مجلة التربية الخاصة

مجلة علمية دورية مُحكمة

تصدر عن كلية علوم الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

المجلد السابع – العدد الثالث والعشرون أبريل ٢٠٢٨ م

(الجزء الثانى)

الله
الصمد

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. عادل عبد الله محمد

(عميد الكلية ورئيس التحرير)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوى

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث ونائب رئيس التحرير)

هيئة التحرير

أ.د. إيمان فؤاد كاشف — **أ.د. عطية عطية محمد**

د. رضا الحسينى على — **د. حسن أحمد مسلم**

المسئول المالى — **المسئول الفنى**

أ. مهدى حسن مهدى — **أ. محمود عبد القادر حسينى**

اللجنـــة الاستشـــاريـــة (*)

أ.د/ إبراهيم عبد العزيز المعيقل
جامعة الملك سعود- السعودية

أ.د/جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د/حمد بليه العجمي
كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د/صلاح الدين فرح بخيت
جامعة الخرطوم- السودان

أ.د/عبد العزيز السيد الشخص
جامعة عين شمس- مصر

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

أ.د/عبد الرقيب أحمد البحيري
جامعة أسيوط- مصر

أ.د/عبد الله محمد الوابلي
جامعة الملك سعود-السعودية

أ.د/فتحي مصطفي الزيات
جامعة المنصورة- مصر

أ.د/محمد محمد شوكت
جامعة قناة السويس- مصر

Prof. Fathali M. Moghaddam
Director، Interdisciplinary Program in Cognitive Science
Professor، Department of Psychology
Georgetown University

Prof. Jerrell C. Cassady
Professor of Educational Psychology
Ball State University

Prof. Jerry G. Trusty
Professor of Education (Counselor Education)
، Penn State College of Education

Prof. Michael Wehmeyer
Ross and Mariana Beach Professor; Director and Senior Scientist، Beach Center on Disability; Co-Director، Kansas University Center on Developmental Disabilities

Prof. Mourad Ali Eissa
Dean، College of Education ، Arees University
Houston، TX، USA

Prof. Richard J. Hazler
Professor of Education (Counselor Education)
Professor of Psychology ، Penn State College of Education

Prof. Rom Harre
Distinguished Research Professor - Cultural PsychologyGeorgetown University

(*) **ملحـــوظـــة:**
الأسماء تم ترتيبها أبجديًا.

اللجنـــة العلميـــة (*)

أ.د/ إبراهيم عبدالله الزريقات (الجامعة الأردنية – الأردن)

أ.د/ أحمد عبد العزيز التميمي (جامعة الملك سعود)

أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر (جامعة بنها – مصر)

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ الشناوي عبد المنعم الشناوي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ آمال عبد السميع باظة (جامعة كفر الشيخ – مصر)

أ.د/ بهاء الدين السيد النجار (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حجازي عبد الحميد حجازي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ حسن مصطفي عبد المعطي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ خالد عبد الرازق النجار (جامعة القاهرة – مصر)

أ.د/ زيد محمد البتال (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ زيدان أحمد السرطاوي (جامعة الملك سعود - السعودية)

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

أ.د/ سامية لطفي الأنصاري (جامعة الإسكندرية – مصر)

أ.د/ سعيد طه أبو السعود (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بني سويف – مصر)

أ.د/ سميرة أبو الحسن أبو زيد (جامعة القاهرة – مصر)

أ.د/ صالح عبد الله هارون (جامعة الخرطوم – السودان)

أ.د/ صلاح شريف وردة (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ صلاح فؤاد مكاوي (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الباسط خضر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الرحمن سيد سليمان (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ عبد الصبور منصور محمد (جامعة قناة السويس - مصر)

أ.د/ عبد العظيم عبد السلام العطواني (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ عبد الله الوابلي (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ علي مهدي كاظم (جامعة السلطان قابوس – عمان)

أ.د/ عماد محمد مخيمر (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاتن فاروق عبد الفتاح (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ فاروق السعيد جبريل (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ فؤاد حامد موافى (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ محمد أحمد الدسوقي (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد أحمد سعفان (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد المري إسماعيل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد بيومي خليل (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمد صبري الحوت (جامعة الزقازيق – مصر)

أ.د/ محمود مندوه محمد (جامعة المنصورة – مصر)

أ.د/ مشيرة عبد الحميد اليوسفي (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله (جامعة بنها – مصر)

أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولي (جامعة بنها – مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

الأسماء تم ترتيبها أبجديًا. والأساتذة الوارد أسماؤهم من تخصصات متنوعة في الآداب والتربية للتداخل بين التربية الخاصة وفروع العلوم الأخرى.

سياسات وشروط وقواعد النشر

سياسات النشر:

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية ذات الصلة بالتربية الخاصة، والتي لم يسبق نشرها أو تقييمها في جهة أخرى.
٢. تُعبِّر الأعمال التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
٣. تخضع البحوث والدراسات للتحكيم العلمي من قبل نخبة من الأساتذة المختصين في موضوعات هذه البحوث.
٤. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث والدراسات بالمجلة وفق اعتبارات تنظيمية وفنية خاصة، ولا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث.
٥. يعد إرسال البحث للمجلة تعهداً من الباحث / الباحثين يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
٦. لا يجوز نشر البحث في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة وبعد مرور سنة على الأقل من تاريخ صدور العدد، ويشار إلى هذه الموافقة عند إعادة النشر.
٧. تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل أو تعيد صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٨. يعطي الباحث (الباحثون) نسخة واحدة من العدد المنشور فيه البحث، و(٥) مستلات منه.
٩. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، حيث يتم تحويل ملكية النشر من المؤلف إلى المجلة، كما يحق للمجلة إعادة نشر البحث إلكترونيا.

شروط وقواعد النشر بالمجلة

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية) :

١. ترسل البحوث والدراسات مكتوبة على الكمبيوتر من عدد (٢) نسخة ورقية، ونسخة واحدة إلكترونية على CD باسم رئيس تحرير مجلة التربية الخاصة.
٢. يعد الباحث/الباحثين ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عدد كلمات كل منهما عن (٢٠٠) كلمة.
٣. يكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على ست كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
٤. يرفق بالعمل المرسل للنشر بيان يتضمن اسم الباحث وجهة عمله وأرقام الاتصال والبريد الإلكتروني ، وعنوانه كاملاً.

ب - قواعد الكتابة:

الصفحات والخطوط:

١. يكون مقاس الصفحة A4، أن تكون مساحة الكتابة على الورق بمقاس ١٢ × ١٩ سم.
٢. كتابة متن البحث بخط Traditional Arabic مقاس (١٦)، المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
٣. كتابة العناوين الرئيسة بخط PT Bold Heading مقاس (١٤)، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢. والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس (١٠) مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
٤. كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس (١٢) وكتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس (١٢).
٥. كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس (١٠) على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس (٩) إذا لزم الأمر.
٦. كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية .إن وجدت .باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
٧. يلتزم الباحث/الباحثين باستخدام الأرقام العربية (١-٢-٣....Arabic) سواء في متن البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية، أو غيرها.
٨. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
٩. استخدام الترقيم التلقائي بدلا من الترقيم اليدوى .
١٠. استخدام Table بدلا من Textbox .

المـــراســـلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكترونى للمجلة: dsr2017@Yahoo.com

- أو إلى العنوان التالى: كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق - الزقازيق - جمهورية مصر العربية

- أو عن طريق رقم الهاتف : ٠١١٤٧٢٧١٧٢٥

- لمتابعة الجديد في المجلة يرجي الدخول إلى الموقع الالكتروني للمجلة

www.dsr1.zu.edu.eg

محتـــويـــات العـــدد

اضطراب المصاداة وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . ١
أ.د. إيمان فؤاد كاشف أ.د. إيهاب عبد العزيز الببلاوي
د. إيمان مسعد سيد أحمد عوض

الاحتياجات التدريبية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل . ٣٤
أحمد رجب محمد السيد

التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب . ٨٠
د. أماني سلمان السلمان جميلة مجرشي منها البليهد

فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية . ١١٤
د. أمال أحمد مصطفى محمد

فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية . ١٦٤
د. أحلام محمد خاطر حفناوى

المعايير السعودية للصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس . ٢١٢
أ.د. صلاح الدين فرح بخيت د. عبدالكريم بن حسين الحسين
أ. الجوهرة بنت إبراهيم الجنيدل

اضطراب المصاداة وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد

ا.د / إيمان فؤاد كاشف
أستاذ التربية الخاصة
ووكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل
شئون الطلاب – جامعة الزقازيق

ا.د / إيهاب عبد العزيز الببلاوي
أستاذ التربية الخاصة
ووكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل
للدراسات العليا والبحوث– جامعة الزقازيق

د. إيمان مسعد سيد أحمد عوض
مسؤول الدمج التعليمي بالدقهلية

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة اضطراب المصاداة باضطراب اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد . وقد تكونت العينة من (١٤) طفلاً من ذوى اضطراب التوحد، تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات، كما تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٦٥-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه، ولهذا الغرض أعدت الباحثون مقياس المصاداة المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد والذي يتكون من (٣٣) عبارة، كما أعدت مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد والذي يتكون من (٩) أبعاد و (٧٢)عبارة، في ضوء البحوث والدراسات السابقة مراعية أسس تصميم المقاييس النفسية . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين درجات الطلاب في مقياس اضطراب المصاداة المصور ودرجاتهم على مقياس اللغة التعبيرية المصور، ومن هنا يشير البحث إلى ضرورة خفض اضطراب المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد لتنمية اللغة التعبيرية لديهم . وفى ضوء تلك النتائج اقترحت الباحثون عددًا من التوصيات والدراسات المستقبلية .

الكلمات المفتاحية: اضطراب التوحد، اضطراب المصاداة، اللغة التعبيرية .

Abstract:

This study investigatedthe relationship among Echolalia and expressive language disorder to children with Autism disorder. Participants were (14)autistic children . They were ranging in chronological age (6-9) years .The researcher prepared, Echolalia pictured measurethat contained (33) items, expressive language pictured measure that consisted of (72) items distributed in (9) dimentions and Stanford binat(65-70) .Results indicated negative significant relationship between Echolalia and expressive language . the study asserted the importance of reducing Echolalia to develop expressive language to children with Autism disorder.

Keywords:Autism, Echolalia, Exressive Language .

مقدمة البحث:

يعد اضطراب التوحد اضطرابًا نمائيًا عامًا أو منتشرًا يؤثر سلبًا علي العديد من جوانب النمو، وليس علي الجانب العقلي أو الجانب الانفعالي فقط ؛ بل إن الواقع يشهد أن أغلب جوانب النمو تتأثر به، مثل الجانب العقلي المعرفي والجانب الاجتماعي والجانب اللغوي وما يرتبط به من تواصل، والجانب الانفعالي واللعب والسلوكيات (محمد، ٢٠٠٢، ص ص. ١٥١-١٥٢).

ويتفق العلماء على أنه في حوالي ثلث إلى نصف الأشخاص ذوى اضطراب التوحد لا تنمو لديهم اللغة التعبيرية بصورة طبيعية لتقابل احتياجاتهم اليومية للتواصل، وهم يعانون شكلاً من أشكال الاضطرابات اللغوية علي الرغم من أن بعضهم لديه تواصل غير لفظي جيد ؛ فالكلام لا ينمو كلية لدى حوالي ٤٠٪ من الأطفال ذوى اضطراب التوحد ولا يستعيض عنه بأي نموذج بديل للتواصل مثل الإيماءات وتعبيرات الوجه (Saime, 2010, p.8).

وتتنوع مشكلات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد بشكل كبير من فرد إلى آخر، وقد يكون بعضهم غير قادر على التحدث، بينما يمتلك آخرون مفردات واسعة، وقد يكونوا قادرين على الخوض في مواضيع ذات اهتمام خاص بهم، بينما يكونوا مسلوبي الإرادة في المحادثات الاجتماعية. وغالبًا ما يظهر الأطفال ذوى اضطراب التوحد اللفظيين ما يعرف باضطراب المصاداة echolalia أي ترديد ما يقوله الآخرون بشكل يشبه ترديد الببغاء للكلمات والعبارات (الإمام، والجوالدة، ٢٠١٠، ص. ٢٥).

مشكلة البحث

التمس الباحثون مشكلة البحث من خلال الاطلاع على أدبيات التربية الخاصة، حيث أشارت دراسة Valenzuela (2013, P.24) أن الطفل ذا اضطراب التوحد يستخدم الترديد المرضي للكلام عندما يريد أن يحصل على اهتمام الآخرين وهي صفة معوقة لتواصل الأطفال ذوى اضطراب التوحد مع الأفراد الآخرين، وهو يظهر أكثر عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد ذوي الكفاءات والقدرات اللغوية المنخفضة، وأن هناك علاقة قوية بين المصاداة والتطور اللغوي فكلما ازداد تطور اللغة اللفظية والتعبيرية لدي الطفل ذي اضطراب التوحد نقصت المصاداة.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد في فترة الطفولة المتوسطة من خلال برنامج تدريبي لخفض اضطراب المصاداة ؟

أهداف البحث:

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) التعرف على مستوى اضطراب المصاداة وأثره في نمو اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

(٢) التعرف على مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

(٣) التحقق من علاقة اضطراب المصاداة بتنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد .

أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث الحالي فيما يلي:

(١) الإسهام في زيادة الوعي بهذه الفئة ولفت أنظار المعلمين والأخصائيين إلى ضرورة الاهتمام بهم وتطبيق أحدث الفنيات معهم لتحقيق النتائج المرجوة.

(٢) إلقاء الضوء على أهمية خفض اضطراب المصاداة عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد لما له من آثار سلبية على تطور النمو اللغوي لديهم، وذلك لتحسين مستوى اللغة التعبيرية ومساعدتهم على التواصل السليم مع الآخرين.

(٣) الاستفادة من نتائج البحث في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

(٤) توجيه نظر المهتمين بالمجال من معلمين وأخصائيين إلى الطرق المختلفة المستخدمة في خفض اضطراب المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أ) **اضطراب التوحد Autism**: يعرف الطفل ذي اضطراب التوحد في الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس (2013) DSM-5 بأنه: " الطفل الذي يعانى قصور نوعى يظهر في مجالين نمائيين هما: التفاعل والتواصل الاجتماعي ، وأنماط متكررة ومحدودة للسلوك ،والاهتمامات والنشاطات التى يجب أن يكتمل ظهورها قبل الثالثة من العمر ".

ب) اللغة التعبيرية Expresive language: «قدرة الطفل على نقل المعاني والرسائل والأفكار والقدرة على طلب الحصول على شيء أو التعبير عن المشاعر والرغبات «.

ج) اضطراب المصاداة Echolalia: «اضطراب كلامي يتسم بالترديد اللاإرادي لما يقوله الآخرون من كلمات وجمل وعبارات، فيبدو للمتحدث أنه يسمع صدى صوته ،وهو صفة معوقة لعملية التواصل «.

محددات البحث:

تحدد مجال البحث بالمحددات التالية:

أ – المحددات المنهجية: استخدم الباحثون المنهج التجريبي حيث تم تقسيم أطفال العينة إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ب ـ المحددات البشرية: تكونت العينة من (١٤) طفلاً من ذوى اضطراب التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٩) سنوات، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٦٥- ٧٠) على مقياس ستانفورد – بينيه .

ج ـ المحددات المكانية: تم تطبيق المقاييس بمركز تواصل، وكذلك أكاديمية صناع المستقبل بمدينة ميت غمر-محافظة الدقهلية.

د ـ المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٧م -٢٠١٨م).

الإطار النظري:

أولاً: اضطراب المصاداة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد :

أشار محمد (٢٠٠٨، ص ٧٩) إلى أن التواصل من المشكلات المهمة التي يمكن أن نلاحظها بوضوح مع الطفل ذي اضطراب التوحد، والتي تشكل أحد أوجه القصور الأساسية التي يعاني منها حيث أن لغته قد تنمو ببطء وقد لا تنمو على الإطلاق، كما أنه يستخدم الكلمات دون أن يكون لها معني محدد وواضح، وغالبًا يقوم بتكرار غير ذي معني لكلمات وعبارات ينطق بها شخص آخر وفي أغلب الأحيان نجده يستخدم الإشارات بدلاً من الكلمات أو لا يستخدم الحديث للتواصل ذي المعني فالملمح الرئيسي لاضطراب التوحد هو اضطراب نمو اللغة.

ويعد اضطراب المصاداة (Echolalia) أو الترديد المرضى للكلام من أهم مظاهر اضطرابات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وهو حالة كلامية تتميز بالترديد القسري اللاإرادي لما يقوله الآخرون من كلمات أو مقاطع أو أصوات بصورة تبدو وكأنه صدي لهم.

وهنا أشار Janzeng (1996, P.6) إلى أن هناك عدة أنواع من ترديد الكلام هي:

أ. الترديد الفوري لكلام الآخرين Immidiate Echolalia: مثال ذلك عندما تسأل طفل " أنت تريد كعكة ؟" فيرد الطفل " أنت تريد كعكة".

ب. الترديد المتأخر لكلام الآخرين Delayed Echolalia: فقد يعيد الطفل بعض العبارات التي سمعها في الصباح أو في اليوم السابق أو يقوم بإعادة الإعلانات التي سمعها من التليفزيون... وغير ذلك.

وقد يعود ترديد الكلام إلى أن:

(١) الطفل يحاول فهم معني الكلمة التي يرددها، لذا نحاول إيضاح الكلمة له بأقرب صورة بصرية عملية تسهل فهم المعني.

(٢) أو لأن بعض الأصوات يصعب على الطفل ذي اضطراب التوحد سماعها فيكررها ليتأكد مما سمع، مثل صوت الدال والباء ؛ لذا فإن إطالة بعض الأصوات قد تساعد على سماعها بشكل أوضح.

(٣) وتستخدم أحيانًا للإحساس المفرط بعدم الأمان، وفي بعض المواقف يشير إلى رغبة الطفل ذي اضطراب التوحد في التواصل مع المحيطين به (الدوخي، والصقر، ٢٠٠٥، ص. ٤٠).

ويري البعض أن الطفل ذا اضطراب التوحد يستخدم ترديد الكلام عندما يريد أن يحصل على اهتمام الآخرين' أو رفض' أو طلب الحصول على شيء، وفي أحيان أخري يستخدم دون أي تواصل هادف فهو تكرار للكلمات دون فهم معناها. وهناك علاقة قوية بين المصاداة والتطور اللغوي فكلما ازداد تطور اللغة اللفظية لدى الطفل نقصت المصاداة (Valenzuela, 2013, P.258).

كما كشفت دراسة Lawrence (2015, P.7) إن اضطراب المصاداة لا يجب اعتباره شيئًا مرضيًا، حيث يعتبر اضطراب المصاداة مرحلة مهمة في عملية تعلم اللغة، ويمر بها جميع الأطفال قبل سن الثالثة حيث يستخدمونها خلال تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين وتسمى بمرحلة التقليد اللفظى، ولكنها تختفي تدريجيًا مع نمو الطفل وزيادة الحصيلة اللغوية، ولكن هذا الاضطراب يستمر لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد دون ذكر أسباب استمراره.

ثانيًا: خفض اضطراب المصاداة ودوره في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد:

بعض الأطفال ذوى اضطراب التوحد قد لا يتعلمون الكلام أبدًا، والغالبية العظمى منهم يتأخرون في الكلام. كما أن هناك الكثير من الملامح غير السوية عند بدء حديثهم وكذلك في لغتهم. من قبيل ذلك الميل إلى ترديد ما قد يسمعونه توًا وفى نفس اللحظة وكأنهم صدى لما يقال (ظاهرة المصاداة)، والحديث « التلغرافي « Telegraphic speech الذي يتم فيه حذف بعض الكلمات الصغيرة، واستخدام الضمائر بصورة مشوشة، والكلمات المتشابهة، أو الخلط في ترتيب الكلمات. وذلك لكون هذه التعليمات حرفية Literal، ومحسوسة عيانية عند استخدام الطفل ذي اضطراب التوحد لها، لأنه لا يفهم إلا الحديث العياني المباشر (سليمان، ٢٠٠١، ص ص ٤١ – ٤٢).

