Clarivate
Web of Science™

مجـــــلة

التربية الخـاصة والتأهيل

(JSER)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـــدر عـــن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO)

" أكـاديميـة – تـأهيليـة – تنمـويـة "

برعـايـة اكـاديميـة البحـث العلمي والتكنـولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

"أول مجلة متخصصة في مجال التربية الخاصة في الوطن العربي – صدر العدد الأول أكتوبر ٢٠١٣"

صنفـت المجلة ضمن الفئة (الاولى Q1) " أرسيف Arcif" (٠,٦٤٤) لعـام ٢٠٢١ ، وحصلت علي ٧/٧
في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية لتقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢
والمجلـة مـدرجـة ضمـن الكشـاف العـربـي للاستشهـادات المـرجعيـة
التي يتم استضافتها عبر منصة Clarivate Web of Science لإدراج المجلة في قاعده بيانات ISI
مـدرجـة ضمـن قـواعـد www.ebsco.com وفقـا لاتفـاقيـة معـامل التـأثير العـربي
بـرعـايـة أتحـاد الجـامعـات العـربيـة منـذ ٢٠٢١

ترقيم دولي: ISSN2314 – 86 08

الترقيم الإلكتروني: 2735-3141

رقـم إيـداع: ١٨٧٧٠ – ٢٠١٣

المجلد السـابع عشـر – العـدد (٦٠) – الجـزء الأول – (مارس، ٢٠٢٤)

الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Dear Prof./ Editor-in-chief of
مجلة التربية الخاصة والتأهيل

Congratulations! مجلة التربية الخاصة والتأهيل (ISSN 2314-8608) has been selected for inclusion in the Arabic Citation Index (ARCI).

The data provider for the Arabic Citation Index has been advised to contact you regarding ongoing issues for XML upload to the Arabic Citation Index, hosted on Clarivate's Web of Science™ platform. Once the data provider has completed their XML preparation and uploaded your content to the Web of Science platform, your content will be available for display.

Details of the Arabic Citation Index Editorial Selection Process can be found below. To learn more about ARCI, here are some helpful links:

About the Arabic Citation Index :
http://arcival.ekb.eg/?page=aboutar.html
Clarivate LibGuide on ARCI :
https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci#
Information on the ARCI on the Web of Science platform :
https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/arabic-citation-index/
If you have any questions about the editorial process or your journal, you may contact us at ARCI@EKB.eg

Kind Regards,
Prof. Sherif Kamel Shaheen

Head of ARCI Editorial Committee

الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس تحرير:
مجلة التربية الخاصة والتأهيل

تهانينا! لقد تم اختيار مجلة التربية الخاصة والتأهيل (الرقم دولي 2314-8608) لإدراجها ضمن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية.

ويرجى العلم بأن البيانات الخاص بالكشاف والاتصال بالمزود المختص بها بخصوص الحصول على أحدث المجلة المحولة في صيغة XML، والتي تم استضافتها على منصة كلاريفيت Clarivate's Web of Science™. وبمجرد استكمال تجهيز المجلات وتحميل الإعداد، سيصبح المحتوى جاهز للعرض.

وللمزيد من التفاصيل حول عملية اختيار المجلات لإدراجها في الكشاف وللمزيد عن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية، قمنا بأدناه بتحديد الروابط المهمة:

عن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية:
http://arcival.ekb.eg/?page=aboutar.html
دليل الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية:
https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci#
معلومات عن الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على منصة كلياريت:
https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/arabic-citation-index/
لمزيد من الاستفسارات، يمكنكم التواصل مع:
arcival@ekb.eg

تحياتي
الأستاذ الدكتور/ شريف كامل شاهين

رئيس لجنة التقييم بالكشاف العربي للاستشهادات المرجعية

Arab Impact Factor
عامل التأثير العربي

مجلة التربية الخاصة والتأهيل

تقييم المجلات المصرية والعلمية

Arcif
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية

التاريخ: 2021/09/28
الرقم: 121/030 ARCIF

السادة أ. د. رئيس تحرير مجلة التربية الخاصة والتأهيل المحترم
مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، بنها، مصر
تحية طيبة وبعد،،

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (بإسبك -ARCIF) أن يبارك لأعضاء هيئة تحرير مجلتكم النجاح والتميز العلمي، إعلانكم بدأ في أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات لعام 2021..

يضطلع معامل التأثير "إرسيف Arcif" (إشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتألف من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (إسكوا)، مكتبة الإسكندرية، الاتحاد برلمان عربية، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية) فرع الشرق) بالإضافة لنخبة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل إرسيف Arcif قام بالعمل على فحص وتحليل بيانات ما يزيد عن(5100) عنوان مجلة علمية أولية في مختلف التخصصات والصادرة عن أكثر من (1400) هيئة علمية أو مجلة في (20) دولة عربية وإسلامية، دولة جنوبي وشرق القرن تحتم تبوء البيانات) وتوج منها (877) مجلة علمية فقط تكون معتمدة ضمن المعايير العلمية لمعامل إرسيف Arcif" في تقرير عام 2021.

ويسرنا فيتشكم زملائكم بأن مجلة التربية الخاصة والتأهيل الصادرة عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، بنها، مصر قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل إرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي بلغ عددها (32) معيار، بالإضافة على هذا المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria

وكان معامل إرسيف Arcif" للعام لمجلتكم لسنة 2021 (0.6444) ويمكنكم بحصول المجلة على:

- المرتبة الثالثين عربيا من مجموع إجمالي المجلات في معامل إرسيف Arcif" للعام والبالغ عددها (877).
- المرتبة الرابعة والعشرون في تخصص العلوم التربوية من إجمالي عدد المجلات (101) على المستوى العربي، مع العلم أن متوسط معامل إرسيف لهذا التخصص كان (0.259) ويصنف مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الربع الأول Q1) وهي الفئة الأعلى.

ويشتكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل إرسيف Arcif" الخاص بمجلتكم.

هذا، ونرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بمجلتكم في معامل " إرسيف " التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مجلس معامل التأثير
" إرسيف Arcif"

Arcif

شكر وتقدير

إلى سعادة الدكتور

إبراهيم أبو نيان

قسم التربية الخاصة - جامعه الملك سعود

صاحب فكره مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO)

وأحد مخرجاتها وهو مجلة التربية الخاصة والتأهيل (JSER)

منذ عام ٢٠١٣ وحتي الآن

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
أستاذ علم النفس - مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين بجمهورية مصر العربية (جامعة الأزهر)

أ.د/ حمد بلية حمد العجمي
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – الكويت

أ.د/ جميل محمود الصمادي
الجامعة الأردنية – الأردن

أ.د/ ريتشارد مانزير Richard Mainzer
مستشار مجلس الأطفال غير العاديين الامريكى (CEC)

أ.د/ ريد ترنبل Rud Turnbull
جامعة كانسس – أمريكا

أ.د / سميحان الرشيدي
جامعة الملك فيصل - السعودية

أ.د/ طارق بن صالح الريس
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ عبد الله بن علي الربيعان
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/ عوشة أحمد المهيري
جامعة الامارات - الامارات

أ.د/ ماتياس جرونكا Matthias Grünke
جامعة كولونيا– المانيا
University of Cologne-German

أ.د/ ناصر بن علي الموسى
عضو مجلس الشورى
أمين عام التربية الخاصة بالسعودية سابقا

أ.د/ ناصر بن سعد العجمي
المدير التنفيذي لبرنامج الوصول الشامل بجامعة الملك سعود ورئيس مجلس إدارة الجمعية السعودية للتربية الخاصة

أ.د/ عبدالكريم الحسين
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ علاء سبيع
المستشار الاقليمي لشؤون الاعاقة (الاسكوا)– بيروت

أ.د/ مريم الشيراوى
جامعة الخليج العربي – البحرين

أ.د/ مختار الكيال
أستاذ علم النفس - مقرر اللجنة العلمية لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين بجمهورية مصر العربية

أ.د/ نايف الزارع
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ هارفى رود Harvey Rude
جامعة شمال كولورادو- الولايات المتحدة الامريكية
University of Northern Colorado–USA

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في مجال التربية الخاصة والتأهيل.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ عادل عبد الله محمد — عميد كلية علوم ذوى الاعاقة جامعة الزقازيق - مصر

مدير التحرير

أ.د/ عبدالعزيز السلمي — (جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير — (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منصوريه عبدالقادر دويلي — (جامعه عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.د/ علي بن حسن الزهراني — (جامعة الملك سعود- السعودية)

أ.د / نواف ملعب الظفيري — (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب – الكويت)

أ.د / محمد كمال أبو الفتوح — (جامعة بنها – مصر)

أ.د / هدي فضل الله علي — (جامعة الخرطوم – السودان)

أ.د/ محمد بن علي القحطاني — (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.م.د / عبدالناصر الحسيني — (جامعة جدة - السعودية)

أمين المجلة

أ.م. د/ هالة أحمد سليمان — (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي — (مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

شكر وتقدير

تقدم هيئة تحرير المجلة الشكر والتقدير إلى سفراء التربية الخاصة والباحثين الداعمين لأهداف المجلة ومنهم السادة:

١-	أ.د/ أيمن سالم	(كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة - مصر)
٢-	د/ أسماء الحربي	(السنة الاولي المشتركة- جامعة الملك سعود – السعودية)
٣-	د/ سليمان رحب سيد أحمد	جامعة بنها
٤-	د / صالحة الخلف	قسم التربية الخاصة – جامعة الجوف
٥-	د/ جوخة الكلباني	(وزارة التربية – سلطنة عمان)
٦-	د/ أشرف محمد مصطفي	(قسم التربية الخاصة – جامعة الإمارات العربية المتحدة)
٧-	د/ جميلة مجرشي	(جامعة نجران – السعودية)
٨-	د/ عهود الدغمي	(جامعة الجوف – السعودية)
٩-	د / حمزة العوامي	(جامعة العلوم الانسانية – الاردن)
١٠-	حنان محمد العتيبي	(باحثة بقسم دراسات الطفولة، جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)
١١-	أثير بنت عبدالعزيز الخضير	(باحثة ، تربية خاصة – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز)
١٢-	اسماء عبدالرحمن أبوراسين	(باحثة ، تربية خاصة – جامعة القصيم)
١٣-	أسامة أحمد الغبيشي	(وزارة التعليم – السعودية)
١٤-	خالد القرني	(وزارة التعليم – السعودية)

التعريف بمجلة التربية الخاصة والتأهيل

مجلة علمية دورية محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل Special Education and Rehabilitation Organization(SERO)، وبترقيم دولي ISSN2314-8608 ، الترقيم الإلكتروني٢٧٣٥-٣١٤١، ورقم إيداع ١٨٧٧٠- ٢٠١٣ ، معتمدة من المجلس الأعلى للجامعات المصرية – إدارة شؤون هيئة التدريس واللجان العلمية بتاريخ ٢٠١٤/٨/١٠، بالإضافة إلى اعتمادها كمجلة متخصصة في التربية الخاصة من المجالس العلمية للترقيات في الجامعات العربية، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية الخاصة والتأهيل بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة . ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية الخاصة والتأهيل، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بالتربية الخاصة والتأهيل. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

ومما يؤكد نجاح المجلة في رسالتها وأهدافها ، بفضل الله ثم جهود الهيئة الاستشارية وهيئة التحرير حصلت المجلة على معامل التأثير العربي لعام ٢٠١٩ وقدرة ١,٣٥ من مشروع معامل التأثير العربي ، وهنا نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ الدكتور / محمود عبدا لعاطي لجهوده في النشر العربي ودعم المجلات العربية والسعي لأثراء منظومة النشر العلمي بالوطن العربي ، وايضا معامل التأثير والاستشهادات للمجلات العلمية العربية (ARCIF) من قاعدة البيانات العربية الرقمية (معرفة) وكان معامل المجلة (Q1) ضمن الفئة الاولي لتقييم عام ٢٠٢١

واخيرا، قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية على تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢١. أيضا المجلة مدرجة ضمن قواعد www.ebsco.com وفقا لاتفاقية معامل التأثير العربي برعاية أتحاد الجامعات العربية منذ ٢٠٢١

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال التربية الخاصة، والتأهيل في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في التربية الخاصة والتأهيل.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال التربية الخاصة والتأهيل.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال التربية الخاصة والتأهيل.
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التربية الخاصة والتأهيل.
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر أبحاث التربية الخاصة والتأهيل بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنة العلمية(*)

أ.د/ابتهاج محمود طلبة (جامعة القاهرة - مصر)
أ.د/ إبراهيم عبدالله الزريقات (الجامعة الأردنية - الأردن)
أ.د/ إبراهيم العثمان (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ إبراهيم المعيقل (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ أحمد مهدى مصطفى (جامعة الأزهر – مصر)
أ.د/ أسامة معاجيني (جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية)
أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)
أ.د/السيد عبدالحميد سليمان (جامعة حلوان - مصر)
أ.د/ إلهـام القصـيريـن (جامعة جـدة – السعـوديـة)
أ.د/ أنور رياض عبدالرحيم (جامعة المنيا- مصر)
أ.د/ إيمان فؤاد كاشف (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ايهاب عبدالعزيز الببلاوى(جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ بندر ناصر العتيبى(جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ تهانى محمد منيب (جامعة عين شمس - مصر)
أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة- السعودية)
أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ حسني النجار (جامعة كفر الشيخ - مصر)
أ.د/ حمدي علي الفرماوي (جامعة المنوفية- مصر)
أ.د/ خالد رمضان عبدالفتاح(جامعة الأزهر - مصر)
أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة- مصر)
أ.د/ خلف احمد مبارك (جامعة سوهاج - مصر)
.د/ جمال فايد (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/رشاد عبدالعزيز موسى (جامعة الأزهر - مصر)
أ.د/ رمضان محمد رمضان (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ زيد محمد البتال(جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ زيدان السرطاوى(جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ سامر عبد الحميد الحسائي (جامعة جدة – السعودية)
أ.د/ سامية لطفى الأنصاري (جامعة الإسكندرية- مصر)
أ.د/ سحر القطاوى (جامعة قناة السويس- مصر)
أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)
أ.د/ سلطـان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)
أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)
أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)
أ.د/ صبحي الحارثي (جامعة أم القري- السعودية)
أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)
أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)
أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)
أ.م. د/ ضرار القضاة (جامعة أم القري- السعودية)
أ.د/ طلعت منصور (جامعة عين شمس- مصر)
أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجفيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)
أ. د/ عبدالرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس – مصر)
أ.م.د / عبد الرحمن علي بديوي (جامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل - السعودية)
أ.د/ عبدالله الوابلي (جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)
أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)
أ.د/ علي حسين بداري (جامعة المنيا- مصر)
أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)
أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)
أ.د/ على محمد هوساوي (جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)
أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)
أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ مجدي محمد الشحات (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ مجدي عبدالكريم حبيب (جامعة طنطا- مصر)
أ.د/ محمـد الحـويطـي (جامعة أم القرى – السعودية)
أ.د/ محمد ابراهيم عيد (جامعة عين شمس- مصر)
أ.م .د / محمد نايف عياصره (جامعه البلقاء التطبيقية – الاردن)
أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)
أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)
.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)
أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)
أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)
أ.م.د / محمد مصطفي (جامعة بني سويف - مصر)
.أ م.د / مصطفي الحديبي (جامعة اسيوط - مصر)
أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)
أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)
أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)
أ.د/ ناصر سعد العجمي (جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)
أ.د/ نبيل المالكي (جامعة الملك سعود- السعودية)
أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)
أ.م .د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)
أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)
أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)
أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر)
أ.م.د/ ياسر السمـيري (جامعة حائل – السعـوديـة)

(*) ملحـــوظـــــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- في ضوء التداخل والارتباط الوثيق للبحوث والدراسات التي تتناول فئات التربية الخاصة مع العديد من التخصصات مثل (علم النفس - الصحة النفسية – مناهج وطرق تدريس – الإدارة والتربية المقارنة – أصول التربية – تكنولوجيا تعليم – الخدمة الاجتماعية، رياض الأطفال ....إلخ)، رأت هيئة تحرير المجلة ضرورة الاستعانة بخبرات الأساتذة الرواد في هذه التخصصات ضمن اللجنة العلمية لخدمة المجلة وتحقيق أهدافها؛ وذلك لنضر عدد خاص في شهر نوفمبر (دراسات وبحوث تربوية ونفسية).

٣- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤) ، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد ، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣،٢٥ سم يمين ويسار الصفحة) ،(٣،٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور ، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربيةSimplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد ، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣،٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)،(٣،٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٣٠ صفحة (٨٠٠٠ كلمة) بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق (نموذج ملخص البحث باللغة العربية واللغة الانجليزية).

٤- أن يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث/ الباحثين ، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث .

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة ،مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة ، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة ، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association- APA-6th ED)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة ، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات : يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المراسلات

- يقوم الباحث برفع البحث علي موقع المجلة

https://sero.journals.ekb.eg

وأيضا ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:
journalofjser@gmail.com

وإلي سعادة الأستاذ الدكتور / على عبدرب النبي حنفي

أستاذ التربية الخاصة ، كلية التربية ، جامعة بنها

رئيس مجلس أمناء مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي

للتواصل مصر (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو واتس علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٥٠٧٥٠٥٧٧٩) للحصول على النسخة الورقية والمستلات (الطباعة وفقا للاحتياج علي حساب الباحث).

للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة

والموقع الالكتروني للمجلة علي بنك المعرفة ***https://sero.journals.ekb.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com***، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (**0180000012150**)، وتكاليف النشر في المجلة هي المصدر الاساسي لرعاية الاطفال ذوى الاعاقة بالمؤسسة من خلال خدمات الرعاية النهارية بواسطة فريق عمل متعدد التخصصات وجميع خدمات التربية الخاصة.

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد ..... مجلس أمناء مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)	ل
تقديم العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ عادل عبدالله	ن

القسم الأول: الأبحاث

معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلّميهم في عمّان ..... إيمان جودت & شادي البداريين	١ – ٣٥
تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية ..... تماضر المنتشري & لطيفة البقمي & د/ منى سليماني	٣٧ – ٥٩
الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان..... منيرة حسن & لمي سحاب	٦١-١٢٩
تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة: "دراسة نوعية".... نور الغامدي & د/ علياء حمدي	١٣١- ١٧٠
فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بجدة..... الشيماء سالم باحشوان & د/ هديل بنت عبد الله أكرم	١٧١- ٢٠٣
الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة ..... د/نوف العمري & د/ لجين سندي	٢٠٥- ٢٣٦

العنـــــوان	الصفحة
Identification of gifted students in different global contexts: literature review **Dr. Mansour Shubrum Alsuwailimi**	1 – 32
The effect of Quarantine Period During COVID-19 Pandemic on the psychological aspects among Jordanian sample **Dua'a Al Adwan & Othman A . Al Fuqaha & Nuha Wazzan**	33 – 60
Awareness Level of Autistic Teachers about the Extent of Using Assistive Technologies in Teaching Students with an Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia **Dr. Shatha Althobaiti**	61 – 92

افتتاحية العدد

مجلس أمناء مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي

رؤية المؤسسة

الريادة في النشر العلمي ورعاية وتأهيل وتدريب ذوي الاعاقة وأسرهم والعاملين في مجال التربية الخاصة على المستويين المحلي والإقليمي

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل Special Education and Rehabilitation Organization (SERO) مؤسسة " أكاديمية - تأهيلية - تنموية" تأسست عام ٢٠١٣ المشهرة برقم ٢١٣٩ للنشر العلمي وتأهيل وتعليم ذوي الاعاقة والنهوض بالمجتمع المدني، وتقديم خدمات نوعية في مجال التربية الخاصة ونشر الوعي بكيفية التعامل مع الأطفال ذوي الاعاقة وتقدم خدمات التشخيص والتقييم، وإعداد البرامج والخطط الفردية للأطفال، وتقديّم استشارات تربوية لجميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأسرهم والاختصاصيين في مجال التربية الخاصة والتأهيل.

وفي ضوء التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة، تسعى مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل (SERO) أن تكون بمثابة بيت خبرة في التربية الخاصة للعالم العربي، والاستفادة من الكوادر البشرية المتخصصة من أساتذة لجامعات في مجال العلوم التربوية والنفسية، والحمد لله قد حققت المؤسسة كثيرا من أهدافها ، حيث أنه قد حصلت مجلة التربية الخاصة والتأهيل علي ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية للمجلات العلمية وذلك احتلت المجلة مكانة الصدارة في المجلات المتخصصة ، والحمد لله قد دخلت المجلة ضمن المجلات المرشحة في الكشاف العربي للأستشهادات المرجعية والذي يقوم بنك المعرفة المصري بإنشائه بالتعاون مع شركة كلاريفيت وذلك في اطار تسهيل الوصول للدوريات العربية واتاحة بيانات الدوريات العربية للجهات المانحة.

وفيما يتعلق بالمجلة، يسعد مجلة التربية الخاصة والتأهيل (JSER) أن تقدم للباحثين في مجال التربية الخاصة أصدق التحيات وأعطرها بعد إصدارها بشكل منتظم، وردود الفعل التي تلقاها أعضاء هيئة التحرير، والتي كانت بمثابة دافع لمواصلة السير قدماً لمواصلة العمل، لتطوير بيت الخبرة، حتى يكون بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال التربية الخاصة في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال التربية الخاصة والتأهيل في قواعد البيانات العالمية.

ويقوم هيئة تحرير المجلة بإعادة العمل على موقع المجلة بما يتوافق مع النشر الاجنبي، حيث يوجد رغبة لدى الهيئة الاستشارية وهيئة تحرير المجلة واللجنة العلمية بإدراج المجلة ضمن ISI ، وتحديث الموقع الالكتروني ونشر ملخصات الاعداد ، والحرص على أن تكون المجلة مكشفة في واحد أو أكثر من قواعد البيانات البيلوجرافية العربية وخاصة المنهل Almanhal، دار المنظومة Mandumah، شركة عالم المعرفة للمحتوى الرقمي – الاردن، أسك زاد askzad، وبنك المعرفة وجارى رفع الاعداد على العبيكان. وما يطلبة ذلك من جهود الفترة القادمة، بعد حصول المجلة على معامل تأثير عربي لعام ٢٠٢٢ ، وذلك من مشروع معامل التصنيف العربي. بالاضافة الي معامل " أرسيف Arcif" للمجلة لعام ٢٠٢٣. الامر الذي يؤكد أنه والحمد لله المجلة تتجه نحو تحقيق أهدافها في النشر العلمي كوعاء متخصص يشرف علية خبراء التخصص منذ صدور العدد الاول في أكتوبر ، ٢٠١٣ ، وتوافر كل معايير وشروط النشر المستوفية لمعايير الانضمام لقواعد البيانات العالمية (SCOPUS) ، والذي أن شاء الله سيتحقق خلال الأشهر القادمة، حيث أن المجلة مرشحة ضمن مبادرة اتحاد الجامعات العربية لضم بعض المجلات في قواعد (SCOPUS) ولمزيد نرجو زيارة موقع المجلة برعاية اكاديمية البحث العلمي وبنك المعرفة المصري.

وأخيرا، قد حصلت على ٧/٧ في تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية علي تقييم المجلات العلمية لعام ٢٠٢٢. وأيضا صنفت المجلة ضمن الفئة (الاولي Q2) في تقرير معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي " أرسيف Arcif " (٠,٦٤٤)لعام ٢٠٢٢ .

وهنا نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى **سعادة الدكتور / ابراهيم أبو نيان** أستاذ التربية الخاصة المساعد بقسم التربية الخاصة - **جامعة الملك سعود** (تخصص صعوبات تعلم) هو صاحب فكرة المؤسسة ومجلة التربية الخاصة والتأهيل .

وأخيراً، نتوجه بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، وهيئة التحرير واللجنة العلمية، والباحثين في مجال التربية الخاصة على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المؤسسة و المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتنا وتقديرنا،،،

رئيس مجلس أمناء مؤسسة SERO

أ.د / علي عبدرب النبي حنفي

تقديم العدد

بقلم
أ.د/ عادل عبدالله محمد (*)

يشهد العالم حركة سريعة من التقدم والتطور في شتى ميادين العلم وخصوصًا مجال التربية الخاصة، وما يصاحبها من تطور متسارع في حركة البحث العلمي لفئات التربية الخاصة، وما يتعلق بهم من مظاهر سلوكية ومعرفية وسيكولوجية، وما يحتاجون إليه من برامج تنموية وتطويرية وتوجيهية لأدائهم وسلوكهم، وما توليه إياهم الجهات الحكومية والخاصة من سنٍّ للقوانين والتشريعات والأنظمة التي تيسر حياتهم وتسهل على ذويهم سبل التعامل معهم، وتعد مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل من المؤسسات الخاصة الداعمة لهذه الفئات من أفراد المجتمع عبر خدماتها المتعددة لهم، وعلى رأسها مجلة التربية الخاصة والتأهيل؛ تلك المجلة المتخصصة في هذا المجال على مستوى العالم العربي، حيث إنها من خلال عطاءها المتنامي عبر أعدادها السابقة فتؤصل دائمًا وتؤكد رعاية فئات التربية الخاصة، وتقديم الدعم لهم من خلال دراسة واقعهم والتنقيب فيه للحصول على أفضل الممارسات المناسبة لهم باختلاف فئاتهم وتصنيفاتهم.

ويأتي العدد (٦٠) امتدادًا لهذا العطاء، حيث جاء الجزء الاول، ويتناول عدد (١٠) دراسات ، تناولت العديد من الافكار والقضايا البحثية ومناهج علمية متنوعة وعينات من بيئات ودول عربية مختلفة بشكل يؤكد تنوع وتعدد الرؤي البحثية للمجلة. بالإضافة إلى القسم الثاني الذي تناول تقرير وتوصيات الملتقي السنوى لجمعية أصدقاء ذوى الاعاقة – الرياض.

وختامًا إنه لمن دواعي شرفي وسروري أن أقدم هذا العدد المبارك الذي تضمن ثراءً علميًا وفكريًا بأبحاثه ودراساته ومنطلقاته الفكرية لكوكبة من الباحثين والدارسين المختصين في مجال التربية الخاصة، وأدعو الله العلي القدير أن ينفع بما جاء في هذا العدد، ويجعل ثماره تعود بالنفع على فئات التربية الخاصة وذويهم، والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سواء السبيل،،،

تحياتي
أ.د/ عادل عبدالله

(*) أستاذ التربية الخاصة – عميد ومؤسس كلية علوم الاعاقة جامعة الزقازيق سابقا ، وأحد خبراء التربية الخاصة في الوطن العربي.

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـزء الأول، مـــارس ٢٠٢٤، ص ص ١- ٣٥

معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلّميهم في عمّان

إعداد

إيمـــان جـــودت المحيســـن

محاضر متفرغ برتبة مدرس- عضو هيئة تدريسية
كلية العلوم التربوية قسم التربية الخاصة
في جامعة العلوم الإسلامية العالمية- عمّان - الأردن

شـــادي خـــالـــد البـــداريـــن

أستاذ مساعد - عضو هيئة تدريسية - كلية العلوم
التربوية قسم التربية الخاصة في جامعة العلوم
الإسـلاميـة العـالميـة، عمّـان - الأردن

معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلّميهم في عمّان

إيمان جودت (*) & شادي البداريـن(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة؛ إلى الكشف عن مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة في الأردن، في ضوء متغيرات طبيعة الإعاقة التي يتم تدريسها وجنس وخبرة المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس للكشف عن معوقات استخدام التكنولوجيا. تكونت عينة الدراسة من (١٢٨) من المعلمين الموجودين في (١٢) مركزا من مراكز التربية الخاصة. وتوصلت إلى أن مستوى المعوقات يُعَد مرتفعاً جداً، وهي على الترتيب: المعوقات المتعلقة بالمتعلمين، ومن ثم العملية التعليمية، ويليها البيئة الدراسية، في حين تُعد المعوقات المتصلة بالمعلم متوسطة. كما تبين وجود فروق دالة في تواجد هذه المعوقات تبعاً لطبيعة الإعاقة التي يتم تعليمها، وهي لصالح الإعاقة الفكرية مقارنة بطيف التوحد. وتظهر هذه التحديات بشكل أكبر لدى المعلمين الذين يمتلكون سنوات خبرة أقل من خمس سنوات، ولدى المعلمين الذكور بشكل أكبر من الإناث. وأوصت الدراسة باهتمام المؤسسات التربوية المتخصصة بإنتاج تقنيات تعليمية متطورة ملائمة لفئة ذوي الإعاقة، وتدريب المعلمين على إنتاج محتوى تكنولوجي رقمي مناسب.

الكلمات المفتاحية: معوقات استخدام التكنولوجيا، تدريس ذوي الإعاقة، طيف التوحد والإعاقة الفكرية، معلمو ذوي الإعاقة.

الجهات المستفيدة من نتائج الدراسة: الباحثين، التربويين، وزارة التعليم، إدارة الموهوبات.

(*) محاضر متفرغ برتبة مدرس، عضو هيئة تدريسية - كلية العلوم التربوية قسم التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان – الأردن.

(**) أستاذ مساعد، عضو هيئة تدريسية - كلية العلوم التربوية قسم التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان - الأردن.

Obstacles to Using Technology in Teaching Students with Disabilities from the Point of View of Their Teachers in Amman

Abstract

The study aimed to determine the obstacles to using technology in teaching students with disabilities. Disability in Jordan is because of natural variables. The disability taught and the gender and experience of teachers, according to the analytical description approach, Building and applying an appropriate questionnaire to (128) teachers in (12) special education centers. It was concluded that the level of obstacles is very high, and they are respectively obstacles related to learners, then comes the educational science, followed by the academic environment, while the obstacles related to the teacher are considered moderate. it was also shown that there are significant differences in the presence of these obstacles depending on the nature of the disability being taught, which is in favor of mental disability compared to the autism spectrum, these challenges appear more among teachers with less than five years of experience, and more among male teachers than female teachers. The study recommended that specialized educational institutions pay attention to producing advanced educational technologies suitable for people with disabilities, and training teachers to produce appropriate digital technological content.

Keywords: Obstacles to Using Technology, Teaching People with Disabilities, Autism Spectrum and Mental Retardation, Teachers of People with Disabilities.

مقدمة:

أدخلت التغيرات التكنولوجية أدواراً جديدة لدور عمل المعلم وأنشطة المتعلم، وأصبحت مواكبتها جزءا هاما في متطلبات التعليم في القرن الحالي، وضرورة وتحديا في آن معاً أمام المؤسسات التعليمية (الغامدي والقحطاني، ٢٠١٦). ويُعَد المتعلمون من ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي نالت الاهتمام بتطوير الأجهزة التكنولوجية في عملية التعليم نظراً لخصوصية حالتهم ومتطلبات إعاقتهم؛ في محاولة لتوفير بيئة تعليم مناسبة لسد العجز الناتج عمّا يعانون من إعاقة (الملاح، ٢٠١٥). وتشمل هذه الفئة الأفراد ممن لديهم انحراف عن متوسط أقرانهم في أحد جوانب قدراتهم، ويؤثر على أدائهم للمهام الطبيعة مقارنة بهم، وهم ذوو الإعاقات البصرية، والسمعية، والجسدية، والعقلية، وصعوبات التعلم، والتوحد، بالإضافة إلى الموهوبين (عبيد، ٢٠١١).

ويُقصَد بتكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة: "كل ما يمكن تطويره من أدوات تسهم في تيسير عملية التعليم لديهم، وتوفر لهم إمكانية إثراء وتطوير معارفهم وخبراتهم وشخصياتهم، من خلال التعامل مع مصادر التعليم المتنوعة" (عبد العاطي، ٢٠١٤، ص٣٩). كما أنها تشير إلى كل وسيلة تعلمية تكنولوجية يمكن استخدامها مع فئة الإعاقة وتسهل لهم عملية التعليم (ملاح، ٢٠١٥) وبما فيها من تقنيات حديثة مساعدة لعملية التعليم، وتطوير قدرات الأفراد من ذوي الإعاقة، وتقدم لهم الخدمات المساعدة في التعليم والحياة والعمل (سليمان، ٢٠١٦). ويعد امتلاك معلمي التربية الخاصة لكفاياتهم ومهاراتهم الشخصية والمهنية، واستمرار تنميتها، أساسا لنجاح عملهم وإنجازهم للمهام التعليمية المتنوعة (قطناني وعثمان والبنا، ٢٠١٢). حيث تمثل هذه الكفايات الحديثة حاجة وضرورة لضمان استثمارها بالشكل الأمثل مع متعلميهم باختلاف فئاتهم الخاصة (قراقيش وآخرون، ٢٠٢١).

كما أشار (سليمان، ٢٠١٦) إلى أن معلمي التربية الخاصة يواجهون صعوبات باستخدام التكنولوجيا تبرز في ثلاث جوانب هي: جوانب فنية ومهنية تتصل بقدرة المعلمين على التعامل مع هذه الأجهزة، وقدرتهم على إنتاج محتوى علمي مناسب لفئة المتعلمين الخاصة، وضعف كفاءاتهم التقنية باستخدام التقانة، وصعوبات تتعلق خاصة بالمتعلمين وطبيعة حاجاتهم ومشكلاتهم سواء كانت سلوكية أو معرفية، وتتطلب طريقة خاصة في التعامل معهم، بالإضافة إلى صعوبات تتعلق

بالوقت اللازم لاكتساب المهارة باستخدام التقانة لكلٍّ من المعلم والمتعلم. وقد بين رئيس لجنة التربية الخاصة في مراكز التربية الخاصة في الأردن أن إحصائيات عام ٢٠١٧ أظهرت وجود مليون ومئتين وخمسين ألف معاق في الأردن؛ منهم الإعاقات الحركية السمعية، والبصرية، والعقلية، وطيف التوحد، ويشكلون ١٢% من المجتمع (موقع مجلة الحقيقة الإلكترونية، ٢٠٢٢). وهو ما يؤكد ضرورة الاهتمام بهم والبحث عن كل ما يسهم في تنمية كفاياتهم وتوظيفها بشكل مناسب بما يخفف الأعباء عن الأسرة والمجتمع، ومن هنا كان اهتمام الباحثين بدراسة المعوقات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة في استخدام التكنولوجيا في عملية التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أسهمت تغيرات العصر الحديث الحضارية بتعديل نظرة المجتمع والمؤسسة التعليمية لذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم التعليمية بما ينسجم مع تطور التقانة، وهو ما وجّه الأنظار إلى الاهتمام بتفعيل الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية لذوي الإعاقة، وبات من الضروري الاهتمام بتأهيل المعلمين وتطوير أساليبهم، وتدريبهم، وتأهيلهم لمواكبة متطلبات العصر الرقمي واستخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم، انطلاقاً من حاجة المتعلمين من ذوي الإعاقة إلى الإفادة منها بدورهم (بلعاس وبوعبدالله، ٢٠٢١)، حيث تعد الوسائل التكنولوجية من أكثر الأساليب نجاحاً في توفير بيئة مناسبة للمتعلمين من ذوي الإعاقة (عبداللاه، ٢٠٢١). وقد ظهر ذلك جلياً في اهتمام الأردن برعاية الطلاب ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة وسعيه لتوفير مؤسسات تعليمية خاصة بهم، بالإضافة إلى توفير فرص دمجهم في بيئات الدراسة المناسبة (المركز الوطني لحقوق الانسان، ٢٠٠٩). وبالرغم من ذلك، فإن المعوقات التي تمنع تطبيقها تعد كثيرة ومعقدة، لا سيما في عصر التطور الرقمي المتسارع، وتغير طبيعة البيئات التعليمية ومتطلباتها، والحاجة إلى توظيف كل ما تقدمه هذه التقانة في تطوير قدرات ذوي الإعاقة وتلبية احتياجاتهم. ونظراً لخصوصية الطلاب من ذوي الإعاقة، وما تفرضه على الكوادر التعليمية من شروط بعضها يتعلق بهم والبعض الآخر بعوامل ذات صلة بمؤسسات التعليم وبيئاتها وبالمتعلمين أنفسهم؛ كان الاهتمام بهذا الموضوع. وانطلاقاً من الواقع ومعوقاته، طرحت مشكلة الدراسة في محاولة للإجابة عن السؤال: "ما هي أهم المعوقات لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلميهم؟".

ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسة، تَم طَرح الأسئلة الخمسة الآتية:

١- ما المعوقات لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة المتعلقة بالمتعلم؟

٢- ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالمعلم؟

٣- ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالبيئة التعليمية؟

٤- ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالعملية التعليمية؟

٥- هل هناك تأثير لتفاعل متغيرات: تخصص المعلمين (توحد، إعاقة عقلية)، وخبرتهم (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، في تحديدهم لمعوقات استعمال التكنولوجيا بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة؟

أهمية الدراسة

يتم توضيح أهمية الدراسة بالجانبين النظري والعملي وفق ما يلي:

الأهمية النظرية:

- تنطلق من إمكانية تقديم إضافة نظرية حول طبيعة المعوقات التي يعانيها تفعيل التكنولوجيا مع فئة خاصة متمثلة بطيف التوحد والإعاقة الفكرية، وهو ما قد يسمح بفهم واقعها والعمل على تجاوزها بموضوعية.
- أهمية التركيز على فئة معلمي ذوي الحاجات الخاصة، لا سيما طيف التوحد والإعاقة الفكرية، وخصوصية هذه الفئة من جهة، ودور طبيعة الإعاقة في ظهور المعوقات من وجهة نظر معلميهم.
- حرص الباحثان على مواكبة كل ما يهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين ذوي الحاجات الخاصة، انطلاقاً من معرفة المعوقات للتعامل معها، وتجاوزها في زمن أصبحت فيه التكنولوجيا جزءا أساسيا من عملية التعليم، في محاولة لتقديم إضافة في مجال تعليم أصحاب الحاجات الخاصة.

الأهمية العملية:

- ما تقدمه نتائج البحث من معرفة وفهم لطبيعة المعوقات التي تمنع استخدام التكنولوجيا مع المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة لا سيما طيف التوحد والإعاقة الفكرية، وتحديد

مستوى هذه المعوقات باختلاف طبيعة الإعاقة، ما يقدم تصوراً أوسع للمعلمين والقائمين على العلمية التعليمية حول إمكانية تجاوز هذه المعوقات، وهو ما قد يدفع الباحثين أيضاً إلى القيام بمزيد من الدراسة لهذا الموضوع.

- التصورات المستقبلية التي يمكن أن تقدمها الدراسة حول المعلمين وكفاياتهم وبيئة التعليم وعمليته، والحاجة إلى تنميتها بإلحاقهم في برامج تؤهلهم للتعامل بكفاءة مع هذه التحديات.

حـــدود الـــدراســـة:

- **الحدود المكانية:** مراكز التربية الخاصة في عمّان.
- **الحدود الزمانية:** العام ٢٠٢٣-٢٠٢٤.
- **الحدود البَشرية:** معلمو طيف التوحد والإعاقة الفكرية في المراكز المحددة.
- **الحدود الموضوعية:** معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلبة من ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلّميهم في عمّان.

المصطلحات وتعريفات الدراسة:

المعـــوقـــات:

هي "مجموعة الظروف والعوامل التي تمنع معلمي ذوي الإعاقة من استخدام التكنولوجيا والتقنيات المتصلة بها بشكل جيد في عملهم مع المتعلمين ضمن الفئات الخاصة" (خليفة وآل مفرح وحامد، ٢٠٢٠، ١٤٥).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: العوامل التي يَعدُّها المعلمون معوقات لاستخدام التكنولوجيا لدى ذوي الإعاقة (طيف التوحد، والإعاقة الفكرية) في عملية التعليم، متمثلة بمعوقات تتعلق بالمعلم، وبالمتعلم، وبيئة التعلم، وعملية التعليم، وتقاس بالاستبيان المعد لذلك. وتعرف إجرائياً أيضاً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها معلمو ذوي الإعاقة على المقياس المعدّ لذلك، والمتضمن ثلاثة معيقات وهي: طبيعة الإعاقة، حاجة المتعلم إلى المساعدة، وعدم رغبته في استخدام التكنولوجيا.

الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية:

"هم متعلمون لديهم حاجات خاصة تجعل من أدائهم مختلفا عن أداء الطلاب العاديين، بحيث ينخفض دون المتوسط ويمنعهم عن إتمام الأنشطة الرئيسية، مما يجعلهم بحاجة إلى برامج تربوية تعليمية خاصة بهم لتأهيلهم للقيام بأنشطة الطلاب العاديين بسهولة ودون قيود" (الخطيب، ٢٠٢١، ٧١). ويعرفون إجرائياً بأنهم: المتعلمون ممن شُخِّصوا بالإعاقة الفكرية المتوسطة، وهم ضمن المراكز المتخصصة في عمّان ويتم اختيار معلميهم ضمن عينة الدراسة.

اضطراب طيف التوحد:

عرفه الدليل التشخيصي الخامس المعدل (DSM-5-TR) في العام (٢٠٢٢)، بأنه: "اضطراب عصبي يحدث خلال النمو، ناتج عن خلل في وظائف المخ، يظهر بضعفٍ في مهارات التواصل الاجتماعي، وتركيز مفرط على أنماط محددة من الاهتمامات، وسلوكيات نمطية متكررة" (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣، ٧٧).

ويعرف إجرائياً بأنه: المتعلمون ممن شُخِّصوا باضطراب طيف التوحد وهم ضمن المراكز الخاصة في عمّان، وتم اختيار معلميهم ضمن عينة الدراسة.

تكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة:

هي الأدوات والوسائل التي تُستخدَم من قِبل معلمي التربية الخاصة في تقديم المادة وشرحها للمتعلمين من ذوي الإعاقة، بما فيها أجهزة الحاسب الشخصي والبرامج والوسائل والواقع المعزز وأجهزة التسجيل وغيرها (عبد العاطي، ٢٠١٤). كما أنها الإطار النظري والعملي لبناء وتطوير وتطبيق البرامج الخاصة بذوي الإعاقة وتقويمها بما يسهم في سهولة التعليم والتعلم، بتقديم عدة مصادر تثري خبراتهم وتنمي قدراتهم (اشتيوي وعليان، ٢٠١٥).

وتُعرَّف إجرائياً بأنها: جميع الوسائل التكنولوجية، التقليدية، والمتوسطة والذكية الفائقة القابلة للاستخدام في عملية التعليم مع متعلمين من ذوي الإعاقة.

معلمو ذوي الإعاقة:

وهم المعلمون العاملون في مراكز التربية الخاصة الرسمية والخاصة الموجودة في الأردن، وإجرائياً هم العينة التي طبقت الأداة المعدة لتحقيق الأهداف.

أولاً: الإطـــار النظـــــري:

قدَّم التطور التكنولوجي واستخدام تقنياته في عملية التعليم فوائد عدة للمتعلمين والمعلمين، ووفَّر إمكانية تطبيق برامج المحاكاة والألعاب الإلكترونية المحببة والمعززة للمعارف، بحيث سهَّل عملية التدريس ووفر الوقت والجهد لا سيما مع المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة (Sabayleh & Alramamneh, 2020)، وهو ما وضع المعلمين أمام تحديات تأهيلهم وإعدادهم بشكل مناسب للقيام بمسؤولياتهم، وتوظيف هذه التقنيات الملائمة لمستويات طلابهم وظروفهم الخاصة (زهراء وعلي، ٢٠١٩). ويعد استخدام تكنولوجيا التعليم مدخلاً تعليمياً يُعنى بعناصر عملية التعليم، لا سيما للمتعلمين من ذوي الإعاقة من طيف التوحد والإعاقة الفكرية بما يراعي خصوصيتهم وحاجاتهم ونوع وطبيعة الإعاقة الخاصة بهم (الفضيلي، ٢٠١٧). وتعرف تكنولوجيا التعليم بأنها: "ممارسة إجرائية تطبيقية وأخلاقية لتسهيل وتحسين التعلم والأداء باستخدام مصادر التكنولوجيا بطريقة مناسبة ومبتكرة" (برانيت وبراينت، ٢٠١٥، ص٢٤).

التعـريـف بمفهـوم الإعـاقـة الفكـريـة وطيـف التـوحـد:

وتمثّل الإعاقة عجزا يعانيه الفرد فيعيق قيامه بوظائفه الطبيعية ويظهر بتفاعله مع ذاته والمجتمع (الزريقات، ٢٠١٧)، حيث تشير الإعاقة الفكرية إلى عجز في الوظائف العقلية والتكيف، وتظهر في الجوانب المفاهيمية والاجتماعية والأدائية، وتظهر قبل عُمر الثامنة عشرة (الحازمي، ٢٠١٢). كما أن المتعلمين من ذوي الإعاقة العقلية يتصفون بقصور الأداء العقلي الناتج عن ضعف قدراتهم العقلية الذي يظهر في ضعف مهارات اللغوية والاجتماعية وذلك خلال نموهم في مرحلتي الطفولة والمراهقة (العتيبي والقحطاني، ٢٠٢٠).

تصنيـف الإعـاقـة الفكـريـة وطيـف التـوحـد:

صنفت معايير الدليل التشخيصي الخامس الإعاقة الفكرية على أنها: "مزيج من الذكاء المنخفض والسلوك التكيفي المنخفض أيضاً تظهر قبل سن البلوغ" (Tassé et al., 2012, 294). ويُعَد تعليم هؤلاء الطلاب تحديا كبيرا للمعلمين نتيجةً لما لديهم من صعوبات في التفكير والتذكر والانتباه والإدراك، وهو ما يقتضي مراعاتها في تعليمهم (العتيبي والقحطاني، ٢٠٢٠).

وقد صُنفت مستويات الإعاقة الفكرية إلى أربع فئات متدرجة تبدأ أولا بالتخلف العقلي البسيط. يتصف هؤلاء الأفراد بذكاء متوسط، وتأخر في بعض الجوانب المهارية والنمائية اللغوية، ويمكنهم رعاية ذواتهم، وتظهر صعوباتهم في قدرتهم الأكاديمية، ونضجهم العاطفي والاجتماعي. ويأتي ثانياً التخلف العقلي المتوسط الذي يظهر في محدودية المهارات النمائية اللغوية واللفظية، والبعض منهم يحتاج رعاية دائمة ولكنهم قابلون للتعلم مع برامج خاصة بهم بشكل مستمر. وثالثاً التخلف العقلي الشديد، ويعد الأكثر انتشاراً وله أعراض مختلطة مع الفئة المتوسطة ترافقها عيوب بالحركة. ثم رابعاً التخلف الحاد والعميق، بحيث يعاني الأشخاص من مشكلة حركية وضعف بالمهارات اللفظية والاجتماعية ويحتاجون الرعاية المستمرة (النوايسة، ٢٠١٤).

كما تشير التقديرات إلى أن ما بين ١-٢% من سكان العالم مصابون بطيف التوحد (Abel, Machin & Brownlow, 2019). والتوحد اضطراب يظهر منذ الولادة يظهر تأثيره في تواصل الطفل مع الآخرين، وفي ضعف لغته وتمسكه بالروتين ورفض التغيير (الشيخ ذيب، ٢٠٠٥). كما أنه اضطراب بيولوجي ينشأ عصبياً ويؤثر على قدرة الطفل على التواصل لغوياً والتفاعل اجتماعياً، ويؤثر أيضا على مهاراته الحركية، وعلى رعايته لذاته وقدرته على التعلم (زهرة وعلي، ٢٠١٩). كما أن السمة المميزة لدى من يعاني اضطراب طيف التوحد هي مواجهتهم لصعوبات في فهم السلوكيات والأعراف الاجتماعية، ومعاناتهم لمستويات عالية من الوحدة (Shattuck, Orsmond, Wagner & Cooper, 2011). ويعتمد متعلمو طيف التوحد على الجانب البصري بشكل كبير، وتُعَد الصور وسيلة تعليمية هامة معهم، كما أنهم يتصفون بالحساسية تجاه المثيرات السمعية ويفضلون المثيرات الصوتية المنخفضة، كما يعاني البعض منهم من صعوبة في فهم الترابط المتسلسل بطريقة مجردة، وتترافق بصعوبة في المهارات الحركية، وهو ما يتطلب تقديم أمثلة شبه محسوسة كالصور والأشكال البصرية، أو محسوسة كالتجربة المباشرة الواقعية لفهم ذلك. كما يعاني الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف في مهارات التواصل الاجتماعي الذي يعيق نموهم الطبيعي الحركي والعضوي واللغوي والمعرفي والاجتماعي (Alanazi, 2019).

تـأثير التكنولـوجيـا على ذوي الإعـاقـة الفكريـة وطيـف التـوحـد:

وقد أوضحت دراسة (Wang, Garfield, Wisniewski & Page, 2020) أن تأثير التكنولوجيا في عملية التواصل الاجتماعي يسهم بشكل جيد في نمو مهارات الأفراد ممّن يعانون طيف التوحد، لكنه في الوقت ذاته يعرضهم لقلق مرتفع من مخاطر الاستخدام التي تعترضهم بشكل كبير عند استخدامها. وتُعرِّف الجمعية الأمريكية الإعاقة الفكرية بأنها: "عجز وقصور في القدرة العقلية تظهر بانخفاض في القدرة العقلية والذكاء، وبمشكلات تكيفية في التواصل واللغة ورعاية الذات وممارسة النشاطات اليومية والاجتماعية التي تضمن السلامة والصحة في أوقات مختلفة" (American Psychiatric Association, 2013). ويقتضي تشخيصها توفر ثلاثة من الشروط تمثل معايير جوهرية، وهي: معدل الذكاء الذي متى كان أدنى من المتوسط فإنه يؤثر بشكل معلن على أداء الوظائف، وصعوبة التكيف الاجتماعي والشخصي والأكاديمي، وسجل طبي متكامل يثبت ذلك (الفرماوي والنساج، ٢٠١٠). وتمثل وسائل التواصل المعزز وسيلة لدى الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة في التعبير والكلام، كما هو الأمر في اضطراب طيف التوحد وكذلك الإعاقة الفكرية. وتشير الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والتواصل المعزز (American Speech–Language–Hearing Association) بأنه: وسيلة لمساعدة الأفراد ممن لديهم مشكلات شديدة على التعبير والكلام والتواصل بوسائل مناسبة ومعززة وبديلة كالصور واللوحات الرمزية والأجهزة الرقمية التي تقوم على الكلام الرقمي كمعزز للتعلم، كما أن استخدام هذه التكنولوجيا يتيح فرصة للتفاعل في جميع المجالات؛ كما يمكن للحاسوب مساعدة المتعلمين من طيف التوحد والإعاقة الفكرية على تعلم المهارات الأساسية وتحفيزهم وزيادة تقديرهم لذواتهم، وهو ما يتطلب توفير أجهزة ملائمة لهم؛ نظراً لصعوبة استخدامهم للحاسوب بمرونة كما الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى (Alasmari, 2021).

وتتنوع تقنيات التكنولوجيا المستخدمة لتدريس ذوي الإعاقة، فبعضها تتصف بكونها شخصية تلبي حاجتهم الخاصة تبعاً لطبيعة الإعاقة، كما في الإعاقات الحسية السمعية البصرية، وبعضها تطويرية تراعي صعوباتهم النمائية المختلفة (الرياضيات، القراءة... إلخ)، وبعضها تعليمية تُستخدَم لتحسين التعليم بجعل المادة التعليمية أبسط وأكثر وضوحاً وقابلية للحفظ والاستدعاء بشكل أعمق (الملاح، ٢٠١٥).

كما تصنف وسائل تكنولوجيا التعليم لمتعلمي طيف التوحد والإعاقة الفكرية بين التكنولوجية غير الإلكترونية البسيطة التي تعد بسيطة منخفضة التكلفة كالأقلام والأوراق، والتكنولوجية الإلكترونية الفائقة، وهي الأكثر تكلفة وتعقيداً وتتطلب التدريب لتلبي احتياجات المتعلمين (Wojcik & Douglas Karen, 2012). وتتضمن تكنولوجيا التعليم الإلكتروني الحاسب، والبرامج والتطبيقات المتعلقة به، والتلفزيون التفاعلي وأجهزة العرض والسبورة التفاعلية الذكية، والفيديو والواقع الافتراضي والمعزز (جان، ٢٠١٤). وتتضمن تقنيات التعليم الوسائل التي تساعد المتعلمين بتطوير قدراتهم من خلال الشاشات وبرامج القراءة والحساب وتوفير البيئات الرقمية المناسبة لذوي الإعاقة التي تسمح لهم باستخدام شبكة الإنترنت للوصول إلى مواقع متخصصة ومناسبة لهم (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١).

شروط استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة (طيف التوحد والإعاقة الفكرية):

ومن شروط اختيار الأجهزة التكنولوجية مع أفراد طيف التوحد والإعاقة الفكرية تحديد طبيعة الحاجة الخاصة بالمتعلم وشدتها، وتحديد جوانب القوة التي يمكن الانطلاق منها عند استخدام التقانة، وتهيئة المتعلم لقبول استخدام التكنولوجيا، وفحص إمكانية ذلك واقعياً، وتحديد إمكانية مراعاة توفير حركة وتنقل التقانة تبعاً لظروف المتعلم ذي الإعاقة، بحيث تكون سهلة ومتوفرة وقابلة للتعامل معها بشكل فاعل، وتتوفر لديها الصيانة والدعم المستمر (سلامة، ٢٠٠٨). ومن خصائصها الانسجام مع المنهج الدراسي، وتحقق الأهداف المراد بلوغها لدى المتعلمين بما يتناسب مع مستوياتهم، بحيث تكون سهلة الاستخدام واضحة غير معقدة وتعمل على جذبهم وإثارة انتباههم بشكل مناسب، وقابلة للتعديل وفقاً لقدراتهم الفردية وفئة الإعاقة، وتتوفر فيها شروط صناعة جيدة من حيث جودة الأجهزة والوسائل (مرزوق، ٢٠١٠).

فوائد استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة:

وتتحقق أهمية وفوائد استخدام التكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة عندما تراعي الفروق تبعاً لطبيعة فئة الإعاقة من جهة، ولخصوصية قدرة واستعداد الحالة الفردية لكل معاق من جهة ثانية، ومساعدتها في تشكيل اتجاه إيجابي لدى المتعلمين يجعل من بيئة التعلم منظمة، وتشجيع الطفل

تبعاً لقدراته وبالتعاون مع المحيط أيضاً، والمساهمة بتشكيل المفاهيم الصحيحة بتوفير التنوع بالمعلومات وأساليب تقديمها باستخدام التكنولوجيا؛ وتزويدهم بخبرات حسية تقارب الواقع وتزيد من تطورهم المهاري المعرفي والاجتماعي؛ بالإضافة لدور التكنولوجيا في تقديم التغذية الراجعة وتقويم الأخطاء المستمر والمباشر، من خلال توفير فرصة التعرض لخبرات تعليمية فاعلة تبسّط المعلومات لتسهل عملية حفظها واستدعائها؛ ما يحسّن إمكانية تطوير فرص التعليم والمشاركة لدى المتعلمين وجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم نتيجة تكرار تعلم الخبرات التعليمية، وأقل اعتمادية على الآخرين بقيامهم بمهام بطريقة مستقلة (الببلاوي وأحمد، ٢٠١٤).

معيقات استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة:

ويمكن تحديد معيقات استخدام التكنولوجيا مع متعلمي طيف التوحد والإعاقة الفكرية بعدة نقاط من أهمها التكاليف الكبيرة لتوفير هذه التقنيات وبرامجها وصيانتها، بالإضافة إلى معوقات متصلة بالمتعلمين أنفسهم وما قد يواجهون من مشكلات في استخدام التكنولوجيا بشكل مستقل، لا سيما في حالات الإعاقات الحسية التي تتطلب وجود وسائل متخصصة لهم وعدم رغبتهم في استخدامها، وطبيعة حاجاتهم الخاصة التي تجعلهم أكثر عرضة لنسيان ما تعلموه، وما يمنعهم من تشكيل مهارة الاستخدام التي تعد أساسية لذلك، وهو ما يتعلق مباشرة بنوع الإعاقة، لا سيما العقلية التي تمنعهم من استخدامها بسبب قصور في الإدراك العقلي (عبد العاطي، ٢٠١٤).

كما يواجه معلمو ذوي الإعاقة عدة تحديات منها: قلة الدورات التدريبية في مجال استخدام التقنيات التكنولوجية، ونقص المعرفة بها، ونقص المختصين القادرين على التعامل مع هذه التقنيات ضمن أماكن تعليم الطلاب، ونقص الدعم الإداري لاستخدامها (الحسين وآل داود، ٢٠١٧)، وهو ما يجعل المعلمين غير واثقين من إمكانية وفاعلية استخدام هذه التقنيات بشكل مناسب، والحاجة إلى التدرب والتأهيل عليها قبل البدء بذلك (Almethen, 2017). ومن هذه المعوقات أيضاً التأخر في إنتاج الاستراتيجيات التعليمية لذوي الإعاقة وتطويرها، والاقتصار على بعض الوسائل المتوفرة في المراكز المتخصصة، وعدم توفر معلومات كافية حول استخدامها؛ ما يزيد من تحفظهم (الفايز، ٢٠١٠).

كفايات معلمي ذوي الإعاقة:

ويمكن تحديد كفايات معلمي ذوي الإعاقة على حسب ما بين (Nickels & Lahm) في العام (١٩٩٩)، كما ورد في (الخطيب، ٢٠١٢) ضمن ثمانية محاور، أولها فلسفي وقانوني يؤكد ضرورة معرفة معلم التربية الخاصة للتشريعات والقوانين والمرتكزات الفلسفية والمفاهيم العلمية خلال استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة؛ والثاني خصائص المتعلمين ذوي الإعاقة وتأثرهم وتأثير هذه التقانة عليهم تبعاً لشدة الإعاقة ونوعها وما تفرضه من متطلبات تعلمية خاصة؛ ثالثها القدرة على تقييم وتشخيص الحالات واتخاذ القرارات الملائمة لكل منها، ومدى الإفادة من استخدامها للتكنولوجيا، وتطوير الخطة التعليمية بما ينسجم مع تقدمها نحو تحقيق أهداف التعليم الخاصة بها بأسلوب علمي وموضوعي يسمح بمتابعة الأداء في ضوء ما هو كائن وما هو متوقع بالتعاون مع الأسر، رابعها مراعاة محتوى المواد التدريسية والأنشطة التنفيذية من خلال استخدام التكنولوجيا بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وتطورهم في عملية التعليم، وخامسها استثمار التكنولوجيا في تخطيط وإدارة البيئة التعليمية بما يحقق أهداف التعلم، وسادسها مراعاة دور الأنشطة المرتبطة بالتكنولوجيا في تشجيع التفاعل الاجتماعي التعاوني بين المتعلمين، وأخيراً وضوح دور المعلمين في تفعيل العلاقات والتواصل بين المعلمين أنفسهم وتعاونهم في الإعداد والتخطيط والتنفيذ لهذه الأنشطة ذات الطابع التكنولوجي.

وممّا سبق ذكره في مراجعة الأدبيات التربوية يتضح أن استخدام التكنولوجيا مع المتعلمين من طيف التوحد والإعاقة الفكرية يعد حاجة ترافقها العديد من التحديات والمعيقات المتعلقة بخصوصية العملية التعليمية معهم، والتي تتطلب تحديدها وفهم طبيعتها وآلية التعامل معها لتجاوزها واستثمارها بشكل إيجابي وفاعل.

الدراسات السابقة:

حاول الباحثان بعد مراجعة ما هو متوفر حول موضوع الدراسة تضمين الدراسات المتعلقة بمعوقات استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة عموماً، وطيف التوحد والإعاقة الفكرية خصوصاً، ومنها دراسة (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى توضيح واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتحديات التي تواجه استخدامه مع أطفال "طيف التوحد والإعاقة الفكرية" وفق وجهة

نظر المعلمين والمختصين، ومنهج وصفي تحليلي وتطبيق استبيان على (٢٢٧) معلما من معلمي ذوي الإعاقة المحددة. وقد بينت النتائج أن واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي يعد متوسطاً، كما أن مستوى التحديات يعد كبيراً، ويبدأ بالتحديات المادية والفنية ومن ثم التربوية والتعليمية، بعدها الأمنية السيبرانية، وأخيراً الاجتماعية، واتجاه المعلمين إيجابي نحو استخدامها. كما لم تظهر فروق في توظيف هذه التقنيات الذكية وفقاً لتخصص المعلم؛ إعاقة عقلية وطيف توحد، والخبرة ونوع المعلمين. وأوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد أكاديمي ومهني وتربوي لمعلمي ذوي الإعاقة لتوظيف التقنيات الذكية في التعليم. كما بينت دراسة (قراقيش والصلاحات وأبو جابر، ٢٠٢١) أهمية تحديد الوعي باستخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي التربية الخاصة ممن يُدرِّسون ذوي الحاجات الخاصة في محافظة عمّان بالأردن، مستخدمة منهجا وصفيا مسحيا، وتطبيق أداة أُعدت لذلك على (١١٢) من معلمي التربية الخاصة، وبينت نتائجها أن مستوى الوعي لديهم يعد مرتفعاً، كما أن الفروق دالة احصائياً لصالح من لديهم مؤهلات دراسات عليا. وأوصت بضرورة وضع دليل عمل تطبيقي للمعلمين يساعدهم على استخدام تكنولوجيا في تعليم ذوي الإعاقة. وقد هدفت دراسة (عمر، ٢٠٢١) إلى معرفة المعوقات واستخدام التعليم الرقمي لذوي الحاجات الخاصة باعتماد منهج وصفي تحليلي وتطبيق استبيان على (٧٠) معلماً ومعلمة، وبينت النتائج أن مستوى المعوقات يتراوح ما بين المتوسط إلى المرتفع، وأعلى هذه المعوقات هي المتصلة بتوفر شروط التعليم الرقمي من شبكة الإنترنت، وبالمعلمين ونقص المعرفة والتدريب، والمتعلم وعدم تفاعله بشكل مناسب مع هذه التقنيات التعليمية، واعتيادهم على الأسلوب التقليدي، وشروط التعليم من أعداد المتعلمين وتوفر الأجهزة، والظروف الأسرية التي تمنعها من اقتناء هذه التقنيات. وأوصت بتوفير العملية التدريبية والتأهيلية للمعلمين لاستخدام هذه التقنيات مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة. كما سعت دراسة (خليفة وآل مفرح وحامد، ٢٠٢٠) إلى تحديد وجهة نظر المعلمين والإدارة وذوي الحاجات الخاصة حول معوقات استعمال التقنيات التكنولوجية لدى ذوي الحاجات الخاصة في جازان، بمنهج وصفي وتطبيق استبيان على (١٠٠) معلم ومعلمة، وبينت النتائج أن من معوقات استخدام التقنيات لدى المعلم ضعف المعرفة بشروط استخدامها والاعتقاد

بأنها تعد معيقة لعملية التعليم. أما المعوقات ذات الصلة بذوي الإعاقة فتتعلق بمشكلاتهم التي تمنعهم من استخدامها بشكل جيد، ونسيان ما يتم تعلمه، ومعيقات استخدامها للإدارة المدرسية من الفصول والوسائل والمصادر... إلخ. وأوصت بضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة بشكل دائم، وتوفير متطلبات التكنولوجيا للمتعلمين وكل ما يسهم في تطبيقها بأفضل جودة. وحاولت دراسة (العتيبي والقحطاني، ٢٠٢٠) تعيين مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمستوى خبراتهم ومؤهلاتهم العملية والتدريب على التكنولوجيا، باستخدام منهج وصفي تحليلي، وتطبيق استبيان على (١٢١) من المعلمين. وبينت النتائج أن درجة ممارسة معلمي طلاب ذوي الإعاقة تتراوح بين المرتفع إلى المتوسط، كما أن سنوات الخبرة والمؤهل والتدريب لا تؤثر في ممارستهم لكفاياتهم التكنولوجية مع المتعلمين، وأوصت بتشجيع وتحفيز معلمي ذوي الإعاقة وتفعيل دور التكنولوجيا في بيئة التعلم الخاصة. وتناولت دراسة (Sabayleh & Alramamneh, 2020) معوقات تطبيق تقنيات التعلم من خلال معلمين في مراكز التوحد في عمّان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق منهج وصفي باستخدام أداة طبقت على (٢٧٠) معلماً من معلمي التوحد في مراكز مدينة عمّان، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات كبيرة تواجه المعلمين في مراكز التوحد في عمّان في تطبيق تقنيات التعلم، صُنفت ضمن عدة مجالات، وهي معوقات تكنولوجيا التعلم، ومعوقات تتعلق بمركز التوحد، ومعوقات متعلقة بالطلاب والمعلمين على التوالي. وأوصت بتوفير معمل خاص لتكنولوجيا التعلم مدعوم مالياً، وتشجيع المعلمين على تقنيات التعلم في تدريس متعلمي التوحد. كما بينت دراسة (Regan et al., 2019) دور تصورات معلمي المرحلة الإعدادية حول دور استخدام التكنولوجيا مع الطلاب من ذوي الإعاقة، وتم إجراء مقابلات مع (٤٧) من المعلمين، أظهرت النتائج أن من صعوبات استخدام التكنولوجيا، صعوبة توفرها والوقت الذي يتطلبه الوصول إليها، وأن دورها إيجابي لدى المتعلمين ذوي الإعاقة بما توفره لهم من فرص تراعي متطلبات العصر، كما أكدت ضرورة تفعيل دور التكنولوجيا داخل الفصول الدراسية، وأوصت بضرورة توفير التدريب قبل وأثناء الخدمة لتشكيل اتجاه إيجابي لدى المعلمين، وتخفيف المعيقات وتكامل التكنولوجيا في الفصل الدراسي. كما تناولت دراسة (Kümm & de

Vries, 2019) جدوى التقنيات المتعلقة بطيف التوحد في البيئات متوسطة ومنخفضة الدخل في جنوب إفريقيا، والتي حددت ضمن ستِّ فئات هي: تقنيات الاستشعار والروبوتات والواقع الافتراضي والتقنيات التفاعلية وتقنيات الهاتف المحمول، من أجل تحديد إمكانية الوصول لها وتوفرها وانتشارها بين فئات المجتمع المختلفة، وقد بينت أن جدوى هذه التقنيات يعد محدودا من حيث الطلب والتوفير وإمكانية الوصول لها وانتشارها، وأوصت بدور هذه التقنيات في التشخيص والتعليم إذا ما تم توفيره بشروط الجودة الملائمة. وسعت دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) إلى توضيح واقع استخدام تكنولوجيا التعليم مع المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ودور متغيرات متعلقة بالمعلم في ذلك، واعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبيان على (١٦٠) من المعلمين، وقد أظهرت النتائج أن مستوى استخدام التكنولوجيا في التعليم مع ذوي الإعاقة الفكرية يعد مرتفعاً، كما أن أهمية استخدامها من وجهة نظر المعلمين تعد مرتفعة ايضاً، كما بينت أن المعوقات التي ستواجه استخدام التكنولوجيا التعليمية مع ذوي الإعاقة الفكرية تعد مرتفعة وبعضها يتعلق بالمعلم ودافعيته وقناعاته التقليدية حول أهمية ذلك وما تفرضه عليه من أعباء إضافية، والبعض يتعلق بجوانب بيئية وإدارية من توفير التقنيات والشروط الملائمة لتطبيقها، كما لم تظهر فروق دالة تبعاً لجنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته بواقع الاستخدام وأهميته ومعوقاته، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل استخدام التكنولوجيا في مراكز الإعاقة، لا سيما مع ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة القابلين للتعلم، وتخصيص الدعم المادي من الجهات المختصة لذلك. وتركزت دراسة (الجمعان والجمعان، ٢٠١٩) على تحديد معوقات التعليم الرقمي من خلال معلمي التربية الخاصة باعتماد منهج الوصف التحليلي، وتطبيق استبانة على (٦٠) من المعلمين والمعلمات. وبينت النتائج وجود معوقات تتراوح ما بين المتوسطة إلى المرتفعة في استخدام التعليم الرقمي مع ذوي الحاجات الخاصة تتعلق بالمعلم وتدريبه ورغبته في ذلك، والمتعلم والإدارة، وبيئة التعليم من توفر شروط استخدام التكنولوجيا الرقمية. وأوصت بتدريب المعلمين على التقنيات التعليمية الرقمية مع ذوي الحاجات الخاصة. كما حاولت دراسة (Sulaimani, 2017) فحص اتجاهات المعلمين نحو تفعيل التكنولوجيا للطلاب المصابين بالتوحد وفق منهج وصفي بإجراء مقابلات شبه منظمة مع

سبعة معلمين لطلاب التوحد بالمدارس الابتدائية، ويتحقق ذلك ضمن ثلاثة محاور هي: الاتجاهات للمعلم نحو استخدام التكنولوجيا، وفوائد دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي، والمهارات المختلفة التي تساعد الطلاب على تطويرها. أوضحت النتائج أن للتكنولوجيا تأثيرا إيجابيا على تركيز الطلاب وإكمال المهمة، وزيادة التعلم ومهارات الكتابة والقراءة لديهم، كما تبين للمعلمين أن التكنولوجيا تجعل التعليم أسهل وتساعدهم والطلاب على إنهاء مهامهم في الوقت المناسب وبشكل مستقل، كما أنها تسهّل عليهم إكمال الواجبات والأنشطة في الفصل الدراسي. كما تبين أن المعلمين ينظرون إلى دمج التكنولوجيا ليكون مفيداً لهم ولطلابهم من المصابين بالتوحد. وقد أفاد المدربين استخدامُ مجموعة متنوعة من الأدوات التكنولوجية التي تضمنت أجهزة الكمبيوتر وأجهزة (iPad) والمؤقتات المرئية واللوحات الذكية والبطاقات والألعاب التعليمية والتطبيقات الذكية. وأوصت الدراسة بتحليل العوامل التي تؤثر على استخدام المعلمين للتكنولوجيا مع طلبة التوحد داخل الفصول. كما هدفت دراسة (العواملة والرقاد، ٢٠١٧) إلى تحديد واقع استخدام المعلمين بالتربية الخاصة تقنيات التعليم الإلكتروني ودور متغيرات المعلمين من حيث الجنس والمؤهل والخبرة ونوع وشدة الإعاقة، وفق منهج وصفي تحليلي، وتطبيق استبيان على (١٢٣) من المعلمين. وبينت النتائج أن واقع استخدام التقنيات التعليمية الإلكترونية بدرجة متوسطة، وتبين وجود فرق دال في الاستخدام تبعاً لجنس المعلم؛ وهو لصالح الإناث، والمؤهل العلمي لحملة البكالوريوس، ومن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، وللمتعلمين ممن لديهم صعوبات التعلم والإعاقة المتوسطة، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من الدراسات السابقة اهتمام الباحثين بموضوع استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة من طيف التوحد والإعاقة الفكرية، وأن المعلمين لهذه الفئة تحديداً يعانون معوقات وتحديات متنوعة تختلف باختلاف البيئة والمكان وتوفر التقانة والتدريب والتأهيل، كما يتفاوت مستوى وطبيعة هذه المعيقات أيضاً بين مجتمع وآخر. وتتميز الدراسة الحالية بكونها تركز على معلمي طيف التوحد والإعاقة الفكرية في مركز التربية الخاصة في عمّان خلال فترة زمنية تتصف بأنها مرحلة

انتشار وتفعيل التعلم الرقمي مع المتعلمين بكافة أطيافهم، ونمو الاتجاه العالمي نحو توظيف التقانة الحديثة بشكل أكبر من الفئات الخاصة، وهو ما يتطلب المزيد من الدراسة والبحث لوصف الواقع وتحليل معطياته لفهمه وإيجاد الحلول الممكنة.

ثانيا: إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم اعتماد الوصف التحليلي كمنهج لكونه الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (١٤٤) مركزاً لرعاية وتأهيل ذوي الإعاقة منها (٢٦) مركزاً رسمياً، و(١٣) تابعاً للمجلس الوطني لرعاية ذوي الإعاقة، و(١٢) مركزاً تطوعياً، و(٣١) دولياً (موقع جريدة الرأي، ٢٠٠٥). ويبلغ عدد معلمي التربية الخاصة بهذه المراكز (٥١٨) معلماً ومعلمة وفق إحصاءات إدارة "التربية الخاصة" في وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام ٢٠٢٢/٢٠٢١م، وقد سحبت عينة مقصودة من (٧) من المراكز، بلغ عددها (١٢٨) معلماً ومعلمة موزعين تبعاً لنوع الإعاقة التي يتم تعلميها، وفق ما يلي:

الجدول (١): العينة من معلمي ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة في عمّان

عدد المراكز	الإعاقة العقلية			اضطراب طيف التوحد			المجموع الكلي
	معلمين	معلمات	المجموع	معلمين	معلمات	المجموع	
١٢	١٥	٢٩	٤٤	٣٩	٤٥	٨٤	١٢٨

يتضح من الجدول رقم (١) أن العينة بلغت (١٢٨) منهم (٤٤) معلمون لذوي الإعاقة العقلية، و(٨٤) لطيف التوحد، ومنهم (٥٤) من المعلمين، و(٧٤) من المعلمات.

أداة الدّراسة:

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة عموماً كما في دراسة (الحسين وآل داوود، ٢٠١٧؛ شحاتة، ٢٠١٤؛

Almekhalfi, 2012) و(طيف التوحد والإعاقة الفكرية) خصوصاً؛ لاحظ الباحثان أن الدراسات لم تتطرق في تناولها للمعوقات لعناصر عملية التعليم، وهي المتعلم والمعلم وبيئة التعلم وعملية التعليم، لتشكل معاً تصوراً كلياً عن طبيعة هذه المعوقات، ولذلك قامت ببناء استبيان تضمن بصورته الأولية (٢٦) مفردة موزعة على المحاور المشار إليها، تم عرضه على (٤) محكمين مختصين في المجال التربوي لذوي الإعاقة، وقد تم حذف (٦) عبارات، وعُدلت صيغة عبارتين، وقد بلغت نسبة اتفاقهم (٠,٨٧٢)، وأصبح عدد العبارات (٢٠) عبارة تمثل أربعة أبعاد لمعوقات استخدام التكنولوجيا وهي: معوقات متعلقة بالمتعلم (٥) عبارات، ومتعلقة بالمعلم (٥) عبارات، وببيئة التعلم (٥) عبارات، وبالعملية التعلمية (٥)عبارات، وبدائل الإجابة مقياس ليكرت الخماسي.

صدق وثبات استبيان معوقات استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة:

من أجل معرفة صدق الاستبيان البنائي حسبت معاملات الارتباط الداخلية بتطبيق المقياس على (٢٠) من معلمي المركز، وأظهرت النتائج قيماً دالة بين مفردات كل بعد والدرجة النهائية، وتراوحت في المعوقات المتعلقة بالمتعلم بين (٠,٦٦٣-٠,٧٠٥)، وفي المعوقات المتعلقة بالمعلم بين (٠,٨٢١-٠,٨٦٣)، وبُعد معوقات متعقلة ببيئة التعلم تراوح بين (٠,٧٤٣-٠,٧٧١)، وبعد معوقات متعقلة بعملية التعليم تراوح (٠,٦٨٤-٠,٧٣٨). كما ظهرت قيم دالة لارتباط الدرجة العامة لكل بعد من الدرجة الكلية للاستبيان وتراوحت بين (٠,٦١٧) مع معوقات متعلقة بالمعلم، و(٠,٧٧١) معوقات مرتبطة بالمتعلم، و(٠,٧٣٣) معوقات مرتبطة ببيئة التعلم، و(٠,٦٥٢) معوقات مرتبطة بالعملية التعليمية. وبذلك يمكن الثقة بالمقياس لتمتعه بالصدق الداخلي.

ولتحديد درجة ثَبات الاتساق طبقت معادلة "ألفا كرونباخ"، وقد أظهرت قيمها دلالة بلغت: (٠,٧٨٢) معوقات ذات صلة بالمتعلم، و(٠,٧٥٤) معوقات تتصل بالمعلم، و(٠,٧٦٣) معوقات بيئة التعليم، و(٠,٧١٥) معوقات عملية التعليم، وبذلك أصبح الاستبيان جاهزاً للتطبيق على معلمي التربية الخاصة في المركز المتخصصة في عمّان.

معالجات الإحصاء:

بحساب (المتوسط المرجح، وانحرافه المعياري) للإجابة على أسئلة مستوى المعوقات؛ تم استخدام التكنولوجيا مع متعلمي ذوي الإعاقة، وتحديد أهميته وفقاً لتوزيع "ليكرت" الخماسي وفق ما يلي:

منخفض جداً	منخفض	متوسطة	مرتفع	مرتفع جداً
١.٨٠-١.٠٠	٢.٦٠-١.٨٠	٣.٤٠ -٢.٦٠	٤.٢٠-٣.٤٠	٥.٠٠ - ٤.٢٠

وكذلك تطبيق اختبار (ANOVA) لتحليل التباين المتعدد لتحديد الأثر الناتج عن تفاعل المتغيرات الوسيطة الاتجاه نحو معوقات استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة.

المعـالجـات الإحصـائيـة:

بعد تطبيق الاستبانة على عدد من معلمي ذوي الإعاقة (التوحد والإعاقة العقلية)، اعتمدت الحزمة الإحصائيّة (SPSS-24) في المعالجات الإحصائية.

ثالثا: نتـائـجُ الـدّراسـة ومُنـاقشتهـا:

الإجابة عن السؤال الأول: ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالمتعلم؟

اعتُمد المتوسط المرجح والانحراف المعياري وما يقابلهما من نسب مئوية لتحديد مستوى المعيقات:

الجـــــدول (٢)

المتوسط المرجح لمعوقات استخدام التكنولوجيا المتعقلة بالمتعلمين وانحرافها المعياري والنسبة المقابلة لها

ترتيب	وصف	النسب٪	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المعـــوقـــات
٤	مرتفع جداً	٨٨.٤٠	٠.٥٥٨	٤.٤٢	١٢٨	طبيعة الإعاقة (توحد، إعاقة عقلية... إلخ)
٥	مرتفع جداً	٨٦.٦٠	٠.٥٩٢	٤.٣٣	١٢٨	حاجة المتعلم إلى المساعدة عند تطبيق التكنولوجيا
٣	مرتفع جداً	٩٠.٦٠	٠.٥٠٣	٤.٥٣	١٢٨	عدم رغبته في استخدام التكنولوجيا
١	مرتفع جداً	٩١.٠٠	٠.٥٣٢	٤.٥٥	١٢٨	نسيان ما تعلمه والحاجة إلى تكرار التدريب كثيراً
٢	مرتفع جداً	٩٢.٢٠	٠.٥٢٣	٤.٦١	١٢٨	عدم قدرة المتعلم على استخدام التكنولوجيا بشكل فردي مستقل
مرتفع جداً		٨٩،٨٠	٠.٢٦١	٤.٤٩	١٢٨	معوقات تتعلق بالمتعلم

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معلمي ذوي الإعاقة يرون أنّ الصعوبات المتعقلة باستخدام التكنولوجيا لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة تعد مرتفعة جداً بنسبة (٨٩,٨٠%)، وأن أكثر هذه

الصعوبات على التوالي هي: عدم قدرة المتعلم على استخدام التكنولوجيا بشكل فردي مستقل بنسبة (٨٢,٢٠%)، ومن ثم نسيانه ما تعلمه والحاجة إلى تكرار التدريب كثيراً (٩١%)، وعدم رغبته في استخدام التكنولوجيا بنسبة بلغت (٩٠,٦٠%)، وطبيعة الإعاقة (توحد، إعاقة عقلية... إلخ) بنسبة بلغت (٨٨,٤٠%)، وأخيراً حاجة المتعلم إلى المساعدة عند استخدام التكنولوجيا (٨٦,٦٠%).

