المجلة السعودية للتربية الخاصة
The Saudi Journal of Special Education

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

العدد ١٠ | أكتوبر ٢٠١٩

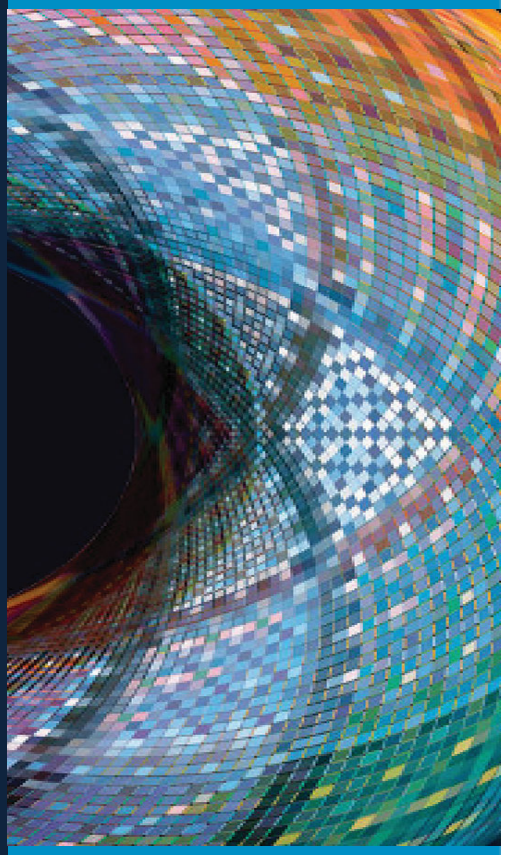
Issue 10 | October 2019

المجلة السعودية للتربية الخاصة

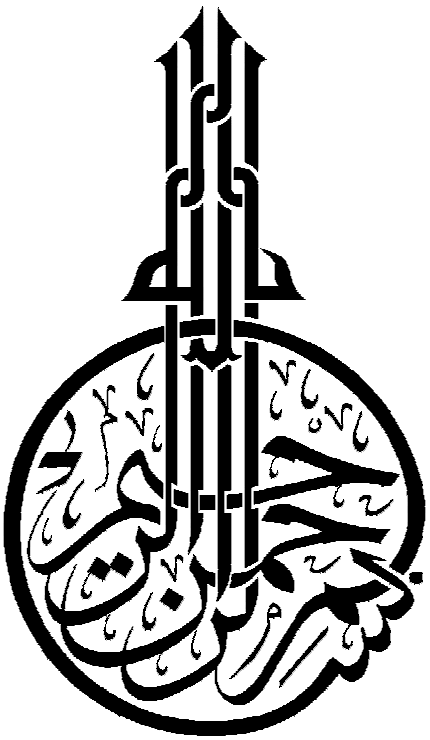
دورية محكمة
تصدرها جامعة الملك سعود

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 العاشر

أكتوبر (٢٠١٩م) صفر (١٤٤١هـ)

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/ سعاد بنت علي الشويعر

Editing Secretary
Mrs. Suad Alii AlShuwaier

هيئة التحرير الاستشارية
Board of Advisory Editors

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

هوية المجلة
Identity of the Journal

نشأة المجلة

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

About the Journal

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

الرؤية

التميز في نشر المعرفة ذات العلاقة بمجال الإعاقة والتربية الخاصة.

Vision

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

الرسالة

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

Mission

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

الأهداف والمجال

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

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

Aims and Scope

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

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

أنواع البحوث التي تنشرها المجلة

تعنى المجلة بالدرجة الأولى بنشر أنواع البحوث التالية:

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

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

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

Types of Articles the Journal Publishes

The journal primarily publishes the following types of articles:

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

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

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

شعار المجلة

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

The Logo

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

سياسات وإجراءات التقديم
Submission Policies and Procedures

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

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

⇐ المجلة تقبل البحوث المكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية.

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

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

⇐ المجلة تقبل فقط البحوث والدراسات المتصلة بأهدافها ومجالاتها.

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

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

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

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

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

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

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

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

⇒ The journal accept manuscripts written in Arabic or English.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آلية تحكيم ونشر البحوث بالمجلة السعودية للتربية الخاصة

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

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

المرحلة الأولى: استلام البحث

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

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

The first stage: Receiving the manuscript

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

The second stage: Peer review

This stage consists of three steps as follows:

The first step: Preliminary Evaluation

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

The second step: Peer-review

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

The third step: Decision of the Associate Editors

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

The third stage: Publication

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

المرحلة الثانية: التحكيم

تتكون هذه المرحلة من ثلاث خطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التقييم المبدئي

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

الخطوة الثانية: فحص المحكمين

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

الخطوة الثالثة: قرار هيئة التحرير

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

المرحلة الثالثة: النشر

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

دعوة لتقديم البحوث

العدد الثاني عشر والثالث عشر – شعبان ١٤٤١هـ

Call for Manuscripts

Issue No.12 & 13 - April 2020

يسر المجلة السعودية للتربية الخاصة أن تدعو الباحثين في مجال التربية الخاصة والإعاقة لتقديم بحوثهم للنشر بالعددين 12 و 13 من المجلة والذي سيصدران إن شاء الله في شعبان 1441هـ الموافق أبريل 2020م. النشر من خلال المجلة السعودية للتربية الخاصة فرصة للباحثين لنشر ومشاركة إنتاجهم العلمي في مجلة عالية المستوى تمكن القارئ والباحث من الحصول على المعلومات بيسر بالإضافة إلى العديد من المزايا منها:

⇐ الالتزام بالتمسك بأعلى مستوى من أخلاقيات النشر.

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

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

⇐ جميع البحوث المنشورة تصدر بنسختين إلكترونية ومطبوعة.

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

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

⇐ إصدار شهادة نشر لكل بحث ينشر بالمجلة

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

The Saudi Journal of Special Education (SJSE) is pleased to invite researchers in the field of special education and disability to submit their manuscripts for publishing in Issue No. 12, 13 of the Journal which is scheduled to be published on April 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 (10)، ص ص 19 – 235 ، الرياض (2019م/ 1441هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) 15

البحوث والدراسات

- مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس

  أ. بدور بنت أحمد باهمام 19

- الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها: دراسة اثنوغرافية

  أ. نسيم عطا الله الصريصري، و أ. أسماء عبدالعزيز الخضير، و أ. هبة ناصر البخيت، و أ. إيمان عبدالعزيز الجبر، و أ. نداء فجحان الدعجاني 43

- وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها

  أ. بنان بنت أسامة عبد العزيز، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين 69

- استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في فصول الدمج بدولة الكويت

  د. زيد نزال زيد الشمري 107

- مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة

  أ. نسرين أحمد الضبيب، و أ. هناء زايد العمري 139

- واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة

  أ. ضحى بنت سيف القحطاني، و أ. نداء بنت فجحان الدعجاني 175

- أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد في جدة

  أ. رنيم عبدالله الأحمدي، و د. لينا أحمد الفراني 197

* * *

افتتاحية العدد

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

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

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

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

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

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

رئيس هيئة التحرير

أ. د. ناصر بن سعد العجمي

الدراسات العلمية

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 19 - 42، الرياض (2019م/ 1441هـ)

مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس

أ. بدور بنت أحمد باهمام[1]

المستخلص: هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على مستوى وعي معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم باستخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التدريس، والتعرُّف على وجود فروق في مستوى وعي هؤلاء المعلِّمات، تُعزى لمتغيِّري الخبرة والمؤهِّل العلمي. ولمعرفة ذلك اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لإجرائه على عينة الدِّراسَة التي تكوَّنت من (131) معلِّمة التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائيَّة في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدِّراسَة. وقد توصَّلت الدِّراسَة إلى النتائج الآتية: أن وعي معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم باستخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التدريس حصل على مستوى مرتفع، كما أشارت نتائج الدِّراسَة إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّر الخبرة في مستوى وعي هؤلاء المعلمات باستخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التدريس، إضافة إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين مستوى وعي هؤلاء المعلِّمات أيضا باستخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التدريس تُعزى إلى متغيِّر المؤهِّل العلميِّ.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، النظرية البنائية الاجتماعية، تدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

Level of Awareness of Use Social Constructionism Theory Principles in Learning at Female Teachers of Learning Disabilities Student

Mrs. Bedour A. Bahammam[1]

Abstract: This study aimed to discover awareness of use Social constructionism theory principles in learning at female teachers of learning disabilities student, And also found the difference of statistical significance between female teacher in experience and qualification variables. To achieve the study target, the researcher used the survey descriptive method, and she used questionnaire as a means of data collection. The tool has been applied to (131) female teachers in Riyadh city. The results in this study include high awareness level of use Social constructionism theory principles in learning at female teachers of learning disabilities student. Moreover, there are no differences of statistical significance between the response of the study sample mean about experience variable and qualification variable.

Key Words: Learning Disabilities, Social constructionism theory, Teaching student with learning disabilities.

---

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

البريد الإلكتروني: Bedour543@gmail.com

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

E-mail: Bedour543@gmail.com

المقدمة

يوجد تنوع بين الطلاب في الفصول الدِّراسَيَّة من حيث ثقافاتهم وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم المعرفية، وتتَّضح هذه الفروق الفرديَّة بينهم سواء عند تدريسهم، أو عند إجراء الاختبارات لهم، ومن هؤلاء الطلاب فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم الذين شملتهم قوانين التربية الخاصَّة، فوضعت لهم التشريعات التي تضمن تعليمهم أسوةً بغيرهم من الطلاب، ويدرس هؤلاء الطلاب في فصول التعليم العامِّ مع غيرهم من الطلاب العاديين، إلا أنهم ينتقلون إلى غرفة المصادر في بعض الأوقات خلال اليوم الدراسي لتلقي الدَّعم مع معلِّم التربية الخاصة.

ويتميَّز الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم بعدم التجانس، فيظهر الاختلاف بينهم في بعض الخصائص، مما يجعلهم فئة متباينة؛ لذلك من المهم عند تعليمهم النظرُ في الخبرات التعليميَّة السابقة الموجودة لديهم والعمر ومستويات التحصيل؛ وذلك لأن التعليم غير المناسب قد يضاعف من حدوث الصعوبات التعليميَّة، فينبغي على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم الاهتمام بالموقف التعليمي والبيئة التعليميَّة؛ للحدِّ من خطر تطوُّر صعوبات التعلُّم لدى الطلاب، وتحسين قدراتهم (السرطاوي والسرطاوي وأبو جودة، 2001).

ويوجد العديد من الإرشادات التي تُوجَّه لمعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم منذ بدايات تعليم هذه الفئة، ومن أبرز هذه الإرشادات توفير بيئة التعلُّم المناسبة، ومراعاة الفروق الفرديَّة، والتخطيط للتعلُّم، وإعطاء التوجيهات، وإجراء التعديلات بحيث يتلاءم التعلُّم مع طبيعة كلِّ طالب من ذوي صعوبات التعلُّم (زيتون، 2003)، إلا أن هذه الإرشادات تحتاج في الوقت الراهن إلى تطوير في ضوء التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصَّة والتي من أبرزها التعليم الشامل، وهو حركة تهدف لإدخال خدمات التربية الخاصَّة إلى الصفِّ العامِّ، وتدعم هذه الحركة استخدام أساليب وإستراتيجيات تعليميَّة مرنة، تناسب جميع الطلاب باختلاف قدراتهم في صفوف التعليم العامِّ. ومن المهمِّ التركيز على معلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ودعمهم، وتطوير مهاراتهم التعليميَّة؛ لمواكبة هذه التوجُّهات (السرطاوي، 2015).

لذلك ينبغي على معلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم أن يثقوا بقدراتهم، ويطوروها، وأن يطبقوا أساليب تعليميَّة مختلفة، ومستندة إلى الأدلة والبراهين والبحث العلميِّ، حتى يحصلوا على أفضل النتائج (السرطاوي، 2015)، ومن النظريات التي تلائم هذه التوجُّهات النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، ويعدُّ العالِم فيجوتسكي Vygotsky من أهمِّ روادها، وتقوم هذه النظريَّة على أهميَّة التفاعل الاجتماعي وتأثيره في عمليَّة

الاستيعاب، فالطلاب وفقا لهذه النظرية يقومون ببناء المعرفة الجديدة من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعيَّة (Mahn, 1999)، ويعتقد فيجوتسكي أن هذا التفاعل الاجتماعي جزءٌ لا يتجزأ من التعلُّم، ويركز فيجوتسكي على اللغة من حيث أنها وسيلة التفاعل الاجتماعي، وعلى حيز النمو الممكن الذي ينظر إلى أن الطالب يتعلم بفعالية عندما يقدم له المعلم المساعدة، إضافة إلى السقالات التي يبني من خلالها الطلاب المعرفة الجديدة وفقا لما لديهم من معرفة سابقة بشكل أكثر فعاليَّة عندما يقدم لهم المعلمون أو الأقران الدعم في التعلُّم. (Powell & Kalina, 2009).

ويسهم استخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في تقديم الأنشطة التي تساعد الطلاب على التعبير عن شخصياتهم، واختيار الموضوعات التي تمثِّل اهتماماتهم، ولا بدَّ أن يعي المعلِّم أن دوره- وفق هذه النظريَّة- هو دور الميسِّر والمُرشِد الذي يتشارك، ويتواصل مع الطلاب للوصول إلى المعلومات (Powell & Kalina, 2009). وفي ضوء ما سبق تظهر أهمية أن يقوم معلمو الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم بتشجيع طلابهم كي يكونوا عناصر فعَّالة في العمليَّة التعليميَّة، وأن يقدِّموا لهم خبرات تعليميَّة ملائمة لما لديهم من معرفة سابقة، من خلال التفاعل مع أقرانهم (الطلافحة وعريبات، 2014)، وهذا يتطلَّب تقديم برامج تدريبيَّة للمعلِّمين قائمة على مبادئ النظريات المهمَّة حيث أوصت بذلك دراسة الدوسري (2014)، كما أكدت رؤية المملكة العربيَّة السعوديَّة 2030 على أهميَّة تأهيل المعلِّمين لكي يتمكَّنوا من تقديم أفضل الخدمات للطلاب في المدارس (رؤية 2030 المملكة العربية السعودية، 2016).

مشكلة الدراسة:

من المهمِّ بالنسبة لمعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم استخدام أساليب وإستراتيجيات تعليميَّة حديثة، ومبنيَّة على الأدلَّة والبراهين والبحث العلمي ومستمدَّة من النظريات، ومنها النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة التي تعتبر من النظريات الحديثة نسبيًّا، وقد ذكر واتسون Watson (2001) أنها تُعزِّز التعليم الفعَّال لجميع الطلاب من مختلف الأعمار والقدرات والمناهج، كما أشارت عدد من الدِّراسَات إلى أهميَّة تطبيق مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التعلُّم، كدراسة واتسون Watson (2001) ودراسة بول وكالينا Powell & Kalina (2009)، ودراسة كارهان وروريج Karahan & Roehrig (2015). وفي - حدود إطلاع الباحثة - تناولت عدد من الدِّراسَات العربيَّة معرفة وتوظيف وممارسة المعلِّمين لمبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، كدراسة أبو سنينه وعياش (2013)، وصفاء إبراهيم (2014)، لكنها لم تتناولها مع معلِّمي الطلاب ذوي الإعاقة أو معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، وقد

جاءت الدِّراسَة الحالية للتعرُّف على مستوى وعي معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم باستخدام مبادئ هذه النظريَّة؛ لأن استخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم يفيد في تنمية قدراتهم، ويُقلِّل من الصعوبات التي يواجهونها، من خلال تقديم خبرات وممارسات تعليميَّة مألوفة لديهم، لتنشيط استخدامهم، واستفادتهم من خلفيتهم المعرفيَّة، من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين. وهذا يواكب مفهوم التعليم الشامل الذي يشمل دمج الطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العامِّ مع أقرانهم العاديين (The IRIS Center, 2010)، ويتطلَّب هذا النوع من التعليم طرائقاً وإستراتيجياتٍ تعتمد على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم وأقرانهم العاديين، ويمكن تطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الطلاب ذوي الإعاقة حيث أكدت على ذلك بعض الدراسات كدراسة عبد المولى (2010)، ودراسة نجدي وغزالة وجمال الدين وأبو رية (2014)، ودراسة سلام (2014)، كما أكد فيجوتسكي أن التعليم الاجتماعي سيتغلَّب على التحديات التي تظهر عند تعليم هؤلاء الطلاب (Zaretskii, 2016).

أسئلة الدراسة:

تحدَّد مشكلة الدِّراسَة الحاليَّة في التساؤل التالي: ما مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة التالية:

- ما مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس.
- التعرف على وجود فروق في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام

مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير الخبرة.

- التعرف على وجود فروق في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- توجيه الاهتمام إلى تدريب معلِّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم أثناء الخدمة على أبرز الأساليب والإستراتيجيات التعليميَّة التي تركز على التفاعل الاجتماعي.
- مواكبة الدِّراسَة الحاليَّة للتوجهات الحديثة حول التعليم الشامل، من خلال تشجيع معلِّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على استخدام أساليب تعليميَّة فعَّالة، مع جميع التلاميذ باختلاف قدراتهم.
- تقديم إطار نظري عن النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة.

الأهمية التطبيقية:

- تقديم ممارسات تدريسيَّة حديثة، تعتمد على مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة لمعلِّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.
- توجيه انتباه المشرفين التربويين للنظر في البرامج التدريبيَّة التي تُقدَّم لمعلِّمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، بحيث تكون ملائمة للتوجُّهات الحديثة في التعليم.
- توجيه الباحثين إلى عمل برامج تعليميَّة، تقوم على مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** مستوى الوعي باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس والتعرف على تأثير متغيري الخبرة والمؤهل العلمي لكل من معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مستوى الوعي.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1439 – 1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

النظرية البنائية الاجتماعية:

تعرف النظريَّة البنائية الاجتماعيَّة بأنها: «النظريَّة التي ترى أن المعاني الاجتماعية والمعرفة تتشكل وتتطور من

خلال التفاوض داخل المجموعات» (Kim, 2004: 2).

وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من العبارات المُدرَجة في استبانة، توضِّح ممارسات تدريسية مستمدة من مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التدريس، لقياس مستوى الوعي بهذه المبادئ.

صعوبات التعلم:

يعرف كلا من كيرك وكالفنت (1988: 14) صعوبات التعلُّم:

بأنها القصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسيَّة، التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجية، أو في أداء العمليات الحسابيَّة، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إصابة في المخِّ، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة أو إلى الحبسة الكلاميَّة، ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلُّم الناتجة عن إعاقة بصريَّة، أو سمعيَّة، أو حركيَّة أو إعاقة فكريَّة، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي.

معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم:

تعرف معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم إجرائيا بأنهن المعلِّمات الحاصلات على مؤهِّل علميٍّ في تخصُّص التربية الخاصَّة مسار صعوبات التعلُّم، واللاتي يعملن في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، ويقع عليهنَّ مسؤوليَّة تقديم الخدمات التعليميَّة للتلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في غرفة المصادر.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة، فيتصف كل تلميذ منهم بخصائص متعددة مختلفة في جزء منها عن غيره من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (هنلي، ورامسي، والجوزني، 2013). وغالبا ما تتضح المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصف عند أداء المهام الأكاديمية، والتي تظهر في مجالات عدة، صنفت من خلالها صعوبات التعلم إلى نوعين، هما صعوبات التعلُّم النمائيَّة وصعوبات التعلم الأكاديمية، وتتضمن صعوبات التعلم النمائية صعوبات الانتباه، والذاكرة، والإدراك كصعوبات أوليَّة، وصعوبات التفكير واللغة كصعوبات ثانويَّة، وتتعلَّق بالقدرات العقليَّة والعمليات النفسيَّة الأساسيَّة المسؤولة عن التوافق الدراسي للطفل، وتوافقه الشخصي، والاجتماعي، والمهني، وتؤثر هذه الصعوبات في انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسيَّة المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرهما. وتظهر صعوبات التعلُّم الأكاديميَّة نتيجة لصعوبات التعلُّم النمائيَّة، وتشمل هذه الصعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، وإن عدم قدرة الطفل على اكتساب المهارات اللازمة في هذه المواد يؤثر على تحصيله

وأدائه في المواد الأخرى، وعلى مدى السنوات التالية (مجاهد، 2012).

وتختلف صعوبات التعلُّم من فرد إلى آخر، حتى لو كان هناك تشابه في مجال الصعوبة، وقد تظهر صعوبات مختلفة متزامنة معه؛ وذلك لأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم قد يكون لديهم- في الغالب- أكثر من مشكلة (فليتشر، ليون، فوش، بارنز، 2013). ويظهر لدى هؤلاء التلاميذ مجموعة واسعة من المظاهر في العديد من المواقف التعليميَّة والاجتماعيَّة، ومن أهم هذه المظاهر: وجود اضطرابات في الإصغاء، وفرط الحركة، وتشتت الانتباه، والاندفاعيَّة، وصعوبات في الذاكرة، وصعوبات في التفكير، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم عندما يواجهون مشكلة يصعُب عليهم استخدام الإستراتيجيات الملائمة للتعامُل معها، ويظهر لدى هؤلاء التلاميذ صعوبات في التآزر الحسي الحركي، مثل الكلمات المعكوسة، والكتابة من اليسار إلى اليمين بالنسبة للغة العربيَّة، ونقل الأشكال بطريقة عكسيَّة (القمش والجوالدة، 2012).

ويُضاف إلى ذلك الاضطراب الانفعالي والاجتماعي الذي قد يظهر نتيجة لعدم قدرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم على مواكبة أقرانهم، وقد يُبدي بعض التلاميذ صعوبات لغويَّة مختلفة، وترتبط بصعوبات في النطق، أو في الصوت ومخارج الأصوات، أو في فهم اللغة الشفهيَّة، وقد يظهر لديهم أيضًا الديسلكسيا أو الديسغرافيا (القمش والجوالدة، 2012). ومن المفيد عدم الاقتصار في النظر إلى التلميذ من حيث أن المشكلة موجودة لديه فقط، وإنما توسيع الدائرة والنظر في الموقف التعليمي والمهام التعليمية المقدمة والطرق المستخدمة في تدريس هذا التلميذ (هنلي، ورامسي، والجوزني، 2013). فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى أن يتم تدريسهم باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وملائمة لهم، ويذكر الحربي (2017) ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات فعالة كاستراتيجية تدريس الأقران مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاهتمام ببيئة التعلم الاجتماعية مما يولد فرصا للتقليد والمحاكاة. ويوجد أساليب واستراتيجيات أخرى إضافة إلى استراتيجية تدريس الأقران تعتمد على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ في التعلم، وتستند إلى النظرية البنائية الاجتماعية، وهي المناقشات الصفيَّة، والتدريس في سياقات ذات معنى (زيتون وزيتون، 2003).

وتتصف النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في التعليم بأنها: «عمليَّة اجتماعيَّة يحدث فيها تعلُّم هادف في حالة مشاركة الأفراد في الأنشطة الاجتماعيَّة» (Karahan & Roehrig, 2015: 105). و يرجع الفضل في التوصُّل إلى البنائيَّة الاجتماعيَّة إلى العالم فيجوتسكي الذي ركَّز على

الأدوار التي يقوم بها أفراد المجتمع المحيطون بالمتعلِّم، ويشمل ذلك الأفراد الذين لهم تأثير قوي ومباشر على المتعلِّم، كالمعلِّم، والأقران، والمدير والأصدقاء، وغيرهم من الأفراد الذين يتعامل معهم المتعلِّم من خلال الأنشطة المختلفة في المدرسة، كما فسَّر هذه النظرية كل من سالمون Salmon وبيركنز Perkins بأن تعلُّم الأفراد كمجموعة يعدُّ أفضل وذا فائدة أكبر من تعلُّم كلٍّ منهم على حدةٍ، ويحدث ذلك بسبب تبادل الخبرات فيما بينهم، والتفاعل الاجتماعي أيضًا (زيتون وزيتون، 2003).

يأخذ كلٌّ من المتعلِّم والمعلِّم حقَّهما في الأدوار وفقًا للنظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، ويتركز دور المتعلِّم في ضوء النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة على كونه قليل الخبرة، والباحث والمجرِّب والمتقصي والمهتمُّ هو الذي يوائم بين معرفته السابقة والمعرفة الجديدة، من خلال التفاعل مع الآخرين داخل الصف. ويتمثل دور المعلِّم في كونه قائدًا أكثر خبرة، وباحثًا ومتقصيًا ومقابلًا ومتحققًا، وتكون مسؤوليته في كونه ميسِّرًا لعمليَّة التعلُّم، ومنسقًا لتعلُّم الطلاب مع غيرهم حول محتوى معيَّن، ويؤمن أنصار النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة بالسياقات الاجتماعيَّة الثقافيَّة التاريخيَّة، من حيث وصفها كمحددات للنموِّ والتعلُّم. وتركز وجهات النظر هذه على استخدام اللغة في علاقتها بالفكر، وفي علاقة الفرد بغيره (وينك وبتني، 2012).

ويوجد مفاهيم رئيسة تقوم عليها النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، وتشمل اللغة، والبيئة الاجتماعية، والتفاوض، وحيز النمو الممكن. وتعد اللغة واحدة من أهم الأدوات التي تساعد على التعلُّم؛ وذلك لأنها تزيد من التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار. أما البيئة الاجتماعيَّة فتتضمن مصدرين مهمَّين، وهما: المعرفة اليوميَّة التي تركِّز على تفاعل الفرد مع البيئة، والمعرفة العلميَّة التي تظهر نتيجة المعاني، وتتشكل المفاهيم من خلال البيئة الاجتماعيَّة في الفصل الدراسي. ويركز التفاوض على الحوار بين المعلِّم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم مع بعض، وطرح الأسئلة المفتوحة، ومشاركة الطلاب بآرائهم وأفكارهم. (العدوان وداود، 2016).

ويعد حيِّز النمو الممكن (The Zone of Proximal Development) من أكثر المفاهيم التي أكد عليها العالم فيجوتسكي، ويُسمِّى هذا المفهوم في بعض المراجع بمنطقة النمو التقريبي، وجميعها توصِّل الباحث إلى المعنى نفسه الذي عرَّفه فيجوتسكي بأنه: «المسافة بين النمو الفعلي كما يُحدَّد من خلال موقف قائم بذاته لحلِّ مشكلة ما، ومستوى النمو الكامن كما يُحدَّد من خلال حلِّ مشكلة مقدَّمة، تحت إشراف راشد، أو بالتعاون مع زميل أكثر درايةً وتمكُّنًا» (وينك وبنتي، 2012: 193). وإن المتعلَّم يتمكَّن من أداء المهارة بعد تلقيه الدعم من قِبَل شخصٍ ما في السياق التعليمي، ويصبح هذا المتعلِّم

أكثر قدرة على الأداء باستقلاليَّة، وتركِّز فكرة حيز النمو الممكن على الطبيعة التواصليَّة في التعلُّم. ويُنظَر إلى هذا الحيز من اتجاهين مختلفتين، الأول منهما يتضمن وجهة النظر التنمويَّة، تلك التي ترى أنه عبارة عن تطوُّر في الوظائف النفسيَّة للطفل، بينما ترى وجهة النظر الأخرى- وهي التعليميَّة- أنه نوع مُحدَّد من العلاقة التعليميَّة بين الأطفال والراشدين، وبناء عليه؛ ينطبق هذا المفهوم على المتعلِّم عندما يتعلَّم بدعم المعلِّم أو أقرانه في المدرسة (Clara, 2017).

وقد طبقت مبادئ النظرية البنائية أو البنائية الاجتماعية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما في دراسة سلام (2014)، التي هدفت إلى التعرُّف على أثر البرنامج القائم على النظريَّة البنائيَّة، في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في تنمية بعض مهارات التفكير (التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار، وتحسين فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغويَّة، والمتعلِّقات اللغويَّة)، واشتملت عينة الدِّراسَة على (58) تلميذًا من مدرستين تابعتين لإدارة الوايلي التعليميَّة بمحافظة القاهرة، وقد استُخدمت الأدوات التالية في الدِّراسَة: اختبار القدرة العقليَّة العامَّة، واختبار الفهم القرائي للأطفال، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلُّم لـ مايكلبست، وقائمة ملاحظة سلوك التلميذ، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، واختبار مهارات التفكير، والبرنامج المقترح. وتوصَّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات المجموعة التجريبيَّة ومتوسِّط درجات المجموعة الضابطة، في القياس البعدي لمهارات التفكير: (التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار)، لصالح المجموعة التجريبيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات المجموعة التجريبيَّة في القياس القَبْلي والقياس البَعْدي لمهارات التفكير: (التصنيف، والترتيب، والاستنتاج، وعلاقات وأنماط، وصياغة الأفكار)، لصالح القياس البعدي، وأيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّط درجات المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة، في القياس البَعْدي، لفهم المادة المقروءة، المتمثلة في إدراك معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى الفقرة، والعلاقات اللغويَّة، والمتعلِّقات اللغويَّة، لصالح المجموعة التجريبيَّة.

وكذلك طبقت مبادئ النظرية البنائية أو البنائية الاجتماعية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، فتناولت دراسة تجريبيَّة لعبد المولى (2010) فعاليَّة برنامج قائم على النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة باستخدام التعلُّم الخليط

في تدريس الدِّراسَات الاجتماعيَّـة، عـلى تنميـة المفـاهيم الجغرافيَّة، والتفكير البصري، والمهارات الحياتيَّـة، لـدى التلاميذ الصُّمِّ في الحلقة الإعداديَّة في مـصر، وتـضمَّنت أدوات الدِّراسَة: قائمة المفاهيم الجغرافيَّة، وموقع الأمل لتعليم الجغرافيا وتعلُّمها، واستمارة تقييم مواقع الأمـل، وكتيـب الطالـب، ودليـل المعلِّـم، واختبـار المفـاهيم الجغرافيَّة، واختبار التفكير البصري، واختبـار المهـارات الحياتيَّة. وقد توصَّلت النتـائج إلى أن اسـتخدام برنـامج قائم على البنائيَّة الاجتماعيَّة باستخدام التعلُّم الخلـيط في تدريس الدِّراسَـات الاجتماعيَّـة، لـه فعاليَّـة عـلى تنميـة المفـاهيم الجغرافيَّـة، والتفكـير البـصري، والمهـارات الحياتيَّة، لدى تلاميـذ الـصف الأول في الإعـداد المهنـي للصُّمِّ.

وفي نفس الإطار هـدفت دراسـة نجـدي وغزالـة وجمال الدين وأبو رية (2014) إلى تصميم برنـامج قـائم على الألعاب الرقميَّة التعليميَّة في ضوء النظريَّة البنائيَّـة، ومعرفة أثر استخدامها في مدارس الدمج بـين التلاميـذ المعاقين عقليًّـا والتلاميـذ العـاديين، في الأداء المهـاري، والتحـصيل المعـرفي للمهـارات الاجتماعيَّـة، للتلاميـذ المعاقين عقليًّا القابلين للتعلُّم، وتكوَّنـت عينـة الدِّراسَـة من (16) تلميذًا من ذوي الإعاقة العقليَّة، و(16) تلميذًا عاديًّا في مؤسَّسة تعليميَّة تابعة لـوزارة التربيـة والتعلـيم بمحافظـة المنوفيَّـة، واشـتملت الأدوات عـلى مقيـاس ستانفورد بينيه، واختبار التحـصيلي المعـرفي للمهـارات الاجتماعيَّة للتلاميـذ المعـاقين عقليًّـا، وبطاقـة ملاحظـة للمهارات الاجتماعيَّة، ومادة المعالجة التجريبيَّة الألعاب الرقميَّة التعليميَّة. وأظهرت النتائج وجـود فـروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (0.05) بين متوسِّط درجات المجموعة التجريبيَّة للتلاميذ المعاقين عقليًّـا في الاختبـار التحصيلي، وبطاقة الملاحظـة للمهـارات الاجتماعيَّـة في التطبيقين القَبْلي والبَعْدي، لصالح التطبيق البَعْـدي، كـما توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عنـد مـستوى (0.05) بين متوسِّط درجات المجمـوعتين التجريبيَّـة والـضابطة للتلاميذ المعاقين عقليًّا، في الاختبار التحـصيلي، وبطاقـة الملاحظـة للمهـارات الاجتماعيَّـة، لـصالح المجموعـة التجريبيَّة.

وكما طبقت مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية عـلى الطلاب ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم، فإنها قد طبقت كذلك على الطـلاب العـاديين وأثبتـت فعاليتهـا كـما في الدراسات التالية:

دراسة كلا مـن تشارتـشر وداونـسب وتويـسبريا Churcher, Downsb & Tewksburya (2014) التـي هدفت إلى التعرُّف على تأثير استخدام أسـاليب النظريَّـة البنائيَّـة الاجتماعيَّـة لبنـاء المعرفـة مـن خـلال وسـائل التواصل الاجتماعي. وركزت الدِّراسَة على برنامجين، هما الفيس بوك والويكي Facebook, and wiki platform،

وتم تطبيقها على (36) طالبًا في الجامعة، وقد تم استخدام أداة المقابلة مع المدرب والطلاب الذين شاركوا في البرنامجين، وتوصَّلت النتائج إلى أن بعض وسائل التواصل الاجتماعي، كالفيس بوك والويكي، أدوت تعليميَّة، ولكنها لا تعتبر بديلًا عن التعليم التقليدي الموجَّه، ويعدُّ الفيس بوك طريقة أخرى للاندماج بين الطلاب خارج الفصل، لا سيَّما أولئك الذين قد يترددون في الفصل الدراسي، وهذه الطريقة تمنح الطلاب مزيدًا من الفرص، ومن وجهة نظر المدرب كان استخدام الأنشطة التعاونيَّة القائمة على وسائل التواصل الاجتماعي مفيدًا، وقدم نهجًا مختلفًا لتلبية أهداف الفصول الدراسيَّة عن أساليب الاختبار التقليدي.

والدراسة التجريبيَّة لـ ميشرا Mishra (2015) التي هدفت إلى التعرُّف على تأثير تقديم تصميم تعليمي في مادة العلوم الاجتماعيَّة قائم على مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، وتكوَّنت العينة من (35) طالبًا في المرحلة الثانويَّة، في مدرسة حكوميَّة تقع في Sarojani Nagar, New Delhi، واستخدمت هذه الدِّراسَة التصميم التعليمي القائم على مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، والأنشطة التعليميَّة التي تقيس أثره. وتوصَّلت النتائج إلى أن هذه الأنشطة طوَّرت التفكير النقدي والمشاركة النشطة للمتعلِّم في الصفِّ، وأنها تتيح للطلاب القدرة على التعبير عن آرائهم وفهمهم حول هذه القضايا. وهذا يدعم ما ذكر في مقدمة ومشكلة الدراسة الحالية في أن استخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية يدعم التعليم الشامل، من بحث أن تطبيق مبادئ هذه النظرية في التدريس يلائم كل من الطلاب العاديين وذوي الإعاقة وصعوبات التعلم.

ويتضح مما سبق مفهوم النظرية البنائية الاجتماعية، وأساسياتها، ودور كل من المعلم والمتعلم فيها، ونتائج تطبيقها مع الطلاب ذوي الإعاقة بشكل عام ومع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وكذلك مع الطلاب العاديين، وبما أن مبادئ هذه النظرية قد طبقت مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثبتت فعاليتها كما في دراسة سلام (2014) فإن الدراسة الحالية وجهت تركيزها نحو التعرف على مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس على نحو شبيه بالدراسات التالية:

الدراسة النوعيَّة لـ جنسبرغ وستشالت Ginsberg and Schulte (2008) التي تناولت تصوُّرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، حول أسلوبهم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وفقًا لوجهة النظر التقليديَّة والبنائيَّة الاجتماعيَّة، واشتملت عينة الدِّراسَة على (12) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، واعتمدت الدِّراسَة على

تصميم دراسة الحالة، واستخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن البيانات المأخوذة من المقابلات التي أُجريت في الكليات تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتبنَّون النظرة البنائيَّة الاجتماعيَّة للطلاب ذوي الإعاقة لديهم أفكارٌ شاملة جدًّا حول كيفيَّة تعليم الطلاب، وكيفيَّة تقديم التكييفات المناسبة، وعلى النقيض من ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس ممَّن لديهم وجهة نظر تقليديَّة نحو الطلاب ذوي الإعاقة، ينظرون إلى الممارسات التعليميَّة لهؤلاء الطلاب، لتكون منفصلة تمامًا عن الفصل بأكمله، كما أنهم لا يعرفون ما التكييفات التي تقدَّم لهؤلاء الطلاب.

وهدفت دراسة أبو سنينه وعياش (2013) إلى استقصاء درجة توظيف معلِّمي العلوم والجغرافيَّة لمبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في تدريسهم لمرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدوليَّة في الأردن، وعلاقة ذلك ببعض المتغيِّرات، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدِّراسَة على المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة مكوَّنة من (237) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي العلوم والجغرافيَّة. وأظهرت نتائج الدِّراسَة أن درجة توظيف معلِّمي العلوم والجغرافيَّة لمبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة كانت درجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة تُعزى إلى تخصُّص المعلِّم، والمؤهِّل العلمي له، والمؤهِّل التربوي له.

وفي دراسة أخرى مشابهة هي دراسة إبراهيم (2014) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف معلِّمي اللغة العربيَّة لمبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في تدريسهم في المرحلة الإعداديَّة، وكانت عينة الدِّراسَة عينة قصديَّة تكوَّنت من (70) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي اللغة العربيَّة بالمرحلة الإعداديَّة في إدارة المنتزة التعليميَّة في الإسكندريَّة بمصر، واستخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الملاحظة والتقويم الذاتي أداتين للدِّراسَة. وأظهرت النتائج أن توظيف معلِّمي اللغة العربيَّة لمبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة في تدريسهم جاء بدرجة متوسِّطة، وعدم وجود فروق في درجة التوظيف بين هؤلاء المعلِّمين وفقًا للخبرة، ووجود فروق في درجة التوظيف بين هؤلاء المعلِّمين وفقًا للمؤهِّل التربوي.

وفي العام نفسه أجريت دراسة الدوسري (2014) التي هدفت إلى الكشف عن معرفة معلِّمات العلوم في المرحلة الابتدائيَّة بالنظريَّة البنائيَّة، وتحديد علاقتها بممارستهنَّ لطريقة التدريس بالاستقصاء في العلوم في مدينة الرياض، وتكوَّنت عينة الدِّراسَة من ستِّ معلِّمات مقرر العلوم في المرحلة الابتدائيَّة، واستخدمت الدِّراسَة المنهج المختلط، كما استخدمت اختبار المعرفة بالنظريَّة البنائيَّة، وسُلَّمَ التقدير اللفظي. وتوصَّلت النتائج إلى أن معرفة المعلِّمات بالنظريَّة البنائيَّة ضعيفة إلى حَدٍّ كبير، كما

أن طريقة تدريس معلِّمات العلـوم لم تـصل إلى مـستوى الاستقصاء.

وفي دراسة وصفيَّة للحارثي (2017) التي هـدفت إلى التعـرُّف عـلى مـستوى معرفـة وممارسـة معلِّـمات الدِّراسَـات الاجتماعيَّـة للنظريَّـة البنائيَّـة، بالمرحلـة المتوسِّطة، في مدينة الرياض، وتكوَّنت العينـة مـن (50) معلِّمـة مـن معلِّـمات الدِّراسَـات الاجتماعيَّـة بالمرحلـة المتوسِّطة، وتم اختيارها بطريقة عشوائيَّة، واسـتخدمت الدِّراسَـة الاسـتبانة أداةً لتحقيـق أهـداف البحـث. وأسفرت النتائج عن أن معلِّمات الدِّراسَات الاجتماعيَّـة للمرحلة المتوسِّطة في مدينة الرياض لديهنَّ معرفة مرتفعة بالنظريَّة البنائيَّة، وممارسة متوسِّطة لها، كما أنـه لا يوجـد فروق دالَّة إحـصائيًّا لاسـتجابات أفـراد العينـة، تُعـزى لمتغيِّر الخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت دراسة كلٍّ من أبو سنينه وعياش (2013)؛ وإبراهيم (2014) التعرُّف على درجة استخدام المعلِّمـين لمبادئ النظريَّـة البنائيَّـة الاجتماعيَّـة، وهـذا يتـشابه مـع الدِّراسَة الحاليَّة إلا أنه يختلف عنها في التخصُّص العلمي لعينـة الدِّراسَـة، فالدِّراسَـة الحاليَّـة تناولـت معلِّـمات صعوبات التعلُّم. وتناولت دراسـة كـلٍّ مـن Churcher (2014)؛ وMishra (2015) التعرُّف على أثـر اسـتخدام مبادئ النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّـة مـع الطـلاب، وهـذا يدعم الدِّراسَة الحاليَّة في أهميَّة تطبيق مثل هذه الأساليب مع الطلاب، في مختلـف المراحـل، وتوجيـه الاهـتمام إلى الحصول على تصوُّرات المعلِّمين نحو اسـتخدام مبـادئ هذه النظريَّة. وتتَّفق دراسة الدوسري (2014)؛ ودراسة الحارثي (2017) مع الدِّراسَة الحاليَّـة في الفكـرة العامَّـة للدِّراسَة، إلا أنهـا تختلـف عنهـا في نـوع النظريَّـة، فقـد اعتمدت الدراسـتين النظريَّـة البنائيَّـة، ولـيس النظريَّـة البنائيَّة الاجتماعيَّة.

ويوجـد تـشابُه بـين دراسـة عبـد المـولى (2010)؛ ودراسة نجدي وآخرين (2014) مـن جهـة، والدِّراسَـة الحاليَّة من جهة أخرى، في أنهـا جميعًـا تناولـت النظريَّـة البنائيَّة الاجتماعيَّـة مـع التلاميـذ ذوي الإعاقـة. وتتَّفـق دراسة سلام (2014) مع الدِّراسَة الحاليَّة في تركيزها على التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلُّم، كـما تتفـق دراسـة Ginsberg & Schulte (2008) مع الدِّراسَـة الحاليَّـة في الحصول على تصوُّرات العاملين في مجـال التعلـيم نحـو النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة، في حين أنها اختلفت معها في العينة ومنهج البحـث. وتُظهِـر هـذه الدِّراسَـات أهميَّـة استخدام المعلِّمين لمبـادئ النظريَّـة البنائيَّـة الاجتماعيَّـة، خصوصًا وأن هناك دراسات أثبتت فعاليَّة تطبيقهـا مـع التلاميـذ ذوي الإعاقـة، كدراسـة كـلٍّ مـن عبـد المـولى (2010)؛ ونجدي وآخـرين (2014)؛ وسـلام (2014). وتضيف الدِّراسَة الحاليَّة تصوُّرًا عامًّا عن مستوى وعـي

معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم بمبادئ استخدام هذه النظريَّة في التدريس، لتوفير بيانات تفيد في التعرف على الوضع الحالي حول مستوى وعي هؤلاء المعلمات بهذه النظريَّة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفي المسحي، ويُعرِّف أبو علام (2009: 259) البحوث المسحيَّة بأنها البحوث التي تتناول: «الحصول على المعلومات بشكل مباشر، من المشاركين في البحث، عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، سواءً مكتوبة، أو شفويَّة، أو مكتوبة وشفويَّة في وقتٍ واحدٍ».

مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وقدر عددهن بـ(453) معلمة (إدارة تقنية المعلومات التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض التابعة لوزارة التعليم، 1440هـ).

عينة الدراسة:

قدرت عينة الدراسة الحالية بـ (131) معلمة صعوبات التعلم، وتشكل العينة نسبة 29٪ من مجتمع الدراسة، وتم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة:

- **من حيث المؤهل الدراسي:**

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

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس	115	٪87.8
ماجستير	16	٪12.2
المجموع	131	٪100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم الحاصلات على مؤهل البكالوريوس بلغت (87.8٪)، بينما بلغت نسبة المعلمات الحاصلات على مؤهل الماجستير (12.2٪).

- **من حيث الخبرة:**

جدول (2). توزيع عينة الدراسة وفق الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	19	٪14.5
من 5 – 10 سنوات	47	٪35.9
أكثر من 10 سنوات	65	٪49.6
المجموع	131	٪100

يتضح من الجدول (2) أن نسبة معلِّمات التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم اللاتي خبرتهنَّ أقل من 5 سنوات بلغت (14.5٪) من جملة أفراد العينة، بينما بلغت نسبة المعلِّمات اللاتي خبرتهنَّ من 5 سنوات إلى 10 سنوات (35.9٪)، أما المعلِّمات اللاتي خبرتهنَّ أكثر من 10 سنوات فبلغت نسبتهنَّ (49.6٪).

أدوات الدراسة:

استخدمت الدِّراسَة أداة الاستبانة، وقد تمَّ إعدادها بعد الرجوع إلى دراسة كلٍّ من Watson (2001)، وكتاب النظريَّة البنائيَّة الاجتماعيَّة وتطبيقاتها في التدريس (العدوان وداود، 2016)، ودراسة أبو سنينه وعياش (2013).

الصدق والثبات:

تمَّ التأكد من صدق الأداة بعرضها على المحكَّمين، وأُجرِيَتْ بعض التعديلات عليها بناءً على ملاحظاتهم، فتضمنت الاستبانة (29) عبارة، ثمَّ حُذفت منها ثلاث عبارات، وبعد الانتهاء من التعديلات احتوت الاستبانة بشكلها النهائي على (26) عبارة، كما طبق معامل صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكليَّة للاستبانة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو في الجدول التالي:

جدول (3). معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.46**	14	0.56**
2	0.63**	15	0.62**
3	0.73**	16	0.81**
4	0.84**	17	0.80**
5	0.82**	18	0.68**
6	0.85**	19	0.51**
7	0.87**	20	0.56**
8	0.72**	21	0.67**
9	0.77**	22	0.69**
10	0.75**	23	0.75**
11	0.74**	24	0.74**
12	0.59**	25	0.71**
13	0.69**	26	0.65**

***الارتباط يكون دال إحصائيا عند مستوى 0.05 * الارتباط يكون دال إحصائيا عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة عند مستوى (0.01)، ومحصورة بين (0.46 – 0.87)، مما يؤكد تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي،

ويتبين من جدول (3-1) أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية في غالبيتها عند مستوى (0.01) أو أقل مما يعكس صدق بناء الاستبانة. ولحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4). معاملات الثبات للاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا.

المحور	معامل الثبات
الاستبانة ككل	0.94

يتضح من الجدول (4) أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات حيث بلغ الثبات العام للاستبانة ككل (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية لتحليل البيانات التي تم تجميعها العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

1- المتوسط الحسابي، والتكرارات والنسب المئوية، والانحراف المعياري للتعرف على تقديرات معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على الأداة وذلك للإجابة على السؤال الأول من الدراسة الحالية.

2- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة للإجابة على السؤال الثاني في الدراسة الحالية.

3- اختبار مان ويتني **Mann- Whitney** للعينات المستقلة لحساب الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للإجابة على السؤال الثالث في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1- نتائج السؤال الأول: ما مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات استبانة وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (5). التكررات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستبانة وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس.

م	الفقرات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		النسبة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
11	تشجيع التلميذات على ربط المعرفة الحالية مع واقع الحياة	ك	119	12	-	2.91	0.29	كبيرة	1
		٪	90.8	9.2	-				
7	الحرص على تقديم مهام واقعية ذات صلة بالتلميذات	ك	120	10	1	2.91	0.32	كبيرة	2
		٪	91.6	7.6	0.8				
17	تزويد التلميذات بالتغذية الراجعة على أدائهن	ك	120	10	1	2.91	0.32	كبيرة	2
		٪	91.6	7.6	0.8				
3	تقديم الدعم المعنوي والتوجيهي للتلميذات كي يتمكن من أداء المهارة	ك	118	13	-	2.90	0.30	كبيرة	3
		٪	90.1	9.9	-				
18	تشجيع التلميذات على توظيف خبراتهن السابقة في عملية التعلم	ك	118	13	-	2.90	0.30	كبيرة	3
		٪	90.1	9.9	-				
25	زيادة الدافعية لدى التلميذات	ك	118	12	1	2.89	0.33	كبيرة	5
		٪	90.1	9.2	0.8				
14	مساعدة التلميذات على تنظيم أفكارهن	ك	117	13	1	2.89	0.34	كبيرة	6
		٪	89.3	9.9	0.8				
8	إعطاء التلميذات وقت للتفكير بعد طرح الأسئلة	ك	114	17		2.87	0.34	كبيرة	7
		٪	87.0	13.0					
19	مساعدة التلميذات بعضهن البعض على بناء المعرفة لديهن	ك	114	17		2.87	0.34	كبيرة	7
		٪	87.0	13.0					
4	تشجيع التلميذات على الدخول في حوار مع المعلمة ومع بعضهن البعض	ك	110	20	1	2.83	0.40	كبيرة	8
		٪	84.0	15.3	0.8				
10	تشجيع التلميذات على التعلم الذاتي	ك	110	20	1	2.83	0.40	كبيرة	8
		٪	84.0	15.3	0.8				
15	توظيف مهارات التواصل الفعال مع التلميذات في غرفة الصف	ك	110	20	1	2.83	0.40	كبيرة	8
		٪	84.0	15.3	0.8				
23	تشجيع التلميذات على السلوك الإيجابي	ك	108	22	1	2.82	0.41	كبيرة	9
		٪	82.4	16.8	0.8				
6	إتاحة الفرصة للتلميذات كي يقمن بطرح أفكارهن والتحقق من صحتها	ك	106	24	1	2.80	0.42	كبيرة	10
		٪	80.9	18	0.8				

تابع/ جدول (5).

م	الفقرات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		النسبة	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق				
5	تشجيع التلميذات على طرح الأسئلة والاستفسار حول أفكار زميلاتهن	ك	107	21	3	2.79	0.46	كبيرة	11
		٪	82	16.0	2.3				
26	استخدام استراتيجيات التقويم المبني على الأداء مع التلميذات	ك	101	29	1	2.76	0.44	كبيرة	12
		٪	77.1	22.1	0.8				
12	استخدام المعلمة استراتيجية حل المشكلات	ك	99	31	1	2.75	0.45	كبيرة	13
		٪	75.6	23.7	0.8				
21	تشجيع التلميذات على المرونة في التفكير وتقبل أفكار الآخرين	ك	101	26	4	2.74	0.51	كبيرة	14
		٪	77.1	19.8	3.1				
9	مساعدة التلميذات في بناء المفاهيم والمعاني من خلال تفاعلهن الاجتماعي مع بعضهن البعض	ك	97	29	5	2.70	0.54	كبيرة	15
		٪	74.0	22.1	3.8				
13	استخدام المعلمة استراتيجية التعلم التعاوني	ك	91	36	4	2.66	0.54	كبيرة	16
		٪	69.5	27.5	3.1				
24	تشجيع التلميذات على التعبير عن أنفسهن	ك	91	27	13	2.60	0.67	كبيرة	17
		٪	69.5	20.6	9.9				
16	مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات	ك	94	22	15	2.60	0.69	كبيرة	18
		٪	71.8	16.8	11.5				
1	إتاحة الفرصة للتلميذات كي يقمن بالرجوع إلى مصادر متنوعة في التعلم كالإنترنت، والمكتبة، والمعمل	ك	79	47	5	2.56	0.57	كبيرة	19
		٪	60.3	35.9	3.8				
22	تشجيع التلميذات على تقبل النقد البناء	ك	82	13	36	2.35	0.89	كبيرة	20
		٪	62.6	9.9	27.5				
2	مشاركة التلميذات في وضع الأهداف التعليمية	ك	61	49	21	2.31	0.73	متوسطة	21
		٪	46.6	37.4	16.0				
20	تنفيذ الأنشطة في الفصل دون الحرص على تنفيذها في المكان الملائم لموضوع هذه الأنشطة	ك	66	39	26	2.31	0.78	متوسطة	22
		٪	50.4	29.8	19.8				
	المتوسط العام للاستبانة ككل					2.74	0.52	كبيرة	

يتضح من الجدول (5) أن متوسط استجابات عينة الدراسة على استبانة وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس جاء في مستوى مرتفع بمتوسط

حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.52)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (كبيرة) من المقياس الثلاثي لدرجة الموافقة (منخفضة، متوسطة، كبيرة)، وقد حصلت العبارات الآتية: عبارة رقم (11 - 7 - 17) وهي: «تشجيع التلميذات على ربط المعرفة الحالية مع واقع الحياة، الحرص على تقديم مهام واقعية ذات صلة بالتلميذات، تزويد التلميذات بالتغذية الراجعة على أدائهن» على أعلى متوسط حسابي مقداره (2.91) أوافق دائما وهو يعادل مستوى وعي مرتفع، وحصلت العبارة رقم (2 - 20) وهي: «مشاركة التلميذات في وضع الأهداف التعليمية، تنفيذ الأنشطة في الفصل دون الحرص على تنفيذها في المكان الملائم لموضوع هذه الأنشطة» على أقل متوسط حسابي بالنسبة لبقية العبارات في الاستبانة، وكانت بمقدار (2.31) وهي تعادل مستوى وعي متوسط.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى وجود وعي مرتفع بممارسات التدريس المتضمنة في عبارات الاستبانة لدى معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث يقمن هؤلاء المعلمات بتطبيق العديد منها وفقا لما ذكرنه للباحثة عند توزيع الاستبانات عليهن، إضافة إلى ملاحظة الباحثة لاستخدام بعض هؤلاء المعلمات التدريس من خلال المجموعات، ولكن قد لا يكون لدى هؤلاء المعلمات وعي بارتباط هذه الممارسات الموجودة في الاستبانة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية. ويظهر ذلك من خلال استفسار بعضهن عن ما تعنيه النظرية البنائية الاجتماعية عند تسليمهن الاستبانات، وعدم الإجابة الصحيحة من قبل بعض المعلمات على بعض العبارات غير المنتمية إلى مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في الاستبانة، كحصول عبارة «مشاركة التلميذات في وضع الأهداف التعليمية» بمستوى وعي متوسط على الرغم من أن مشاركة التلميذ في التخطيط للتعلم مهم جدا في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، إضافة إلى حصول عبارة «تنفيذ الأنشطة في الفصل دون الحرص على تنفيذها في المكان الملائم لموضوع هذه الأنشطة» على مستوى وعي متوسط، وكذلك حصول عبارة «تشجيع التلميذات على السلوك الإيجابي» على مستوى وعي مرتفع على الرغم من أن كلا العبارتين لا تنتميان إلى مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وقد أشارت الباحثة إلى وجود عبارات لا تنتمي إلى مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في مقدمة الاستبانة. ويضاف إلى ما سبق احتمالية عدم تعرض معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم للنظرية البنائية الاجتماعية ضمن نظريات التعلم التي قدمت لهن في مرحلة الإعداد ما قبل الخدمة حيث أن التركيز غالبا ما يكون على النظريات الأقدم كالنظرية السلوكية والنظرية المعرفية والبنائية وما ينبثق منها من نظريات واستراتيجيات أخرى، وعدم حصول هؤلاء المعلمات على التدريب في مبادئ هذه

النظرية أثناء الخدمة.

وعند النظر في الدراسات التي تناولت معرفة واستخدام مبادئ النظرية البنائية أو البنائية الاجتماعية، فإنه يوجد بعض الدراسات التي استخدمت أدوات أخرى غير الاستبانة كالملاحظة أو الاختبار كما في دراسة صفاء إبراهيم (2014)، والدوسري (2014)، ويظهر اختلاف كلا الدراستين عن الدراسة الحالية في النتيجة، فظهر مستوى المعرفة والممارسة بدرجة متوسطة ودرجة ضعيفة، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى طبيعة الأدوات أو المعايير التي اعتمدها الباحثون في تقييم معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية أو النظرية البنائية الاجتماعية. كما يوجد دراسات أخرى اتفقت مع الدراسة الحالية كدراسة أبو سنينه وعياش (2013)، ودراسة الحارثي (2017) حيث اتفقتا في الأداة وهي الاستبانة، وفي النتيجة التي أظهرت مستوى وعي ومعرفة مرتفع باستخدام مبادئ النظرية البنائية أو البنائية الاجتماعية، ومن المفيد توجيه النظر نحو التدريس باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كونه يعود بالفائدة على الطلاب، وهذا ما أكدته دراسة Churcher, Downsb and Tewksbury (2014) و Mishra (2015)، وكذلك بعض الدراسات التجريبية التي استخدمت برامج قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية مع بعض الطلاب ذوي الإعاقة والطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعتبر الوعي بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية أمرا مهما للمهنيين والمختصين في مجال التعليم خصوصا مع التوجهات الحديثة نحو التعليم الشامل، لان استخدام مبادئ هذه النظرية يساعد المعلمين على التعامل مع جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وتقديم الدعم الملائم لهم، وهذا ما أكدته دراسة Ginsberg and Schulte (2008).

2- نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير الخبرة؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للحصول على النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (6). نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	38.4	2	19.2	0.6	0.6
داخل لمجموعات	4269.0	128	33.4		
المجموع الكلي	4307.4	130			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة في استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة حيث بلغت قيمة «ف» (0.6) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، أي أن متغير الخبرة ليس له تأثير على مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، وقد يرجع ذلك إلى تشابه إعداد معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم قبل الخدمة، وكذلك تشابه الدورات التدريبية المقدمة لهن أثناء الخدمة، إضافة إلى تبادل الخبرات بين المعلمات، والتعرض لتوجيهات متقاربة من قبل المشرفات التربويات، وتشابه بيئة العمل التي يعملن بها هؤلاء المعلمات في غرفة المصادر، والتشابه في متطلبات العمل والإمكانيات المقدمة لكل منهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (2014)، والحارثي (2017) حيث توصلت الدراستان إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لاستجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

3- نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب متوسط رتب استجابات عينة الدراسة على الاستبانة، ثم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري عن طريق اختبار مان ويتني Mann- Whitney للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (7). دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستخدام اختبار مان ويتني.

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوي الدلالة	الاستنتاج
بكالوريوس	115	65.7	7554.5	884.5	0.25	0.80	غير دالة عند مستوى 0.05
ماجستير	16	68.2	1091.5				
المجموع	131						

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب استجابات عينة الدراسة على الاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة «Z» (0.25) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05) أي أن المؤهل العلمي ليس له تأثير على مستوى وعي معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم باستخدام مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس، وترجع الباحثة نتيجة هذا السؤال إلى أن تشابه الدورات

التدريبية التي حصلت عليها معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأن المعلمات الحاصلات على مؤهل أعلى وهو الماجستير لا يشترط في إعدادهن أن يكن اكتسبن المعارف المتعلقة بنظريات التعلم بشكل تفصيلي وعميق، فعادة ما يكون التعمق في التعلم بالنسبة للموضوعات المرتبطة بالتخصص بشكل أكبر، أما نظريات التعلم فغالبا ما يتم التعمق فيها وتناولها بالتفصيل في بعض التخصصات الأخرى كتخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص علم النفس، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة أبو سنينه وعياش (2013).

التوصيات:

- تدريب معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية).
- تشجيع معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم على تطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التدريس.
- عمل دليل إجرائي يتناول النظرية البنائية الاجتماعية ومبادئ استخدامها والاستراتيجيات المنبثقة منها لمعلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- تطوير مناهج التعليم العام بحيث تكون مرنة لتطبيق أساليب التدريس الحديثة القائمة على التفاعل الاجتماعي وربط التعلم بالواقع.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو صالح، محمد صبحي؛ وعوض، عدنان محمد. (2005). *مقدمة في الإحصاء مبادئ وتحليل باستخدام SPSS*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو علام، رجاء محمود. (2009). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط6، القاهرة: دار النشر للجامعات.

إبراهيم، صفاء محمد. (2014). درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية .*مجلة كلية التربية بالاسكندرية –مصر، مج24، ع5*، 437. - 363 مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/819241

أبو سنينه، عوده؛ وعياش، آمال نجاتي. (2013). درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن .*مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية – فلسطين، مج 27,ع12*، 2648. - 2609 مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/488419

الحارثي، حنان علي. (2017). درجة معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية – المركز القومي للبحوث – فلسطين، مج1، ع1*، 171. - 157 مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/818978

الحربي، سلطان. (2017). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة حفر الباطن السعودية.

مجلة العلوم التربوية والنفسية مج1، ع4 (2017)، 23 - 38 . مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/819039

الدوسري، مشاعل عبد الله. (2014). *معرفة معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بالنظرية البنائية وعلاقتها بممارستهن لطريقة التدريس بالاستقصاء*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. تاريخ الاسترجاع 29-11-2017. مسترجع من:
http://vision2030.gov.sa

زيتون، حسن حسين؛ وزيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: علم الكتب.

السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبدالعزيز؛ وأبو جودة، وائل. (2001) *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

سلام، حسام عباس. (2014). أثر برنامج قائم علي النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير لدي التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي .*مجلة القراءة والمعرفة -مصر*، *ع148*، 170. - 125 مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/719410

السيد، السيد عبد الحميد. (2008). *صعوبات التعلم النمائية*. القاهرة: علم الكتب.

الطلافحة. فؤاد طه؛ وعربيات، أحمد عبد الحليم. (2014). *نظريات التعلم والتعليم وتطبيقاتها في غرفة الصف*. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

عاشور، أحمد؛ ومحمد، محمد مصطفى؛ والنجار، حسني. (2015). *صعوبات التعلم النمائية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالمولا، أسامه عبدالرحمن. (2010). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية .*المجلة التربوية -مصر*، *ج28*، 389. - 388 مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/70424

العدوان، زيد سليمان؛ وداود، أحمد عيسى. (2016). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. عمان: مركز ديبندو للتفكير.

فليتشر، ج؛ وليون، ج؛ وفوش، ل؛ وبارنز، م. (2013). *صعوبات التعلم من التشخيص إلى العلاج*. (شحدة فارغ، مترجم). أبوظبي: هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة. (العمل الأصلي نشر في عام 2007).

القمش، مصطفى نوري؛ والجوالده، فؤاد عيد. (2012). *صعوبات التعلم- رؤية تطبيقية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كامهي، أ؛ وكات، ه. (2015). *اللغة وصعوبات القراءة*، (موسى عمايره، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (العمل الأصلي نشر في عام 2012).

كيرك، س؛ وكالفنت، ج. (2012). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، مترجم). العين: دار الكتاب الجامعي.

كيرك، س؛ وكالفنت، ج. (1988). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية*. (زيدان السرطاوي وعبدالعزيز السرطاوي، مترجم).الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية (العمل الأصلي نشر في عام 1984).

محمد، عادل عبدالله؛ وعواد، أحمد أحمد. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

مجاهد، ميسون نعيم. (2012). *صعوبات التعلم في ضوء النظريات الحديثة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

هنلي. مارتن؛ ورامسي، روبرتا؛ والجوزيني، روبرت. (2013). *خصائص واستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة*. (زيدان السرطاوي وبندر العتيبي، مترجم). الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

هنلي، مارتن؛ ورامسي، روبرتا؛ والجوزين، روبرت. (2015). *تدريس الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة*. (زيدان السرطاوي، مترجم). الإمارات العربية المتحدة والجمهورية اللبنانية: دار الكتاب الجامعي.

وينك، جوان؛ وبنتي، لي آن جي. (2012). *منظور فيجوتسكي– تتبع تطبيقي تاريخي اجتماعي لعمليات التعلم والنمو الإنساني*. (ناصر الحمادي، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في عام 2002).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Clara, M. (2017). How Instruction Influences Conceptual Development: Vygotsky's Theory Revisited. *Educational Psychologist*, *52*(1), 50-62. doi:10.1080/00461520.2016.1221765.

Churcher, K.; Downsb, E. ; Tewksburya, D. (2014). "Friending" Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching*, 14, (1), 33-50. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060440.pdf

Ginsberg, S.; Schulte, K. (2008). Instructional Accommodations: Impact of Conventional vs. Social Constructivist View of Disability. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2), 84-91. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854849.pdf

Mishra, R. K. (2015). Teaching-Learning in a constructivist social science classroom. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, *5*(2), 15–22. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=113658365&site=ehost-live

The IRIS Center. (2010 October 13). *Creating an Inclusive School Environment: A model for School Leaders*. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/inc /

Karahan, E., & Roehrig, G. (2015). Constructing Media Artifacts in a Social Constructivist Environment to Enhance Students' Environmental Awareness and Activism. *Journal Of Science Education & Technology*, *24*(1), 103-118. doi:10.1007/s10956-014-9525-5

Kim, B. (2001). Social Constructivism.. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved Date 2-10-2018, Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/328b/5b784b72f3f0f5c084b3eabf001ccc90c07c.pdf.

Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive And Social Constructivism: Developing Tools for Effective Classroom. *Education,* 130(2), 241-250

Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for Learning*, *16*(3), 140. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=4824811&site=ehost-live

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 43 - 68، الرياض (2019م/ 1441هـ)

الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها: دراسة اثنوغرافية

أ. نسيم عطا الله الصريصري[1]، و أ. أسماء عبدالعزيز الخضير[2]،

و أ. هبة ناصر البخيت[4]، و أ. إيمان عبدالعزيز الجبر[3]، و أ. نداء فجحان الدعجاني[5]

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية، وعوامل تطورها من وجهة نظر الأفراد الصم والمتخصصين. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام الأسلوب الاثنوجرافي الذي يعد الأكثر ملاءمة لأهدافها؛ والتي شارك فيها 8 مشاركين ممن تم اختيارهم بطريقة قصدية. تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة شبة المقننة. وبعد أن تم تصنيف البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات وقراءتها عدة مرات، وتحليلها توصلت نتائج الدراسة إلى أن نشأة لغة الإشارة السعودية تعود إلى أربعة أمور أساسية وهي: (الإشارات المنزلية، تجمعات الأفراد الصم مع بعضهم البعض، جهود المهتمين من الأفراد الصم، افتتاح أول معهد للأفراد الصم بالرياض). كما أوضحت نتائج الدراسة أن تاريخ لغة الإشارة السعودية كان مع تأسيس معهد الأمل بالرياض 1384هـ للبنين، وأن للعوامل التالية: (التعاقد مع المعلمين غير السعوديين، وابتعاث الطلاب الصم، واستقبال طلاب المنح الخليجيين) الدور الكبير في نقل إشاراتهم المختلفة والتأثير على أصول لغة الإشارة السعودية. إضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن من أبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية وثراء مفرداتها هي: (التعليم، افتتاح الجمعيات والنوادي، رحلات الحج والعمرة، الإعلام والمترجمين، التقنيات الحديثة).