وقد أشار القمش (٢٠١٥، ص ص ٢٠ – ٢٣) أن الطفل ذا اضطراب التوحد في عمر (٢، ٣، ٤) سنوات في مرحلة نموه الأولى لم ينته من نموه العقلي و الإدراكي، كما أن نموه اللغوي يحدث له نوعًا من التوقف، ولا يستطيع الطفل التعبير عن خبراته الداخلية. كما يتميزون بعدم القدرة على الانتماء للآخرين حسيًا أو لغويًا والاضطراب في الإدراك، مما يؤدى إلى عدم القدرة على الفهم أو التواصل أو التعلم أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، ويكون مصحوبًا بأنماط سلوكية نمطية.

أما Gal (2007,P.53) فيرى أنه يمكن التمييز بين حالات اضطراب التوحد والحالات الشبيهة باضطراب التوحد على أساس العجز اللغوي المتمثل في عدم القدرة على إنتاج اللغة والاستجابة لها، فكانت أشد في حالات اضطراب التوحد بالمقارنة بحالات شبيهة التوحد.

إن تكرار أو ترديد الكلام لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد الأكبر في العمر الزمني والأقل في الاضطرابات الإدراكية يشير إلى رغبة هؤلاء الأطفال في توضيح متطلباتهم أو التعبير عن أنفسهم في وقت معين، إلا أنه يشير في نفس الوقت إلى انخفاض القدرات التعبيرية أو الإنشائية لدى هؤلاء الأطفال وان كان يشير إلى رغبتهم في التواصل مع المحيطين بهم. وفى بعض الأحيان يعد دليلاً ينبئ على أن الفرد ذا اضطراب التوحد يحاول استخدام لغة أكثر إبداعًا ومحكمة المفردات (كامل، ٢٠٠٥، ص ص ٣٧ – ٣٨).

والنمطية اللفظية تشمل تكرار الكلمات أو الجمل دون اعتبار للمعنى، ولدى الأطفال الأكبر تكون الآلية اللفظية شاملة لذاكرة طويلة الأمد (مثل إعادة نفس كلمات أغنية سمعها قبل ذلك الوقت بسنوات. أو جداول القطارات أو مناسبات تاريخية، أو معادلات كيميائية) حيث إن هذه المعلومات تتكرر مرات عديدة دون اعتبار للموقف الاجتماعي ومناسبة ذكرها من عدمه (سليمان، ٢٠٠١، ص ٥٨).

ومثل أي سلوك أو عرض من أعراض اضطراب التوحد يكون من الصعب التنبؤ بالدور الذي يلعبه ترديد الكلام بالنسبة للأفراد قبل وجود أي محاولات لتعديله، وهناك العديد من الإرشادات التي يجب إتباعها لتعديل مشكلات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد ولديهم اضطراب المصاداة لمساعدتهم على تطوير طرق أكثر كفاءة وقدرة للتعبير عن احتياجاتهم، ومن هذه الإرشادات:

١ – تعديل أسلوب التواصل الذي يقوم به الآخرين معهم:

في كثير من الأحيان يمكن أن يتحسن مستوى التواصل لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد ويزداد تعاونهم وإتباعهم للتعليمات المقدمة لهم إذا ما قدمت للفرد مساعدة أكبر لفهم المطلوب منه. وهذا يتطلب تغييرًا في الأسلوب الذي يتبعه المحيطون بالأفراد ذوى اضطراب التوحد بإعادة صياغة ما قيل من إرشادات وتعليمات بصورة أبسط تساعد على فهم أوضح (كامل، ٢٠٠٥، ص ص ٤٥ – ٤٦).

٢ – تقليل الاهتمام بالحديث غير الملائم:

يعد تكرار الأطفال ذوى اضطراب التوحد للحديث بصورة مستمرة أحد الأساليب التي يلجئون إليها لنيل اهتمام المحيطين بهم من الأفراد العاديين. وفى مثل هذه الأحوال فإن عدم الاهتمام الزائد من جانب الأفراد العاديين من شأنه أن

يقلل من هذا الأسلوب إذ يعمل هذا الأسلوب على الانطفاء التدريجي لسلوك تكرار الحديث غير الملائم (Gal, 2007,P.11).

٣ – وضع القواعد:

هو أحد الأساليب الفعالة والتي يفضل أن تتم في السنوات الأولى من العمر، مثل وضع قواعد خارجية مثل (أين – متى – كم مرة – مع من) لإرشاد ذوى اضطراب التوحد لاستعمال مثل هذه الكلمات في اللغة، وإذا أمكن تعليم الأطفال منذ السنوات الأولى فإن أسلوب الحديث التكراري سوف يظهر على بعض الأفراد في بعض المواقف في وقت معين من اليوم أو في فترة معينه فقط، وبهذا يمكن السيطرة على هذه السلوكيات المضطربة أو الأسلوب غير الملائم في الحديث وقت ظهورها إذ إنها وفقًا لهذا النظام تعد محصورة بدرجة معينة (Beaud, 2010, P.25).

٤ – تنمية المهارات والمفردات اللغوية:

للتخفيف من اضطراب المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد نستخدم العديد من الاستراتيجيات مثل التوجه، والتعزيز والعقاب، ورد الاستجابة وإعادة التوجيه، والمشاركة الوالدية، كما يجب تنمية المهارات والمفردات اللغوية عن طريق الصور، والكتاب الإلكتروني المصور في البرامج التي تستخدم لتخفيف اضطراب المصاداة (Beth, 2016,P.51).

فى الحقيقة إن وجود الترديد يعد إشارة إيجابية للأفراد ذوى اضطراب التوحد حيث وجد البعض أن الترديد بمثابة مؤشر تنبؤي مهم لتطور اللغة التعبيرية. وبعيدًا عن كون الترديد عادة غير مفيدة فانه يستخدم لتسمية الأشياء والشخصيات للأفراد ذوى اضطراب التوحد ومثل هذه النتيجة تدعم النتائج التي تقول أن الترديد يحقق فوائد للأفراد ذوى اضطراب التوحد.

