهمية التطبيقية:

– رفع المستوى الأكاديمي للتلاميذ ومن ثم النهوض بالعلمية التعليمية من خلال استخدام الأجهزة اللوحية وتطبيقاتها في تدريس الطلاب من ذوي صعوبات التعلم.

– وضع الأهداف والخطط والبرامج الشاملة، بحيث تتضمن تدريب الكادر التعليمي، وتطوير البيئة المدرسية وتوفير فرص التعليم للجميع في ضوء السياسات التعليمية للمملكة

حدود الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بالحدود التالية:

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 1438/ 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

الأجهزة اللوحية: هي أجهزة الكترونية يمكن الكتابة على شاشاتها باللمس أو قلم خاص بالجهاز، وتتميز الأجهزة اللوحية بصغر حجمها مما يسمح باستخدامها وحملها بسهولة، كما يتوفر بها العديد من لتطبيقات المختلفة الاستخدام وتمتاز بسهولة الاتصال بالإنترنت.(Botha & Herselman, 2015).

صعوبات التعلم: هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية. (Kirk & Kirk, 1983)

معلمي صعوبات التعلم: يعرف الباحث المعلمين إجرائياً بأنهم، جميع المعلمين والمعلمات (تخصص صعوبات التعلم) المؤهلين الذين يعملون بتدريس وتعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تستند الأهمية والفوائد المحتملة للتعليم القائم على التكنولوجيا من خلال نظريات التعلم الأساسية الثلاث: النظرية البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية (Kelly, Impairment, & Blindness, 2012).

كما انه لا يوجد إطار نظري واحد لأبحاث التكنولوجيا في التربية الخاصة (Woodward & Rieth, 1997).

وعند الاطلاع على النظرية البنائية الاجتماعية نجد أنها نظرية تعليمية واسعة، تؤكد على أن التعلم يحدث بناءً على الدائرة الاجتماعية للأفراد، والخبرات، والتفاعل مع البيئة (Ültanir, 2012). IDEA 2004 يلزم بدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ويطلب من المدارس وضع الطلاب في البيئة الأقل تقييدًا، وتعد فصول التعليم العام المكان المناسب في اغلب الحالات. لذا يمكن أن تساعد الأجهزة اللوحية في توفير بيئة مناسبة ومساعدة في عملية الدمج، واستخدام التقنية الحديثة بما فيها الأجهزة اللوحية سيكون أحد الوسائل التي من شأنها دعم عملية الدمج ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب.

بينما أساس نظرية التعلم الاجتماعي التي طورها باندورا (Bandura, 1978) هي الكفاءة الذاتية والتفاعل الحتمي. بعبارة أخرى، يؤثر تفاعل الطلاب مع البيئة جنباً إلى جنب مع التجارب الشخصية في سلوكهم وتعلمهم. وتعد النمذجة أساس نظرية التعلم الاجتماعي (Kelly, 2012; Labrie, 2015) وفقا لما يقوله Bandura يتعلم الأفراد من خلال المراقبة والتقليد ونمذجة الآخرين (Bandura, 1978). ويتمثل أحد النماذج الشائعة للنمذجة المستخدمة في التربية الخاصة نماذج الفيديو المستخدمة في الأجهزة اللوحية (Weng, Savage, & Bouck, 2014). يمكن أن توفر الأجهزة اللوحية العديد من التطبيقات التعليمية مثل نماذج الفيديو حيث يشاهد الطالب مقطع لسلوك شخص أو مهارة مستهدفة ومن ثم يقوم الطالب بنمذجة السلوك كما هو موضح في التطبيقات أو مقاطع الفيديو. ويعد استخدام الأجهزة اللوحية ذا فائدة للمعلمين لأنه يسمح بالتناسق والكفاءة في قدرة المعلمين على توفير التعليم المباشر واستخدام أساليب متنوعة مع الطلاب ذوي الإعاقة (Van Laarhoven et al., 2010).

في حين أن الدافعية تعد أهم الجوانب الأساسية في مجال النظرية السلوكية (Skinner, 1965). النظرية السلوكية تعد نظرية تعلم بناء على نظرية بافلوف الكلاسيكية ونظريات سكينر للتكييف، كما أن النظرية السلوكية تركز على مبادئ التعزيز الإيجابي (Wang, 2012). ويمكن تعريف التعزيز الإيجابي على انه هو تقديم محفز يتبع سلوكًا مستهدفًا يزيد من التكرار المستقبلي للسلوك المستهدف (Cooper, Heron, & Heward, 2007)، وكان لهذا المفهوم دورًا أساسيًا في مجال التعليم على مدار الأربعين عامًا الماضية (Cooper et al., 2007). كما تشير الدراسات أن هناك أدلة على أن الأجهزة اللوحية يمكن أن تعمل كأنشطة معززة للطلاب (Cumming & Rodriguez, 2013; King,

(Thomeczek, Voreis, Scott, & Therapy, 2014). كما يمكن أن توفر الأجهزة اللوحية مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية والترفيهية المناسبة لعمر الطالب والتي تعمل كمعزز له (Kagohara, 2011).

بعد سن القوانين أصبح تعليم ذوي الإعاقة حق مشروع كفلته الأنظمة والقوانين لهم. وبعد صدور قانون التقنية المساعدة IDEA الذي كان له الدور الكبير في دعم التقدم التقني في المناهج التعليمية (Turnbull, Huerta, Stowe, Weldon, & Schrandt, 2009) ويتكون القانون من عاملان رئيسيين هما الخاص بأجهزة التقنية المساعدة والأخر الخاص بخدمات التقنية المساعدة. وتشير الدارسات إلى أن المعلمون يرون التقنية توفر للطلاب فوائد تعليمية متعددة، كذلك أشارت تلك الدراسات إلى أن استخدام التقنيات الحديثة مثل الأجهزة اللوحية تزيد من التعلم والإنجاز (Cumming & Rodriguez, 2013; Johnson, 2013).بالإضافة إلى ذلك فإن استخدام التقنية يوفر العديد من المزايا للمعلمين الذين يستخدمون تلك الأجهزة. حيث ذكر (Duhaney & Duhaney, 2000) أن استخدام التقنيات الحديثة يساعد المعلمين على تغيير طرائق التدريس من خلال خلق الفرص لأنشطة تعليم جديدة ومختلفة.

قاما (Lee & Vega, 2005) بدراسة لتقييم معرفة واتجاهات والتحديات المرتبطة باستخدام التقنية المساعدة لدى معلمي التربية الخاصة في كاليفورنيا. وكان أكثر المعلمين الذين لديهم تدريب وتأهيل حول التقنية المساعدة بشكل كبير، يرون أن التقنية المساعدة كانت جزءً مهمًا في العملية التعليمة. كما أشارت النتائج إلى أن أكثر من نصف المشاركين يشعرون بالارتياح حيال استخدام التقنية المساعدة في الفصول الدراسية.

كما بحثت دراسة (McClanahan, Williams, Kennedy, & Tate, 2012) حول أهمية برنامج تعليمي مدته ستة أسابيع باستخدام الأجهزة اللوحية في مقرر القراءة مع طالب لديه اضطراب فرط الحركة والانتباه (ADHD) في المرحلة الابتدائية. وأشارت نتائج الدراسة على أن الأجهزة اللوحية لم تساعد الطالب فقط في تركيز الانتباه، بل أن هناك تحسن ملموس في مستوى القراءة لديه مما جعله أكثر إدراكا في قراءته. والجدير بالذكر أن الباحثون وجدوا أن التدريس باستخدام الأجهزة اللوحية يمكن أن يحسن بشكل ملحوظ قدرات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

هدفت دراسة (Johnson, 2013b) إلى التعرف على أهمية استخدام الأجهزة اللوحية لدى معلمي التربية الخاصة ومساعدي المعلم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، واشتملت عينة الدراسة على عدد من معلمي التربية الخاصة ومساعديهم، وتم معرفة أهمية وواقع استخدام الأجهزة اللوحية لدى المشاركين بالدراسة مع

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال استبانة لمعرفة معرفة أهمية استخدام الأجهزة اللوحية، وأظهرت النتائج أن المشاركين لديهم شعور بأهمية الأجهزة اللوحية عند تدريس هؤلاء التلاميذ وكانت اتجاهاتهم إيجابية بشكل مرتفع بشأن هذه الأجهزة واستخدامها مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. كما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة ترجع إلى متغير المؤهل، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية استخدام الأجهزة اللوحية تكمن في التخطيط للتدريس واستخدامه بالخطة التربوية الفردية.

أجرى كل من (Mohd Yusof, Daniel, & Low, 2014) دراسة بهدف التعرف على تصورات معلمي التربية الخاصة فيما يتعلق باستخدام الأجهزة اللوحية في برامج التربية الخاصة في ماليزيا. وكشفت النتائج أن معلمي التربية الخاصة لديهم مواقف إيجابية تجاه استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس في الفصول الدراسية، كما أكد المعلمون على أن استخدام الأجهزة يوفر العديد من المزايا داخل الفصل الدراسي، كما أشاروا إلى أن تطبيقات الأجهزة اللوحية لديها القدرة على توفير طرق واستراتيجيات مناسبة للتعليم الفردي على أساس احتياجات الطالب التعليمية. ومع ذلك ذكر المعلمون أن الدورات التدريبية والتطوير المهني قد يؤثر على استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب في برامج التربية الخاصة.

ومن جانبٍ أخرى هدفت دراسة (Kaur, Koval, Chaney, & Science, 2017) إلى التعرف على إمكانية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المشاركين بهذه الدراسة تمكنوا من استخدام الأجهزة اللوحية بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقاً لقدراتهم وأساليب التعلم المفضلة لهم. وقد أدى استخدام الأجهزة اللوحية إلى تحسن في المهارات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم المشاركين في الدراسة.

كما إجراء (العجمي والمطيري، 2017) دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية (الآيباد) في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور المعلمات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واُستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات على معلمات التربية الخاصة تخصص إعاقة فكرية بمدينة الرياض، وبلغ عدد المشاركات (234) معلمة وأظهرت نتائج الدراسة على أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. كما لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمؤهل التعليمي أو الخبرة.

قامت العنزي (2018) بدراسة هدفت إلى تقيم تجربة استخدام الأجهزة اللوحية (الآيباد) في العملية التعليمية في الكويت من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واستخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات وهل يختلف هذا التقييم باختلاف المؤهل العلمي والخبرة التدريسية أو طبيعة العمل. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم استخدام الآيباد في العملية التعليمية من وجهة نظر عينة الدراسة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات للمشرفين التربويين تعزى لذوي الخبرة القصيرة في مجالي استخدام المعلمين للآيباد ومجال مميزات استخدام الآيباد في التعليم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى. كما أوصت الدراسة بتعميم تجربة استخدام الآيباد في المدارس وجميع المواد الدراسية.

أخيراً أجرت (Almutlaq,& Martella, 2018) دراسة كان الغرض منها تقييم فعالية استخدام قصة لتحسين المهارات الاجتماعية يتم تقديمها باستخدام الأجهزة اللوحية (الآيباد) لطلاب في المرحلة الابتدائية ممن لديهم اضطراب طيف التوحد. أظهرت النتائج إلى أن استخدام الأجهزة اللوحية ذا فائدة للطلاب ذوي الإعاقة حيث كان هناك تحسن في أداء المشاركين في الدراسة وتحسن ملحوظ في المهارات الاجتماعية لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

ركزت الدراسات السابقة ومراجعة الأدبيات حول أهمية الأجهزة اللوحية كأحد التقنيات مساعدة للطلاب ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك، ناقشت المفاهيم حول استخدام الأجهزة اللوحية وتطبيقاتها في فصول التعليم العام وبرامج الدمج. كما عرض الباحث مجموعة من الأدبيات والدراسات حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويتضح من خلال تلك الدراسات تنوع كبير في المهام التي استهدفت تدريسها لهؤلاء الطلاب، كما تشير الدراسات السابقة أن استخدام تلك الأجهزة في العملية التعليمية له أثر كبيرة عاد بشكل إيجابي على الطلاب وتحصيلهم.

كما أكدت الدراسات السابقة على فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم وخصوصا مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم ودوره الإيجابي في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. إلا انه لا توجد دراسات حسب علم الباحث تناولت أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. لذا فإن الباحث سيحاول ومن خلال الدراسة الحالية البحث والتحقق عن أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. كما أن

الدارسات السابقة ستسهم في بناء أداة الدراسة المناسبة لأجراء هذه الدراسة والاستفادة منها في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لكونه أنسب المناهج للتعامل مع إجراءات الدراسة الحالية، والذي يقوم على دراسة وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ، حيث قام الباحث بتوزيع الأداة التي قام بإعدادها للحصول على نتائج وتحليلها.

مجتمع الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة تكونت من (67) معلم و(124) معلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1438 – 1439هـ.

عينة تقنين الاستبانة (العينة الاستطلاعية): تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالي بالتطبيق عليها من 45 معلم ومعلمة من معلمي ذوي صعوبات التعلم بمنطقة الرياض من نفس مجتمع الدراسة ومن غير عينة الدراسة الأساسية (18 معلم، 27 معلمة)، تم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

عينة الدراسة الأساسية: قام الباحث بتوزيع الاستبانة إلكترونياً على عينة الدراسة، وقد بلغ عدد الاستجابات (191) استجابة من معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات التالية: (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية، نوع صعوبة التعلم).

جدول (1): توزيع عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة.

الجنس	العدد	النسبة	الدورات التدريبية	العدد	النسبة
معلم	67	٪35.1	نعم	111	٪58.1
معلمة	124	٪64.9	لا	80	٪41.9
سنوات الخبرة في التدريس	**العدد**	**النسبة**	**المؤهل العلمي**	**العدد**	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	32	٪16.8	بكالوريوس	132	٪69.1
من 5 لأقل من 10 سنوات	52	٪27.2	دبلوم عالي بعد البكالوريوس	12	٪6.3
من 10 لأقل من 15 سنة	57	٪29.8	ماجستير	44	٪23.0
من 15 سنة فأكثر	50	٪26.2	دكتوراه	3	٪1.6

يتضح من جدول (1) أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الأساسية كانوا من المعلمات بنسبة بلغت 64.9٪، بينما بلغت نسبة المعلمين في عينة الدراسة 35.1٪ من أجمالي عينة الدراسة.

كذلك يتضح من جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي، حيث يظهر أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس بنسبة 69.1٪، يليهم أصحاب المؤهل العلمي ماجستير بنسبة 23.0٪، ثم أصحاب المؤهل العلمي دبلوم عالي بعد البكالوريوس بنسبة 6.3٪، وأخيراً أصحاب المؤهل العلمي دكتوراه بنسبة 1.6٪.

أيضاً يتضح من جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغير سنون الخبرة في مجال التدريس، حيث يظهر أن النسبة الأكبر من أفراد العينة كانوا من أصحاب سنوات خبرة في التدريس من 10 سنوات لأقل من 15 سنة بنسبة بلغت 29.8٪، يليهم أصحاب سنوات الخبرة من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات بنسبة 27.2٪، ثم أصحاب سنوات خبرة من 15 سنة فأكثر بنسبة بلغت 26.2٪، وأخيراً أصحاب سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بنسبة 16.8٪.

كذلك يتضح من جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغير حضور الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام الأجهزة اللوحية أو التقنيات الحديثة، حيث يتضح أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة الحالي كانوا ممن حضروا دورات تدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة في التدريس بنسبة بلغت 58.1٪، بينما لم يحضر تلك الدورات نسبة 41.9٪.

أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة للدراسة الحالية وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تتسم الاستبانة أنها من أكثر أدوات الدراسة تقنيناً؛ لأن أسئلتها تكون موحدة لجميع مجتمع الدراسة وإمكانية توزيعها على أعداد كبيرة في وقت واحد وأماكن متباعدة وفي زمن أقل مما تتطلب الأدوات الأخرى (علوان، 2010).

وبعد أن تم الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات المرتبطة المتعلقة بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على وجهة نظر المعلمين حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة وشمل المقياس على 32 فقرة لقياس أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

حيث تضمنت الاستبانة بعدين:

- البعد الأول يتعلق بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ) واشتمل على 18 فقرة (1-18).

- البعد الثاني: أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم) واشتمل على 14 فقرة (19-32).

صدق وثبات المقياس:

أولاً: الصدق:

للتحقق من صدق الاستبانة تم استخدام الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي.

الصدق الظاهري *Face Validity* :

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت له وللتعرف على ما إذا كانت للاستبانة صلة بالمتغيرات التي يقوم بقياسها وتتفق مع الغرض التي وضعت من أجله، وكذلك التأكد من نوع المفردات وصياغتها ودقتها ومدى مناسبتها للغرض التي صممت من أجله. قام الباحث بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد ستة محكمين حاصلين على درجة الدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس والعاملين بوزارة التعليم في مجال التربية الخاصة. وتم تعديل الاستبانة بحذف وإضافة بعض فقراتها، وتعديلها وإعادة صياغة البعض الآخر. وقد قام الباحث باستبعاد العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها دون 80٪ وأصبحت الاستبانة بصورتها المعدلة تتكون من (32) فقرة. واستند الباحث فيما تم من إجراءات على أن تلك التعديلات في أداة الدراسة تمثل الصدق الظاهري لأداة الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: *Internal Consistency*:

تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات				أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات			
1	0.749**	10	0.947**	19	0.795**	26	0.831**
2	0.865**	11	0.890**	20	0.883**	27	0.798**
3	0.787**	12	0.676**	21	0.856**	28	0.717**
4	0.791**	13	0.898**	22	0.815**	29	0.870**

تابع/ جدول (2).