الكلمات المفتاحية: لغة الإشارة السعودية- الأفراد الصم- معاهد الأمل، جمعيات الأفراد الصم، نوادي الأفراد الصم.

The historical origins of the Saudi Sign Language and its development factors: Ethnography Research

Mrs. Naseem Atallah Alsraisry[1], Mrs. Asma Abdelazeez alkhudair[2],

Mrs. Heba Naser Albakheet[4], Mrs. Eman Abdelazeez Aljabr[3], and Mrs. Neda Fajhan AlDajani[5]

Abstract: The current study aimed to reveal the historical origins of the Saudi Sign Language and its development factors from the perspective of specialists and deaf individuals. This study adopted a qualitative approach using the Ethnographic method most suited to their goals, involving 8 participants who were selected intentionally. Data were collected using the Semi-structured interviews approach. The classification of data collected through interviews and read it several times and analyzed the results of the study concluded that Saudi sign language origins goes back to four basic things: (Home signals, Groupings of deaf individuals with each other, Efforts of interested deaf individuals, and Opening of the first Institute for deaf individuals in Riyadh). As the results of the study indicated that the history of Saudi Sign Language was with the establishment of the Hope Institute in Riyadh in 1384 AH for boys, and also for the following factors: (hiring non-Saudi teachers, the scholarship of deaf students, and students grants GCC) significant role in conveying their different signals and effect on assets Saudi Sign Language. In addition, the results showed that the most important factors contributing to the development of the sign language and the richness of its vocabulary are:(education, opening associations and clubs, Hajj and Umrah trips, media, translators and modern technologies).

Keywords: (Saudi Sign Language - Deaf Individuals - Hope Institutes, Deaf Individuals Associations, Deaf Individuals Clubs).

---

(1) محاضر بجامعة طيبة.
البريد الإلكتروني: naseem-sky@hotmail.com

(2) معلمة طالبات صم وضعاف سمع (مدرسة الثانوية 136)، الرياض.
البريد الإلكتروني: soom6699@hotmail.com

(3) محاضر بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.
البريد الإلكتروني: hiba.n.b78@gmail.com

(4) محاضر بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: ealjabr@ksu.edu.sa

(5) محاضر بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: naldajani@ksu.edu.sa

(1) Lecturer, Taibah University.
E-mail: naseem-sky@hotmail.com

(2) Teacher for Students who are deaf and hard of hearing, 136th secondary school, Riyadh.
E-mail: soom6699@hotmail.com

(3) Lecturer, Prince Sattam bin Abdulaziz University.
E-mail: hiba.n.b78@gmail.com

(4) Lecturer, King Saud University.
E-mail: ealjabr@ksu.edu.sa

(5) Lecturer, King Saud University.
E-mail: naldajani@ksu.edu.sa

المقدمة

ارتبط الاهتمام الرسمي بلغة الإشارة في العالم العربي ببداية الثمانينات وبمبادرة من الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الأفراد الصم، واتفق الاتحاد العربي مع قسم المشاريع الإنمائية التابع للأمم المتحدة على ثلاثة مشاريع بدءًا من عام 1982 حتى عام 1990م؛ وذلك بهدف توحيد لغة الإشارة بين الدول العربية، بالإضافة إلى توحيد أبجدية الأصابع الإشارية العربية(الريس، 2007). ومن المعلوم أن لغة الإشارة لا تقتصر في التواصل مع الأفراد الصم؛ بل يستخدمها الكثير من الناس خاصة في الأماكن التي تحتاج إلى الهدوء والصمت، وزاد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة بعد أن تم الاعتراف بها كلغة رسمية في العديد من الدول، وينظر إليها كلغة طبيعية وأولى للفرد الأصم؛ لمساعدتها في تكوين المفاهيم لديه؛ ولما لها من أبعاد نفسية قوية على الفرد الأصم (Richardson, 2017؛ جامعة الملك عبدالعزيز، 2010).

وقد أكد الفقه الاسلامي على مفهوم الإشارة في استخدامها كطريقة من طرق توضيح الأحكام في الشريعة الإسلامية، حيث تقوم مقام العبارة في أغلب الأحكام، بينما إشارة الناطق لا تحل محل العبارة؛ وبذلك فهي تعتبر حق من حقوق الفرد الأصم في الإسلام للتعبير عن حاجاته ومتطلباته (العقيل، 2003). ويدعم ذلك دراسة تروفاتو Trovato (2013) التي أوردت فيها تساؤلاً حول لغة الإشارة: هل هي لغة حقيقية أم لغة كلغات الأقليات؟ وأجابت بأن الناس يعتبرونها لغة كلغة الأقليات (كاللغة الكردية في العراق وتركيا)، ولكنها ليست كذلك بل أنها لغة حقيقية؛ لذا يجب على الأفراد الصم أن يقاتلوا من أجل امتلاك الحق في استخدامها فهي ليست مبهمة كلغة الأقليات ولا تتركز في منطقة جغرافية محددة، وغالباً يتم إقصاء لغة الأقليات ولا تستخدم رسمياً، وذلك يختلف عن لغة الإشارة، ولكن هناك مشكلة واحدة تكمن في عدم انتقالها بسهولة وبشكل موسع؛ لأن غالبية الوالدين يكونوا سامعين وذلك بنسبة 95٪ بينما النسبة المتبقية هم أفراد صم من آباء صم.

إن محاولة البحث عن تاريخ لغة الإشارة السعودية ليس بالأمر اليسير؛ فلابد من البحث العميق لمعرفة بدايات نشأتها وأصولها والعوامل التي أثرت عليها. ولكن المشكلة تكمن في ضعف وقلة الدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا الجانب -على حد علم الباحثات-. من هنا جاءت هذه الدراسة محاولةً في أن تكون جزءاً مثمراً ونافعاً تساهم في معرفة تاريخ لغة الإشارة السعودية.

مشكلة الدراسة:

يشير الريس (2007) أنه بالنظر إلى مجال تربية

وتعليم الأفراد الصم وضعاف السمع نجد أنه من النادر وجود دراسات أو كتب تتناول تاريخ لغة الإشارة في العالم العربي، وتطورها كما هو الحال بالنسبة للغات الإشارية الأخرى حول العالم. وربما يشير هذا إلى الضعف في توثيق الأصول التاريخية للغة الإشارة في العالم العربي. وهذا ما أكدته دراسة العمري A. Alamri (2017) في أن الاهتمام بتعليم الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية بدأ متأخراً؛ لذلك فإن مجال تربية وتعليم الأفراد الصم يعاني من ندرة الوثائق والأبحاث المتعلقة بأصول لغة الإشارة السعودية، وأنه بالرغم من وجود مجتمع الأفراد الصم الراشدين الذين عايشوا بدايات لغة الإشارة؛ إلا أن خبراتهم ومعارفهم حول لغة الإشارة السعودية لم توثق ولم تحفظ كمرجع لأصول لغة الإشارة السعودية، بالإضافة إلى قلة المتخصصين والمهتمين في مجال تربية الأفراد الصم وفي مجال لغة الإشارة السعودية؛ الأمر الذي ساهم أيضاً في ندرة وفقر الدراسات المتعلقة بالتطور التاريخي للغة الإشارة السعودية. وقد لاحظت الباحثات من خلال الخبرة الميدانية مع الأفراد الصم أن هناك تنوع واختلاف في استخدام الاشارات في مجتمع الصم من جيل إلى جيل؛ مما قد يترتب عليه عدة أمور من بينها عدم اهتمام العاملين مع الأفراد الصم بتعلم لغة الإشارة السعودية؛ بسبب عدم الإلمام بمصدر تلك الاشارات وتطورها.

لذلك تكمن مشكلة هذه الدراسة في أهمية التحقق من أصول لغة الإشارة السعودية، وعوامل تطورها؛ حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل المحوري لتالي: ما الأصول التاريخية للغة الإشارة السعودية وما عوامل تطورها؟

أ- أسئلة الدراسة:

تم صياغة أسئلة الدراسة لكي تحقق الغرض الذي تسعى الباحثات لتحقيقه من خلال الأسئلة التالية:

1- ماهي أصول نشأة لغة الإشارة السعودية؟ وكيف تطورت؟

2- ماهي الأسباب التي ساهمت في التأثير على لغة الإشارة السعودية؟

3- ما العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية؟ وكيف أثرت التقنيات الحديثة على تطورها؟

ب- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مراحل تطور لغة الإشارة السعودية، وبالتحديد سعت إلى:

1- التحقق من أصول لغة الإشارة السعودية.

2- الكشف عن الأسباب التي ساهمت في التأثير على لغة الإشارة السعودية.

3- الوصول إلى أبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية، وإبراز دور التقنيات الحديثة في ذلك.

ج- أهمية الدراسة:

إن فهم أصول لغة الإشارة السعودية يساعد على فهم طبيعة التواصل بين الأفراد الصم منذ تأسيس المملكة العربية السعودية، ويساعد المهتمين في توثيق معلومات تأريخية عنها. وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من أن كل المجتمعات لابد أن تتخذ قرارات تتعلق بنوعية التواصل اللغوي التي يرغبون في تعميمها أو تعديلها، وهذه القرارات تتوقف على معرفة الأسباب التي ساهمت في التأثير على الأصول اللغوية لمجتمعهم، وبالتالي فإن هذه الدراسة قد تتوصل لنتائج تفيد صناع القرار في المجال اللغوي بشكل عام، وفي مجال لغة الإشارة السعودية بشكل خاص. وأخيراً قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى في مجال لغة الإشارة السعودية تلبي احتياجات الميدان الفعلية.

د- حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

1- الحدود الزمنية: بدأ تطبيق الدراسة في شهر فبراير 2018؛ وامتد لمدة ستة أشهر حيث تم الإنتهاء منها في يوليو 2018م.

2- الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من الأفراد الصم والمتخصصين وعددهم خمسة أفراد صم، وثلاثة متخصصون.

3- الحدود الموضوعية: تطور لغة الإشارة السعودية.

هـ- مصطلحات الدراسة:

1- لغة الإشارة: «نظام لغوي يعتمد على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات للآخرين، وللتعبير عن المفاهيم والأفكار، وتعتبر لغة الإشارة اللغة المكتسبة والمفضلة لمجتمع الصم» (الريس والعمري، 2014: 287).

وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: أسلوب التواصل المستخدم بين مجتمع الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية، والذي يعتمد على حركات الأصابع واليدين والجسد وتعبيرات الوجه.

2- الأصول: الأصول جمع أصل، أصل كل شيء مبدؤه وهو مايبنى عليه غيره (عمر، 2000).

وتعرفه الدراسة إجرائياً بأنه: منشأ لغة الإشارة السعودية وبدايتها.

3- العوامل: مجموعة يرتبط بعضها ببعض وتنتظم في نسق معين حيث يؤدي مجموعها إلى إحداث نتيجة (بدوي، 1988).

وتعرفها الدراسة إجرائياً بأنها: الأسباب والظروف المختلفة التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية، كالظروف التاريخية والتعليمية والاجتماعية والتقنية والاعلامية.

4- البحث الاثنوغرافي Ethnography Research: هو أحد تصاميم البحث النوعي الذي يسعى لتقديم

وصف تفصيلي عن ثقافة معينة، أو جزء من ثقافة من وجهة نظر أصحابها؛ من خلال وصف المعاني المشتركة بين أفراد ذلك المجتمع (Merriam & Tisdell, 2016).

وتعرفه الدراسة إجرائياً بأنه: تقديم وصف تفصيلي عن منشأ لغة الإشارة السعودية والعوامل المرتبطة بتطورها؛ من خلال دراسة القواسم المشتركة في ثقافة مجتمع الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتضمن الإطار النظري مناقشة المفاهيم الرئيسية لموضوع الدراسة المتمثلة في محورين وهما أصول لغة الإشارة السعودية، والعوامل المؤثرة على تطور لغة الإشارة السعودية وبيانهما كالتالي:

أولاً: أصول لغة الإشارة السعودية:

يشير العمري A. Alamri (2017) أنه بسبب البداية المتأخرة في الاهتمام بتعليم الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية؛ فإن هناك ندرة في الوثائق المتعلقة بالتطور التاريخي للغة الإشارة السعودية. ولكن يمكننا استشفاف أصل لغة الإشارة في المملكة العربية السعودية من خلال محاولة التعرف على الأشخاص والجهات والمؤسسات التي كان لها أدوار ومساهمات في إبراز لغة الإشارة السعودية والحفاظ عليها. ففي عام 1993م جمع الأستاذ عبد الله التركي مدير المعهد الثانوي للأفراد الصم بالرياض الإشارات السعودية، بمساعدة من الطلاب الصم في المعهد الثانوي ووثقها في كتيب للغة الإشارة السعودية، ويعتبر هذا الكتيب أول قاموس للغة الإشارة في المملكة العربية السعودية (A. Alamri, 2017).

أ- مراحل تطور لغة الإشارة السعودية:

بالبحث عن مراحل تطور لغة الإشارة السعودية نجد أن هناك بعض الأحداث التاريخية الرئيسية التي لازمت هذا التطور، والتي يمكن تلخيصها في أربعة أحداث كالتالي:

1- تأسيس أول معهد للأفراد الصم (1384هـ/ 1964م): فقد جاء تعليم الأفراد الصم نتيجة لتوحيد الملك عبد العزيز للبلاد في عام 1932م، وتم إنشاء أول معهد لتعليم الأفراد الصم في الرياض واحد للبنين وآخر للبنات، حيث ضم معهد البنين 30 طالباً في السنة الأولى، فيما ضم معهد البنات احدى عشر طالبة، وكان يعمل بمعهد البنين سبعة معلمين سعوديين وأردنيين، وخمسة إداريين سعوديين بإدارة الأستاذ محمد المشعان -يرحمه الله-، وانضم إليهم بعض المدرسين السعوديين الذين تلقوا تدريباً عن طريق الابتعاث (الدباس، 1429).

2- تجمعات الأفراد الصم مع بعضهم البعض:

عند الحديث عن الإشارات السعودية في بداياتها وكيفية تكوينها وانتشارها في مجتمع الأفراد الصم نجد أنها غالباً تكونت من البيئة الثقافية والشعبية لمجتمع الأفراد

الصم. وهـذا مـا أثبتتـه دراسـة يـونج، بـالمر ورينولـدز Young, Palmer and Reynolds (2012) التـي هدفت إلى وصف وتحليل إشارات مختـارة مـن قـاموس لغة الإشارة السعودية، حيث تم طـرح سـؤال وهـو مـا الدافع وراء ظهور كل إشارة؟ وأجـاب أفـراد العينـة أن الإشارات أتت من خلال التفاعل الشعبي معها، أي من البيئة وتجمعات الأفراد الصم مع بعضهم البعض.

3- ابتعاث المعلمين (1387هـ/ 1967م): أرسلت حكومـة المملكـة العربيـة الـسعودية أول مجموعـة مـن المعلمين إلى إنجلترا عام 1967م؛ بهدف الدراسة في مجال تعليم الأفراد الصم، وكان عدد المعلمين الموفدين حوالي ستين معلـماً حيـث قـاموا بحـضور دورة للتعـرف عـلى الأفـراد الـصم، وكيفيـة اسـتخدام المرافـق التعليميـة، والأنـشطة الرياضـية والاجتماعيـة للطـلاب الـصم بالإضافة للتدريب المهني؛ ونظراً لنجـاح إيفـاد الفريـق الأول مـن المعلمـين عـام 1387هـ/ 1967م، قـررت الحكومـة في عـام 1971م إرسـال مجموعـة ثانيـة مـن المدرسين إلى إنجلترا للغرض نفسه (Aldebas, 1986).

4- تأسيس أول نادي للأفـراد الـصم (1400هـ/ 1980م): لقد كان لنادي الأفراد الصم الـدور الكبـير في تطور لغة الإشارة السعودية؛ وذلـك باسـتضافته لعـدد كبير من العلماء، والمثقفين، ورجال الدين؛ لتقـديم عـدد من المحاضرات في مختلف المجالات والتي تترجم إلى لغة الإشارة (الريس، 2007).

ب- الأسـباب التـي أثـرت عـلى أصـول لغـة الإشـارة السعودية:

هناك العديد من الأسباب المؤثرة التي كان لها دور في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية مـن أبرزهـا مايلي:

1- التعاقد مع المعلمين غير السعوديين: فقـد كـان للمعلمين العرب من دولة مصر والأردن الأثر الواضـح على طبيعة لغة الإشـارة الـسعودية؛ مـن خـلال إدخـال بعـض الإشـارات المرتبطـة بثقـافتهم إلى لغـة الإشـارة السعودية عند تدريسهم للأفراد الصم، وقد أنشأت هذه الإشـارات مفـردات جديـدة مختلفـة بـين فئـة الـذكور والإناث (A. Alamri, 2017). ويؤكد ذلك ما أظهرته دراسـة حنفـي (2007) أن مـن الأسـباب المـؤثرة عـلى ضـعف وافتقـار المعلمـين والطـلاب لاسـتخدام لغـة الإشـارة الـسعودية؛ هـو أثـر بعـض المعلمـين العـرب واشاراتهم المستخدمة في تعليم طلابهم.

2- ابتعـاث الأفـراد الـصم للخـارج: ففـي تجربـة ذكرها أحد الأفراد الصم المبتعثين سابقاً، أنه بعد تخرجـه من المرحلة المتوسطة بمعهـد الأمـل في المملكـة العربيـة السعودية توجه إلى الولايات المتحدة الامريكية والتحـق بمعهد لتعلم اللغة الإنجليزيـة، وبـدأ بالتـدرب بـشكل مبسط على الكتابة والقراءة باللغة الإنجليزيـة، ولكنـه لم

يتقنها تماماً إلا بعد أن بدأ يتعلمها عن طريق تعلم لغة الإشارة الأمريكية وليس بالطريقة الشفهية، بعد ذلك ازدادت قدراته الذهنية وفهمه وتخرج من معهد روشستر للتقنية في نيويورك (جامعة الملك عبد العزيز، 2010).

3- طلاب المنح الخليجيين: كان لعملية تواصل وتفاعل الطلاب الصم المقيمين في المراكز الداخلية من المناطق السعودية واختلاطهم مع مجموعات متنوعة من دول الخليج أثر على لغة الإشارة السعودية؛ فقد كان هؤلاء الطلاب السعوديين يمارسون الإشارات المنزلية المستخدمة في منازلهم عند تواصلهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، وبالتالي كان للغة الإشارة الخليجية أثر على لغة الإشارة السعودية (A. Alamri, 2017).

4- القواميس الإشارية العربية: إن عدم امتلاك المعلمين للمهارة والطلاقة في استخدام لغة الإشارة السعودية يعتبر عاملاً مؤثراً على تعلم الطلاب اللغة الإشارية السعودية، بالأخص الطلاب المعتمدين على القواميس الإشارية الموحدة لتعلم اللغة؛ حيث أن السبب في ذلك يعود إلى نقص خبرات المعلمين ونقص الموارد الخاصة بلغة الإشارة السعودية؛ الأمر الذي دعا المعلمين إلى الاعتماد بشكل كبير على القواميس العربية، حيث يتم خلط عدد من الإشارات في الفصل الدراسي الواحد (حنفي، 2007). وقد حاول الاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الأفراد الصم إنشاء قاموس إشاري عربي يجمع شمل الأفراد الصم العرب من خلال جمع لغة الإشارة وتوثيقها وتطويرها؛ وذلك بعد مطالبة الأفراد الصم أنفسهم في الثمانينات بتوحيد لغة الإشارة العربية، وبدأ ذلك فعلياً من خلال تعاون الاتحاد مع الأمانة العامة للجامعة العربية، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بطرح المشروع أثناء المؤتمرات والندوات التي تم عقدها في دمشق والقاهرة والشارقة؛ للوصول إلى حل ملائم لتعليم الأفراد الصم بتوحيد لغة الإشارة واعتبارها اللغة الأم في التعليم للفرد الأصم إضافةً إلى لغته الاشارية المحلية، وفعلاً تم اصدار قاموس إشاري عربي موحد للأفراد الصم (Fattah, 2005؛ التركي، 2008؛ جامعة الملك عبدالعزيز، 2010).

ثانياً- العوامل المؤثرة على تطور لغة الإشارة السعودية:

لقد أدى افتقار المكتبة السعودية للأبحاث المتعلقة بتاريخ تطور لغة الإشارة في المملكة العربية السعودية إلى صعوبة تتبع العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية، ولكن هناك العديد من الجهود الفردية أو الجماعية التي حاولت أن تساهم في نشر الوعي بفئة الأفراد الصم ولغة الإشارة. فقد اهتم مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة بنشر وعي السامعين بمجتمع الأفراد الصم، كما ساهمت الجمعية السعودية للإعاقة السمعية (Saudi Association for Hearing Impairment) في انتشار لغة الإشارة؛ ففي عام 2002 م أُنشأت الجمعية

لمعالجة القضايا المتعلقة بالأفراد الصم، وتسهيل وتيسير تواصلهم مع مجتمع السامعين (A. Alamri, 2017). ويمكن تسليط الضوء على أبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية كما يلي:

1- التعليم: تعود البدايات الرسمية لتعليم الأفراد الصم في المملكة العربية السعودية في عام 1384هـ/ 1964م؛ حيث أُفتتح أول معهدين للطلاب الصم في مدينة الرياض معهد للبنين ومعهد للإناث، ثم بدأت المناطق الرئيسية بالمملكة بافتتاح معاهد للأفراد الصم، ومن الواضح أنه كان هناك تفاعل وتواصل بين الأفراد الصم أنفسهم في تلك المعاهد؛ الأمر الذي ساهم في تطور وتنمية لغتهم الإشارية؛ حيث يلتقى الطلبة الصم من مختلف البيئات الثقافية والتعليمية والاجتماعية سواء كانوا من أبناء المملكة أو خارجها ويتبادلون الإشارات ويكتسبونها من بعضهم البعض (التركي، 2008). بالإضافة إلى أن تدريس المعلمين العرب للطلبة الصم في المعاهد آنذاك كان له دور أيضاً في اكتساب الطلبة الصم إشارات جديدة (حنفي، 2007).

2- افتتاح أقسام التربية الخاصة: للتغلب على مشكلة قلة عدد المعلمين المتخصصين في مجال تعليم الأفراد الصم وضعاف السمع؛ توسعت الحكومة في فتح البرامج المتخصصة لإعداد المعلمين في الجامعات الحكومية، كما افتتحت برامج الدبلوم وقدمت الدورات التدريبية التي من الممكن أن يلتحق بها المعلم غير المتخصص؛ حتى يكون في النهاية قادراً على التعامل مع الطلاب الصم، ومع ذلك لم يكن عدد الدروات كافياً بالإضافة لافتقارها للعمق المطلوب في إعداد وتطوير هؤلاء المعلمين، كما أن مثل هذه الدورات لا تخرج لنا معلمين متمكنين من لغة الإشارة السعودية؛ فالكثير من المعلمين يعتمد في تواصله وتعليمة للطلاب الصم على خبراته الشخصية وليس على تخصص أو دراسة أكاديمية (G. Alamri, 2017).

3- الإعلام والمترجمين: إن الباحث في تاريخ بداية الترجمة الإشارية في المملكة العربية السعودية يجد أنها تتشابه إلى حد كبير بتاريخ بداية الترجمة في الولايات المتحدة الامريكية؛ فعادة ما نجد أن أغلب المترجمون ينحدرون في الأصل من أسر للأفراد الصم أو يكون لهم اختلاط مباشر بالأفراد الصم بطريقة أو بأخرى مثل المعلمون أو المتطوعون (الريس، 2007). ففي عام 1420هـ تم إعارة مجموعة من مترجمي لغة الإشارة إلى وزارة الثقافة والاعلام؛ ليقوموا بالترجمة الإشارية في بعض البرامج التلفزيونية بالقنوات السعودية (التركي، 2008). وفي عام (1429هـ) شكلت المملكة العربية السعودية لجنة بمجمع الملك فهد لترجمة مشروع معاني القرآن الكريم إلى لغة الإشارة، وقامت وزارة الثقافة والإعلام بترجمة العديد من البرامج الدينية ونشرها في

وسائل الإعلام (التركي، 2006؛ والريس، 2007).

4- جمعيات ونوادي الأفراد الصم: يشير كلاً من التركي (2006) والريس (2007) أن أبرز المؤسسات التي ساهمت في دعم لغة الإشارة والترجمة هي أندية ومراكز الأفراد الصم، ووزارة التعليم، وزارة الخدمة المدنية. حيث عملت وزارة التربية والتعليم في عام 1420هـ على ندب ثلاثة من موظفيها للعمل لدى وزارة الثقافة والإعلام؛ وذلك بهدف ترجمة بعض برامج القناة السعودية الأولى، وأصدرت الوزارة في عام 2006م دليل لمترجمي لغة الإشارة في الوزارة (الريس، 2007). كما أعطت النوادي والجمعيات للأفراد الصم فرصاً للالتقاء مع بعضهم البعض وتبادل الخبرات والتجارب ومعرفة الأحداث والمستجدات حول المجتمع الذي يعيشون فيه. ففي عام 1980م تم إنشاء أول نادي لمجتمع الأفراد الصم في الرياض، وشمل هذا النادي العديد من الأنشطة الرياضية المتنوعة والرحلات والمحاضرات والمسابقات، وأخذت هذه النوادي في الانتشار بجميع أنحاء المملكة العربية السعودية، ويتضح هنا أن لنوادي الأفراد الصم مساهمات في انتشار وتشكيل لغة الإشارة السعودية (A. Alamri, 2017). وأكد التركي (2008) أنه كان لتجمعات الأفراد الصم في النوادي والجمعيات والمحاضرات الدينية وزيارة الأماكن المقدسة فرص لمقابلة بعضهم البعض، ولم يقتصر الأمر على هذا الحد، وإنما ساعدت هذه النوادي في حصول الأفراد الصم على الوظائف والزواج.

5- التقنيات الحديثة: لم يكن تأثير التقنيات الحديثة على لغة الإشارة السعودية لمجتمع الصم فقط؛ فقد ساهمت التقنيات في مساعدة الأفراد الصم على الاستقلالية والقدرة على إدارة شؤونهم بأنفسهم دون الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين (التركي، 2006). ومن أهم التقنيات الحديثة التي ساهمت في تفاعل الأفراد الصم مع الإعلام المرئي هي تقنية الترجمة المكتوبة للبرامج التلفزيونية والأفلام حيث تقوم هذه التقنية على إظهار الكلام مكتوباً وذلك في برامج محددة؛ مما ساعد الأفراد الصم على متابعة البرامج والأفلام (الريس، 2007). ومن خلال التطور والاهتمام بالتقنية لخدمة الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، نجد أن هناك تطور تقني خاص بالأفراد الصم؛ حيث تم تطوير برامج حاسوبية تساعد على الإحساس بالكلمة المحكية مع مشاهدة الرسوم البيانية المنطوقة والمرئية معاً؛ مما فتح الآفاق أمام استخدام لغة الإشارة بشكل عصري، وأتاح المجال لفرص التعلم الذاتي لهم، كما أحدثت البرامج الحاسوبية الملائمة لاحتياج واهتمامات الصم تنمية كبيرة على مستوى تنمية التفكير، والانتقال من التفكير الحسي الحركي إلى التفكير التمثيلي (جامعة الملك عبدالعزيز، 2010).

ومن خلال النظر للأدبيات السابقة حول موضوع الدراسة؛ فإنه لم تتمكن الباحثات من الحصول على دراسات نوعية عربية اهتمت بمعرفة تاريخ لغة الإشارة السعودية؛ إلا أنه قد يكون من المهم الإشارة إلى بعض الدراسات الأجنبية المتعلقة بتاريخ لغات الإشارة وعوامل تطورها. فمن أحدث الدراسات التي تم الحصول عليها ماقام به كلاً من فيشر وتامينقا وهوكيسان Fisher, Tamminga & Hochgesang (2018) حول تاريخ لغة الإشارة في فيلادلفيا، حيث بدأت لغة الإشارة عندما وجد ديفيد سيكاس مجموعة من الأطفال الصم في إحدى شوارع فيلادلفيا حيث تم أخذهم والقيام بشؤونهم اليومية وتعليمهم، وفي تلك الفترة زار كليرك وتوماس فيلادلفيا لعرض أساليب التواصل اليدوي المستخدمة في مدرسة هارتفورد، ثم سافر ديفيد إلى هارتفورد لتلقي التدريب الرسمي لطرق التواصل اليدوي عام 1820م بغرض تعليم الأطفال الصم. وفي عام 1892م انتقلت تلك المدرسة إلى منطقة ماونت ايري Mount Airy، وعاش في هذه المدرسة السكنية مجموعة من الطلاب الصم لتلقي التعليم خلال العام الدراسي، حيث اعتبرت هذه التجمعات موقعاً رئيسياً لنقل لغة الإشارة عبر الأجيال. ثم أغلقت تلك المدرسة عام 1984م وأصبحت «مدرسة فيلادلفيا للصم» المتأثرة بلغة الإشارة الأمريكية هي المركز الأساسي في تعليم الطلاب الصم، وذلك بعد عرض كليرك لأساليب التواصل اليدوي، حيث تبدأ المدرسة بتعليمهم من عمر (3-21) سنة، وهكذا أصبحت مدرسة فيلادلفيا للصم مركزاً أساسياً لانتشار لغة الإشارة في فيلادلفيا والمنطقة المحيطة بها.

وحول استكشاف العوامل المؤثرة على تعلم لغة الإشارة فقد أجرت روزن Rosen (2018) دراسة حالة حول استكشاف العوامل المؤثرة على تعلم لغة الإشارة كلغة ثالثة إلى جانب اللغتين الإنجليزية واليابانية المنطوقة، والمقارنة بين حركتها الإشارية وترتيبها في سياق الجملة على مدى فترة تسعة أشهر. استخدمت روزن Rosen إحصاءات كتابية لتصنيف عدة أنواع من أفعال الحركات الاشارية، وترتيب الكلمات. وقد كان أحد المشاركين يأخذ مستويات ومناهج لغة الإشارة كلغة ثالثة خلال السنة الأكاديمية تحت معلم أصم لمدة أربعة عشر أسبوعاً، ولمدة ساعة وخمسين دقيقة؛ حيث حضر المشارك ما مجموعة خمسين ساعة دراسية للفصلين الدراسيين. وأظهرت النتائج أن تعلم لغة إشارة ثالثة لا تسير بشكل خطي بمعنى من بسيط إلى معقد، ولكن يتم تشكيلها بشكل هرمي من خلال مصادر لغات مختلفة، كما أنه لا يتم تشكيل الإنتاجات من خلال الاختلافات في الأشكال؛ ولكنها تتأثر في المقام الأول بالاختلافات اللغوية والسياقية بين الجمل في اللغات.

وفي هـذا الـصدد ناقـشت الدراسـة الاثنوغرافيـة لجوزيـف Joseph (2017) أهميـة الـسياق الاجتماعـي التاريخي في لغة الإشـارة للـصم الـسود، والـذي يعتـبر أساس دراسات التنوع في علم اللغة الاجتماعي؛ وذلـك من خلال مراجعـة الأدبيـات حـول التغـير في اللغـات المنطوقـة والإشـارية، مـع مناقـشة الجوانـب الجغرافيـة والاجتماعية التـي تعامـل كعوامـل خارجيـة في تكـوين اللهجات والمحافظة عليها. وغالباً ما يكون لهذه العوامل جذور تاريخيـة مثـل: لغـة الإشـارة للـسود كحالـة مـع الفصل العنصري والسياسات التعليمية المتبعة كجزء من العوامل الاجتماعية التاريخية. وقـد لعـب ذلـك دوراً في عدد اللهجات الموجودة بمناطق مختلفـة مـن الولايـات المتحدة، بسبب الهجرة والحواجز الجغرافيـة والطبيعيـة، وتشمل السياسات اللغوية المطبقة في التعلـيم للطـلاب الصم (سن اكتساب لغة الإشارة، البيئة المنزلية). وعنـد مراجعة الدراسة للتاريخ التعليمي للطلاب الصم السود والتي تمت كحالة مـع الفـصل العنـصري والـسياسات التعليمية للعوامـل الاجتماعيـة التاريخيـة في ظهـور لغـة الإشارة الأمريكية American Sign Language (ASL) بسبب العـرق، والطبقـة والـدين، وحتـى الجيـل؛ فقـد تحدثت الدراسة عن تـاريخ منـع لغـة الإشـارة في فـترة زمنية، وهي الفترة التي تمت فيهـا إعـادة اسـتخدام لغـة الإشارة للأفراد الصم؛ حيث كان الصم الكبار قد تلقوا تعليمهم بالطريقة الشفهية، بينما الصم الـصغار تلقوهـا بلغة الإشارة بسبب المطالبـات القانونيـة وصـدورها في السبعينات، ووجـود لغـة إشـارة للـصم الـسود حيـث تختلف لغـتهم عـن الـصم البـيض لمـن هـم فـوق سـن الأربعين. وأظهـرت نتـائج الدراسـة التبـاين في لغـات الإشارة، ووجود بعض العوامل التي لا توجـد عـادة في دراسات اللغـة المنطوقـة مثـل: طبيعـة تعلـيم الأطفـال الصم، وطبيعة الأسرة، والأسر الـسامعة غـير المؤهلـة، وأن السبب في وجود لغة إشارة مختلفة هو بسبب العـزل العنصري للصم السود في مدارس مختلفة.

وفي دراســة تاريخيــة للباحثــة ريتــشاردسون Richardson (2017) والتي هدفت إلى عـرض وتحليـل أدلة أدبية جديدة للغة العثمانية في القرن الـسادس عـشر وأنظمة الاشارات العثمانية التركية. حيـث تـم تـسجيل أول وصـف لأبجـديات الأصـابع اللاتينيـة في جنـوب أوروبا بـين عـامي 1579 و1589م. فقـد قامـت الباحثـة بترجمة المذكرة الحلبية ومناقشة أهميتها التاريخية واللغويـة في السياق الأوسع للأنظمة الاشارية في القرن الـسادس عشر. وخلصت دراسـتها إلى أن أبجديـة إصـبع (كـمال الدلن) خدمت في المقام الأول الأفراد الصم. ومع ذلـك فقد كان لها استخدامات في العـصور الوسـطى وأوائـل أوروبا الحديثة؛ حيث كانت تستخدم من قبل المتعلمـين الــسامعين كــأجهزة الــذاكرة والتــسلية، وكــذلك

للخصوصية والسرية. وأنه قد تعميم لغة الإشارة بين الحراس في المحكمة العثمانية في اسطنبول من قبل السلطان سليمان الأول (1520–66)؛ فقد كان السلاطين يقدرون الصمت بشدة، مما أدى إلى استخدام نظام اتصالات بلا صوت، وتوظيف أفراد صم وتخصيص مساكن خاصة بهم في القصور العثمانية.

وقد أكدت دراسة ديفيس Davis (2016) على أن الامتداد الجغرافي الكبير لأمريكا الشمالية، وتنوع الأعراق البشرية المتمثل بوجود الهنود الحمر (الأمريكيين الهنود) الذين يعدون السكان الأصليين للقارة الأمريكية الشمالية، والمستكشفين الأوائل والمستعمرين، قد ساهم بشكل كبير في وجود تنوع لغوي وثقافي بين أفراد المجتمع. وحتى لا يكون هناك فجوة في التواصل نتيجة هذا الاختلاف والتنوع؛ اعتمدت تلك الشعوب على تطوير لغة مشتركة فيما بينها، لذا استخدمت لغة الإشارة في تلك الفترة في مجتمع السامعين كما استخدمت في مجتمعات الأفراد الصم. حيث استخدم الهنود الحمر (الأمريكيين الهنود) في أمريكا الشمالية لغة الإشارة كلغة بديلة للغة المنطوقة مع الأشخاص السامعين، كما أنها كانت تعد اللغة الأولى للأفراد الصم في هذا المجتمع منذ القرن الثامن عشر. وخلصت الدراسة بأنه على الرغم من أن لغة الإشارة الأصلية للهنود الحمر (الأمريكيين الهنود) مهددة بالانقراض؛ إلا أن عدد من الهنود في أمريكا الشمالية مازالوا يستخدمونها بشكل متفاوت وبدرجات متفاوتة من الاتقان.

وفيما يتعلق بتوحيد لغات الإشارة حول العالم وتوثيقها تقنياً فقد ذكر كلاً من جين، راجا وموكرجي Jain, Raja and Mukerjee (2015) أنه وبسبب عدم وجود تصنيف للأبجدية الاشارية الهندية كمرجع لمستخدمي لغة الإشارة الهندية (ISL) في مختلف المناطق الهندية؛ فقد قاموا بتوفير أبجدية إشارية موحدة بين جميع مدارس الصم الهندية، والاستفادة من التقنية في تصميم وتصوير هذا العمل ونشره لتقنين الأبجدية الاشارية الهندية، ووضع قوانين وضوابط تحكمها من خلال ما هو موجود ومستخدم من إشارات في مدارس الصم.

يعتبر تاريخ لغة الإشارة الأمريكية American Sign Language (ASL) فريد من نوعه؛ كونه يتضمن تاريخ لغة الإشارة الفرنسية والتي نشأت في مكان بعيد جغرافياً وثقافياً؛ فقد ذكرت دراسة شو وديلابورت Shaw and Delaporte (2011) أنه توجد عدة مناطق في الولايات المتحدة وخاصة تلك التي تتركز حول المدارس القديمة للطلاب الصم مثل: تلك الموجودة في ولايات إنديانا وأوهايو وألاباما، حافظت على العديد من الإشارات القديمة التي أصبحت غير موثقة في نصوص لغة الإشارة الأمريكية. وقد خلصت الدراسة إلى أن لغة الإشارة الفرنسية أثرت بشكل كبير على لغة

الإشارة الأمريكية، حيث أن هناك العديد من الإشارات التي تحمل معاني كبيرة في الثقافة الفرنسية ورثتها لغة الإشارة الأمريكية. فعلى سبيل المثال عرف منذ فترة طويلة أن إشارة FOR «لأجل» في لغة الإشارة الأمريكية وهي في الأصل مستمدة من إشارة POUR في لغة الإشارة الفرنسية التي اخترعها دي ليبية، كجزء مما عرف باسم الطريقة المنهجية لتدريس قواعد اللغة الفرنسية للأطفال الصم.

للتقنية دور كبير وأثر الايجابي في تطور اللغة الإشارية للأفراد الصم فقد هدفت دراسة يون وكيم and KimYoon (2011) إلى التعرف على تأثير إضافة التعليقات النصية على المواد التعليمية المعروضة عبر الإنترنت من حيث الفهم والتحفيز لعينة مكونة من 60 طالب أصم ممن لديهم مهارة محدودة في القراءة والكتابة ويستخدمون لغة الإشارة كلغة أولى، وأظهرت النتائج إلى أن إضافة التعليقات النصية إلى لغة الإشارة أثناء عرض المواد التعليمية لها تأثير إيجابي للطلاب الصم في فهم واستيعاب المحتويات المعروضة على الإنترنت وتطور لغتهم الإشارية بشكل ملحوظ. وفي ضوء ماسبق، يتضح أن معرفة أصول لغات الإشارة وعوامل تطورها يعد بمثابة قضية جوهرية في حفظ تاريخ ثقافة مجتمعات الصم وهويتهم؛ مما يستدعي تسليط الضوء عليها في دراسات بحثية دقيقة تسعى إلى فهم تلك اللغات واستكشاف قواعدها وتركيباتها وتقنينها بالاستفادة من التقنيات الحديثة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم استخدام التصميم الإثنوجرافي Ethnography الذي يهتم بتحديد ثقافة ووجهات نظر مجموعة من الناس في سياقها الطبيعي حول المشكلة المدروسة Ary, Jacohs, Sorensen and Razavieh (2010). ويعتبر أحد أنواع تصاميم المنهج النوعي الذي يدرس القواسم المشتركة في ثقافة من الثقافات لمجتمع ما؛ وتعتبر المقابلة والملاحظة من أهم أدوات جمع البيانات فيه (Creswell, 2014/2018).

عينة الدراسة:

تم اختيار المشاركين بالطريقة القصدية؛ حيث تم تحديد العينة في اختيار الأفراد الصم الأكثر استعدادًا للإجابة عن أسئلة المقابلة ممن لا تقل أعمارهم عن 35 سنة، وممن أصيب بالصمم منذ الولادة أو في فترة اكتساب اللغة، ويحمل مؤهلاً درجة البكالوريوس فما فوق في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع. وقد بلغ عدد المشاركين ثمانية مشاركين، بينهم خمسة أفراد صم جميعهم من الذكور، وأصيبوا بالصمم ولادياً او في فترة اكتساب اللغة، تتراوح أعمارهم بين 38 سنة و76

سنة. وبقية المشاركين من المهتمين والمتخصصين في مجال لغة الإشارة.

وصف المشاركين: تم ترميز المشاركين بالطريقة التالية:

• **م1** البالغ من العمر 38 عام، أصيب بالصمم بعد اكتساب اللغة وذلك بعد التحاقه بالصف الأول ابتدائي حيث بدأت حاسة السمع تقل تدريجياً إلى أن أصبح الفقدان السمعي شديد جداً في الصف الثالث، ثم انتقل إلى معهد الأمل للأفراد الصم بعد فقدان حاسة السمع بالكامل.

• **م2** البالغ من العمر 64 عام، أصم ولادياً، حاصل على مؤهل الثانوية من معهد الأمل الثانوي الليلي، حالياً هو متقاعد حيث كان يعمل سابقاً في ديوان الخدمة المدنية. يعتبر من ضمن أول دفعة تخرجت من معهد الأمل للصم بالرياض، ومن الأسر التي كان أغلبها من الأفراد الصم في ذلك الوقت.

• **م3** البالغ من العمر 62 عام، أصم ولادياً، أكمل تعليمه إلى المرحلة الثانوية في الرياض، ثم حصل على مؤهل دبلوم من كلية بورنفيل برمنجهام في انجلترا، متقاعد من العمل حيث كان يعمل سابقاً مسجل معلومات في وزارة التخطيط ثم في وزارة الدفاع والطيران.

• **م4** البالغ من العمر 64عام، أصم ولادياً، وهو ضمن أول دفعة بدأت الدراسة في معهد الأمل للصم بالرياض عام 1384هـ، حيث تقدم خاله بعرض قدمه للملك فيصل -رحمه الله- لطلب ابتعاثة للدراسة في مصر، وتم تحويل طلبه لإدارة التعليم الخاص آنذاك، ثم أُمر بافتتاح معهد الأمل للصم. كما درس في بريطانيا وأمريكا، وحصل على مؤهل دبلوم من كلية بورنفيل برمنجهام في انجلترا. يعتبر أول موظف في إدارة أملاك الدولة التابعة لوزارة المالية بوظيفة (مدخل بيانات)، وهو أول فرد أصم يحصل على رخصة القيادة.

• **م5** البالغ من العمر 50 عام، يعمل مديراً لمعهد الأمل للأفراد الصم، ساهم في إعداد أول قاموس إشاري محلي سعودي.

• **م6** البالغ من العمر 55 عام، أصم ولادياً، حاصل على مؤهل ثانوي في عام 1405هـ من المعاهد الخاصة بالكويت، يعمل حالياً بوزارة الخدمة المدنية بوظيفة ناسخ آلة.

• **م7** البالغ من العمر 40 عاماً، حاصل على مؤهل الدكتوراه في دراسات وتعليم الصم وضعاف السمع من جامعة أمريكية.

• يبلغ **م8** من العمر 40 عام، حاصل على مؤهل بكالوريوس في التربية الخاصة من جامعة الملك سعود، يعمل حالياً مشرف تربوي.

أداة جمع البيانات:

تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلات شبه المقننة؛ لأنها توفر مرونة للباحث. وقد تكونت المقابلة من 11 سؤال مفتوح بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوعات المقابلة كدراسة G. Alamri (2017) ودراسة A. Alamri (2017)، إضافةً إلى خبرة الباحثات في هذا السياق. بعد ذلك عرضت الأسئلة على اثنين من المتخصصين في لغة الإشارة، وعدد من الأشخاص المثقفين الصم، واللغويين؛ لإبداء ملاحظاتهما حول الصياغة والدقة العلمية واللغوية. ومدى ارتباط أسئلة المقابلة بأهداف الدراسة حيث تم تنقيح بعضها. وقد كانت الأسئلة واضحة ولا تقود إلى توجيه الإجابات؛ حيث أجريت المقابلة مع المشاركين هاتفياً وبواسطة استخدام برنامج التواصل «الواتس آب»، وذلك خلال شهري مارس وأبريل 2018م؛ وكانت الأسئلة على النحو الآتي:

1- كيف كانت طريقة تعلم الأفراد الصم للغة الإشارة السعودية في الفترة بين توحيد المملكة 1351هـ وحتى افتتاح أول معهد للأفراد الصم عام 1384هـ؟

2- هل ساهم وجود رموز من المثقفين الصم في تطور لغة الإشارة السعودية؟

3- كيف كانت جهود الأسر في تعليم أبنائهم الصم للغة الإشارة في فترة ماقبل افتتاح أول معهد للأفراد الصم 1384هـ؟

4- أين كان يجتمع الصم قبل تأسيس أول نادي للأفراد الصم؟ وهل كان لتجمعاتهم دور في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية أو على تطورها؟

5- كيف أثر افتتاح أول معهد للأفراد الصم في الرياض على تعلم لغة الإشارة؟

6- هل هناك أسباب ساهمت في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية؟

7- هل كان هناك ابتعاث للأفراد الصم؟ ومتى كان؟ وما أبرز أسماء أول دفعة تخرجت؟ وهل ساهم ابتعاثهم في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية؟

8- كيف أثّر التعاقد مع المعلمين غير السعوديين على لغة الإشارة السعودية؟

9- كيف أثّر استقبال طلاب المنح من الدول العربية على لغة الإشارة السعودية؟

10- هل كان هناك ابتعاث للمعلمين في مجال تعليم الأفراد الصم؟ ومتى كان ذلك؟ وكيف أثر على لغة الإشارة السعودية؟

11- ما أبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية؟ وكيف أثرت التقنية الحديثة على تطورها؟

وللتأكد من مؤشرات الصدق فقد قامت الباحثات بعرض إجابة المشارك بعد تدوينها ليتم التأكد منه،

وإخباره بأنه يمكن التعديل وفق ما يريد وأخذ موافقته على ذلك بعد التعديل. كما تم إخضاع الدراسة للتدقيق من قبل محكم خبير في البحث النوعي وهذا متوافق مع ماذكره كلاً من ميريم وتيسدل Merriam & Tisdell (2016) وكرسويل cresswell (2014/2018) وهي استراتيجية الأعضاء المستجيبين. أما بالنسبة لثبات أداة المقابلة، فقد تم تجريب أسئلة المقابلة على أربعة من الأفراد الصم من خارج عينة الدراسة مرتين: بين المرة الأولى والثانية أسبوع. وبعد تحليل البيانات، تبين وجود اختلاف بسيط بين إجابات الأفراد الصم في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية.

إجراءات الدراسة:

1- تحديد المشاركين في الدراسة ممن لا تقل أعمارهم عن 35 سنة.

2- التواصل مع كبار الأفراد الصم المعنيين بعد التأكد من الظروف الملائمة لإجراء المقابلة. وقد كان التعامل معهم سهلاً، حيث أن المقابلات أجريت باستخدام الوسائل التقنية من خلال التواصل على برنامج «الواتس آب».

3- تدوين الحوارات التي جرت بعد المقابلات مباشرة باستخدام الوسائل التقنية، وإطلاع الأفراد الصم على هذه المقابلات بعد تدوينها وأخذ موافقتهم عليها.

4- القيام بتحليل المقابلات.

تحليل المقابلات:

لتحليل بيانات المقابلات، فقد تم تحليلها وفقاً لنموذج آري وآخرون Arey et al (2010) لأنه يتسم بالشمول، ويحتوي على ثلاثة مراحل وخطوات محددة وواضحة وهي: التنظيم والألفة، الترميز والتقليص، التفسير والتمثيل. وقد اعتمدت الباحثات في الدراسة الحالية الأفكار والآراء التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات ومن ثم التوصل إلى المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية من خلال ما يلي:

- تفريغ المقابلات على أوراق منفصلة لكل مقابلة.
- القراءة المتعمقة لكل كلمة وعبارة وردت في المقابلات.
- اعتماد الترميز لكل استجابة.
- وضع الأفكار المتشابهة أو التي تجمعها قواسم مشتركة في موضوعات فرعية.
- وضع الموضوعات الفرعية ضمن موضوعات رئيسة تتعلق بأصول لغة الإشارة السعودية وعوامل تطورها.

ومن أجل التأكد من عدم تأثير ذاتية الباحثات، تم إشراك مثقف من الأفراد الصم، وعضو هيئة تدريس في مجال تربية وتعليم الأفراد الصم وضعاف السمع في تحليل النتائج، وتمت مناقشتهما في القضايا التي وجد فيها خلاف بين الباحثات وبينهما حتى تم الوصول إلى رأي

موحد فيها. وهذه الإجراءات تتفق مع ماذكره باتون Patton (2002) في منهجية البحث النوعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

كشف التحليل الدقيق للمقابلات أنه يمكن تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مواضيع رئيسة ينبثق منها مواضيع فرعية على النحو الآتي:

أولاً: أصول لغة الإشارة السعودية:

وُجِدت لغة الإشارة كأي لغة بتفاعل مستخدميها، وقد اتفق المشاركون على أن أساس بدايات لغة الإشارة السعودية يعود إلى أربعة أمور وهي: (الإشارات المنزلية، تجمعات الأفراد الصم مع بعضهم البعض، جهود المهتمين من الأفراد الصم، افتتاح أول معهد للأفراد الصم بالرياض). وتتفق هذه الأصول الأربعة مع دراسة فيشر وآخرون Fisher at el (2018) التي أكدت على دور تجمعات الأفراد الصم في مدرسة سكنية وافتتاح مدرسة فيلادلفيا للصم في انتشار لغة الإشارة الأمريكية عبر الأجيال. ودراسة جوزيف Joseph (2017) التي وضحت دور الاشارات المنزلية في سن اكتساب اللغة في انتشار لغة الإشارة الأمريكية. ويمكن تصنيف إجابات المشاركين إلى أربعة مواضيع فرعية كالتالي:

الموضوع الأول: الإشارات المنزلية.

أشار المشاركان م1 وم7 بأن الجهود الأسرية في بناء إشارات منزلية خاصة للتعامل مع أبنائهم الصم في الفترة بين تأسيس المملكة 1351هـ وافتتاح أول معهد للأفراد الصم بالرياض 1384هـ وهي (قرابة 33 سنة) كان لها دور كبير في نشأة اللغة الإشارية السعودية.

الموضوع الثاني: تجمعات الأفراد الصم.

اتفق جميع المشاركون على دور التجمعات سواء كانت في المعهد أو في المنازل؛ حيث أكد المشارك م4 بأن بيت والدة إبراهيم الرشيد (صورة 1) كان ملتقى مفتوح لاجتماعات الأفراد الصم قبل تأسيس النادي 1400هـ؛ مما كان له الأثر الكبير في نشأة لغة الإشارة السعودية.

صورة 1: إبراهيم الرشيد

وهنا تعليق المشارك م3: «كان الصم يجتمعون يومي الخميس والجمعة في المعهد، وفي عام 1401هـ أصدر قرار ملكي لرعاية الشباب 1/ 1034 بتعيين

الأستاذ عبدالرحمن العبدان رئيساً لنادي الصم، وإبراهيم الصعب نائباً له، ثم أصبحوا يتجمعون في النادي بدلاً من المعهد».

الموضوع الثالث: جهود المهتمين من الأفراد الصم.

أشار المشارك م4 بأن للجهود الشخصية لدى المهتمين من الأفراد الصم سابقاً دور كبير في تطور لغة الإشارة السعودية، وذكر أمثلة على أبرزهم مثل: عبدالله بن عبدالعزيز المشعل (صورة 2) الذي يبلغ 76 عاماً عضو مجلس إدارة نادي الأفراد الصم بالرياض سابقاً، والحاصل على الدبلوم من كلية بريطانية، ومتقاعد حالياً؛ حيث كان يعمل ناسخ آلة بالتعليم الخاص سابقاً «التربية الخاصة حالياً»، كما أنه أول فرد أصم دخل المدرسة وتعلم لغة الإشارة والقراءة والكتابة في مصر؛ وقد تم ابتعاثه في عهد الملك سعود -رحمه الله- ونقل لغة الإشارة إلى المملكة، وهو أول فرد أصم يتوظف على وظيفة الآلة الكاتبة؛ حيث كان الأستاذ عبدالرحمن العبدان-رحمه الله- آنذاك مدير التعليم الخاص سابقاً، وتوظف في نفس الإدارة؛ لذا فإن المشعل من المؤسسين لإدخال الآلة الكاتبة، ومنذ ذلك الوقت تم إضافة تخصص الآلة الكاتبة في برامج التعليم، وتعتبر الأكثر انتشاراً وقبولاً في ذلك الوقت. وأشار المشاركون م2، م3، م4 بأن من أوائل الطلاب الذين تم ابتعاثهم للدراسة في مصر 1377هـ قبل تأسيس المعهد هم: (عبدالله المشعل، عدنان عريف، عادل عريف -رحمه الله-، منصور التركي، محمد العقل).

صورة 2: عبدالله المشعل

الموضوع الرابع: افتتاح أول معهد للأفراد الصم بالرياض 1384هـ.

اتفق المشاركون على أن بدايات لغة الإشارة السعودية كانت مع تأسيس معهد الأمل بالرياض 1384هـ للبنين، وبعد فصل دراسي تم فتح معهد للبنات في بداية 1385هـ، وأضاف المشارك م1 بأن السنة التمهيدية قبل الابتدائية كانت متاحة للطلبة المستجدين، واستمر ذلك لمدة خمس سنوات تقريباً ثم توقفت. كما ذكر المشارك م2 بأن الطالب خليفه الفهيد (صورة 3) كان ضمن أول دفعة من معهد الأمل للأفراد الصم،

وأخته كذلك كانت من أوائل الطالبات في معهد البنات؛ حيث أنه هو وأخته يعتبران من الأسر التي كان أغلبها من الأفراد الصم في ذلك الوقت، وكذلك بداية ظهور أول مترجم من نفس العائلة. وأضاف المشارك م4 بأن أول دفعة من طلاب المعهد كان عددهم 13 طالب (صورة 4) وهم: (إبراهيم الرشيد – خليفة الفهيد – إبراهيم الهندي – منصور المطيري – خالد العتيق – أحمد العتيق – محمد الدوسري – مصطفى الجيزاني – نافع السحالي – محمد الصالح) وكذلك (عبدالله البسيمي، علي توفيق، سالم الغامدي – رحمهم الله).

صورة 3: خليفه الفهيد

صورة 4: أول دفعة للطلبة الصم من اليمين أول معلم سعودي للأفراد الصم: عبد العزيز العجلان ومن اليسار مراقب السكن: محمد الزومان، من بين الطلبة طفلين سامعين أبناء أحد المراسلين السامعين والذين يختلف لباسهم، جميعهم في السكن الداخلي رغم أن أغلب أسرهم في الرياض.
جميع طلاب الدفعة الأولى المذكورة أسمائهم أعلاه موجودين في الصورة ماعدا الطالب أحمد العتيق.

(4، 2018). الدفعة الأولى للطلبة الصم. الرياض، المملكة العربية السعودية.

صورة 5: أول معهد للذكور الصم بالرياض التقطت في سنة 1965م./ 1385هـ

(4، 2018). أول معهد للذكور للصم في مدينة الرياض. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: أسباب ساهمت في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية:

تفاوتت إجابات المشاركين بين عدة أسباب ساهمت في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية، ويتفق بعض هذه الأسباب مع ماذكراه شو وديلابورت Shaw and Delaporte (2011) حول تأثير لغة الإشارة الفرنسية على بعض مفردات لغة الإشارة الأمريكية، وكذلك دراسة جين وزملاؤه .Jain et al (2015). ولعل عدم وجود جهة رسمية تتبنى توثيق لغة الإشارة السعودية، وعدم وجود مراكز أبحاث ومتخصصين في المجال، ودراسة القواعد الإشارية الخاصة بها احتلت الدور الأكبر في التأثير على أصولها. ويمكن تصنيف إجابات المشاركين إلى أربعة مواضيع فرعية:

الموضوع الأول: التعاقد مع المعلمين غير السعوديين.

حيث أكد 70٪ من المشاركين على أن المعلمين العرب من لبنان أولاً ثم من سوريا ومصر وفلسطين والأردن كان لهم تأثير في نقل إشاراتهم المختلفة، والتأثير على أصول لغة الإشارة السعودية. وقد أكد المشارك م3 بأن معظم الإشارات سابقاً كانت وصفية وفرنسية؛ لأن المعلمين كانوا من لبنان، وقد خضعوا للاستعمار الفرنسي، وأن لغة الإشارة في الرياض تأثرت بالمعلمين من مصر ولبنان. بينما في المنطقة الشرقية تأثرت لغة الإشارة السعودية بالإشارات الكويتية، والتي تأثرت بدورها بلغة الإشارة المصرية والعراقية؛ لتواجد العديد من المعلمين العراقيين والمصريين في الكويت في تلك الفترة.

الموضوع الثاني: ابتعاث الطلاب الصم.

ساهم ابتعاث الطلاب الصم إلى الخارج في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية، وزيادة المفردات اللغوية لدى الطلاب الصم. وقد أكد المشاركان م4 وم5 بأن أول ابتعاث للطلاب الصم كان إلى مصر 1377هـ/ 1957م، وكذلك إلى الدول المتقدمة مثل بعثة بريطانيا 1383هـ/ 1964م. وقد كان م1 من أول دفعة حيث تم ابتعاث خمس دفعات ثم توقفت، وبعدها نشأت فكرة إنشاء نادي للأفراد الصم وتأسيسه 1400هـ، وانتشرت لغة الإشارة على نطاق واسع من خلال اجتماعات الأفراد الصم وضعاف السمع من مختلف الأعمار.

الموضوع الثالث: طلاب المنح الدوليين والخليجيين.

إن توافد الطلاب الصم غير السعوديين كان له دور بارز في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية؛ حيث علق المشارك م4 بأن: «...الأفراد الصم اكتسبوا مفردات مختلفة من الطلاب العمانيين الذين هم أكثر طلاباً من دول الخليج العربي ثم القطريين في المرتبة الثانية لعدم وجود معاهد ومدارس لهم هناك في ذلك الوقت» واتفقت إجابة المشارك م7 معه. وفي المقابل فإن الطلاب الصم السعوديين أيضاً كان لهم دور في التأثير على اللغة الإشارية المختلفة لدى طلاب المنح.

الموضوع الرابع: التقنية والقواميس الإشارية.

أكد المشارك م1 بأن الماسنجر Messenger قبل أربعة عشر عاماً تقريباً يعتبر أول وسيلة تقنية أثرت على تعلم الأفراد الصم إشارات جديدة مختلفة عن لغة الإشارة السعودية، وذلك من دول عربية وكذلك إشارات أمريكية وغيرها، كما ساهمت التقنية بنشر لغة الإشارة السعودية وظهرت لدينا لهجات متعددة حيث بدأ الأفراد الصم بتبادل الإشارات عبر الماسنجر، ولكنها أثرت بشكل كبير على لغة الإشارة السعودية في نفس الوقت؛ وذلك من خلال اختفاء بعض المفردات الإشارية السعودية، ولو كان هناك توثيق للغة الإشارة السعودية حينها لأمكن الرجوع إليها.

وهذا تعليق المشارك م1: «لغة الإشارة تتغير من جيل إلى جيل ثم تتطور، فعلى سبيل المثال كلمة (أم) اختلفت إشارتها عبر الأجيال، حيث نجد فرد أصم في سن الثمانين يشير إليها بإشارة (برقع) حيث كان الصمم منتشراً بين البادية، بينما يشير إليها فرد أصم في سن الخمسين بإشارة (امرأة تضع غطاء الوجه من جهة اليمين إلى اليسار) بعد الاندماج في الحياة بالمدن، كما نجد إشارة (أم) من الفرد الأصم في سن الثلاثين يشير بإشارة إلى (الصدر)، ونلاحظ أن الأفراد الصم دون سن الثلاثين يشيرون بالإشارة المعتمدة في القاموس الإشاري والتي مصدرها من مصر».

ثالثاً: عوامل تطور لغة الإشارة السعودية:

يمكن تصنيف إجابات المشاركين حول أبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية وثراء مفرداتها في المواضيع التالية:

الموضوع الأول: التعليم.

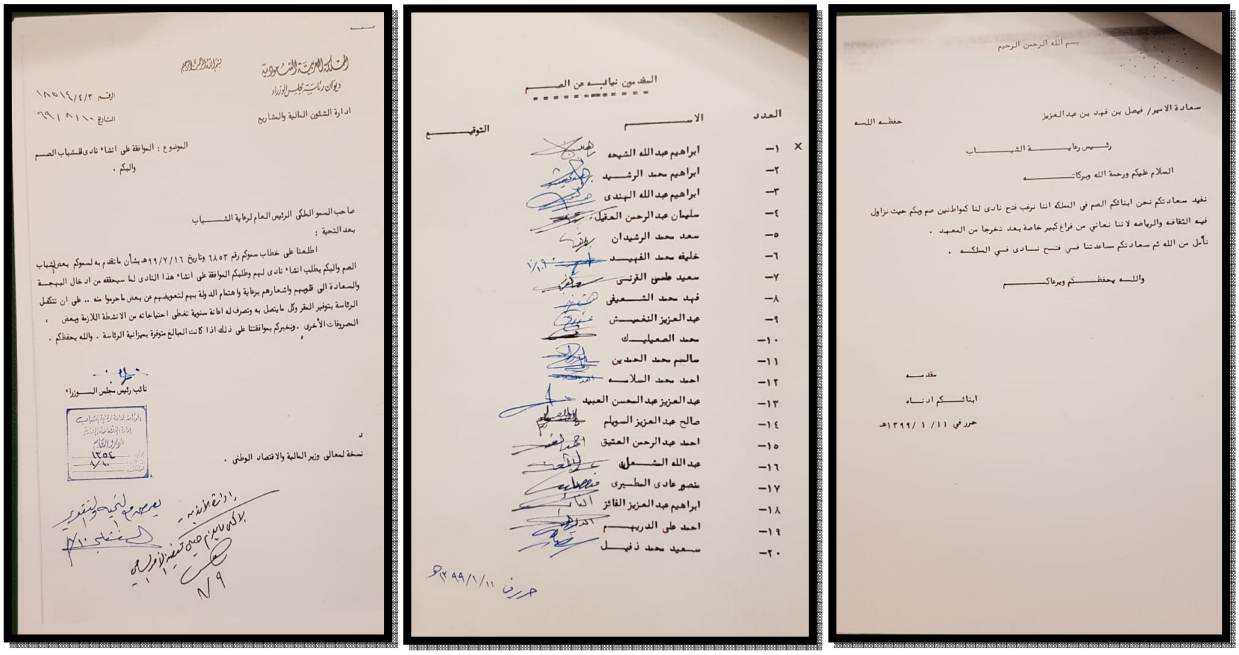
أشار المشاركان م1 وم7 بأن لغة الإشارة تطورت تدريجياً بعد افتتاح قسم تعليم الأفراد الصم في كلية التربية، وابتعاث المعلمين المتميزين للدول المتقدمة، وكذلك بعد تقلد الأفراد الصم للوظائف، وكثرة المعلمين الجدد. وألمح المشارك م7 بأن توقيع المملكة على اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة كان له دور بارز في تطور لغة الإشارة السعودية والاهتمام بها.

الموضوع الثاني: الجمعيات والنوادي والرحلات.

أجمع المشاركون على أن التوسع في افتتاح المعاهد والأندية والاتحادات له دور كبير في تطور لغة الإشارة السعودية. كما أكد المشاركان م5 والمشارك م7 بأن أحد أسباب ثراء مفردات اللغة الإشارية السعودية هي رحلات الحج والعمرة.

وعلق المشارك م1: «وجود الأندية والجمعيات ذات العلاقة ساهم في تطور لغة الإشارة السعودية».

وهذا تعليق أشار إليه المشارك م6 بقوله: «...قامت الجمعيات المعنية بالأفراد الصم بتعليم لغة الإشارة من خلال الدورات وورش العمل وتقديم الدعم الكامل للأفراد الصم وتلبية احتياجاتهم».



(5، 2018). خطاب من الأفراد الصم إلى الأمير فيصل بن فهد لفتح نادي رياضي. الرياض. المملكة العربية السعودية.

الموضوع الثالث: التقنية والإعلام والمترجمين

ظهرت التقنية كأبرز العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة للأفراد الصم وهذا يتناسب مع دراسة يون وكيم Yoon and Kim(2011). وكذلك وجود المترجمين في القنوات الفضائية ساهم في نشر وتطور لغة الإشارة السعودية بين الأفراد الصم والسامعين. فقد اتفق معظم المشاركون على أن وجود المترجمين والقواميس ساهم في تطور لغة الإشارة السعودية، وأن التقنية للأفراد الصم سلاح ذو حدين فكما أن لها ايجابيات فهي تضمنت أيضاً سلبيات حيث أشار إليها المشارك م1 كالتالي:

من الايجابيات:

- ساهمت التقنية بتواصل الأفراد الصم إشارياً في الحالات الطارئة عبر الاتصال المرئي.

- ساعدت في تطوير القراءة والكتابة بشكل كبير قبل ظهور وسائل الاتصال المرئي.

- سهلت تواصل الأفراد الصم في مناطق المملكة وتبادل وعقد الاجتماعات فيما بينهم من خلال تنسيق العمل بين الأندية والمراكز والجمعيات وغيرها عبر الاتصال المرئي.

- ساعدت خدمات العملاء (Call Center) في انتشار لغة الإشارة السعودية وتطورها.

- سهلت التقنية نشر الأمور الدينية من خلال المحاضرات والخطب المترجمة بلغة الإشارة السعودية.

- ساعدت التطبيقات بتطوير النصوص المكتوبة إلى جانب نشر لغة الإشارة السعودية.

من السلبيات:

- أثر الاتصال المرئي سلباً على تطور القراءة والكتابة خصوصاً عبر تطبيق انستقرام Instagram وإيمو imo وغيرها.