دراسات سابقة:

تعددت الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت على أهمية التواصل اللغوي وما له من أهمية كبرى في مجال تنمية اللغة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد. كما تعددت الدراسات التي تطرقت لاضطراب المصاداة الذي يعاني منه الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وسوف يقوم الباحثين بعرض أهم الدراسات السابقة في هذا المجال،

استهدفت دراسة Leung & Wu (1997) دراسة أثر تعليم أسماء الأحرف والأشكال على المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد. طبقت هذه الدراسة علي أربعة أطفال تتراوح أعمارهم من (٨– ١٠) سنوات يعانون من اضطراب التوحد مع وجود مصاداة. وقد أشارت النتائج إلى أن تعليم الحروف وأسماء الأشياء والأشكال أدي إلى انخفاض واضح في عملية تكرار الكلام المرضي (المصاداة) لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

فيما استهدفت دراسة Foxx, Schreck, Garito, Smith, Weisenberger, (2004) استبدال المصاداة لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد بالاستخدام الوظيفي للعلامات اللفظية. وفي هذه الدراسة تم تقييم الآثار المباشرة من إجراءات التدريب على لغة الإشارة على اثنين من الأطفال ذوى اضطراب التوحد واحد لديه مصاداة فورية والثاني صحيح الاستجابة. وكان الهدف العام لتعليم الأطفال أن تبقي هادئة قبل وأثناء وبعد فترة وجيزة من تقديم الأسئلة ثم يستخدمون الصور في التعبير وفي إعطاء استجابات صحيحة بدلًا من الإشارات باستخدام محفزات المدربين. وأثبتت النتائج أن هناك تحسنًا واضحًا في استجابات الطفل للمؤثرات غير المدرب عليها أو بتكرار هذه النتائج وتوسيع نطاق البحوث السابقة مع البالغين الذين يعانون من التخلف العقلي والتوحد والتي أظهرت أن استخدام لغة الإشارة والصور يمكن أن يكون فعالًا في تعليم الأفراد وتحسين المصاداة وذلك بالاستخدام الوظيفي لذخيرة الألفاظ وزيادة ذخيرة الألفاظ لديهم.

بينما دراسة Beaud (2010) فاستهدفت دراسة اضطراب المصاداة لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد: وأنها إعاقة لغوية لعملية التفاعل والتواصل. وتكونت عينة الدراسة من ستة أطفال من ذوى اضطراب التوحد ويعانون من المصاداة. وتشير هذه الدراسة إلى أن المصاداة هي واحدة من أهم الأعراض الرئيسية لضعف اللغة لدى الطفل ذي اضطراب التوحد. وذلك من خلال استعراض لبعض الدراسات السابقة وبعض الملاحظات الإكلينيكية تشير إلى أن المصاداة هي إعاقة عملية تفاعلية الكلام وتقدم هذه الدراسة بعض الإثباتات التي تدعم هذه الفرضيات.

أما دراسة Grossi (2013) فاستهدفت معرفة الفروق الطبيعية بين المصاداة العرضية والدائمة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتكونت العينة من (١٨) مشاركًا من ذوى اضطراب التوحد. وقد تم تطبيق مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي ومقياس ملاحظة الوظائف الأساسية واستبيان اللغة. وقد تم تحليل البيانات بواسطة ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار للمتغيرات. وأظهرت النتائج أن المصاداة هي تعبير عن الاعتماد على البيئة وقد تحدث في الحالة التي يكون فيها الشخص المصاب بالتوحد يريد المشاركة في عملية تواصلية و يفتقر السيطرة على الكلام فيكرر كلمات الطرف الآخر بدلا من اختيار إجابة. كما تشير إلى أن ظهور المصاداة العرضية يعكس عدم قدرة المريض على تصفية الضوضاء في البيئة المحيطة كما يؤدي في بعض الأحيان على الاعتماد على البيئة الخارجية.

فيما استهدفت دراسة Valenzuela (2013) معرفة الآثار المترتبة على استخدام أسلوب تعزيز التواصل اللفظي واستخدام الوسائل البديلة على المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد. كما تحاول اكتشاف أثر الاستخدام العالي للتكنولوجيا على تعزيز التواصل البديل في الحد من المصاداة عند طفل التوحد من خلال المحادثة وزيادة اللغة التعبيرية وذلك من خلال استخدام (١١) لفظ على مجموعة من الذكور عددهم (٥) أطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٦– ١٢) سنة، والذين تم تشخيصهم على أنهم مصابين باضطراب التوحد. وقد شاركوا بشكل دوري لمدة شهرين مرتين في الأسبوع ثم بشكل دوري لمدة شهر واحد. وقد أجري التحليل الوظيفي لتحديد وظيفة المصاداة وتأثيرها علي المشاركة. وتشير النتائج إلى ظهور تفاعل جيد وتأخر المصاداة، وقد تم الحصول على (١١) عينة من كلامهم وسجلت محادثاتهم مع الباحث والمشاركة شملت فيديوهات وأفلامًا قصيرة وألعاب الطاولة وقراءة الكتب. كما أن النتائج تدعم استخدام التكنولوجيا في توليد الكلام واللغة والحد من المصاداة لدي ذوى اضطراب التوحد.

أما دراسة Demaine (2014) فاستهدفت دراسة المصاداة واللفظ المنغم لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد. طبقت هذه الدراسة على (٦) أولاد و (٦) بنات تتراوح أعمارهم من (٤– ٨) سنوات لديهم توحد و مصاداة. واستخدم معهم أسلوب اللفظ المنغم كطريقة من طرق التواصل غير اللفظية للأطفال

ذوى اضطراب التوحد كما استخدم اللحن في تسلسل إيقاع جملة يؤديها من خلال التعبير أو بني الجملة. واستخدم الإحصاء الاستدلالي وعامل واحد ANOVA لمقارنة ترديد الألفاظ وردود الفعل اللفظية التي وقعت بعد استخدام اللفظ المنغم وقد سجلت الجلسات على شرائط فيديو. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى خفض المصاداة لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد باستخدام اللفظ المنغم والإيقاع في نطق الجمل والعبارات.

بينما استهدفت دراسة Sterponi & Shankey (2014) معرفة أثر إعادة التفكير في اللفظ المكرر ومعرفة أثر المصاداة وتأثيرها على عملية التواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتناولت هذه الدراسة دراسة حالة طفل يبلغ من العمر ٦ سنوات يعانى من اضطراب التوحد مع وجود مصاداة تؤثر على عملية التفاعل الاجتماعي والحديث والتواصل لدى الطفل. استخدمت هذه الدراسة الحديث المتواصل مع الطفل والتحليلات الصوتية والألعاب والصور. وأظهرت نتائج هذه الدراسة زيادة تفاعل الطفل ذي اضطراب التوحد مع المحيطين به وزيادة اللغة تساعد على التقليل من عملية المصاداة لديه، كما تظهر النتائج أن الطفل ذا اضطراب التوحد قادر على الاحتفاظ باللفظ الصدوي لتكراره في مواقف مختلفة بنفس المعني والعبارات، كما تقدم الدراسة إطارًا تفسيريًا يعمق فهمنا للتفاعلات المعقدة للأطفال المصابين باضطراب التوحد الذين يعانون من المصاداة ومناقشة الآثار المترتبة على هذا المنظور ووجهات النظر الحالية لتنمية لغة شاذة لدى الطفل ذي اضطراب التوحد .