وتفسير هذه النتيجة يعود إلى طبيعة وخصوصية الإعاقة التي يعانيها المتعلمون وما تفرضه من مشكلات تتعلق بالذاكرة والتركيز والدافعية للتعليم، وبالرغم من حاجتهم لها إلا أن استخدامها يشكل تحدياً في تعليمهم، كما أن المعلمين أنفسهم يدركون تلك الصعوبات التي تعترض المتعلمين من ذوي الإعاقة (طيف التوحد والإعاقة الفكرية) انطلاقاً من خبرتهم في التعامل معهم ومع احتياجاتهم الخاصة؛ وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣) بأن أكثر التحديات التي تواجه المتعلمين هي اجتماعية وأمنية سيبرانية، ودراسة (Sabayleh & Alramamneh, 2020) من أهم المعوقات تلك المتعقلة بالمتعلمين، ودراسة (عمر، ٢٠٢١) التي أوضحت أن من معوقات استخدام التقانة مع ذوي الإعاقة تتعلق بالظروف الأسرية التي تمنع اقتناء الطلاب لهذه التقنيات، وما أشارت إليه دراسة (خليفة وآل مفرح وحامد، ٢٠٢٠) من أن أكثر من هذه المعوقات مشكلاتهم الخاصة التي تمنعهم من استخدامها بشكل جيد ونسيان ما يتم تعلمه، ودراسة (الجمعان والجمعان، ٢٠١٩) التي أوضحت أن مستوى المعوقات التي يواجهها المتعلم كبيرة، وكذلك دراسة (Sabayleh & Alramamneh, 2020) التي أكدت وجود معوقات كبيرة تواجه المعلمين في مراكز التوحد في عمّان في تطبيق تقنيات التعلم، ومع دراسة (هوساوي، ٢٠٠٢ و٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي الإعاقة العقلية تتعلق بالمتعلمين وطبيعة إعاقتهم، وما تفرضه عليهم من مشكلات مع التقنيات التعليمية، وميلهم إلى التعامل معها كوسيلة للتسلية. وبالرغم من هذه التحديات؛ إلا أن دورها يعد هاما لمتعلمي الإعاقة، حيث أكدت دراسة (Sulaimani, 2017) تأثيرها الإيجابي على تركيز الطلاب وإكمال المهمة، وزيادة التعلم ومهارات الكتابة والقراءة لديهم، وتجعل التعلم أسهل وتساعد المعلم والطلاب على إنهاء مهامهم في الوقت المناسب وبشكل مستقل، كما أنها تسهل عليهم إكمال الواجبات والأنشطة في الفصل الدراسي.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالمعلم؟

اعتمد في تحديد المعوقات على المتوسط المرجح والانحراف المعياري وما يقابلها من نسب مئوية، وفق ما يلي:

الجـــــدول (٣)

المتوسط المرجح لمعوقات استخدام التكنولوجيا المتعلقة بالمعلم وانحرافها المعياري والنسب المقابلة لها

ترتيب	وصف	النسب٪	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المعـــوقـــــات
١	مرتفع	٧٩.٠٠	٠.٦٠٢	٣.٩٥	١٢٨	ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة على استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة
٤	متوسط	٤٦.٦٠	٠.٩٦	٢.٣٣	١٢٨	نقص الدافعية والرغبة في استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة
٢	مرتفع	٧٧.٢٠	٠.٩٢٤	٣.٨٦	١٢٨	الإعداد غير الكافي للمعلمين قبل الخدمة على استخدام التكنولوجيا
٣	متوسط	٥١.٢٠	١.٠٣٧	٢.٥٦	١٢٨	ميل المعلمين للطرائق التقليدية في التعليم
٢	مرتفع	٧٧.٢٠	٠.٩٢٤	٣.٨٦	١٢٨	تصورات المعلمين السلبية والمسبقة حول إمكانية استخدام التقانة مع ذوي الإعاقة
متوسط		٦٢.٦٠	٠.٤٨٥	٣.١٣	١٢٨	معوقات تتعلق بالمعلم

يُظهر الجدول رقم (٣) أن معلمي طيف التوحد والإعاقة يرون أن المعوقات المتصلة بالمعلمين تعد متوسطة بنسبة (٦٢,٦٠%)، وتعد هذه المعوقات مرتفعة في تأهيل المعلم وتدريبه أثناء الخدمة بنسبة (٧٩%)، وكذلك في إعداده قبل الخدمة ضمن التخصص الأكاديمي على استخدام التكنولوجيا، وكذلك تصورات المعلمين السلبية والمسبقة حول إمكانية استخدام التقانة مع ذوي الإعاقة (٧٧,٢٠%)، كما يرون أن المعوقات متوسطة من حيث ميل المعلمين للطرائق التقليدية في عملية التعليم (٥١,٢٠%)، وكذلك نقص الدافعية والرغبة في استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة بنسبة (٤٦,٦٠%). **ويمكن تفسير هذه النتيجة** بما تفرضه طبيعة العمل على معلمي ذوي الإعاقة من أعباء ومسؤوليات تفوق تلك التي تواجه معلم الأطفال العاديين، وهو ما يجعله ينظر إلى تطبيق التكنولوجيا وشروط تطبيقها برؤية تحمل معها تحديات كبيرة له. وبالرغم من ذلك فإن المعلمين يدركون طبيعة هذه المعيقات ويعدونها متوسطة عموماً، وهذا ما يشير إلى أن توفير الدعم والتدريب

والتأهيل سيكون له دور في زيادة حماسهم في عملهم وسعيهم نحوه والتعامل مع تلك المعطيات بطريقة إيجابية لتخفيف آثارها السلبية على عملية التعليم. وتتفق هذه النتيجة ودراسة (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣؛ ومصطفى، ٢٠١٩) التي بينت أن المعوقات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة تعد كبيرة، وكذلك مع ما ورد في دراسة كل من (عمر، ٢٠٢١؛ والجمعان والجمعان، ٢٠١٩) من تراوح المعوقات في الاستخدام بين متوسط إلى مرتفع، وتظهر بنقص تدريب المعلمين وضعف رغبتهم في استخدام التكنولوجيا. وما أوضحته دراسة (خليفة وآل مفرح وحامد، ٢٠٢٠) من أن المعيقات المتعلقة بالمعلم هي ضعف المعرفة بشروط استخدامها والاعتقاد بأنها تعد معيقة لعملية التعليم، كما تتفق مع نتيجة دراسة (هوساوي، ٢٠٠٧ و٢٠٠٢) بأن استخدام التقنيات يشكل عبئاً على المعلم في ربط المادة التعليمية بها، وكذلك مع دراسة (Atanga, Jones, Krueger & Lu, 2019) التي أوضحت أن عدم تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها يعد أحد معوقات استخدام التقنيات في عملهم، وما أكدته دراسة (عثمان، ٢٠١٩) من أن غياب مفهوم التقنية يعد عائقاً أمام تطبيقها، وما أوصت به بضرورة الاهتمام برفع وعي المعلمين في مراكز التعليم لذوي الإعاقة باستخدامها.

الاجابة عن السؤال الثالث: ما معوقات استخدام التكنولوجيا في تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة، بالبيئة التعليمية؟

اعتُمد المتوسط المرجح والانحراف المعياري والنّسب المئوية المقابلة لها، وفق ما يلي:

الجـــــــدول (٤)

المتوسط المرجح لمعوقات استخدام التكنولوجيا المتعلقة ببيئة التعليم وانحرافها المعياري والنسب المقابلة لها

ترتيب	وصف	النسب٪	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المعوقات
٣	مرتفع جداً	٨٧.٢٠	٠.٦٢٧	٤.٣٦	١٢٨	عدم توفر الأجهزة الحديثة الخاصة بكل متعلم
٤	مرتفع جداً	٨٥.٦٠	٠.٦٢٩	٤.٢٨	١٢٨	غياب التجهيزات للقاعات وأماكن استخدام التكنولوجيا
٢	مرتفع جداً	٨٩.٤٠	٠.٥٩	٤.٤٧	١٢٨	صعوبة توفر البرامج الملائمة لطبيعة كل إعاقة
١	مرتفع جداً	٨٩.٦٠	٠.٦٤٢	٤.٤٨	١٢٨	نقص المختصين المؤهلين لصيانة الأجهزة ومراقبتها
٥	مرتفع جداً	٧٩.٦٠	٠.٩٣٤	٣.٩٨	١٢٨	ميل الإدارة لاستخدام الأساليب التقليدية وصعوبة تطبيق التكنولوجيا في عملية التعليم مع ذوي الإعاقة
مرتفع جداً		٨٦.٤٠	٠.٣٤٩	٤.٣٢	١٢٨	معوقات تتعلق ببيئة التعليم

يظهر الجدول رقم (٤) أن معلمي ذوي الإعاقة يشيرون إلى أنّ المعوقات المتعلقة ببيئة التعليم تعد مرتفعة جداً بنسبة (٨٦,٤٠%)، كما أن أعلاها نقص المختصين المؤهلين لصيانة الأجهزة ومراقبتها (٨٩,٦٠%)، وصعوبة توفير البرامج الملائمة لطبيعة كل إعاقة بنسبة (٨٩,٤٠%)، وعدم توفر الأجهزة الحديثة الخاصة بكل متعلم بنسبة (٨٧,٢٠%)، ومن ثم غياب التجهيزات للقاعات وأماكن استخدام التكنولوجيا (٨٥,٦٠%)، وأخيراً ميل الإدارة لاستخدام الأساليب القديمة وصعوبة تطبيق التكنولوجيا في عملية التعليم مع ذوي الإعاقة (٧٩,٦٠%). ويُفسَّر ذلك بأن المعيقات التي تتعلق بشروط البيئة التعليمية تعد مرتفعة جداً نظراً للحاجة إلى توفير الدعم المادي لتوفير التجهيزات الحديثة وما يتعلق بها من وسائل وبرامج وتطبيقات وكوادر متخصصة للتعامل معها وصيانتها، وهو ما ينعكس سلباً على أداء المعلمين والمتعلمين ويجعل الإدارات تقاوم هذا النوع من الطرائق التدريسية الحديثة وتفضيلها ما هو متوفر ومتاح؛ وهو ما أكدته العديد من الدراسات كما في دراسة (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣) بأن مستوى التحديات يعد كبيراً، يبدأ بالتحديات المادية والفنية ومن ثم التربوية والتعليمية، وما بينته دراسة (عمر، ٢٠٢١) بأن التحديات تعد بين المتوسطة والمرتفعة، ومن أهمها ما يتعلق بتوفير شروط التعلم الإلكتروني من شبكة الإنترنت والأجهزة وصيانتها، وما ورد في دراسة (خليفة وآل مفرح وحامد، ٢٠٢٠) من أن مستوى الصعوبات يعد كبيراً، لا سيما المتعلقة بتوفر الوسائل وكفايتها، وهو ما أكدته دراسة (Sabayleh & Alramamneh, 2020) من أن أكثر هذه المعوقات تتعلق بتكنولوجيا التعلم وتوفرها في مراكز التوحد، وكذلك مع دراسة (Regan et al., 2019) التي بينت أن أكثر صعوبة تتعلق بتوفرها والوقت اللازم للوصول إليها، ودراسة (Kümm & de Vries, 2019) التي بينت أن جدوى هذه التقنيات يعد محدوداً من حيث الطلب والتوفر وإمكانية الوصول لها وانتشارها، وما أشارت إلية دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) بأن بعض التحديات يتعلق بجوانب بيئية وإدارية من حيث توفير التقنيات والشروط الملائمة لتطبيقها، ودراسة (الجمعان والجمعان، ٢٠١٩) التي بينت مستوى مرتفعا من المعوقات، لا سيما المتعقلة بالإدارة وبيئة التعليم في توفر شروط استخدام التكنولوجيا الرقمية.

الاجابة عن السؤال الرابع: ما معوقات استخدام التكنولوجيا لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة المتعلقة بالعملية التعليمية؟

الجـــــدول (٥)

المتوسط المرجح لمعوقات استخدام التكنولوجيا في التعليم وانحرافها المعياري والنسب المقابلة لها

ترتيب	وصف	النسب ٪	الانحراف المعياري	المتوسط	العينة	المعـوقـــات
٣	مرتفع جداً	٨٧.٢٠	٠.٦٠١	٤.٣٦	١٢٨	صعوبة تنفيذ الخطة الدرسية المحددة
٥	مرتفع جداً	٨٥.٤٠	٠.٥٧	٤.٢٧	١٢٨	عدم القدرة على ضبط الأهداف التعليمية المراد تحقيقها
١	مرتفع جداً	٨٨.٨٠	٠.٥	٤.٤٤	١٢٨	عدم توفر الزمن الكافي للقيام بالأنشطة الملائمة
٤	مرتفع جداً	٨٨.٤٠	٠.٦٣٨	٤.٤٢	١٢٨	صعوبة متابعة تقدم المتعلمين وتقييم وتقويم أدائهم
٢	مرتفع جداً	٨٦.٦٠	٠.٥٣٦	٤.٣٣	١٢٨	عدم توفر مناهج تعليمية تنسجم ملائمة للتطبيق إلكترونياً لذوي الإعاقة
مرتفع جداً		٨٧.٢٠	٠.٢٩٨	٤.٣٦	١٢٨	معوقات تتعلق بعملية التعليم

يتبين من الجدول رقم (٥) أن معلمي ذوي الإعاقة يرون أن معوقات العملية التعليمية مع هذه الفئة تُعد مرتفعة جداً بنسبة (٨٧,٢٠%)، وتظهر بعدم توفر الزمن الكافي للقيام بالأنشطة الملائمة بنسبة (٨٨,٨٠%)، ومن ثم عدم توفر مناهج تعليمية ملائمة للتطبيق إلكترونياً لذوي الإعاقة بنسبة (٨٦,٦٠%)، وصعوبة متابعة تقدم المتعلمين وتقييم وتقويم أدائهم بنسبة (٨٨,٤٠%)، ويلي ذلك صعوبة تنفيذ الخطة الدراسية المحددة (٨٧,٢٠%)، وعدم القدرة على ضبط الأهداف التعليمية المراد تحقيقها (٨٥,٤٠%). ويمكن تفسير النتيجة بخصوصية عملية التعليم لذوي الإعاقة من حيث تخطيط العملية التعليمية وأهدافها وأنشطتها التي تتطلب شروطا خاصة في طرائق التدريس والتقويم والتقييم، وهو ما يجعل من إمكانية ضبط عملية التعليم التقليدي لا تكفي لتحقيق ذلك، كما تعد عملية التعليم التكنولوجي مهمة وأكثر تعقيداً وتتطلب المزيد من الوقت والجهد، حيث يجد المعلمون أنفسهم أمام تحديات مضاعفة بين عمليتي التعليم النمطي التقليدي والتعليم الحديث التقني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عمر، ٢٠٢١) وما بينته من أن المعوقات كبيرة وتتعلق بالميل إلى استخدام الطرائق التقليدية، وهو ما أكده (مكاري وعجوة، ٢٠٢٣) ضمن دور التحديات التعليمية في إمكانية تطبيق التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة، وما أوصت به دراسة (قراقيش والصلاحات وأبو جابر، ٢٠٢١) بوضع دليل عمل تطبيقي للمعلمين يساعدهم على استخدام التكنولوجيا في عملية تعليم ذوي الإعاقة.

الإجابـة عن السؤال الخـامس: هل هنـاك تـأثير لتفاعل متغيـرات تخصص المعلم (طيـف توحـد، إعاقة عقلية)، وجنس المعلم (معلم، معلمـة)، وخبرتـه (تقل عن ٥ سنوات، من ٥ إلـى ١٠ سنوات، أكثـر مـن ١٠ سنوات) فـي وعيـه لمعوقـات اسـتخدام التكنولوجيـا لتـدريس الطلاب من ذوي الإعاقة؟

لأجـل الإجابـة عـن السـؤال تـم احتسـاب قـيم تحليـل التبـاين المتعـدد (ANOVA)، والمتوسطات والانحرافات والأخطاء المعياريّة، وفق ما يلي:

الجـــدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسطات المعدلة

تفـاعـل المتغـيرات			عددهم	متوسط	انحراف معياري	متوسط معدل	خطأ معياري
المعوقات	طبيعة الإعاقة	إعاقة عقلية	٤٤	٨٦.٧٥٠	٣.٦٠٣	٨٥.٢٠٠	.٤٦١
		طيف توحد	٨٤	٨٠.١٠٧	٣.٧٩٩	٨٠.٦٤١	.٣٥٥
	جنس المعلمين	معلمين	٥٤	٨٣.٢٤١	٢.٠٣٦	٨٣.٢٨٠	.٤٦٥
		معلمات	٧٤	٨١.٧٧٠	٦.١٢٩	٨٢.٠٣٣	.٢٨٨
	سنوت الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٥٤	٨٤.٤٤٤	٤.١٧٨	٨٣.٥٣٨	.٣٤٥
		من ٥ إلى ١٠ سنوات	٤٩	٨٢.٦٣٣	٤.٦١٧	٨٣.٣١٦	.٣٨٨
		أكثر من ١٠ سنوات	٢٥	٧٧.٤٨٠	٣.٢١٦	٨٠.٨١٠	.٧٨٤

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يظهر من المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدلة وجود فـروق فـي متوسـط درجـات عينـة معوقـات اسـتخدام التكنولوجيـا مـع ذوي الإعاقـة (طيـف التوحـد والإعاقة الفكرية)، ودور عدة متغيرات في مواجهة تلك المعيقات، ولتحديد الدلالة الإحصائية لها؛ تم استخدام تحليل التباين المتعدد كما توضح النتائج التالية:

الجـــدول (٧)

تحليل التباين "أنوفا" لدرجات العينة وفقاً لمتغيرات (الجنس والتخصص والخبرة)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الاحتمال p	التفسير	حجم الأثر مربع إيتا
معوقات استخدام التكنولوجيا مع ذوي الإعاقة	النموذج المصحح	٢٤١١.٩١٧[a]	١٠	٢٤١.١٩٢	٤٥.٦٢٢	.٠٠٠	دال	.٧٩٦
	نوع إعاقة المتعلم	٢٦٢.١٧٠	١	٢٦٢.١٧٠	٤٩.٥٩٠	.٠٠٠	دال	.٢٩٨
	جنس المعلم	٢٧.٧٠٢	١	٢٧.٧٠٢	٥.٢٤٠	.٠٢٤	دال	.٠٤٣
	خبرة المعلم	٣٧.٢٥٣	٢	١٨.٦٢٦	٣.٥٢٣	.٠٣٣	دال	.٠٥٧
	نوع الإعاقة * جنس المعلم * خبرة المعلم	٧٣٧.٢٤٩	٦	١٢٢.٨٧٥	٢٣.٢٤٢	.٠٠٠	دال	.٥٤٤
	الخطأ	٦١٨.٥٥٢	١١٧	٥.٢٨٧				
	المجموع المصحح	٣٠٣٠.٤٦٩	١٢٧					

يتبين من الجدول رقم (٧) أن قيمة F وقيمة الدلالة أصغر من (٠,٠٥)، أي أنّ فروقاً تعود لمتغيرات نوع الإعاقة التي يقوم المعلم بتعليمها، وجنس المعلم (ذكور وإناث)، وسنوات الخبرة بفئاتها (أقل من خمس سنوات، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) جميعها دالة إحصائياً، وكذلك هناك دلالة إحصائية في تفاعل المتغيرات معاً، وهي لصالح معلمي الإعاقة العقلية بمتوسط (٨٥,٢٠٠)، أي أنهم من يرون أن المعوقات من استخدام التكنولوجيا تعد أكبر مع ذوي الإعاقة العقلية، مقارنة بمعلمي طيف التوحد بمتوسط (٨٠,٦٤١)، وكذلك لصالح المعلمين الذكور، وهم يعتقدون أن معوقات استخدام التكنولوجيا لتعليم ذوي الإعاقة تعد أكبر بمتوسط (٨٣,٢٨٠)، مقارنة بالمعلمات ومتوسط درجاتهن (٨٢,٠٣٣)، كما أنه كلما قلت خبرة المعلمين عن خمس سنوات؛ نظروا للمعوقات بكونها أكبر وأكثر تحدياً بمتوسط بلغ (٨٣,٥٣٨)، في حين كلما زادت خبرة معلمي ذوي الإعاقة؛ قلت نظرتهم للمعوقات بكونها تحديات كبيرة يصعب تجاوزها. والجدير بالذكر أن حجم أثر مربع إيتا الذي يؤكد معنوية هذه الفروق يؤكد أن تفاعل هذه المتغيرات يفسر (٥٤,٤%) من المعوقات التي تواجه تعليم ذوي الإعاقة؛ أي أن توفر الكوادر المؤهلة للتعامل مع الفئات المختلفة ومن الجنسين وممن يتميزون بالخبرة؛ يسهم في تجاوز هذه الصعوبات والتحديات مع التركيز على نوع الإعاقة التي تفسر ما قدره (٢٩,٨%) من مواجهة المعيقات، وهو ما يتطلب مراعاة خصوصية وطبيعة الفئة وما يلائمها من التكنولوجيا لتكون ذات فائدة حقيقية للمتعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العواملة والرقاد، ٢٠١٧) وتبين وجود فرق دال في الاستخدام تبعاً لجنس المعلم وهي لصالح الإناث من المعلمات، والمؤهل العلمي للحاصلين على البكالوريوس، ومن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات، وكذلك ودراسة (قراقيش والصلاحات وأبو جابر، ٢٠٢١) التي بينت فرقاً لصالح المعملين ممن لديهم مؤهلات علمية دراسات عليا. وما ورد في دراسة (Sulaimani, 2017) من دمج التكنولوجيا لتحقيق الفائدة لهم ولطلابهم من المصابين بالتوحد مقارنة بغيرهم من ذوي الإعاقة. كما تختلف مع دراسة (العتيبي والقحطاني، ٢٠٢٠) التي أوضحت أن سنوات الخبرة والمؤهل والتدريب لا تؤثر في ممارستهم لما لديهم من كفايات تكنولوجية مع المتعلمين، وكذلك دراسة (مصطفى، ٢٠١٩) التي لم تُظهر فروقا دالة تبعاً لجنس المعلم وخبرته ومؤهله العلمي في معوقات استخدامه للتكنولوجيا.

رابعا: التـــوصيـــــات

في ضوء ما توصلت إليه من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:

١- اهتمام المؤسسات المحلية المتخصصة بإنتاج تقنيات تعليمية متطورة ملائمة لفئة ذوي الإعاقة، لا سيما طيف التوحد والإعاقة العقلية المتوسطة، ومساعدة المعلمين على إنتاج محتوى تكنولوجي رقمي مفيد لعملهم.

٢- تقديم الدعم المادي والمالي لتزويد المراكز بالأجهزة الإلكترونية الكافية والمناسبة لذوي الإعاقة.

٣- اهتمام الجهات المعنية بتأهيل معلمي التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية وطيف التوحد، قبل وأثناء الخدمة، على استخدام التكنولوجيا لا سيما المتطورة منها لتعليم هذه الفئة من المتعلمين.

٤- نشر الوعي لدى القائمين على العملية التعليمية من الإدارات والمشرفين بأهمية استثمار التكنولوجيا في عملية تعليم ذوي الإعاقة.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- اشتيوي، فوزي وعليان ربحي (٢٠١٥)، تكنولوجيا التعليم: النظرية والممارسة، عمّان، دار الصفار للنشر.
- البلاوي، عبد العزيز وأحمد، ياسر سعد (٢٠١٤)، التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، ط٢، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بلعاس، ناديا وبوعبدالله، مليود (٢٠٢١)، دور المعلم في التعليم الهجين لذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٣ (١) ٢٢٩-٢٠٣.
- براينت، بريان. ر وبراينت، ديان بيدرتي (٢٠١٥)، التكنولوجيا المساندة للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، ترجمة: أماني محمد وليد محمود، ط١، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الجمعان، صفاء عبد الزهرة حميد جمعان والجمعان، عبد الزهرة حميد الجمعان (٢٠١٩)، معوقات التعليم الرقمي لدى معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٦) ١١٣-١٢٤.
- الحازمي، عدنان ناصر (٢٠١٢)، الإعاقة العقلية: دليل المعلمين وأولياء الأمور، ط٢، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الحسين، عبد الكريم حسين وآل داوود، حنان عبد العزيز (٢٠١٧)، التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي فرط النشاط وتشتت الانتباه في دمج التقنيات المساعدة واتجاهاتهم نحوها، مجلة العلوم التربوية، ٢٩ (٣) ٣٥٥-٣٧٧.
- الخطيب، جمال (٢٠٢١)، استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، ط٢، عمّان، دار وائل للطباعة والنشر.
- الخطيب، جمال محمد (٢٠١٢)، استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، ط ٢، عمّان، دار وائل للنشر التوزيع.
- خليفة، علي أحمد إبراهيم وآل مفرح، أحمد بن مفرح وحامد، أحمد الحسن (٢٠٢٠)، معوقات استخدام التقنيات التعليمية في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة والإدارة المدرسية وذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٢٩، ١٣٩-١٦١.

- سليمان، عبد الرحمن (٢٠١٦)، التكنولوجيا المساعدة: آفاق وتطلعات لذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العربية لدراسة وبحوث التربية، (٤)، ١٨٥-٢١٣.
- عبد العاطي، حسن محمد الباتع (٢٠١٤)، تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- عبداللاه، هبة (٢٠٢١)، التمكين المهني: مدخل لتحقيق التنافسية للمعلم.. دراسة ميدانية، المجلة التربوية لتعليم الكبار، ٣ (١)،٢٢١-٢٥٥.
- عبيد، ماجدة السيد (٢٠١١)، الوسائل التعليمية وانتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط١، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العتيبي، عبد الهادي عبد الله والقحطاني، فارس بن حسين (٢٠٢٠)، مستوى تطبيق الكفايات التكنولوجية المساندة لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠ (٣٨)، الجزء الأول، ٣٩-٧٩.
- عثمان، خالد مختار (٢٠١٩)، استخدام التكنولوجيا الحديثة وأثرها لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم،https://www.academia.edu/39755231
- عمر، خالد ناجي (٢٠٢١)، التعليم الرقمي ومعوقات استخدامه لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة المرج، المؤتمر الدولي الأول للتعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، ملحق مجلة الجامعة العراقية، (١/١٥)، ٢١٦-٢٦٦.
- العواملة، ورود جمال عواد والرقاد، مي محمد خلف (٢٠١٧)، واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنيات التعليم الإلكتروني في الأردن، مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢٧ (٣)، ١٠٧-١٥٩.
- الغامدي، محمد بن فهم والقحطاني، فيصل بن فهد (٢٠١٦)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الأول: المعلم وعصر المعرفة، كلية التربية، جامعة الملك خالد في أبها، ١-٣٠.
- الفايز، فايزة فايز عبدالله (٢٠١٠)، مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، القاهرة، دار الفكر العربي.

- الفرماوي، حمدي والنساج وليد (٢٠١٠)، في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية، ط١، عمّان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الفضيلي، ريم بنت عبد الرازق (٢٠١٧)، الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لمعلمات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض ودرجة ممارستهن لها، مجلة البحث العملي في التربية ١٨ (١)، ١٥٥-٢٠٤.
- قراقيش، نسرين يوسف والصلاحات، آمنة سعدي وأبو جابر، ماجد عبد الكريم (٢٠٢١)، درجة وعي معلمي التربية الخاصة باستخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس طلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة العاصمة عمّان بالأردن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٣)، ٥٢٦-٥٤١.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠١٧)، قضايا معاصرة وتوجهات في التربية الخاصة، عمّان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- زهرة، نسرين عبد الإله وأمل، محمود علي (٢٠١٩)، معوقات استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (١٣)، ٨٥-١٠٥.
- سلامة، محمد عبد الحافظ (٢٠٠٨)، تصميم الوسائل التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- شحاته، عزة محمود أمين (٢٠١٤)، تصميم وإنتاج المحتوى التعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعلم الإلكتروني، مجلة التعليم عن بعد التعليم المفتوح، ٢ (٣)، ٨١-١١٠.
- الشيخ ذيب، رائد (٢٠٠٥)، الدورة الأولية في التوحد، مؤسسة كريم رضا سعيد، برنامج الإعاقة في سوريا، دمشق.
- المركز الوطني لحقوق الإنسان (٢٠٠٩)، التقرير الموازي لتقرير الحكومة حول الاتفاقية الدولية، عمّان، المركز الوطني لحقوق الإنسان.

- مرزوق، سماح عبد الفتاح (٢٠١٠)، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١.
- مصطفى، محمد عبد القادر (٢٠١٩)، واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلميهم في فلسطين، رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس، جامعة النجاح الوطنية في نابلس فلسطين.
- الملاح، تامر المغاوري محمد (٢٠١٥)، تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة: الأجهزة التعليمية وصيانتها، مجلة تكنولوجيا التعليم، جامعة المنصورة، دون عدد أو مجلد، ١-٤٣.
- موقع مجلة الحقيقة الإلكترونية (٢٠٢٠)، عبدالله العياصرة، أعداد المعاقين في الأردن تزيد عن مليون و٢٥٠ وألف ما يشكل ما نسبته ١٢% من المجتمع، قسم ملفات ساخنة، تم الاسترداد بتاريخ ٢٠٢٣/١٢/١٢. https://www.factjo.com/news.aspx?Id=161397
- موقع جريدة الرأي (٢٠٠٥)، رؤية مستقبلية للسياسات الوطنية في مجال التربية الخاصة، قسم الملاحق، تم الاسترداد ٢٠٢٣/١٠/٩ https://alrai.com/article/101102.
- النوايسة، أديب عبد الله (٢٠١٤)، المستحدثات التكنولوجية المساعدة لتعليم ذوي الإعاقة، ط١، عمّان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- هوساوي، علي محمد بكر (٢٠٠٢)، معوقات استخدام التقنيات التعليمية الخاصة في تدريس التلاميذ المتخلفين عقلياً كما يدركها معلمو التربية الفكرية بمدينة الرياض، المؤتمر العملي الأول بكلية التربية جامعة بنها.
- هوساوي، علي بكر (٢٠٠٧)، استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس- مركز الارشاد النفسي، (٢١)، ٢٠٣-٢٢٨.
- هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢١)، التقنيات المساعدة وتوظيفها في تمكين الافراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، رؤية ٢٠٢٣، المملكة العربية السعودية، ١-٣١.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Alanazi, A. (2019), General and Special Education Teachers' Attitudes Toward Using Assistive Technology in Classrooms for Students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctorate of Philosophy, Concordia University – Chicago, March 29, 2019.
- Abel. S, Machin. T, & Brownlow. CH, (2019), Support, socialize and advocate: An exploration of the stated purposes of Facebook autism groups. Res. Autism Specter. Discord. 61, (May 2019), 10–21. DOI: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.009-
- Alasmari, Othman Ahmed (2021), Barriers to Reducing the Assistive Technology use for Students with Autism as Perceived by Special Education Teachers in Saudi Arabia (2021), Graduate Theses and Dissertations, https://scholarcommons.usf.edu/etd/8718
- American Psychiatric Association (2013), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®), Washington, DC: American Psychiatric Pub.
- Almethen, M. (2017), Saudi Special Education Teachers Knowledge Skills and professional development needs of Assistive technology in the Classroom, Electronic Theses, Projects and Dissertations, https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/448
- Almekhalfi, A. G., & Tibi, S. (2012), The use of assistive technology for people with special needs in the use, Journal of International Special Needs Education, 15 (1), 56-71.

- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2019), 95 Teachers of Students with Learning Disabilities: Assistive Technology Knowledge, Perceptions, Interests, and Barriers, Journal of Special Education Technology, 0162643419864858.
- Brian. W. Wojcik & Karen. H. Douglas (2012), Illinois Assistive Technology Guidance Manual, Illinois State Board of Education.
- Kümm A. J. & de Vries P. J. (2019), CHALLENGES IN THE USE OF TECHNOLOGY FOR AUTISM SPECTRUM DISORDER IN LOW- AND MIDDLE-INCOME COUNTRIES, https://www.researchgate.net/publication/341380005
- Regan, K., E, A. S., Sacco, D., Schwartzer, J., Chirinos, D. S. & Hughes, M. D. (2019), Teacher Perceptions of Integrating Technology in Writing, Technology, Pedagogy & Education, 28(1): 1-19. https://doi.org/10.1080/1475939x.2018.1561507.
- Sabayleh, O. A. & Alramamneh, A. K. S. (2020), Obstacles of implementing educational techniques in special education centres from autism teachers' perspective, Cypriot Journal of Educational Science, 15 (2), 171–183. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4485
- Shattuck. P.T, Orsmond. G.I, Wagner. M, & Cooper. B.P (2011), Participation in Social Activities among Adolescents with an Autism Spectrum Disorder, PLOS ONE 6, 11 (November 2011), DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0027176
- Sulaimani, M (2017), Autism and Technology: Investigating Elementary Teachers' Perceptions Regarding Technology Used with Students with Autism, INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, 32 (3), 586-595.

- Tassé MJ, Schalock RL, Balboni G, Bersani H Jr, Borthwick-Duffy SA, Spreat S, Thissen D, Widaman KF, Zhang D (2012), The construct of adaptive behavior: its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability, American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 117: 291–303, [PubMed: 22809075].
- Wang. T, Garfield. J.G, Wisniewski. P& Page. X, (2020), Benefits and Challenges for Social Media Users on the Autism Spectrum, CSCW '20 Companion, October 17–21, 2020, Virtual Event, USA, ISBN 978-1-4503-8059-1/20/10, https://doi.org/10.1145/3406865.3418322.

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــارس ٢٠٢٤، ص ٣٧- ٥٩

تحـديـات دمـج طـلاب ذوي الإعـاقـة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العـربيـة السعـوديـة: مـراجعـة منهجيـة

إعـداد

تمـاضـر يوسـف المنتشـري

طالبة دراسات عليا-قسم التربية الخاصة
كلية التربية- جامعة الملك عبدالعزيز
جـدة-المملكة العربية السعودية

لطيفـة طلـق البقمـي

طـالبـة دراسـات عليـا-قسـم التربيـة الخاصـة
كليـة الـتربيـة- جامعـة المـلك عبـدالعـزيـز
جـدة-المملكة العربية السعودية

د/ منـى فـوزي سليمـانـي

أستـاذ الـتربيـة الخـاصـة المُسـاعـد
كليـة الـتربيـة-جـامعـة المـلك عبـد العـزيـز
جـدة-المملكـة العـربيـة السعـوديـة

تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية

تماضر المنتشري (*) & لطيفة البقمي(**) & د/ منى سليماني (***)

ملخص

هدفت الدراسة إلى مراجعة الأدبيات السابقة المنشورة في قواعد البيانات العربية (الباحث العلمي، شمعة والمكتبة الرقمية السعودية)، في الفترة الزمنية من (٢٠١٣) وحتى (٢٠٢٣)، والتي تناولت تحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، وبلغ عدد الدراسات التي تم التحقق منها (١٠) دراسات، وتوصلت الدراسة إلى أن عملية الدمج الشامل تواجه عدد من التحديات أمام تطبيقها بالشكل المناسب والملائم للطلاب من ذوي الإعاقة على أرض الواقع، وتمثلت أبرز التحديات في عدم توفير بيئة مدرسية تطبق معايير الوصول الشامل وتهيئة المكان وتكييفه بما يتناسب مع احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة، ضعف تكييف وتعديل المناهج الدراسية للتعليم العام لتتناسب مع قدرات الطلاب من ذوي الإعاقة وقلة توفر التقنية المساعدة، قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية لتدريبهم ورفع مهاراتهم حول كيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقة، عدم توفر الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، النطق والتخاطب) في مدارس الدمج. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات الهادفة، منها: توفير برامج تدريب مكثفة للمعلمين، تطوي قوانين وسياسات واضحة تلزم المؤسسات التعليمية بتنفيذ التعليم الشامل، زيادة تخصيصات الميزانية للتعليم الشامل، توعية المعلمين والمجتمع بشكل عام حول أهمية التعليم الشامل، تشجيع التعاون بين المعلمين والمؤسسات التعليمية المختلفة، توفير تقنيات وأدوات مساعدة للطلاب ذوي الإعاقة، إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تطوير الحلول لمواجهة تحديات الدمج الشامل.

الكلمات المفتاحية: تحديات الدمج، ذوي الإعاقة، التعليم الشامل.

(*) طالبة دراسات عليا- قسم التربية الخاصة كلية التربية- جامعة الملك عبدالعزيز جدة- المملكة العربية السعودية.
(**) طالبة دراسات عليا- قسم التربية الخاصة كلية التربية- جامعة الملك عبدالعزيز جدة- المملكة العربية السعودية.
(***) أستاذ التربية الخاصة المُساعد كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز جدة - المملكة العربية السعودية.

Challenges of integrating students with disabilities in light of the concept of inclusive education in the Kingdom of Saudi Arabia : A systematic review

Tamathor Almontashri& Latifah Alboqami, &. Dr. Mona F. Sulaimani

Abstract

The study aimed to review the previous literature published in the Arabic databases (Scholar, Shama, and Saudi Digital Library) during the period from (2013) to (2023), which addressed the challenges of integrating students with disabilities in light of the concept of inclusive education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study verified a total of (10) studies and concluded that the process of inclusive integration faces several challenges in its appropriate and suitable implementation for students with disabilities in reality. The main challenges include the lack of a school environment that applies universal accessibility standards and adapts the place to meet the needs of students with disabilities, the inadequate adaptation and modification of mainstream curricula to accommodate the abilities of students with disabilities, the limited availability of assistive technology, the scarcity of training courses for educational staff to train them and enhance their skills in dealing with individuals with disabilities, and the unavailability of supportive services such as physical therapy, occupational therapy, speech therapy, and communication therapy in inclusive schools. The study recommended several purposeful recommendations, including: providing extensive training programs for teachers, developing clear laws and policies that obligate educational institutions to implement inclusive education, increasing budget allocations for inclusive education, educating teachers and society in general on the importance of inclusive education, encouraging cooperation between teachers and various educational institutions, Providing assistive techniques and tools for students with disabilities, conducting more studies and research on developing solutions to meet the challenges of inclusive inclusion.

Keywords: Integration challenges, individuals with disabilities ،inclusive education.

مقدمة:

إن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، وهو الأمر الذي تتبناه الأنظمة الدولية، فأصبح يقاس تقدم الأمم والمجتمعات بما تقدمه لأبنائها من خدمات، لا سيما في مجال التعليم، والذي يعد أساسًا لبناء أي نهضة وهو مفتاح التنمية الفردية والاجتماعية والاقتصادية. حيث يمكّن الطلاب من اكتساب المعرفة والمهارات الضرورية لتحقيق أهدافهم والمساهمة في تطوير مجتمعهم. وبما أن الطلاب من ذوي الإعاقة جزء من المجتمع، فإن التعليم حق من حقوقهم وهو ما كفله لهم النظام السعودي لحقوق ذوي الإعاقة ٢٠٢٣، والذي نص في مادته الثامنة "أن للأشخاص ذوي الإعاقة الحق في الحصول على الخدمات التعليمية والتدريبية المساندة في جميع المراحل، وذلك وفقًا للبيئات التعليمية والتدريسية التي تحقق أقصى قدر ممكن من التقدم الأكاديمي والمهني والتقني والاجتماعي دون تمييز، وعلى أساس تكافؤ الفرص" (نظام حقوق ذوي الإعاقة، ٢٠٢٣). وعليه فإن الطلاب من ذوي الإعاقة يجب أن يكون لهم مكان في المدارس العامة، وأكد على ذلك ما جاء في بيان وإطار عمل سالامنكا (١٩٩٤) للاحتياجات التعليمية الخاصة على أنه "ينبغي للمدارس أن تقبل جميع الأطفال بغض النظر عن حالتهم البدنية، أو الفكرية، أو الاجتماعية، أو الوجدانية، أو ما إلى ذلك (اخضر والزغيبي، ٢٠٢٣).

فالمفهوم الشامل لعملية الدمج هو أن تشمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعًا بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب. وللدمج الشامل فوائد يجنيها الطلاب من ذوي الإعاقة ومنها: نمو الاتجاهات الإيجابية الاجتماعية والسلوكية واكتساب المهارات الأكاديمية والانخراط في الحياة المجتمعية وتفادي الآثار السلبية الناتجة عن عزلهم بمدارس خاصة. وفي الوقت الحالي، يتم اعتبار التعليم الشامل بشكل متزايد على أنه توفير بيئات تعليمية ذات جودة عالية ومتنوعة وودية للجميع. فلم يعُد التعليم الشامل يُفهم فقط على أنه مجموعة من المبادرات والجهود الموجهة نحو فئات محددة أو دول مستهدفة. بدلاً من ذلك، يُعتبر نظام التعليم الشامل على جميع المستويات نظامًا يستجيب للتنوع والاحتياجات المتنوعة والفريدة لكل متعلم، وخاصةً أولئك الذين يواجهون خطر التهميش وقلة التحصيل. إن احترام التنوع الثقافي والمحلي والفردي يُعتبر مفهومًا أساسيًا في عملية التعليم الشامل (Brad & Opertt, 2011).

بصفة عامة، يتعلق التعليم الشامل بتلبية احتياجات طلاب ذوي الإعاقة وبناء جسور تعليمية بين التعليم للأفراد ذوي الإعاقة والتعليم العادي. منذ عام ١٩٩٠، شهدنا جهودًا مستمرة من قبل أفراد ذوي الإعاقة في تأثير وتوجيه النقاش العالمي حول مفهوم التعليم الشامل. هذه الجهود ساهمت بشكل كبير في تشكيل النظرة العالمية للتعليم الشامل، وأدت إلى الاعتراف بحق طلاب ذوي الإعاقة في التعليم الشامل، كما جاء ذلك في المادة ٢٤ من اتفاقية الأمم المتحدة بشأن حقوق طلاب ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٦. ومع ذلك، يجدر بنا أيضًا الإشارة إلى التعليق العام رقم ٤ الصادر عام ٢٠١٦، الذي أوضح أن التعليم الشامل يمتد إلى مفهوم واسع النطاق (اليونسكو٢٠٢٠).

فكما أن هناك جهود عديدة في البلدان الغربية قادت إلى إنشاء نظام تعليمي شامل يمكنه تقديم التعليم للطلاب ذوي الإعاقة في الفصول العادية بجانب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، وذلك عبر تقليل عدد الطلاب ذوي الإعاقة الذين يلتحقون بالمدارس والمعاهد الخاصة (الشعيل، ٢٠٢٢). فقد ظهر اهتمام المملكة بالتعليم الشامل من التزامها باتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة عام ٢٠٠٦ إلى مكافحة التمييز في نظام التعليم وتقديمه ضمن نظام تعليمي شامل يوفر تكافؤ الفرص والدعم اللازم للطلاب ذوي الإعاقة ضمن نظام التعليم العام (البوزيد، ٢٠٢٢).

وعلى الرغم من فاعلية التعليم الشامل التربوية والاجتماعية والنفسية للطلاب من ذوي الإعاقة، إلا أنه ظهرت بعض التحديات التي تقف عائقًا أما تحقيق أهدافه، فلقد أشار (Nikolaesku,et al, 2021) إلى أن التعليم الشامل يواجه تحديات عديدة في تنفيذه في العديد من البلدان، وتعود هذه التحديات إلى عدة أسباب. منها أن هذه النهج التعليمي يحتاج إلى تدريب الموظفين المؤهلين القادرين على تنفيذه بنجاح. وبالتالي، يجب توفير تدريب خاص للمعلمين الجدد ومديري التعليم، بالإضافة إلى إعادة تدريب الخبراء العاملين بالفعل مع الطلاب ذوي الإعاقة. كذلك يواجه جزء كبير من مديري التعليم والمعلمين نقصًا في الدافعية لتنفيذ التعليم الشامل، وذلك بسبب نقص المحفزات الملائمة لأهداف وغايات هذا النهج التعليمي والتنمية. كما تعاني برامج التعليم الحالية من نقص في توفير مقاربة فردية للأشخاص ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى نقص الدعم المنهجي والمعلوماتي والاتصالي الحديث. ويتعلق التحدي الرابع بالراحة النفسية في بيئة المؤسسة

التعليمية، حيث يتطلب التكيف النفسي المناسب للطلاب من غير ذوي الإعاقة وأولياء الأمور للدراسة مع الطلاب المتأخرين قليلاً في نموهم. وأخيرًا، يتطلب تكييف المرافق التعليمية لاستيعاب الطلاب ذوي الإعاقة وجود وسائل خاصة. تترتب هذه المشاكل وغيرها على إدارة التعليم الشامل.

كما أن ثقافة المدرسة تؤثر في نجاح التعليم الشامل. فهناك علاقة قوية ما بين ثقافة المدرسة ومدى شعور أعضائها من طلاب ومعلمين بالانتماء. بالإضافة إلى أن ثقافة المدرسة الإيجابية، والمعززة تساعد أولياء الأمور بالمساواة، والذي يُعد أحد مبادئ التعليم الشامل. كما تلعب القيادة المدرسية دوراً هاماً في بناء ثقافة مدرسية داعمة وجاذبة للأفراد ذوي الإعاقة، وذلك بتبني اتجاهات إيجابية نحوهم وتوفير جميع الإمكانيات ووسائل الدعم والتوجيه لضمان نجاح دمجهم، ومواجهة التحديات والمشكلات المحتمل ظهورها أثناء عملية الدمج (آل حسين والكثيري، ٢٠١٨). كما ذكر (عدنان ومحمد، ٢٠١٩) إلى أنه تواجه عملية تحقيق التعليم الشامل في المدارس العادية العديد من التحديات التي يجب التغلب عليها لضمان تفاعل ناجح وشمولي. من بين هذه التحديات، نجد تحديات اجتماعية تتمثل في عدم قبول الطلاب ذوي الإعاقة من قبل زملائهم، هناك أيضًا تحديات تتعلق بالمعلمين، حيث يمكن أن تكون هناك صعوبات في توفير التدريب والدعم المناسب لهم، وتحتاج الجهود إلى التركيز على تقديم الدعم المالي والتشجيع لتحسين الجاهزية والكفاءة التعليمية للمعلمين. من جانب الأهل، هناك عدم وعي كبير بأهمية التعليم الشامل، ويمكن أن يكون هناك رفض لفكرة دمج أبنائهم في الصفوف العادية؛ بسبب عدم الوعي بفوائد هذا التوجه.

ومن هنا جاءت الحاجة الملحة في دراسة التحديات التي تواجه تجربة تطبيق نظام التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة للوقوف على التحديات التي تواجه تلك التجربة وصولًا إلى بعض الاستنتاجات والحلول لهذه المشكلة مستقبلًا.

مشكلة الدراسة:

التعليم الشامل فلسفة ورؤية ونمط تعليمي حديث على المجتمع، ويعد أحد الأساليب التربوية التي تهدف إلى توفير فرص تعليمية متساوية لذوي الإعاقة، ويساعدهم على تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، ويحسن من مفهوم الذات لديهم نتيجة تقبل الآخرين لهم. وبالرغم أن التعليم

الشامل يُعتبر إحدى الخطوات الجوهرية نحو دمج ذوي الإعاقة في البيئة التعليمية العامة، وتوفير فرص تعليم متساوية وتمكين للجميع، إلا أن هذا النهج ما زال مثار جدل بين الكثير من التربويين. ويظل هناك تباين في وجهات نظرهم وآرائهم تجاه التعليم الشامل كفلسفة حديثة في مجال تعليم ذوي الإعاقة، كما يواجه تطبيقه في المدارس العديد من التحديات. كما أشارت دراسة Kaulina et al (2016) إلى أن هذه التحديات متعددة بعضها يعود لكفاءة المعلمين والبعض الآخر يعود لنقص الدعم المالي، ومنها ما يعود إلى نقص المعلومات والمهارات حول التعليم الشامل. وفي نفس السياق أشارت دراسة (السفياني،٢٠٢١) إلى وجود تحديات في التعليم الشامل لذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية من خلال تباين بين حداثة الخبرة السعودية في هذا الميدان وقلة تطبيق مفهوم التعليم الشامل في مدارس التعليم العام. حيث يتمثل مفهوم التعليم الشامل عادة في الدمج الكامل لذوي الإعاقة في بيئة التعليم العام. إلا أن المملكة العربية السعودية انتهجت نهجًا جديدًا لتطوير هذا المفهوم وفقًا لمعايير وشروط معينة، وأطلقت مشروع التعليم الشامل. كما يظهر أن طريقة تطبيق هذا المفهوم في المملكة تعتبر حديثة، وتحتاج إلى المزيد من البحوث والاستقاء من تجارب الدول الأخرى الرائدة في هذا المجال. ومع ذلك، تشير البيانات إلى وجود عوامل تُحد تقدم هذا النهج، بما في ذلك وضع ذوي الإعاقة في فصول خاصة داخل مدارس التعليم العام، وهذا يعكس تحدٍ بالنسبة لمفهوم الدمج الشامل. ومن خلال ما توصلت إليه الدراسات السابقة جاءت الدراسة الحالية التي هدفت على مراجعة الأدب السابق في موضوع تحديات دمج ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل وعليه تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما هي التحديات التي تواجه الدمج الشامل في ضوء التعليم الشامل؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف التحديات التي تواجه تجربة المملكة العربية السعودية في مجال التعليم الشامل من خلال التحليل العلمي الدقيق للأبحاث والدراسات السابقة التي تمت في العقد الأخير. وذلك بهدف تقديم نتائج تساهم في توجيه القرارات وصياغة السياسات التعليمية بشكل أكثر دقة وفعالية.

أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة مراجعة للأدبيات التي تناولت تحديات دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وجاءت الحاجة لهذه المراجعة في تحديد تحديات الدمج في ضوء مفهوم التعليم الشامل وتزويد المختصين في ميدان التعليم وصانعي القرارات بهذه التحديات للمساعدة في وضع الخطط والبرامج التربوية المستقبلية لمواجهة هذه التحديات وتحسين عملية دمج ذوي الإعاقة. وقد تسهم هذه الدراسة في تقديم التغذية الراجعة للقيادات التربوية عن واقع دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام والتحديات التي تواجهه لتحسين القوانين والأسس والتشريعات الخاصة بدمج ذوي الإعاقة وفق مفهوم التعليم الشامل.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مراجعة منهجية للأدبيات السابقة التي اهتمت بالتحديات التي واجهت دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام.
- **الحدود المكانية:** الدراسات التي تناولت تحديات دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تضمنت المراجعة الدراسات التي تم نشرها في الفترة الزمنية بين ٢٠١٣ و٢٠٢٣.

مصطلحات الدراسة:

الدمج Inclusion

عرفه مراد (٢٠١٩) أنه عملية تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال ذوي الإعاقة القابلين للتعلم داخل إطار البرامج التعليمية العادية، حيث يشملون زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية. في هذا السياق، تُعتبر مدارس التعليم العام وفصولها مكانًا متكاملاً يستقبل جميع الطلاب بغض النظر عن مستوى الذكاء، أو الإعاقة، أو الوضع الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو الخلفية الثقافية. يتوجب على المدرسة تقديم الدعم اللازم لتلبية الاحتياجات الخاصة لكل طالب؛ بهدف توفير فرص تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة بحيث يمكنهم متابعة تعليمهم وفقًا لقدراتهم واستعداداتهم في أقل بيئة تعليمية ممكنة دون الحاجة إلى الانعزال.

ويعرف الباحثات إجرائيًا: دمج الطلاب ذوي الإعاقة، في البرنامج التعليمي والاجتماعي في المدرسة العادية لأطول فترة ممكنة، مع تكييف البرنامج التعليمي في الصف العادي؛ لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة.

ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities:

الشخص ذي الإعاقة هو كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراته الجسمية، أو الحسية، أو العقلية، أو التواصلية، أو التعليمية، أو النفسية إلى المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباته العادية في ظروف أمثاله من غير ذوي الإعاقة. المرسوم الملكي رقم (م/٣٧) بتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣هـ

كما عرّف المرسوم الملكي أيضًا الإعاقة بأنها: الإصابة بواحدة أو أكثر من الإعاقات الآتية: الإعاقة البصرية، الإعاقة السمعية، الإعاقة العقلية، الإعاقة الجسمية والحركية، صعوبات التعلم، اضطرابات النطق والكلام، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، التوحد، الإعاقة المزدوجة والمتعدِدة، وغيرها من الإعاقات التي تتطلب رعاية خاصة.

ويعرف إجرائيًا: الطلاب الذين لديهم قصور حسي أو انفعالي أو ادراكي مما ينتج عنه عدم قدرتهم على متابعة الخدمات التعليمية أو الترتيبات الدراسية، فهم بحاجة إلى برامج وخدمات خاصة تساعدهم على القيام بالمهام الخاصة بهم.

التعليم الشامل Inclusive Education:

التعليم الشامل هو ممارسة تعليمية تهدف إلى ضمان تعلم جميع الطلاب، بغض النظر عن اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم، في إطار تعليمي واحد. يتم ذلك من خلال توفير مناهج قابلة للتعديل وقابلة للتكييف، بالإضافة إلى برامج تعليمية مخصصة لكل طالب على حدة، واستخدام استراتيجيات تدريس مصممة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية. كما يشمل ذلك استخدام وسائل تعليمية وتقنية تلبي احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، واعتماد أساليب تقويم مناسبة لتقييم تقدم الطلاب بناءً على اختلاف قدراتهم. يُهدف هذا النهج إلى تعزيز الإنجاز الأكاديمي للطلاب وتمكينهم للمشاركة الفعالة في بيئة التعليم الشامل (المقيطيب والنعيم، ٢٠١٨).

ويعرف إجرائيًا: إلحاق الا ذوي الإعاقة في المدارس العادية داخل الفصول العادية، والحد من استبعادهم من المناهج والثقافات والمجتمعات من خلال توفير طرق متعددة للوصول للمعلومات مع تقديم الدعم المناسب وتلبية جميع احتياجاتهم التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم.

منهج وإجراءات الدراسة:

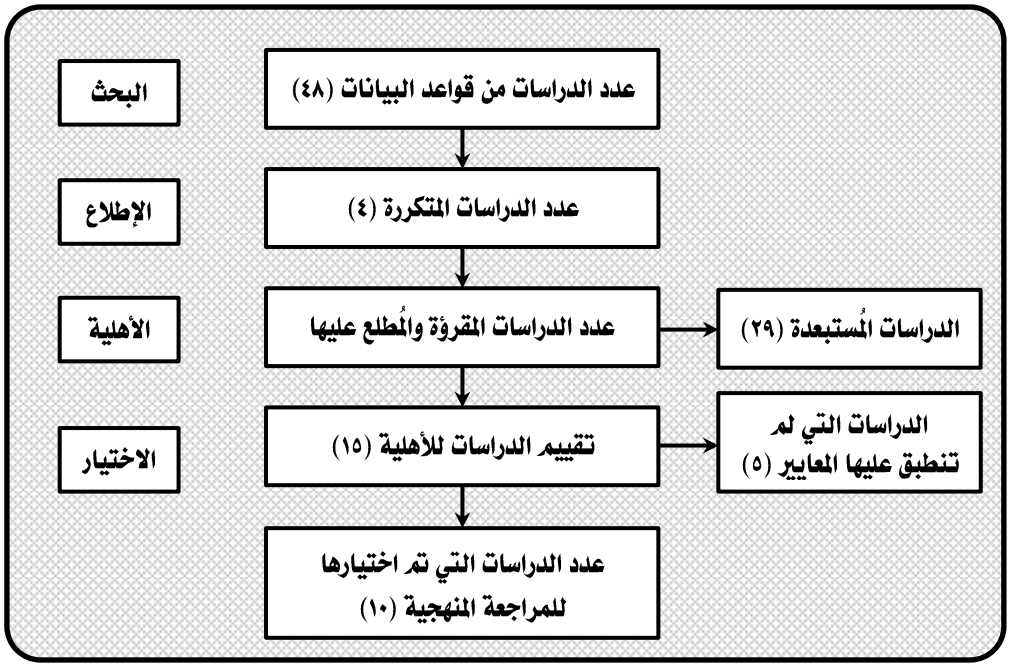
الدراسة البحثية الحالية عبارة عن مراجعة منهجية للأدبيات السابقة التي تناولت تحديات دمج ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل، وتُعرف المراجعة المنهجية بأنها: "طريقة لتقييم وتفسير جميع الدراسات التي يمكن الوصول إليها والمتعلقة بسؤال بحث أو موضوع أو حدث مثير للاهتمام" (Benitti, 2012, P.979).

وأُتخذت مجموعة من الإجراءات لتحليل الدراسة تحليلاً منهجياً وفق نموذج (Basu, 2017) بدءً من صياغة المشكلة، وتحديدها بشكل واضح، ثم إجراء البحث عن الدراسات السابقة من خلال قواعد البيانات الموثوقة، وقراءة عناوين وملخصات الدراسات التي تم الوصول إليها، والحصول على المعلومات من الدراسات المُختارة.

وبناءً على سؤال الدراسة تم تحديد الكلمات المفتاحية الخمس التالية للبحث من خلال قواعد البيانات:(معوقات الدمج، تحديات الدمج، الدمج الشامل، سلبيات الدمج والتعليم الشامل)، ومن ثم تم البحث بواسطة هذه الكلمات المفتاحية في قواعد بيانات محددة وهي: Google Scholar, (Shamaa, ISI).

وقد حددت الباحثات معايير التضمين والاستبعاد للدراسات السابقة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ حيث شملت معايير التضمين جميع الدراسات باللغة العربية في الفترة الزمنية من (٢٠١٣) إلى (٢٠٢٣)، والتي تناولت تحديات دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والدراسات التي وفرت نتائج وبيانات متعلقة بالمراجعة المنهجية الحالية، بينما تمثلت معايير الاستبعاد في استبعاد الدراسات السابقة التي نُشرت في فترة زمنية مُختلفة في الفترة الزمنية المُحددة، وكذلك الدراسات التي كانت حدودها المكانية خارج المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى الدراسات التي اتخذت المراجعة المنهجية.

وتوصلت الدراسة الحالية بعد البحث باستخدام الكلمات المفتاحية من خلال قواعد البيانات المُحددة إلى ٤٨ دراسة منشورة، تم استبعاد ٤ دراسات متكررة، وبعد تطبيق معايير التضمين والاستبعاد، ومن خلال قراءة الباحثات لكل دراسة أكثر من مرة، أُستبعدت (٢٩) دراسة، وبعد الاتفاق على عملية استخلاص البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة خلُصت الباحثات إلى (١٠) دراسات تناولت تحديات دمج ذوي الإعاقة في فصول التعليم العام في المملكة العربية السعودية، واشتملت على معايير التضمين المحددة. يوضح الشكل التالي مراحل اختيار الدراسات السابقة للمراجعة المنهجية حسب مخطط (PRISMA):



شكـــل (١)

اختيـــار الـــدراســـات حســـب مخطـــط

الإجـابـة علـى سـؤال الـدراســـة:

لقد استعرضت الباحثات (١٠) دراسات استوفت معايير التضمين، واستناداً لذلك تم تحليل الدراسات واستخلاص نتائجها للإجابة على سؤال الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث متضمنة المؤلف وسنة النشر، حجم العينة، منهج الدراسة، أداة الدراسة ونتائج الدراسة.

جـــدول (١)
ملخص للدراسات المتعلقة بتحديات دمج طلاب ذوي الإعاقة في ضوء التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية

م	المؤلفين	حجم العينة	منهج الدراسة	مقاييس النتائج	النتائج الرئيسة
١	(هوساوي وابن راجح، ٢٠١٥)	(١٥٩) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة جازان	المنهج الوصفي	الاستبانة	أبرز التحديات التي تواجه دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة مرتبة حسب شدتها. التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية ثم التحديات المتعلقة بالتجهيزات المدرسية، ثم التحديات المتعلقة بالبيئة الأسرية.
٢	(الريس والجميعي، ٢٠١٦)	جميع معلمات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال بمدينة الرياض وجدة والدمام وبلغ عددهم (٢٧١)	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	ظهرت النتائج أن هناك عدد من التحديات جاءت بدرجة عالية جداً وهي: المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية والمعوقات المرتبطة بالإدارة المدرسية. وأن المعوقات المرتبطة بالمعلمات، المعوقات المرتبطة بالأطفال الصم وضعاف السمع، المعوقات المرتبطة بالأسرة، والمعوقات المرتبطة بالمنهج، جاءت بدرجة عالية.
٣	(العتيبي والشلوي،٢٠١٦)	(٨٠) معلم من جميع معاهد التربية الخاصة و(٧١) معلمة في جميع معاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض	المنهج الوصفي	الاستبانة	أثبتت النتائج أن أهم التحديات التي تواجه دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام، تعود للتحديات المتعلقة بالخدمات المساندة ثم التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية، وفي المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بالبيئة المكانية.
٤	(القحطاني وربابعة، ٢٠١٩)	(٥٣١) معلمًا ومعلمة في المنطقة الشرقية	المنهج الوصفي المسحي	استبانة	توصلت الدراسة إلى أن أبرز احتياجات المعلمين في استعدادهم لتطبيق التعليم الشامل تشمل عدم جاهزية البيئة المدرسية والمرافق، تلاها قدرة وإمكانيات المعلمين، وأخيراً الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل.
٥	(العتيبي، ٢٠١٩)	(٦٠) معلم ومعلمة من معلمي التعليم العام في مدارس التعليم الشامل بمدينة الرياض	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	أظهرت النتائج أن أفراد العينة محايدون في موافقتهم حول التحديات ذات العلاقة باتجاه المعلمين والمعلمات نحو التعليم الشامل، وقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل لطلاب وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية، والتحديات ذات العلاقة بالبيئة الأسرية وبالبيئة المدرسية.
٦	(المطيري والربيعان، ٢٠١٩)	(١١٦) معلمًا ومعلمة من العاملين في برامج التعليم الشامل، ومشرفي ومشرفات التربية الخاصة بمنطقة الرياض	المنهج الوصفي التحليلي	الاستبانة	أثبت النتائج أن محور معوقات المنهج المستخدم جاءت بدرجة عالية، يليه معوقات العمل التعليمي والتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة والمعلم المساعد جاءت بدرجة عالية، ثم يأتي محور معوقات البيئة المدرسية والتجهيزات جاءت بدرجة متوسطة، ثم معوقات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم من غير ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم الشامل جاءت بدرجة متوسطة.

م	المؤلفين	حجم العينة	منهج الدراسة	مقاييس النتائج	النتائج الرئيسة
٧	(العنزي وتركستاني، ٢٠١٩)	تكونت العينة من (أعضاء هيئة التدريس وعددهم (١٠)، والطالبات الصم وضعاف السمع وعددهم (٤) طالبات)	المنهج النوعي، تحديداً المنهج القائم على تحليل الظاهرة	المقابلة وجهًا لوجه	تبين النتائج أن هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على وجود عدد من المعوقات حول تدريسهن لطالبات الصم وضعيفات السمع وأن هناك معوقات مرتبطة بعضو هيئة التدريس ومنها: عدم الفهم حول كيفية تعليم الصم وضعاف السمع، عدم إلمام عضو هيئة التدريس بلغة الإشارة، تباين توقعات أعضاء هيئة التدريس حول قدرات الطالبات الصم وضعيفات السمع، عدم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس. المعوقات المرتبطة بمتطلبات الدمج: عدم إعداد وتأهيل الطالبات للتعليم العالي، عدم التوافق بين قدرات ومهارات الطالبات وبين التخصصات المتاحة لهن، عدم إبلاغ عضو هيئة التدريس بوجود طالبات صم وضعيفات السمع داخل القاعة الدراسية، عدم توفر الدورات التدريبية في مجال تعليم الصم وضعاف السمع. وهناك معوقات مرتبطة باستراتيجيات التدريس المستخدمة. ومعوقات مرتبطة بمتطلبات طبيعة المقررات الدراسية. ومعوقات مرتبطة بمترجم لغة الإشارة.
٨	(الجلهمي والزهراني، ٢٠٢٠)	(٩١) معلم و(٥٦) معلمة من معلمي التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية في مدارس الدمج الابتدائية بمدينة الرياض	المنهج الوصفي المسحي	الاستبانة	اثبتت النتائج أن أبرز التحديات التي تواجه مشاركة التلاميذ ضعاف السمع في الأنشطة اللاصفية قلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال الأنشطة الخاصة بالصم وضعاف السمع، واعتماد التلاميذ على المعلمين لتنفيذ النشاط، وضعف الإمكانات المادية لتنفيذ الأنشطة اللاصفية.
٩	(الحصان، ٢٠٢٠)	(٥٢) معلمة تربية خاصة	المنهج التحليلي الوصفي	الاستبانة	أعلى هذه التحديات هو قلة توفر الوسائل التعليمية المناسبة للإعاقات المختلفة، حاجة القوانين والتشريعات إلى بعض التعديل لتناسب عملية الدمج، ضعف الخدمات المساندة المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة.
١٠	(العنزي، ٢٠٢١)	(٣٧٠) معلماً في برامج الدمج بالسعودية	المنهج التحليلي الوصفي	الاستبانة	حجم التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في برامج الدمج من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة جداً وكان أعلى المحاور محور التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي ثم يليه التحديات المتعلقة بالدمج المكاني وتلاه محور التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي.

ومن خلال الجدول أعلاه، والذي احتواء الدراسات السابقة المتضمنة في الدراسة الحالية؛ سيجري تفصيل النتائج في ضوء سؤال الدراسة:

نتائج الدراسة:

ما هي التحديات التي تواجه الدمج الشامل في ضوء التعليم الشامل؟

اتضح بعد عملية المراجعة المنهجية للدراسات التي تضمنت التحديات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام؛ اتفاق معظم نتائج الدراسات أن عملية دمج ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل تواجه عدد من التحديات، إذا تم حصر عشر دراسات تناولت التحديات التي تواجه الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام وهي: (هوساوي وابن راجح،٢٠١٥؛ الريس والجميعي، ٢٠١٦؛ العتيبي والشلوي، ٢٠١٦؛ القحطاني، ٢٠١٩؛ العتيبي،٢٠١٩؛ المطيري والربيعان،٢٠١٩؛ العنزي والتركستاني، ٢٠١٩؛ الجلهمي والزهراني، ٢٠٢٠؛ الحصان،٢٠٢٠؛ العنزي،٢٠٢١).

وقد أظهرت دراسة هوساي وابن راجح (٢٠١٥) أن أبرز التحديات التي تحد دمج ذوي الإعاقة والمتعلقة بالتجهيزات المدرسية تأتي في ضعف تهيئة البيئة المناسبة وتوفير المتطلبات اللازمة، وافتقار المدرسة لوسائل السلامة التي يحتاجها الطلاب من ذوي الإعاقة. أما عن التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية تمثلت في الاتجاهات السلبية من العاملين في المدرسة تجاه الطلاب من ذوي الإعاقة وعدم توفر الدعم المادي والوسائل التعليمية. كما أن هناك تحديات متعلقة بالبيئة الأسرية جاءت في قلة البرامج التدريبية لأسر الطلاب من ذوي الإعاقة. كما أنه لا يوجد تحديات متعلقة بالطلاب من ذوي الإعاقة أنفسهم.

كما توصلت دراسة الريس والجميعي (٢٠١٦) إلى أن أكبر التحديات التي تواجه تطبيق الدمج الشامل هي التحديات المرتبطة بالبيئة التعليمية، وقد يعود ذلك إلى عدم توفر ميزانية مخصصة لدعم البيئة التعليمية بشكل مناسب. كما أن هناك تحديات متعلقة بالمعلمات، وتحديات متعلقة بالإدارة المدرسية، وتحديات متعلقة بالطلاب من ذوي الإعاقة. ومن التحديات المتعلقة بالأسرة ضعف قناعة الوالدين بأهمية عملية الدمج ونتائجها الإيجابية على أبنائهم من ذوي الإعاقة. كما تواجه عملية الدمج تحديات متعلقة بالمنهج، ومنها عدم ملائمة المناهج الدراسية لاحتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة.

وفي هذا الإطار جاءت دراسة العتيبي والشلوي (٢٠١٦) أن من تحديات دمج ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام، أولاً: التحديات المتعلقة بالبيئة التعليمية، ومن أهمها ضعف كفاءة المعلم في تكييف مناهج التعليم العام بما يتناسب مع الطلاب من ذوي الإعاقة، انخفاض توقعات المعلمين تجاه قدرات الطلاب من ذوي الإعاقة، افتقار البرنامج التربوي الفردي لفريق متعدد التخصصات. ثانيًا: التحديات المتعلقة بالخدمات المساندة، وجاء من أهمها أن البرنامج التربوي الفردي لا يوفر خدمات العلاج الوظيفي، العلاج الطبيعي والتقنية المساعدة، كما أنه لا يوفر خدمة التنقل والحركة. ثالثًا: التحديات المتعلقة بالبيئة المكانية، وكان أبرزها عدم توافق تصاميم المباني المدرسية مع متطلبات الوصول الشامل، كما أن مساحة الفصول الدراسية غير ملائمة لوجود طلاب من ذوي الإعاقة.

وأشارت دراسة القحطاني ورابعة (٢٠١٩) أن أبرز التحديات التي تواجه استعداد المعلمين لتطبيق التعليم الشامل جاءت في تهيئة البيئة المدرسية ومرافقها وعدم جاهزيتها، وأنها بحاجة إلى تقنيات مساعدة. يليه قدرات وإمكانيات المعلمين، وفي الأخير الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل.

وتشير دراسة العتيبي (٢٠١٩) أن أبرز تحديات التعليم الشامل جاءت في العلاقة بقدرة المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم الشامل، وتمثلت في عدم وجود تدريب مستمر للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة. كما أظهرت النتائج محايدة أفراد العينة حول التحديات الأخرى ذات العلاقة.

في حين توصلت دراسة المطيري والربيعان (٢٠١٩) إلى أن تحديات المنهج المستخدم هي الأعلى توافر، ومن أبرزها أن المناهج الدراسية بحاجة إلى المزيد من التكيفات والتعديلات للتناسب مع استراتيجيات التعليم في فصول التعليم الشامل. يليه تحديات العمل التعليمي والتعاون بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة، ومن أبرزها عدم حصول معلمي التعليم العام على التدريب الكافي للعمل داخل فصول التعليم الشامل. يليه تحديات البيئة المدرسية والتجهيزات، ومن أبرزها كثرة عدد التلاميذ داخل المدارس العامة يحد نجاح عملية التعليم الشامل. وفي الأخير تحديات التلاميذ من ذوي الإعاقة مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة داخل فصول التعليم الشامل، وقد جاءت بدرجة متوسطة.

وأشارت دراسة العنزي وتركستاني (٢٠١٩) أن هناك عددًا من التحديات لدمج الطالبات من ذوات الإعاقة، منها ما هو متعلق بعضو هيئة التدريس في أبرزها عدم إلمام عضو هيئة التدريس بكيفية تعليم الطالبات ذوات الإعاقة. يليه تحديات متعلقة بمتطلبات دمج الطالبات هي: عدم تأهيل الطالبات ذوات الإعاقة للتعليم العالي، عدم التوافق بين احتياجات الطالبات ذوات الإعاقة وبين التخصصات المتاحة لهم، عدم توفر الدورات التدريبية حول تعليم ذوات الإعاقة. التحديات المتعلقة باستراتيجيات التدريس المستخدمة وهي: استخدام طرق التدريس التقليدية وعدم استخدام التقنية المساعدة في تعليم ذوي الإعاقة وقلة فرص المشاركة للطالبات. التحديات المتعلقة بمتطلبات المناهج الدراسية وهي: عدم تكييف المناهج بما يتناسب مع قدرات الطالبات ذوات الإعاقة. كما أن هناك عدد من التحديات في مجال الخدمات المساندة لدمج الطالبات ذوات الإعاقة في الجامعة.

وتشير دراسة الجلهمي والزهراني (٢٠٢٠) إلى تحديات مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة في الأنشطة اللاصفية في مدارس الدمج، وجاء في أبرزها: مشاركة التلاميذ من ذوي الإعاقة في مجموعات خاصة، قلة البرامج التدريبية للمعلمين في مجال الأنشطة اللاصفية الخاصة بذوي الإعاقة، اعتماد التلاميذ من ذوي الإعاقة على المعلمين في تنفيذ النشاط، قلة الموارد والإمكانات المادية لتنفيذ الأنشطة اللاصفية.

ومن زاوية أخرى أظهرت نتائج دراسة الحصان (٢٠٢٠) واقع التحديات التي تواجه دمج الطالبات ذوات الإعاقة، ومن أعلى هذه التحديات هو قلة توفر الوسائل التعليمية المناسبة للإعاقات المختلفة، حاجة القوانين والتشريعات إلى بعض التعديل لتناسب عملية الدمج، ضعف الخدمات المساندة المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة.

أما دراسة العنزي (٢٠٢١) تشير إلى أن حجم التحديات التي تواجه الدمج من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة جدًا، وجاء في أعلاها التحديات المتعلقة بالدمج الأكاديمي، يليها التحديات المتعلقة بالدمج المكاني، وأخيرًا التحديات المتعلقة بالدمج الاجتماعي. كما تشير الدراسة أن عملية الدمج مليئة بالتحديات التي تستوجب وجود الكثير من التسهيلات كالدعم الفني والمادي والمعنوي لضمان نجاح عملية الدمج.

مناقشة النتائج:

قدمت نتائج السؤال إجابات عن التحديات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل، كما كشفت نتائج المراجعة المنهجية عن أكثر التحديات التي تواجه الدمج الشامل تكراراً؛ إذ أثبتت الدراسات السابقة أن التحديات التي تواجه الدمج الشامل إما أن تكون تحديات متعلقة بالبيئة المدرسية، تحديات متعلقة بالبيئة التعليمية، تحديات متعلقة بالخدمات المساندة لذوي الإعاقة.

وبالنسبة للتحديات التي تواجه دمج ذوي الإعاقة في ضوء التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، فلقد تم التوصل إلى مجموعة من التحديات منها:

إعداد المعلمين:

تشير النتائج إلى أهمية الإعداد الأكاديمي الجيد من قبل المعلمين؛ فهناك نقص في التحضير الأكاديمي اللازم للتعامل مع طلاب ذوي الإعاقة، مما يجعلهم غير قادرين على تلبية احتياجاتهم التعليمية.

تباين في توجهات المعلمين:

وجود تباين في توجهات المعلمين نحو التعليم الشامل يعكس عدم وجود اتفاق واضح بين مختلف المعلمين فيما يتعلق بأهمية وفعالية الدمج؛ هذا يمكن أن يؤدي بدوره إلى تقديم جودة تعليمية متفاوتة لطلاب ذوي الإعاقة.

الفروق بين المعلمين:

وجود فروق في الإدارة الصفية والتخطيط للتعليم الشامل بناءً على مستوى الخبرة والتخصص يشير إلى ضرورة توجيه جهود إضافية لتقديم التدريب والدعم للمعلمين الجدد أو ذوي الخبرة المحدودة.

قدرات وإمكانيات المعلمين:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على مستوى التعليم والقدرات يمكن أن يعكس عدم توفر المعلمين ذوي المؤهلات العليا والقدرات اللازمة لتقديم التعليم الشامل.

كما يعد نقص التحضير والتأهيل إحدى أكبر التحديات، والتي ترتبط بنقص التحضير الأكاديمي والتأهيل الملائم للمعلمين للتعامل مع طلاب ذوي الإعاقة، ويشمل نقص المهارات والمعرفة في تقديم الدعم والتعليم المناسب لهؤلاء الطلاب. كذلك توجهات المعلمين نحو الدمج تتفاوت بين الإيجابية والسلبية، ويمكن أن يرجع السبب جزئيًا إلى اختلاف الخلفيات والتجارب الشخصية للمعلمين والتأثيرات التي قد تكون لديهم. بالإضافة إلى وجود فروق في مستوى الخبرة والتخصص بين المعلمين يمكن أن يؤدي إلى تفضيل بعض المعلمين على الآخرين في تقديم التعليم الشامل بفعالية؛ وقد يكون هناك نقص في التدريب والدعم للمعلمين الذين يحتاجون إلى تطوير مهاراتهم. كذلك الفروق في المستوى التعليمي والقدرات بين المعلمين تؤثر على قدرتهم على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة بشكل فعال.

كما تشير النتائج أيضا إلى أنه لم يتم بعد إصدار قانون واضح يلزم بتطبيق التعليم الشامل في جميع مناطق المملكة العربية السعودية. هذا يمكن أن يؤدي إلى عدم وجود إرشادات وتوجيهات واضحة للمعلمين والمدارس حول كيفية تنفيذ التعليم الشامل بفعالية.

كما أن من التحديات التي تم التوصل إليها مشكلة تحديد وتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة المتنوعة يمكن أن يكون معقدًا، ويتطلب موارد ودعم كبيرين، وقد يكون هذا تحديًا إضافيًا على المعلمين. وكذلك نقص الدعم الحكومي؛ ففي بعض الأحيان، يمكن أن يواجه المعلمون نقصًا في الدعم والموارد من الجهات الحكومية لتنفيذ التعليم الشامل بفعالية.

التوصيات:

بناء على المراجعة المنهجية تقدم الباحثات بعض التوصيات والإجراءات لتحسين هذا الوضع وتسهيل العملية، ومنها ما يلي:

- توفير برامج تدريب مكثفة للمعلمين تهدف إلى تطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وهذا يمكن أن يتضمن تقديم تدريبات حول كيفية تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب واستخدام أدوات وتقنيات مساعدة.
- تطوير قوانين وسياسات واضحة تلزم المؤسسات التعليمية بتنفيذ التعليم الشامل. يجب توجيه الجهات الحكومية لدعم هذه الجهود وتوفير الموارد اللازمة.

- زيادة تخصيصات الميزانية للتعليم الشامل لضمان توفير الموارد والخدمات اللازمة للطلاب ذوي الإعاقة، هذا يتضمن توفير معلمي دعم ومستشارين وموارد تعليمية ملائمة.
- توعية المعلمين والمجتمع بشكل عام حول أهمية التعليم الشامل والتعاون في هذا السياق؛ يمكن تنظيم ورش عمل وحملات توعية لزيادة الفهم والقبول.
- تشجيع التعاون بين المعلمين والمؤسسات التعليمية المختلفة لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات، الاتصال المستمر والتواصل مع أولياء الأمور يمكن أن يكون مفتاحًا للنجاح.
- توفير دعم فردي للطلاب ذوي الإعاقة بناءً على احتياجاتهم الفردية، يمكن استخدام خطط تعليم مخصصة لضمان تلبية احتياجات كل طالب.
- توفير تقنيات وأدوات مساعدة للطلاب ذوي الإعاقة لتسهيل تعلمهم وتكيف المقررات الدراسية، يمكن أن تشمل هذه التقنيات أجهزة الحاسوب والبرامج المخصصة ومساعدين ذكيين.
- تشجيع ودعم معلمي التربية الخاصة وذوي الخبرة في مجال التعليم الشامل لمشاركة معرفتهم ومهاراتهم مع زملائهم.
- تزويد مصممي المدارس العامة بالنماذج المناسبة لدمج ذوي الإعاقة وتوفير تسهيلات الوصول ودعم الأمن والسلامة.
- توفير الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، النطق والتخاطب) لذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تطوير الحلول لمواجهة تحديات الدمج الشامل، والسعي لنجاح التعليم الشامل.

الخـــاتمـــــــة:

التعليم الشامل هو نظام تعليمي يهدف إلى ضمان حصول جميع الطلاب، بغض النظر عن اختلافاتهم، على تعليم مناسب يلبي احتياجاتهم. ويشمل ذلك الأطفال ذوي الإعاقة، والأطفال من مختلف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ويستند التعليم الشامل إلى فكرة أن جميع الطلاب لديهم القدرة على التعلم، وأن الاختلافات بين الطلاب هي ميزة وليس عائقًا. ويتطلب

تطبيق التعليم الشامل تعديلات في المناهج والبرامج التعليمية، وتوفير الدعم والتدريب للمعلمين، وتغيير الثقافة المجتمعية لتقبل الاختلافات. وهناك عدة عوامل قد تسهم في وجود تحديات دمج ذوي الإعاقة في نظام التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية، وتشمل نقص التحضير والتأهيل للمعلمين، وتباين توجهاتهم، والفروق بينهم، وعدم وضوح السياسات والقوانين، واحتياجات الطلاب المتنوعة، ونقص الدعم الحكومي. ولذا تظهر أهمية تطوير سياسات وبرامج تعليمية تواجه هذه التحديات من خلال توفير التدريب والدعم اللازم للمعلمين وتعزيز ثقافة الدمج في المدارس، بالإضافة إلى توجيه الاهتمام نحو توجيه الجهود نحو معالجة الفروق بين المعلمين وزيادة الوعي بأهمية التعليم الشامل لذوي الإعاقة. إن تحقيق النجاح في دمج ذوي الإعاقة في نظام التعليم الشامل يتطلب جهدًا مشتركًا من المعلمين والمسؤولين والمجتمع بأسره. من خلال تبني هذه الحلول وتكييفها مع الاحتياجات المحلية، يمكن تحقيق تحسين كبير في تقديم التعليم لجميع الطلاب بما في ذلك ذوي الإعاقة.

المـراجـــــع:

أولًا: المـراجـع العـربيـــة:

- اخضر، أروى، والزغيبي، محمد (٢٠٢٣). *المرشد في تكييف مناهج التعليم للطلاب ذوي الإعاقة وفق منظومة التعليم الشامل*. دار الموسوعة.
- آل حسين، سارة، والكثيري، نورة. (٢٠١٨). المعوقات الإدارية والفنية التي توجه معلمات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. مجلة الطفولة والتربية، ١٠(٣٣)، ٣١٩ -٣٨٤.
- برادلى، ديان؛ وسيرز، مارجريت؛ وسوتلك، ديان. (٢٠١١). *الدمج الشامل تربية غير العاديين في المدارس العادية*. ترجمة: السرطاوى، زيدان أحمد؛ والشخص، عبد العزيز السيد، والعبد الجبار، عبد العزيز. الرياض: دار النشر الدولي.
- البوزيد، سارة محمد. (٢٠٢٢). التصميم الشامل للتعلم في ضوء تشريعات المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ١٣(٤٦)، ١٠١-١١٨ . https:\\doi.org\10.21608\sero.2022.111467.1085
- الجلهمي، نجلاء، والزهراني، علي بن حسن. (٢٠٢٠). مشاركة التلاميذ الصم وضعاف السمع في الأنشطة اللاصفية ببرامج التربية الخاصة ومعوقاتها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤(١٢)، ٩٧-١٤٠.
- الحصان، بندر بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). معوقات دمج الطالبات ذوات الإعاقة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٢(٣)، ٢١٩- ٢٥٤.
- الريس، طارق بن صالح، والجميعي، وعد بنت علي بن عمران. (٢٠١٦). معوقات الدمج الشامل للأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤(١٥)، ٨-٣٨.
- السفياني، أبرار. (٢٠٢١). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٠، ٢٥٧-٢٧٧.