- تأثرت لغة الإشارة السعودية كثيراً من خلال استخدام إشارات أجنبية لبعض الدول عبر موقع Facebook وبرنامج Camfrog.

وهذا تعليق أشار إليه المشارك م6: «...الصم أنفسهم استطاعوا أن يعبروا وينشروا لغتهم من خلال التقنية ووسائل التواصل المختلفة».

ختاماً يمكن أن نستنتج من نتائج المقابلة ما يلي:

1- تذبذب الآراء حول البدايات الفعلية للغة الإشارة السعودية، وأصولها قبل افتتاح المعاهد والتعاقد مع المعلمين غير السعوديين وذلك بسبب قلة الأبحاث والدراسات التي تُعنى بتاريخ لغة الإشارة السعودية.

2- أن البيئة الشعبية والثقافية للأفراد الصم وتجمعاتهم ساهمت في نشأة لغة الإشارة السعودية، والتي صاحبها العديد من الإشارات الوصفية.

3- الجهود الفردية من الأفراد الصم أنفسهم، وافتتاح أول معهد للأفراد الصم بالرياض يمثلان جانباً

كبيراً في نشأة لغة الإشارة السعودية.

4- من أبرز الأسباب التي ساهمت في التأثير على أصول لغة الإشارة السعودية هي: التعاقد مع المعلمين غير السعوديين، وابتعاث الطلاب الصم، وطلاب المنح الخليجيين، وعدم وجود جهة رسمية تتبنى دراسة لغة الإشارة السعودية وتوثيق قواعدها.

5- للتقنية الحديثة النصيب الأكبر في تطور وانتشار لغة الإشارة السعودية بين الأفراد الصم والسامعين.

6- تأثر لغة الإشارة السعودية لدى الشباب الصم بدخول تقنيات التواصل الاجتماعي، وتعلمهم لمفردات إشارية دولية ومحلية بشكل مستمر.

7- اختلاف بعض مفردات الإشارة لدى الأفراد الصم حسب الجيل والمنطقة.

8- من العوامل التي ساهمت في تطور لغة الإشارة السعودية وثراء مفرداتها: التعليم، افتتاح الجمعيات والنوادي، رحلات الحج والعمرة، الإعلام والمترجمين.

التوصيات:

في ضوء النتائج؛ فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

1- المساهمة في جمع وتوثيق كل ما يتعلق بتاريخ لغة الإشارة السعودية لتكوين قاعدة بيانات ينطلق منها الباحثون.

2- إنشاء جهة رسمية تجمع كل ما يتعلق بالأفراد الصم من النواحي التالية: (الدينية، التعليمية، الثقافية، الاجتماعية، الرياضية) من أجل حفظ تاريخهم وسهولة الوصول لهم من قبل الأفراد الصم أنفسهم والباحثين والمهتمين.

3- الاستفادة من تجارب وخبرات الدول المتقدمة في الإجراءات المتبعة عند توثيق لغة الإشارة الخاصة بهم.

4- ضرورة تكاتف جهود المهتمين والمتخصصين من مختلف الجامعات السعودية بإجراء العديد من الدراسات المتعلقة بتاريخ لغة الإشارة السعودية؛ من أجل توثيق تاريخ هذه اللغة.

5- تعزيز الدور التقني في خدمة الأفراد الصم وخدمة لغة الإشارة السعودية؛ من خلال إنشاء تطبيقات تثبت هذا التاريخ وما يليه من تطورات متتابعة، وإنشاء موقع الكتروني يسهل تعلم لغة الإشارة السعودية، مع أهمية الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في نشرها بشكل صحيح.

6- الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات في جانب تعلم وتعليم لغة الإشارة السعودية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

التركي، يوسف (2006). *التعليم الثنائي للتلاميذ الصم (ثنائي اللغة وثنائي الثقافة)*. الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

التركي، يوسف (2008). *ثقافة مجتمع الصم*. الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

الدباس، ناصر (2008، مايو 30). بداية تعليم الصم في المملكة. صحيفة الجزيرة. ع 13028. تم الاسترجاع من موقع: http://www.al-jazirah.com/2008/20080530/rj11.htm

الريس، طارق (2007، يونيو). *لغة الإشارة والاعلام المرئي: رؤية واقعية*. ورقة مقدمة إلى الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة، البحرين.

الريس، طارق؛ والعمري، عبد الهادي (2014). الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة من وجهة نظر الصم والمترجمين في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية- الكويت، *28*(111)، 279 -324.

السيد، عائشه (2015). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لمترجمي لغة الإشارة المرتبطة بتعليم التربية الإسلامية للصم. *مجلة التربية الخاصة* – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق – مصر، (12)، 2 - 49. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/687201

العقيل، بدرية (2003). *الإشارة في الفقه الإسلامي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

بدوي، أحمد زكي (1988). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

جامعة الملك عبد العزيز (2010). *دور التعليم العالي في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية*، الإصدار السادس والعشرون، مركز الدراسات الاستراتيجية، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، الإصدار السادس والعشرون.

حنفي، علي (2007). استقصاء أراء معلمي المعوقين سمعياً حول لغة الاشارة الموحدة للصم. مجلة البحوث الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *12*(7)، 22-35.

عمر، أحمد مختار (2000). *المكنز الكبير معجم شامل للمجالات والمترادفات والمضادات*. الرياض: فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون (2014). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية*. (ترجمة/ عبد المحسن القحطاني، 2018)، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الانجليزية:

Alamri, G. (2017). Teachers' Beliefs and Attitudes About Saudi Arabia Sign Language (Doctoral dissertation, Lamar University -Beaumont).

Alamri, A. (2017). Saudi sign language interpreters: Their attitudes towards professional sign language interpretation (Order No. 10617719). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Literature & Language; ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (1987600939). Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/1987600939?accountid=142908

Aldebas, N. (1986). *Deaf education: Global and Arabica efforts*. Riyadh, Saudi Arabia

Ary, D. Jacobs, L.C. Sorensen, C. & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education.* (8th ed.): Cengage Learning.

Davis, J. E. (2016). The Linguistic Vitality of American Indian Sign Language: Endangered, yet Not Vanished. *Sign Language Studies, 16*(4), 535-562.

Fattah, A. (2005). Arabic sign language: Perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(2), 212-221. Retrieved from: https://search.proquest.com/docview/62080320?accountid=142908

Fisher, J. N., Tamminga, M., & Hochgesang, J. A. (2018). The historical and social context of the philadelphia ASL community. *Sign Language Studies*, *18*(3), 429-460. doi:10.1353/sls.2018.0010

Jain, S., Raja, K. S., & Mukerjee, M. P. A. (2015). Indian Sign Language Character Recognition. *Indian Institute of Technology*, Kanpur.

Joseph, C. H. (2017).The Importance of the Sociohistorical Context in Sociolinguistics: The Case of Black ASL. *Sign Language Studies*, *18*(1), 41-57. doi:10.1353/sls.2017.0020.

Merriam,S. & Tisdell, E. (2015). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation- (4thEd). Jossey-Bass.

Richardson, k (2017). New evidence for early modern ottoman Arabic and Turkish Sign Systems. *Sign Language Studies.*

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Rosen, R. S. (2018). Longitudinal L3 Acquisition of American Sign Language Motion Verbs: A Case Study of Changes and Persistence's in Prior Language Influence. *Sign Language Studies, 18*(2), 266-299. doi:10.1353/sls.2018.0003.

Shaw, E., & Delaporte, Y. (2011). New Perspectives on the History of American Sign Language. *Sign Language Studies*, *11*(2), 158-204.

Trovato, S. (2013). *A Stronger Reason for the Right to Sign Languages. Sign Language Studies, 13*(3), 401-422.

Young, L., Palmer, J. L., & Reynolds, W. (2012). Selected lexical patterns in Saudi Arabian Sign Language. *Sign Language Studies*, *13*(1), 79-102. doi:10.1353/sls.2012.0018.

Yoon, J., & Kim, M. (2011). THE EFFECTS OF CAPTIONS ON DEAF STUDENTS' CONTENT COMPREHENSION, COGNITIVE LOAD, AND MOTIVATION IN ONLINE LEARNING. *American Annals of the Deaf*, *156*(3), 283-9. Retrieved from https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/896624137?accountid=142908.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 69 - 105، الرياض (2019م/ 1441هـ)

وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها

أ. بنان بنت أسامة عبد العزيز[1]، و د. وداد بنت عبد الرحمن أباحسين[2]

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ومدى استخدامهم لها. وتكونت العينة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (101) معلماً ومعلمة. واستخدمت الاستبانة كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة أن وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحققت بدرجة كبيرة. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الوعي تعزى لمتغيِّر الجنس والخبرة التدريسية والدورات المكتسبة في اتجاه الحاصلين على دورتين فأكثر. كما أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تحققت بدرجة متوسطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاستخدام للخرائط الذهنية الإلكترونية تعزى لمتغيِّر الجنس، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الدورات المكتسبة والخبرة التدريسية في اتجاه الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

الكلمات المفتاحية: تلاميذ ذوو صعوبات التعلم، طرائق تدريس، خرائط التفكير، المرحلة الابتدائية.

Awareness of learning disabilities' teachers of the efficiency of electronic mind maps and its use

Mrs. Banan Osama Abdulazeez[1], and Dr. Wedad Abdurahman Abahseen[2]

Abstract: The research aimed at identifying the extent to which learning disabilities' teachers are aware of the efficiency of electronic mind maps and their use in teaching elementary school students who have learning disability. The sample consisted of all the individuals in the research population, i.e., learning disabilities' teachers of elementary school students at Almadinah Almunawara (101 teachers). The results of the research showed that learning disabilities' teachers were greatly aware of the efficiency of electronic mind maps in teaching learning disabled students. There were no significant differences at the significance level (0.05) regarding the teachers' awareness of the efficiency of electronic mind maps in teaching learning disabled students by reason of sex variable, teaching experience variable, training courses variable, for those who finished two or more courses. The results also showed that learning disabilities' teachers use electronic mind maps on an average level in teaching learning disabled students. There were no significant differences at the significance level (0.05) regarding the teachers' usage of electronic mind maps in teaching learning disabled students by reason of difference in sex variable. On the other hand, there were significant differences at the significance level (0.05) regarding the teachers' usage of electronic mind maps in teaching learning disabled students by reason of difference in teaching experience variable, for the experience that lasts (from 5 – 10 years) and (more than 10 years), and the difference of training courses variable.

Key words: learning disabled students, teaching method, mind maps, elementary school.

---

(1) محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: Boabdulaziz@taibahu.edu.sa

(2) أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: walbahusain@ksu.edu.sa

(1) Lecturer, Special Education Dep., Taibah University.
E-mail: Boabdulaziz@taibahu.edu.sa

(2) Co-Professor, Special Education Dep., College of Education, King Saud University.
E-mail: walbahusain@ksu.edu.sa

المقدمة:

ركزت الاتجاهات التربوية الحديثة على تنمية إمكانات المتعلمين وقدراتهم الذهنية، وذلك نتيجة لما يحدث في عالمنا من انفتاح معرفي تتنامى فيه المعرفة بشكل متسارع، فأصبح مواكبة التربويين لمستجدات استراتيجيات التدريس ضرورة ملحة، لتيسير حدوث التعلم (العبسي، 2010)، ولنجاح عملية التعليم يتوجب على المعلم استخدام استراتيجيات مناسبة تراعي التركيز على المجال المعرفي وفوق المعرفي، وعلى أسلوب الطالب التعلُّمي، لذلك يمكن القول بأن تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تفعيل الاستراتيجيات، وهو هدف تربوي مهم للوصول بهم إلى إدارة الذات (أبونيان، 2012).

وقد ذكر فان درسولياس Van Dersluis أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقومون باستقبال المعلومات ثم بجمعها وعمل روابط بينها، ثم التعبير عن تلك المعلومات بعد معالجتها في صورة مخرجات، باستخدام استراتيجية معينة تعمل على بقاء المعلومات بصورة نشطه في الذاكرة (إسماعيل، 2011).

ويشير بوزان (2016) بأن طريقة تفكير المخ وربطه للمعلومات تشبه بشكل كبير خرائط العقل، فهي إحدى السبل الإبداعية والمبتكرة لتدوين الملاحظات وتذكرها والتي تخطط الأفكار تخطيطاً كاملاً، وقد اتضح من دراسة إسنا وهامكر (Essna & Hamaker, 1990)، فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في التعلم البصري، وتقليل العقبات التي تواجه تعليم تلاميذ المرحة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. كما ذكرت دراسة أبو علام والدرس وإبراهيم (2014) فاعلية الخرائط في تنظيم التفكير وتخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وهنا تبرز أهمية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية عند تدريس ذوي صعوبات التعلم، لكونها استراتيجية تتحكم في معالجة وتخزين المعلومات وتنظيم المعطيات، إضافة إلى ذلك فإنها تساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على بناء المعرفة وتنظيمها وتذكرها، نظراً لان أغلب مشكلات ذوي صعوبات التعلم تعتبر في الذاكرة (الفاعوري، 2010). كما توصل فراند وهوساين وهينسي (Farrand, Hussain & Hennessy, 2002) إلى أن خريطة الذهن تحسن الذاكرة طويلة الأمد، وتحسن الاستدعاء للمعلومات المكتوبة.

وتمثل الخرائط الذهنية الالكترونية أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم خاصة ممن يجدون صعوبة في القراءة والكتابة، فهي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم الاستيعابية، وهذا مطلب ملح عند تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (هلال، 2007).

وقد أثبتت الخريطة الذهنية نجاحات عديدة في المجال التعليمي، فهي تتميز بعدد من الخصائص المساندة لعملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، فمنذ بدء عرض الموضوع يطلع التلاميذ على الجوانب الشاملة لعناصره، من خلال الشبكة الترابطية للموضوع، وهذه الاستراتيجية حيث ما طبقت فإنها تطور طريقة توصل التلاميذ للمعلومات في مختلف المواد وكذلك تطورها، حيث يتضح البناء المعرفي عند التلميذ فتزداد قدرته على الفهم والتفسير لعناصر الموضوع (مهلهل، 2012).

وتظهر أهمية التدريس باستخدام الحاسوب في البرامج التي تم تصميمها لحل مشكلات اللغة المكتوبة والذاكرة، ومشكلات الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد تعد ضرورة ملحة لجعل عملية التدريس والتعلم ممتعة ومنتجة (Adebisi, Liman & Longpoe, 2015) واستخدام استراتيجيات تصمم عن طريق الحاسوب كاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، توفر دعم كبير للمعلم لتنفيذ التدريس الفردي بشكل منظم وسلس (دعمس، 2009). حيث يذكر بون وفور ورشيد (Boon, Fore & Rasheed, 2007) أن البرامج التطبيقية المتخصصة برسم الخرائط الذهنية سهلة الاستخدام ومفيدة عند إضافتها وتوظيفها في المنهج الدراسي.

وتظهر الحاجة إلى توجيه النظر نحو المعلمين لمعرفة مدى وعيهم بالأساليب الحديثة لعرض المعلومات، والتي تناسب إمكانات وقدرات الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكذلك مهاراتهم فوق المعرفية، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن من المعايير المهنية لمعلم صعوبات التعلم معرفته بتطور طرق واستراتيجيات التدريس، وقدرته على إحداث التكامل بين أنشطة التعلم والتقنية المساعدة، إضافة إلى قدرته على استخدام أساليب عرض متنوعة توضح المفاهيم الأساسية للمادة وتربطها بالمعارف السابقة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لترسيخ فهم التلاميذ (المركز الوطني للقياس والتقويم، 2013) كما أن إيجاد أساليب ووسائل حديثة لنقل المادة العلمية من المعلم إلى المتعلم ضرورة ملحة، فيحتاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، دعماً لهم لمواجهة جميع متطلبات المقررات الدراسية (المشيقح واليعيش، 2011).

ويشير أبونيان (2012) إلى أن أبرز خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو افتقادهم لاستراتيجيات تنظيم المعلومات وربط الأفكار وتحديد المعلومات الهامة ومقارنتها بما سبق التعرف عليها. ويؤكد على ذلك إسماعيل (2011) أن التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم لديهم تأخر في نضج العمليات القائمة على الفهم والتحليل والربط، فهم أقل من أقرانهم في أساليب استقبال المعلومات ومعالجتها مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي.

وقد أشارت نتائج دراسة الملا (2012) إلى فاعلية الخرائط الذهنية في زيادة التحصيل عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من حيث سهولة التعامل مع التمثيل المرئي للأفكار، والتحكم في الأفكار باستخدام الجمل.

ويعد استخدام المعلمين لاستراتيجية الخرائط الذهنية وسيلة فعالة لنقل معلومات كثيرة وتبسيطها والنزول بها إلى مستوى عقل المتعلم. وهذا ما تبين من نتائج دراسة إدوارد (Edwards, 2010) أن الخرائط الذهنية ذات فائدة إذا استخدمت مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من حيث تقريب وتنشيط عملية الوصول للمعلومات، فهي تؤدي إلى سلوك ايجابي تجاه التحصيل الأكاديمي، وتساهم في تقوية وتعزيز مهارة الإدراك، كما تعمل على تيسير وتسهيل المهمة الأكاديمية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما مدى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس والخبرة التدريسية والدورات المكتسبة؟

3- ما مدى استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس والخبرة التدريسية والدورات المكتسبة؟

أهداف الدراسة:

يمكن إجمال أهداف الدراسة في الأهداف التالية:

1- التعرف على درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- التعرف على درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً

لاختلاف متغير: الجنس – الخبرة التدريسية – عدد الدورات.

3- التعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية لخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4- التعرف على درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير: الجنس – الخبرة التدريسية – عدد الدورات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- أهمية الدراسات التي تتناول وعي المعلمين بفاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

2- قد تسهم هذه الدراسة في حركة التطور الذي يشهده مجال صعوبات التعلم والتكنولوجيا الحديثة والذي يعتمد على التدريس باستخدام استراتيجيات الكترونية حديثة منها الخرائط الذهنية الإلكترونية.

الأهمية التطبيقية:

1- تأمل هذه الدراسة في توجيه نظر التربويين والقائمين على العملية التعليمية إلى أهمية استخدام استراتيجيات حديثة تناسب إمكانات وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتمكنهم من استيعاب المادة العلمية، وتجعل المفاهيم الرئيسية واضحة وتقترح روابط بين المعرفة الجديدة وبين ما يعرفه التلميذ من قبل، مما يؤدي إلى إحداث تعلم ذو معنى.

2- قد تخرج هذه الدراسة بتقييم علمي عن مدى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها في تعزيز تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف على درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

حدود مكانية: طبقت هذه الدراسة في مدارس وزارة التعليم للمرحلة الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات تعلم للبنين والبنات في المدينة المنورة.

حدود زمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1436 /1437هـ.

حدود البشرية: طبقت الدراسة على معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات

تعلم في المدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

- الوعي: يعرفه قنديل (2001، 36) بأنه «المعرفة والفهم والإدراك والتقدير بمجال معين، مما يساعد على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال».

- تعريف معلمي ومعلمات صعوبات التعلم إجرائياً: المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية، المتخصصين في تشخيص وتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والقادرين على إعداد الخطط التربوية والتعليمية، وتوفير بيئة تعليمية، واستخدام مصادر التعلم المتنوعة والحديثة، فهم حاصلين على مؤهل أكاديمي في تخصص صعوبات التعلم

- **الخرائط الذهنية**: «هي استراتيجية تعلم تساعد على ترابط المحتوى التعليمي بمهارات التفكير، من خلال تحويل المادة العلمية المكتوبة إلى لغة بصرية مشتركة بين المعلم والمتعلم، حيث تتكون من أدوات تدريس بصرية، تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات والمفاهيم، وإيجاد العلاقات والتصورات الذهنية بين أجزاء المادة العلمية المتعلمة مع ربط السابق منها باللاحق لتكوين وبناء المعرفة الجديدة» (العمودي، 2009، 8).

- **تعرف الخريطة الذهنية الإلكترونية إجرائياً بأنها**: برنامج حاسوبي يصمم من خلاله استراتيجية تعلم تستخدم الوسائط المتعددة من الصور والرموز والألوان، وتساعد على ربط المحتوى التعليمي بالذاكرة وربط السابق باللاحق، وتحويل المادة العلمية المكتوبة إلى لغة بصرية مشتركة بين المعلم والمتعلم، ويستطيع المعلم توظيفها في مجال تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتنظيم المعلومات المختلفة وتلخيصها وبالتالي تنظيم البناء المعرفي، ويطلق عليها عدد من المسميات: الخرائط الذهنية، خرائط العقل، خرائط التفكير.

الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري على محورين: المحور الأول يتمثل في صعوبات التعلم من حيث مفهومها وذكر للخصائص التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمحور الثاني يشتمل على الخريطة الذهنية الإلكترونية من حيث تعريفها وأهميتها وأهمية استخدامها لزيادة تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، وكذلك الفوائد التربوية للخريطة الذهنية الإلكترونية، ومميزات الخريطة الذهنية الإلكترونية وبرامجها.

المحور الأول: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

تعددت التعريفات والمفاهيم والمصطلحات الدالة على الفرد الذي يعاني من صعوبات تعلم Learning Disabilities واستخدم هذا المصطلح لأول مرة في أوائل الستينات، وكان يمر بتطورات وتعديلات في كل عام

(خضر، 2005). كما تنوعت التعاريف المفسرة لمشكلة صعوبات التعلم، حيث حظيت باهتمام كافة المشتغلين بمجال صعوبات التعلم من المشرعين والمتخصصين، وظهرت التعريفات الطبية التي تناولت الأسباب، مستخدمةً مسميات كالإصابات الدماغية، والإصابة المخية البسيطة، وكذلك ظهرت تعريفات سلوكية تتناول المظاهر السلوكية المعبرة، والخصائص السلوكية للطفل (الزيات، 1998).

ويرى صموئيل كيرك (Samuel Kirk, 1962) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى «تأخر أو اضطراب أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة والقراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى، ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو واحد على الأقل من هذين العاملين، وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ، والاضطرابات السلوكية والانفعالية. ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الحسية، أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية» (هلهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، 2007، 51).

وقد أورد عيسى (2014، 9) ظهور تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين والذي يعتبر من أشهر تعريفات صعوبات التعلم، وتم إدراجه في القانون الأمريكي عام (1975)، ويعرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم خاصة بأنهم «الأطفال الذين يظهرون اضطراباً واحداً أو أكثر في العمليات السيكولوجية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدوا في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والعائدة إلى أسباب متعلقة بإصابات بسيطة في وظيفة الدماغ، وهذا التعريف لا يتضمن الأطفال ذوي مشكلات تعلم بسيطة في وظيفة الدماغ، ولا يتضمن الأطفال ذوي مشكلات تعلم بشكل أساسي نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو عقلية أو انفعالية أو بيئية أو ثقافية أو انفعالية».

كما ظهر تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities Association الذي يعرف صعوبات التعلم على أنها: «حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلباً وبشكل انتقائي على النمو والتكامل، كما أنها قد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدها فقط. وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة وتختلف في مظهرها وفي درجة حدتها، ويمكن لهذه أن تمتد مدى حياة الفرد وأن تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، ونشأته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية» (هلاهلان وآخرون، 2007، 53).

وقد جمعت خصائص وعناصر اتفق عليها معظم الأخصائيين العاملين في هذا الميدان وهي:

1- أن يكون لدى الطفل شكل من أشكال الانحراف في القدرات في إطار نموه الذاتي.

2- أن تكون الصعوبة غير ناتجة عن إعاقة.

3- أن تكون الصعوبة نفسية أو تعليمية.

4- أن تكون الصعوبة ذات صفة سلوكية، مثل: النطق، التفكير، تكوين المفاهيم (عبيد، 2009).

وأصبحت التعريفات تبرز المظاهر التالية كمميزات لصعوبات التعلم:

1- الصعوبات التعليمية مجموعة متغايرة من الاضطرابات حيث يظهر على الأفراد الذين يعانونها أنواع كثيرة من السلوك والمميزات الخاصة.

2- ينتج عن الصعوبات التعليمية مصاعب ذات دلالة في اكتساب واستعمال كل من أو بعض مهارات الاستماع أو الكلام والقراءة أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو المهارات الرياضية.

3- المشكلة ذاتية قائمة على الفرد ولا تنشأ عن الظروف الخارجية أو النظام التربوي.

4- يفترض أنها تتصل بقصور وظيفي للجهاز العصبي المركزي، أي أن لها أساساً بيولوجياً.

5- يمكن أن تظهر الصعوبات التعليمية مواكبة لإعاقات أخرى الاضطرابات السلوكية أو فقد البصر أو السمع وفي أي مرحلة من مراحل الحياة (الوقفي، 2003).

الخصائص التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

عند التعرف على خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب الأخذ بعين الاعتبار أنها تمتاز بالتنوع وأنهم مجموعة غير متجانسة، كما إن خصائصهم قد لا تظهر مجتمعة لدى التلميذ الواحد. فصعوبات التعلم تظهر في عدد من النواحي الأكاديمية والفكرية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية (أبونيان، 2012). ويضيف كلاً من زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، وخشان، وأبوجودة (2013) أن خصائص الأطفال المصنفين ضمن صعوبات التعلم يصعب قياسها وتحديدها بدقة وموضوعية نظراً لتنوعها، كما إن استخدام مفهوم واسع لصعوبات التعلم جعله مشتمل على مجموعات متعددة من العجز والصعوبة.

وأشارت دراسة إسماعيل (2011) إلى أن طلاب صعوبات التعلم لديهم تأخر في نضج العمليات المعرفية البصرية والحركية، حيث أن قدراتهم تكون سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية القائمة على الفهم والتحليل والربط ومهارات ما وراء المعرفة غير ملائمة، فهم أقل من أقرانهم في أساليب استقبال المعلومات ومعالجتها.

ويوضح الشدادي والسميري (2013)؛ وبخاري

(2014) الخصائص التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم على أنها المشكلات الأكاديمية والتي تظهر في: القراءة، الإملاء، الرياضيات، التعبير، الخط، إضافة إلى الاضطرابات في الذاكرة والتفكير وتظهر في صعوبة تذكر الكلمات والجمل، وكذلك صعوبة التمييز بين الأشياء المتشابهة، وصعوبات في عمليات الإدراك البصرية والسمعية وتفسير المعلومات، وصعوبات في الانتباه والتركيز ومتابعة المعلم أثناء الشرح بسبب تشتت الانتباه، وقصور في الإدراك الحسي ومفهوم الذات بسبب انخفاض التحصيل الدراسي وردود أفعال الآخرين.

ويضيف كلاً من سالم والشحات وعاشور (2006)؛ وعبيد (2009) أن ثمة صعوبة في تحديد خصائص ثابتة تنطبق على الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فمعانتهم تكمن في التباين بين قدراتهم العقلة ما بين العادية والمرتفعة من جهة وبين أدائهم الأكاديمي الفعلي من جهة أخرى، لكن تجتمع الخصائص الأكاديمية للأفراد ذوي صعوبات التعلم في سوء الأداء الدراسي، والقابلية للتشتت وصعوبة تركيز انتباههم لفترة طويلة على مثير معين.

المحور الثاني: الخرائط الذهنية الإلكترونية:

تعد الخرائط الذهنية الالكترونية من الاستراتيجيات المساهمة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية غير مألوفة، فهي تعمل بنفس خطوات عمل العقل البشري، فتساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ.

تعريف الخرائط الذهنية الإلكترونية:

عرفتها العفون (2012، 27) بأنها: «برامج حاسوبية تستخدم الصور والرموز والألوان، وهي تقنية حاسوبية يستطيع المعلم توظيفها في مجال التعليم، لمساعدة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم المختلفة من مفاهيم وقواعد وغيرها وتلخيصها وبالتالي تنظيم بنائهم المعرفي». كما تعرفها عبد المنعم (2015، 10) بأنها: «خرائط يتم إعدادها من خلال برنامج حاسوبي جاهز (Mindjet) تستخدم كاستراتيجية في التدريس تساعد الطلبة على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع، من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية الفرعية، كما تتميز بقدرتها السريعة في ترتيب الأفكار، سرعة التعلم، اكتساب أكبر للمعرفة، استرجاع المعلومات، بالاستعانة بالوسائط المتعددة من ألوان وكلمات ورموز وصور».

أهمية الخرائط الذهنية الإلكترونية:

تعد الخرائط الذهنية أداة قوية للتفكير الإبداعي، ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات، فهي من الأدوات البصرية التي تستخدم من قبل المتعلمين لبناء المعرفة، فهي تعمل بنفس الخطوات

التي يعمل بها العقل البشري، مما يساعد على تنشيط استخدام شقَّي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على سرعة التذكر والربط بين الأفكار. (بوزان، 2016)، وللخريطة الذهنية الالكترونية أهمية بالغة لكلا التلميذ والمعلم يوضحها كلاً من إسماعيل (2011)؛ والنفيعي (2014) بأنها تسهم في زيادة الفهم والاستيعاب للمفاهيم المجردة بطريقة متدرجة وزيادة تفاعل التلميذ مع المحتوى التعليمي، وتصحيح تصوراته الخاطئة عن بعض المفاهيم، كما تعد وسيلة تكنولوجية منخفضة التكاليف تعين التلاميذ على تمثيل المعرفة بأشكال توضيحية بسيطة ومتنوعة، كما تقلل من احتمالية اعتماد التلميذ على الحفظ بدون فهم، فهي استراتيجية تساعد المعلم على إحداث تعلم ذي معنى وعمل العلاقات والارتباطات بين المفاهيم.

أهمية استخدام الخريطة الذهنية الالكترونية لزيادة تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات تعلم:

مشكلة افتقاد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات تنظم المعلومات وتربط الأفكار وتقارنها بما سبق دراسته، من ابرز ما يفتقده التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (أبونيان، 2012).

ويذكر كلاً من بون وفور وسبينر (Boon, Fore & Spencer, 2007) أن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية تساعد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على تحسين قدراتهم التعلُّمية وزيادة تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهاراتهم الدراسية، كما تزيد من تفاعل التلاميذ وزيادة الدافعية والاهتمام بالمناهج الدراسية.

وأثبتت الخريطة الذهنية نجاحات ملموسة في مجال التعليم، حيث تتميز بعدد من الخصائص المناسبة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، فهي استراتيجية تسهل التعرف على المعلومات في مختلف المواد وكذلك تطورها، حيث يتضح البناء المعرفي عند التلميذ فتزداد قدرته على الإلمام بعناصر الموضوع (لمهلهل، 2012).

وتمثل أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم خاصة ممن يجدون صعوبة في القراءة والكتابة، فهي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم الاستيعابية، وهذا مطلب ملح عند تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (هلال، 2007)، حيث أنها استراتيجية تساعدهم على الفهم العميق وزيادة التحصيل الدراسي وتطوره وتوصيل المفاهيم المجردة لديهم بطريقة مفهومة، فهي بذلك تعد أكثر كفاءة وفعالية في تعليم المحتوى الدراسي، وتحقيق الأهداف في زمن أقل مع ضمان تذكر المادة المتعلمة (درويش، 2011).

ويوضح إسماعيل (2011) ضرورة استخدام الخرائط الذهنية مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الحساب، وذلك لمقابلة نقص استخدامهم

للاستراتيجيات العقلية، فالخرائط الذهنية تساعد التلاميذ على بناء المعرفة وتمثيلها وترابطها، مما يحقق الفهم والاستيعاب وربط الجانب النظري للمعلومات بجانبها التطبيقي، إضافة إلى إنها تسهم في الوصول إلى مفاهيم الحل، وترتيب الخطوات، وفق استراتيجية صحيحة.

الفوائد التربوية للخرائط الذهنية الإلكترونية:

تحدثت الدراسات البحثية العلمية عن التأثير الإيجابي والقياسي للخرائط الذهنية على كلاً من المتعلمين وكذلك العملية التعليمية، فالخريطة الذهنية استراتيجية حديثة تسهم في تطور العملية التعليمية، وأورد هلال (2007) أنها تساعد كلا من المعلم والمتعلم، حيث تسهم بشكل كبير في بقاء المعلومات في ذهن المتعلم ومراجعتها وسهولة تذكرها، من خلال تذكر الأشكال المرسومة في أذهانهم، كما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم الاستيعابية.

كما أشارت دراسة سفر وجعفر (Safar & Jafer, 2013) أن الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية من الأدوات المناسبة والمفيدة لتحقيق نجاح وتطور العملية التعليمية، فهي ذات فائدة تربوية كبيرة وتأثير فعال على تعلم الطلبة، إضافة إلى أنها تطور طرق التفكير وتزيد الدافعية نحو العلم والمعرفة في مختلف المواد الدراسية.

وأضافت درويش (2011) أن الخرائط الذهنية تسهم في معالجة البنية المعرفية، فتبسط المعلومات المعقدة وتنظم الأفكار، ولها دور كبير في تنمية الإبداع، وتنمية مهارات حل المشكلات واتساع التفكير وتكوين وجهات النظر، فتنمي لدى الطالب شبكة عصبية للتفكير يتعرف عليها الدماغ البشري، ومن ثم يبني عليها التعليم دوماً، كما تطور الأداء المهني للمعلم، فيستخدمها كأداة فعالة لقياس معارف الطلاب قبل البدء في الدرس والتقويم بعد الدرس، وكذلك تستخدم مع جميع المحتويات الدراسية المستويات التعليمية، وفي التعلم الفردي والتعلم التعاوني.

مميزات الخريطة الذهنية الإلكترونية:

ظهرت الخرائط الذهنية وأثبتت نجاحها كاستراتيجية تعليم جديدة في المؤسسات التعليمية، حيث تسهل عملية إدارة المعلومات، وتنظم عملية التفكير، ومن ثم تحسين المخرجات التعليمية (العوفي، 2011). ولكن بظهور برامج خاصة للخرائط الذهنية اتجه مستخدميها إلى المزايا الإضافية التي تتمتع بها هذه البرامج، والتي يحددها كلا من بوزان (2016)؛ ودرويش (2011) وهي:

- نقل المعرفة: حيث يمكن ترتيب المعلومات والتوسع في تخزينها، بطريقة تتيح تطور المعرفة لدى المعلم أو المتعلم، فيمكن إضافة ملاحظات لكل فرع باستخدام نافذة «تحرير الملاحظات»، وكذلك مرونة

إضافة الجمل وحذفها، وكذلك تغيير وضع الفروع والموصلات Link وغيرها من البيانات داخل الخريطة، وإعادة تلوينها وإضافة الصور إليها، وإمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، بمعنى أن الخريطة تحتوي على ثروة من المعلومات المخزنة التي تظهر بمجرد الضغط عليه، مما يوفر الوقت والجهد ويجنب الفوضى البصرية.

- العمل الجماعي: حيث تتيح فرصة للعمل التعاوني من خلال توليد الأفكار وتبادل الخبرات المتنوعة، كما يمكن مشاركتها وتبادلها مع الآخرين عبر طباعتها أو إرسالها إلى فريق عمل لخريطة واحدة في الوقت نفسه.
- تنشيط الذكاء والخيال الشخصي: يستفاد من الحاسبات والبرامج الحديثة في تغيير شكل الخريطة الرئيسي إلى عدد من الأشكال مثل: شكل القمع – أشجار المعطيات – أشجار المخرجات لأداء أي مهام قد تطرأ على خيال الشخص، وكذلك إعادة ترتيب الأفكار، وتوليد أفكار جديدة، من خلال تحريك بعض الأيقونات، وتحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة، يمكن عبر الحاسوب عمل خرائط ذهنية معقدة لأنها ليست محدودة بحجم الورقة.
- المشاركة والتبادل: يعد تبادل المعرفة المتوفرة في الخريطة الذهنية الالكترونية بين المعلم وطلابه أو بين الطلاب أنفسهم من الأمور الهامة التي نحتاج إليها أثناء سير العملية التعليمية.

وتبين من نتائج الدراسة التي أجراها كلاً من سفر وجعفر (Safar & Jafer, 2013) أن أغلبية عينة الدراسة يرون أن الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية من الأدوات المناسبة والمفيدة لتحقيق نجاح وتطور العملية التعليمية، فهي ذات فائدة تربوية كبيرة وتأثير فعال على تعلم الطلاب، وقد ساهمت في تطوير طرق تفكيرهم، وزيادة دافعيتهم نحو العلم والمعرفة في مختلف المواد الدراسية.

وترى الباحثتان أن الخريطة الذهنية الإلكترونية تتميز عن الخريطة الذهنية اليدوية بعدد كبير من الخصائص والمميزات، التي سوف تجعل استخدام الخريطة الذهنية اليدوية عملاً مملاً وصعباً فضلاً عن كونه غير عملي في عصر المعلومات، وخاصةً مع التطور السريع لبرامج وتطبيقات الخريطة الذهنية الحاسوبية.

برامج الخريطة الذهنية:

تعد البرامج التطبيقية المتخصصة برسم الخرائط الذهنية سهلة الاستخدام والتعامل معها في غاية البساطة، وهذا ما أكد عليه المتعلمون في دراسة أجراها كلاً من بون وفور ورشيد (Boon, Fore & Rasheed, 2007) أن البرمجيات التطبيقية سهلة الاستخدام ومفيدة جداً إذا ما تم توظيفها في المنهج المدرسي، كما أنها تساهم

في التعرف على المحتوى العلمي بصورة متكاملة، فيصبح الإدراك والاستيعاب للمادة الدراسية أكبر وأشمل. ويوجد العديد من البرمجيات التطبيقية المتوفرة في الأسواق التجارية والخاصة بإنشاء الخرائط الذهنية، وهناك مزايا واضحة في استخدام برمجيات حاسوبية تعد أكثر حرفية من الرسم اليدوي والأقلام، وتتميز معظمها بواجهة سهلة الاستخدام لتمكن الأفراد من تصميم وتعديل أي تمثيلات بصرية بسهولة وكفاءة أعلى.

كما تبين من نتائج دراسة أجراها كل من سفر وجعفر (Safar & Jafer, 2013) تفضيل استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيات التطبيقية المتخصص بإنشاء الخرائط الذهنية على الرسم اليدوي، والميل إلى استخدام البرمجيات الإلكترونية والتفاعلية المتخصصة برسمها. ويمكن الحصول على كثير من البرامج عبر الإنترنت، وذلك باستخدام محرك بحث مثل (Google)، ويفضل اختيار (بحث متقدم، والبحث عن كلمة (Mindmap)، ويمكن إضافة كلمات مثل: (shareware, Software, Download) بعد تنزيل البرنامج قم بعمل (setup) ليصبح البرنامج جاهز للعمل، وبعض البرامج تكون مجانية تعمل بشكل دائم وبعضها يعمل لفترة تجريبية. واستخدام هذه البرامج سهل جدا حيث يتيح إمكانية تحديد شكل الخريطة وتفرعاتها وشكل المساحات والخطوط والأسهم، ونوع الخطوط والألوان وغير ذلك (شواهين وبدندي، 2010).

أفضل برامج وتطبيقات لرسم الخرائط الذهنية:

ظهر في الآونة الأخيرة التنافس بين الشركات لتطوير الكثير من البرامج المتخصصة بإعداد ورسم الخرائط الذهنية والتي منها ما هو مجاني ومنها ما هو تجاري. وذكر شواهين وبدندي (2010) أن برامج رسم الخرائط الذهنية تتيح إمكانات ووظائف ومميزات تجعل استخدامها أمراً في غاية السهولة، ومن هذه البرامج: برنامج Mind Mapper وبرنامج Edraw Chart وبرنامج Smart Draw. وعلى الرغم من أن البرامج الالكترونية الخاصة بإعداد ورسم الخرائط الذهنية تشترك في خصائصها ومواصفاتها، إلا أن هناك سمات تميز بعضها عن الآخر، ويظهر من برنامج IMindMap من برامج (Apple) خصائصه التي تميزه عن غيره في سهولة التحميل على الأجهزة الذكية، وسهولة استخدامه، والقدرة على ربط الخرائط بروابط الفيديو والمقاطع الصوتية والملاحظات النصية، إضافة إلى مناسبتها للفئة العمرية والعصر التكنولوجي الحاضر (الشمراني، 2014).

الدراسات السابقة:

لقد حظي موضوع الخرائط الذهنية بوجه عام باهتمام الكثير من الباحثين فأجريت العديد من الدراسات في مجال فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية

الالكترونية واستخدامها من قبل المعلمين، والتأثير الإيجابي والقياسي للخرائط الذهنية على كلاً من المتعلمين والعملية التعليمية.

فهدفت دراسة كوروجا (Kawryga, 2001) إلى معرفة أثر دمج خرائط التفكير على كل من الفهم القرائي والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بإحدى مدارس نيويورك، حيث استخدمت الخرائط الذهنية من خلال ورشة عمل استمرت إحدى عشر شهراً، وتكونت عينة الدراسة من (39) تلميذاً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم اختباري التفوق في القراءة واختبار التفوق في الكتابة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي لكل من الفهم القرائي والتعبير الكتابي.

وذكرت دراسة فهمي (2008) والتي هدفت إلى البحث عن مدى تأثير استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت العينة من مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط التفكير، واستخدمت برنامج تدريبي واختبار تحصيلي ومقياس الدافعية والانجاز، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار الفهم العميق ومقياس الدافعية والانجاز، وتؤكد النتائج على مدى أهمية استخدام خرائط التفكير في دفع الطلاب لمزيد من الإنجاز الناتج عن الفهم العميق للمادة العلمية.

كما ذكرت دراسة جبس (Gibbs, 2009) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية في تحسين الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، والذي استخدم برنامج الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي، واتبع المنهج التجريبي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً في الفهم القرائي، في حين ظهرت اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ في المدارس بعد تطبق برامج الخرائط الذهنية.

كما أجرى إدوارد (Edwards, 2010) دراسة هدفت إلى اختبار استخدام الخرائط الذهنية من وجهة نظر معلمي المدن الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية مع طلاب المرحلة الابتدائية في التعليم العام والتربية الخاصة، وتمثلت العينة من (30) طالب من الذكور في المرحلة الابتدائية في مدرستين بالمرحلة الثانية والمرحلة الرابعة، بالإضافة إلى فصل واحد من فصول التربية الخاصة، واستخدم استبيان يحتوي على عشرة أسئلة من الاختيار المتعدد، وكذلك مقابلة مع ثلاثة من معلمي

الصفوف الأولية وتلاميذهم الذكور، وتبين في النتائج أن الخرائط الذهنية مفيدة جداً في تقريب وتنشيط عملية الوصول للمعلومات السابقة، وأظهر التلاميذ سلوك ايجابي تجاه القراءة عند استخدام الخرائط الذهنية، وساهمت الخرائط الذهنية في تقوية وتعزيز مهارة الإدراك عند الطلاب، وعملت على تيسير وتسهيل المهمة، وأصبحت نظرة المعلمين ايجابية نحو الخرائط الذهنية، وزادت من استمتاع التلاميذ.

وهدفت دراسة إسماعيل (2011) إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة ليساعد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، وتكونت العينة من (55) تلميذاً وتلميذة، منهم (26) عينة تجريبية و(29) عينة ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في حين اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأُستخدم اختبار القدرة العقلية مستوى (9 – 11)، واختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، واستبيان تشخيص صعوبات تعلم الحساب، واختبار المشكلات الرياضية اللفظية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما ذكرت دراسة كراكوي (Karakuyu, 2011) والتي هدفت إلى التعرف على وجهة نظر كلاً من المعلمين والطلبة المعلمين حول استخدامهم الخرائط الذهنية الالكترونية في عمليتي التعليم والتعلم، ومقارنتها ببعض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، فتشكلت العينة من 305 معلم، واستخدمت الاستبانة كأداة لمعرفة وجهات النظر ومقارنتها، كما أسفرت النتائج عن اتفاق آراء كلا العينتين على أهمية استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية كأداة تعليمية وتعلمية مفيدة، ولم توجد فروق قياسية بين العينتين تعزى إلى اختلاف متغير الجنس والعمر والسن.

كما هدفت دراسة عبده (2012) إلى التعرف على فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً في مادة العلوم للصف السادس ابتدائي، وتم تحديد عينتين تجريبية وضابطة واستخدمت اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري، وتوصلت إلى أن استخدام خرائط التفكير ينظم المعلومات ويقلل السرد اللغوي ويسهل الاستدعاء وينمي مهارات التفكير البصري وفهم المتغيرات البصرية، إضافة إلى أن لخرائط التفكير تأثير كبير على كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلي، مما يدل على فعاليتها في تحصيل التلاميذ وإكسابهم بعض مهارات التفكير البصري.

كما أجرت الملا (2012) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاستعداد القرائي لأطفال الروضة المتفوقين عقلياً، وتكونت العينة من (10) أطفال من الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات الاستعداد القرائي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، في حين تمثلت الأدوات المستخدمة في اختبار القدرة العقلية العامة وبطارية ذوي صعوبات التعلم النمائي، وأوضحت النتائج فاعلية برنامج الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي بإتباع خطواته المحددة في إعداد الخريطة الذهنية الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج.

وذكرت دراسة سفر وجعفر والقادري (Safar, Jafer, & Alqadiri, 2014) في دراسة هدفت إلى معرفة آراء الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الكويت والتحقق من درجة وعيهم واستعدادهم لاستخدام الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية كأداة فعالة تساعد على عملية التعليم والتعلم، واستخدمت استمارة للكشف عن آراء العينة إزاء استخدام الخرائط الذهنية، وأظهرت النتائج أن أغلبية المشاركين في الدراسة يرون أن الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية من الأدوات المناسبة والمفيدة لتحقيق نجاح وتطور العملية التعليمية، كما أنها ذات فائدة تربوية كبيرة وتأثير فعال على تعلم الطلبة، وساهمت في تطوير طرق تفكيرهم وزيادة دافعيتهم نحو العلم والمعرفة في مختلف المواد الدراسية، كما أنهم فضلوا استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيات التطبيقية بإنشاء الخرائط الذهنية عن الرسم اليدوي.

وهدفت دراسة أبو علام والدرس وإبراهيم (2014) إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير في تخفيف صعوبات التعبير الكتابي، وتكونت العينة من (41) تلميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي بالمرحلة الابتدائية، وتمثلت الأدوات المستخدمة في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء، واختبار المسح النيورولوجي السريع، واختبار التعبير الكتابي. وأسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في القياس البعدي بالدرجة الكلية في اختبار التعبير الكتابي وفي كل مهارة فرعية من مهاراته، وفي الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي، ويمكن القول أن الفروق الناتجة بين التطبيق القبلي والبعدي تعزى إلى استخدام خرائط التفكير في التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الأولى من نوعها - حسب علم الباحثة - تقوم ببناء أداة الدراسة وهي الاستبانة لتسلط الضوء على معلم صعوبات التعلم، بغرض الكشف عن مدى معرفته إزاء فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية

الإلكترونية واستخدامها، وأخذ رأيه بعين الاعتبار، حيث يتبين من نتائج تطبيق الدراسات التجريبية النجاح والأثر الايجابي لها على التلاميذ، لكن يبقى السؤال المهم وهو: ما مدى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ فالمعلم هو سبب نجاح وتقدم التلميذ بكفاءته وإيمانه بفاعلية استراتيجية التدريس، وخلفيته المعرفية عنها واستخدامها، وهو المعدّ للبرامج التربوية الفردية وكذلك الدروس التدريبية والمهتم بتنمية المهارات الأساسية للتلميذ، فبفهم درجة وعي المعلم دليلٌ يزودنا بمؤشرات نجاح تطبيقه لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، كما يدفعنا إلى تلبية احتياجات المعلم وتلمس احتياجاته.

كما تنوعت أساليب استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية التي تطرقت لها الدراسات والبحوث السابقة، فالبعض ركز على الخرائط الذهنية الالكترونية، ويتبين التفوق واستحسان استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيات لإنشاء الخرائط الذهنية.

وأجريت جميع الدراسات والبحوث على عينات في صفوف تعليمية مختلفة بالمرحلة الابتدائية، الأمر الذي يؤكد ملائمة ونجاح استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في جميع الصفوف التعليمية بالمرحلة الابتدائية.

اتبعت أغلب الدراسات المنهج التجريبي مما يؤكد نجاح تطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في المرحلة الابتدائية بينما اتبعت بعض الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة صفر وجعفر والقادري (Safar, Jafer, & Alqadiri, 2014) لمعرفة مدى استعداد المعلم لتطبيق الاستراتيجية.

وتنوعت أدوات القياس في الدراسات السابقة بحسب أهدافها، واعتمدت بعض الدراسات على مقاييس معدة مسبقاً، في حين أن بعض الدراسات اعتمدت على مقاييس من إعداد الباحث نفسه مثل دراسة (إسماعيل، 2011؛ إدوارد، 2010؛ فهمي، 2008).

أجريت الدراسات والبحوث في دول مختلفة منها أجنبية والعديد منها عربية، الأمر الذي يؤكد الاتجاه العالمي لاستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في التعليم.

وأجريت الدراسات والبحوث على عينات مختلفة من الطلاب العاديين، بينما اشتملت بعض الدراسات على عينات من الطلاب من ذوى الاحتياجات الخاصة مثل دراسة (إدوارد، 2010؛ عبده، 2012) وبعضها على عينات من ذوي صعوبات التعلم كدراسة (كوروجا، 2001؛ إسماعيل، 2011؛ الملا، 2012؛ أبو علام والدرس وإبراهيم، 2014).

كما تنوعت المقررات والمراحل التي استخدمها الباحثون مع التلاميذ في الدراسات السابقة مما يؤكد نجاح استراتيجية الخرائط الذهنية وهذا مؤشر لنجاح استراتيجية الخرائط الذهنية مع مختلف المقررات والمراحل الدراسية وهو ما ذكره سبيجل **Spiegel** «أن الخرائط الذهنية تستخدم مع مختلف الصفوف الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وفي كل المواد الدراسية» (في أبو علام وآخرون، 2014، 586).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها ولمناسبته للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، وبلغ عددهم (101) معلم ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (1437هـ – 1438هـ).

وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع حيث بلغ عددها (101) مقسمين على النحو التالي(51) معلماً و(50) معلمة.

الجدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس والخبرة التدريسية والدورات المكتسبة.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	51	50.5
	أنثى	50	49.5
	العدد الكلي	101	٪100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	44	43.6
	من 5 إلى 10 سنوات	41	40.6
	اكثر من 10 سنوات	16	15.8
	العدد الكلي	101	٪100
الدورات المكتسبة	لا يوجد	69	68.3
	واحدة	12	11.9
	اثنتان فأكثر	20	19.8
	العدد الكلي	101	٪100

أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة بَنَت الباحثتان أداة الدراسة من خلال الرجوع إلى عدد من المصادر كأداة دراسة سفر وجعفر والقادري (Safar, Jafer, & Alqadiri, 2014)، وتحددت الموضوعات المراد قياسها من خلال والرجوع إلى نظريات البحث والجهود السابقة كدراسة أبو علام والدرس وإبراهيم (2014)، ودراسة إسماعيل (2011)، وبوزان (2016)، والنفيعي (2014).

وأُعدت الأداة وهي استبانة لقياس مدى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستخدامها، وفيما يلي وصف للأداة:

استبانة قياس وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها.

هدفت استبانة الدراسة إلى قياس وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها في تعليم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأُعدت استبانة مكونة من قسمين:

- **القسم الأول (البيانات الشخصية):** احتوى على ثلاث فقرات بحيث استهدفت الحصول على معلومات وصفية متعلقة بأفراد العينة من حيث الجنس (ذكر، أنثى)، والخبرة التدريسية (أقل من 5سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10سنوات)، والدورات التدريبية أثناء الخدمة في استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية (لا يوجد، واحدة، اثنتان فأكثر)، واحتوى أيضاً على تعليمات الإجابة.
- **القسم الثاني:**

اشتمل على بعدين:

- البعد الأول: وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- البعد الثاني: استخدام معلمي صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

صدق وثبات أداة الدراسة:

لحساب الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لأداة الدراسة، جرى حسابهم على عينة (عشوائية) عددها (20) معلماً ومعلمة من عينة الدراسة، حيث بلغ حجمها الكلي (101) معلماً ومعلمة صعوبات تعلم للمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

الصدق:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

1- صدق المحكمين: عُرضت الاستبانة بصورتها

المبدئية على عدد كبير من المحكمين قرابة (85)، وتجاوب مع الباحثتين فقط (14) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال (التربية الخاصة، صعوبات التعلم، المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي) لقياس صدق المحكمين وصدق العبارات، وأجرى المحكمون أحكامهم حول مدى شمولية الاستبانة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوحها، وملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وأوضح المحكمين مدى وضوح العبارة وملاءمة العبارة للمحور الذي أدرجت فيه، وكذلك ملاءمتها للمقياس ككل، وأُجريت التعديلات.

2- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية لها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الوعي بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية	1	0.686**	7	0.807**
	2	0.669**	8	0.796**
	3	0.772**	9	0.805**
	4	0.838**	10	0.824**
	5	0.881**	11	0.745**
	6	0.777**	12	0.783**
استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية	1	0.902**	7	0.823**
	2	0.880**	8	0.891**
	3	0.856**	9	0.872**
	4	0.812**	10	0.885**
	5	0.904**	11	0.778**
	6	0.800**	12	0.809**

**** دالة عند (0.01)**

يتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن عبارات الأداة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

الثبات:

للتحقق من ثبات الأداة تم إيجاد معاملات ثبات كرونباخ ألفا لبعدي الاستبانة وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3): قيم معاملات الثبات للبعدين.

البعد	معامل كرونباخ ألفا
الوعي بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية	0.940
استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية	0.969

يبين الجدول (3) قيم معاملات كرونباخ ألفا لمحوري الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

جدول (4): مقياس الدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة.

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
4.2 فأكثر	كبيرة جدا
من 3.4 إلى أقل من 4.2	كبيرة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	متوسطة
من 1.8 إلى أقل من 2.6	قليلة
أقل من 1.8	قليلة جدا

السؤال الأول: ما درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات أفراد العينة على العبارات المتعلقة بوعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات أفراد الدراسة على العبارات المتعلقة بمعرفة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
11	تقديم المعلومات بالاستعانة بالوسائط المتعددة من ألوان وكلمات ورموز وصور يسهل تذكر المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	4.18	0.932	كبيرة	1
1	تعد استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إحدى الاستراتيجيات الحديثة في تعليمهم.	3.99	0.794	كبيرة	2

تابع/ الجدول (5).

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
3	بناء استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية يتم من خلال رسم المعلم لمخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسية الفرعية.	3.89	0.893	كبيرة	3
9	تساعد استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تسهيل ربط المفاهيم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.83	0.895	كبيرة	4
5	تعتبر برمجيات الخرائط الذهنية الالكترونية ناجحة في تطور استراتيجيات تعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.74	0.913	كبيرة	5
8	تزيد استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية من الدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.71	0.931	كبيرة	6
12	بالنظر إلى الخريطة الذهنية نجد أنها استراتيجية ذهنية تربط بين الشق الأيمن والشق الأيسر من الدماغ وتستعمل كلاهما.	3.71	0.920	كبيرة	7
4	تعتبر استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية أكثر نجاحاً مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساليب التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار.	3.70	0.912	كبيرة	8
7	تساهم استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تسريع عملية التعلم.	3.62	0.926	كبيرة	9
6	تسهم استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في مراعاة الفروق الفردية عند تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	3.58	0.897	كبيرة	10
10	تسهم استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في إيجاد العلاقات بين المتغيرات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.50	0.890	كبيرة	11
2	ألمّ كمعلم/ معلمة بخطوات بناء استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.09	1.201	متوسطة	12
	المتوسط العام	3.71	0.722	كبيرة	

يبين الجدول (5) أن قيم المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة بوعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تراوحت بين (3.09 – 4.18) ومعظمها بدرجات موافقة كبيرة بمتوسط حسابي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، حيث حصلت العبارة (11) (تقديم المعلومات بالاستعانة بالوسائط المتعددة من ألوان وكلمات ورموز وصور يسهل تذكر المعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.11) ودرجة موافقة كبيرة وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، بينما حصلت العبارة (2) (ألم كمعلم/ معلمة بخطوات بناء استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.09) ودرجة موافقة متوسطة وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقباس الخماسي.

واعتبرت الفقرات (11-1-3-9-5-8-12-4-7-6-10) درجة معرفتها كبيرة، بينما اعتبرت الفقرة (2) درجة معرفتها متوسطة، ويلاحظ على الفقرات التي اعتبرت درجة الوعي بها كبيرة ركزت على ما يلي:

1- أن تقديم المعلم للمعلومات بالاستعانة باستراتيجية الخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية من الأدوات المناسبة لتحقيق نجاح وتطور العملية التعليمية.

2- تناسب الخريطة الذهنية الطريقة الفطرية التي يعمل بها الدماغ فهي تنظم الأفكار فيجعل استرجاع المعلومات في وقت لاحق أسهل وأكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستذكار.

3- أن استراتيجية الخريطة الذهنية تساعد على الفهم والاستيعاب للمفاهيم المجردة بطريقة متدرجة تؤدي إلى تفاعل التلميذ مع المحتوى التعليمي.

4- أن استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية تتناسب مع الخصائص التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فتسهم في تسريع عملية التعليم ومراعاة الفروق الفردية وتنظيم المعلومات وربط الأفكار وزيادة الدافعية نحو التعلم.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة سفر وجعفر والقادري (Safar, Jafer, & Alqadiri, 2014) التي أظهرت أن 74.2٪ من العينة لديهم وعي سابق بمفهوم وماهية استراتيجية الخرائط الذهنية، وأبدو إعجابهم وتقبلهم للخرائط الذهنية وبرمجياتها التطبيقية، وتحقيقها لنجاح باهر وفائدة عظيمة وفاعلية في تعليم وتعلم المواد، ومساهمتها في تطوير طرق التفكير وزيادة الدافعية نحو العلم والمعرفة في مختلف المواد الدراسية، كما أنهم فضلوا استخدام أجهزة الحاسوب والبرمجيات التطبيقية المتخصصة بإنشاء الخرائط الذهنية عن الرسم اليدوي.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم وعي بأهمية استخدام استراتيجيات إبداعية وحديثة لتدوين الملاحظات وتخطيط الأفكار كاستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، تناسب القدرات الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

بينما يلاحظ على الفقرة التي اعتبرت درجة معرفتها متوسطة أنها ركزت على نقص إلمام العينة بخطوات بناء استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم وعي بأهم مبادئ استراتيجية الخرائط الذهنية بشكل نظري فقط، وينقصهم الممارسة لخطواتها، وقد يعزى ذلك إلى نقص في وعي معلمي ومعلمات

صعوبات التعلم بالبرمجيات التطبيقية الحديثة، وكذلك قلة الدورات التدريبية والتطويرية المتاحة لهم في الاستراتيجيات التعليمية بشكل عام وفي الخرائط الذهنية بشكل خاص، والى ضيق وقت معلم صعوبات التعلم مع كثرة المهام الملقاة على عاتقه، والتي قد تتسبب في احتراقه النفسي، والذي بدوره يحد من إبداعه في أدائه المهني.

كما يبين الجدول (5) حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.71) ودرجة موافقة كبيرة بمتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي، وهذا يدل على أن درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى اختلاف متغير الجنس والخبرة التدريسية والدورات المكتسبة؟

الجنس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لمعرفة دلالة الفروق في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الجنس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (6): اختبار «ت» للعينات المستقلة لمعرفة دلالة لفروق في درجة وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكر	51	3.67	0.623	0.625-	99	0.533
أنثى	50	3.76	0.814			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أكبر من($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيِّر الجنس.

وهذا يدل على تشابه درجات وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتفسر الباحثتين هذه النتيجة أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم على اطلاع جيد ووعي بما هو جديد في استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية وتطبيقاتها الحديثة، كما تعزي الباحثتان هذه النتيجة إلى أن برامج أعداد المعلمين في الجامعات متشابهة بين الذكور والإناث وهذا يعزى إلى أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يهتم كثيراً بتهيئة وتوعية الكوادر العاملة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالدرجة نفسها ذكوراً وإناثاً، فكلا الجنسين يتلقون برامج ومقررات ومواد مشابهة في النظام التعليمي أثناء مرحلة إعدادهم كمعلمين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كراكاي (Karakuyu, 2011) والتي بينت عدم وجود أي فروق قياسية بين المعلمين حسب جنسهم حول توجيه الخرائط الذهنية في عمليتي التعليم والتعلم.

الخبرة التدريسية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (7): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 5	44	43.56	5.054	2	0.080
من 5 إلى 10	41	56.93			
أكثر من 10	16	56.28			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيِّر الخبرة التدريسية.

وهذا يدل على تشابه درجات وعي كلاً من

معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهما اختلفت سنوات خبراتهم التدريسية، وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج دراسة حناوي (2005) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة نحو استخدام تقنيات التعليم في التدريس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لديهم سعة اطلاع بالاستراتيجيات الحديثة، تساعدهم على إحداث تعليم ذي معنى، وعمل العلاقات والارتباطات بين المفاهيم، وذلك نتيجة إلى حاجتهم لمواجهة قصور قدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبطء معالجة واستقبال المعلومات، وقابليتهم للتشتت، فقد ذكر هلال (2007) أن استراتيجية الخرائط الذهنية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم الاستيعابية، وهو مطلب ملح عند تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الدورات المكتسبة:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الدورات المكتسبة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (8): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الدورات المكتسبة.

الدورات المكتسبة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لا يوجد	69	44.41	12.516	2	0.002
واحدة	12	63.25			
اثنتان فأكثر	20	70.40			

يتضح من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تعزى لمتغيِّر الدورات المكتسبة، وكانت في اتجاه الحاصلين على دورتان فأكثر.

وهذا يدل على أن درجات وعي كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط

الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تزداد بازدياد عدد الدورات التدريبية.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين حصلوا على تدريب أثناء المهنة زاد وعيهم بالمستجدات التربوية في استراتيجيات التعليم، فأحدث ذلك تغيرات إيجابية في معرفتهم، واستفادوا من معارفهم ومهاراتهم في تطوير أدائهم المهني، والوعي باستراتيجيات مناسبة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، فمع اكتساب المعلمين لعدد من الدورات التدريبية يزيد وعيهم باستراتيجيات تسهم به في تفعيل دور المتعلم الإيجابي، وتنظيم وترتيب المعلومات في ذهنه، فينتج عنه تعليم ذا معنى يبقى أثره لفترة طويلة، ويساهم في زيادة التركيز، فتجذب انتباه المتعلمين، وتزداد دافعيتهم نحو التعليم وبذلك يقل اللجوء إلى الطرق التقليدية كالإلقاء والتلقين.

وترتبط هذه النتيجة بنتائج دراسة الخشرمي (2007) والتي وضحت أهمية تزويد المعلمين بالدورات التدريبية التي تدربهم على الاستراتيجيات المناسبة لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثالث: ما درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة باستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لدرجات موافقة أفراد العينة على العبارات المتعلقة باستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
9	باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية أساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم المجردة بطريقة متدرجة.	3.55	1.034	كبيرة	1
4	أقوم بتجهيز الأدوات والوسائل المساعدة للعرض وتطبيق استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية مثل: الحاسب الآلي – جهاز العرض – أوراق العمل.	3.53	1.162	كبيرة	2
10	أتمكن من زيادة تفاعل تلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع المحتوى التعليمي باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية.	3.49	0.966	كبيرة	3

تابع/ الجدول (9).

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
11	أستخدم استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تـدريس التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم حيث أنها لا تتطلب جهداً ولا مهارة في الرسم وتظهر بشكل جذاب.	3.43	1.099	كبيرة	4
12	أطبق استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية بجميع خطوتها وهي: البدء من منتصف الصفحة – وضع الصور – إضافة الألوان – وضع الفروع – إضافة كلمات رئيسية على الفروع.	3.41	1.106	كبيرة	5
6	أساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عـلى زيـادة التحـصيل باسـتخدام اسـتراتيجية الخـرائط الذهنية الالكترونية.	3.36	1.145	متوسطة	6
2	أساعد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تنظيم أفكـارهم في الـدماغ باسـتخدام اسـتراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية	3.33	1.087	متوسطة	7
8	أطبق استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية لأهميتها في تطوير التعليم الفردي لـدى التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.	3.32	1.122	متوسطة	8
5	أوظـف اسـتراتيجية الخـرائط الذهنيـة الالكترونيـة في المقـررات الدراسـية مـع التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم.	3.28	1.132	متوسطة	9
1	استخدم استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3.26	1.101	متوسطة	10
3	أستخدم برامج وتطبيقات لرسم الخرائط الذهنية الالكترونية.	3.17	1.114	متوسطة	11
7	أتبادل المعرفة المتوفرة في اسـتراتيجية الخريطـة الذهنيـة الالكترونيـة بينـي وبـين التلاميـذ ذوي صعوبات التعلم من خلال: الطباعة – البريد الالكتروني – برامج معالجة النصوص.	3.06	1.156	متوسطة	12
	المتوسط العام	3.35	0.953	متوسطة	

يبـين الجـدول (9) أن قـيم المتوسـطات الحـسابية لدرجات موافقـة أفـراد العينـة عـلى العبـارات المتعلقـة باسـتخدام معلمـي ومعلـمات صـعوبات الـتعلم لاسـتراتيجية الخـرائط الذهنيـة الإلكترونيـة في تعلـيم التلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم تراوحـت بـين (3.06 – 3.55) وهو متوسـط يقـع في الفئـة الثانيـة مـن المقيـاس الخماسي، حيث حـصلت العبـارات (9، 4، 10، 11، 12) عـلى درجـات موافقـة كبـيرة كـان أعلاهـا العبـارة (9) (باسـتخدام اسـتراتيجية الخـرائط الذهنيـة الالكترونيـة أساعد المتعلمين على استيعاب المفاهيم المجـردة بطريقـة متدرجة) حيـث حـصلت عـلى أعـلى متوسـط حـسابي وقيمتـه (3.55)، بيـنما حـصلت بـاقي العبـارات عـلى درجات موافقة متوسطة تقع في الفئة الثالثـة مـن فئـات المقياس الخماسي، كان أدناها العبارة (7) (أتبادل المعرفـة المتوفرة في استراتيجية الخريطة الذهنية الالكترونية بينـي وبين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال: الطباعة – البريد الالكتروني – برامج معالجة النـصوص) حيـث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (3.06).