فيما استهدفت دراسة Lawrence (2015) معرفة الآثار الجانبية لعدم فهم السؤال وتعقد الطلب على اضطراب المصاداة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٤) أطفال ذوى اضطراب التوحد. وأظهرت نتائج الدراسة إن اضطراب المصاداة هو مشكلة لغوية منتشرة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد، وأن هذا الاضطراب يحدث بل ويزداد بسبب عدم فهم الحديث أو السؤال في مواقف معينة أكثر من المواقف العادية التي يكون فيها الطفل فاهمًا للحديث الذي يدور حوله .

أما دراسة Beth (2016) فاستهدفت إظهار أن الأنواع المختلفة لاضطراب المصاداة لها أهمية تنموية في مجال اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. وتناولت هذه الدراسة دراسة حالة طفل عمره (٦) سنوات و(٧) شهور ويعانى من اضطراب طيف التوحد. واستخدمت هذه الدراسة أدوات مقياس تحليل المحادثة، وتقييم اللغة والتوحد. وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أهمية رفع الكفاءة التواصلية مثل معرفة بنية الكلام والجمل والقدرة على بدء المحادثة للتخفيف من نسبة اضطراب المصاداة لدى الطفل ذي اضطراب طيف التوحد. كما كشفت الدراسة عن أن أسلوب تواصل الكبار مع الطفل ذي اضطراب التوحد مسؤول عن تنمية اللغة لدى الطفل وانخفاض اضطراب المصاداة .

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن أن نستخلص من الدراسات السابقة ما يلى:

أ- من حيث الموضوع والهدف:

هدفت الدراسات السابقة في غالبيتها إلى خفض اضطراب المصاداة أو الترديد المرضي للكلام واستخدمت تدخلات علاجية مختلفة. كما هدفت بعضها إلى معرفة العلاقة بين المصاداة و ضعف اللغة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وهدفت بعضها إلى بحث طبيعة المشاكل المرتبطة بالمصاداة عند الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

أما البحث الحالي فيهدف إلى معرفة العلاقة بين اضطراب المصاداة و اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

ب- من حيث العينة:

أجريت معظم الدراسات السابقة على أطفال من ذوي اضطراب التوحد و المصاداة. كما أشارت بعضها إلى أن العينة من إخوة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ولم تشر بقية الدراسات إلى عمر المشاركين. ومن حيث الحجم: اختلف حجم المشاركين حسب المنهج المستخدم في الدراسة حيث تراوح عدد المشاركين في الدراسة التجريبية من طفل واحد، إلى (٣) ،إلي(٤)، إلى (٥)، إلى (٦)، إلى (٧)، إلى (٨)، إلى (١٢)، بينما زاد عدد المشاركين في بعض الدراسات حيث وصل إلى (١٨).

أما البحث الحالي تتكون عينة الدراسة من (١٤) طفلا ممن يعانون من اضطراب التوحد مع المصاداة تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية قوامها (٧) أطفال ومجموعة ضابطة قوامها (٧) أطفال، تتراوح أعمارهم ما بين ٦– ٩ سنوات.

ج– من حيث الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة الأدوات التالية: اختبار تسمية الأشياء. ودراسة الحالة. ولغة الإشارة. واختبار الانتباه المشترك واستبيان اللفظ الصدوي، والصور، واللعب الحر . أما البحث الحالي فتستخدم الباحثون الأدوات التالية: استمارة بيانات أولية للطفل ،مقياس بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، ومقياس CARS لتشخيص اضطراب التوحد، ومقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد، مقياس المصاداة المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد، والبرنامج التدريبي.

د– من حيث النتائج:

اتفقت معظم الدراسات السابقة على فاعلية برامج اللغة وقدرتها على إخفاء علامات اضطراب المصاداة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وفعالية ارتقاء الإدراك اللفظي مع التقدم في العمر. وأن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد يعانون من اضطراب المصاداة الفورية أو المتأخرة .وأهمية مشاركة الأقران والآباء في تنمية اللغة وخفض اضطراب المصاداة لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد .

إجراءات البحث:

عينة البحث:

تكونت العينة النهائية للبحث الحالي من (١٤) طفلًا من ذوى اضطراب التوحد (ذكور، إناث) من المترددين علي مركز تواصل لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأكاديمية صناع المستقبل بإدارة ميت غمر بمحافظة الدقهلية، والذين تميزوا بارتفاع واضح في درجة مقياس اضطراب المصاداة المصور، و انخفاض في درجات مقياس اللغة التعبيرية المصور ، ممن تتراوح درجة اضطراب التوحد لديهم بين (٣٠- ٣٦) وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات؛ بمتوسط عمري قدره (٩٣,٤)، وانحراف معياري قدره (١٠,٨٣٩) للأطفال، كما تراوح معامل ذكائهم ما بين (٦٥ – ٧٠) بمتوسط قدره (٦٧,٢٩)، وانحراف معياري قدره (٢,١٣٨) . وتم استبعاد الأطفال من ذوي الإعاقات الأخرى .

أدوات البحث:

[أ] مقياس المصاداة المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد

إعداد: إيمان كاشف، وايهاب الببلاوى، وإيمان مسعد

تم اعداد مقياس المصاداة المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد بعد مراجعة التراث الثقافى في علم النفس والتربية الخاصة والدراسات التى تناولت اضطراب المصاداة للأطفال ذوى اضطراب التوحد، وتم صياغة (٤٠) فقرة وأمام كل فقرة ثلاث بدائل (ترديد – استجابة غير صحيحة – استجابة صحيحة) وبدرجات (٢-١-٠) . وقد جرى التحقق من صدق المقياس وثباته على النحو التالى:

(١) صدق المقياس:

أ ـ صدق المحكمين: تم حساب الصدق الظاهرى من خلال عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بلغ عددهم (١٠) متخصصًا في مجال علم النفس والتربية الخاصة، للتحقق من صدق الفقرات وقد أبدوا مجموعة من التعديلات في الصياغة اللغوية، وتم الإستقرار على الفقرات التى تم الاتفاق عليها، وأعتبرت الفقرة صادقة إذا حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪، وقد أجمع الخبراء على صلاحية جميع الفقرات للسمة المراد قياسها وبهذه الخطوة يكون الباحثون قد تحققوا من الصدق الظاهرى للأداة .

ب ـ صدق المحتوى (المنطقى):

وقد اعتمد على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد المقياس، فقد تم استعراض الدراسات والاختبارات السابقة المرتبطة بموضوع المقياس، وبعد ذلك تم عرض المقياس والتعريف الاجرائى الخاص به وتحديد مهاراته، والاختبارات والمفردات (الكلمات) الخاصة به على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وبذلك تضمن أن المقياس شامل لكل المهارات التى يقيسها .