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات				أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات			
5	0.936**	14	0.911**	23	0.841**	30	0.815**
6	0.829**	15	0.923**	24	0.822**	31	0.731**
7	0.902**	16	0.863**	25	0.852**	32	0.762**
8	0.837**	17	0.903**	قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة 45 ومستوى ثقة 0.01 تساوي 0.4182			
9	0.699**	18	0.915**				

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات	أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات
معامل الارتباط	0.959**	0.925**

**** دالة عند مستوى 0.01**

كذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (3). حيث يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات بعدي الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وهو ما يؤكد اتساق وتجانس بعدي المقياس فيما بينهما وتماسكهما بعضهما البعض.

ثانياً: الثبات:

جدول (4): معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمقياس وأبعاده الفرعية.

المقياس	أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات	أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات	المقياس ككل
معامل الثبات	0.971	0.961	0.980

تم التحقق من ثبات درجات الاستبانة وأبعادها الفرعية باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول. حيث يتضح من جدول (6) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، وبالتالي يمكن الحكم على صلاحية أداة الدراسة للاستخدام في الدراسة الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس من خلال الاختيار من خمسة اختيارات هي: (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد من أبعاد المقياس تعبر عن درجة عالية من درجة الأهمية، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في تحديد درجة أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للبعد:

جدول (5): محكات تحديد درجة أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد	درجة الأهمية
أقل من 1.8	ضعيفة جداً أو منعدمة
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسطة
من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 فأكثر	كبيرة جداً

**** تم تحديد هذه المحكات بناءً على تحويل الدرجات المنفصلة إلى فئات متصلة وذلك بحساب مدى الدرجات (5-1 = 4) وحساب سعة المحك على أنه (سعة المحك = 4÷ عدد الاستجابات = 4÷5=0.8)**

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* وذلك على النحو التالي:

1 – المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في الكشف عن درجة أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون.

2 – معامل ارتباط بيرسون *في* التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

3 – معامل ثبات كرونباخ ألفا في التأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعية.

4 – اختبار «ت» للمجموعات المستقلة في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة

الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس، وحضور الدورات التدريبية.

5 – اختبار كروسكال واليس في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

6 – اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في التعرف على مدى اختلاف استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على التساؤل الأول للدراسة الذي ينص على: ما هي أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تنفيذ الدرس كما يدركها معلمي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وذلك للحكم على مستوى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمين، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
1	الأجهزة اللوحية (المحمولة) يسهل التعامل معها	4.319	0.875	كبيرة جداً	4
2	تساعدني الأجهزة اللوحية في مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.089	0.933	كبيرة	10
3	أشجع زملائي المعلمين في المدرسة على استخدام الأجهزة اللوحية	4.089	0.983	كبيرة	11
4	تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية في تعليم الطلبة العمليات الحسابية	4.010	0.871	كبيرة	15
5	تُحسن الأجهزة اللوحية من مهارات تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.063	0.938	كبيرة	13
6	تقلل من فرص تعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لخبرات الفشل والإحباط	3.906	0.841	كبيرة	16
7	تتيح التطبيقات التعليمية في الأجهزة اللوحية طرقاً مناسبة لتحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة	4.084	0.842	كبيرة	12
8	أشعر أنني أتميز عن زملائي المعلمين عندما استخدم الأجهزة اللوحية في غرفة المصادر	4.126	0.830	كبيرة	8
9	أرى أن الأجهزة اللوحية تناسب جميع مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية	3.644	0.967	كبيرة	17
10	يساعدني استخدام الأجهزة اللوحية في إجراءات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.105	0.767	كبيرة	9
11	يتوفر في الأجهزة اللوحية تطبيقات تساعد في تقليل الملل وتشجع على التعلم	4.372	0.848	كبيرة جداً	3
12	تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية تعليم الطلبة مهارات الكتابة بالشكل الصحيح	3.586	1.072	كبيرة	18
13	الأجهزة اللوحية تجعل العملية التعليمة أكثرَ جاذبيةً للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.393	0.745	كبيرة جداً	1
14	تضفي الأجهزة اللوحية عنصر التشويق في عملية التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.372	0.763	كبيرة جداً	2

تابع/ جدول (6).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
15	تعزز الأجهزة اللوحية أداء وقدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لإنجاز مختلف المهام الأكاديمية	4.152	0.835	كبيرة	5
16	تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات القراءة الصحيحة	4.016	0.849	كبيرة	14
17	تعزز تطبيقات الأجهزة اللوحية الشعور بالثقة بالنفس لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.141	0.910	كبيرة	6
18	توفر تطبيقات الأجهزة اللوحية مزيدا من خبرات النجاح للطلبة ذوي صعوبات التعلم	4.136	0.756	كبيرة	7
المتوسط الوزني للبعد الأول ككل: أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)		4.089	0.868	كبيرة	

تشير نتائج الدراسة المعروضة في جدول 6 إلى إدراك معلمي الطلاب من ذوي صعوبات التعلم أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب، حيث تظهر النتائج أن استخدام الأجهزة اللوحية على درجة كبيرة من الأهمية من وجهة نظر المعلمين، حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد من أبعاد الاستبانة 4.089 بانحراف معياري قدره 0.868، أما عن عبارات هذا البعد فمنها أربع عبارات جاءت على قدر كبير جداً من الأهمية، وجاء في الترتيب الأول «الأجهزة اللوحية تجعل العملية التعليمة أكثرَ جاذبيةً للطلبة ذوي صعوبات التعلم» بينما جاء في الترتيب الثاني «تضفي الأجهزة اللوحية عنصر التشويق في عملية التدريس للطلبة ذوي صعوبات التعلم» وجاء في الترتيب الثالث «يتوفر في الأجهزة اللوحية تطبيقات تساعد في تقليل الملل وتشجع على التعلم» بينما جاء في الترتيب الرابع «الأجهزة اللوحية (المحمولة) يسهل التعامل معها»، وجاءت باقي العبارات على درجة كبيرة من الأهمية حيث جاء في الترتيب الأخير «تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية تعليم الطلبة مهارات الكتابة بالشكل الصحيح».

للإجابة على التساؤل الثاني للدراسة الذي ينص على: ما هي أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم الطلاب كما يدركها معلمي صعوبات التعلم؟

جدول (7): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم).

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
22	تسهل تطبيقات الأجهزة اللوحية عملية التعزيز، وتجعلها أكثر جاذبية للطلبة	4.267	0.799	كبيرة جداً	1
20	تقدم تطبيقات الأجهزة اللوحية تغذية راجعة فورية للطلبة حول إجاباتهم	4.225	0.772	كبيرة جداً	2
21	تمكّن الأجهزة اللوحية الطلبة من تصحيح أخطائهم دون الشعور بالحرج	4.183	0.835	كبيرة	3
24	توفر الأجهزة اللوحية تطبيقات تعليمية تساعد الطلبة على التغلب على القلق من التقويم والاختبارات	4.099	0.856	كبيرة	4
28	تقلل الأجهزة اللوحية من شعور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالخجل بسبب بطء استجابتهم أثناء عمليات التقويم	4.068	0.906	كبيرة	5

تابع/ جدول (7).

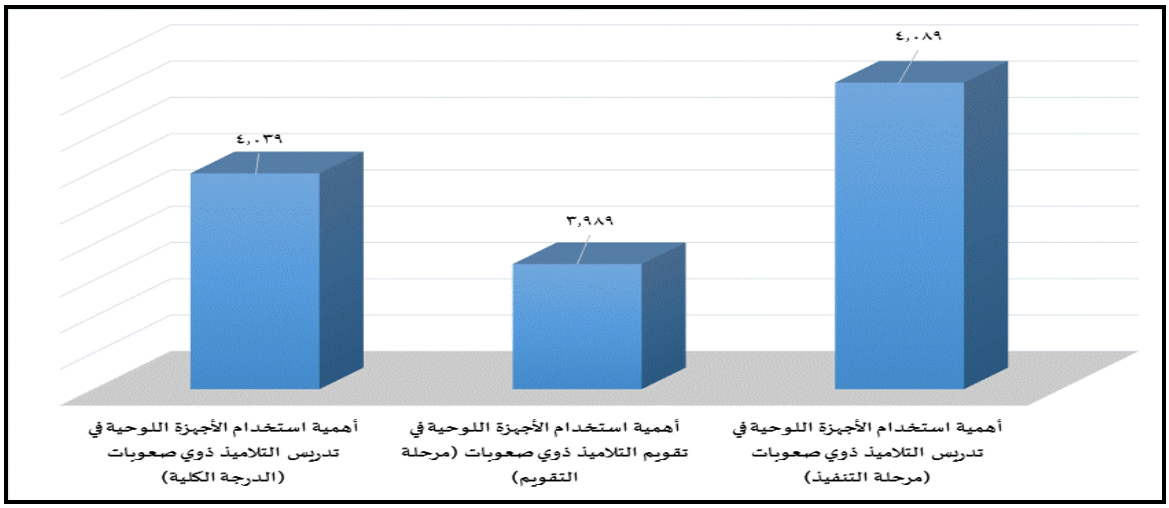
م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
23	تتيح تطبيقات الأجهزة اللوحية التدريب والممارسة بما يساعد الطلبة في معرفة جوانب الضعف والقصور لديهم	4.052	0.800	كبيرة	6
29	أعتقد أن الأجهزة اللوحية تساعد في تعديل اتجاهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو عمليات التقويم	4.026	0.867	كبيرة	7
31	تسهل الأجهزة اللوحية من عمليات رصد درجات الطلبة وتتبعها طوال العام الدراسي	4.000	0.935	كبيرة	8
19	تُسهل الأجهزة اللوحية إجراءات تقويم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.937	0.874	كبيرة	9
32	توفر الأجهزة اللوحية بيانات شاملة عن مدى تقدم الطلبة في تعلم مختلف المهارات الأكاديمية	3.890	0.942	كبيرة	10
30	تساعد التطبيقات التعليمية في الأجهزة اللوحية الوالدين في أداء الواجبات المنزلية مع أبنائهم ذوي صعوبات التعلم	3.812	0.898	كبيرة	11
26	توفر التطبيقات التعليمية في الأجهزة اللوحية أساليب التقويم الملائمة لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية	3.785	0.847	كبيرة	12
27	توفر الأجهزة اللوحية تطبيقات مناسبة لتقويم الواجبات المنزلية	3.785	0.918	كبيرة	13
25	تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية في تقويم الطلبة في جميع المهارات الأكاديمية	3.717	0.925	كبيرة	14
المتوسط الوزني للبعد الأول ككل: أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)		3.989	0.870	كبيرة	

تشير النتائج المعروضة في جدول (7) إلى ارتفاع مستوى إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث كان المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد من أبعاد الاستبانة 3.989 بانحراف معياري 0.870، أما عن عبارات هذا البعد فمنها عبارتان فقط جاءتا على قدر كبير جداً من الأهمية، وجاء في الترتيب الأول «تسهل تطبيقات الأجهزة اللوحية عملية التعزيز، وتجعلها أكثر جاذبية للطلبة» بينما جاء في الترتيب الثاني «تقدم تطبيقات الأجهزة اللوحية تغذية راجعة فورية للطلبة حول إجاباتهم»، وجاءت باقي العبارات على درجة كبيرة من الأهمية حيث جاء في الترتيب قبل الأخير «توفر الأجهزة اللوحية تطبيقات مناسبة لتقويم الواجبات المنزلية» بينما جاء في الترتيب الأخير «تساعد تطبيقات الأجهزة اللوحية في تقويم الطلبة في جميع المهارات الأكاديمية»؛ ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال الأول للبحث الحالي والخاص بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (8): أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الترتيب
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	4.089	0.868	كبيرة	1
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	3.989	0.870	كبيرة	2
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (الدرجة الكلية)	4.039	0.869	كبيرة	

يتضح من جدول (8) إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (الدرجة الكلية) بدرجة كبيرة من الأهمية حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على الاستبانة 4.039 بانحراف معياري 0.869، وجاءت في الترتيب الأول «أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)» بينما جاء في الترتيب الثاني «أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)»، وهو ما يمكن توضيحه من خلال الشكل التالي:



شكل (1): أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (الدرجة الكلية) من وجهة نظر المعلمين

للإجابة على التساؤل الثالث للدراسة الذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 تعزى لكل من متغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية ونوع صعوبة التعلم) في إدراك معلمي صعوبات التعلم لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية؟».

أولاً: بالنسبة لمتغير الجنس:

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف الجنس (معلم، معلمة) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (9): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس (درجات الحرية = 189).

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	معلم	73.059	13.123	0.443	غير دالة
	معلمة	73.895	12.036		
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	معلم	54.731	10.631	1.192	غير دالة
	معلمة	56.452	8.866		
الدرجة الكلية	معلم	127.791	22.137	0.805	غير دالة
	معلمة	130.347	20.277		

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 ودرجة حرية 189 تساوي 1.660

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف الجنس (معلم، معلمة)، حيث تراوحت قيمة «ت» المحسوبة بين 0.443 و1.192 وهي قيم أقل من قيمة ت الجدولية التي تبلغ 1.660 عند درجة حرية 189، ومستوي ثقة 0.05.

ثانياً: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

تم استخدام اختبار «كروسكال واليس» *Kruskal-Wallis Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف المؤهل (بكالوريوس، دبلوم عالي بعد البكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (10): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف المؤهل العلمي (درجة الحرية = 3).

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	المؤهل العلمي	عدد الرتب	متوسط الرتب	قيمة «كاي تربيع»	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	بكالوريوس	132	94.591	18.063	0.01
	دبلوم عالي	12	50.583		
	ماجستير	44	106.341		
	دكتوراه	3	188.000		

تابع/ جدول (10).

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	المؤهل العلمي	عدد الرتب	متوسط الرتب	قيمة «كاي تربيع»	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	بكالوريوس	132	95.473	14.772	0.01
	دبلوم عالي	12	44.583		
	ماجستير	44	112.750		
	دكتوراه	3	79.167		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	132	94.485	14.552	0.01
	دبلوم عالي	12	48.250		
	ماجستير	44	110.230		
	دكتوراه	3	148.000		

قيمة «كا تربيع» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 ودرجة حرية 3 تساوي 11.340

يتضح من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم والدرجة الكلية) ترجع لاختلاف المؤهل العلمي. وبالنظر لمتوسط الرتب نجد أن أقل المجموعات في الاستجابة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم مجموعة المؤهل العلمي دبلوم عالي بعد البكالوريوس، بينما أعلى المجموعات في حالة البعد الأول (مرحلة التنفيذ) وكذلك في حالة الدرجة الكلية هم مجموعة المؤهل العلمي دكتوراه، أما في حالة البعد الثاني (مرحلة التقويم) هي مجموعة المؤهل العلمي ماجستير، وبصفة عامة نجد أن أقل المجموعات هم مجموعتي (الدبلوم العالي والبكالوريوس) بينما أعلى المجموعات هم مجموعتي الدكتوراه والماجستير.

ثالثاً: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (11): الإحصاءات الوصفية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقاً لسنوات الخبرة في التدريس.

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	أقل من 5	32	75.813	10.548
	5-10	52	74.154	11.252
	10-15	57	73.351	12.175
	من 15 فأكثر	50	71.900	14.769

تابع/ جدول (11).

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	أقل من 5	32	56.781	7.732
	5-10	52	56.673	8.291
	10-15	57	55.456	9.916
	من 15 فأكثر	50	54.840	11.311
الدرجة الكلية	أقل من 5	32	132.594	16.654
	5-10	52	130.827	18.760
	10-15	57	128.807	20.695
	من 15 فأكثر	50	126.740	25.499

قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات لأقل من 10 سنوات، من 10 سنوات لأقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر).

جدول (12): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	بين المجموعات	320.632	3	106.877	0.692	غير دالة
	داخل المجموعات	28895.127	187	154.519		
	الكلي	29215.759	190			
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	بين المجموعات	122.825	3	40.942	0.447	غير دالة
	داخل المجموعات	17133.771	187	91.624		
	الكلي	17256.597	190			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	805.619	3	268.540	0.609	غير دالة
	داخل المجموعات	82391.658	187	440.597		
	الكلي	83197.277	190			

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 ودرجة حرية (3، 187) تساوي 2.6802

حيث تشير النتائج المعروضة في جداول (11، 12) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس. بشكل عام، حيث كان المعلمون إيجابيون للغاية في استجاباتهم حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولم يكن للخبرة أي أثر في ذلك.

رابعاً: بالنسبة لمتغير حضور الدورات التدريبية:

جدول (13): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف الدورات التدريبية (درجات الحرية = 189).

أهمية استخدام الأجهزة اللوحية	دورات تدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التنفيذ)	نعم	74.405	11.899	1.005	غير دالة
	لا	72.488	13.058		
أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات (مرحلة التقويم)	نعم	56.270	8.968	0.720	غير دالة
	لا	55.263	10.289		
الدرجة الكلية	نعم	130.676	19.726	0.953	غير دالة
	لا	127.750	22.501		

قيمة «ت» الجدولية عند مستوى ثقة 0.05 ودرجة حرية 189 تساوي 1.660

تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (13)، حيث تظهر النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة.