كما يبين الجدول (9) حصول إجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (3.35) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

ويوضح الجدول (9) أن أفراد العينة موافقين بدرجة كبيرة على خمس عبارات من استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، كما يتضح أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم مدركون لدور استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، فيستخدمونها لإيمانهم بأهميتها كاستراتيجية تساعد على التخطيط والتعلم، وذات تأثير ايجابي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم يستخدمونها بدقة، فيعتمدون على رسم وكتابة جميع المعلومات في ورقة بطريقة منظمة، لتعين التلميذ على التذكر وزيادة التركيز، فتجمع بين الجانب الكتابي المختصر بكلمات معدودة والجانب الرسمي الذي يساعد على ربط الشيء المراد تذكره.

ويوضح الجدول رقم (9) العبارات التي حصلت على موافقة متوسطة والمتعلقة باستخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية كما يتضح من خلال النتائج أن العبارات التي جاء متوسط درجة استخدامها متوسطة توضح القصور لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في استخدام البرامج الخاصة برسم وتصميم الخرائط الذهنية، وعدم الاستفادة من المزايا التي تتمتع بها تلك البرامج من إمكانية ترتيب المعلومات وتوليد الأفكار وتبادلها بين المعلم وتلاميذه، فالبرمجيات التطبيقية سهلة الاستخدام ومفيدة جداً إذا ما تم توظيفها في المنهج المدرسي، وتساهم في التعرف على المحتوى العلمي بصورة متكاملة فيصبح الإدراك والاستيعاب للمادة الدراسية أكبر وأشمل، كما يظهر القصور في الاستفادة من برامج رسم الخريطة الذهنية والتي تمتاز عن غيرها من الاستراتيجيات بالسرعة في انجازها والتطور في طرق عرضها واحتواءها على الصور والرموز والألوان، فتوفر الوقت والجهد على المعلم من خلال طباعة عدد من النسخ للطلاب، أو تبادلها بين المعلم والطلاب وأولياء الأمور، أو بين المعلمين أنفسهم بالبريد الإلكتروني.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في النقاط التالية:

1- أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم ينقصهم الوعي أولاً ببرامج وتطبيقات رسم الخرائط الذهنية وكيفية الاستفادة منها، مما أدى إلى قلة استخدامها وتوظيفها في عملية التعليم، كما أن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لا يعتمدون على طريقة التعليم باستخدام الاستراتيجيات في تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية، بل يقتصرون في استخدمها على تعليم طلاب

المرحلة المتوسطة وفق دليل المعلم التنظيمي، بالرغم من النجاح الباهر الذي حققته الدراسات التجريبية والتي طبقت التعليم الاستراتيجي مع تلاميذ المرحلة الابتدائية كدراسة إسماعيل (2011) والتي بينت فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

2- عدم ممارسة معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية أثناء مرحلة إعداد المعلم.

3- قلة فرص تطوير أداء المعلم المهني أثناء الخدمة، كالدورات التدريبية والتطويرية، كذلك تبادل الخبرات والزيارات وتفعيلها بين المعلمين تعد من أسباب قصور استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، ويرتبط هذا التفسير بما أوضحته دراسة سفر وجعفر والقادري (Safar, Jafer, & Alqadiri, 2014) أن عينة المعلمين أظهروا اتجاهات ايجابية بعد استخدامهم استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، وأوضحوا أنهم سينصحون زملائهم باستخدامها.

4- الضغط المنصب على كاهل المعلم، والاحتراق النفسي الذي يعاني منه معلم صعوبات التعلم يعيق فرصة الإبداع والاطلاع على استراتيجيات التعليم الحديثة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة التدريسية، والدورات المكتسبة؟

الجنس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لمعرفة دلالة الفروق في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الجنس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10): اختبار «ت» للعينات المستقلة لمعرفة دلالة لفروق في درجة استخدام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
ذكر	51	3.42	0.785	0.771	99	0.442
أنثى	50	3.27	1.101			

يتضح من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيِّر الجنس، وهذا يدل على تشابه درجات استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات متشابهة بين الذكور والإناث، وهذا يعود إلى أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية يهتم كثيراً بتهيئة وتوعية الكوادر العاملة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالدرجة نفسها ذكوراً وإناثاً، فكلا الجنسين يتلقون برامج ومقررات ومواد مشابهة في النظام التعليمي أثناء مرحلة إعداد المعلمين.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة أن التميز المهني في استخدام الاستراتيجيات الحديثة والتقنيات الالكترونية يتشابه بين الذكور أو الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حناوي (2005) التي أكدت على أن استخدام التقنيات الإلكترونية لم يعد حكراً على الذكور دون الإناث خاصة بعدما زالت العقبات الاجتماعية، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كراكاي (Karakuyu, 2011) والتي بينت عدم وجود أي فروق قياسية بين المعلمين حسب جنسهم حول استخدام الخرائط الذهنية في عمليتي التعليم والتعلم.

الخبرة التدريسية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

الخبرة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
أقل من 5	44	42.41	6.738	2	0.034
من 5 إلى 10	41	57.93			
أكثر من 10	16	56.88			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى اختلاف متغير الخبرة التدريسية، وكانت في اتجاه فِأتي الخبرة (من 5 إلى 10) و(أكثر من 10).

وهذا يدل على أن درجات استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أعلى لذوي خبرة تدريسية خمس سنوات فأكثر من ذوي أقل من خمس سنوات.

وتعزى تلك النتيجة إلى وعي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم باستخدام تقنيات التعليم الحديثة واستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، لأهميتها في تسهيل العملية التعليمية، وتفسر الباحثتان تلك النتيجة ان زيادة سنوات الخبرة يشكل زيادة في الاطلاع والتجريب والوعي بالاستراتيجيات الحديثة التي تسهم في نجاع عملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم تزيد درجة استخدامهم لاستراتيجية الخرائط الذهنية مع زيادة عدد سنوات الخبرة التي أكسبتهم وعي بالاستراتيجيات الحديثة والفاعلة، وتجريبها واستخدامها في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فمع ممارسة المعلم لمهنة التعليم يلجأ إلى تجريب عدد من الاستراتيجيات لتسهيل طريقة استقبال التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمعلومات، وبالتالي تسهيل المهمة على المعلم والتلميذ. وهذا يتفق مع ما ذكره مهلهل (2012) أن الخريطة الذهنية أثبتت نجاحات عديدة في المجال التعليمي، فهي تتميز بعدد من الخصائص المساندة لعملية تعليم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم، فمنذ بدء عرض الموضوع يطلع التلاميذ على الجوانب الشاملة لعناصره، من خلال الشبكة الترابطية للموضوع، وهذه الاستراتيجية حيث ما طبقت فإنها تطور طريقة توصل التلاميذ للمعلومات في مختلف المواد وكذلك تطورها، حيث يتضح البناء المعرفي عند التلميذ فتزداد قدرته على الفهم والتفسير لعناصر الموضوع.

الدورات المكتسبة:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «كروسكال ويلز» (Kruskal-Walls) لمعرفة دلالة الفروق في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لاختلاف متغير الدورات المكتسبة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (12): نتائج اختبار كروسكال ويلز لدلالة الفروق في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير الدورات المكتسبة.

الدورات المكتسبة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
لا يوجد	69	42.14	20.775	2	0.000
واحدة	12	66.04			
اثنتان فأكثر	20	76.55			

يتضح من الجدول (12) أن قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى اختلاف متغير الدورات المكتسبة، وكانت في اتجاه الحاصلين على دورتين فأكثر.

وهذا يدل على أن درجات استخدام كلاً من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تزداد بازدياد عدد الدورات المكتسبة.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معلمي ومعلمات صعوبات التعلم الذين حصلوا على تدريب أثناء المهنة زاد استخدامهم للمستجدات التربوية من استراتيجيات التعليم، التي تعمل على تطوير مهارة تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتسهيل ملاحظتهم ومعالجتهم للمعلومات، فأحدث ذلك تغيرات إيجابية في معرفتهم واستخدامهم لاستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، فمع اكتساب المعلمين لعدد من الدورات التدريبية أدركوا أن استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية يسهم في زيادة دور المتعلم الإيجابي، من خلال مشاركته في اعدادها ورسمها، وبذلك يقل اللجوء إلى الطرق التقليدية كالإلقاء، كما تساعد على تنظيم وترتيب المعلومات في ذهن المتعلم فينتج عنه تعلم ذو معنى يبقى أثره لفترة طويلة، وتساهم في زيادة التركيز من خلال تحديدها للمفاهيم الرئيسية في الدرس والمعلومات المرتبطة بها، فتجذب انتباه المتعلمين، وتزيد دافعيتهم للتعليم، وتقلل من الروتين الدراسي، وبذلك تعزي الباحثتين هذه النتيجة إلى استفادة معلمي صعوبات التعلم من الدورات التدريبية وتنوع معارفهم ومهاراتهم لتطوير الأداء المهني، بربطهم الجانب النظري المعرفي بالجانب التطبيقي، وترتبط هذه النتيجة بنتائج دراسة الخشرمي (2007) والتي بينت أهمية تدريب المعلمين على الاستراتيجيات المناسبة والايجابية لتعليم التلاميذ ذوي

صعوبات التعلم وتعديل سلوكهم.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عن الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- تدريب معلمي ومعلمات صعوبات التعلم لتوظيف استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في مناهج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية.

2- إتاحة الدورات التدريبية والدروس النموذجية الخاصة باستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية، واتاحة فرصة حضورها لمعلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

3- مراجعة وتطوير الاستراتيجيات المقررة في مقرر استراتيجيات وطرق التدريس، وتضمين الخرائط الذهنية الالكترونية ضمن برامج إعداد معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

4- إعداد دليل تنظيمي مرجعي لمعلم صعوبات التعلم خاص بالمرحلة الابتدائية على أن يحتوي على استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية.

مقترحات الدراسة:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أقترح عدد من القضايا والمقترحات البحثية المستقبلية التي يمكن بحثها:

1- دراسات حول احتياجات معلمي صعوبات التعلم في مجال توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية.

2- دراسات حول صعوبات ومعوقات تطبيق معلمي ومعلمات صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية لاستراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء؛ والدرس، علاء؛ وإبراهيم، أماني.(2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على خرائط التفكير في تخفيف صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية، 2*(2)، 583-611.

أبونيان، إبراهيم سعد. (2012). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. ط2، الرياض، دار النشر الدولي.

إسماعيل، هشام إبراهيم. (2011). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية ببنها، 88*(2)، 129-168.

بخاري، ياسر أحمد. (2014). *الاستراتيجيات التعليمية لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

بوزان، توني. (2016). *الكتاب الأمثل لخرائط العقل*، الرياض، مكتبة جرير.

خضر، عبد الباسط متولي.(2005). *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

حناوي، مجدي محمد رشيد. (2005). *اتجاهات المشرفين*

الأكاديميين نحو الإنترنت واستخداماتها في التعليم في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة النجاح الوطنية.

الخشرمي، سحر أحمد. (2007). العلاقة بين ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم (دراسة تحليلية)، *مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، جامعة بنها*، جمهورية مصر.

دعمس، مصطفى نمر.(2009). *تكنولوجيا التعلم وحوسبة التعليم*، عمان، دار غيداء.

درويش، دعاء محمد. (2011). *فاعلية خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير في مادة الجغرافيا لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، مصر، دار النشر للجامعات.

سالم، محمود؛ والشحات، مجدي؛ وعاشور، أحمد. (2006). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. ط2، الأردن، دار الفكر.

السرطاوي، زيدان أحمد؛ والسرطاوي، عبد العزيز مصطفى؛ وخشان، أيمن إبراهيم؛ وأبو جودة، وائل موسى. (2013). *مدخل إلى صعوبات التعلم*، ط4، الرياض، دار الزهراء.

الشدادي، محمد طليحان، والسميري، ياسر عايد.(2013). *صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس*. الرياض، دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الشمراني، خلود عبد الله. (2014). *أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

شواهين، خير سلمان وبدندي، شهرزاد صالح. (2010). *التفكير وما وراء التفكير استخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجية التفكير*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد المنعم، رانية عبد الله. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، *مجلة العلوم التربوية*، *27*(1)، 127-150.

العبسي، محمد مصطفى. (2010). *طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبده، أماني ربيع. (2012) فعالية استخدام خرائط التفكير في تحصيل مادة العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، *80*(1)، 20-50.

عبيد، ماجدة السيد. (2009). *صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها*، عمان، دار الصفاء

العفون، نادية الصاحب. (2012). *التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه*، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

العمودي، هالة سعيد. (2009). فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات عربية في التربية*

وعلم النفس، 3 (11)، 32-49.

العوفي، آسيا صالح. (2011). *فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثاني ثانوي*، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

عيسى، يسرى أحمد. (2014). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. ط3، الرياض: دار الزهراء.

الفاعوري، أيهم علي. (2010). *دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف، الطائف.

فهمي، نوال عبد الفتاح. (2008). أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. *مجلة التربية العلمية*، *11* (4)، 63-89.

قنديل، أحمد إبراهيم. (2001). تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تدريس العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 72.

المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع تطوير. (2013). *معايير معلمي صعوبات التعلم* .مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، نسخة 13.

المشيقح، نجلاء، اليعيش، سامية. (2011). *دليل عمل برنامج لذوي صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية* . المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.

مهلهل، غادة محمد. (2012). *أثر برنامج الخرائط الذهنية على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الإبداع لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

الملا، شيخة محمد. (2012). *فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

النفيعي، مشاعل محمد. (2014). *أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الغذائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

هلال، محمد عبد الغني. (2007). *مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخرائط الذهنية*، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

هلهان، د؛ وكوفمان، ج؛ ولويد، ج؛ وويس، م؛ ومارتنيز، إ. (2007). *صعوبات التعلم*، (ترجمة عادل عبد الله محمد). الأردن، دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام 2005).

الوقفي، راضي. (2003).*صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي*، الأردن، كلية الأميرة ثروت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adebisi, R., Liman, N., & Longpoe, P. (2015). Using Assistive Technology in Teaching Children with Learning Disabilities in the 21st Century. *Journal of Education and Practice, 6*(24), 14-20.

Boon, R. T., Fore III, C., & Rasheed, S. (2007). Students' attitudes and perceptions toward technology-based applications and guided notes instruction in high school world history classrooms. *Reading Improvement*, *44*(1), 23-32.

Boon, R. T., Fore, C. I., & Spencer, V. G. (2007). Teachers' attitudes and perceptions toward the use of Inspiration 6 software in inclusive world history classes at the secondary level. *Journal of Instructional Psychology*, *34*(3), 166-172

Edwards, P. (2010). The effects of utilizing Thinking Maps® to influence attitudes and comprehension of elementary school males. Oakland University.

Essen, G., & Hamaker, C. (1990). Using self-generated drawings to solve arithmetic word problems. *The journal of educational research, 83*(6), 301-312.

Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. (2002). The efficacy of the mind map'study technique. *Medical education, 36*(5), 426-431.

Gibbs, S. L. (2009). A study of the effectiveness of Thinking Maps (RTM) on the reading achievement of third and fourth grade students as related to length of program implementation (Doctoral dissertation, TREVECCA NAZARENE UNIVERSITY).

Karakuyu, Y. (2011). Do science and technology teachers and pre-service primary teachers have different thoughts about concept maps in science and technology lessons?. *Educational Research and Reviews, 6*(3), 315 - 315.

Kawryga, J. (2001). Integrating Thinking Maps into the fourth-grade curriculum. *Retrieved July*, *16*, 2005.

Safar, A. H., & Jafer, Y. J. (2013). Mind maps as facilitative tools in science education. International Journal of Science and Mathematics Education, Manuscript submitted for publication.

Safar, A. H., Jafer, Y. J., & Alqadiri, M. A. (2014). Mind maps as facilitative tools in science education. *College Student Journal*, *48*(4), 629-647.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 107 - 137، الرياض (2019م/ 1441هـ)

استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير في فصول الدمج بدولة الكويت

د. زيد نزال زيد الشمري[1]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير أعلى من 0.4، والفروق ما بين المتغيرات الديموغرافية والبحثية من وجهة نظر معلمي فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية في الكويت. وقد تكونت أداة الدراسة من ثمانية متغيرات ديموغرافية، و14 عبارة موزعة على ثلاثة متغيرات بحثية لقياس وجهات نظر عينة الدراسة البالغ عددهم (ن=121، الإناث= 108، والذكور= 13، بنسبة 38.1٪)، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من أصل مجتمع الدراسة (ن= 317). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة متغيرات هي: (العمر، وعدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، والمرحلة التعليمية). وتمخض عن الدراسة عدد من التوصيات منها ما له علاقة بالتطوير المهني لمعلمي فصول الدمج، وأخرى حول تطوير برامج إعداد المعلمين بدولة الكويت في ضوء نتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التدريس المعرفية، مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي، المثبتة علمياً، حجم التأثير، الاحتياجات الخاصة، فصول الدمج، الكويت.

Using Evidence-based Cognitive Teaching Strategies with Effect Size in Inclusion Classrooms in Kuwait

Dr. Zaid N. Z. Al-Shammari[1]

Abstract: The present study purposes to know the degree of using evidence-based congnitive teaching strategies with a higher effect size than 0.4 and the differences between the demographic and research variables. Participants are inclusion classroom teachers in Kuwait's public elementary schools. A questionnaire tool was designed with eight demographic variables and 14 statements distributed on three research variables to measure the views of the study sample (n= 121, females= 108 and males= 13, 38.1%) randomly selected from the total population (N= 317) in inclusion classrooms. Results indicated that there were statistically significant differences in three variables (age, number of years of teaching experience, and educational level). The study resulted in a number of recommendations, including those related to the professional development of the inclusion classroom teachers, and for the development of teacher education programs in Kuwait.

Key words: Cognitive Teaching Strategies, Evidence-based, Effective Size, Special Needs, Inclusion Classrooms, Kuwait.

---

(1) أستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، جامعة الكويت.

(1) *Assistant Professor of Special Education Curriculum and Instruction, Kuwait University.*

البريد الإلكتروني: *E-mail: Zaid.alshammari@ku.edu.kw*

المقدمة:

تنوعت إستراتيجيات التدريس، خصوصًا تلك التي لها علاقة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام، إلا أن هناك عدداً قليلاً منها تعود بأساسها النظري إلى نظريات التعلم المعرفية. كما أن هناك عدداً أقل من هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية التي لها حجم تأثير من المتوسط إلى العالي. وقد استنتج «جون هاتي (2008)» بدراسة له، أهمية هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية، لما لها من تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Hattie, 2008). هذا بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة: (Le Fevre, Moore, & Wilkinson, 2003; Warger, 2001; King & Johnson, 1999; Alfassi, 1998; Westera & Moore, 1995; Taylor & Frye, 1992)، أثبتت نتائجها بأن التحسّن في تعلّم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتحصيلهم الدراسي في فصول الدمج يعود لاستخدام إستراتيجيات التدريس خصوصًا المثبتة علميًا وذات حجم تأثير. ولكن، أصبح من الضروري قياس مدى استخدام هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية في فصول الدمج بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

أصبحت طرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية تشكل فيصلاً مهماً في مدى نجاح نظام الدمج التعليمي بمدارس التعليم العام بدولة الكويت (الشمري، 2019، 2017). لذلك أصبح استخدام إستراتيجيات التدريس يمثل مشكلة لدى القائمين على نظام الدمج التعليمي، وخصوصًا معلمي فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت. ويعود السبب في ذلك إلى أن تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يتطلب استخدام الإستراتيجيات التدريسية التي ثبت علمياً فاعليتها ونجاحها في تحقيق ما يراد تعلمه وإنجازه في المنهج التعليمي الخاص بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ولهذا يواجه معلمو فصول الدمج مشكلة في معرفة واستخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا، بخاصةً تلك التي لها حجم تأثير مقبول علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتعود أهمية معرفة أسباب النجاح أو الفشل في عملية التدريس التي يقوم بها معلمو فصول الدمج، إلى أنها تتطلب التعرف إلى مدى استخدام هؤلاء المعلمين للإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الرئيسيين التاليين:

السؤال الأول: ما درجة استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 في فصول الدمج، من وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت، يعزى لبعض المتغيرات المستقلة (مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت نحو استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 المستخدمة في فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت، يعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (نوع الجنس، الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، التخصص العلمي، المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية) وعلاقتها بالمتغيرات المستقلة (مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

(1) معرفة درجة استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير، التي يمارسها معلمو فصول الدمج في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

(2) معرفة الفروق في وجهات نظر معلمي فصول الدمج نحو استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير والمقبولة علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات البحثية.

أهمية الدراسة:

من الجانب النظري، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في معرفة ما يلي:

(1) درجة استخدام معلمي فصول الدمج للإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير والمقبولة علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت.

(2) توصيات البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بإستراتيجيات التدريس ذات الحجم المؤثر والمقبولة علميًا، لما لها من فائدة علمية في إثراء الميدان التربوي والبحوث التربوية من خلال إلقاء الضوء على أهم القضايا التربوية المعاصرة المعنية بطرق وإستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية.

ومن الجانب التطبيقي، فإن أهمية هذه الدراسة تظهر فيما يلي:

(1) السعي لتقييم وجهات نظر معلمي فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير والمقبولة علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

(2) تقديم الدليل المادي والواقعي الذي من شأنه أن يساعد القائمين على نظام الدمج التعليمي في تحديد الأولويات والإجراءات اللازمة لتنفيذ هذا النظام التعليمي من منظور الدليل والإثبات العلمي في استخدام أفضل الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير والمقبولة علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية.

(3) تُعّد دليلاً علميًا، مبنياً على أسس علمية، للباحثين التربويين عن أفضل الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير مقبول علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العامة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

(1) بحثت هذه الدراسة في مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 في فصول الدمج فقط.

(2) تضمنت العينة المنتقاة معلمي (ذكور وإناث) فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية فقط بدولة الكويت.

(3) أجريت الدراسة في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي توضيح للمصطلحات التي تضمنت هذه الدراسة:

(1) الإستراتيجيات التدريسية المعرفية: تُعرّف إستراتيجيات التدريس المعرفية على أنها: الممارسات التدريسية التي تعتمد على ما يسمى بعمليات التفكير وأهميتها في التعلم، بما في ذلك الذاكرة، والتفكير، والفكر، والتعبير، حيث تُعّد مطلوبة في عملية التعلم (Petersen, 2014)، كما أنها أدوات مفيدة في مساعدة الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التعلم (Dairo, 2017).

(2) الإستراتيجيات التدريسية المثبتة علميًا: تُعرّف الإستراتيجيات التدريسية المثبتة علميًا، التي أشارت إليها البحوث التربوية، على أنها: جميع الممارسات التعليمية المستخدمة في عملية التدريس متضمنة الطرق والخطط والإستراتيجيات التي لها آثار مثبتة علميًا وذات فائدة تظهر على النتائج في تعلم الطلبة وتحصيلهم

الدراسي (Cook & Odom, 2013).

(3) حجم التأثير ذو 0.4 فأعلى: عرّف هورنباي (Hornby, 2014)، حجم التأثير بأنه مقياس الفرق في حجم التغيير على بعض المتغيرات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إجراء التدخل التربوي. كما أن حجم التأثير ذا 0.4 فأعلى، حسب مفاتيح الترتيب الخمسة ضمن مقياس جون هايتي، يشير إلى أن له تأثيراً إيجابياً على التحصيل الدراسي للطلبة. علمًا بأن حجم التأثير يحسب باستخدام كوهن دي (Cohen's d; d= difference) حيث يعتبر مقياساً وصفياً للفرق بين نتائج متوسطات المتغيرات (Becker, 2000).

(4) معلمو فصول الدمج: معلمو فصول الدمج هم: أولئك المعلمون أو المعلمات الذين يعملون في أحد صفوف الدمج (الدمج العام، الدمج الكلي، أو الدمج الجزئي بنوعيه- غرفة المصادر أو الصف المستقل ذاتياً) في مدارس التعليم العام العادية (الشمري والعجمي، 2017).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا.

تتنوع الإستراتيجيات التدريسية المعرفية التي تستخدم في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، فمنها ما هو مثبت علمياً، ومنها ما هو غير مثبت علميًا؛ لذلك وضح ميتشل في دراسته (Mitchell, 2014)، بأن هناك عشرين إستراتيجية تدريس مثبتة علميًا تتم ممارستها من قبل معلمي فصول الدمج، إلا أن هورنباي (Hornby, 2014) حدد منها بعض إستراتيجيات التدريس المعرفية. تتضمن هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا، كل من مهارات الدراسة، والخريطة المفاهيمية، وأخيرًا التدريس التبادلي. وتُعّد هذه الإستراتيجيات التدريسية إستراتيجيات تدريس فوق معرفية، حيث إنها تُعّد طريقاً لتعليم الطلبة التخطيط والتنظيم في أنشطة التعلم، وتحديد أهدافهم، وتقييم تعلمهم (Zimmerman, 1990)، كما يتعلم الطلبة بعض المهارات الأخرى مثل مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات؛ ولهذا فإن الهدف من تعليم هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية هو تعزيز التعلم، وتحسين مهارات طرح الأسئلة، وتطوير المهارات الاجتماعية، والمساعدة في إدارة الوقت، وزيادة النجاح الأكاديمي (Doganay, 2011).

هذا وتُعّد إستراتيجية مهارات الدراسة من الطرق التي تمّكن الطلبة ليس فقط من تحديد المفاهيم وتنظيمها واسترجاعها، بل إنها تُسهل عليهم فهم رسم الخطوط والصور من أجل المفاهيم المجردة من التعريفات المعقدة (Terry, 2003). لذلك تتضمن إستراتيجية مهارات الدراسة بعض الميزات المنهجية في تعليمها مثل تدوين الملاحظات، وتظليل المعلومات، وإنشاء قائمة «لكي

يفعل»، واتباع جدول زمني، وتخصيص وقت للدراسة أو العمل (Chang & Ku, 2015). كما تشمل مهارات الدراسة مهارات أخرى مثل تدوين الملاحظات، والتلخيص، والتنظيم، واستخدام قوائم المراجعة، بالإضافة إلى تعّلم إستراتيجيات مختلفة لتحسين الذاكرة مثل التدريب والاستذكار (Mitchell, 2014). كما أن هناك جزءاً لا يتجزأ من تعليم مهارات الدراسة هو أن يتعلم الطلبة بشكل صحيح تدوين الملاحظات؛ لذلك عند تعليم الطلبة تدوين الملاحظات في الفصل، يجب عليهم تكثيف المعلومات الأصلية، واستخلاص المفاهيم بالتفكير الناقد. كما أنه من المفيد بالنسبة لهم تلخيص استخدام خرائط المفاهيم لإعادة تنظيم المعلومات. وهنا سيقوم الطلبة بتحسين الفهم والاستيعاب من خلال تكامل المعلومات. ولتعليم إستراتيجيات مهارات الدراسة، فإنه يجب على المعلمين أولاً أن يستخدموا تعليمًا مباشراً، ثم نموذج طرق استخدام تدوين الملاحظات مثل استخدام بطاقات الفهرسة أو خرائط المفاهيم. ووفقًا لدراسة تشانغ وكو (Chang & Ku, 2015)، فإن المكونات الأساسية الثلاثة في تدوين الملاحظات هي: الكمية- وهي كمية الملاحظات التي لها علاقة مباشرة مع الدرجات الأعلى في الاختبار، والنوعية- وتعني جودة الملاحظات التي يتم أخذها، فهي ضرورية وتعكس فهم المواد، والتمثيل- وهو طريقة تلخيص المعلومات حتى إنشاء خريطة مفاهيم.

بينما تُعّرف إستراتيجية الخريطة المفاهيمية بأنها طريقة وصف بنائية لتكوين المفاهيم المركبة. ولتعليم إستراتيجية الخريطة المفاهيمية، فإنه يجب أن يتدرب الطلبة كثيرًا على كيفية تنظيم المعلومات بيانياً من خلال الرسوم البيانية. وتحديداً، عند تقديم إستراتيجيات الخريطة المفاهيمية، فإن المكونات المهمة التي يجب فهمها هي أن الأفكار الرئيسية يجب أن تكون موضحة في صناديق أو دوائر، وأن تتدفق من أعلى إلى أسفل في مخطط هرمي؛ لذلك يجب أن تتضمن نماذج إستراتيجيات الخريطة المفاهيمية وجود المفاهيم الأساسية المدرجة في الجزء العلوي من المخطط مع المفاهيم المرتبطة والنابعة منها، ومن ثم يتم رسم الأسهم وربط الصناديق التي تبين وجود العلاقة بين المفاهيم، كذلك يجب على المعلم أو المعلمة أولاً تقديم الخريطة المفاهيمية للطلبة وإعطاء أمثلة، بعد ذلك يجب إعطاء الطلبة موضوعًا وتوجيههم من خلال عناصر وإجراءات عملية الخريطة المفاهيمية، وتعلّم كيفية تركيز الأفكار الرئيسية، وكيفية تحديد المفاهيم المهمة التي تنشأ عنها، كما أنه يجب أن تكون الخريطة المفاهيمية منظمة تنظيماً جيداً، وتتبع إجراءات الخريطة نموذجيًا مع وجود مفاهيم قصيرة وواضحة (Birbili, 2006).

وأما إستراتيجية التدريس التبادلي فهي نهج

تعليمي يقوم فيه الطلبة بدور المعلم في مجموعات القراءة الصغيرة، ومن خلال التدريس التبادلي يستطيع الطلبة التفاعل مع بعضهم بعضاً، ومع المعلم كمرشد، وتقديم مخطط من العام إلى الخاص أو العكس حسب الحاجة؛ لذلك يتم تعزيز هذه الإستراتيجية وتطويرها بكل سهولة عبر تفاعل المجموعة الصغيرة (Carter, 1997). وبشكل عام يعتمد النهج التعليمي المستخدم في إستراتيجيات التدريس التبادلي، على أن يقوم المعلم أو المعلمة بتمثيل الدرس أو ما هو مطلوب من الطلبة القيام به، ومن ثم السماح للطلبة بقيادة مناقشات المجموعة في الأنشطة التعليمية داخل الصف.

كما أن للتدريس التبادلي أربعة أنواع من الإستراتيجيات، هي: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص. وعلى المعلم أو المعلمة توجيه مجموعات الطلبة من خلال هذه الإستراتيجيات حتى يتمكنوا من العمل بشكل أكثر استقلالية. وعلى سبيل المثال: عند التنبؤ، يحدد الطلبة ما يعتقدون أنه سيحدث بعد ذلك، أي القيام بتنشيط المعرفة السابقة لديهم. وفي مرحلة التوضيح، يركز الطلبة على تعلم المفردات أو المفاهيم الجديدة. بينما في التساؤل، فإنه يتطلب طرح الأسئلة من جانب الطلبة وحل أية مشكلة غير معروفة. وأخيراً في التلخيص، يطلب المعلم من طلبته القيام بتلخيص المفاهيم الرئيسية للمعلومات من خلال استدعاء وإعادة تنظيم النص (Meyer, 2014).

ثانياً: الإستراتيجيات التدريسية المعرفية وذات حجم تأثير.

حُددت الإستراتيجيات التدريسية المعرفية وذات حجم تأثير، وفقًا لترتيب التصنيف، حيث يتم حساب حجم التأثير باستخدام (Cohen's d)، ما بين التأثير السلبي، والتأثير الإيجابي الصغير، والتأثير الإيجابي، والقدرة على التسريع، وأخيرًا القدرة على التسريع جدًا. وبما أن جون هايتي (Hattie, 2008)، قد أوصى باستخدام الإستراتيجيات التدريسية ذات حجم التأثير القائم على مقياس يبدأ من الأعلى ($d = \geq 0.6$)، والمتوسط ($d = \geq 0.4$)، والمنخفض ($d = 0.2$)، والسلبي ($d = < 0.2$)، لما لها من تأثير على التحصيل الدراسي للطلبة؛ لذلك نجد أن هناك ثلاث إستراتيجيات تدريس معرفية فقط من أصل عشرين إستراتيجية – ممن حددها «ميتشل» والتي تقع ضمن مقياس «جون هايتي» أيضًا، وهي كل من إستراتيجيات مهارات الدراسة، وإستراتيجيات الخريطة المفاهيمية، وإستراتيجيات التدريس التبادلي، كما أن هذه الإستراتيجيات التدريسية المعرفية الثلاث ذات حجم التأثير ($d = \geq 0.4$)، وفقاً للدراسات السابقة التي أجراها جون هايتي (Hattie, 2017, 2015, 2011, 2009)، بقيت ثابتة إلى حد ما في حجم التأثير (Cohen's d) والترتيب، مما يؤكد فاعليتها على التحصيل الدراسي للطلبة ذوي

الاحتياجات الخاصة، فعلى سبيل المثال: إستراتيجيات مهارات الدراسة في عام (2017) قد بلغ حجم التأثير لها (d= 0.46)، بينما في عام (2015) بلغ حجم تأثيرها (d= 0.60)، وفي عام (2011) بلغ حجم تأثيرها (d= 0.63)، وفي عام (2009) بلغ حجم تأثيرها (d= 0.59). بينما إستراتيجيات الخريطة المفاهيمية في عامي (2017، 2015) فقد بلغ حجم التأثير لها (d= 0.64) بترتيب ذي القدرة على التسريع، وفي عام (2011) بلغ حجم تأثيرها (d= 0.60)، وفي عام (2009) بلغ حجم هذا التأثير (d= 0.57). أما إستراتيجيات التدريس التبادلي في عام (2017، 2015، 2011، 2009) فقد بلغ حجم التأثير لها (d= 0.74) بترتيب ذي القدرة على التسريع جدًا في تأثيرها على تحسين تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة، على المستويين العالمي والعربي، أهمية موضوع استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية خصوصًا تلك التي تُعّد مثبتة علميًا وذات حجم تأثير من منظور العلاقة بالمتغيرات الديموغرافية والبحثية لهذه الدراسة.

فعلى المستوى العالمي، بشكل عام، كشفت العديد من الدراسات السابقة عن أهمية إستراتيجيات التدريس المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بأنواعه بمدارس التعليم العام الابتدائية. وعلى سبيل المثال، أوصت الدراسات بأنه يجب على معلمي التربية الخاصة والفصل العادي، استخدام إستراتيجية مهارات الدراسة كطريقة لتحسين فهم المواد المقروءة بجميع أنواعها (Brownell, Kiely, Haager, Boardman, Corbett, Algina, Dingle, & Urbach, 2017; Mundia, 2012; Schewel, 1989). كذلك وجد أن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون في تعليمهم إلى استخدام إستراتيجيات مهارات الدراسة لحل بعض المشكلات التي يواجهونها بسبب نقص مهارات الدراسة الأساسية والتنظيمية فيما يتعلق بالواجبات المنزلية (Warger, 2001). لذلك سيحسن استخدام إستراتيجيات مهارات الدراسة الخبرة التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما له من أهمية في تنظيم ما يتم تعلمه خصوصًا في مرحلة التعليم الابتدائية (الصف الثالث إلى الصف السادس)، ومعلميهم في فصول الدمج مع المزيد من الخبرة في سنوات التدريس استخداماً لهذه الإستراتيجيات في التعليم (Sedita, 1995).

أما إستراتيجية التدريس التبادلي، فقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أنها تعزز العلاقات بين الطلبة (Hashey & Connors, 2003)، كونها أسلوباً جيد الاستخدام خصوصًا مع الطلبة ذوي صعوبات

التعلم (Lederer, 2000). كذلك تستخدم عند إجراء بعض التعديلات في الأنشطة الصفية التي من شأنها أن تعزز الحوار بين جميع الطلبة (Hacker & Tenent, 2002). ووفقاً لنتائج دراسات أخرى، فقد وجد أن الطلبة الذين يلاحظون المعلمين القيام بمهام مختلفة ونمذجتها، بل إنهم سيكونون قادرين على تنفيذ المهام، من خلال استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي (Lysynchuck, Pressley & Vye, 1990)، كما أنهم سيكتسبون أيضًا وعياً أعمق بمعرفة مفاهيم النصوص وفهمها (King & Johnson, 1999)، وسيتعلمون معالجة النصوص بشكل عميق (Greenway, 2002).

وفي دراسة أخرى لـ ماسون (Mason, 2004)، اختبرت تأثير إستراتيجيتين في فهم القراءة لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى التحسن في مستوى القراءة بشكل ملحوظ لدى الطلبة ممن لديهم مشكلات تعليمية في الصف الخامس الابتدائي، وهذا ما يؤكده العديد من الدراسات السابقة (Alfassi, 1998; Le Fevre, Moore & Wilkinson, 2003; Westera & Moore, 1995; Taylor & Frye, 1992) التي أثبتت أن إستراتيجية التدريس التبادلي تزيد من فهم الطلبة للمقروء، خصوصاً الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الابتدائية، كما أن إستراتيجية التدريس التبادلي تدعم فهم التعلم وزيادة مستوى الاستيعاب لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عند استخدامها في فصول الدمج بالمرحلة التعليمية الابتدائية (Lederer, 2000). كما لوحظ بأن الطلبة يتعلمون كيفية تصور الأفكار وتنظيمها باستخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية، خاصة عندما يبدأ تعليمهم في المرحلة الابتدائية (Teo, Shaw, Chen, & Wang, 2016). وفي دراسة تشانغ وسونغ وتشين (Chang, Sung, & Chen, 2002)، فقد أثبت الباحثون بأن إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في مرحلة التعليم الابتدائية تستطيع تعزيز عملية اكتساب المعرفة سواء في التعلم الفردي أو التعلم التعاوني.

أما على المستوى العربي، فقد لوحظ قصور شديد في عدم توفر الدراسات السابقة حول استخدام إستراتيجية مهارات الدراسة في فصول الدمج بأنواعه، بينما أجريت بعض الدراسات السابقة حول استخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية والتدريس التبادلي إلا أنها كانت محدودة، خصوصًا فيما يتعلق بفصول الدمج أو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة لـ الكندري (2013) حول استخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تنمية مهارات التفكير الحسي الصوري عند استخدام إستراتيجية تعليم قائمة على الخرائط المفاهيمية لدى

الطلبة المعاقين فكرياً بدرجة بسيطة في مدارس التربية الخاصة الابتدائية للبنين. وفي دراسة أخرى لـ الحسنات وأبو لوم (2017) أظهرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح استخدام إستراتيجية التعلم الخماسي، حيث كان متوسط أداء طالبات الصف السادس في مدارس التعليم الخاص أعلى من متوسط أداء طالبات أخريات ممن درسن باستخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية. وبدراسة أخرى لـ زقزوق (2014) حول مدى الاستفادة من استخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في تعلم مادة العلوم، فقد أشارت النتائج إلى فعاليتها في تنمية مهارة الانتباه وزيادة تركيز الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي.

كذلك أظهرت نتائج دراسة لـ شريف (2011) تحسناً ملحوظاً لدى طلبة التربية الخاصة في الصف الرابع الابتدائي في مادة قواعد اللغة عند تدريسهم باستخدام إستراتيجية الخريطة المفاهيمية. وأظهرت نتائج دراسة أخضر (2016) عن وجود معوقات في استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والتعليم العام، تعود إلى الصعوبة التي يواجهها الطلبة ذوي الإعاقة في فهم العلاقات والروابط في الموضوعات المراد تعلمها.

وأما الدراسات الأخرى حول إستراتيجية التدريس التبادلي، ومنها دراسة العتيبي (2017) التي جاءت لتوضح فاعلية وأثر دمج إستراتيجية الخرائط الذهنية وإستراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت نتائجها عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات. وفي دراسة لـ الزهراني (2016)، حول أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة ذوي الإعاقة السمعية، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريس باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

كما أظهرت نتائج دراسة المرعبة (2017) إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي أدت إلى تنمية الفهم القرائي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم. وأخيراً، أظهرت نتائج دراسة عبد الوهاب (2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وأثر مرتفع حول استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي القائمة على التعلم التخيلي في تدريس طلبة الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

يتضح مما سبق، أن الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في فصول الدمج قد حظيت بالعديد من الدراسات على المستوى العالمي، بينما هناك عدد محدود من الدراسات على المستوى العربي. كذلك بينت هذه الدراسات السابقة أن بعض المتغيرات الموجودة بها مثل: (العمر، وعدد سنوات

الخبرة في التدريس، ومرحلة التعليم)، تُعّد متغيرات دالة ومهمة في معرفة مدى استخدام معلمي فصول الدمج للإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير يشير لجدوى استخدامها في فصول الدمج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

رابعاً: التعقيب على الدراسات:

من خلال ما تم عرضه في الدراسات السابقة، يتضح عدة نقاط رئيسية هي:

(1) أن هناك علاقة بين استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير وبين المتغيرات الديموغرافية والبحثية لهذه الدراسة، وذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة (Teo, Shaw, Chen, & Wang, 2016; Warger, 2001; Lederer, 2000).

(2) الاستفادة من استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الزهراني، 2016؛ عبدالوهاب، 2016؛ زقزوق، 2014؛ الكندري، 2013؛ شريف، 2011).

منهجية وإجراءات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به دراسة المشكلة ووصفها بطريقة علمية، وتفسيرها بأسلوب منطقي ذي دلائل وبراهين، لوضع الأطر وتحديد النتائج (بوحوش والذنيبات، 2016)، باعتبار أنه يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، بحيث يعبر عنها كمياً من خلال تحليل النتائج وتفسيرها، لمعرفة مدى استخدام إستراتيجيات التدريس المعرفية في فصول الدمج بدولة الكويت وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية (نوع الجنس، الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في التدريس، المنطقة التعليمية، التخصص، ونوع المرحلة التعليمية)، والمتغيرات المستقلة (إستراتيجية مهارات الدراسة، إستراتيجية الخريطة المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس التبادلي)، وذلك لجمع وتحليل ومن ثم استنتاج أهم النتائج المتعلقة باستخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا في فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت.

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات فصول الدمج في مرحلة التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت للعام الدراسي 2017/ 2018 (ن= 317، إناث= 296 بنسبة 93.4٪، ذكور= 21 بنسبة 6.6٪). كما وزعت أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، حيث بلغت نسبة الاستجابة بمقدار (ن=121، والإناث= 108 والذكور= 13، من أصل مجتمع الدراسة 317، بنسبة 38.1٪) في مدارس التعليم العام الابتدائية. ويبين الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة.

المتغيرات	الوصف	ت	النسبة المئوية
نوع الجنس	ذكور	13	٪10.7
	إناث	108	٪89.3
الجنسية	كويتي	99	٪81.8
	غير كويتي	22	٪18.2
العمر	26 سنة فأقل	23	٪19.0
	29-27	17	٪14.0
	30 سنة فأكثر	81	٪66.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس مناهج وطرق وتدريس	64	٪52.9
	بكالوريوس تربية خاصة	57	٪47.1
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 3 سنوات	28	٪23.1
	5-3	12	٪9.9
	10-6	16	٪13.2
	أكثر من 10 سنوات	65	٪53.7
المنطقة التعليمية	الأحمدي	47	٪38.8
	مبارك الكبير	28	٪23.1
	الجهراء	16	٪2.31
	حولي	19	٪15.7
	العاصمة	11	٪9.1
التخصص	اللغة العربية	31	٪25.6
	اجتماعيات	15	٪12.4
	اللغة الإنجليزية	14	٪11.6
	رياضيات	27	٪22.3
	إسلامية	15	٪12.4
	علوم	19	٪15.7
نوع المرحلة	المرحلة الابتدائية بنين	66	٪54.5
	المرحلة الابتدائية بنات	55	٪45.5

ثانياً: أداة الدراسة:

صممت أداة الدراسة لقياس مدى فاعلية استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بدولة الكويت من وجهات نظر معلمي ومعلمات فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية، حيث

تم إعداد وتصميم أداة الدراسة بالخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد محاور الأداة وفقًا للأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بإستراتيجيات التدريس المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بمدارس التعليم العام.

الخطوة الثانية: صياغة الفقرات لكل محور من محاور أداة الاستبانة.

الخطوة الثالثة: تم إعادة صياغة الفقرات والمحاور لأداة الاستبانة التزاماً بآراء المحكمين.

تتكون أداة الدراسة من جزأين، أولهما: الخصائص الديموغرافية للعينة والتي تضمنت المتغيرات الديموغرافية (نوع الجنس، الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، المنطقة التعليمية، التخصص العلمي، المرحلة التعليمية)، وثانيهما: فقرات المحاور الأربعة للاستبانة (مهارات الدراسة، مفهوم الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي) والتي تضمنت (14) فقرة، حيث توزعت على المحور الأول وشمل الفقرات من 1-5 التي ترتبط بإستراتيجية مهارات الدراسة، والمحور الثاني وشمل الفقرات من 6-10 التي ترتبط بإستراتيجية مفهوم الخريطة المفاهيمية، والمحور الثالث وشمل الفقرات من 11-14 التي ترتبط بإستراتيجية التدريس التبادلي.

كما استخدم الباحث مقياس ليكرت الرباعي (موافق بشدة =4، موافق =3، غير موافق = 2، غير موافق بشدة = 1). وقد تم تقسيم المتوسطات الحسابية في مقياس ليكرت الرباعي على النحو التالي: الدرجات من 1-1.74 وتعبر عن الممارسة الضعيفة، والدرجات من 1.75- 2.49 وتعبر عن الممارسة المتوسطة، والدرجات من 2.50-3.24 وتعبر عن الممارسة المرتفعة، والدرجات من 3.25 -4 وتعبر عن الممارسة المرتفعة جدًا، ولهذا يوجد اختلاف في عدد الفقرات من حيث الأهمية النسبية والوزن النسبي بين محور وآخر في أداة الدراسة.

ثالثاً: الصدق والثبات:

للتحقق من الصدق والثبات لأداة الدراسة، قام الباحث بتوزيع الأداة على سبعة محكمين متخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة من كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية من الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، حيث تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم من حيث الشكل والمحتوى، وتضمينها في النسخة الأخيرة من أداة الدراسة، كما قام الباحث بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمحاور الأربعة لأداة الدراسة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل محور، والدرجة الكلية له على عينة الدراسة، من معلمي ومعلمات فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية. وأشارت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود درجة ارتباط موجبة دالة

بين كل درجة محور، والدرجة الكلية لأداة الدراسة عند مستوى 0.01 كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة (ن=20).

رقم المحور	المحاور	معامل الارتباط
1	إستراتيجية مهارات الدراسة	.938**
2	إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	.889**
3	إستراتيجية التدريس التبادلي	.816**

**** دال عند 0.01**

وأخيرًا، قام الباحث بحساب الثبات من خلال استخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا للمحاور الأربعة لأداة الدراسة ككل، والتي جاءت مرتفعة، حيث بلغت قيمته 0.953، وهي مناسبة لأغراض الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للمحاور الأربعة والدرجة الكلية (ن=20).

المحاور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
إستراتيجية مهارات الدراسة	5	0.840
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	5	0.915
إستراتيجية التدريس التبادلي	4	0.910
أداة الدراسة ككل	14	0.953

رابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي أثناء القيام بالمعالجة الإحصائية في الدراسة، متضمناً كلاً من الاختبارات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Standard Deviation)، والتكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة (Frequency-Percent)، والإحصاء الاستنتاجي الدلالة الإحصائية (t–test)؛ وذلك لاستنتاج كل من درجة استخدام إستراتيجيات التدريس المعرفية والفروق بين المتوسطات الحسابية، ومن ثم للمقارنة بين متغيرات الدراسة، وصولاً إلى الوصف الكمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود أداة الدراسة، والارتباطات (Correlation)، وأخيراً تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) البعدية لأقل فرق معنوي (Least Significant Difference–LSD).

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما درجة استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 في فصول الدمج، من وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت، يعزى لبعض المتغيرات المستقلة (مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحاور الثلاثة في أداة الدراسة كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة للمحاور الثلاثة.

رقم المحور	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
1	إستراتيجية مهارات الدراسة	2.76	0.77	69	مرتفعة	2
2	إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	2.35	0.97	58.7	متوسطة	3
3	إستراتيجية التدريس التبادلي	3.03	0.84	75.7	مرتفعة	1
	الدرجة الكلية	2.81	0.68	70.3	مرتفعة	

يتبين من الجدول رقم (4) أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور بلغ 2.81 وبانحراف معياري 0.68، حيث تشير بشكل عام إلى ممارسة الإستراتيجيات بدرجة مرتفعة. أما داخل المحاور الثلاثة (مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي)، فقد تفاوتت درجات المتوسطات وترتيبها من حيث المتوسطات الحسابية، حيث جاء المحور الثالث (التدريس التبادلي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.03) وبانحراف معياري (0.84) بدرجة ممارسة مرتفعة، وتلته المتوسطات الحسابية للمحور الأول (مهارات الدراسة) بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وبانحراف معياري (0.77) بدرجة ممارسة مرتفعة أيضًا، ثم المحور الثاني (الخريطة المفاهيمية) بمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبانحراف المعياري (0.97) بدرجة ممارسة متوسطة.

جدول رقم (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة لتصورات عينة الدراسة عن واقع استخدام مهارات الدراسة في فصول الدمج.

رقم الفقرة	فقرات المحور الأول إستراتيجية مهارات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
1	أعلم طلبتي مهارات الدراسة (مثل: التدوين والتحديد، التظليل، التلخيص) التي تمكنهم من تنظيم المفاهيم وتذكّر المعلومات التي وردت في الدرس.	2.97	0.94	74.2	مرتفعة	1

تابع/ جدول رقم (5).

رقم الفقرة	فقرات المحور الأول إستراتيجية مهارات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
2	أعلم طلبتي مهارة تدوين الملاحظات أثناء الدرس التي تساعدهم في تكثيف المعلومات الأساسية أثناء عرضها في الدرس.	2.63	1.10	65.7	مرتفعة	4
3	أعلم طلبتي المهارة في كيفية الاستفادة من تخصيص الوقت لدراسة المعلومات التي وردت في الدرس.	2.80	1.00	70.0	مرتفعة	2
4	أعلم طلبتي المهارة في تدوين الملاحظات أثناء الدرس التي تساعدهم في كيفية استخراج المفاهيم الواردة في الدرس مع التفكير الناقد.	2.60	1.08	65.1	مرتفعة	5
5	أعلم طلبتي المهارة في كيفية الاستفادة من تخصيص الوقت للعمل في أنشطة تعليمية أثناء الدرس.	2.79	0.97	69.8	مرتفعة	3
	المحور ككل	2.76	0.77	69.0	مرتفعة	

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الأول (إستراتيجية مهارات الدراسة) قد بلغ (2.76) وبانحراف معياري (0.77)، مما يشير إلى متوسطات مرتفعة (ممارسة بدرجة مرتفعة). كما أن المتوسطات الحسابية لكل الفقرات بالمحور الأول قد جاءت ما بين (2.60–2.97)، حيث تقع متوسطات جميع الفقرات ضمن (ممارسات بدرجات مرتفعة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة رقم (1) التي تنص على «أعلم طلبتي مهارات الدراسة (مثل: التدوين والتحديد، التظليل، التلخيص) التي تمكنهم من تنظيم المفاهيم وتذكّر المعلومات التي وردت في الدرس» قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (2.97) وبانحراف معياري (0.94). وتلتها الفقرة رقم (3) التي تنص على «أعلم طلبتي المهارة في كيفية الاستفادة من تخصيص الوقت لدراسة المعلومات التي وردت في الدرس» بمتوسط حسابي (2.80) وبانحراف معياري (1.00). وتلتها الفقرة رقم (5) التي تنص على «أعلم طلبتي المهارة في كيفية الاستفادة من تخصيص الوقت للعمل في أنشطة تعليمية أثناء الدرس» بمتوسط حسابي (2.79) وبانحراف معياري (0.97). بينما الفقرة رقم (4) التي تنص على «أعلم طلبتي المهارة في تدوين الملاحظات أثناء الدرس التي تساعدهم في كيفية استخراج المفاهيم الواردة في الدرس مع التفكير الناقد» قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (2.60) وبانحراف معياري (1.08). فيما حصلت الفقرة (2) التي تنص على «أعلم طلبتي مهارة تدوين الملاحظات أثناء الدرس التي تساعدهم في تكثيف المعلومات الأساسية أثناء عرضها في الدرس» على متوسط حسابي (2.63) وانحراف

معيـــاري (1.10). وهنـــا نجـــد أن المحـــور الأول (إستراتيجية مهارات الدراسة) قد احتل المرتبة الثانية من حيث المتوسطات الحسابية ما بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، الوزن النسبي، درجة الممارسة، والرتبة لتصورات عينة الدراسة عن واقع استخدام الخريطة المفاهيمية في فصول الدمج.

رقم الفقرة	فقرات المحور الثاني إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
6	أعلم طلبتي كيفية استخدام مفهوم رسم الخريطة بشكل هرمي من الأعلى (العام) إلى الأسفل (الخاص) أثناء الدرس.	2.15	1.05	53.7	متوسطة	5
7	أقدم لطلبتي أمثلة توضيحية باستخدام مفهوم رسم الخريطة ليعرفوا كيفية العمل في كل نشاط تعليمي أثناء الدرس.	2.35	1.12	58.7	متوسطة	4
8	أوضّح لطلبتي العلاقة ما بين العناصر المستخدمة في مفهوم رسم الخريطة وربطها بالأفكار الرئيسية للدرس.	2.50	1.12	62.4	مرتفعة	1
9	أمكّن طلبتي من اكتساب المعرفة والمهارات لأي موضوع باستخدام مفهوم رسم الخريطة أثناء الدرس.	2.37	1.04	59.3	متوسطة	3
10	أعلّم طلبتي كيفية تقييم المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الدرس من خلال استخدام مفهوم رسم الخريطة.	2.38	1.02	59.5	متوسطة	2
	المحور ككل	2.35	0.97	58.7	متوسطة	

يوضح الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثاني (إستراتيجية الخريطة المفاهيمية) قد بلغ (2.35) وبانحراف معياري (0.97)، مما يشير إلى (ممارسة بدرجة متوسطة). كما أن المتوسطات الحسابية لكل الفقرات بالمحور الثاني قد جاءت ما بين (2.15–2.50)، حيث تقع متوسطات جميع الفقرات ضمن (ممارسات بدرجات متوسطة)، عدا الفقرة (8) والتي تنص على «أوضّح لطلبتي العلاقة ما بين العناصر المستخدمة في مفهوم رسم الخريطة وربطها بالأفكار الرئيسية للدرس» قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (2.50) وبانحراف معياري (1.12) حيث تقع ضمن (ممارسة بدرجة مرتفعة). وتلتها الفقرة رقم (10) التي تنص على «أعلّم طلبتي كيفية تقييم المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الدرس من خلال استخدام مفهوم رسم الخريطة» بمتوسط حسابي (2.38) وبانحراف معياري (1.02). وتلتها الفقرة رقم (9) التي تنص على «أمكّن طلبتي من اكتساب المعرفة والمهارات لأي موضوع باستخدام مفهوم رسم الخريطة أثناء

الدرس» بمتوسط حسابي (2.37) وبانحراف معياري (1.04). بينما الفقرة رقم (6) التي تنص على «أعلم طلبتي كيفية استخدام مفهوم رسم الخريطة بشكل هرمي من الأعلى (العام) إلى الأسفل (الخاص) أثناء الدرس» قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (2.15) وبانحراف معياري (1.04). فيما حصلت الفقرة (7) التي تنص على «أقدم لطلبتي أمثلة توضيحية باستخدام مفهوم رسم الخريطة ليعرفوا كيفية العمل في كل نشاط تعليمي أثناء الدرس» على متوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (1.12). وهنا نجد أن المحور الثاني (إستراتيجية الخريطة المفاهيمية) قد احتل المرتبة الثالثة والأخيرة من حيث المتوسطات الحسابية ما بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، ودرجة الممارسة، والرتبة لتصورات عينة الدراسة عن واقع استخدام التدريس التبادلي في فصول الدمج.

رقم الفقرة	فقرات المحور الثالث إستراتيجية التدريس التبادلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
11	أوضّح لطلبتي إستراتيجية تبادل الأدوار ما بين الطلبة في مجموعات صغيرة وتحت إشرافي وتوجيهي من خلال استخدام مهارات التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتخليص أثناء الدرس.	2.97	0.98	74.2	مرتفعة	4
12	أبين لطلبتي المسؤولية المشتركة التي أتقاسمها معهم بوصفي معلماً أثناء استخدام إستراتيجية تبادل الأدوار في الأنشطة التعليمية خلال الدرس.	3.06	0.95	76.4	مرتفعة	2
13	أشارك طلبتي في المناقشة كتبادل للأدوار أثناء الأنشطة التعليمية من خلال الانتقال من العام إلى الخاص لدعم استيعابهم للمعلومات المراد تعلمها في الدرس.	3.09	0.94	77.3	مرتفعة	1
14	أذكر طلبتي بشكل مستمر بأن استخدام إستراتيجية تبادل الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية مفيدة في تحسين الفهم والاستيعاب للمادة العلمية المراد تعلمها في الدرس.	2.99	0.98	74.8	مرتفعة	3
	المحور ككل	3.03	0.84	75.7	مرتفعة	

يوضح الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام لفقرات المحور الثالث (إستراتيجية التدريس التبادلي) قد بلغ (3.03) وبانحراف معياري (0.84)، مما يشير إلى متوسطات مرتفعة (ممارسة بدرجة مرتفعة). كما أن المتوسطات الحسابية لكل الفقرات بالمحور الأول قد جاءت ما بين (2.97–3.09)، حيث تقع متوسطات جميع البنود ضمن (ممارسات بدرجات مرتفعة). إلا أنه يلاحظ أن الفقرة رقم (13) التي تنص على «أشارك

طلبتي في المناقشة كتبادل للأدوار أثناء الأنشطة التعليمية من خلال الانتقال من العام إلى الخاص لدعم استيعابهم للمعلومات المراد تعلمها في الدرس» قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغت (3.09) وبانحراف معياري (0.94). وتلتها الفقرة رقم (12) التي تنص على «أبين لطلبتي المسؤولية المشتركة التي أتقاسمها معهم بوصفي معلماً أثناء استخدام إستراتيجية تبادل الأدوار في الأنشطة التعليمية خلال الدرس» بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (0.95). وتلتها الفقرة رقم (14) التي تنص على «أذكر طلبتي بشكل مستمر بأن استخدام إستراتيجية تبادل الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية مفيدة في تحسين الفهم والاستيعاب للمادة العلمية المراد تعلمها في الدرس» بمتوسط حسابي (2.99) وبانحراف معياري (0.98). بينما الفقرة رقم (11) التي تنص على «أوضّح لطلبتي إستراتيجية تبادل الأدوار ما بين الطلبة في مجموعات صغيرة وتحت إشرافي وتوجيهي من خلال استخدام مهارات التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتخليص أثناء الدرس» قد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية (2.97) وبانحراف معياري (0.98). وهنا نجد أن المحور الثالث (إستراتيجية التدريس التبادلي) قد احتل المرتبة الأولى من حيث المتوسطات الحسابية ما بين جميع المحاور في أداة الدراسة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) في وجهات نظر المعلمين في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت نحو استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 المستخدمة في فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت، يعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية (نوع الجنس، الجنسية، العمر، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس، التخصص العلمي، المنطقة التعليمية، المرحلة التعليمية) وعلاقتها بالمتغيرات المستقلة (مهارات الدراسة، الخريطة المفاهيمية، التدريس التبادلي)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد استخدم الباحث اختبار (ت، t-test) للمتغيرات الديموغرافية، كما استخدم اختبار (ف) للمتغيرات البحثية، حيث جاءت النتائج كما يلي:

(1) الفروق بين نوع الجنس (ذكر/ أنثى):

يوضح الجدول رقم 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متغير الجنس في جميع المتغيرات البحثية.

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) بين متغير نوع الجنس (ذكر/ أنثى) في جميع المتغيرات البحثية (المحاور الثلاثة).

المحاور	نوع الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	ذكر	13	2.86	0.49	0.74	0.470
	أنثى	108	2.75	0.80		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	ذكر	13	2.48	0.72	0.65	0.527
	أنثى	108	2.33	1.00		
إستراتيجية التدريس التبادلي	ذكر	13	2.73	0.73	1.35	0.179
	أنثى	108	3.06	0.85		
الدرجة الكلية	ذكر	13	2.77	0.49	0.24	0.813
	أنثى	108	2.82	0.70		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين نوع الجنس (ذكر/ أنثى)، فقد جاءت قيم (ت) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

(2) الفروق بين الجنسية (كويتي/ غير كويتي):

يوضح الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متغير الجنسية في جميع المتغيرات البحثية.

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) بين متغير الجنسية في جميع المتغيرات البحثية (المحاور الثلاثة).

المحاور	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	كويتي	99	2.76	0.78	0.15	0.881
	غير كويتي	22	2.74	0.72		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	كويتي	99	2.33	1.00	0.56	0.574
	غير كويتي	22	2.45	0.86		
إستراتيجية التدريس التبادلي	كويتي	99	3.03	0.83	0.04	0.965
	غير كويتي	22	3.03	0.88		
الدرجة الكلية	كويتي	99	2.81	0.68	0.22	0.830
	غير كويتي	22	2.84	0.66		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (9) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسية (كويتي/ غير كويتي)، فقد جاءت قيم (ت) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

(3) الفروق بين العمر: الأحادي لعينة الدراسة تبعاً لمتغير العمر.

يوضح الجدول رقم (10) نتائج تحليل التباين

جدول رقم (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير العمر.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	بين المجموعات	7.33	2	3.67	6.79	0.002
	داخل المجموعات	63.70	118	0.54		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	10.28	2	5.14	5.89	0.004
	داخل المجموعات	102.96	118	0.87		
إستراتيجية التدريس التبادلي	بين المجموعات	14.15	2	7.08	11.89	0.000
	داخل المجموعات	70.20	118	0.59		
الدرجة الكية	بين المجموعات	8.25	2	4.12	10.47	0.000
	داخل المجموعات	46.47	118	0.39		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (10)، بأن قيم (ف) دالة بالمحاور الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية عند مستوى أقل من (0.05)، وباستخدام اختبار (LSD) لأقل فرق فقد جاءت النتائج بوجود فروق دالة إحصائيًا بهما لصالح الأعمار الصغيرة مقابل الأعمار الأكثر من 30 سنة كما هو موضح بالجدول رقم (11) على النحو التالي.

جدول رقم (11): الفروق بين شرائح العمر بالمحاور الدالة والدرجة الكلية.

المحاور	العمر	المتوسط	الفرق	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	26 سنة فأقل	3.18	.592*	.004
	30 سنة فأكثر	2.59		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	26 سنة فأقل	2.84	.695*	.009
	30 سنة فأكثر	2.15		
إستراتيجية التدريس التبادلي	26 سنة فأقل	3.62	.545*	.033
	30 سنة فأكثر	2.79		
الدرجة الكلية	26 سنة فأقل	3.26	.628*	.000
	30 سنة فأكثر	2.63		
	27-29	3.06	.628*	.000
	أكثر من 30 سنة	2.63		

(4) الفروق بين المؤهل العلمي (تربية مناهج، تربية خاصة): والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) بين المؤهل العلمي يوضح الجدول رقم (12) المتوسطات الحسابية وبرنامج البكالوريوس.

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) بين المؤهل العلمي (بكالوريوس المناهج وطرق التدريس، بكالوريوس التربية الخاصة) في المؤهل العلمي.

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	بكالوريوس مناهج وطرق تدريس	64	2.69	0.78	1.03	0.305
	بكالوريوس تربية خاصة	57	2.84	0.76		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	بكالوريوس مناهج وطرق تدريس	64	2.32	0.94	0.40	0.693
	بكالوريوس تربية خاصة	57	2.39	1.01		
التدريس التبادلي	بكالوريوس مناهج وطرق تدريس	64	2.92	0.79	1.52	0.131
	بكالوريوس تربية خاصة	57	3.15	0.88		
الدرجة الكلية	بكالوريوس مناهج وطرق تدريس	64	2.75	0.68	1.12	0.263
	بكالوريوس تربية خاصة	57	2.88	0.67		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المؤهل العلمي (مناهج وطرق تدريس، تربية خاصة)، فقد جاءت قيم (ت) بالمحاور الثلاثة والدرجة الكلية عند مستوى دلالة أكبر من (0.05).

(5) الفروق بين سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس: يوضح الجدول رقم (13) نتائج تحليل التباين الأحادي لعينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

جدول رقم (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	بين المجموعات	5.59	3	1.86	3.33	0.022
	داخل المجموعات	65.44	117	0.56		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	7.38	3	2.46	2.72	0.048
	داخل المجموعات	105.87	117	0.90		
إستراتيجية التدريس التبادلي	بين المجموعات	8.60	3	2.87	4.43	0.005
	داخل المجموعات	75.75	117	0.65		
الدرجة الكية	بين المجموعات	5.30	3	1.77	4.19	0.007
	داخل المجموعات	49.42	117	0.42		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (13)، بأن قيم (ف) دالة بالمحاور الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية عند مستوى أقل من (0.05)، وباستخدام اختبار (LSD) أقل فرق فقد جاءت النتائج بوجود فروق دالة إحصائيًا بهما لصالح سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس الأقل من 3 سنوات ومن 3-5 سنوات مقابل سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس الأكثر من 10 سنوات، كما هو موضح في الجدول رقم (14) التالي:

جدول رقم (14): الفروق بين الخبرات بالمحاور الدالة والدرجة الكلية.