- شركة تطوير للخدمات التعليمية. (٢٠١٦). الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية.
- الشعيل، محمد بن سعد. (٢٠٢٢). التعليم الشامل للطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر نقدية. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادي*، ٥(٣)، ٢١٤-٢٣٦.
- الشهراني، بسمة فهد. (٢٠٢٣). واقع ثقافة التعليم الشامل في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٨) https:\\doi.org\10.55074\2152-000-028-009 .
- العتيبي، بندر بن ناصر، والشلوي، هند فالح. (٢٠١٦). معوقات دمج متعددي العوق في مدارس التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات معاهد التربية الخاصة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(١٠)، ١٥-٣٧.
- العتيبي، أمل بنت محمد فهد. (٢٠١٩). معوقات التوجه نحو التعليم الشامل للطلاب والطالبات ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٩(٣٠)، ٤٢-٨١.
- عدنان، نعمتي ومحمد، أشرف. (٢٠١٩). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ١٣، ١١١-١٣٨.
- العمري، غيثان بن صالح. (٢٠٢١). اتجاهات وممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة حول التدريس الشامل للطلاب ذوي الإعاقة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١٨، ٨٥-١٢٩.
- العنزي، وفاء صبار، وتركستاني، مريم بنت حافظ عمر. (٢٠١٩). تصورات أعضاء هيئة التدريس والطالبات الصم وضعيفات السمع حول معوقات دمجهم في الجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(١٠)، ٢٢-٤١.
- العنزي، مبارك غياض. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الفقدان السمعي في فصول برامج الدمج كما يدركها المعلمون بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ١(٩٠)، ٥٨١-٦١٩.

- القحطاني، نورة بنت حامد بن مرعي، وأحمد عبد الله مصطفى ربابعة، أحمد عبد الله مصطفى. (٢٠١٩). مدى الاستعداد لتطبيق التعليم الشامل من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٩)، ٧٠-٨٠.
- المالكي، سلطان بن سعيد والقحطاني، بندر بن ناصر. (٢٠٢٠). أدوار معلمي الصم وضعاف السمع وفق برامج التعليم الشامل. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥(١٥)، ٢٦٣-٣٢٠.
- مراد، حسام إبراهيم. (٢٠١٩). متطلبات تطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية الحكومية "رؤية مقترحة." كلية التربية جامعة دمياط.
- المطيري، هادي بن عبيد، والربيعان، عبد الله علي. (٢٠١٩). معوقات التعليم الشامل للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من وجهة نظر التربويين في ضوء بعض التغيرات. *المجلة العلمية*، ٣٥(٩)، ٥٧١-٦١٣. http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic
- المرسوم الملكي رقم (م/٣٧) بتاريخ ١٤٢١/٩/٢٣ هـ Retrieved from https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/872950d8-7059-41fd-a6f1-a9a700f2a962/1 في ١٢ أكتوبر ٢٠٢٣.
- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (٢٠٢٢). الدليل الإرشادي للوصول الشامل في البيئة العمرانية للمملكة العربية السعوديةhttps://www.kscdr.org.sa
- المقيطيب، إيمان بنت إبراهيم والنعيم، نوف بنت عبد الله. (٢٠١٨). دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل والمعوقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢٤)، ٣١-٥٩.
- هوساوي، علي بن محمد بكر، وابن راجح، محمد أحمد. (٢٠١٥). معوقات دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس العامة من وجهة نظر معلمو ومعلمات التربية الفكرية بمدينة جازان *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج٢, ع ١١٤،٧-١٥١.
- اليونسكو. (٢٠٢٠). ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Basu, A. (2017). How to conduct meta-analysis: a basic tutorial. PeerJ Preprints 5:e2978v1 https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2978v1
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. Computers & Education, 58(3), 978-988.10.1016/j.compedu.2011.10.006
- Kaulina, A., Voita, D., Trubina, I., & Voits, T. (2016). Children with special educational needs and their inclusion in the educational system: Pedagogical and psychological aspects. *Signum Temporis*, 8(1), 37-42.10.1515/sigtem-2016-0015
- Nikolaesku, I., Budnyk, O., Bondar, V., Tepla, O., & Berezovska, L. (2021).Pedagogical Management in Inclusive Process of the Education Institution. Amazonia Investiga, 10 (39), 76-85. https://doi.org/10.34069/AI/2021.39.03.7
- Opertti, R., & Brad, J. (2011). Developing inclusive Teachers from an Inclusive Curricular Perspective. Prospects, 41, 459-472. 10.1007/s11125-011-9205-7
- Salend, S. J. (2015). Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices. Pearson.

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــــارس ٢٠٢٤، ص ص ١٢١- ١٢٩

الأخطـاء الشـائعة فـي تشخيـص الطلبـة ذوي صعوبـات التَّعلُّم بالمـدارس والمراكـز من وجهـة نظر معلميهـم في منطقة جـازان

إعـداد

منـــيره حســـن حســـين بـت — باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم
كليـــة الـــتربيـــة - جـــامعـــة جـــدة

د/ لمـى عبـد الحكيم سحـاب — أستـــاذ الـــتربيـــة الخـــاصـــة المســـاعـــد
كليـــة الـــتربيـــة - جـــامعـــة جـــدة

الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان

منيرة حسن (*) & لمي سحاب(**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعَرُّف على الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واُختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكوّنت العينة من (٧٢) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٤) معلمًا و(٣٨) معلمة؛ للكشف عن الفروق بينهما في تقدير الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وفقًا لعددٍ من المُتغيّرات، وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات المهنية في مجال التشخيص. ولتقصي هذه المشكلة البحثية؛ فقد أعدّت الباحثة استبانة تكوّنت من (٣٨) عبارة؛ لتكشف عن أبرز الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وهي المُتعلّقة بـ: المقاييس، وإجراءات التشخيص، وفريقه، وبيئته. وأسفرت النتائج عن أبرز الأخطاء في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، مرتبة تنازليًّا على النحو الآتي: (١) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بفريق التشخيص، تليها (٢) الأخطاء المُتَعَلِّقَة ببيئة التشخيص، ثم (٣) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بإجراءات التشخيص، وأخيرًا (٤) الأخطاء المُتَعَلِّقَة بالمقاييس. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعْزَى إلى مُتغيّرات: المؤهل العلمي، والخبرة العلمية، والدورات المهنية في مجال التشخيص. وبيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم تُعْزَى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح الذكور. وفي ضوء ذلك؛ أوصت الدراسة بتفعيل نظام المُساءلة؛ لضمان جودة التشخيص ودقته، حيث يجب أن يشتمل النظام على مُساءلة جميع العاملين ببرنامج صعوبات التَّعَلُّم في حال حصول تشخيص خاطئ.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التَّعَلُّم، التشخيص، أخطاء التشخيص.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

Common Errors in the Diagnosis of Students with Learning Disabilities in Schools and Centers from the Perspective of Teachers in Jazan Region

Munira Hassan & Lama Sahab

Abstract

The current study aimed to identify the common errors in diagnosing students with learning disabilities in schools and centers in Jizan region from the perspective of their teachers. The study used a descriptive survey methodology and the study sample was chosen using the simple random method, which consisted of 72 teachers (34 males and 38 females). In order to determine whether or not there were any differences between the samples in assessing the prevalent errors in diagnosing students with learning disabilities, the assessment was based on several variables, including gender, educational qualifications, years of experience, and the number of diagnosis-related professional courses completed. To address the research problem, the researcher developed a questionnaire consisting of 38 statements to identify the most common errors in diagnosing students with learning disabilities. These errors were related to the measurement tools, diagnostic procedures, team, and setting. The findings revealed that the most prominent common errors in diagnosing students with learning disabilities, arranged descendingly as follows: (1) errors associated with the diagnosis team, (2) errors related to the diagnosis setting, (3) errors pertaining to diagnosis procedures, and (4) errors linked to the measures. Moreover, the results indicated that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample attributed to the following variables: educational qualification, work experience, and professional courses in the diagnosis field. Additionally, the results highlighted statistically significant differences in the responses of male and female teachers of students with learning disabilities that could be attributed to the gender variable, in favor of males. In light of these findings, the study recommended the implementation of an accountability system to ensure the quality and accuracy of diagnosis. This system should encompass accountability for all those involved in the learning disability program in cases of inaccurate diagnoses.

Keywords: learning disabilities, diagnosis, diagnostic errors.

مقدمة:

أصبحت إجراءات القياس والتَّقويم والتَّشخيص تحظى بِاهتمام عالٍ في ميدان التربية الخاصة؛ لِأنَّها السبيل أو الطريق القانونيّ للتَّعرُّف إلى فئات الطلبة ذوي الإعاقة وتشخيصها – كلٍّ على حِدة– وصولًا إلى تحديد المكان التربوي المناسب لها، وإعداد البرامج التربوية المناسبة لكلِّ فئةٍ باستخدام أدوات القياس المناسبة (النقيثان، ٢٠٢٢). وتجدر الإشارة إلى أن عملية التَّشخيص قد يترتب عليها نتائج وقرارات خطيرة – سواء وضع الطالب/ة في برنامج خاص، أو استبعاده/ا من برنامج مُعيَّن، أو الإحالة إلى خدمات أكثر تخصُّصًا– لذا يجب تنفيذها بتأنٍ، ومن قِبل خُبراء يفهمون أهميَّة ودَّقة تأثيرها (قنديل، ٢٠٠١). ولِذلك يعُدُّ قياس حالات الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم البوَّابة الرَّئيسة التي يُمكن من خِلالها التَّعرُّف على هذه الفئة، والوقوف على أعراضها ومسبِّباتها؛ الأمر الذي يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص تتمتَّع بدلالات صدق وثبات يُمكن الوُثوق بِها في عمليَّات التَّشخيص؛ لتقديم الخدمات والتدخُّلات التربوية المناسبة لهُم، أو إحالتهم إلى الجهات المختصة لتلقِّي هذه الخدمات (أبو الديار، ٢٠١٢).

ويرى شريف (٢٠١٤) أن عملية تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم ما زالت تعاني الكثير من الغُموض، وتكمن الصُّعوبة في تحديدهم بِدقَّة؛ كونهم مجموعات غير مُتجانسة؛ إذ إن صُعوبات التَّعلُّم ذات أبعاد طبية وتربوية ونفسية واجتماعية؛ ومن ثمّ تختلف الصُّعوبة حسب طبيعتها وشدتها إلى: بسيطة ومتوسطة وشديدة، بالإضافة إلى الخصائص المختلفة للطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم عن أقرانهم من ذوي الإعاقة وطلبة التعليم العام. وعليه؛ فإن التَّشخيص الدقيق لحالات صُعوبات التَّعلُّم يعدّ من أهم الخطوات اللازمة لإعداد البرامج التربوية المناسبة لهُم؛ الأمر الذي يتطلّب استخدام أساليب أو أدوات جيدة وموثوقة لِرصد الصُّعوبات، وإذا كان التَّشخيص غير دقيق، أو يستند إلى أدوات أو إجراءات غير دقيقة؛ فسيترتّب عليه تشخيص سلبي، وهو من الظواهر الخطيرة التي يجب الانتباه إليها، حيث يُبنى عليه تحويل الطلبة إلى فِئات غير فئاتهم الحقيقة؛ وبالتَّالي يُحرم الكثير منهم من الاستفادة القُصوى مِن تِلك البرامج. كما أن ارتكاب الأخطاء فيما يخُصّ وضعُهم في الفئة المناسبة؛ قد ينتج عنه آثار سلبية تمتد إلى الجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية؛ بل وتشمل الأُسرة بأكملها (أحمد وأحمد، ٢٠٢٠).

وفي السِّياق ذاته، ذكرت اللَّجنة الوطنيَّة المشتركة لِصعوبات التَّعلُّم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 2011) أن الممارسات غير الملائمة في التَّشخيص؛ قد تُؤدّي إلى مُعدلات مشكُوك فيها حول أعداد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم. كما أشارت دِراسة جيلمور وآخرين Gilmore et al. (2015) إلى انتشار ظاهرة وُجُود عدد من الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة وهُم لا يحتاجون إلى هذه الخدمات، أو الطلبة الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة؛ لكنَّهم لا يتأهلون لها. وأكّد الزهراني (كما ورد في آل ماطر، ٢٠١١) أن السَّبب وراء وُجُود مثل تلك الحالات؛ هُو الخلل في التَّشخيص عند تسجيل الطالب/ـة في المؤسسة التعليمية، وعدم وُجُود أعضاء مُختصِيّن مُؤهلين تأهيلًا عاليًا في اللِّجان التي تقرَّر مصير الطالب/ـة، بِالإضافة إلى اِعتماد تلك اللِّجان على التقارير الطبية الصادرة من المستشفيات، التي تُصنِّف الطالب/ـة على أنه/ـا من ذوي الإعاقة، ويُكتشف لاحقًا أن تشخيص التقرير الطبي كان خاطئًا؛ ومِن هُنا تبرز أهمية التَّشخيص الصحيح لِحالات صُعوبات التَّعلُّم، وذلك بأن تكُون هذه البرامج مُوجَّهة إلى من يُعانون بِالفعل من صُعوبات التَّعلُّم، وليس إلى من صُنّفوا بشكل خاطِئ (عبد الوهاب، ٢٠٠٣).

وفي ضوء ذلك؛ أشارت المعاهد الأمريكية للأبحاث American Institutes for Research (AIR, 2002) إلى أن عملية تحسين العمليات والطُّرق المُتعلِّقة بتحديد الطلبة الذين يُعانون من صُعوبات التَّعلُّم قضية مركزية بالنِّسبة لكثير من العلماء والمهتمين بالتربية؛ وهُو الأمر الذي تطلّب وضع المعايير التي تُساعد على تحديد مثل هذه الصُّعوبات، وتتمثّل أهم هذه المعايير في الآتي: أن يتضمّن تحديد صُعوبات التَّعلُّم لدى الطلبة طُرُق التَّقييم الشَّامل، التي تضمن تحديد هؤلاء الطلبة الذين يُعانون مِن صُعوبات التَّعلُّم بكلِّ دقة، وهو التَّقييم الذي يُوفِّر الكشف الدقيق لنقاط القُوة والاحتياج؛ ومن ثمّ المساعدة على تحديد الخدمات والتَّدخُّلات التي يحتاجها ذوو صُعوبات التَّعلُّم. وفي إطار اهتمام المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بِمجال التَّشخيص، تُؤكِّد الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في اللائحة الخاصة بالمساواة في التعليم للطلبة ذوي الإعاقة؛ إتاحة فُرص التَّعلُّم المتكافئة ونظم الدَّعم لجميع الطلبة، من خلال السِّياسات الآتية: تطوير السِّياسات المُتعلِّقة بتحديد الطلبة ذوي الإعاقة وتصنيفهم، ومنهم الطلبة ذُوو صُعوبات التَّعلُّم، بالإضافة إلى تطوير أدوات عِلمية تُحدِّد الطلبة ذوي الإعاقة وتُقوّمهم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

ويُواجه القياس والتَّقويم والتَّشخيص في ميدان التربية الخاصة ومجال صُعوبات التَّعلُّم على وجه الخُصوص العديد من المشكلات والعيوب، التي قد تُؤدِّي إلى عدم صحة النتائج أو دقتها، ومن هذه المشكلات: التَّشخيص الإيجابي والسلبي، فتشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم يُوصف دائمًا أنه غير مُتسق ومُبالغ فيه إيجابًا أو سلبًا. ويُقصد بالتَّشخيص الإيجابي: تصنيف الطالب/ة على أنه/ا من الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، في حين سلامته/ا من أيِّ إعاقة. وفي المقابل، يحدُث العكس في التَّشخيص السلبي؛ إذ يـ/تـ/خرّج الطالب/ة من برامج صُعوبات التَّعُّلم التي يـ/تـ/كون مُستحقِ/ةً لها، ويعُود ذلك إلى المشكلات الموجودة في الاختبارات والمقاييس، فإمَّا أن تكُون غير كافية وغير دقيقة في تشخيصها، أو أن الفاحص/ـة يـ/تـ/فتقر إلى الكفاءة والخبرة (البطش، ٢٠٠٥). وعليه؛ فيُمكن أن تكُون الإجراءات غير الدقيقة من قِبل القائمين على عملية التَّشخيص سببًا لوقوع الأخطاء التشخيصية لدى الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، وهذا ما توصّلت إليه دراسة ملفين–ويليامز (Melvin-Williams (2021، التي أشارت إلى أن الضَّعف في إجراءات التَّشخيص: ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة؛ يُؤدِّي إلى خطأ في التَّشخيص.

وتجدر الإشارة إلى أن كثيرًا ما يحدُث أن يكُون بعض أعضاء الفريق مُتعدد التَّخصُّصات غير مُؤهَّلين أو مُدرّبين التدريب الكافي في مجال تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ مِمَّا يُشوِّه القرارات التي يتخذها الفريق بخصوص تلك العملية، فلا يُميز بين صُعوبات التَّعلُّم والإعاقات الأُخرى (جرار، ٢٠٠٨). وبالإضافة إلى ذلك، فقد ذكر أبو الرب (٢٠١٦) أن المشكلات المُتعلِّقة ببيئة التَّشخيص لا تُقِلّ أثرًا من حيث التأثير في ظُهُور خلل في تشخيص الطالب/ة على أن لديه/ا صُعوبات التَّعلُّم، والتي قد يصدُر بسببها الحُكم على الطالب/ة، وهذا الحُكم مشكُوك فيه. وقد أشارت نتائج دراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣) إلى وُجُود مُشكلات تُواجه مُعلمي ومعلِّمات التربية الخاصة تتعلّق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية. وأخيرًا، يعتمد نجاح برنامج صُعوبات التَّعلُّم إلى حدٍّ كبير على نجاح التشخيص الدقيق، الذي يُعدّ العمود الفقري للبرنامج، وتأتي الدِّراسة الحالية بوصفها محاولة جادَّة وهادفة؛ للكشف عن الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم المُتعلِّقة بِكلٍّ من: المقاييس، وإجراءات التشخيص، وفريق التَّشخيص، وبيئته؛ نظرًا للآثار المترتّبة على التَّشخيص الخاطئ للطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم.

مشكلـــة الـــــدراســـــة:

نصَّت رُؤية المملكة ٢٠٣٠ في بند "تتعلّم لِنعمل" على ما يأتي: "سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون هدفُنا أن يحصل كُل طفل/ـة سعودي/ـة – أينما كان/ـت– على فُرص التعليم الجيِّد وفق خيارات مُتنوّعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المُبكر، وعلى تأهيل المُعلم/ين/ات والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدِّراسية (رؤية ٢٠٣٠،٢٠١٦). ويُستدل مِن هذه السُّطور على أن المملكة تحرص على الارتقاء بالتعليم إلى مُستويات مُتقدّمة فيما يتعلّق بالمنهج والأداء والمُخرجات التعليمية؛ مُواكبة للتَّقدُّم الحاصل في العلوم والتكنولوجيا والمعارف البشرية، ولم تفصل المملكة التربية الخاصة عن التعليم العام في مُستوى الاهتمام؛ بل أولت اِهتمامًا كبيرًا للفئات الخاصة، وآزرت الجُهود المبذولة في هذا المجال بكافة الإمكانات المتاحة (الخشرمي، ٢٠٢٠).

ولا تزال برامج التربية الخاصة تُواجه الكثير من التَّحدِّيات في مجال القياس والتَّشخيص، وتحديدًا مع الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، وقد أكّد العديد من الدِّراسات وُجُود العديد من العوامل المؤثِّرة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، ومن تلك العوامل ما أكّدته دراسة ميلارد وآخرين Mellard et al. (2004) ، التي أوضحت أن القيم والمفاهيم التي يحملها القائمون على خدمة أُولئك الطلبة؛ تُؤثِّر في اتخاذ القرارات النِّهائية حول تصنيفهم. وفي المقابل، أوضحت دراسة ملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021) أن هُناك (6) نقاط ضعف تُؤدِّي إلى التَّشخيص الخاطئ في التربية الخاصة، وهي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب؛ و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التَّخصُّصات؛ و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات؛ و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة؛ و(هـ) ضعف تنفيذ نُموذج الاستجابة للتَّدخُّل؛ و(ز) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة).

ومن خِلال خبرة الباحثة الميدانية، فقد لاحظت أن مُعلمي ومعلِّمات الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم تقع عليهم المسؤولية الكُبرى في تشخيص حالات صُعوبات التَّعلُّم، حيث يستخدمون أدوات وإجراءات لا تتناسب مع قُدرات أُولئك الطلبة وإمكاناتهم، وذلك بتطبيق الاختبارات غير الرسمية، والاكتفاء بنتائجها لإصدار الحُكم. كما يُحال العديد منهم بصورة عشوائية وغير نظامية إلى غُرفة

التَّشخيص؛ لِاعتقادهم أنها حالات تُعاني من صُعوبات التَّعلُّم، بينما هي في الواقع لم تكُن كذلك، والأغلب أنها كانت مُشكلات تعليمية حُكم عليها بصورة خاطئة في مُستويات مُبكرة، بالإضافة إلى عدم تمييزهم بين صُعوبات التَّعلُّم والمفاهيم المتداخلة معها، كبطء التَّعَلُّم، والتأخر الدراسي. ومن خِلال ما ذكر، فقد تأكد للباحثة وُجُود مُشكلة حقيقة؛ نظرًا لعدم وُجُود قانُون مُتفق عليه ذُي معايير شاملة يضُمّ العديد من المقاييس والأساليب المتنوِّعة والمخصَّصة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم، وعدم الالتزام الكافي بالإجراءات الدقيقة من قِبل العاملين مع هؤلاء الفئة؛ الأمر الذي جعل الأخطاء التَّشخيصيَّة تزداد.

أسئلـــة الـــدراســـــة:

١- ما الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان؟

٢- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر الجنس (ذكور وإناث)؟

٣- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس- دبلوم عالٍ- دراسات عليا)؟

٤- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات- من ٥ إلى ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)؟

٥- إلى أيّ مدى تختلف استجابات مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم في تقدير الأخطاء الشَّائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص التي حُصل عليها (من ١إلى ٥ دورات- من ٦ إلى ١٠ دورات- من ١١ دورة فأكثر)؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

١- معرفة الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان.

٢- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تعُود لاختلاف الجنس.

٣- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف المؤهّل العلميّ لمعلمي ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم.

٤- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة لمعلمي ومعلمات صُعوبات التَّعلُّم.

٥- التَّعرُّف على الفروق في الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، التي تعُود إلى اختلاف عدد الدورات المهنية في مجال التَّشخيص التي حُصل عليها من قِبل مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم.

أهميـــة الـــدراســـــة:

تبرز **الأهميـة النظريـة** للدِّراسة الحالية في أنها تتناول مُشكلة مُهمة، وهي الأخطاء التَّشخيصيَّة التي ازدادت مُعدّلات انتشارها في الآونة الأخيرة؛ إذ تعدّ عملية التَّشخيص الخطوة الأساسية في تحديد الصُّعوبات التي يُعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ومن خلالها تُوضع البرامج التربوية المناسبة لهُم. وبعد اِطِّلاع الباحثة على الدِّراسات السابقة المهتمة بمشكلة التَّشخيص لدى الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ تبيَّن أن الدراسات المحدودة التي تناولت الموضوع قد تطرّقت إلى العوامل المؤثِّرة في تحديد الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم، دُون تناولها للأخطاء التَّشخيصيَّة؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدِّراسة الحالية.

أمَّا **الأهميـة التطبيقيـة** للدِّراسة، فتتمثّل في التَّعرُّف على الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وُجهة نظر مُعلِّميهم في منطقة جازان؛

فالكشف عن تلك الأخطاء قد يضعها في الحسبان في نظر القائمين على هذه العملية؛ مِمَّا قد يُساعدهم على إجراء التَّشخيص بطريقته الصَّحيحة، عبر تطبيق المعايير المُتفق عليها محليًّا والالتزام بها، بالإضافة إلى تطبيق الإجراءات اللازمة والمناسبة لحالات الطلبة الذين يُعانون من صُعوبات التَّعلُّم. كما ترى الباحثة أن الأهمية التطبيقية للدِّراسة تتضمّن استفادة المختصين والباحثين من أداة الدِّراسة في مجالات مُختلفة، ومع فئات أُخرى. وأخيرًا، تأمل الباحثة أن تكون هذه الدِّراسة إضافة قيّمة للمكتبة العربية بشكلٍ عامٍّ، وللمكتبة السُّعوديَّة على وجه الخُصوص، وأن يُبنى على نتائجها قرارات من قِبل المعنيين وصنَّاع القرار في المملكة العربية السُّعوديَّة؛ تُسهم في تحسين وتطوير مُمارسات تقييم هؤلاء الطلبة وتشخيصهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدِّراسة الحالية على التَّعرُّف على الأخطاء الشَّائعة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، التي تتعلّق بالأخطاء المُتعلْقة بالمقاييس، والأخطاء المُتعلِّقة بإجراءات التَّشخيص، والأخطاء المُتعلِّقة بفريق التَّشخيص، والأخطاء المُتعلِّقة ببيئة التَّشخيص، من وُجهة نظر مُعلِّميهم.
- **الحدود المكانية:** طُبّقت الدِّراسة على المدارس والمراكز المُلحق بها برامج صُعوبات التَّعلُّم في منطقة جازان.
- **الحدود البشرية:** طُبقت الدِّراسة على مُعلمي ومعلِّمات صُعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت هذه الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٣ – ٢٠٢٢.

مصطلحات الدراسة:

١- التَّشخيص:

يُعرّف بأنه: مجمُوعة من الإجراءات التي يُجمع من خلالها معلومات بأدوات رسمية وغير رسمية عن كل طالب/ـة من ذوي الإعاقة، وتحليلها وتفسيرها بدقة؛ للتَّعرُّف على طبيعة المشكلة لديه/ا (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

تُعرِّف الباحثة أخطاء التَّشخيص إجرائيًّا بأنها: أخطاء تتعلَّق بتشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم؛ ينتج عنها وضع الطالب/ـة في مُستوى أو تصنيف غير مُناسب للواقع الفعلي للطالب/ـة، وقد تتعلّق الأخطاء بالمقاييس المُستخدَمة، أو أخطاء تتعلَّق بإجراءات التَّشخيص، أو أخطاء تتعلَّق بالبيئة التَّشخيصيَّة، أو أخطاء تتعلَّق بفريق التشخيص، بحسب الأداة المُستخدَمة في الدراسة الحالية.

٢- الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم:

تُعرَّف صُعوبات التَّعلُّم بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، التي تبدُو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، والتي لا تعُود إلى أسباب تتعلَّق بالإعاقة الفكرية، أو الإعاقات الحسية، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظُرُوف التَّعلُّم، أو الرعاية الأسرية (وزارة التعليم،٢٠١٧).

وتُعرِّف الباحثة الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم إجرائيًّا بأنهم: فئة غير مُتجانسة ذُوو خصائص مُختلفة، يُعانون من اضطرابات ملحُوظة في العمليات النفسية الأساسية (كالانتباه، والإدراك، والذاكرة، واللغة، والتفكير)؛ تتمثّل في صُعوبات واضحة في الاكتساب، والاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة، والحساب. وقد يتشابهون مع بعضهم في انخفاض التحصيل؛ ولكن يختلفون في القدرات العقلية.

معلمو ومعلمات صعوبات التَّعلُّم:

هم الأشخاص المؤهّلون في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صُعوبات التَّعلُّم – يشتركون بصورة مُباشرة في تشخيص الطلبة ذوي صُعوبات التَّعلُّم وتدريسهم (وزارة التعليم،٢٠١٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التَّعلُّم:

تُعدّ صعوبات التعلُّم من أكثر فئات التربية الخاصة إثارة للجدل عالميًّا؛ نظرًا إلى ضبابية المصطلحات المستخدَمة في تعريفاتها من جهة، وكثرة التخصّصات التي تتناولها من جهة أخرى (الظاهر، ٢٠١٠). وتكمن خطورة هذه الصعوبة في كونها خفية، فغالبًا ما يكون الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلُّم أسوياء، ولا يلاحظ العاملون معهم أو الأهل أي مظاهر غير سوية

تستوجب التدخّل (هاني، ٢٠١٧). وعلى الرغم من تمتّعهم بنسب ذكاء طبيعية وأعلى؛ لكنهم يعانون من مشكلات تعليمية، ومن المرجّح أن يُنظر إلى هؤلاء الطلبة بالطريقة ذاتها التي ينظر فيها إلى الطلبة بطيء التَّعَلُّم وغيرهم من الطلبة ذوي الإعاقة (المنصور، ٢٠١٢). ولذلك يعدّ الطلبة ذوو صعوبات التَّعَلُّم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص، فقد تكون هناك فروق بين الطلبة، أو فروق على مستوى الطالب/ة نفسه/ا، فصعوبات التَّعَلُّم ليست حالة موحّدة تُمثّل مجموعة متجانسة من الطلبة، وإنما حالات يختلف كل منها عن الآخر، ولا يجمعهم إلا أنهم لا يتعلمون بالطرائق التي يتعلّم بها طلبة التعليم العام (Moor & Lagoni, 2003).

مفهوم صعوبات التَّعلّم:

أصبح مجال صعوبات التَّعلُّم نورًا ساطعًا في سماء التربية الخاصة بعد المؤتمر المنعقد بمدينة شيكاغو الأمريكية عام ١٩٣٦، حينما أطلق صموئيل كيرك مصطلح صعوبات التَّعلُّم (Learning Disabilities) على الطلبة ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم (سليمان، ٢٠١٥). وقد حاول المهتمون بمجال صعوبات التَّعلُّم الوصول إلى صياغة تعريف شامل وواضح يصف أولئك الطلبة (متولي، ٢٠١٥)؛ ومن ثمّ تعدّدت تعريفات ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ نظرًا لتعدد النماذج والنظريات المُفسّرة لهذا المصطلح؛ لكن أكثر التعريفات قبولًا وتداولًا في الأوساط التربوية هو ما وضعته اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التَّعلُّم National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)؛ حيث يُشير مصطلح صعوبات التَّعلُّم إلى: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة، أو الاستدلال الرياضي، والتي تكون ناشئة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي. وقد تظهر صعوبات التَّعلُّم مُتزامنة مع حالات أُخرى (كالإعاقة الفكرية، والحسية، والاضطرابات الانفعالية والاجتماعية، ومشكلات التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي)، أو التأثيرات الخارجية (كالفروق الثقافية، والتدريس غير الملائم أو غير الكافي)؛ إلا أنها لا تُعدّ نتيجة مباشرة لهذه الحالات أو التأثيرات الخارجية (الحوامدة، ٢٠١٩).

وفي ضوء ذلك، ذكر زوميتا وآخرين Zumeta et al. (2014) الأسس الأربعة التي يُبنى عليها مفهوم صعوبات التَّعلُّم، فأولها: التباين، ويعني أن يكون هُناك فارق بين الأداء المتوقّع من

الطلبة وأدائهم الفعلي في المهارات الأكاديمية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب). وثاني هذه الأسس: التنوّع، أي أن صعوبات التَّعلُّم مُتنوّعة في طبيعتها، فقد تجد طالبًا أو طالبة لديه/ا صعوبة في تعلّم القراءة، بينما تجد آخرين لديهم صعوبة في تعلّم الحساب؛ أما ثالث الأسس فيتمثّل في الاستبعاد: أي أن الصعوبة التي تواجه الطالب/ة تُستبعد أن يكون سببها المشكلات الأسرية، وضعف فرص التَّعَلُّم، أو إحدى الإعاقات المعروفة كالإعاقة الفكرية والسمعية والبصرية أو الحركية. وآخر الأسس هو التمركز حول الطالب/ة: أي أن صعوبات التَّعلُّم ناتجة عن خصائص عصبية عضوية داخلية، وليست سببًا للعوامل الخارجية.

انتشار صعوبات التَّعلُّم:

يُعدّ مجال صعوبات التَّعلُّم من المجالات التي لفتت أنظار الكثير من الباحثين والمهتمين في الآونة الأخيرة؛ نظرًا للتزايد الملحوظ في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس وفي مختلف المجالات الدراسية على المستويين العربي والعالمي (إبراهيم،٢٠١٠). ومعرفة الإحصائيات الخاصة بانتشار صعوبات التَّعلُّم أمر ضروري؛ لتقديم الخدمات التربوية والتشخيصية للطلبة الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم، فهي ليست مُشكلة محليَّة خاصَّة بِمجتمع مُعين أو ثقافة مُعينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، حيث تختلف نسب انتشارها من دولة لدولة، ومن ولاية لأخرى؛ لاختلاف مفهومها، وطرق تشخيصها، بالإضافة إلى الاختلافات الجوهرية في طبيعة اللُّغات (أبو نيان، ٢٠٢٠). ومن جانب آخر، اتفقت أغلب الدراسات على أن نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم هي الأعلى من نسب انتشار بقية الإعاقات الأخرى (متولي، ٢٠١٥). وقد أفاد التقرير (٤١) للكونجرس الأمريكي، الصادر من وزارة التعليم الأمريكية؛ أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تبلغ حوالي ٣٧,١% من طلبة التربية الخاصة، وذلك من عمر (٢١-٦) سنة، حيث تُعدّ أكثر الفئات التي تتلقى خدمات التربية الخاصة مُنذ صُدور قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة (U.S. Department of Education, 2021).

واستنادًا إلى ما سبق، ترى الباحثة أن الأخطاء التشخيصية قد تُسهم في زيادة أعداد الطلبة الملتحقين ببرامج صعوبات التَّعلُّم. وقد أشار أبو نيان (٢٠٢١) إلى أن سبب تزايد أعداد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في أمريكا؛ يعود إلى الافتقار لمعايير واضحة للتأهيل للخدمات، وضعف الدِّقة في الأدوات المستخدَمة في التعرُّف على أولئك الطلبة، إضافة إلى ضعف الدِّقة في تعريف صعوبات

التَّعلُّم؛ مِمَّا أدى إلى خطأ في التشخيص، ودخول طلبة ليس لديهم صعوبات تعلم في برامج صعوبات التَّعلُّم؛ ونتيجة لتلك العوامل فإن العدد المُتزايد للبرامج الموجّهة نحو الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، والتصوّرات الخاطئة حول الصعوبات التعليمية، واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية في الاختبارات؛ قد أسهم في التشويش على إمكانية الوصول إلى نسبة عامة مُتفق عليها؛ الأمر الذي جعل هذه النِّسب تتفاوت (الحاج، ٢٠١٩). وفيما يخصّ نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم في السعودية؛ فقد أوضحت الهيئة العامة للإحصاء أن نسبة انتشار صعوبات التَّعلُّم بين سكان المملكة بلغ حوالي٢,٩% ، حسب نتائج المسح للأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠١٧ (الهيئة العامة للإحصاء، د. ت.). أما نسبة انتشارها بين الطلبة؛ فلا توجد إحصائية تبيّن ذلك حتى الآن؛ ولكن يمكن تقديرها من خلال معرفة نسبة الطلبة الذين يتلقّون خدمات خاصة إلى مجموع طلبة تلك المدارس التي تقدّم هذه الخدمات؛ لذا فإن حوالي ٧% من طلبة المدارس بحاجة إلى خدمات صعوبات التَّعلُّم (أبو نيان، ٢٠١٥).

تصنيف صعوبات التَّعلُّم:

يتألف ميدان صعوبات التَّعلُّم من حالات مُتنوّعة؛ الأمر الذي يدعو إلى توضيح المشكلات التي قد تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وتجدُر الإشارة إلى أن هُناك الكثير من الطلبة الذين يعانون من بُطء في اكتساب بعض المهارات الأكاديمية؛ نتيجة لاختلاف عملية النمو من طالب/ـة إلى طالب/ـة؛ مِمَّا يُشير أحيانًا إلى أن لديه/ـا صعوبة في التَّعلُّم، أو ربما يُشير إلى تأخر في عملية النمو؛ لِذا ليس كل مُشكلة دراسية تُصنّف على أنها صعوبة في التَّعلُّم (معمار، ٢٠١٩). وأشار قانون تعليم الطلبة ذوي الإعاقة IDEA 2004 إلى المجالات الثمانية التي قد تظهر فيها صعوبات التَّعلُّم، وهي كالآتي: (أ) التعبير الشفهي، و(ب) الفهم المبني على الاستماع، و(جـ) التعبير الكتابي، و(د) مهارات القراءة الأساسية، و(هـ) الفهم المبني على القراءة، و(و) المرونة/ الطلاقة في القراءة، و(ز) العمليات الحسابية في الرياضيات، و(حـ) حلّ المسائل اللفظية في الرياضيات (U.S. Department of Education, n.d.). وفي ضوء ذلك، يُمكن تصنيف صعوبات التَّعلُّم بحسب تصنيف كيرك وكالفانت – الذي سارت عليه العديد من الدراسات والبحوث لاحقًا– إلى: صعوبات التَّعلُّم النمائية، وصعوبات التَّعلُّم الأكاديمية، ويعدّ هذا التصنيف أبرز التصنيفات وأكثرها شمولية ودقة (الحوامدة، ٢٠١٩).

أ) صعوبات التَّعلّـُم النمائية:

هي الصعوبات التي ترتبط بنمو القدرات المعرفية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي والمهني، وتصنّف إلى: صعوبات أولية تشمل: (الانتباه والإدراك والتذكر)، وصعوبات ثانوية تشمل: (التفكير، والتعبير الشفهي، وحلّ المشكلات). ويعدّ الانتباه أول خطوات التَّعلُّم، وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات معرفية؛ تقود في النهاية إلى التَّعَلُّم (طاهر، ٢٠١٦). وتظهر هذه الصعوبات قبل دخول الطلبة إلى المدرسة، حيث إنها تشمل المهارات السابقة التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وعلى سبيل المثال، فقد يحتاج الطلبة إلى تطوير الكثير من مهاراتهم عندما يريدون تعلّم طريقة كتابة أسمائهم، كمهارات التآزر البصري الحركي، والذاكرة، والتسلسل، والمهارات الإدراكية (كيرك وكالفانت، ٢٠١٢).

ب) صعوبات التَّعلّـُم الأكاديمية:

هي نتيجة مُحصّلة للصعوبات النمائية، وتظهر على شكل صعوبات (القراءة والكتابة والحساب)، التي تحدّ من قدرة الطلبة على اكتساب التَّعلُّم في المراحل التعليمية (عصفور ويوسف، 2016). وذكرت الجمعية الأمريكية لصعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities Association of America (LDAA, n.d.) أن عُسر القراءة، وعُسر الكتابة، وعُسر الحساب؛ مُشكلات أكاديمية يُمكن التعرُّف عليها في المدرسة، حيث إن عُسر القراءة (Dyslexia)؛ يؤثر في قراءة الطلبة من خلال صعوبة التعرُّف على الكلمات وفكّ الترميز، وضعف في المعالجة الإملائية والفهم القرائي. أما عُسر الكتابة (Dysgraphia)؛ فيؤثر في قدرة الطلبة على الكتابة اليدوية والمهارات الحركية الدقيقة، بينما يؤثر عُسر الحساب (Dyscalculia) في فهم الأرقام ومعرفة الحقائق الرياضية، بالإضافة إلى ضعف المهارات الحسابية.

ويرى بعض الباحثين أن صعوبات التَّعلُّم يمكن تصنيفها إلى: (أ) اضطراب المعالجة البصرية، و(ب) اضطراب المعالجة السمعية، و(جـ) اضطراب التَّعلُّم غير اللفظي، إضافةً إلى التصنيفات السابقة. ويُقصد باضطراب المعالجة البصرية: اضطراب عصبي يُمثّل صعوبة التنقّل في بيئات غير مألوفة، وصعوبة تفسير الأشكال والمعلومات المرئية، وصعوبة نسخ الكلمات بدقة،

وقد يشكو الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم من ألم في العينين؛ ولكنه ليس نتيجة لمرض بالعين أو مشكلة تتعلّق بالبصر أو حِدَّته. ويُشير اضطراب المعالجة السمعية إلى أنه اضطراب مركزي؛ لِتأثيره في الإدراك السمعي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ويتمثّل في صعوبة تفسير المعلومات السمعية، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وصعوبة تذكّر التسلسل الصحيح للأصوات المسموعة. أما اضطراب التَّعلُّم غير اللفظي فيُقصد بِه: اضطراب عصبي ناتج عن خلل وظيفي في النصف الأيمن من الدماغ، كما أنه تبايُن شديد ما بين المهارات اللفظية العُليا والمهارات الحركية والبصرية المكانية والاجتماعية، ويتمثّل في: صعوبة التّعرُّف على الإشارات غير اللفظية مثل: لُغة الجسد، وتعبيرات الوجه، ونبرة الصوت، والإيماءات الأُخرى (Raza & Begum, 2021).

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

حظي موضوع خصائص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم باهتمام بالغ من قِبل الباحثين، فقد أُجريت العديد من الدراسات؛ بهدف تحديد الخصائص التي تميّز أُولئك الطلبة، ويُمكن عدّها محكًّا لتشخيص صعوبات التَّعلُّم. وتُسهم معرفة الخصائص بدرجة كبيرة في التعرُّف على الطلبة الذين يُشتبه بوجود صعوبات تعلم لديهم، من خلال ملاحظات الأسرة وتقديرات المعلم/ين/ات والمختص/ين/ات (الفيل والسيد، ٢٠١٦). وما يجدر أخذهُ في الحسبان عند التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ أنهم فئة غير مُتجانسة: أي تختلف جوانب الصعوبة من طالب/ة إلى طالب/ة، من حيث طبيعة تلك الصعوبة ودرجة شدتها (الغزالي، ٢٠١١). وعلى سبيل المثال، قد نجد طالبًا أو طالبة لديه/ها صعوبة في القراءة فقط، وآخرين لديهم صعوبة في التعبير الكتابي مثلًا، ومن الصعوبة أن تجتمع تلك الخصائص جميعها في طالب/ة واحد/ة National Association of Special Education Teachers [NASET], n.d.). وتشتمل على: (أ) الخصائص المعرفية والأكاديمية، و(ب) الخصائص الاجتماعية والسلوكية، و(ج) الخصائص الحركية.

المفاهيم المتداخلة مع صعوبات التَّعلّم:

يتمتّع الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بخصائص معرفية وأكاديمية واجتماعية وسلوكية وحركية تميّزهم عن غيرهم؛ لكن بعضهم قد يخلط بين صعوبات التَّعلُّم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى

المتصلة بعملية التَّعلُّم، كالتأخر الدراسي، وبُطء التَّعلُّم؛ مِمَّا يؤدي إلى سُوء الفهم وظهور الأخطاء التشخيصية، ويترتّب عليه ضعف البرامج التربوية. ويمكن تحديد بعض الفروق بين هذه المفاهيم المتداخلة، وذلك بالرجوع إلى مفهومها، وأسبابها، وأعراضها، بالإضافة إلى طرق تشخيصها (العدل، ٢٠١٣). ويُقصد بصعوبات التَّعلُّم: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمّن فهم اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة واستخدامها، وتبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء والتعبير والخط)، أو الحساب. أما بُطء التَّعلُّم فيُقصد بِه: اِنخفاض واضح في التحصيل الأكاديمي للطلبة، ويتضمّن جميع المهارات الأكاديمية الأساسية؛ نتيجةً لانخفاض القدرة العقلية، الذي لا يصل إلى مستوى الإعاقة الفكرية. وأخيرًا التأخر الدراسي: وهو التمتّع بمستوى ذكاء طبيعي، مع امتلاك بعض القدرات التي تُؤهل للنجاح؛ وبالرغم من ذلك فقد يخفق في الوصول إلى مستوى أكاديمي يُناسب قُدراته أو قُدرات أقرانه، وقد يرسب لمدة عام أو أكثر في إحدى المواد أو أكثر من مادة دراسية (وزارة التعليم، ٢٠١٧). وحتى تتضح الرُّؤية، فقد أشار الحاج (٢٠١٩)، والعبد اللطيف (٢٠١٦) إلى أهم الجوانب التي نستطيع من خلالها التفريق بين هذه المصطلحات، وهي كالآتي: (أ) التحصيل الأكاديمي، و(ب) سبب التدني في التحصيل الأكاديمي، و(جـ) القدرة العقلية (معامل الذكاء)، و(د) المظاهر السلوكية، و(هـ) المشاكل النمائية، و(و) الخدمة المقدَّمة لهذه الفئة. وفيما يأتي تفصيلٌ لهذه الجوانب.

أ) التحصيل الأكاديمي:

الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم ينخفضون في المواد التي تحتوي على مهارات التَّعلُّم الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، وقد يؤثر هذا القصور في بعض المهارات الأكاديمية ببعض المواد الدراسية ذات العلاقة، كما أن هُناك تباينًا واضحًا بين درجات مادة وأخرى. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فقد ينخفضون في جميع المواد بِشكْل عام، مع عدم القدرة على الاستيعاب، بينما ينخفض الطلبة المتأخرون دِراسيًّا في جميع المواد، مع إهمال واضح أو مشكلة صحية، ويتعلّق هذا الانخفاض بالمواد التي تحتاج إلى حضور ذهني.

ب) سبب التدني في التحصيل الأكاديمي:

يعُود سبب التدني في التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إلى الاضطراب في العمليات المعرفية (الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك)؛ وذلك ناتج عن الخلل في الجهاز العصبي المركزي: أي إنها إعاقة خفيَّة (مُستترة). أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فيرجع سبب تدني تحصيلهم إلى: الضعف العام في القدرة العقلية، والأسباب الوراثية لما قبل الولادة وبعدها. بينما يرجع انخفاض تحصيل الطلبة المتأخرين دِراسيًّا إلى: الإهمال الأسري، والتدليل الزائد، أو المشاكل الأسرية، كالطلاق، وكثرة الغياب، والفقر، والقلق.

ج) القدرة العقلية (معامل الذكاء):

يتمتّع الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم بذكاء طبيعي (متوسط أو فوق المتوسط): أي (٩٠) درجة فما فوق، كما أن الطلبة المتأخرين دِراسيًّا لديهم نسبة ذكاء مُشابهة للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وعلى النقيض من ذلك، فيمتلك الطلبة بطيئو التَّعلُّم حدًّا أدنى من المتوسط: أي (٨٤-٧٠) درجة، وعلى هذا الأساس صُنّفوا ضمن الفئة الحدّية.

د) المشاكل النمائية:

يُعاني الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم من اضطرابات في العمليات المعرفية الأساسية، كالفهم، واستعمال اللغة المنطوقة والمكتوبة، التي تكون ناتجة عن اضطراب في الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة والإملاء، والحساب. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فقد يُعانون من مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل، وأي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية، بينما لا يُعاني الطلبة المتأخرون دِراسيًّا من مشاكل نمائية واضحة.

هـ) المظاهر السلوكية:

يُظهر الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم سُلوكيات عادية، وقد يصاحبها أحيانًا نشاط زائد، وتشتت، واندفاعية، وعدم الاستمرار في المهمة، وتحدث هذه المظاهر بنسب متفاوتة. ويظهر الطلبة بطيئو

التَّعلُّم قصورًا في السلوك التكيفي، مثل: مهارات الحياة اليومية، والتعامل مع الأقران؛ ولكن بدرجات غير عالية، مع وجود تميّز في المهارات المهنية. أما الطلبة المتأخرون دِراسيًّا، فقد يُبدُون سُلوكيات غير مرغوبة، أو إحباطًا دائمًا من تجارب الفشل المتكررة، أو عدم تقبّل التوجيهات.

و) الخدمة المقدَّمة لهذه الفئة:

تقدّم برامج صعوبات التَّعلُّم للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، مع الاستفادة من التدريس الفردي في غرفة المصادر، من خلال التشخيص الطبي، ثم النمائي والأكاديمي؛ لمعرفة نقاط القوة والاحتياج، حيث تُصمّم الخطة التعليمية الفردية؛ للتقليل من آثار الصعوبة. أما الطلبة بطيئو التَّعلُّم فتقدَّم إليهم الخدمة في الصف الدراسي العادي مع تعديلات في المنهج، كما تُشخّص الحالة بواسطة فريق مُتخصّص يضمّ الإخصائي/ة النفسي/ة، والإخصائي/ة الاجتماعي/ة، ومعلم/ة التعليم العام، وولي الأمر، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية في الصف، ويتم بعد ذلك إعداد خطة تعليمية فردية لكل طالب/ة، والمرونة في الأساليب التعليمية. وأخيرًا بالنسبة للطلبة المتأخرين دِراسيًّا؛ فإن تقديم الخدمة يكون في الصف الدراسي العادي، عبر دراسة الحالة من قِبل المرشد/ة التربوي/ة في المدرسة، والتعاون مع ولي الأمر، وتقديم دروس إضافية؛ للتعويض عن المهارات المفقودة.

من خِلال العرض الفارق بين صعوبات التَّعلُّم وكل من: بُطء التَّعلُّم، والتأخر الدراسي؛ يتبيّن أن جميع الفئات يظهر عليها انخفاض في مستوى التحصيل الأكاديمي، ولن تُضبط فئة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتُحيّد عن بقية الفئات ما لم تُطبّق مجموعة من المقاييس التي تقيس الجوانب التي تنفرد بها عن بقية منخفضي التحصيل الأكاديمي، وأولها: تحديد مستوى الذكاء؛ إذ قُدّر بـ (٩٠) درجة فما فوق، ومن ثمّ قياس الظروف الاجتماعية والاقتصادية ما لم تكن عاملًا مُسببًا لانخفاض التحصيل، وأخيرًا التأكد من وجود الاضطرابات الانفعالية من عدمها، ولا بد من استخدام تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم (علوطي وعريوة، ٢٠١٧). وفي السياق ذاته، أشار لوفيت وكيلباتريك Lovett and Kilpatrick (2018) إلى أن انخفاض التحصيل الأكاديمي يعدّ سمة يتميّز بها الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، ولكن ليست كل حالات التحصيل المنخفض تُمثّل صعوبات في التَّعلُّم؛ لأنهُ شائعٌ في الإعاقات الأُخرى؛ لِذا يمكن القيام بتشخيص فارقي؛ لمعرفة الأسباب المختلفة

لانخفاض التحصيل الأكاديمي عند الطلبة قبل تصنيفهم. ويُعرِّف الكيلاني والروسان (2014) التشخيص الفارقي بأنهُ: عملية تستهدف فهم الصعوبة من جهة، وتمييزها عن غيرها من الإعاقات الأخرى. كما فسرهُ بعض الباحثين بأنهُ: عملية يتم من خلالها التمييز بين الاضطرابات المتشابهة بالنتيجة والمختلفة بالأسباب.

التشخـــــيص:

يُعدّ ميدان صعوبات التَّعلُّم من الميادين المحيّرة والمعقَّدة، من حيث إجراءات التعرُّف، وتحديد الطلبة المشتبه في وجود صعوبات تعلّم لديهم. ففي مراحل تطوره نظريًّا وبحثيًّا ومهنيًّا واجه المختصون فيه الكثير من التحديات، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر – تلك الأسئلة التي تدور حول عمليات التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وإجراءات القياس والتشخيص (الزارع والحسيني، ٢٠٢٠). وتعدّ مسألة التقييم والتشخيص للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم مسألة شائكة وجدليّة على مستوى العالم (أبو نيان، ٢٠٢٠). وقد أسهم العديد من العلوم في تفسير حالات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصها، كعلوم الطب، والأعصاب، والسمعيات، والبصريات، والجينات، وعلم النفس، والتربية الخاصة (أخرس وناصر، ٢٠١١). وتعدّ عملية تقييم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصها من أهم المراحل التي يُبنى عليها إعداد البرامج التربوية وتصميمها؛ إذ يُحدّد نوع الصعوبة التي يحملها أُولئك الطلبة ودرجتها، كلّ على حِدَّة. كما تتضمّن حكمًا إكلينيكيًّا يعتمد على العديد من البيانات التي يمكن الحصول عليها من مصادر مُتعددة، من خلال نتائج فحوص فريق القياس والتشخيص مُتعدد التخصُّصات (بركات، ٢٠١٦).

مفهـــوم التشخـــيص:

التشخيص مُصطلح مُستعار من العلوم الطبية، يُستخدم على نحو خاص في ميدان التربية الخاصة، ويُعرّف بأنه: العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك، ومدى قربها أو بعدها عن المعايير الخاصة بها (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩). ومن جانب آخر، ترى الباحثة أن مفهوم التشخيص يقوم على (٣) عناصر أساسية، وهي: (الدِّقة والشُّمولية والمشاركة)، ويُشار إلى التشخيص من حيث الدِّقة بأنهُ: إجراء عميق يهدف إلى معرفة احتمالية وجود صعوبات تعلّم لدى الطالب/ـة، من خلال

تطبيق أدوات القياس الخاصة بصعوبات التَّعلُّم، وفي حال وجود صعوبات التَّعلُّم؛ فإنهُ يُحدّد طبيعتها، واقتراح الإجراءات والتوصيات المناسبة للحدّ من آثارها (وزارة التعليم، ٢٠١٥). أما من حيث الشُّمولية، فقد أشار عبد الرؤوف وعامر (٢٠٠٨) إلى أن التشخيص يعني الفهم الكامل الذي يتم على خطوات؛ لاكتشاف مظهر، أو صعوبة، أو تحديد أحد جوانب نمو الطالب/ـة، أو سلوكياته/ـا. وأخيرًا التشخيص من حيث المشاركة يُقصد بِهِ: عملية دقيقة وحساسة يقوم بها فريق عمل مُتكامل ومتعدّد التخصُّصات، وهذا الفريق هو من يُحدّد ما إذا كان/ـت الطالب/ـة ي/ـتـ/ـعاني من صعوبات في التَّعلُّم أو لا، وذلك بالتعاون مع أولياء أمور الطلبة (الحسيني، ٢٠١٢).

أهداف تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلّـُم:

يرى المومني وآخرون Al Momani et al. (2013) أن الهدف الرئيس من عملية التشخيص هي: تحديد ما إذا كان/ـت الطالب/ـة بحاجة إلى خدمات التربية خاصة أو لا، والتعرُّف على الطلبة المعرَّضين لخطر الإعاقة، بالإضافة إلى تحديد موقع الطلبة على منحى التوزيع الطبيعي، وإحالتهم إلى المكان التعليمي المناسب. كما يرى أبو الديار (٢٠١٢) أن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تهدف إلى جمع البيانات عن الطلبة المعنيّين، وتحليلها والربط بينها؛ للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمّن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة، كما تهدف إلى مساعدة الباحثين على الفهم الدقيق والعميق لمشكلات صعوبات التَّعلُّم، فقد يكشف التشخيص عن أشكال أخرى لصعوبات التَّعلُّم، عبر التعرُّف على الصعوبات النمائية والأكاديمية لدى الطلبة، وتحديد نوع الصعوبة التي يُعانون منها (عجز في الانتباه، والتفكير، والذاكرة، والإدراك، واللغة، أو القراءة والكتابة والحساب)، وأخيرًا تمييز الطلبة الذين يُعانون من صعوبات التَّعلُّم عن الطلبة الذين يُعانون من إعاقات أُخرى.

إجراءات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّـم:

تمُرّ عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالخطوات الآتية: (أ) التعرُّف، و(ب) التشخيص، و(جـ) تحديد احتياجات الطلبة، و(د) كتابة تقرير التشخيص، وفيما يأتي تفصيلٌ لذلك (العبد اللطيف، ٢٠١٦؛ وزارة التعليم، ٢٠١٥؛ وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

أ) التعـــــرُّف:

يتم التعرُّف على الطلبة الذين يُحتمل وجود صعوبات تعلّم لديهم، وعادةً ما يكون في المنزل أو في المؤسسة التعليمية، حيث تُلاحظ الأسرة أو معلمو التعليم العام مجموعة من المظاهر السلوكية أو الأكاديمية التي تظهر على بعض الطلبة، ويمُرّ هذا الإجراء بالطرق الآتية:

١- **مُلاحظة السلوك،** عندما يشعر الأهل أو معلمو التعليم العام بأن هؤلاء الطلبة يظهر عليهم قصور في بعض المهام الدراسية المطلوبة منهم، والاعتمادية على الآخرين في تنفيذ الواجبات، بالإضافة إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي.

٢- **المسح:** يقُوم بِه معلمو الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم مع بداية كل عام دراسي، من خلال دراسة نتائج الطلبة في التحصيل الأكاديمي السابق، والتعرُّف على الطلبة الذين لم يتمكّنوا من تحقيق النجاح المدرسي المطلوب مُقارنة بأقرانهم عن طريق القوائم المدرسية.

٣- **الإحالـة:** هي إجراء يُشير إلى مُلاحظات سلوكية دراسية أو نفسية على الطلبة تستدعي التدخّل والمتابعة، حيث تتم إحالة الطلبة المشتبه في وجود صعوبات تعلّم لديهم إلى برنامج صعوبات التَّعلُّم؛ بهدف تحديد طبيعة المشكلة التي يعانون منها، وعادةً ما تتم الإحالة من قِبل: معلمي التَّعَلُّم العام، أو المرشد/ة الطلابي/ة، أو لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة – إن وُجدت – أو أولياء الأمور، أو الطلبة أنفسهم – إذا عبرُوا عن مشكلتهم– أو جهات أخرى كإدارة التربية الخاصة وغيرها.

ب) التشخيـــــص:

يُقيّم الطلبة باستخدام معايير موضوعية تُقدِّم النتائج المطلوبة لتحديد الأهلية، ولا بد من استخدام أكثر من أداة وأسلوب لتشخيص الطلبة وأهليتهم؛ للحصول على خدمات برنامج صعوبات التَّعلُّم، ومن المقاييس المستخدَمة في هذه الخطوة:

أ) المقاييس الرسمية مثل: مقاييس الذكاء، والقدرات المعرفية، واختبارات التحصيل معيارية المرجع، واختبارات التحصيل محكية المرجع.

ب) **المقاييس غير الرسمية مثل:** الملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، والاختبارات المبنية على المنهاج.

ج) تحديد احتياجات الطلبة:

تختص هذه الخطوة بالطلبة الذين ثبت لديهم صعوبات في التَّعلُّم، والذين ستُقدّم إليهم خدمة التدريس في البرنامج بناءً على نتائج الخطوات السابقة (التعرُّف والتشخيص)، والهدف منها تحديد المهارات المكتسبة وغير المكتسبة لأولئك الطلبة، وعلى أساسها تُبنى الخطة التعليمية الفردية. وفي هذه الخطوة تُقدّم اختبارات تشخيصية أكثر عُمقًا في المادة ذات الصعوبة، حيث تُحدّد نتائجها ما يأتي: (١) تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة، و(٢) تحديد نقاط القوة والاحتياج في المادة الدراسية، و(٣) تحديد الأهداف التعليمية قصيرة وبعيدة المدى التي ينبغي تحقيقها، و(٤) تحديد الأهداف السلوكية (التدريسية)، و(٥) تحديد بداية الفترة الزمنية ونهايتها لتنفيذ الخطة التعليمية الفردية.

د) كتابة تقرير التشخيص:

في هذه الخطوة يُقدّم فريق تقييم الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم وتشخيصهم تقريرًا نهائيًّا بوجود صعوبات تعلّم لدى الطالب/ة، مبنيًّا على التقارير التفصيلية المقدَّمة من الأعضاء المشاركين في التشخيص عن وضع الطالب/ة، مع تحديد الاحتياجات التربوية والتوصيات المناسبة.

اعتبارات في عملية التشخيص:

تحتل عملية التشخيص مكانة بالغة الأهمية، فمن خلالها يُسمّى الطلبة بِمسمَّيات قد تظل مُلازمة لهم مدى الحياة، أو يُوصفون بأوصاف غير مُحببة لهم، أو ربما قد تلحق بهم الضرر من النواحي: النفسية أو الاجتماعية أو الثقافية؛ لذا يُوصى بالدِّقة عند إجراء هذه العملية، والتأني قبل إطلاق الأحكام التشخيصية على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم. وفي ضوء ذلك؛ يجب على القائمين بعملية التشخيص الأخذ بالاعتبارات اللازمة لهذه العملية، ويمكن ذكرها بشيء من التفصيل كما يأتي (سليمان، ٢٠١٠؛ وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

أ) الاعتبارات القانونية والأخلاقية العامة.

وهي الاعتبارات التي يجب أن يتحلى بها القائمون بعملية التشخيص، وتتمثّل هذه الاعتبارات في: (١) الوعي والإدراك التامين بمضامين التشريعات المنظّمة لعمليات القياس والتقويم والتشخيص، و(٢) الدفاع عن حقوق الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم ودعوة الآخرين كالمعلم/ين/ات

والإداري/ين/ات والأسرة إلى احترام هذه الحقوق، و(٣) الحياد عن الآراء والمعتقدات الشخصية التي تؤثر في عملية التشخيص، و(٤) التواصل الدائم مع الأسرة وإشراكهم في عملية القياس والتشخيص، ومناقشتهم لمشكلات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ للوصول إلى حلول مناسبة لهم، و(٥) التمكّن من أساليب القياس والتشخيص، والقدرة على تفسير النتائج ووضع التوصيات الملائمة بشكل دقيق ومحدَّد، و(٦) أخيرًا الابتعاد عن السلوكيات التي من شأنها أن تجرح كرامة الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم أو تمسّها.

ب) الاعتبارات الخاصة بإجراءات التشخيص. تنقسم هذه الاعتبارات إلى:

- **اعتبارات قبل التشخيص**، حيث تتضمّن: (أ) تهيئة الظروف الملائمة للتشخيص، من حيث: المكان والإضاءة والتهوية؛ و(ب) ألا تتضمّن غرفة التشخيص أي مُشتتات سمعية أو بصرية قد تصرف انتباه الطلبة وتؤثر في دقة الاستجابات؛ و(جـ) أن تكون أدوات وأساسيات غرفة التشخيص مُناسبة لطول الطالب/ة وحجمها؛ و(د) الحرص على توفير المعينات المساعدة للطلبة كالنظارات الطبية، أو السماعات عند الحاجة إليها؛ و(هـ) التأكد من تجهيز الاختبارات والمقاييس المحدّدة ومن اكتمالها قبل البدء؛ و(و) الاطلاع على نتائج أداء الطلبة في السنوات الماضية؛ لمعرفة مدى استمرارية (المشكلة) لديهم؛ و(ز) تزويد معلمي اللغة العربية والرياضيات بنموذج الإحالة قبل نهاية العام الدراسي؛ فذلك يساعد على دقة اختيار الطلبة؛ و(حـ) الاستعانة بأحد مقاييس التقدير إذا لم يتضح لدى المعلم/ين/ات الخصائص والصفات التي تميّز الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم، مثل: مقاييس التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومقاييس الخصائص السلوكية للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، أو مقاييس الميول والاتجاهات.
- **اعتبارات في أثناء التشخيص**، وتتضمّن: (أ) إنشاء علاقة قائمة على الودّ والاحترام والتقدير بين المعلم/ـة والطالب/ـة، وعدم الضجر من أي سلوك يصدُر من الطلبة؛ و(ب) الالتزام الدقيق بما هو مسجّل في تعليمات دليل الاختبار أو المقياس الذي يُستخدم، وقراءة تلك التعليمات على الطلبة بشكل مباشر دون الاعتماد على الذاكرة؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تحريف لطريقة إجراء الاختبار أو المقياس وتغييرها؛ و(جـ) عدم إعطاء تلميحات تُوحي بالإجابة للطالب/ـة، والتي قد تؤدي إلى نتائج غير دقيقة؛ و(د) إشراك الأسر في عملية

القياس والتشخيص؛ و(هـ) إجراء الاختبارات بشكل فردي لكل طالب/ة على حِدة؛ و(و) تدوين استجابات الطالب/ة في نسخة المعلم/ة للاختبارات التشخيصية، وعدم التصحيح مباشرة أو وضع الإشارة على نسخة الطالب/ة؛ و(ز) إعطاء الوقت الكافي للطلبة لتأدية الاختبار التشخيصي، وذلك في أوقات مناسبة خلال اليوم الدراسي بحيث لا يكون في نهاية اليوم؛ و(حـ) ألا يكون الاختبار طويلًا بحيث يجلب الملل للطالب/ة؛ وأخيرًا أن يشتمل التشخيص على الجوانب: الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والطبية للطلبة.

- **اعتبارات بعد التشخيص**، وتتمثّل في: (أ) الدقة في إصدار الحكم والابتعاد عن العاطفة أو التحيز؛ و(ب) أن يكون الحكم بعد مُشاورة فريق التشخيص؛ و(جـ) الحفاظ على سِرّية المعلومات وعدم إخبار أي أحد ليس له علاقة بالطالب/ة؛ و(د) جمع الأوراق وتنظيمها في ملف التشخيص للطالب/ة داخل غرفة المصادر ليسهل التعامل معها؛ و(هـ) الإحالة إلى مركز الخدمات المساندة للتربية الخاصة – إن تطلّب الأمر ذلك – للتأكد بشكل أكبر من حالة الطالب/ة.

محكّات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلّـُم:

١- محـــكّ التبـــاعـــد:

يعتمد هذا المحك على تحديد الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التَّعلُّم، من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الآتية أو كليهما: (١) تباين واضح في نمو العديد من العمليات المعرفية، كالانتباه، والتمييز، واللغة، والتآزر البصري الحركي، والذاكرة، وإدراك العلاقات؛ أو (٢) تباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي (الحوامدة، ٢٠١٩).

٢- محـــكّ الاستبعـــاد:

يعتمد هذا المحكّ في تشخيصه لصعوبات التَّعلُّم على استبعاد الطلبة الذين ترجع صعوباتهم التعليمية وتدني تحصيلهم الأكاديمي إلى الإعاقة الفكرية والسمعية والبصرية والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو حرمان بيئي وثقافي، بالإضافة إلى نقص فرص التَّعلُّم (القمش والمعايطة، ٢٠١٤).

٣- محكّ التربية الخاصة:

يُشير هذا المحك إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لا تناسبهم الطرق والأساليب المتّبعة مع طلبة التعليم العام أو طلبة الإعاقات الأُخرى؛ مِمَّا يستدعي توفير طرق وأساليب وإستراتيجيات خاصة، من حيث: (التشخيص والتصنيف والتعليم)، تختلف عن المقدَّمة للفئات السابقة. وفي ضوء هذا المحك، يُتطلّب من القائمين على عملية التشخيص اختيار بطارية اختبارات مُتنوّعة؛ لإتاحة الفرصة للطلبة على الاستجابة بطرق مختلفة، بحيث يتمكّنون من استخدام اللغة، أو وضع الإشارة، أو وضع خط تحت الإجابة الصحيحة (آل عزيز، ٢٠١٣).

٤- محكّ الصعوبات المُرتبطة بالنُّضج.

يُشير هذا المحك إلى احتمال وجود خلل في عملية النُّضج، أو وجود تأخر في عملية النمو، ولا بد من الأخذ في الحُسبان أن عملية النمو تختلف من طالب/ة إلى طالب/ة، وإن وُجد تأخر في نمو الطلبة؛ فمن الصعب تهيئتهم لعملية التَّعلُّم. وقد تكشف أدوات التشخيص المستخدَمة مع الحالات في سن الخامسة أو السادسة عن وجود صعوبات إدراكية أو حسية أو حركية، ترتبط بوجود الخلل في عملية النُّضج، أكثر من ارتباطها بوجود اضطراب فعلي كامن لدى الطالب/ة (متولي، ٢٠١٥).

٥- محكّ العلامات النيورولوجية أو العصبية:

يقُوم هذا المحك على أساس أنه يمكن التعرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من خلال الخلل البسيط في المُخ، حيث يُفحص باستخدام رسام المُخ الكهربائي. وتجدُر الإشارة إلى أن الاضطراب في وظائف المُخ ينعكس سلبيًّا على العمليات المعرفية؛ مِمَّا يعُوق عملية اكتساب الخبرات التعليمية وتطبيقها والاستفادة منها، كما يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي، ونمو الشخصية العامة (عصفور ويوسف، ٢٠١٦).

٦- محكّ الاستجابة للتدخّل:

محك حديث ظهر في ٢٠٠٤، وتعتمد آلية تطبيقه على عدد من المراحل، وهي: (١) تقديم تدريس فعّال لجميع الطلبة في فصل التعليم العام؛ و(٢) رصد تقدّم الطلبة ومراقبتهم؛ و(٣) تقديم تدخّلات تربوية مُكثّفة للطلبة الذين لا يستجيبون، مع رصد تقدمهم ومراقبتهم مرةً أُخرى؛ و(٤) تقديم دروس فردية، فإن لم تكن هُناك استجابات واضحة؛ تتم إحالة الطلبة إلى غرفة المصادر لتلقي خدمات التربية الخاصة في صعوبات التَّعلُّم (العدل، ٢٠١٦).

٧- محكّات تشخيص صعوبات التَّعلُّم وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية (النسخة الخامسة) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013):

تناول هذا الدليل أربعة محكات أساسية لتشخيص صعوبات التَّعلُّم، وتتحقّق استنادًا على التلخيص الإكلينيكي لتاريخ الحالة للطلبة من الجوانب: المعرفية، والطبية، والأسرية، والتربوية، والتقارير المدرسية، والتقييم النفس تربوي. كما حدّد الدليل مظاهر الصعوبة في المهارات الأكاديمية الأساسية، بالإضافة إلى تحديد مُستويات شدة صعوبات التَّعلُّم. وفيما يأتي توضيح لذلك:

أ) وجود صعوبة في تعلّم المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) واستخدامها، حيث يتبيّن من وجود واحد على الأقل من الأعراض الآتية لدى الطلبة: (قراءة الكلمات ببطء، وبشكلٍ غير دقيق، وصعوبة في فهم ومعنى ما يقرؤونه، وصعوبة في التهجي، وصعوبة في إجادة مفهوم العدد، أو الحقائق التي تتعلّق بالأرقام، وأخيرًا صعوبة في الاستدلال الرياضي)، وتستمر لمدة ستة أشهر مُتتالية على الأقل؛ على الرغم من توفير البرامج التربوية التي تستهدف تلك الصعوبات.

ب) أن تكون المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب)، التي تتأثر بصعوبات التَّعلُّم في مستوى أقل بكثير من المتوقّع بالنسبة لمن هم في عمرهم الزمني، ويكون لها تأثير سلبيّ في الأداء الأكاديمي، أو المهني، أو أنشطة الحياة اليومية.

ج) صعوبات التَّعلُّم تبدأ خلال السنوات الأولى من المدرسة؛ لكنها لا تظهر بوضوح حتى يتجاوز الطلبة مُتطلّبات المهارات الأكاديمية التي تتأثر بتلك الصعوبات.

د) صعوبات التَّعلُّم لا تكون ناتجة عن الإعاقة الفكرية، والإعاقات الحسية، أو أي اضطرابات أخرى عصبية كانت أو نفسية، أو اضطرابات نفسية اجتماعية. وفي سياق متصل، تظهر صعوبات التَّعلُّم على مُستويات مُختلفة، فقد تكون صعوبات بسيطة تتمثّل في واحد أو اثنين من المجالات الأكاديمية، أو صعوبات متوسطة في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وأخيرًا صعوبات شديدة تظهر في العديد من المجالات الأكاديمية.

٨- محكّات تشخيص صعوبات التَّعلُّم وفقًا للتصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية (النسخة الحادية عشرة) International Sstatistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th Ed.; ICD-11; World Health Organization, 2023):

أولاً: صعوبات القراءة:

أ) تحقّق المحك (١ أو ٢).

١- حصول الطالب/ة على درجة في دقة القراءة أو الفهم، تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة، وتُقاس مهارات القراءة ودرجة الذكاء في ضوء اختبار فردي مُقنن يتناسب مع الثقافة والنظام التعليمي للطلبة.

٢- وجود تاريخ من مشكلات القراءة الشديدة لدى الطلبة، أو الحصول على درجات في الاختبار تحقّق المعايير الواردة في النقطة السابقة، وذلك في سن مبكر، بالإضافة إلى درجة في اختبار الإملاء تُمثّل على الأقل انحرافين معيارين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

أ) ألا ترجع تلك الصعوبة بشكل مُباشر إلى خلل في حِدة البصر أو السمع أو اضطراب عصبي.

ب)تتداخل صعوبات القراءة بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات القراءة.

ج) تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

د) استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

ثانيًا: صعوبات التهجئة:

١- حصول الطالب/ـة على درجة في أحد اختبارات التهجئة؛ تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

٢- حصول الطالب/ـة على درجة في دقة القراءة والفهم والحساب، التي تقع ضمن المعدل الطبيعي (تُمثل انحرافين معياريين أعلى من المستوى).

٣- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة.

٤- تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

٥- وجود صعوبات في الإملاء مُنذ بداية المراحل المبكرة في تعلّم التهجئة.

٦- تتداخل صعوبات التهجئة بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات التهجئة.

٧- استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقننة.

ثالثًا: صعوبات الحساب:

١- حصول الطالب/ة على درجة في أحد اختبارات الحساب المقنّنة؛ تُمثّل على الأقل انحرافين معياريين أقل من المستوى المتوقّع بناءً على العمر الزمني والذكاء للطالب/ة.

٢- حصول الطالب/ـة على درجة في دقة القراءة والفهم والتهجئة، التي تقع ضمن المعدل الطبيعي (تُمثّل انحرافين معياريين أعلى من المستوى).

٣- عدم وجود تاريخ من صعوبات القراءة الشديدة أو التهجئة.

٤- تكون الخبرات التعليمية ضمن المدى المتوسط المتوقّع (أي لا يوجد ضعف شديد في الخبرات المقدَّمة للطلبة).

٥- وجود صعوبات في الحساب مُنذ بداية المراحل المبكرة في تعلّم الحساب.

٦- تتداخل صعوبات الحساب بشكل كبير مع التحصيل الأكاديمي أو أنشطة الحياة اليومية التي تتطلّب مهارات رياضية.

٧- استبعاد الطلبة الذين تصل معدلات ذكائهم إلى أقل من (٧٠) على أحد اختبارات الذكاء الفردية المقنّنة.

الممارسات الخاطئة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم:

يُذكر جرار (٢٠٠٨) أن أي مُمارسة تشخيصية خاطئة تصدُر من القائمين على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ ستنعكس سلبًا على الحاضر والمستقبل التعليمي لأولئك الطلبة، حيث تتم إحالتهم إلى بيئات تربوية لا تتناسب مع قدراتهم، أو قد تُوظّف إستراتيجيات تعليمية لا تتوافق مع الصعوبات التي يُعانون منها؛ لأن هذه الإستراتيجيات قد بُنيت في الأصل على تشخيص غير دقيق وغير صادق. ومن الممارسات التشخيصية الخاطئة ما يأتي:

١- **ضعف المعرفة النظرية:** أي أن القائمين على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم لا يمتلكون المهارات الكافية للقيام بهذه العملية، مثل: القدرة على تحليل النتائج المُستقاة من الأدوات التشخيصية، والربط بين تلك النتائج وغيرها. وقد أشارت نتائج دراسة ساوهني وبانسال Sawhney and Bansa (2014) إلى أن المعلم/ين/ات لديهم معرفة ضئيلة بصعوبات التَّعلُّم وطرق تحديدها.

٢- **عدم أهلية القائمين على عملية التشخيص:** حيث يُشخّص بعضهم الطلبة الذين يشُك أنهم يُعانون من صعوبات تعليمية من غير أن يكونوا مؤهلين للقيام بذلك؛ فيطبّقون الأدوات التشخيصية ويستخرجون النتائج، ويقدّمون التوصيات للأسر.

٣- **تحيُّز الفاحص/ين/ات:** من العوامل الدالة على تحيُّز الفاحص/ين/ات عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم: استخدام اختبارات أو مقاييس ليس لها علاقة بِحالة الطالب/ـة، وافتراض الفاحص/ة أن درجات الاختبار أو المقياس صحيحة وغير قابلة للخطأ، والاعتماد على درجات اختبار واحد لاتخاذ قرارات مُهمة. وفي هذا الصدد، أثبتت نتائج دراسة الذياب والقريني (٢٠١٨) أنهُ يُعتمد على درجة اختبار الذكاء وحدها عند اتخاذ القرار التشخيصي.

٤- **عدم صلاحية الأدوات التشخيصية:** وذلك باستخدام أدوات تشخيصية تفتقر إلى الخصائص السَّيكو مِترية (الصدق والثبات).

٥- **تحيُّز الأدوات التشخيصية:** وهو أن تتضمّن الأداة التشخيصية مُصطلحات غير إجرائية يصعب فهمها وتفسيرها من قِبل القائمين على هذه العملية؛ مِمَّا يُساعد على تغلّب عنصر

الذاتية عند استنتاج النتائج وتفسيرها. وقد توصّل أبو الديار (٢٠١٢) إلى أن الأدوات التشخيصية تُعدّ مصدرًا للأخطاء، وعلى سبيل المثال: أن تحتمل مُفردات الاختبار أو المقياس التخمين، أو بها أخطاء في بِنائها، كأن تكون صياغتها غامضة أو مركبة، أو تكون تعليمات الإجابة عنها غير محددة.

٦- **إطلاق الأحكام الخاطئة.** الشكل (١) يُمثّل ملخصًا للممارسات آنفة الذكر.

الشكـــل (١)

الممارسات الخاطئة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

الـدراســات الســابقــة:

أجرى ديفز وشيبرد Davis and Shepar (1983) دِراسة هدفت إلى: (أ) تحديد الاختبارات الأكثر استخدامًا في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، و(ب) مدى معرفة المختصين بالخصائص الفنية لهذه الاختبارات، و(جـ) مدى إلمام المختصين بتفسير الانحراف والتشتّت في درجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، و(د) أخيرًا، معرفة الممارسات المستخدَمة للحصول على تشخيص صادق عندما تكون اختبارات القياس النفسي قد جرت في العيادة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدِّراسة، وتكوّنت العينة من (٥٤٢) معلمًا لصعوبات التَّعلُّم، و(١٣٠) اختصاصيًّا في علم النفس المدرسي، و(١٧٩) معلمًا للغة والآداب من

كولورادو الأمريكية، وأعدّ الباحثان استبانة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن الاختبارات التقليدية ما زالت تُستخدم بشكل متكرر؛ بالرغم من توافر اختبارات تتصف بثبات وصدق عاليين، ومبالغة المختصين في تقديرهم للاختبارات التي يستخدمونها، وأن أحكام غالبية المختصين في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تتم باستخدام الدرجات على الاختبارات في العيادة النفسية، وأكدت الدِّراسة أن المختصين ما زالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة للتأكد من صدق هذه الأحكام، وأن ما بين الثلث والنصف من كل مجموعة من مجموعات المختصين؛ لم تستطع أن تفسّر على وجه الدِّقة انحرافات في القدرة على التحصيل.

وسعت دِراسة أبيبي وهايلي مريم Abebe and Hailemariam (2008) إلى تحديد العوامل المؤثرة في قرارات المعلم/ين/ات عند إحالة الطلبة إلى خدمات التربية الخاصة تبعًا للمنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (١٤٤) معلمًا ومعلمة، كما أعدّ الباحثان استبانة حول تصوّرات المعلم/ين/ات لأسباب صعوبات التَّعلُّم، تكوّنت من (٤) محاور رئيسة، وهي: (تعليم غير كافٍ، وعوامل النمو، وعوامل البيئة، ونقص الدعم الأسري)، وأشارت نتائج الدِّراسة إلى أن تصوّرات المعلم/ين/ات بشأن صعوبات التَّعلُّم تتأثر بعدة عوامل؛ ومن ثم تؤثّر في المعايير التي يستخدمونها عند الإحالة، ففي تصوّر أن التعليم غير كافٍ سبب لصعوبات التَّعَلُّم؛ أثرت مجموعة من العوامل في اتخاذهم للقرار، وهي: معلمو التعليم العام ليس لديهم الوقت للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الصف العادي، ولا يمتلك معلمو التعليم العام الخبرة اللازمة لتعليم الطلبة، واعتمادهم على إخصائي علم النفس المدرسي للقيام بالتدخُّلات في مواجهة الصعوبات السلوكية. أما تصوّر أن عوامل النمو سبب في صعوبات التَّعلُّم؛ فقد أثرت (٣) عوامل في اتخاذهم للقرار، وهي: الإنجاز المنخفض، والحضور الضعيف، ومدى توافر الخدمات. بينما أثر عاملان من العوامل البيئية في اتخاذهم للقرار، وهما: الدعم الاجتماعي والاقتصادي، والمشاكل الأسرية. كما أثر عاملان من عوامل نقص الدعم الأسري في اتخاذهم للقرار، وهما: عدم الاستقرار العاطفي، وجنس الطالب/ة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل المؤثرة في قرار الإحالة تُعزى لمُتغيّر الجنس؛ لصالح المعلمات، ومُتغيّر المؤهل العلمي.

وأجرى الحلو وفحجان (٢٠١٣) دراسة سعت إلى الكشف عن مشكلات معلمي التربية الخاصة بكل من: (الإدارة المدرسية، والتجهيزات المكانية، والوسائل التعليمية، وتعاون معلم التعليم العام، والإشراف التربوي)، وتمت الدِّراسة وفقًا للمنهج الوصفي، تبعًا لمُتغيِّرات: الجنس، وعدد سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، حيث تكوّنت العينة من (٤٤) معلمًا ومعلمة، موزّعين على سبع مُديريات من مُديريات التربية والتعليم الحكومية في محافظات غزة. وأعدّ الباحثان مقياسًا للحكم على مشكلات المعلم/ين/ات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا حول المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة تُعزى لمُتغيِّر عدد سنوات الخدمة، وذلك في المجال الثاني (التجهيزات المكانية والوسائل التعليمية)، والمجال الثالث (تعاون معلم التعليم العام). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمُتغيِّري: الجنس والمؤهل العلمي.