خامساً: بالنسبة لمتغير نوع الصعوبة التعليمية (القراءة - الكتابة - الرياضيات):

وللتعرف على تأثير متغير النوع على وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تم استخدام اختبار «مربع كاي» للكشف عن دلالة الفروق بين التكرارات، حيث

تضمن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية سؤال ينص على «في أي صعوبات التعلم تجد أن استخدام الأجهزة اللوحية ذات فائدة أكبر؟»، وجاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (14): أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة.

نوع الصعوبة	التكرار	النسبة	قيمة «كاي تربيع»	درجة الحرية ومستوى الدلالة
صعوبات القراءة	93	٪48.69	99.654	درجة الحرية = 4 مستوى الدلالة = 0.01
صعوبات الرياضيات	25	٪13.09		
صعوبات الكتابة	23	٪12.04		
صعوبات القراءة وصعوبات الرياضيات	30	٪15.71		
جميع الصعوبات	20	٪10.47		

قيمة «مربع كاي» الجدولية عند مستوى ثقة 0.01 ودرجة حرية 4 تساوي 13.28

تشير النتائج المعروضة في جدول (14) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى اختلاف أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة. وبالنظر للتكرارات والنسب المئوية في الجدول السابق، تشير النتائج أن 48.69٪ من إجمالي عينة الدراسة إلى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية مع الطلاب من ذوي صعوبات القراءة، وتراوحت نسب التكرارات ما بين باقي الصعوبات من 10.47 إلى 15.71٪، ومن هنا نري تقارب تكرارات الاستجابة، وهو ما يعني أن استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذو أهمية كبيرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث ذلك نتيجة للانفجار المعرفي والتطور التقني، حيث نجد أن الغالبية العظمى من الناس وخصوصا المتعلمين يستخدمون الأجهزة الذكية واللوحية بشكل لافت للانتباه (الصعيدي، 2014). ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص ورغبة معلمي صعوبات التعلم لمواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال تقنيات التعليم، إذ ينظرون إلى الأجهزة اللوحية على أنها وسيلة تعليمية هامة في مجال التدريس كما أكدت نتائج دراسة (Knighton, 2013) أن المعلمين يرون أهمية ومساعدة التقنية المساعدة في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن التقنية

المساعدة في التربية الخاصة تلعب دورا كبيراً في مجال تعليم ذوي الإعاقة، لذا ربما نجد أن استخدام التقنية وخصوصا الأجهزة اللوحية أصبح ذا أهمية (Hu et al., 2014; Leonard, 2013)؛ كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات، حيث أظهرت نتائج دراسة (العجمي والمطيري، 2017; Almutlaq, & Martella, 2018) إلى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية عند تدريس الطلاب ذوي الإعاقة، وكذلك (Johnson, 2013b) أشار إلى أن معلمي التربية الخاصة ومساعديهم يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس طلاب التربية الخاصة.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات جاءت إيجابية إذ حصلت جميع الأبعاد على درجة موافقة كبيرة. وهذا يدل على أن المعلمين مهتمين بتكييف البيئة التعليمية والمنهج والتقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والبيئة الأقل تقييدا هي تغيير يتم إجراؤه على المنهج الدراسي الذي يسمح للطالب ذو الاحتياجات الخاصة بفهم وإتمام المهمة بالشكل الذي يناسب قدراته. ويعتبر استخدام الأجهزة اللوحية أحد الوسائل المستخدمة في التقويم البديل (Raymond & DeCourcey, 2008). كما يرى كل من (Hu et al., 2014; Johnson, 2013a; Mohd Yusof et al., 2014) إلى أهمية إعداد المعلم ليواكب التقدم الحادث في العملية التعليمة باستخدام أدوات التقنية بالتقويم التي تضطلع بأثر التعلم على سلوك الطالب، كما أشار (Mohd Yusof et al., 2014) أن استخدام التقنية الحديثة قد تكون أحد الحلول في التغلب على محدودية التقويم اللازمة للطلاب من ذوي الإعاقة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها، انتشار استخدام الأجهزة اللوحية بين المعلمين والطلاب كذلك وعي المعلمين ومعرفتهم بالمزايا والخدمات التي تتوفر بالأجهزة اللوحية فيم يتعلق بالتدريس والتقويم.

وتظهر نتائج الدراسة إلى عدم وجود اختلافات دالة بين الذكور والإناث حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Diemer, Fernandez, Streepey, & Technology, 2012; Lee & Vega, 2005; Mohd Yusof et al., 2014) من عدم وجود اختلافات نتيجة لعامل الجنس في إدراك أهمية واستخدام التقنية وخاصة الأجهزة اللوحية في الفصول الدراسية وقد يفسر ذلك أيضاً في ضوء التطور التقني الذي يشهده العصر الحالي كان له اثر على المعلمين والمعلمات مما جعل المعلمين والمعلمات ينظرون إلى أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم نظرة موحدة، كذلك كلا الجنسين

يدرسون فئة واحدة، ولديهم اهتمام مشترك وهو توفير أفضل بيئة تعليمية للطالب. وقد يعود ذلك إلى سهولة استخدام تلك الأجهزة. (Diemer et al., 2012).

بالرغم انه بشكل عام تتضح أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بين جميع المعلمين وباختلاف مؤهلاتهم، مع ذلك أظهرت النتائج اختلافًا أكثر وضوحًا لدى مجموعة المؤهل العلمي دبلوم عالي بعد البكالوريوس حيث تعد اقل المجموعات في الاستجابة حول أهمية تلك الأجهزة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أنَ المعلمين ذوي المؤهلات العليا يميلون إلى التعامل مع الأجهزة الذكية واللوحية بالتدريس أكثر من غيرهم (Williams, 2017) بسبب المتطلبات الدراسية أثناء مرحلة الدراسات العليا بهدف الحصول على درجة علمية أكبر من مرحلة البكالوريوس، وهذا يتطلب البحث عن المعلومات من مصادر المعلومات المختلفة على الشبكة العنكبوتية التي تلعب فيها الأجهزة الحديثة دوراً كبيراً في الوصول لتلك المعلومات، فضلاً على أنهم قد اطلعوا على دراسات أو معلومات حول تلك الأجهزة زادت من معارفهم باستخدامات تلك الأجهزة وأهمية استخدامها واستخدام التطبيقات الخاصة بها في عملية التدريس. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (حمدانة والسرحان، 2013) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس. بشكل عام، كان المعلمون إيجابيون للغاية حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ولم يكن للخبرة أثر في ذلك حيث يفسر الباحث أن وعي المعلمين ومعرفتهم باستخدام الأجهزة اللوحية وانتشارها بين جميع طبقات المجتمع قد تكون السبب في ذلك، إضافة إلى طبيعة وأنواع التطبيقات المستخدمة في تلك الأجهزة زادت من أهمية استخدام المعلمين لتلك الأجهزة بغض النظر عن اختلاف سنوات الخبرة. علاوة على ذلك، يمكن أن يعزى ذلك إلى توفر الأجهزة اللوحية وسهولة استخدامها، وان المعلمين يدرسون الفئة ذاتها، لم تدع مجالاً لظهور أثر سنوات الخبرة في التدريس. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (العجمي والمطيري، 2017)، حيث أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطالبات ذوي الإعاقة باختلاف سنوات الخبرة في التدريس. كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة

(Ogirima, Emilia, & Juliana, 2017) حيث إن سنوات الخبرة في التدريس لم تؤثر على مواقف المعلمين وكفاءتهم في استخدام التقنية المساعدة.

كما تبين من خلال النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر حضور الدورات التدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى وعي معلمي صعوبات التعلم، وشعورهم بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بغض النظر عن الدورات التدريبية. فتلك الأجهزة أصبحت أداة يمكن تطبيقها في العملية التعليمية والاستفادة منها في الاستراتيجيات التعليمية لذوي الإعاقة (Gu, Zhu, ؛Churchill, Fox, & King, 2012 & Guo, 2013). وقد يعود ذلك إلى استخدام المعلمين لتلك الأجهزة بشكل مستمر، وكان له أثر في تنمية تلك الأهمية لديهم نحو استخدامها في التدريس. علاوة على انتشار الأجهزة اللوحية وسهولة استخدامها. كما أن (Knighton, 2013) أشار بنتائج دراسته أن المعلمين لديهم مصادر متعددة للمعرفة بالأجهزة التقنية الحديثة غير الدورات التدريبية كالقراءة عن هذه الأجهزة والشبكة العنكبوتية.

وبالنسبة لتأثير نوع الصعوبة على إدراك أهمية استخدام الأجهزة اللوحية أظهرت النتائج أن أعلى التكرارات كانت في حالة صعوبات تعلم القراءة، أما باقي الصعوبات فتكاد تكون تكرارات الاستجابة متساوية، وهو ما يعني أن استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذو أهمية كبيرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة. بالرغم أن المشاركين يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل عام إلا انه كما أشارت إليه النتيجة الحالية أنهم يرون أهمية استخدام هذه الأجهزة مع صعوبات تعلم القراءة أكثر من غيرها من الصعوبات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (McClanahan et al., 2012) ويمكن تفسير هذه النتيجة، نظراً إلى أن أكثر أنواع صعوبات التعلم تدريسا في غرف المصادر في المملكة العربية السعودية هي صعوبات تعلم القراءة، علاوة على ذلك، كثرة تطبيقات الأجهزة اللوحية المستخدمة في تدريس القراءة. كما اختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Ng & Nicolas, 2009) حيث كانت أكثر الموضوعات استخدما من قبل المعلمين كان في الرياضيات.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها وفي ضوء المعالجة الإحصائية والنتائج التي توصل إليها الباحث تشير النتائج:

تظهر نتائج الدراسة الحالية أن المعلمين يرون أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن وجهة نظر المعلمين نحو استخدام الأجهزة اللوحية في تقويم التلاميذ ذوي صعوبات جاءت إيجابية، كما لم تظهر اختلافات دالة ما بين الذكور والإناث حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس، وتبين من النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر حضور الدورات التدريبية ذات علاقة بالأجهزة اللوحية أو استخدام التقنية الحديثة.

وبالنسبة لتأثير نوع الصعوبة على إدراك أهمية استخدام الأجهزة اللوحية أظهرت النتائج أن أعلى التكرارات كانت في حالة صعوبات تعلم القراءة، أما باقي الصعوبات فتكاد تكون تكرارات الاستجابة متساوية، وهو ما يعني أن استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذو أهمية كبيرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات تعلم القراءة. وفي ضوء نتائج الدراسة وفي ضوء مناقشة النتائج وضع الباحث التوصيات التالية:

- يوصي الباحث باستخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة والطلاب من ذوي صعوبة القراءة بصفة خاصة.
- زيادة توعية المعلمين بأهمية استخدام الأجهزة اللوحية بما يكفل المحافظة على المستوى العالي لديهم.
- الاهتمام بعمل دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لاستخدام الأجهزة اللوحية بشكل فعال في العملية التعليمية.
- البحث عن معوقات استخدام الأجهزة اللوحية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسات لمعرفة فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأثره على التحصيل الأكاديمي.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

حمادنة، أديب ذياب، والسرحان، جميلة عويصي (2013). درجة استخدام معلمي اللغة العربية لشبكة الإنترنت في التدريس في محافظة المفرق واتجاهاتهم نحوها. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 19(3)، 39 -74.

الصعيدي، منصور سمير(2014). الألعاب التعليمية الالكترونية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التصور البصري وبقاء أثر التعلم لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، 17(2)، 62- 112.

العجمي، ناصر سعد، والمطيري، حنان ساير(2017). أهمية استخدام الأجهزة اللوحية IPad في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة من منظور المعلمات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 5(18)، 83-122.

العنزي، نوره محمد عويد(2018). واقع استخدام الآيباد في العملية التعليمية وسبل تحسينه من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في الكويت. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(6)، 237-262.

الغراب، إيمان محمد (2003). *التعليم الالكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

القحطاني، هنادي حسين آل هادي (2014). *المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المخزومي، محمد ناصر(2001). اتجاهات المعلمين إقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربية وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*. 17(1)،123- 138.

علوان، عبد القادر محسن (2010). الاستبانة أداة في البحث العلمي. *مجلة الجامعة العراقية*، 1(24)، 495-504.

على، ولاء ربيع مصطفي(2016). فعالية تطبيق تعليمي على الأجهزة الذكية في تعليم المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، 4(14)،170-215.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bandura, A. J. J. o. c. (1978). Social learning theory of aggression. 28(3), 12-29 .

Botha, A., & Herselman, M. J. S. A. J. o. E. (2015). A Teacher Tablet Toolkit to meet the challenges posed by 21st century rural teaching and learning environments. 35 .(4)

Knighton, L. H. (2013). Teacher knowledge of assistive technology for inclusive classrooms (Order No. 3596172). Available from Education Database. (1448872217).
Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1448872217?accountid=142908

Bouck, E. C., Flanagan, S., Heutsche, A., Okolo, C. M., Englert, C. S. J. J. o. E. M., & Hypermedia. (2011). Teachers' Initial and Sustained Use of an Instructional Assistive Technology Tool: Exploring the Mitigating Factors. 20(3), 247-266 .

Cavanaugh ،T. (2004). Assistive technology and inclusion. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.

Clark, M. L., Austin, D. W., Craike, M. J. J. F. o. A., & Disabilities, O. D. (2015). Professional and parental attitudes toward iPad application use in autism spectrum disorder. 30(3), 174-181 .

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis .

Cumming, T. M., & Rodriguez, C. D. J. J. o. S. E. T. (2013). Integrating the iPad into language arts instruction for students with disabilities: Engagement and perspectives. 28(4), 43-52 .

Diemer, T. T., Fernandez, E., Streepey, J. W. J. J. o. T., & Technology, L. w. (2012). Student perceptions of classroom engagement and learning using iPads. 13-25 .

Duhaney, L. M. G., & Duhaney, D. C. J. I. J. o. I. M. (2000). Assistive technology: Meeting the needs of learners with disabilities. 27(4), 393 .

Flewitt, R., Kucirkova, N., Messer, D. J. A. J. o. L., & Literacy. (2014). Touching the virtual, touching the real: iPads and enabling literacy for students experiencing disability. 37(2), 107-116 .

Gentry, T., Wallace, J., Kvarfordt, C., & Lynch, K. B. J. J. o. V. R. (2010). Personal digital assistants as cognitive aids for high school students with autism: Results of a community-based trial. 32(2), 101-107 .

Hu, H., Garimella, U. J. J. o. E. T. D., & Exchange. (2014).

(1448872217).
Retrieved from:
https://search.proquest.com/docview/1448872217?accountid=142908

Labrie, A. (2015). The Use and Perceived Benefits of Computer Tablets Among Special Educators: Northcentral University.

Lee, Y., & Vega, L. A. J. J. o. S. E. T. (2005). Perceived knowledge, attitudes, and challenges of AT use in special education. 20(2), 60 .

Leonard, D. J. B. B. W. (2013). The iPad goes to school .

Maccini ،P., Mulcahy, C. A., Wilson, M. G. J. L. D. R., & Practice. (2007). A follow‐up of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. 22(1), 58-74 .

McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. J. T. (2012). A breakthrough for Josh: How use of an iPad facilitated reading improvement. 56(3), 20-28 .

Mohd Yusof, A., Daniel, E. G. S., & Low, W. Y. J. I. J. o. I. E. (2014). Teachers' perception of mobile edutainment for special needs learners: the Malaysian case. 18(12), 12 .1246-37

Mull, C. A., & Sitlington, P. L. J. T. J. o. S. E. (2003). The role of technology in the transition to postsecondary education of students with learning disabilities: A review of the literature. 37(1), 26-32 .

Najmi, A., & Lee, J. (2009). Why and How Mobile Learning Can Make a Difference in the K-16 Classroom? Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.

Ogirima, O. A., Emilia, O. O., & Juliana, O. B. (2017). TEACHERS' ATTITUDE AND COMPETENCE IN THE USE OF ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SPECIAL NEEDS SCHOOLS. Acta Didactica Napocensia, 10(4), 21-32.

Raymond, E. B., & DeCourcey, C. M. (2008). Learners with mild disabilities: A characteristics approach: State University of New York at Potsdam.

Schuck, S. J. A. J. o. T. E. (2016). Enhancing teacher education in primary mathematics with mobile technologies. 41(3), 126 .

Sharples, M. J. I. J. o. C. E. E., & Learning, L. L. (2002). Disruptive devices: mobile technology for conversational learning. 12(5-6), 504-520 .

Turnbull, H. R., Huerta, N., Stowe, M., Weldon, L., & Schrandt, S. (2009). The individuals with disabilities education act as amended in 2004: Pearson Boston, MA.

iPads for STEM teachers: A case study on perceived usefulness, perceived proficiency, intention to adopt, and integration in K-12 instruction. 7(1), 4 .

Isasi, A. R., Basterretxea, A. L., Zorrilla, A. M., & Zapirain, B. G. (2013). Helping children with Intellectual Disability to understand healthy eating habits with an IPad based serious game. Paper presented at the Computer Games: AI, Animation, Mobile, Interactive Multimedia, Educational & Serious Games (CGAMES), 2013 18th International Conference on.

Johnson, G. (2013). Tactile input features of hardware: Cognitive processing in relation to digital device. *International Journal of Research*, 14(2), 464-469 .

Johnson, G. M. (2013). Using Tablet Computers with Elementary School Students with Special Needs: The Practices and Perceptions of Special Education Teachers and Teacher Assistants. Canadian *Journal of Learning and Technology*, 39(4).