المحاور	سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس	المتوسط	سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس	المتوسط	الفرق	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	أقل من 3 سنوات	2.91	أكثر من 10 سنوات	2.57	.345*	0.043
	من 3 إلى 5 سنوات	3.17	أكثر من 10 سنوات	2.57	.597*	0.012
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	أقل من 3 سنوات	2.71	أكثر من 10 سنوات	2.13	.556*	0.003
إستراتيجية التدريس التبادلي	أقل من 3 سنوات	3.35	أكثر من 10 سنوات	2.79	.556*	0.003
الدرجة الكية	من 3 إلى 5 سنوات	3.12	أكثر من 10 سنوات	2.62	.496*	0.017
	من 3 إلى 5 سنوات	3.12	أكثر من 10 سنوات	2.62	.496*	0.017

(6) الفروق بين التخصص العلمي:

جدول رقم (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير التخصص العلمي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	بين المجموعات	6.05	5	1.21	2.14	0.066
	داخل المجموعات	64.98	115	0.57		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	7.23	5	1.45	1.57	0.174
	داخل المجموعات	106.01	115	0.92		
إستراتيجية التدريس التبادلي	بين المجموعات	3.39	5	0.68	0.96	0.443
	داخل المجموعات	80.96	115	0.70		
الدرجة الكية	بين المجموعات	3.72	5	0.74	1.68	0.145
	داخل المجموعات	51.00	115	0.44		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (15) بأن نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص العلمي، فقد جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيًا أكبر من 0.05 بجميع المحاور والدرجة الكلية.

(7) الفروق بين المنطقة التعليمية:

جدول رقم (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعًا لمتغير المنطقة التعليمية.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	بين المجموعات	1.42	4	0.35	0.59	0.670
	داخل المجموعات	69.61	116	0.60		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	7.36	4	1.84	2.02	0.097
	داخل المجموعات	105.88	116	0.91		
إستراتيجية التدريس التبادلي	بين المجموعات	3.53	4	0.88	1.27	0.287
	داخل المجموعات	80.82	116	0.70		
	داخل المجموعات	53.69	116	0.46		
الدرجة الكية	بين المجموعات	2.32	4	0.58	1.28	0.280
	داخل المجموعات	52.40	116	0.45		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (16) بأن نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية، فقد جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائيًا أكبر من 0.05 بجميع المحاور والدرجة الكلية.

(8) الفروق بين نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي بنين/ بنات):

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) من حيث نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي بنين/ بنات) في المتغيرات البحثية.

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية مهارات الدراسة	الابتدائية بنين	66	2.89	0.71	2.10	0.038
	الابتدائية بنات	55	2.60	0.82		
إستراتيجية الخريطة المفاهيمية	الابتدائية بنين	66	2.48	0.99	1.59	0.116
	الابتدائية بنات	55	2.20	0.94		

تابع/ جدول رقم (17).

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
إستراتيجية التدريس التبادلي	الابتدائية بنين	66	3.19	0.83	2.44	0.016
	الابتدائية بنات	55	2.83	0.81		
الدرجة الكلية	الابتدائية بنين	66	2.94	0.65	2.29	0.024
	الابتدائية بنات	55	2.66	0.68		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (17) بأن نتائج اختبار (ت) تشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تعزى هذه الفروق إلى متغير نوع المرحلة التعليمية مع إستراتيجيات مهارات الدراسة والتدريس التبادلي والدرجة الكلية لصالح مدارس المرحلة الابتدائية بنين فقط.

تفسير النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة استخدام معلمي فصول الدمج لإستراتيجيات التدريس المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم التأثير وفقاً لمتغيرات ديموغرافية وبحثية محددة، ولقياس الفروق بين هذه المتغيرات من وجهة نظر معلمي فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت.

ومن خلال النتائج التي تم استخلاصها في هذه الدراسة، فقد تم مناقشتها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول (درجة استخدام إستراتيجيات التدريس المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير).

أظهرت نتائج هذا السؤال أهمية استخدام معلمي فصول الدمج للإستراتيجيات المعرفية، خصوصاً تلك المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.40 وفقًا لمقياس جون هايتي، في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت. ووفقًا لهذه النتائج، فقد جاءت إستراتيجية التدريس التبادلي في المركز الأول بمتوسط حسابي (3.03) وبانحراف معياري (0.84) بدرجة ممارسة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة على المستوى العالمي مثل: (Hacker & Tenent, 2002; Lederer, 2000; Lysynchuck, Pressley & Vye, 1990) التي أشارت إلى أهمية استخدامها وتمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من تنفيذها ونمذجتها بشكل صحيح. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المرعبة (2017) التي توصلت إلى أن إستراتيجية التدريس التبادلي هي إستراتيجية ذات

كفاءة وفعالية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. كما جاءت إستراتيجية مهارات الدراسة في المركز الثاني بمتوسط حسابي بلغ (2.76) وبانحراف معياري (0.77) بدرجة ممارسة مرتفعة، مما يتوافق مع نتائج بعض الدراسات السابقة على المستوى العالمي مثل دراسة (Sedita, 1995; Schewel, 1989) التي أثبتت أهمية استخدام إستراتيجية مهارات الدراسة في تحسين تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ثم جاءت إستراتيجية الخريطة المفاهيمية في المركز الثالث بمتوسط حسابي بلغ (2.35) وبانحراف المعياري (0.97) بدرجة ممارسة متوسطة، كما أن هذه النتيجة أتت غير متوافقة أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج إحدى الدراسات السابقة على المستوى العربي (أخضر، 2016) التي أشارت إلى وجود معوقات في استخدام هذه الإستراتيجية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

ونستخلص مما سبق، أن استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا (إستراتيجية مهارات الدراسة، إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، إستراتيجية التدريس التبادلي) وذات حجم تأثير أعلى من ($d \geq 0.4$) قد أثبتت علمياً وعملياً أن لها أهمية لدى معلمي فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية على المستويين العالمي والعربي.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني (الفروق في وجهات نظر معلمي فصول الدمج).

أظهرت نتائج هذا السؤال بعض الفروق في وجهات نظر معلمي فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير أعلى من 0.4 التي بينت أهمية بعض المتغيرات الديموغرافية مع كل المتغيرات البحثية كما هي في المحاور الثلاثة (إستراتيجية مهارات الدراسة، إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، إستراتيجية التدريس التبادلي) في الدراسة.

فقد تبين وجود فروق دالة إحصائية بين كل من متغير العمر ومتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس مع المحاور الثلاثة (إستراتيجية مهارات الدراسة، إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، إستراتيجية التدريس التبادلي) في الدراسة، حيث كانت الفروق بالنسبة لمتغير العمر لصالح الفئات العمرية الأصغر مقابل الأعمار الأكثر من 30 سنة، بينما كانت الفروق بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس لصالح عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس الأقل من 3 سنوات ومن 3-5 سنوات مقابل عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس الأكثر من 10 سنوات. وتؤكد هذه النتائج أن متغير العمر وعدد سنوات الخبرة

الوظيفية في التدريس لدى عينة الدراسة لـه أثـر بـالغ في ظهـور الفـروق في وجهـات نظـرهم عنـد اسـتخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفيـة المثبتـة علميـاً وذات حجم تأثير، التي تتطلب التركيـز عـلى الفئـات العمريـة الصغيرة (الأقـل مـن 30 سـنة) وعـدد سـنوات الخـبرة الوظيفية في التدريس (الأقل مـن 3 سـنوات ومـن 3-5 سنوات) عند استخدامها من قبل معلمي فصول الـدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية. كـما أن هـذه النتـائج فيما يتعلق بتأثير كل من متغير العمر أتت متوافقة مع مـا أكدته نتائج بعض الدراسات السابقة العالميـة؛ ممـا يبـين أهميـة الفئـات العمريـة الـصغيرة عنـد اسـتخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفيـة المثبتـة علميـاً وذات حجم تأثير في فـصول الـدمج بمـدارس التعلـيم العـام الابتدائيـة، ولكـن نتـائج متغـير عـدد سـنوات الخـبرة الوظيفية في التدريس الأقل من خمـس سـنوات لمعلمـي فصول الدمج أتت على عكس نتائج بعـض الدراسـات السابقة العالمية (Sedita, 1995).

كذلك أظهرت نتائج متغير نوع المرحلة التعليميـة (ابتدائي بنـين/ بنـات) عـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية مع اثنين فقط من المحاور (إستراتيجية مهارات الدراسـة، وإسـتراتيجية التـدريس التبـادلي) والدرجـة الكلية لصالح مدارس المرحلة الابتدائية بنـين فقـط. إن هـذه النتـائج تؤكـد أن متغـير نـوع المرحلـة التعليميـة (ابتدائي بنين/ بنات) وإستراتيجيتي مهـارات الدراسـة والتدريس التبـادلي لهـما أثـر كبـير في ظهـور الفـروق في وجهات نظر عينة الدراسة من معلمـي فـصول الـدمج عند استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفيـة المثبتـة علميًا وذات حجم تأثير، خصوصًا لـدى الطلبـة البنـين مـن ذوي الاحتياجـات الخاصـة في فـصول الـدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت؛ لـذلك جاءت هذه النتائج فيما يتعلق بتأثير نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي بنـين/ بنـات)، متوافقـة مـع بعـض مـا أكدتـه النتائج في الدراسات السابقة على المستوى العـالمي مثـل (Mason, 2004) وعـلى المـستوى العـربي (الزهـراني، 2016، عبدالوهاب، 2016، المرعبـة، 2017) التـي بينـت مـدى اسـتفادة الطلبـة البنـين مـن ذوي الاحتياجـات الخاصة في تحـسين مـستواهم في القـراءة عنـد اسـتخدام معلميهم للإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في فـصول الـدمج بالـصف الخـامس الابتـدائي، بيـنما جـاءت النتـائج عكـس نتـائج بعـض الدراسات السابقة العالمية (العتيبي، 2017) التي أظهرت استفادة الطلبة البنات فقط.

نستنتج مما سبق أن كلاً من المتغيرات الديموغرافية مثل العمر، وعدد سنوات الخبرة الوظيفية في التـدريس، ومرحلـة التعلـيم (ابتـدائي بنـين/ بنـات) تُعّـد عوامـل رئيسية، ولها أهمية بالغة، كم أنها ذو دلالة إحصائية فارقة

ما بين كل المتغيرات الديموغرافية الأخرى في هذه الدراسة التي تبين بشكل واضح تأثيرهم على درجة استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير من قبل معلمي فصول الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت.

الاستنتاجات والتوصيات:

(1) إن استخدام معلمي فصول الدمج للإستراتيجيات المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير في مدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت كانت ذات أهمية.

(2) أعلى درجة ممارسة مرتفعة من بين الإستراتيجيات المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير كان بالمرتبة الأولى لإستراتيجية التدريس التبادلي، ثم بالمرتبة الثانية لإستراتيجية مهارات الدراسة، وبالمرتبة الثالثة لإستراتيجية الخريطة المفاهيمية.

(3) لم تختلف وجهة نظر معلمي فصول الدمج نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير تبعاً لمتغير نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي بنين/ بنات) مع اثنين فقط من المحاور (إستراتيجية مهارات الدراسة، وإستراتيجية التدريس التبادلي) والدرجة الكلية لصالح مدارس المرحلة الابتدائية بنين فقط.

(4) تختلف وجهات نظر معلمي فصول الدمج نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا تبعاً لمتغير العمر (الفئات العمرية الصغيرة) مع كل من إستراتيجية مهارات الدراسة، وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس التبادلي.

(5) تختلف وجهات نظر معلمي فصول الدمج نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الوظيفية في التدريس (الأقل من 3 سنوات ومن 3-5 سنوات) مع كل من إستراتيجية مهارات الدراسة، وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس التبادلي.

(6) تختلف وجهات نظر معلمي فصول الدمج نحو مدى استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا تبعاً لمتغير نوع المرحلة التعليمية (ابتدائي بنين) مع كل من إستراتيجية مهارات الدراسة وإستراتيجية التدريس التبادلي.

في ضوء الاستنتاجات التي توصلت إليها هذه الدراسة حول استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علميًا وذات حجم تأثير، يوصي الباحث بالآتي:

(1) إعداد برامج للتطوير المهني المكثف للمعلمين أثناء الخدمة حول الأساس النظري وكيفية استخدام الإستراتيجيات التدريسية المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير تلك التي تضمنتها الدراسة الحالية، وبشكل

خاص معلمي مدارس المرحلة الابتدائية بنات، مع التركيز على المعلمين ذوي سنوات الخبرة الوظيفية الأكثر من 10 سنوات في التدريس.

(2) إجراء دراسة تحليلية للبرامج الأكاديمية حول مدى تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس في برامج إعداد المعلمين لإستراتيجيات التدريس المعرفية المثبتة علمياً وذات حجم تأثير، خصوصاً إستراتيجية الخريطة المفاهيمية، وذلك لمعالجة القصور من خلال وضع خطة لتطوير برامج إعداد المعلمين؛ لكي يتم إعداد المعلمين قبل الخدمة لمهنة التدريس بكفاءة خصوصاً في فصول الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية بدولة الكويت.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد محمود. (2016). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: العاصمة.

الحسنات، خولة؛ وأبو لوم، خالد. (2017). أثر استخدام إستراتيجيتي: دورة التعلم الخماسية والخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات الصف السادس الأساسي لمهارات التفكير الناقد في ضوء فاعليتهن الذاتية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 25*(4)، 419-445.

زقزوق، رانيا أحمد. (2014). أثر التدريب على الخرائط المفاهيمية كأحدى استراتيجيات المخططات الإدراكية في تنمية انتباه الطلاب ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد*، 350-380.

الزهراني، أحمد. (2016). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي الاعاقة السمعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(10/ 2)، 295-312.

شريف، غصون خالد. (2011). أثر استخدام على خرائط المفاهيم في التحصيل وتعديل قصور الانتباه لدى تلاميذ التربية الخاصة. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11*(2)، 63-98.

الشمري، زيد. (2019). توظيف استراتيجيات التدريس السلوكية المثبتة علميا وذات حجم التأثير بمدارس الدمج الابتدائية في الكويت. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*.

الشمري، زيد.؛ والعجمي، معدي. (2017). دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة بجامعة الكويت. *المجلة التربوية، 124*(1)، 15-58.

عبدالوهاب، وحيد. (2016). استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التخيلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي المقروء والمكتوب ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*(2)، 151-173.

العتيبي، وضحة. (2017). استراتيجية قائمة علي دمج «الخرائط الذهنية والتدريس التبادلي» لاكتساب المفاهيم العلمية وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ذوات الأنماط التعلمية المختلفة. *مجلة الدراسات التربوية، 11*، 16-70.

الكندري، عمر. (2013). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على*

أسلوب الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الحسي الصوري والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين فكريا في دولة الكويت. رسالة دكتوراة منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية.

المرعبة، أحلام محمد. (2017). إستراتيجية التدريس التبادلي وفعاليته في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(20/ 2)، 115-145.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: The efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal, 35*(2), 309-332.

Becker, L. A. (2000). Effect size (ES). *Retrieved from https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf*

Birbili, M. (2006). Mapping knowledge: Concept maps in early childhood education. Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili.html.

Brownell, M., Kiely, M. T., Haager, D., Boardman, A., Corbett, N., Algina, J., Dingle, M. P., & Urbach, J. (2017). Literacy learning cohorts: Content-focused approach to improving special education teachers' reading instruction. *Exceptional Children*, *83*(2), 143-164.

Carter, Carolyn (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership, 54*(6), 64-68.

Chang, K. E., Sung, Y. T., & Chen, I. D. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education, 71*(1), 5-23.

Chang, W., & Ku, Y. (2015). The effects of note-taking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research, 108*(4), 278-291.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, *79*(2), 135-144.

Dairo, O. O. (2017). Students' conceptual reasoning in secondary school computer applications through meta-cognitive strategy. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=3058626

Doganay, A., & Demir, O. (2011). Comparison of the level of using metacognitive strategies during study between high achieving and low achieving prospective teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(4), 2036-2043.

Greenway, C. (2002). The process, pitfalls and benefits of implementing a reciprocal Teaching intervention to improve reading comprehension of a group of year 6 pupils. *Educational Psychology in Practice, 18*(2), 113-138.

Hacker, D., & Tenent, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 699-718.

Hashey, M. & Connors, D. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher, 57*(3), 224 – 232.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2011). The argument: Visible teaching and visible learning. *Visible Learning for Teachers*, 22-38.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79.

Hattie, J. (2017). Updated list of factors influencing student achievement. Retrieved from: http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. New York: Springer.

King, C., & Johnson, L. (1999). Constructing meaning via reciprocal teaching. *Reading Research and Instruction, 38*(3), 169 – 186.

Le Fevre, D. M., Moore, D. W., & Wilkinson, I. A. (2003). Tape‐assisted reciprocal teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, *73*(1), 37-58.

Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, *33*(1), 91-106.

Lysynchuck, L., Pressley, M., & Vye, N. (1990). Reciprocal teaching improves standardized reading-comprehension performance in poor comprehenders. *Elementary School Journal, 90*(5), 469 – 484.

Mason, J. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 283-296.

Meyer, K. (2014). Making meaning in mathematics problem-solving using the Reciprocal Teaching approach. *Australian Journal of Language and Literacy, 37*(2), 7-14.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Mundia, L. (2012). The assessment of math learning difficulties in a primary grade-4 child with high support needs: Mixed methods approach. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(2), 347-366.

Schewel, R. (1989). Semantic mapping: A study skills strategy. *Academic Therapy, 24*(4), 439-447.

Sedita, J. (1995). A call for more study skills instruction. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380973.pdf

Taylor, B., & Frye, B. (1992). Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Reading Research and Instruction, 32*(1), 39 – 48.

Teo, A., Shaw, Y. F., Chen, J., & Wang, D. (2016). Using Concept Mapping to Teach Young EFL Learners Reading Skills. In *English Teaching Forum* (Vol. 54, No. 2, pp. 20-26). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.

Terry, W. S. (2003). *Learning and memory basic principles, processes, and procedures*. Boston: Allyn and Bacon.

Warger, C. (2001). Five Homework Strategies for Teaching Students with Disabilities. ERIC/OSEP Digest E608.

Westera, J. & Moore, D. (1995). Reciprocal teaching of reading comprehension in a New Zealand high school. *Psychology in the Schools, 32*(3), 225 – 232.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts & P. R. Pintrich (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

❊ ❊ ❊

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 139 - 174، الرياض (2019م/ 1441هـ)

مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة

أ. نسرين أحمد الضبيب[1]، و أ. هناء زايد العمري[2]

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى هذا الوعي وفقاً لمتغير المسار الدقيق (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، ومتغير المعدل التراكمي. ولهذا الغرض اتبعت الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي؛ حيث تم تطبيق استبانة من إعداد الباحثتين على عينة مكونة من 58 طالبٍ وطالبةٍ من طلبة المستوى الثامن المتوقع تخرجهم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض، من جميع المسارات الدقيقة الأربعة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة جاء بدرجة متوسطة، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى ذلك الوعي ترجع لمتغيري المسار الدقيق، والمعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: الوعي، الطالب المعلم، الدليل التنظيمي والإجرائي، التربية الخاصة.

Level of Student Teachers' Awareness at the Special Education Department of the Organizational and Procedural Guide of Special Education

Mrs. Nisreen Ahmad Al Dhobaib[1], and Mrs. Hana Zaied AlAmri[2]

Abstract: This study aimed to identify level of student teachers' awareness at the special education department of the organizational and procedural guide of special education. It also aimed to identify differences in level of awareness according to variable of specific major (learning disabilities, intellectual disability, behavioral disorders and autism, hearing impairment) and variable of GPA. For this purpose, the study used a descriptive, survey method. A questionnaire, developed by the two researchers, was used with a sample of 58 male and female students in level eight who are expected to graduate from the Special Education Department, King Saud University in Riyadh. These students were enrolled in all the four specific majors. Results of the study showed that level of student teachers' awareness at the special education department of the organizational and procedural guide of special education was medium. There were no statistically significant differences in awareness level according to variables of specific major and GPA.

Keywords: Awareness, A Preservice Teacher, Organizational and Procedural Guide, Special Education.

---

(1) باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: N_aldhobaib@hotmail.com

(2) باحثة دكتوراه، قسم التربية الخاصة، بكلية التربية، بجامعة الملك سعود.
البريد الإلكتروني: halamri@ksu.edu.sa

(1) PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
E-mail: N_aldhobaib@hotmail.com

(2) PhD Researcher, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
E-mail: halamri@ksu.edu.sa

المقدمة

مما لاشك فيه أن نظام العمل في برامج ومعاهد التربية الخاصة يحتاج إلى آلية عمل تستند إلى لوائح وأنظمة تصف الأهداف والعناصر المكونة له. وتحدد، وتنظم المهام، والمسؤوليات، والخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة بكافة فئاتهم. مما يساعد في رفع كفاءة، وفاعلية تلك الخدمات، والعاملين على تقديمها، والنهوض بذلك إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال كالولايات المتحدة الأمريكية.

وتعد القوانين والتشريعات الفيدرالية الأمريكية طريقة لضمان حقوق الأفراد في المجتمع الأمريكي. وقد سن الكونجرس الأمريكي عددا من القوانين الهامة التي تؤثر على حياة الأفراد ذوي الإعاقة، ومن أهم القوانين والتشريعات التي اهتمت بحقوق الأفراد ذوي الإعاقة، القانون العام 142-94 وهو قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين Education for All Handicapped Children Act (EHCA) عام 1975م، الذي بدأ فعلياً عام 1977م، ثم تم إعادة إقراره وإجراء تعديلات عليه كل ثلاث سنوات (براينت، وسميث، وبراينت، 2012).

وقد بدأت ثورة المناداة بالدمج في الولايات المتحدة الأمريكية قبل ثلاثة أرباع قرن من الزمان، وتحديدًا في السنوات التي سبقت قانون تعليم الأطفال المعوقين لعام 1975م، ثم أصبح الدمج حقيقة في المدارس العامة في عام 1990م عندما جاء قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) Individuals with Disabilities Education Act الذي يقضي بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة في الفصل الدراسي العام مع أقرانهم العاديين قدر الإمكان. وقد أكدت القوانين الاتحادية الفيدرالية مثل قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، عام 2004م وقانون عدم ترك أي طفل No Child Left Behind (NCLB) عام 2001م، على إصدار توجيهات لدوائر التعليم الحكومية ووكالات التعليم المحلية في الولايات المتحدة لتلبية الاحتياجات التربوية لطلاب التربية الخاصة في البيئات الأقل تقييدا (Kent, & Giles, 2016; Yell, 2012).

وفي عام 2004م أجريت تعديلات على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، واشتملت هذه التعديلات على شرطٍ يقضي بأنه يتوجب على العاملين في مجال التربية الخاصة- بما فيهم المعلمين- أن يكونوا مؤهلين تأهيلاً عاليًا وعلى قدر عالٍ من الكفاءة (Bicehouse & Faieta, 2017; Yell, 2012). كما أن هذا الشرط يقضي أيضًا بأن يفي معلمو التربية الخاصة بالتوقعات الفيدرالية لمعيار «المعلم المؤهل بدرجة عالية» «highly qualified teacher» (HQT)، وقد تم توضيح مفهوم المعلم المؤهل بدرجة عالية (HQT) ضمن قانون عدم ترك أي طفل (NCLB)عام 2001م. ووفقًا لهذا

القانون فإن المعلمين المؤهلين تأهيلًا عاليًا هم أولئك الذين: يحققون متطلبات الترخيص، بالإضافة إلى امتلاكهم المعرفة والخلفية المناسبة في مواضيع المحتوى التي يدرسونها (Sayeski, & Higgins, 2014; Yell, 2012; Rothstein & Johnson, 2014).وعلى مدار خمس سنوات منذ عام 2007م، قدم مكتب برامج التربية الخاصة (Office Of Special Education (OSEP Program في وزارة التعليم الأمريكية التمويل لسلسلة من المشاريع التي كان هدفها الرئيسي هو تحسين جودة إعداد المعلم (Sayeski, & Higgins, 2014).

ولعل التطور المستمر في مجال التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال سن التشريعات والقوانين وضرورة التقيد بها، جعلها مثالاً يحتذى به لكونها من الدول الرائدة والمتميزة في سن التشريعات والقوانين لذوي الإعاقة والاهتمام بتربية وتعليم هؤلاء الأفراد (أبونيان، والعمار، 2015؛ كامل، 2007). وبنفس السياق لقي مجال التربية الخاصة والاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة اهتمامًا كبيرًا من حكومة المملكة العربية السعودية (الموسى، 2008؛ أبونيان، 2014). حيث وقعت المملكة العربية السعودية على وثيقة الأمم المتحدة لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة في عام 2008م، وهذا الميثاق يعبر عن التزام المملكة بتطبيق بنود تلك الاتفاقية وتقديم الخدمات المناسبة لهؤلاء الأفراد (أبونيان، والعمار، 2015). كما أعطت المملكة كذلك حق التعليم للأفراد ذوي الإعاقة قبل التوقيع على هذه الاتفاقية؛ حيث تم إصدار تشريع عام 1987م لمساواة الأفراد ذوي الإعاقة مع غيرهم في مختلف المجالات التربوية والتأهيلية والمهنية (بن صديق، 1426).

وتوسع ذلك الاهتمام بذوي الإعاقة، حيث تم إصدار نظام رعاية المعوقين الذي اعتمد في عام 1421هـ، واشتمل على (16) مادة اهتمت بمجالات مختلفة من رعاية وتأهيل ذوي الإعاقة في النواحي الصحية، والتعليمية، والتأهيلية، وغيرها من الخدمات (نظام رعاية المعوقين، 1421). واستند هذا التوسع في الخدمات إلى خطة تم وضعها عام 1417هـ- 1996م وعرفت باستراتيجية التربية الخاصة (أبو نيان، 2014)، التي تمثل خطة فلسفية منهجية تكونت من عشرة محاور، واشتملت على المبادئ والأسس التي تقوم عليها خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، وتهدف إلى توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب غير العاديين من موهوبين أو ذوي إعاقات. واستناداً للمحور السابع من هذه الاستراتيجية وهو «دراسة اللوائح القائمة، وتطويرها، وإعداد لوائح جديدة للبرامج المستقبلية» قامت الأسرة الوطنية للتربية الخاصة، بإعداد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، عام 1422هـ، وهدفت إلى تأطير وتقنين العمل

في مجال التربية الخاصة من خلال أبوابها الأحد عشر (الموسى، 2008).

وبعد إصدار القواعد التنظيمية للتربية الخاصة تم إصدار «الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة» من قبل وزارة التعليم في عام 2015م، الذي يهدف لتمكين معاهد وبرامج التربية الخاصة بالقيام بأدوارها على الوجه الأمثل، ويهتم بتقديم الخدمات الشاملة من خلالها في المملكة للأفراد ذوي الإعاقة؛ وذلك لتلبية الاحتياجات المتغيرة والتطورات والمستجدات في مجال التربية الخاصة. وهذا مما تسعى إلى تحقيقه رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية لمواكبة التطور والمعرفة في جميع مجالات التعليم. إن برنامج التحول الوطني – أحد برامج رؤية 2030 – في مجال التعليم يتبنى تطوير التعليم من خلال عدد من الأهداف ومنها: «إتاحة خدمات التعليم لكافة شرائح الطلاب، تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم، تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة، تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل» (العريفي، والشهري، 2017، ص 3).

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من التطورات والمستجدات في مجال التعليم بشكل عام، ومجال التربية الخاصة بشكل خاص. وذلك من خلال التوسع في إنشاء العديد من برامج التربية الخاصة على مستوى مناطق المملكة، وكذلك انتشار تطبيق برامج دمج الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العادية. مما أدى إلى فتح العديد من برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات السعودية لإعداد الكوادر المهنية العاملة في هذا المجال. ولعل من أهم مراحل إعداد معلم التربية الخاصة مرحلة التدريب الميداني التي تشكل الجانب التطبيقي من الدراسة النظرية التي مر بها الطالب الجامعي، وتترجم ما تم اكتسابه من معارف نظرية ومهارات سابقة. وهذا يؤكد على الأهمية الكبيرة للتدريب الميداني في برامج إعداد المعلم في الجامعات، وذلك لأنه يعتبر أداة الوصل بين ما يتم تعلمه في الدراسة الأكاديمية النظرية والتطبيق العملي في الميدان (مسافر، 2018؛ أبونيان، 2016، الجلامدة، 2015؛ أبو نعير، الزيادات، الرحامنة، عبيدات، 2011).

ولأن النجاح المستقبلي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى غيرهم من الطلاب ذوي القدرات المتفاوتة، يعتمد على مدى جودة المعلمين الذين يتم إعدادهم. كان من الأهمية بمكان أن تكون برامج إعداد المعلم قادرة على تمكين جميع المعلمين من مواجهة التحديات في الميدان (أبونيان، 2016؛ Kent, & Giles, 2016). ولعل الوعي بالأدلة واللوائح والسياسات التعليمية في مجال التربية الخاصة من الركائز الأساسية

التي يجب أن يعيها ويكتسبها المعلم قبل الخدمة لأداء مهامه الوظيفية على الوجه الأمثل. ولذلك كان من الضروري التطرق لدراسة مستوى وعي الطلبة المعلمين بهذه اللوائح والأنظمة وإلقاء الضوء حوله، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أدى التوسع الكمي في برامج إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة في الجامعات السعودية في مختلف مناطق المملكة، إلى الحاجة الماسة للتعرف على جودة مخرجات تلك البرامج. وهذا يقود بدوره إلى أهمية التعرف على مستوى وعي الطلبة المعلمين للأنظمة واللوائح التي يتم تطبيقها في ميدان التربية الخاصة – الصادرة من وزارة التعليم – والمتمثلة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Blanton, Boveda, Munoz, & Pugach, 2017) أنه مع توسع مقدمي خدمات إعداد المعلمين في التعليم العالي، أصبح من الأهمية بمكان التأكيد على أهمية التعرف على السياسات والأنظمة مثل الترخيص الحكومي، وكيف يمكن لهذه السياسات أن تعمل على ضمان استيفاء جميع مقدمي خدمات إعداد المعلمين للمعايير المطلوبة لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات.

وبالرغم من ذلك التوسع الكمي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بالمملكة إلا أن هناك فجوة بين ما يتم تعلمه في المقررات النظرية، وما يتم تطبيقه عمليًا أثناء مرحلة التدريب الميداني، كما أكدت على ذلك العديد من الدراسات مثل دراسة الجلامدة (2015)، ودراسة مسافر (2018)، ودراسة الصالحي (2018)، ودراسة العبدالعزيز (2010) التي أشارت جميعها إلى أن هناك فجوة بين الجانب النظري الذي تم دراسته في المرحلة الجامعية والجانب العملي التطبيقي في الميدان. وهذا بدوره قد يشير إلى وجود مشكلة في مستوى وعي معلمي التربية الخاصة بوجه عام، والطلبة المعلمين على وجه الخصوص في الجوانب النظرية الخاصة باللوائح والأنظمة التي تنظم سير العمل وتوجه عملية تطبيقه.

كما أن تلك الفجوة لا تدعم تحقيق أهداف التعليم، وغاياته، ووسائله، في خطة التنمية المستدامة لرؤية 2030 في المملكة. حيث إنّ هذه الخطة تؤكد على ضمان تكافؤ فرص وصول جميع المتعلمين – بما فيهم الأفراد ذوي الإعاقة – إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني واكتسابهم المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة بحلول عام 2030 (الألمعي، 2018). وذلك لا يتحقق إلا من خلال تأهيل وإعداد المعلم إعدادًا عالًيًا في الجانب النظري الذي يتضمن الأنظمة واللوائح التي تنظم سير العمل، وفي الجانب التطبيقي في الميدان. وتحقيق الانسجام التام بين هذين الجانبين لضمان جودة تقديم الخدمات للطلاب ذوي الإعاقة.

ومن خلال الخبرة المهنية للباحثتين، وقربهن من الميدان التربوي فقد لاحظن بعض القصور في تطبيق اللوائح والأنظمة المتمثلة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وتفعيلها من قبل معلمي التربية الخاصة بشكل عام، والطلبة المعلمين على وجه الخصوص، مما يلفت الانتباه إلى ضرورة تناول مستوى وعي الطلبة المعلمين-باعتبارهم أنهوا للتو مقرراتهم النظرية وبدأوا بالجانب العملي- بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، مما قد يساعد في تقييم جودة المخرجات لقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ويعيد النظر في إعداد وتنفيذ الخطط الدراسية لطلابه.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وفقاً لمتغير المسار الدقيق (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، ومتغير المعدل التراكمي؟

أهداف الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة وأسئلتها يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1- التعرف على مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

2- التعرف على الفروق في مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وفقاً لمتغير المسار الدقيق (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، ومتغير المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

(أ) الأهمية النظرية:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الأولى - وذلك في حدود علم الباحثتين - التي تهتم بدراسة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالأدلة، واللوائح التنظيمية، والإجرائية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة، في البيئة العربية بشكل عام، وفي مجتمع المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. وبذلك فقد تسهم هذه الدراسة في إغناء الأدبيات في مجال التربية الخاصة، والإضافة للإطار النظري في مجال القوانين والتشريعات في التربية الخاصة.

(ب) الأهمية التطبيقية:

أن الدراسة الحالية قد تتوصل لنتائج تفيد في لفت انتباه المسؤولين، وصناع القرار في برامج التدريب الميداني بأقسام التربية الخاصة بالجامعات المختلفة، والعاملين كذلك في ميدان التربية الخاصة على اختلاف تخصصاتهم، إلى أهمية الوعي بالأدلة التنظيمية والإجرائية، التي تنظم سير العملية التعليمية في برامج ومعاهد التربية الخاصة والعمل على تفعيلها. وقد تقدم هذه الدراسة توصيات بشأن العمل على إدراج مقررات دراسية في مرحلة ما قبل الخدمة تهتم بتدريس القوانين واللوائح والأدلة لجميع الطلاب في أقسام التربية الخاصة. كما وقد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات أخرى في مجال القوانين والتشريعات في التربية الخاصة.

حدود الدراسة:

(أ) الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة الحالية على الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة، في جامعة الملك سعود، بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

(ب) الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1439/ 1440هـ).

(ج) الحدود البشرية:

تم تطبيق الدراسة الحالية على الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة، في جامعة الملك سعود والبالغ عددهم 58 طالب وطالبة.

(د) الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع مستوى وعي الطلبة المعلمين (الطلاب، والطالبات) بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي في التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة:

الوعي:

هو «حالة عقلية يكون فيها العقل بحالة إدراك وعلى تواصل مباشر مع محيطه الخارجي عن طريق منافذ الوعي التي تتمثل عادة بحواس الإنسان الخمس» (روابحي، 2013، ص 12).

وتعرف الباحثتان مستوى الوعي إجرائيًا على أنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المعلمين على استبانة مستوى الوعي بالدليل التنظيمي والإجرائي من إعداد الباحثتين، وفقًا للفئات التي تم تحديدها (عالية، متوسطة، منخفضة).

التدريب الميداني:

يشير مفهوم التدريب الميداني إلى توفير فرص منظمة للطالب المعلم لإكمال مرحلة أولية حاسمة من التعلم، والتي ستزوده بالمعرفة والمهارات والخبرات اللازمة لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة

بشكل عام؛ بحيث يتعلم الطلاب المعلمون، ويكتسبون معرفة بالمحتوى، ودراسة عملية التعلم والخلفيات الثقافية للطلاب، ومعرفة كيفية تخطيط برامج تلبي احتياجات تعلم الطلاب وتنفيذها وتقييمها، وذلك تحت إشراف متخصصين من أعضاء هيئة التدريس ومعلمين من ذوي الخبرة (Kent & Giles, 2016).

الطلبة المعلمون:

عرفت لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير (2018)، الطالب المعلم على أنه «هو الطالب الملتحق في برنامج إعداد المعلم» (ص 6).

وتعرف الباحثتان الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة إجرائياً على أنهم: طلبة المستوى الثامن من برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بجميع مساراته الأربعة (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، والذين أنهوا جميع المقررات الدراسية النظرية – التي تعد متطلبات سابقة للتدريب الميداني – ويمارسون التدريب الميداني.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة:

يعد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة أحد:

الأدوات التي قام بتطويرها مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير)، ووزارة التعليم ليحقق الغايات، ويذلل الصعوبات، ويحدد الأعمال التنظيمية والإدارية، لمعاهد ومراكز الخدمات المساندة، والمدارس المطبقة لبرامج التربية الخاصة، وذلك لتمكينها من أداء وظائفها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة منها (وزارة التعليم أ، 1436/ 1437، ص4).

الدليل الإجرائي للتربية الخاصة:

هو «وصف للعمليات والإجراءات التي تقوم بها العناصر واللجان العاملة في المعهد/ المدرسة/ مركز الخدمات المساندة» (وزارة التعليم ب، 1436/ 1437، ص10).

وتتفق التعريفات السابقة للدليل التنظيمي والإجرائي مع تعريفات الباحثتين إجرائياً لهذه الأدلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد حقل التربية الخاصة من الحقول التربوية المميزة والمختلفة عن ميدان التعليم العام، وذلك لأن مجال التربية الخاصة يهتم بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، التي لا يمكن تلبية احتياجاتهم إلا من خلال أساليب وطرق خاصة بكل فئة. لذلك أصبح هناك ضرورة ملحة لسن القوانين والتشريعات التي تطالب بمنح الأفراد ذوي الإعاقة الحق في الحصول على خدمات تربوية وتعليمية مناسبة لاحتياجاتهم. وبالتالي أصبح هناك حاجة ماسة لتوفير وإعداد وتدريب معلمين

مناسبين ومتخصصين لتقديم الخدمات لتلك الفئات؛ لذلك عمدت جامعات، ومعاهد إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة على مستوى العالم على العمل بتأهيل وإعداد المعلمين من الناحية النظرية والتطبيقية (الميدانية) (العايد، والعايد، 2015؛ الروسان، 2010).

إعداد معلم التربية الخاصة:

في الولايات المتحدة الأمريكية، تعمل وزارة التعليم الأمريكية بمختلف وكالاتها باستمرار على إعادة هيكلة أو إعداد برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من الروضة إلى الصف الثاني عشر، وذلك حتى يتمكن الخريجون من الوفاء بمتطلبات المعلم المؤهل بدرجة عالية (HQT) كما ورد في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA). ولتحقيق هذا الهدف، يجب أن تضمن برامج إعداد المعلمين أن خريجيهم الذين يتوقعون تقديم تعليم في مادة أكاديمية أساسية قادرون على الإيفاء بمتطلبات الشهادات أو التراخيص الخاصة بالتعليم الخاص للولاية، بالإضافة إلى امتلاك المعرفة اللازمة لمحتوى المواد، بما يتفق مع متطلبات المعلم المؤهل بدرجة عالية (HQT) (Sayeski, & Higgins, 2014). وأكد على ذلك الدهمشي (2007) حيث أشار إلى عدة كفايات ينبغي على معلم التربية الخاصة أن يمتلكها لتساعده في أداء مهام عمله وتتضمن: كفايات أكاديمية، ومهنية، وأخلاقية، واجتماعية.

كما يصدر المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية (NCATE) National Council for Accreditation of Teacher Education عدًدا من المعايير، وتعمل تلك المعايير كأساس لأي مراجعة لاعتماد المعلمين. ويتضمن هذا المجلس (NCATE) مجلسًا آخر وهو مجلس اعتماد إعداد المعلم (CAEP) Council for the Accreditation of Educator Preparation حيث تعكس معايير (CAEP) صوت مجال التعليم مما يجعل المربي عالي الجودة. لذلك قبل أن يوصي المزود (الجامعة) لأي مرشح بأنه مكتمل لغرض استحقاق الترخيص أو الشهادة، فإنه لابد أن يوثق أن المرشح يفهم توقعات المهنة، بما في ذلك قواعد السلوك، والمعايير المهنية للممارسة، والقوانين والسياسات ذات الصلة (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013) (CAEP).

التدريب الميداني:

يُشار أحيانًا إلى تجربة التدريس السريري بالتدريب العملي أو التدريب الميداني، وهذه التجربة تتيح فرصة التدريب العملي للجانب النظري الذي تم تعلمه من المقررات الدراسية السابقة، وذلك في إطار برنامج إعداد المعلم. وأشار تقرير المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلم (2013) أنه يجب أن تربط تجربة التدريس السريري (التدريب الميداني) بين المقررات الدراسية والتحدي المتمثل في استخدامها وتطبيقها، في ظل إشراف معلمين

ذوي خبرة ومهرة (McElwee, et al., 2018) .

كما يشير المفهوم العام للتدريب الميداني إلى أنشطة تربوية يتم تنفيذها من خلال خطة عمل منتظمة، وذلك خلال فترة زمنية يتم من خلالها التطبيق العملي لما تم دراسته من مناهج نظرية، بحيث يتحمل الطالب المعلم المسؤولية الكاملة في تدريس الطلبة، والمشاركة في الأنشطة الصفية وغير الصفية لتحقيق الأهداف المرجوة من التربية الميدانية (جامعة الملك سعود، 2018ج). وقد يسبق التدريب الميداني في برامج إعداد المعلمين العديد من الخبرات الميدانية المبكرة التي يمر بها الطالب في مختلف مقررات التربية الخاصة وذلك لتهيئة الطالب قبل النزول للميدان وإكسابه الخبرات المبكرة، من خلال الملاحظة، والمشاهدة، والمشاركة، والتطبيق. ويتم من خلال هذه الخبرات الميدانية إكساب الطالب العديد من المهارات التي تساعده على التدريس الفعلي لاحقا من خلال ربط ما تم تعلمه بالممارسات الميدانية (الكثيري، 1431؛ أبونيان، 2016).

وبعد ذلك ينتقل الطلاب إلى التدريب الميداني الفعلي لممارسة التدريس بشكل كامل في الفصل الدراسي الأخير من دراستهم الجامعية. لذلك يعد التدريب الميداني فترة تحول من الناحية المهنية، والفكرية للمتدرب، وذلك لأنه يتحول من طالب إلى معلم، يمارس خبرات ميدانية مكثفة ومستمرة طوال فصل دراسي كامل (أبونيان، 2016). ومن أهداف التدريب الميداني لقسم التربية الخاصة، أن يكون الطالب في نهاية التدريب الميداني قادرًا على: «التخطيط والإعداد لعملية التعليم والتعلم، وإيجاد بيئة صفية مناسبة لعملية التدريس، وممارسة التدريس بفعالية، بما في ذلك استخدام التقنيات المناسبة، وتحمل مسئوليات مهنة التدريس، والالتزام بأخلاقياتها» (الكثيري، بدون تاريخ، ص 6). كما أن «وحدة التدريب الميداني» بكلية التربية بجامعة الملك سعود تقوم بالمتابعة المستمرة لتطبيق نظام الخبرات الميدانية، من خلال العمل على تطوير النماذج الخاصة بالخبرات الميدانية؛ وكذلك تقوم الوحدة بالتواصل مع الجهات ذات العلاقة، والاستفادة من نتائج تحليل الاستبانات التي يتم تعبئتها من قبل الطالب المعلم؛ وذلك من أجل رفع كفاءة مشرفي الجامعة، والمعلمين المتعاونين، والطلبة. ومن أهداف الوحدة: تطوير منظومة تدريب ميداني فعّال يدمج النظرية بالتطبيق، وتوحيد إجراءات العمل في التطبيق الميداني في الأقسام المختلفة، مع مراعاة طبيعة التخصص، وتفعيل آليات التواصل مع الجهات المعنية بالتطبيق الميداني والأقسام (جامعة الملك سعود، 2018أ).

ويوفر عنصر الخبرة الميدانية في برامج إعداد المعلم أنشطة فصلية متسلسلة، ومناسبة، من الناحية التطويرية ومراقبة بشكل جيد خلال الفصل الدراسي، بدءًا من

الفصل الدراسي الأول للدراسة الجامعية وانتهاءً بالفصل الدراسي الأخير من التدريس للطلاب. ويحتاج مرشدو تعليم المعلمين إلى تجارب ميدانية لفهم أهمية سياقات التعلم، وتنوع خصائص المتعلم وتعقيدات التدريس. وتمر مرحلة التدريب الميداني بعدة مراحل تشمل ما يلي: الملاحظة والتي يزور فيها الطالب المعلم مجموعة متنوعة من البيئات المدرسية، والاستكشاف حيث يعمل الطالب المعلم تحت الإشراف مع مجموعات صغيرة من الطلاب، وتدريس مجموعات صغيرة من الطلاب، وعرض شرائح الدروس على فصل بأكمله تحت إشراف معلم معتمد، ثم التدريس للطلاب حيث يكون تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس الجامعيين على مدى اثني عشر أسبوعًا، ويتم التنسيق مع المدرسين المتعاونين الذين «يتم تدريبهم» من قبل أعضاء هيئة إعداد البرنامج (Yarmus, & Begum, 2013).

وعي الطلبة المعلمين بقوانين ولوائح التربية الخاصة:

من الجدير ذكره أن المعلمين الجدد يتعلمون ويكتسبون معرفة بالمحتوى من خلال دراسة عملية التعلم والخلفيات الثقافية المتنوعة للطلاب، وتعلم كيفية التخطيط لتلبية احتياجات تعلم الطلاب وتقييمها. والكثير من برامج تعليم المعلمين تعد المعلمين لفصل دراسي من الطلاب المتجانسين، وهذا أمر لا وجود له في الحقيقة، لأن المدارس اليوم تضم فصولًا دراسية مليئة بالطلاب المتنوعين ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة، والمتنوعة من الاحتياجات، وبينما يمكن لهذه البرامج إعداد المعلمين للوصول إلى بعض الطلاب بنجاح فإنها تقصر في إعداد المعلمين للوصول إلى جميع الطلاب. وبالرغم من ذلك فإن بعض الطلبة المعلمين الذين شعروا بأن دراستهم النظرية لم تعدهم بشكل كافٍ لمواجهة التحديات، أفادوا بأن وقتهم في الميدان كان أكثر فائدة لهم. لذلك يجب أن ترتقي برامج تعليم المعلمين إلى مستوى التحدي المتمثل في إعداد المعلمين لتلبية احتياجات جميع الطلاب، من خلال تطوير مواقف إيجابية، وشراكات قوية بين المنزل والمدرسة، واستخدام التدخلات المناسبة، وإدخال تعديلات ذات معنى وفائدة على المناهج الدراسية للتمييز الفعال للتعليم (Kent, & Giles, 2016).

وقد ذكر ديبتينكورت وهوراد (2009) أن المعلمين الجدد بحاجة إلى أن يكونوا على معرفة بالعناصر الأساسية لقوانين التربية الخاصة بالمدارس، ومنها على سبيل المثال: إجراءات التعرف، والإحالة، والتقييم، والتدخل المبكر. كما أن هؤلاء المعلمين وكجزء من تدريبهم الأولي، يجب أن يحيطوا علمًا بالمعايير الخاصة بالمهنة؛ التي سوف يعملون بها من حيث الممارسة. ومما يؤكد على ذلك دراسة المكاحلة (2017) التي أشارت أهم نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم درجة

مرتفعة من الالتزام بمعايير الخطة التربوية الفردية في مجالي العناصر الأساسية لها، وتنفيذ معاييرها. مما يدل على وعيهم بمفهومها وعناصرها، وفي المقابل أشارت نتيجة دراسة حميدي (2013) إلى أن معلمي ذوي اضطراب التوحد ينظرون للخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية لا يمكن تطبيقها. وقد يرجع ذلك لعدم وعيهم بجوهر وأهمية الخطة التربوية الفردية على الوجه المطلوب، ولذلك كان من الأهمية بمكان ضرورة رفع الكفايات المهنية لهؤلاء المعلمين وتطويرها. وبنفس السياق يؤكد ميثاق آداب المهنة لمعلمي التربية الخاصة الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين على ضرورة أن يلتزم معلمو التربية الخاصة بتطوير معارفهم، ومهاراتهم المتعلقة بتعليم الأفراد غير العاديين، وأن يعملوا وفقًا لمعايير مهنتهم، وسياساتها، وأن يسعوا – في حالة الضرورة – إلى دعم وتحسين القوانين واللوائح والسياسات التي تنظم سير العمل في برامج التربية الخاصة والخدمات المساندة وممارسة المهنة (مجلس الأطفال غير العاديين، 2012).

ومما سبق يمكن القول إنه من الأهمية بمكان أن يتم إعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة خلال مرحلة الدراسة الجامعية، وتزويده بالمعارف والمهارات، ولعل من أهمها الوعي بالأدلة واللوائح والسياسات التنظيمية التعليمية التي تساعد بدورها في تيسير العمل، وتحديد المهام، والمسؤوليات، واستثمار الموارد البشرية والمادية. ويعد الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة أداة هامة تم تطويرها لهذا الغرض. حيث يهدف إلى تلبية احتياجات الطلاب والمجتمع في مجال خدمات التربية الخاصة من خلال تشكيل بناء مؤسسي، وتحديد العلاقات التنظيمية والإدارية لجميع الموارد البشرية في برامج ومعاهد التربية الخاصة ومراكز الخدمات المساندة. بالإضافة إلى تحديد وتوزيع أدوار العاملين فيها، والعلاقات التي تنظم العمل بينهم، والإسهام في تمكين معاهد وبرامج التربية الخاصة من رفع كفاءة وفاعلية العناصر العاملة فيها، وتعزيز التعاون بين منسوبي تلك البرامج والمعاهد والمستفيدين من خدماتها، بالإضافة إلى توثيق الإجراءات في العمل، وتوحيدها، وتوضيح مسار العمليات والحد من الاجتهادات الشخصية، وتسهيل الإشراف والمتابعة لتنفيذ تلك الإجراءات (وزارة التعليم أ، 1436/ 1437؛ وزارة التعليم ب، 1436/ 1437).

الدراسات السابقة:

نظراً لقلة الدراسات التي تناولت مستوى وعي الطلبة المعلمين بالقوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة – وذلك في حدود علم الباحثتين– فإنه سيتم عرض الدراسات التي اهتمت بالقوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة، أو بتأهيل وإعداد معلمي التربية الخاصة وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث

على النحو الآتي:

أجرى كل من أبو نيان والعمار (2015)، بدراسة وصفية مسحية هدفت إلى التعرف على وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، والفروق بين المجموعتين في ذلك. تكونت العينة من (28) مديرة، و(70) معلمة صعوبات تعلم بمدينة الرياض. وتم تطبيق استبانة على عينة الدراسة لتحقيق غرض الدراسة، وتوصلت النتائج إلى أن مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم يعين القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، ويطبقنها بشكل دائم، مع وجود فروق بين المجموعتين في الوعي بالقواعد التنظيمية، لصالح معلمات صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق بين العينتين في تطبيق القواعد التنظيمية.

وهدفت دراسة الجلامدة (2015) إلى تقويم فاعلية التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة القصيم من النواحي التالية: الكفايات التدريسية، والمشرف الأكاديمي، والتنظيم، والإمكانيات المتاحة، ودور المعلمة المتعاونة، ودور المديرة، وذلك من وجهة نظر الطالبات المعلمات. وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقويم الطالبات المعلمات لمجالات التدريب الميداني بناء على متغير التخصص ومتغير المعدل التراكمي. وكانت أداة هذه الدراسة عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من (268) طالبة معلمة. وأشارت نتائج تقويم الطالبات المعلمات لنواحي التدريب أنها كانت على الترتيب التالي: المرتبة الأولى كانت للكفايات التدريسية، بعد ذلك المشرف الأكاديمي، يليه دور المعلمة المتعاونة، ثم التنظيم، وبعده الإمكانات المتاحة، واحتل المرتبة الأخيرة دور المديرة. كذلك أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقويم الطالبات المعلمات، تعود لمتغير التخصص والمعدل التراكمي. وتؤكد هذه الدراسة على اكتساب الطالبات المعلمات خلال فترة التدريب الميداني للكفايات التدريسية – التي احتلت المركز الأول من وجهة نظر الطالبات المعلمات– ومن هذه الكفايات إعداد الخطط التعليمية الفردية لكل حالة وبناء وصياغة الأهداف التعليمية بالطريقة السليمة. كما تشير نتائج هذه الدراسة إلى موافقة الطالبات على دور المعلمة المتعاونة – الذي احتل المرتبة الثالثة من وجهة نظر الطالبات المعلمات– وتقديم المساعدة للطالبات في مختلف النواحي المهنية والتدريسية. وأكدت الباحثة كذلك على أهمية الاهتمام بالتدريب الميداني وتطويره وذلك لتحسين كفاءة وأداء الطالبات المعلمات.

كما هدفت دراسة بيسونن وآخرون Pesonen, et al. (2015) للكشف عن تطبيق تشريعات جديدة للتربية

الخاصة في فنلندا بين الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة. وتم جمع البيانات في هذه الدراسة عن طريق المسح الشامل في كل أنحاء الدولة وكذلك من خلال الملاحظات الميدانية. وأشارت النتائج في هذه الدراسة إلى أن المدارس والبلديات، التي شاركت في مشاريع التنمية طويلة الأجل، لديها المزيد من القدرة والاستعداد لإصلاح ممارسات التربية الخاصة بشكل كبير، مما يوحي بأن التعلم في مجال السياسة العامة يمكن أن ينتقل إلى مجالات أخرى عبر مستويات متعددة من الحكومات الوطنية والمحلية. كما تركز النتائج الرئيسية على أهمية الثقة المهنية كأداة للسياسة في تنفيذ هذه التشريعات الجديدة للتربية الخاصة. وأن التفاعل المتزامن من الأعلى إلى الأسفل (من الوزارة إلى المدارس) ومن الأسفل إلى الأعلى (المدارس إلى الوزارة) كان ممكناً بسبب التجانس النسبي لبلد صغير مثل فنلندا، حيث يتم تعيين سلطة كبيرة إلى المستوى المحلي، وخاصة المعلمين، الذين يتمتعون بمستوى من الاستقلالية في جميع الأمور المتعلقة بالتعليم والتعلم. وقد أشير إلى هذه الطريقة بـ«ثقافة الثقة» في المجتمع الفنلندي والتعليم، حيث يوجه تطبيق المعايير المهنية وسن تشريعات جديدة في مجال التعليم بشكل عام والتربية الخاصة على وجه الخصوص في فنلندا.

وأجرى أبونيان (2016) دراسة هدفت للتعرف على مدى تحقق أدوار الأطراف المشاركة (قسم التربية الخاصة، وإشراف معلم صعوبات التعلم في المدرسة، والبيئة المدرسية، وعضو هيئة التدريس بالجامعة) في تدريب الطلاب المعلمين في مجال صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود. وكذلك هدفت للتعرف على مدى أهمية أدوار تلك الأطراف المشاركة من وجهة نظر الطلاب المعلمين. استخدمت هذه الدراسة الاستبيان كأداة للبحث لجمع آراء الطلاب المعلمين وعددهم (50) طالبًا معلمًا. وأظهرت نتائج هذه الدراسة تحقق أدوار الأطراف المشاركة في تدريب هؤلاء الطلاب المعلمين لكن بدرجات متفاوتة. كذلك أشارت النتائج إلى أن جميع أدوار الأطراف المشتركة لها أهمية عالية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ولكنها لا تصل لما كان يتوقعه ويأمله هؤلاء الطلاب ماعدا دور القسم. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية أدوار تلك الأطراف ومنها دور معلم صعوبات التعلم في المدرسة الذي احتل المرتبة الثانية في درجة التحقق من وجهة نظر هؤلاء الطلاب، وبالرغم من تحقق تلك الأدوار – منها دور المعلم المتعاون – لكن لم تصل إلى المستوى الذي يطمح إليه هؤلاء الطلاب المعلمين.

وفي دراسة هجورن Hjörne (2016) حول وصف التربية الخاصة في السويد: «التاريخ والاتجاهات في السياسة والممارسة»، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف

الآثار المترتبة على تزايد الفصل بين الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، التي تتعارض مع فكرة نظام التعليم الشامل التي تستند على السياسات والممارسات في التعليم. واعتمدت هذه الدراسة على تحليل البيانات السياسية، والإدارية، والبيانات الإحصائية، في المقابلات شبه المنظمة مع المسؤولين الرئيسيين السبعة وهم: المسؤول الحكومي من وزارة التربية والتعليم، والممثل من الوكالة الوطنية للتربية الخاصة، والممثل من الوكالة الوطنية للتفتيش المدرسي، ورئيس تطوير المدرسة في المدينة، وثلاثة معلمين من مدارس ومجالس بلدية مختلفة. وأشارت نتائج المقابلات التي أجريت في هذه الدراسة مع المشاركين، ومراجعة العديد من الدراسات البحثية إلى أن نسبة الأطفال المصنفين في الواقع على أنهم بحاجة إلى دعم خاص قد زادت بشكل كبير، وخاصة مجموعة الأطفال المعنيين بالتشخيص العصبي النفسي على سبيل المثال اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط. وذكر الباحث أن هذا يترتب عليه تطوير مؤهلات جديدة في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تركز بشكل كبير على الصعوبات العصبية والنفسية لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية معرفة الإحصائيات، والتطورات والتغييرات في الأنظمة والتشريعات، في التربية الخاصة والعمل على تفعيلها وإدراكها من قبل جميع العاملين في الميدان وذلك لإعداد كوادر مؤهلة وعلى علم شامل بهذه السياسات والأنظمة.

وهدفت دراسة البدر (2017) الوصفية إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى درجة توفرها، واختلاف ذلك تبعًا للعمر، والخبرة، والتقدير عند التخرج، وتكونت عينة الدراسة من 134 معلمًا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، واستخدم مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كأداة للدراسة. وأظهرت أهم النتائج أن جميع المعايير المهنية كانت مهمة بدرجة كبيرة من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، كما جاء توفر المعايير المهنية الخاصة بمعيار الأسس العامة والمتضمن للمعرفة بالقوانين والتشريعات في مجال صعوبات التعلم بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة أهمية المعايير المهنية -ومنها معيار الأسس العامة- ترجع لاختلاف تقديراتهم عند التخرج.

كما قامت كل من عون، والعتيبي (2017) بدراسة وصفية هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، من وجهة نظر الطالبات المعلمات «طالبات التدريب الميداني»، والتعرف على

الفروق في وجهات نظرهن تبعًا للمعدل التراكمي، والمسار التخصصي، واستخدمت الباحثتان استبانة لهذا الغرض تم تطبيقها على (50) طالبة معلمة. وقد توصلت النتائج إلى أن الطالبات المعلمات بشكل عام راضيات على أساليب التقييم المتبعة من أعضاء هيئة التدريس في القسم، كما أنهن أقل رضا عن مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك عن تجربة التدريب الميداني، كما أوضحت النتائج كذلك عدم رضا الطالبات المعلمات عن جودة المخرجات التي يطرحها البرنامج، وضعف الارتباط بين النظرية والتطبيق، كما وُجدت فروق دالة إحصائيًا تبعًا للمعدل التراكمي لصالح الأقل في المعدل التراكمي، بينما لم توجد فروق دالة بين وجهات نظر الطالبات المعلمات تعزى للمسار الدقيق في التخصص.

وهدفت دراسة المالكي الوصفية (2017) إلى التعرف على معوقات تطبيق الدليل التنظيمي، والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين في الدراسة وفقًا للمتغيرات التالية (النوع، طبيعة العمل، التخصص، البيئة التعليمية، الدورات التدريبية). وتكونت عينة الدراسة من (294) معلماً ومعلمةً، في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدينة الرياض، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى: وجود معوقات بدرجة مرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة وكان ترتيبها التنازلي على النحو الآتي: التقييم والتشخيص، التدخل المبكر، الأنظمة الإدارية، آلية تقويم طلاب التربية الخاصة، القبول والأهلية، الخطط التعليمية، الشراكة بين المدرسة والأسرة. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين استجابات المشاركين في الدراسة حول تلك المعوقات ترجع للجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق كذلك لصالح الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المشاركين تبعاً لطبيعة العمل، أو البيئة التعليمية، أو التخصص.

وأجرى عطيات (2017)، دراسة وصفية بهدف قياس مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (67) فرداً من العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة المجمعة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود مستوى مرتفع من الالتزام لدى أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداة مجتمعة، في حين اختلفت متوسطات الأداء على الأبعاد المختلفة، كما وجدت فروق في بعد المعرفة بالقواعد التنظيمية لصالح الخبرة (الأكثر من 10 سنوات)، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود أثر بالغ للالتزام

بتطبيق هذه القواعد على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة، فكلما ارتفع مستوى هذا الالتزام تحسن مستوى تلك الخدمات المقدمة لمتلقي هذه الخدمات.

وهدفت دراسة الصالحي (2018) إلى تقويم فاعلية برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والطلاب المعلمين، وذلك من خلال دراسة بعض المتغيرات مثل: التخصص والمعدل التراكمي. شملت العينة (50) طالبا من طلاب التربية الخاصة في جامعة القصيم، وكذلك (15) مديرا من مديري المدارس التي يطبق فيها التدريب الميداني لهؤلاء الطلبة، كما واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى درجة مرتفعة في التقييم من قبل مديري المدارس، وكذلك تقييم مرتفع للطلبة المعلمين لبرنامج التدريب الميداني. وأشار الباحث إلى أن هذه النتيجة تدعم الممارسات التي يقوم عليها برنامج التدريب الميداني من إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية اللازمة والأساسية. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم الطلبة المعلمين تبعا لمتغير التخصص الدقيق للطلبة والمعدل التراكمي. وتؤكد هذه الدراسة على أهمية الإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة، من خلال بناء النواحي المعرفية والمهارات المهنية، وكذلك تؤكد على أهمية سد الفجوة وتحقيق التوافق بين الجانبين النظري والتطبيقي في برامج إعداد المعلمين.

كما أجرى مكلوي وآخرون، McElwee, et al. (2018) دراسة عن «تصورات معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة: تأثير المقررات الدراسية للجامعة، السياق، والعلاقات أثناء تجربة التدريس السريرية». هذه الدراسة تسلط الضوء على وجهات نظر المعلمين المشاركين البالغ عددهم (25) طالبًا معلمًا من أجل التحقيق في الأسباب الكامنة وراء كيف ومتى ولماذا استخدم المشاركون، أو لم يستخدموا، المهارات التربوية التي تعرضوا لها أثناء دراستهم الجامعية. وتم استخدام المقابلات شبه المنظمة، والملاحظات، والأوراق الانعكاسية، والوثائق، لتحديد العوامل الأخرى التي ربما أثرت على استخدام المعلم للاستراتيجيات التعليمية وقرارات المشاركين التي تم اتخاذها خلال تجاربهم التعليمية السريرية (الميدانية). وأشارت النتائج من هذه الدراسة النوعية إلى أن العلاقة مع المعلمين الموجهين وسياق وضع التدريس السريري قد أثرت على تخصيص المشاركين للدروس، واتخاذ القرار، والتطوير العام خلال تجاربهم التدريسية النهائية.

كما قام كل من راسميوسين، وكيس Rasmussen, & Kis (2018) بدراسة هدفت إلى التعرف على

المؤهلات التربوية للمعلمات في مدارس التربية الخاصة في تركيا. واتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي، وقد تم توزيع استبانة على أفراد العينة المكونة من (20) معلمة. وتم جمع البيانات البحثية باستخدام تقنية المقابلة شبه المنظمة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات في هذه الدراسة لا يمتلكن المعرفة الكافية عن الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة وخصائصهم. وعبّرت المعلمات أن المؤهلات لديهن غير كافية في وضع خطط الدروس والتدريس والتقييم وإدارة الفصل الدراسي، لتغيير سلوك الطلاب وتدريب الوالدين أيضا.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تطرقت في أحد جوانبها للقوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة، أو بتأهيل وإعداد معلمي التربية الخاصة، تخلص الباحثتان إلى بعض أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية. فقد اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي مثل دراسة المالكي (2017)، ودراسة عطيات (2017)، ودراسة أبونيان، والعمار (2015)، ودراسة البدر (2017)، ودراسة عون، والعتيبي (2017)، ودراسة الجلامدة (2015)، ودراسة الصالحي (2018)، ودراسة بيسونن وآخرون Pesonen et al (2015). كما اختلفت الدراسة الحالية في المنهج مع دراسة كل من هجورن Hjörne (2016) ، ودراسة راسميوسين وكيس Rasmussen, & Kis (2018)، ودراسة مكلوي وآخرون، McElwee, et al. (2018) حيث اتبعت تلك الدراسات المنهج النوعي.

أما من حيث الأهداف فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أبونيان، والعمار (2015) في التعرف على مستوى الوعي بالأنظمة واللوائح التي تنظم سير عمل برامج ومعاهد التربية الخاصة في المملكة، إلا أنها اختلفت عن بعضها في كون الدراسة الحالية تهتم بقياس مستوى وعي الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة بجميع مساراته، بينما اهتمت دراسة أبونيان، والعمار (2015) بدراسة مستوى الوعي بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة – التي تم إلغاء العمل بها بعد إصدار الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة – لدى معلمات صعوبات التعلم ومديرات المدارس خاصة. بينما اهتمت الدراسة الحالية بدراسة وعي الطلبة المعلمين – باختلاف تخصصاتهم الدقيقة – بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة والمعتمد حاليا بشكل رسمي لبرامج ومعاهد التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وفي نفس سياق الأهداف اشتركت عدد من الدراسات السابقة حول تقييم برامج التدريب الميداني لأقسام التربية الخاصة في عدد من الجامعات مثل: دراسة الصالحي (2018)، ودراسة الجلامدة (2011). واتفقت تلك الدراسات مع الدراسة الحالية في

التركيز على مرحلة التدريب الميداني في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وذلك لكون مرحلة التدريب الميداني من أهم المراحل التي يمارسها الطالب المعلم ويكتسب المهارات المهنية المستقبلية من خلالها، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لتركيزها على قياس مستوى وعي الطلبة المعلمين في الأنظمة واللوائح التي يتضمنها الدليل التنظيمي والإجرائي؛ حيث تعد هذه الأنظمة من المرتكزات التي تقوم عليها برامج التربية الخاصة في المملكة، والتي يجب على برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة الاهتمام بالتركيز على الوعي بها، وإكسابها للطلبة المعلمين.

ومن حيث العينة اختلفت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية التي اهتمت بالطلبة المعلمين في هذا الجانب حيث اهتم بعضها بالمعلمين والمعلمات كدراسة المالكي (2017)، ودراسة راسميوسين وكيس Rasmussen, & Kis (2018)، ودراسة البدر (2017)، واهتم بعضها الآخر بالعاملين، والمسؤولين في برامج التربية الخاصة ومنهم المعلمين وغيرهم مثل، دراسة أبونيان، والعمار (2015)، ودراسة بيسونن وآخرون Pesonen et al (2015)، ودراسة هجورن Hjörne (2016)، ودراسة عطيات (2017). بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في نوع العينة ومن تلك الدراسة دراسة مكلوي وآخرون، McElwee, et al. (2018)، ودراسة عون، والعتيبي (2017) حيث اهتمت جميعها بالطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة.