وأعدّت ساوهني وبانسال Sawhney and Bansal (2014) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى معرفة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بصعوبات التَّعلُّم وفقًا للمنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (٥٠) معلمًا ومعلمة، وأعدّت الباحثتان اختبارًا لقياس مستوى المعرفة للمعلم/ين/ات. وتوصّلت النتائج إلى أن المعلم/ين/ات لديهم معرفة ضئيلة عن صعوبات التَّعلُّم وطرق تحديدها.

وفي البيئة السعودية، أجرت أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦) دِراسة هدفت إلى التعرُّف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء المُتغيّرات الآتية: (طبيعة العمل، والمؤهل التعليمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، تبعًا للمنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٥٠) معلمة ومشرفة من معلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم، كما أعدّت الباحثتان استبانة للتعرُّف على أهداف الدِّراسة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية في تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمات ومشرفات صعوبات التَّعلُّم، تُعزى لجميع مُتغيرات الدِّراسة، كما ظهرت حاجة معلمات الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة المتوسطة إلى التدريب على الاختبارات التشخيصية المُقنّنة بالمرتبة الأولى.

وهدفت دِراسة أبو الرب (٢٠١٦) إلى التعرُّف على مشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التَّعلُّم في

المملكة، وأُجريت الدِّراسة وفقًا للمنهج الوصفي تبعًا لمُتغيري: المؤهل وسنوات الخبرة، حيث بلغ عدد العينة (٦٣) اختصاصيًّا في صعوبات التَّعلُّم من العاملين في التعليم العام، كما أعدّ الباحث استبانة مشكلات التشخيص تكوّنت من (٥٢) عبارة، مُوزّعة على (٤) محاور خاصة بالمشكلات التي تتعلّق ببيئة التَّعلُّم، والمقاييس، والإجراءات ما قبل التشخيص، والطالب. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم على جميع محاور الاستبانة، حيث احتلت المشكلات المُتَعَلِّقَة بالمقاييس المرتبة الأولى، ومن هذه المشكلات: الاعتماد بشكل كبير على المقاييس غير الرسمية، ونقص مهارة العمل ضمن الفريق، ونقص التدريب الواضح للاختصاصين على تطبيق المقاييس، بينما احتلت المشكلات المُتَعَلِّقَة بإجراءات ما قبل التشخيص المرتبة الثانية، ومن هذه المشكلات: ترشيح معلم التعليم العام للطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية وبطيئي التَّعَلُّم وغيرهم، وعدم وجود فروق إحصائية تُعزى لمُتغيري: سنوات الخبرة والمؤهل.

وهدفت دِراسة الذياب والقريني (٢٠١٨) إلى التعرُّف على مُعوّقات تقييم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتشخيصهن من منظور فريق العمل مُتعدد التخصُّصات تبعًا للمنهج النوعي، وتكوّنت عينة الدِّراسة من (٧) مُشاركات من تخصّصات متعددة، وهن: (معلمة تربية فكرية، وإخصائية اجتماعية، وإخصائية نفسية، وإخصائية علاج اللغة والكلام، وإخصائية العلاج الطبيعي، وإخصائية العلاج الوظيفي، وولية أمر)، وقد طوّر الباحثان بطاقة المقابلة في ضوء الأدبيات السابقة، وأشارت النتائج إلى عدد من المعوّقات صُنّفت في أربع فئات خاصة بالمعوّقات: الفنية والإدارية والمادية والبشرية، وكانت المعوّقات الفنية الأكثر بروزًا، وتمثّلت في: قُصور الوقت المُحدد للقيام بعملية التقييم والتشخيص، والاعتماد على درجة اختبار الذكاء وحدها عند اتخاذ القرار التشخيصي، كما أشارت النتائج إلى مجموعة من الحلول التي اقترحها فريق العمل مُتعدد التخصُّصات.

أما الدِّراسة الوصفية التي قام بها المبدل (٢٠١٩)، فهدفت إلى تقويم جودة الخصائص السَّيكو مترية والدقة التشخيصية لمقاييس صعوبات التَّعلُّم المُستخدَمة في البحوث العربية، ومدى توظيفها لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وفقًا لإجراءات المنهج الوصفي، حيث بلغ عدد العينة (٤١) معلمًا ومعلمة لصعوبات التَّعلُّم، واستخدم الباحث قائمة كوزمين (COSMIN) لجودة الخصائص السَّيكو مترية، وقائمة (QUAD) لتقييم جودة الدِّقة التشخيصية،

لـ(٢٠) دِراسة عربية، و(٧) أدوات تشخيصية، كما أعدّ الباحث استبانة تضمّنت (١٠) أسئلة يُجاب عنها بـ(نعم/ لا)، مُوجهة لمعلّمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، و(٩) من هذه الأسئلة كانت عن مدى توظيف مقاييس صعوبات التَّعَلُّم المُستخدَمة في البحوث العربية لأغراض التشخيص، أما السؤال العاشر فعن مدى وجود مقياس أو أسلوب آخر يـ/تـ/ستخدمه المعلم/ة في التشخيص. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن هُناك أدلّة محدُودة على الخصائص السَّيكو مترية للمقاييس؛ مِمَّا يقلّل من صحة الاستنتاجات حول تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأوضحت النتائج أن هُناك نسبة ٨٦% من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم لا يستخدمون مقاييس مختلفة في التشخيص؛ بل يُعتمد على الاختبارات التشخيصية التي أعدّتها الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التعليم.

وأجرت السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠) دِراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بمدارس المنطقة الشرقية في ضوء المُتغيّرات الآتية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، تبعًا للمنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٢٣٠) معلمًا ومعلمة لصعوبات التَّعلُّم، وأعدّ الباحثان استبانة تكوّنت من (٢٤) عبارة، مُوزّعة على (٤) محاور؛ تتمثّل في: المحكات المُستخدَمة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومرحلة الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، ومرحلة التشخيص، والمقاييس المُستخدَمة في تحديد الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وأوضحت نتائج الدِّراسة أن أعلى المحكّات المُستخدَمة: محك التربية الخاصة للكشف عن الطلبة، وأدنى المحكات المُستخدَمة محك الاستجابة للتدخُّل للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، واستخدام (٣) محكات – على الأقل– في الكشف عن أولئك الطلبة، وأشارت النتائج إلى أن عبارة (تُستخدم اختبارات مبنية على المنهاج، والاكتفاء بنتائج مقياس واحد – على الأقل– عند تحديد أهلية الطلبة لخدمات التربية الخاصة)؛ قد حصلت على أعلى درجة في محور المقاييس المُستخدَمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا حول واقع تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم تُعزى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح المعلمات، والمؤهل، وعدد سنوات الخبرة في المحاور الأربعة لأداة قياس الدراسة.

في حين أجرى ملفين–ويليامز Melvin-Williams (٢٠٢١) دِراسة سعت إلى الكشف عن نقاط الضعف في عملية التربية الخاصة، التي تؤدي إلى الخطأ في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، وفقًا للمنهج النوعي (دراسة الحالة)، حيث بلغ عدد العينة (٧) من فريق مُتعدد

التخصُّصات، وتضمّنت: (مُديرًا، ومعلِّمين في التربية الخاصة، ومعلِّمين في التعليم العام، وإخصائي نطق، ومستشارًا في التربية الخاصة)، واستخدام الباحث المقابلة لجمع البيانات، وتوصّلت الدِّراسة إلى أن هُناك (٦) نقاط ضعف؛ تُؤدي إلى التشخيص الخاطئ في التربية الخاصة، وهي كالآتي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب؛ و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التخصُّصات؛ و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات؛ و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة؛ و(هـ) ضعف تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخُّل؛ و(ز) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة).

التعليق على الدِّراسات السابقة:

بعد استعراض الدِّراسات السابقة وتحليلها؛ يُمكن توضيح الفجوة البحثية التي تُغطيها الدِّراسة الحالية. وبالنظر إلى أهداف الدِّراسات السابقة؛ تبيّن أن جميعها ناقشت موضوع التشخيص من زوايا مختلفة؛ لكن بعضها تناول أهدافًا عامة مُشتركة، حيث اتفقت دِراستا أبو الرب (٢٠١٦)، والحلو وفحجان (٢٠١٣) على الكشف عن المشكلات التي تُواجه عملية التشخيص، في حين يختلف هدف الدِّراسة الحالية الذي تناول الأخطاء التشخيصية والكشف عنها عن جميع الدِّراسات السابقة. ومن جانب آخر، اتفقت الدِّراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المُتبع، وهو المنهج الوصفي؛ بِاستثناء دراستي الذياب والقريني (٢٠١٨)، وملفين–ويليامز Melvin-Williams (٢٠٢١) في استخدامهما للمنهج النوعي. وفي السّياق ذاته، اتفقت الدِّراسة الحالية مع جميع الدِّراسات السابقة في الأداة المُستخدَمة وهي الاستبانة لجمع المعلومات، بِاستثناء دِراستي الذياب والقريني (2018)، وملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021)، اللتين اتفقتا على استخدام أداة المقابلة، بينما أُستخدم المقياس في دِراسة الحلو وفحجان (٢٠١٣). ومن حيث العينة، فقد اختلفت الدِّراسة الحالية عن جميع الدِّراسات السابقة في اختيار معلمي ومعلمات صعوبات التَّعلُّم، عدا دِراستي: السبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠)، والمبدل (٢٠١٩).

ومن خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسات السابقة؛ تُشير الباحثة إلى الجوانب التي تميّز الدِّراسة الحالية عن باقي الدِّراسات، فمن حيث الهدف يُلاحظ أن الدِّراسة الحالية لم تقتصر في البحث عن الجوانب المؤّثرة في عملية التشخيص؛ بل تبحث عن الأخطاء

التشخيصية الأكثر شُيوعًا في مجال صعوبات التَّعلُّم، التي تكون ناتجة عن مُمارسات خاطئة كما تراها الباحثة. كما أُجريت الدِّراسة في منطقة جازان التي- على حدّ علم الباحثة- لم يُبحث فيها عن هذا الموضوع من قبل، ويؤمل أن تكُون الدراسة الحالية من الدِّراسات المرجعية بهذه المنطقة الجغرافية في تشخيص ذوي صعوبات التَّعلُّم. ولم تقتصر الدِّراسة الحالية على بيئة تعليمية مُعينة بالمنطقة؛ بل تميّزت بتنوُّع البيئات التعليمية في مختلف القطاعات العامة والخاصة، حيث اشتملت على: المدارس الحكومية، والأهلية، والمراكز التشخيصية، ومراكز الرعاية النهارية المُلحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم؛ لأن عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم قد تُجرى في بيئات مُختلفة. كما بحثت الدِّراسة الحالية عن المشكلة وفق مُتغيّرات مختلفة بعضها لم يُبحث سابقًا، مثل، مُتغيّر الدورات التدريبية في مجال التشخيص، بالإضافة إلى البحث عن المشكلة في جميع مراحل عملية التشخيص، وهي: (قبل التشخيص، وفي أثنائه، وبعده)، ولم تقتصر الدِّراسة الحالية على مرحلة مُعينة؛ وهذا ما جعلها تتميّز عن الدِّراسات التي تطرّقت إلى هذه الجوانب.

ومما سبق؛ يتبيّن أن الباحثة استفادت كثيرًا من الدِّراسات العربية والأجنبية التي أجراها الباحثون، وقد حاولت الباحثة أن تُوظّف تلك الجُهود السابقة؛ للوصول إلى تحديد دقيق للمشكلة الحالية والبحث فيها بشكل أكبر. ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدِّراسات السابقة ما يأتي: الوصول إلى المنهج المناسب للدِّراسة الحالية وهو المنهج الوصفي، وبناء أداة الدِّراسة (الاستبانة)، وإثراء الإطار النظري، بالإضافة إلى دعم مقدمة الدِّراسة ومشكلتها من خلال النتائج المختلفة التي توصّلت إليها تلك الدِّراسات، والتي ناقشت العوامل، والمشكلات، والمُعوّقات، والممارسات، والتحدّيات التي تُؤثّر في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ لتسليط الضوء عليها، فقد تكون هناك مُسبّبات تقف خلف الأخطاء التشخيصية، وهي ما تعلّقت بـ:المقاييس والاختبارات التشخيصية، والإجراءات التشخيصية، والبيئة التشخيصية، وكفاءة القائمين بعملية التشخيص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فرضت الدراسة الحالية في ضوء طبيعتها وأهدافها وتساؤلاتها استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يعدّ من المناهج الرئيسة التي تُستخدم في الأبحاث الإنسانية والتربوية والاجتماعية،

ويعتمد على دراسة الظاهرة بواقعية من خلال التعبير الكيفي أو الكمي، الذي يُعطي وصفًا دقيقًا للظاهرة موضوع الدراسة (درويش، ٢٠١٨). ويقوم هذا المنهج على جمع البيانات والمعلومات، وتحليلها، وتفسير بعض جوانبها؛ بهدف الكشف عن الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، ومعرفة الفروق بين هذه الأخطاء الشائعة وفقًا لمُتغيّرات الدراسة. وتأسيسًا على ما سبق؛ ترى الباحثة أنه المنهج الأكثر ملاءمةً مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلُّم في المدارس والمراكز المُلحق بها برامج صعوبات التعلّم في منطقة جازان. وبعد الرجوع إلى إحصائيات إدارة التربية الخاصة؛ اتَّضح أن عدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم بمنطقة جازان؛ بلغ (٨٩) معلمًا ومعلمة، حسب إحصائية إدارة التعليم بمنطقة جازان لعام ١٤٤٤هـ، بالإضافة إلى وزارة العمل والتنمية الاجتماعية لعام ١٤٤٤هـ. وقد راجعت الباحثة وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية؛ للحصول على إحصائية بعدد معلمي ومعلمات صعوبات التعلّم العاملين بمراكز الرعاية النهارية؛ ولكن لم تتوافر لديهم إحصائية بذلك، وقد زُوّدت الباحثة بقائمة لمراكز الرعاية النهارية لعام ١٤٤٤من قِبل وزارة العمل والتنمية الاجتماعية؛ وبناءً على ذلك تواصلت الباحثة مع المراكز؛ للحصول على عدد أفراد العينة. وقد بلغ مجتمع الدراسة (٦٢) من المعلمين والمعلمات بالقطاع الحكومي، و(٢٧) معلمًا ومعلمة من القطاع الخاص، للعام الدراسي (٢٠٢٣)، خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤هـ/٢٠٢٣م.

عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة أُختيرت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان، وحسبت الباحثة حجم العينة بحيث تكون ممثّلة لمجتمع الدراسة الفعلي؛ حتى تُعمّم النتائج عليها بناءً على قانون حساب حجم العينة (Moore et al. , 2003)، ويعطي هذا القانون أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة؛ وبذلك كان الحد الأدنى

لعدد عينة الدراسة من المعلمين (٧٢) معلمًا ومعلمة، بواقع (٣٤) معلمًا و(٣٨) معلمة، وقد أُختيرت عينة مكوّنة من (٧٢) معلمًا ومعلمة ممثّلين لمجتمع الدراسة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيّرات الدراسة: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص).

جـــدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمُتغيّرات الدراسة

المُتغيّرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٣٤	٤٧،٢٪
	أنثى	٣٨	٥٢،٨٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٠	٦٩،٤٪
	دبلوم عالٍ	٧	٩،٧٪
	دراسات عليا	١٥	٢٠،٨٪
عدد سنوات الخبرة	أقلّ من ٥ سنوات	٢٤	٣٣،٣٪
	٥-١٠ سنوات	١٦	٢٢،٢٪
	أكثر من ١٠سنوات	٣٢	٤٤،٤٪
عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص	١-٥ دورات	٣٣	٤٥،٨٪
	٦-١٠ دورات	١٥	٢٠،٨٪
	١١ دورة فأكثر	٢٤	٣٣،٣٪

أداة الـــدراســـــة:

توافقًا مع ظروف هذه الدراسة، وطبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ كونها تتمتّع بدلالات صدق وثبات عالية، وتُعرّف بأنها: وسيلة من الوسائل المعنيّة بجمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي يعتمد عليها الباحث في جمع استجابات العينة المستهدَفة بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلّعاتهم، ويُعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها (عماد، ٢٠١٦).

وصف الأداة. بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على معطيات الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها؛ بُنيت أداة جمع البيانات،

وتكوّنت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يأتي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة للتحقّق من صدقها وثباتها:

- **القسم الأول**، يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تودّ الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدَّمة، والتعهّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
- **القسم الثاني**، يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (الجنس – المؤهّل العلميّ – عدد سنوات الخبرة – عدد الدورات المهنيّة في مجال التشخيص).
- **القسم الثالث**، تكوّن هذا القسم من (٣٨) عبارة، موزّعة على محور أساسي واحد مقسّم إلى أربعة أبعاد.

صدق الأداة وثباتها:

أولًا. صدق الأداة:

تُؤكّد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ) **الصدق الظاهري للأداة (Face Validity) (صدق المحكّمين)**. للتّعرّف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، عُرضت في صورتها الأولية التي تكوّنت من (٤٣) عبارة، على عدد من المحكّمين المختصين في مجال التربية الخاصة، الذين البالغ عددهم (٩) محكّمين، وطلبت الباحثة منهم تقييم جودة الاستبانة، من حيث: قدرتها على قياس ما أُعدّت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، عبر تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة ببُعدها، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل أو حذف أو إضافة عبارات للاستبانة. وعلى ضوء توجيهاتهم ومُقترحاتهم؛ أجرت الباحثة التعديلات حتى وصلت إلى صورتها النهائية؛ ومن ثمّ طُبّقت ميدانيًا على مجتمع الدراسة.

ب) **صدق الاتساق الداخلي للأداة**. للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، اُختيرت عينة استطلاعية مكوّنة من (١٥) معلمًا من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان، ووفقًا للبيانات حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعَرُّف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

ج) **الصدق البنائي.** حُسب مُعَامِل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ بهدف التَّعَرُّف على درجة ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

ثانيًا: ثبـــات الأداة:

قاست الباحثة ثبات أداة الدراسة على النحو الآتي:

أ) **استخراج معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha).** حيث تُؤكِّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام مُعَامِل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، ويوضّح الجدول رقم (2) قيم مُعَامِلات الثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

جـــدول (٢)

مُعَامِل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

المحـــور	البُعـــد	عدد العبارات	ثبات البُعد
الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان	البُعد الأول: الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	٧	٠.٧٧٧
	البُعد الثاني: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص.	١٨	٠.٩٥٧
	البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	٧	٠.٩٢٥
	البُعد الرابع: الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	٦	٠.٨٦٧
	الثبات العام	٣٨	٠.٩٦٩

يتبيّن من الجدول (٢)؛ أن مُعَامِل ثبات ألفا كرو نباخ العام عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٦٩)، ويدلّ هذا على أن الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما أن مُعَامِل الثبات عالٍ لكل بُعد من أبعاد الاستبانة.

أ) **طريقة التجزئة النصفية (Split-Half).** جُزّئت عبارات الاستبانة إلى جزأين: (العبارات ذات الأرقام الفردية، والعبارات ذات الأرقام الزوجية)، ثم حُسب مُعَامِل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية، وبعد ذلك صُحّح مُعَامِل الارتباط بمعادلة جتمان؛ بسبب عدم تساوي جزئي الاستبانة، وفي حالة تساوي جزئي العبارات تُستخدم معادلة سبيرمان براون.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت، فقد أُستخدم عدد من الأساليب الإحصائية، عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، الذي يُرمز إليه اختصارًا بالرمز (SPSS)، ومن ثمّ أُستخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

- **التكرارات والنسب المئوية**؛ بهدف التّعرُّف على خصائص أفراد عينة الدراسة، إضافةً إلى تحديد استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات التي تضمّنتها أداة الدراسة.
- **المتوسط الحسابي الموزون (Weighted Mean)**؛ للتّعرُّف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الأبعاد، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- **المتوسط الحسابي (Mean)**؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد عينة الدراسة أو انخفاضها عن الأبعاد الرئيسة.
- **الانحراف المعياري (Standard Deviation)**؛ للتّعرّف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات مُتغيّرات الدراسة، ولكل بُعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- **معامل الارتباط بيرسون (person Correlation)**؛ لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة بالبُعد الذي تنتمي إليه كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.
- **معادلة ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية (Split-Half)**؛ للتحقّق من ثبات أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق.
- **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)**؛ بهدف التَّعَرُّف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة، باختلاف متغيّراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)**؛ للتحقّق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيرّاتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين؛ لبيانات تتبّع التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

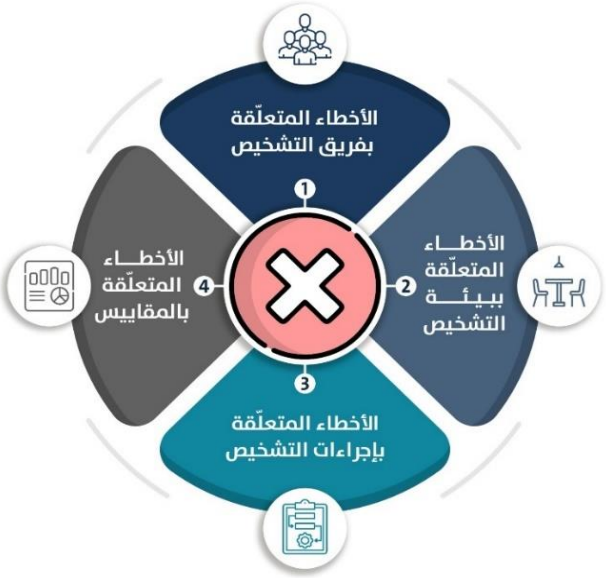
النتائج الخاصة بالسؤال الأول، الذي نصه: "ما الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان؟" للتّعرّف على الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان؛ حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولًا إلى تحديد الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، والجدول (٣) يوضّح النتائج العامة لهذا المحور.

جـــــدول (٣)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر هم في منطقة جازان.

م.	أبعـــاد الاستبـــانـــــة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	البُعد الأول: الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	٣.٣٠٦	متوسطة	٠.٩٠٥	٤
٢	البُعد الثاني: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص.	٣.٣٣١	متوسطة	٠.٨١٣	٣
٣	البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص.	٣.٦٧٥	كبيرة	٠.٩٥٩	١
٤	البُعد الرابع: الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص.	٣.٣٧٥	متوسطة	٠.٩١٢	٢
	الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان.	٣.٣٩٧	متوسطة	٠.٧٩١	-

يتبيّن من النتائج أن عينة الدراسة ترى أن هناك أخطاء شائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المدارس والمراكز، بمتوسط حسابي (٣,٣٩٧): أي بدرجة **متوسطة**، وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي، كما تبيّن أن بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص) جاء في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٦٧٥)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء بُعد (الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص)، بمتوسط (٣,٣٧٥)، وبدرجة متوسطة، يليها بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص)، بمتوسط (٣,٣٣١)، وبدرجة متوسطة أيضًا، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء بُعد (الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس)، بمتوسط (٣,٣٠٦)، وبدرجة متوسطة. والشكل (٢) يُمثّل هذه النتيجة.



شكـــــل(٢)

الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز، من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان، مرتبة تنازليًّا من الأعلى إلى الأقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخلل الذي يحدث عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المدارس والمراكز؛ يعود إلى الأخطاء التشخيصية، نظرًا لشيوعها وارتباط ظهورها بعملية التشخيص. وإذا أردنا حصر تلك الأخطاء؛ فلا بد من تسليط الضوء على مجمل الأخطاء الشائعة في عملية التشخيص، وتتمثّل في: فريق التشخيص الذي قد يكون غير مؤهل أو مدرّب التدريب الكافي للقيام بعملية التشخيص، أو يكون غير مكتمل الأعضاء بحيث يقتصر العمل على شخص واحد، كما يمكن أن يؤدي ضعف الخبرة الشخصية والمهنية والمهارات التشخيصية للفريق إلى حدوث الأخطاء، هذا بالإضافة إلى الأخطاء المُتَعَلِّقَة بالبيئة التشخيصية غير المهيأة والمجهّزة بالأدوات المناسبة والتقنيات المساعدة في عملية التشخيص، والمليئة بالمشتتات السمعية والبصرية، وتدني جودة الخدمات المقدَّمة؛ مما ينتج عنه قرارات غير سليمة.

وبالإضافة إلى الإجراءات والآليات غير الدقيقة التي قد تُمارس من قِبل الفريق في المراحل الثلاث لعملية التشخيص (قبل وفي أثناء وبعد)؛ فإن أي خلل قد يحدث بالمرحلة الأولى قد ينتج عنه خلل في المراحل اللاحقة؛ ومن ثمّ يترتب عليه تشخيص خاطئ. وأخيرًا فإن استخدام مقاييس

واختبارات تفتقر إلى الخصائص السيكومترية، وتكون غير مناسبة لحالات صعوبات التَّعَلُّم، أو تُطبّق بطرق غير صحيحة؛ قد تُسهم في وقوع الأخطاء التشخيصية لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ملفين–ويليامز Melvin-Williams (2021) ، التي أشارت إلى (6) نقاط ضعف تؤدي إلى التشخيص الخاطئ في التربية الخاصة؛ تتمثَّل في الآتي: (أ) ضعف الخبرة المهنية والتدريب، و(ب) ضعف التعاون والتواصل بين أعضاء فريق مُتعدد التخصُّصات، و(جـ) ضعف المعرفة بالقوانين والتشريعات، و(د) ضعف التسمية والتصنيف للطلبة، و(هـ) ضعف تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخّل، و(و) ضعف في إجراءات التشخيص (ما قبل الإحالة، والإحالة، وتحديد الهوية، والأهلية لخدمات التربية الخاصة). وفيما يتعلّق بمناقشة نتائج كل بُعد من أبعاد الدراسة الحالية، فهي مرتبة تنازليًا كما هو موضح أدناه:

البُعد الأول: الأخطاء المتعلّقة بفريق التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص

م.	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	ضعف متابعة الفريق للطلبة بعد عمليّة المسح.	٣.٣٨	متوسطة	١.٢٣٨	٧
٢	غياب دور الأسرة في عمليّة التشخيص.	٣.٨٦	كبيرة	١.١٥٤	٢
٣	عدم التمييز بين مظاهر صعوبات التعلّم والاضطرابات الأخرى.	٣.٦٨	كبيرة	١.١٨٥	٤
٤	اتّخاذ القرار حول أهليّة الطلبة بصورة فرديّة.	٣.٦٥	كبيرة	١.١٤	٥
٥	نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بالمقاييس المُستخدّمة في عمليّة تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٨٦	كبيرة	١.١١٧	١
٦	نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٧٩	كبيرة	١.١٢٥	٣
٧	تدنّي كفاءة الفريق في مهارات القياس والتشخيص.	٣.٥٠	كبيرة	١.٢١	٦
	المتوسط العام	٣.٦٧٥	كبيرة	٠.٩٥٩	–

ملاحظة: رُمِزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتِّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٤)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٦٧٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثَّل في **نقص معرفة بعض أعضاء الفريق بالمقاييس المُستخدَمة في عمليّة تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلّم**، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الوعي والمعرفة لدى بعض أعضاء الفريق بالأعراض والمظاهر التي تظهر على الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، والخصائص المعرفية والنفسية والسلوكية والأكاديمية التي تميّز أولئك الطلبة، إضافة إلى افتقارهم للمهارات التشخيصية التي تُمكّنهم من تحديد الأداة المناسبة للصعوبة بدقة؛ وربما يعود هذا إلى ضعف حضور الورش والدورات المهنية التي تختص بكيفية تشخيص حالات صعوبات التَّعَلُّم، والأساليب التشخيصية التي يمكن استخدامها مع حالات صعوبات التَّعَلُّم؛ ومن ثمّ فقد يلجأ بعضهم إلى الخلط بين المقاييس واستخدام مقياس لا يتناسب مع الحالة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ساوهني وبانسال Sawhney and Bansal (2014)، التي أثبتت نتائجها أن المعلمين لديهم معرفة ضئيلة عن صعوبات التَّعَلُّم وطرق تحديدها. كما أشارت نتائج دراسة الأحمدي والكشكي **(٢٠١٩)** Alahmadi and El Keshkyإلى أن 35.48% من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية؛ لا يمتلكون المعرفة الكافية فيما يتعلّق بتحديد صعوبات التَّعَلُّم، ولا يعرفون ما يجب القيام به عند مواجهة مثل هذه المشكلات. ومن زاوية أخرى في تفسير تلك النتيجة، تُشير الباحثة إلى أن صعوبات التَّعَلُّم فئة غير متجانسة، وبطبيعة الحال تختلف طبيعة الصعوبة وشدتها من طالب/ة إلى طالب/ة؛ الأمر الذي يفرض استخدام أدوات مختلفة مع كل صعوبة.

البُعد الثاني: الأخطاء المتعلّقة ببيئة التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	نقص الأدوات والتقنيّات الحديثة المُساعِدة في عمليّة التشخيص.	٤.٠١	كبيرة	١.١٢	١
٢	وجود مشتِّتات سمعيّة وبصريّة	٣.٤٢	كبيرة	١.١٨٤	٣
٣	عدم توافر الظروف المُلائمة، مثل: الموقع، والإضاءة المناسبة، والتهوية.	٣.٣١	متوسطة	١.١٨٢	٤
٤	تدنّي جودة الخدمات والدعم المُقدَّم لبرامج التشخيص.	٣.٦٣	كبيرة	١.٢٢٧	٢
٥	تغيير بيئة التشخيص أكثر من مرّة.	٣.١	متوسطة	١.١٦٥	٥
٦	وجود أفراد ليس لهم علاقة.	٢.٧٩	متوسطة	١.١٩٨	٦
	المتوسط العام	٣.٣٧٥	متوسطة	٠.٩١٢	-

***ملاحظة:** رُمِزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتِّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٥)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٣٧٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة

جازان- تتمثَّل في "**نقص الأدوات والتقنيّات الحديثة المُساعِدة في عمليّة التشخيص**". وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف تعاون إدارة المدرسة أو المركز وعملها ضمن الفريق، وربما إهمالها لمُتطلّبات فريق التشخيص من تقنيات ووسائل معينة على إجراء عملية التشخيص؛ ويعود هذا إلى عدم وجود متابعة فعلية من قِبل المديرين لغرفة التشخيص، ومعرفة المستلزمات الضرورية والعمل على توفيرها. ومن جانب آخر، فقد تكون تلك الأدوات متوافرة؛ ولكنها بشكل محدود أو ذات جودة متدنية، بحيث لا تلبي الاحتياجات المختلفة للطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبيبي وهايلي مريم Abebe and Hailemariam(2008) ، التي أظهرت أن نقص الدعم الاقتصادي والاجتماعي؛ يؤثر في قرارات المعلم/ين/ات عند إحالة الطلبة. كما تتفق مع نتيجة دراسة الحلو وفحجان (2013)، التي أشارت إلى وُجُود مُشكلات تُواجه مُعلمي ومعلِّمات التربية الخاصة تتعلّق بالتجهيزات المكانية والوسائل التعليمية.

البُعد الثالث: الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص:

لتحديد الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز – من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان- حُسب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد؛ وصولًا إلى تحديد الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص، والجدول (٦) يبيّن النتائج العامة لهذا البُعد.

جـــــدول (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص

م	الإجراءات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الترتيب
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	قبل التشخيص.	٣.٥٣١	كبيرة	٠.٩١١	١
٢	في أثناء التشخيص.	٣.٤٣٥	كبيرة	٠.٨٢٢	٢
٣	بعد التشخيص.	٣.٠٩٩	متوسطة	٠.٩٤٢	٣
الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص		٣.٣٣١	متوسطة	٠.٨١٣	-

يتضح من النتائج أن الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز – من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان- كانت بمتوسط (٣,٣٣١): أي بدرجة **متوسطة** وفقًا للمعيار الذي اعتمدته الدراسة حسب مقياس ليكرت الخماسي،

وتبيّن أن إجراءات (قبل التشخيص) جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (٣,٥٣١)، وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاءت إجراءات (في أثناء التشخيص) بمتوسط (٣,٤٣٥)، بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثالثة الأخيرة جاءت إجراءات (بعد التشخيص)، بمتوسط (٣,٠٩٩)، بدرجة متوسطة. وفيما يأتي النتائج التفصيلية لجميع الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص:

أولًا: إجـراءات قبـل التشخـيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء الـمُتعلّقة بإجراءات قبل التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	قصور في إجراءات التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.	٣.٨٢	كبيرة	١.٠٢٥	١
٢	الاكتفاء بجمع المعلومات من مصدر واحد.	٣.٥٦	كبيرة	١.٢٤٣	٣
٣	عدم معرفة المشكلات التي أدّت إلى إحالة الطلبة إلّا بعد قبولهم.	٣.٦٣	كبيرة	١.١٨	٢
٤	التحيُّز في اختيار أدوات القياس.	٣.٢٤	متوسطة	١.١٦٩	٥
٥	عدم الدراية الكاملة بفقرات المقياس والأدوات اللازمة لها، وكيفيّة تطبيقها وتصحيحها.	٣.٤٢	كبيرة	١.١٦	٤
المتوسط العام		٣.٥٣١	كبيرة	٠.٩١١	–

***ملاحظة:** رُمّزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات قبل التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٧)، أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٥٣١)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **قبل** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**قصور في إجراءات التعرّف على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم**"، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف المعرفة بالأساليب المُتَعَلِّقَة بإجراءات الكشف والإحالة والتصنيف، وافتقار بعض أعضاء الفريق إلى المهارات التشخيصية الكافية التي تمكّنهم من التَّعَرُّف على الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتدني مستوى الوعي بمظاهر صعوبات التَّعَلُّم وأعراضه، أو عدم الالتزام بالقواعد والأسس المُتَعَلِّقَة بالقياس والتشخيص والمنصوص عليها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. وربما جرت عملية الكشف من قِبل شخص واحد، حيث لم يتمكّن من التَّعَرُّف الدقيق على الجوانب المختلفة للطالب؛ نظرًا لعدم وجود فريق مكتمل الأعضاء؛ مما قد يترتب عليه إحالة طلبة ليسوا بحاجة إلى خدمات. وتتفق هذه النتيجة إلى حدٍّ ما مع نتائج دراسة أبو الرب (٢٠١٦)، التي أشارت إلى وجود مشكلات في إجراءات ما قبل التشخيص، منها: قيام معلم التعليم العام بترشيح الطلبة ممن لديهم مشكلات سلوكية وبطيئي التَّعَلُّم وغيرهم. كما تتفق مع نتائج دراسة الغرير (٢٠١١)، التي كشفت عن أخطاء بنسبة ٤٠% من قِبل الأخصائيين النفسين في إجراء عملية التشخيص؛ وهذا ما يتطلّب أن يكون هناك تدريب لجميع القائمين بالتشخيص على مهارات التَّعَرُّف، وتحديد الأهلية والاحتياجات؛ حتى ترتفع مهاراتهم وتقلّ الأخطاء في التشخيص.

ثانيًا: إجـراءات في أثنـاء التشخـيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــــدول (٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات أثناء التشخيص

م	العبـــــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	القصور في تنظيم جلسات التشخيص.	٣.٤٤	كبيرة	١.١٤٩	٣
٢	طول الفترة الزمنيّة للتشخيص أو قصرها.	٣.٧٨	كبيرة	١.١١٦	١
٣	تطبيق جميع المقاييس في يوم واحد.	٣.٢٩	متوسطة	١.٢٣٨	٥
٤	التركيز على الجانب الأكاديميّ وإهمال بقيّة الجوانب.	٣.٦٤	كبيرة	١.٣٣٥	٢
٥	الإيحاء بالإجابة للطلبة.	٣.٣٣	متوسطة	١.١٩٩	٤
٦	كثرة المقاطعة من أفراد آخرين.	٣.١٣	متوسطة	١.١٣٨	٦
	المتوسط العام	٣.٤٣٥	كبيرة	٠.٨٢٢	-

***ملاحظة:** رُمِزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات أثناء التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =5، وأوافق =4، ومحايد =3، ولا أوافق =2، ولا أوافق بشدة =1)؛ لذلك رُتِّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (٨)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **في أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٤٣٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **أوافق (بدرجة كبيرة)** على أداة الدراسة. ويتضح أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات في **أثناء** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**طول الفترة الزمنيّة للتشخيص أو قِصرها**". ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية التشخيص مركبة تشتمل على: الملاحظات، والمقابلات، وتطبيق الاختبارات والمقاييس، وغيرها من أساليب التشخيص، وبطبيعة الحال فإنها تتطلّب وقتًا كافيًا لإجرائها بشكل دقيق وصحيح، ويُبنى عليها حكم مصير للطالب. وتعزو الباحثة قِصر الفترة الزمنية للتشخيص إلى كثرة عدد الحالات المُشخّصة في ذلك الوقت، حيث لا يُعطى كل طالب حقّه من التشخيص الكافي لتحديد الصعوبة بدقة، أما طول الفترة الزمنية للتشخيص، فربما تعود إلى طول الاختبارات التشخيصية؛ مما يجلب للطالب الملل والتعب؛ ومن ثمّ فقد يتوقّف عن الإجابة، ويُبدي

عدم الرغبة في إكمال الاختبار. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الذياب والقريني (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن قصور الوقت المحدد للقيام بعملية القياس والتشخيص؛ تعدّ من أكثر المعوّقات الفنية في عملية التشخيص.

ثالثًا: إجراءات بعد التشخيص:

للتَّعرُّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــــدول (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات بعد التشخيص

م	العبـــــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	غلَبة عنصر الذاتيّة عند تصحيح المقاييس.	٢.٩٦	متوسطة	١.٠٦٧	٥
٢	الاعتماد على الذاكرة ووضع درجات عشوائيّة.	٢.٧٤	متوسطة	١.١٧٥	٧
٣	التحيُّز في تفسير نتائج المقاييس.	٢.٧٨	متوسطة	١.١٦٥	٦
٤	غياب الدقّة في تقدير النتائج.	٣.١٩	متوسطة	١.١٣٤	٤
٥	الاعتماد على درجات مقياس واحد لاتّخاذ قرارات مهمّة.	٣.٢٩	متوسطة	١.٢٦١	٣
٦	ضعف المهارة في كتابة التقارير التشخيصيّة.	٣.٣٣	متوسطة	١.١٣٨	٢
٧	التسرُّع في إصدار الحكم قبل وضع الطلبة تحت الملاحظة؛ للتأكّد من نتيجة التشخيص.	٣.٤٠	متوسطة	١.٣١٨	١
	المتوسط العام	٣.٠٩٩	متوسطة	٠.٩٤٢	-

***ملاحظة:** رُمَزت عبارات عُنصر الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات بعد التشخيص على النحو الآتي: (أوافق بشدة =٥، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتّبت عبارات العُنصر بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتضح من الجدول (٩)؛ أن درجة تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ كانت بمتوسط (٣,٠٩٩)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. ويتبيّن أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات **بعد** التشخيص عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثَّل في "**التسرّع في إصدار الحكم قبل وضع الطلبة تحت الملاحظة؛ للتأكد من نتيجة التشخيص**"، وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اعتماد بعضهم على التقارير الطبية الصادرة عن المراكز الصحية والتشخيصية دون التأكد من دقتها، كما يمكن تفسيرها بأن بعضهم يتسرّع في إطلاق أحكام غير واقعية وبصورة فردية، وهذه الأحكام قد بُنيت في الأصل على خصائص الطالب، بدلًا من التشخيص المعتمد على البيانات، وربما يعود ذلك إلى ضعف الإعداد المعرفي لعملية التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ديفز وشيبرد Davis and Shepar (1983) ، التي أكّدت نتائجها أن أحكام غالبية المختصين عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم تتم باستخدام الدرجات على الاختبارات في العيادة النفسية، كما أن المختصين ما زالت تنقصهم المعرفة بالإجراءات الملائمة؛ للتأكد من صدق الأحكام التي يتخذونها، ويتنافى هذا الأمر مع ما ذُكر في الدليل التنظيمي (**٢٠١٥**)، الذي أشار إلى أن يُوضع الطلبة تحت الملاحظة – عند الحاجة– لمدة فصل دراسي كامل؛ للتحقّق من صحة نتائج القياس والتشخيص لوضع الطالب/ـة في المكان التربوي المناسب. كما أشار دليل معلم صعوبات التَّعَلُّم (**٢٠٢٠**) إلى الدقة وعدم التسرّع في إصدار الحكم على الطالب/ـة، وأن يكون القرار صادرًا من الفريق المتعدّد التخصّصات؛ للتأكد من صحة الحكم النهائي وصدقه وموضوعيته.

البُعد الرابع: الأخطاء المتعلّقة بالمقاييس:

للتّعرّف على أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس، وجاءت النتائج كما يأتي:

جـــدول (١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس

م	العبـــارات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة المتوسط		
١	تطبيق الأدوات والمقاييس بطريقة غير صحيحة.	٣.٣٦	متوسطة	١.١١٧	٣
٢	الاكتفاء بمقياس واحد في التشخيص.	٣.٤٧	كبيرة	١.١٩٨	١
٣	الاعتماد على التقارير الطبيّة الصادرة عن المراكز الصحيّة والتشخيصيّة دون التأكّد من دقّتها.	٣.٢٤	متوسطة	١.٢٣٩	٥
٤	الخلط بين المقاييس الخاصّة بكلّ إعاقة.	٣.١٤	متوسطة	١.١٥٤	٧
٥	تطبيق مقياس لا يتناسب مع الحالة.	٣.١٥	متوسطة	١.٢٤١	٦
٦	الاعتماد بشكل أساسيّ على المقاييس التقليديّة، ورفض مواكبة الجديد من المقاييس الحديثة، مثل: نموذج الاستجابة للتدخّل، الذي أثبت فعاليّته في التعرّف على صعوبات التعلّم.	٣.٤٤	كبيرة	١.٢٧٧	٢
٧	تطبيق مقاييس تفتقر إلى الخصائص السيكومتريّة، مثل: عدم وجود دلالات صدق وثبات مناسبة.	٣.٣٣	متوسطة	١.٠٨٨	٤
	المتوسط العام	٣.٣٠٦	متوسطة	٠.٩٠٥	-

ملاحظة: رُمَزت عبارات بُعد الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس على النحو الآتي: (أوافق بشدة =5، وأوافق =٤، ومحايد =٣، ولا أوافق =٢، ولا أوافق بشدة =١)؛ لذلك رُتّبت عبارات البُعد بناءً على أعلى متوسط حسابي.

يتبيّن من الجدول (١٠)؛ أن تقدير عينة الدراسة للأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم كانت بمتوسط (٣,٣٠٦)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠)؛ وهي الفئة التي تُشير إلى خيار **محايد (بدرجة متوسطة)** على أداة الدراسة. كما يتبيّن أن أبرز الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم بمنطقة جازان– تتمثّل في "**الاكتفاء بمقياس واحد في التشخيص**". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المبدل **(٢٠١٩)**، التي كشفت عن أن هناك نسبة **٨٦%** من معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم لا يستخدمون مقاييس مختلفة في التشخيص؛ بل يُعتمد على الاختبارات التشخيصية التي أعدّتها الإدارة العامة للتربية الخاصة في وزارة التعليم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعضهم قد يكتفي بالمقاييس الصادرة من

الوزارة ويلتزمون بها، وربما يعود هذا إلى أن المشرفين على برامج صعوبات التَّعَلُّم يلزمون العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمقاييس المُعدّة وزاريًّا؛ نظرًا لتخوّفهم أو عدم رغبتهم في استخدام مقاييس مختلفة، والتي في اعتقادهم أنها تفتقر إلى الخصائص السيكومترية، ويتنافى هذا مع ما ذُكر في دليل معلم/ة صعوبات التَّعَلُّم (٢٠١٥)، الذي أشار إلى استخدام (٣) محكّات على الأقل عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكور وإناث)؟"

للتَّعرُّف على مدى اختلاف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيّر الجنس (ذكور وإناث)؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

جـــــدول (١١)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر الجنس

البُعـــد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس.	ذكر	٣٤	٣.٥٣٣٦	.٧٤٩٦١	٢.١٠٠	.٠٣٩	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٠١٥	.٩٩٠٢٥			
الأخطـــاء المُتعلّقـــة بـــإجراءات التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٥٣٤٣	.٧٧١٨٦	٢.٠٥١	.٠٤٤	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٤٩١	.٨١٦٢٠			
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٩٣٢٨	.٨٢٨٧٠	٢.٢٢١	.٠٣٠	دالة
	أنثى	٣٨	٣.٤٤٣٦	١.٠١٧١١			
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص.	ذكر	٣٤	٣.٦٦١٨	.٧٦٢٦٤	٢.٦٢٥	.٠١١	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١١٨٤	.٩٦٧١١			
الدرجة الكلية	ذكر	٣٤	٣.٦٢٧٧	.٦٩٩٣٥	٢.٤٢٤	.٠١٨	دالة
	أنثى	٣٨	٣.١٨٩٨	.٨١٩٩٥			

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١)؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر الجنس (ذكور وإناث)؛ لصالح الذكور. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اختلاف الخلفية المعرفية والمهنية لدى المعلمين حول تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، إضافة إلى اختلاف اللوائح والأنظمة التي تسير عليها برامج صعوبات التَّعَلُّم في منطقة جازان لدى مدارس المعلمين ومراكزهم. وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبيبي وهايلي مريم Abebe and Hailemariam (2008)، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمُتغيِّر الجنس؛ لصالح الإناث، بينما لم تتفق الدراسات السابقة مع هذه النتيجة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس- دبلوم عالٍ- دراسات عليا)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي (دبلوم عالٍ ودراسات عليا) بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا، وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر المؤهّل العلميّ؛ استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي "تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي:

جـــــدول (١٢)

نتائج اختبار " (تحليل التباين الأحادي) : One Way Anova" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر المؤهل العلمي

البُعـــــد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطـــاء المُتعلّقـــة بالمقاييس	بين المجموعات	.٦٣٨	٢	.٣١٩	.٣٨٣	.٦٨٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٥٣٧	٦٩	.٨٣٤			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة	بين المجموعات	.٣٧٦	٢	.١٨٨	.٢٧٨	.٧٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦.٥٩٦	٦٩	.٦٧٥			
بإجراءات التشخيص	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
بإجراءات التشخيص	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	بين المجموعات	٢.٨٠٥	٢	١.٤٠٣	١.٥٥٠	.٢٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٢.٤٢٨	٦٩	.٩٠٥			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	١.٤٧٩	٢	.٧٣٩	.٨٨٥	.٤١٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٦١٩	٦٩	.٨٣٨			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٧٧٣	٢	.٣٨٧	.٦١١	.٥٤٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٣.٦٨٤	٦٩	.٦٣٣			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٢)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر المؤهّل العلميّ (بكالوريوس– دبلوم عالٍ– دراسات عليا). وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بتقارب المؤهل العلمي للغالبية العظمى لعينة الدراسة، حيث كان العدد الأكبر لحملة درجة البكالوريوس، الذين بلغ عددهم (٥٠) من أصل (٧٢) مشاركًا؛ الأمر الذي فرض نوعًا من التقارب في وجهات النظر حول تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان. وفي المقابل، تتفق هذه النتيجة مع دراسات: الحلو وفحجان (٢٠١٣)، وأبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وأبو الرب (٢٠١٦)؛ بينما تختلف مع دراسات: أبيبي وهايلي مريم Abebe (2008) and Hailemariam، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠).

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقلّ من ٥ سنوات، و٥ – ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي " أقل من ٥ سنوات، و٥ – ١٠ سنوات" بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا، وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة؛ فقد استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جـــــدول (١٣)

نتائج اختبار " (تحليل التباين الأحادي) : One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة

البُعـد	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطاء المُتعلّقة بالمقاييس	بين المجموعات	.٣٦٠	٢	.١٨٠	.٢١٥	.٨٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٧.٨١٦	٦٩	.٨٣٨			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بإجراءات التشخيص	بين المجموعات	.٠٥٨	٢	.٠٢٩	.٠٤٣	.٩٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٦.٩١٣	٦٩	.٦٨٠			
	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة بفريق التشخيص	بين المجموعات	.٢٠٠	٢	.١٠٠	.١٠٦	.٩٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥.٠٣٤	٦٩	.٩٤٣			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطاء المُتعلّقة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	.٤٧٩	٢	.٢٤٠	.٢٨٢	.٧٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٦١٨	٦٩	.٨٥٠			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٠٧٢	٢	.٠٣٦	.٠٥٦	.٩٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.٣٨٥	٦٩	.٦٤٣			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى إلى مُتغيِّر عدد سنوات الخبرة (أقلّ من ٥ سنوات– من ٥ إلى ١٠ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وأبو الرب (٢٠١٦). وتختلف مع دراسات: الحلو وفحجان (٢٠١٣)، والسبيعي وأبو جادو (٢٠٢٠). وتعزو هذه النتيجة إلى أن مشكلة الأخطاء التشخيصية تعدّ مشكلة عامة يشعر بها الجميع، فلا يختلف عنها ذوو الخبرة الطويلة أو حديثو العمل في مجال صعوبات التَّعَلُّم.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس، الذي نصه: "إلى أي مدى تختلف استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية في مجال التشخيص التي حُصل عليها (من ١إلى ٥ دورات– من ٦ إلى ١٠ دورات– من ١١ دورة فأكثر)؟"

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk)؛ لفحص اعتدالية البيانات في فئتي " ٦ – ١٠ دورات، و١١ دورة فأكثر" بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد الفرعية؛ لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًّا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًّا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًّا. وكان توزيع البيانات اعتداليًّا بالنسبة للدرجة الكلية وللأبعاد جميعًا. وللتّعرّف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص؛ استخدمت الباحثة الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي: One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يبيّنها الجدول الآتي:

جـــدول (١٤)

نتائج اختبار "(تحليل التباين الأحادي) : One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، طبقًا لاختلاف مُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص

البُعـــد	المجمـوعـات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة	التعليق
الأخطـاء المُتعلّقـة بالمقاييس	بين المجموعات	٤.٤٠٠	٢	٢.٢٠٠	٢.٨٢٣	.٠٦٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣.٧٧٦	٦٩	.٧٧٩			
	المجموع	٥٨.١٧٦	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة بإجراءات التشخيص	بين المجموعات	٢.٨٧١	٢	١.٤٣٦	٢.٢٤٦	.١١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤.١٠٠	٦٩	.٦٣٩			
	المجموع	٤٦.٩٧٢	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة بفريق التشخيص	بين المجموعات	١.٤٣٥	٢	.٧١٧	.٧٧٦	.٤٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٣.٧٩٩	٦٩	.٩٢٥			
	المجموع	٦٥.٢٣٤	٧١				
الأخطـاء المُتعلّقـة ببيئة التشخيص	بين المجموعات	.٧١٨	٢	.٣٥٩	.٤٢٤	.٦٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨.٣٧٩	٦٩	.٨٤٦			
	المجموع	٥٩.٠٩٧	٧١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢.٣١٢	٢	١.١٥٦	١.٨٩٢	.١٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢.١٤٦	٦٩	.٦١١			
	المجموع	٤٤.٤٥٨	٧١				

يتبيّن من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٤)؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي ومعلمات صعوبات التَّعَلُّم في تقدير الأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم بالمدارس والمراكز في منطقة جازان، تُعزى لمُتغيِّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص (من ١ إلى ٥ دورات- من ٦ إلى ١٠ دورات- من ١١ دورة فأكثر). وتدلّ هذه النتيجة على أن جميع عينة الدراسة حاصلون على درجة متخصّصين في التربية الخاصة بمسار صعوبات التَّعَلُّم، سواء في مرحلة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، أو دراسات عليا؛

مما يجعل تقديرهم للأخطاء الشائعة عند تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم لا ترتبط بعدد الدورات المهنية في مجال التشخيص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبا حسين والرزيحي (٢٠١٦)، وتختلف مع باقي الدراسات السابقة؛ حيث إنها لم تتطرّق إلى مُتغيّر عدد الدورات المهنية التي حُصل عليها في مجال التشخيص.

التـــوصيـــــات:

وفقًا للنتائج التي تُوصّل إليها؛ تُوصي الباحثة بالآتي:

- تفعيل نظام المُساءلة؛ لضمان جودة التشخيص ودقته، حيث يجب أن يشتمل النظام على مُساءلة جميع العاملين في برنامج صعوبات التَّعَلُّم في حال حصول تشخيص خاطئ.
- توصي الباحثة الجهات المختصة بتفعيل فريق متعدد التخصّصات في كل مدرسة ومركز ملحق به برنامج صعوبات التَّعَلُّم، مع ضرورة أن يكون الفريق مؤهلًا ويتمتّع بمستوى عالٍ من الخبرة والكفاءة؛ لتنفيذ عملية التشخيص بشكل دقيق وصحيح.
- إلزام مكاتب الإشراف بمتابعة المدارس والمراكز في مدى التزامها بتفعيل الشراكة الأسرية، وتفعيل نظام المحاسبة في حال عدم الالتزام بهذا الخصوص.
- توفير البيئة المناسبة لعملية التشخيص، التي تشتمل على الوسائل والأجهزة الحديثة التي تلبي احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التَّعَلُّم في كافة الجوانب.
- تقديم برامج تدريبية مكثّفة تُعرّف أعضاء فريق التشخيص بإجراءات الكشف والإحالة الصحيحة؛ لأنها المرتكز الأساسي الذي تقوم عليها عملية التشخيص.
- توفير المزيد من المقاييس الرسمية وغير الرسمية في كافة المؤسسات التعليمية الملحق بها برامج صعوبات التَّعَلُّم، مع ضرورة التنوّع في المقاييس وعدم الاكتفاء بمقاييس محدودة؛ للمساهمة في تقليل أخطاء عملية التشخيص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ الرزيحى، ريم عبد الرحمن (٢٠١٦). الاحتياجات التدريبية لمعلمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤* (١٤)، ٧١-٣٦. استرجعت من https://cutt.us/8Mi9c

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم: النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو الرب، محمد عمر محمد (٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر اختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الشمال للعلوم الإنسانية،١* (٢)، ٢٥-١. استرجعت من https://cutt.us/yMyS0

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٥). *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، أبراهيم سعد (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠٢١). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أحمد، دعاء عوض سيد؛ وأحمد، نرمين عوني محمد (٢٠٢٠). قضايا تشخيص صعوبات التعلم "ما بين الاختبارات التشخيصية والاختبارات التحصيلية". *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٤)، ٦٤٨-٦٣١. استرجعت من https://cutt.us/HidAA

أخرس، نائل محمد عبد الرحمن؛ وناصر، محمود أمين محمود (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق*. مكتبة الرشد.

آل عزيز، محسن عبد الله (٢٠١٣). *دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلم*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

آل ماطر، محمد (٢٠١١، أكتوبر ٢٩). التشخيص الخاطئ يزج بطلاب "أسوياء" مع "معاقين" لسنوات. *صحيفة الوطن السعودية*. https://www.alwatan.com.sa/artcle/112748

بت، منيره حسن؛ وسحاب، لمى عبد الحكيم (٢٠٢٣) *الأخطاء الشائعة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم بالمدارس والمراكز من وجهة نظر معلميهم في منطقة جازان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.

بركات، أحمد سعيد أحمد (٢٠١٦). واقع قياس وتشخيص الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم لدى القائمين على التشخيص في مدينة عرعر: دراسة مسحية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، 5، ٢٨٦-٢٦١. استرجعت من https://cutt.us/tm0Ii

البطاينة، أسامة محمد؛ الرشدان، مالك أحمد؛ السبايلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة عبد المجيد محمد (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البطش، محمد (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة*. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول بالجامعة الأردنية، عمان، الأردن. https://cutt.us/pOfzC

جرار، عبد الرحمن محمود (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم قضايا حديثة*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الحاج، محمود أحمد (٢٠١٩). *الصعوبات التعليمية (الإعاقة الخفية) -المفهوم- التشخيص- العلاج*. مجموعة اليازوري للنشر والتوزيع. استرجعت من https://cutt.us/TSpdx

الحسيني، مسعودة مفتاح أحمد (٢٠١٢). الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية خصائص وتشخيص. *مجلة كلية الآداب*، (٢١)، ٩٤-٧٥.

الحلو، محمد وفائي؛ وفحجان، سامي خليل (٢٠١٣). المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بمدارس محافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (٣)، ٣٩-١. استرجعت من https://cutt.us/R5r6Z

الحوامدة، أحمد محمود (٢٠١٩). *استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم*. دار ابن النفيس.

الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٢٠). تطور التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية برامج التوحد نموذجًا، *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، (٢٨)، ٩٧-٨٤. استرجعت من https://cutt.us/mTZxq

درويش، محمود أحمد (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الذياب، مشاعل ضيف الله؛ والقريني، تركي عبد الله (٢٠١٨). مُعوِّقات تقييم وتشخيص التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية من منظور فريق العمل. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٢ (٣)،١٤٢-٨٩. استرجعت من https://cutt.us/AnHdD

رؤية ٢٠٣٠ المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). *في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. https://cutt.us/owFRi

الزارع، أحمد؛ والحسيني، عبد الناصر (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات نموذج الاستجابة للتدخل في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٣)، ٥٠-١٩. استرجعت من https://cutt.us/5zKOb

السبيعي، نورة؛ وأبو جادو، محمود محمد علي (٢٠٢٠). *واقع تشخيص الطلبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في مدارس المنطقة الشرقية*[رسالة ماجستير، جامعة فلسطين]. استرجعت من https://cutt.us/wjPbC

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٠). *تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات*. دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*. دار الفكر العربي.

شريف، السيد عبد القادر (٢٠١٤). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الجوهرة للنشر والتوزيع. مكتبة نور.

طاهر، إيمان (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأسس النظرية التشخيص والعلاج*. وكالة الصحافة العربية. استرجعت من https://cutt.us/RURr6

الظاهر، قحطان أحمد (٢٠١٠). *صعوبات التعلم* (ط.٣). دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الرؤوف، طارق؛ وعامر، ربيع (٢٠٠٨). *صعوبات التعلم (مفهومه- تشخيصه- علاجه)*. المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

العبد اللطيف، سليمان عبد العزيز (٢٠١٦). *المُرشد في صعوبات التعلم*. الإدارة العامة للتعليم بالرياض.

عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية*. دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.

العدل، عادل محمد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الكتاب الحديث.

العدل، عادل محمد (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم*. عالم الكتب.

عصفور، قيس نعيم؛ ويوسف، خالد عبد القادر (٢٠١٦). *دراسة حالة في مجال صعوبات التعلم*. مكتبة المتنبي.

علوطي، عاشور؛ وعريوة، مريم (٢٠١٧). واقع تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي بين النظرية والتطبيق (دراسة تحليلية). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (٦)، ٢٠٠-٢١٠. استرجعت من https://cutt.us/HUxqg

عماد، عبد الغني (٢٠١٦). *علم الاجتماع والبحث العلمي " الإشكالية، المنهج، المقاربات"*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

الغرير، أحمد نايل (٢٠١١). واقع تقييم قياس وتشخيص الأطفال المعوقين ذهنيًّا في الأردن: دراسة مسحية. *المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي: الإرشاد النفسي وإرادة التغيير*،٢ ، ٨٩٨-874. استرجعت من https://cutt.us/XdsIv

الغزالي، سعيد كمال (٢٠١١). *تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الفيل، حلمي؛ والسيد، حنان سمير (٢٠١٦). *سيكولوجية الفئات الخاصة*. مكتبة بستان المعرفة.

القمش، مصطفى نوري؛ والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠١٤). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – مقدمة في التربية الخاصة* (ط.٦). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قنديل، شاكر عطية (٢٠٠١). مشكلات التشخيص في التربية الخاصة وأساليب تطويره: نموذج مقترح. *المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي- الأسرة في القرن ٢١*، ١، ١٨٦-١٦٣. استرجعت من https://cutt.us/lZL8M

كيرك، صامويل؛ وكالفانت، جميس (٢٠١٢). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).

الكيلاني، عبد الله زيد؛ والروسان، فاروق (٢٠١٤). *التقويم في التربية الخاصة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المبدل، عبد المحسن رشيد (٢٠١٩). تقويم الخصائص السيكو مترية والدقة التشخيصية لمقاييس صعوبات التعلم المستخدمة في البحوث العربية ومدى توظيفها للتشخيص في مدارس التعليم العام. *رسالة الخليج العربي*، ٤٠ (١٥٣)، ٥٥-٧٧. استرجعت من https://cutt.us/xlOWq

متولي، فكري لطيف (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية – الأكاديمية*. مكتبة الرشد.

معمار، صهيب صالح (٢٠١٩). *المدخل إلى صعوبات التعلم "الفئة المحيرة والخفية" من التعريف إلى التدخل*. استرجعت من https://cutt.us/t4Czi

المنصور، وسام مصطفى (٢٠١٢). *تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية). استرجعت من https://cutt.us/0XXOI

النقيثان، سديم إبراهيم (٢٠٢٢). القياس، والتقويم، والتشخيص في ميدان التربية الخاصة. في عبد الناصر الحسيني، آلاء خوجه، خلود الفارسي، سميه فلاته، أسيل الشنقيطي، نوره الزهراني، روان العمري/ ناصر العجمي (محررين/ مُراجع)، *توجُّهات حديثة وموضوعات ساخنة وقضايا معاصرة في التربية الخاصة* (ص. ١٠١-١١٦). مكتبة الملك فهد الوطنية.

هاني، وليد عبد بني (٢٠١٧). *أنشطة وتطبيقات في صعوبات التعلم*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع. استرجعت من https://cutt.us/STXY4

الهيئة العامة للإحصاء (د. ت.). الهيئة العامة للإحصاء: (٢,٩ %) نسبة انتشار الإعاقة ذات الصعوبة (البالغة) بين السكان السعوديين. مسترجع ١٩ مايو ٢٠٢٢ https://cutt.us/gGroq

وزارة التعليم (٢٠١٥أ). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٥ب). *دليل معلم/ة صعوبات التعلم*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٧ب). *دليل عمل برامج صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠٢٠أ). *المساواة في التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة* https://cutt.us/hIx6d

وزارة التعليم (٢٠٢٠ب). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Abebe, S., & Hailemariam, A. (2008). Factors Influencing Teachers' Decisions to Refer Students for Special Education Evaluation. *Online submission*. Retrieved from https://cutt.us/nwGh2

Al Momani, R. M., Al Raggad, M. M., Al Remawi, S. A. K., & Inshasi, L. A. (2013). The Reality of Measurement Procedures and Diagnosis of Learning Disabilities in Resources Rooms in Irbid 2 nd Directorate of Education. *European Journal of Social Sciences*, *39*(4), 640-651. Retrieved from https://cutt.us/oehS4

Alahmadi, N. A., & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *9*(1), 9-22. Retrieved from https://cutt.us/A7uSd

American institutes for research. (2002). *Specific learning disabilities: finding common ground. A report developed by the ten organizations participating in the learning disabilities roundtable*. Retrieved from https://cutt.us/PvuA7

American Psychiatric Association, D., & American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.

Davis, W. A., & Shepard, L. A. (1983). Specialists' Use of Tests and Clinical Judgment in the Diagnosis of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *6*(2), 128–138. Retrieved from https://cutt.us/ePKbG

Gilmore, L., Islam, S., Su, H., & Younesian, S. (2015). A global perspective on psycho-educational assessment. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, *25*(1), 66-74. Retrieved from https://eprints.qut.edu.au/91307/

Learning Disabilities Association of America. (n.d). Types of Learning Disabilities. Retrieved September 23, 2022, from https://cutt.us/D3JpR

Lovett, B. & Kilpatrick, D. (2018). *Differential diagnosis of Sld versus other difficulties*. Retrieved from https://cutt.us/N4ovD

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly*, *27*(4), 229-242. Retrieved from https://cutt.us/79Tzt

Melvin-Williams, T. L. (2021). A Qualitative Study Identifying the Vulnerabilities of the Special Education Process that Leads to Misidentification of Students. University of Louisiana at Lafayette. Retrieved from https://cutt.us/GO1jk

Moor, K.L. & Lagoni, I.M. (2003). "Learning Disabilities. Colorado state University Cooperative Extension". Retrieved from http://www.estcolostate.edual

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, Sclove, S. (2003). *The Practice of Business Statistics*, Retrieved April 15, 2018, from http://www.surveysystem.com/sscalc

National Association of Special Education Teachers. (n.d). *Characteristics of Children with Learning Disabilities*. Retrieved October 23, 2022, from https://cutt.us/hSEtd

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities: A Paper Prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *34*, (1). 3-16. Retrieved from https://cutt.us/Ic7D0

Raza, M. M., & Begum, S. (2021) Specific Learning Disability. Retrieved from https://cutt.us/94gNp

Sawhney, N., & Bansal, S. (2014). Study of awareness of learning disabilities among elementary school teachers. In *Conference: International Education Confer 'Education as a Right across the Levels: Challenges, Opportunities and Strategies, New Delhi*. Retrieved from https://cutt.us/N2nDM

U.S. Department of Education. (n.d.). IDEA Regulations identification of specific learning disabilities. Retrieved September 22, 2022, from https://sites.ed.gov/idea/files/Identification_of_SLD_10-4-06.pdf

US Department of Education. (2021). *43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021*. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf

World health organization. (2023). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). Retrieved from https://icd.who.int/

Zumeta, r.o., zirkel, p.a. & danielson, l. (2014). Identifying specific learning disabilities. topics in learning disabilities, 34(1), 8-24. Retrieved from https://cutt.us/k7blb

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــــارس ٢٠٢٤، ص ص ١٣١- ١٧٠

تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة "دراســـة نـــوعيـــة"

إعـــداد

نـور عبـدالمجيـد الغـامـدي

باحثة ماجستير في التربيـة الخاصة
قسم التربية الخاصة - كلية الدراسات العليا
التـربـوية- جـامعة الملك عبـدالعـزيـز

د/ علياء بنـت جمال حمـدي

أستاذ التربية الخاصة المشارك
قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا
التـربـوية- جـامعة الملك عبـدالعـزيـز

تحديات تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية والحلول المقترحة: "دراسة نوعية"

نور الغامدي (*) & د/ علياء حمدي(**)

ملخص

هدفت الدراسة الي الكشف عن التحديات والأسباب المؤدية إلى عدم تطبيق بعض معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين **(CEC)** على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية، والحلول الممكنة والمعايير الأكثر والاقل تطبيقا من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (٥) مديرات، وخمس وعشرون ٢٥ معلمة من مراكز للرعاية النهارية بمدينة جدة، واستخدمت الباحثتان المقابلة، وتحليل الوثائق، وباستخدام المنهج النوعي، تم التوصل الي التحديات التالية: تحديات تتعلق بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم، وتحديات ادارية متعددة والتي تعيق من تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين، أيضاً، تم اقتراح بعض الحلول في هذه الدراسة للحد من تحديات تطبيق البرنامج التربوي الفردي وفق معايير الأطفال الاستثنائيين كإعداد فريق متكامل من أعضاء فريق عمل التربية الخاصة وبالتحديد المعلم المساعد مع الحرص على ان يكونوا ذات كفاءة مهنية، توفير الية واضحة والتي يتم تحديد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح، ضرورة التطوير المهني المعلمين وأعضاء فريق العمل من خلال ورش عمل ودروات تدريبية فعالة وهادفة أثناء مزاولتهم العمل. ومن المعايير الأكثر تطبيقًا: توظيف نقاط القوة لدى الطلبة لتعزيز وتطوير المهارات النمائية والمحافظة عليها، ومن المعايير المطبقة بدرجة متوسطة: تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية، ومن أهم التوصيات اعداد فريق من الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة والذي يعنى بمتابعة جودة البرامج التربوية الفردية.

لكلمات المفتاحية: معايير الجودة، مجلس الأطفال الاستثنائيين، البرامج التربوية الفردية، ذوي الإعاقة الفكرية

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة- مسار صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة جدة.

Challenges of applying the Quality Standards issued by the Council of Exceptional Children in individual educational programs for people with intellectual disability and suggested solutions: "Aqualitative study"□

Abstract

The study aimed to reveal the challenges and reasons leading to the non-application of some quality standards issued by the Council for Exceptional Children (CEC) on individual educational programs for people with intellectual disabilities, and the possible solutions and standards that are most and least applied from the point of view of teachers and directors in day care centers in the city of Jeddah. The study sample was composed of (5) female directors and twenty-five teachers from day care centers in the city of Jeddah, the researchers used interviews, document analysis, and using the qualitative approach, the following challenges were reached: Challenges related to those in charge of implementing individual educational programs, students with intellectual disabilities and their families, and challenges There are multiple administrative issues that hinder the application of the quality standards of the Council for Exceptional Children. Also, there are some solutions that were suggested

in this study to reduce the challenges of implementing the individual educational program in accordance with the standards for exceptional children, such as preparing an integrated team of members of the special education work team, specifically the assistant teacher, while ensuring that they must be professionally competent, provide a clear mechanism through which the roles of each of the work team members and the teacher are defined accurately and clearly, and the necessity of professional development for teachers and work team members through effective and purposeful workshops and training courses. Among the most applied standards is: utilizing students' strengths to enhance, develop and maintain developmental skills. Among the moderately applied standards are: organizing educational materials and methods to implement individual educational plans. Among the most important recommendations is preparing a team of qualified personal in the field of central quality management, which is concerned with monitoring the quality of individual educational programs in particular and day care centers in general.

Keywords: quality standards, Council for Exceptional Children, individual educational programs, people with intellectual disabilities.

مقدمة:

تهتم المنظمات العالمية اهتمامًا كبيرًا بفئات ذوي الإعاقة في كافة الأمور، حيث تحرص على سَنِّ القوانين والتشريعات التي توفر لهم جميع حقوقهم؛ كالتعليم، والتأهيل، والرعاية، والاندماج الاجتماعي، والعديد من الخدمات من خلال البرامج التربوية الفردية. وقد أوصت اليونيسكو بدعم دول الشرق الأوسط في تقييم جودة البرامج التربوية كأحد أهم الأولويات، كما أكدت على ذلك المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، من خلال الحث على لزوم بناء أنظمة مقننة ومنتظمة؛ بهدف تطوير أداء الطلاب من ذوي الإعاقة وتدعيمهم (الرميح، ٢٠١٥). وقد حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام بالدراسات المتعلقة بذوي الإعاقة والتي تحوي العديد من المعايير؛ بغرض الارتقاء بمستوى الخدمات التربوية، والتطوير من بيئة التعلم، والارتقاء بمستوى جودة البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة (ميرغني وإبراهيم، ٢٠٢٠). وعند إلقاء الضوء على البرامج، والخدمات المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بالمملكة العربية السعودية، يتضح لنا أهمية البرامج التربوية الفردية، من خلال التحسين المستمر المعمول به على الخدمات المقدمة في هذه البرامج، والتي يتمتع بها الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال السعي لتلبية الحاجات الخاصة، والاستراتيجيات المتبعة في التعليم والمتصفة بالجودة العالية؛ بهدف إيصال الطلبة من هذه الفئة إلى المستوى المقبول في كافة المهارات، بداية بالمهارات الاستقلالية، والإدراكية، أو المهارات الاجتماعية المتعلقة بتقديرهم للذات (الغليلات والصمادي، ٢٠١٥). وبالرغم من أن التحسين الذي يُجرى على البرامج التربوية الفردية بالمملكة العربية السعودية، إلا أنها بحاجة الى التحسين الذي يترقبه الأخصائيون وأسر المستفيدين من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن هذه البرامج مازالت تطبق بناءً على اجتهادات شخصية، كما أنها تفتقر للتدعيم، والمساندة، والبرتوكول الموحد؛ لكي تظهر بالشكل الملائم (القريني والرميخان، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

تعتبر البرامج التربوية الفردية من الركائز الأساسية في برامج التربية الخاصة، حيث إنها تنظم سير العملية التعليمية لذوي الإعاقة، كما أن هذه البرامج توجه معلم التربية الخاصة فيما يتعلق بإعداد الخطط التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة، وأيضا تساعد المعلمين على تقديم تعليم منظم، ومخطط، وذو رؤية واضحة، وإجراءات تنفيذية محددة الأهداف (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥). وأكدت

دراسة محمود والقحطاني (٢٠١٦) على ضرورة مشاركة الأسرة في البرامج التربوية الفردية، وتحديد دورهم الرئيسي والفعال في بناء هذه البرامج، إلى جانب أعضاء فريق العمل، وذلك لما أثبتته نتائج دراستهم بأن بناء البرامج التربوية، والخطط التعليمية في المملكة العربية السعودية، قد تكون محصورة حول آراء المعلمين بمشاركة فريق العمل دون الأخذ برأي الأسر، والذي يعد ضروريًا في بناء هذه البرامج. وعند النظر إلى واقع العمل على هذه البرامج في المملكة العربية السعودية، نجد أنها تعاني من عدم مشاركة الأسر، إلى جانب عدد من المشكلات الأخرى؛ كالدعم الهيكلي لهذه البرامج، ومشكلات في المحتوى، أو تطبيقها بمعايير الجودة (CEC) الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). وفي دراسة أجراها القريني والرميخان (٢٠١٩) أكدت على أن مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية التي تقدم للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ضعيفة جدًا؛ مما يدل على وجود قصور في عملية إعداد البرنامج التربوي الفردي وتنفيذه، وذلك نظرًا لما تتطلبه هذه البرامج من تخطيط سليم للوصول إلى مستوى الجودة المأمول. كما قد كشفت دراسة النهدي (٢٠١٤) أن البرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية مازال يشوبها بعض القصور في آلية التنفيذ والممارسة بالشكل الصحيح. إن لإدارات مؤسسات التربية الخاصة دور مهم في تفعيل عمليات الأنظمة والقوانين في ميدان التربية الخاصة عبر ما قامت عليه المعايير والأسس العالمية الواردة في مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، حيث نجد بأنها تهدف للارتقاء بمستوى القوانين المشروعة في المجالات المختصة بذوي الإعاقة (بن صديق، ٢٠٠٥).

وفي ضوء ما تم ذكره أعلاه، تتضح لدينا مشكلة هذه الدراسة، وهي وحس بما وضحت الدراسات، قصور في مستوى جودة البرامج التربوية الفردية التي تقدم للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، مما يتسبب في تدني مستوى جودة المعايير لهذه البرامج، كما وأنه لا توجد –حسب علم الباحثتان– أي دراسات تتناول تحديات عدم التزام البرامج التربوية الفردية بتطبيق معايير الجودة في عدد من البنود التي تندرج تحت معيار التخطيط التربوي وهو المعيار السابع من هذه المعايير، والبحث في الحلول المقترحة حول ذلك، حيث إن أغلب الدراسات التي تم اجراءها سابقا قد ركزت على جانب إظهار مدى انطباق عدد من معايير الجودة دون البحث في المسببات والحلول المناسبة بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

من خلال المعطيات التي تم ذكرها لتحديد مشكلة الدراسة توصلنا للأسئلة التالية:

- **السؤال الاول:** ما التصورات حول التحديات التي تقف دون تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟
- **السؤال الثاني:** ما الحلول المقترحة من قبل المعلمات والمديرات للتغلب على التحديات وزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟
- **السؤال الثالث:** ما واقع تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن التحديات والأسباب المؤدية إلى عدم تطبيق بعض معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.
- التعرف على الحلول الممكنة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.
- الكشف عن المعايير الأكثر والاقل تطبيقا من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

أهميـــة الـــدراســـــة

أ) الأهميـــة النظـــريـــة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

تشكل هذه الدراسة إضافة علمية في مجال التربية الخاصة بشكل عام، والإعاقة الفكرية بشكل خاص؛ لأنها – على حد علم الباحثتان – تعد الدراسة الأولى من نوعها التي تقوم بالبحث عن التحديات المسببة لتدني مستوى تطبيق البرامج التربوية الفردية لمعايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، كما انه يتم البحث عن الحلول الممكنة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة. كما وسيتم تطبيق الدراسة بمنهجية نوعية، والتي تعد أحد المنهجيات التي تمتاز بندرة تطبيقها في مجال أبحاث التربية الخاصة داخل المجتمع السعودي.

ب) الأهمـــية التطبيقيـــة:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

١- يمكن لمؤسسات التربية الخاصة الاستفادة من النتائج التي ستتوصل لها الدراسة من خلال الأخذ بالحلول المقترحة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

٢- إن نتائج هذا البحث قد تسهم في زيادة إشراك الأسر في بناء البرنامج التربوي الفردي، ومعرفة التفاصيل المتعلقة بالبرامج التي تخص أبنائهم، بما يتوافق مع معاير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC).

٣- يمكن للجان الرسمية للمراقبة والإشراف التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، والتي تشرف على مراكز الرعاية النهارية، الاستفادة من النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة عن طريق الأخذ ببعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تعمل على التطوير والتحسين من أداء هذه المراكز في اثناء بناء البرامج التربوية الفردية.

٤- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مواكبة تعليم ذوي الإعاقة الفكرية في بمراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية للمعايير العلمية في التربية الخاصة، مثل معايير الجودة للبرامج التربوية الفردية التابعة لمجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC).

مصطلحات الدراسة:

١- معايير الجودة (Quality Standards):

التعريف اصطلاحا: "هي مجموعة من المبادئ والمنهجيات لتحقيق منافع مشتركة من زيادة الإنتاجية، وتخفيض التكاليف المادية، وتحسين المرافق العامة، وقوة التحمل، والرضا عن المنتجات والخدمات في وقت واحد، والتي تساعد في تطوير رغبات العملاء للاستخدام المستديم" (هوساوي والعريفي، ٢٠١٥، ص١٥).

التعريف إجرائيًا: بأنها محكات عالمية دقيقة تُعنى بتطبيق البرامج التربوية الفردية؛ وفقا لمعايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) والتي تتكون من عشرة معايير لضمان جودة البرامج المقدمة لطلاب ذوي الإعاقة وهي: (تحديد الأسس، التنمية وخصائص المتعلمين، الفروق الفردية في التعلم، استراتيجيات التدريس، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، اللغة، معيار التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسات المهنية والأخلاقية، التعاون).

٢- مجلس الأطفال الاستثنائيين (The Council for Exceptional Children (CEC:

هي مؤسسة رسمية أنشئت عام ١٩٢٢م، وتهدف بشكل رئيسي إلى توفير أفضل الفرص التعليمية للأفراد الاستثنائيين (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). ويعرف إجرائيًا بأنه منظمة رسمية تحرص على تقديم العملية التعليمية بجودة عالية للاحتياجات التعليمية المختلفة من ذوي الإعاقة وفق معايير مهنية محددة للعاملين في المجال التعليمي بميدان التربية الخاصة.

٣- البرنامج التربوي الفردي (Individual Educational Program):

التعريف اصطلاحا: هي مجموعة من البيانات التي تقوم على مبدأ تفريد التعليم من خلال ما تتضمنه من قياس فردي لقدرات الطلاب من ذوي الإعاقة، لتحديد مستوى الأداء الفردي الحالي وفق تقارير شاملة، والتأكد من مدى أهليتهم لخدمات التربية الخاصة إلى جانب الخدمات المساندة الأخرى، وذلك يتم بالإجماع المتفق عليه من أعضاء فريق العمل المتعدد التخصصات، قبل أن يتم كتابتها وتضمينها في البرنامج التربوي الفردي الخاص بكل طالب على مدار العام (القريني والرميخان، ٢٠١٩).

التعريف إجرائيًا: في هذه الدراسة بأنها مناهج خاصة بذوي الإعاقة الفكرية تقدم بشكل منفرد لكل الطلاب والطالبات الملتحقين بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، حيث تتم الاستفادة من الخدمات المقدمة في هذه البرامج لكل طالب بما يتوافق مع احتياجاته ونوع وشدة اعاقته بحسب أسس ومعايير ذو تخطيط منظم وفق جدولة زمنية محددة.

حـــدود الـــدراســـــة:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة في البحث عن التحديات في تطبيق معيار التخطيط التربوي وهو المعيار السابع من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية، ومعرفة الحلول المقترحة لزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.
- **الحـد المكـاني:** عدد من مراكز الرعاية النهارية الخاصة التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٢٢م وحتى الفصل الدراسي من عام ٢٠٢٣م.
- **الحد البشري:** عينة من معلمات ومديرات مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـــة:

أولاً: الإطـــار النظـــري:

المبحث الأول: البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية:

وتعد عملية التخطيط والتنفيذ للبرامج التربوية أمرًا يتطلب مجموعة من البدائل التربوية المتنوعة لتتناسب مع فئات ذوي الإعاقة الفكرية بحسب درجة إعاقتهم وشدتها ونوعها من جهة، ومدى تجهيز البديل التربوي الملائم لإعاقتهم من جهة أخرى. ويمكن تعريف البدائل التربوية بانها "المكان التربوي الذي يمكن أن يتعلم به الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة ،ويتوقف اختيار هذا المكان على شدة الإعاقة ونوعها ووقت حدوثها"(يحيى،٢٠٠٦،ص١٧).