Kagohara, D. M. J. J. o. B. E. (2011). Three students with developmental disabilities learn to operate an iPod to access age-appropriate entertainment videos. 20 .43-33 ،(1)

Kaur, D., Koval, A., Chaney, H. J. I. J. o. R. i. E., & Science. (2017). Potential of using iPad as a Supplement to Teach Math to Students with Learning Disabilities. 3(1), 114-121 .

Kelly, S. M. (2012). Assistive Technology Use Linked to Learning Theory: A Theoretical Framework. Insight: Research & Practice in Visual Impairment & Blindness, 5(3).

King, A. M., Thomeczek, M., Voreis, G., Scott, V. J. C. L. T., & Therapy. (2014). iPad® use in children and young adults with Autism Spectrum Disorder: An observational study. 30(2), 159-173 .

Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 16(1), 20-21.

Klemes, J., Epstein, A., Zuker, M., Grinberg, N., & Ilovitch, T. J. O. l. (2006). An assistive computerized learning environment for distance learning students with learning disabilities. 21(1), 19-32 .

Knight, V., McKissick, B .R., Saunders, A. J. J. o. a., & disorders, d. (2013). A review of technology-based interventions to teach academic skills to students with autism spectrum disorder. 43(11), 2628-2648 .

Knighton, L. H. (2013). Teacher knowledge of assistive technology for inclusive classrooms (Order No. 3596172). Available from Education Database.

Ültanir, E .(2012) .An Epistemologic Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori .

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., Valentino, J. J. F. o. A., & Disabilities, O. D. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. 25(4), 195-208 .

Wang, V. C. (2012). Understanding and promoting learning theories. Paper presented at the International Forum of Teaching and Studies.

Weng, P.-L., Savage, M. N & ،.Bouck, E. C. J. T. E. C. (2014). iDIY: Video-based instruction using iPads. 47(1), 11-19 .

Williams, M. E. J. J. o. I. P. (2017). An Examination of Technology Training Experiences from Teacher Candidacy to In-Service Professional Development. 19 .

Woodward, J., & Rieth, H. J. R. o. E. R. (1997). A historical review of technology research in special education. 67(4), 503-536 .

❊ ❊ ❊

Arkansas.

Alnahdi, G.H. (2007) *The application of the procedures and standards of assessment and diagnosis in mental education institutes and programs as regards Regulatory Principles of Special Education Institutes and Programs in Saudi Arabia*. PhD Dissertation. King Saud University, Saudi Arabia.

Neitzel, J. (2004) *Understanding parent and professional satisfaction with family-Centered early intervention services for young children with autism*. PhD Dissertation. University of North Carolina.

Reffert, L.A. (2008) *Autism education and early intervention: What experts recommend and how parents and public schools provide*. PhD Dissertation. University of Toledo.

Government and Official Documents:

American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* 5th ed.

Central Department of Statistics and Information of Saudi Arabia (2004) *Disabilities.* Riyadh.

King Salman Center for Disability Research (2014) *The fourth international conference on disabilities and rehabilitation: recommendations*. Riyadh.

Haute Autorité de Santé (2011) *Recommandation de bonne pratique. Autisme et autres troubles envahissants du développement: diagnostic et évaluation chez l'adulte*. Saint-Denis, France.

Health Council of the Netherlands (2009) *Autism Spectrum Disorders: A Lifetime of Difference*. Netherlands.

Electronic Resources:

Autism.org.UK (2016) *Individual education plans in Wales – NAS* [online].

British Education Research Association (2014) *Ethical Guidelines for Educational Research* [online].

Center for Autism Research (2014) *Projects, King Faisal Specialist Hospital and Research Centre* [online].

Department of Developmental Psychiatry (n.d.) *University of Cambridge. Autismresearchcentre.com, autism research centre*. [online].

National Collaborating Centre for Mental Health (2013) *Autism: The management and support of children and young people on the Autism Spectrum. British Psychological Society*. [online].

OccupyTheory.org (2014) *Advantages and Disadvantages of Qualitative Research* [online].

Sanford School of Medicine (2006) *University of South Dakota Center for Disabilities Autism spectrum disorders handbook* [online].

Saudi Autistic Society (2010) *Saudi Autistic Society* [online].

* * *

Children [online] 24(4): pp.329-342.

Peacock, G. and Lin, S.C. (2012) Enhancing early identification and coordination of intervention services for young children with autism spectrum disorders: report from the Act Early Regional Summit Project. *Disability and health journal* [online] *5*(1): pp.55-59.

Prior, M. and Roberts, J. (2012) Early intervention for children with autism spectrum disorders: Guidelines for good practice. *Australian Government's Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.*

Ramey, C. T. and Ramey, L. (2004) Early Learning and School Readiness: Can Early Intervention Make a Difference? *Merrill-Palmer Quarterly* [online] 50(4): 471-491.

Raz, R., Lerner-Geva, L., Leon, O., Chodick, G. and Gabis, L.V. (2013) A survey of out-of-pocket expenditures for children with autism spectrum disorder in Israel. *Journal of autism and developmental disorders* [online] *43*(10): pp.2295-2302.

Redcay, E. and Courchesne, E. (2005) When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biological psychiatry* [online] *58*(1): pp.1-9.

Roberts, J.M., Williams, K., Smith, K. and Campbell, L. (2016) Autism spectrum disorder: Evidence-based/evidence-informed good practice for supports provided to preschool children, their families and carers. *National Disability Insurance Agency, Australia*.

Robinson, S. E. (2011) Teaching paraprofessionals of students with autism to implement pivotal response treatment in inclusive school settings using a brief video feedback training package. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* [online] 26, pp.105–118.

Rogers, S. J. and Vismara, L. A. (2008) Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* [online] 37, pp.8–38.

Ruble, L.A. and McGrew, J.H. (2007) Community services outcomes for families and children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*.

Russell, G., Kelly, S. and Golding, J. (2010) A qualitative analysis of lay beliefs about the aetiology and prevalence of autistic spectrum disorders. *Child: Care, Health and Development* [online] 36(3): pp.431-436.

Salomone, E., Beranová, Š., Bonnet-Brilhault, F., Briciet Lauritsen, M., Budisteanu, M., Buitelaar, J., Canal-Bedia, R., Felhosi, G., Fletcher-Watson, S., Freitag, C. and Fuentes, J. (2016) Use of early intervention for young children with autism spectrum disorder across Europe. *Autism* [online] *20*(2): pp.233-249.

Stahmer, A.C., Collings, N.M. and Palinkas, L.A. (2005) Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* [online] *20*(2): pp.66-79.

Steiner, A.M., Gengoux, G.W., Klin, A. and Chawarska, K. (2013) Pivotal response treatment for infants at-risk for autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal of autism and developmental disorders* [online] *43*(1): pp.91-102.

Swiezy, N., Stuart, M. and Korzekwa, P. (2008) Bridging for success in autism: training and collaboration across medical, educational, and community systems. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* [online] 17, pp.907–922.

Symes, M. D., Remington, B., Brown, T. and Hastings, R. P. (2006) Early intensive behavioral intervention for children with autism: therapists' perspectives on achieving procedural fidelity. *Research in Developmental Disabilities* [online] 27, pp.30–42.

Thomas, G. (2011) How to do your case study: A guide for students and researchers. *Sage publications:* London.

Thomas, K. C., Ellis, A. R., McLaurin, C., Daniels, J. and Morrissey, J. P. (2007) Access to care for autism-related services. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders* [online] 37(10): pp.1902–1912.

Tsao, L.L., Davenport, R. and Schmiege, C. (2012) Supporting siblings of children with autism spectrum disorders. *Early Childhood Education Journal* [online] *40*(1): pp.47-54.

Turnbull, A. P., Summers, J. A., Turnbull, R., Brotherson, M. J., Winton, P. and Roberts, R. (2007) Family supports and services in early intervention: A bold vision. *Journal of Early Intervention* [online] 29(3): pp.187-206.

Valentine, K., Rajkovic, M., Dinning, B. and Thompson, D. (2010) Post-diagnosis support for children with Autism Spectrum Disorder, their families and carers. *Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs. University of New South Wales, Australia*.

Wade, C.M., Mildon, R.L. and Matthews, J.M. (2007) Service Delivery to Parents with an Intellectual Disability: Family-Centred or Professionally Centred? *Journal of applied research in intellectual disabilities* [online] *20*(2): pp.87-98.

Walker, J. L. (2012) The use of saturation in qualitative research. *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing* [online] *22*(2): pp.37-46.

Wallace, K.S. and Rogers, S.J. (2010) Intervening in infancy: implications for autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online] *51*(12): pp.1300-1320.

Warren, Z., McPheeters, M.L., Sathe, N., Foss-Feig, J.H., Glasser, A. and Veenstra-VanderWeele, J. (2011) A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders. *Pediatrics* [online] 127(5): pp.1303-e1311.

Webb, S.J., Jones, E.J., Kelly, J. and Dawson, G. (2014) The motivation for very early intervention for infants at high risk for autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology* [online] *16*(1): pp.36-42.

Zaroff, C. and Uhm, S. (2012) Prevalence of autism spectrum disorders and influence of country of measurement and ethnicity. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* [online] 47(3): pp.395-398.

Dissertations:

Alajmi, N.S. (2006) *The kingdom of Saudi Arabia: Administrators' and special education teachers' perceptions regarding the use of functional behavior assessment for students with mental retardation*. PhD Dissertation. University of Wisconsin-Madison.

Alanazi, M. (2012) *Teachers' and Parents' Attitudes toward Inclusion in Inclusive Schools in Saudi Arabia.* PhD Dissertation. University of Warwick.

Alhudaithi, G. (2015) *Saudi Arabian Female Teachers' Attitudes' Towards the Inclusion of Children with Autism into Mainstream Classroom*. PhD Dissertation. University of Leeds.

Alfaiz, H.S. (2006) *Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education.* PhD Dissertation. University of

[online] *15*(17): pp.644-R645.

Fusch, P.I. and Ness, L.R. (2015) Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report* [online] *20*(9): pp.1408-1416.

Goin-Kochel, R.P., Myers, B.J. and Mackintosh, V.H. (2007) Parental reports on the use of treatments and therapies for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online] *1*(3): pp.195-209.

Green, V.A., Pituch, K.A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M. and Sigafoos, J. (2006) Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in developmental disabilities* [online] *27*(1): pp.70-84.

Grindle, C. F., Kovshoff, H., Hastings, R. P. and Remington, B. (2009) Parents' experiences of home-based applied behavior analysis programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online] 39(1): pp.42-56.

Guest, G., Bunce, A. and Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods* [online] *18*(1): pp.59-82.

Guralnick, M. (2005) Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* [online] 18, pp.313-324.

Guthrie, W., Swineford, L.B., Nottke, C. and Wetherby, A.M. (2013) Early diagnosis of autism spectrum disorder: stability and change in clinical diagnosis and symptom presentation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online] *54*(5): pp.582-590.

Harper, C., Symon, J. and Frea, W. (2008) Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online] 38, pp.815–826.

Hodgetts, S. and Hodgetts, W. (2007) Somatosensory stimulation interventions for children with autism: Literature review and clinical considerations. *Canadian Journal of Occupational Therapy* [online] 74, pp.393–400.

Humphrey, N. and Symes, W. (2010) Responses to Bullying and Use of Social Support among Pupils with Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream Schools: A Qualitative Study. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online] 10(2): pp.82–90.

Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T. and Hellemann, G. (2012) Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [online] *51*(5): pp.487-495.

Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T.V., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B., Wetherby, A. and Senturk, D. (2014) Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism: an RCT. *Pediatrics* [online] *134*(1): pp.72-79.

Koegel, L. K., Singh, A. K. and Koegel, R. L. (2010a) Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online] 40, pp.1057–1066.

Koegel, R., Koegel, L. and Camarata, S. (2010b) Definitions of empirically supported treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online] 40, pp.516–517.

Koegel, L.K., Koegel, R.L., Ashbaugh, K. and Bradshaw, J. (2014a) The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology* [online] *16*(1): pp.50-56.

Koegel, L.K., Singh, A.K., Koegel, R.L., Hollingsworth, J.R. and Bradshaw, J. (2014b) Assessing and improving early social engagement in infants. *Journal of positive behavior interventions* [online] *16*(2): pp.69-80.

Kwassmah, K. (2012) The effectiveness of a training program in early intervention for the development of communication skills and attention to autistic children in Jordan. *Journal of Benha college of Education* 91(3): pp.31-64.

Levy, S. and Hyman, S. (2005) Novel treatments for autistic spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* [online] 11(2): pp.131-142.

Lewis, M.H. (2004) Environmental complexity and central nervous system development and function. *Developmental Disabilities Research Reviews* [online] *10*(2): pp.91-95.

Mason, M. (2010) Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Social Research* [online] 11(3): pp.3,19.

Matson, J.L. (2007) Determining treatment outcome in early intervention programs for autism spectrum disorders: A critical analysis of measurement issues in learning based interventions. *Research in developmental disabilities* [online] *28*(2): pp.207-218.

McWilliam, R.A. (2010) Routines-based early intervention. *Supporting Young Children and Their Families. Baltimore: Brookes*.

Myers, S.M. and Johnson, C.P. (2007) Management of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics* [online] *120*(5): pp.1162-1182.

Narzisi, A., Costanza, C., Umberto, B. and Filippo, M. (2014) Non-pharmacological treatments in autism spectrum disorders: an overview on early interventions for pre-schoolers. *Current clinical pharmacology* [online] 9(1): pp.17-26.

Odom, S.L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S.J. and Hatton, D.D. (2010) Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth* [online] *54*(4): pp.275-282.

Omar, M. (2014) Early Intervention Services as Perceived by Parents of Children with Autism In Egypt and Saudi Arabia. *International Interdisciplinary Journal of Education* [online] 3(2): pp.238-249.

Oono, I.P., Honey, E.J. and McConachie, H. (2013) Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal* [online] 8(6): pp.2380-2479.

O'reilly, M. and Parker, N. (2013) Unsatisfactory Saturation: a critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative research* [online] *13*(2): pp.190-197.

Osborne, L.A. and Reed, P. (2008) Parents' perceptions of communication with professionals during the diagnosis of autism. *Autism* [online] *12*(3): pp.309-324.

Patterson, S. and Smith, V. (2011) The experience of parents of toddlers diagnosed with autism spectrum disorder in The More Than Words parent education program. *Infants and Young*

in the United States and Saudi Arabia: A Comparative Study. *International Interdisciplinary Journal of Education* [online] *2*(6): pp.601-614.

Altiere, M. J. and von Kluge, S. V. (2009) Searching for acceptance: challenges encountered while raising a child with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* [online] 34, pp.142–152.

Alzahrani, A. (2013) Prevalence and clinical characteristics of autism spectrum disorders in school-age children in Taif-KSA. *International Journal of Medical Science and Public Health* [online] 2(3): pp.578–582.

Babatin, A., Alzahrani, B., Jan, F., Alkarimi, E. and Jan, M. (2016) The availability of services for children with autism spectrum disorder in a Saudi population. *Neurosciences* [online]. pp.223-226.

Bailey, D.B. and Bruder, M.B. (2005) Family outcomes of early intervention and early childhood special education: Issues and considerations. *Demonstrating results for infants, toddlers and preschoolers with disabilities and their families*.

Baker-Ericzen, M. J., Stahmer, A. C. and Burns, A. (2007) Child demographics associated with outcomes in a community based Pivotal Response Training program. *Journal of Positive Behaviour Interventions* [online] 9, pp.52–60.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. and Frith, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition* [online] *21*(1): pp.37-46.

Baron-Cohen, S., Scott, F. J., Allison, C., Williams, J., Bolton, P., Matthews, F. E. and Brayne, C. (2009) Prevalence of autism-spectrum conditions: UK school-based population study. *The British Journal of Psychiatry* [online] 194, pp.500–509.

Barrett, B., Byford, S., Sharac, J., Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Aldred, C., Slonims, V., Green, J. and PACT consortium. (2012) Service and wider societal costs of very young children with autism in the UK. *Journal of autism and developmental disorders* [online] *42*(5): pp.797-804.

Beals, K. (2004) Early intervention in deafness and autism: One family's experiences, reflections, and recommendations. *Infants and Young Children* [online] *17*(4): pp.284-290.

Berg, B. L. (2007) Qualitative research methods for the social sciences. *Pearson:* London.

Blumberg, S.J., Bramlett, M.D., Kogan, M.D., Schieve, L.A., Jones, J.R. and Lu, M.C. (2013) Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged US children: 2007 to 2011-2012. *Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics*.

Brignell, A., Morgan, A., Woolfenden, S. and Williams, K. (2014) How relevant is the framework being used with autism spectrum disorder today? *International Journal of Speech-Language Pathology* [online] 16, pp.43–49.

Bruder, M.B. (2010) Early childhood intervention: a promise to children and families for their future. *Exceptional Children* [online] 76 (3): pp.339–355.

Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.3(2): pp.77-101.

Camarata, S. (2014) Early identification and early intervention in autism spectrum disorders: Accurate and effective? *International Journal of Speech-Language Pathology* [online] 16, pp.1–10.

Carter, M., Roberts, J., Williams, K., Evans, D., Parmenter, T., Silove, N., Clark, T. and Warren, A. (2011) Interventions used with an Australian sample of preschool children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* [online] 5(3): pp.1033-1041.

Charman, T. (2014) Early identification and intervention in autism spectrum disorders: Some progress but not as much as we hoped. *International Journal of Speech-Language Pathology* [online] 16, pp.15–18.

Chasson, G. S., Harris, G. E. and Neely, W. J. (2007) Cost comparison of early intensive behavioral intervention and special education for children with autism. *Journal of Child and Family Studies* [online] 16, pp.401–413.