وفيما يتعلق بالأدوات فقد استخدمت معظم الدراسات الوصفية السابقة الاستبانة كما هو الحال في الدراسة الحالية ومنها دراسة أبونيان، والعمار (2015)، ودراسة عون، والعتيبي (2017) على سبيل المثال، كما استخدمت دراسة البدر (2017) مقياسًا كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسات النوعية كدراسة هجورن Hjörne (2016)، ودراسة راسميوسين وكيس Rasmussen, & Kis (2018)، ودراسة مكلوي وآخرون، McElwee, et al. (2018)، المقابلات شبه المنظمة، والملاحظات، وتحليل الوثائق، والأوراق الانعكاسية.

وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وأهدافها، ومنهجيتها، ومحاولة إلقاء الضوء على بعض الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة. فبالرغم من تناول تلك الدراسات لبعض المواضيع والمشكلات للعاملين في مجال التربية الخاصة، والطلبة المعلمين بأقسام التربية الخاصة، ووجهات نظرهم في تقييم برامج الإعداد الخاصة بهم، إلا أن جميعها لم تتطرق إلى موضوع مستوى الوعي للطلبة المعلمين بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. والذي يشكل حجر أساس لتنظيم سير برامج

ومعاهد التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية؛ حيث يعد الوعي به من الأساسيات التي ينبغي لكل معلم، قبل الخدمة وأثناءها، الإلمام ببنوده، فضلًا عن الالتزام بما ورد بها. ولذلك فإن هذه الدراسة يمكن أن تعد من الدراسات الأولى التي تهتم بدراسة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالأدلة واللوائح والأنظمة. وهذا يبرز مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات، كون نتائجها قد تضيف لمجال التربية الخاصة في مجال القوانين والتشريعات، وخاصة في بيئتنا السعودية التي تعاني من ندرة الدراسات في هذا الجانب. كما قد تسهم في تقييم مخرجات برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، والعمل على إعادة النظر فيه، وإجراء التعديلات على محتوى الخطط الدراسية التي يتضمنها، لضمان استيفاء المعلمين لمعايير تأهيل عالية الجودة، تسهم في نهضة خدمات التربية الخاصة في البيئة السعودية، لتواكب التطورات العالمية، وتحقق رؤية الوطن 2030 في هذا المجال.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي، وهو «البحث الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية» (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، 2010، ص 205)، وقد استخدمت الباحثتان هذا المنهج في الدراسة الحالية لأنه يتناسب مع موضوع الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة (الذكور، والإناث)، بكلية التربية بجامعة الملك سعود بمساراته الدقيقة الأربعة (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، في الفصل الأول من العام الدراسي (1439– 1440هـ)، والبالغ عددهم (71) طالبًا، وطالبةً وفقًا لإحصائية قسم التربية الخاصة بتاريخ 28/ 2/ 1440هـ (قسم التربية الخاصة، 1440). كما مثلت عينة الدراسة الحالية جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين تم الحصول على استجاباتهم وعددهم (58) طالبًا وطالبةً، وموضحة خصائصهم وفقًا للجدول التالي.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقًا لخصائصها.

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	23	٪39.7
	أنثى	35	٪60.3
المسار الدقيق في قسم التربية الخاصة	صعوبات التعلم	12	٪20.7
	الإعاقة فكرية	14	٪24.1
	الاضطرابات السلوكية والتوحد	18	٪31.0
	الإعاقة السمعية	14	٪24.1
المعدل التراكمي	يتراوح ما بين 5 – 4.51	22	٪37.9
	يتراوح ما بين 4.50 – 3.51	31	٪53.4
	يتراوح ما بين 3.50 – 2.51	5	٪8.6
المجموع		58	٪100.0

ثالثًا: أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة مستوى الوعي بالدليل التنظيمي، والإجرائي للتربية الخاصة، التي تم إعدادها من قبل الباحثتين بالرجوع لبنود الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (الإصدار الأول) للعام الدراسي (1436– 1437هـ)، لقياس مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي، والإجرائي للتربية الخاصة كأداة للدراسة الحالية، وذلك لمناسبتها لموضوع وأهداف الدراسة الحالية وأسئلتها.

التحقق من صدق أداة الدراسة:

أولًا: الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعد صياغتها بصورتها الأولية والمكونة من استمارة البيانات الأولية، ومن (32) فقرة، وذلك بعرضها على ثمانية من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة، ستة منهم من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، واثنتان من معلمات التربية الخاصة من ذوات الخبرة، ومن حملة درجة الماجستير. وتم إجراء تعديلات عليها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، لتصبح في صورتها النهائية مكونة من جزأين: الجزء الأول يشمل البيانات الأولية (المسار الدقيق، والمعدل التراكمي)، والجزء الثاني يحتوي على فقرات الاستبانة وعددها (33) فقرة يجيب عليها المفحوصون وفقًا لتدرج ثلاثي من البدائل وهو: بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Person) لقياس العلاقة بين بنود استبانة مستوى وعي الطلبة

المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2): معاملات ارتباط بنود استبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بالدرجة الكلية للاستبانة.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6590**	12	0.6432**	23	0.4935**
2	0.5405**	13	0.5887**	24	0.5730**
3	0.5503**	14	0.6969**	25	0.4727**
4	0.6045**	15	0.6896**	26	0.4319**
5	0.4306**	16	0.4576**	27	0.6153**
6	0.4794**	17	0.6417**	28	0.6497**
7	0.5717**	18	0.6907**	29	0.5241**
8	0.4412**	19	0.5904**	30	0.4626**
9	0.5045**	20	0.3962**	31	0.5721**
10	0.4530**	21	0.5744**	32	0.5701**
11	0.5703**	22	0.5797**	33	0.5643**

**** دالة عند مستوى 0.01**

ويتضح من الجدول السابق رقم (2) أن جميع معاملات ارتباط بنود استبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة بالدرجة الكلية للاستبانة كانت دالة عند مستوى 0.01

التحقق من ثبات أداة الدراسة:

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا لاستبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (3): معامل ثبات كرونباخ ألفا لاستبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ ألفا
الثبات الكلي لاستبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة	33	0.93

ويتضح من الجدول السابق رقم (3) حصول استبانة مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة على معامل ثبات كرونباخ ألفا عالٍ بلغ (0.93).

رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

قامت الباحثتان باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية، المناسبة لطبيعتها وأسئلتها وأهدافها. والمندرجة ضمن برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك على النحو الآتي:

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

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

3- حساب النسبة المئوية لتحديد خصائص العينة.

4- استخدام المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Std. Deviations)، للإجابة على السؤال الأول للدراسة.

5- استخدام اختبار كروسكال-واليز (Kruskal-Wallis) للإجابة على السؤال الثاني للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثتان الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة عالية=3، بدرجة متوسطة=2، بدرجة منخفضة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل

الأداة = (3-1) ÷ 3 = 0.67

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (4): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة عالية	3.00 – 2.34
بدرجة متوسطة	2.33 – 1.68
بدرجة منخفضة	1.67 – 1.00

وسيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها لكل سؤال من أسئلة الدراسة وفقًا للترتيب الآتي:

أولًا: الإجابة على السؤال الأول: ما مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة؟

جدول (5): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة على العبارات التي تقيس مستوى وعيهم بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
16	لدى معرفة بمفهوم الخطة التعليمية الفردية.	2.64	0.58	1	عالية
23	لدي معرفة بالعلاقة التبادلية بين المعلمين والأسرة.	2.62	0.59	2	عالية
22	لدي معرفة بواجبات الأسرة نحو المدرسة.	2.60	0.59	3	عالية

تابع/ جدول (5).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
6	لدي معرفة بمفهوم التدخل المبكر في التربية الخاصة.	2.59	0.62	4	**عالية**
2	لدي معرفة بفريق التشخيص متعدد التخصصات ومهامه.	2.53	0.57	5	**عالية**
21	لدي معرفة بواجبات المدرسة نحو الأسرة.	2.50	0.68	6	**عالية**
20	لدي معرفة بتكييف الخطة التعليمية الفردية، وتعديلها وفقاً لاحتياجات وقدرات الطلاب ذوي الإعاقة.	2.47	0.63	7	**عالية**
8	لدي معرفة بالفئات المستهدفة في برامج التدخل المبكر.	2.41	0.70	8	**عالية**
19	لدي معرفة بمرتكزات الخطة التعليمية الفردية (الاعتبارات عند إعدادها، محتوياتها، متطلبات إعدادها وتنفيذها وتقويمها، الخدمات التي تحتوي عليها).	2.38	0.75	9	**عالية**
5	لدي إطلاع بالاعتبارات الأخلاقية الواجب مراعاتها عند القيام بعملية القياس والتشخيص.	2.34	0.69	10	**عالية**
7	لدي معرفة بخدمات التدخل المبكر في التربية الخاصة.	2.29	0.68	11	**متوسطة**
1	لدي معرفة بمفهوم عملية القياس والتشخيص في التربية الخاصة.	2.10	0.55	12	**متوسطة**
3	لدي إطلاع بالأدوات، والمقاييس، والأساليب المستخدمة في عملية القياس والتشخيص لذوي الإعاقة.	2.07	0.62	13	**متوسطة**
11	لدي معرفة بالمكان التربوي الذي يقدم خدمات التربية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة ضمن البيئة الأقل تقييداً.	2.07	0.65	13	**متوسطة**
10	لدي معرفة بمفهوم القبول والأهلية في معاهد وبرامج التربية الخاصة.	2.07	0.70	13	**متوسطة**
4	لدي معرفة بمراحل وإجراءات عملية القياس والتشخيص لذوي الإعاقة.	2.03	0.62	16	**متوسطة**
12	لدي معرفة بالأهلية ذات العلاقة بخدمات التربية الخاصة وفقاً لفئات التربية الخاصة المختلفة.	1.97	0.56	17	**متوسطة**
27	لدي معرفة بالوصف الوظيفي لوظائف التربية الخاصة.	1.95	0.69	18	**متوسطة**
17	لدي معرفة بمفهوم الخطة التعليمية الأسرية.	1.91	0.80	19	**متوسطة**
24	لدي معرفة بتنظيم التشكيلات الوظيفية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.	1.90	0.69	20	**متوسطة**
13	لدي معرفة بمفهوم عملية التقويم، وأهدافها، والقواعد والأسس التي تقوم عليها، بناء على لائحة تقويم الطالب في وزارة التعليم.	1.88	0.59	21	**متوسطة**
28	لدي معرفة بتنظيم مراكز الخدمات المساندة للتربية الخاصة.	1.88	0.62	21	**متوسطة**
18	لدي معرفة بمفهوم الخطة التعليمية الانتقالية.	1.86	0.80	23	**متوسطة**
25	لدي معرفة بالمجالس للمعاهد وبرامج التربية الخاصة (مجلس المعهد/ المدرسة، مجلس المعلمين).	1.83	0.78	24	**متوسطة**
26	لدي معرفة باللجان وأنواعها (القبول والأهلية، الخطط التعليمية، الشراكة الأسرية والمجتمعية، لجنة التوجيه والإرشاد، لجنة التميز والجودة، لجنة الأمن والسلامة).	1.81	0.71	25	**متوسطة**
30	لدي معرفة بالعمليات والإجراءات في برامج ومعاهد التربية الخاصة.	1.76	0.54	26	**متوسطة**
9	لدي معرفة بالأماكن التربوية التي تقدم من خلالها خدمات التدخل المبكر.	1.76	0.66	26	**متوسطة**
14	لدي معرفة بأدوات وأساليب التقويم العامة للطلاب ذوي الإعاقة، بناء على لائحة تقويم الطالب في وزارة التعليم.	1.74	0.61	28	**متوسطة**
15	لدي معرفة بأدوات وأساليب التقويم وفقاً لفئات التربية الخاصة المختلفة، بناء على لائحة تقويم الطالب في وزارة التعليم.	1.74	0.61	28	**متوسطة**

تابع/ جدول (5).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوعي
31	لدي معرفة بالعمليات والإجراءات في مراكز الخدمات المساندة.	1.72	0.56	30	**متوسطة**
32	لدي معرفة بالنماذج والسجلات المستخدمة في العمليات والإجراءات في برامج ومعاهد التربية الخاصة.	1.69	0.63	31	**متوسطة**
29	لدي معرفة بإرشادات تقويم شاغلي الوظائف التعليمية في التربية الخاصة.	1.67	0.63	32	**منخفضة**
33	لدي معرفة بالنماذج والسجلات المستخدمة في العمليات والإجراءات في مراكز الخدمات المساندة.	1.57	0.62	33	**منخفضة**
	المتوسط* العام	**2.07**	**0.36**		**متوسطة**

*** المتوسط الحسابي من 3 درجات.**

من خلال الجدول السابق رقم (5) يتضح أن متوسطات عبارات استبيان مستوى وعي الطلبة المعلمين تراوحت بين 1.57 و2.64، وأن المتوسط العام لدرجات عبارات الاستبيان بلغ 2.07 والذي يقع ضمن مدى الوعي بدرجة متوسطة وفقًا للجدول رقم (4)، مما يشير إلى أن وعي الطلبة المعلمين بالدليل التنظيمي والإجرائي جاء بدرجة متوسطة. كما أن العبارات رقم 16، و23، و22 حصلت على أعلى قيم في المتوسطات على التوالي، وفي المقابل حصلت عبارات الاستبيان رقم 32، و29، و33 على أقل قيم في المتوسطات على التوالي.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة الخاصة بمستوى الوعي للطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة الذي جاء بدرجة متوسطة بأن الخطة الدراسية لمقررات درجة البكالوريوس في التربية الخاصة لا تتضمن مقررات في القوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة بشكل صريح (جامعة الملك سعود، 2018ب)، وقد يتم التطرق لهذه الأنظمة ضمنيًا في محتوى بعض المقررات أو ضمن متطلبات الخبرات الميدانية المبكرة لطلبة القسم التي يطالبون بها أثناء دراستهم للمقررات الجامعية، إلا أنه يمكن القول بأنه لم يتم التركيز على اللوائح والأنظمة ودورها في تنظيم سير عمل البرامج بشكل كافٍ مما جعل درجة الوعي لدي هؤلاء الطلبة تأتي بدرجة متوسطة؛ نتيجة معرفتهم ببعض بنود الدليل التنظيمي التي وردت ضمنيًا في محتوى بعض المقررات السابقة كما سبق ذكره.

وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة عطيات (2017)، التي وجدت فروقًا في بعد المعرفة بالقواعد التنظيمية لصالح الخبرة (الأكثر من 10 سنوات) للعاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في محافظة المجمعة. وهذا يدل على أن العاملين- بما فيهم المعلمون ذوو الخبرة - كانت معرفتهم أعلى من المعلمين الجدد، فضلًا عن الطلبة المعلمين الذين مازالوا في بدايات

خبراتهم الميدانية. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة البدر (2017) في بعض جوانبها والتي توصل من خلالها إلى أن درجة توافر المعايير المهنية الخاصة بمعيار الأسس العامة لدى معلمي صعوبات التعلم الذي يتضمن المعرفة بالقوانين والتشريعات الخاصة بتعليم ذوي صعوبات التعلم جاء بدرجة متوسطة. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة راسميوسين وكيس Rasmussen, & Kis (2018) التي هدفت إلى التعرف على المؤهلات التربوية للمعلمات في مدارس التربية الخاصة في تركيا. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات في هذه الدراسة لا يمتلكن المعرفة الكافية عن الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة وخصائصهم، التي غالبًا ما تحتوي عليها الأدلة التنظيمية والإجرائية. كما اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة أبو نيان والعمار (2015) التي توصلت إلى أن مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم في هذه الدراسة يعين القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، ويطبقنها بشكل دائم. وقد يرجع ذلك لخبرة معلمات صعوبات التعلم في تطبيق القواعد التنظيمية التي هي جزء من مهامهن الوظيفية، التي يقيمن على الالتزام بها، بينما يقيم الطلبة المعلمين على بنود أخرى لا تتضمن بشكل صريح الالتزام بما ورد في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

ومن الجدير ذكره في هذا الصدد أن الدرجة المتوسطة في مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة هي درجة غير كافية، ولا تتوافق مع استيفاء معلم التربية الخاصة معايير تأهيل عالية الجودة كما نصت على ذلك القوانين الفيدرالية. ومما يؤكد ذلك ما جاء في ميثاق آداب المهنة لمعلمي التربية الخاصة الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، وما جاء في معايير مجلس اعتماد إعداد المعلم (CAEP)، حول ضرورة استيفاء المعلم للمعايير المهنية والسياسات المرتبطة بها، ودعم وتحسين القوانين واللوائح التي تنظم سير العمل. واتفقت نتيجة دراسة هجورن Hjörne (2016) التي أكدت على أهمية معرفة الإحصائيات والتطورات، في الأنظمة والتشريعات في مجال التربية الخاصة لتطوير مؤهلات المعلم بما يتوافق مع تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وبنفس السياق أكدت دراسة بيسونن وآخرون Pesonen et al (2015) على أهمية أن يكون للمعلم دور فعال في تطبيق المعايير المهنية، والمساهمة في تطوير التشريعات والأنظمة.

وفيما يتعلق بأعلى ثلاث عبارات في الاستبيان من حيث الترتيب، ودرجة وعي الطلبة المعلمين بها، فقد جاءت العبارة رقم (16) بالمرتبة الأولى ونصت على «لديّ معرفة بمفهوم الخطة التعليمية الفردية»، وتبدو هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير ومتوقعة كذلك حيث

أن جوهر مرحلة التدريب الميداني ينصب بشكل كبير على الوعي بمفهوم الخطة التعليمية الفردية للطلاب وفي جميع فئات الإعاقة، وتنفيذها كما يجب وفق الأهداف المشتملة عليها. كما أن مفهوم الخطة التعليمية الفردية قد مر على هؤلاء الطلبة في أكثر من مقرر من المقررات الدراسية السابقة، وتم التركيز عليه وممارسة تطبيقها في الخبرات الميدانية المبكرة قبل مرحلة التدريب الميداني، بالإضافة إلى اشتمال بنود تقييم الطلبة المعلمين في مرحلة التدريب الميداني على العديد من البنود التي تخص تطبيق الخطة التعليمية الفردية، مما يجعل الوعي بمفهومها أمراً بديهيًا بالنسبة لهؤلاء الطلبة. ومما يؤكد على هذه النتيجة دراسة الجلامدة (2015) التي أشارت أهم نتائجها إلى أن الكفايات التدريسية احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر الطالبات المعلمات في قسم التربية الخاصة، وتتضمن هذه الكفايات إعداد الخطط التعليمية الفردية لكل حالة، وبناء وصياغة أهدافها. كما أشارت أهم نتائج دراسة المكاحلة (2017) إلى أن معلمي التربية الخاصة لديهم درجة مرتفعة من الالتزام بمعايير الخطة التربوية الفردية في مجالي العناصر الأساسية لها، وتنفيذ معاييرها. مما يدل على وعيهم بمفهومها وعناصرها، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية في هذا الجانب مع نتيجة دراسة حميدي (2013) التي أشار فيها معلمو ذوي اضطراب التوحد بأنه ينظر للخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية لا يمكن تطبيقها. وقد يعزى ذلك إلى المشاعر السلبية والاحباطات التي قد يتعرض لها معلمو ذوي التوحد والتي قد تؤثر في نظرتهم لجدوى الخطط التربوية ومدى فاعليتها.

أما فيما يتعلق بأعلى ثاني وثالث عبارتين في الاستبيان وهما على التوالي: العبارتان رقم (23)، و(22)، وتنصان على: لدي معرفة بالعلاقة التبادلية بين المعلمين والأسرة، ولدي معرفة بواجبات الأسرة نحو المدرسة. وكلا العبارتين تندرجان تحت مفهوم تفعيل الشراكة الأسرية بين معلمي التربية الخاصة وأسر الطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف فئاتهم، ولعل من الواضح ومن الأهمية بمكان ضرورة التواصل مع الأسرة، وتفعيل الشراكة الأسرية في برامج التربية الخاصة لضمان نجاح البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة، كما أن من الجدير ذكره في هذا الصدد كذلك هو أن الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة قد مروا بسلسلة من المعارف حول موضوع الشراكة الأسرية أثناء دراستهم للمقررات الجامعية ولعل من أهمها دراستهم لمقرر كامل بعنوان «العمل مع أسر غير العاديين» الذي يدرس لطلاب جميع المسارات في المستوى الخامس (جامعة الملك سعود، 2018ب). وكما أشار فريند وكوك (2017) بأن إحدى مسؤوليات المهنيين والأخصائيين التربويين تكمن في العمل مع الأسر، وتيسير مشاركتهم الفعالة في

اتخاذ القرارات التربوية، وفهم مشكلات أطفالهم والتخطيط من أجلها. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كنت وجيلز Kent, & Giles (2016) التي ذكرت في أحد جوانبها بأنه يجب أن ترتقي برامج تعليم المعلمين إلى مستوى التحدي المتمثل في إعداد المعلمين لتلبية احتياجات جميع الطلاب من خلال تطوير مواقف إيجابية، وشراكات قوية بين المنزل والمدرسة. كما اتفقت كذلك مع نتيجة دراسة مهيدات (2016) التي بينت الحاجة الماسة لأولياء أمور ذوي الإعاقة في الحصول على المعلومات والتواصل مع المهنيين، وضرورة تمكينهم، وتزويدهم بالمعلومات التي يحتاجونها، ومراعاة الأساليب المفضلة لهم في ذلك الصدد. ولعل ذلك أيضًا يتفق وبشكل كبير مع رؤية الوطن 2030 في تمكين الأسر من الاطلاع على ما يخص أبناءهم في البرنامج التربوي الفردي، والمشاركة في إعداده، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالخدمات المقدمة والتعديلات عليها. وينسجم كذلك مع برنامج ارتقاء أحد برامج رؤية 2030 والذي يهدف إلى تحقيق التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة، وإشراك الأسر في العملية التعليمية لأبنائهم، وقياس مؤشرات الأداء التي تقيس مدى إشراك أولياء الأمور في ذلك، وإشراك 80٪ من الأسر في الأنشطة المدرسية بحلول عام 2020 (رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2018).

كما ويتضح كذلك من جدول (5) أن هناك بعض الفقرات التي كان مستوى وعي الطلبة المعلمين فيها منخفضا عن بقية البنود وهي الفقرات (32) و(29) و(33) على التوالي. ففي الفقرة (32) التي نصت على «لدي معرفة بالنماذج والسجلات المستخدمة في العمليات والإجراءات في برامج ومعاهد التربية الخاصة» والفقرة (29) التي نصت على «لدي معرفة بإرشادات تقويم شاغلي الوظائف التعليمية في التربية الخاصة»، يمكن تفسير سبب انخفاض وعي الطلبة المعلمين فيهما بالفجوة ما بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في التدريب الميداني، وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل: دراسة الصالحي (2018)، ودراسة الجلامدة (2015)، ودراسة عون، والعتيبي (2017).

كما وقد يعود سبب انخفاض الوعي في تلك الفقرتين إلى دور المعلم المتعاون في تعريف الطالب المعلم بالنماذج والسجلات المستخدمة في برامج ومعاهد التربية الخاصة، المعتمدة في الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة، وبالإرشادات الخاصة بتقويم شاغلي الوظائف التعليمية في التربية الخاصة. حيث يعد المعلم المتعاون من أهم العناصر في إعداد الطالب المعلم لممارسة مهامه في المستقبل (أبونيان، 2016؛ McElwee, et al., 2018). وقد أكدت على ذلك نتيجة دراسة الجلامدة التي أشارت

إلى موافقة الطالبات المعلمات على دور المعلمة المتعاونة من خلال تقديم المساعدة لهن في مختلف النواحي المهنية والتدريسية. وفي سياق آخر أكدت دراسة أبونيان (2016) أن دور المعلم المتعاون جاء بأهمية عالية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، لكن لم يكن بالمستوى الذي يتمناه هؤلاء الطلبة. كما أشارت نتائج دراسة مكلوي وآخرون، McElwee, et al. (2018) أن العلاقة مع المعلمين الموجهين وسياق وضع التدريس السريري قد أثرت على تخصيص المشاركين للدروس واتخاذ القرار والتطوير العام خلال تجاربهم التدريسية النهائية. ومن الضروري تأهيل وتدريب المعلم المتعاون للعمل مع الطلبة المعلمين وعمل لقاءات مكثفة ومتواصلة بينه وبين مشرف الجامعة، وذلك لأن المعلم المتعاون له تأثير واضح وكبير على الطلبة المعلمين (أبونيان، 2016).

وتعزو الباحثتان كذلك مستوى الانخفاض في الوعي لدى الطلبة المعلمين في تلك الفقرتين إلى التزام الطالب المعلم بالنماذج، وإرشادات التقويم المقدمة له من قبل مشرف الجامعة، وبحسب معايير وضوابط قسم التربية الخاصة؛ حيث أن الطالب المعلم لا يستند على النماذج ولا الإرشادات الخاصة بتقويم شاغلي الوظائف التعليمية المدرجة في الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة في هذا الجانب. وهذا ما أكدته الدراسات السابق ذكرها حول وجود فجوة بين ما تم دراسته في الجامعة، والمجال العملي في الميدان الذي يطبق فيه الطالب المعلم.

وفيما يتعلق بالفقرة رقم (33) التي نصت على «لدي معرفة بالنماذج والسجلات المستخدمة في العمليات والإجراءات في مراكز الخدمات المساندة» فقد جاءت في المرتبة الأخيرة من بين جميع الفقرات. ويمكن تفسير ذلك بأن الخدمات المساندة ليست من مهام معلم التربية الخاصة بشكل مباشر، لكونها تقدم خدمات أخرى غير تعليمية، لكنها ذات علاقة بالتربية الخاصة وبالفريق متعدد التخصصات. لذلك من المتوقع انخفاض مستوى وعي الطلبة المعلمين بمعرفة النماذج والسجلات الخاصة بالخدمات المساندة. حيث تشتمل الخدمات المساندة على جميع الخدمات التي يحتاج إليها الأفراد ذوي الإعاقة ليتمكنوا من الاستفادة من خدمات التربية الخاصة وقد تشمل: المواصلات، والخدمات المالية، والخدمات الصحية، والعلاج الوظيفي وغيرها من الخدمات الشاملة، التي تهدف إلى تنمية هؤلاء الأفراد في جميع مجالات النمو المختلفة (عبيد، 2012). ويتضح مما سبق أن الخدمات المساندة لا ترتبط بشكل مباشر بالمهام التي يتعين على معلم التربية الخاصة القيام بها خلال عمله مع الأفراد ذوي الإعاقة، وبالتالي ظهر انخفاض واضح في مستوى وعي الطلبة المعلمين بهذه الفقرة.

ثانيًا: الإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في مستوى وعي الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وفقاً لمتغير المسار الدقيق (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية)، ومتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار كروسكال-وليز (Kruskal-Wallis) بديل اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في مستوى وعي أفراد العينة بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في المتغيرات التالية:

- أولاً: تبعاً لاختلاف المسار الدقيق لأفراد العينة: (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية).

والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (6): اختبار كروسكال-واليز لدلالة الفروق في مستوى وعي أفراد العينة (الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة) بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة باختلاف المسار الدقيق.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي ($كا^2$)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
صعوبات التعلم	12	38.208	4.171	3	0.244	غير دالة
الإعاقة فكرية	14	25.821				
الاضطرابات السلوكية والتوحد	18	27.750				
الإعاقة السمعية	14	27.964				

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن قيمة ($كا^2$) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي أفراد العينة (الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة) بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، تعود لاختلاف المسار الدقيق لأفراد العينة (صعوبات التعلم، الإعاقة الفكرية، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية).

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة المعلمين باختلاف مساراتهم يتلقون أثناء مرحلة دراسة المقررات الجامعية نفس المقررات العامة الواردة في الخطط الدراسية للمسارات المختلفة، والتي قد تتطرق ضمنيًا في محتواها إلى بعض بنود الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، ويسيرون على أهداف محددة وموحدة منذ بداية الدراسة الجامعية وبالتالي لا توجد

فروق تذكر في مستوى وعي الطلبة المعلمين بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة تعزى للتخصص أو المسار الدقيق، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عون، والعتيبي (2017)، التي أظهرت عدم وجود فروق في وجهة نظر الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة حول تقييم برنامج إعدادهن بالجامعة الذي يتضمن الإعداد في مجال القوانين والتشريعات تبعًا لمتغير اختلاف التخصص. كما اتفقت كذلك مع نتيجة دراسة المالكي(2015) الذي لم يتوصل لفروق في وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الخاصة حول معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي ترجع لمتغير التخصص أو المسار. مما يشير إلى وجود اتفاق عام بين المعلمين حول معوقات الدليل التنظيمي والإجرائي وقد يرجع ذلك بدوره إلى عدم وجود فروق بينهم في مستوى الوعي بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة.

- ثانيًا: تبعاً لاختلاف المعدل التراكمي لأفراد العينة. والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (7): اختبار كروسكال-واليز لدلالة الفروق في مستوى وعي أفراد العينة (الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة) بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة باختلاف المعدل التراكمي.

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي ($كا^2$)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
يتراوح ما بين 5 – 4.51	22	27.932	0.564	2	0.754	غير دالة
يتراوح ما بين 4.50 – 3.51	31	31.032				
يتراوح ما بين 3.50 – 2.51	5	26.900				

ويتضح من الجدول السابق رقم (7) أن قيمة ($كا^2$) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى وعي أفراد العينة (الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة) بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، تعود لاختلاف المعدل التراكمي لأفراد العينة.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى خضوع جميع الطلبة المعلمين باختلاف معدلاتهم لنفس الخطة الدراسية والتي تتضمن الإجراءات، والمتطلبات، والمخرجات للمقررات الدراسية العامة، والمشتركة لجميع الطلبة في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود (جامعة الملك سعود، 2018ب). كما أن جميع الطلبة يمرون بالخبرات الميدانية المبكرة،التي تساهم في حصولهم على المهارات والمعارف اللازمة لمهنتهم المستقبلية، وكذلك يتم من خلالها تطبيق ما تم دراسته في المقررات الدراسية في

الميدان وفق أهداف ومعايير خاصة لكل مقرر دراسي (الكثيري،1431). وبالإضافة إلى ذلك فإن الطالب المعلم يلتحق بالتدريب الميداني بعد انتهائه من جميع المقررات الدراسية النظرية وهذه من شروط الالتحاق بالتدريب الميداني في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود (الكثيري، بدون تاريخ).

ومما سبق يتضح أن جميع الطلبة باختلاف معدلاتهم يسيرون بأهداف واضحة، ومحددة، في خطتهم الدراسية، وبالتالي لا يوجد فروق تذكر في مستوى وعي الطلبة المعلمين بالدليل التنظيمي والإجرائي تعود للمعدل التراكمي. وهذا ما أكده البدر (2017) في دراسته حيث توصل إلى أنه لا يوجد فروق في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية تعود لمعدلاتهم عند التخرج. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية في هذا الجانب مع دراسة كل من عون، والعتيبي (2017) التي أظهرت وجود فروق في وجهة نظر الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة حول تقييم برنامج إعدادهن بالجامعة ويتضمن الإعداد في مجال القوانين والتشريعات، تعزى لمتغير المعدل التراكمي، وذلك لصالح ذوي المعدل التراكمي المنخفض، حيث تم تفسيرها بأن الطالبات المعلمات ذوي المعدل المرتفع كن أكثر قدرة على رصد عيوب البرنامج.

توصيات الدراسة:

1- العمل على إدراج الدليل التنظيمي والإجرائي ضمن المقررات الدراسية في برامج إعداد المعلمين بقسم التربية الخاصة بالجامعات لتمكين الطلبة من الحصول على المعرفة الشاملة حولها.

2- سد الفجوة الناشئة بين ما تعلمه الطلبة المعلمون في دراستهم النظرية وما يتم تطبيقه في الميدان من خلال توحيد الجهود وتفعيل تنسيق المهام بين الجامعات والمدارس، وتحقيق الشراكة الفعلية فيما بينهم من خلال الالتزام بدراسة وتطبيق الأنظمة واللوائح المعتمدة في الوزارة.

3- تعريف الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بإرشادات تقويم شاغلي الوظائف التعليمية في الميدان، وتضمينها ضمن معايير التقييم الخاصة بهم في مرحلة التدريب الميداني.

4- ربط الممارسات والعمليات المطلوب أداءها من الطالب المعلم بالأساس النظري والقانوني لها، والنابع من الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، واللوائح الأخرى.

5- تعزيز دور المعلم المتعاون، واختياره بشكل دقيق بحيث يكون متميزاً وذا خبرةً حتى يساعد في رفع مستوى المعرفة لدى الطالب المعلم بالممارسات، والسياسات التعليمية المتنوعة، وإشراكه في المهام

المختلفة لرفع الوعي بالأنظمة واللوائح في التربية الخاصة.

6- عقد لقاءات واجتماعات دورية هادفة تشمل الأطراف المشتركة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة مثل: المعلم المتعاون، والطالب المعلم، وأعضاء هيئة التدريس الجامعيين، ومسؤولي التربية الخاصة في الوزارة. وذلك من أجل تحقيق تعاون مشترك وواضح حول المستجدات، والتطورات في الميدان وخاصة ما يخص الأنظمة واللوائح في التربية الخاصة.

7- عقد ورش عمل، وحلقات نقاش مستمرة للعاملين في مجال التربية الخاصة، يقوم بها خبراء ومتخصصون في مجال التربية الخاصة، وتدور حول السياسات والممارسات المهنية وآليات تطبيق اللوائح والأنظمة بما فيها ما ورد في الدليل التنظيمي والإجرائي.

8- إجراء المزيد من البحوث العلمية التجريبية حول مدى تطبيق الأنظمة واللوائح الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي لكل من الطالب المعلم في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، والمعلمين في الميدان. وذلك لمعرفة الأسباب الكامنة حول عدم معرفة أو تطبيق ما ورد في الدليل التنظيمي والإجرائي، وسبل التغلب عليها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو نعير، نذير؛ والزيادات، عايد؛ والرحامنة، عزيز؛ وعبيدات، عمر. (2011). مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية*، *6*(38)، 1919-1930.

أبو نيان، إبراهيم. (2014). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجا وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *1*(4)، 1-35.

أبو نيان، إبراهيم. (2016). درجة تحقق وأهمية أدوار الأطراف المشتركة في التدريب الميداني بمسار صعوبات التعلم من وجهة نظر المتدربين. *المجلة الدولية المتخصصة*، *5*(2)، 50 -73.

أبو نيان، إبراهيم؛ والعمار، أريج. (2015). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2*(8)، 331-371.

الألمعي، علي. (2018). *التعليم 2030- دليل التخطيط نحو المستقبل*. (الطبعة الثانية). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

البدر، عبد العزيز؛ والعبد الجبار، عبد العزيز. (2017). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، *3*(1)، 19-41.

براينت، براين؛ وسميث، ديبورا؛ وبراينت، داني. (2012). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الدمج* (الطبعة الأولى). (ترجمة: محمد إسماعيل). عمان: دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام 2008).

بن صديق، لينا عمر. (1426هـ). *دور إدارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية*. ورقة مقدمة لندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية. المنعقدة خلال الفترة 27- 28 شوال 1426هـ - كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

جامعة الملك سعود. (2018أ). *التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة*. مسترجع في 13-11-2018 من

https://education.ksu.edu.sa/ar/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%AF%D8%A7%D9%86%D9%8A2-

جامعة الملك سعود. (2018ب). *قسم التربية الخاصة – الخطط الدراسية- الخطة الدراسية درجة البكالوريوس*. مسترجع في 2-11-2018 من:

https://education.ksu.edu.sa/sites/education.ksu.edu.sa/files/attach/bklwryws_ltrby_lkhs.pdf

جامعة الملك سعود. (2018ج). *وحدة التدريب الميداني في كلية التربية*. مسترجع في 11-10-2018 من:

https://education.ksu.edu.sa/ar/node/1924

الجلامدة، فوزية. (2015). تقويم فاعلية التدريب الميداني من وجهة نظر طالبات كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة القصيم ومقترحات تطويره: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *1*(9)، 45-93.

حميدي، مؤيد. (2013). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. *المجلة التربوية الدولية التخصصية*، *2*(12)، 1117-1135.

الدهمشي، محمد. (2007). *دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة*. (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الفكر.

جامعة الملك سعود. (2018). *البرنامج التنفيذي للتربية الميدانية*. مسترجع في 10-11-2018 من:

https://girlsusc.ksu.edu.sa/ar/node1779/

دي بيتينكورت، لوري؛ وهوارد، لوري. (2009). *المعلم الفعال في التربية الخاصة* (الطبعة الأولى). (ترجمة: محمد يونس). عمان: دار الفكر. (الكتاب الأصلي منشور عام 2007).

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2018). *برنامج التحول الوطني*. مسترجع بتاريخ 29/ 11/ 2018 من الرابط:

http://vision2030.gov.sa/

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

الروسان، فاروق. (2010). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة* (الطبعة الثانية). عمان، الأردن: دار الفكر.

الشهوان، عبدالعزيز؛ والربيعة، صالح؛ والموسى، عبدالرحمن؛ والخثلان، منصور. (2013). توافق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مع قضايا تطوير التعليم الجامعي الحديثة. *دراسات حديثة في التربية وعلم النفس*، *2*(38) 57- 84.

الصالحي، خالد. (2018). تقويم برنامج التدريب الميداني لطلاب قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين. *مجلة التربية الخاصة*، ع *24*، 327-368.

العايد، يوسف؛ والعايد، واصف. (2015). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة «دراسة ميدانية بمحافظة المجمعة». *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *3*(9)، 223 – 271.

العبدالعزيز، أروى. (2010). واقع تقويم التدريب الميداني في مجال التعليم العالي بمدينة الرياض. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، *11* (34)، 168-208.

عبيد، ماجدة. (2012). *الخدمات المساندة في التربية الخاصة*. (الطبعة الأولى). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العريفي، حصة؛ والشهري، نهاية. (2017). تفعيل دور القيادات التربوية في المدارس الثانوية الحكومية (نظام مقررات) بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء أهداف المنظمة المتعلمة (رؤية مستقبلية 2030): تصور مقترح. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *4*(18)، 1- 27.

عطيات، عمر. (2017). مدى الالتزام بتطبيق القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة وأثره على مستوى الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة في محافظة المجمعة. *مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر*، *9*(33)، 54-100.

عون، وفاء؛ والعتيبي، أريج. (2017). تقييم برنامج إعداد معلمات التربية الخاصة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(20)، 1-30.

فرينـد، مارلين؛ وكوك، ليني. (2017). *التفاعلات: مهارات التعاون لدى الأخصائيين المدرسيين* (الطبعة الأولى). (ترجمة: أمين الحزنوي، وتركي الزهراني، ومشعل الجهني). عمان: دار الفكر (الكتاب الأصلي منشور في عام 2013).

القحطاني، سالم؛ والعامري، أحمد؛ وآل مذهب، معدي؛ والعمر، بدران. (2010). *منهج البحث في العلوم السلوكية* (الطبعة الثالثة). المؤلفون.

قسم التربية الخاصة. (28 - 2 - 1440هـ). *إحصائية قسم التربية الخاصة لطلبة التدريب الميداني للفصل الدراسي 1439-1440هـ*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

كامل، مصطفى محمد. (2007). *تشريعات وقوانين رعاية الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء التجربة الأمريكية والاتفاقية الدولية لحماية حقوق الأشخاص المعوقين لسنة 2006م*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر «التربية وحقوق الإنسان»، كلية التربية- جامعة طنطا، مصر. 447- 461.

الكثيري، نورة. (بدون تاريخ). *دليل التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: كلية التربية - جامعة الملك سعود.

الكثيري، نورة. (1431). *دليل الخبرات الميدانية المبكرة بقسم التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: كلية التربية – جامعة الملك سعود.

لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في وكالة وزارة التعليم للتخطيط والتطوير. (2018). *الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

المالكي، نبيل. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *5*(17)، 48 – 81.

مجلس الأطفال غير العاديين. (2012). *ما يجب أن يعرفه كل معلمي التربية الخاصة، الأخلاقيات والمعايير والمبادئ التوجيهية* (الطبعة الأولى). (ترجمة: علي هوساوي). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي. (الكتاب الأصلي منشور عام 2009).

مسافر، علي. (2018). مشكلات التدريب الميداني لدى طلاب كلية التربية قسم التربية الخاصة جامعة طيبة في ضوء بعض المتغيرات وعلاقتها بأساليب المواجهة لديهم. *مجلة كلية التربية*، *ع23*، 1-41.

المكاحلة، أحمد. (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، *2*(41)، 96 - 130.

الموسى، ناصر. (2008). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج* (الطبعة الأولى). دبي: دار القلم.

مهيدات، محمد. (2016). مستوى أولوية المعلومات التي يحتاجها آباء الأطفال ذوي الإعاقة وأمهاتهم وأنماط التواصل المفضلة لديهم للحصول عليها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ع*26*، 202 - 239.

نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية. (1421). *هيئة الخبراء لمجلس الوزراء*. استرجاع 13-10-2018 من:

https://boe.gov.sa/ViewSystemDetails.aspx?lang=ar&SystemID=184&VersionID=199

وزارة التعليم أ. (1436/ 1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول). المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة التعليم ب. (1436/ 1437). *الدليل الإجرائي للتربية الخاصة* (الإصدار الأول). المملكة العربية السعودية. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bicehouse, V., & Faieta, J. (2017). *IDEA at age forty: Weathering common core standards and data driven decision making. Contemporary Issues in Education Research (Online), 10*(1), 33-44. doi: http://dx.doi.org/10.19030/cier.v10i1.9878

Blanton, L. P., Boveda, M., Munoz, L. R., & Pugach, M. C. (2017). The affordances and constraints of special education initial teacher licensure policy for teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, *40*(1), 77-91.

Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2013). *CAEP accreditation standards.* Retrieved on 10-10-2018 from: http://caepnet.org/~/media/Files/caep/standards/caep-standards-one-pager-061716.pdf?la=en

Hjörne, E. (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37*(4), 540-552.

Kennedy, M. J., Wagner, D., Stegall, J., Lembke, E., Miciak, J., Alves, K. D.,... & Hirsch, S. E. (2016). Using Content Acquisition Podcasts to improve teacher candidate knowledge of curriculum-based measurement. *Exceptional Children, 82*(3), 303-320.

Kent, A. M., & Giles, R. M. (2016). Dual certification in general and special education: What is the role of field experience in preservice teacher preparation?. *The Professional Educator, 40*(2), 1.

Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Murphy, K. (2012). Promoting special education preservice teacher expertise. *Focus on Exceptional Children, 44*, 3–16.

McElwee, C. B., Regan, K., Baker, P. H., & Weiss, M. P. (2018). Preservice Special Education Teachers' Perceptions: The Influence of University Coursework, Context, and Relationships, during the Clinical Teaching Experience. *Teacher Educators' Journal, 11*, 91-104.

Pesonen, H., Itkonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T., & Pirttimaa, R. (2015). The implementation of new special education legislation in Finland. *Educational Policy*, *29*(1), 162-178.

Rasmussen, Meryem & Kis, Arzu. (2018). Qualifications of Subject Teachers in Special Education Schools. *Journal of Education Training Studies, 6*(4), 48-57.

Richards, G. (2010). Managing current developments in SEN and inclusion: Developing confidence in new teachers. *Management in Education*, *23*(3), 107–110.

Rothstein, L. F., & Johnson, S. F. (2014). *Special education law*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Sayeski, K. L., & Higgins, K. (2014). Redesigning special education teacher preparation programs with a focus on outcomes. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 91-105.

Yarmus, R. L., & Begum, N. N. (2013). Field experiences and teacher education programs: What is and what if?. *Journal of the European Teacher Education Network, 8*, 52-61.

Yell, M. L. (2012). *The law and special education*. Upper Saddle River: Pearson.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 175 - 195، الرياض (2019م/ 1441هـ)

واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة

أ. ضحى بنت سيف القحطاني[1]، و أ. نداء بنت فجحان الدعجاني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة. تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي) من خلال توزيع استبانة من إعداد الباحثتان، ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثتان استبان على (70) معلمة من معلمات التعليم العام و(50) معلمة بالتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ويمثل العدد الكلي للعينة (120) معلمة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يمارسون الاستشارة والعمل الجماعي بدرجة متوسطة. كما توصلت النتيجة أيضا إلى انه لا توجد فروق إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي تبعاً لتصنيف العينة (تعليم عام - تربية خاصة) وتبعاً لتصنيف سنوات الخبرة. بينما ظهر اختلاف بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي تبعاً لتصنيف المؤهل العلمي لصالح حاملي البكالوريوس.

الكلمات المفتاحية: الاستشارة، التعاون، التربية الخاصة، التعليم العام.

The reality of the consultation and teamwork between teachers of general education and special education in supporting the education of pupils with disabilities

Mrs. Neda Fajhan Aldajani[1], and Mrs. Doha Saif Alqahtani[2]

Abstract: This study aimed to identify the reality of counseling and collective work among the teachers of general education and special education in supporting the education of students with disabilities. The descriptive approach (survey)prepared by the two researchers was used to survey the views of the teachers. The study sample consisted of (70) general education teachers and (50) special education teachers in the primary level in Riyadh city. The total number of sample is (120) teachers. The findings also revealed that there were no statistical differences between the responses of the sample of the study on the practice of counseling and collective work according to classification of the sample (general education - special education). A difference was found between responses of the study sample on the practice of counseling and collective work according to the classification of the years of experience and as per the classification of the academic qualification for the holders of the bachelor's degree.

Key words: Collaboration, Special Education, General Education, Consultation.

---

(1) محاضرة بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: E-mail: w.alqahtani@psau.edu.sa

(2) معيدة بجامعة الملك سعود.

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

(1) Lecturer at Prince Sattam University.

(2) Teaching Assistant at King Saud University.

مقدمة:

بدأ الاهتمام بذوي الإعاقة في أوائل القرن العشرين، وكان التوجه قائماً على عزل هذه الفئة عن المجتمع، وتصنيفهم إلى فئات في مدارس خاصة مع تقديم برامج تأهيلية خاصة بهم، ثم جاءت الوثيقة الختامية لبيان سلامنكا Salamanca Statement للتأكيد على أن المدرسة للجميع بغض النظر عن الفروق الفردية بين الطلاب (Yell, 2012) ، مما جعل معظم دول العالم تتخذ اتجاهاً أكثر جدية وفعالية نحو دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية؛ من أجل تنمية قدراتهم كحق من حقوقهم الإنسانية والمدنية التي أقرتها معظم دول العالم (راجح، 2017). ولقد أكدت التشريعات ذات الصلة بتربية وتعليم ذوي الإعاقة تقديم خدمات التربية الخاصة لهؤلاء التلاميذ بفعالية ودعم نجاحهم، لتلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين في البيئات الأقل تقييداً كالفصول العادية (القريني، 2015).

ولقد حظي الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية باهتمام في مجال تعليمهم وتطوير الخدمات المقدمة لهم، ولعل أبرز أشكال الاهتمام بتلك الفئة التحول من مؤسسات الرعاية الداخلية إلى دمجهم في المدارس العادية من خلال تقديم البرامج الخاصة بهم في أقل البيئات تقييداً (أبونيان، 2007). وأشارت إحصائيات وزارة التعليم (2014) إلى أن ما نسبته (94٪) من إجمالي التلاميذ ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في المدارس العادية، كما تذكر أخضر (2017) أن وزارة التعليم تتبنى رؤية طموحة في التوجه نحو التعليم الشامل لتدريس هذه الفئات المتباينة في القدرات والاحتياجات، حيث بدأ التطبيق الفعلي على عدد محدود من المدارس عام 1436/ 1437هـ وفق خطة مرحلية. كما ركزت رؤية الوطن 2030 في طياتها شمول التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الدعم المناسب لكل فئاته، مع ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتأهيل المعلم تأهيلاً عالياً (وزارة التعليم، 2018).

وعليه فإن عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين يفرض حتمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتلبية متطلبات هؤلاء التلاميذ والوفاء باحتياجاتهم في المدارس العادية؛ نظراً لاختلاف احتياجاتهم التربوية والاجتماعية عن التلاميذ العاديين مما يستدعي تفاعلاً وثيقا بين جميع معلميهم (أبونيان، 2007). وفي السياق نفسه تشير الشمري (2005) إلى أن ممارسات الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة تعمل على توحيد الجهود المختلفة بين العاملين من خلال تبادل الخبرات، والأفكار والمعلومات المتنوعة؛ لحل المشكلات الخاصة

بالتلاميذ ذوي الإعاقة وأسرهم التي تعد موضع اهتمام مشترك بين معلمي التربية ومعلمي التعليم العام. كما أن الدليل التنظيمي لتربية الخاصة بوزارة التعليم (1437هـ) أكد على الاستشارة والعمل الجماعي في جميع الخدمات المقدمة لتلاميذ ذوي الإعاقة.

وانطلاقاً من أهمية موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في ميدان التربية الخاصة، تسعى الباحثتان في الدراسة إلى معرفة واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة.

مشكلة الدراسة:

تعد فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية تحدياً حقيقياً أمام معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية على حد سواء، مما يستدعي إلى تعاون وثيق بينهما وتغيرات مهمة في أدوارهم، وكفاياتهم التعليمية، واتجاهاتهم، وممارستهم التدريسية الصفية (برادلي، سيزر، وسوتلك، 2011).

تعد الاستشارة والعمل الجماعي من الممارسات المهمة داخل منظومة متكاملة بين معلمي التربية الخاصة والمعلمين العاملين في فصول التعليم العام، يذكر البتال (2014) أن لمعلمي الفصول العادية دور بارز في إنجاح عملية الدمج، وذلك لاضطلاعه بمهام التدريس والتقييم للتلاميذ ذوي الإعاقة وأساليب تدريسهم قد تبدو غير كافية بحكم التخصص لتلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ، فإنه لا غنى عن تطوير مستوى التفاعل بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة من خلال الاستشارة والعمل الجماعي، وتوفير الفرص للمعلمين جميعاً على اختلاف تصنيفاتهم وتخصصاتهم؛ من أجل إيجاد بيئة تربوية مناسبة تمكن هؤلاء التلاميذ من التحصيل والاندماج بشكل فعال في المدارس العادية.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة العايد (2015) على أهمية إجراء دراسات توضح واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمين التربية الخاصة والمعلمين العاديين في مدارس التعليم العام، وفضلا لما لمسته الباحثتان من خلال عملهما في الميدان التربوي من عدم ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بشكل فعال، وكذلك ندرة الدراسات التي تبحث عن موضوع الاستشارة والعمل الجماعي حسب حدود علم الباحثتان، والتعرف عليه في أرض الواقع بين فئات المعلمين في المدارس العادية الملحق بها برامج للدمج في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع الاستشارة بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن؟

2- ما واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم

العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: تصنيف المعلم (تعليم عام، تربية خاصة)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في الآتي:

1- التعرف على واقع الاستشارة بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن.

2- التعرف على واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن.

3- التعرف على الفروق في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: تصنيف المعلم (تعليم عام، تربية خاصة)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

لمست الباحثتان على المستوى المحلي والعربي ندرة الأدبيات التي تناولت موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في برامج دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية، مما يعد إثراءً علمياً في المجال التربوي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

من المأمول أن تفيد هذه الدراسة في الارتقاء بخدمات الاستشارة والعمل الجماعي في تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة في برامج الدمج، كما أن نتائج الدراسة يمكن أن تنعكس بشكل إيجابي على برامج معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية في التعرف على واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات الملحق بها برامج لتربية الخاصة بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1439/ 1440هـ.

الحدود البشرية: تشمل هذه الدراسة جميع معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات الملحق بها برامج لتربية

الخاصة بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

1- الاستشارة والعمل الجماعي:

الاستشارة: هي «تفاعل بين طرفين أحدهما يسمى المستشير وهو الشخص الذي يحتاج إلى خبرة الآخر، في حين يعرف الطرف الآخر بالمستشار وهو الذي يمتلك الخبرة فيقدمها للمستشير كي يقوم بخدمة طرف ثالث يسمى المستفيد من الخدمة» (أبونيان، 2007، 247).

العمل الجماعي: هو «تكاتف المهنيين من تخصصات مختلفة مثل التربية الخاصة والتعليم العام وعلم النفس والطب، بصفة إرادية للاستفادة من علم وخبرات كل واحد منهم في خدمة التلميذ وتلبية احتياجاته المتنوعة، ويتحمل الجميع مسؤولية تنفيذ ونتائج العمل» (أبونيان، 2007، 247).

الاستشارة والعمل الجماعي يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة الأنشطة التربوية والتعليمية التي تتم بين معلمة الفصل العادي ومعلمة التربية الخاصة، بهدف دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة في المدرسة العادية.

2- معلمة التعليم العام:

هي معلمة متخصصة في مجال محدد، وتقوم بتدريس مادة معينة، كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها، مثل: مواد اللغة العربية، المواد الدينية (وزارة التعليم، 1437).

ويقصد بها في هذه الدراسة: من تقوم بتدريس مقررات تدريسية في فصل عادي يضم تلاميذ عاديين وتلاميذ ذوي إعاقة.

3- معلمة التربية الخاصة:

هي معلمة متخصصة في التربية الخاصة، وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة (وزارة التعليم، 1437).

ويقصد بها في هذه الدراسة: المتخصصة في مجال التربية الخاصة، التي تحمل مؤهل بكالوريوس كحد أدنى في هذا المجال، وتقدم خدمات التربية الخاصة للتلميذات ذوات الإعاقة، والخدمات الاستشارية لمعلمات التعليم العام.

4- دعم تعليم:

يقصد بها في هذه الدراسة: هي مجموعة خدمات تقدم للطالبات ذوات الإعاقة التي تهدف إلى تعزيز نجاحهم، بالإضافة إلى التسهيلات التي تمكن هؤلاء الطالبات من التعلم داخل الفصول الدراسية في المدرسة العادية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الوعي المتزايد بحقوق الأطفال ذوي الإعاقة في المجتمع أدى إلى المطالبة في حصولهم على نفس الخدمات التعليمية للأطفال العاديين (UNESCO International Bureau of Education, 2009). ومع ذلك، يجدر القول

انه لا يتم تحقيق الدمج الناجح ببساطة عن طريق دمج الطلاب ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية العادي. وكما أورد انسكو Ainscow (2007) فإن الشمول والدمج الناجح يتطلب من المدارس والمعلمين التعاون والعمل معًا للتعامل مع أي عوائق تعترض التعليم الشامل الذي يواجه الطلاب ذوو الإعاقة. ومع وجود اختلافات وفروق بين المستويات العلمية للطلاب داخل الصف الدراسي فان مهمة التعليم بالنسبة لمعلم الصف العادي تكون شاقة لذا نجد أن المعلم هنا يعاني من اجل إنجاح العملية التعليمية بالنسبة للطلاب دون أن يطلب الاستشارة من معلم التعليم الخاص (البتال، 2014).

يعد التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلم التربية الخاصة عاملاً هاما لضمان نجاح العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة وأيضا عاملا هاما لضمان استمرار المعلمين الخاصين في العمل. فلقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يعد أحد أهم أعمدة التعليم الفعال لجميع الطلاب (Tzivinikou, 2015). ويعد الهدف الأساسي للاستشارة والعمل التعاوني في تمكين الطلاب من تلقي التعليم في البيئات الأقل تقيدا وذلك من خلال إيجاد بيئة تكون فيها مسؤوليات التعليم مقسمة بين معلم التعليم العام معلم التربية الخاصة. لذلك نجد أن هناك تأثير متعلق بارتفاع نسبة التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة نتيجة لعملية الاستشارة والتعاون (البتال، 2014).

وقد عرفت الاستشارة في المجال التربوي في أواخر الستينات وبدايات السبعينات بأنها الخدمات التربوية التي يتم تقديمها في المدارس. كما عرفت أيضاً بأنها الخدمات التي يقدمها شخص مختص لشخص أخر بغية التغلب على مشكلة معينة (العايد، 2015). وقد تزايد استخدام الاستشارة في مجال التربية الخاصة واخذ في الانتشار يوما بعد يوم نتيجة لتطبيقات القانون 94-142 (قانون التربية والتعليم لجميع الأطفال المعوقين ونسخته الحديثة المعروفة بقانون التربية للأفراد المعوقين المطور وما صحب ذلك من تسهيلات لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للدراسة جنبا إلى جنب مع إقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام (البتال، 2014).

كما تم وصف التعليم التعاوني في أواخر الثمانينات بأنه «نهج تعليمي يعمل فيه المعلمون العامون والخاصون بطريقة منسقة ومتسقة لتعليم مجموعات غير متجانسة من الطلاب بشكل مشترك في بيئة متكاملة تربوية» (Tzivinikou, 2015, p. 110) كما تم تعريف التعاون بأنه «عملية تفاعلية تمكن الأشخاص ذوي الخبرة المتنوعة من إيجاد حلول مبتكرة للمشاكل المتفاوتة» (Garderen, Stormont, & Goel, 2012, p. 483).

أيضاً يشير التعاون إلى عملية التوعية، والتدريس التعاوني الجماعي، وحل المشكلات، والتشاور التعاوني، والأفراد الذين يعملون معًا بطرق غير رسمية أكثر (Garderen et al, 2012). كما يتم تعريف التعاون بأنه أسلوب التفاعل بين العاملين في المدارس حيث يقوم اثنان أو أكثر من المعلمين المعتمدين في تنفيذ التدريس المشترك بالتساوي كما يقومان معا في وضع واتخاذ القرار، وتحديد الأهداف (Hamilton, Vail, 2014).

ظهرت عدة أسباب تدعوا إلى تعزيز التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة ومن هذه الأسباب التركيز على قواعد المعرفة الفريدة. حيث نجد في الغالب أن المعلمون الخاصون يمتلكون المهارات والأفكار المتعلقة بالوصول إلى المناهج الدراسية والتعليمات المرتبطة بها بناءً على احتياجات الأطفال (Garderen et al, 2012). بينما يميل المعلمون العامون إلى معرفة المنهج المدرسي والمعايير والنتائج المرجوة من الطلاب كمجموعة، فهم يميلون إلى التخطيط للمجموعة خطة تربوية خاصة للأفراد (Dettmer, Thurston, & Dyck, 2005).

أيضاً، الازدياد المستمر لالتحاق للطلاب ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام (Winn & Blanton 2005). حيث أوضحت إدارة التعليم الأمريكية أن غالبية الطلاب ذوي الإعاقة يقضون معظم يومهم في برامج التعليم العام (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2011). بالإضافة إلى أهمية تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة حيث أن الضغوط أصبحت متزايدة على المعلمين لتلبية تلك الاحتياجات (Garderen et al, 2011). حيث يمكن أن يؤدي التعاون بين المعلم العام ومعلم التربية الخاصة إلى زيادة الاستجابة لاحتياجات المزيد من الطلاب (Dettmer et al, 2005).وقد أورد وين Winn (2005) الحاجة إلى زيادة التعاون بين المعلم العام ومعلم التربية الخاصة حيث ذكر انه نتيجة لزيادة أعداد الطلاب الذين يكافحون في المدارس فإن الحاجة إلى اتحاد التعليم العام والتربية الخاصة يعد أمر مهم لخلق رؤية وقدرة على تعليم جميع الطلاب بشكل جيد. أجري كلا من جارن، ستورمن، قويل (Garderen, Stormon, & Goel, 2012) دراسة لمسح واستكشاف 19 دراسة تناولت التعاون بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة ومعرفة أثر هذا التعاون على نتائج الطلاب. كانت نتائج هذه الدراسات إيجابية حيث ذكرت الدراسة أن التعاون القائم بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أدى إلى تحسن نتائج الطلاب.

يعد التواصل والتعاون الفعال بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أمرًا أساسيًا لتحقيق النجاح في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. ووفقًا لما ذكره

رالي، ريـنلس، يـاجر وبراونـل (Riley, Rennells, Yeager, & Brownell, 1997)، فإن «التعاون المهني بين المعلمين يوفر سياقًا لتطـوير التعلـيم، وابتكـار المنـاهج، واتخاذ القرارات التي تـستند إلى الواقـع والتـي يجـب أن تحدث لتشمل الطلاب ذوي الإعاقة في فـصول التعلـيم العام» (Wallace, Anderson & Bartholomay, 2002, p. 350). ففي دراسة وصفية أجراهـا كـلا مـن والاس، وأندرسـون، وبـارثولوميو (Wallace, Anderson & Bartholomay, 2002) لمعرفة أثر التواصل الفعـال بـين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة والطـلاب ذوي الإعاقة وكيـف أدى هـذا التعـاون إلى النجـاح في إشراك الطلاب ذوي الإعاقة في بـرامج التعلـيم العـام. أجريـت الدراسـة عـلى أربعـة مـدارس للتعلـيم العـام الثـانوي. اسـتخدمت الدراسـة المقـابلات الجماعيـة والاستبانة وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجـود تعـاون جيد بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصـة وأن هـذا التعاون ساهم في نجـاح تعلـيم الطـلاب ذوي الإعاقـة داخل الصف العادي.

وفي دراسـة نوعيـة أجراهـا هـاميلتون، وفيـل Hamilton, Vail (2014) هدفت لاكتساب المزيـد مـن الفهم لمعتقدات المعلمين قبل الخدمة وتـصوراتهم حـول التعـاون بـين معلمـي التعلـيم العـام ومعلمـي التربيـة الخاصة. شارك في الدراسة 11 متطوعة ومتطوع واحـد. استخدمت الدراسة المقابلة وتحليـل البيانـات. أظهـرت النتائج أن هناك وعـي جيـد لـدى المعلمـين تجـاه أهميـة التعـاون في رفـع الحـصيلة التعليميـة للطـلاب ذوي الإعاقة.

كما أجرى البتال (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسة للاستشارة والعمـل الجماعـي بـين معلمـي صـعوبات الـتعلم ومعلمـي التعلـيم العـام في مدارس مدينة الرياض الابتدائية. تكونت عينة الدراسـة من 603 معلم مـنهم 139 معلـم صـعوبات تعلـم و464 معلم تعليم عام. اسـتخدمت هـذه الدراسـة الاسـتبانة وتوصلت نتيجتها إلى أن مستوى الاستشارة بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعلـيم العـام كـان متوسـط بينما، اتسم مستوى العمل الجماعـي بـين فئتـي المعلمـين بالضعف.

وهدفت دراسـة العايـد (2015) إلى التعـرف عـلى مستوى الممارسة لعمليتي الاسـتشارة والعمـل الجماعـي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعلـيم العـام في مدارس منطقة الإحساء الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 135 معلماً ومعلمـة مـن معلمـي صـعوبات الـتعلم ومعلمـي التعلـيم العـام. واسـتخدمت هـذه الدراسـة الاستبانة، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى الاسـتشارة والعمل الجماعي كان متوسط بين المعلمين.

وفي دراسـة أخـرى أجـرى تزفـانكو Tzivinikou

(2015) دراسة هدفت إلى عرض ومناقشة 15 حالة تتعلق بالتدريس المشترك في سياق «الدعم الموازي»، حيث يدعم مدرس التربية الخاصة طالبًا ذي احتياج خاص يتلقى تعليمه في الفصل العام. كان عدد المشاركين مكون من خمسة عشر معلما من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. استخدمت الدراسة التقييم الذاتي من قبل المعلمين لجمع البيانات وأظهرت نتائج التحليل الكمي أنه في جميع الحالات تقريبًا، كان هناك تحسن في التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

كما هدفت دراسة الناطور، وعمر، والزبون، والخمرا (Alnator, Amr, Alzboon & Alkamra, 2015) إلى بحث التعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم. تم اختيار ثلاث عينات من المدرسين عن طريق العينة العشوائية الطبقية. استخدمت الدراسة المقابلات شبه المنظمة والاستبيان. أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن التعاون بين المعلمين منخفض للغاية كما أظهرت النتائج أن التعاون مقيد بعدة قيود أدت آلة انخفاضه ومن هذه القيود العبء الكبير على المعلمين، أعداد الطلاب المرتفعة، نقص الوعي بأهمية التعاون.

أجري خيرالدين، دالي، فوقيت (Khairuddin, Dally, Foggett, 2016) دراسة لمعرفة تصور معلمين التربية الخاصة عن مدى تفاعلهم مع معلمي التعليم العام. أجريت هذه الدراسة في ماليزيا وكانت العينة عبارة عن 70 معلما واستخدمت الاستبانات والمقابلات شبة المنظمة في هذه الدراسة. وكانت النتيجة التي توصلت لها هذه الدراسة أن هناك علاقة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام ولكن التعاون محدود فيما يخص التخطيط لدمج الطلاب ذوي الإعاقة.

وفي دراسة أخرى أجري كلا من التميمي، العتيبي (2016) دراسة هدفت لمعرفة أراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية. طبقت الدراسة على عدد معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وعددهم 147 من الذكور و150 من الإناث. كما طبقت على 65 معلم من التعليم العام. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت نتائجها إلى أن معظم العينة يحملون أراء إيجابية نحو العمل التعاوني.

كما هدفت دراسة الأشجعي (2018) إلى معرفة واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الفكرية في دعم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. شملت العينة 63 معلمة من معلمات التربية الفكرية و194 معلمة من معلمات التعليم العام. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن العمل الجماعي يمارس بدرجة ضعيفة.

يتضح لنا من خلال ما تم عرضه من الأدبيات

سابقة الاهتمام في ميدان التربية الخاصة بالاستشارة والعمل التعاوني مع معلمي التعليم العام، فنجد أن الدراسات ركزت في معظمها على أهمية الاستشارة والتعاون بين معلم التعليم العام والتربية الخاصة في تعليم الطلبة وإكسابهم المهارات التعليمية اللازمة. ولقلة الدراسات العربية المعنية بالاستشارة والعمل التعاوني في مجتمعنا حسب حدود علم الباحثتان، أعدت هذه الدراسة والتي تهدف لمعرفة واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة.