كما وقد ذكرت عبيد (٢٠١٣) ما مرت به برامج التربية الخاصة من تطورات بحيث تم ترتيبها تبعا (للأكثر تقييدا) وصولا الى (الأقل تقيدا)، ومراكز الإقامة الكاملة (الأكثر تقييدا)، ومراكز الرعاية النهارية الخاصة، والصفوف الملحقة بالمدارس العامة، والدمج الاكاديمي، والدمج الاجتماعي (الاقل تقييدا).

تقدم خدمات التربية الخاصة من خلال تطوير البرامج التربوية الفردية، والتي تعتبر الأساس التنظيمي لتقديم خدمات فريدة ومتميزة لذوي الإعاقة، حيث إن هذه البرامج تصمم بشكل فردي يتوافق مع كل فرد على حده، وذلك بصورة تكاملية وتعاونية يتم تنسيقها بحيث تكفل لجميع مقدمي خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة العمل بشكل متعاون ومترابط؛ بهدف تحقيق مخرجات تربوية ذات مستوى عالٍ من الجودة للطلاب من ذوي الإعاقة (القريني والرميخان، ٢٠١٩). وقد أشار القرشي (٢٠١٣) لأن البرامج التربوية الفردية تعد مسئولية رئيسية لمعلم التربية الخاصة، ولا يقل عن دوره أهمية أعضاء فريق العمل إلى جانب مشاركة وموافقة أولياء الأمور والاختصاصيين العاملين على بناء وتطبيق هذه البرامج (أحمد، ٢٠١٤).

وعلى الصعيد المحلي فتشير وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧) إلى مفهوم محدد للبرنامج التربوي الفردي في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه: "وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية (الطالب، وفريق العمل المدرسي، والأسرة)، والأفراد والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية، والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب ذي إعاقة، مبني على نتائج التشخيص والقياس، ومعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية" (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ١٤٣٧).

وفيما يتعلق بأهمية البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية، يقوم برنامج التعليم الفردي على تحقيق وانصاف المتطلبات التعليمية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية دون تمييزهم عن غيرهم، وفي أحد أبرز هذه الأدوار للوثيقة يتضح أن البرنامج التربوي الفردي يتطلب تفعيل دور الأسرة فيما يتعلق بتطور الطالب، ومستوى تحصيله الدراسي، فعندما يشترك المعلمون والأسر في وضع الأهداف، سيتم الاتفاق فيما بينهم والإجماع على العديد من النقاط الرئيسية، والتي ستكون

المرجعية المشتركة فيما بينهم؛ لاتخاذ القرارات التي تصب في مصلحة الطالب، وتسهم في تحسين أدائه وتطور مستواه (الزارع والسحيمي، ٢٠٢١). وذكر القريني (٢٠١٩) يتطلب بناء البرنامج التربوي الفردي فريق متكامل من الأخصائيين الذين يمتلكون الخبرة الواسعة والمتعددة، وإن هذا الفريق يعمل على تأدية العديد من الأدوار عند تقديمهم للخدمات التربوية الخاصة والخدمات المساندة والانتقالية أيضا، وذلك يتم ضمن إطار ما هو متعارف عليه بالعمل الجماعي، وكما هو ملحوظ رؤية التعدد والتنوع في أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

المبحث الثاني: معايير الجودة:

تعد معايير الجودة من الموضوعات التي حظيت حديثًا باهتمام الباحثين على المستوى الدولي والمحلي في كافة المجالات والأصعدة، ولاسيما في مجالات التعليم العام، وفي مجال التربية الخاصة؛ لما تسهم في الوصول إلى أفضل المخرجات التي تتميز بالجودة والكفاءة العالية؛ بحيث يعتبر تحديا أمام الكثير من المجالات للوصول إلى أفضل معايير للجودة؛ بهدف تحقيق الصدارة، والوصول إلى القيادة العلمية (أبو عزيز وعسقول، ٢٠٠٩). وتنطلق الجودة بفرض عدة معايير مرتبطة بالتفاصيل المكونة للنظام التربوي، حيث تتمثل هذه المعايير بالفلسفة والأسلوب الذي يتبعه البرنامج، والمعايير الإدارية، والسياسات التعليمية، والتقييم. فالمعايير دائما ما تسعى إلى بلوغ مستوى الجودة في التعليم، فلا يمكن تحقيق الجودة وبلوغها دون اتباع معايير محددة ومنظمة، وبذلك تتضح أهمية البرنامج التربوي الفردي في ضوء معايير الجودة العالمية، حيث إن التطوير والإصلاح المعمول بهما يعد الضمان الحقيقي لتطبيق معايير الجودة الشاملة (المكانين والصمادي، ٢٠١٦). ويعرف مفهوم المعايير بأنه "مجموعة من البيانات والاشتراطات المكتوبة التي تقاس بشكل إيجابي، حيث تعرض كأساس مرجعي للتقدير والحكم الكمي، أو الكيفي من خلال القياس والمقارنة بهذه الاشتراطات ليتم إصدار الحكم بجودة" (أبو عزيز وعسقول، ٢٠٠٩).

ويتضح مفهوم جودة التعليم في التربية الخاصة بأنها تماثل مخرجات العمليات التعليمية لمجموعة من الاشتراطات التي تم تحديدها في وقت سابق، بحيث تتوافق مع المعايير العالمية، ومعايير الجودة في مجال التربية الخاصة. وتستوجب الجودة في هذا المجال وجود رؤية ورسالة

تتميز بالوضوح، والتي تعنى بالبرامج التعليمية والتربوية الفردية، والوسائل التعليمية، إضافة إلى المبان، والمرافق، والأجهزة وغيرها، بحيث تستوفي جميع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوافق مع قدراتهم وخصائصهم، وما ينال رضاهم ورضى أولياء أمورهم وفقا للمعايير العالمية التي تم الاتفاق عليها (محمد،٢٠١١).

وقد أورد مجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC) (2015, 26-30) عشرة معايير لضمان كفاية معلمي التربية الخاصة بمختلف تخصصاتهم والتي من شانها ضمان جودة البرامج المقدمة للأفراد الاستثنائيين؛ ويمكن توضيح تلك المعايير على النحو التالي: الأساسيات، نمو المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم ،الاستراتيجيات التعليمية، بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعي, المعيار السادس، اللغة، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسة المهنية والأخلاقية، التعاون.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات التي تناولت جودة البرامج التربوية الفردية، منها، دراسة الزارع والسحيمي(٢٠٢١) والتي هدفت الي تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلم ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي المسحي، اتضح أن مستوى تطبيق معايير الجودة جاءت بدرجة عالية بناء على ماورد من نتائج الدراسة حيث انه لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجه نظر معلميهم والتي تعود لمتغير نوع البرنامج التربوي، والجنس، والخبرة، كما دلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجه نظر المعلمين العائدة لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم العالي.

وحاولت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) تقييم فعالية البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة في ضوء معايير الجودة العالمية للتربية الخاصة بمحافظة وادي الدواسر، وذلك بالتركيز على

(١٠) برامج، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (مقياس معد لتقييم البرامج التربوية الفردية) ،تم الكشف عن مستوى فاعلية بدرجة متوسطة للبرامج المقدمة لذوي الإعاقة حيث تراوحت ما بين (٢,٠٩)و(٢,٦٢). كما تبين أن بعد مشاركة الأسرة كان أفضل الأبعاد من حديث الدرجة: أما بعد الدمج والبرامج الانتقالية كان الأقل درجة، بوجود فروق عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد مؤشرات التربية الخاصة، وقد حصل بعد التقييم علي درجة عالية.

وركزت دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) على التعرف على جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية والمدارس العامة، وقوام هذه البرامج (٤٢١) برنامجا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، تبين أن مستوى جودة بعض عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جدًا؛ كمستوى جودة الأداء الحالي، وعناصر خدمات التربية الخاصة في البرامج التربوية الفردية، والخدمات المساندة بها، وأيضا مستوى جودة عناصر الخدمات الانتقالية.

وهدفت دراسة السبيعي (٢٠١٨)الوصول الى تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة لبرامج التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة الطفولة المبكرة. جمع السجلات والوثائق المتوافرة وتدقيقها، وباستخدام المنهج الوثائقي، تم التوصل إلى التصور المقترح من خلال أربع مجالات رئيسة (مجال إمكانية الوصول، والتصميم الشامل، ومجال الخدمات التربوية والوقائية المقدمة للطفل، ومجال المشاركة، ومجال الكوادر البشرية) تضمنتها أربعة عشر معيارا.

وتناولت دراسة Al-Najjar & El-Rashedy (٢٠١٦) تحديد مستوى كفاءة التنفيذ والتخطيط للبرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة من وجهة نظر (١٥٠) من أولياء الأمور، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (استبانة)، تمثلت النتائج في أن التقدير العام لأولياء الأمور نحو كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي كانت ضعيفة، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي فيما يتعلق بمتغيرات نوع الإعاقة، وتعليم الوالدين، ومستوى الدخل، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات في إعداد البرنامج التربوي الفردي المتعلقة بمتغيرات نوع الإعاقة، وتعليم الوالدين، ومستوى الدخل.

هدفت دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥) تقويم البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين للتخطيط التربوي؛ عبر معرفة مدى الالتزام بهذه المعايير، لعدد (١٧) برنامجا، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي (استمارة تحليل البيانات)، تشير النتائج الى انه تم الالتزام بشكل صحيح في أربعة من المعايير في البرامج المطبقة لدى معاهد التربية الفكرية، كما أنه تم الالتزام بأربعة معايير أخرى، ولكن بطريقة غير صحيحة كما ان البرامج قد افتقرت إلى اثني عشر معيارًا.

وتناولت دراسة Rakap (٢٠١٥) فحص جودة أهداف البرنامج التربوي الفردي التي تم تطويرها للأطفال من ذوي الإعاقة في مرحلة قبل المدرسة، وعدد البرامج (١٠٠) برنامجا، تضمنت (٢٢٣٥) هدفاً، وباستخدام المنهج الوصفي، تم التوصل الى ان جودة أهداف البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة في سن ما قبل المدرسة جاءت ضعيفة بشكل عام، كما تمت الاشارة الى إن جودة الاهداف لم تختلف بناء على عمر الطفل وحالة الإعاقة ومجال النمو.

تناولت دراسة Abbas (٢٠١٤) الكشف عن قدرات المعلمين ومهاراتهم في تخطيط وتطوير البرنامج التربوي الفردي لطلاب ذوي الإعاقة بالاعتماد على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣) معلما لذوي الاعاقة، وباستخدام المنهج الوصفي، تم التوصل الى ان المعلمين اظهروا قابلية لمعياري التطوير في البرامج التربوية الفردية وخصائص المتعلمين بدرجة عالية، كما جاءت بدرجة ضعيفة في معيار التعاون، وقد تمت الإشارة الى الاختلاف بتصنيف المعلمين في عدد من المتغيرات كمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة.

ومن أهم الدراسات التي تناولت جودة البرامج التربوية الفردية، LaSalle, et al (٢٠١٣) والتي حاولت البحث في جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الاعاقة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي، والاندماج في الفصول الدراسية للتعليم العام، وتكونت عينة الدراسة (١٣٠)معلما لذوي الإعاقة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتشير نتائج تحليل البرامج التي تم تطويرها واستخدامها الى ان اهداف البرنامج التربوي الفردي جاءت بجودة متغيرة عبر نطاق الصفوف. ولم تُظهر جودة برنامج التعليم الفردي أي اثر مهم بين الاندماج في صفوف التعليم العاموقايس للوصول إلى المناهج الدراسية وبين مدى صلة أهداف البرنامج التربوي الفردي باحتياجات الطلاب التعليمية.

من الدراسات السابقة المندرجة موضوعاتها ضمن بنود (معيار التخطيط) المعيار السابع من معايير CEC، دراسة Castro & Simeonsson (٢٠١٤) والتي هدفت الي تطوير وتحليل البرامج التربوية الفردية لأطفال التوحد بمرحلة ما قبل المدرسة، قوام هذه البرامج (٣٣) برنامجا، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى الاستنتاجي، واشارت النتائج الى ان غالبية المجالات التي تم تناولها في البرامج التربوية الفردية متعلقة بالأنشطة والمشاركة ؛ دون تضمين للعامل البيئي في الأهداف والذي يعد احد اهم العوامل المؤثرة على تطبيق الطفل للهدف. كما تمت الاشارة الى انه لم يتم التطرق لجميع الابعاد التي تختص بحياة الطفل حيث انه تضمن القليل منها فقط في أهداف البرامج التي تم تحليلها بما يعادل ٢،٨فقط من الأبعاد أساسية الثمانية الاساسية. كما انه لم يتم التطابق الا بدرجة ضعيفة بين بيانات التقييم واهداف البرامج المصممة، وأيضا لم يتم الاخذ بعين الاعتبار في العديد من جوانب الأداء والتي تعد ضرورية خلال عملية التقييم.

وهدفت دراسة(Rose et al 2012) الي معرفة مستوى البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة المستخدمة في المدارس الابتدائية بهدف تطويرها من وجهة نظر مجموعة من منسوبي المدرسة والوالدين والطلاب المستفيدين من هذه البرامج، وذلك علي (١٠) مدارس (مدير، معلم، مساعد معلم، موظف خدمات صحية)، وباستخدام المنهج النوعي، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك تباينًا في مستويات البرامج التربوية الفردية، وأيضا هناك نقصًا واضحًا في بعض العناصر اللازم توافرها في البرامج التربوية الفردية ؛ كدقة بيانات التقييم المستخدمة لتحديد الاحتياجات الفردية، والقدرة على إشراك الوالدين والطلاب بفاعلية في بناء الخطط التربوية الفردية. كما تبين عدم التطبيق الفعلي لأدوار فريق العمل المتعدد التخصصات، ولوحظ تدني في مستوى جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.

ومن الدراسات التي تناولت تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية، دراسة القاضي (٢٠١٩) والتي هدفت الي الكشف عن التحديات المختلفة التي تواجه معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في بناء وتنفيذ البرنامج التربوية الفردي بفعالية، والوقوف على درجة اختلاف أهمية هذه التحديات، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٤) معلما ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، تم الكشف عن العديد من التحديات كعدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل،

ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي، واختلاف إعداد الخطة التربوية الفردية من طالبة لأخرى، وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي، وايضا اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس، بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى أن هناك قصور بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة المتعلق بالبرامج التربوية، مما يقلل من اجادة تنفيذها، وكذلك عدم وجود تعاون من قبل المعلمات، بالإضافة إلى عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين.

وحاولت دراسة Alkahtani & Mahmoud (٢٠١٦) الكشف عن تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والحلول المقترحة لها في المدارس المدمجة من وجهة نظر أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) عضوا، وباستخدام المنهج النوعي (المقابلة)، تم الكشف عن أن أعضاء فريق IEP غير واثقين من أداء مهامهم المنصوص عليها في القواعد التنظيمية بالشكل المطلوب.

وبعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، يمكن الإشارة الى ما يميز هذه الدراسة عما سبقها من الدراسات ،حيث تتميز هذه الدراسة، بأنها تعد من ضمن الدراسات العربية القليلة والحديثة التي بحثت في معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، علاوة على ذلك فإنها تعد الدراسة الأولى من نوعها – بحسب علم الباحثتان – التي تسعى للكشف عن التحديات المسببة لتدني مستوى البرامج التربوية الفردية وعدم تطبيقها وفقا لمعايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)، كما أنه سيتم توظيف المنهج النوعي باستخدام أداة المقابلة، والذي لم يسبق لدراسة عربية اعتمادها سابقا في الكشف عن التحديات المسببة لتدني مستوى البرامج التربوية الفردية بحيث لا تنطبق بنود المعيار السابع من معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية. مما قد يعطي تصورًا واضحًا، ودقيقًا لتلك الأسباب؛ وذلك سيسهم في وضع بعض الحلول المقترحة التي يمكن الاستفادة منها في تطبيق البرامج التربوية الفردية بما يتوافق مع معايير الجودة العالمية في المملكة العربية السعودية.

منهجيـــة الـــدراســـــة:

توظف الدراسة الحالية في بناءها المنهج النوعي (qualitative approach)، والذي يعتبر منهجا وصفيا تفسيريا يهتم بالكشف وتفسير ووصف الظواهر الاجتماعية من خلال تجزئة المعاني المرتبطة بحياة الناس وفهم الظواهر ووصف تصوراتهم والسعي لتحقيق فهم أعمق لها ضمن بيئة طبيعية (Leavy,2014).

تصميـــم الـــدراســـــة:

استخدمت الدراسة التصميم الأساسي التفسيري Basic interpretive Research،والذي تصفه ميريام وتزديل(٢٠١٦) بأن التصميم التفسيري في الدراسات النوعية هو الأكثر شبها لتصاميم الفلسفة البنائية ؛فهو الذي يهدف الى التعمق لفهم الظواهر الإنسانية وهو احد اهم التصاميم المستخدمة في الدراسات التربوية والاجتماعية، حيث يركز هذا التصميم على خبرات وتجارب المشاركين (Merriam and Tisdall,2016). وللتصميم التفسيري عدد من الممارسات والتي تشمل المقابلات والملاحظات الميدانية والحوارات وغير ذلك مما يسهم في إيجاد معنى او تفسير وفهم الظواهر(Stake,2010)

عينـــة الـــدراســـــة:

طبقت الدراسة الحالية على عينة من مديرات ومعلمات الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة تم اختيارهم بطريقة قصدية عمدية لتحقيق اهداف الدراسة، وقد كان عدد المشاركات اجماليا في هذه الدراسة (٣٠) مشاركة من مديرات ومعلمات الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة، وقد جرى تقسيمهن بحسب ما تتطلبه الدراسة في المقابلات الجماعية والمقابلات الفردية على النحو التالي: فقد تم اختيار خمسة (٥) مديرات، وخمس وعشرون ٢٥ معلمة، والموزعون على ٥ مراكز للرعاية النهارية حيث تمت المشاركة من قبل الخمس مديرات في ٥ مقابلات فردية، و٢٥ من المعلمات في المقابلات الجماعية والمتمثلة في خمس (٥) مقابلات جماعية، وقد اسهمن بتوفير إجابات الأسئلة لعشر (١٠) مقابلات في هذه الدراسة.

وقد حرصت الباحثتان على اختيار (مديرات ومعلمات) مراكز الرعاية النهارية لذوي الاعاقة الفكرية كعينة لهذه الدراسة مما يحقق الهدف من الدراسة في فهم الصورة العامة للمشكلة والحصول على البيانات المطلوبة حول ممارسات المديرات والمعلمات وتصوراتهن المتعلقة بموضوع الدراسة، مع الحرص على توافر عدد من الاعتبارات للعينة حيث تم اختيار جميع المشاركات بخبرة لا تقل عن عام، كما وسبق لجميعهن الممارسة الفعلية للعمل المباشر مع طلاب ذوي الإعاقة الفكرية وتصميمهن الفعلي للبرامج التربوية الفردية والوقوف على تجارب وممارسات تعليمية ومواقف تربوية وتدريبة طوال عام دراسي بحيث تتحقق هذه الاعتبارات ويتم التوصل على نظرة صحيحة ودقيقة من خلال تجاربهن وابداء وجهات نظرهن مما يسهم في تفسيرها وتحليلها لاحقا والوصول لاستنتاجات حول المشكلة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثتان في هذه الدراسة باستخدام نوعين من الأدوات التي تتناسب مع أهداف الدراسة وهما: تحليل الوثائق والمقابلة (الفردية والجماعية)، وتساعد هاتين الاداتين على تحقيق مفهوم التثليث Triangulation)، والذي يعد أحد معايير تحقيق المصداقية والموثوقية في الدراسات النوعية، كما ان استخدام هاتين الاداتين تعد مصدر قوة للدراسة لما قد توفره أداة تحليل الوثائق من دعم واكمال لاي نقص او نسيان قد يعتري أداة المقابلة وبذلك يتحقق سد أي ثغرة ويتم معالجة أي نقص.

١- المقابلة:

تم استخدام المقابلة شبه المنظمة (Semi-structured interviews) كأداة لجمع بيانات هذه الدراسة؛ لقدرتها على تحقيق أهداف الدراسة. كما تعد المقابلة شبه المنظمة الأداة الأنسب والأكثر مرونة للتوصل إلى أدق تفسير عن وجهة نظر العينة المشاركة في هذه الدراسة. وتم استخدام المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية (المجموعات البؤرية)، حيث إن المديرات ستجرى معهن المقابلة بالطريقة الفردية، والمعلمات ستجرى معهن المقابلات بالطريقة الجماعية؛ نظرًا لمحدودية الوقت وسرعة الإنجاز ولملائمة تلك الأدوات لطبيعة النقاش عن الخطط التربوية الفردية مما اسهم في تجميع اكبر قدر من المعلومات وبما يخدم اهداف الدراسة.

مرت المقابلة خلال تصميمها بعدد من الإجراءات والتي يمكن وصفها كما يلي: التعمق في الادبيات السابقة وكتابة الاطار النظري بشكل كامل قب البدء في تصميم الأداة، اعداد دليل للمقابلة، تنفيذ دراسة استطلاعية، المراجعة والتعديل، تم تعديل وقت المقابلة بعد اجراء المقابلة الاستطلاعية(من ٤٠ الى ٥٠ دقيقة)،وهو الوقت الفعلي الذي رصد اثناء التطبيق التجريبي، مراجعة الدليل للمرة الأخيرة قبل رفعه للجهات المعنية لاعتماده والبدء بتطبيقه. وبعد الحصول على الموافقات الرسمية تم تطبيق المقابلات الفردية والمقدرة بخمس (٥) مقابلات مع مديرات المراكز والجماعية والمقدرة بخمس (٥) مقابلات مع معلمات المراكز ال٢٥، وتم تطبيقها حضوريا، حيث تم تنسيق موعد مع إدارة كل مركز تم اختياره وأجريت المقابلات بشكل مباشر مع المشاركات، باستثناء احد المقابلات الفردية مع احد المديرات والتي تعذر اجراءها بشكل مباشر رغبة منها بإجرائها عبر البرامج الافتراضية وقد جريت على برنامج زوم.

٢- تحليل الوثائق:

قد أشار العبدالكريم (٢٠٢٠) الى ان طريقة تحليل الوثائق من الطرق المعتمدة في البحث النوعي لما توفره من معلومات تثري الدراسة العلمية خلال مرحلة جمع البيانات وتحليلها حيث يتم استيفاء أي معلومات لم ترد بصورة واضحة من خلال الوثائق.

تم تحليل عدة وثائق تم الحصول عليها من قبل المشاركات من المعلمات ومديرات المراكز وتنوعت هذه الوثائق بين: (البرنامج التربوي الفردي عدد ٥ ،المقاييس والخطط المطبقة من قبل الخدمات المساندة، ملفات تصميم الوسائل التعليمية، ملف أوراق عمل المستخدم مع الطلبة، الدرس النموذجي، مراجعة الأنشطة المعروضة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، زيارة استطلاعية لتأكد من معايير تجهيز الوسائل والبيئة التعليمية بما تتضمنه من مرافق عامه وترفيهيه وانشطة ووحدات الخدمات المساندة). وقد قدمت هذه الوثائق بيانات مختلفة لإظهار مدى توافر معاير الجودة فيها. كما وقد طلب من المشاركات من المعلمات تقديم أي وثائق ممكنه للاطلاع عليها فيما يتعلق بما شاركن به من اقوال وشواهد للمعيقات لتنفيذ البرنامج التربوي وفقا لمعايير CEC، وقد تم جمع هذه والوثائق بصورة متكاملة ومن ثم تم تحليلها بصورة مبدأيه كما وتم إعادة تحليلها بعد الانتهاء من

جمع وتحليل المقابلات حيث تعد هذه الوثائق عاملا رئيسيا مساندا يستند عليه لتسهيل فهم إجابات المشاركات خلال عمل المقابلات، وهذا ما استوجب البدء بتحليل المقابلات أولا وصياغة التصور العام لتحديات البرامج التربوية الفردية وفقا لمعايير CEC وبذلك يتم التعرف بشكل اكثر دقة فيما تم توافقه وتعارضه مع نتائج المقابلات واستنتاج اكثر واقل المعايير تطبيقا من خلال هذه الأداة.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما التصورات حول التحديات التي تقف دون تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

أظهر تحليل النتائج للسؤال الحالي العديد من التحديات بتطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات والمديرات بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة وتم التوصل الي التحديات التالية:

الموضوع الأول: التحديات المتعلقة بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية والتي تحد من تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين:

أولًا: التحديات المتعلقة بمعلمات ذوي الاعاقة الفكرية:

يكمن التحدي الاول بوجود قصور حول الكفاية في اعداد بعض معلمات الإعاقة الفكرية اكاديميا وكفاءتهن في تصميم واعداد البرامج التربوية الفردية وتطبيق وتنفيذ أهداف البرامج التربوية الفردية على الطلاب من ذوي الإعاقة الفكرية بما يتوافق مع معايير الأطفال الاستثنائيين، كما وقد اتضح قلة الدورات التدريبية وورش العمل التي تهتم بتطوير معلمات ذوي الاعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي قلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Boavidaet all (2010) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين ما زالوا بحاجة إلى تطوير أدائهم فيما يتعلق بالبرامج التربوية الفردية؛ حتى يتم تطبيقها وتنفيذها بجودة عالية.

كما يظهر تحدي اخر والذي يظهر وجود قصور في مهارات التواصل لدى بعض معلمات ذوي الإعاقة الفكرية التي تمكنهن من التعامل والتواصل الفعال مع طلاب ذوي الاعاقة الفكرية وقد يرجع ذلك الى عدم تأهيل المعلمات للعمل الميداني بالشكل الكافي وهذا ما قد اتفقت عليه مع نتيجة دراسة الديحاني (٢٠١٥) التي أشارت إلى قصور في أداء معلمي ذوي الاعاقة الفكرية في ضوء المعايير الدولية.

تواجه المعلمات تحديا في تكليفهن بالجزء الأكبر من عمل وتطبيق اهداف خطة البرنامج التربوي الفردي حيث يتم تكليفهن بالأدوار والمهام ومطالبتهن بتطبيق اهداف في كافة المجالات والتي يفترض تطبيقها من أعضاء فريق اخرين وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات تولي المعلم الجزء الأكبر في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي.

ان مشكلة الشعور بالإحباط وعدم الإنجاز بعض الأحيان قد تؤدي الى زيادة الضغوط النفسية والمهنية لدى المعلمات مما قد يسهم بالوصول إلى الاحتراق النفسي. وتأكيدًا على دور المعلمات في تنفيذ البرامج التربوية الفردية لذوي الاعاقة الفكرية، فقد أوصت دراسة الرشيدى (٢٠١٥) بضرورة الاستماع لآراء المعلمين من قبل التربويين عند بناء البرنامج التربوي الفردي لأن ملاحظات المعلمين قائمة على التجربة الميدانية. كما أشارت دراسة Abbas (2014) إلى أهمية الكشف عن قدرات المعلمين ومهاراتهم في تخطيط وتطوير البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة؛ لما لهم من دور فعال في تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لطلاب ذوي الإعاقة بالاعتماد على معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين CEC.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثتان ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية. وهذا ما أوصت به دراسة النجار (٢٠١٦). وفي هذا السياق وضع شقير (٢٠٢١) تصورًا مقترحًا لإعداد معلم الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية.

وتكون هذا المقترح من عشرة معايير يتم في ضوءها وفي ضوء ما سبق ترى الباحثتان ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية، حتى يتم اختيار ذوات الكفاءة والمهارة والمهنية العالية. وهذا ما أوصت به دراسة النجار (٢٠١٦). وفي هذا السياق وضع شقير (٢٠٢١) تصورًا مقترحًا لإعداد معلم الإعاقة الفكرية في ضوء معايير الجودة والاعتماد العالمية.

كما ترى الباحثتان أن سبب هذه التحديات لدى المعلمات قد يرجع إلى عدم توافر بعض الكفايات لدى المعلمات حول أسس الإعاقة الفكرية، إضافة إلى قصور إلمام البعض منهم بالحقوق والتشريعات التي تحكم تأهيلهم، وتصنيفاتهم. ويمكن أن يرجع ذلك أيضاً إلى عدم معرفة البعض بالأنظمة الأسرية ودورها في تنمية الطفل ودعمه. كما يمكن أن يرجع ذلك أيضا إلى عدم امتلاك بعض المعلمات لبعض الكفايات المتعلقة بالتعرف على الفروق الفردية واستراتيجياتها التي تحقق أهداف التدريس لهذه الفئة والسلوكيات التي يمكن أن يحققها الطالب ذو الإعاقة الفكرية. وقد أيد ذلك الرأي دراسة الفقيه (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقويم كفايات معلمي التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين. حيث أشارت الدراسة إلى ضعف في الكفايات المتعلقة بمعايير المجلس العشرة.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بأعضاء فريق العمل:

عند تسليط الضوء على التحديات التي تواجه أعضاء فريق العمل ظهر التحدي الذي يظهر قلة توافر كافة أعضاء فريق العمل وابرزهم المعلمات المساعدات لمعلمة التربية الخاصة، والذي يعد دورهم ضروريا في فصول مراكز الرعاية النهارية وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود معلمة مساعدة داخل الفصل، ونقص في الكفاءات التي يتوجب مشاركتها في البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود مساعدة معلمة. في حين أوصت دراسة الرشيدى (٢٠١٥) بضرورة الحرص على توفير فريق متعدد التخصصات مع توفير التدريب الكافي لهم.

يعد القصور في إمكانيات عدد من المعلمات وأعضاء فريق العمل ببعض المراكز المتمثلين في تقديم الخدمات المساندة من العلاج الطبيعي والوظيفي، وخدمات تعديل السلوك،

والذي قد يعود الى تدني ثقافة التدريب الميداني مع ذوي الاعاقة لخريجي بعض الأقسام مثل علم النفس، علم الاجتماع، العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، مما يتسبب لاحقا في عزوف أخصائيين هذه الخدمات ورفض العمل مع فئات ذوي الإعاقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Bandu & Jelas (2012) التي أشارت إلى أن المعلمين بحاجة إلى مزيد من التدريب والإرشاد حول كيفية تطوير وتطبيق البرنامج التربوي الفردي بشكل جيد وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي قلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة.

تكمن احد اهم النتائج عن التحديات في هذه الدراسة في مشكلة قصور في التعاون بين أعضاء فريق العمل وبين المعلم واختلاف وجهات النظر فيما بينهم مما قد يؤثر سلبا على عمل البرنامج التربوي الفردي وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى وعدم وجود آلية واضحة لاجتماعات فريق العمل الخاص بإعداد البرنامج التربوي الفردي. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات انخفاض تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في المدرسة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى اختلاف وجهات النظر بين المعلمات، والمشرفات التربويات، فيما يخص البرنامج التربوي الفردي في المدارس.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى عدم وجود تعاون من قبل المعلمات، بالإضافة إلى عدم تقبل المعلمة آراء المشاركين.

ومن جانب اخر نجد ان مشكلة عدم وضوح ادوار أعضاء فريق العمل بشكل دقيق ومحدد من التحديات الأكثر إعاقة لتطبيق المعايير لما قد تسببه من خلط بين مهام أدوار أعضاء الفريق. وقد اتفق ذلك مع ما أشار إليه حنفي (٢٠٠٥)، حيث أكد على أن من أهم التحديات التي تواجه تنفيذ البرامج التربوية الفردية يتمثل في إيجاد الوقت المناسب للمتخصصين للمقابلة وتنظيم جدول اللقاءات، وعدم كفاءة الفريق وتحقيق الألفة بينه وبين المكان الذي يعمل فيه.

وقد لاحظت الباحثتان فيما يخص هذا السياق عن وجدود تحديات فعلية تتعلق بتطبيق البرنامج التربوي الفردي والمرتبطة بفريق العمل حيث تعطى مؤشرًا لعدم وجود تعاون بين فريق العمل متعدد التخصصات، وأن هناك تداخل في شئون البعض، الأمر الذي قد يلقى بأعباء البرنامج التربوي الفردي على كاهل معلم ذوي الاعاقة الفكرية في ظل غياب دور باقي الأعضاء. وهذا يتفق مع ما ذكره حنفي (٢٠٠٥) الذي أشار إلى أن فريق العمل مع الطفل من ذوي الاعاقة هو فريق متعدد التخصصات يتم تشكيله لغرض محدد، وهو تقديم أفضل الخدمات لذوي الإعاقة الفكرية، ولكن هذه العملية لها عقباتها وتحدياتها، التي تتعلق بعمل ومهام أعضاء الفريق. مع إغفال الدور الإداري لتفعيل هذا التعاون لإنجاح البرنامج التربوي الفردي

الموضوع الثاني: التحديات المتعلقة بطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وأسرهم والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين

أولًا: التحديات المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية:

اتضحت مجموعة من التحديات المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية كمشكلة تدني دافعية التعلم وضعف الانتباه والتركيز وفقد الطالب للمهارات المكتسبة التي سبق ان تعلمها واتقنها في برنامجه الفردي كما ان الوضع الصحي للطالب يعد احد العوامل التي تؤثر على إنجاح البرنامج التربوي الفردي حيث ان العديد من طلاب ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من امراض مزمنة تعيق تقدمهم في اهداف برنامجهم الفردي.

وبشكل عام اتفقت دراسة محمد (٢٠١١) مع هذه النتائج المتعلقة بذوي الإعاقة الفكرية، حيث أشارت إلى انخفاض مستوى ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى الدافعية والانتباه وحب الاستطلاع والثقة بالنفس والمثابرة. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات التقلبات المزاجية المصاحبة للتلميذ من حصة لأخرى. وقد أشار كل من (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٢؛ عبيد، ٢٠١٣؛ أبو النور، عبد الفتاح، وعبد الفتاح، ٢٠١٤) إلى عدد من المشكلات المتعلقة بذوي الاعاقة الفكرية، والتي قد تمنع استفادتهم من البرنامج التربوي الفردي، أو تعيق تنفيذه. ومن هذه المشكلات قصور الانتباه والإدراك، بطء معدل نموهم الفكري، قصور الذاكرة، قصور التعميم وانتقال أثر التعليم أو التدريب.

وفي هذا السياق ترى الباحثتان انه يمكن عزو انخفاض مستوى الدافعية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى عدم قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، والفشل في أداء المهام التي توكل لهم، فهم لا يستطيعون أن يحددوا الأبعاد المرتبطة بالمهمة المستهدفة والمشكلة المعروضة عليهم بسبب عدم الانتباه للمهمة، ولتجنب الفشل يعتمدون على إرشادات وتوجيهات الآخرين، ويعانون من انخفاض السلوك الاستكشافي والدافع إلى الاستطلاع، ويجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وعن أنفسهم، والتواصل والحوار مع الآخرين، وعدم الرغبة في الاستكشاف، وهذا يؤثر بالسلب علي العديد من جوانب النمو المتعلقة بالتعلم والفهم.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بأسر طلاب ذوي الاعاقة الفكرية:

يواجه العديد من الاسر عددا من التحديات فيما وصفته المعلمات خلال اجابتهن المندرجة تحت هذا السياق والتي يمكن وصفها بشكل عام في تدني وعي معظم الاسر بأهمية البرنامج التربوي الفردي والتي قد تعود لعدة معيقات كضعف المستوى المادي والاجتماعي الثقافي لدى البعض، وقلة البرامج التوعوية التي تسعى الى تثقيف اسر ذوي الإعاقة بحقوقهم وواجباتهم وطرق تدريبهم من خلال دورات وورش عمل، كما ويظهر ضعف معرفة الاسرة بدورها كما ورد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، وتشير النتائج الى ان هناك قصور في مهارات التعاون بين الأسرة والعاملين على اعداد وتطبيق البرنامج التربوي الفردي، كما يظهر قصور ايضا في التزام بعض الاسر بمتابعة تدريب ابناءهم في العديد من الاهداف والمهارات والتي قد ترتبط بشكل مباشر بمشكلة الافتقار لضوابط تلزم الاسرة بالمشاركة في حضور اجتماع البرنامج التربوي الفردي وتطبيق وتدريب أهدافه على الطالب ومتابعة مدى تقدمه.

وبالعودة الى الدراسات السابقة ذات الصلة بهذا السياق نجد اتفاق دراسة Er & llik (2019) مع هذه النتائج، حيث خلصت نتائجها إلى أن معظم أولياء الأمور لا يملكون أي معلومات عن الخطط التربوية الفردية. كما وقد اتفقت دراسة Carter& Wilson (2011) مع هذه النتيجة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تصورات المعلمين، ومساعديهم، والمدراء حول مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي، وأسفرت النتائج عن أن ٨٦% من المستطلعين أشاروا إلى

أن مشاركات أولياء الأمور تتأثر بالخلفية الأكاديمية لديهم. وتتفق ايضا هذه النتائج مع دراسة الصيعري وآخرون (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تواصل أولياء الأمور ومعلمات التربية الخاصة ومستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي، واشارت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب تواصل أولياء الأمور ومعلمات التربية الخاصة ومستوى الطفل في البرنامج التربوي الفردي وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Bandu & Jelas (2012) التي أشارت إلى أن أولياء الأمور لا يشاركون بشكل كامل في البرنامج التربوي الفردي، وأن ذلك قد يعود إلى نقص المعرفة، وعدم القدرة على اتخاذ القرار المتعلق بالبرنامج الفردي. وقد اتفقت دراسة Er & llik (2019) مع هذه النتيجة، حيث خلصت نتائجها إلى أنه لا يتم دعوة الأسر من قبل المدرسة للمشاركة في الخطط التربوية الفردية وتنفيذها ومتابعتها.

وبشكل عام اتفقت النتائج السابقة مع دراسة الظاهري والزهراني (٢٠٢٢) حيث أشارت دراستهما إلى وجود تحديات كبيرة تتعلق بمشاركة أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلميهم. كما اتفقت دراسة Carter& Wilson (2011) مع هذه النتيجة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تصورات المعلمين، ومساعديهم، والمدراء حول مشاركة أولياء الأمور في بناء البرنامج التربوي الفردي، وأسفرت النتائج عن أن ٧٩% من المستطلعين رأوا أن المشاركات الأبوية النشطة والفعالة تشجع وتسهم في اكتشاف الخيارات الأفضل التي تصب في مصلحة الطالب ذو الإعاقة الفكرية. في حين اتفقت مع دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي عدم مشاركة الأسرة في وضع البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية.

الموضوع الثالث: التحديات الإدارية المتعددة والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين:

أولًا: التحديات المتعلقة بعدم الالتزام بمتطلبات الإدارة التنظيمية العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية:

اشارت النتائج الى وجود قصور في معرفة المراكز بوجود سياسة واضحة وموحدة ذات معايير جودة في تطبيق البرامج التربوية الفردية على جميع مراكز الرعاية النهارية. كما ان عددا من

المراكز لا تلتزم ببعض الاشتراطات المتوافقة مع معايير الجودة للمباني بحيث تتوافق مع الخدمات المقدمة ووسائل الصحة والسلامة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الحنو والعصيمي (٢٠١٨)، حيث أشارت إلى عدد من تحديات تنفيذ البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية عدم تفعيل ما جاءت به القواعد التنظيمية المستندة إلى قوانين التربية الخاصة العالمية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي أشارت نتيجتها إلى وجود قصور لدى فرق العمل بالإلمام بالدليل التنظيمي للتربية الخاصة المتعلق بالبرامج التربوية، مما يقلل من جودة تنفيذها.

ثانيًا: التحديات المتعلقة بالية إدارات مراكز الرعاية النهارية:

تم رصدت العديد من التحديات المتعلقة بالية إدارة مراكز الرعاية النهارية ككثرة الأعباء الإدارية المطلوب تنفيذها من قبل ادارة المركز وافتقار عدد من الموظفين للمرونة في تقبل القرارات الإدارية، وظهور القصور في كفايات بعض المدراء العلمية في الالمام بمجال الجودة في تعليم طلاب ذوي الإعاقة، وقصور في أداء بعض المشرفات وتكليف عدد من المشرفات غير المتخصصات او اللاتي يحملن درجة الدبلوم فقط للأشراف على المعلمات ممن يحملن شهادات البكالوريوس والماجستير في مسارات التربية الخاصة المختلفة. كما قد ظهر قصور في تطوير البرامج التربوية الفردية من خلال اتباع الدراسات الحديثة وتقييم جودة مخرجات البرامج التي تعتمدها مراكز الرعاية النهارية، ويعد قصور إعداد وتدريب معلمات ذوي الإعاقة الفكرية بالمراكز من خلال ورش العمل المتجددة والمتنوعة التي تتبناها الجهات المسؤولة وتفرضها على مراكز الرعاية النهارية.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة وصوص والرواد (٢٠١٦) التي تشير الى مستوى ضغوط العمل المرتفعة تؤثر سلبًا على مستوى أداء الوظائف الإدارية لدى مديري المدارس. كما اتفقت مع دراسة بني حمود والزعبي (٢٠٢٠) مع هذه النتيجة، حيث أشارت الدراسة إلى أن ضغوط العمل الداخلية والخارجية تؤثر سلبًا اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. وقد اتفقت دراسة السعودي وآخرون (٢٠٢١) مع هذه السياق حين أشارت إلى وجود ضعف في كفايات مديري مدارس التربية الخاصة، يتمثل في جوانب القيادة المدرسية واتخاذ القرار التعليمي والتخطيط المدرسي والعمليات الإدارية والمالية، وإدارة المبنى المدرسي، وإدارة علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وتفسر الباحثتان هذه التحديات في ضوء أن البرامج التدريبية المقدمة للعاملين في هذه المراكز، قد تواجه بعض أوجه القصور في العملية التدريبية، سواء فيما يتعلق بالبرامج التدريبية، أو المدربين، أو الحقائب التدريبية، أو البيئة التدريبية، أو المركز، أو الجهة المسؤولة عن التدريب.

ثالثًا: التحديات المتعلقة بآلية الإحالة والتشخيص:

يعد عدم وضوح الاليات المطلوبة لإحالة الطلبة من ذوي الاعاقة الفكرية للاماكن الصحيحة والمناسبة لهم بحسب قدراتهم لبعض المراكز من التحديات التي تعيق تطبيق معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين كما يتم في بعض الأحيان قبول عدد من حالات ذوي الإعاقة الشديدة من الفئا الشديدة الغير قابلين للتعلم والذي يفترض احالتهم لدى مراكز التأهيل الشامل وكل ما سبق يعد من التحديات المتعلقة بالية الإحالة والتشخيص وعند العودة لنتائج دراسات سابقة ذات صلة. نجد اتفاق كالذي ظهر في دراسة الشمراني (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن التحديات المتعلقة بالإحالة والتشخيص تعد من أهم مشكلات البرنامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية.

رابعًا: التحديات المتعلقة بإدارة البرامج التربوية داخل المراكز:

في هذا السياق تظهر التحديات المتعلقة بإدارة البرامج التربوية داخل مراكز الرعاية النهارية كتدني المستوى المعرفي لدى بعض العاملين بالمراكز فيما يرتبط بإعداد البرنامج التربوي الفردي لذوي الاعاقة الفكرية، وعدم وضوح المقاييس والاختبارات الموحدة بالمراكز، وعدم وجود الية عمل واضحة في اعداد البرامج التربوية الفردية بشكل موحد، كما ان البرامج التربوية الفردية تحتوي على اهداف تتضمن مفاهيم ومصطلحات مجردة قد لا تكون واضحة المعنى للبعض كما يظهر عدم تناسب بعض البرامج المصممة لمستويات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كما انه ظهر قصور الاهتمام بالبرامج التربوية التعليمية الفردية الخاصة بالمؤهلين لبرامج الدمج والتعليم، كما تفتقر البرامج التربوية الفردية في بعض مراكز الرعاية النهارية للأنشطة الترفيهية والتعليمية التي تكسر الروتين اليومي وتخلق التنوع التعليمي في اليوم الطالب في مراكز الرعاية النهارية. وقد ظهر أيضا عدم توافق المخطط الزمني مع خطة تطبيق البرنامج التربوي الفردي للطالب ذوي الاعاقة الفكرية.

وقد اتفقت نتائج دراسة حنفي (٢٠٠٥) مع هذه النتيجة، حيث أكد على أن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، عدم فهم مصطلحات وفنيات التربية الخاصة، وحدوث إحباطات متعلقة بنقص معلومات الآباء وفهمهم فيما يتلقونه من تقارير ومعلومات. وتؤكد دراسة النجار والراشدي (٢٠١٦) هذه النتيجة على عدم وضوح بعض المصطلحات والمفاهيم في البرامج التربوية الفردية. وفيما يخص الخطط والانتقالية وبرامج الدمج اشارت دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) الى ان خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والخدمات الانتقالية والبيئة الأقل تقيدا قد جاءت هذه البنود بدرجة متوسطة من مستوى تقييم الباحثين في مستوى تقييم جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي. كما وأشارت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)الى ان بعد الدمج والبرامج الانتقالية جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد الأقل من ضمن الابعاد التي تم البحث فيها. وتشير دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) الى ان برامج التأهيل المهني في معاهد وبرامج ذوي الإعاقة كانت بدرجة ضعيفة، كما ان هنالك قصور في الوعي والادراك الخاص بالبرامج والخدمات الانتقالية والتي تكون بناء على اجتهادات من قبل بعض المعلمات دون الرجوع فيها الى تطبيق تفعيل واتباع البنود الارشادية في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة وقد تمت الإشارة أيضا الى ان المعيار المتعلق بمدة الجلسات وعددها ومكان تقديمها حقق درجة ضعيفة. وتتفق مع ذلك دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) حيث تمت الإشارة الى ان برامج الدمج والخطط الانتقالية حققت درجة متدنية جدا. توافقت دراسة القريني والرميخان مع دراسة السبيعي والتي اشارت الى قصور عالي في المام المعلمين والعاملين على البرنامج التربوي الفردي بالدليل التنظيمي. وتختلف دراسة كوهين(٢٠١٩) عما اشارت له نتائج الدراسة الحالية والدراسات الاخرى في تطبيق معيار الخطط الانتقالية حيث اشارت دراسته الى انه يتم تطبيق الخطط الانتقالية في البرامج التربوية الفردية التابعة ل ١٧ مدرسة من اصل ٣٠ مدرسة من المدارس التي طبق عليها دراسته ويمكن تفسير تحقيق هذا الانطباق ضمن معايير عالية بأن المدارس المطبقة لمعيار الخطط الانتقالية تعود الى مستوى طبقي مرتفع اجتماعيا وماديا وثقافيا لتلك المدارس والملتحقين بها الطلاب ذوي الإعاقة واسرهم.

اشارت دراسة ركاب(٢٠١٥) الى انخفاض جودة تطوير الارشادات والمعايير المستخدمة من قبل المهنيين خلال تصميم وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وفي دراسة Boavidaet all (2010) فقد تمت الإشارة الى افتقار اهداف البرامج التربوية الفردية للتوظيف وعدم قابليتها للقياس حيث انها لا تتناول المهارات بشكل عملي يطبق في الحياة الاجتماعية بل انها تؤدى بشكل روتيني ،وقد نوه أيضا حول ان البرامج تركز على مجالات محددة وبشكل معتاد دون مجالات أخرى.

وفي دراسة Bandu & Jelas (2012) أظهرت ان النتائج تستهلك وقتا وجهدا كبيرا فيما يتطلبه البرنامج من تعبئة وكتابة بيانات واوراق، الى جانب متطلبات الطالب والمدة الزمنية الغير متناسبة مع كل ذلك.

نتائج السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة من قبل المعلمات والمديرات للتغلب على التحديات وزيادة تحقيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) بالبرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

يمكن إجمال بعض الحلول التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة للحد من تحديات تطبيق البرنامج التربوي الفردي وفق معايير الأطفال الاستثنائيين كإعداد فريق متكامل من أعضاء فريق عمل التربية الخاصة وبالتحديد المعلم المساعد مع الحرص على ان يكونوا ذات كفاءة مهنية. ، توفير الية واضحة والتي يتم تحديد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح ،ضرورة التطوير المهني المعلمين وأعضاء فريق العمل من خلال ورش عمل ودروات تدريبية فعالة وهادفة أثناء مزاولتهم العمل الذي يخدم تدريب وتعليم طلاب ذوي الاعاقة الفكرية واطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال التربية الخاصة، ووضع حد ادنى للأجور ومنح المعلمات حوافز مادية ومعنوية تتناسب مع الجهد المبذول من قبل إدارات المراكز والحد من تبني دعم مشاريع مراكز الرعاية النهارية اذا لم تتوافق مواصفاتها مع معايير الجودة، والزام إدارات مراكز الرعاية النهارية بضرورة عمل اجتماعات فريق العمل التي يتم فيها مناقشة تقييم أداء الطالب ووضع البرنامج التربوي المناسب له بناء على اتفاق الأعضاء والتأكد من توافق الخدمات المقدمة للطالب مع قدراته واحتياجه، وضع ضوابط وقوانين واضحة للأسر والتي تلزم الاسرة على المشاركة في حضور اجتماع البرنامج التربوي الفردي وتطبيق وتدريب أهداف الطالب ومتابعة مدى، مراجعة الأدوات

المستخدمة في التقييم والتشخيص وإيجاد الأدوات العلمية الحديثة التي تطبق بنزاهة وتتمتع بالصدق والثبات ويمكن اعتماد موثوقيتها، ضرورة تقويم البرامج التربوية الفردية وإعادة النظر في الطرق المتبعة لأعداد هذه البرامج والاساليب التعليمية المتبعة في تطبيقها مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ضرورة تصميم وتنفيذ البرامج التي تحتوي على الخطط الانتقالية بحيث تساعد طلاب ذوي الاعاقة الفكرية بالدرجة البسيطة من الانتقال لبرامج الدمج بالتعليم العام، وطالبات ذوي الإعاقة الفكرية المؤهلين مهنيا للانتقال لمرحلة الاعداد والتدريب المهني، ضرورة تعاقد مراكز الرعاية النهارية مع مختصين كمستشارين من حملة الشهادات العليا في مجال التربية الخاصة لمتابعة التطوير في البرامج التربوية الفردية ومتابعة تطور أداء المعلمين وأعضاء فريق العمل.

اتفقت هذه الحلول مع ما أشارت إليه دراسة الزارع والسحيمي (٢٠٢١) إلى ضرورة بناء البرنامج التربوي الفردي عبر فريق متكامل من الأخصائيين الذين يمتلكون الخبرة الواسعة والمتعددة، حيث يؤثر ذلك في تطوير مهارات الطالب وقدراته كما أوصت دراسة الحنو والعصيمي (٢٠١٨) بضرورة توفر الخبرات التي تساعد المعلمات على التواجد مع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي، والاهتمام بالدورات التدريبية التي تساعد على تطوير أداء المعلمة وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، وأوصت دراسة النجار (٢٠١٦) بضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي الاعاقة الفكرية، حتى يتم اختيار ذوات الكفاءة والمهارة والمهنية العالية. كما وقد أوصت دراسة القريني (٢٠١٩) بضرورة العمل على تقديم برامج تدريبية للمشرفين تعمل على توعيتهم بمعايير مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي.

وأوصت دراسة الزارع بضرورة التقيد بالمعايير العالمية الخاصة بمجلس الأطفال غير العاديين، وتفعيل القوانين الخاصة لآلية عمل المراكز الحكومية والخاصة في مجال عملية التشخيص. ويتفق هذا الحل المقترح مع ما أشارت إليه دراسة الظفيري (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن هناك الكثير من التحديات التي تعترض تنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ومن أهم تلك التحديات انخفاض تفعيل دور الفريق متعدد التخصصات في المدرسة، ومعرفة وتحديد هذه الأدوار على فريق العمل.

وفي هذا السياق وتأكيدًا على هذه النتيجة، أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أهمية إشراك ذوي الإعاقة واسرهم في تخطيط البرامج التربوية، وتفعيل دورهم بشكل أكبر سواء في التخطيط أو التنفيذ للبرامج

التربوية الفردية. كما أشار ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) على أهمية مشاركة الوالدين في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية الفردية. وأوصت دراسة الصيعري واخرون (٢٠٢٠) بضرورة عقد ورش توعوية عن أهمية التواصل بين أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة والعمل على تسهيل وتعزيز التواصل بينهما. وفي هذا السياق وتأكيدًا على هذه النتيجة، أشار المالكي (٢٠٢٠) إلى أهمية تضمين عناصر الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاعاقة الفكرية في برامجهم التربوية الفردية وخططهم العلاجية والتأهيلية.

نتائج السؤال الثالث: ما واقع تطبيق معايير الجودة الصادرة عن مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) على البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة؟

للإجابة على السؤال الحالي استخدمت الباحثتان أداة تحليل الوثائق من خلال طلب برنامج تربوي متكامل من كل مركز من مراكز الرعاية النهارية التي تم زيارتها، وقد تم مراجعتها بشكل دقيق والتقصي عن مدى توفر المعايير CEC خلال تطبيق البرامج التربوي الفردي لذوي الإعاقة الفكرية بمراكز الرعاية النهارية بمدينة جدة.

وبالنظر الدقيق الى معايير CEC ومقارنتها بالوثائق ونتائج المقابلات تم التقصي عن اكثر واقل المعايير تطبيقا في مراكز الرعاية النهارية بمحافظة جدة، فيمكن عرض اكثر المعايير المطبقة في مراكز الرعاية النهارية:

أولًا: المعايير الأكثر تطبيقًا:

- توظيف نقاط القوة لدى الطلبة لتعزيز وتطوير المهارات النمائية والمحافظة عليها.
- التخطيط لتعليم الطلبة المهارات الاستقلالية والسلوك التكيفي.
- التخطيط للتعليم بناء على خصائص الطلبة واهتماماتهم والتقييم المستمر.
- التخطيط لتعليم الطلبة المهارات الحياتية والمهارات الوظيفية.
- تحديد الخدمات المساندة بما يتناسب مع القدرات والعمر الزمني والعقلي للطلبة.
- تصميم البرامج التربوية الفردية بشكل شامل من قبل فريق متعدد التخصصات (باستثناء المعلم المساعد).
- توفير الدعم بناء على احتياجات الطلبة المتعددة والمتغيرة.

كما خلصت دراسة السحيمي والزارع (٢٠٢١) إلى أن مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الاعاقة الفكرية جاءت بمستوى عام بدرجة كبيرة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة القريني والمريخان(٢٠١٩) التي هدفت للتعرف على جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد التربية الفكرية والمدارس العامة.

ثانيًا: المعايير المطبقة بدرجة متوسطة:

- تنظيم المواد والوسائل التعليمية لتنفيذ الخطط التعليمية الفردية.
- تنظيم البيئة الصفية لتقديم التعليم المناسب.
- تدريب الطلبة على المهارات اللغوية والمهارات الاكاديمية (القراءة والكتابة).
- استخدام استراتيجيات تعليمية مع الطلبة في سياق تعليمي طبيعي ومنظم.
- الالتزام بوقت محدد للتعليم وفقا لما هو مخطط له.
- استخدام استراتيجيات تعليمية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة في البيئات المختلفة.
- استخدام استراتيجيات التواصل المساعدة والبديلة مع الطلبة.
- اعداد الطلبة لعرض سلوك تعزيز الذات عند التعامل مع المواقف والفعاليات المجتمعية.
- استخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه في بيئات ومواقف أخرى.
- استخدام إجراءات لرفع مستوى الوعي بالذات والاعتماد عليها لدى الطلبة.
- تعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات.

ومما سبق تم رصد توافر عدد من المعايير والتي تعد متوسطة التطبيق في مراكز الرعاية النهارية حيث انها لا تطبق بشكل صحيح او انها لا تطبق بشكل كامل، أي ما طبق جزء منها، ومنها معيار الاستراتيجيات، مثل:

- استخدام الاستراتيجيات المتنوعة المناسبة السلوكية او المعرفية او غيرها ومعيار تحديد الاستراتيجيات التعليمية بشكل يتناسب مع خصائص الطالب النمائية المتنوعة
- استخدام استراتيجيات تعليمية مع الطلبة في سياق تعليمي طبيعي ومنظم.

- استخدام استراتيجيات تعليمية لتعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الطلبة في البيئات المختلفة
- استخدام استراتيجيات التواصل المساعدة والبديلة مع الطلبة
- استخدام استراتيجيات مناسبة لتسهيل الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه في بيئات ومواقف أخرى وتعليم الطلبة كيفية استخدام استراتيجية حل المشكلات

اشارت دراسة القريني والرميخان(٢٠١٩) الى ان خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والخدمات الانتقالية والبيئة الأقل تقيدا قد جاءت هذه البنود بدرجة متوسطة من مستوى تقييم الباحثين في مستوى تقييم جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.. كما وأشارت دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠) الى ان بعد الدمج والبرامج الانتقالية جاء بدرجة ضعيفة والتي تعد الأقل من ضمن الابعاد التي تم البحث فيها.

ونجد أن المعايير الخاصة بالاستراتيجيات من أكثر المعاير التي تطبق بشكل متوسط، ويمكن تفسير ذلك بأنه اجتهاد من المعلمات في تصميم وتطبيق بعض الاستراتيجيات ولكن حسب قدرات وخبرة المعلمات والتي تظهر بقدر متوسط في هذه المعايير نظرا لمؤثرات أخرى تحد من التطوير فيما يخص هذه المعايير.

ثالثًا: المعايير المطبقة بدرجة ضعيفة:

- استخدام أسلوب تحليل المهمة في تحليل الأهداف القصيرة للطلبة.
- وضوح الأدوار والمهام المطلوبة من المعلمة.
- تصميم الممارسات التعليمية المبنية على الشواهد و(الأدلة العلمية) وفقًا لاحتياجات الطلبة.
- مشاركة الأسرة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.
- استخدام استراتيجيات ومصادر التواصل لمساعدة الطلبة الذي تختلف لهجته او لغته عن اللغة السائدة.
- استخدام استراتيجيات الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو من نشاط إلى نشاط آخر.
- استخدام التخطيط للخدمات الانتقالية والجهات التي تركز على الاحتياجات مدى الحياة.
- تعليم الطلبة كيفية استخدام التقييم الذاتي.

- التخطيط للخدمات الانتقالية للربط بمصادر الدعم.
- إشراك الطلبة في عملية التخطيط للانتقال
- مشاركة الطلبة في تحديد الأهداف وتقييم درجة التقدم في التعلم.
- وجود منهاج مرجعي متخصص لتلبية الاحتياجات الفردية للطلبة.

وقد اتفقت عدد من هذه النتائج مع دراسة هوساوي والعريفي (٢٠١٥)، حيث خلصت الدراسة إلى التزام البرامج التربوية الفردية المعدة في معاهد وبرامج التربية الفكرية بأربعة معايير من معايير مجلس الأطفال غير العاديين للتخطيط التربوي بشكل صحيح، والتزامها أيضاً بأربعة معايير أخرى، ولكن بشكل خاطئ، بالإضافة إلى افتقارها إلى اثني عشر معيارًا. وقد اتفقت أيضا هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Al-Najjar & El-Rashedy (2016).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة القريني والرميخان (٢٠١٩) حيث تبين من الدراسة أن مستوى جودة بعض عناصر البرامج التربوية الفردية ضعيفة جدًا.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة ميرغني وإبراهيم (٢٠٢٠)، حيث اتضح من نتائج الدراسة أن بعد مشاركة الأسرة وبعد التقييم كانا أفضل الأبعاد من حيث الدرجة.

يمكن عزو الضعف في تطبيق بعض معايير مجلس الأطفال الاستثنائيين إلى عدم توافر مرجعية معايير محددة ودقيقة للمعلمين والمعلمات داخل مراكز الرعاية النهارية، مثل الأدلة الإجرائية والتنظيمية للتربية الخاصة، والتي تنص على الإجراءات والتعليمات خلال إعداد البرنامج التربوي الفردي.

وبشكل عام فإن التنوع الذي أتضح في العرض السابق من حيث المعايير الأكثر تطبيقًا إلى الأقل تطبيقًا، قد اتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت هذا التنوع في درجة التطبيق، حيث أظهرت دراسة Rose et al (2012) أن هناك تباينًا في مستويات البرامج التربوية الفردية، وأن هناك نقصًا واضحًا في بعض العناصر اللازم توافرها في البرامج التربوية الفردية؛ كدقة بيانات التقييم المستخدمة لتحديد الاحتياجات الفردية، والقدرة على إشراك الوالدين والطلاب بفاعلية في بناء الخطط التربوية الفردية. كما تبين عدم التطبيق الفعلي لأدوار فريق العمل المتعدد التخصصات، ولوحظ تدني في مستوى جودة عناصر البرنامج التربوي الفردي.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل اليه من قبل الباحثان خلال اجراء الدراسة الحالية في البحث عن التحديات المتعلقة بالقائمين على تنفيذ البرامج التربوية الفردية والتي تعيق تطبيق معايير جودة مجلس الأطفال الاستثنائيين، توصي الباحثتان بما يلي:

١- اعداد فريق من الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة المركزية في وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والذي يعنى بمتابعة جودة البرامج التربوية الفردية بشكل خاص ومراكز الرعاية النهارية بشكل عام.

٢- تفعيل بنود معايير الجودة على جميع مراكز الرعاية النهارية المطبقة للبرامج التربوية الفردية.

٣- زيادة فرص الدعم لإنشاء مراكز تتوافق مع معايير البيئة التعليمية والمجهزة بأحدث التقنيات المناسبة للأفراد ذوي الإعاقة

٤- الحد من تبني دعم مشاريع مراكز الرعاية النهارية اذا لم تتوافق مواصفاتها بمعايير الجودة.

٥- توفير الجهات المختصة للوائح ثابتة توضح الالية التي تحدد أدوار أعضاء فريق العمل والمعلم بشكل دقيق وواضح.

٦- سن القوانين التي تكفل دعم الاسرة للمشاركة في البرنامج التربوي الفردي والتي تلزم الاسرة على تطبيق وتدريب الطالب ومتابعة مدى تقدمه في برنامج التربوي الفردي.

٧- تكامل أعضاء فريق العمل في مراكز الرعاية ولاسيما المعلم المساعد، والذي يعد أحد أكثر الأعضاء فعالية في إنجاح البرنامج التربوي الفردي.

٨- الاهتمام بجانب التقييم والتشخيص وإيجاد الأدوات العلمية الحديثة التي تطبق بنزاهة وتتمتع بالصدق والثبات والموثوقية.

٩- ضرورة تصميم وتنفيذ البرامج بحيث تحتوي على الخطط الانتقالية في ضوء المعايير العالمية (CEC).

المـــراجـــــع

أولاً: المـراجـع العـربيـــة:

أبوعزيز، شادي، عسقول، محمد. (٢٠٠٩). معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنلوجيا في التعليم بمراكز الانتاج بغزة [رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية (غزة).

أحمد، عبير طوسون. (٢٠١٤). البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية دليل عملي للطلاب والعاملين بمجال التربية الخاصة. مكتبة الرشد ناشرون.

بني حمود، ردينا محمد كايد، والزعبي، دلال محمد ذياب. (٢٠٢٠). أثر ضغوط العمل الداخلية والخارجية على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس الحكومية في لواء الكورة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية.

حنفي، علي عبد رب النبي محمد. (٢٠٠٥). معوقات تطبيق البرنامج التربوي الفردي مع المعوقين سمعياً في معاهد الأمل للصم وبرامج الدمج في المدرسة العادية. مجلة الإرشاد النفسي، ع ١٩، ٢٤٥ – ٣٠٤.

الحنو، إبراهيم بن عبد الله، والعصيمى، بندر محمد. (٢٠١٨). واقع عمل فريق البرنامج التربوي الفردي لبرامج ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٣)، ٣٨ – ٧١.

الديحانى، منال حميدى. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت. مجلة الطفولة والتربية، ٧(٢٢)، ٥٨٧ – ٦٥٢.

الرشيدي، خالد بن محمد. (٢٠١٥). كفاءة تخطيط وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين في جدة. مجلة التربية الخاصة، ع١١، ٢٦٠ – ٢٨٤.

الرميح، ندى صالح. (٢٠١٥، ٣١ مارس– ٢ إبريل). معايير جودة البرامج التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة نظرة عالمية وإقليمية. الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة". قطر– الدوحة: الجمعية الخليجية للإعاقة.

الزارع، نايف، والسحيمي، سعاد. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين "CEC" في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤١)، ١-٤٦.

السحيمي، سعاد سلمان رباح، والزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم. (٢٠٢١). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين "CEC" في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤١)، ١ – ٤٦.

الشمراني، مزهود سعيد أحمد. (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية، ٣٤(٦)، ٣٠٣ – ٣٣٦.

صديق، لينا. (٢٠٠٥، نوفمبر ٢٩-٣٠). دورة ادارة التربية الخاصة في تفعيل القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية [عرض ورقة]. ندوة التربية الخاصة مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية. الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

العبد الكريم، راشد (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربيةالخاصة(ط٣).مكتبة الرشد ناشرون.

عبيد، ماجدة. (٢٠١٣). الإعاقة العقلية (ط٣). دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفقيه، مصطفى محمد منديل. (٢٠١٧). تقويم كفايات معلمي ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) من وجهة نظر المشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، ٦٦(٢)، ٦١٩ – ٦٥٦.

القاضي، نفلاء. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه البرامج التربوية الفردية لذوات صعوبات التعلم. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ١١، ٦٩-١٠١.

القريني، تركي. (٢٠١٩). البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة. دار جامعة الملك سعود للنشر.

القريني، تركي، الرميخان، شروق. (٢٠١٩). مستوى جودة عناصر البرامج التربوية الفردية المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٣)، ١٤-١٣.

المالكي، حسين علي. (٢٠٢٠). عناصر الخدمات الانتقالية في البرنامج التربوي الفردي للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع١٣، ١١٥ – ١٤٠.

محمد، عبد الصبور منصور. (٢٠١١). الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء. مجلة العلوم التربوية،٢٣(٣)، ٧٠٣-٧٣٧.

ميرغني، سمر يوسف أحمد، إبراهيم، هنادي عيسى مهنا. (٢٠٢٠). تقييم البرامج التربوية المقدمة لذوي الإعاقة بمحافظة وادي الدواسر في ضوء المعايير العالمية للتربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٤(٢٨)، ١١٧-١٣٧.

هوساوي، علي، العريفي، شهد ناصر. (٢٠١٥). جودة البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الفكرية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بحسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(١٢)، ٦٤-٧٩.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٠).الاشخاص ذوي الإعاقة. مسترجع من : https://hrsd.gov.sa/ar/services/620

يحيى، خولة. (٢٠٠٦). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة. دار العلوم للطاعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbas ، Z. (2014). Examining special education teachers' knowledge and skills regarding the IEP document and process in the State of Kuwait: An exploratory investigation. Washington State University.

Alkahtani, M. A., & Mahmoud, M. E. (2016). An Analysis of Individual Education Programmes (IEPs) in Saudi Arabia Using Bronfenbrenner's Ecological Model: Barriers and Solutions. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(12), 1-75.

Al-Najjar, H. A., & El-Rashedy, K. M. (2016). Efficiency of planning and implementation of individualized educational program for students with disabilities from the point of view of parents in Jeddah. Life Science Journal, 13(2), 7-16.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2022 March 21). Definition of Intellectual Disability. Retrieved from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. Infants & Young Children, 23(3), 233-243.

Castro, S., Pinto, A., & Simeonsson, R. J. (2014). Content analysis of Portuguese individualized education programmes for young children with autism using the ICF-CY framework. European Early Childhood Education Research Journal, 22(1), 91-104.

Council for Exceptional Children. (2015). What Every Special Educator Must Know: Professional Ethics and Standards (7th ed.). Arlington, VA: CEC

Kuhn, J., Szidon, K., Kraemer, B., Steinbrenner, J. R., Tomaszewski, B., Hume, K., & DaWalt, L. (2022). Implementation of a multi-family autism transition program in the high school setting. Autism, 26(3), 615-627.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R., & McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP documents. Intellectual and developmental disabilities, 57(6), 485-498.

La Salle, T. P., Roach, A. T., & McGrath, D. (2013). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. International journal of special education, 28(1), 135-144.

Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Ed.), The Oxford Handbook of Qualitative Research (pp. 1-13). Oxford University Press.

Ilik, S. S., & Er, R. K. (2019). Evaluating Parent Participation in Individualized Education Programs by Opinions of Parents and Teachers. Journal of Education and Training Studies, 7(2), 76-83.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Editio). Jossey-Bass.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. European Journal of Special Needs Education, 30(2), 173-186.

Rose, R. & Shevlin, M. & Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system. British Journal of Special Education, 39(3), 110-116.

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـــزء الأول، مـــــارس ٢٠٢٤، ص ص ١٧١- ٢٠٣

فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليـــــا والمهـــــارات الشخصيـــــة لـدى عينـة من الموهوبات بجـدة

إعـــداد

الشيمـــاء ســـالـم باحشـــوان

باحثة ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي

كليـة التربيـة- جامعـة الملك عبـد العـزيـز

د/ هـــديـــل بنـــت عبد اللـــه أكـــرم

أستاذ القياس والتقويم المساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بجدة

الشيماء سالم باحشوان (*) & د/ هديل بنت عبد الله أكرم(**)

ملخص

الموهوبون هم ثروة المجتمعات لذلك فهم بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في مدارس التعليم العام، حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بمدينة جدة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (٦٠) طالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتكونت أداة القياس من مقياس قبلي وبعدي للبرنامج وهو من إعداد الباحثة، ويحتوي المقياس على (٢٩) فقرة متضمنة الأبعاد المراد قياسها وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطيه طردية متوسطة القوة بين مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية، أيضًا توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير العليا قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي للمرحلتين المتوسطة والثانوية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الشخصية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي للمرحلة المتوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الشخصية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي للمرحلة الثانوية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية بين المرحلتين المتوسطة والثانوية أي أن مستوى مهارات التفكير العليا و المهارات الشخصية لا تختلف بين طالبات المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بشكل كبير، وقد خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات التعليمية التي تتضمن فصول الموهوبات، ومعلمات ومرشدات الطالبات الموهوبات، وقد تكون هذه الدراسة مرجعية لهن من الناحية التعليمية والإرشادية، واستحداث للأنشطة والبرامج المقدمة في هذا النوع من مدارس التعليم.

الكلمات المفتاحية: برامج الموهوبين، إرشاد الموهوبين، مهارات التفكير، المهارات الشخصية.

الجهات المستفيدة من نتائج الدراسة: الباحثين، التربويين، وزارة التعليم، إدارة الموهوبات.

(*) باحثة ماجستير التوجيه والإرشاد التربوي، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

(**)أستاذ القياس والتقويم المساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

Effectiveness of a Counseling program based on Higher thinking skills and personal skills in a sample of Talented students in Jeddah

Alshayma'a Bahashwan & Dr. Hadeel Akram

Abstract

Gifted are the wealth of societies, they need an educational care and distinguished services compare to the available conventional services within the public education system , The study aimed to scale the extent of effectiveness of the counseling programs based on higher thinking and personal skills in a sample of gifted students in Jeddah comprised of 60 students in both intermediate and secondary levels. The measurement tool contained a pre and post scaling for the program that was prepared by the researcher , Such scale contained 29 paragraphs addressing the dimensions required to be measured, in which the scale's psychometric features was verifiedThe study concluded to a fact that there is an average positive correlation between the higher thinking skills and personal skills. It also concluded that there are statistical significance variances within the higher thinking skills pre and post the application of the counseling program for the both intermediate and secondary levels. There are also statistical significance variations within the personal skills pre and post the counseling program application for the intermediate schooling level, nevertheless there are no statistical significance variations within the personal skills pre and post the application of the counseling program for the secondary schooling level. Also there are no statistical significance variation in the higher thinking skills and personal skills between the two schooling levels, which means that the higher thinking skills and personal skills bears no significant difference between the students of the two schooling levels (Intermediate and Secondary) , The researcher concluded some recommendations that are addressed to the educational institutions that tackle the gifted classes, special counseling and teachers for the gifted students. This study could be a good reference for such members from the educational counseling perspectives and can be an advancement of a presented activities and programs in such type of schools.

.**Keywords**: Gifted programs, gifted counseling, thinking skills, personal skills

Areas benefiting from the study outcomes: Researchers, Education teams, ministry of education, gifted management.

مقدمة:

يعد الموهوبون المحرك الحضاري لكل مجتمع، والطاقة الدافعة له نحو التقدم وبناء المستقبل حيث تنعقد عليهم الآمال في حل كثير من المشكلات التي تعترض مسيرة التقدم العلمي التكنولوجي في مجالات الحياة المختلفة، فالموهبة لا يمكن تعويضها في أي مجتمع بغيرها من الموارد الأخرى، ويتضح ذلك في المجتمعات التي استطاعت أن تكشف عن موهوبيها وقامت برعايتهم واستثمارهم هي التي قادت وتقدمت على غيرها من المجتمعات (الخزي والشايع والعدواني، ٢٠١٠).

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن الطلبة الموهوبين والمتفوقين بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات التقليدية المتوافرة في المدارس العادية، وهو ما ذهب إليه عدد من المختصين في المجال التربوي (القذافي، ٢٠٠٠؛ جروان، ٢٠٠٠)، وذلك من أجل مساعدتهم على تطوير قدراتهم وتنمية استعداداتهم من جهة؛ ومن أجل حسن الاستفادة من قدراتهم ومواهبهم الإبداعية؛ كي لا تذبل وتتراجع من جهة أخرى، فهم يمثلون مورداً بشرياً هاماً يفوق قيمة أي من الموارد المادية الأخرى. ويجدر التنبيه إلى الدور الهام المناط بالبرامج الإرشادية في تنمية المهارات العقلية والشخصية والاجتماعية، حيث إن الحاجة لتلك البرامج أصبحت ملحة وذلك لعدة اعتبارات أهمها العمل على جعل الطالب متوافقاً سعيدا في مدرسته وفي أسرته وفي المجتمع، وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق التوافق والصحة النفسية له من خلال احتواء البرامج على مجموعة من المهارات المتناسبة مع خصائص كل مرحلة وقدراتها (السليمي، ٢٠١٤؛ زهران، ٢٠٠٥).

وتعد مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات ومهارات التفكير الناقد ومهارات توسعة الإدراك من المهارات العليا التي تتلاءم مع قدرات الموهوبين والتي قد تعود عليهم وعلى مجتمعهم بفوائد عظيمة إذا تم ممارستها بشكل سليم، لذا يستحسن العمل على إعداد طرق التفكير ومهاراته لدى الطلبة بطريقة أكثر فاعلية وتدريبهم على عادات تفكير تكون قادرة على حل كل ما يطرأ لديهم من مشكلات في المستقبل ومعالجته ليكونوا قادرين على التعامل مع مشكلاتهم وحلها بأنفسهم بدلًا من الاعتماد على الحلول الجاهزة (الغامدي،٢٠١٣). ومن زاوية أخرى تعد المهارات الشخصية متمثلة في مهارات الاتصال والإقناع والتأثير في الآخرين، مهارات القيادة والعمل ضمن الفريق، مهارات الذكاء الانفعالي

وضبط الذات من المهارات التي ينبغي تطويرها لدى الموهوبين بمختلف أنواعها، وبرغم أن المهارات الشخصية تعتمد على قاعدة من الذكاء العقلي أو الفطري وكذلك الذكاء الوجداني فإن تطويرها ممكن إذا تم العمل على تزويد الشخصية بالمهارات والقدرات الملائمة والتي تمكن الفرد أن يتصرف بذكاء أمام تفاعلات المجتمع ومعضلاته، وهو الأمر الذي ينعكس على ثقته بنفسه (أبوليلة، ٢٠١٠).

وفي خضم هذا البحث عن سبل الرعاية والتكفل ببرامج الموهوبين وفاعليتها ؛ تعد المناهج الغنية بالمهارات العقلية والشخصية والأنشطة المستقاة من البيئة نموذجا خصبًا لمساعدة الموهوبين على حل مشكلاتهم وتمكينهم من معرفة ذواتهم والتعامل معها ومع من حولهم بطريقة فعالة تعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع التام، لذا تسلط الباحثة الضوء على توفير برامج إرشادية تتوافق مع احتياجات الموهوبين وخصائصهم العمرية إلى جانب الاحتياجات العقلية والمعرفية حتى يتم التوفيق بينها في ذات البرامج بشكل متوازن يحقق لهم ذواتهم وينميها بشكل يضمن تحقيق أفضل النتائج وأجودها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

بالرغم من الاهتمام المتزايد بالموهوبين والمتفوقين إلا أنهم لا يزالون من أقل الفئات الخاصة حظاً في الحصول على خدمات تربوية وبرامج رعاية تناسبهم (عبد الله وآخرون، ٢٠١٤)، حيث أن رعاية الموهوبين لا تقتصر على مجرد إعداد البرامج التربوية أو التعليمية التي تعنى بتنمية استعداداتهم العقلية ومواهبهم الخاصة فحسب، إنما يتطلب أيضا أن تكون هذه الرعاية شاملة من النواحي العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، بما يحقق لشخصياتهم النمو المتكامل والمتوازن وتقديم البرامج المتنوعة التي تساعدهم في إشباع حاجاتهم لتحفيزهم ومساعدتهم على مواصلة التفوق والاستفادة منهم بصورة مثلى في كافة المجالات (بدر، ٢٠١٠). وبعد الاطلاع على البرامج التي تقدم للموهوبين وبالرغم من اهتمام المملكة العربية السعودية بهذا الجانب وخصوصا في السنوات الأخيرة، لوحظ أن التركيز لايزال يصب في النواحي الأكاديمية والمعرفية بعيدًا عن التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية والانفعالية مما قد يعرقل نمو استعداداتهم وتكيفها ويولد فجوة كبيرة في شخصية الطفل الموهوب بسبب التباين الكبير بين النمو العقلي وبين الخصائص الأخرى للمرحلة العمرية (إدارة الموهوبات بجدة، ٢٠١٨).

ووفقاً لتلك الرؤية؛ فإنه إذا ما أردنا تعليم التفكير فمن الأفضل تعليمه كمهارات حياتية يومية وبرامج مساندة من خلال دمجها مع المهارات الشخصية والاجتماعية الأخرى، فمهارات التفكير كغيرها من المهارات التي يمكن أن تتحسن بالتدريب والممارسة والتعليم من خلال مواقف حياتية وتربوية يمكن التخطيط لها لتساعد الفرد على تنمية طاقاته الإبداعية، من خلال المناهج أو من خلال البرامج الإرشادية المستقلة عن المناهج الدراسية (الخزي وآخرون، ٢٠١٠).

انطلاقاً مما سبق تمت بلورة إشكالية الدراسة الحالية من عدة معطيات نظرية وميدانية، وعلى رأسها المعطى الأساس الذي يعود إلى قلة البرامج الإرشادية للطلبة الموهوبين مقارنة بالبرامج التي توضع لتنمية قدراتهم العقلية والاهتمام بالتنمية المعرفية وذلك مما يعطي أهمية لوجود برامج إرشادية للطلبة الموهوبين و تنمية مهاراتهم للوقوف عل حل أبرز المشكلات والعوائق التي تواجههم وتواجه مجتمعاتهم وحلها بأفضل الطرق الممكنة والوصول بهم إلى الأهداف المنشودة من خلال توفير خدمات وبرامج إرشادية تجمع لهم بين الجانبين المعرفي والشخصي يتم من خلالها إكسابهم ما يساهم فعلًا في إشباع حاجاتهم مما يؤثر إيجابيًا على توافقهم النفسي والسعي نحو تحقيق التوازن في مختلف المجالات (شعيب، ٢٠١٠).

وللوصول إلى الهدف المنشود برزت الحاجة إلى توفير خدمات التوجيه والبرامج الإرشادية التي من خلالها يتم إكساب الطلبة الموهوبين ما يساير قدراتهم وميولهم وبالتالي يساهم فعلاً في إشباع حاجاتهم المختلفة ومنها حاجتهم للاستمتاع بدراستهم كما ينعكس إيجابياً على توافقهم النفسي والسعي نحو تحقيق التوازن في مجالات النمو المختلفة. ولما كان للجانب الإرشادي من دورٍ حيويٍ وهام في تلبية احتياجات الطلبة الموهوبين؛ أصبح هناك حاجة ماسة لتوفير برامج إرشادية للطلبة الموهوبين تتلاءم مع احتياجاتهم وتصمم وفقًا للأسس الصحيحة لتصميم البرامج الإرشادية لهم. ولا شك أن توفير البرامج الإرشادية لهذه الفئة المتميزة تحتاج إلى البحث والدراسة، وتقديم الأفكار الجديدة في هذا المجال للمهتمين بتربية الموهوبين (شعيب،٢٠١٠)، ومن هذا المنطلق تشكلت مشكلة الدراسة الحالية حيث لجأت الباحثة إلى وضع برنامج إرشادي يجمع بين مهارات التفكير والجانب العقلي منها ومهارات تنمية وتطوير الذات والجانب الشخصي والانفعالي منها ويتشكل التساؤل الرئيسي للبحث فيما يلي:

ما مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بجدة؟.