Chawarska, K., Klin, A., Paul, R. and Volkmar, F. (2007) Autism spectrum disorder in the second year: Stability and change in syndrome expression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online] *48*(2): pp.128-138.

Clarke, V. and Braun, V. (2017) Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*12(3): pp.297-298.

Coogle, C. and Hanline, M. (2014) An exploratory study of family-centred help-giving practices in early intervention: families of young children with autism spectrum disorder. *Child and Family Social Work* [online] 21(2): pp.249-260.

Courchesne, E., Campbell, K. and Solso, S. (2011) Brain growth across the life span in autism: Age-specific changes in anatomical pathology. *Brain Res* [online] 1380, pp.138-145.

Crais, E. R., and Watson, L. R. (2014) Challenges and opportunities in early identification and intervention for children at-risk for autism spectrum disorders. *International Journal of Speech Language Pathology* [online] 16, pp.23–29.

Dawson, G. (2008) Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and psychopathology* [online] *20*(3): pp.775-803.

DiCicco-Bloom, B. and Crabtree, B.F. (2006) The qualitative research interview. *Medical education* [online] 40(4): pp.314-321.

Edwards, A., Brebner, C., McCormack, P. and MacDougall, C. (2017) The early intervention message: perspectives of parents of children with autism spectrum disorder. *Child: care, health and development* [online] *43*(2): pp.202-210.

Epley, P. H., Summers, J. A. and Turnbull, A. P. (2011) Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention* [online] 33(3): pp.201-219.

Estes, A., Munson, J., Rogers, S.J., Greenson, J., Winter, J. and Dawson, G. (2015) Long-term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* [online] *54*(7): pp.580-587.

Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis-Palmer, T., Todd, A. W. and McGee, G. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions* [online] 6(2): pp.103-112.

Freeman, B.J. (1997) Guidelines for evaluating intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online] 27(6): pp. 641-651.

Frith, C. and Frith, U. (2005) Theory of mind. *Current Biology*

This corroborates a great deal of previous work in this field, which has found that the participation of families helps in ensuring the success of EI services for children with ASC (Kasari et al., 2014; Oono et al., 2013; Epley et al., 2011).

The study participants commented that offering EI programmes in homes would allow for further inclusion of children with autism in these programmes. Furthermore, this step can increase awareness of the importance of EI for children with autism, thereby helping to create more job opportunities for qualified professionals. The extension of implementation of EI programmes in different locations and cooperation from everyone involved will likely lead to greater societal awareness and support concerning the importance of EI services.

Recommendations

From this study, the following recommendations can be made:

A. The Saudi government should establish laws to support EI services. For example, the government should define the types of the services that must be provided in early childhood for children with ASC;

B. More service centres should be opened by the Saudi government to provide EI to children with ASC and their families;

C. EI centres should have policies in place that will guide the implementation of intervention programmes. These policies should include clear guidelines and role definitions for children, staff, teachers, parents and the wider community;

D. Teachers should receive training that covers how to implement EI programmes accurately, how to use strategies and techniques in these programmes and how to cooperate with parents to ensure the success of these programmes; and

E. Partnerships with the community and all stakeholders should be established to enhance public awareness concerning early autism diagnosis and intervention.

* * *

References

Books:

Bell, J. (2014) *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers*. McGraw-Hill Education: The United Kingdom.

Dörnyei, Z. (2007) *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies.* Oxford: Oxford University Press.

Flick, U. (2014) *An introduction to qualitative research*. 1st ed. Sage publications: Los Angeles.

Gillham, B. (2005*) Research Interviewing: The range of techniques.* A practical guide; McGraw-Hill Education: Open University Press.

Koegel, R.L. and Koegel, L.K. (2012) *The PRT Pocket Guide: Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders.* Brookes Publishing Company: Baltimore.

McKay, S. L. (2006*) Researching second language classrooms*. Routledge: Mahwah, New Jersey, London.

National Research Council. (2001) *Educating children with autism*. National Academy Press: Washington.

Neuman, W. (2007) *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. 6th ed. Pearson international: Boston, London.

O'Brien, M. and Daggett, J.A. (2006) *Beyond the Autism Diagnosis: A Professional's Guide to Helping Families*. Brookes Publishing Company: Baltimore.

Patton, M. (2015) *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4th ed. Sage publications: Los Angeles, London.

Seidman, I. (2013) *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences.* 4th ed. Teachers college press: New York.

Zacharias, N. (2012) *Qualitative research methods for second language education: A course book*. 1st ed. Cambridge Scholars: Newcastle upon Tyne.

Articles:

Aldabas, R.A. (2015) Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform. *Creative Education* [online] 6(11): pp.1158.

Almasoud, H. (2010) Services and support for individuals with autism: a comparative study between the UK and Saudi Arabia. *Special Education Department, College of Education King Saud University*, Riyadh.

Alnemary, F.M., Aldhalaan, H.M., Simon-Cereijido, G. and Alnemary, F.M. (2016) Services for children with autism in the Kingdom of Saudi Arabia. *Autism* [online] 21(5): pp.592-602.

Alotaibi, F. and Almalki, N. (2016) Parents' Perceptions of Early Interventions and Related Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia. *International Education Studies* [online] 9(10): pp.128.

Alqahtani, M.M. (2012) Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of pediatric neurology* [online] *10*(01): pp.015-022.

Alquraini, T. (2011) Special Education in Saudi Arabia: Challenges, Perspectives, Future Possibilities. *International Journal of Special Education* [online] 25, pp.139-14.

Alquraini, T. (2013) Legislative rules for students with disabilities

One unanticipated and unfortunate finding was that while there are specialised and qualified staff to provide EI services of children with autism, their knowledge and experience are marginalised. This is likely to decrease the effectiveness of EI services, since there are not enough professionals with expertise in this area. Alotaibi and Almalki (2016) and Alajmi (2006) reported similar results, showing that the limited number of EI personnel hinders the development and effectiveness of services for children with ASC.

In postgraduate studies in Saudi universities, MA and PhD degrees are not available in 'early intervention' as a discipline. All participants stressed the marginalisation of EI despite its importance for the skills development of children with ASC. Some participants questioned whether it is possible to support EI programmes while the recruitment of qualified individuals is limited to the private sector, and there is no financial sponsorship from the government for the private sector. Financial support would advance progress toward the best-quality EI services. The participants stressed the importance of governmental support for qualified specialists in EI in terms of employment and financial incentives.

To conclude, the researcher found that governmental support for EI can only begin by imposing laws that support EI programmes at all levels. Another crucial measure that should be undertaken is support the first pillar in the EI process, which is the recruitment of qualified specialists.

2. Teacher Training

For four participants, the Portage programme – an EI programme for all disabilities – was the only programme for which they received training during their undergraduate study. However, the participating teachers stated that there is a gap between theory and practice, and limited field experience is gained during pre-service training. Unfortunately, the other participants confirmed that they had not received any pre-service training regarding EI services. For in-service training, all participants stated that they had not received any formal training concerning EI programmes except for the PECS programme; some teachers had received in-service training on how to use this programme.

The results are consistent with those of other studies and suggest that adequate training for teachers and specialists is not provided (Peacock and Lin, 2012; Stahmer et al., 2005). Consistent with Swiezy et al. (2008) and Symes et al. (2006), the findings showed that high-quality interventions for children with ASC require adequate, effective staff training.

All participants agreed on the need for pre-service and in-service training on accurately evaluating of the strengths and weaknesses of children with ASC, effective implementation of IEPs and use of modern technologies related to teaching children with autism. In addition, the teachers' needs included other components, such as behaviour management and the reinforcement of relationships with parents, to support the positive outcomes of EI services for their children. These teachers' suggestions support the result of the study by Osborne and Reed (2008).

Due to the continuous changes taking place in the fields of care and education for children with autism, the researcher thinks that teacher training is of paramount importance, as this is a reliable means of developing teaching skills and keeping teachers informed of educational developments. As confirmed by participants' responses in this study, it is important to train teachers, and would have positive effects on the child, family and teachers, as this would alleviate their stress during implementation of EI programmes for children with autism.

3. Extending the Practice of Early Intervention

All teachers focussed on the need to implement EI programmes for children with ASC in kindergartens, hospitals, nurseries, family homes and childcare centres. Participants were concerned that most of the EI programmes for children with ASC in KSA were restricted to private centres. This finding was expected, as many previous studies have suggested this (e.g. Almasoud, 2010; Rogers and Vismara, 2008; Turnbull et al., 2007).

The participants also stressed that it is necessary to provide EI programmes in homes under the supervision of a professional team. This would allow the programmes to support parents of children with autism and facilitate the family's effective participation in the children's programmes in a natural environment that is suitable for education.

awareness is evident, the child may be deprived of access to EI services.

Six participants stated that the lack of knowledge among some parents of children with ASC about the underlying symptoms of autism could cause them delay seeking early diagnosis or EI services for their children. This lack of awareness of the main symptoms of autism can be attributed to the fact that autism is relatively recent compared to other disabilities within the community in KSA, as mentioned in the literature review. Consequently, it is unsurprising that autism tends to be detected late and that children with ASC miss interventions to develop their skills in the important early period in the first years of their lives.

Worryingly, one of the participating teachers mentioned that some parents of children with autism think that autism has a psychological or spiritual origin; thus, resort to traditional cultural practices, such as cauterisation. In the literature, Alqahtani (2012) confirmed this view, stating that there are several cultural and religious interventions that parents may use when they lack awareness about the nature of autism. However, the teachers stated their participation in awareness campaigns for the community relating to autism condition and the importance of early diagnosis and intervention services. For example, World Autism Day has been established to arrange exhibitions, workshops and events at various locations, such as public places, to help clarify the objectives of this vision.

Ultimately, the researcher found that parental awareness plays an important role in the early detection and diagnosis of autism. It is also integral to providing timely access to EI for children with autism.

Theme3: Teachers' Needs Concerning Early Intervention

Assessing the status of EI services for children with ASC entails the identification of teachers' needs, which will serve to support teachers in improving EI and related services and creating a positive learning environment in which effective services are provided. To the best of the researcher's knowledge, this study is the first to discuss the needs of teachers regarding EI services for children with autism in KSA.

1. Governmental Support of Early Intervention

All participants in this study confirmed the importance and necessity of governmental support for providing EI for children with ASC. Prior studies noted that it is necessary for the governments establish clear policies on EI for children with autism and provide support until such interventions are one of the nation's highest priorities (Omar, 2014; Blumberg et al., 2013). These studies' results were in accordance with the views of teachers in this study, who pointed to the need to support two main aspects.

First, there is a need for government support for EI programmes through special laws that support children with disability, including children with autism. Participant "C ", for instance, stated that Saudi Arabia's laws regarding special education are often therapeutic and preventive, but there is a major weakness when it comes to EI across disabilities. The participant went further to call for a law that obliges parents of children with ASC to enrol their children in EI programmes immediately after they receive an autism diagnosis. The participant added that it is necessary to create a law mandating parents' need to participate in EI programmes to ensure that their children with autism receive inclusive support. The present findings seem consistent with those of Alquraini (2011), which underscores the importance of reforming of the special education law in the KSA to include EI services. The teachers focussed on the importance of imposing the rights that support EI services to address children's issues. Such a step would clarify the vision of EI for parents and teachers of children with ASC, professionals and society.

Second, the government should support EI through the creation of job opportunities for specialised staff in this field. All respondents expressed dissatisfaction with the current employment policies in the public sector for graduates with degrees in EI. Given that 'early intervention' is only taught at two Saudi universities and these programmes not accredited in the public-sector job market, enrolment in this specialisation has now been terminated at Saudi universities. Consequently, qualified, specialised staff in the field of EI have not been hired, and the study of this specialisation in Saudi universities has not been completed and supported.

In general, I think that the participants' perceptions of EI programmes for children with autism in KSA as being unorganised and impractical suggests the need for further development by qualified specialists, as well as continuous professional support, including teacher training. Furthermore, parents' cooperation with individuals working with their children with ASC is also necessary.

3. Early Intervention Centres

The interviewees all agreed that the paucity of centres supporting EI under the sponsorship of the government is a major impediment to the establishment of EI programmes for children with ASC in KSA. One teacher, for instance, pointed out that there is only one governmental entity supporting three government centres. Therefore, EI programmes are available solely in major cities, while suburbs and villages lack such programmes. The findings of the current research are consistent with those of many previous studies (e.g. Alotaibi and Almalki, 2016).

The participants also agreed that most private EI centres focus on financial objectives, and children and their families are not among their main priorities. From their experience working at some nongovernmental centres, the interviewees explained that in these centres their goal is to run a business, and their programme objectives do not focus on the development of children with autism or supporting their families. Thus, the services provided to the children are not good enough to warrant the high financial costs.

The present findings seem to be consistent with those of other research reporting that financial objectives are usually the main focus of autism centres (e.g. Alzahrani, 2013). The interviewees also mentioned that the lack of multidisciplinary teams that could support EI services is a key barrier to these centres' effectiveness (Alajmi, 2006).

Eight teachers expressed that despite the quality of some private centres that aim to develop the skills of children with autism in their early years and support their families, the financial costs associated with tuition fees in such centres represent an obstacle for families. Many cannot afford to enrol their children with autism in the centres. This was also reported by Grindle et al. (2009) and Camarata (2014), who found that cost is the main challenge that families with children with ASC face.

To conclude, the researcher thinks that EI centres for children with ASC in KSA suffer from a lack of support concerning both quantity and quality. In terms of quantity, there are not enough centres to cope with the increasing number of children with autism; in terms of quality, the centres that do exist may not prioritise children with ASC and their families.

4. Parental Awareness

The study participants agreed that parents of children with ASC play a key role in EI programmes. Parents contribute to the implementation of intervention programmes for their children outside the centres, while cooperating with and providing support for their children's teachers. For instance, parents are responsible for discussing and implementing steps to achieve the goals clarified in the IEP so that their child can acquire the desired skills. A strong relationship between the parents' effectiveness in their role and the success of EI programmes has been reported in the above literature.

The participating teachers emphasised that the lack of awareness about the importance of EI among some parents of children with autism in KSA is a major reason that some children are not enrolled in these programmes in early childhood. In the current study, teachers perceived that parents do not realised of the importance of EI. These results differ from some published studies suggesting that parents are aware of the importance of these programmes (Alotaibi and Almalki, 2016; Omar, 2014; Valentine et al., 2010). However, this discrepancy may be due to differences in parents' perceptions concerning EI programmes; they may believe in the importance of EIs but have insufficient awareness concerning autism and the best interventions based on evidence. Six of the interviewees had experienced that parents may enter a prolonged denial phase. According to those teachers, signs of denial among parents of children with ASC included comparison of their children's abilities with those of other children, claiming that with the passage of time, their children's autism symptoms would disappear. This confirms the lack of awareness among some parents of children with ASC; when such lack of

result supported the positive influences of TEACCH as the most frequently utilise educational intervention (Almasoud, 2010; Thomas et al., 2007). However, four of the participants with degrees in EI mentioned that during their undergraduate studies, they studied and trained on only the Portage programme as an EI programme for all children with disabilities. Although there are other EI programmes, such as the Hawaii Early Learning Profile (HELP), these four participants stated that they were only discussed in a theoretical manner. This confirms the gap between what is being studied in Saudi universities and the work that is currently available; this may weaken the effectiveness of the implementation of EI programmes in the KSA or result in errors during implementation of these programmes.

The remaining teachers confirmed that they did not receive any intensive study or training on EI during their undergraduate study or in their work. Therefore, their adoption and implementation of EI programmes was mostly limited to IEP based on their personal research and consultations with experienced co-workers.

Although the participants emphasised the appropriateness of IEPs for children with ASC, which are used in all institutes, such programmes primarily include the assessment of children's skills from different perspectives to identify their strengths and weaknesses. The aim of these programmes is to enhance children's skills and help in addressing their weaknesses. According to Roberts et al. (2016), IEPs are based on each child's specific characteristics, and they should include a review of the child's skills and needs to ensure that the programme is addressing both types of factors. This finding was inconsistent with the results reported by Alquraini (2011), who suggested that IEPs do not meet the individual needs of children with SEN; however, this discrepancy may be explained in that Alquraini (2011) focussed on other categories of children with SEN than children with autism.

In my experience, which includes working with children with autism in KSA, IEPs involve assessment of all skills of children with ASC, while also remaining flexible to maintain compatibility with their abilities and skills. IEPs have been extremely positive in developing skills of children with autism, and they are reviewed periodically, and this is not in line with the general approach for typical children. However, it can be suggested that further studies can be conducted on the influences of the IEPs that are currently in use on children with autism in KSA.

The picture exchange communication system (PECS) programme was positively viewed in terms of training and use when it came to developing the communication skills of children with ASC. The participants reported that they observed positive and encouraging results in using this programme. These findings further support the use of behavioural and educational interventions, as suggested by Thomas et al. (2007) and Green et al. (2006). The effectiveness of this programme may relate to the fact that communication impairment is a defining feature of autism, and this may be the greatest concerned for parents of children with autism. The PECS programme, therefore, may motivate parents to collaborate with teachers and professionals in implementing the intervention. Such studies have shown that parents of children with ASC tend to select interventions that directly target improved communication (e.g. Alnemary et al., 2016; Salomone et al., 2016).

One of the participating teachers stressed that the poor effectiveness of the implementation of EI programmes in KSA relates to the academic orientation of such programmes, where they ignore other elements, such as life skills and communication skills, which are of great importance, especially in the early years. This may be of some concern to parents of children with ASC, as parents may want to focus on programmes that aim to develop life and communication skills rather than academic skills. Therefore, parents lack of motivation to engage in more academic programmes may prevent them from collaborating with teachers. As agreed on by all participants, parents' play a central role in supporting the optimal development of their children through intervention programmes; thus, they may not support interventions if they do not think that they will serve to attain that goal. There is a growing body of literature that recognises the important role of parents in EI programmes (e.g. Kasari et al., 2012; Epley et al., 2011), and this is in line with the participants' views in this study.

to many of the potential barriers to its effectiveness, which are explained in next section.