فمن خلال مراجعتنا للأدبيات السابقة يتضح لنا بأن التعاون القائم بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة أدى إلى تحسن نتائج الطلاب، بالإضافة إلى أهمية الاستشارة في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة، وأهمية التعاون في رفع الحصيلة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، كما ساهم الاستشارة والتعاون في إنجاح تعليم الطلاب ذوي الإعاقة داخل الصف العادي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي (المسحي)، لملائمته للدراسات التربوية المرتبطة بظاهرة معاصرة، وقد عرف العساف (2012) بأنه يتم من خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها بدون التطرق إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنات الملحق بها برامج لتربية الخاصة بمدينة الرياض. ويبلغ عدد معلمات التعليم العام (13957) معلمة؛ بينما يبلغ عدد معلمات التربية الخاصة (442) معلمة. (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، 2018).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (70) معلمة من معلمات التعليم العام و(50) معلمة بالتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، ويمثل العدد الكلي للعينة (120) معلمة. قامت الباحثتان باستخدام العينة العشوائية البسيطة في هذه الدراسة، من خلال الطلب من إدارة المدرسة الملحق بها برامج التربية الخاصة باختيار معلمات من التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بشكل عشوائي.

وصف خصائص أفراد الدراسة:

يتصف أفراد مجتمع الدراسة بعدد من الخصائص، في ضوء متغيرات الدراسة (تصنيف المعلمة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1): (توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية).

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
تصنيف المعلمة	تعليم عام	70	58.3
	تربية خاصة	50	41.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	104	86.7
	ماجستير	16	13.3
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	27	22.5
	من 5 -10 سنوات	38	31.7
	من 11 سنة فأكثر	55	45.8
المجموع		120	100.0

أداة الدراسة:

وجدت الباحثتان أن الأداة المناسبة لجمع بيانات الدراسة هي الاستبانة وعليه فقد قامتا بتصميم استبانتها بهدف استقصاء آراء العينة لتحديد واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، وقد انقسمت الأداة إلى ثلاثة محاور رئيسة: أولاً: المعلومات الأساسية كمتغيرات للدراسة (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وثانياً: واقع الاستشارة بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، وثالثاً: واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة. وذلك بالرجوع إلى الأدبيات السابقة، والاستفادة من الأدوات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. كما وضعت الاستبانة في صورتها الأولية، وعرضها على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس؛ لتأكد من مدى ملائمة كل عبارة للبعد التي تنتمي إليه ووضحها، وتم الآخذ بآراء المحكمين، وعمل التعديلات التي أشار إليها المحكمون على الاستبانة، كما أُخذت عينة استطلاعية لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق استخدام معامل بيرسون، وكما ساعدت على قياس ثبات الاستبانة، حيث استخدمت الباحثتان معامل ثبات كرونباخ ألفا.

صدق أداة الدراسة:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة: قامت الباحثتان بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على 10 محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وجامعة الأمير سطام؛ لتحديد الصدق الظاهري، ولتحديد مدى وضوح العبارات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل عبارة، وجاءت نسبة اتفاقهم 90٪ على وضوحها ومدى

ارتباطها في حين جاءت نسبة 10٪ بإضافة مقترح، أو تعديل بعض العبارات في الاستبانة، وتم الأخذ بجميع التعديلات التي اقترحها المحكمون على الأداة، وأصبح عدد العبارات 20 عبارة في صورتها النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من تماسك عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية، قامت الباحثتان بقياس صدق الاتساق الداخلي لها، من خلال عينة استطلاعية، تكونت من (30) معلمة، وتم من خلالها حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة، والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (2): (معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة).

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.6928**	6	0.8116**	11	0.6476**	16	0.7406**
2	0.7579**	7	0.8261**	12	0.7851**	17	0.7727**
3	0.7963**	8	0.7562**	13	0.7501**	18	0.8374**
4	0.8414**	9	0.7838**	14	0.8363**	19	0.7596**
5	0.7966**	10	0.7924**	15	0.7584**	20	0.9025**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، ومن ذلك يتبين قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة، ويؤكد على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثتان باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) وهي إحدى الطرق المستخدمة لقياس ثبات الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): (معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة).

المحور	عدد البنود	معامل ثبات كرونباخ ألفا
واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	10	0.94
واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	10	0.94
الثبات الكلي للاستبانة	20	0.97

يتضح من الجدول رقم (3) ارتفاع معامل ثبات عبارات استبانة واقع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0,97)، وهذا يؤكد صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical packages of social sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وبعد ذلك تم حساب التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة ولتلخيص إجاباتهم لعبارات الاستشارة والعمل الجماعي.

وتم استخدام اختبار ت t-test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك لتعرف على الفروق بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير (تصنيف المعلم). واستخدم مان وتني لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (المؤهل العلمي). بالإضافة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (عدد سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع الاستشارة بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن؟

جدول (4): (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة).

م	العبارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
1	نتشاور حول أفضل الطرق في تعليم التلميذات ذوات الإعاقة داخل الصف العادي.	ت	16	28	61	8	7	3.32	0.99	10
		٪	13.3	23.3	50.8	6.7	5.8			
2	نمارس الاستشارة حول معلومات ونتائج الاختبارات التشخيصية.	ت	16	33	53	15	3	3.37	0.95	9
		٪	13.3	27.5	44.2	12.5	2.5			

تابع/ جدول (4).

م	العبـــارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
3	نتشاور فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلميذات.	ت	35	39	37	6	3	3.81	1.00	1
		٪	29.2	32.5	30.8	5.0	2.5			
4	نتشاور حول أفضل أساليب الدعم التي ممكن أن تقدم للتلميذات ذوات الإعاقة.	ت	24	43	41	8	4	3.62	0.99	2
		٪	20.0	35.8	34.2	6.7	3.3			
5	نمارس الاستشارة حول أفضل الطرق لتقييم التلميذات ذوات الإعاقة.	ت	22	45	42	7	4	3.62	0.96	2
		٪	18.3	37.5	35.0	5.8	3.3			
6	تتم الاستشارات فيما بيننا بشكل مستمر ضمن خطط لضمان تطبيقها بالشكل الصحيح.	ت	18	39	44	14	5	3.42	1.02	8
		٪	15.0	32.5	36.7	11.7	4.2			
7	نتشاور حول أفضل الوسائل التعليمية المستخدمة مع التلميذات ذوات الإعاقة.	ت	26	31	48	11	4	3.53	1.04	6
		٪	21.7	25.8	40.0	9.2	3.3			
8	نمارس الاستشارة حول الإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرامج ذوي الإعاقة.	ت	18	37	48	14	3	3.44	0.97	7
		٪	15.0	30.8	40.0	11.7	2.5			
9	تتم الاستشارات فيما بيننا حول تقييم المحتوى الدراسي للتلميذات ذوات الإعاقة.	ت	23	40	45	9	3	3.59	0.97	4
		٪	19.2	33.3	37.5	7.5	2.5			
10	نتشاور حول التوصيات النهائية الخاصة بالخطة التربوية الفردية.	ت	27	35	43	10	5	3.58	1.06	5
		٪	22.5	29.2	35.8	8.3	4.2			
	المتوسط* العام							3.53	0.81	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يتضح من الجدول رقم (4) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، حول واقع الاستشارة بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات الاستبانة (3,53 من أصل 5,0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، ويقابل درجة الممارسة (يمارس بدرجة متوسطة)؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يمارسن الاستشارة بدرجة متوسطة. حيث جاءت عبارة: (نتشاور فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلميذات) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3,81) وبانحراف معياري (1,00).

ويتضح من العرض السابق أن واقع الاستشارة

بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة لـدعم تعلـيم التلميذات ذوات الإعاقة في المدارس الملحق بهـا بـرامج التربية الخاصة، يتراوح المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ما بين (3.81 -3.32) درجة من أصل (5) درجات، وهي متوسـطات تقابـل درجـة الممارسـة: (يـمارس بدرجـة متوسطة). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة العايد (2015)، ودراسة البتال (2014) والتي توصـلت إلى أن الاستشارة بـين معلمـي التعلـيم العـام ومعلمـي التربية الخاصة كانت متوسطة.

وقـد تعـزى هـذه النتيجـة إلى سـهولة الممارسـات الاستشارية التي تحدث كثيرا والتي تتعلق بجانب تبادل المعلومات ولا ترتبط بالجوانب المادية كما ذكرهـا البتـال (2014) كما تعزي الباحثتـان هـذه النتيجـة إلى مـستوى الوعي الجيد بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربيـة الخاصة عن أهمية الاستشارة ودورهـا في رفـع المـستوى التحصيلي للتلميذات ذوات الإعاقة.

السؤال الثاني: ما واقع العمل الجماعي بين معلـمات التعليم العام والتربية الخاصة في دعـم تعلـيم التلميـذات ذوات الإعاقة من وجهة نظرهن؟

للإجابة على هـذا الـسؤال تـم اسـتخدام التوزيـع التكـراري والنـسبي والمتوسـط الحـسابي والانحـراف المعياري لوصف أفـراد الدراسـة ولتلخـيص إجابـاتهم لعبـارات العمـل الجماعـي. ويوضـح جـدول رقـم (5) إجابات أفراد الدراسة التي تبين واقع العمل الجماعي في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة.

جدول (5): (التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع العمـل الجماعـي بـين المعلـمات في دعـم تعلـيم التلميذات ذوات الإعاقة).

م	العبـــارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
16	العمل معاً لتسهيل عمليـة دمـج ذوات الإعاقـة مع قريناتهن العاديات.	ت	24	34	48	9	5	3.53	1.03	1
		٪	20.0	28.3	40.0	7.5	4.2			
15	المـشاركة معـاً في حـل المـشكلات التـي تواجـه عملية تعليم ذوات الإعاقة.	ت	23	32	49	12	4	3.48	1.02	2
		٪	19.2	26.7	40.8	10.0	3.3			
18	العمل معاً لإكساب التلميـذات ذوات الإعاقـة استراتيجيات تعلم فاعلة.	ت	20	38	44	13	5	3.46	1.03	3
		٪	16.7	31.7	36.7	10.8	4.2			
14	العمل معـاً عـلى تحديـد الاحتياجـات الخاصـة للتلميذات ذوات الإعاقة.	ت	23	28	48	16	5	3.40	1.07	4
		٪	19.2	23.3	40.0	13.3	4.2			

تابع/ جدول (5).

م	العبـــارة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
11	التعاون معاً في تحديد أهداف الخطة التربوية الفردية.	ت	20	35	45	12	8	3.39	1.09	5
		٪	16.7	29.2	37.5	10.0	6.7			
17	التعاون معاً في تكييف المنهج العام بما يلائم قدرات هؤلاء التلميذات.	ت	17	38	46	12	7	3.38	1.04	6
		٪	14.2	31.7	38.3	10.0	5.8			
20	العمل معاً لتقييم فاعلية الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة مع هؤلاء التلميذات	ت	16	34	50	14	6	3.33	1.02	7
		٪	13.3	28.3	41.7	11.7	5.0			
13	مشاركة الأدوات والأجهزة التعليمية بين معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، مما يدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة.	ت	17	30	47	19	7	3.26	1.07	8
		٪	14.2	25.0	39.2	15.8	5.8			
12	ممارسة التدريس الجماعي في الفصل العادي.	ت	13	41	39	16	11	3.24	1.11	9
		٪	10.8	34.2	32.5	13.3	9.2			
19	إقامة الاجتماعات بشكل مشترك مع أولياء الأمور.	ت	11	35	48	16	10	3.18	1.05	10
		٪	9.2	29.2	40.0	13.3	8.3			
	المتوسط* العام							3.37	0.85	

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات**

يتضح من الجدول رقم (5) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، حول واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة، لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات الاستبانة (3,37 من 5,0) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، ويقابل درجة الممارسة (يمارس بدرجة متوسطة)؛ مما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يمارسن العمل الجماعي بدرجة متوسطة. حيث جاءت عبارة: (العمل معاً لتسهيل عملية دمج ذوات الإعاقة مع قريناتهن العاديات) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3,53) وبانحراف معياري (1.03).

ويتضح من العرض السابق أن واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الخاصة لدعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة في المدارس الملحق بها برامج التربية الخاصة، يتراوح المتوسط الحسابي لدرجة

الممارسة ما بين (3.53 -3.18) درجة من أصل (5) درجات، وهي متوسطات تقابل درجة الممارسة: (يمارس بدرجة متوسطة). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة العايد (2015)، ودراسة خير الدين، ودالي، وفوقيت (Khairuddin, Dally & Foggett, 2016)، ودراسة تزافانكو Tzivinikou (2015)، ودراسة والاس، وأندرسون، وبارثولوميو (Wallace, Anderson & Bartholomay, 2002) والتي بينت أن المعلمون يستخدمون العمل الجماعي بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة البتال (2014)، ودراسة الأشجعي (2018)، ودراسة الناطور، وعمر، والزبون، والخمرا (Alnator, Amr, Alzboon & Alkamra, 2015) والتي بينت أن المعلمون يمارسون العمل الجماعي بدرجة منخفضة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى اتجاهات المعلمين نحو العمل الجماعي، والذي أشار له دراسة التميمي، والعتيبي (2016) والتي ذكر فيها أن معظم المعلمين يحملون أراء إيجابية نحو العمل التعاوني، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى وعي المعلمين اتجاه التعاون القائم بين معلم التعليم العام والتعليم الخاص وأهميته في رفع الحصيلة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، والذي أشار له هاميلتون، وفيل (Hamilton, Vail, 2014)، ودراسة جاردرن، وستورمون، وقويل (Garderen, Stormon, & Goel, 2012).

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وذلك وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: تصنيف المعلم (تعليم عام، تربية خاصة)، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (تصنيف المعلمة). واستخدمت مان وتني لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (المؤهل العلمي).

واستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لاختلاف متغير الدراسة: (عدد سنوات الخبرة). وفيما يلي توضيح لذلك:

أ- الفروق باختلاف تصنيف المعلمة:

جدول (6): (اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي باختلاف تصنيف المعلمة).

المحور	تصنيف المعلمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	تعليم عام	70	3.65	0.67	1.86	0.067	غير دالة
	تربية خاصة	50	3.36	0.96			
واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	تعليم عام	70	3.47	0.80	1.64	0.103	غير دالة
	تربية خاصة	50	3.22	0.89			
الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي	تعليم عام	70	3.56	0.69	1.89	0.061	غير دالة
	تربية خاصة	50	3.29	0.89			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة)، وفي الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، تعود لاختلاف تصنيف أفراد العينة (تعليم عام - تربية خاصة).

وقد يعزى ذلك أن التأهيل ما قبل الخدمة في الجامعات أصبح يولي اهتماما لممارسة العمل الجماعي بغض النظر عن التخصص العلمي، كما أن لوائح وأنظمة وزارة التعليم تدعم وتأكد على العمل الجماعي والتكاملي بين معلم التعليم العام والتعليم الخاص، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة التميمي، والعتيبي (2016) والتي وضحت فيها أن كلا معلمي التعليم العام والتعليم الخاص يحملون أراء وتوجهات إيجابية نحو العمل التعاوني.

ب- الفروق باختلاف المؤهل العلمي:

جدول (7): (اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي باختلاف المؤهل العلمي).

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	بكالوريوس	104	64.03	6659.0	2.84	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	ماجستير	16	37.56	601.0			
واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	بكالوريوس	104	64.04	6660.0	2.85	0.004	دالة عند مستوى 0.01
	ماجستير	16	37.50	600.0			

تابع/ جدول (7).

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي	بكالوريوس	104	64.22	6678.5	2.99	0.003	دالة عند مستوى 0.01
	ماجستير	16	36.34	581.5			

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم (Z) دالة عند مستوى 0.01 في المحاور: (واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة)، وفي الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، تعود لاختلاف المؤهل العلمي لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الحاصلين على بكالوريوس.

وقد تعزي الباحثتان هذه النتيجة لكون العدد الأكبر من المستجيبين للاستبيان كان من المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، بالإضافة إلى أن عدد المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير قليل جدا في المدارس مقارنة مع المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس.

ج- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول (8): (اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي باختلاف عدد سنوات الخبرة).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	بين المجموعات	1.71	2	0.85	1.30	0.275	غير دالة
	داخل المجموعات	76.53	117	0.65			
واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة	بين المجموعات	2.30	2	1.15	1.62	0.203	غير دالة
	داخل المجموعات	83.00	117	0.71			
الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي	بين المجموعات	1.92	2	0.96	1.56	0.215	غير دالة
	داخل المجموعات	72.10	117	0.62			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم (ف) غير دالة في المحاور: (واقع الاستشارة بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة، واقع العمل الجماعي بين المعلمات في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة)، وفي

الدرجة الكلية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي، تعود لاختلاف عدد سنوات خبر أفراد العينة.

وقد تعزي الباحثتان ذلك إلى دور التأهيل ما قبل الخدمة وتأكيد البرامج التعليمية في الجامعات على أهمية ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بغض النظر عن التخصص العلمي للمعلمين.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات فيما يلي:

1- تضمين آلية ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

2- إعادة النظر في البرامج التدريبية ذات الصلة بالاستشارة والعمل الجماعي في برامج التربية الخاصة.

3- عمل تقييم دوري لممارسات الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة وإثبات فاعليتها على التعليم المستمر المقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة.

4- إلزام المؤسسات المقدمة لخدمات التربية الخاصة بوضع آليات وخطط محددة وواضحة للاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة لجميع خدماتها المقدمة لذوي الإعاقة.

5- إجراء الدراسات حول الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة ودعم الباحثين فيها.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم (2007). الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعليم في المرحلة المتوسطة والثانوية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر، (5)، 282-243.

الأشجعي، أحلام (2018). واقع العمل الجماعي بين معلمات التعليم العام والتربية الفكرية في دعم تعليم التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. *6*(22. ب1)، 241-207.

البتال، زيد (2014). مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة الملك فيصل*، *3*(16)، 20- 58.

التميمي، أحمد. العتيبي، وضحى (2016). آراء معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو أسلوب العمل التعاوني في البيئة التعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.

أخضر، أروى علي (2017). *المرشد في تكييف مناهج التعليم العام للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*، دار الناشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية. *3*(110ب1)387-342.

الشمري، عواطف (2005). *الاستشارة والعمل الجماعي ودورهما في تكوين علاقة عمل تكاملية بين العاملين في برامج التربية*

الخاصة. ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية: مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة بين 29- 30 نوفمبر.

العايد، مساعد (2015). مستوى الممارسة لعمليتي الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم والمعلمين العاديين في مدارس محافظة الإحساء الابتدائية. *مجلة بحوث التربية النوعية* – مصر، (39)، 148- 164.

القريني، تركي (2015). عوائق ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة في المدارس العادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، مصر، 39، (4).

برادلي، ديان وسيزر، مارغريت وسوتلك، ديان (2011). الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية، (زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز العبد الجبار، مترجم)، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

راجح، هدى فتحي (2017). فاعلية برنامج تدريبي لفريق العمل بمدارس الدمج في تحسين التفاعل الاجتماعي بين تلاميذ الحلقة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (1)، 156- 163.

وزارة التعليم (2014). الدليل الإحصائي للتربية الخاصة للعام 1433-1434هـ. الإدارة العامة للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (1437). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإدارة العامة للتربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (2018). التعليم ورؤية السعودية 2030.
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Natour, M., Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015). Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan. *International Journal of Special Education*, *30*(1), 64-77.

Ainscow, M. (2007) 'Taking an inclusive turn.' *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), pp. 3–7

Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2005). Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs (5th ed.) Boston: Allyn & Bacon

Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, *29*(1), 76-86.

Khairuddin, K. F., Dally, K., & Foggett, J. (2016). Collaboration between general and special education teachers in malaysia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*, 909-913.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. Problems of Education in the 21st Century, *64*, 108-119.

UNESCO International Bureau of Education (2009) National report on the provision of inclusive quality primary and secondary education. Jakarta. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/jakarta_09/malaysia_inclusion_09.pdf> (accessed 31st October 2013).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2011). Digest of Education Statistics, 2010 (NCES 2011- 015). Digest of Education Statistics, 2010 (NCES 2011-015).

Van Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. Psychology in the Schools, *49*(5), 483-497.

Wallace, T., Anderson, A. R., & Bartholomay, T. (2002). Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *13*(4), 349-381.

Winn,J.,& Blanton,L. (2005). The call for collaboration in teacher education. Focus on Exceptional Xhildren, *38*(2) , 1-10.

Yell, M. (2012). The Law and Special Education. 3rd ed. Pearson Education Inc.: United States.

❋ ❋ ❋

المجلة السعودية للتربية الخاصة، العدد (10)، ص ص 197 - 235، الرياض (2019م/ 1441هـ)

أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور(PECS) مع أطفال التوحد في جدة

أ. رنيـم عبدالله الأحمدي[1]، و د. لينا أحمد الفراني[2]

المستخلص: هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام تطبيق على الآيباد قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (بيكس) على معدل تواصل أطفال التوحد في جدة، ومدى رضى الأسر والمعلمين عن استخدام نظام بيكس على الأجهزة اللوحية. واشتملت عينة الدراسة على أربعة أطفال من ذوي اضطراب التوحد لا يتواصلون لفظياً ويستخدمون نظام بيكس (المرحلة الثالثة) في التواصل، بالإضافة إلى مشاركة أسر ومعلمي الأطفال (10 أفراد). أُستخدم المنهج الشبه تجريبي (قياس قبلي- بعدي) من خلال تقديم استمارات الدراسة للأسر والمعلمين قبل وبعد تنفيذ التجربة، كما تم دراسة حالة الأطفال المشاركين، وتم إعداد ملف بيكس الإلكتروني لكل طفل باستخدام تطبيق PECS Phase III، بعد ذلك تم تطبيق 20 جلسة لكل طفل مقسمة على ثلاث مراحل (ملاحظة استخدام بيكس اليدوي في التواصل – تدريب على استخدام ملف بيكس الإلكتروني - ملاحظة استخدام بيكس الإلكتروني في التواصل). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بيكس اليدوي وبيكس الإلكتروني وذلك بارتفاع تكرارات التواصل لدى ثلاثة أطفال أثناء استخدام ملف بيكس الإلكتروني. كما أظهرت المتوسطات الحسابية ارتفاع تكرارات التواصل أثناء استخدامه داخل الصف لثلاث أطفال، وتكرارات التواصل خارج الصف لدى جميع الأطفال. ولا يوجد فرق في تكرارات التواصل بين استخدام ملف بيكس الإلكتروني داخل وخارج الصف لدى جميع الأطفال، على الرغم من وجود فرق في تكرارات التواصل أثناء استخدام ملف بيكس اليدوي داخل وخارج الصف لدى طفلان. كما أظهرت النتائج ارتفاع رضى الأسر والمعلمين عن استخدام بيكس على الأجهزة اللوحية.

الكلمات المفتاحية: الآيباد، نظام التواصل بتبادل الصور، بيكس، أطفال التوحد، أولياء أمور أطفال التوحد، التواصل المعزز والبديل، التكنولوجيا المساندة.

The Effect of Using an iPad App Based on Picture Exchange Communication System (PECS) with Autistic Children in Jeddah.

Mrs. Raneem Abdullah AlAhmadi[1], and Dr. Leena Ahmad Alfarani[2]

Abstract: This research aimed to recognize the effect of using an iPad application based on picture exchange communication system (PECS) with Autistic children on the communication rate in Jeddah and to measure satisfaction level of both families and teachers with using PECS. The research sample consists of four children with autism disorder who cannot communicate verbally and use PECS (phase III) in communication, in addition to 10 members from students' families and teachers. The Quasi-experimental design was used, additionally, the children conditions were studied. e-PECS file was prepared for each child using PECS Phase III application. Then, 20 sessions were applied to each child which were divided into three phases. Research results showed that there were significant statistical differences between using PECS manually and electronically, as frequencies of communication increased for three children when using the e-PECS. Means also presented an increase on communication frequencies when its used inside classroom for three children, and outside the classroom for all children. On the other side, there no significant statistical differences e-PECS inside and outside the classroom for all children; however, there was a difference in communication frequencies when using the PECS manually inside and outside the classroom for two children. Results also showed that there is an increase in the level of satisfaction for children's families and teachers with using PECS on iPad.

Keywords: iPad, Picture Exchange Communication System (PECS), Autistic children, families of autistic children, AAC, Assistive Technology AT.

---

(1) ماجستير تقنيات التعليم، جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: raneem.a.alahmadi@gmail.com

(2) أستاذ تقنيات التعليم المساعد، جامعة الملك عبد العزيز.

البريد الإلكتروني: lalfrani@kau.edu.sa

(1) Master in Educational Technology, King Abdulaziz University.

E-mail: raneem.a.alahmadi@gmail.com

(2) Professor Assistant of Educational Technology, King Abdulaziz University.

E-mail: lalfrani@kau.edu.sa

المقدمة

تعددت فئات ذوي الإعاقة ومنها فئة أطفال التوحد التي تُعد من أكثر الفئات غموضاً بسبب الصعوبة في تحديد أسبابه وطرق علاجه (الزارع، 2010). حيث يظهر التوحد في مختلف أنحاء العالم وفي مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية (الشامي، 2004، أ). وبلغت نسبة انتشاره عام 2015 في العالم 20 طفل لكل 10000 طفل (وزارة الصحة، 2017). فالطفل المصاب بالتوحد يتأثر تطوره في ثلاث جوانب أساسية وهي: قصور في التواصل وقصور في المهارات الاجتماعية وقصور في التخيل (الشامي،2004، أ).

والقصور في استخدام اللغة والتواصل من الدلائل الهامة التي تميّز أطفال التوحد. ويختلف مستوى تطور اللغة من طفل إلى آخر، فقد لا يتطور الكلام بشكل كلي، أو يتطور بشكل غير طبيعي مقتصراً على عدد محدود من الكلمات، أو يتطور بشكل طبيعي مع وجود مشاكل في توظيف اللغة في التواصل والتعبير عن احتياجاته اليومية (الزارع، 2010). وأشارت الأبحاث أن 50٪ من ذوي التوحد هم غير ناطقين ولم يستخدموا اللغة إطلاقاً، إلا أن الطرق البديلة التي استُخدمت في تعليمهم التواصل قللت من هذه النسبة إلى 35٪ (الشامي، 2004، أ).

ومن هذه الطرق نظام التواصل من خلال تبادل الصور (Picture Exchange Communication (PECS) (System وهو أحد أنظمة التواصل البديل والمعزز (Augmentative and alternative (AAC) (Communication المستخدمة مع أطفال التوحد (الشامي، 2004، ب). ويعد PECS برنامج يدوي، يهدف إلى تعليم اللغة من خلال تسهيل اكتساب المهارات الأساسية عن طريق استخدام المعينات البصرية والصور، بحيث يتواصل أطفال التوحد مع الآخرين ويعبرون عن احتياجاتهم باستخدام الصور خلال ست مراحل تدريبية (الباحث نفسه). وأكدت البحوث على فعالية استخدام PECS من قِبل الأسر والمعلمين مع ذوي التوحد (Alsayedhassan, Banda & Griffin-Shirley, 2016).

وعلى الرغم من فعالية PECS مع أطفال التوحد، إلا أن التقدم المستمر في التكنولوجيا المتنقلة وظهور أجهزة الآيباد وغيرها من أجهزة الهواتف الذكية والكمبيوتر اللوحي، لم يؤثر فقط على الأفراد الأسوياء بل كان له تأثير على ذوي الإعاقة ومنهم أطفال التوحد (Athbah, 2015). وذلك لما تمتلكه هذه الأجهزة من سهولة في الاستخدام وإمكانية تكييفها على حسب احتياج الفرد (Allen, Hartley & Cain, 2016). بالإضافة إلى أن هذا النوع من الأجهزة لاقى موقفاً إيجابياً من قبل أولياء أمور أطفال التوحد لِما أثبته من تعزيز الاستقلالية لديهم وتفضيلها من قِبل أبنائهم (McNaughton & Light, 2013 ; Athbah, 2015 ; McMurray, 2016).

إن استخدام التكنولوجيا المتنقلة كالآيباد وغيرها أثبتت فعاليتها في تنمية مهارات التواصل مع ذوي اضطراب التوحد من خلال تحفيز التواصل الوظيفي وإنتاج الكلام الطبيعي وتزيد من التواصل الاجتماعي في العالم الحقيقي (Ward et al., 2013; Sigafoos et al., 2014; Azzato, 2016). كما أن أولياء الأمور يفضلون استخدام التكنولوجيا النقالة مثل الآيباد في التواصل لما تقدّمه من سهولة في إدخال صور التواصل على النظام مقارنة بالطرق اليدوية (lores et al., 2012). وفي ضوء ما سبق وانسجاماً مع التطورات العالمية والحديثة في مجال ذوي التوحد ومواكبة لرؤية 2030 والتطلعات الوطنية في سبيل الارتقاء بتعليم ذوي الإعاقة وأطفال التوحد، فقد جاءت هذه الدراسة الشبة تجريبية للتعرّف على أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد بجدة.

مشكلة الدراسة:

إن اللغة تلعب دور مهم وأساسي في حياتنا، فهي الوسيلة التي نعبّر بها عن رغباتنا واحتياجاتنا. وكون القصور في استخدام اللغة والتواصل من السمات الأساسية في أطفال التوحد، وهذا القصور ينتج عنه صعوبة في التعبير عن رغباتهم واحتياجاتهم مما قد يؤدي لظهور سلوكيات غير مرغوبة كردة فعل للتعبير عن حاجتهم، كالغضب أو الصراخ أو استخدامهم لطرق مختلفة للتعبير كسحب الشخص من يده أو محاولة الحصول على حاجتهم دون الاستعانة بالبالغين (الشامي، 2004، أ). من هُنا واستثمارا لنقاط قوة الإدراك البصري التي تميزوا بها أطفال التوحد، أتى نظام PECS اليدوي الذي يقوم بتدريب الطفل على التواصل من خلال ست مراحل، وكل مرحلة تقوم على تحقيق هدف يتم استكماله في المرحلة التي تليها إلى أن يصل للمرحلة السادسة (الشامي، 2004، ب).

وعلى الرغم من إثبات فعالية نظام PECS اليدوي في عملية التواصل مع أطفال التوحد (Alsayedhassan, Banda & Griffin-Shirley, 2016)، إلا أن التطور الحديث في التكنولوجيا النقالة بما في ذلك الآيباد وغيره من الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر اللوحي أتاحت طرق حديثة وهامة قد تستخدم بفعالية في عملية التواصل مع أطفال التوحد (McNaughton & Light , 2013; Alzrayer & Banda, 2017). حيث أنها امتازت بقلة الجهد والوقت في استخدامها من قِبل المعلمين والأسر والأطفال أنفسهم مقارنة بالطرق اليدوية أو التقليدية (Athbah, 2015).

وتتمثل مشكلة الدراسة في وجود بعض الصعوبات في عملية التواصل اليدوية، مقارنة بِطُرق التكنولوجية الحديثة التي تقلل الجهد على المعلمين

والأسر وأطفال التوحد (Athbah, 2015). وذلك لأن الطرق اليدوية تحتاج إلى إعداد مسبق للصور المستخدمة في التواصل من حيث الطباعة والتغليف والقص (الشامي، 2004، ب)، بينما النظام التكنولوجي يمتاز بسهولة وسرعة إدراج الصور في النظام على الفور، ووجود الكاميرا التي قد تُستخدم في التقاط بعض الصور للأدوات المحيطة بالطفل واستخدامها للتواصل في نفس اللحظة (Flores et al, 2012; Allen, Hartley & Cain, 2016). كما أن زيادة عدد الصور في ملف التواصل في نظام PECS اليدوي يزيد من حجمه مما يؤدي إلى صعوبة التنقل به، مقارنة باستخدام التكنولوجيا المتنقلة في التواصل التي تمتاز بسهولة التنقل بها بالرغم من احتوائها على عدد هائل من الصور (Flores et al, 2012; McNaughton & Light, 2013; Allen, Hartley & Cain, 2016).

واستخدام التكنولوجيا المتنقلة في التواصل قد تقلل من وصم الطفل أو تمييزه في الأماكن العامة مقارنة بالطرق اليدوية، كون أن هذه الأجهزة تستخدم من قبل جميع الأفراد في المجتمع (McNaughton & Light, 2013; McMurray, 2016). كما أن أساليب التواصل اليدوية قد تكون غير مفهومة من قِبل الأقران الطبيعيين أو في المجتمع المحيط بالطفل، مقارنة باستخدام التكنولوجيا النقالة في التواصل التي امتازت بإتاحة إرفاق صوت للصور، بحيث يظهر الصوت لحظة اختيار الطفل للصورة مما يسهل على الأقران الطبيعيين التواصل مع الطفل بلغة منطوقة صادرة من الجهاز، وهذه الأصوات تعبّر عن صور اختارها الطفل للتواصل (Therrien, 2016).

كما أن أجهزة التكنولوجيا النقالة لاقت توجهات إيجابية من قِبل الأسر كونها تعزز الاستقلالية لدى أبنائهم، وأطفال التوحد أيضا يفضلون استخدامها في التعليم واللعب، بالإضافة إلى سلبية بعض الأسر تجاه الطرق اليدوية في التواصل كونها توصم أطفالهم (McNaughton & Light, 2013; McMurra, 2016). ونظراً لأهمية تنمية مهارات التواصل لأطفال التوحد (الشامي، 2004، ب)، يجب تسهيل الصعوبات التي تعيق الطفل عند استخدام النظام التقليدي أو اليدوي في التواصل. ومن هنا يأتي دور وأهمية توظيف التكنولوجيا النقالة في التواصل لهذه الفئة لما تمتاز به من سهولة استخدامها وتكييفها بحسب احتياج الفرد (Allen, Hartley & Cain, 2016).

كما أُجريت العديد من الدراسات الأجنبية التي تناولت استخدام التكنولوجيا النقالة في عملية التواصل، وتوصّلت إلى فعاليتها لأطفال التوحد مقارنةً باستخدام PECS اليدوي، وأوصت بإجراء دراسات إضافية للتحقق من الطريقة الفعالة لاستخدام التكنولوجيا

المتنقلة في التواصل (Ward et al, 2013; Sigafoos et al, 2014; Meder & Wegner, 2015).

ومن خلال اهتمام الباحثة بذوي الإعاقة بشكل عام وذوي اضطراب التوحد بشكل خاص كونها مختصّة في هذا المجال، ولقلة وندرة الدراسات التي عُنيت بدراسة أثر استخدام التكنولوجيا المتنقلة في عملية تواصل أطفال التوحد في البيئة العربية، أُجريت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور(PECS) مع أطفال التوحد في جدة.

أسئلة الدراسة:

ومما سبق تَبرُز مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور(PECS) مع أطفال التوحد في جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد؟

2) ما أثر استخدام ملف PECS الإلكتروني على الآيباد في التواصل (المرحلة الثالثة من PECS) داخل وخارج الصف مع أطفال التوحد؟

السؤال الثاني: ما مدى رضى الأسر والمعلمين من استخدام PECS على الأجهزة اللوحية؟

فروض الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التواصل أثناء استخدام ملفPECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد لصالح ملف PECS الإلكتروني.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على الفرق في معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد.

2. التعرف على أثر استخدام ملفPECS الإلكتروني على الآيباد في التواصل (المرحلة الثالثة من PECS) داخل وخارج الصف مع أطفال التوحد.

3. التعرف على مدى رضى الأسر والمعلمين من استخدام PECS على الأجهزة اللوحية.

أهمية الدراسة:

- **لأطفال التوحد:** توفير أساليب للتواصل أكثر سهولة عن طريق التكنولوجيا النقالة مقارنة بالأساليب اليدوية، وذلك في ضوء الأساليب المتبعة معهم من قَبل

في PECS التقليدي ولكن بطريقة رقمية.

- **لمعلمي أطفال التوحد وأُسرهم**: حيث تقدم الدراسة نموذج شبة تجريبي لاستخدام التكنولوجيا النقالة في تدريب الطفل التوحدي على التواصل، مما قد يخفف أعباء الطرق التقليدية التي تواجه المعلم أو الأُسر خلال تدريب الطفل على التواصل.
- **لوزارة التعليم**: وذلك بتوجيه نظر مُخططي برامج التربية الخاصة الموجهة لأطفال التوحد على التركيز في تطوير برامج التواصل في ضوء النتائج المتوقعة لهذه الدراسة.
- **للباحثين**: لقلة الأبحاث العربية التي عنيت بدراسة أثر استخدام التكنولوجيا المتنقلة في عملية تواصل أطفال التوحد، ولهذا قد تفتح هذه الدراسة الطريق أمام أبحاث أخرى تهدف إلى تنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد بصورة تقنية وحديثة وأكثر مرونة من الطرق اليدوية في التواصل.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تنمية التواصل في المرحلة الثالثة من نظام PECS باستخدام تطبيق PECS Phase III على الآيباد.

2. الحدود البشرية: طُبقت الدراسة على أربع أطفال من ذوي اضطراب التوحد لا يتواصلون لفظياً ومُتمكّنين من المرحلة الثالثة من نظام PECS، بالإضافة إلى مشاركة معلمي الأطفال وأُسرهم.

3. الحدود المكانية والزمانية: طُبقت الدراسة في مركز التوحد للبنات بجدة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438 / 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب التوحد (autism Disorder):

هو أحد أنواع الاضطرابات النمائية المعقدة والتي تظهر في الطفولة المبكرة (خلال الثلاث السنوات الأولى من عمر الطفل)، وتؤثر في قدرة الشخص على التواصل والتفاعل مع الآخرين بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، حيث تتمثل بعض السلوكيات المرتبطة بالتوحد في تأخر تعلم اللغة والتواصل (اللفظي وغير اللفظي) وقصور في التواصل البصري وقصور في المهارات الحسية والحركية، ولا يوجد سبب رئيسي معروف للتوحد (Autism Society, 2016).

التعريف الإجرائي: اضطراب التوحد هو اضطراب في النمو ناتج عن خلل في الجهاز العصبي، يؤدي إلى قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي وسلوكيات نمطية متكررة، حيث يتمثل القصور في التواصل في فهم واستخدام اللغة اللفظية أو غير اللفظية، مما يعيق قدرتهم على الطلب أو التعبير عن احتياجاتهم، ويتم تدريبهم على استخدام طرق التواصل البديلة لمساعدتهم على فهم الآخرين والتواصل في البيئة.

نظام التواصل من خلال تبادل الصور (Picture Exchange Communication System - PECS)

نظام التواصل من خلال تبادل الصور PECS هو أحد طرق التواصل البديل الذي طوّر من قبل Bondy وFrost في عام 1994، ويقوم PECS بتدريب الطفل على التواصل من خلال تبادل الصور مع الآخرين للتعبير عن احتياجاتهم من خلال ست مراحل، كل مرحلة تقوم على تحقيق هدف يتم استكماله في المرحلة التي تليها إلى أن يصل للمرحلة السادسة (Bondy & Frost, 1994).

التعريف الإجرائي: يقصد بنظام PECS في هذه الدراسة هي الطريقة اليدوية التي يتواصل بها الطفل التوحدي مع الآخرين عن طريق تبادل الصور المطبوعة.

التكنولوجيا المساندة ((Assistive Technology (AT)

عُرفت التكنولوجيا المساندة من قبل جمعية صناعة التكنولوجيا المساعدة على أنها أي قطعة أو مادة سواء كانت جهاز أو برنامج أو نظام مُنتج يستخدم للمحافظة أو تحسين القدرات الوظيفية لذوي الإعاقة الذين يواجهون صعوبة في الحديث أو الاستماع أو الكتابة أو التذكر أو التعلم والعديد من الصعوبات الأخرى (Assistive Technology Industry Association, 2017).

وعرّفت التكنولوجيا المساندة في هذه الدراسة أنها أدوات أو برامج تستخدم مع المُعاقين الذي يواجهون صعوبات في المهارات الاستقلالية أو التعليمية أو التواصل وغيرها، بحيث تساعدهم على تجاوز هذه الصعوبات أو التقليل من أثرها مما يساعد على إنجاز مهارات كان من الصعب إنجازها من قبل، أو تقديم أساليب أكثر مرونة وأقل جهد في إنجازها حيث تتيح لهم نمط حياة أكثر سهولة وإيجابية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اضطراب التوحد (Autism Disorder):

يعد اضطراب التوحد أحد فئات ذوي الإعاقة التي عُرفت مؤخراً في الوطن العربي (الشامي، 2004، أ)، وأكثرها غموضاً بسبب الصعوبة في تحديد أسبابها وطرق علاجها (الزارع، 2010). ويظهر التوحد في مختلف أنحاء العالم وفي جميع الجنسيات والطبقات الاجتماعية (الشامي، 2004، أ). حيث يتم تشخيص 20 طفل مصاب بالتوحد لكل 10000 طفلا في العالم، وتزداد نسبة ظهور اضطراب التوحد لدى الذكور أكثر من الإناث، وذلك بمعدل (4:1) أي أنثى لكل أربع ذكور (وزارة الصحة، 2017).

وتُعتبر خصائص أفراد ذوي اضطراب التوحد غير متماثلة، تختلف من فرد لآخر وقد يكون الاختلاف أكبر من التشابه، ولكن توجد خصائص عامة مشتركة بين أفراد ذوي اضطراب التوحد (الزارع، 2010). وتتمثل خصائص اضطراب التوحد بقصور في ثلاث جوانب القصور في التفاعل الاجتماعي والسلوكيات النمطية

وقصور في التواصل (American Psychiatric Association, 2017). حيث يعتبر القصور في استخدام اللغة والتواصل من الدلائل الهامة التي تميز ذوي اضطراب التوحد (الزارع، 2010)، وذلك لوجود صعوبة في فهم وتفسير واستخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية (The National Autistic Society, 2017). فقد لا يتطور الكلام بشكل كلي حيث أشارت الأبحاث أن 50٪ من ذوي التوحد هم غير ناطقين ولم يستخدموا اللغة إطلاقاً، إلا أن الطرق البديلة التي استُخدمت في تعليمهم التواصل قللت من هذه النسبة إلى 35٪ (الشامي، 2004، أ؛ الزارع، 2010)، أو يتطور الكلام بشكل غير طبيعي مقتصراً على عدد محدود من الكلمات مثل تكرار بعض الكلمات، أو يتطور بشكل طبيعي مع وجود مشاكل في توظيف اللغة في التواصل اللفظي أو الغير لفظي في التعبير عن احتياجاته اليومية (الزارع، 2010).

قد يتأخر التواصل اللفظي لدى أطفال التوحد إلى ثلاث أو أربع سنوات على أقل تقدير، كما أن الأطفال الذين ينطقون كلمات يصعب عليهم توظيفها في عمليات الاتصال مع الآخرين. وتوجد بعض الصعوبات التي تعيق عمليات التواصل كالتأخر في تطور المرادفات بصورة دائمة، واستخدام بعض الأطفال كلمات خاصة في التعبير عن أشياء محددة وهي كلمات ليست مفهومة للآخرين، ويواجهون صعوبة في ربط أكثر من اسم لنفس الغرض، والخلط في استخدام الضمائر فقد يستخدم الطفل الضمير «أنت» ليعني «أنا»، ومن حيث فهم اللغة تتمثل الصعوبة في الفهم الحرفي للكلام، كما أن بعض أطفال التوحد قد تكون لديهم مشكلات في النطق ليست ناتجة عن اضطراب التوحد (الشامي، 2004، أ).

وعلى ذلك فإن القصور في التواصل يؤدي إلى صعوبة في التعبير عن الاحتياجات مما قد ينتج عنه سلوكيات غير مرغوبة كردة فعل للتعبير عن حاجتهم، كالغضب أو الصراخ أو استخدامهم لطرق مختلفة للتعبير قد تكون غير مفهومه للآخرين، وللتقليل من هذه المشكلات ومساعدة الطفل التوحدي على التواصل نستخدم استراتيجيات الاتصال المعزز والبديل (AAC) Augmentative and Alternative Communication (الشامي، 2004، أ). الذي يشمل جميع أشكال الاتصال (باستثناء الكلام الشفوي) التي تستخدم للتعبير عن الاحتياجات والأفكار كاستخدام الإيماءات أو الرموز أو الصور أو الكتابة، وأنظمة AAC نوعان أنظمة اتصال دون مساعدة والتي تعتمد على جسم المستخدم لنقل الرسائل وتشمل الإيماءات ولغة الجسد ولغة الإشارة، وأنظمة الاتصال بمساعدة والتي تتطلب استخدام أدوات بالإضافة لجسم المستخدم

وتتنوع أساليب الاتصال بمساعدة فمنها الورقة والقلم أو صور أو أجهزة توليد الكلام (American Speech-Language-Hearing Association, 2017)، ويعتبر نظام التواصل بتبادل الصور PECS من أنظمة الاتصال المعزز والبديل بمساعدة.

نظام التواصل من خلال تبادل الصور PECS

في نظام التواصل من خلال تبادل الصور PECS يتم تدريب الطفل على التواصل من خلال تبادل الصور مع الآخرين للتعبير عن احتياجاتهم، حيث يبدأ بتحديد قائمة من الحوافز التي يرغب الطفل بالحصول عليها من خلال ملاحظة ماذا يريد الطفل، وذلك لزيادة دافعية الطفل نحو عملية التواصل (Bondy & Frost, 1994). ثم البدء بالتدريب على المراحل، وتتمثل المرحلة الأولى في تعليم الطفل مبدأ التواصل مع الآخرين – عند رؤية ما يرغب به الطفل يقوم بتقديم صورة للمدرب للحصول على حاجته ويجب على المدرب ذكر اسم الشيء قبل إعطائه للطفل – وفي هذه المرحلة لا ينبغي للطفل أن يفهم محتوي الصورة فالهدف الأساسي فهم مبدأ التواصل (الباحث نفسه).

ثم ننتقل للمرحلة الثانية وهي تعليم الطفل الاستمرار بالتواصل في أوضاع مختلفة، وذلك بتعميم التواصل في بيئات مختلفة وبزيادة الأشياء التي يطلبها، وزيادة المسافة بين المدرب والطفل وبين الطفل وملف التواصل، والتغيير في الأشخاص القائمين على التدريب، في هذه المرحلة يتم وضع صورة واحدة فقط على الملف من الخارج (الباحث نفسه). والمرحلة الثالثة تقوم على تطبيق نفس خطوات المرحلة الثانية بالإضافة إلى تمييز محتوى الصورة قبل اختيارها من قبل الطفل، حيث يتم وضع صورتين أحدهما صورة لشيء يرغب به الطفل والأخرى لشيء لا يرغب به، عند اختيار الطفل أحد الصورتين يقوم المدرب بإعطائه الشيء الذي يمثل الصورة المختارة من قبل الطفل هكذا سيبدأ الطفل بالتمييز عند اختيار أحد الصور المعروضة للحصول على حاجته ثم نزيد الصور تدريجياً (Bondy & Frost, 2002; Bondy & Frost, 1994).

وعند بدء الطفل المرحلة الرابعة ينبغي أن يكون ملف التواصل الخاص به يحتوي من 12 إلى 20 صورة سبق وتدرب عليها،و يتم تنظيم هذه الصور إلى فئات حسب موضوعاتها داخل الملف ليسهل الوصول لها، وقد تكون صفحات الملف مميزة بألوان تدل على تلك الفئات، تعتبر المرحلة الرابعة هي مرحلة بناء الجملة حيث يتمثل الهدف الأساسي في تدريب الطفل على تكوين جملة من كلمتين أو ثلاث كلمات على شريط الجمل وذلك باستخدام رمز أو عبارة «أريد»، حيث يقوم المدرب في بداية عملية التدريب بوضع صورة «أريد» في بداية شريط الجمل وعلى الطفل أن يختار

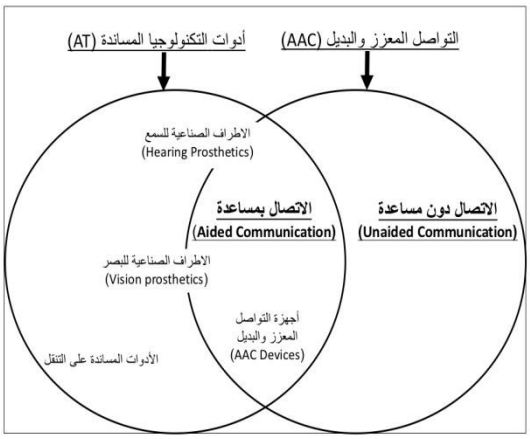
الصورة المرغوبة من داخل الملف ووضعها على الشريط ثم إعطائها للمدرب ليحصل على حاجته (Bondy & Frost, 1994) ، وقبل إعطاء الطفل حاجته يقرأ المدرب الجملة على الطفل ويشجع الطفل على الإشارة للجملة تزامننا مع لفظ المدرب حيث يمكن في هذه المرحلة تعليم الطفل نطق كلمات (الشامي، 2004، ب)، وبعد تمكن الطفل من هذه العملية يتم وضع رمز «أريد» مع باقي الصور حيث يقوم الطفل بجلب صورة «أريد» وصورة الشيء المرغوب لتكوين الجملة على شريط الجمل (Bondy & Frost, 1994).

بعد تدريب الطفل على الطلب بجمل في المرحلة السابقة نبدأ بتدريب الطفل على المرحلة الخامسة وهي مرحلة الرد على سؤال «ماذا تريد؟»، ويتمثل الهدف الأساسي للمرحلة الخامسة في تدريب الطفل على طلب أشياء مختلفة تلقائيا والإجابة على سؤال «ماذا تريد؟» (الباحث نفسه). ثم ننتقل للمرحلة السادسة وهي مرحلة الإجابة على الأسئلة، وتهدف إلى تدريب الطفل على الإجابة عن أسئلة أخرى مثل: «ماذا ترى؟»، «ماذا تسمع؟» (الباحث نفسه). واقتصرت هذه الدراسة على تطبيق المرحلة الثالثة من PECS على الآيباد باستخدام تطبيق (PECS PHASE III) الخاص بالمرحلة الثالثة المتوفر على App Store.وذلك لصعوبة تطبيق جميع المراحل في الوقت المتاح للبحث. وتم تحديد المراحل المختارة بناء على توفر العينة. وأكدت الأبحاث على فعالية استخدام PECS في عملية التواصل لذوي اضطراب التوحد (عياش، 2015؛ الغنيم، 2015)، وذلك في تنمية مهارات التواصل اللغوي وغير اللغوي (عياش، 2015)، بالإضافة لتنمية المفاهيم الأساسية التي تعتبر الأساس في النمو اللغوي لذوي اضطراب التوحد (الغنيم، 2015).

علاقة التكنولوجيا المساندة (AT) بالتواصل المعزز والبديل (AAC):

سبق وتعرفنا على التواصل المعزز والبديل AAC من حيث التعريف والأنواع، والجدير بالذكر هنا العلاقة التي تربط التواصل المعزز والبديل AAC في التكنولوجيا المساندة AT، فعلى الرغم من تشابههما في بعض المواضع إلا أنهم متداخلتين غير متطابقتين، فالتواصل المعزز والبديل AAC أكبر وأوسع من أن يكون أحد أشكال التكنولوجيا المساندة AT، لأنه يشمل جميع أنوع الاتصال (باستثناء الشفهي) سواء كان اتصال دون مساعدة يعتمد على جسم الإنسان فقط أو اتصال بمساعدة يعتمد على أدوات أو أجهزة (Wendt & Lloyd, 2011). وفي المقابل أيضا التكنولوجيا المساندة AT تضم العديد من الأجهزة والبرامج التي تخدم العديد من الاحتياجات وليس الاتصال فقط، وبهذا يمكن أن نقول إن AAC ليست جزء فرعي من AT لأنها

تشمل طرق لا تعتمد على أدوات وأجهزة ولكن تشترك مع AT في حال اعتمدت على أجهزة وأدوات مساعدة في التواصل (الباحث نفسه). يبين الشكل (1) العلاقة المتداخلة لعمليات الاتصال المعزز والبديل (AAC) وأدوات التكنولوجيا المساندة (AT).



الشكل(1): علاقة التواصل المعزز والبديل(AAC) بالتكنولوجيا المساندة (AT)

استخدام التكنولوجيا النقالة كتكنولوجيا مساندة:

استخدام التكنولوجيا النقالة كأداة مساندة لذوي الإعاقة له العديد من المميزات في عملية تعليمهم كونها تساعد في تطور المهارات الأساسية كالتذكر والقراءة والكتابة والمهارات الحركية، كما أنها تمتاز بالمرونة في إجراء التعديلات بما يتوافق مع الاحتياجات الفردية لكل طالب، وإمكانية استخدامها في جميع الأماكن والأوقات (FernaNdez-LoPez et al., 2012). بالإضافة إلى توفيرها للوقت والجهد الذي يستغرقه المعلم في إعداد الأدوات التقليدية حسب احتياج كل طالب (Stephenson, 2015). وامتازت التكنولوجيا النقالة تحديدا مع طلاب ذوي التوحد أنها ساهمت في انخفاض مستوى المساعدة المقدمة من قبل المعلم للطالب من أجل إنجاز المهمة، وساعدت الطلاب في إتقان أهداف تعليمية لم يتمكنوا من إتقانها بالطرق التقليدية (O'malley, Lawis & Donehower, 2013). واستخدام التكنولوجيا المتنقلة كالآيباد وغيره من قبل ذوي الإعاقة لا توصمهم لكونها مماثلة للأجهزة المستخدمة من قبل أقرانهم الطبيعيين (Stephenson, 2015). ويمكن القول أن التطبيقات التي تخدم ذوي الإعاقة المتوفرة على التكنولوجيا النقالة تعتبر بديل فعال للتكنولوجيا المساندة في كل من بيئات التعلم الرسمية

وغير الرسمية، بالإضافة إلى قلّة تكلفتها مقارنةً بأجهزة التكنولوجيا المساندة أحادية الوظيفة (Ismaili & Ibrahim, 2017).

كما ساهمت التكنولوجيا النقالة في تحقيق العديد من المميزات في مجال التواصل حيث وفّرت خيارات جديدة في أساليب التواصل المعزز والبديل (AAC) وذلك لتلبية احتياجات التواصل المختلفة لذوي الإعاقة، حيث وفّرت تطبيقات للتواصل المعزز والبديل (AAC) منخفضة التكلفة مقارنة بأجهزة توليد الكلام التقليدية، كما أنها تزيد من التواصل الوظيفي، وزيادة الوعي والقبول الاجتماعي لأجهزة الاتصال المعززة والبديلة (AAC)، وتمتاز بسهولة التشغيل والاستخدام والحمل مقارنة بأجهزة توليد الكلام التقليدي (McNaughton & Light, 2013) والطرق اليدوية (McMurra, 2016)، وزيادة سرعة الطلاب في التواصل، وأيضا تتطلب وقت أقل في الإعداد والتحضير من قبل المعلمين أو الأسر، وعدد أقل من المواد المطلوبة مقارنةً بالطرق التقليدية (Flores et al., 2012)، كما تتيح عدد كبير من صور التواصل داخل البرنامج، وتوفر مخرجات صوتية عالية الجودة، وسهولة الحركة والتنقل أثناء استخدامها لصغر حجمها وقلة وزنها (Sigafoos, 2014).

وعلى الرغم من المميزات الناتجة عن استخدام التكنولوجيا النقالة مع ذوي الإعاقة إلا أنه يوجد العديد من التحديات في استخدامها، فمنها الحاجة للدعم الفني، والوقت والجهد في الإشراف على الاستخدام والصيانة، وحاجة المعلمين للمزيد من التدريب على استخدامها، كما تؤثر أراء ومعتقدات المعلمين ومستواهم الثقافي حول استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة؛ واقتصار استخدامها في اللعب والتسلية من قبل الطلاب (O'malley, Lawis & Donehower, 2013). بالإضافة إلى قلة توفر التطبيقات التعليمية التي تخدم ذوي الإعاقة باللغة العربية (Ismaili & Ibrahim, 2017).

وتتمثل تحديات استخدام التكنولوجيا النقالة في عملية التواصل لذوي الإعاقة، الحاجة إلى التركيز على الاتصال وليس التكنولوجيا، وضمان سهولة الوصول إلى جميع الأفراد، ووضع منهجية في استخدامها كأداة للتواصل المعزز والبديل (McNaughton & Light, 2013). كما توجد بعض التحديات التي تواجه الطلاب فمنها طريقة التفاعل مع الشاشة حيث تتطلب اللمس بطريقة معينة من أجل تفعيل الكلام وهذا قد يكون صعب نوعا ما على بعض الطلاب (Flores et al., 2012). وتوجد حاجة ماسّة للتعاون بين أصحاب المصلحة أو المتخصصين وبين المطورين، لضمان تنفيذ التكنولوجيا النقالة كأداة مساعدة تعزز نتائج التواصل لذوي الإعاقة الذين يحتاجون للتواصل المعزز والبديل (AAC) (McNaughton & Light, 2013).

وتعددت الدراسات التي استخدمت التكنولوجيا النقالة لخدمة ذوي اضطراب التوحد تحديدا في مجال التواصل، ومنها دراسة مكمورا (McMurra, 2016) التي هدفت إلى المقارنة بين نوعين من أنظمة الاتصالات المعززة والبديلة (AAC) الأول تكنولوجيا عالية تتمثل في استخدام الآيباد في عمليه التواصل عن طريق تطبيق Proloquo2Go، والثاني التكنولوجيا المنخفضة وتتمثل في استخدام نظام التواصل بتبادل الصور PECS اليدوي. حيث أُجريت هذه الدراسة على خمس أطفال من ذوي اضطراب التوحد الغير ناطقين وقد سبق لهم استخدام أنواع مختلفة من أنظمة التواصل المعزز والبديل (AAC) للتعبير عن احتياجاتهم، فمنهم من استخدم نظام التواصل عن طريق تبادل الصور PECS، واجتازوا مراحل النظام من الأولى إلى الثالثة، ومنهم من استخدم الآيباد في التواصل من خلال تطبيق Proloquo2Go (الباحث نفسه). ومرّت عينة الدراسة بثلاث مراحل، في المرحلة الأولى لم يتم استخدام أي وسيلة في التواصل ونتج عنها سلوكيات غير مرغوبة لعدم القدرة على التعبير، وفي المرحلة الثانية تم تقديم تطبيق Proloquo2Go على الآيباد كوسيلة للتواصل ونتج عنها ارتفاع معدل تواصل العينة، وفي المرحلة الثالثة تم تقديم نظام التواصل عن طريق تبادل الصور PECS للعينة، ونتج عنها ارتفاع واضح في معدل تواصل العينة مقارنةً بالمرحلة الأولى ولكن كان معدل التواصل أقل مقارنةً بالمرحلة الثانية (الباحث نفسه). وأشارت نتائج هذه الدراسة أن جهاز الآيباد ينتج معدل أعلى من التواصل تحديدا في الطلب والتعبير عن الاحتياجات بشكل مستقل لجميع المشاركين (الباحث نفسه). وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة الزاير وباندا وكول (Alzrayer, Banda & Koul, 2017) والتي هدفت لتحديد مدى فاعلية استخدام تطبيق (Proloquo2Go) على الآيباد في التدريب على مهارة الطلب لأربعة أطفال من ذوي اضطراب التوحد واضطرابات نمائية أخرى تتراوح أعمارهم بين ثمانية وعشرة سنوات. وأظهرت النتائج زيادة في معدل الطلب أثناء استخدام تطبيق Proloquo2Go على الآيباد كأداة للتواصل، كما نجح جميع الأطفال في التنقل بين صفحات التطبيق واستخدام الرموز بشكل مناسب في الطلب. بالإضافة لنجاح الأطفال في تعميم المهارات المكتسبة عن طريق طلب عناصر وأنشطة مختلف.

وأجرى أزاتو (Azzato, 2016) دراسة لتقييم فعالية استخدام نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) على الآيباد عبر تطبيق SPEAKall. وكانت عينة الدراسة من أربعة أطفال من ذوي التوحد الشديد الغير ناطقين (الباحث نفسه). وأشارت النتائج بآثار إيجابية مترتبة في استخدام الآيباد في التواصل إذ تم تنفيذها بدقة عالية،

حيث أظهر جميع المشاركين في هذه الدراسة ارتفاع في التواصل الوظيفي(الطلب)، وآثار إيجابية في إنتاج الكلام الطبيعي والسلوكيات التواصلية الاجتماعية (الباحث نفسه).

وأجرى أجيوسا وفانس (Agiusa & Vance, 2016) دراسة بهدف مقارنة بين فعالية التواصل بتبادل الصور (PECS) والتواصل باستخدام تطبيق (Sounding Board) على الآيباد تحديدا في مهارة الطلب، كانت العينة ثلاث أطفال من ذوي اضطراب التوحد تقل أعمارهم عن 6 سنوات، غير قادرين على إتمام المرحلة الأولى من PECS، واقتصرت الدراسة على الثلاث المراحل الأولى من نظام PECS. وأظهرت النتائج أن كُلّا من PECS والآيباد من الممكن أن يكونا أدوات مناسبة للتدريب على التواصل لذوي اضطراب التوحد في عمر ما قبل المدرسة. ولكن PECS كان أكثر فعالية، لوجود فرق بين استخدام PECS واستخدام الآيباد في عدد المحاولات، حيث كان عدد محاولات الطلب من خلال الآيباد أقل مقارنة في PECS لجميع أفراد العينة؛ مما قد يتطلب المزيد من الجلسات التدريبية على استخدام الآيباد.

وأجري فلورس واخرون (Flores et al., 2012) دراسة تهدف إلى التعرف على فائدة استخدام الآيباد كجهاز للتواصل مقارنة باستخدام نظام التواصل باستخدام بطاقات الصور (نظام يدوي)، وشارك في الدراسة خمس طلاب من ذوي اضطراب التوحد والإعاقات النمائية الذين يستخدمون الصور كأداة للتواصل مع الآخرين، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الآيباد لم ينقص من تواصل الطلبة أو يؤدي إلى تراجعه، حيث اختلطت النتائج بين زيادة في التواصل أو بقائه على نفس المستوى في التواصل اليدوي.

وأجرى وارد وآخرون (Ward, McLaughlin & Neyman, 2013) دراسة بغرض تقييم استخدام تطبيق (Go Talk Now Free) على الآيباد كشكل من أشكال التواصل الوظيفي. استخدمت الدراسة منهج تجريبي على حالة واحدة تتمثل في طفل من ذوي اضطراب التوحد يبلغ من العمر خمس سنوات. وأشارت نتائج الدراسة فعالية استخدام تطبيق (Go Talk Now Free) في رفع معدل الاتصال الوظيفي.

وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة المحارب وكوريا ووود وهوغني (Muharib, Correa, Wood & Haughney, 2018) والتي هدفت للتعرف على اثر الاتصال الوظيفي على السلوكيات الغير مرغوبة باستخدام تطبيق (Go Talk Now Free) على الآيباد. استخدمت الدراسة منهج تجريبي على طفلين من ذوي اضطراب التوحد تتراوح أعمارهم بين خمس إلى ست سنوات غير قادرين على الطلب أو التعبير ولديهم

مشكلات في توظيف اللغة إضافة إلى وجود سلوكيات غير مرغوبة (العدوان، إيذاء الذات، البكاء). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التدريب على التواصل الوظيفي باستخدام الآيباد وانخفاض السلوك الغير مرغوب، وتحديدا اظهر احد الأطفال مستوى صفري من السلوكيات الغير مرغوبة في المقابل الطفل الآخر اظهر انخفاض واضح في مستوى السلوك الغير مرغوب.

اتفَقت الدراسات السابقة في استخدام الآيباد كأداة تواصل مع عينة صغيرة من ذوي اضطراب التوحد بينما اختلَفت في التطبيق المُستخدم. بالإضافة إلى اتفاق نتائج دراسات كوريا ووود وهوغني والزاير وباندا وكول ومكمورا وازاتو وورد وآخرون على فعالية استخدام الآيباد في التواصل (Ward, McLaughlin & Neyman, 2013; Azzato, 2016; McMurra, 2016; Alzrayer, Banda & Koul, 2017; Muharib, Correa, Wood & Haughney, 2018)، بينما تفاوتت نتائج دراسة فلورس وآخرون ما بين زيادة في مستوى التواصل أو بقاؤه على ما هو عليه (Flores et al., 2012). واتّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في فئة العينة المختارة وحجمها، حيث اقتصرت هذه الدراسة على أربعة أطفال من ذوي اضطراب التوحد، بالإضافة إلى تماثُل الأداة المستخدمة في التواصل وهي الآيباد، في حين اختلاف التطبيق المُستخدم. كما اختلَفَ مجتمع العينة عن مجتمع الدراسات السابقة كونها تستهدف أطفال التوحد في البيئة العربية.

وأجرى فلتشر- واتسون وآخرون (Fletcher-Watson et al., 2015) دراسة بهدف تقييم التدخل المبكر القائم على التكنولوجيا تحديدا استخدام تطبيقات الآيباد في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة، وذلك من خلال تجربة عشوائية شارك فيها 54 طفل من ذوي اضطراب التوحد تقل أعمارهم عن 6 سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدخل لم يكن له تأثير ملحوظ على مهارات التواصل الاجتماعي، وأوصت الدراسة بالحذر من حقيقة الفوائد المحتملة من استخدام تطبيقات الآيباد في الحد من الصعوبات المتمثلة في مهارات التواصل الاجتماعي، كما ذكر الموقف الإيجابي من المشاركين تجاه استخدام الآيباد، وقلة الأضرار المترتبة على استخدام مثل هذه الأجهزة، بالإضافة إلى تكلفتها الاقتصادية المنخفضة لذلك تستحق المزيد من الأبحاث حول أثر استخدامها في مجالات مختلفة من المهارات.

اختلَفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في حجم العينة والتي تُمثّل حجم كبير مقارنة بالدراسات السابقة، بالإضافة إلى اختلاف النتائج حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة بفاعلية استخدام الآيباد (Flores et al., 2012; Ward, McLaughlin & Neyman, 2013; Azzato, 2016; McMurra, 2016)

بينما أظهرت نتائج هذه الدراسة عكس ذلك، مما قد يتفق مع نتائج دراسة أجيوسا وفانس التي أشارت بإمكانية استخدام الآيباد كأداة تواصل إلّا أن PECS اليدوي كان أكثر فعالية (Agiusa & Vance, 2016).