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
- ما مستوى مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
- ما مستوى المهارات الشخصية لدى طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟
- ما مستوى المهارات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

أهـــداف الـــدراســـــة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- قياس مدى فاعلية البرنامج في تطوير مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- معرفة مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- معرفة مستوى المهارات الشخصية لدى الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية من عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج.
- معرفة العلاقة بين مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهميـــة الـــدراســـــة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية العينة المختارة حيث يعد الموهوبون من أهم الفئات التي يجب رعايتها، وبالرغم من الاهتمام بالموهوبين فكريًا وأكاديميًا إلا أن هناك قصور في

الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية لهذه الفئة حيث يتم التركيز في الغالب على المستويات التحصيلية والمعرفية دون الدمج المتوازن للمهارات المطلوبة لكل مرحلة حسب خصائصها العمرية، مما تسبب في وجود فجوة كبيرة بين معدل وسرعة النمو المعرفي، ومعدل وسرعة النمو الانفعالي لدى الموهوبين، يصاحبها مشكلات نفسية وسلوكية يُظن أنها مرتبطة عضويا بطبيعة الموهبة والإبداع، مع أنها في تحليلها النهائي نتاج للسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الموهوبين موريلوك Morelock (1992)، لذلك ركزت هذه الدراسة على الجمع بين الجانبين العقلي والشخصي.

وتخدم هذه الدراسة عدة جوانب تتمثل في: إثراء الموهوبات من الناحيتين المعرفية والشخصية، وإمكانية تطبيق البرنامج لأغلب المراحل العمرية، والكشف عن أهمية تعليم التفكير، وأثر ذلك في تنمية قدرات الطالبات من خلال تدريبهن على مهارات التفكير من خلال مواقف الحياة اليومية.

أما فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية فتتمثل في: أهميتها للمستفيدات (الموهوبات) احتياج الطالبات الموهوبات لأنشطة تتلاءم مع قدراتهن، ودمج مهارات التفكير في الحياة الواقعية والاستفادة منها في الجوانب الشخصية والاجتماعية. **أهميتها للمربين:** توفير برنامج إرشادي يخدم المربين في تطوير شخصيات الطالبات، يتميز البرنامج المطبق بالمرونة والسلاسة حيث يعد هذا البرنامج مرجع لكل معلم أو مربي يرغب في تطوير هذا النوع من المهارات لدى أبنائه أو طلابه.

أهميتها للمؤسسات التعليمية:

تعد هذه الدراسة مرجع لمعلمات الطالبات الموهوبات للاستفادة منها في أساسيات مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية، وتفيد هذه الدراسة قائدات المدارس في توجيه معلمات الموهبة نحو الطرق التي يمكن بها تمكين مهارات التفكير والمهارات الشخصية لدى الطالبات بصورة ممتعة ومثرية.

أهميتها كمقترح لإدارة الموهوبات:

إثراء المكتبة التربوية لإدارة الموهوبات ببرنامج إرشادي يجمع بين الجانب الشخصي والعقلي، ويمكن استخدام نتائجها في تعزيز المناهج والوحدات الإثرائية بالأنشطة والتمارين، وإعداد مقياس يجمع بين مهارات التفكير والمهارات الشخصية في آن واحد.

مصطلحـــات الـــدراســـــة:

البـرنـامـج الإرشـــادي (Counseling Program):

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: مجموعة إجراءات منظمة تحتوي على خدمة مخططة، تهدف إلى مساعدة الفرد في المجموعة ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وتهدف إلى تحقيق الانسجام والتوافق معها (الغامدي، ٢٠١٣).

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي إجرائيا: بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات وورش العمل تتضمن مواقف مختلفة بهدف تنمية مهارات التفكير العليا و تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية لدى عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، موزعة على ٥ أسابيع بواقع حصة أسبوعياً وهو من إعداد وتنفيذ الباحثة.

مهـارات التفكـير العليـا (Higher Thinking Skills):

يعرف فرينش (1992) French مهارات التفكير بأنها "عمليات عقلية يقوم بها الفرد من أجل فهم المعلومات وحفظها وتخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقويم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات، وهي عمليات محددة نستخدمها في معالجة المعلومات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة".

وتعرف الباحثة مهارات التفكير العليا إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات من عينة البحث من خلال أدائهن على البعد الأول من المقياس المعد من قبل الباحثة (مقياس مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية).

وتتمثل مهارات التفكير المتضمنة في هذه الدراسة فيما يلي:

التفكـير الإبـداعـــي:(Creative Thinking)

ويعرف بأنه نشاط عقلي استتاري ينطلق من مشكلة أو موقف مثير جاذب للانتباه، ينقل صاحبه من موقف إلى آخر، ومن حل لمشكلة إلى مشكلة جديدة ليصل إلى الحل بطرق جديدة غير مألوفة. كما أنه نشاط عقلي يجعل لدى الفرد حساسية اتجاه المشكلات من خلال إدراكه للثغرات والخلل في المعلومات التي تجعل من موقف معين مشكلة في حين يعجز الآخرون عن ذلك الإدراك، فيشعر أن الموقف الذي يواجهه ينطوي على مشكلة تحتاج إلى حل (أبو جلالة، ٢٠١٢).

التفكير الناقد (Critical Thinking):

يعرف بأنه عملية عقلية مركبة، تتضمن عددًا من المهارات التي يستخدمها التلميذ منفردة أو مجمعة، وتتم في ضوء محكات محددة، وتمكن التلميذ من إصدار أحكام صائبة على قضايا أو أحداث أو وقائع، والتمييز بين الرأي والحقيقة ودقة الملاحظة واستخلاص المعلومات (الإستنتاج) والمقارنة والترتيب والتوصل إلى التعميمات والدلالة النوعية للمعلومات (التركي، ٢٠١٢).

ويعرفه واطسون وجلاسر Glaser &Watson (1987) بأنه "المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها بدلا من القفز إلى النتائج ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية" (في عبد الحميد، ٢٠١٥).

مهارات توسعة الإدراك (Expanded Cognition Skills):

تعرف على أنها تمارين وأنشطة تستعمل لتنمية قدرات التفكير الجانبي والتفكير الناقد لدى الطلاب من خلال التأمل في أفكارهم وتقييمها بدلا من إطلاق الأحكام السريعة لغرض الوصول إلى اكبر قدر من الأفكار الجديدة والمتنوعة، والنظر إلى الأشياء من زوايا عديد لاكتشافها قبل الحكم عليها، للوصول إلى قرار صائب وسليم. (عبد الحميد، ٢٠١٥).

ويتميز التفكير الجانبي بالبحث والانطلاق بحرية في اتجاهات وزوايا متعددة بدلا من السير في اتجاه واحد لحل مشكلة ما وذلك بالتركيز على توليد طرق جديدة لرؤية أبعاد المشكلة (الكبيسي، ٢٠١٤) وهو جزء من برنامج كورت (cort (لتعليم التفكير ويستعمل مهارات توسعة الإدراك والإبداع، وتمت الاستفادة منه في بعض الأفكار والصياغات الخاصة بالبرنامج.

مما سبق تمثلت مهارات التفكير العليا في هذه الدراسة في المهارات التالية: مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التفكير الناقد، مهارات توسعة الإدراك.

المهارات الشخصية (Personal skills):

وكما عرفها كمور (٢٠٠٧) هي مجموعة من المهارات الشخصية التي تساعد المتعلم ذكرًا كان أو أنثى على تدبر أموره الذاتية وتوجيهها بطريقة صحيحة وتطوير ذاته والرقي بها واستغلال الفرص للوصول للأهداف بأفضل الطرق الممكنة.

وتعرف الباحثة المهارات الشخصية إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات من عينة البحث من خلال أدائهن على البعد الثاني من المقياس المعد من قبل الباحثة (مقياس مهارات التفكير العليا و المهارات الشخصية)

وتتمثل المهارات الشخصية في هذه الدراسة في:

مهارة الاتصال والتأثير (Communication and Impact Skill):

تعرف بأنها العملية التي يتم من خلالها التعبير وتبادل الأفكار والمفاهيم والحقائق والآراء والاتجاهات بين طرفين أو أكثر، باستخدام طرق وأساليب منظورة أو غير منظورة". وهو القدرة على التفاعل المتبادل مع الآخرين بما يؤكد قبولهم له والثقة فيه إلى درجة مساعدته في تحقيقه أهدافه ومصالحه (أبو ليلة، ٢٠١٠).

مهارة القيادة والعمل ضمن الفريق (Leadership and Teamwork Skill):

تعرف القيادة داخل المجموعة بأنها القدرات والإمكانات الاستثنائية الموجودة في الشخص موضع القيادة والتي من خلالها يستطيع توجيه أعضاء الفريق لتحقيق الهدف بصوره جماعية، ويتم هذا التحقيق عن طريق الاتصال الفعال بينهم وتفاعل القدرة العقلية والخصائص السلوكية لكل من القائد والمجموعة (محمد، ٢٠١٦).

الذكاء الانفعالي(Emotional Intelligence):

تعددت تعاريف الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام مازال يحيط بهذا المفهوم، ويمكن تناول أهم التعاريف على النحو التالي، عرف ماير وسالوفي(1990)Mayer & Salovey الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات تمكن الفرد من التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين والتنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتوظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف.

مما سبق تمثلت المهارات الشخصية في هذه الدراسة في المهارات التالية: مهارات التواصل الفعال، مهارات القيادة والعمل ضمن الفريق، مهارات الذكاء الإنفعالي.

الطالبات الموهوبات (Talented students):

يعرف الموهوب بأنه الشخص الذي يتم تحديده من قبل أشخاص مؤهلين مهنيا، وهو يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفع من الأداء. (أبو عوف، ٢٠٠٤)، وعرفهم ميريلاند Marland (1982) على أنهن: الطالبات اللاتي يتم التعرف والكشف عنهن بواسطة المختصين والذين يمتلكون قدرات واستعدادات عالية تؤهلهن لإنجاز وأداء متميز، وهن الطالبات اللاتي يحتجن إلى برامج وخدمات تربوية متنوعة تتخطى ما تقدمه المدرسة في برامجها العادية (في شعيب، ٢٠١٠).

وتعرف الباحثة الموهوبات إجرائيا بأنهن: الطالبات اللاتي تم قبولهن للدراسة في فصول الموهوبات بناء على اجتيازهن اختبارات ومقاييس الموهبة والتي أهلتهن للالتحاق بتلك الفصول.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظرًا لأن الدراسة تُعنى بفاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية؛ فإن الإطار النظري يتناول مقدمة عن الموهوبين ومبررات إرشادهم وخصائص البرامج الإرشادية الخاصة بهم ثم التطرق لمهارات التفكير العليا وأبعادها المتمثلة في التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وتوسعة الإدراك ثم يختتم الفصل بالمهارات الشخصية وأبعادها المتمثلة في مهارات التواصل ومهارات القيادة والعمل ضمن الفريق والذكاء الانفعالي.

أولاً: الموهبة:

عرفت الموهبة في المعجم الوسيط على أنها الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (الصاعدي، ٢٠٠٧)، كما تذكر حجازي (٢٠٠٩) أنه "من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة تعني قدرة استثنائية أو استعدادًا فطريًا غير عادي لدى الفرد، وفي تعريف آخر عرفت على أنها سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف (السرور، ٢٠١٠). والمشكلات التي يعاني منها الموهوبون والمتفوقون تتمثل في أن الخصائص التي يتميز بها الموهوبون والمتفوقون مثل الحساسية الزائدة وقوة العواطف والكمالية والشعور بالاختلاف وعدم التوازن في النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي قد تعرضهم للمجازفة والمواقف الصعبة مع أنفسهم ومع الآخرين، مما يجعلهم عرضة للعديد من المشكلات (Kitano, 1990)، ومن أبرز المشكلات التربوية

التي يعاني منها الموهوب والتي تناولتها الأدبيات التربوية (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٤، ٣٩٣ ؛ القريطي، ٢٠٠٥، ٢٢١؛ حجازي، ٢٠٠٩، ٩٢) ما يلي: مشكلات مصدرها البيئة الأسرية، والمشكلات التابعة من التفاعل مع المعلمين، المشكلات الناتجة من التفاعل مع الزملاء، ومشكلات متعلقة بالمدرسة، والمشكلات النابعة من المنهج الدراسي، والمشكلات الناتجة عن استخدام أساليب التقويم، والمشكلات الناتجة عن انعدام الاختيار والتوجيه التربوي والمهني.

أما فيما يتعلق بالاحتياجات الإرشادية للموهوبين فهي لا تختلف كثيرا عن احتياجات الطلبة العاديين، ولكن بسبب خصائصهم المختلفة، فإنهم يمتلكون بعض الاحتياجات الإرشادية بشكل مختلف عن غيرهم وقد صنفها أبو أسعد (٢٠١٨) كما يلي: الاحتياجات النفسية، والحاجة إلى توكيد الذات، والاحتياجات العقلية المعرفية، والاحتياجات الاجتماعية.

وتهدف برامج الإرشاد المعدة للطلبة الموهوبين إلى مساعدتهم على النمو السوي والتكيف الإيجابي في المجالات الانفعالية والمعرفية والمهنية، لذا فإن إرشاد الموهوبين هو مساعدة الموهوب في التكيف مع نفسه ومع المنهج الدراسي ومع أقرانه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ومن أهم أهداف الإرشاد لدى الموهوبين (جروان، ١٩٨٦؛ أبو أسعد ٢٠١٨) أولًا تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعيه وإيجابية وتقبل الذات والإعتراف بعناصر الضعف والقوة الذاتية والعمل على تطويرها مع تطوير مستوى الضبط الذاتي. يليه في الأهمية تطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم لتحقيق التوافق الاجتماعي، وثالثًا تنمية المهارات القيادية والحس بالمسئولية الاجتماعية في تطوير القيادة، ورابعًا تحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي وذلك لنمو شخصيته من كافة جوانبها، ثم تنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات واتخاذ القرار في التفكير والنقد الإبداعي وأساليب خفض القلق والتوتر، بالإضافة إلى تقبل الأخطاء كخبرات تعليمية وتحمل المسئولية في السعي نحو التميز وليس الكمال، وتنمية مستوى النضج الذهني والمساعدة في اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة كآخر أهداف الإرشاد لدى الموهوبين (جروان، ١٩٨٦؛ أبو أسعد ٢٠١٨) .

ثانياً: مهارات التفكير العليا:

يعد التفكير أكثر النشاطات المعرفية تقدماً، وينجم عنه قدرة الكائن البشري على معالجة المفاهيم والرموز واستخدامها بطرق متنوعة تمكنه من حل المشكلات التي يواجهها في الأوضاع

التعليمية والحياتية المختلفة. ويعد التفكير عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء، لتحقيق الأهداف ولا ينفصل التفكير عن الذكاء؛ بل إنها قدرات متداخلة، ويشتمل التفكير فيها على الجانب النقدي والجانب الإبداعي، وينبغي إزالة العقبات التي تصده وتجنب الوقوع في أخطائه، بنفسية مؤهلة ومهيأة للقيام به (التركي، ٢٠١٢).

وفي ضوء ذلك يجدر الإشارة إلى أن الطالب يتعلم كلما بذل جهداً ذهنياً معرفياً، من خلال استخدامه العمليات العقلية المعرفية العليا التي يمارسها أمام أية خبرة تحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائماً بتوليد صورة جديدة من الخبرة، وتنظيمها وصياغتها بصورة تعكس قدرته الذهنية، ويتعلم الطلبة عندما يفهمون ويدركون العلاقات، ويتحقق التعلم إذ قام المتعلم بدمج المعلومات والخبرات الجديدة في بنائه المعرفي الذي كان في السابق، بطريقة يتم فيها تغييرها وتعديلها وتسهم في إنتاج أفكار جديدة تساعد على نمو البناء المعرفي وتطويره، لتصبح المعلومات المدخلة مرتبطة بها (قطامي، ٢٠٠٠).

يُعرّف جروان (٢٠٠٢) التفكير الإبداعي بأنه: " نشاط عقلي مركب هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً ". ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير، لأنه ينطوي على أبعاد معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. بينما يرى تورانس(1993) Torrance أن الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

أما بالنسبة إلى مهارات التفكير الإبداعي فقد تعددت وجهات النظر المختلفة في تحديدها، وتباينت تصنيفاتها، وذلك بسبب وجود التداخل بين عمليات التفكير البسيطة والعليا، باعتبارها مهارات عقلية ومعرفية متداخلة، إلا أن ديفز (Davis (1996 يؤكد أن هناك مهارات ذهنية مختلفة تلعب دوراً هاماً في عملية التفكير الإبداعي، ومنها التالية: الطلاقة، التفاصيل، المرونة، الأصالة، الإفاضة، الحساسية للمشكلات، والتي من بينها المهارات موضع الدراسة. وعليه ستكون المهارات الإبداعية الذهنية التالية: (الطلاقة، الأصالة، المرونة) موضع الدراسة والقياس. وفيما يتعلق بالتفكير الناقد،

شهدت العقود الأخيرة تطورا نوعيا لمفهوم التفكير الناقد وأثارت جدلًا حول طبيعة التفكير الناقد فيما إذا كان هذا المفهوم يمثل قدرة عامة لدى جميع الأفراد، أم أنه يعكس قدرة خاصة ترتبط بالمادة الدراسية التي يتم فيها قياس مستوى مهارات التفكير الناقد (الموسوي ٢٠٠٩، ٥٧). ويعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير المختلفة والذي بدأ الإهتمام به في المدة ما بين ١٩١٠ – ١٩٢٩ من الميلاد حيث أعلن عنها جون ديوي الذي استعمل فيها مصطلحات من نوع التفكير التأملي والتساؤل، ثم جاء ادوارد جليسر وآخرون وقدموا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد (محمد، ١٩٩٦). ويعد الإدراك ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل معها الطالب مع المثيرات البيئية حيث ينظم الدماغ المعلومات على شكل نماذج ويصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى، ويقوم بعد ذلك باستدعاء هذه المعلومات عند التعرض لمواقف جديدة أو عند الحاجة إليها (الزغول، ٢٠٠٢) واستخدام هذا النمط من التفكير بشكل دائم يكسب الفرد مهارة عالية في ممارسته لدرجة تصل إلى الإتقان وتمكنه من استخدامه عند الحاجة إليه بسهولة ويسر (De Bono , 1989).

وتعددت الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الموهبة، حيث تناولت بعض هذه الدراسات أساليب الكشف عن الموهوبين، أو السمات العقلية للطلبة الموهوبين، واستكشفت دراسات أخرى حاجات الموهوبين الإرشادية والنفسية، كما تناولت دراسات أخرى البناء المعرفي لهم، وهناك إشارات واضحة في الأدب النظري تشير إلى أن الموهوبين يتمتعون بمجموعة من السمات الشخصية التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب العاديين، وتعرف المهارات الشخصية بأنها مجموعة من السلوكيات التي تعني اكتساب الطفل لمهارات تحمل المسئولية وتوكيد الذات وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين وبما يتناسب مع طبيعة الموقف، وكذلك اكتساب الطفل لمهارات التعاون والتعاطف والتواصل اللفظي وغير اللفظي (طنوس وريحاني والزبون، ٢٠١٢).

ومن زاوية أخرى في دراسة حول العلاقة بين الشخصية والابتكار والذكاء أكد بعض الخبراء أن المتفوقين عقليا يتمتعون بمجموعة السمات الآتية: أنهم أكثر ميلا للانعزال، وهم أكثر انطوائية، واكثر تحريرا، واقل اتزانا انفعاليا، ويتميزون بالقلق، ويشعرون بتأكيد الذات، وذوو فكر مستقل، ولهم قيمتهم الخاصة، ولديهم اتجاهات جمالية، وينغمسون بالتفكير والمعرفة، وهم ليسوا فوضويين، وذوو

تفكير مرن، واكثر واقعية ناحية التحصيل، ويكافحون من اجل إنجازات جديدة، وهم اكثر تساؤلا ومتعاونون، وسريعو الفهم، وانهم غير مقيدين بالتقاليد، واقل حرصا مقارنة بالأفراد العاديين (Jarial & Sharma ,1980)

وتستعرض الباحثة فيما يلي السمات الشخصية محل الدراسة وهي كالتالي:

أ) التواصل الفعال:

يتكون الذكاء الاتصالي من بعض المهارات التي تيسر للشخص الاتصال والتواصل بيسر مع العالم الخارجي وذلك نظرًا لأن المجال الخارجي يعد أحد المجالات الهامة التي يجب على الشخص أن يتفاعل معها وفي إطارها. ولذلك فإنه من الضروري أن يمتلك الشخص بعض مهارات الاتصال مع عالمه المحيط في مختلف المجالات.

ويعرف الإتصال بأنه العملية الخاصة بنقل المعلومات أو تأسيس العلاقات، التي تستهدف تحقيق أهداف معينة من خلال استخدام الرموز المنظورة وغير المنظورة، بطريقة لفظية أو غير لفظية بين طرفين. وهو أيضًا تلك العملية التي يتم من خلالها التعبير وتبادل الأفكار والمفاهيم والحقائق والآراء والاتجاهات بين طرفين أو أكثر، وذلك من خلال طرق وأساليب مباشرة أو غير مباشرة. وفي هذه الحالة يعرف الذكاء الاتصالي بأنه القدرة على التفاعل المتبادل مع الآخرين بما يؤكد قبولهم له والثقة فيه إلى درجة مساعدته في تحقيقه أهدافه ومصالحه (أبو ليلة، ٢٠١٠).

ب)القيادة والعمل ضمن فريق:

تلعب القيادة دورا حيويا وهاما في الفريق فالقيادة الحكيمة هي التي تكون قادرة على قيادة الآخرين من أجل تحقيق إنجازات متميزة وهذا النوع من القيادة يكون له السبق في فهم الوضع الحالي وما يؤثر عليه من مستجدات كما أنها تكون قادرة على فهم ما سيكون عليه المستقبل حيث تنظر إليه بطريقة ذكية وتعمل على تطويعه لخدمة أهدافها. أن الفرق تسعى إلى استنباط حلول للمهام التي تود إتمامها، ويتبادل أفراد الفرق الآراء و يضعون القرارات السريعة ويستطيعون التواصل بشكل سريع و فاعل. كما أن هذه التمرينات والتحديات تساعد على تطوير مهارات جديدة لحل المشاكل وذلك من خلال القيادة الناجحة والفعالة لبناء فرق العمل(خنور والسايح، ٢٠١٣).

ج) الـذكـــاء الإنفعـالـــي:

أصبح الذكاء الانفعالي منذ النصف الثاني من القرن العشرين أحد أهم الموضوعات في علم النفس والتربية، على الرغم من أن الجذور التاريخية الفعلية لهذا الموضوع تعود إلى القرن التاسع عشر، وبالرغم من أن بعض الباحثين يدّعون أنهم كانوا أول من قاموا بدراسة علمية الذكاء الانفعالي إلا أن الفضل يرجع إلى شارلز دارون (Charles Darwin) الذي أورده في كتابه الأول عام 1871، حيث تعرض إلى موضوع " التعبير الانفعالي " الذي يلعب دورا مهما في السلوك التوافقي، و أشار في كتابه (التعبير عن العواطف لدى الإنسان والحيوان) إلى أهمية التعبيرات العاطفية بالنسبة للبقاء والتكيف لدى الإنسان والحيوان (السمادوني، ٢٠٠٧؛ جروان، ٢٠١٢).

وقد شهدت السنوات الأخيرة تحولات هامة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملا عاما يفسر القدرات البشرية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة، ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي (Mayer& Salovey, 1990).

نمـاذج نظريـة في الـذكـاء الانفعـالـي:

يمكن أن نستعرض أهم أبعاد الذكاء الانفعالي ومكوناته ضمن النماذج الآتية:

- **نموذج سالوفي و ماير (Salovey & Mayer 1990):** قام سالوفي وماير بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابيهما: (الخيال، المعرفة، الشخصية) وصنف سالوفي (Salovey) أنواع الذكاء الشخصي التي قدمها جاردنر في تحديده الأساسي للذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد أساسية هي أن يعرف كل إنسان عواطفه، إدارة العواطف، تحفيز النفس، التعرف على عواطف الآخرين، توجيه العلاقات الإنسانية.
- **نموذج جولمان (Golman (1995:** حدد جولمان مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد هي الوعي بالذات وهو أساس الثقة بالنفس، معالجة الجوانب الانفعالية وهو أن يعرف الفرد كيف يعالج ويتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، التعاطف العقلي يعني قراءة مشاعر

الآخرين في صوتهم أو تعبيرات وجههم، الدافعية، المهارات الاجتماعية: أن من المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأفراد تعلمها هي مهارة فن العلاقات وكيفية التعامل الصحيح مع الآخرين وكيفية تهدئة النفس وقت الغضب (خوالدة، ٢٠٠٤، ٣٤ – ٣٨).

- **نموذج بارون (1997) On - Bar**: حدد بارون مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة ابعاد هي المكونات الشخصية الداخلية، مكونات العلاقات بين الأشخاص، المكونات التكييفية، مكونات إدارة التوتر، مكونات المزاج العام (المساعيد، ٢٠٠٩، ١١٩).

من خلال النماذج السابقة للذكاء الانفعالي تبين أن الوعي الانفعالي هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي ويلي ذلك بعد التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، ففي نموذج سالوفي وماير بعد الذكاء الانفعالي متفق مع مقتضيات النجاح في الحياة، بينما نموذج جولمان يحمل أفكاراً حول تطور المعرفة الانفعالية عبر تنظيم انفعالات الشخص لنفسه وتحفيزه الداخلي والمحافظة على الدافعية المرتفعة للوصول الى النجاح مع التركيز على جوانب الذكاء الانفعالي والاجتماعي مع الاخرين لذا تبنت الباحثة هذا النموذج كمرجع أساسي للمهارات والأبعاد الخاصة بالذكاء الانفعالي والاجتماعي لتوافقها مع الأهداف الخاصة بالبرنامج والتي تم تفعيلها من خلال الجلسات الارشادية.

الدراسات التي تناولت مهارات التفكير والمهارات الشخصية:

في دراسة أجراها عسقول (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨١) طالب، وطالبة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية وجود مستوى متدني من الذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة. وأظهرت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الإجتماعي والتفكير الناقد. ولم تجد الدراسة فروق في الذكاء الإجتماعي لطلبة الجامعة تعزى إلى اختلاف الجنس أو التخصص الدراسي (علوم، آداب) وأيضاً عدم وجود فروق في التفكير الناقد لطلبة الجامعة تعزى إلى اختلاف التخصص الدراسي (علوم، آداب).

وقد أجرى موتافي، فيرنهام، كرمب Moutafi, Furnham, Crumb(2003) دراسة هدفت الدراسة إلى الكشف عن الارتباط بين التفكير الناقد وبعض السمات الشخصية وعلاقته

بمتغيري الجنس والعمر، حيث طبقت الدراسة على (٩٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة داله إحصائيا بين التفكير الناقد والعمر الزمني وكذلك مع بعض متغيرات الشخصية (مثل القدرة على الاستدلال التجريدي، العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، الموافقة والوعي) بينما لا يرتبط التفكير الناقد بالجنس.

وقام كل من بالكس وسكيرت Sikert & Balkis (2005) بدراسة لمعرفة العلاقة بين أساليب التفكير وأنماط الشخصية، وكان عدد المشاركين في هذه الدراسة (٧٩٣) طالبا من السنة الثالثة في المرحلة الجامعية، وأظهرت النتيجة توافقا تاما بين أساليب التفكير وتنوع أنماط الشخصية لدى الطلاب، وهناك اتجاه آخر ظهر في هذه الدراسة وهو أن أساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس (ذكر – أنثى)، وكذلك المجال العلمي الرئيس الذي يتخصص فيه الشخص.

وقد كان الهدف من دراسة بيرهام Perham (2012) هو دراسة الفروق داخل مجموعة من الأطفال الموهوبين، وقد تمثلت العينة في ٢٠٦ من طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة، حيث أشارت النتائج إلى أن المهارات الشخصية كانت مرتبطة بشكل كبير بالجنس، ومستوى الموهبة وأن الإناث لديهم مستويات أعلى من مهارات التعامل مع الآخرين بشكل عام، كما لوحظت ارتباطات كبيرة بين مستوى قدرات الأطفال الموهوبين المعرفية ومهاراتهم الشخصية. ومع ذلك لوحظ أيضًا أن الأطفال الذين يتمتعون بقدرات معرفية أعلى من المتوسط ، فإن مهاراتهم الشخصية كانت ضمن النطاق المتوسط، وهذا يشير إلى أن الأطفال الموهوبين قد يستفيدون من التدخلات التي تستهدف تنمية مهارات التعامل مع الآخرين، في محاولة لجعل مهاراتهم الاجتماعية أكثر انسجاما مع قدراتهم المعرفية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بأنها إضافة للدراسات التي تبحث في مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية للموهوبات، وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في هذا المجال وفق محاور وأبعاد لم يسبق دراستها خصوصًا فيما يتعلق بالمهارات الشخصية، فإن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها طبقت في المملكة العربية السعودية بمدينة جدة للموهوبات، وأنها من الدراسات الرائدة في هذا المجال – على حد علم الباحثة – وذلك لندرة الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين بشكلهما

الحالي سواء كان في المجتمعات العربية عامة أم في المجتمع السعودي خاصة، وكذلك لم يكن هناك اختلاف كبير في أهداف الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معًا مما يؤكد الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول هذه المتغيرات، وقد يكون هذا مؤشر لأهمية متغيرات الدراسة الحالية إلى جانب العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين مما يعطي مسوغًا مهمًا لإجراء هذه الدراسة.

وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء إعداد الإطار النظري واثراؤه، وفي طريقة اختيار منهج الدراسة وأداة الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة وتحليل وتفسير النتائج إضافة إلى التوصيات والمراجع.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من طبيعة الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الباحثة المنهج شبه التجريبي والذي يقوم على دراسة الظواهر الإنسانية كماهي دون تغيير، ودراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي (البرنامج الإرشادي)، والآخر المتغير التابع (مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية)، ويقوم المنهج شبه التجريبي على عدة تصميمات من ضمنها الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة ؛ حيث ستجري الباحثة اختبارًا قبليًا وبعديًا على العينة المراد تطبيق البرنامج عليها ثم ستقوم بتفسير نتائج الفروض وتحليلها وفقًا لذلك، ويتميز المنهج شبه التجريبي بالثبات والموضوعية وإمكانية تعميم النتائج ولكن يجب الأخذ بعين الاعتبار أننا لا نستطيع ضبط المتغيرات في البيئة الطبيعية بينما يمكن ضبطها معمليا (مقدم، ٢٠١٥)، وقد تم اختيار هذا المنهج تحديدً لملائمته لتحقيق الهدف من هذه الدراسة، وتوافقه مع المتغيرات موضع الدراسة.

عينة الدراسة:

ويقصد بالعينة مجموعة الأفراد الذين يتم اختيارهم بطريقة معينة؛ كأن تكون طريقة الاختيار عشوائية أو غير عشوائية (مقدم، ٢٠١٥)، ونظرًا لظروف الدراسة الحالية فإن العينة تم اختيارهم بطريقة قصدية حيث تكونت عينة الدراسة من الطالبات الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩ – ١٤٤٠ هـ، ويقدر

عددهن (٦٠) طالبة منهن (٣٠) طالبة من المرحلة المتوسطة، و(٣٠) من المرحلة الثانوية، من الطالبات المصنفات ضمن الموهوبات واللاتي يدرسن ضمن فصول الموهوبين في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة جدة، وقد تم اختيار هذه العينة لتوافقها مع ظروف الدراسة الحالية ونظرًا لعدم خضوعها لبرامج تشتمل على هذا النوع من المهارات بشكل كافي، وتعتبر تلك العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الذي يقدر عدد الموهوبات فيه (١٧٧) طالبة. ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

جـــــدول (١)

خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية (ن=٦٠)

المرحلـــة	الصـف	العـدد	النسبـة
المتوسطة	الأول متوسط	٩	٪١٥
	الثاني متوسط	١١	٪١٨،٣
	الثالث متوسط	١٠	٪١٦،٧
	المجمـــوع	٣٠	٪٥٠
الثانوية	الأول ثانوي	١٧	٪٢٨،٣
	الثاني ثانوي(علمي)	١٣	٪٢١،٧
	المجمـــوع	٣٠	٪٥٠
	المجموع الكلي	٦٠	٪١٠٠

أدوات الـــدراســـة[١]:

لأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد وبناء:

١- مقيـاس مهـارات التفكـير العليـا والمهـارات الشخصيـــة:

يشير مصطلح "قياس" Measurement في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى عملية تقدير رقمية أو كمية المقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين ووفقا لقواعد معينة؛ فالباحث في مجال علوم التربية والنفس والاجتماع يطبق مقياسًا ما على عدد من الأشخاص لإعطاء كل منهم درجة تدل على مدى تحصيله أو مدى اتصافه بصفة معينة، أو درجة اقتناعه برأي اجتماعي معين أو درجة تعصبه لجهة من الجهات

(١) للاطلاع علي الادوات التواصل مع الباحثة.

(سمير،٢٠٠٠)، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مقياس مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية والذي قامت ببنائه بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، بالإضافة إلى الاطلاع على الأدب التربوي الحديث، حيث يتكون المقياس من قسمين هما:

أ) **القسم الأول:** يحتوي على الخصائص العامة لمجتمع الدراسة وعينتها.

ب) **القسم الثاني:** يتكون من عدد (٢٩) فقرة موزعة على ستة أبعاد تتناول مهارات مختلفة، مضافة إليها أرقام الفقرات التي يشملها كل بعد كما يلي:

البعد الأول: مهارات التفكير العليا:

استنادًا على الأدب والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير (قائمة أساليب التفكير لستيرنبرغ (Sternberg (2003، والرجوع إلى الجزء الأول من برنامج كورت لديبونو (1989)De Bono وهو الجزء الخاص بتوسعة الادراك، أيضا تمت الاستفادة من اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر(١٩٩٥) والذي تمت ترجمته من قبل جابر عبدالحميد ويحيى هندام، وبناءً عليه توصلت الباحثة إلى تصميم البعد الأول من المقياس (مهارات التفكير العليا) وهو مكون من ١٥ فقرة تم تقسيمها كالتالي:

أ) مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات تتكون من خمس فقرات (١-٢-٣-٤-٥).

ب) مهارات التفكير الناقد تتكون من أربع فقرات (٦-٧-٨-٩).

ج) مهارات توسعة الإدراك تتكون من خمس فقرات (١١-١٢-١٣-١٤).

البعد الثاني: المهارات الشخصية.

بعد الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة والاطلاع على مجموعة من المقاييس (مقياس جاردنر للذكاءات المتعددة (جاردنر، ٢٠٠٤)، مقياس الذكاء الانفعالي لدانيال جولمان (1997) Goelman، مقياس للشخصية القيادية (السويدان،٢٠٠٥)، وقد تكون مقياس المهارات الشخصية من ١٥ فقرة تم تقسيمها كالتالي:

أ) مهارات الاتصال والتأثير في الآخرين تتكون من خمس فقرات (١٥-١٦-١٧-١٨-١٩).

ب) مهارات القيادة والعمل ضمن الفريق تتكون من خمس فقرات (٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤).

ج) مهارات الذكاء الانفعالي تتكون من خمس فقرات (٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩).

وقد تم الاعتماد على مقياس "ليكرت الخماسي" لقياس استجابات المستقصين لفقرات المقياس وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جـــــدول (٢)

درجـات مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	موافق بشدة	مـوافـق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥

١- الـبرنـامـج الارشـــادي:

وهو عبارة عن برنامج من إعداد الباحثة يتضمن أنشطة وتمارين تنمي مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطالبات، ويتكون البرنامج من ٥ جلسات كل جلسة مدتها: ٥٠ دقيقة.

فكـــرة الـــبرنـــامـــج:

برنامج ارشادي يجمع بين مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية

الهـدف العـام من الـبرنـامـج الارشـادي:

تنمية مهارات التفكير والمهارات الشخصية وتطويرهما لدى الطالبات وتمكينهن من استخدامها بالشكل المطلوب في المواقف اليومية.

الأهـــداف التفصيليـــة:

- تزويد الطالبات بالعديد من الأنشطة والتمارين لتنمية مهارات شخصية واجتماعية متنوعة.
- العمل على تطوير مهارات التفكير وتوسعة مجال الادراك من خلال الأنشطة والتمارين.
- اكساب الطالبات مهارات قيادية وتطويرية تفيدها على الصعيد الشخصي والاجتماعي.

آليـــة تنفـيـذ الـــبرنـــامـــج:

من خلال ورش عمل وتمارين وحوارات مع الطالبات لإكسابهن المهارات المطلوبة.

الأسس التي يستند عليها البرنامج:

مهارات التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، برنامج كورت لتوسعة الادراك، مهارات الذكاء الانفعالي، مهارات التواصل الفعال، مهارات القيادة والعمل ضمن الفريق.

الفنيات الارشادية والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

حلقات النقاش، النمذجة والتشكيل، التعلم التفاعلي، الخرائط الذهنية، العروض المرئية والفيديوهات، التعلم بالأقران، التعلم باللعب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة ومناقشة أسئلتها وفروضها على النحو التالي:

نتيجة التساؤل الرئيس والذي ينص على: "**ما مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بجدة؟**

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المقياس ببعديه، البعد الأول: مهارات التفكير العليا، والبعد الثاني: المهارات الشخصية للمرحلتين المتوسطة والثانوية ؛ وذلك من خلال قياس مستويات المهارات لدى الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج، وتم مقارنة قيم المتوسطات الحسابية والنسب من خلال الجدولين (٣) و(٤):

جـــــدول (٣)

البيانات الإحصائية لاستجابات العينة حول البرنامج الإرشادي البعد الأول - مهارات التفكير العليا (ن=٦٠)

المرحلة	المتوسط الحسابي قبل البرنامج	المتوسط الحسابي بعد البرنامج	الانحراف المعياري قبل البرنامج	الانحراف المعياري بعد البرنامج	النسبة المئوية قبل البرنامج	النسبة المئوية بعد البرنامج
المتوسطة	٣،٩٣	٤،٩	٠،٤٦	٠،٤١	٪٧٣،٢٥	٪٩٨،٢٥
الثانوية	٤،٢٧	٤،٨٧	٠،٦٤	٠،٣٥	٪٨١،٧٥	٪٩٦،٧٥

جـــــدول (٤)

البيانات الإحصائية لاستجابات العينة حول البرنامج الإرشادي البعد الثاني- المهارات الشخصية (ن=٦٠)

المرحلة	المتوسط الحسابي قبل البرنامج	المتوسط الحسابي بعد البرنامج	الانحراف المعياري قبل البرنامج	الانحراف المعياري بعد البرنامج	النسبة المئوية قبل البرنامج	النسبة المئوية بعد البرنامج
المتوسطة	٣،٥	٣،٧	٠،٥١	٠،٤٧	٪٦٢،٥٠	٪٦٧،٥٠
الثانوية	٣،٧	٣،٧	٠،٥٣	٠،٤٥	٪٦٧،٥٠	٪٦٨،٢٥

البعد الأول: مهارات التفكير العليا:

من خلال الجدولين السابقين نجد أن إجمالي متوسط مستوى مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة قد ارتفع بشكل ملحوظ حيث أن متوسط المهارات قبل تطبيق البرنامج يساوي (٣,٩٣)، أي بما يعادل نسبة ٧٣,٢٥٪، بينما إجمالي متوسط مستوى مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة بعد تطبيق البرنامج (٤,٩٠)، ونسبة ٩٧,٥٠٪. أما الانحراف المعياري للمحور بشكل عام فقد بلغ (٠,٣١) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات تجاه مستوى مهارات التفكير العليا بعد تطبيق البرنامج.

يلاحظ أيضًا أن إجمالي متوسط مستوى مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات من عينة البحث قبل تطبيق البرنامج (٤,٢٧)، أي بنسبة ٨١,٧٥٪، بينما نجد أن متوسط المهارات بعد تطبيق البرنامج قد ارتفع إلى (٤,٨٧)، بما تعادل نسبته ٩٦,٧٥٪، ونجد أن الانحراف المعياري للمحور بشكل عام بلغ (٠,٣٥) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات تجاه مستوى مهارات التفكير العليا بعد تطبيق البرنامج.

أيضًا يتبين من خلال الجدول المرفق أن مهارات التفكير العليا بعد تطبيق البرنامج قد ارتفعت بشكل متساوٍ إلى حدٍ ما من حيث أبعاد المقياس، حيث تم ترتيب هذه المحاور ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة بالإضافة إلى مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة (٥):

جدول (٥)

حدود الموافقة تبعًا لمقياس ليكرت

درجة الموافقة	حدود المتوسط الحسابي
غير موافقة بشدة	١,٠٠ – ١,٨٠
غير موافقة	١,٨١ – ٢,٦٠
محايد	٢,٦١ – ٣,٤٠
موافقة	٣,٤١ – ٤,٢٠
موافقة بشدة	٤,٢١ – ٥,٠٠

البعد الثاني: المهارات الشخصية:

بالنظر إلى الجدولين (٣) و(٤) نجد أن إجمالي متوسط المهارات الشخصية لدى طالبات المرحلة المتوسطة قبل تطبيق البرنامج (٣,٥٠)، أي بنسبة ٦٢,٥٠٪، أما بعد تطبيق البرنامج

فيلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي إلى (٣,٧٠)، أي بنسبة ٦٧,٥٠٪، ونجد أن الانحراف المعياري للمحور بشكل عام بلغ (٠,٤٥) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات تجاه مستوى المهارات الشخصية قبل أو بعد تطبيق البرنامج.

أما طالبات المرحلة الثانوية فنلاحظ أن إجمالي متوسط المهارات الشخصية لديهم قبل تطبيق البرنامج (٣,٧٠)، أي بنسبة ٦٧,٥٠٪، بينما كان المتوسط بعد تطبيق البرنامج (٣,٧٣)، أي تعادل نسبته ٦٨,٢٥٪، ونجد أن الانحراف المعياري للمحور بشكل عام بلغ (٠,٤٥) وهذا يدل على عدم وجود تباين في آراء عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات تجاه مستوى المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج.

أيضًا يتبين من خلال الجدول أن المهارات الشخصية بعد تطبيق البرنامج قد اختلفت في نتائجها عن مهارات التفكير العليا حيث كان هناك ارتفاعًا ملحوظًا في مهارات القيادة والعمل ضمن الفريق، تليها مهارات التواصل الفعال أما فيما يخص مهارات الذكاء الانفعالي فقد كان التغير طفيفًا جدًا وذلك لمجموعة من الأسباب سيتم التفصيل فيها لاحقًا، لذلك سيتم ترتيب هذه المحاور ترتيباً تنازلياً بناءً على متوسط آراء عينة الدراسة بالإضافة إلى مقارنة النتائج بجدول حدود الموافقة السابق ذكره.

وبناءً على التحليلات الإحصائية والمعطيات السابقة، تبين فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال ارتفاع المتوسطات والنسب المئوية بعد تطبيق البرنامج عن تلك التي قبل تطبيقه، خصوصًا فيما يتعلق بمهارات التفكير العليا فقد أحدث البرنامج فرقًا كبيرًا في المهارات لدى الطالبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية بجميع أبعادها على حدٍ سواء، وتعزو الباحثة ذلك إلى اعتماد البرنامج على تنمية المهارات لدى الطالبات بطريقة مسلية من خلال الألعاب والأنشطة والتي تساعد على تقبل الطالبات ومشاركتهن في جميع الأنشطة المقدمة لهن، بالإضافة إلى امتلاك الطالبات مسبقًا لبعض أساسيات مهارات التفكير العليا وممارستهم لها بشكل متفرق خلال المناهج الدراسية أو بعض الأنشطة المتعلقة بها باختلاف المهارات الشخصية والتي قد لا يتم التدريب عليها من خلال المناهج أو الأنشطة المتعلقة بها.

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الرئيسي للدراسة والذي يهدف إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بمدينة جدة.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى الموهوبات من المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك من خلال مقارنة المتوسطات والنسب قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق وكانت النتائج كما يلي: بلغ متوسط مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة المتوسطة (٤,٩٠) بينما كان يمثل (٣,٩٣) أما المرحلة الثانوية فقد بلغ متوسط المهارات لديهن بعد البرنامج (٤,٨٧) بينما كان يمثل (٤,٢٧) قبل تطبيق البرنامج، وكذلك فيما يتعلق بالمهارات الشخصية فقد بلغ متوسطها لدى المرحلة المتوسطة (٣,٧٠) بعد تطبيق البرنامج فيما كانت تمثل (٣,٥٠) قبل تطبيق البرنامج، أما بالنسبة للمرحلة الثانوية فقد كان التحسن في المهارات الشخصية طفيفًا ؛ حيث بلغ متوسطها (٣,٧٣) بعد تطبيق البرنامج بينما كانت تمثل (٣,٧٠).

أيضًا توصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى الطالبات الموهوبات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير العليا قبل وبعد تطبيق البرنامج للموهوبات، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الشخصية قبل وبعد تطبيق البرنامج للمرحلة المتوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الشخصية قبل وبعد تطبيق البرنامج للمرحلة الثانوية.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- العمل على الارتقاء بمستوى فصول الموهوبين من حيث الاستعدادات وتوفير الإمكانات التي تساعدهم على التعلم بأفضل الطرق.
- الحرص على الإلتزام بما تستوجبه فصول الموهوبين من أنشطة وبرامج إثرائية وإرشادية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.
- توفير معلمات ومرشدات تربويات قادرات على فهم خصائص واحتياجات الطالبات الموهوبات والتعامل معها بما يضمن تطويرها والارتقاء بها إلى أفضل مستوى ممكن.
- الحرص على وضع هيكلة واضحة وتوصيف وظيفي مفصل للمعلمات المسؤولات عن فصول الموهوبين مع الالتزام بما فيه وأهمية تقييمهم بشكل دوري.

- تعاون جميع أطراف العملية التعليمية والإدارية مع معلمات المواد العامة والحرص على إعطائهن المزيد من الخبرات والدورات التي تصب في خدمة العملية التعليمية والإرشادية للطالبات الموهوبات.

الدراسات المقترحة:

في ضوء النتائج خلصت الدراسة الحالية إلى تقديم عدد من الدراسات المقترحة منها:

- الحاجات الإرشادية للموهوبين في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية.
- واقع فصول الموهوبين من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.
- أثر الدروات التدريبية على الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب الموهوبين.
- مشكلات الموهوبين وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية.
- فعالية برنامج لتنمية المهارات الشخصية والانفعالية لدى الطالبات الموهوبات.
- واقع الخدمات الإرشادية المقدمة للطلاب الموهوبين في مدارس التعليم العام والمدارس الخاصة "دراسة مقارنة".

تم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفسيراتها، ومناقشتها وربطها بالأدب النظري والدراسات السابقة، وتم استعراض أهم التوصيات والمقترحات التي توصلت لها الباحثة في ضوء نتائج الدراسة.

الخاتمة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حاجة الميدان التربوي؛ حيث يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تطوير البرامج المقدمة للموهوبين لاسيما وأنهم بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن البرامج والخدمات المتوافرة في مدارس التعليم العام العادية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى عينة من الموهوبات بمدينة جدة، حيث شملت العينة (٦٠) طالبة من المرحلتين المتوسطة والثانوية الملتحقات بفصول الموهوبين بمدارس التعليم العام، وقد سلطت الباحثة الضوء على مستوى مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية لدى الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج ونوع العلاقة بين كل

من مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق إيجابية لصالح الإختبار البعدي في مهارات التفكير العليا أكثر منه في المهارات الشخصية، وخصوصًا لدى الطالبات الموهوبات من المرحلة الثانوية حيث أن المهارات الشخصية لديهن لم ترتقِ إلى المستوى المطلوب، ويرجع ذلك إلى ضعف الاهتمام بالبرامج والمهارات التي تعنى بالمجالات الشخصية والاجتماعية والانفعالية إلى جانب تأثر هذه المهارات بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية والتي قد يدخل من ضمنها المشكلات المدرسية والمشكلات الأسرية وأساليب التربية الوالدية، إلى جانب تركيز الطالبات في هذه المرحلة على التحصيل الدراسي والجوانب المعرفية بشكل رئيس مما يولد تأخرًا في مستوى المهارات الشخصية وغيرها من المهارات مقارنة بالمهارات العقلية والمعرفية، أيضًا توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين كلٍ من مهارات التفكير العليا والمهارات الشخصية حيث أنه كلما ازداد مستوى مهارات التفكير العليا لدى الموهوبات يزداد لديهن مستوى المهارات الشخصية، وقد خلصت الباحثة إلى عدد من التوصيات الموجهة إلى المؤسسات التعليمية التي تتضمن فصول الموهوبات، ومعلمات ومرشدات الطالبات الموهوبات، وقد تكون هذه الدراسة مرجعية لهن من الناحية التعليمية والإرشادية، واستحداث للأنشطة والبرامج المقدمة في هذا النوع من مدارس التعليم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو أسعد، أحمد. (٢٠١٨). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**. عمان: دار المسيرة.
- أبوجلالة، صبحي. (٢٠١٢). **تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي**. مجلة التربية، (١٨١). ١٩٤-١٦٥.
- أبو عوف، طلعت. (٢٠٠٤). **القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغوياً في علاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- أبو ليلة، علي. (٢٠١٠). **تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي و الاتصالي**. ورقة بحثية مقدمة في ندوة تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والاتصالي ودورها في تنمية الشخصية العربية: الإدارية- الدبلوماسية. شرم الشيخ، مصر.
- التركي، نازك. (٢٠١٢). **أثر برنامج اثرائي في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والتحصيل للتلاميذ الموهوبين في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت**. مجلة الإرشاد النفسي، (٣٣)، ٤٥ -١٠٠.
- الخزي، فهد والشايع، شايع وأمل، العدوان. (٢٠١٠). **فاعلية برنامج ديبونو لتعليم الفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت**. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣٤(٣)، ٧٩١-٧٤٤.
- الزغول، عماد. (٢٠٠٢). **مبادئ علم النفس التربوي**، العين: دار الكتاب الجامعي
- السرور، ناديا. (٢٠١٠). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.
- السليمي، محمد. (٢٠١٤). **فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد غير الموجه في تنمية تحقيق الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبدالعزيز.
- السويدان، طارق.(٢٠٠٥). **التدريب والتدريس الإبداعي**. الكويت: مطابع المجموعة الكويتية.
- الصاعدي، ليلى. (٢٠٠٧).**التفوق والموهبة الإبداع واتخاذ القرار، رؤية من واقع المناهج**. عمان: دار الحامد.

- الغامدي، خالد. (٢٠١٣). **فاعلية برنامج تدريبي مستند الى عادات العقل في تحسين مهارات التفكير عالي الرتبة لدى عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المراكز الريادية.** رسالة دكتوراه منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، الأردن.
- القذافي، رمضان. (٢٠٠٠). **رعاية الموهوبين والمبدعين.** الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
- القريطي، عبد المطلب. (٢٠٠٥). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم.** القاهرة:دار الفكر العربي.
- الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١٤). أثر استخدام المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.** ٢١(٢)، ٣٠٨ – ٣٨٩.
- المعايطة، خليل والبواليز، محمد. (٢٠٠٤). **الموهبة والتفوق.** عمان: دار الفكر.
- الموسوي، نعمان. (٢٠٠٩). الخصائص السيكومترية لاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد. **المجلة التربوية،** ٢٤ (٩٣)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- إسماعيل، بدر. (٢٠١٠). **الموهبة والتفوق العقلي.** الرياض: دار الزهراء.
- جروان، فتحي. (١٩٨٦). **فاعلية برنامج إرشادي مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- جروان، فتحي. (٢٠٠٠). **الإبداع.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- حجازي، سناء. (٢٠٠٩). **تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال.** الأردن: دار المسيرة.
- دي بونو، ادوارد. (١٩٨٩) تعليم التفكير (ترجمة عادل ياسين) الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- زهران، حامد. (٢٠٠٥). **التوجيه والإرشاد النفسي.** القاهرة: عالم الكتب.
- شعيب، محمد. (٢٠١٠). **مناهج تربية الموهوبين والمتفوقين: المنهج الاثرائي أنموذجا.** مجلة البحوث النفسية والتربوية، (٢٦)، ٢٥ –٤١.

- طنوس، عادل وريحاني، سليمان والزبون، سليم. (٢٠١٢). السمات الشخصية التي تميز بين الطلبة الموهوبين والعاديين. **مجلة العلوم التربوية**، ٩٣ (١)، ١١٩- ١٣٣.
- عبدالحميد، أيمن (٢٠١٥). **فعالية برنامج دي بونو لتعليم التفكير CORT3 في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية**. مجلة التربية الخاصة، (١١)،٥٦-٩٣.
- عبدالله، مروه والصلال، هيفاء. (٢٠١٤). **البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين وأثرها في تميزهم وإبداعهم من وجهة نظر المختصين بالإرشاد النفسي في دول الخليج العربي**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي للموهوبين والمتفوقين، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- عسقول، خليل. (٢٠٠٩). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة
- قطامي، يوسف. (٢٠٠٠). **نمو الطفل المعرفي واللغوي**. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- كمور، ميماس. (٢٠٠٩). **برنامج إرشاد جمعي مقترح لمساعدة الآباء ذوي الأطفال الموهوبين والمتفوقين في التعامل مع أطفالهم**. ورقة قدمت في المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان، الأردن.
- محمد، رائد. (١٩٩٦). **فاعلية برنامج تدريبي لمهارة التفكير الناقد في عينة من طلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
- محمد، محمد (٢٠١٦). عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٧٧، ٥٧٥- ٥٢١.
- مقدم، عبدالحفيظ. (٢٠١٥). مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية. الرياض: دار النشر الدولي.
- نيلسون، بوب. (٢٠٠١). **القيادة والتأثير**.(ترجمة مكتبة جرير للترجمة والنشر)، السعودية.

ثانياً: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

- Balkis. M & Isiker , G. (2005) " The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types " Social Behavior & Personality. **An International Journal**, 33 , (3) , 203 - 294
- Davis, G. (1996). **Measuring and Predicting Issues and Strategy.** The Role of the School Family, Society in the Development of Creativity. New York: Macmillan publishing company.
- De Bono, E. (1989) CORT thinking Teacher's Guide: Notes and handbooks). Chicago, IL: Macmillan McGraw-Hill.
- French, J.N.(1992). **Teaching thinking skills**. Theory and practice New York: Garland publishing company.
- Jarial, J & Sharma. (1980). **A Comparative Study of Creative Thinking in Relation to Socioeconomic Status School Climate and Classroom Behavior of High School Students in Baroda City India and Bangkok City Thailand**, unpublished master theses, University of Indian, Indian.
- Kitano, M. (1990). Intellectual Abilities & Psychological Intensities in young Gifted Children: Implications for the Gifted, paper Review. **A Journal on Gifted Education,** 13(1), 5-10.
- Mayer, J., and Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality. **Journal of Sage**, (9), 185 – 211.
- Mayer, J, Dipaolo, M, and Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli. **Journal of Personality Assessment**, (50), 772 – 781.
- Morelock. M. (1992). Giftedness: **The View From Within. Understanding Our Gifted** 4(3) (1) 11-15.

- Moutafi, J. Furnham, A & Crump, J. (2003). Demographic And Personality Predictors of intelligence: A study using the one personality inventor and the Myers. Briggs type indicator. European , **Journal of personality**, (17), 79 – 94.
- Perham,H. (2012). **Interpersonal Skills of Gifted Students: Risk versus Resilience.** Ph.D. Dissertation, Arizona State University**.**
- Salovey. P. & Mayer. D.J. (1990). Emotional Intelligence. Imagination. Cognition, and Personality**. Journal of Sage**. (9). 185-211.
- Torrance, E. (1993). **The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing**. Cambridge University Press.

المواقع الالكترونية:

- إدارة الموهوبات بمحافظة جدة. (٢٠١٨). البرامج الوزارية. مأخوذة من http://jedugiftedf.gov.sa. ١٦ ديسمبر ٢٠١٨.

المجلـــد (١٧)، العـــدد (٦٠)، الجـزء الأول، مـــارس ٢٠٢٤، ص ص ٢٠٥- ٢٣٦

الاحتيـاجـات التـدريبيـة لمعلمـي الطـلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكـرة فـي ضـوء الثـورة الصنـاعيـة الـرابعـة

إعـداد

د/نوف بنت حسن بن عطاالله العمري

أستـاذ تقنيـات وتصميـم التعليـم المسـاعـد

كليـة الـتربيـة- جـامعـة جـدة

د/لجين بنت محمود محمد سندي

أستاذ التربية الخاصة المساعد -كلية التربية

جـــامعـــة الملك عبـدالعـــزيـز

الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة

د/نوف العمري (*) & د/ لجين سندي(**)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. وتألفت عينة الدراسة من (٨) معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة بمدارس التعليم العام الملحقة بها برامج صعوبات التعلم بمدينة جدة. وتم استخدام المنهج النوعي الأساسي للتعرُّف على الاحتياجات التدريبية من خلال تطبيق مقابلة شبه منظمة، ثم حلَّلت الباحثتان هذه البياناتِ استدلاليًّا من العامِّ للخاصِّ، وأسفرت نتائج التحليل النوعي عن حاجة معلمين الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة الحصول على تدريب في مجال إعداد وتخطيط التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، من خلال دورات تدريبية متخصصة في هذا الجزء من التعليم. كما أظهرت النتائج ضرورة توفير التدريب للمجتمع المختار في مجال تنفيذ التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، فقد أكد المشاركون أهمية التدريب في هذا المجال، وبالرغم من أهميته، مازالت الدورات تتناول الجانب النظري منه وليس العملي. وأخيراً، ذكر المشاركون حاجتهم للتدريب في مجال استراتيجيات وطرق التعليم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مع ضرورة التعمق التربوي للدورات أثناء توظيف التقنية خاصة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الصفوف المبكرة، الثورة الصناعية الرابعة، الاحتياجات التدريبية.

(*) أستاذ تقنيات وتصميم التعليم المساعد - كلية التربية- جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المساعد -كلية التربية- جامعة الملك عبدالعزيز.

The Training Needs of Teachers of Students with Learning Difficulties in Early Years in Light of the Fourth Industrial Revolution

Dr. Nouf Alamri & Dr Lujain Sindi

Abstract

The study aimed to identify the training needs of teachers of students with learning difficulties in early years inlight of the Fourth Industrial Revolution. The study sample consisted of (8) male and female learning disabilities teachers in early years in general education schools with learning disabilities programs in Jeddah. The basic qualitative approach was used to identify training needs through the application of a semi-structured interview. The two researchers then analyzed this data inferentially from general to specific. The results of the qualitative analysis revealed the need for teachers of students with learning difficulties in early years to obtain training in preparing and planning education for students with learning difficulties in early years in light of the Fourth Industrial Revolution, through specialized training courses. The results also showed the necessity of providing training in implementing education for students with learning difficulties in early years in light of the Fourth Industrial Revolution. The participants stressed the importance of training in this field, and despite its importance, the courses still deal with the theoretical aspect of it and not the practical one. Finally, the participants mentioned their need for training in the field of teaching strategies and methods with students with learning difficulties in early years inlight of the Fourth Industrial Revolution

Keywords: learning difficulties, early years the fourth industrial revolution, training needs.

مقدمة:

للثورة الصناعية الرابعة تأثير على الحياة العِلميَّة والعَمليَّة، وتعد ضرورةً للجميع في المجتمع الحديث، بما في ذلك الذين يعملون في المجال التعليميّ والتربويّ؛ لذلك يعتبر تطوير التعليم ودعم العاملين فيه من معلمين أساسيًّا للتماشي مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتحديثاتها المستمرَّة؛ حيث تتميز بأنَّها تطوير أثّر على كل مجال من مجالات الحياة. وفرضت هذه الثورة تغييرات في مختلف الجوانب ومنها العَمليَّة التعليميَّة؛ ولذلك فقد كان على مسؤولي التعليم مُواكَبة هذا التطوُّر السريع، من خلال تطوير العاملين في المجال لتتماشى الخدمات المقدمة مع هذا التطوُّر.

فوفقًا لواس (٢٠١٩) التي افتتحت فرع مركز الثورة الصناعية الرابعة للمنتدى الاقتصادي في المملكة العربية السعودية، اكتسبت الطبيعة الرَّقْميَّة للحياة المعاصرة السيادة، وعلى هذا النحو، فقد أثرت هذه الثورة على الجوانب الحاسمة في المجتمع، بما في ذلك النمو والاستدامة والرفاهية والمساواة والسلامة والاقتصاد والتعليم، وحدوث مشكلات في التعليم هو بسبب عدم كفاية التعليم القائم على هذه الثورة. بالرغم من أنها يمكن أن تدعم الممارَسات التربويَّة الشاملة بطُرُق متنوِّعة، خاصَّة للطلاب ذوي الإعاقة، وبشكل أخص في المراحل المبكرة، حيث أنهم الأساس التي يبنى عليه التعليم والتقنية، مما سيسهل الوصول للمنهج والمحتوى الأكاديميّ والتربويّ للطلاب، وتعميق مشاركتهم في عمليَّة التعلُّم من خلال تخصيص التعليم والتعلُّم بما يراعي فروقهم الفرديَّة (عبد الحليم، ٢٠١٩). وفي نفس السياق، ذكرا جوين وسونغ(Jeong & Song, 2018) أنَّه من المهم أيضًا أن تواكب الفصول الدراسيَّة خاصة في الصفوف المبكرة احتياجات جميع الطلاب، كما يمكن أن يخدم الاستخدام المناسب لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة الفصول الدراسيَّة المبكرة للتعليم العاديّ من خلال تحفيز الطلاب، بالإضافة إلى أنَّه يمكن خدمة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في تلك الفصول؛ ممَّا يسمح للطلاب بالوصول إلى المعلومات

وعلاوةً على ذلك، فقد أُثبت من خلال عدد من الأبحاث مثل (Adigun & Naim, 2021; Delgado, 2019; Jee, 2017;) أن توظيف الثورة الصناعية الرابعة في مجال تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة يلعب دورًا مهمًّا في دعمهم، من خلال مراعاة احتياجاتهم المختلفة في طُرُق التعليم والتعلُّم، وتلبية متطلَّبات مختلف أنماط التعلُّم، وتوفير فرص

للمشارَكة عن طريق عدة قنوات للتعلُّم، كما أكد جوشي وباتنكر (Joshi& Patankar, 2022) أن تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة يُسهِّل لهم الوصولَ للمحتوى التعليميّ، ويعزز المنافسةَ الذاتيَّةَ، ويزيد ثقتهم واحترامهم لذاتهم.

بالإضافة لما سبق، فمع وجود مجموعة متنوعة من الأبحاث المذكورة أعلاه، التي أثبتت ضرورة التعليم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة في تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، إلا أنَّه لا يزال هناك فجوة بحثيَّة؛ وهي معرفة الحاجات التدريبية بشكلٍ أساسيٍّ على للتعليم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة (الردادي،٢٠١٩). وقد أشار مار (Marr, 2019) إلى الحاجة إلى تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

مشكلة الدراسة:

الثورة الصناعية الرابعة تتطلب إعادة تشكيل مستقبل التعليم من خلال العمل على تطوير كفاءات المعلمين ومقدمي الخدمة (Eleyyan, 2021). فبالرغم من التوجُّه العالميّ والمحلي لاقتراح أفضل الطرق لإعادة بناء أنظمة وبرامج تعليمية في ضوؤ الثورة الصناعية الرابعة، كما أشار المؤتمر الدولي للثورة الصناعية الرابعة في (٢٠١٩) أنه لا يزال هناك حاجات تدريبية للهيئة التعليمية (العويشق، ٢٠١٧). فحتى مع التوسع في وضع استراتيجية ناجحة واعتماد خطط في ضوء الثورة الصناعية، فإن تكامله مع إجراءات التعليم والتعلُّم لا يراعي الاحتياجات التعليميَّة والتعلُّميَّة لجميع الفئات داخل الفصل، ومنهم الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة (Ceylan, 2020).

لذلك، نجد أنه من الضروريّ أن تُواكِب الأنظمةُ التعليميَّةُ الثورة الصناعية الرابعة المفروضة في حياتنا اليوميَّة المهنيَّة والعامَّة والخاصَّة، ومع ذلك، لم تتمكَّن المدارسُ بعدُ من تبنِّي تحولات الثورة الصناعية الرابعة لتحقيق أهدافها الكاملة في التعليم والتعلُّم؛ حيث أكَّد العديدُ من الباحثين مثل (العويشق,٢٠١٧; Ping,٢٠١٧ ; kim & Kim, 2017; Illori & Ajagunna,2020) المدارس تواجه تحدِّيات فيما يخصُّ ذلك من عدَّة وجهات نظر مختلفة، وتحتاج إلى التغيير، ومن أجل تمكين التغيير، هناك حاجة لإلقاء الضوء على الطبيعة المعقَّدة والديناميكيَّة والمرتبطة بالسياق لممارَسة عمل المعلِّمين وتعلُّم الطلاب في الصفوف المبكرة، بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لإلقاء الضوء على جوانب مختلفة، ووجهات نظر أساسيَّة لفهم الوضع ككلٍّ.

ومن جانب آخر، أوصت المؤتمرات منها مؤتمر التعليم الالكتروني في أبوظبي (٢٠١٨)، ومؤتمر الخليج للتعليم الثورة الصناعية الرابعة ودور التعليم في جدة (٢٠٢٠) بضرورة تأهيل المعلمين عامة لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية. فيما جاءت الاتفاقية الدوليَّة لحقوق ذوي الإعاقة لتعزز دور البحوث في توفير مواكبة الطلاب لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، فقد أشارت المادة التاسعة من الاتفاقية بضرورة تهيئة البيئة التعليميَّة المحيطة بالطلاب ذوي الإعاقة بشكل أكثر فعاليةً في التعليم (United Nation Convention on the Rights of Person with Disabilities,2019). ويتضح ذلك في تأكيد هيئة تقويم التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة (٢٠١٧) أن وثيقة المعايير المهنيَّة للمعلِّمينَ في المملكة العربيَّة السعوديَّة تتضمَّن ضرورة إلمام المعلم بالمهارات التقنيَّة وطرق توظيفها ودمجها في التعليم بفعالية، فهي مدرَجة ضمن معيارَي المعرفة المهنيَّة والممارَسة المهنيَّة، واتَّفق معها روسو (٢٠١٩) تبذل المملكة العربية السعودية جهودا واسعة في هذا النطاق كجزء من خطتها للتحول الوطني ٢٠٣٠.

بناءً على ما سبق، تتضح الحاجةَ إلى الفَهْم العلميّ ومراجعة الأدبيات العِلميَّة، ونتائج البحث التجريبيّ والنوعي حولَ الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة؛ لذا، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال التالي:

- **ما هي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال إلى:

- **تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.**

أهميـــة الـــدراســـــة:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الآتي:

- تقديم مادة علمية للمسؤولين عن البرامج التدريبية للمعلمين في الصفوف المبكرة لتسهيل عملية تطوير وتوجيه المناهج الدراسية المعدة لإعداد المعلمين.
- تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في الآتي:

- المساهمة في إعداد وتخطيط وبناء البرامج التدريبية الملائمة للإحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.
- العمل على تقديم المساعدة للقائمين على تدريب المعلمين في الصفوف المبكرة أثناء الخدمة في ضوء الجوانب التي تكشف عنها الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يَستعرض الإطار النظري للدراسة عدد من المحاور وهي كالتالي:

المحور الأول: الثورة الصناعية الرابعة والتعليم:

مع بداية الألفية الجديدة ظهرت الثورة الصناعية الرابعة، والتي تأثرت بإنجازات الثورة الصناعية الثالثة خصوصاً مع ظهور الإنترنت، والإمكانات الغير محدودة لتخزين المعلومات، والمعرفة في مجالات الذكاء الاصطناعي، وظهور المركبات ذاتية القيادة، وغيرها (العميلة،٢٠١٩، الدهشان، ٢٠١٩). كما أسهم "منتدى دافوس" وهو الاجتماع السنوي للمنتدى الاقتصادي (٢٠١٦) في ظهور هذه الثورة من خلال مناقشة المواضيع المرتبطة به والمجالات المتنوعة التي زادت من اهتمام الجامعات ومراكز البحوث والشركات لعمل التجارب والتطبيقات الصناعية (Schwab, 2016).

تختلف الثورة الصناعية الرابعة عن الثورات السابقة من خلال انتمائها للتحول الرقمي، والذي يقترن بالعديد من التكنولوجيات التي تساعد على بناء بيئات منظَّمة يمكن أن تفيد بعضها البعض من خلال الاتصال التكنولوجي (مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة، ٢٠١٩، ٣). ومن خلال

الاطلاع على التعاريف المتنوعة للثورة الصناعية الرابعة نجد أنها تعتبر الرديف لمصطلح الثورة الرقمية، ويمكن تحليل المصلح إلى ثلاث أجزاء وهي: الثورة التي تشير إلى التطور السريع، والصناعية تعتبر الإطار العام للثورة، وأخيراً الرابعة أي ترتيبها بعد الثورات السابقة لها (المياحي وآخرون، ٢٠٢٠).

يمكن تعريف الثورة الصناعية الرابعة على أنها "الثورة التي تعتمد على القدرات الهائلة لتخزين المعلومات الضخمة واسترجاعها والربط وإقامة العلاقات والتشابكات بينها. وارتبط بذلك التقدم المذهل في مجالات الذكاء الاصطناعي والآلات التي تحاكي قدرات الإنسان "الروبوت" والتكنولوجيا الحيوية والسيارات والمعدات ذاتية القيادة والطائرات بدون طيار وإنترنت الأشياء وسلسلة الكتل والطابعات ثلاثية الأبعاد والعملات الافتراضية وكلها مجالات تعتمد على الابتكار والإبداع وتقوم على التفاعل بين المعلومة والآلة وعقل الإنسان، وهي ثورة الذكاء أو الثورة الذكية والتي تنتشر أثارها وتطبيقاتها بسرعة مذهلة" (غنيم، ٢٠٢١، ٦).

تعليم الطلاب في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة:

عند التفكير في الثورات الصناعية السابقة، من المهم ملاحظة الارتباط بين احتياجات مكان العمل والتعليم. فقد استخدمت الثورة الصناعية الأولى الطاقة المولدة من الماء والبخار لإنتاج السلع التي تتطلب عملاً بدنيًا. فيما استخدمت الثورة الصناعية الثانية الكهرباء وخطوط التجميع للإنتاج الضخم الذي يديره العمال المهرة المتعلمون بتقنيات التعليم العالي. وجاءت الثورة الصناعية الثالثة، التي استخدمت أجهزة الكمبيوتر والبيانات وتكنولوجيا المعلومات (IT) لأتمتة الإنتاج من خلال ظهور الآلات الذكية والأشخاص الذين يمكنهم برمجتها (رزق واسماعيل، ٢٠٢١).

أما الثورة الصناعية الرابعة الحالية، فتعمل على دمج العالمين المادي والرقمي من خلال الاستفادة من الذكاء الاصطناعي (AI) وإنترنت الأشياء (IoT) والمصانع الذكية لإنتاج السلع. فيتم تكليف أجهزة الكمبيوتر والروبوتات بمهام روتينية أو عادية أو متكررة أو خطرة. وهذا يسمح للعمال بالتركيز على اتخاذ القرارات الاستراتيجية وحل المشكلات والتواصل وأنشطة الإدارة. نتيجة لذلك، يعمل البشر والآلات جنبًا إلى جنب. وبدأت ظائف جديدة مدعومة بالتكنولوجيا والابتكار تأخذ في الظهور. ونظرًا لأن الآلات تدعم العمال البشريين، فستزداد أهمية أن يكون الأشخاص مؤهلين ومهارات في استخدام أنظمة التكنولوجيا (Ilori & Ajagunna, 2020).

وفي نفس السياق، أكد أماندا (٢٠١٩) انه لا يقتصر تأثير هذه التحولات على الصناعة أو التصنيع أو الزراعة أو الإنتاج؛ بدلاً من ذلك، يؤثر مدى هذه التحولات على جميع المجالات الأخرى أيضًا. وأضافا جوشي وباتنكر (Joshi & Patanker, 2022) أنه يجب أن يكون طلاب اليوم وخاصة في في الصفوف المبكرة قادرين ليس فقط على التكيف مع مثل هذه التحولات ولكن أيضًا في وضع يمكنهم من تشكيلها من خلال حل المشكلات الإبداعي والتفكير المفتوح. مما يتطلب التفكير المنفتح، المبدع، الذي يساعد على واتخاذ القرارات.

وبناءً على ذلك، فإن التعليم في الثورة الصناعية الرابعة يعني أن استراتيجيات التدريس يجب أن تتطور. فيحتاج التدريس إلى التغيير حتى ينتقل الطلاب بشكل عام والطلاب في الصفوف المبكرة إلى ما هو أبعد من تذكر وفهم موضوع منهج معين إلى تعلم كيفية التطبيق والتحليل والإبداع باستخدام ما تعلموه في الفصل الدراسي. فيصبح التعلم المخصص ليس هدفًا ولكنه وسيلة لتحقيق تلك النتائج. ويكون الهدف هو بناء مواهب الطلاب ومهاراتهم في حل المشكلات باستخدام أدوات التكنولوجيا المتاحة التي تتيح لهم حل المشكلات بطرق لم يسبق لها مثيل من قبل (واس، ٢٠١٩). فلم يعد الأمر يتعلق بتمكين الطلاب من أداء وظائفهم كعاملين في المستقبل، ولكن بدلاً من ذلك يتعلق بتمكينهم من التفكير بشكل مستقل وتصميم مستقبلهم في مكان عمل الغد (Ceylan, 2020). وعلاوة على ذلك، يحتاج المعلمون إلى الانتقال إلى تسهيل التعلم الذي يلبي الطلاب حيث هم في عملية التفكير والمشاركة (الدهشان، ٢٠٢١).

على الرغم من التطور الذي يحرزه دخول الثورة الصناعية الرابعة على المجالات التعليمية، إلا أن قطاع التعليم متردد في قبول التكنولوجيا لتيسير التعليم والتعلم. لذلك يجب على الثورة الصناعية الرابعة أن تتوافق مع النهج الذي يرتكز على المتعلم لكي يكون فعالاً في تعزيز الخبرة التعليمية (Oke & Fernandes, 2020). بالإضافة إلى أهمية دور سياسات التعليم في تعزيز النتائج الإيجابية لظهور هذه الثورة عليها، حيث أنها تؤثر استكشاف العديد من التخصصات المتنوعة المدعومة من خلال الثورة الصناعية الرابعة (عبدالهادي، ٢٠١٩).

ذكر شبانة وآخرون (٢٠٢١) في دراسته متطلبات العصر الرقمي التعليمي وهي بناء المعلم الرقمي المؤثر في النظام التعليمي ليقدم أفضل نسخة تعليمية للطلاب. فيما قام البلشي

(٢٠٢٢) في دراسته تصوراً مقترحاً لتمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتفعيلها في العملية التربوية وهي: المتطلبات الذاتية، والمتطلبات المعرفية، ومتطلبات تطوير وتنفيذ خطة التدريس، ومتطلبات تخطيط وتصميم عمليات التعلم، ومتطلبات التواصل والتعاون، وأخيراً متطلبات تحليل وتقييم عملية التعلم وإنجاح المتعلمين.

المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة:

تفرض الثورة الصناعية الرابعة على المعلمين مواكبة التغيرات السريعة بسبب انتشار التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي، وأن يحسنوا من أوضاعهم ببناء بيئات تعليمية محفزة للطلاب في الصفوف المبكرة. وعليه فإن دخول تقنيات الثورة الصناعية الرابعة يدعم المعلمين في إصدار القرارات الخاصة بتمكين التقنية داخل العملية التعليمية، ودعمهم للحصول على فرص النمو المهني، والتأثير الإيجابي على الطلاب (البلشي، ٢٠٢٢).

للمعلم أدوار متنوعة ومختلفة كأدوار التخطيط والتنظيم لخبرات التعلم، و باحث تربوى، ومطور لبيئة التعلم وعملية التعليم، وتأثيره كمطور تقني تربوي، ومصمم برامج تعليمية للاستفادة الكاملة منها لنقل المعلومات للطلاب عن بعد. فأكدت دراسة (غنيم، ٢٠٢١) نشأة أدوار جديدة للمعلم التي يجب أن يتم إعداده عليها وتدريبه لتسهيل العملية التعليمية، وتحديثها، وإدارة المواقف التعليمية، والتعامل مع التكنولوجيا التعليمية التي يصممها بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية.

وفي ضوء التعليم الالكتروني الذي فُرِض على معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم خلال جائحة كورونا، فإنهم يواجهون العديد من التحديات في تعليم طلابهم لأن الإعداد الذي يتلقونه قبل الخدمة لا يصل إلى درجة الاستمرار في أدواره المتنامية. لأنهم يتعاملون مع فئة متباينة القدرات ومتنوعة الصعوبات، فهم في أمس الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية لتحسين الأداء الوظيفي (عبدالهادي,٢٠١٩). وأكدت ذلك دراسة (Brady, 2013) التي أشارت نتائجها إلى تدني البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مراحل التعليم المختلفة والذي انعكس بشكل سلبي على طرق التعامل مع طلابهم.

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة تعتبر الركيزة الأساسية في تخطيط البرامج التدريبية، فالمعلم هو جزء مهم في النظام التعليمي. ويجب على البرامج التدريبية أن تقوم بإعداد معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة لمواجهة التطورات المستقبلية والمتغيرات المتنوعة في ميدان التربية الخاصة والتعليم (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧). كما أشارت دراسة (خزاعلة، ٢٠٢٠) إلى أن المعلمين يحتاجون إلى تكثيف الدورات التدريبية لتطوير معارفهم وضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة لمواكبة التطورات الحديثة في التعليم.

التنمية المهنية للمعلمين تعنى بتطوير كفايات المعلمين للوصول إلى تحقيق الاحتياجات المستقبلية التي يحتاجها المجتمع، لمواجهة ما يستحدث في مجال التعليم الرقمي (الدهشان ومحمود، ٢٠٢١). كما قامت دراسة (شبانة وآخرون، ٢٠٢١) بعمل تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية في ضوء متطلبات العصر الرقمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية أن تساعد برامج التنمية المهنية المعلمين في توفير المصادر الإلكترونية المختلفة، واستخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتوظيف برامج الحاسب الآلي لتصميم المقررات والمناهج الدراسية.

فرضت الثورة الصناعية الرابعة على المعلم تغيير أدواره، حيث بات من الضروري مسايرة كل ما هو جديد في التعليم ومواكبة التوجهات المستقبلية للدولة. فقد جاءت هذه الثورة تؤثر على الأداء المهني للمعلم وتقوم على بناء هوية جديدة ومبتكرة والتي تركز على الارتقاء بالعملية التعليمية. وأكدت على ذلك دراسة الزهراني (٢٠١٨) التي هدفت إلي تطوير المعلمين مهنياً من خلال البيئات التفاعلية التي ساعدتهم على نقل الخبرات فيما بينهم وتنمية مهاراتهم من خلال توظيف تقنيات التعليم المعاصرة. وقد أكدت خميس (٢٠١٣، ٣) على أهمية الكفايات التكنولوجية للمعلمين لكي يتمكنوا من إكساب الطلاب المهارات والمعرفة المتطورة وذلك من خلال المجالات التالية وهي: الوصول للمعلومات بدقة، ومعالجة المعلومات، وإنتاج والتشارك ونشر وإدارة المعرفة واستخدامها.

ومن أهم الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة بمحاوره التي تتناول الثورة الصناعية الرابعة وتأثيرها على الاحتياجات التدريبية للمعلمين، حيث قامت دراسة العمري (٢٠٢٣) إلى الكشف عن كيفية تطوير سياسات تدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء

متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، حيث طُبِّقت الدراسة على (٢٧٣) عضو هيئة تدريس بالجامعات السعودية وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت الباحثة إلى عدد من المتطلبات اللازمة منها سعي البرامج التدريبية إلى تمكين المعلمين من الكفايات التكنولوجية المتقدمة للتعامل مع بيئات التعلم المستقبلية، بالإضافة إلى توفير وزارة التعليم برامج تدريبية تعتمد على أساليب التعلم الذاتي في مجالات الثورة الصناعية الرابعة، وأخيراً تطوير معرفة القائمين على برامج تدريب المعلمين بطبيعة الثورة الصناعية الرابعة ومستجداتها.

وهدفت دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣) إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة في منطقة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٣) تربوياً. وتم استخدام استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية المبكرة وتم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع التربويين لديهم اتفاق عالٍ جدا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم في المجال المعرفي، والنمو المهني والممارسات المهارية، والمجال السلوكي، والمجال التقني.

وقامت دراسة عبدالسميع (٢٠٢٣) بالتعرف على مفهوم الثقافة الرقمية وأهدافها بالمرحلة الثانوية، والكشف عن واقع الثقافة الرقمية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. حيث بلغ عدد أفراد العينة (١١٢٠) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الثانوي بمحافظات (الإسكندرية– القاهرة– سوهاج– أسوان). واستخدمت المنهج الوصفي بالإعتماد على تطبيق الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن غالبية المعلمين لا يمتلكون معارف ومعلومات حول التعليم الرقمي، وضعف تمكين المعلم من تصميم وإنشاء مدونة خاصة بالصف الدراسي لأنها تتطلب مهارات وقدرات، كما أن من معوقات تطبيق المعلم للثقافة الرقمية هي: ندرة وجود وقت كاف للمعلمين لضغط ساعات العمل المدرسي، وضعف الإمكانات المادية المتاحة للتدريب على مستوى الإدارات، وعدم تخصيص فترات زمنية لتدريب المعلمين على التعليم الرقمي ومتطلباته.