Theme2: Potential Barriers to Effective Implementation of Early Intervention

EI is a priority for Saudi teachers, as revealed by analysing the interviewees' responses. However, the teachers also stressed that there are many barriers to the effective implementation of EI programmes for children with autism in KSA.

1. Identification and Early Diagnosis

All participants expressed that early diagnosis is a key aspect of EI, since the earlier the diagnosis, the sooner the child with autism can benefit from the necessary intervention. This will contribute to the identification of a suitable IEP, which will assist in skills development. In addition, the participants described the importance of knowledge among parents and society in general concerning at least the essential symptoms of autism; this will help in seeking a diagnosis and EI for their children. The perceptions of the participating teachers concerning the importance of early diagnosis for accessing EI services are supported by previous studies (Edwards et al., 2017; Tsao et al., 2012).

While they stated that early diagnosis was important, all participants expressed doubt about the accuracy and validity of autism diagnosis practices in KSA, and this was due to the existence of many different interpretations. Three of the participants reported that diagnosis is difficult because autism has similar symptoms to those of other disabilities. For instance, one of the participating teachers confirmed that he worked with a 5-year-old child for a full year and found that the child later had learning difficulties concerning some academic skills; although the first diagnosis was autism, this turned out to be a misdiagnosis. This supports Koegel et al.'s (2014a) findings that individuals diagnosed with ASC may have symptoms that overlap with other conditions, such as non-verbal learning condition and social communication difficulties. Thus, it may be difficult to diagnose ASC accurately.

Four interviewees reported that early autism diagnosis is poor in KSA, and there are numerous errors and variations in diagnosis. This may be due to the lack of standardised criteria concerning autism diagnosis in KSA; alternatively, it could reflect differences in the implementation of criteria in line with Saudi society and culture. There is broad agreement that the diagnostic criteria for ASC, cultural differences, means of investigation and interventions influence any type of diagnosis (Zaroff and Uhm, 2012). As Alnahdi (2007) confirmed, accurate autism diagnosis is lack in KSA.

One participant confirmed that EI in KSA supports more children with ASC aged 4 years and over compared to other disabilities supported by EI at a younger age. This can be attributed to the fact that autism condition is detected and diagnosed late, since the interest in and awareness of this autism are only recent phenomena in Saudi society. This finding also seems to be consistent with those of other research (e.g. Alnemary et al., 2016; Omar, 2014).

Two participants maintained that the lack of diagnostic centres and qualified specialists has led to poor effectiveness of the implementation of EI in practice. One of these participants mentioned that there are few diagnostic centres given that recent statistics have indicated that huge numbers of children have ASC, as has been mentioned by Alzahrani (2013). This has inevitably resulted in long waiting lists for children with autism to access EI services; sometimes, they remain on these waiting lists for years. This study confirmed that delayed diagnosis is associated with delayed access to EI services among children with ASC, as found in research by Grindle et al. (2009) and Wade et al. (2007).

All teachers expressed that early identification and diagnosis of autism are the starting points to accessing EI services for children with ASC. Thus, it is necessary to determine the criteria for diagnosing autism that are in line with Saudi society and to support professionals' ability to make accurate diagnoses through training.

2. Early Intervention Programmes

TEACCH has been adopted at institutes for children with autism, including governmental and nongovernmental organisations. This was confirmed by all participants; they also focused on the positive influences of using this programme to organise the educational environment for children with ASC. This

shape trends and new patterns of interaction with their children; it can also help parents to acquire the skills required to cope with the needs of their children.

According to participant "C ", "*the empowerment of the family is equal to the empowerment of the child in EI programmes"*. The family is an essential part of EI, and therefore, the cooperation and effective and continuous participation of families in implementing and supporting EI programmes for children with ASC reflects positively on both the family and the child. This has been confirmed by (Alotaibi and Almalki, 2016; O'Brien and Daggett, 2006). In addition, four participants stated that there are the economic benefits of EI for families of children with ASC and practitioners and policymakers in this field. Some teachers mentioned that EI could reduce the number of children needing special education services in schools later or reduce the use of these services by increasing the level of independence of children with autism. Moreover, these interventions result in saving large amounts of money that might later be spent searching for better services for children with autism. Koegel et al. (2014b) and Chasson et al. (2007), also reported such effects.

Despite the participants' widely held belief that EI is important, nine teachers emphasised that the current situation of EI programmes for children with autism is an emerging issue. They considered these programmes unstable and ineffective in terms of their implementation for several reasons. For instance, one of the participating teachers stated that EI for children with ASC is under development due to weakness in the implementation of related programmes. Another respondent mentioned that in KSA, *EI for children with autism* is a term used by specialists and centres for children with autism, but it is not sufficiently implemented in the field in a practical sense. In contrast, seven participants stressed that EI programmes and related services exist but need to be developed and supported by parents, specialists, society and the state.

There were high similarities between the attitudes expressed by teachers in this study and those described by Babatin et al. (2016), who focussed on attitudes of employees and teachers related to this topic. Alnemary et al.'s (2016), Alotaibi and Almalki's (2016) results were also consistent with those of this study; the researchers focussed on the attitudes of parents of children with autism regarding the current state of the EI services in KSA. Therefore, it is noteworthy that the teachers in this study expressed the same view as parents of children with autism in previous studies concerning the weak implementation of EI programmes in KSA. In addition, since these studies represent recent results, it is clear that there is continuing weakness when it comes to putting programmes into action, and therefore, those who are interested in this field need to carry out several actions. Recommendations for enhancing EI services on all levels are given at a later point in this study.

One participating teacher confirmed that throughout her 5 years of experience, she has witnessed the growing popularity of EI programmes for children with ASC. This is evident in the increasing enrolment in EI programmes for children with autism that has occurred in recent years. This interviewee explained that this has happened because the government established financial coverage for tuition fees at private centres in 2014; this encouraged parents to enrol their children in these programmes. However, this participant only considered the programme from a financial perspective only. It can be said that the government's decision to finance these programmes encourages the provision of EI services to children with autism, but this should not be a criterion used to judge such services, as they are in the development phase. This is because the practical implementation of these services is linked to several important factors, such as the quality of EI programmes and training of professionals and teachers. This is in line with the interpretation of most teachers participating in this study.

To conclude, based on the participants' answers, the researcher found that teachers believe in the importance of EI in developing the skills of children with autism, supporting their families and reducing the material costs that may be associated with the development of children with ASC at a later age. However, participants also thought that EI for children with autism in KSA is inefficiently implemented; thus, EI and related services for children with ASC in KSA requires further support for development at this stage. This can be attributed

researcher employed the following steps:

i. Creating the initial codes;
ii.Revising the codes;
iii.Developing lists of categories;
iv.Revising the lists of categories based on additional readings;
v.Revisiting the categories and subcategories; and
vi.Moving from categories to themes.

Results and Discussion

The data collected from the interviews were analysed using TA and interpreted in relation to teachers' perceptions of the present status of EI and related services for children with autism. This section discusses the findings of this study, which are presented according to three main themes. The first theme concerns the current situation of EI for children with ASC, and it is elucidated by evaluating Saudi teachers' perceptions. The second theme addresses the barriers that prevent EI and related services for children with autism in KSA. The final theme reflects the needs of teachers regarding the effective implementation of EI for children with ASC.

Theme1: The Status of Early Intervention

Five interviewees reported that the concept of EI has a far-reaching definition, explaining that EI is not limited to children with disabilities, but also includes typical children. EI programmes help all children grow and learn due to the importance of the first years of a child's life in terms of education. This finding supports previous studies discussing the importance of EI services for all children, including care and education programmes in early childhood (Reffert, 2008; Ramey and Ramey, 2004).

From the teachers' perspective, the first years of a child's life represent a 'golden period', as children learn and develop better and faster with intervention and training in this period. This is because children may be more capable of learning and responsive to learning experiences at this stage, and the environmental stimuli may be more powerful in eliciting specific responses or producing specific learning patterns. Thus, consistent with the ideas of Courchesne et al. (2011) learning occurs more quickly and easily.

All participants agreed on the importance of involving children with SEN in EI programmes, especially children with ASC. Children with autism exhibit late growth compared with children without autism, making them more in need of these programmes. The teachers' perceptions reflected the importance of EI targeted in two directions, toward children with autism on the one hand and their families on the other.

For children with autism, all participants emphasised that EI greatly contributes to rehabilitation and development, thereby improving children's quality of life. They expressed that EI programmes provide many opportunities for the development and growth of children's brains. Gaining experience and interaction with the surrounding environment helps children with autism in terms of developing of their cognitive, social and academic skills. The results of this study, which concerned the positive effects of providing EI services on children with autism, supported the findings of many previous studies (e.g. Guthrie et al., 2013; Patterson and Smith, 2011; Wallace and Rogers, 2010; Dawson, 2008; Chawarska et al., 2007).

The teachers emphasised that in their experience, some children respond well to intervention at an early age. Such intervention appears to foster the development of some skills; for instance, it can support life skills like independent bathroom usage. This finding is consistent with Forest et al.'s (2004) results, which showed that EI develops some skills of children with ASC, such as life skills. These findings also support the evidence suggesting that EI improves the skills of children with autism, as mentioned in the literature review.

While EI is important for children with ASC, it is equally important for their parents and other family members. The interviewees reported that the family is the natural incubator of children with autism; in the home environment, family members provide their care, meet their needs and foster better growth conditions. The family is also the optimal environment for developing children with autism by focussing on patterns of behaviour and psychological health.

All participants mentioned that EI programmes often provide intangible and informational support for families of children with ASC. This can help families to accept their children in a shorter time and work to

furnished them sufficient information regarding the research to help them make an informed decision concerning whether to take part in the study. In addition, I sent the proposed plan for the interview to the participants as an attachment to the initial email (see Appendix 1).

The interviews were conducted in late June 2017 over a 2-week period, at a time when the participants were on a break from the institutes. Prior to the commencement of the interviews, each interviewee was informed about my position, experience and the university I belonged to. This helped to break the ice and create a rapport between the interviewer and interviewees.

Understanding the importance of ensuring that the respondents were comfortable, the researcher explained to the participants that they were free to end the interview at any point and that they had the liberty to refuse to respond to any questions that made them uncomfortable. In addition, the interviewer reassured the participants that no names would be quoted in the research and the data collected would only be used for the purpose for which they were intended. The researcher also took precautions by ensuring that the participants signed the consent forms before the start of the interviews (see Appendix 2). This is required by the ethics committee.

The interviews were conducted in a serene, familiar environment in the institution where the respondents worked. This was important to ensure that the interviewees were comfortable. The interview sessions lasted 20–30 minutes, depending on how the interview progressed and the quality of the discussion. The interview questions were open-ended, encouraging interviewees to give open and unique answers, and the questions were within the level of participants' knowledge and education to achieve the validity in this study (see Appendix 3).

Regarding the tools used to collect the data during the interview, the interviewer sought the respondents' permission to use audio recording equipment and take notes to capture their responses. Luckily, all respondents were comfortable with the use of these data collection tools and granted their permission. Berg (2007) argues that audio recording is ideal as a tool for data collection, as the recordings can be revisited by the researcher to capture anything he or she may have missed during the interview, further boosting the reliability of the data collected from the interviews. In the KSA, the culture prevents the use of video recording with females as a tool for data collection, so I adhered to Saudi cultural norms and avoided the use of video.

Ethical Considerations

Ethical considerations cannot be overlooked in a research study. A Failure to observe the ethical conventions in any study can expose the whole study to rejection by the ethical committee. I ensured that ethical standards were met by obtaining informed consent from the participants and the participating institutions (British Education Research Association [BERA], 2014; Bell, 2014).

Given that this research was conducted in pursuit of a degree that is examined in English, the researcher drafted two copies of the consent form – one in English and the other in Arabic – to ensure that the respondents working in the KSA would not be alienated (see Appendix). In addition, the interviewer conducted all the interviews in Arabic.

The participants were reminded of their rights to end the interview at any point and decline to respond to any of the questions asked. Further, the researcher reassured the interviewees that their privacy and anonymity would be respected. The researcher further assured them that they could access the research data and results. Overall, I observed the rules of ethics throughout the research process.

Data Analysis

The responses gathered in the interviews were all transcribed using thematic analysis (TA). According to Clarke and Braun (2017) TA is a method used to analyse, identify and explain themes or patterns of meaning in qualitative data. Moreover, it is flexible and facilitates searching across an array of datasets. Furthermore, TA allows for the generation of codes and themes from the collected data (Braun and Clarke, 2006). This method enabled the researcher to identify patterns in the responses the researcher received from the interviewees and further helped the researcher to understand what the participants felt, thought and did. For the purposes of this study, the

ideal for capturing the complex issues associated with this study. However, one key limitation of the use of interviews in data collection is that it can be time consuming, especially as preparation for the interviews and the collection and analysis of data can be laborious (Seidman, 2013; Flick, 2014). Another limitation of using semi-structured interviews relates to the likelihood that this mode of data collection will cause the participants to feel uncomfortable in disclosing their views. Such discomfort mainly arises because the respondents are in the presence of the researcher and need to give their responses without as much consideration as they would employ if the researcher were using other modes of data collection (Bruce, 2001 cited in Alanazi, 2012, p.101). I am aware of these limitations and took measures to ensure that sufficient time was allotted for the interviews.

The success of this mode of data collection depends on the skills, ability and flexibility of the researcher in dealing with the respondents and building a rapport with them. In this regard, Flick (2014) and Gillham (2005) suggest that the interviewer needs to possess strong listening skills and detachment from the subject matter, which will enhance the success of the research.

Participants

It is important to determine an appropriate sample size that will be representative of the population. The sample should not be too big, as this would yield repetitive data that may be difficult to handle. Similarly, the sample size should not be too small, as this would not yield enough data for the study. According to Glaser and Strauss (1967 cited in Mason, 2010, p.2), qualitative studies need to follow the concept of saturation. Data saturation is said to have been reached or achieved when the data collected is sufficient to replicate the study (O'Reilly and Parker, 2013; Walker, 2012), when sufficient information has been gathered and there is no way to code new data (Guest, Bunce and Johnson, 2006). According to Fusch and Ness (2015), the researcher's failure to attain data saturation can adversely affect the validity of the research. Morse (1995 cited in Guest et al., 2006, p.60) confirmed this assertion, commenting, "*Saturation is the key to excellent qualitative work*".

Fusch and Ness (2015) observe that the use of interviews is one of the proven ways by which a researcher can achieve or obtain data saturation. I have used this method to achieve proportionality concerning the use and analysis of data. The sample population for the study was recruited from two special education institutes that cater for children with autism from the central region of KSA; one was a government-run institute, while the other was a private institute.

Alquraini (2011) points out that the education system used in special education institutes depends on EI programmes, IEPs and related services, which are ideal for children with disabilities. I chose institutes that employ EI programmes. In addition, since the education system advocates for the separation of genders in schools (Alhudaithi, 2015), I chose to limit the study to female teachers from the selected institutes.

The researcher based the selection of the sample on the education level and teaching experience of the teachers. The teachers in the sample had a bachelor's degree in autism, mental disability, EI or special education and had teaching experience in the range of 1–9 years. After selecting the sample for the interviews, the researchers conducted interviews until data saturation was reached. Ten teachers were interviewed until the data reached the saturation point.

Procedure

Thomas (2011) considers that every research project needs a starting point from which the whole study will flow. The procedure for this study from the starting point onward is described in the present section.

The first step for this research project was obtaining informed consent from the participating institutions and teachers. To obtain this consent, I approached the head teachers of the identified institutes via email on April 2017. In this email communication, I explained the reasons for the study, gave a brief background of the study and explained the interview process and the relevant information concerning the sample population that the research was targeting. On receiving permission from the head teachers, I went on to contact the individual teachers via email by explaining the aim of the study, and I

gleaned from teachers' perceptions because teachers are aware the effectiveness of these interventions and barriers that hinder their effectiveness in practice. This may be critical to the future success of support and care for children with autism in the KSA. This is a key motivation that underpins this study.

Theoretical framework

The Theory of Mind (ToM) can explain people's behaviours based on their minds and determine the thoughts that result in these behaviours; that is, through neural investigations of the mind's activity in the performance of a wide range of tasks, researchers have developed the ability to make inferences about the minds of others (Frith and Frith, 2005). ToM focusses on the skills required to interpret someone else's perspective (Baron-Cohen, Frith and Leslie, 1985). This theory can be used to discover and understand others' beliefs, perceptions, knowledge and perspectives, which are different from one individual to another. From this interpretation, ToM clearly provides an appropriate theoretical framework for understanding teachers' perceptions concerning EI and related services for children with ASC.

Research Design

Applying a Qualitative Methodology

The qualitative approach is important and appropriate for this study, as it seeks to interpret descriptive data and give meaning to the phenomenon under study, which can be static, dynamic or change with time. Qualitative research is descriptive in nature, and it uses words to paint a picture. Contrastingly, quantitative approach is technical and numerical in nature, and it aims to predict and illustrate static causal relationships that exist long before the data collection phase (Zacharias, 2012; McKay, 2006). Identifying a study as qualitative or quantitative is the most common way of classifying any type of research.