ج ـ صدق المفردات:

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (محذوفاً منها درجة المفردة) باعتبار أن مجموع بقية المفردات محكًا للمفردة، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لمقياس المصاداة محذوفًا منها درجة المفردة (ن= ٢١ فرد)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٨٤٨،٠**	١١	٦٦٢،٠**	٢١	٥٢٥،٠*	٣١	٠،٢١٥
٢	٧٥٤،٠**	١٢	٦٣٥،٠**	٢٢	٠،٣٤٤	٣٢	٥٥٤،٠**
٣	٥٢٥،٠**	١٣	٠،٣١١	٢٣	٠،١١٥	٣٣	٦٩٥،٠**
٤	٦٦٦،٠**	١٤	٠،٣٠٣	٢٤	٨١٧،٠**	٣٤	٠،٢٦٦
٥	٥٥٨،٠**	١٥	٥٧١،٠**	٢٥	٦٧٧،٠**	٣٥	٤٤٦،٠
٦	٥٣٣،٠*	١٦	٥٠٣،٠*	٢٦	٨٣٧،٠**	٣٦	٥١٩،٠*
٧	٠،٣٧٣	١٧	٦٥١،٠**	٢٧	٨٠٢،٠**	٣٧	٦٦٩،٠**
٨	٤٥٩،٠*	١٨	٥٢٢،٠*	٢٨	٦٣٤،٠**	٣٨	٧٦٢،٠**
٩	٦٣٢،٠**	١٩	٦٥٧،٠**	٢٩	٨٠٨،٠**	٣٩	٧٠٢،٠**
١٠	٤٨٢،٠*	٢٠	٦٨٩،٠**	٣٠	٥٧٣،٠*	٤٠	٨٠٨،٠**

× دال عند مستوي ٠,٠٥ ×× دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (٧) مفردات أرقام: (٧)، (١٣)، (١٤)، (٢٢)، (٢٣)، (٣١)، (٣٤) فكانت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس محذوفًا منها درجة المفردة غير دالة، وهذا يعني أنها غير صادقة، ويتم حذفها.

(٢) **ثبات المقياس** :Test Reliability

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (المكونة من ٢١فرد)، وحُسب الثبات كما يلي:

معامل ألفا (كرونباخ):

حُسب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حُسبت معاملات ألفا (مع حذف درجة كل مفردة)، والنتائج كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ألفا (كرونباخ) لمقياس المصاداة للأطفال (ن= ٢١ فرد)

الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة من البعد	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة من البعد	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة من البعد	الرقم	معامل ألفا مع حذف درجة المفردة من البعد
١	٩٥٠،٠	١١	٩٥٠،٠	٢١	٩٥٠،٠	٣١	٩٥٥،٠
٢	٩٥١،٠	١٢	٩٥١،٠	٢٢	٩٥٣،٠	٣٢	٩٥١،٠
٣	٩٥٢،٠	١٣	٩٥٢،٠	٢٣	٩٥٤،٠	٣٣	٩٥٢،٠
٤	٩٥٢،٠	١٤	٩٥٤،٠	٢٤	٩٥٢،٠	٣٤	٩٥٤،٠
٥	٩٥٢،٠	١٥	٩٥٢،٠	٢٥	٩٥٢،٠	٣٥	٩٥٢،٠
٦	٩٥٠،٠	١٦	٩٥٠،٠	٢٦	٩٥٠،٠	٣٦	٩٥٠،٠
٧	٩٥٤،٠	١٧	٩٥٠،٠	٢٧	٩٥٠،٠	٣٧	٩٥٠،٠
٨	٩٥١،٠	١٨	٩٥١،٠	٢٨	٩٥١،٠	٣٨	٩٥١،٠
٩	٩٥٢،٠	١٩	٩٥٢،٠	٢٩	٩٥٢،٠	٣٩	٩٥٢،٠
١٠	٩٥٢،٠	٢٠	٩٥٢،٠	٣٠	٩٥٢،٠	٤٠	٩٥٢،٠
							معامل ألفا للمقياس ككل= ٩٥٣،٠

يتضح من الجدول (٢) أن: جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا العام للمقياس، عدا (٥) مفردات أرقام: (٧)، (١٤)، (٢٣)، (٣١)، (٣٤)، حيث كانت قيم معاملات ألفا (مع حذف درجة كل مفردة) أكبر من معامل ألفا للمقياس، وهذا يعني أن هذه المفردات غير الثابتة، ويتم حذفها.

الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالي:

(أ) معامل الثبات للمقياس بمعادلة سبيرمان / براون = ٩٤٥،٠

(ب) معامل الثبات للمقياس بمعادلة جتمان = ٩٤٤،٠

وهـذه القيـم لمعامـلات الثبات بطريقتـي: سـبيرمان / بـراون ،وجتمان قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

(٣) **الاتساق الداخلي**:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لاضطراب المصاداة

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٨٥٨،٠**	١١	٦٨١،٠**	٢١	٥٤٤،٠*	٣١	٢٥٩،٠
٢	٧٧٢،٠**	١٢	٦٦٥،٠**	٢٢	٣٤٩،٠	٣٢	٥٧٩،٠**
٣	٥٥٨،٠**	١٣	٣٥٠،٠	٢٣	١٥٧،٠	٣٣	٧١٦،٠**
٤	٦٩١،٠**	١٤	٣٤٠،٠	٢٤	٨٢٧،٠**	٣٤	٣٠١،٠
٥	٥٩١،**	١٥	٥٨٠،٠**	٢٥	٦٩٢،٠**	٣٥	٤٧٦،٠*
٦	٥٦٥،٠**	١٦	٥١٨،*	٢٦	٨٤٩،٠**	٣٦	٥٤٨،٠*
٧	٤٠٩،٠	١٧	٦٦٦،٠**	٢٧	٨١٦،٠**	٣٧	٦٨٩،٠**
٨	٤٧٣،٠*	١٨	٥٣٧،٠*	٢٨	٦٥٠،٠**	٣٨	٧٧٩،٠**
٩	٦٥٧،٠**	١٩	٦٧٨،٠**	٢٩	٨١٩،٠**	٣٩	٧٢٤،٠**
١٠	٤٨٩،٠*	٢٠	٧١٦،٠**	٣٠	٦٠٠،٠**	٤٠	٨١٨،٠**

× دال عند مستوي ٠,٠٥ ×× دال عند مستوي٠,٠١

يتضـح من الجدول السـابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصـائيًا، عدا (٧) مفـردات أرقـام: (٧)، (١٣)، (١٤)، (٢٢)، (٢٣)، (٣١) ،(٣٤) فكانـت معامـلات الارتبـاط بـين درجات المفردات والدرجات الكلية للمقياس غير دالة، وهذا يعني أنها غير ثابتة، ويتم حذفها.