تناولت دراسة العتيبي والشهري (٢٠٢٢) التعرف على درجة توافر مهارات المستقبل (التقنية، التشاركية، التواصل، التفكير) في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى معلمي ومعلمات الفيزياء من وجهة نظر المشرفين والمشرفات. وتألفت عينة الدراسة من المجتمع كاملاً

والمكون من (٣٥) مشرفاً و مشرفة، وتم استخدام المنهج الكمي بالتصميم الوصفي المسحي. واستنتج الباحث في هذه الدراسة أن المهارة المستقبلية الأعلى مرتبة هي التواصل ومن ثم المهارات التقنية، ثم مهارة التفكير، وأخيراً حصلت مهارة التشارك على المرتبة الأخيرة.

فيما أجرى البلشي (٢٠٢١) دراسة لصياغة تصور مقترح يساعد المعنيين بالعملية التربوية على تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، من خلال التعرف على متطلبات تفعيل ومبررات الحاجة إلى تمكين المعلم من مهارات الثورة الصناعية الرابعة. واستخدمت الاستبانة على عينة مكونة من (١٦٠) معلم بالمدارس الثانوية العامة وذلك باستخدام المنهج الوصفي. وتوصلت النتائج إلى أن المعلم هو أحد الركائز الأساسية في تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة، فالمعلم هو المحفر والمنسق الرقمي، ومدير السلوك الإجتماعي والعاطفي للطفل. وأشارت إلى أهمية توفير برامج التدريب وفتح الفرص لوصول المعلمين إلى التكنولوجيا ومعرفة كيفية استخدامها.

أما دراسة شبانه وآخرون (٢٠٢١) فقد سعت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي. حيث طُبِّقت الدراسة على عينة من المعلمين في ضوء متطلبات العصر الرقمي والبالغ عددهم (٤٠٠) فرداً. وتم استخدام الاستبانة من خلال المنهج الوصفي، وذلك في متطلب المعلم الرقمي الذي حصل على درجة موافقة عالية من المستجيبين، ثم التوصل إلى قصور بالمناهج والمقررات الرقمية، وقصور في طرق واستراتيجيات التدريس الرقمية، وقصور في متطلب البيئة التعليم والتعلُّم، وأساليب التقويم الرقمية والكتاب الرقمي. كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق أفراد العينة على أن هناك معوقات تضعف التنمية المهنية للمعلمين كقصور في المباني الذكية للتدريب الإلكتروني وأن مدة التدريب طويلة جداً وضعف التدريب المهاري الإلكتروني.

وقامت دراسة غنيم (٢٠٢١) بوضع تصور مقترح لتفعيل أدوار معلم التعليم الأساسي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٨٤) فرداً من موجهي ومديري ومعلمي التعليم الأساسي المبكرة. وتوصلت نتائج

الدراسة إلى حصول محور إكساب التلاميذ المهارات الحياتية على المرتبة الأولى، ثم اكتشاف الإبداع وتنميته لدى التلاميذ بالمرتبة الثانية، ثم استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم، ثم بالمرتبة الرابعة إدارة قدرات التلاميذ من خلال التدريس المتمايز، وأخيراً إدارة وقت التعلم بكفاءة وفاعلية.

قامت القطيم (٢٠٢١) بدراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، وتألفت عينة الدراسة من (١٦٩) معلماً و (٢١٢) معلمة. وتم استخدام المنهج المسحي للتعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال تطبيق الاستبانة عليهم. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن هناك اتفاق بين أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، حيث جاء تنفيذ الدروس بالمرتبة الأولى يليه مجال استراتيجيات وطرائق التدريس، وبالمرتبة الثالثة مجال تقنيات التعليم ثم مجال تقويم الدروس، وفي المرتبة الأخيرة يأتي مجال إعداد وتخطيط الدروس. كما أن جميع مجالات الاحتياجات التدريبية حصلت على اتفاق عالٍ لدى المعلمين.

وهدفت دراسة (خزاعلة، ٢٠٢٠) بدراسة تهدف إلى تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة طبق عليهم استبانة الاحتياجات التدريبية. وتم استخدام المنهج الوصفي لتحليل وتفسير النتائج التي توصلت إلى حصول الاحتياجات التدريبية على درجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ومستوى الخبرة.

واستكشفت دراسة أوك (Oke, 2020) جاهزية قطاع التعليم للثورة الصناعية الرابعة من خلال تطبيق الدراسة على عدد من المعلمين (٥) معلمات و (٧) معلمين. وتم تطبيق الدراسة باستخدام المنهج الوصفي باعتماد المقابلات الشخصية وجهاً لوجه. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قطاع التعليم، وخاصة أفريقيا، غير مستعدة للثورة الصناعية الرابعة. كما وتظهر النتائج أيضاً أنه يمكن للثورة تسهيل تجربة تعلم الطلاب والفرص المتاحة لتسهيل كل العوائق. وعليه فإنه يتطلب تحسين عملية التدريس وتطوير المناهج لتعزيز تجربة المتعلمين، وتساهم النتائج في نظرية وممارسة التكنولوجيا في التعليم وذلك حول الثورة الصناعية الرابعة.

وهدفت دراسة جيونج وسونج (Jeong & Song, 2018) إلى التعرف على وعي المعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي الإعاقة حول الثورة الصناعية الرابعة دراسة أولية لاستكشاف مستقبل التعليم الخاص. وتم إجراء الدراسة على عينة من (١١٧) معلم ومعلمة في كوريا، وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي لاستخلاص النتائج. وتوصلت نتائج الدراسة إلي أنه سيكون هناك تأثير إيجابي للثورة الصناعية الرابعة على التعليم الخاص، بالإضافة إلى إدراك أهمية حصول المعلمين والمعلمات على التدريب في ضوء الثورة الصناعية الرابعة والحاجة لمتخصصين في هذا المجال. كما أشاروا إلى أهمية بناء برامج التربية الخاصة وتطويرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق يمكن استنتاج الآتي:

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث التعرف على الإحتياجات التدريبية لدى المعلمين كدراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣)، والقطيم (٢٠٢١)، وخزاعلة (٢٠٢٠). كما قامت بعض الدراسات بوضع تصورات مقترحة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة كدراسة البلشي (٢٠٢١)، وشبانه وآخرون (٢٠٢١)، وغنيم (٢٠٢١). وتناولت بعض الدراسات التعرف على مفهوم أو توافر مهارات المستقبل وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة كدراسة عبدالسميع (٢٠٢٣)، والشهري (٢٠٢٢)، والعمري (٢٠٢٣).
- اشتملت الدراسات السابقة على عينات متنوعة من معلمي المرحلة الإبتدائية كدراسة البلشي (٢٠٢١)، والربيعان والزهراني (٢٠٢٣). بالإضافة إلى معلمي المرحلة الثانوية كدراسة عبدالسميع (٢٠٢٣)، والشهري (٢٠٢٢)، وشبانه وآخرون (٢٠٢١). كما طبّقت بعض الدراسات على عينة من المشرفين والتربويين والمعلمين كدراسة الشهري (٢٠٢٢)، وغنيم (٢٠٢١). وأخيراً دراسات تناولت عينة معلمي صعوبات التعلم كدراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣)، وخزاعلة (٢٠٢٠).
- اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبيانات للوصول إلى تصورات العاملين في المجالات المختلفة حول الثورة الصناعية الرابعة والاحتياجات التدريبية في ضوئها.

- كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تقوم على دراسة الاحتياجات التدريبية لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج النوعي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال جمع البيانات النوعية للاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وتصنيفها، وتحليلها للوصول إلى الاستنتاجات التي ستسهم في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

تم استخدام المنهج النوعي الأساسيّ التفسيريّ، والذي وصفته ميريام وتيزدل (Merriam & Tesdell,2016) بأنَّه أقرب التصاميم النوعيَّة للفلسفة البِنائيَّة، والتي تهدُف لبناء معنى لا استكشافه، وهو من أكثر التصاميم المستخدَمة في الدراسات التربويَّة؛ فقد اعتمد في التحليل على منهج المنطق الاستدلاليّ، كما يسمِّيه هاتش (Hatch,2002)، وهو بُعد يكون موجودًا بشكلٍ ضمنيٍّ داخلَ الدراسة؛ ففيه تنطلق الباحثتان من فكرة تجمع حولها البيانات التي تتفق مع هذه الفكرة أو تُثبِتُها، وانعكس ذلك على قدر من تنظيم المقابَلات وتحليلها ومِن ثَمَّ ترميزها، فقد ظهَر عددٌ كبيرٌ من الرموز المحدَّدة مُسبَقًا، وعدد أقل من الرموز الناشئة للإجابة عن السؤال البحثي.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن من جميع مُعلِّمي الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة، في مدارس التعليم الحكوميّ بالمنطقة الغربيَّة من المملكة العربيَّة السعوديَّة، ويبلُغ عددُ المعلِّمين (٦٨٥) معلمًا ومعلمةً (إدارات التربية الخاصَّة بالمنطقة الغربيَّة، ٢٠٢١).

عينـــة الـــدراســـــة:

طُبقت الدراسة النوعية على عينة قصديَّة من معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة تم تقديرها مبدئيًّا في خطة البحث بعدد (٨-١٢) مشارِكًا، وحصلت الباحثتان على الموافَقات الشفهيَّة والكتابيَّة من المُشارِكينَ، والتي أبدوا فيها استعدادهم للمشاركة، وتم البَدْء في تطبيق المقابَلات بالتزامن مع عمليَّة التحليل التي بدأت بعد مقابلتين، حتى وصلت البيانات لمرحلة العمق واتساع المعلومات، أو ما يُعرَف بالتشبع؛ حيث اتضح تكرر المعلومات؛ وذلك بعد الوصول للمقابل رقم (٨)، والذين تم الوصول من خلالهم على التشبُّع في البيانات.

أدوات الـــدراســـــة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدمت الباحثتان أداة بَحْث لجمع البيانات اللازمة وهي، المقابَلات شبه المنظَّمة:

- بعد مراجَعة الأدب النظري، والاطلاع على الدراسات السابقة، والكتب ذات العَلاقة بالموضوع، ونتائج عينة المقابَلة الاستطلاعيَّة، تمَّ إعدادُ الدليل الأوَّليّ للمقابَلة، وصُمِّم الدليلُ في ضوئه.

صِدْق أداة الدراسة النوعيَّة (المقـابَلـة):

يُستخدَم مصطلح المصداقيَّة مقابلًا لمصطلح الصدق الداخليّ في البحث الكمي، من أجل الوصول إلى صدق البيانات؛ لذلك تم استخدامُ عددٍ من الاستراتيجيات على النحو الآتي:

- التسجيل الصوتيّ للبيانات والتأكُّد من تفريغها بشكل دقيق، وإعادة الاستماع إليها ومراجعتها، والمحافظة على إجابات المُشارِكينَ بألفاظهم، كما جاءت دونَ تدخُّل فيها أو تعديل.
- تسجيل الملاحَظات التي كانت تطرأ أثناءَ المقابلة، وما يتعلَّق بنبرة الصوت.
- استخدام أسلوب مراجَعة المُشارِكينَ لمسوَّدَة البيانات الخام والبيانات بعد التفريغ.
- إعطاء كل مشارِك أطولَ وقت ممكن أثناء المقابَلة للاستماع لآرائه.

ثبات الأداة النوعيَّة للدراسة (المقابَلة):

يُستخدَم مصطلح الاعتماديَّة مقابلَ مصطلح الثبات في البحث الكمي؛ لذلك اتَّبَعت الباحثتان عددًا من استراتيجيات التأكُّد من موثوقية المقابَلات التي أشار لها العبد الكريم (٢٠١٣) عن إجراء المقابَلات كالآتي:

- توظيف الشواهد والاقتباسات، الحصول على البيانات من عدة مصادر متنوعة، عَرْض المقابَلات على المُشارِكين.

أساليب المعالجة الإحصائية:

يذكُر كلٌّ مِنْ أبو زينة وآخرون (٢٠٠٦) أن عمليَّة تحليل البيانات النوعيَّة هي عمليَّة تتضمَّن تنظيم البيانات في فئات، والتعرُّف على نماذج أو علاقات بين هذه الفئات. وبناءً على ذلك تم تحليلُ بيانات المقابَلة باستخدام إستراتيجيتين هما: تحليل سطر بسطر Line by Line Coding ;وإستراتيجيَّة مقارنة الحالة بالحالة Case by Case Comparison. كما استخدمت الباحثتان طريقةَ التحليل المواضيعيّ Thematic Analysis لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2006) والتي تُطبَّق عبرَ ست خطوات التآلف مع البيانات، توليد الرموز الأوليَّة، البحث عن المواضيع، مراجعة المواضيع، تحديد وتسمية المواضيع، إنتاج التقرير.

معايير الجودة في المنهج النوعي:

تمَّ تبنِّي معايير ماكسويل(Maxwell,2012) لجودة المنهج النوعي في البحوث، والتي تقوم على تسعة عناصر، وتم اختيارها لأنَّها الأقربُ ملاءمةً للدراسة؛ حيث تهتمُّ بما يُحقِّق سلامةَ النتائج، ولتجنُّب مهددات الموثوقية، والتي تم استعراضها في بداية الفصل. أما فيما يخص الاعتبارات الأخلاقيَّة، فقد تبنَّت الباحثتان قائمة باتون (Patton,2014) للاعتبارات الأخلاقيَّة في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة سؤال الدراسة، ماهي الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل آراء المقابَلين الاحتياجات التدريبية، وتم استخلاص النتائج من خلال المقابَلات مع المُشارِكينَ الثمانية، وسيتم عرض بعض من هذه الآراء بترميز

المُشارِكينَ بالرمز (م) مقرونًا برقم المشارك، مثل (م٣)؛ أي المشارِك الثالث، وتوجَّهت ردودهم حول مجالات التعليم والتعلم؛ وهي: إعداد وتخطيط التعليم، تنفيذ التعليم، استراتيجيات طرق التعليم.

تم استخدام المقابلة شبه المنظَّمة، لتكون مصدرًا للخروج بنتائج واقعيَّة، فحللت النتائج بالطريقة المتَّبَعة في المنهج النوعي بحيث قُرأ محتوى المقابَلات بعد تفريغها، ورمزت الباحثتان الكلمات والعبارات ذات العَلاقة عن طريق إعطاء رمز لكل كلمة أو عبارة، ثم تم إعادة القراءة لتلك الرموز في ضوء المحاور للخروج بموضوعات محورية، وتمثَّلَت أبرزُ النتائج كالآتي:

إعداد وتخطيط التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة

تعَدّ عمليات اعداد وتخطيط التعليم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة من أهم القضايا في التعليم بشكلٍ عامٍ، ولاسيما تعليم ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة، وخاصةً مع تحوُّل التعليم في الفترة الماضية للتعليم عن بُعْدٍ في المملكة العربيَّة السعوديَّة وبعض دول العالَم الأخرى بسبب جائحة "كورونا"؛ ممَّا أدَّى ذلك إلى حاجة المَيْدان التربويّ إلى حلول تربويَّة تسعى لدمج أفضل السبل في اعداد وتخطيط الدروس التي تعمل على تطوير العمليات التربويَّة والوصول إلى أفضل المخرَجات والاستفادة منها. فقد كشفت البيانات النوعيَّة أن المُشارِكينَ يرون أن استخدام إعداد وتخطيط التعليم للطلاب ذوي صعوبات في الصفوف المبكرة التعلُّم تطوَّر في الثلاث أو الأربع سنوات الأخيرة؛ حيث ذكَر (م٥): أنَّه أصبح هناك اهتمام كبير في الفترة الحالية، وأعتقد أنَّنا سنرى تطورًا أكبرَ في السنوات القادمة"، وقال (م٣): "يوجد تسليط الضوء ليتعلم المعلِّمين عن تحليل المحتوى التي ستساعدهم في التخطيط والإعداد". كما أضاف (م٢): "أصبح هناك اهتمام كبير على تحديد مخرجات التعلم خاصَّة عند المعلِّمين بحيث إنَّ المعلم لايكون فقط قادر على عرض المعلومة، بل، أصبح متوقع من المعلم أن يحدد كيف يمكن ان يعرف عن مادته التعليميَّة، سواء بأنشطة أو تشويق، ويشارك الطلاب باستخدام الأدوات المختلفة". فيما أشار (م٢) أن إعداد وتخطيط التعليم لا يختص بالجانب التعليميّ، بل يشمل الجانب الاجتماعيّ حيث قال: "لقد تغير الموضوع بأكمله من طريقة تعليميّة إلى طريقة اجتماعية". في حين ذكر آخرون أنه بالرغم من

اهتمام المعلمين بتخطيط وأعداد التعليم، إلا أنهم لم يجدوا دمجا لتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة، فقد أشارت (م٤) أنَّه: "لم يوجد توضيح لهذا الجانب للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة".

فيما عبَّر المُشارِكينَ عن آرائهم حولَ إعداد وتخطيط التعليم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وكان هناك اتفاق على أهمية الموضوع، والحاجة للتطوير في هذا المجال تربويًا؛ فقد ذكَر (م٣) أن "الموضوع مهم جِدًّا؛ فقد أصبح الطلاب في الصفوف المبكرة متعلقين بالتقنية ويجب أن نواكبها". واتفق معه (م٢) بأنَّ: "الطلاب اليوم لديهم مهارات ويريدون أن يحصلوا على المعلومات بإبداع، كما يسعون للتعلم عن طريق التفاعل مع المعلومات ويكون لهم دور في في عملية تعليمهم". فيما ذكَر عددٌ من المُشارِكينَ أسباب تأييدهم لإعداد وتخطيط التعليم في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، ومنها زيادة جذب الطلاب في الصفوف المبكرة، وسرعة التجاوب بين الطالب والمعلِّم، بالإضافة إلى تنوُّع إعطاء وتقديم المعلومة حسبَ احتياجاتهم؛ فقد ذكرت (م٥) "بإمكاننا عن طريق التقنيات أن نحاكي البيئات الجديدة، وتحاكي فيها مجالات مختلفة، فهي تُوصِّل المعلومةَ بشكل أوضح للطالب ويستوعبها بسرعة، وتختصر وقتًا وجهد".

وقد أكدت ما سبق دراسة عبدالسميع (٢٠٢٣) حيث كشف أن غالبية المعلمين يحتاجون معارف ومعلومات حول التعليم الرقمي، وتمكين المعلم من تصميم وإنشاء مواد تعليمية بالصف الدراسي لأنها من المتطلبات الأساسية في عملية التعليم. كما أسفرت نتائج البلشي (٢٠٢١) أهمية توفير برامج التدريب وفتح الفرص لوصول المعلمين إلى التكنولوجيا ومعرفة كيفية استخدامها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة غنيم (٢٠٢١) حيث استنتجت الدراسة أن اكساب الطلاب المهارات المختلفة يتم من خلال توظيف التكنولوجيا في التعليم، مهم حيث يأتي في المرتبة الثانية.

تنفيذ التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة:

ترتبط العَمليَّة التعليميَّة الحديثة والثورة الصناعية الرابعة ارتباطًا وثيقًا متأثرين بخصائص؛ مثل: الكفاءة، والجودة، والتخصيص، والتكيُّف (Joshi,2022 & Patankar) . فإن جوهرَ الثورة الصناعية الرابعة في التعليم ليس الاستخدام التقليديّ للموارد الرَّقْميَّة لتدريس وإنشاء المحتوى

الرَّقْميّ التعليميّ، بل يمثِّل معنى التحول الرَّقْميّ للتعليم، ولا سيما في إنشاء حلول غير قياسيَّة لحل المشكلات التربويَّة، وتشكيل وتطوير عمليَّة تعلم مبتكَرة. وقد كشفت البيانات النوعيَّة للمشارِكِينَ بمحدودية تنفيذ التعليم في ضوء مفهوم الثورة الصناعية الرابعة، فاستخدامها مرتبط بالاجتهادات الشخصيَّة للمعلِّمينَ والعشوائيَّة؛ فقد ذكَر (م٤): "يتم استخدام التقنية، ولكن ليس بطريقة منظمة، بل بطريقة فردية". كما أضافت (م٧) أن "الطريقة تعود للمعلم، أحيانًا المعلِّمات يستخدمون هذه الطرق عند تحديد التقنيَّة، أو توظفها فقط بدون ما تكون عارفة اسمها". ومن جانب آخَر، رأى بعض المُشارِكينَ أنَّها عمليَّة تتطويرية تنمو لدى المعلم كلما زادت سنوات عمله وخبرته؛ حيث أشارت (م٨) أنَّها مهارة تنميها المعلمةُ على حسب تجربتها، وتزيد عندها الطرق في استخدام التكنولوجيا أثناء التعليم". وذكر (م٣): "من حيث أنها متوفرة فهي موجودة بشكل طبيعيّ، يعني هذا شيء نؤكده، لكن نسبة المعرفة وكيف تقدر توظفه، وكيف تقدر فعلًا أن تستخدمها بطريقتها الصحيحة، هذا فيه تفاوت". ومن جانب آخر، أبدى البعض عدم معرفتهم بالثورة الصناعية الرابعة؛ فقد ذكر (م١): "الصراحة: لم أسمع بها"، وأشار (م٤): " أحب أن أتعرف عليها وأن نستخدمها"، وأكدت (م٦) أنه "كثير من المعلمات لا يعرفن كيف يوظفنها". واتفقت معه (م٨) "أن بعض المعلِّمات لا يركزون على الناحية التربويّة للتكنولوجيا". وتتفق مع ما سبق دراسة شبانه (٢٠٢١) أن قليل من المعلِّمين لديهم مهارات توظيف تقنيات التعلُّم، وأشاروا لضرورة حث المعلِّمات في مراحل التعليم لتوظيف التقنيات الحديثة، وتعلم استخدامها في التعليم.

وفي نفس السياق، أبدى عددٌ من المُشارِكينَ رأيهم حول التأثير الإيجابيّ للثورة الصناعية الرابعة على عمليات تنفيذ التعليم مع الصفوف المبكرة، فقد ذكرت (م٤) أن "لها دورًا مميز في توفير التمايز داخل الصف بناءً على احتياجات الطالبة"، وبينت أنَّها "تظهر إبداع المعلمة خاصَّةً التي تكون متمكنة فيها"، فقد ذكر (م٣) "أن المعلِّمين لاحظوا أن طريقة التعليم التقليدية القديمة، أو التي كانت متبَعة لا تناسب جيل الطلاب الحديث"، وبيَّن أن "المعلِّمين الذين يريدون أن يتاكدوا من مشاركة الطلاب يقومون بتطوير مهاراتهم"، كما أضاف (م٢) أن "المعلم يكون مستمتع، ففيها راحة جسدية وعقلية للمعلِّم؛ بحيث يستطيع أن يعطي أكثرَ، ويجد تقنيات تساعده بحيث إنَّ عنده وقت داخلَ الفصل، ويستطيع من خلالها توصيل المعلومات بشكل سريع وواضح وبشكل مفيد وكامل

للطالب"، وأشارت (م٥) أنَّها "تساعد على توفير الجُهْدَ والوقتَ للمعلم"، فيما ذكرت (م٧) أنَّها "تساعد في مرونة المعلم، وتقلل من الجهد، مقارنةً بالطريقة التقليدية، فأقدم المعلومة في وقت قصير، ولا اقضي الوقت في الكلام، بالعكس الطالبات هن اللائي يقودون العملية التعليمة". واتفقت معها (م١) حيث ذكرت: "أنَّها جعلتني أكثر مرونة بقدر ما ووقرت علي الكثير من الجهد؛ كنتُ استنفذ طاقتي في الشرح، ولا اكون متأكدة كيف أُوصِل المعلومةَ، لكن الآن ممكن أقدم تطبيقًا، والنتيجة توضح الفهم من الطلاب وتوصل الهدف من الحصة". وقد أكدت دراسة عبدالسميع (٢٠٢٣) على ما سبق، أن من معوقات تطبيق المعلم للأنشطة الرقمية هي: ندرة وجود وقت كاف للمعلمين لضغط ساعات العمل المدرسي، وضعف الإمكانات المادية المتاحة للتدريب على مستوى الإدارات، وعدم تخصيص فترات زمنية لتدريب المعلمين على التعليم الرقمي ومتطلباته. في حين أكدت دراسة الشهري (٢٠٢٢) على ضرورة توافر مهارات المستقبل التقنية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى المعلمين والمعلمات. وأضاف البلشي (٢٠٢١) أن المعلم هو أحد الركائز الأساسية في تمكين الطفل العربي في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

استراتيجيات وطرق التعليم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة:

إن للمعلِّم دورًا مهمًّا باعتباره ناقلًا ومُحفِّزًا ومروجًا للمعرفة، ولقد انتهت الأوقات التي كان يعتبر فيها التعليم سهلًا، ولكِنْ مع المتطلَّبات المتغيرة للمجتمع والأبحاث الحديثة في المجال ذي الصلة، يتم الآن اعتبار التعليم كمهارة يمكن تدريب المعلِّمين عليها، ويهدُف تعليم المعلِّمين إلى تطوير المعرفة والمهارات لدى التلاميذ والمعلِّمين من أجل الاستخدام المناسب، ودمج التقنيَّة الرقمية بطريقة مناسِبة؛ فإنَّ الحاجة في هذا الوقت هي أن يعرف كلُّ معلم الاستخدامَ المناسبَ للتقنية وطُرُق التدريس ومحتوى مادة معينة لجعل التدريس اليوميّ في الفصل الدراسيّ فاعلًا وفعَّالًا، ويمكن أن تساعد التربية الرَّقْميَّة المعلِّمين في تحقيق ذلك (روسو,٢٠١٩)

وظهَر من خلال تحليل البيانات النوعيَّة للمقابلة أن استخدام استراتجيات وطرق التدريس مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة يعد تحديًا؛

فقد ذكر (م١) أنَّ "من يقدم الدورات، ليس لديهم الإلمام الكافي في كيفية توظيفها عمليًا، وتكون المادة النظريَّة في الأغلب في الدورات أكثر من الجانب العمليّ". واتفق معه (م٢) "أنَّها كانت أغلبها تناولت الموضوعات النظرية، ولم استفد من الناحية العملية". كما أضافت (م٤) "إلى الآن لم أرَ تدريب يتناولها من جانب الاستراتيجيات، فقط بمفهوم التقنيَّة البحت، يعني من الممكن أن يتم شرح تطبيق كامل تقنيًا، لكِنْ لا يتم توضيحه من الجانب التربوي الاستراتجيجي وكيف نوظفه تربويًا". وأكدت (م٧) "هناك دورات تقنية، ولكن ضروري تكون في تعمق في الدروات من حيث الاستراتيجيات، فالتقنية أستطيع أن أتعلمها من اي مكان الأن". وبيَّنَت: "ليس هناك توضيح يظهر لي كيف اضمن الطالبَ في في الحصة، فيوجد هناك احتياج كثير، وأغلبها تعتمد على خبرة المعلم". فيما أضافت (م٦) "أن التطوير المهنيّ يكون ذاتي، ومازال في احتياج بسبب تجدد التقنية، فقد درسنا ايام الجامعة، ولكن المهارات تحتاج تجديد.

وتتفق مع ما سبَق دراسة شبانة وآخرون (٢٠٢١)، والتي توصَّلت إلى أن أن هناك معوقات تضعف التنمية المهنية للمعلمين كقصور في المباني الذكية للتدريب الإلكتروني وأن مدة التدريب طويلة جداً وضعف التدريب المهاري الإلكتروني. بالإضافة إلى ذلك، تتفق مع دراسة الربيعان والزهراني (٢٠٢٣) الذي ذكر أن جميع التربويين لديهم اتفاق عالٍ جدا على الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم ف في الصفوف المبكرة ي منطقة القصيم في المجال المعرفي، والنمو المهني والممارسات المهارية، والمجال السلوكي، والمجال التقني. في حين أكدت دراسة الفطيم (٢٠٢١) ما ذكر من حيث أن هناك اتفاق بين أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة. وعلاوة على ماسبق، اتفقت مع دراسة خزاعلة (٢٠٢٠) التي أكدت على ضرورة تدريب المعلِّمين للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم في الصفوف المبكرة في توظيف التقنيَّة الرَّقْميَّة في التعليم .دراسة أوك (Oke, 2020) أنه يمكن للثورة الصناعية الرابعة أن تعمل على تسهيل تجربة تعلم الطلاب والفرص المتاحة لتسهيل كل العوائق. كما أكدت دراسة جيونج وسونج (Jeong & Song, 2018) أنه سيكون هناك تأثير إيجابي للثورة الصناعية الرابعة على التعليم الخاص. كما أشار إلى أهمية بناء برامج التربية الخاصة وتطويرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

توصيات الدراسة:

بناء على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، فَإِنَّ الدراسة توصي بالآتي:

- العمل على تقديم دورات أثناء الخدمة للمعلمين في إعداد وتخطيط التعليم، وفي تنفيذ التعليم، وفي تطبيق الاستراتيجيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة.
- إعداد برامج تدريبية وتأهيلية في مهارات المستقبل التقنية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.
- تحسين جودة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين والمعلمات العاملين مع ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة.
- تقديم ورش عمل عملية مرتبطة بواقع ميدان ذوي صعوبات التعلم في الصفوف المبكرة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

المـــراجـــع

المـراجـع العـربيـــة:

أبو زينة، كامل، والشيب، عبد الحافظ، وعباية، عماد، والتعيمي، محمد (٢٠٠٦). *منهج الإحصاء في البحث العلميّ*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلشي، محمد. (٢٠٢٢). تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتفعليها في العملية التربوية. *المجلة التربوية للبحوث في العلوم التربوية*. ٥(٢)، ٢٤١- ٣٤١.

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (٢٠١٧). *مدخل إلى التربية الخاصة*. دار الفكر للنشر.

الدهشان، جمال. (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية*. جامعة سوهاج. ٦٨، ٣١٥٤- ٣١٩٩.

الدهشان، جمال و محمود، هناء. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة العلمية لكلية التربية* -جامعة أسيوط. ٣٧(١١)، ١-١٣٦.

الربيعان، عبدالله و الزهراني، فوزية. (٢٠٢٣). الاحتياجات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*. ٩(٣)، ٣٠٣- ٣٤٨.

الردادي، سمر. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٢٠)، ٧٣-٧٩.

الزهراني، منى. (٢٠١٨). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية*. جامعة سوهاج. (٥٤)، ٤١٣-٤٤٦.

العتيبي، عفراء والشهري، سعد. (٢٠٢٢). درجة توافر مهارات المستقبل في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى معلمي ومعلمات الفيزياء من وجهة نظر المشرفين والمشرفات بمحافظة جدة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. ٥٢، ١٦٤-١٩٢.

العمري، خيرية. (٢٠٢٣). تطوير سياسات تدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ٧(٣٤)، ٢٢١-٢٥٠.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٢). *البحث النوعي في التربية*. النشر العلميّ المطابع جامعة الملك سعود.

العميلة، طيبة. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية في عصر الثورة الصناعية الرابعة. *الملتقى العلمي الوطني*. ١٣٦-١٤٣.

العويشق، ناصر.(٢٠١٧). المعلم المبدع. السجل العلمي لمنتدى أسبار الدولي. الإبداع والإبتكار في سياق اقتصاد المعرفة – الثورة الصناعية الرابعة: مركز أسبار للدراسات والبحوث والعالم، ١٦٨ – ١٧١

القطيم، أسماء. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة جامعة الجوف*.٧(١)، ٤٥-٧٦.

المياحي، لقمان والجابري، نصر والجهوري، عبدالله والخروصي، حسين. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي في تمكين مفاهيم الثورة الصناعية الرابعة لدى طلبة معهد العلوم الإسلامية بمسقط. *المجلة الدولية التربوية والنفسية*. ٧(٣)، ٤٧٣-٤٨٧.

خزاعلة، أحمد. (٢٠٢٠). تقييم الاحتياجات التدريبية للمعلمين القائمين على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الأردن. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. ٤٢(٤)، ٣٩١-٤٠٧.

خميس، محمد. (٢٠١٣). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمتعلمين في مجتمع المعرفة. *تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث*. ٢٣(٣)، ١-٢.

رزق، نجلاء، وإسماعيل، أيمن. (٢٠٢١) الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الاصطناعي ومستقبل العمل في مصر. منظمة العمل الدولية.

رضوان، محمود. (٢٠١٤). *تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

روسو، أماندا. (٢٠١٩). المنتدى الاقتصادي العالمي: رؤية ٢٠٣٠ تتبنى تقنيات الثورة الصناعية الرابعة.

شبانة، وائل وبدوي، محمود والدهشان، جمال. (٢٠٢١). تطوير التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة كلية التربية*. ٣٦(١)، ٣٢٥-٣٦٣.

عبد الحليم، بن معيزة (٢٠١٩). مدى مساهَمة وسائط تكنولوجيا التعليم في التخفيف من حدة الاضطراب عند ذوي صعوبات التعلُّم من منظور المعلِّمين. *مجلة دراسات نفسيَّة وتربويَّة، ١٢(٣).* ٥٥-٦٨.

عبدالسميع، سارة. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتنمية الثقافة الرقمية لدى معلمي التعليم الثانوي في ظل انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج.* ١٠٥(٢)، ٤٩٨- ٥٤٩.

عبدالهادي، شيماء. (٢٠١٩). تمكين المعلمين من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وإمكانية تضمينها في العملية التعليمية بكليات التربية بين دلالات الواقع واستشراف مستقبل مهنة التعليم. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية.* ١٥(٢)، ٦٧-١٠٩.

غنيم، إبراهيم. (٢٠٢١). تصور مقترح لتفعيل أدوار معلم التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة البحث العلمي في التربية.* ٢(٩)، ١-٥٥.

مؤتمر الخليج الحادي عشر للتعليم بجدة . مواجهة التحديات في ظل الثورة الصناعية الرابعة . جامعة الأعمال والتكنولوجيا .

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة (٢٠١٩). استشراف مستقبل المعرفة. تقرير من خلال المشاركة بين مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة والمكتب الإقليمي للدول العربية, برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. الغرير للطباعة.

هيئة تقويم التعليم (٢٠١٧). *المعايير المهنيَّة للمعلِّمينَ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.* المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية PDF Free Download - (docplayer.net)

واس عام .وزير التعليم يؤكد أمام لجنة التنمية المستدامة: نسعى إلى تحسين جودة التعليم والتعلم في المملكة. ٢٠١٩/١١/١٢م .

مؤتمر التعليم االإكتروني في أبي ظبي.(٢٠١٨). تطبيق نظام التعلم الذكي في ٧٠٠ مدرسة بالإمارات والمعلم هو الركيزة الأساسية للتطوير.

المراجع العربية المترجمة: (Arabic references in English)

Abdel Hadi, S. (2019). Empowering Teachers with the Requirements of the Fourth Industrial Revolution and the Possibility of Including it in the Educational Process in Colleges of Education, Between the Implications of Reality and Anticipating the Future of the Teaching Profession. *Arab research in the fields of specific education.* 15(2), 67-109.

Abdel Halim, B. (2019). The Extent to Which Educational Technology Media Contribute to Alleviating the Severity of Disorder Among People with Learning Difficulties from the Perspective of Teachers. *Journal of Psychological and Educational Studies*. 12(3). 55-68.

Abdel Samie, S. (2023). A Proposed Vision for Developing Digital Culture Among Secondary Education Teachers in Light of the Implications of the Fourth Industrial Revolution. *Educational magazine at Sohag University*. 105(2), 498-549.

Abu Zainah, k., Al Shaib, A., Abaya, E. & Al Taeemi, M. (2006). *Statistics Method in Scientific Research*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al Abdulkarim, R. (2012). *Qualitative research in education*. Scientific Publishing Press, King Saud University.

Al Amila, G. (2019). Teaching the Arabic Language in the Era of the Fourth Industrial Revolution. *National Scientific Forum*. 136-143.

Al Balshi, M. (2022). Empowering the teacher with the requirements of the Fourth Industrial Revolution and activating it in the educational process. *Educational Journal for Research in Educational Sciences*. 5(2), 241-341.

Al Dahshan, J. (2019). Teacher Preparation Programs to Keep Pace with the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. *College of Education Journal*. Sohag University. 68, 3154-3199.

Al Dahshan, J. & Mahmoud, H. (2021). A Proposed Vision for Developing Professional Development Programs for Teachers in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. *Scientific Journal of the Faculty of Education* - Assiut University. 37(11), 1-136.

Al Khatib, J. & Al-Hadidi, M. (2017). *Introduction to special education*. Dar Al-Fikr Publishing. Al Awaishiq, N. (2017). *The Creative Teacher*. The scientific record of the Asbar International Forum. Creativity and Innovation in the Context of the Knowledge Economy - The Fourth Industrial Revolution: Asbar Center for Studies, Research and the World, 168 – 171.

Al Omari, CH. (2023). Developing Teacher Training Policies in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*. 7(34), 221-250.

Al Otaibi, A. & Al-Shehri, S. (2022). The Degree of Availability of Future Skills in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution Among Physics Teachers from the Point of View of Male and Female Supervisors in Jeddah Governorate. *Journal of the College of Education in Ismailia*. 52, 164-192.

Al Qataim, A. (2021). The Training Needs of Science Teachers in Light of the Applications of the Fourth Industrial Revolution. *Al-Jouf University Journal*.7(1), 45-76.

Al Mayahi, L., Al-Jabri, N., Al-Jahouri, A. & Al-Kharusi, H. (2020). The Impact of a Training Program in Empowering the Concepts of the Fourth Industrial Revolution Among Students of the Institute of Islamic Sciences in Muscat. *International Educational and Psychological Journal*. 7(3), 473-487.

Al Rubaian, A. & Al-Zahrani, F. (2023). In-service Training Needs for Teachers with Learning Disabilities at the Primary Level. *Journal of Educational Sciences*. 9(3), 303-348.

Al Raddadi, S. (2019). Training needs for middle school science teachers in light of Vision 2030. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 3(20), 73-79.

Al Zahrani, M. (2018). The Reality of Electronic Professional Development for Faculty Members in the College of Education at Princess Noura bint Abdulrahman University in Light of the Data of the Digital Age. *College of Education Journal*. Sohag University. (54), 413-446.

Education Evaluation Commission. (2017). Professional Standards for Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Professional standards for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia - http://docplayer.net/66451995-Lm%60yyr-lmhny@-llm%60lmyn-fy-lmmlk@-l%60rby@-ls%60wdy@.html

E-Learning Conference in Abu Dhabi. (2018). Implementing the Smart Learning System in 700 Schools in the Emirates, and the Teacher is the Main Pillar of Development.

Ghoneim, I. (2021). A Proposed Vision for Activating the Roles of Basic Education Teachers in Egypt in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution. *Journal of Scientific Research in Education*. 2(9), 1-55.

Khamis, M. (2013). Technological Competencies Necessary for Learners in the Knowledge Society. *Educational technology, a series of studies and research*. 23(3), 1-2.

Khaza'la, A. (2020). Assessing the Training Needs of Teachers Teaching Students with Integrated Learning Difficulties in Jordan. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*. 42(4), 391-407.

Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation (2019). *Anticipating the Future of Knowledge. A Report Through Participation Between the Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation and the Regional Office for Arab States, United Nations Development Programme*. Al Ghurair Printing.

Radwan, M. (2014). *Design, Implement and Evaluate Training Programs*. Arab Group for Training and Publishing.

Rizk, N. & Ismail, A. (2021) *The Fourth Industrial Revolution, Artificial Intelligence, and the Future of Work in Egypt*. International Labour Organization.

Russo, A. (2019). World Economic Forum: Vision 2030 Embraces the Technologies of the Fourth Industrial Revolution.

Saudi Press Agency: The Minister of Education Asserts Before the Sustainable Development Committee: We Seek to Improve the Quality of Teaching and Learning in the Kingdom. 11/12/2019.

Shabana, W., Badawi, M. & Al-Dahshan, J. (2021). Developing Teacher Professional Development in Light of the Requirements of the Digital Age. *College of Education Journal*. 36(1), 325-363.

The Eleventh Gulf Education Conference in Jeddah. Facing the challenges in light of the Fourth Industrial Revolution. University of Business and Technology.

المراجع الإنجليزية:

Adigun, O. & Nzima, D. (2022). The Fourth Industrial Revolution and Persons with Disabilities: Peeping into the Future Through the Lens of the Present. *Multicultural Education*, 7(7). 113-119.

Brady, P. (2013). Training Needs of Teachers Learning Difficulties. *Cambridge Journal of Education*. 47. 302-324.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3(2)*, 77-101.

Ceylan, A. (2020). Book Review: Blockchain Technology Applications in Education. Journal of Educational Technology & Online Learning, 3(2), 168-1.

Delgado, M. R. (2019): Disability in the Fourth Industrial Revolution.*Developmental Medicine and Child Neurology*, 61 (9), 993.

Eleyyan, S. (2021). The future of education according to the fourth industrial revolution. Journal of Educational Technology & Online Learning, 4(1), 23-30

Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.

Ilori, M. & Ajagunna, I. (2020). Reimagining the future of education in the era of the fourth eindustrial revelation. *Worldwide hosbiltality and tourisim theme*, 12(1), 3-12.

Jee, Y. S. (2017). Exercise rehabilitation in the fourth industrial revolution. Journal of Exercise Rehabilitation, 13(3): 255-256.

Joshi, G & Patanker, P. (2022). Fourth Industrial Revolution and Education. *A Study*. 27(7), 20-25.

Jeong, G. & Song, B. (2018). A study on the 4th Industrial Revolution in the View of Special Educational Teachers. *Korean Society for Rehabilitation of Persons with Disabilities*.

Kim, H. & Kim, H. (2018). Revolution Industrial 4th the in Teachers Learning. *Language Assisted-Multimedia*. 3 (20).205–179

Marr, B. (2019). *8 Things Every School Must be Prepared to the Fouth Industruial Revoloution*. Forbs.

Maxwell, J. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016*). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass

Oke, A.& Fernandes, F. (2020). Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). *Journal of open innovation: technology, market, and complexity*. 6(2):31.

Patton, M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice.* Sage publications

Ping, M. (2018). Educators told to transform to sleep with fourth industrial revelation. BERNAMA. News National Malaysian Agency.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Geneva: World Economic Forum.

United Nation Convention on the rights of person with Disabilities. (2019).

Vol. (17), No. (60), Part one, March 2024, PP. 1- 36

Identification of gifted students in different global contexts: literature review

By

Dr.
Mansour Shubrum Alsuwailimi

Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabi

Identification of gifted students in different global contexts: literature review

Dr. Mansour Shubrum Alsuwailimi (*)

Abstract

The process of identifying gifted students plays a vital role in the nurturing and development of such students as providing appropriate educational opportunities that match their abilities and address their needs depends on proper identification. This paper examines the issue of identifying gifted students in different global contexts by reviewing relevant literature and analysing the procedures used in a range of educational systems. It highlights the practices and procedures used for the identification of giftedness in five countries: Singapore, Malaysia, Finland, the United States (US) and Australia. These countries were selected to provide insights into the influence of a range of factors, including different beliefs, philosophies, policies, ideologies, economic situations and priorities. While many identifying practices differ from country to country, they are consistent in contributing to caring for gifted students. Notably, the country's policy and philosophy, culture and beliefs play a key role in the field of gifted education.

Key word: Identification, gifted students, global context.

(*) Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabi.

التعرف على الطلاب الموهوبين في سياقات عالمية مختلفة: مراجعة الأدبيات

د/ منصور السويلمي (*)

مستخلص الدراسة

تلعب عملية اكتشاف الطلاب الموهوبين دورًا حيويًا في رعاية هؤلاء الطلاب وتنميتهم، حيث إن توفير الفرص التعليمية المناسبة التي تتناسب مع قدراتهم وتلبي احتياجاتهم تعتمد على التحديد السليم. تتناول هذه الورقة مسألة تحديد الطلاب الموهوبين في سياقات عالمية مختلفة من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة وتحليل الإجراءات المستخدمة في مجموعة من الأنظمة التعليمية. ويسلط الضوء على الممارسات والإجراءات المستخدمة لتحديد الموهبة في خمس دول: سنغافورة وماليزيا وفنلندا والولايات المتحدة وأستراليا. وقد تم اختيار هذه البلدان لتقديم نظرة ثاقبة حول تأثير مجموعة من العوامل، بما في ذلك المعتقدات والفلسفات والسياسات والأيديولوجيات والأوضاع الاقتصادية والأولويات المختلفة. في حين أن العديد من الممارسات التعريفية تختلف من بلد إلى آخر، إلا أنها تتسق في المساهمة في رعاية الطلاب الموهوبين. ومن الجدير بالذكر أن سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعتقداتها تلعب دورًا رئيسيًا في مجال تعليم الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: التعرف، الطلاب الموهوبين، السياق العالمي.

(*) وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض.

Introduction:

Various countries around the world see investment in gifted education as key to global competition (Laili et al., 2020; Chan, 2018). However, each country's policy for gifted education reflects their philosophy, culture, and beliefs, which play key roles in this field. This can be seen in the practices and procedures that are followed in different national contexts in order to identify gifted children, the range of gifts that they are able to identify, and the nature of the provision and services provided to students identified as gifted. Some countries adopt a more inclusive approach that considers a wide variety of domains of giftedness whilst others demonstrate a narrower focus on limited domains, such as a high ability in mathematics and science (Győri, 2011). Giving extra attention to gifted children also raises questions about how other children are treated, and how to identify gifted students who will receive such attention, providing appropriate educational provisions to meet their needs and develop their gifts. For example, some countries simply take the students who perform the best in examinations, and provide them with special provisions, while others emphasise differentiation for all students by supporting them based on their individual ability, as will be shown through the examples below. The following sections outline the practices and procedures for the identification of giftedness in five countries from different parts of the world: Singapore, Malaysia, Finland, USA, and Australia. These countries have been selected in order to provide a range of different beliefs, philosophies, policies, economic situations, and priorities. Whereas Singapore and Malaysia offer examples of how a centralised approach may be carried out in different contexts. Finland and Australia

offer very different examples of decentralized approaches, and the USA offers an example of vast internal diversity of approaches to gifted education within one nation, as legislation, associated resources, and practices vary from state to state. These global examples are provided below in order to allow for a more extensive understanding of the practices and procedures used to identify gifted students worldwide.

Research Objectives:

1- To review practices and procedures for identifying gifted students in different global contexts.
2- To recognize the impact of economic factors, beliefs, philosophies, policies, ideological and cultural factors, and national priorities on the process of identifying and nurturing gifted students.

Research Terminology:

Gifted students are defined as "those students who are identified as possessing demonstrated or potential abilities that give evidence of high performing capabilities in intellectual, creative, specific academic or leadership areas, or ability in the performing or visual arts and who require services or activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop such capabilities." (Council of State Directors of Programs for the Gifted, 1999, p. 18)

1- Singapore:

Singapore is a densely populated, multi-cultural city-state in South-East Asia, bordering Malaysia and Indonesia. It has a population of around 6 million people. The largest ethnic group in Singapore is Chinese, at 74.3%, followed by Malay and Indian at 13.4% and 9.1%, respectively (CIA, 2024). Education in Singapore is strongly influenced by Confucian

values which emphasise the importance of working hard, and a good working environment (Neihart & Teo, 2013). Children are therefore seen as equal in potential, but with different rates of development and motivation (Neihart & Teo, 2013). Following independence in 1965, Singapore transformed to a "highly developed and successful free-market economy" (CIA, 2024). Singapore now has one of the world's fastest growing economies, with a higher per capita Gross Domestic Product (GDP) than many Western European countries (Neihart & Teo, 2013). The rapid economic transformation of Singapore from 'Third World' to 'First World' status within three decades may be seen as driven by the nation's focus on education as a vital component of development (Yeo & Pfeiffer, 2018). (Spring, 1998) refers to this focus on education as a catalyst of economic growth: "schooling for economic growth"(Spring, 1998, p. 56).

Singapore is widely known worldwide for its impressive education system (Alqassab, 2020; Lee et al., 2013; Tan et al., 2016). (Neihart and Teo, 2013) explain that education is a strong national priority, which may be because Singaporeans generally believe that education and a strong work ethic are at the core of the nation's development and are responsible for their economic strength. Csermely (2010) suggest that his may be seen to make Singapore a "gift-nurturing state" and "gift-nurturing society", where giftedness is highly valued in official state messaging and is regularly discussed in the media, for example with The Straits Times newspaper often publishing entire articles about giftedness. Students in Singapore are generally taught by well-trained teachers and schools are equipped with the latest technical and computer facilities. The aim of the Ministry of Education, which oversees the development of the entire system, is stated to be to help students "discover their own talents, to make the best of these talents, to...realise their potential, and to develop a passion for learning" (Ministry of Education Singapore, 2023).

Singapore is among the top 5 in the world, according to PISA comparisons, and in the top 3 according to the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) (Neihart & Teo, 2013; OECD, 2018). According to (Neihart and Teo, 2013), this reflects Singapore's valuing of each pupil as equal, pushing every child to work hard in an approach that they describe as "not as Chinese as China or as Western as England"(Neihart and Teo, 2013, p. 291), aligning with an incremental view of ability in which anything is possible with hard work and persistence. Arrangements for gifted students in Singapore reflect these cultural values and beliefs by prioritising a good standard of education for all students and allowing them the time to show their potential. Consequently, the identification of gifted pupils in Singapore may be seen to allow time for all pupils to find their "hidden gifts", showing the importance of providing all pupils with the right environment to develop their gifts and talents (Neihart & Teo, 2013, p. 291). Furthermore, it is argued to be a "moral obligation" for parents, teachers, and students to allow time for these gifts to emerge, meaning that there is less emphasis on early identification (Neihart & Teo, 2013, p. 291). In this vein, it may be seen that Singapore has "openly declared themselves merit-based" (Mandelman et al., 2010, p. 289).

The Singaporean education system is based on meritocracy, where "access to educational opportunities is and should be provided based on ability and accomplishments (merit)" (Mandelman et al., 2010, p. 288), and can be seen to impact on the pragmatic centralised, top-down educational system in place in Singapore. Thus, gifted education programmes are open to students who are seen as having displayed sufficient merit through their

test results to receive those resources, leading to fierce competition between students to access gifted education (Chua, Morck & Yeung, 2022; Cavanagh, 2005; Ginsburg et al., 2005). In this way, Singapore's gifted identification procedures focus on finding the top 1% of students based on talent, regardless of family background (Győri, 2011). However, although the Singapore education system depends on defining 'merit' by high-risk test results, this may be seen as a flawed method, potentially failing to identify some gifted students due to their poor performance on the test day for reasons outside of their control such as illness or family issues.

The Singapore educational system primarily focuses on preparing students for high stakes examinations. Consequently, teachers in Singapore dedicate much time to training their students concerning how to maximise their performance in these tests. Indeed, appropriate test preparation has been recognised as a significant element of educational contexts characterised by the identification of merit via high stakes testing (Neihart & Tan, 2016). In Singapore, preparing and practicing for examinations has become a notable element of 'testing culture' with teachers and families emphasising the importance of good quality preparation and training for tests. This is manifested, for example, by the growth of profit-based tutoring institutions for exam preparation, with many families paying tutors in order to prepare their children for exams (Tan, 2017).

The "screening for giftedness" takes place at the end of Grade 3, when all students take locally designed national examinations, with the top 1% going forward to the Gifted Education Programme (Neihart & Teo, 2013, p. 291). Examinations are conducted in two stages: screening, and then selection. All children take the first exam in English language and mathematics in August, with the top scoring 8% of students invited to take another test in English

language, mathematics, and general ability in October (Ministry of Education Singapore, 2023). This results in around 500 students each year attending the Gifted Education Programme at a choice of nine primary schools, each of which offers the same programme of curriculum enrichment focused on mathematics and scientific technology (Ministry of Education Singapore, 2023). This might be seen to indicate that processes for the identification of gifted students in Singapore are strongly influenced by the economic priorities of the country, with gifted students being identified in subjects that are perceived to help Singapore to achieve economic growth and development such as mathematics and science (Caleon & Subramaniam, 2008, Lee, & Ho, 2022).

Students who do not progress to the Gifted Education Programme at the end of Grade 3 have another opportunity to determine their appropriate educational path based on their performance in the Primary School Leaving Examination (PSLE). While PSLE examination scores do not allow students to enter the gifted programme, they can be streamed into Express, Normal (academic), or Normal (technical) courses (Ministry of Education Singapore, 2023). Parents may also choose to enter their children for individual examinations with a registered psychologist who uses IQ tests to screen for Exceptionally Gifted Children, although this is a rare distinction at around three children per 100,000 (Ministry of Education Singapore, 2023).

As with many other Asian nations, gifted education in Singapore focuses on STEM subjects (Chan, 2018). As a result, focusing on Singaporean students' excellent performances in recent international tests, such as the Programme for International Student Assessment (PISA), might be seen as ignoring the fact that artistic gifts may still be seen as not being appreciated highly enough in the Singaporean context: "the arts were accorded low priority, given the view that scarce national resources should be diverted to develop the fledgling economy, reflecting the ideology of pragmatism and survival" (Kong & Yeoh, 2003, p.

174). However, some critics have expressed concerns that Singapore's education system should pay attention to students who are gifted in other domains than those of maths, science, technology, and languages that have been emphasised in recent years (Lee et al., 2013).

2- Malaysia :

Malaysia is in South-East Asia and borders Brunei, Indonesia, Singapore and Thailand. Its population is over 31 million people. The largest ethnic group at 61.7% includes Malay and indigenous people, followed by Chinese and Indian at 20.8% and 6.2%, respectively (CIA, 2024). Classed as an "upper middle-income country", its economy has developed since the 1970s, and is gradually including high-tech and skilled services (CIA, 2024). Malaysia's search for gifted children was therefore seen as part of its move away from relying on its natural resources as it develops human resources (Aziz et al., 2021, Fields, 1997). More recently, however, the Malaysian Ministry of Education has emphasised the development of every child's potential (Yassin et al., 2012, Shakir & Ali, 2021). This change reflects the Malaysian Ministry of Education seeing the development of higher-ability students as part of its educational philosophy.

In light of this philosophy, the Malaysian government has developed a national strategy for the more effective nurturing of gifted students, the Malaysia Education Blueprint 2013-2025, that seeks to provide a roadmap for better identifying gifted students and providing for their needs within expanded gifted programmes. Other Asian economies, such as Hong Kong, Singapore, and South Korea, have successfully grown in recent years, partly thanks to governmental investment in the development of education, and gifted education in particular, which may be seen as functioning as an

inspiration for Malaysia. The following quotation from the Malaysia Education (Malaysia, 2012) Blueprint 2013-2025 demonstrates this:

> "As Malaysia becomes a developed economy, grooming top talent will become increasingly important towards achieving our growth objectives. Competitive Asian economies, such as Hong Kong, Singapore, and South Korea, employ education for gifted students as a driver of human capital development and national innovation. These countries provide an education for gifted children" (Malaysia, 2012, p. 4).

Malaysia has previously performed below average on TIMSS, and did not participate in the recent PISA study, but the 2015 TIMSS results show improvements which put Malaysia near to the top third of countries (Mullis et al., 2016). This improvement is reflected in increased spending of around 5% of the Gross Domestic Product (GDP) on education (The World Bank, 2018). Gifted education starts with assessment by the Malaysian National Gifted Centre, known as PERMATApistar. They use a series of three standardised tests for students between the ages of nine and fifteen years old in order to identify gifted students (Ishak & Bakar, 2017).

The three tests, known as UKM1, UKM2 and UKM3, each focus on assessing a different element of intelligence or ability. UKM1 aims to assess a child's intellectual verbal and non-verbal reasoning. UKM2 seeks to assess a student's creativity, reasoning, learning potential, attention, verbal abilities, and concentration span. UKM3 is a comprehensive assessment covering a range of subject areas such as mathematics, science, and languages (Ishak & Bakar, 2017). UKM1 is the first step in the process of identifying gifted students. The test, which is undertaken in open conditions, can be undertaken in either the English or Malay language, and is online based (Noriah et al., 2009, Ibrahim et al., 2017).

The second test, UKM2, is undertaken in controlled conditions at an official testing centre at any point during a two-month period. The test assesses a child's speed of processing, reasoning, and organisation, as well as attention and concentration, and can also be undertaken in either English or Malay. The third test, UKM3, unlike UKM1 and 2 which are undertaken by computer, is carried out using pen and paper, covering sciences, mathematics, and languages. This final test also includes sections concerning the Malaysian Emotional Quotient Inventory (MEQI), which assesses the child's emotional intelligence, and the Torrance Tests of Creative Thinking. During a three-week school holiday camp, students are observed by the teachers during teaching and learning activities, and a presentation based on a group project, and a final academic achievement report, written by an academic instructor, as shown below (Ishak & Bakar, 2017).

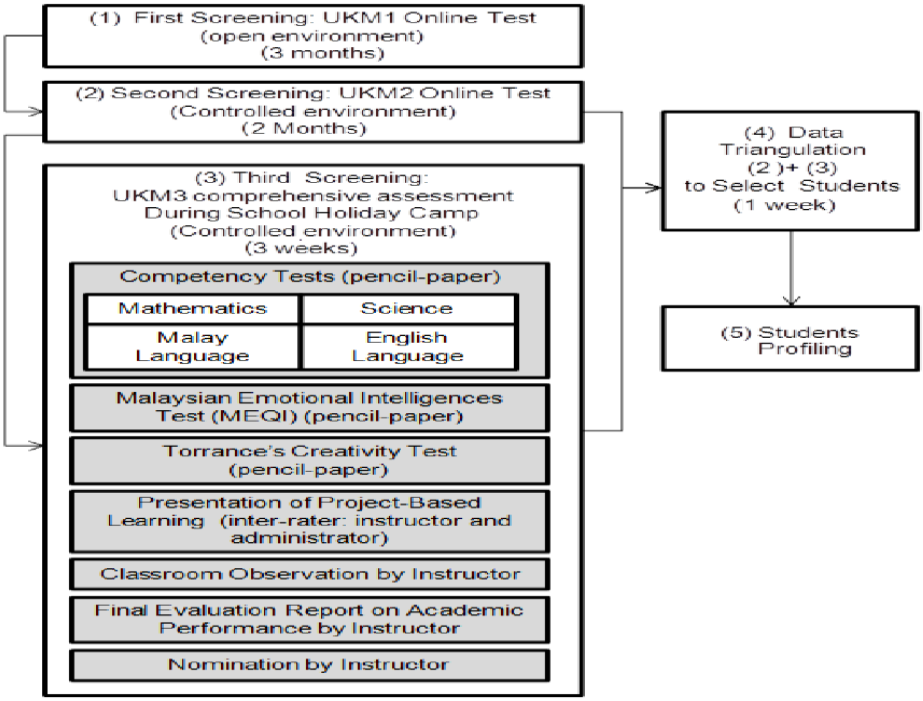


Figure 1:
The Model of the Blended Assessment of Gifted and Talented Identification System

In addition to identifying high ability students, these tests have been designed and standardised in order to help identify under-represented students with exceptional potential (Yassin et al., 2012). This shows how the Malaysian education system is informed by the belief that gifted children may come from different backgrounds and ethnic groups, emphasising the importance of searching for gifted students across all sectors of society, and developing their skills and abilities.

3. Finland :

Finland is in Northern Europe and borders Norway, Sweden and Russia. Its population is over 5.5 million people. Finns are the largest ethnic group at 93.4%, followed by Swedes at 5.6% (CIA, 2024). This means that education in Finland has little need to differentiate in terms of language or cultural differences, though at the same time, Finland must keep up with its well-developed neighbours, and shares traditional Scandinavian values such as using special education "as a means of looking after its weakest members", for example, pupils with learning difficulties (Tirri & Kuusisto, 2013, p. 86). Official educational policy in Finland aims to equalise educational opportunities, meaning that gifted students are typically taught in the same classrooms as their peers of all abilities, without any attempt to separate students into different classes depending on their abilities (Boettger, 2015).

Educational legislation in Finland does not pay explicit attention to gifted students. However, legislation does recognise individual differences and permits schools to organise teaching in a decentralised way according to age level and pupil ability at each school (Tirri & Kuusisto, 2013). This allows for teaching to be more differentiated as schools have been

encouraged to develop their own more individual curricula. This facilitation of the differentiation of education may be seen as benefiting gifted students since teachers are more able to design teaching material according to the individual needs of their students. In accordance with this decentralised system, there are no official procedures in Finland for identifying gifted students, nor official definitions of giftedness (Boettger, 2015). One exception is the early entrance to school, where psychological and medical tests are required (Mönks et al., 2005; Tirri & Ubani, 2005).

Following the end of the Second World War, Finland transformed into a "diversified modern industrial economy" (Heinonen & Hytti, 2016, p. 150). It now has one of the highest per-capita incomes in the world. The government's key priorities are "high quality education, promotion of equality, and a national social welfare system" (CIA, 2024). The Finnish government thus prioritises education and can afford high-quality education for all children, with public sector educational institutions receiving strong financial support from the government. Researchers working in Finland have concluded that "no significant differences exist in teaching quality between public and special schools" (Tirri & Kuusisto, 2013, p. 84). The high quality of Finnish education can be seen in international comparisons, with Finland consistently scoring in the top 3 countries in the PISA studies as the highest-achieving country in Europe (Ustun et al., 2022). Since all schools are regarded as very high quality and able to meet the needs of all pupils, there is very little emphasis on the identification of gifted students in Finland, and most pupils simply attend their nearest school (Mönks et al., 2005, Federick, 2020). Instead, teachers have a wide range of differentiation options to challenge or support every pupil as needed. Some researchers have suggested

that this reflects Finland's principles of fairness and equality and trust in teachers to support pupils by using differentiation to meet every pupil's needs (Rissanen et al., 2018).

Since special schools are rare and teacher judgement is so important for meeting pupils' needs, Finland requires highly skilled teachers who also share national values of equality and fairness. All teachers are required to have a master's degree, indicating a considerable level of professional competence among Finnish teachers (Rissanen et al., 2018; Sahlberg, 2010, Lavonen, 2018). However, the emphasis on the equality of educational opportunities in Finland does not always mean that all pupils' needs must be met in the same classroom. Acceleration, such as taking advanced classes or skipping a school year, can sometimes be chosen by teachers as the best form of differentiation, which may be seen to support (Tirri and Kuusisto, 2013) claim that "the Finnish educational system is highly developed with regard to gifted education, even though it is not referred to in such terms'' (Tirri and Kuusisto, 2013, p. 88). It can therefore be argued that Finland sees itself as effectively nurturing the potential of all students through differentiation, and therefore does not need to separately prioritise the gifts of gifted students through identifying and labelling them. This indicates that, despite the fact that gifted students are not explicitly made reference to in Finnish education policy, it can still be seen that the needs of gifted students, alongside all of their peers, are taken into account in the flexible Finnish education system (Laine et al., 2016, Kuusisto, Laine, & Rissanen, 2021).

While Finland and Singapore both enjoy top scores in international competitions, such as PISA, which has led to their global reputation as successful educational systems, they differ considerably in their

approaches. While Finland has focused on improving student attainment by recruiting highly trained teachers who are then given more freedom in the classroom to choose appropriate materials and topics to facilitate student learning as they see fit and provide every student with an equal opportunity to develop their learning by differentiation. Singapore has achieved a similar level of educational excellence in a very different way - by the centralisation of the teaching process and strict high stakes testing.

4. USA :

The USA has a population of over 326 million people. It borders Canada and Mexico and is relatively ethnically diverse. 72.4% of the population identify as white, with black being the next largest group at 12.6%, and Asian at 4.8% (CIA, 2024). Gifted education in the USA has been strongly influenced by changing national priorities as America has developed as a global superpower. It can be said that the USA has a long history in gifted education. Gifted education is thought to have originated in the USA, with gifted programmes dating back to 1868, with the earliest efforts to educate gifted students in public schools in St. Louis, while what may have been the first school for gifted students opened in 1901 in Worcester, Massachusetts (Bhatt, 2011). IQ tests were developed in the USA in the early 1900s, mainly to help select military recruits to build a strong army for global conflict. The Stanford-Binet was published in 1916 by Lewis Terman, the “father of the gifted education movement”, and is seen as “forever changing intelligence testing and the face of American education” (National Association for Gifted Children, 2021).

Similarly, extra funding and attention for students in the USA gifted in mathematics or science came as a response to the Soviet Union launching

the Sputnik in 1957, which created concerns for American politicians that the USA was less technologically advanced than its primary enemy during the Cold War (Ford, 2012). As a consequence of this anxiety, interest in gifted education increased in the USA as a means to ensure the rapid technological development of the nation, and to outdo Soviet engineering (Pfeiffer, 2002). In this way, gifted education in the US has changed as national priorities have changed. Embracing the idea of identifying and challenging its gifted students (VanTassel-Baska, 2018), the USA educational policy came to fuel the advancement of the research movement in gifted children, alongside a remarkable expansion in gifted programmes in schools across the nation. The first definition of a gifted child was put forward in the Marland Report to Congress in 1971, before being updated in the No Child Left Behind Act of 2001:

> "Students, children, or youth who give evidence of high achievement capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership capacity, or in specific academic fields, and who need services and activities not ordinarily provided by the school in order to fully develop those capabilities." (The White House, 2001, p. 535)

As well as addressing such national priorities for supporting gifted children, education in general is well-funded overall with the USA spending per student being one of the highest in the world (National Center for Educational Statistics, 2018). However, there is no unifying policy for gifted education for the entire country. Policies for identifying gifted children vary by state. (McClain and Pfeiffer, 2012) conducted a study to identify the methods used to identify children who may be gifted across the whole nation. They found that only 32 states had a policy for identifying gifted

students, the other states allowed each school district to set its own policies. The results of (McClain and Pfeiffer, 2012) study reveal that a combination of seven methods (intellectual domain (IQ), performance, achievement, creativity, nominations/referrals, behavioural checklists, and rating scales) are typically used for identifying gifted students in the USA, but the combination of these methods can vary between states. Not every state requires IQ testing, but all states do require more than one method to be used. There are also differences between the funding for gifted education programmes available within different geographic and socioeconomic regions in the USA, which has been noted to generate inequalities of access to educational resources between different groups (Baker, 2001; Baker & Friedman-Nimz, 2004, Card & Giuliano, 2016). It might be seen that the finance and resources gap between states leads to some gifted students enjoying greater advantages and attention than those residing in a different area. Recently, the priorities of educational organisations in the USA have begun to focus on social justice, emphasising identification and support for gifted children from under-represented groups, such as "students in poverty, from racial and ethnic minority groups, English learners, and those with disabilities" (National Association for Gifted Children, 2021).

According to the National Association for Gifted Children (NAGC) in the USA, "States typically follow a systematic, multi-phased process for identifying gifted students to find students who need services beyond the general education program" (National Association for Gifted Children, 2020). The first phase is the more qualitative process of 'screening', and the second phase is the more quantitative process of 'testing or selection' (McBee et al., 2016, Johnsen, 2021). This reflects how the USA has moved

from a focus just on IQ test scores as quantitative information (Mönks et al., 2005; Worrell, 2009, Jolly, 2018) to recognising the value of more qualitative tools, such as teacher rating scales (Nicpon & Pfeiffer, 2011). This shift may be indicative of the conviction of the educational authorities in America of the inadequacy of quantitative tools alone in identifying gifted students, and quantitative and qualitative tools working better in an integrated manner to achieve this goal (Lo & Porath, 2017).

The first step of screening is based on teacher or parent nominations. This step is used to identify students who should proceed with further assessment, and those who should not (McBee et al., 2016). Students that are nominated through this phase are allocated to the 'talent pool' (Jarwan, 2013), which is seen as an economic technique for saving cost and time. However, this stage can result in the identification of some gifted students being missed (McBee et al., 2016), for example, if a screener does not have a thorough awareness of the characteristics of gifted students (Pierce et al., 2006). It is therefore necessary to investigate teachers' beliefs, expectations, and stereotypes before such nomination occurs (Jarwan, 2013), because, even in the presence of official guidelines concerning the identification of giftedness, stereotypical thoughts can affect how teachers decide to make nominations (Siegle, 2001, Johnsen, 2022). For example, if a teacher sees giftedness only in terms of achievement, they might overlook underachieving gifted students. In more extreme cases, prejudices about ethnicity or gender could limit a student’s chances of being nominated (Siegle et al., 2010). Indeed, it has been shown that students have been excluded from gifted programme nominations based on negative attitudes to ethnicity, socio-economic background (Elhoweris, 2008, Biber, et al., 2021), or even negative attitudes about gifted children as a group (Geake & Gross, 2008).

After the screening step has identified students with potential, the second step of testing is carried out. This step is considered to be an assessment able to confirm whether a student is gifted or not. The final decision about whether a student is to be officially recognised as gifted and therefore gain access to gifted education programmes, is made on the basis of this stage. This assessment includes quantitative data about the student who has passed the initial screening by using tests such as Stanford-Binet, WISC, and Naglieri Ability Tests (Pfeiffer, 2002). This process of testing is intended to accurately determine an individual's talent and help to choose the appropriate programme for supporting them in nurturing any gifts they may have (Heller & Hany, 2004, Robinson, Shore, & Enersen, 2021).

5. Australia :

Australia is one of the largest countries in the world but, with just over 22 million people, is one of the most sparsely populated. It is an advanced market economy with a high GDP and fast growth, in part because it is well-located for competition with Asia. Its ethnic groups are predominantly white, with the majority English at 25.9%, followed by Australian at 25.4%. Other significant minorities include Irish, Scottish, Italian, German, Chinese, Indian, Greek and Dutch, while around 0.5% identify as aboriginal Australians (CIA, 2024). The challenges of education in Australia therefore meet diverse needs across long distances, respecting cultural sensitivities, and remaining competitive in the region (Crossley et al., 2015).

The field of gifted education in Australia is still relatively new. Australia's first national conference on gifted education in Melbourne in 1983, followed by the formation of the Australian Association for the Education of the Gifted and Talented (AAEGT) in 1985, may be considered

as the beginnings of the gifted education field in Australia (McCann, 2005, Kronborg, & Cornejo-Araya, 2018). In 2001 an inquiry report in the Australian senate concerning the education of gifted children attempted to put new emphasis on the importance of identifying gifted students and providing support for their gifts to grow and flourish (Collins, 2011). This report acknowledged that gifted students may be left at a disadvantage if the education system does not offer consistent and appropriate academic challenges (Rogers, 2007, Callahan, Moon, & Oh, 2017).

However, Australia to this day continues to lack a uniform approach for the identification of gifted children (Parliament of Victoria, 2012). Such inconsistencies may be seen in variations between states, since the Australian constitution gives autonomy to state governments with regards to decisions concerning gifted education, with some differences also existing between different districts within states (Slater, 2018). It is generally the responsibility of individual schools to either interpret state policies or to develop their own school-specific policies where state policies simply do not exist, as is often the case regarding the identification and nurturing of gifted learners (Jarvis & Henderson, 2012). The national curriculum produced by the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) has a Gifted and Talented Students section, where it is stated that "Gifted and talented students are entitled to rigorous, relevant and engaging learning opportunities drawn from the Australian Curriculum and aligned with their individual learning needs, strengths, interests and goals" (Australian Curriculum, n.d., para. 1). However, alongside such statements there is no clear guidance regarding how gifted children may be identified.

Some Australian states have formed their own policies for gifted provision. New South Wales (NSW) is the only Australian state that has a policy that begins to underline the importance of identifying gifted students (Slater, 2018). The Policy and Implementation Strategies for the Education of Gifted and Talented Students declares that "teachers, with support, have a responsibility to identify the gifted and talented students in their classes" (New South Wales Department of Education and Training, 2004, p.7). However, even this lacks much specificity regarding the actual processes that teachers might use to identify gifted learners in their classrooms.

For example, teachers in New South Wales are required to "use a combination of subjective and objective procedures to identify students of high potential" (New South Wales Department of Education and Training, 2004, p. 11). As a result of this flexible and unspecified approach to giftedness identification, the educational provisions given to gifted pupils in Australia combine varied approaches in the absence of any defined framework: gifted students might be taught on special programmes, grouped by ability, or receive differentiated teaching within a regular classroom. Furthermore, 'pull-out' services that involve gifted students being taken out of regular classes to take part in an enrichment activity related to their particular gifts are sometimes used in Australian primary schools to meet the needs of gifted students (Walsh & Jolly, 2018). The state of Victoria's parliament (2012) has even officially recognised that there is no consistent approach for the identification or education of gifted students across and as such, few educational bodies in Australia are explicit about how they assess gifted students. As (Walsh and Jolly, 2018) show, on a theoretical level, the permitting of individual schools to develop their

own gifted education provisions in Australia could mean that schools are better able to flexibly cater for the needs of the particular gifted students who come their way, as in the Finnish model reviewed above. However, in reality, on the ground in Australian schools, this "nonmandatory approach, with little oversight or evaluation from educational authorities, has meant that despite pockets of excellence, gifted education in Australia remains fragmented and inconsistent" (Walsh & Jolly, 2018, p. 87).

Conclusion:

Although many identifying practices are different from country to country, they are consistent in contributing to caring for gifted students. This paper highlights the findings of other scholars in the field of gifted education, demonstrating that there is enormous variability globally with regard to how giftedness is conceptualised, identified and nurtured (Subotnik & Rickoff, 2010, Maker, 2021). Each of the countries addressed above, regardless of income, have increased spending on education in recent years. However, this paper has shown how each of these countries also have different priorities ranging from identifying and supporting and developing the potential of all students across multiple domains, to identifying and nurturing specific talents in mathematics and science. Whereas Singapore and Malaysia both tend towards the latter orientation, investing in the economically valuable subject areas of mathematics, science, and engineering as protection against natural resources running out, and a way to catch up with other developed countries and improve their global competitiveness. Meanwhile, Finland exemplifies an egalitarian approach to education that attempts to equitably nurture the varied abilities of different students across multiple areas, giving

specialized attention to each individual learner. Australia and the USA represent a less uniform mix of both orientations, varying between the different states of each nation.

Recommendations:

1- Policymakers and educationalists should seek to benefit from the experiences of developed countries in identifying gifted students.

2- Policymakers and educationalists should expand the process of identifying gifted students to incorporate diverse aspects of giftedness, not only those related to the sciences, and ensure comprehensive provision of support.

3- Research is needed to examine the perspectives of students and teachers concerning the processes of identifying giftedness, focusing in particular on the most significant challenges to address them and improve identification.

Reference

Alqassab, M. H. (2020). *Life After Oil: The Survival Predicament of the Gulf Arab States*. Troubador Publishing Ltd.

Australian Curriculum. (n.d.). *Gifted and talented students*. https://lp.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/gifted-and-talented-students/

Aziz, A. R. A., Ab Razak, N. H., Sawai, R. P., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of challenges among gifted and talented children. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH), 6(4), 242-251.

Baker, B. D. (2001). Measuring the outcomes of state policies for gifted education: An equity analysis of Texas school districts. *Gifted Child Quarterly*, *45*(1), 4–15.

Baker, B. D., & Friedman-Nimz, R. (2004). State policies and equal opportunity: The example of gifted education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(1), 39–64.

Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, *6*(4), 557–582.

Biber, M., Biber, S. K., Ozyaprak, M., Kartal, E., Can, T., & Simsek, I. (2021). Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. Thinking Skills and Creativity, 39, 100751.

Boettger, E. R. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, *4*, 158–171.

Caleon, I. S., & Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(8), 940–954.

Callahan, C. M., Moon, T. R., & Oh, S. (2017). Describing the status of programs for the gifted: A call for action. Journal for the Education of the Gifted, 40(1), 20-49.

Card, D., & Giuliano, L. (2016). Universal screening increases the representation of low-income and minority students in gifted education. Proceedings of the National Academy of Sciences, 113(48), 13678-13683.

Cavanagh, S. (2005). Educators revisit girls' loss of math, science interest. *Education Week*, *24*(34), 6.

Chan, D. W. (2018). *Gifted education in Asia.*

Chua, V., Morck, R., & Yeung, B. (2022). The Singaporean Meritocracy: Theory, Practice, and Policy Implications. *Making Meritocracy: Lessons from China and India, from Antiquity to the Present*, 11-25.

CIA. (2024). World Factbook: Australia. Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/australia/#people-and-society

CIA. (2024). World Factbook: Finland. Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/finland/#people-and-society

CIA. (2024). *World Factbook: Malaysia*. *Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/malaysia/summaries/#people-and-society*

CIA. (2024). World Factbook: Singapore. Available at: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/singapore/#people-and-society

CIA. (2024). World Factbook: United States. Available at https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-states/#people-and-society

Collins, M. S. (2011). An investigation of support, goals, and incentives among minority and nonminority National Board-Certified Teachers. In *ProQuest Dissertations and Theses*. The University of Southern Mississippi.

Council of State Directors of Programs for the Gifted. (1999).The 1998–99 state of the states gifted and talented report. Longmont, CO: Author.

Crossley, M., Hancock, G., & Sprague, T. (2015). *Education in Australia, New Zealand and the Pacific*. Bloomsbury.

Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, *15*(3), 35.

Federick, A. (2020). Finland education system. International Journal of Science and Society, 2(2), 21-32.

Fields, J. I. (1997). Measuring Giftedness in Young Children: A Comparative Study in Malaysia. *Early Child Development and Care*, *131*(1), 93–106.

Ford, D. Y. (2012). *Gifted and talented education: History, issues, and recommendations.*

Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, *52*(3), 217–231.

Ginsburg, A., Leinwand, S., Anstrom, T., & Pollock, E. (2005). What the United States Can Learn From Singapore's World-Class Mathematics System (and What Singapore Can Learn from the United States): An Exploratory Study. *American Institutes for Research*.

Győri, J. (2011). Talent Support in Southeast Asia: The Singapore Example. In J. Győri (Ed.), *International Horizons of Talent Support, Best Practices Within and Without the European Union* (pp. 145–161). Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Heinonen, J., & Hytti, U. (2016). Entrepreneurship mission and content in Finnish policy programmes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.

Heller, K. A., & Hany, E. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, *46*(3), 302–323.

Ibrahim, A. R., Yusoff, N. M. R. N., Zakaria, Z. B., bin Ahmad Hilmi, A. B., & bin Spawi, M. (2017). Teaching foreign languages to gifted and talented students using tablets. Journal of Global Business and Social Entrepreneurship (GBSE).

Ishak, N. M., & Bakar, A. Y. A. (2017). Identification process of young gifted learners: The Malaysian experience. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *5*(2), 71–81.

Jarvis, J. M., & Henderson, L. (2012). Current practices in the education of gifted and advanced learners in South Australian schools. *Australasian Journal of Gifted Education*, *21*(1), 5–22.

Jarwan, F. (2013). Talent, giftedness, and creativity. *Amman: Dar Al Fiker Publisher*.

Johnsen, S. K. (2021). Identifying gifted students: A practical guide. Routledge.

Johnsen, S. K. (2022). The assessment standard in gifted education: Identifying gifted students. NAGC Pre-K–Grade 12 Gifted Education Programming Standards, 94-127.

Jolly, J. L. (2018). A history of American gifted education. Routledge.

Kong, L., & Yeoh, B. S. A. (2003). *The Politics of Landscapes in Singapore: Constructions of" nation"*. Syracuse University Press.

Kronborg, L., & Cornejo-Araya, C. A. (2018). Gifted educational provisions for gifted and highly able students in Victorian schools, Australia. Universitas Psychologica, 17(5), 1-14.

Kuusisto, E., Laine, S., & Rissanen, I. (2021). Education of the gifted and talented in Finland. In Good Teachers for Tomorrow's Schools (pp. 195-216). Brill.

Laili, N., Sabila, N. S., Vibraena, V. M., Junaidi, A. R., & Dewantoro, D. A. (2020). Gifted Education in ASEAN. In 2nd Early Childhood and Primary Childhood Education (ECPE 2020) (pp. 6-13). Atlantis Press.

Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, *39*(2), 151–167.

Lavonen, J. (2018). Educating professional teachers in Finland through the continuous improvement of teacher education programmes. Contemporary pedagogies in teacher education and development, 3-22.

Lee, S.-S., Hung, D., & Teh, L. W. (2013). Moving Singapore from great to excellent: How educational research informs this shift. KEDI Journal of Educational Policy, 10(2).

Lee, Y. J., & Ho, J. (2022). Basic Education in Singapore. In International Handbook on Education in South East Asia (pp. 1-25). Singapore: Springer Nature Singapore.

Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, *61*(4), 343–360.

Maker, C. J. (2021). Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International*, *37*(2), 158-198.

Malaysia, K. P. (2012). Malaysia Education Blueprint 2013-2025. *Kementerian Pelajaran Malaysia*.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 287–297.

McBee, M. T., Peters, S. J., & Miller, E. M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: A comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, *60*(4), 258–278.

McCann, M. (2005). Our greatest natural resource: Gifted education in Australia. *Gifted Education International*, *19*(2), 90–106.

McClain, M.-C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, *28*(1), 59–88.

Ministry of Education Singapore. (2023). *Education in SG*. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg

Mönks, F. J., Pflüger, R., & Nijmegen, R. U. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen Nijmegen.

Mullis, I., Martin, M., Goh, S., & Cotter, K. (2016). *TIMMS 2015 Encyclopedia: Malaysia*.