وأجرى ميدر ويجنر (MEDER &WEGNER, 2015) دراسة بهدف استكشاف فوائد استخدام التكنولوجيا النقالة مثل الآيباد كشكل من أشكال الاتصال المعزز والبديل (AAC). وذلك بتوجيه استبيان إلى 64 شخص من أُسر أو مقدمين الرعاية للأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل بما فيهم أخصائيين التخاطب. وأظهرت نتائج الاستبيان إيجابية الأُسر والمختصين تجاه استخدام تطبيقات التكنولوجيا النقالة في عملية الاتصال المعزز والبديل، لِما امتازت به من تلبية الاحتياجات الفردية للأطفال الذين يواجهون عجز أو صعوبة في التواصل، بالإضافة إلى سهولة استخدامها وقلة تكلفتها وتعدد وظائفها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين منهج دراسة الحالة (case study)، والتصميم الشبه تجريبي (Quasi Experimental Designs). فمنهج دراسة الحالة هو منهج يمكّن الباحثين من دراسة بيانات متعلقة بظاهرة معينة عن قرب، وغالبا يعتمد على اختيار منطقة جغرافية صغيرة أو عدد محدود من الأفراد كموضوع للدراسة، فهو يقوم باستكشاف وفحص ظواهر معاصرة من الحياة الواقعية من خلال تحليل مفصّل للأحداث أو الظروف والعلاقات (zaina، 2007). وعُرّف منهج دراسة الحالة أنه استفسار تطبيقي لفحص ظاهرة محددة في الحياة الواقعية في حال عدم وضوح الحدود بين الظواهر والأحداث (الباحث نفسه). وفي هذا الدراسة يتمثّل منهج دراسة الحالة بدراسة حالة أربع أطفال من ذوي التوحد عن طريق مقابلة الأسر والمعلمين، واستمارة لجمع المعلومات الأولية وملاحظة سلوك التواصل لدى الحالات. أما التصميم الشبه تجريبي فهو تصميم بحثي يُلجأ له حينما لا يتمكن الباحث من تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعات (تجريبية، ضابطة) بشكل عشوائي، وإحدى التصاميم الشبه تجريبية تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلي – البعدي، ويقوم هذا التصميم على مجموعة واحدة فقط وهي المجموعة التجريبية (أبو علام، 2014). وفيه يقوم الباحث بالقياس القبلي لأفراد المجموعة ثم تقديم المعالجة التجريبية وبعد ذلك القياس البعدي (الباحث نفسه). وفي هذه الدراسة اسْتُخدم التصميم الشبه تجريبي لمجموعة واحدة مع القياس القبلي- البعدي، لمعرفة فاعلية المتغير المستقل (استخدام تطبيق PECS Phase III على الآيباد) على المتغير التابع (تطور التواصل في المرحلة الثالثة من PECS) لدى الأطفال ذوي اضطراب

التوحد. وذلك من خلال استخدام التصميم القبلي – البعدي لاعتماد الدراسة على مجموعة واحدة (تجريبية)، ويكون ذلك بتطبيق استمارة قبلية (استمارة PECS اليدوي) وملاحظة تواصل العينة أثناء استخدام ملف PECS اليدوي، ثم إدخال المتغير المستقل، وبعد ذلك ملاحظة سلوك العينة في عملية التواصل باستخدام تطبيق PECS Phase III على الآيباد، ثم تطبيق الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني على الآيباد).

مجتمع وعينة الدراسة:

المجتمع: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال مركز التوحد للبنات بجدة لعام (1438هـ/ 1439هـ)، ويبلغ عددهم 85 طفل.

العينة: تم اختيار عينة قصدية مكونة من أربع أطفال من ذوي اضطراب التوحد. وذلك لضمان توفر الخصائص التالية فيهم (لا يتواصلون لفظياً، وتتراوح أعمارهم ما بين أربعة إلى تسع سنوات، وتوصّلوا للمرحلة الثالثة من نظام PECS اليدوي، وقد سبق لهم استخدام الأجهزة اللوحية لأغراض تعليمية أو ترفيهية، وعدم وجود مشاكل في المهارات الحركية الدقيقة التي قد تعوق من استخدام شاشة الآيباد، وأن يكونوا منضبطين في الحضور للمركز أو المنشئة التعليمية المنتمين لها)؛ وتم ترميز أسمائهم بذكر بأسماء وهمية حفاظاً على خصوصية العينة. إضافة إلى مشاركة ست معلمات وأربعة أمهات في تعبئة الاستمارة القبلية والبعدية حسب عملهم مع الطفل واستخدامهم للملفين PECS اليدوي والإلكتروني.

أدوات الدراسة:

بطاقة الملاحظة: تم إعداد بطاقة ملاحظة بهدف تسجيل تكرارات التواصل (الطلب باستخدام PECS) لكل طفل أثناء مرحلة ملاحظة استخدام العينة لملف PECS اليدوي، ومرحلة تدريب العينة على استخدام ملف PECS الإلكتروني، ومرحلة ملاحظة استخدام العينة لملف PECS الإلكتروني. وذلك لحساب متوسط تكرارات التواصل (الطلب باستخدام PECS) ومن ثم مقارنة متوسط معدل التواصل لكل طفل في كل مرحلة من مراحل التجربة.

- **استمارات الدراسة:**

الاستمارة القبلية (استمارة تقييم PECS اليدوي): تم إعداد استمارة تقييم PECS اليدوي بهدف التعرف عن مدى استخدام الطفل لنظام PECS اليدوي في التواصل، وذلك حسب ملاحظة الأسر والمعلمين وأرائهم حول ملف PECS اليدوي. وقد تضمنت الصورة النهائية للاستمارة 16 فقرة مقسمة على محورين. المحور الأول يتضمن ثمان فقرات فيما يخص استخدام الطفل لنظام PECS اليدوي، والمحور الثاني يتضمن ثمان فقرات حول ملف PECS اليدوي، وتتمثل بدائل

الإجابات على الفقرات وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). كما تتضمن الاستمارة سؤالين مفتوحة.

الاستمارة البعدية (استمارة تقييم PECS الإلكتروني): تم إعداد استمارة تقييم PECS الإلكتروني بهدف التعرف عن مدى استخدام الطفل لملف ـPECS الإلكتروني في التواصل حسب ملاحظة الأسر والمعلمين وأرائهم حول ملف PECS الإلكتروني ومدى رضاهم عن استخدامه مع أطفالهم. وقد تضمنت الصورة النهائية للاستمارة 22 فقرة مقسمة على ثلاث محاور، المحور الأول يتضمن ثمان فقرات فيما يخص استخدام الطفل لنظام PECS الإلكتروني على الآيباد، والمحور الثاني يتضمن ثمان فقرات حول ملف PECS الإلكتروني على الآيباد، والمحور الثالث يتضمن خمس فقرات عن مدى رضى الأسر والمعلمين عن استخدام ملف PECS الإلكتروني على الآيباد، وتتمثل بدائل الإجابات على الفقرات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، صحيح إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة). كما تتضمن الاستمارة سؤالين مفتوحة.

صدق أدوات الدراسة:

للتحقق من الصدق الظاهري لاستمارات الدراسة تم تحكيمها من قبل (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس من حيث وضوح فقرات الاستمارة ومناسبتها وسلامتها اللغوية. وأشار بعضهم إلى تعديل صياغة بعض الفقرات، واستبعاد البعض منها. وقامت الباحثات بتعديل الاستمارات وفقا لما أوصى به المحكمين، وتم إخراجها بالصورة النهائية. ثم تم حساب صدق الاتساق البنائي للمحاور (بيرسون)، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول (1): نتائج الصدق لاستمارات الدراسة.

الصدق للاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي)		الصدق للاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني)	
الصدق الذاتي(الجذر التربيعي لثبات الاستمارة)	0.927	الصدق الذاتي (الجذر التربيعي لثبات الاستمارة)	0.960
صدق الاتساق البنائي للمحور الاول (بيرسون)	0.959	صدق الاتساق البنائي للمحور الاول (بيرسون)	0.946
صدق الاتساق البنائي للمحور الثاني (بيرسون)	0.970	صدق الاتساق البنائي للمحور الثاني (سبيرمان)	0.667
		صدق الاتساق البنائي للمحور الثالث (بيرسون)	0.938

يتضح من الجدول (1) ان قيمة الصدق الذاتي للاستمارات تقارب الواحد، إذاً يمكن القول أن

الاستمارات صادقة أي أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، وكذلك قيمة صدق الاتساق البنائي(بيرسون) لمحاور الاستمارات تتراوح ما بين 0.667 و0.970 مما يدل أن محاور الاستمارة متسقة وصادقة.

ثبات أدوات الدراسة:

تم التحقق من ثبات جميع فقرات الاستمارات وثبات كل محور من محاور الاستمارة باستخدام معامل كرونباخ ألفا كما هو موضح في الجدول (2).

الجدول (2): نتائج الثبات لاستمارات الدراسة.

ثبات الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي)		ثبات الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني)	
ثبات الاستمارة (كرونباخ ألفا)	0.860	ثبات الاستمارة (كرونباخ ألفا)	0.923
ثبات المحور الاول (كرونباخ ألفا)	0.836	ثبات المحور الاول (كرونباخ ألفا)	0.801
ثبات المحور الثاني (كرونباخ ألفا)	0.657	ثبات المحور الثاني (كرونباخ ألفا)	0.721
		ثبات المحور الثالث (كرونباخ ألفا)	0.919

يتضح من الجدول (2) أن قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستمارات 0.860 للاستمارة القبلية و0.923 للاستمارة البعدية مما يدل أن قيمة الثبات مرتفعة، وكذلك قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستمارات تتراوح مابين 0.657 و0.919 وتعتبر قيم جيدة.

الأساليب الإحصائية:

1. تم استخدام معال كرونباخ ألفا (Cronbach`s alpha) لقياس ثبات الاستمارات وبيرسون لقياس الصدق.

2. تم استخدام اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين لحساب التالي:

- الفرق بين متوسط معدل التواصل لكل طفل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني في الطلب.
- الفرق بين متوسط استجابات الأسر والمعلمين على فقرات المحور الأول في استمارة PECS اليدوي (استخدام الطفل لملف PECS اليدوي) ومتوسط فقرات المحور الأول في استمارة PECS الإلكتروني (استخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني).
- الفرق بين متوسط استجابات الأسر والمعلمين على فقرات المحور الثاني في استمارة PECS اليدوي (طبيعة ملف PECS اليدوي) ومتوسط فقرات المحور الثاني في استمارة PECS الإلكتروني (طبيعة ملف PECS الإلكتروني).

3. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرارات التواصل لكل طفل أثناء استخدامه ملف PECS اليدوي والإلكتروني داخل وخارج الصف. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الاسر والمعلمين على فقرات المحور الثالث في استمارة PECS الإلكتروني.

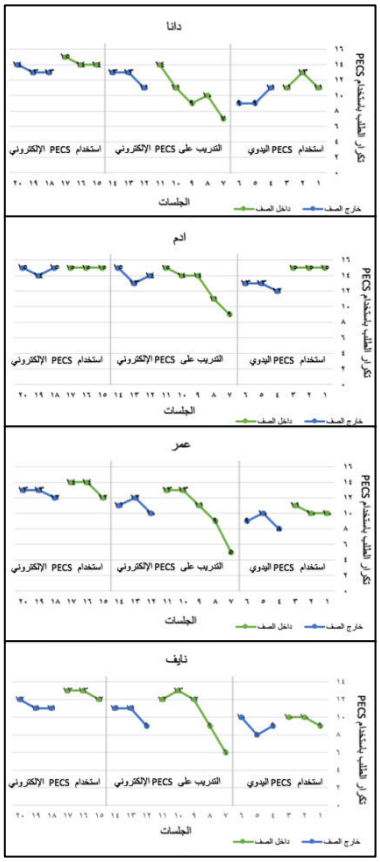
نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد في جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال الفرض التالي:

1) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد؟

تمت الإجابة على هذا السؤال من منظورين، أولا من خلال تحليل نتائج جلسات الملاحظة أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني. ثانياً من خلال تحليل نتائج استجابات أُسر ومعلمي الأطفال المشاركين على المحور الأول (استخدام الطفل ملف PECS اليدوي في التواصل) والمحور الثاني (طبيعة ملف PECS اليدوي) من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي)، وتحليل نتائج المحور الأول (استخدام الطفل تطبيق PECS الإلكتروني في التواصل) والمحور الثاني (طبيعة تطبيق PECS الإلكتروني) من الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني). وفيما يلي توضيح لذلك: أولا: تم رصد جميع نتائج الجلسات والتي تتمثل في 20 جلسة لكل طفل، مقسمة على ثلاثة مراحل: المرحلة الأولى ملاحظة استخدام ملف PECS اليدوي، والمرحلة الثانية التدريب على استخدام ملف PECS الإلكتروني، والمرحلة الثالثة ملاحظة استخدام ملف PECS الإلكتروني، والشكل (2) يوضح تكرارات التواصل في جميع مراحل التجربة. ثم تم تطبيق اختبار Wilcoxon لحساب الفرق بين متوسط معدل التواصل لكل طفل في المرحلة الأولى (أثناء استخدام ملف PECS اليدوي) والمرحلة الثالثة (أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني) كما هو موضح في الجدول (3)، وتم استبعاد المرحلة الثانية (التدريب على استخدام ملف PECS الإلكتروني) كونها مرحلة تدريب.



الشكل (2): رسم بياني يوضح تكرارات التواصل في جميع مراحل التجربة

الجدول (3):نتائج المعالجة الإحصائية لتكرارات التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني في جلسات الملاحظة.

نتائج اختبار **Wilcoxon** لحساب الفرق بين استخدام **PECS** اليدوي والإلكتروني في التواصل			
الطفل	**قيمة z**	**قيمة sig**	
دانا	2.232	0.026	
آدم	1.633	0.102	
نايف	2.251	0.024	
عمر	2.271	0.023	
الطفل	**أداة التواصل**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
دانا	PECS اليدوي	11.00	1.155
	PECS الإلكتروني	13.83	0.753
آدم	PECS اليدوي	13.50	1.761
	PECS الإلكتروني	14.83	0.408

تابع/ الجدول (3).

نتائج اختبار **Wilcoxon** لحساب الفرق بين استخدام **PECS** اليدوي والإلكتروني في التواصل			
الطفل	**أداة التواصل**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
نايف	PECS اليدوي	9.33	0.816
	PECS الإلكتروني	12.00	0.894
عمر	PECS اليدوي	9.50	1.049
	PECS الإلكتروني	13.00	0.894

يتضح من نتائج اختبار Wilcoxon في الجدول (3) أن قيم sig لدانا ونايف وعمر أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام PECS اليدوي واستخدام PECS الإلكتروني وذلك لصالح PECS الإلكتروني لأن المتوسط الحسابي لاستخدام PECS الإلكتروني أعلى من المتوسط الحسابي لاستخدام PECS اليدوي. وقيمة sig للطفل آدم تساوي (0.102) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام PECS اليدوي واستخدام PECS الإلكتروني.

ثانياً: تم تطبيق اختبار Wilcoxon لحساب الفرق بين متوسط استجابات 10 أفراد (ست معلمات وأربعة أُمهات) في المحور الأول من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي – محور استخدام الطفل للملفPECS اليدوي في التواصل) والمحور الأول في الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني – محور استخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني في التواصل)، وذلك بهدف التعرف على الفرق بين استخدام الطفل لملف PECS اليدوي والإلكتروني من وجهة نظر الأسر والمعلمين كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات الأسر والمعلمين على المحور الأول في كل من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي) والاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني).

م		العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة sig
1	قبلي	يستخدم الطفلPECS اليدوي للتعبير عن رغبته.	3.60	0.516	2.333	0.020
	بعدي	يستخدم الطفلPECS الإلكتروني للتعبير عن رغبته.	4.30	0.483		
2	قبلي	يمكن للطفل نزع الصورة من الشريط اللاصق بشكل مناسب أثناء استخدام PECS اليدوي.	4.00	0.417	2.646	0.008
	بعدي	يمكن للطفل لمس الشاشة بشكل مناسب لاختيار الصورة أثناء استخدامPECS الإلكتروني.	4.70	0.483		

تابع/ الجدول (4).

م		العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة sig
3	قبلي	يمكن للطفل أن يميّز بين الصور المعروضة على الملف.	4.20	0.422	1.890	0.059
	بعدي	يمكن للطفل أن يميّز بين الصور المعروضة على الشاشة.	4.70	0.483		
4	قبلي	يستخدم الطفل PECS اليدوي في أماكن متعددة (المنزل، المدرسة، منزل الأقارب..الخ)	2.50	0.707	2.356	0.018
	بعدي	يستخدم الطفل PECS الإلكتروني في أماكن متعددة (المنزل، المدرسة، منزل الأقارب..الخ)	3.80	0.789		
5	قبلي	يتنقل الطفل بملف التواصل في بيئات مختلفة (المنزل، المدرسة، منزل الأقارب..الخ).	1.60	0.422	1.186	0.236
	بعدي	يتنقل الطفل بالجهاز للتواصل في بيئات مختلفة (المنزل، المدرسة، منزل الأقارب..الخ).	2.10	0.657		
6	قبلي	زيادة عدد الصور في ملف التواصل تزيد من حجمه مما يؤدي إلى صعوبة في حمله والتنقل به من قبل الطفل.	2.20	0.632	2.850	0.004
	بعدي	حجم ووزن الجهاز مناسبان للطفل لحمله والتنقل به.	4.30	0.823		
7	قبلي	يعبث الطفل بصور الملف ويبعثرها.	3.90	0.568	2.877	0.004
	بعدي	يعبث الطفل بصور الملف ويبعثرها.	2.00	0.823		
8	قبلي	PECS اليدوي يجذب انتباه الطفل في عملية التواصل.	3.50	0.707	2.271	0.023
	بعدي	PECS الإلكتروني يجذب انتباه الطفل في عملية التواصل.	4.60	0.699		
المحور الأول (القبلي): استخدام الطفل لملف PECS اليدوي في التواصل			25.50	2.718	2.673	0.008
المحور الأول (البعدي): استخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني في التواصل			30.50	2.273		

يوضح الجدول (4) نتائج اختبار Wilcoxon لاستجابات الأُسر والمعلمين على فقرات المحور الأول في الاستمارة القبلية (استخدام الطفل لملف PECS اليدوي في التواصل) واستجاباتهم على فقرات المحور الأول في الاستمارة البعدية (استخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني في التواصل)، اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام الطفل لملف PECS اليدوي والإلكتروني في الفقرات (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8) لأن ($sig < 0.05$) بينما لا توجد فروق في الفقرة (5) لأن ($sig > 0.05$). وعند مقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن الفرق لصالح ملف PECS الإلكتروني للفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8)، بينما الفقرة (7) الفرق لصالح ملف PECS اليدوي. وفي ختام نتائج الجدول (4) يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المحورين لأن ($sig < 0.05$)، وهذه الفروق لصالح المحور الأول في الاستمارة البعدية لأن المتوسط الحسابي لاستخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني في التواصل يساوي 30.50 بينما المتوسط الحسابي لاستخدام الطفل لملف PECS اليدوي في التواصل يساوي 25.50.

وأيضا تم تطبيق اختبار Wilcoxon لاستجاباتهم على المحور الثاني من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي- طبيعة ملف PECS اليدوي) والمحور الثاني من

الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني- طبيعة ملف PECS الإلكتروني) بهدف التعرف على الفرق بين آراءهم حول طبيعة ملف PECS اليدوي والإلكتروني كما هو موضح في الجدول (5)، كما تم حساب النسب المئوية للاستجابات على المحور الأول والثاني في كل من استمارة PECS اليدوي والإلكتروني وتم ذِكرها ومناقشتها في مناقشة النتائج وتفسيرها.

الجدول (5): نتائج المعالجة الإحصائية لاستجابات الأسر والمعلمين على المحور الثاني في كل من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي) والاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني).

م		العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Z	قيمة sig
1	قبلي	PECS اليدوي مفهوم للأشخاص الذين قد يتواصل معهم الطفل خارج نطاق المنزل أو المدرسة.	2.40	0.843	2.598	0.009
	بعدي	PECS الإلكتروني مفهوم للأشخاص الذين قد يتواصل معهم الطفل خارج نطاق البيت أو المدرسة، لتوفر لغة منطوقة من قِبل الجهاز للصور التي يختارها الطفل.	4.30	0.949		
2	قبلي	استخدام ملف التواصل لا يوصم الطفل كونه أداة مألوفة لعامة أفراد المجتمع.	2.70	1.059	2.401	0.016
	بعدي	استخدام الآيباد في التواصل لا يوصم الطفل كونه أداة مألوفة لعامة أفراد المجتمع.	4.20	0.789		
3	قبلي	عند اختيار صورة تتوفر استجابة مباشرة (لغة منطوقة) بشكل دائم من قبل متلقي الصورة لتعزز الحصيلة اللغوية للطفل.	2.60	0.657	2.714	0.007
	بعدي	عند اختيار صورة تتوفر استجابة مباشرة (لغة منطوقة) بشكل دائم من قبل الجهاز لتعزيز الحصيلة اللغوية.	4.70	0.483		
4	قبلي	سهولة إعداد ملف وصور التواصل من حيث اختيار الصور والطباعة والتغليف.	1.20	0.422	2.842	0.004
	بعدي	سهولة إدخال الصور على PECS الإلكتروني،وذلك باستخدام الكاميرا أو استيرادها من صور الجهاز.	4.40	0.516		
5	قبلي	مواجهة مشكلات فنية في استخدام الكمبيوتر أو الطباعة أو جهاز التغليف وذلك أثناء إعداد صور التواصل.	4.30	0.483	2.719	0.007
	بعدي	مواجهة مشكلات تقنية أثناء استخدامه.	2.80	0.876		
6	قبلي	سهولة تلف الملف أو الصور المستخدمة في التواصل.	4.50	0.707	2.165	0.041
	بعدي	سهولة تعرّض جهاز الآيباد أو التطبيق المستخدم في التواصل للتلف.	3.30	0.949		
7	قبلي	إعداد ملف وصور التواصل مُكلف مادياً.	2.50	0.972	1.186	0.034
	بعدي	توفير الآيباد والتطبيق المستخدم في التواصل مُكلف مادياً	3.20	1.033		
8	قبلي	إمكانية تقييد الصور في الملف والمحافظة عليها.	1.70	0.823	2.850	0.004
	بعدي	إمكانية تقييد الآيباد باستخدام محدد (استخدامه في التواصل فقط).	3.60	1.033		
المحور الثاني (القبلي): طبيعة ملف PECS اليدوي			21.90	2.884	2.809	0.004
المحور الثاني (البعدي): طبيعة ملف PECS الإلكتروني على الآيباد			30.00	1.632		

يوضح الجدول (5) نتائج اختبار Wilcoxon لاستجابات الأُسر والمعلمين على فقرات المحور الثاني في الاستمارة القبلية (طبيعة ملف PECS اليدوي) واستجاباتهم على فقرات المحور الثاني في الاستمارة البعدية (طبيعة ملف PECS الإلكتروني على الآيباد) فاتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع فقرات المحورين لأن ($sig < 0.05$). وبمقارنة المتوسطات الحسابية للفقرات يتضح أن الفرق لصالح ملف PECS الإلكتروني في الفقرات (1، 2، 3، 4، 7، 8)، بينما في الفقرتين (5، 6) لصالح ملف PECS اليدوي. واتضح في ختام نتائج الجدول (5) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المحورين لأن ($sig < 0.05$)، وهذه الفروق لصالح المحور الثاني في الاستمارة البعدية لأن المتوسط الحسابي لطبيعة ملف PECS الإلكتروني على الآيباد يساوي 30.00 بينما المتوسط الحسابي لطبيعة ملف PECS اليدوي يساوي 21.90.

2) ما أثر استخدام ملف PECS الإلكتروني على الآيباد في التواصل (المرحلة الثالثة من PECS) داخل وخارج الصف مع أطفال التوحد؟

تم الإجابة على هذا السؤال أولا بمقارنة تواصل الطفل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف، ثانيا بمقارنة تواصل الطفل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف، ثالثا بمقارنة تواصل الطفل داخل الصف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني، رابعا بمقارنة تواصل الطفل خارج الصف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني. وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: تم تحليل نتائج كل طفل على حِده من خلال رصد تكرارات التواصل أثناء استخدامهم لملف PECS اليدوي في الثلاث جلسات المطبقة داخل الصف والثلاث جلسات المطبقة خارج الصف كما هو موضح في الشكل (1)، بعد ذلك تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل كما هو موضح في الجدول (6).

الجدول(6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل باستخدام ملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف

الطفل	المكان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دانا	داخل الصف	11.67	1.155
	خارج الصف	9.67	1.155
آدم	داخل الصف	15.00	0.000
	خارج الصف	12.67	0.577

تابع/ الجدول(6).

الطفل	المكان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نايف	داخل الصف	9.67	0.577
	خارج الصف	9.00	1.000
عمر	داخل الصف	10.33	0.577
	خارج الصف	9.00	1.000

ويتضح من نتائج الجدول (6) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية لمعدل التواصل لدى دانا وآدم أثناء استخدامهم لملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف، فتواصلهم داخل الصف أعلى من خارج الصف. بينما الطفلين نايف وعمر لا توجد لديهم فروق، فالمتوسطات الحسابية لديهم للتواصل باستخدام ملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف متقاربة.

ثانياً: تم تحليل نتائج كل طفل على حِده من خلال رصد تكرارات التواصل أثناء استخدامهم لملف PECS الإلكتروني في الثلاث جلسات المطبقة داخل الصف والثلاث جلسات المطبقة خارج الصف كما هو موضح في الشكل (1). بعد ذلك تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل كما هو موضح في الجدول (7).

الجدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل باستخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف.

الطفل	المكان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دانا	داخل الصف	14.33	0.577
	خارج الصف	13.33	0.577
آدم	داخل الصف	15.00	0.000
	خارج الصف	14.83	0.408
نايف	داخل الصف	12.67	0.577
	خارج الصف	11.33	0.577
عمر	داخل الصف	13.33	1,155
	خارج الصف	12.67	0.577

واتضح من نتائج الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستخدام ملف PECS الإلكتروني داخل الصف أعلى قليلا من المتوسطات الحسابية لاستخدامه خارج الصف لدى جميع الأطفال، ومن هذه النتائج

اتضح عدم وجود فرق في معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف.

ثالثا: تم تحليل نتائج كل طفل على حِده من خلال رصد تكرارات التواصل لسِت جلسات مطبقة داخل الصف، ثلاثة جلسات باستخدام ملف PECS اليدوي وثلاثة جلسات باستخدام ملف PECS الإلكتروني كما هو موضح في الشكل (1)، ثم تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل كما هو موضح في الجدول (8).

الجدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل داخل الصف.

الطفل	أداة التواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دانا	PECS اليدوي	11.67	1.155
	PECS الإلكتروني	14.33	0.577
آدم	PECS اليدوي	15.00	0.000
	PECS الإلكتروني	15.00	0.000
نايف	PECS اليدوي	9.67	0.577
	PECS الإلكتروني	12.67	0.577
عمر	PECS اليدوي	10.33	0.577
	PECS الإلكتروني	13.33	1,155

يتضح من نتائج الجدول (8) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية بين استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني داخل الصف لدى دانا ونايف وعمر، فالمتوسطات الحسابية لمعدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل الصف أعلى من معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي. بينما الطفل آدم لا توجد لديه فروق، لم يؤثر اختلاف الملفين على تواصله.

رابعا: تم تحليل نتائج كل طفل على حِده من خلال رصد تكرارات التواصل لسِت جلسات مطبقة خارج الصف، ثلاثة جلسات باستخدام ملف PECS اليدوي وثلاثة جلسات باستخدام ملف PECS الإلكتروني كما هو موضح في الشكل (1)، ثم تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل كما هو موضح في الجدول (9).

الجدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتكرارات التواصل خارج الصف.

الطفل	أداة التواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دانا	PECS اليدوي	9.67	1.155
	PECS الإلكتروني	13.33	0.577
آدم	PECS اليدوي	12.67	0.577
	PECS الإلكتروني	14.83	0.408
نايف	PECS اليدوي	9.00	1.000
	PECS الإلكتروني	11.33	0.577
عمر	PECS اليدوي	9.00	1.000
	PECS الإلكتروني	12.67	0.577

يتضح من نتائج الجدول (9) أن هناك فروق في المتوسطات الحسابية لمعدل التواصل بين استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني خارج الصف لدى جميع الأطفال، فالمتوسط الحسابي لمعدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني خارج الصف أعلى من معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي.

ومن خلال النتائج السابقة اتضح أن هناك فرق في معدل التواصل لدى طفلين أثناء استخدامهم لملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف، فمعدل تواصلهم داخل الصف أعلى من خارج الصف، والطفلين الآخرين معدل تواصلهم داخل وخارج الصف متقاربين. بينما لا توجد فروق في معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف لدى جميع الأطفال. ومعدل التواصل داخل الصف أثناء استخدام الملف الإلكتروني أعلى من معدل التواصل أثناء استخدام الملف اليدوي لدى ثلاثة أطفال بينما الطفل الرابع لم يتأثر معدل تواصله في كلا الملفين. ومعدل تواصل جميع الأطفال خارج الصف أثناء استخدام الملف الإلكتروني أعلى من معدل تواصلهم خارج الصف أثناء استخدام الملف اليدوي.

السؤال الثاني: ما مدى رضى الأسر والمعلمين عن استخدام PECS على الأجهزة اللوحية؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات 10 أفراد (ست معلمات وأربعة أُمهات) للمحور الثالث من الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني – محور رضى الأسر والمعلمين عن استخدام PECS على الأجهزة اللوحية) كما هو موضح في الجدول (10).

الجدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور رضى الأسر والمعلمين عن استخدام PECS على الأجهزة اللوحية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تجربة استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد كأداة للتواصل ناجحة ومرضية.	4.50	0.527	٪100
2	الإمكانيات المتاحة في PECSالإلكتروني كانت مناسبة لاستخدامه في التواصل.	4.40	0.843	٪80
3	أُفضّل استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد كأداة للتواصل مع الطفل.	4.60	0.516	٪90
4	استخدام PECS الإلكتروني قلل من الجهد والوقت الذي يُستغرق في إعداد ملف التواصل اليدوي والصور المطلوبة.	4.50	0.850	٪90
5	تطبيق PECS الإلكتروني يراعي احتياجات الطفل (من خلال التحكم في طبيعة وحجم الصورة، واللغة المنطوقة والمكتوبة).	4.60	0.516	٪100
6	سأستمر في استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد للتواصل.	4.50	0.527	٪90
المحور الثالث: رضى الاسر والمعلمين عن استخدام نظام PECS الإلكتروني على الآيباد		4.50	0.707	-

اتضح من نتائج الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لمحور رضى الأسر والمعلمين عن استخدامهم لنظام PECS الإلكتروني على الآيباد يساوي 4.60 مما يدل على رضى الأسر والمعلمين، والانحراف المعياري يساوي 0.707 مما يدل على تجانس الاستجابات. حيث اتضح من الفقرة (1، 5) أن جميع الأسر والمعلمين أشاروا أن تجربتهم لاستخدام PECS الإلكتروني على الآيباد كأداة للتواصل كانت ناجحة، وأن التطبيق المستخدم في التجربة يراعي الاحتياجات المختلفة بين الأطفال. واتضح من الفقرة (2) أن 80٪ من الأسر والمعلمين أشاروا بتناسب الإمكانيات المتاحة في PECS الإلكتروني. واتضح من الفقرة (3، 4، 6) أن 90٪ من الأسر والمعلمين يفضلون استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد كأداة للتواصل مع أطفالهم وأن استخدام PECS الإلكتروني قلل من الجهد والوقت الذي يُستغرق في إعداد الملف اليدوي، وأنهم سيستمرون في استخدام PECS الإلكتروني كبديل لملف PECS اليدوي. وفيما يخص استجابات الأسر والمعلمين على الأسئلة المفتوحة تم ذكر نتائجها وتفسيرها في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم تفسير ومناقشة النتائج وفقا للبيانات التي تم تحليلها للإجابة على تساؤلات الدراسة بهدف التعرف على أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد.

السؤال الأول: ما أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد في جدة؟

ويتفرع من هذا السؤال:

1) هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (0.05) في التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد؟

أولاً: نتائج جلسات ملاحظة استخدام كل طفل لملف PECS اليدوي والإلكتروني:

أشارت نتائج الجدول (3) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في معدل التواصل لدى ثلاثة أطفال لصالح ملف PECS الإلكتروني، بينما لا توجد فروق لدى الطفل الرابع، وبالرغم من اختلاف التطبيق المستخدم في هذا الدراسة إلا أن نتائجه اتفقت تماما مع نتائج دراسة فلورس وآخرون (Flores et al., 2012) والتي أظهرت تفاوت في النتائج ما بين زيادة في مستوى التواصل أو بقاؤه على ما هو عليه. وتتفق أيضا مع بعض الدراسات التي أشارت إلى ارتفاع معدل التواصل أثناء استخدام الآيباد (Ward, McLaughlin & Neyman, 2013; Azzato, 2016; McMurra, 2016; Alzrayer, Banda & Koul, 2017; Muharib, Correa, Wood & Haughney, 2018)، بينما تختلف مع نتائج دراسة أجيوسا وفانس (Agiusa & Vance, 2016) التي أشارت بإمكانية استخدام الآيباد كأداة تواصل إلّا أن PECS اليدوي كان أكثر فعالية. ودراسة فلتشر-واتسون وآخرون (Fletcher-Watson et al., 2015) التي أشارت لعدم وجود أي أثر لاستخدام تطبيقات الآيباد كأداة تواصل والحذر من حقيقة فوائدها المحتملة.

وقد يعود سبب ارتفاع تكرارات الطلب لدى دانا ونايف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي لوجود بعض المشكلات التي لوحظت في المرحلة الأولى من التجربة (ملاحظة استخدام ملف PECS اليدوي) والتي قد تعوق إتمام عملية الطلب باستخدام الملف اليدوي بالرغم من إدراك الطفل وتمكّنه من المرحلة الثالثة من نظام PECS.

فالطفلة دانا كانت في بعض المحاولات تواجه صعوبة في الوصول لصورة المعزز من بين صفحات الملف اليدوي وعند عدم الوصول للصورة كانت تغضب وتحاول أخذ المعزز بدون الطلب، ولكن في الملف الإلكتروني كانت تميّز لون الصفحة التي تحتوي صورة المعزز وتنتقل لها بمجرد اللمس، وللتحقق من تمكّنها من الوصول للصورة كان يتم تغيير مكان الصورة أكثر من مرة خلال الجلسة الواحدة وكانت تتمكن الطفلة من الوصول للصورة في كل مرة. والطفل نايف كان يواجه صعوبة في نزع الصورة من الشريط اللاصق فيجلب كامل الملف لشريك التواصل ويقوم بالإشارة على الصورة عوضاً عن نزعها، وفي بعض المحاولات يُعطي شريك التواصل الملف بأكمله دون الإشارة للصورة بالرغم من أنه كان يحاول نزع الصورة الصحيحة قبل إحضار الملف. ولكن في الملف الإلكتروني كان بمجرد لمس الصورة يتم إصدار الصوت

معبراً عن الصورة المختارة.

أما الطفل عمر قد تعود زيادة معدل الطلب لديه لانجذابه وتعلّقه بالأجهزة اللوحية حسب ما أشارت والدته ومعلماته وملاحظة الباحثات، بالإضافة لانجذابه للأصوات الصادرة من الجهاز ومحاولة تكرار صوت الكلمة. بينما لم يحدث أي أثر في معدل الطلب لدى الطفل آدم في كلا الملفين، وقد يعود ذلك أولا لتمكّن الطفل التام من استخدام الملف اليدوي، ثانيا رغبة الطفل الشديدة في الحصول على المعزز والذي قد يكون ناتج عن قلة توفره في بيئته الطبيعية مما يدفعه للتواصل بشكل صحيح في كل مرة للحصول على المعزز.

ثانياً: نتائج استجابات الأسر والمعلمين على المحور الأول والثاني الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي)، والمحور الأول والثاني في الاستمارة البعدية (استمارة PECS اليدوي).

أشارت نتائج الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأسر والمعلمين على المحور الأول من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي – محور استخدام الطفل لملفPECS اليدوي في التواصل) والمحور الأول في الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني – محور استخدام الطفل لملف PECS الإلكتروني في التواصل)، لصالح ملف PECS الإلكتروني. حيث اتضح من نسب الاستجابات على المحور الأول في كلا الاستمارتين أن جميع الأطفال يمكن أن يميزوا المعزز من بين الصور المعروضة على كلا الملفين، إلا أن 60٪ أشاروا بأن الأطفال يستخدمون الملف اليدوي في التعبير عن رغباتهم بينما 100٪ أشاروا بأنهم يستخدمون الملف الالكتروني، وهذا قد يعود لمدى انجذاب الطفل للأداة المستخدمة حيث أشار 40٪ منهم لانجذاب الأطفال للملف اليدوي بينما أشار 90٪ منهم لانجذابهم للملف الإلكتروني. وتتفق هذه الاستجابة مع دراسة فلتشر- واتسون وآخرون (Fletcher-Watson et al. , 2015) التي أشارت إلى إيجابية الأطفال المشاركين تجاه استخدام الآيباد في التواصل.

و10٪ أشاروا إلى استخدام الطفل لملف PECS اليدوي في أماكن متعددة بينما 60٪ أشاروا إلى استخدام ملف PECS الإلكتروني في أماكن متعددة، و90٪ منهم أشاروا إلى عدم تنقل الطفل بالملف اليدوي بينما 60 ٪ منهم أشاروا إلى عدم تنقل الطفل بالملف الإلكتروني، وهذا قد يعود لحجم الملف حيث أشار 70٪ منهم بأن زيادة الصور داخل الملف تزيد من حجمه مما يؤدي إلى صعوبة في حمله والتنقل به، بينما أشار 80٪ منهم أن حجم ووزن الجهاز مناسبان للطفل أثناء حمله والتنقل به. واتفقت هذه الاستجابات مع ما أشار له كل من (Flores et al, 2012; McNaughton & Light, 2013; Allen, Hartley & Cain, 2016) بأن الملف اليدوي قد

يكون غير مريح في الحمل والتنقل بسبب زيادة عدد الصور، مقارنة باستخدام التكنولوجيا المتنقلة في التواصل التي تمتاز بسهولة التنقل بها على الرغم من احتوائها على عدد هائل من الصور.

فمن خلال نتائج جدول (4) اتضح أن الأسر والمعلمين يتفقون مع نتائج الجدول (3) لجلسات الملاحظة والتي أظهرت أن استخدام ملف PECS الإلكتروني قد يزيد من معدل التواصل لدى الطفل. وقد تعود هذه الفروق للفروق بين طبيعة كل من ملف PECS اليدوي والإلكتروني والموضحة في نتائج الجدول (5) الذي يشير على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات على المحور الثاني من الاستمارة القبلية (استمارة PECS اليدوي- طبيعة ملف PECS اليدوي) والمحور الثاني من الاستمارة البعدية (استمارة PECS الإلكتروني- طبيعة ملف PECS الإلكتروني) لصالح ملف PECS الإلكتروني. واتضح من نسب الاستجابات على المحور الثاني في كلا الاستمارتين، أن 10٪ من الأسر والمعلمين بأن تواصل الطفل بملف PECS اليدوي مفهوم لعامة الأفراد المحيطين بالطفل خارج البيت أو المدرسة بينما أشاروا 90٪ منهم أن ملف PECS الإلكتروني مفهوم للأشخاص الذين قد يتواصل معهم الطفل خارج البيت أو المدرسة، واتفقت هذه الاستجابة مع ما أشار له ترين (Therrien, 2016) بأن أساليب التواصل اليدوية قد تكون غير مفهومة من قِبل الأقران الطبيعيين أو في المجتمع المحيط بالطفل، مقارنة باستخدام التكنولوجيا النقالة في التواصل التي امتازت بإتاحة إرفاق صوت للصور مما يسهل على الأقران الطبيعيين التواصل مع الطفل بلغة منطوقة.

وأشار 50٪ منهم أن استخدام ملف PECS اليدوي قد يوصم الطفل، وهذا الاعتقاد قد يحد من تدريب الطفل على استخدام ملف التواصل في أماكن متعددة بالرغم من أهمية تمكينه من استخدامه في جميع الأماكن والأوقات لأنه الوسيلة التي يعبر من خلالها عن رغباته، وهذا الاعتقاد يمكن أن يُفسّر سبب أن 90٪ منهم أشاروا إلى عدم استخدام الطفل للملف اليدوي في أماكن متعددة. بينما لم يشير أي منهم بأن استخدام الآيباد في التواصل قد يوصم الطفل. واتفقت هذه الاستجابات مع ما أشار له كل من (McNaughton & Light, 2013; McMurra, 2016) إلى وجود اتجاه سلبي لدى بعض الأسر تجاه الطرق اليدوية في التواصل كونها توصم أطفالهم وأن استخدام التكنولوجيا المتنقلة في التواصل تقلل من تمييز الطفل أو وصمِه كونها أجهزة تستخدم من قِبل جميع أفراد المتجمع.

كما أشار 10٪ فقط منهم إلى أن ملف PECS اليدوي يوفر استجابات دائمة ومباشرة (نطق مسمى الصورة) من متلقي الصورة لتعزيز الحصيلة اللغوية

لدى الطفل وهو من الأهداف الأساسية في نظام PECS، بينما أشار جميعهم بأن ملف PECS الإلكتروني يوفر استجابات دائمة ومباشرة (نطق مسمى الصورة) مِما يعزز لغة الطفل. وأشاروا جميعهم إلى عدم سهولة إعداد ملف وصور التواصل من حيث اختيار الصور والطباعة والتغليف وعدم القدرة على تقييدها داخل الملف والمحافظة عليها، كما أن 90٪ منهم أشاروا إلى سهولة تلف الصور. وهذه المعوقات قد تؤدي إلى عدم توفر احتياجات الطفل بشكل دائم في ملف التواصل مما يؤدي إلى قلة الدافعية في استخدامه. بالمقابل أشاروا جميعهم إلى سهولة إدخال الصور على ملف PECS الإلكتروني باستخدام الكاميرا أو استيرادها من صور الجهاز أو محرك البحث وإمكانية المحافظة على الصور وتقييد الجهاز باستخدام محدد. واتفقت هذه الاستجابات مع ما أشار له كل من فلوريس وآخرون (Flores et al, 2012; Allen, Hartley والين وآخرون & Cain, 2016) بأن استخدام النظام التكنولوجي في التواصل يمتاز بسهولة وسرعة إدراج الصور في النظام على الفور، وأيضا قد تتفق مع ما أشار له أذبا (Athbah, 2015) بأن استخدام التكنولوجيا المتنقلة في التواصل تقلل الجهد على المعلمين والأسر وأطفال التوحد.

وبناء على النتائج السابقة تم قبول الفرض (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التواصل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي وملف PECS الإلكتروني على الآيباد في المرحلة الثالثة من نظام PECS مع أطفال التوحد لصالح ملف PECS الإلكتروني).

السؤال الثاني: ما أثر استخدام ملف PECS الإلكتروني على الآيباد في التواصل (المرحلة الثالثة من PECS) داخل وخارج الصف مع أطفال التوحد؟

تم تحليل نتائج هذا السؤال أولا بمقارنة تواصل الطفل أثناء استخدام ملف PECS اليدوي داخل وخارج الصف، ثانيا بمقارنة تواصل الطفل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف، ثالثا بمقارنة تواصل الطفل داخل الصف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني، رابعا بمقارنة تواصل الطفل خارج الصف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني وفيما يلي مناقشة النتائج:

اتضح من نتائج الجدول (6) أن استخدام ملف PECS اليدوي داخل الصف أعلى من استخدامه خارج الصف لدى طفلين، وانخفاض تواصلهم خارج الصف قد يعود لتشتت انتباههم في الأماكن المفتوحة والتي قد تتضمن العديد من المثيرات السمعية والبصرية أو لقلة التدريب على استخدامه خارج الصف. بينما الطفلين الآخرين معدل تواصلهم داخل وخارج الصف

متقارب، والجدير بالذكر هنا أن جميع الأطفال مشخصين بتشتت انتباه بسيط ينتج عنه ضعف في مهارات الانتباه والتركيز. وبالرغم من هذا إلا أن نتائج الجدول (7) توضح أن استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل الصف وخارج الصف متقاربين لدى جميع الأطفال، وحين تم مقارنة تواصل الطفل خارج الصف أثناء استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني أظهرت النتائج في الجدول (9) أن معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني خارج الصف أعلى من استخدام الملف اليدوي خارج الصف لدى جميع الأطفال. كما يوضح الجدول (8) أن ثلاثة أطفال ارتفع معدل تواصلهم داخل الصف أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني بينما الطفل الرابع لم يتأثر معدل تواصله داخل الصف.

ومما سبق نستنتج أن استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل الصف له أثر على معدل تواصل ثلاثة أطفال وذلك بزيادة تكرارات الطلب لديهم بينما الطفل الرابع لم يؤثر لا بالزيادة ولا بالنقصان فتكرارات التواصل لديه متساوية، بينما استخدامه خارج الصف أدى إلى ارتفاع معدل التواصل لدى جميع الأطفال وذلك مقارنة بتكرارات تواصلهم في الملف اليدوي خارج الصف. وأن معدل تواصل جميع الأطفال باستخدام PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف متقاربين. بالرغم من أنه كانت هناك فروق بين معدل تواصل طفلان باستخدام الملف اليدوي داخل وخارج الصف فكان استخدامهم داخل الصف أعلى من خارج الصف، وحسب علم الباحثات لم يتم دراسة أثر استخدام ملف PECS اليدوي والإلكتروني خارج وداخل الصف في الدراسات السابقة.

ومن خلال الإجابة على السؤالين السابقين وتفسير نتائجهما ومناقشتها نكون قد أجبنا على السؤال الأول الذي ينص على ما أثر استخدام تطبيق على الآيباد (iPad) قائم على نظام التواصل من خلال تبادل الصور (PECS) مع أطفال التوحد؟

أظهرت النتائج أن هناك فروق في معدل التواصل أثناء استخدام ملف PECS الإلكتروني (استخدام تطبيق على الآيباد قائم على نظام PECS)، وذلك بارتفاع معدل التواصل أو المحافظة عليه كما هو مقارنة بالملف PECS اليدوي. وفيما يخص استخدام ملف PECS الإلكتروني داخل وخارج الصف أظهرت النتائج أنه يرفع من معدل التواصل لدى بعض الأطفال داخل الصف بينما استخدامه خارج الصف زاد من معدل التواصل لدى جميع الأطفال. حيث أظهرت النتائج أن بعض الأطفال معدل تواصلهم أثناء استخدام الملف اليدوي داخل الصف أعلى من خارج الصف، بينما جميع الأطفال كان معدل تواصلهم داخل وخارج الصف أثناء استخدام

الملف الإلكتروني متقارب.

السؤال الثاني: ما مدى رضى الأسر والمعلمين من استخدام PECS على الأجهزة اللوحية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل نتائج استجابات الأسر والمعلمين على محور الرضى من استمارة PECS الإلكتروني، ونتائج استجاباتهم على السؤالين المفتوحة في استمارة PECS اليدوي والإلكتروني وفيما يلي مناقشة هذه النتائج:

اتضح من نتائج الجدول (10) أن رضى الأسر والمعلمين عن استخدام نظام PECS الإلكتروني على الآيباد عالي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ميدر ويجنر (MEDER & WEGNER, 2015) التي أظهرت نتائج إيجابية الأُسر والمختصين تجاه استخدام التكنولوجيا النقالة في عملية الاتصال، ودراسة لورس وآخرون (lores et al., 2012) التي أشارت بأن أولياء الأمور والمعلمين يفضلون استخدام التكنولوجيا النقالة مثل الآيباد في التواصل. وبعض الدراسات التي أشارت إلى تقبل الأسر لاستخدام التكنولوجيا النقالة مع أطفالهم في التواصل (McNaughton & Light, 2013; Athbah, 2015; McMurray, 2016). وقد يعود هذا الرضى للفروق بين طبيعة كل من ملف PECS اليدوي والإلكتروني والموضحة سابقا، والتي تبيّن منها مدى تقبل الأسر والمعلمين للملف الإلكتروني كأداة أسهل في الاستخدام مع أطفالهم.

فجميع الأسر والمعلمين أشاروا أن تجربتهم في استخدام PECSالإلكتروني على الآيباد كأداة للتواصل كانت ناجحة، وأن التطبيق المستخدم في التجربة يراعي الاحتياجات المختلفة بين الأطفال، واتفقت هذه الاستجابات مع دراسة ميدر ويجنر (MEDER & WEGNER, 2015) التي أظهرت نتائج إيجابية الأُسر والمختصين تجاه استخدام تطبيقات التكنولوجيا النقالة في عملية الاتصال المعزز والبديل وأن من السهل تكييفها وفق الاحتياجات الفردية للأطفال الذين يواجهون عجز أو صعوبة في التواصل.

وأشار أغلبهم بتلائم الإمكانيات المتاحة في تطبيق PECS الإلكتروني في عملية التواصل، وأنهم قد يستمرون في استخدامه كبديل للملف اليدوي، وذلك قد يعود لما أشار له أغلبهم بأن PECS الإلكتروني قلل من الجهد والوقت الذي يُستغرق في إعداد الملف اليدوي، وتوافقت هذه الاستجابة مع ما أشار له لورس وآخرون (lores et al., 2012) بأن أولياء الأمور والمعلمين يفضلون استخدام التكنولوجيا النقالة مثل الآيباد في التواصل لما تقدّمه من سهولة في إدخال صور التواصل على النظام مقارنة بالطرق اليدوية.

كما تم تحليل نتائج الأسئلة المفتوحة في استمارة PECS اليدوي والإلكتروني والتي أجاب عليها 6 أفراد

من أصل 10. فعند سؤالهم عن أرائهم في استخدام PECS اليدوي أشار جميعهم أنه نظام فعال يساعد الطفل على التواصل مع الآخرين، حيث أشار 83٪ منهم إلى أهميته البالغة لغير الناطقين بحيث تمكنهم من التعبير عن رغباتهم بينما أشار 33٪ منهم أنه أيضا مهم للطفل التوحدي الناطق الذي يواجه صعوبات في توظيف اللغة وتدني حصيلته اللغوية. واتفقت استجابتهم تجاه PECS اليدوي مع دراسة السيد حسن وباندا وغريفين شيرلي (Alsayed hassan, Banda & Griffin-Shirley, 2016) والتي أشارت إلى فعالية نظام PECS اليدوي في عملية التواصل مع أطفال التوحد.

وأكد جميعهم إلى وجود صعوبات أثناء استخدام PECS اليدوي والتي سبق وتم مناقشتها. وأشار 33٪ منهم أن توفير الصور في الملف اليدوي بشكل مستمر يتطلب الوقت والجهد مما يعيق استمرارهم في استخدامه، كما أشار أحد المعلمين لعزوف بعض الأسر والمعلمين عن تفعيل نظام PECS مع الأطفال اعتقادا بأن استخدامه يحد من ظهور اللغة.

وفي المقابل عند سؤالهم عن أرائهم في استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد جميعهم أشاروا بأنه أداة تقنية ناجحة في التواصل وأنه أكثر سهولة وعملي من PECS اليدوي، وأشار 33٪ منهم أنه أصبح من السهل تزويد الطفل بالصور التي يحتاجها داخل ملف التواصل في أي زمان ومكان وبدون إعداد مسبق، واتفقت هذه الاستجابة مع ما ذُكر في بعض الدراسات بأن التكنولوجيا النقالة تمكننا من توفير الصور اللازمة للطفل في نفس اللحظة وعلى الفور (Flores, et al.2012; Allen, Hartley & Cain, 2016) ، وأكد 50٪ منهم تفضيل الاستفادة منها لأنها أداة محببة للطفل وتجذب انتباهه أكثر من الملف اليدوي كونها تتضمن مثيرات بصرية وسمعية، وهذه الاستجابة قد تتفق مع ما أشارت له بعض الدراسات بأن التكنولوجيا النقالة لاقت موقفاً إيجابيا من الأسر لأنها أدوات محببة لأطفالهم (McNaughton & Light, 2013 ; Athbah, 2015; McMurray, 2016). وأشار 33٪ منهم أن المرونة في التحكم بحجم الصورة ساعدت في سهولة تكييف محتوى الملف حسب احتياج كل طفل في أوقات زمنية مختلفة ابتداءً بصور كبيرة والتدرج في تقليل الحجم، وهذا الأمر مجهد في الملف اليدوي وتتفق هذه الاستجابة مع دراسة ألن وهارتلي وكين (Allen, Hartley & Cain, 2016) والتي أشارت إلى سهولة تكييف الأجهزة النقالة حسب الاحتياجات الفردية أثناء توظيفها في عملية التواصل.

وفيما يخص ملاحظاتهم على استخدام PECS الإلكتروني على الآيباد في عملية التواصل أشار 50٪ منهم أن فكرة استخدام الأجهزة اللوحية مع أطفال

التوحد في عملية التواصل تتطلب من الأسر توفير جهاز للطفل بالإضافة إلى أن التطبيق المستخدم يشترط أن يكون من شركة أبل وهذا قد يكون صعب على البعض من الناحية المادية. كما أشار 33٪ منهم إلى أنهم بحاجة لتدريب المعلمين والأسر على استخدام تطبيقات التواصل مع أطفالهم ليتمكنوا من تفعيلها بشكل ناجح، وأشارت إحدى المعلمات في وجود صعوبة لتقبل بعض المعلمين والأسر استخدام الأجهزة اللوحية مع أطفال التوحد وتوافقت هذه الاستجابة مع ما أشارت له دراسة اومالي، ولويس دونيهوير (O'malley, Lawis & Donehower, 2013) بأن هناك حاجة لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا النقالة مع ذوي الإعاقة، وأن الآراء والمعتقدات والمستوى الثقافي قد تحد من فعالية استخدام التكنولوجيا النقالة مع ذوي الإعاقة. وأشارت إحدى الأمهات أنه من الصعب على طفلها التوحدي تقبل الأمور العارضة كانقطاع الشحن عن الجهاز.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة بناء صورة إيجابية لدى أسر ومعلمين أطفال التوحد تجاه التكنولوجيا النقالة لما لها من فوائد تعود على كل من الطفل والأسر والمعلمين أثناء تفعيلها بالشكل الصحيح.
- ضرورة تدريب الأسر والمعلمين على كيفية تفعيل التكنولوجيا النقالة مع أطفال التوحد وبما يتناسب مع حاجاتهم بعيداً عن الإفراط في استخدامها.
- تدريب المختصين في مجال التوحد على إنشاء برمجيات بسيطة تتلاءم مع الأهداف التعليمية لكل طفل.
- ضرورة توفير الأجهزة اللوحية لأطفال التوحد ومعلميهم من قبل الجهات الداعمة للاستفادة منها في عملية التعليم والتواصل.
- بناء تطبيقات تدعم ذوي اضطراب التوحد باللغة العربية.
- دراسة أثر استخدام الآيباد في مراحل متقدمة من نظام PECS والتي تتضمن التدريب على بناء الجمل.
- إجراء المزيد من الأبحاث حول استخدام التكنولوجيا النقالة مع ذوي اضطراب التوحد في التعليم.

قيود الدراسة:

هناك بعض القيود المفروضة على هذه الدراسة، أولا اقتصرت على دراسة حالة أربعة أطفال من ذوي اضطراب التوحد و10 أفراد من أسر ومعلمي الأطفال، مما يحد من إمكانية تعميم النتائج بسبب صغر العينة، ثانيا اتضح أن الاستمارات المستخدمة في الدراسة تحتاج بعض عباراتها إلى إعادة صياغة لتعطي نتائج إحصائية أدق أثناء

مقارنة الاستجابات على بعض من فقرات الاستمارة القبلية ببعض من فقرات الاستمارة البعدية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود. (2014). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الإمام، محمد صالح. (2010). *قضايا وأراء في التربية الخاصة*. المملكة الأردنية الهاشمية: دار الثقافة.

راوي، وفاء رشاد. (2011). *الذاتوي بين الإعاقة والابتكار*. جدة: خوارزم العالمية.

الزارع، نايف. (2010). *المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم الأساسية وطرق التدخل*. عمان: دار الفكر.

الشامي، وفاء. (2004، أ). *سيمات التوحد*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشامي، وفاء. (2004، ب). *علاج التوحد*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عياش، خالد شريف عيسى. (2015). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي يستند إلى نظام تبادل الصور (بيكس) لتنمية مهارات التواصل لدى أطفال التوحد في نابلس/ فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. *3*(10). 157-186.

الغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح. (2015). استخدام نظام التواصل بتبادل الصورة في تنمية بعض المفاهيم الأساسية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. *88*، 201-270.

اليوم العالمي للأشخاص ذوي الإعاقة. (2017). *وزارة الصحة*. تم استرجاعه 28/ 4/ 2017.

http://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/HealthDay/2016/Pages/HealthDay-2016-12-03.aspx

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Agius, M. M., & Vance, M. (2016). A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with Autistic Spectrum Disorders. *Augmentative and Alternative Communication*, *32*(1), 58-68.

Allen, M. L., Hartley, C., & Cain, K. (2016). iPads and the use of "Apps" by children with Autism Spectrum Disorder: do they promote learning? Frontiers in Psychology, 7.

Almekhalfi, A. G., & Tibi, S. (2012). The use of Assistive Technology for people with special needs in the UAE. *Journal of the International Special Needs Education, 15*(1), 56-71.

Alsayedhassan, B., Banda, D. R., & Griffin-Shirley, N. (2016). A Review of Picture Exchange Communication Interventions Implemented by Parents and Practitioners. Child & Family Behavior Therapy, *38*(3), 191-208.

Alzrayer, N. M., & Banda, D. R. (2017). Implementing Tablet-Based Devices to Improve Communication Skills of Students with Autism: SAGE Publications Sage CA: Los Angeles, CA.

Alzrayer, N. M., Banda, D. R., & Koul, R. (2017). Teaching children with autism spectrum disorder and other developmental disabilities to perform multistep requesting using an iPad. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(2), 65-76.

App Store. (2015). PECS-VI. Retrieved from 20/4/2017.

Assistive Technology Devices. (2014). *Georgia Department of Education*. Retrieved from http://www.gpat.org/Georgia-Project-for-Assistive-Technology/Pages/Assistive-Technology-Devices.aspx Accessed 18/11/2017

Athbah, S. Y. (2015). PARENTS'ATTITUDES TOWARD THE USE OF TECHNOLOGY AND PORTABLE DEVICES WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN SAUDI ARABIA. WASHINGTON STATE UNIVERSITY.

Autism profiles and diagnostic criteria. (2017). *The National Autistic Society*. Retrieved from: http://www.autism.org.uk/about/diagnosis/criteria-changes.aspx. Accessed 2/11/2017.

Autism Spectrum Disorder. (2017). *American Psychiatric Association*. Retrieved from: https://www.psychiatry.org/patients families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder.Accessed 28/10/2017

Oral Communication and the AAC. (2014). *Georgia Department of Education*. Retrieved from: http://www.gpat.org/Georgia-Project-for-Assistive-Technology/Pages/Oral-Communication-and-the-AAC.aspx Accessed 18/11/2017.

Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., & Sutherland, D. (2014). Augmentative and alternative communication for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disability. Current Developmental Disorders Reports, *1*(2), 51-57.

Skylar, Ashley (2006). Assistive Technology Online Resources. *Journal of Special Education Technology, 21*(1), 45-47.

Stephenson, J. (2015). Teaching schedule use on an iPad to children with developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *30*(4), 207-212.

Stokes, S. (2001). Autism: Interventions and Strategies for Success. (On-line) Available http://www.specialed.us/autism/Autism.pdf.

Therrien, M. C. S. (2016). TEACHING COMMUNICATIVE TURN TAKING USING THE IPAD© TO PROMOTE SOCIAL INTERACTION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH COMPLEX COMMUNICATION NEEDS AND THEIR PEERS. The Pennsylvania State University.

Ward, M., McLaughlin, T., Neyman, J., & Clark, A. (2013). Use of an iPad application as functional communication for a five-year-old preschool student with autism spectrum disorder. *International Journal of English and Education*, *4*, 231-238.

Wendt, O., & Lloyd, L. L. (2011). Definitions, history, and legal aspects of assistive technology. Assistive technology: Principles and applications or communication disorders and special education, *4*,1-22.

What is AT?. (2017). *Assistive Technology Industry Association (ATIA)*. Retrieved from: https://www.atia.org/at-resources/what-is-at/. Accessed 18/11/2017.

what is autism. (2016) .*Autism Society*. Retrieved from http://www.autism-society.org/what-is/. Accessed 30/4/2017.

Zainal , Z.(2007). Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*,*5*(1),1-6.

❋ ❋ ❋

Azzato, A. (2016). Experimental evaluation of an iPad-based augmentative and alternative communication program for early elementary children with severe, non-verbal autism. Purdue University.

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The picture exchange communication system. *Focus on autistic behavior*, *9*(3), 1-19.

Bondy, A. S., & Frost, L. A. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Mod*, 25, 725-744.

FernáNdez-LóPez, Á., RodríGuez-FóRtiz, M. J., RodríGuez-Almendros, M. L., & MartíNez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90.

Fletcher-Watson, S., Petrou, A., Scott-Barrett, J., Dicks, P., Graham, C., O'Hare, A., Pain, McConachie, H. (2016). A trial of an iPad™ intervention targeting social communication skills in children with autism. *Autism*, *20*(7), 771-782.

Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S., & Hil, D. (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based system. Augmentative and Alternative Communication, *28*(2), 74-84.

Ismaili, J.& Ibrahim, H.O (2017). Mobile learning as alternative to assistive technology devices for special needs students. *Education and Information Technologies*, *22*(3), 883-899.

McMurray, K. R. (2016). A comparison of two types of augmentative and alternative communication systems (iPad and PECS) for children with autism spectrum disorder: The benefits of integrating assistive technology into the ASD classroom. California State University, Fullerton.

McNaughton, D., & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: Benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication.

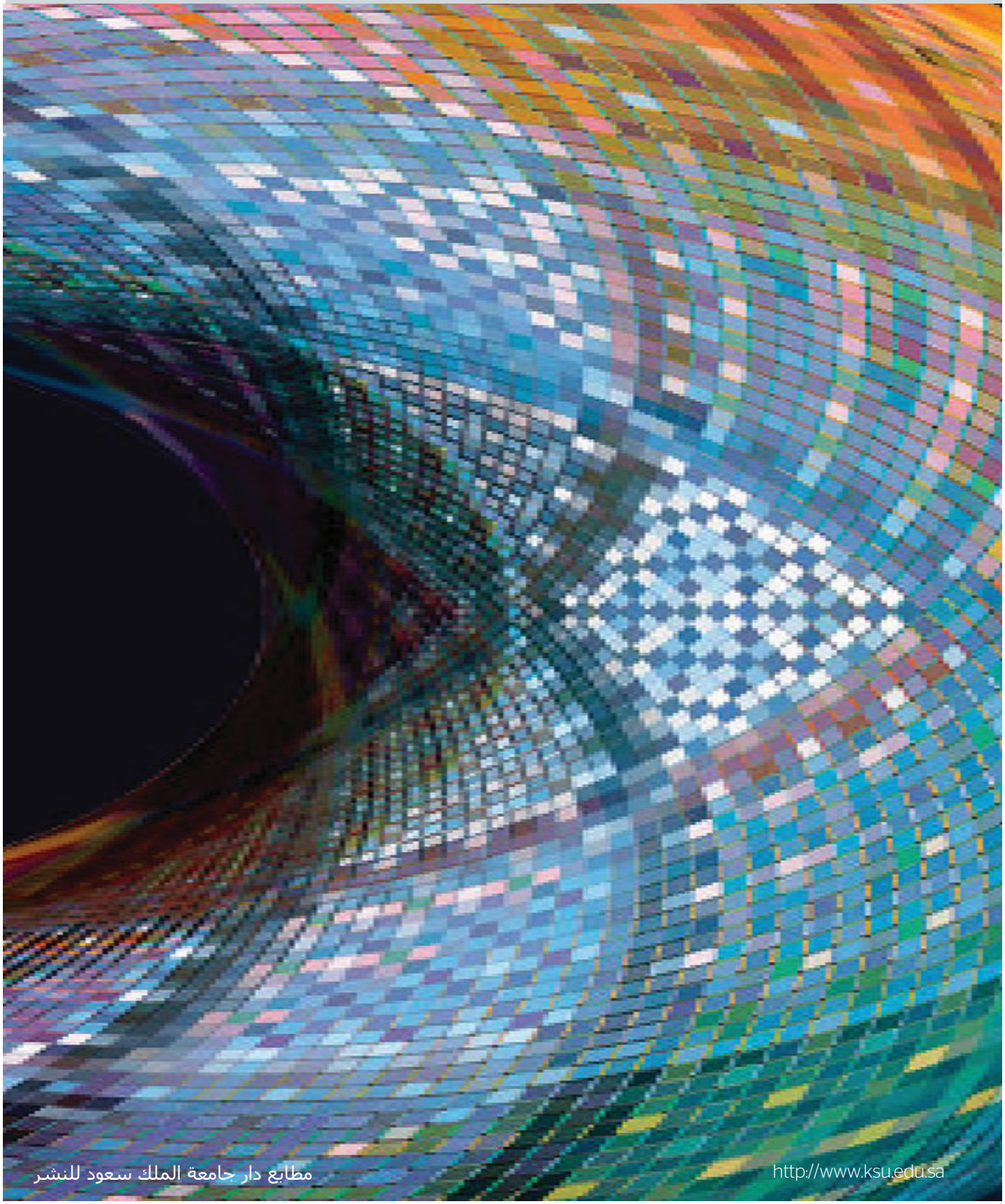
Meder, A. M., & Wegner, J. R. (2015). iPads, mobile technologies, and communication applications: A survey of family wants, needs, and preferences. *Augmentative and Alternative Communication*, *31*(1), 27-36.

Muharib, R., Correa, V. I., Wood, C. L., & Haughney, K. L. (2018). Effects of Functional Communication Training Using GoTalk NowTM iPad® Application on Challenging Behavior of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Technology.*

O'malley, P., Lewis, M. E. B., & Donehower, C. (2013). Using tablet computers as instructional tools to increase task completion by students with autism. Online submission.

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 .
2019 © 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