Patton (2015) posits that a qualitative research approach is beneficial when it comes to describing complex social issues that need to be considered both in depth and in detail. This approach helps researchers to understand the world from the point of view of the respondents. A researcher using this approach can carry out an exploratory study to find the causes of the research issue in question. Therefore, it can be inferred that qualitative research focusses more on the quality of the issue at hand rather than its quantity, and it illuminates the characteristics, details, reasons and factors related to the subject matter of the study (Occupytheory.org, 2014).

It is critical to select a research design that gives answers to all the research questions that have been developed for a specific study, which are generated from prior information gathering before the research is conducted in the field. In this regard, this study will base its research design on the qualitative methodology to effectively address all aspects of the research questions presented above.

Method

Semi-structured interviews are ideal of qualitative methodology because they afford respondents a unique opportunity to express their visions, feelings, experiences and thoughts (Humphrey and Symes, 2010). Use of this tool was important for the present research because it allowed me to gain an understanding of the teachers' views on the current state of EI for children with ASC. According to Dörnyei (2007), not only can interviews be used to capture the opinions of the participants, but they also allow the researcher an opportunity to forge mutual relationships with the respondents. This will make them more comfortable, and consequently, the researcher may be freer to seek further explanations or clarifications for any unclear answers (Dörnyei, 2007). This is why I though the use of this tool would be particularly appropriate, as it would allow me to obtain more data easily by making follow-up queries via open-ended questions and through face-to-face interactions.

Interviews are also ideal because they ensure that the responses given by the respondents are independent of influence by other participants; this contrasts with focus group discussions, in which such influence can arise (Flick, 2014). This method is also less expensive compared with some other data collection methods such as observation method (Neuman, 2007).

Ultimately, I opted for this method of data collection because of its potential to yield unbiased responses that are not influenced by third parties. I think that the use of semi-structured interviews is

this will likely cause confusion and further divergence between parents' perceptions of effective interventions and what is in fact effective for children with ASC.

Parents of ASC children have reported that the dearth of professionals is hindering service development (Alotaibi and Almalki, 2016; Alajmi, 2006). Thus, professional development may be crucial in successful early childhood intervention for children with ASC. This raises the importance of professional development and teachers' perceptions. These issues are of central importance to the aims of this study.

The Present Approaches to Early Intervention in Saudi Arabia

Three types of intervention for children with autism have been identified in the KSA. First, there are biomedical interventions, such as vitamins and supplements, medications, special diets, and hyperbaric oxygen therapy. Second, there are nonmedical interventions, which include ABA, speech therapy, play therapy, music therapy, and special day classrooms. Third, there are cultural and religious interventions, such as reciting the Quran, engaging religious/traditional healers, administering camel milk, and using herbs and homeopathic treatments.

Biomedical Interventions

According to Alnemary et al. (2016), 88% of parents use biomedical interventions for their children, while in Alqahtani's (2012) study, more than half the parents reported using biomedical interventions, especially the autism diet and hyperbaric oxygen therapy. However, the prohibitive cost of biomedical interventions and low scores in parents' knowledge concerning the criteria necessary for diagnosis could prevent parents from using this intervention (Alnemary et al., 2016).

Such interventions should follow systematic plans. Parental involvement may be crucial here, and they should be provided with the advice and guidance necessary to increase their input (Alotaibi and Almalki, 2016). Unfortunately, this kind of local service is not currently available for parents in the KSA (Saudi Autistic Society, 2010).

Nonmedical Interventions

Surprisingly, nonmedical interventions focussing on behavioural, educational or developmental measures were not acknowledged by parents in Alqahtani's (2012) study. In contrast, in a recent study, 94% of children with autism had received a nonmedical intervention (Alnemary et al., 2016). The emergence of fully funded private centres may explain this contrast with previous study findings (King Salman Center for Disability Research, 2014). As such, it may be easier for children with ASC to access nonmedical interventions, which can directly target communication and language issues if necessary (Alnemary et al., 2016).

In 21 centres for children with ASC, 39% include integrative educational programmes (Alnemary et al., 2016; Babatin et al., 2016). All these centres have adopted TEACCH (Almasoud, 2010). However, the TEACCH programme is not suitable for all children, especially those with high-functioning autism (Almasoud, 2010). This leads to the following question: What educational programmes are provided by teachers as EI programmes? This question is addressed in this research using qualitative data.

Cultural and Religious Interventions

Alqahtani (2012) emphasises how cultural, religious and informal interventions have dominated ASC interventions in the KSA, although there is little empirical support for the effectiveness of such approaches. Many parents' beliefs about ASC and its treatment have been influenced and misled by a range of media sources, such as television, social media and internet blogs (Alqahtani, 2012).

Parents' educational status can also influence the selection of interventions for ASC children. Some parents who do not possess a degree, for example, have been found to rely on cultural and religious elements to make medical decisions, and often, these have no scientific support (Alqahtani, 2012; Russell, Kelly and Golding, 2010). However, such interventions are often chosen because they are perceived as healing the source of symptoms rather than simply trying to treat the symptoms (Levy and Hyman, 2005).

Researchers need to understand the interventions for autism that are currently in use, which can be

EI services that should be received by children with ASC.

It is crucial that autism in children is detected early so that related interventions can be assigned. Diagnoses of autism in the KSA are made in the age range of 17 months to 7 years (Alqahtani, 2012). Unfortunately, diagnosing autism is still problematic in this country. For example, the assessment process often starts late, does not meet the broader standards requirements while also being appropriate for Saudi culture and lacks a multidisciplinary team (Alnahdi, 2007). Because early diagnosis and intervention are interrelated, the Saudi teachers' views on the diagnosis of autism in the KSA will help to explain the situation of EI services, representing one of the aims of this study.

There is growing attention from researchers in the KSA concerning the issue of diagnosing and treating ASC. The need to establish clear protocols to assist in detecting symptoms of autism and providing early treatment interventions is a key concern for researchers. The quality of intervention services is also crucial, and educational and government health agencies in the KSA should be able to prioritise these concerns (Aldabas, 2015; Alqahtani 2012, Alquraini, 2011; Almasoud, 2010).

The Saudi government is seeking to establish and advance services for children with autism, including EI services. For example, the government approved the subsidising of private institutes' costs and collaborating with service providers and prestigious universities' research centres (Center for Autism Research, 2014; King Salman Center for Disability Research, 2014).

As mentioned above, children with ASC are often supported in separate privatised centres (Alzahrani, 2013). Across the KSA, there are presently three governmental centres that specialise in treating autism (Almasoud, 2010). These centres are limited to the major cities, and there is still a lack of adequate EI services for children in other areas (Alnemary et al., 2016; Central Department of Statistics and Information of KSA, 2004). Almasoud (2010) stresses the importance of rolling out treatment interventions across the country and in various places, such as public hospitals, preschool and nurseries.

There are limited governmental institutes providing services children with autism, and at the same time, a range of shortcomings in their services can be identified. For instance, there are significant deficiencies in the availability of autism intervention services in the public sector. Furthermore, the quality of available services is often inadequate for children with autism and their families (Alnemary et al., 2016; Alotaibi and Almalki, 2016; Babatin, Alzahrani, Jan et al., 2016).

These limitations and shortcomings of governmental centres may have led to the general orientation of establishing nongovernmental private centres as alternative education to provide early services for children with autism. Conversely, most parents of children with autism consider the financial burden of these private centres a fundamental access barrier (Alotaibi and Almalki, 2016; Alzahrani, 2013). This situation has meant that families often travel significant distances to seek treatment, often to other countries (e.g. Jordan and the UK), and this has created financial problems for some.

It is important to understand parents' perspectives on the EIs for children with autism, given that they play such a vital role in the eventual selection of their children's interventions, and thus, the children's developmental and educational progress. According to Alotaibi and Almalki (2016), parents recognise the importance of EI and, and many understand that starting intervention at an early stage is another important aspect of treatment. However, some studies have shown varying perceptions of parents (Alotaibi and Almalki, 2016; Omar, 2014). Alotaibi and Almalki (2016) interpret the variation in parents' perceptions concerning the importance of EI and conclude that parents do not fully know how to deal with ASC; thus, these researchers highlight their need for informational support.

Alotaibi and Almalki (2016) consider that concern with the time that elapses from when a child receives EI to when he or she is assessed to ascertain the progress of the intervention is the main challenge that some parents face in depending on EI services, as such dependence increases their stress. Conversely, some parents of ASC children may collect and share contradictory information from multiple formal and informal sources concerning EIs (Alqahtani, 2012);

2011; Carter, Roberts, Williams et al., 2011; Rogers and Vismara, 2008; Turnbull, Summers, Turnbull et al., 2007). These professionals deliver services in the home setting and involve parents and other family members in the process. In addition, they tailor the support and resources provided to the families to ensure that they meet their specific needs (Beals, 2004).

According to Kasari, Gulsrud, Freeman et al. (2012) and Bailey and Bruder (2005), parents need to take a proactive role in the intervention programme by helping therapists to design and implement intervention goals both at home and outside this setting. This is important because it ensures that parents understand the need for the intervention, and they know their children better than anyone else (Valentine, Rajkovic, Dinning et al., 2010; Altiere and von Kluge 2009; Turnbull et al., 2007). A study by Myers and Johnson (2007) shows the importance of including parents and caregivers in the intervention programmes, as involving them yields the best results for the programmes.

Recent research has shown that behavioural and educational interventions are the most frequently used types of EI (Thomas, Ellis, McLaurin et al., 2007; Green, Pituch, Itchon et al., 2006). The ease and efficacy of behavioural interventions make enhance their effectiveness. In addition, a growing body of research supports the use of this type of intervention (e.g. Estes, Munson, Rogers et al., 2015; Narzisi, Costanza, Umberto et al., 2014; Warren et al., 2011; Wallace and Rogers, 2010; Rogers and Vismara, 2008). Among the many approaches used to treat ASC, applied behavioural analysis (ABA) and Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) have been found to be the most effective behavioural and educational interventions, respectively (Salomone, Beranová, Bonnet-Brilhault et al., 2016; Goin-Kochel, Myers and Mackintosh, 2007; Thomas et al., 2007; Green et al., 2006). Moreover, combining these approaches can help to correct the condition (Salomone et al., 2016; Rogers and Vismara, 2008).

Since autism impairs speech, most interventions relate to speech and language. These interventions have been found to be effective (Salomone et al., 2016; Thomas et al., 2007; Green et al., 2006). Other studies have found that physiological interventions, such as physical therapy, are effective in dealing with sensory processing problems in children with autism (Hodgetts and Hodgetts, 2007; Thomas et al., 2007; Goin-Kochel et al., 2007).

Service providers have reported that there is a widespread use of EBPs in developing the skills of children with ASC. Some have focussed on the development of individual education programmes (IEPs), which are based on a child's characteristics and reviewed every six months to see if there are improvements and the needs of the child (Roberts et al., 2016; Prior and Roberts, 2012). IEPs should be accessible and understandable to all concerned for children with ASC; they delineate the details of targets and strategies for each child in an individualised fashion. With the appropriate planning and intervention, they should serve to help these children, facilitate their teaching and review their progress (Autism.org.UK, 2016). There is scientific consensus concerning the claim that children with ASC should receive multidisciplinary, multidimensional and individualised treatment. Given the importance of IEPs, with much attention being devoted to the characteristics of children with ASC and the design of IEPs to offer intervention services to those children and their families, it is important to establish a comprehensive overview of autism in the KSA, IEPs and EI services for children with ASC at present. Since the present study seeks to establish the status of ASC and intervention services for children with autism in the KSA at present, the next section focusses on this topic.

Background on Intervention Services in Saudi Arabia

Autism intervention services were initiated in 1985 in the KSA, and there are some high-quality education services available at present (Alajmi, 2006; Alfaiz, 2006). The Ministry of Education of KSA indicated that from 2012 to 2015 that there were 1362 pupils with ASC in the education system aged 5–18 years (Alnemary, Fahad, Aldhalaan et al., 2016). In a recent review, it emerged that many children in the KSA did not receive EI services before the age of 3 years (Alnemary et al., 2016). This may be due to a lack of clearly defined laws and regulations (Aldabas, 2015; Alquraini, 2013). Specifically, these rights do not specify the age of eligible children or the types of

McGrew, 2007). Blumberg et al. (2013) posits that EI services should be prioritised, and they assert that this should be any country's top priority.

Contrastingly, some argue that the literature has not given sufficient evidence to support the efficacy and efficiency of EI services for children with autism. For instance, according to Warren, McPheeters, Sathe et al. (2011), there is scanty evidence illustrating the effects of EI for children with autism, and they further argued that the available support can be characterised as insufficient to low. However, they also suggest that such a finding should not be inferred to mean that intervention measures are weak; rather, it should serve as encouragement for more research to determine and establish their effectiveness (Warren et al., 2011).

Other researchers have found that there are numerous barriers constraining the effectiveness of EI services for children with autism. Some families of children with ASC reported that the long period spent waiting for intervention services can to frustration (Wade, Mildon, and Matthews, 2007). Another negative factor that they reported was the cost incurred to access the services (Grindle, Kovshoff, Hastings et al., 2009). Therefore, the high cost associated with the provision of these intervention services can be said to adversely affect their efficacy in the sense that they can eliminate the possibility of EI and magnify the cost of services for the child in later years. According to Camarata (2014), most US states have passed legislations that require private insurance companies to cover intervention services for ASC. Despite this legislative move, some private insurance companies in states like Oregon, Rhode Island and California have refused to abide by the directives.

Swiezy, Stuart and Korzekwa (2008) and Symes, Remington, Brown et al. (2006) posit that inadequate and ineffective training for teachers and staff impede EI efforts. If left unchecked, poor or inadequate intervention training can adversely affect EI programmes, and thus, the quality of child outcomes. Similarly, in Stahmer, Collings and Palinkas's (2005) study, the interviewed participants reported that they had not received adequate and sufficient training in EI programmes for children with autism. Osborne and Reed (2008) contend that teachers and other interventionists cannot deliver the EI programmes efficiently if they are not properly trained concerning specific skills, such as communication and other interpersonal skills.

Training needs to be conducted to equip the early interventionists with the skills required to deliver the EI programme to children with autism. The team tasked with delivering the programme needs to be interdisciplinary in its composition, and it should include experts and practitioners from fields like speech/language pathology, medicine and education (Coogle and Hanline, 2014; Peacock and Lin, 2012). Such a team is best suited to deliver the EI programme with the best chances of success (Bruder, 2010). Further, an interdisciplinary team can deliver all the required services under one umbrella; that is, the team can enhance parent–professional partnerships and help in coordinating and promoting the maximum utilisation of services for children with autism. However, it is important to know the range of services that interventionists offer; this is described in the next section.

Best Practices in Early Intervention Services for Children with Autism

Appropriate and timely intervention can potentially reduce the cost of educating and caring for children with ASC by ensuring that the trajectory of the condition is altered. Matson (2007) observes that EI is a valuable proposition, and within limits, the more intense the intervention programme, the greater the gains that can be achieved.

The National Collaborating Centre for Mental Health (2013) holds that evidence-based practices (EBPs) must be relied on as the basis for all ASC intervention programmes (Odom, Collet-Klingenberg, Rogers et al., 2010). In addition, several researchers suggest that the intervention programmes should be individualised and family-centred (Roberts, Williams, Smith et al., 2016; Kasari, Lawton, Shih et al., 2014; Oono, Honey and McConachie, 2013). The current practices concerning EI have focussed on the role that parents play in such programmes.

Several studies have shown that professionals often seek to provide the best possible intervention services to benefit and support families with children who have autism (Epley, Summers and Turnbull,

of their development. Numerous studies have shown the importance of EI services for children with ASC and their families, who look at EI as source of hope after receiving the diagnosis (Edwards, Brebner, McCormack et al., 2017; Tsao, Davenport and Schmiege, 2012).

The National Research Council's report in 2001 recommends that educational services should be initiated as soon as a child has been diagnosed with autism. Research has also found that children with ASC who receive intervention services during their preschool years are equipped to face their future cognitive academic and social challenges. Such children are also equipped with the life skills necessary to maintain the development and continuity of the child's life (Forest, Horner, Lewis-Palmer et al., 2004). For instance, academic assistance provided to children with autism helps them to recognise numbers and letters, socialise with their peers and perform everyday tasks, such as using the restroom and getting dressed.

Webb, Jones, Kelly et al. (2014) observe that there has been a steady growth in literature covering EI for children below the age of 3 years. This has been found to be consistent with the push to define and diagnose ASC at the earliest possible point. Although it is generally considered that the diagnosis of autism is a complex, time-consuming and expensive process, research has found that autism can be diagnosed accurately before the child reaches 2 years of age (Blumberg, Bramlett, Kogan et al., 2013). The American Academy of Pediatricians endorsed a recommendation for all toddlers to be screened for ASC by the time they reach 24 months (Guthrie et al., 2013; Chawarska, Klin, Paul et al., 2007).

There is a growing body of literature illustrating factors that influence the diagnosis of ASC. These include parental factors, cultural differences and means of investigation (Zaroff and Uhm, 2012). The symptoms of autism share some similarity with symptoms of other developmental conditions, such as nonverbal learning condition and social communication difficulties. These similarities further complicate autism diagnosis in children (Koegel et al., 2014a).

It is critical for children to be screened for autism in a timely fashion to minimise the damage that this condition causes. This is also important because it allows for the adoption of EI services. Research has shown that practical, promising interventions are available than can be applied to infants in the first year of life (Koegel et al., 2014b). Further, there are EI approaches that can be applied to children during the second year of life (Steiner et al., 2013), as well as with older children (Koegel and Koegel, 2012). This makes the EI less costly, both in the financial sense and in terms of the relief it provides to parents and families from the emotional burden that accompanies ASC. Children are also helped so that they can improve their social and communication skills, and their chances of developing severe secondary symptoms are reduced.