National Association for Gifted Children. (2020). *Common Core State Standards, National Science Standards and Gifted Education*.

National Association for Gifted Children. (2021). *A Brief History of Gifted and Talented Education*.

National Center for Educational Statistics. (2018). *Fast facts*.

Neihart, M., & Tan, L. S. (2016). Gifted education in Singapore. *Gifted Education in Asia: Problems and Prospects*, 77–96.

Neihart, M., & Teo, C. T. (2013). Addressing the needs of the gifted in Singapore. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(3), 290–306. https://doi.org/10.1177/0162353213494821

New South Wales Department of Education and Training. (2004). *Policy and implementation strategies for the education of gifted and talented students*.

Nicpon, M. F., & Pfeiffer, S. I. (2011). High-ability students: New ways to conceptualize giftedness and provide psychological services in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, *27*(4), 293–305.

Noriah, M. I., Rosadah, A. M., & Siti Fatimah, M. Y. (2009). PERMATApintar: pengalaman UKM. *Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia*.

OECD. (2018). *Pisa results*.

Parliament of Victoria. (2012). *Inquiry into the education of gifted and talented students. Parliamentary Paper of No.108 Session 2010-2012*. Victorian Government Printer.

Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, *19*(1), 31–50.

Pierce, R. L., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Cassady, J. C., Dixon, F. A., & Cross, T. L. (2006). Development of an identification procedure for a large urban school corporation: Identifying culturally diverse and academically gifted elementary students. *Roeper Review*, *29*(2), 113–118.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Hanhimäki, E., & Tirri, K. (2018). The implications of teachers' implicit theories for moral education: A case study from Finland. *Journal of Moral Education*, *47*(1), 63–77.

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. (2021). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, *51*(4), 382–396.

Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, *2*, 1–8.

Shakir, S. B. A., & Ali, M. A. B. M. (2021). Gifted education in Malaysia: A promising tomorrow. *Vietnam Journal of Educational Sciences*.

Siegle, D. (2001). Teacher Bias in Identifying Gifted and Talented Students. *CONTRACT*, *18*, 21.

Siegle, D., Moore, M., Mann, R. L., & Wilson, H. E. (2010). Factors that influence in-service and preservice teachers' nominations of students for gifted and talented programs. *Journal for the Education of the Gifted*, *33*(3), 337–360.

Slater, E. (2018). The identification of gifted children in Australia: The importance of policy. *TalentEd*, *30*(2018), 1–16.

Spring, J. (1998). *Education and the rise of the global economy*. Routledge.

Subotnik, R. F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 358–364.

Tan, C. (2017). Private supplementary tutoring and parentocracy in Singapore. *Interchange*, *48*(4), 315–329.

Tan, C., Koh, K., & Choy, W. (2016). The education system in Singapore. *Asian Education Systems*, 129–148.

The White House. (2001). *No Child Left Behind*.

The World Bank. (2018). *Government expenditure on education*.

Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, *36*(1), 84–96.

Tirri, K., & Ubani, M. (2005). How do gifted girls perceive the meaning of life? *Gifted Education International*, *19*(3), 266–274.

Ustun, U., Cansiz, M., Ozdemir, E., & Cansiz, N. (2022). Student and school-level factors to predict science literacy for two top-performing countries in PISA 2015: Finland and Singapore. International Journal of Science Education, 44(4), 579-603.

VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, *41*(2), 98–103.

Walsh, R. L., & Jolly, J. L. (2018). Gifted education in the Australian context. *Gifted Child Today*, *41*(2), 81–88.

Worrell, F. C. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 242–244.

Yassin, S. F. M., Ishak, N. M., Yunus, M. M., & Majid, R. A. (2012). The identification of gifted and talented students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *55*, 585–593.

Yeo, L. S., & Pfeiffer, S. I. (2018). Counseling gifted children in Singapore: Implications for evidence-based treatment with a multicultural population. *Gifted Education International*, *34*(1), 64–75.

Vol. (17), No. (60), Part one, March 2024, PP. 33- 60

The effect of Quarantine Period During COVID-19 Pandemic on the psychological aspects among Jordanian sample

By

Duaa Al Adwan
Assistant professor, Counselling and Mental Health Department, The World Islamic Sciences & Education University W.I.S.E. Amman, 11947 Jordan.

Othman A . Al Fuqaha
Assistant professor, Counselling and Mental Health Department, The World Islamic Sciences & Education University W.I.S.E. Amman, 11947 Jordan.

Nuha Alwazzan
Ministry of Education, Jordan

The effect of Quarantine Period During COVID-19 Pandemic on the psychological aspects among Jordanian sample

Duaa Al Adwan(*) &Othman A . Al Fuqaha(**) & Nuha Alwazzan (***)

Abstract

This study aims to investigate the psychological dimensions of cognitive, emotional, and behavioral aspects that arise as a consequence of COVID-19-related quarantines. Moreover, considering demographic factors, we hypothesize that these quarantines may influence the cognitive, emotional, and behavioral aspects. We performed a descriptive cross-sectional design using an online survey (Google Forms) to gather data from a cohort of Jordanian participants during the period of quarantines spanning from March 21st to May 31st, 2020. The study sample contained (1577) individuals aged between 15 and 65 years. The survey employed a validated Arabic psychological scale. Findings revealed that the cognitive aspect experienced the most effect during the quarantine period in Jordan, followed by the behavioral aspect. Differences were observed in emotional and behavioral aspects across age group and marital status. Furthermore, age and gender appeared as predictors of psychological dimensions. Cognitive aspect was the most aspect affected by quarantine periods. We propose the implementation of psychological awareness programs by governmental organizations to address the cognitive, emotional, and behavioral concerns that may arise during pandemics.

Keywords: Cognitive, emotional, behavioral, quarantine, COVID-19, Jordan.

(*) Assistant professor, Counselling and Mental Health Department, The World Islamic Sciences & Education University W.I.S.E. Amman, 11947 Jordan.
(**) Assistant professor, Counselling and Mental Health Department, The World Islamic Sciences & Education University W.I.S.E. Amman, 11947 Jordan.
(***) Ministry of Education, Jordan.

أثر الحجر الصحي خلال فترة جائحة كورونا على الجوانب النفسية لدى عينة من المجتمع الأردني

د/ دعاء العدوان(*) & عثمان الفقهاء(**) & نها الوزن (***)

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الحجر الصحي خلال فترة جائحة كورونا ١٩ على الجوانب النفسية التي تشمل الجوانب المعرفية، والعاطفية، والسلوكية. علاوة على ذلك، هدفت الدراسة أيضا لمعرفة الفروقات تبعا للعوامل الديموغرافية أثناء فترة الحجر الصحي على الجوانب المعرفية، والعاطفية، والسلوكية. اسُتخدم التصميم الوصفي المقطعي من خلال استبانة وزعت عبر الإنترنت (Google Forms) لجمع البيانات من مجموعة من المشاركين الأردنيين خلال فترة الحجر الصحي الممتدة من ٢١ مارس إلى ٣١ مايو ٢٠٢٠؛ حيث تكوّنت عينة الدراسة من(١٥٧٧) فردًا تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٦٥ عامًا. تم استخدم مقياس باللغة العربية بعد ايجاد دلالات الصدق والثبات لديه. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الجانب المعرفي الأكثر تأثرا خلال فترة الحجر الصحي في الأردن، يليه الجانب السلوكي ثم العاطفي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن فروقات دالة احصائيا في الجوانب العاطفية والسلوكية تبعا لمتغيري الفئة العمرية والحالة الاجتماعية. علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى متغيري العمر والجنس هما الاكثر قدرة على التنبؤ بالأبعاد النفسية الثلاثة. إن الجانب المعرفي هو الجانب الأكثر تأثراً بإجراءات الحجر الصحي. تقترح هذ الدراسة تنفيذ برامج توعية نفسية من قبل الجهات الحكومية لمعالجة القضايا المعرفية والعاطفية والسلوكية التي قد تنشأ أثناء الازمات كجائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: المعرفي، الانفعالي، السلوكي، الحجر صحي، جائحة كورونا، الأردن.

(*) أستاذ مساعد، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
(*) أستاذ مساعد، قسم الإرشاد والصحة النفسية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.
(*) وزارة التربية والتعليم في الأردن.

Introduction:

In the year 2019, a previously unknown pandemic surfaced, posturing a substantial threat to humanity. The first recorded instance of this pandemic, known as Coronavirus 2019 (COVID-19). This event marked the beginning of a severe global health crisis (Hui et al., 2020). The rapid transmission of pandemics and the inherent sense of threat it generates can induce a wide range of involved mental responses and patterns of behavior among individuals. They vary in their cognitive processes, emotional reactions, and exhibited symptoms, ranging from intense fear to a state of indifference. Some individuals may experience severe anxiety, which can give rise to mental health challenges such as mood disorders and panic-buying behaviors, including storing medications, disinfectants, and food supplies (Alfuqaha et al., 2022).

People can respond differently to the COVID-19 pandemic. For example, some of them adhere to global recommendations to maintain physical distance, practice good hygiene, wear protective masks and stay at home due to lockdown by governments. These restrictions on activity and lifestyle accelerate some mental health issues, including depression, anger, and anxiety levels (Webster et al., 2020). Moreover, lockdown/quarantine periods through countries increase social isolation (Pietrabissa & Simpson, 2020), traumatic experiences (Holman et al., 2022), violence (Pietrabissa & Simpson, 2020), sleep problems (Arora & Grey, 2020), and mental health challenges (Alfuqaha et al., 2021). These issues have a direct effect on cognitive processes, behavioral patterns, and emotional processes as illustrated by a systematic review study which found that during quarantine periods, people are suffering more levels of frustration, helplessness, lack

of control, and financial loss (Brooks et al., 2020). However, in previous studies, little are known about which psychological dimensions of cognition, emotion, and behavior are more affected during this period.

Contribution of demographic information during quarentine peroids remains unclear. In 2020, a study found that females are more likely to be affected by depression than males (Verma & Mishra, 2020). People aged over 40 years old in Bangladesh exhibit higher anxiety levels during quaretine peiods. In Jordan, the lower the income level of an individual, the greater chanllenges of quarantine (Massad et al., 2020).

Study aims:

This study represents the first attempt in Jordan to explore the impact of quarantine periods during the COVID-19 pandemic on cognitive, emotional, and behavioral aspects among Jordanian people. Additionally, we assumed that demographic factors would contribute to variations in individuals' cognitive, emotional, and behavioral functioning in relation to the effects of quarantine.

Theoretical concepts:

Quarantine period: The period of lockdown that announce according to each country to limit the spread of Coronavirus which was between March and June 2020 (Brooks et al., 2020).

COVID-19 pandemic: Viral affected the respiratory system and spread via actual contact with infected people (Constant et al., 2020).

Psychological aspects: It can be defined that the impact of Coronavirus toward cognitive, behavioral, and emotional of human being (Banna et al., 2022).

Study questions:

1- What is the most common aspect of cognitive, emotional, and behavioral affected during the period of quarantine among Jordanians?

2- Are there statistically significant differences based on cognitive, emotional, and behavioral aspects related to gender, marital status, age, income, and educational levels during the period of quarantine among Jordanians?

3- What are the contributions of the selected demographic factors in predicting psychological dimensions during the period of quarantine among Jordanians?

Methods:

Study design and procedures :

A descriptive cross-sectional design was employed during the quarantine period from March 2020 to June 2020 in Jordan. To collect data, a Google Form was created, incorporating the study tools, and shared across various social media including Facebook, Telegram, and WhatsApp. All Jordanians with access to social media were invited to participate voluntarily in the survey and encouraged to share it with their family members. Participants under the age of (15) were excluded from the study if they answered. Over a two-month period of data collection, (1661) individuals responded to the online survey. The initial question on our online Google Form sought the official participants' consent, and by selecting "Yes," they provided their explicit agreement to participate. However, after removing outliers and individuals under the age of (15), the final sample size consisted of (1577) participants. This number of

participants is considered adequate for cross-sectional studies (Hair et al., 2014). The survey began with a consent form as the first question, followed by gathering demographic data for example gender, marital status, and age. The study tools were subsequently administered. Completing the survey typically required approximately (5) minutes of participants' time.

Study tools:

Demographic factors were assessed by requesting participants to provide information regarding their gender, marital status, age (ranging from 15 years to 65 years or older), income level (categorized as less than 500 Jordanian dinars up to more than 1500 Jordanian dinars), and educational attainment (ranging from equal or less than high school education to a Ph.D. degree).

Psychological scale:

We conducted a thorough review of previously published scales that examined the impact of COVID-19 on psychological dimensions. We focused on three key dimensions: cognitive, emotional, and behavioral. The cognitive dimension comprised of (11) items, which were adapted from (Constant et al., 2020; Xin et al., 2020), to assess cognitive aspects such as thoughts about COVID-19, positive and negative information, and perceptions of sanitizers. The emotional dimension consisted of (11) items, adopted from (Di Renzo et al., 2020; Mucci et al., 2020), to capture emotional aspects, including fear and feelings of isolation. Lastly, a (23) items adapted from (Qian et al., 2020; Li et al., 2020) was performed to assess the behavioral aspect. The study tool utilized a five-point Likert-type scale to assess participants' responses ranging from (Strongly Agree to Strongly Disagree). We depend on mean score to find cut-off points; thus, a

high mean score indicates a high effect of quarantine on psychological dimensions. However, before conducting these scales to participants, we assured their validity and reliability in the Arabic context as illustrated below. See pages 10 &11.

Translation process:

We requested from 3 English experts to provide their suggestion regarding sentences from clarity in meaning. After that, another 3 Arabic-English experts asked for advice on English to Arabic translation. Agreement from the experts has been confirmed to administer the scale to participants.

Content validity:

We asked (6) experts with PhDs degree in psychology to assess the items based on clarity, appropriateness, and suitability for the local environment. A total agreement of at least (80%) is considered (Sharif et al., 2017). Hence, no items were omitted from the scale, but some paraphrases to items were applied based on experts' feedback in terms of suitability to local needs.

Construct validity:

Correlation coefficient was calculated between each item and it's their dimensions and with overall score. A correlation of (0.30) is acceptable based on literature (Schreiber, 2021). Cognitive items ranged between (0.31 - 0.91) and (0.33 to 0.80) for the overall scale. Emotional items extended between (0.33 - 0.86) and (0.34 - 0.76) for the overall scale. Behavioral items ranged between (0.33 - 0.85) and (0.33 to 0.79) for the overall scale. Besides, component result of varimax rotation and total variance are demonstrated in Table 1.

Table (1)

Varimax Rotation of Items in the Psychological Scale (N=1577).

Items	Cognitive dimension	Emotional dimension	Behavioral dimension
Q1	0.776		
Q2	0.764		
Q3	0.762		
Q4	0.655		
Q5	0.643		
Q6	0.632		
Q7	0.583		
Q8	0.551		
Q9	0.543		
Q10	0.389		
Q11	0.356		
Q12		0.743	
Q13		0.723	
Q14		0.698	
Q15		0.661	
Q16		0.651	
Q17		0.542	
Q18		0.541	
Q19		0.442	
Q20		0.392	
Q21		0.358	
Q22		0.319	
Q23			0.799
Q24			0.752
Q25			0.706

Items	Cognitive dimension	Emotional dimension	Behavioral dimension
Q26			0.693
Q27			0.691
Q28			0.661
Q29			0.626
Q30			0.624
Q31			0.607
Q32			0.56
Q33			0.518
Q34			0.514
Q35			0.501
Q36			0.501
Q37			0.456
Q38			0.441
Q39			0.415
Q40			0.402
Q41			0.342
Q42			0.322
Q43			0.319
Q44			0.312
Q45			0.799
Initial eigenvalues	9.42	4.32	2.12
Percentage of variance explained	24.12	12.12	7.25
Cumulative variance	24.12	36.24	43.49

The factor loading for all dimensions of the psychological scale was above (0.30), indicating a satisfactory level of association between the items and their respective dimensions. The eigenvalues, which were above 1, further supported the adequacy of the factor analysis. Collectively, the three dimensions of the psychological scale accounted for a cumulative variance of (43.49%), representing a good model fit.

The correlation coefficients (*r*) demonstrated significant positive relationships between the dimensions of psychological aspects, as illustrated in Figure 1. This suggests that cognitive, emotional, and behavioral dimensions are interrelated and influence each other within the context of the psychological scale.

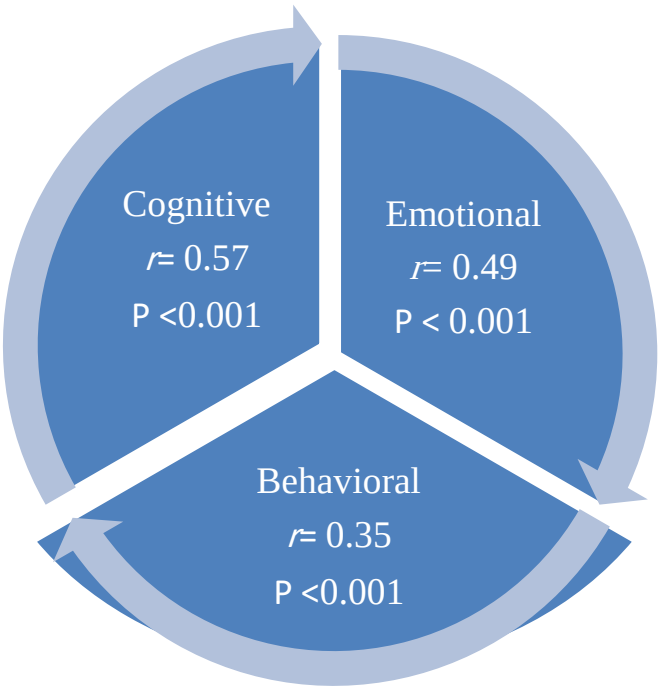


Figure (1)

Relationships between the psychological dimensions. *r*: Pearson correlation coefficients. P: P-value.

Our findings revealed statistically significant positive relationships between the behavioral and cognitive dimensions ($r = 0.35$, $P < 0.001$), cognitive and emotional dimensions ($r = 0.57$, $P < 0.001$), and emotional and behavioral dimensions ($r = 0.49$, $P < 0.001$). These results indicate that the three categories, namely behavioral, cognitive, and emotional, are reflective of the psychological dimensions measured by the scale.

Reliability:

The reliability was assessed by using two methods: internal consistency through Cronbach's alpha and split-half consistency using the Guttman formula. The Cronbach's alpha coefficient for the total score of the psychological scale was (0.938), indicating a high level of internal consistency. For the individual dimensions, the Cronbach's alpha coefficients were (0.855) for cognitive, (0.882) for emotional, and (0.893) for behavioral dimensions. These coefficients suggest good internal consistency within each dimension of the scale. Additionally, the modified split-half consistency using the Guttman formula was employed to evaluate the reliability of the total score for each dimension. The reliability coefficients were (0.963) for emotional, (0.80) for cognitive, and (0.967) for behavioral dimensions. These coefficients are considered acceptable and indicate a high level of reliability for the measurements within each dimension of the psychological scale.

Analysis:

We used SPSS v.23 to analyze the data by conducting several statistical methods including descriptive statistics and Pearson correlation

coefficient (r). Furthermore, to investigate the impact of demographic factors on the cognitive, emotional, and behavioral dimensions during the COVID-19 lockdown and quarantine, one-way analysis of variance and independent sample t-tests were performed. These statistical tests were used to compare the means of different groups and determine if there were significant differences based on demographic factors. Furthermore, regression analysis was employed to identify the demographic factors that served as the most significant predictors of psychological dimensions. This analysis allowed for understanding the extent to which demographic variables influenced the cognitive, emotional, and behavioral dimensions.

2.7. Ethical considerations:

Before proceeding with the study, participants were presented with the first question, which inquired about their willingness to participate in the study ("Do you agree to participate in this study? Yes or No"). The online survey prominently displayed the study's purpose, ethical guidelines, and emphasized that participation was entirely voluntary.

3. Results:□

A significant proportion of the participants, accounting for over two-thirds, were identified as female. Among the participants, individuals between the ages of (25-34) years constituted a notable subgroup, representing approximately (27.6%) of the total sample. Furthermore, a considerable majority of the participants, approximately (55.8%), reported being married. Table 2 presents the demographic characteristics.

Table (2)

Demographic characteristics (N= 1577).

Factors	Descriptive	Frequency	Percentage %
Gender	Male	366	23.2
	Female	1211	76.8
Marital status	Single	574	36.4
	Married	880	55.8
	Widow	41	2.6
	Divorced	82	5.2
Age (Year)	15-24	341	21.6
	25-34	436	27.6
	35-44	400	25.4
	45-54	286	18.1
	55-64	97	6.2
	≥65	17	1.1
Income (Jordan Dinar (JD) = 0.70$)	Less than 500 JD	181	11.5
	501-1000 JD	128	8.1
	1001-1500 JD	674	42.7
	More than 1500 JD	594	37.7
Educational levels	Less than high school	92	5.8
	High school	190	12
	Diploma	140	8.9
	Bachelor's degree	893	56.6
	Master's degree	60	3.8
	PhD degree	202	12.8

The examination of the results adheres to the logical progression of the study's questions. In order to identify the prevailing psychological dimensions (cognitive, emotional, and behavioral) impacted by COVID-19 among Jordanians during the quarantine period, we conducted an analysis of the mean scores, standard deviations, and overall levels. These findings are abridged in Table 3.

Table (3)

Descriptive statistics and overall levels of psychological dimensions (N= 1577)

Psychological dimensions	Mean	Standard deviation	Overall levels
Cognitive	3.837	0.459	High
Emotional	3.372	0.484	Moderate
Behavioral	3.802	0.403	High
Overall score	3.683	0.55	High

The cognitive aspect exhibits the highest mean score of (3.837 ± 0.459), indicating that it is the most affected aspect during the quarantine period in Jordan. The behavioral dimension also receives a high mean score of (3.802 ± 0.403). The emotional aspect demonstrates a moderate mean score of (3.372 ± 0.484). Overall, the psychological dimensions receive a notably high mean score.

We identified the items with the highest and lowest mean scores within each dimension. In the cognitive dimension, the mean scores ranged from (2.815 to 4.692). The item "I think that deploying the military would not maintain COVID-19" attained the highest mean score of (4.692 ± 0.584), indicating strong agreement with this statement. Conversely, the item "I think that the spread of the pandemic is God's punishment" received the lowest mean score of (2.815 ± 1.044), suggesting relatively lower agreement.

Regarding the emotional aspect, the mean scores varied from (1.954 to 4.415). The item "I feel bored and wish to leave home" obtained the highest mean score of (4.415 ± 0.788), indicating a prevalent sense of boredom and

desire to go outside. Conversely, the item "I feel scared of the thought of losing anyone due to the pandemic" received the lowest mean score among the emotional items. In the behavioral dimension, the mean scores ranged from (2.923 to 4.692). The item "I share information without verifying its credibility" attained the highest mean score of (4.692 ± 0.584), suggesting a tendency to share information without confirming its accuracy or reliability.

Table 4 presents the variations observed in cognitive, emotional, and behavioral aspects among participants during the quarantine period, based on factors of gender, marital status, age, income, and educational levels.

Table (4)
Differences in Cognitive, Emotional, and Behavioral Aspects Based on Selected Demographic Factors (N = 1577)

Variable		Mean	SD	F/t-test values	P-value
Gender Cognitive	Male	3.899	0.440	5.518	0.019*
	Female	3.959	0.423		
Emotional	Male	3.201	0.486	0.301	0.584
	Female	3.217	0.483		
Behavioral	Male	3.563	0.342	8.649	<0.001***
	Female	3.626	0.361		
Marital status Cognitive	Single	3.953	0.424	0.798	0.495
	Married	3.942	0.427		
	Widow	3.854	0.385		
	Divorce	3.970	0.471		
Emotional	Single	3.145	0.473	7.766	<0.001***
	Married	3.248	0.484		
	Widow	3.153	0.490		
	Divorce	3.345	0.50		
Behavioral	Single	3.542	0.369	12.591	<0.001***
	Married	3.644	0.341		
	Widow	3.700	0.287		
	Divorce	3.702	0.396		

Variable		Mean	SD	F/t-test values	P-value
Age (Year) Cognitive	15-24	3.894	0.425	1.826	0.090
	25-34	3.939	0.436		
	35-44	3.951	0.419		
	45-54	3.972	0.419		
	55-64	4.032	0.460		
	65 ≤	3.818	0.257		
Emotional	15-24	3.046	0.436	15.050	<0.001***
	25-34	3.195	0.467		
	35-44	3.237	0.486		
	45-54	3.319	0.462		
	55-64	3.458	0.542		
	65 ≤	3.127	0.587		
Behavioral	15-24	3.476	0.362	15.668	<0.001***
	25-34	3.586	0.363		
	35-44	3.665	0.332		
	45-54	3.679	0.331		
	55-64	3.762	0.337		
	65 ≤	3.665	0.383		
Income Cognitive	Less than 500 JD	3.454	0.390	8.843	<0.001***
	500-1000 JD	3.421	0.427		
	1001-1500 JD	3.309	0.416		
	More than 1500 JD	3.836	0.431		
Emotional	Less than 500 JD	3.626	0.395	7.379	<0.001***
	500-1000 JD	3.603	0.416		
	1001-1500 JD	3.503	0.416		
	More than 1500 JD	3.557	0.403		
Behavioral	Less than 500 JD	3.833	0.315	2.302	0.075
	500-1000 JD	3.830	0.288		
	1001-1500 JD	3.785	0.335		
	More than 1500 JD	3.821	0.321		

Variable		Mean	SD	F/t-test values	P-value
Educational level Cognitive	< high school	3.548	0.431	12.036	<0.001***
	High school	3.226	0.397		
	Diploma degree	3.307	0.307		
	BSc degree	3.354	0.417		
	Master degree	3.315	0.348		
	PhD degree	3.486	0.431		
Emotional	< high school	3.536	0.299	2.839	0.015*
	High school	3.555	0.347		
	Diploma degree	3.543	0.314		
	BSc degree	3.536	0.380		
	Master degree	3.563	0.350		
	PhD degree	3.604	0.427		
Behavioral	< high school	3.940	0.299	3.761	0.002**
	High school	3.780	0.347		
	Diploma degree	3.820	0.314		
	BSc degree	3.800	0.329		
	Master degree	3.766	0.268		
	PhD degree	3.821	0.302		

Note. SD: Standard deviation. JD: Jordanian Dinar, 1JD= 0.70$. F: F-distribution. t-test: Independent sample t-test. *P ≤ 0.05, **P ≤ 0.01, ***P ≤ 0.001.

The findings showed in Table 4 that female participants experience greater susceptibility to cognitive and behavioral aspects compared to their male counterparts. Single participants, in contrast to those who are married, divorced, or widowed, display relatively lower psychological impact from the quarantine, although divorced participants exhibit the highest mean scores in emotional and behavioral aspects. Notably, significant variations in emotional and behavioral dimensions emerge across different age groups, with the age range of (55-64) representing the highest mean score.

Furthermore, the cognitive aspect appears to be more influenced by individuals' financial levels, whereby lower financial status corresponds to a greater impact. Conversely, the emotional aspect shows a stronger association with lower financial levels. Lastly, educational level below high school attainment is related to a higher prevalence of cognitive and behavioral issues compared to other educational degrees. Conversely, individuals holding a Ph.D. degree exhibit a higher occurrence of cognitive issues compared to other educational levels. Table 5 presents the relationship between selected demographic factors and psychological dimensions.

Table (5)
Predictors of psychological dimensions (N= 1577).

Model	R	R^2	R change	Unstandardized Coefficients		T	P-value
				B	Std. Error		
1[a]	0.199	0.040	0.040	3.513	0.017	203.997	<0.001***
				0.048	0.006	8.056	<0.001***
2[b]	0.208	0.043	0.004	3.439	0.035	97.757	<0.001***
				0.048	0.006	8.056	<0.001***
				0.042	0.017	2.414	0.016*

[a]Predictors: (Constant), Age.

[b]Predictors: (Constant), Age, gender. *P ≤ 0.05, ***P ≤ 0.001.

The step-wise regression analysis revealed that age and gender are significant predictors of psychological dimensions, explaining a total variation of (4.3%). However, the remaining demographic factors were not included.

Discussion:

This study highlights that the cognitive aspect appears as the dimension most significantly impacted during the quarantine period in Jordan, as a result of the COVID-19 pandemic. Differences in emotional and behavioral aspects are observed among various age groups and marital statuses. Additionally, age and gender are considered factors affecting psychological dimensions during the quarantine period. Also, the study emphasizes the validity and reliability of the Arabic-validated psychological scale in measuring cognitive, emotional, and behavioral constructs, as it meets the established criteria levels. In a previous study conducted within the Arabic context, a set of (15) items were identified as relevant and reliable for assessing psychological antecedents related to vaccines (Abd ElHafeez et al., 2021). More recently, another study confirmed the validity and reliability of the Arabic well-being scale (Yaaqeib et al., 2022). However, we presented a validated Arabic (45) items to measure the impact of quarantine on cognitive, emotional, and behavioral aspects.

Cognitive aspect exhibited the highest mean score. This means it was affected the most compared to other aspects. We found that the thought process of ensuring daily living, including food, water, and basics, was a top priority for participants. Moreover, the lack of income resources led

people to overthink to obtain these necessities. Several studies confirm our findings such as Webster et al. (2020) and Brooks et al. (2020). Unfortunately, participants expressed misleading information about the nature of the virus made them more confused and deep thinkers. We propose that local governments should keep open channels with their residents to mitigate overthinking.

The second psychological dimensions affected during the quarantine period is behavioral. Several behaviors noticed among participants which are panic buying, purchasing extra sanitization products, and increased engaging with social media (Alfuqaha et al., 2022). It is noteworthy to mention that other behaviors were noticed in previous studies, such as insomnia, a significant decrease in activity, as well as an increase in purchasing sanitization and substance abuse (Arora & Grey, 2020; Chiu et al., 2020). In Ghana, a decline in spiritual behavior was found, especially during the quarantine period (Osei-Tutu et al., 2021).

Surprisingly, the emotional aspect was the least affected compared to other psychological dimensions, indicating a moderate level. Despite findings in several previous studies suggesting the emotional aspect was the most affected (Pedrosa et al., 2020; Gismero-González et al., 2020), our finding did not support this conclusion. However, in Bangladesh, stress and depression were found to be the most affected during quarantine periods among their population (Banna et al., 2022). Others found that boredom, fear, and distress were the most emotions emerged (Guillon & Kergall, 2020). We believe that rumors are the main responsible for increasing emotional distress among the population (Ahmad & Murad, 2020).

In terms of cognitive and behavioral dimensions, it was observed that female participants exhibited a higher tendency for experiencing adverse

cognitive outcomes compared to their male counterparts. This finding was attributed to their societal role within Jordanian culture, which incorporates responsibilities related to domestic management, child-rearing, and overseeing the well-being of their family members. This outcome aligns with the conclusions of a prior study (Thibaut et a., 2020); however, it deviates from previous studies Zhao et al., (2022) that indicated only minimal differences in the cognitive and behavioral effects of the pandemic among male and female students in the United States.

It is noteworthy that individuals who were divorced or widowed experienced the most negative consequences during the quarantine period, as they are likely responsible for caring for their families and meeting their needs. These findings shed light on the significant challenges faced by widows and divorcees during times of crisis. We found that married people often face more challenges than single people which is comparable with the study of Alfuqaha et al., (2022). In a previous study, they found that single participants were more panicked than married participants (Omar et al., 2021). Participants aged (45) or older were significantly more affected by the quarantine period than other age groups. It refers to physical demand, job insecurity, and responsibility of this age group (Maroto et al., 2021; Pasion et al., 2020). A study by Banna et al. (2020) reported a higher level of anxiety among the same age group. The Norwegian population showed increased psychological distress during this period (Blix et al., 2021). Finally, results showed that both variables of age and gender are interpreters of psychological dimensions. Thus, these factors affect the cognitive, behavioral, and attitude of individuals due to what is mentioned above. However, other factors were found to be associated with psychological distress. For instance, low income (Bonati et al., 2022), rural areas (Shen et al., 2022), and lack of socialization.

Strengths and limitations:

Studying psychological dimensions collectively during the quarantine period is considered one of the strengths of this study. Moreover, validating an appropriate scale to measure it in the Arabic language is also a strength. However, the limitations of this study are cross-sectional design, relatively small sample size, and online survey methods.

Conclusion and recommendation

During the quarantine period in Jordan, our study revealed that the cognitive aspect was most significantly affected by the COVID-19 pandemic during the quarantine period. Variations in emotional and behavioral aspects were observed among different age groups and marital statuses. Moreover, age and gender found to be predictors in determining psychological outcomes during the quarantine period. Based on our findings, we recommend the implementation of psychological awareness programs by governmental agencies to address cognitive challenges, emotional issues, and behavioral concerns arising from such a pandemic. Further demographic factors are needed to assess their influence on psychological dimensions collectively.

Conflicts of Interests

None declare.

Acknowledgment

The authors would like to thank all participants for their valuable contribution in this study.

References

Abd ElHafeez, S., Elbarazi, I., Shaaban, R., ElMakhzangy, R., Ossama Aly, M., Alnagar, A., Yacoub, M., El Saeh, H. M., Eltaweel, N., Alqutub, S. T., & Mohamed Ghazy, R. (2021). Arabic validation and cross-cultural adaptation of the 5C scale for assessment of COVID-19 vaccines psychological antecedents. *PloS one, 16*(8), e0254595. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254595

Ahmad, A. R., & Murad, H. R. (2020). The Impact of Social Media on Panic During the COVID-19 Pandemic in Iraqi Kurdistan: Online Questionnaire Study. Journal of medical Internet research, 22(5), e19556. https://doi.org/10.2196/19556

Alfuqaha, O. A., Aladwan, D. A., Al Thaher, Y., & Alhalaiqa, F. N. (2022). Measuring a panic buying behavior: the role of awareness, demographic factors, development, and verification. *Heliyon, 8*(5), e09372. doi:10.1016/j.heliyon.2022.e09372

Alodhayani, A. A., Almutairi, K. M., Alshobaili, F. A., Alotaibi, A. F., Alkhaldi, G., Vinluan, J. M., Albedewi, H. M., & Al-Sayyari, L. (2021). Predictors of Mental Health Status among Quarantined COVID-19 Patients in Saudi Arabia. Healthcare (Basel, Switzerland), 9(10), 1271. https://doi.org/10.3390/healthcare9101271

Arora, T., & Grey, I. (2020). Health behaviour changes during COVID-19 and the potential consequences: A mini-review. *Journal of Health Psychology, 25*(9), 1155-1163. doi:10.1177/1359105320937053

Banna, M. H. A., Sayeed, A., Kundu, S., Christopher, E., Hasan, M. T., Begum, M. R., Kormoker, T., Dola, S. T. I., Hassan, M. M., Chowdhury, S., & Khan, M. S. I. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of the adult population in Bangladesh: a nationwide cross-sectional study. *International journal of environmental health research, 32*(4), 850–861. https://doi.org/10.1080/09603123.2020.1802409

Blix, I., Birkeland, M. S., & Thoresen, S. (2021). Worry and mental health in the Covid-19 pandemic: vulnerability factors in the general Norwegian population. *BMC Public Health, 21*(1), 928. doi:10.1186/s12889-021-10927-1

Bonati, M., Campi, R., & Segre, G. (2022). Psychological impact of the quarantine during the COVID-19 pandemic on the general European adult population: a systematic review of the evidence. *Epidemiol Psychiatr Sci, 31*, e27. doi:10.1017/s2045796022000051

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet, 395*(10227), 912-920. doi:10.1016/s0140-6736(20)30460-8

Chiu, N. C., Chi, H., Tai, Y. L., Peng, C. C., Tseng, C. Y., Chen, C. C., . . . Lin, C. Y. (2020). Impact of Wearing Masks, Hand Hygiene, and Social Distancing on Influenza, Enterovirus, and All-Cause Pneumonia During the Coronavirus Pandemic: Retrospective National Epidemiological Surveillance Study. *J Med Internet Res, 22*(8), e21257. doi:10.2196/21257

Constant, A., Conserve, D. F., Gallopel-Morvan, K., & Raude, J. (2020). Socio-Cognitive Factors Associated With Lifestyle Changes in Response to the COVID-19 Epidemic in the General Population: Results From a Cross-Sectional Study in France. *Front Psychol, 11*, 579460. doi:10.3389/fpsyg.2020.579460

Di Renzo, L., Gualtieri, P., Cinelli, G., Bigioni, G., Soldati, L., Attinà, A., . . . De Lorenzo, A. (2020). Psychological Aspects and Eating Habits during COVID-19 Home Confinement: Results of EHLC-COVID-19 Italian Online Survey. *Nutrients, 12*(7). doi:10.3390/nu12072152

Gismero-González, E., Bermejo-Toro, L., Cagigal, V., Roldán, A., Martínez-Beltrán, M. J., & Halty, L. (2020). Emotional Impact of COVID-19 Lockdown Among the Spanish Population. *Front Psychol, 11*, 616978. doi:10.3389/fpsyg.2020.616978

Giuntella, O., Hyde, K., Saccardo, S., & Sadoff, S. (2021). Lifestyle and mental health disruptions during COVID-19. *Proc Natl Acad Sci U S A, 118*(9). doi:10.1073/pnas.2016632118

Guillon, M., & Kergall, P. (2020). Attitudes and opinions on quarantine and support for a contact-tracing application in France during the COVID-19 outbreak. *Public Health, 188*, 21-31. doi:10.1016/j.puhe.2020.08.026

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited.

Holman, E. A., Jones, N. M., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2022). Distortions in time perception during collective trauma: Insights from a national longitudinal study during the COVID-19 pandemic. *Psychol Trauma*. doi:10.1037/tra0001326

Hui, D. S., I Azhar, E., Madani, T. A., Ntoumi, F., Kock, R., Dar, O., Ippolito, G., Mchugh, T. D., Memish, Z. A., Drosten, C., Zumla, A., & Petersen, E. (2020). The continuing 2019-nCoV epidemic threat of novel coronaviruses to global health - The latest 2019 novel coronavirus outbreak in Wuhan, China. International journal of infectious diseases : IJID : official publication of the International Society for Infectious Diseases, 91, 264–266. https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.01.009.

Li, J. B., Yang, A., Dou, K., Wang, L. X., Zhang, M. C., & Lin, X. Q. (2020). Chinese public's knowledge, perceived severity, and perceived controllability of COVID-19 and their associations with emotional and behavioural reactions, social participation, and precautionary behaviour: a national survey. *BMC Public Health, 20*(1), 1589. doi:10.1186/s12889-020-09695-1

Maroto, M. L., Pettinicchio, D., & Lukk, M. (2021). Working Differently or Not at All: COVID-19's Effects on Employment among People with Disabilities and Chronic Health Conditions. *Sociological Perspectives, 64*(5), 876-897. doi:10.1177/07311214211012018

Massad, I., Al-Taher, R., Massad, F., Al-Sabbagh, M. Q., Haddad, M., & Abufaraj, M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on mental health: early quarantine-related anxiety and its correlates among Jordanians. *East Mediterr Health J, 26*(10), 1165-1172. doi:10.26719/emhj.20.115

Matud, M. P., Zueco, J., Díaz, A., del Pino, M. J., & Fortes, D. (2022). Gender differences in mental distress and affect balance during the first wave of COVID-19 pandemic in Spain. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-022-03282-w

Mucci, F., Mucci, N., & Diolaiuti, F. (2020). Lockdown and Isolation: Psychological Aspects of Covid-19 Pandemic in the General Population. *Clin Neuropsychiatry, 17*(2), 63-64. doi:10.36131/cn20200205

Omar, N. A., Nazri, M. A., Ali, M. H., & Alam, S. S. (2021). The panic buying behavior of consumers during the COVID-19 pandemic: Examining the influences of uncertainty, perceptions of severity, perceptions of scarcity, and anxiety. *Journal of Retailing and Consumer Services, 62*, 102600. doi:https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2021.102600

Osei-Tutu, A., Affram, A. A., Mensah-Sarbah, C., Dzokoto, V. A., & Adams, G. (2021). The Impact of COVID-19 and Religious Restrictions on the Well-Being of Ghanaian Christians: The Perspectives of Religious Leaders. *J Relig Health, 60*(4), 2232-2249. doi:10.1007/s10943-021-01285-8

Pasion, R., Paiva, T. O., Fernandes, C., & Barbosa, F. (2020). The AGE Effect on Protective Behaviors During the COVID-19 Outbreak: Sociodemographic, Perceptions and Psychological Accounts. *Front Psychol, 11*, 561785. doi:10.3389/fpsyg.2020.561785

Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A., Cazumbá, M., Campos, R., de Brito, S., & Simões E Silva, A. (2020). Emotional, Behavioral, and Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic. Frontiers in psychology, 11, 566212. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566212

Pietrabissa, G., & Simpson, S. G. (2020). Psychological Consequences of Social Isolation During COVID-19 Outbreak. *Front Psychol, 11*, 2201. doi:10.3389/fpsyg.2020.02201

Qian, M., Wu, Q., Wu, P., Hou, Z., Liang, Y., Cowling, B. J., & Yu, H. (2020). Anxiety levels, precautionary behaviours and public perceptions during the early phase of the COVID-19 outbreak in China: a population-based cross-sectional survey. *BMJ open, 10*(10), e040910. doi:10.1136/bmjopen-2020-040910

Schreiber, J. B. (2021). Issues and recommendations for exploratory factor analysis and principal component analysis. *Res Social Adm Pharm, 17*(5), 1004-1011. doi:10.1016/j.sapharm.2020.07.027

Sharif Nia, H., Shafipour, V., Allen, K.-A., Heidari, M. R., Yazdani-Charati, J., & Zareiyan, A. (2017). A Second-Order Confirmatory Factor Analysis of the Moral Distress Scale-Revised for Nurses. *Nursing Ethics, 26*(4), 1199-1210. doi:10.1177/0969733017742962

Shen, X., Li, Y., Feng, J., Lu, Z., Tian, K., & Gan, Y. (2022). Current status and associated factors of psychological resilience among the Chinese residents during the coronavirus disease 2019 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry, 68*(1), 34-43. doi:10.1177/0020764020980779

Thibaut, F., & van Wijngaarden-Cremers, P. J. M. (2020). Women's Mental Health in the Time of Covid-19 Pandemic. *Front Glob Womens Health, 1*, 588372. doi:10.3389/fgwh.2020.588372

Verma, S., & Mishra, A. (2020). Depression, anxiety, and stress and socio-demographic correlates among general Indian public during COVID-19. *International Journal of Social Psychiatry, 66*(8), 756-762. doi:10.1177/0020764020934508

Webster, R. K., Brooks, S. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., & Rubin, G. J. (2020). How to improve adherence with quarantine: rapid review of the evidence. *Public Health, 182*, 163-169. doi:10.1016/j.puhe.2020.03.007

Xin, M., Luo, S., She, R., Yu, Y., Li, L., Wang, S., . . . Lau, J. T. (2020). Negative cognitive and psychological correlates of mandatory quarantine during the initial COVID-19 outbreak in China. *Am Psychol, 75*(5), 607-617. doi:10.1037/amp0000692

Yaaqeib, S., Lambert, L., Hadjisolomou, S., Al-Fazari, M., Selim, H., & Haque, A. (2022). Validation study of a wellbeing scale (SPANE) in the Arab Gulf region: A multicountry study. *PLoS one, 17*(5), e0268027. doi:10.1371/journal.pone.0268027

Zhao, Y., Ding, Y., Shen, Y., & Liu, W. (2022). Gender Difference in Psychological, Cognitive, and Behavioral Patterns Among University Students During COVID-19: A Machine Learning Approach. *Front Psychol, 13*, 772870. doi:10.3389/fpsyg.2022.772870.

Vol. (17), No. (60), Part one, March 2024, PP. 61- 92

Awareness Level of Autistic Teachers about the Extent of Using Assistive Technologies in Teaching Students with an Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia

By

Dr. Shatha Althobaiti

Assistant Professor Department of Special education, College of Education, Taif University, P.O. Box 11099, Taif 21944, Saudi Arabia

Awareness Level of Autistic Teachers about the Extent of Using Assistive Technologies in Teaching Students with an Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia

Dr. Shatha Althobaiti, phd (*)

Abstract

This study aimed to identify autistic teachers' level of awareness regarding the use of Assistive Technologies (ATs) in teaching students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Saudi Arabia. A quantitative approach was employed with a questionnaire as the research tool. The questionnaire was created by the researcher. Based on previous studies, the questionnaire included 19 items that measured the level of awareness of autistic teachers regarding the extent ATs are utilized in teaching students with ASD in Saudi Arabia. The study sample included (54) teachers who taught students with ASD in Saudi Arabia. The results indicated there is a high level of awareness (92.0%) among teachers of students with ASD regarding the extent of the use of ATs in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia. Moreover, teachers with a Master's degree have a higher level of awareness regarding the use of AT than teachers with only a Bachelor's degree. These results could improve the field of special education regarding the use of ATs. The study recommended further teacher training regarding the use of ATs in the field of ASD as well as additional research assessing the effectiveness of ATs for other disabilities.

Keywords: Teachers of autism spectrum disorder, Autism spectrum disorder, Assistive technologies.

(*) Department of Special education, College of Education, Taif University, P.O. Box 11099, Taif 21944, Saudi Arabia.

مدى وعي معلمي التوحد بإستخدام التقنيات المساعدة في تدريس الطلاب ذو إضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية

د/ شذا شعيل الثبيتي (*)

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي معلمي التوحد فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة في تدريس الطلاب ذو إضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الكمي، من خلال أداة الاستبيان التي تم إنشاءها من قبل الباحث بناءً على مراجعة الأدبيات، حيث تضمن الاستبيان١٩ فقرة تقيس مستوى وعي معلمي التوحد فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة في تدريس الطلاب ذو إضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. اشتملت عينة الدراسة على (٥٤) معلماً يقومون بتدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. أشارت النتائج إلى وجود مستوى عالٍ من الوعي (٩٢,٠%) لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة في تدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. علاوة على ذلك، يتمتع المعلمون الحاصلون على درجة الماجستير بمستوى أعلى من الوعي فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا المساعدة مقارنة بالمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. هذه النتائج يمكن أن تحسن مجال التعليم الخاص فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة. أوصت الدراسة بالمزيد من التدريب للمعلمين فيما يتعلق باستخدام التقنيات المساعدة في مجال اضطراب طيف التوحد، بالإضافة إلى إجراء أبحاث إضافية لتقييم فعالية التقنيات المساعدة مع الإعاقات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: معلمي اضطراب طيف التوحد، اضطراب طيف التوحد، التقنيات المساعدة

(*) أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية - جامعة الطائف.

Introduction:

Education is imperative to the improvement and development of societies (Al-Khatib, 2021). Good schools containing teachers who can educate and provide appropriate services to students are a fundamental component to the field of education. Teachers are the ones who assess students' needs, prepare plans, follow up on student's progress, and provide necessary reinforcement (Farr, 2010).

Teachers are also responsible for the education of students with disabilities (Farr, 2010). No educational institution is devoid of individuals with disabilities. The performance of these students differs from that of ordinary individuals with an IQ lower or higher than average. Students with disabilities are not always able to complete the tasks assigned to them without special programs to help them complete the tasks (Al-Khatib, 2021). Disabilities include hearing disabilities, visual disabilities, intellectual disabilities, multiple disabilities, emotional and behavioral disturbances, learning disabilities, and Autism Spectrum Disorder (ASD), among others (Al-Khatib, 2021).

ASD is one of the disabilities that needs more attention, care, and support services, as it is one of the most widespread disabilities at the current time, according to current statistics (McConkey, 2020; Lord et al., 2020). ASD is defined as a developmental disability characterized by core impairments in language communication, social communication, and repetitive behavior (Alves et al., 2020). ASD begins before the age of two and can last throughout a child's life. ASD has many subtypes. While each child with ASD has a distinct set of strengths and challenges, the abilities of children with ASD can vary significantly. Some can live independently, while

others may need significant support in their daily lives. Children with ASD often have problems with social communication and interaction skills, such as eye contact, responding to their name, and sharing interests with others. They may also have problems with repetitive behaviors, such as flapping their hands or spinning themselves in circles. Moreover, some of them may have delayed learning, movement or language skills (Lauritsen, 2013).

Teachers are needed to assess the needs of these students and provide the best education through the appropriate curriculum and plans, in conjunction with the IEP team (Farr, 2010). Students with ASD may need teaching aids, such as technology tools to assist them in processing information, organizational skills, and language (Daud et al., 2018). Experts committed to helping students with disabilities aim to enhance their performance and capabilities and, to that end, have worked on designing special technological tools to facilitate the needs of individuals with disabilities. Technology enhances the quality of life for children living with disabilities (Alnahdi, 2014).

In the era of technology, ATs play an important role for student with disabilities to improve their performance in education. Access to ATs is an attempt to "level the playing field" for children with disabilities by providing them with access to services, education, and employment (Ennis-Cole, & Smith, 2011). Moreover, AT has arisen as a solution to many of the problems students with disabilities are facing and has proven to be a useful resource in special education classrooms, permitting students with disabilities to engage with learning materials and educators, interact with peers, and develop confidence in education. AT enables students with disabilities to perform some of the activities they could not perform without

the technology and, thus, succeed in their academic performance (Estrada-Hernandez & Stachowiak, 2016). IDEA 2004 defined AT as "any item, piece of equipment or product system, whether acquired commercially off the shelf, modified, or customized, that is used to increase, maintain, or improve the functional capabilities of children with disabilities." The broad definition of AT allows flexibility in making decisions about the appropriate assistive devices to help meet the unique needs of students at an individual level.

The different categories of AT tools used to improve the functional capabilities of students with disabilities in all aspects of life include low-tech, mid-tech, and high-tech devices (Eichleay & DuBuske, 2005). Low-tech AT tools are cheap and less sophisticated pieces of equipment, and they do not require much training to handle. Some of these tools include the rug locks test, shaped pens, paper with raised lines, handheld magnifiers, walkers, and large print texts. Middle-tech equipment may have complex features, which include being battery or electronically-operated (The Center on Technology and Disability, 2024). For this reason, these tools may be more expensive than low-tech devices, and they may also require a bit of training in relation to their usage. Examples include amplifiers, talking photo albums, manual wheelchairs, talking spell checkers, and electronic organizers (Eichleay & DuBuske, 2005). The devices classified at the high-tech end of the continuum are the most complex and may be computerized. They are also expensive and require extensive training to learn how to use them properly (The Center on Technology and Disability, 2024). High-tech AT tools include voice-activated telephones, digital hearing aids, touch windows, big keys, and

computers with magnification and voice recognition software (Eichleay & DuBuske, 2005). The exploration of various types of low-tech and high-tech AT tools before choosing the final AT solution depends on a teacher's knowledge, abilities, and confidence regarding AT and the complexity of the needs of the students with disabilities.

Based on the data collected through AT trials and assessments, teachers should select the best AT solution to match the student's need for AT devices (Special Education Technology – British Columbia, 2007). Accordingly, there are special AT innovation for students with ASD to help them interact with classmates and engage with instructors and learning materials, thus enhancing their academic performance (Sampath, 2013). Assistive technology tools are also used even with students with ASD to help them bypass their academic weaknesses and reach their individual potential (Goosen, 2022; Hawsawi, 2015). However, teachers and professionals involved in supporting children with disabilities by using AT must have the necessary skills and knowledge (Gal, Schreur, & Engel-Yeger, 2010). Knowledge about what is available in the field of AT and, importantly, the laws, policies, and regulations guiding the use of AT in special education is the starting point of supporting children with disabilities (Al-Mulhim, 2021)

Implementation of AT devices and systems in special education classrooms has not only made students with disabilities more independent in the learning process but has also improved their functional capabilities (Reynolds, Wellington, & Zhao, 2016). Educators who strive to promote inclusiveness must have the expertise to select the right AT devices that are capable of improving the quality of education for the children they serve (Peterson-Karlan & Parette, 2007). Inadequate knowledge about the

requirements of AT results in poor implementation and abandonment of AT devices. Therefore, teachers can use the aforementioned laws, frameworks, and practices to improve their understanding of AT for the purpose of achieving quality education for children with disabilities.

2. problem statement:

Students with disabilities need to have services available which promote independence, enabling them to perform tasks that they had difficulty with or were unable to accomplish on their own (Abdel-Al, & Hamed, 2021). There are variances, including the teacher and their familiarity with their students' needs, the resources available and teachers comfort level with implementing the aforementioned resources. However, despite the explosion of AT developments in the marketplace, the special education field to date, has been slow to recognize the need to integrate state-of-the-art technology into special education programs and services for students with ASD. Even though the challenges confronting the special education field concerning AT and ASD are significant, the current state of affairs also provides opportunities. At the present time, assistive technology should be considered as one of the means that help advance the educational process, especially when planning the individualized education program (IEP) for all students with ASD (Farr, 2010). However, AT is not a helpful resource unless teachers are knowledgeable about the resources available and how to use them most effectively in the classroom for their students with disabilities. Therefore, there is a need to identify the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia. Additionally, the relations between

academic degree and the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia also needs to be considered.

3. Study questions:

This study addressed two questions:

- **Research Question No. 1**: What is the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia?
- **Research Question No. 2**: What is the relationship between the academic degree and the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia?

4. Purpose of the study:

The purpose of this study was to identify the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia.

5. significance of the study:

Theoretical Importance. The findings may draw attention to the importance of preparing and training teachers to use ATs in the field of special education. Also, this research could help future researchers in developing a more comprehensive research approach.

Applied Importance. The results of this study may provide the Ministry of Education in Saudi Arabia with information regarding importance of using AT with ASD in the field of training and rehabilitation. Also, the outcome of this study can be used to improve the quality of special education.

6. Study Limitations:

There were four limitations which this study faced:

- ***6.1 The objective limitations:*** Using ATs in Teaching Students with an ASD.
- ***6.2 The human limitations:*** This study was conducted with special education teachers who teach students with ASD in Saudi Arabia.
- ***6.3 The place limitation:*** The setting of this study included special education teachers who teach students with ASD in Saudi Arabia.
- ***6.4 The time limitation:*** This study was conducted in the school year 2023-2024.

7. Study Terminology:

- ***7.1 Autistic Teachers:*** Are the teachers who teach students with ASD in private and public schools in Saudi Arabia.
- ***7.2 Awareness Level of Autistic Teachers:*** Is the awareness Level degree of the teachers who teach students with ASD about the extent of using AT that they get on the survey.
- ***7.3 AT:*** Is both non-technical auxiliary aids and mechanical, and electrical devices that are used to increase, maintain, or improve the functional capabilities of individuals with disabilities. (The Individuals with Disabilities Education Act, 2019)
- ***7.4 ASD:*** Is a neurodevelopment disorder that takes place during the first two and a half years of childhood and may lead to significant impairment in repetitive behavior, social communication, and imagination. (Alves et al., 2020).

8. Previous studies:

A study by Khazaleh and Abzakh (2023) aimed to identify the level of using ATs in inclusive education for students with ASD. The analytical

descriptive method was used. The study sample included (193) teachers in Amman, Jordan. The study results indicated that the level of using AT was moderate. However, the findings showed no significant difference between gender variables and the level of using ATs in inclusive education for students with ASD. Finally, the results showed that there were significant differences between the educational qualification variable and the level of using ATs in inclusive education for students with ASD in favor of post-graduate qualification. The researchers recommended ensuring teachers were equipped with the provision of what they need from the technologies to use with ASD students.

Deng and Rattadilok (2022) utilized the analytical descriptive method to assess the use of ATs by technology developers, ASD professionals, and parents of ASD children. The results found that all the individuals in China have lower utilization and awareness of ATs. The researchers found that the inability to afford costs and possible side effects were barriers that may prevent ASD individuals in China from using ATs. The study recommended the need for affordable mobile applications to help Chinese ASD individuals.

Recently, Qarqi et al., (2021) conducted a study that aimed to identify the degree of awareness of special education teachers regarding the extent of using instructional technology in the process of teaching students with special needs in Amman. The descriptive survey method was used in the study in light of the qualification variable. The study used a sample of (112) male and female special education teachers. The results of the study indicate the level of awareness among teachers was found to be "high", and statistically significant differences attributable to the scientific qualification variable (Bachelor, Graduate) in favor of postgraduate studies were found.

Al-Obaidi and Abbas (2021) aimed to uncover the reality of the use of educational techniques by teachers of children with ASD with descriptive analytical research. A total of (25) teachers of autistic children participated in the study. The questionnaire was used as a research tool and included (23) paragraphs. The results showed that the most common techniques used in teaching children with ASD by teachers were photographs and video. The researchers recommended ensuring teachers were equipped with the provision of educational techniques that would enable them to adequately teach students with ASD.

Saeedaat and Dnia (2020) assessed the use of educational technology in educating individuals who were visually impaired. The descriptive approach was used to answer the research question through the distribution of a questionnaire. The study sample included (30) teachers in the school for the visually impaired. The study results indicated that there is a lack of teacher training and qualifications regarding the use of educational technology. The researchers found this led to inadequate use of educational technology for individuals with disabilities (Saeedaat & Dnia, 2020).

Nisreen and Amal (2019a) utilized the analytical descriptive method to assess the use of educational techniques by teachers of children with ASD. The analytical descriptive method was used. A total of 25 teachers of autistic children at the Center for ASD participated in the study. The survey was used as a tool and included 23 questions. The results affirmed photographs and video were the most commonly used techniques for teaching autistic children by teachers. The study recommended the need for a specialist in educational technology, the need for teacher training on educational technology, and the need for specialized rooms equipped with effective ASD technology.

Nisreen and Amal (2019b) conversely focused on obstacles that prevent the use of educational technology by teachers of students with ASD. The analytical descriptive method was used in this study. The study used a sample of (25) teachers of autistic children at the Center for ASD. A questionnaire was used as a tool for the study. The results affirmed the need for a classroom equipped with educational technology. Additional monetary resources, as well as additional staff needs were also identified. The study recommended the need to provide special rooms, additional support staff and additional training for the educators and staff.

Regan et al., (2019) conducted research to better understand teacher attitudes and perceptions regarding writing instruction and use of technology. A qualitative approach was used to answer the research question. A total of (47) middle school teachers were interviewed. The results demonstrated that most teachers considered themselves to be technology users who perceived their students' writing skills to be deficient, yet spent little time on writing instruction in content areas. On another hand, teachers revealed that technology was helpful in educating students with disabilities, differentiating instruction, and providing learning opportunities. Moreover, teachers indicated that the biggest barriers to using technology were the time involved, the resources available, and the access. The study recommended the provision of pre-service and in-service training by schools.

8.1 Commenting on Previous Studies

Previous literature confirms ATs are imperative resources which can facilitate learning for individuals with disabilities. Some previous research focused on educational technology, rather than AT, specifically (Nisreen &

Amal,2019; Qarqi et al., 2021; Regan et al., 2019; Saeedaat & Dnia, 2020). This study also differed from some studies in the scientific method used, as some studies used qualitative research methodology (Regan et al., 2019) and experimental research methodology (Alnahdi, 2014). This study used a descriptive research methodology, which seemed to be most fitting with the objectives of the research (Al-Obaidi & Abbas, 2021; Deng & Rattadilok, 2022; Khazaleh & Abzakh, 2023; Nisreen & Amal, 2019; Qarqi et al., 2021; Saeedaat and Dnia, 2020).

This research aligned with research by Khazaleh and Abzakh (2023), and Qarqi et al. (2021), which emphasized the importance of educators' awareness regarding instructional technology. However, this current study was more specific, as it focused on ASD, while Khazaleh and Abzakh (2023), research focused on inclusive education for students with ASD, and Qarqi et al.'s (2021) research focused on general special education. Despite the importance of developing research on using ATs in the field of special education in general and the field of ASD in particular, no previous studies were found that included the variables of this study that focused on identifying the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia. This means that this study will make a unique contribution to the literature regarding the use of supportive technologies in the field of ASD and special education.

9. Methodology

9.1 Study Approach:

To achieve the objectives of the study and answer the study questions, the descriptive approach was used. Al-Assaf (2016, p. 211)

defines it as an approach "that is carried out by interrogating all members of the research community or a large sample of them, with the aim of describing the studied phenomenon in terms of its nature and degree of existence only, without going beyond that to studying the relationship or deducing the causes, for example." This is one of the most appropriate approaches for the current study, because it relies on describing the reality of the phenomenon and then analyzing the results and building conclusions in light of the current reality.

9.2 Study population:

The population of the current study consisted of (128) teachers who teach students with ASD. (Statistics of the Ministry of Education, 2023).

9.3 The study sample:

The study sample consisted of (54) teachers who teach student with ASD, who were selected by the stratified random method from the study population. Table (1) shows the distribution of the sample according to the educational qualification variable.

Table (1)

The Sample According to the Educational Qualification Variable

Academic degree	Frequency	Percentage %
Bachelor's	31	57.4
Master's	21	38.9
Doctorate	2	3.7
Total	54	100%

Table (1) shows that (31) of the study individuals represent (57.4%), and their practical qualification is a Bachelor's degree, while (21) of the study individuals represent (38.9%) of the total study population, and their practical qualification is a Master's degree. Finally, (2) of the study members represent (3.7%) of the total study population. Their professional qualifications are a Doctorate degree.

9.4 Tools of the Study:

The questionnaire was used as a tool to collect data. This is due to its suitability to the objectives of the study, community, and to answer the questions.

9.5 Building the study tool:

After reviewing the literature and previous studies related to the topic of the current study, such as the study of Qarqi, Al Salah and Karim (2021), the study of Saeedaat and Dnia (2020), and the study of Nisreen and Amal (2019), and in light of the study questions and objectives of the study, the questionnaire was built, and in its final form it consisted of three parts to collect data from the participants. The first part contains an introductory introduction to the objectives of the study and the type of data and information the type of information collected from the study participants, along with a guarantee of the confidentiality of the information provided, as well as a pledge to use it for scientific research purposes only. The second part of the questionnaire focused on the primary data, or academic degree, for the study participants. The third part of of the questionnaire consists of (19) items, which measure the awareness level of autistic teachers regarding the extent of using ATs in teaching students with ASD in Saudi Arabia.

A three-point Likert scale was used to obtain the responses of the study subjects, according to the following degrees of agreement: (Agree - Neutral - Disagree), and then this scale was expressed quantitatively, by giving each of the previous statements a score, according to the following: I agree (3) degrees, Neutral (2) degrees, Disagree (1) degrees. To determine the length of the three-point Likert scale categories, the range was calculated by subtracting the upper limit from the lower limit (3 – 1 = 2), then dividing it by the largest value in the scale (2 ÷ 3 = 0.67), and then this value was added to the lowest value in scale(1); To determine the upper limit for this category, the length of the categories became as shown in the table (2).

Table (2)

Division of the Three-way Likert Scale Categories

(Limits of Average Responses)

Category	from	to	
Disagree	1.00	1.67	low
Neutral	1.68	2.34	mid
I agree	2.35	3.00	high

9.6 Validity of the study tool:

The validity of the study tool means ensuring that it measures what it has prepared. It also means that the questionnaire is understandable to everyone who uses it. The validity of the study tool was confirmed through: *The apparent validity of the study tool (The arbitrators):*

Questions were refined with the help of experts in special education. A total of (8) arbitrators were asked to evaluate the quality of the questionnaire, in terms of its ability to measure what it was prepared to

measure, and to judge its suitability to the objectives of the study, by determining the clarity of the expressions, its affiliation to the tool, its importance, and its linguistic integrity. The arbitrators expressed what they saw as modifications or deletions. They added to the statements and reviewed the notes and then made necessary amendments, which were agreed upon by the majority of arbitrators, and then the questionnaire was produced in its final form.

Internal consistency validity of the instrument:

To ensure the validity of the internal consistency of the questionnaire, it was applied to a survey sample, consisting of (18) male and female teachers in the field of special education. To verify the internal consistency of the questionnaire, Pearson's correlation coefficient was calculated to assess the degree of correlation of each questionnaire item with the total score of the questionnaire.

Table (3)

Pearson Correlation Coefficients for the Questionnaire Items with the Total Score of the Questionnaire

items	Correlation coefficient	items	Correlation coefficient
1	**0.634	11	**0.661
2	**0.768	12	**0.697
3	**0.634	13	**0.748
4	**0.637	14	**0.814
5	**0.547	15	**0.564
6	**0.644	16	**0.738
7	**0.613	17	**0.834
8	**0.661	18	**0.529
9	**0.767	19	**0.605
10	**0.689	-	-

**** Significant at the significance level of 0.01 or less**

It is clear from Table (3) that the correlation coefficient values for each of the statements with the total score of the questionnaire are positive and statistically significant at the significance level (0.01) or less, which indicates the validity of the internal consistency between the statements of the first axis, and its suitability for measuring what it was designed to measure.

9.7 Reliability of the study tool:

The reliability of the study tool was applied to a survey sample, consisting of (18) male and female teachers in the field of special education, and it was confirmed through the use of Cronbach's Alpha (Cronbach's Alpha (α) equation) and the half-split equation. Table (4) shows the values of the Cronbach's Alpha (Cronbach's Alpha) reliability coefficients.

Table (4)

Cronbach's Alpha Coefficient and Half-split to Measure the Reliability of the Study Tool

The questionnaire	number of items	Cronbach's Alpha	half-split
A questionnaire on the awareness level of teachers' of the extent of Using Assistive Technologies	19	0.917	0.854

It is clear from Table (4) that the general reliability coefficient is high, reaching (0.917) according to the Cronbach Alpha equation, while in the semi-split it reached (0.854). This indicates that the questionnaire has a high degree of reliability that can be relied upon in the field application of the study.

4- 10. data analysis procedures:

After receiving permission, the survey was sent out and enough completed surveys were received, which was (54) participants. To achieve the objectives of the study and analyze the collected data, many appropriate statistical methods were used using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The frequencies and percentages of the study individuals were calculated along with the mean and weighted mean, standard deviation, Pearson's correlation coefficient to determine internal consistency, and Cronbach's alpha coefficient to verify the stability of the study tool. The split half equation was done to verify the stability of the study instrument. The Kruskal-Wallis test was completed to verify the differences between the responses of the study sample, depending on the variable, and the Scheffé test was also conducted to verify the direction of differences between the responses of the study sample.

11. Results:

11.1 Results for Research Question No. 1:

The first research question asked: What is the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia? Arithmetic means, standard deviations, percentages, and ranks were calculated for the responses of the study participants to statements about the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia, and the results were as follows:

Table (5)
Responses of Study Participants Regarding the Level of Awareness of Autistic Teachers About the Extent of Using AT in Teaching Students with ASD in Saudi Arabia, Arranged in Descending Order According to Averages of Agreement

No	Items	arithmetic means	Std. deviation	percentages	Category	Rank	Responses
1	I am aware of the importance of using ATs with students with ASD	2.78	0.420	%92.7	Agree	8	High
2	I am aware that ATs help integrate students with ASD	802.	0.491	%93.3	Agree	7	High
3	Using ATs adds new practical experiences to my field	12.8	0.392	%93.7	Agree	5	High
4	I am aware that ATs reduce the dependence of students with ASD on others	672.	0.583	%89.0	Agree	17	High
5	ATs increase learning motivation for students with ASD	722.	0.452	%90.7	Agree	12	High
6	I am aware that A Ts contribute to immediate feedback for students with ASD	692.	0.543	%89.7	Agree	16	High
7	ATs contribute to facilitating the educational process	92.8	0.317	%96.3	Agree	1	High
8	The use of ATs provides easy access to information at any time	832.	0.376	%94.3	Agree	3	High
9	ATs contribute to correcting errors for students with ASD	782.	0.420	%92.7	Agree	9	High
10	The use of ATs provides expertise in all areas for students with ASD	802.	0.407	%93.3	Agree	6	High

No	Items	arithmetic means	Std. deviation	percentages	Category	Rank	Responses
11	Using ATs helps students avoid excessive behavioral and emotional movements	702.	0.461	%90.0	Agree	14	High
12	ATs contribute to developing language communication skills for students with ASD	22.7	0.529	%90.7	Agree	13	High
13	ATs contribute to developing social interaction skills for students with ASD	652.	0.619	%88.3	Agree	18	High
14	ATs contribute to developing movement skills and reducing routine movements for students with ASD	612.	0.627	%87.0	Agree	19	High
15	ATs for students with ASD provide programs that help the student express themselves and feel	12.8	0.392	%93.7	Agree	4	High
16	ATs help students with ASD integrate into society	62.7	0.432	%92.0	Agree	11	High
17	ATs address the issue of individual differences for students with ASD	52.8	0.359	%95.0	Agree	2	High
18	ATs provide educational and guidance plans for students with ASD	82.7	0.462	%92.7	Agree	10	High
19	The use of ATs contributes to reducing distractions for students with ASD	702.	5370.	90.0%	Agree	15	High
	Mean	2.76	0.314	%092.	Agree	-	High

Table (5) shows that there is a high level of awareness among teachers of students with ASD about the extent of the use of AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia, with an arithmetic average of (2.76 out of 3.00), and a percentage of (92.0%), which is an average that falls into the third category of Tripartite scale categories (from 2.35 to 3.00), which is the category that indicates the I agree option on the study instrument.

The results in Table (5) show that the highest levels of awareness of teachers of students with ASD about the extent of the use of AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia are represented by statements No. (7, 17, 8), which were arranged in descending order according to the agreement of the study members with a high degree, as follows:

Statement No. (7), which is: "ATs contribute to facilitating the educational process," came in first place in terms of the study members' agreement with it, and to a high degree, with an arithmetic mean of (2.89 out of 3.00), and a percentage of (96.3%). This result is explained by the fact that teachers of students with ASD felt their students benefitted from it. ATs facilitated the educational process by giving teachers an effective method to employ for their students with disabilities.

Statement No. (17), which is: "ATs address the problem of individual differences in students with ASD," came in second place in terms of the study members' approval of it, with a high degree, with a mean of (2.85 out of 3.00), and a percentage of (95.0%). This result is explained by the fact that ATs have helped teachers with ASD deal with all their students with different conditions, which has enhanced their awareness of their effectiveness in addressing the problem of individual differences in students with ASD.

Statement No. (8), which is: "The use of ATs provides easy access to information at any time," came in third place in terms of the study's members' approval of it, and to a high degree, with an arithmetic average of (2.83 out of 3.00), with a percentage of (94.3%). This result is explained by the fact that AT enabled teachers of students with ASD to benefit from research and knowledge techniques, which enhanced their awareness of their effectiveness in providing easy access to information at any time.

Moreover, the results in Table (5) show that the lowest levels of awareness of teachers of students with ASD about the extent of the use of AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia are represented by the two statements No. (13, 14), which were arranged in descending order according to the study members' approval of them, with a high degree, as follows:

Statement No. (13), which is: "ATs contribute to developing social interaction skills for students with ASD," ranked fourteenth in terms of the study members' agreement with it, with a high degree, with an arithmetic mean of (2.65 out of 3.00), and a percentage of (88.3%). This result indicates teachers of students with ASD do not firmly believe that AT facilitates the development of social interaction skills or their students benefit from AT sufficiently.

Statement No. (14), which is: "ATs contribute to developing movement skills and reducing routine movements for students with ASD," ranked fifteenth in terms of the study members' approval of it, with a high degree, with an arithmetic average of (2.61 out of 3.00), and a percentage of (87.0%). This result is explained by the fact that teachers of students with ASD focus on educational benefits from AT, rather than a reduction in routine movements or an enhancement of movement skills.

11.2 Results for Research Question No. 2 :

The second question asked: What is the relations between the academic degree and the level of awareness of autistic teachers about the extent of using AT in teaching students with ASD in Saudi Arabia? To determine whether there were statistically significant differences in the responses of study individuals according to the academic degree variable, the "Wallis Test Kruskal analysis" was used. To clarify the significance of the differences in the responses of study individuals according to the academic degree variable, the results were as shown in the following table:

Table (6)

Results of the Wallis Test Kruskal Analysis for the Academic Degree Variable

	Academic degree	No	Mean	Chi-square	Statistical significance	
A measure of the level of awareness of teachers	Bachelor Master Doctorate	31 21 2	22.84 33.19 40.00	6.979	*0.031	

Function at the level of 0.05 or less:

Table (6) shows that there are statistically significant differences at the level of (0.05) or less in the responses of study members regarding (a measure of the level of awareness of teachers) according to the academic degree variable.

To determine the validity of differences between academic degree categories, the Scheffé test was used, the results of which were as follows:

Table 7

The Scheffé test to Verify Differences Between Academic Degree Categories

	Academic degree	No	Mean	Bachelor	Master	Doctorate
A measure of the level of awareness of teachers	Bachelor	31	2.66	-	-	-
	Master	21	2.87	*	*	
	Doctorate	2	2.97			

***Function at the level of 0.05 or less:**

The results in Table (7) show that there are statistically significant differences at the level of (0.05) or less between the study individuals whose academic degrees are Bachelor's and the study individuals whose academic degrees are Master's in the level of awareness of the extent of the use of assistive technology in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia for the benefit of Study individuals whose academic degrees are Master's.

12. Discussion:

12.1 Discuss the Results for Research Question No. 1:

For the first research question, the results generated several conclusions, the most prominent of which are: There is a high level of awareness among teachers of students with ASD regarding the extent of the use of AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia, and this finding is supported by Qarqi et al., (2021). The reason may be teachers of students with ASD take classes on AT while doing their

undergraduate coursework. Most of the teachers agreed that AT facilitated the educational process and enhanced learning for their students, as well as, addressed the issue of individual differences for students with ASD. Moreover, this finding is supported by Regan et al., (2019) affirmed the use of AT provides easy access to information at any time, which can make the education process easier.

On other hand, the lowest levels of awareness among teachers of students with ASD regarding the extent of using AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia was in regards to the development of social interaction skills. Teachers could perceive a need for community engagement for the development of these skills, rather than the use of AT. Teachers also did not agree AT helps with the reduction of routine movements or the enhancement of movement skills for students with ASD. It seems teachers viewed AT as a tool that enhances educational skills, rather than skills associated with movement. These findings align with Al-Obaidi and Abbas's (2021) research results showed that the most common techniques used in teaching children with ASD by teachers were photographs and videos that only focused on learning skills.

12.2 Discuss the Results for Research Question No. 2 :

For the second research question, the results surmised there are statistically significant differences at the level of (0.05) or less between the study subjects whose academic degrees are Bachelor’s and the study subjects whose academic degrees are Master’s regarding the level of awareness of the extent of the use of AT in teaching students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia. The results were in favor of the study subjects whose academic degrees were Master’s. This study’s finding is

supported by Khazaleh and Abzakh (2023), and Qarqi et al., (2021) studies indicating that teachers with higher degrees had higher levels of awareness of the use of AT than teachers with bachelor's degrees. The reason for this may be that teachers who hold a master's degree have received more training and experience regarding the use of AT when they obtained this degree. The results of this study do not support Saeedaat and Dnia's (2020) finding that there is a lack of teacher training and qualifications regarding the use of educational technology.

12.3 Recommendations :

1- Train teachers to use specific ATs for only for student with ASD.
2- Providing in-service training to all teachers through distance education and other self-learning techniques.
3- Follow up on new developments and research in the field of ATs for students with ASD.
4- Conducting similar studies with other disabilities to substantiate the findings.
5- Conducting future studies on the obstacles that limit the awareness of teachers of students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia regarding the importance of using assistive technology in their teaching.
6- Conducting future studies on ways to reduce the obstacles that limit the awareness of teachers of students with ASD in the Kingdom of Saudi Arabia about the importance of using AT in their teaching.

REFERENCES

Abu Aqrab Ibrahim Abdel-Al, & Hamed. (2021). A proposed vision for educating people with special needs in light of the Egyptian state's trend towards benefiting from digital technologies. *Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 89*(89), 1305-1348.

Al-Assaf, Saleh Ahmed. (2016). Introduction to research in behavioral sciences. 3rd edition. Riyadh: Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Khatib, Jamal (2021). Uses of technology in special education. (2nd edition). Amman: Darwael for Printing and Publishing.

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 13*(2), 18-23.

Al-Mulhim, Latifa Ahmed. (2021). The assistive technology law in special education - A comparative study between the United States of America and the Kingdom of Saudi Arabia . *Journal of Educational and Psychological Sciences, 5*(21), 75-58.

Alves, F. J., De Carvalho, E. A., Aguilar, J., De Brito, L. L., & Bastos, G. S. (2020). Applied behavior analysis for the treatment of autism: A systematic review of assistive technologies. *IEEE Access, 8*, 118664-118672.

Al-Obaidi, Sabah Marshoud Manoukh & Abbas, Wafa Kanaan Khader (2021). Educational means used to develop various skills among children with autism disorders in the city of Tikrit. *Psychological Science, 32*(03A).

Bensassi, E. M., Gomez, J. C., Boyd, L. E., Hayes, G. R., & Ye, J. (2018). Wearable assistive technologies for autism: opportunities and challenges. *IEEE Pervasive Computing, 17*(2), 11-21.

Daud, S. N. S. C., Maria, M., Shahbodin, F., & Ahmad, I. (2018). Assistive technology for autism spectrum disorder: a review of literature. In Proceedings of International MEDLIT Conference (pp. 1-7).

Deng, L., & Rattadilok, P. (2022). The need for and barriers to using assistive technologies among individuals with Autism Spectrum Disorders in China. *Assistive Technology, 34*(2), 242-253.

Eichleay, K., & DuBuske, S. (2005). Assistive technology continuum of low to high tech tools: Boston Public Schools [PDF]. Boston Public Schools Access Technology Center. Retrieved fromhttp://www.assistivetechnology.vcu.edu/files/mt/2/AT_Continuum_Generic10_06.pdf

Ennis-Cole, D., & Smith, D. (2011). Assistive technology and autism: Expanding the technology leadership role of the school librarian. School Libraries Worldwide, 86-98.

Estrada-Hernandez, N., & Stachowiak, J. R., (2016). Factors that affect the successful implementation of assistive technology. *Eastern Education Journal. 45*(1) 2–22. Retrieved from http://castle.eiu.edu/~edjournal/

Farr, W. (2010). Personalized technology for autism spectrum conditions is the future. *Journal of Assistive Technologies, 4*(1), 58-60.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education, 25*(2), 89–99.

Georgia Department of Education, Georgia Project for Assistive Technology. (2014). Definition of assistive technology.

Goosen, L. (2022). Assistive Technologies for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders. In Assistive Technologies for Assessment and Recovery of Neurological Impairments (pp. 1-24). IGI Global.

Hawsawi, Ali bin Muhammad Bakr. (2015). Training needs of teachers of students with autism disorder in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Faculty of Education, 9

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

Khazaleh, A., & Abzakh, H. (2023). The Level of Using Assistive Technologies in Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder from Teachers' Point of View. *Educational and Psychological Sciences Series, 2*(1), 95-117.

Lauritsen, M. B. (2013). Autism spectrum disorders. European child & adolescent psychiatry, 22, 37-42.

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ... & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature reviews Disease primers, 6*(1), 1-23.

McConkey, R. (2020). The rise in the numbers of pupils identified by schools with autism spectrum disorder (ASD): a comparison of the four countries in the United Kingdom. *Support for learning, 35*(2), 132-143.

Nisreen Youssef Qarqi, Amna Saadi Al Salah, & Majed Abdel Karim A. (2021). Awareness students of special education teachers using educational technology in teaching people with special needs in the capital Amman Governorate, Jordan. *International Journal of Educational Psychological Studies* (EPS), 10(3).

Nisreen Abdel-Ilah Zahra, & Amal Mahmoud Ali. (2019). The reality of using educational techniques in developing various skills among children with autism disorder in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(8), 65-85.

Nisreen Abdel-Ilah Zahra, & Amal Mahmoud Ali. (2019). Obstacles to using educational techniques in developing various skills in children with autism disorder from the point of view of special education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(13), 105-85.

Peterson-Karlan, G. R., & Parette, H. P. (2007). Evidence-based practice and the consideration of assistive technology: Effectiveness and outcomes. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 4*(1), 130–139.

Regan, K., Evmenova, A. S., Sacco, D., Schwartzer, J., Chirinos, D. S., & Hughes, M. D. (2019). Teacher perceptions of integrating technology in writing. Technology, *Pedagogy and Education, 28*(1), 1-19.

Reynolds, J., Wellington, D., & Zhao, A. (2016). Education technology in the Every Student Succeeds Act. Retrieved from ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/ESSAEdtechSum-120116-508.pdf

Saeedaat, & Dnia. (2020). The reality of using educational technology in teaching groups with special needs and visual impairment as a model (Doctoral dissertation, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohamed Boudiaf University of M'sila). ISO 690

Sampath, H., Agarwal, R., & Indurkhya, B. (2013, September). Assistive technology for children with autism-lessons for interaction design. In Proceedings of the 11th Asia Pacific conference on computer human interaction (pp. 325-333).

The Individuals with Disabilities Education Act. (2019). Section 1401 - Individuals with Disabilities Education Act. https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-i/1401

The Center on Technology and Disability. (2024). Understanding the basics of assistive technology. U.S. Department of Education. Retrieved from https://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/section/file_attachments/UnderstandingATBasics_0.pdf

Statistics of the Ministry of Education. (2023). https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

Special Education Technology – British Columbia. (2007). Making it work: Effective implementation of assistive technology. Vancouver, B.C., Canada: Special Education Technology. Retrieved from http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/images/4/48/MakingItWork_Intro.pdf

Younis, N. A., Al Masa'deh, M. M., & Homidi, M. A. (2016). The quality of diagnosing children with learning disabilities according to the standards of the Council for Exceptional Children (CEC) in Jordan. *Kasmera*, *44*(1), 190-207.