Lewis (2004) finds that EIs can be extremely effective during the presymptomatic periods in autism. Such interventions can prove to be potent, reducing the chances of gene expression and symptom emergence and steering the child's development back toward a normal pathway. Moreover, the development that occurs during this phase of autism can affect the development of social and language brain circuitry (Dawson, 2008).

The Status of Early Intervention

Currently, there is an incredible amount of available research on the early identification of and interventions for ASC. Most studies show that EI for children with autism can yield positive and lasting outcomes (see Brignell, Morgan, Woolfenden et al., 2014; Camarata, 2014; Charman, 2014; Crais and Watson, 2014; Koegel, Koegel, and Camarata, 2010b).

Based on the positive and encouraging findings of previous researchers, most countries in Europe, including the Netherlands and France, have recommended that EI should be incorporated into their national guidelines for the management of autism in children (Haute Autorité de Santé, 2011; Health Council of the Netherlands, 2009). Outside Europe, scores of studies have shown the use of intervention for young children with ASC in countries like Israel, the United Kingdom (UK) and the United States (US; Raz, Lerner-Geva, Leon et al., 2013; Barrett, Byford, Sharac et al., 2012; Ruble and

Centre, however, prefers the term ASC to ASD, as 'disorder' is a more negative term, considered pejorative and stigmatising, while 'condition' is a more positive word describing a biomedical issue (Department of Developmental Psychiatry, n.d.). This view emphasises that children with ASC have both strengths and cognitive behavioural impairments (Baron-Cohen, Scott, Allison et al., 2009).

Early Intervention

EI is the process of providing specialised support and services for children with disabilities or developmental delays, from birth to school age, and their families to enhance wellbeing, development and community participation. It includes the following areas: psychic, cognitive, communication and social/emotional development (Kwassmah, 2012; Neitzel, 2004). EI focusses on seeking to address children's deficits or impairments, and the interventions consider the whole context of development – in the home and community – by promoting participation (McWilliam, 2010).

Literature Review

For the purposes of this review, the literature chosen concerns both the global understanding of this issue and the current available research in KSA to investigate the Saudi perspective on this issue. Some search databases, such as Google Scholar and the Online Library, have been used to access the literature, as well as relevant articles and books published in 2004–2017 in this area.

Why Does Early Intervention Matter?

A child's behaviour is determined in the formative years of his or her life. Accordingly, Beals (2004) posits that children grow quickly and learn extensively during the infant and toddler years. Most early childhood programmes are designed to help children in socialising with their peers and completing basic life tasks. These programmes are delivered in a safe and secure preschool setting with qualified instructors (Reffert, 2008; Ramey and Ramey, 2004). Recent research in areas that include the behavioural, neurobiological and developmental phases of childhood has demonstrated that the initial 5 years of life are crucial because this is when a child's development can be aided by stimulation and plasticity (Guralnick, 2005). Therefore, Courchesne, Campbell and Solso (2011) argue that it is during these first 5 years that children can be guided to become what or who their trainers want them to become.

Research conducted on children with autism has revealed that the way in which children with ASC relate to their environment influences brain connections and the resulting neural responses, which can potentially have long-term implications both for neurological and behavioural developments in children. Therefore, several researchers argue that EI is crucial, as this can help in shaping the brain to become more receptive to the social world, thereby preventing, arresting and mitigating the symptoms and severity associated with ASC (Wallace and Rogers, 2010; Dawson, 2008; Redcay and Courchesne, 2005). This finding is thought to have contributed to the increased interest in the concept and practice of EI across the world.

Guthrie, Swineford, Nottke et al. (2013) observe that children with disabilities, including ASC, require EI to ensure that they are not left behind. According to Patterson and Smith (2011), EI is important because it helps disabled children to catch up with typical children by ensuring that they receive appropriate and timely assistance during the appropriate stage of their development. In addition, EI services help the family and its members by providing support to and enhancing positive interactions among them, which goes a long way to supporting the development of the child (Alotaibi and Almalki, 2016; O'Brien and Daggett, 2006).

EI saves on the cost of treatment and boosts fiscal savings. Untreated ASC symptoms can become costly to treat and manage later in life, as this requires more intense, costlier medical procedures (Chasson, Harris and Neely, 2007). Moreover, EI ensures that parents are recruited as active interventionists, and this is considered less expensive for the overall intervention programme (Koegel, Singh, Koegel et al., 2014b; Steiner, Gengoux, Klin et al., 2013). Therefore, the importance of the early years for children's cognitive and behavioural development and family support has been established, so this issue has attracted a great deal of interest from researchers and practitioners.

The Global Understanding of Early Intervention

Children with autism can have successful futures if EI programmes are applied at the appropriate stage

A. What are teachers' perceptions of EI and associated services for children with ASC?

B. What are teachers' needs concerning EI and related services for children with autism?

C. What improvements do teachers recommend to overcome the potential barriers to EI and associated services for children with ASC?

Rationale and Motivations for the Study

In my experience as a teacher, which raised many questions about the care and education of children with ASC in the KSA, working directly with these children required me to search for the best approaches to provide appropriate care and education for them. In some cases, children showed progress in different areas after a long time and through redoubled efforts, as they had only begun to receive care and education services at a late age. I began to speculate on the situation of children with autism in my country, and I asked the following questions: What would their status be if EI services were provided? Why are these services not offered? What are the factors that hinder access to these services? Finally, what are the attitudes of teachers to these interventions, and are they prepared to offer EI and related services?

At the time that I began to ask these questions, I did not have extensive knowledge about this topic; therefore, I began to read about the availability, effectiveness and importance of these interventions for children with ASC. Then, when I was given the opportunity to undertake this dissertation research, I did not hesitate to select this topic. Because information on this subject is limited in the Saudi context, this study will support the limited literature in the field of education for children with ASC in the KSA. This research will direct attention to the care of children with autism in this country through the positive effects of EI services. Based on the information and findings of this research, it will generate a powerful and influential voice to raise of awareness and enhance the quality of educational and care services for children with autism in the KSA. Finally, this study will create a critical level of awareness, which will stimulate further research in this area.

Limitations of the Study

Like any other study, this research faced some limitations. The major limitation was the lack of previous literature or awareness of the subject of EI for children with autism in the KSA. The research was also limited by the geographic location of the research sample, which involved teachers from the KSA teaching in two special education institutes for children with ASC in the central region of the country; because the research was restricted to this area, the results of the study cannot be generalised or applied to the whole population in the KSA. However, the results can be used in future studies conducted in other parts of KSA, which would effectively widen the scope and raise the applicability of the knowledge developed in this research.

Future studies may compare the attitudes of special education teachers on EI in other countries with those of teachers in the KSA. In addition, since this study only considered the perceptions of female special education teachers, future studies could also consider the perceptions of male special education teachers.

The use of semi-structured interviews has the limitation of possibly allowing researcher bias to affect the results. The exclusive use of interviews in this study also erodes the reliability of the collected data. However, semi-structured interviews represent an effective method for qualitative research, as they can be used to investigate complex topics (Seidman, 2013; Flick, 2014; DiCicco‐Bloom and Crabtree, 2006). Moreover, the researcher was cognisant of the importance of gathering information from interviewees to help in addressing the major barriers and obstacles that impede effective implementation of EI strategies for children with autism from the perspective of teachers.

Definitions and Terms Used

Autism Spectrum Condition

ASC involves a cluster of neurodevelopmental disabilities that usually appear in early childhood. It includes the impairments in social interaction and social communication, as well as repetitive, restrictive patterns of behaviour, interests or activities (American Psychiatric Association, 2013). These symptoms limit or impair everyday functioning. The term ASC is widely used and refers to several diagnostic categories of autism. Recently, ASC has been used as an interchangeable description for the term autism spectrum disorder (ASD). The Autism Research

Introduction

In the 1960s and 1970s, before numerous comprehensive interventions were established, children with autism had poor developmental outcomes. Almost all children with autism were hospitalised in mental health institutions by adolescence, and some were institutionalised as early as toddlerhood (Koegel, Koegel, Ashbaugh et al., 2014a). Children with autism did not receive appropriate care in these hospitals, as their needs were not understood. Since then, the advancements occurring in each decade have provided a rich database to document hundreds of interventions for children with autism. These have ranged from school interventions and behaviour management (Baker-Ericzen, Stahmer and Burns, 2007) to academics (Robinson, 2011; Koegel, Singh and Koegel, 2010a) and socialisation (Harper, Symon and Frea, 2008).

Over time, continued discussions took place on the appropriate intervention services from the perspectives of professionals, researchers and parents of children with autism. Overall, many interventions have appeared, but there is no single intervention that is effective for all children with autism, which means that due to differences in their abilities and skills, what is appropriate for one child may or may not be appropriate for another (Sanford School of Medicine, 2006; Freeman, 1997). However, there are several interventions available that aim to bring about continuous progress in verbal and nonverbal communication, social and cognitive abilities, behavioural difficulties and adaptive skills. This will allow children with autism to become more independent by transferring their abilities across multiple environments (National Research Council, 2001; Freeman, 1997).

Given this background, early intervention (EI) services could be widely accepted of the field of autism, representing a powerful intervention. However, it is necessary to expand the evidence base concerning EI for children with autism (Camarata, 2014). This could include engaging in discussions with and eliciting the views of professionals and teachers about these services to obtain a detailed picture of the number and types of intervention services, as well as their duration, to seek the best possible intervention approaches for children with autism.

In the Kingdom of Saudi Arabia (KSA), those interested in providing EI and related services to children with autism have difficulty accessing information (Alotaibi and Almalki, 2016), as there has been limited research on EI in the KSA. Thus, the purpose of the present study is to gain a deeper understanding of the status of EI for children with autism in the KSA by considering teachers' perceptions to guide EI practice and preparation for teachers. This study contributes original insights concerning Saudi teachers' views on EI and delineates the teachers' needs regarding this topic; furthermore, it highlights recommendations by teachers to overcome the potential barriers to the effectiveness of the interventions.

The present study is important because it is among the few studies of which the researcher is aware that have examined EI in the KSA to date. However, Alotaibi and Almalki (2016), for instance, discussed EI in the KSA by focussing on parents' perceptions. To expand this research, it is necessary to obtain various views on EI to support research discussing of this topic. The present study focusses on teachers' perceptions, as the voices and perceptions of teachers afford a clear picture of the intervention services offered with a view to establishing an appropriate learning environment. Given that teachers have the main responsibility for providing EI for children with autism, research on their perspective will have positive effects on the EI services that are offered.

Research Objectives

The primary study objective in this research is to investigate perceptions of teachers providing EI and related services for children with ASC in KSA. To support this fundamental objective, the following secondary objectives have been established:

A. To investigate the perceptions of teachers concerning EI and related services for children with ASC;

B. To determine teachers' needs concerning EI and related services for children with autism; and

C. To identify the improvements recommended by teachers to overcome the potential barriers to EI for children with autism.

Research Questions

The following study questions were used to guide this investigation:

The Saudi Journal of Special Education, Vol. 9 , pp. 243 - 266, Riyadh (2019/1440)

Teachers' Perceptions of Existing Early Interventions and Related Services for Children with Autism in Saudi Arabia

Mrs. Nouf Mohammed Alatifi[1]

Abstract: Limited studies have examined teachers' perceptions of early intervention and related services for children with autism in Saudi Arabia. This study was carried out to achieve this purpose by interviewing such teachers. The results revealed that, at present, intervention services need further support and development, which will help to remove the potential barriers to effective implementation of these services. In addition, the teachers' perceptions pointed to the need to develop policy on early intervention by providing support and training in this field. More studies are needed to generate deeper understand of intervention services to support children with autism in Saudi Arabia.

Keywords: Early Intervention, Perceptions, Autism Spectrum Condition.

تصورات المعلمين/ ات حول التدخلات المبكرة والخدمات ذات الصلة الحالية لأطفال التوحد بالمملكة العربية السعودية

أ. نوف محمد العاطفي[1]

المستخلص: محدودية الدراسات التي تتناول تصورات المعلمين/ ات حول التدخلات المبكرة والخدمات ذات الصلة لأطفال التوحد بالمملكة العربية السعودية دفعت الباحث لإجراء هذه الدراسة، من خلال المقابلات مع المعلمين/ ات. وكشفت النتائج أن خدمات التدخل في الوقت الحاضر تحتاج إلى المزيد من الدعم والتطوير، مما سيساعد على إزالة العوائق المحتملة التي تحول دون التنفيذ الفعال لهذه الخدمات. وبالإضافة إلى ذلك، أشارت تصورات المعلمين إلى الحاجة الماسّة لوضع سياسة بشأن التدخل المبكر عن طريق توفير الدعم والتدريب في هذا المجال ، كما أنّ هناك حاجة للمزيد من الدراسات لتوليد فهم أعمق لخدمات التدخل وذلك لدعم الأطفال المصابين بالتوحد في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: التدخل المبكر ، التصورات ، حالة طيف التوحد.

---

(1) عضو هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
الخرج، المملكة العربية السعودية، ص.ب (4246)، الرمز البريدي (13215).

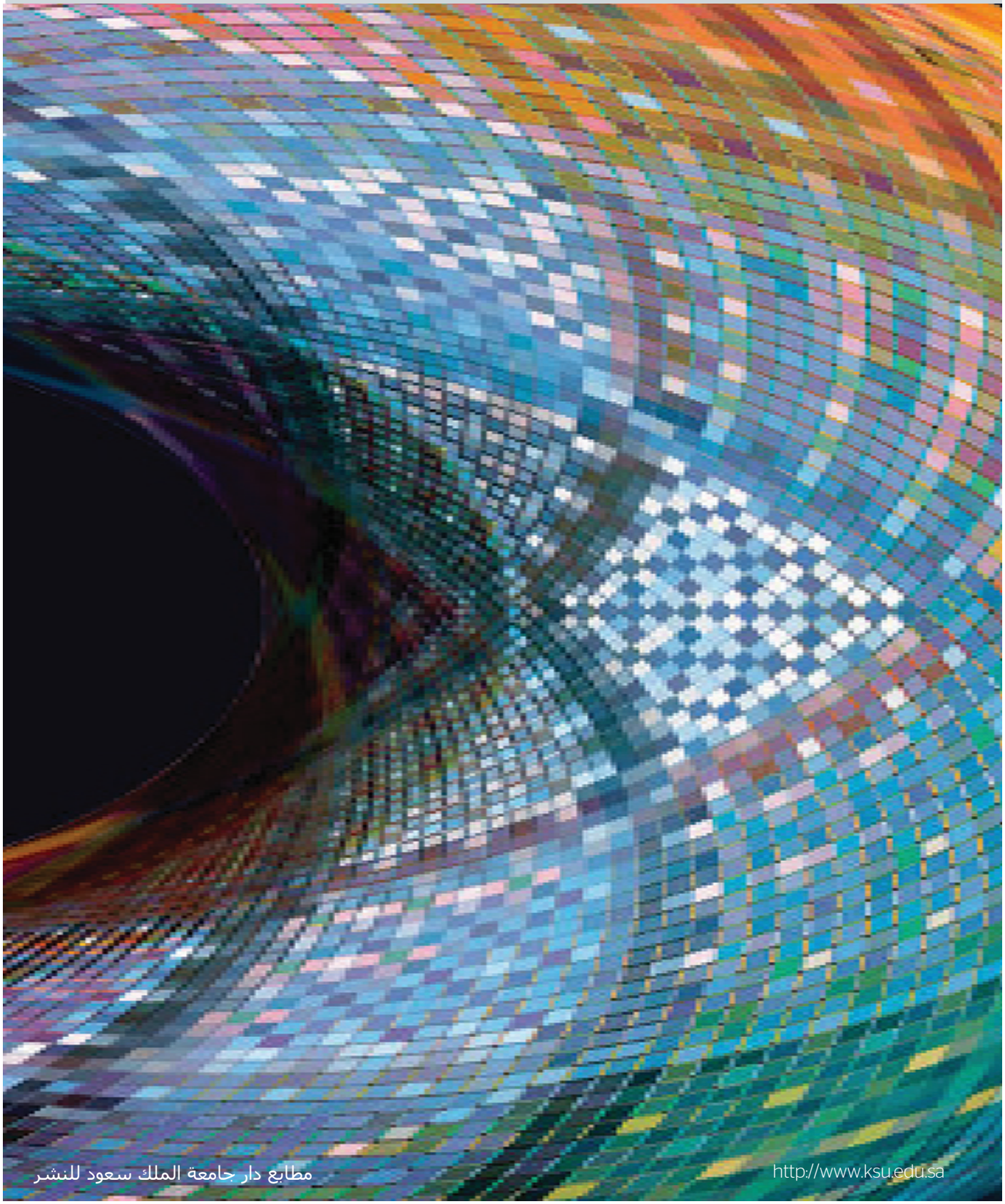
(1) *Faculty member, college of Education, Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University.*
alkharag, Saudi Arabia, P.O. Box (4246) Postal Code (13215).

البريد الإلكتروني: *E-mail: noufalatifi@gmail.com*

English Section

صدرت هذه المجلة بدعم من جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٠١٩ © جميع الحقوق محفوظة لجامعة الملك سعود.
The publication of this journal is made possible through financial support from King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia .
2018 © King Saud University. All rights reserved.

لإعادة طباعة مقالات هذا العدد من المجلة بشكل منفرد الرجاء زيارة موقعنا على الرابط التالي http://www.sjse.sa/reprints
For individual articles reprints of this journal issue please visit our web site at http://www.sjse.sa/reprints



مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر
http://www.ksu.edu.sa