خامسًا الصورة النهائية لمقياس المصاداة المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد:

من الإجراءات السابقة للثبات والصدق تم حذف (٧) مفردات غير ثابتة وغير صادقة أرقام: (٧)، (١٣)، (١٤)، (٢٢)، (٢٣)، (٣١) ،(٣٤)، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٣) مفردة، وصالحة للتطبيق على العينة الأساسية للبحث.

إعداد المقياس للتطبيق: تم مراجعة التعليمات الخاصة بالمقياس للتأكد من دقة صياغتها حتى لا تختلف النتائج باختلاف الفهم لتلك التعليمات.

طريقة التصحيح:

يتم تقدير الدرجات في ضوء مقياس متدرج للاستجابة أمام كل عبارة (ترديد – استجابة غير صحيحة – استجابة صحيحة)،تأخذ الدرجات (٢– ١ – ٠)، وبذلك تصبح الدرجة الصغرى للمقياس (٠) درجة، والدرجة العظمى (٦٦) درجة، وقد تم حساب المئينيات للمقياس لمعرفة دلالة الدرجة التى يحصل عليها الطفل ذي اضطراب التوحد في المقياس كالتالى: أقل من (٢٤) درجة يكون اضطراب المصاداة ضعيف، الدرجة من (٢٤ – ٥٥) يكون اضطراب المصاداة متوسط، الدرجة من (٥٦ – ٦٢) يكون اضطراب المصاداة مرتفع، الدرجة أكبر من (٦٢) يكون اضطراب المصاداة مرتفع جدًا.

[ب] مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد

إعداد:إيمان كاشف،وايهاب الببلاوى، وإيمان مسعد

ظهرت الحاجة لإعداد مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد، نظرًا لأن غالبية المقاييس التي اهتمت باللغة لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد أُعدت في البيئة غير المصرية، أو تناولت أبعادًا غير أبعاد الدراسة الحالية، ومن ثم تم إعداد هذه الدراسة التي تركز على الأبعاد الحالية المرتبطة باللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد.

تم حسابصدق وثبات المقياس من خلال درجات العينة الاستطلاعية على المقياس في صورته المبدئية على النحو التالي:

(١) صدق المقياس :Validity

للتأكد من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على بعض الطرق الوصفية والإحصائية التالية (إضافة إلى صدق المحكمين التإلى عرضه).

(أ) صدق المحكمين:

وفي سبيل تحقيق هذا النوع من الصدق تم الاعتماد على رأي (١٠) محكمًا من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس، للتأكد من صلاحية بطارية الاختبارات لمفهوم اللغة التعبيرية، وصلاحية العبارات والأسئلة لكل اختبار، ومناسبتها لعينة الدراسة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المناسبة على بعض الفقرات، وبذلك اعتبرت آراء المحكمين واقتراحاتهم وتعديلاتهم للمقياس في صورتها النهائية مؤشرًا على صدق محتوي المقياس، كما هو موضح في جدول (١٠).

(ب) صدق المحتوي (المنطقي):

وقد تم الاعتماد على هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد المقياس، فقد تم استعراض الدراسات والاختبارات السابقة المرتبطة بموضوع المقياس، وبعد ذلك قام الباحثين بعرض المقياس والتعريف الإجرائي الخاص به وتحديد مهاراته، والاختبارات والمفردات (الكلمات) الخاصة بكل مهارة على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، وبذلك تضمن أن المقياس شامل لكل المهارات التي يقيسها.

(ج)صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وذلك باعتبار بقية مفردات المهارة محكًا للمفردة (الاتساق الداخلي)، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا، عدا المفردات رقم:٣، ٤، ٦ من مفردات البعد الأول (الانتباه)، ورقم٣، ٥ من مفردات البعد الثاني (التقليد)، ورقم ٤، ٦من مفردات البعد الثالث (رعاية الذات)، ورقم ١، ٨، ١٠ من مفردات البعد الرابع (التعرف والفهم)، ورقم ٤، ٦، ٩ من مفردات البعد الخامس (التصنيف)، ورقم ١، ٣، ٦، ٩ من مفردات البعد السادس (اللعب التظاهري)، ورقم ٩ من مفردات البعد الثامن (التسمية) فكانت معاملات ارتباطها غير دالة إحصائيا، مما يعني عدم صدقها، واستخرجت مستويات الدلالة الإحصائية، وذلك كما هو موضح:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لمقياس اللغة التعبيرية (ن=٢١فرد)

الانتباه		التقليد		رعاية الذات	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦١٢**	١١	٠,٦٧٦**	٢١	٠,٦٦١**
٢	٠,٥٢٢*	١٢	٠,٦١١**	٢٢	٠,٦٥٤**
٣	٠,٢٣٤	١٣	٠,١٢٨	٢٣	٠,٧٠٦**
٤	٠,٢١٨	١٤	٠,٧٥٦**	٢٤	٠,٣١٧
٥	٠,٦٠٤**	١٥	٠,١٢٥	٢٥	٠,٦٦٢**
٦	٠,٣٣٨	١٦	٠,٤٣٩*	٢٦	٠,٢٢٨
٧	٠,٥٨٧**	١٧	٠,٥١١*	٢٧	٠,٥٦٦**
٨	٠,٤٤٢*	١٨	٠,٧٢٢**	٢٨	٠,٤٤٠*
٩	٠,٥١١*	١٩	٠,٦٠١**	٢٩	٠,٥٠١*
١٠	٠,٧٣٦**	٢٠	٠,٧٩١**	٣٠	٠,٦٥٨**
التعرف والفهم		التصنيف		اللعب التظاهرى	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٣١	٠,٢٢٩	٤١	٠,٦٦٢**	٥١	٠,١٢٧
٣٢	٠,٦٤٣**	٤٢	٠,٤٤٥*	٥٢	٠,٥٧٨**
٣٣	٠,٧٥٠**	٤٣	٠,٥٠٢*	٥٣	٠,٢٣٣
٣٤	٠,٥٠٠*	٤٤	٠,٢٢٠	٥٤	٠,٧٤٢**
٣٥	٠,٦٥٨**	٤٥	٠,٦٦٥**	٥٥	٠,٧٠٠**
٣٦	٠,٥٣٢*	٤٦	٠,٢٣٩	٥٦	٠,١٩٣
٣٧	٠,٦٢١**	٤٧	٠,٦١٠**	٥٧	٠,٥٧٨**
٣٨	٠,١٢٨	٤٨	٠,٧٠٤**	٥٨	٠,٦٢٣**
٣٩	٠,٧٠٣**	٤٩	٠,١٣٥	٥٩	٠,١٩٨
٤٠	٠,٢٩٨	٥٠	٠,٦٥٧**	٦٠	٠,٧٦١**

التعبيرات الانفعالية		التسمية		التعبير اللفظى	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٦١	٠,٥٠٥*	٧١	٠,٦٣٩**	٨١	٠,٦٣٨**
٦٢	٠,٧٣٤**	٧٢	٠,٧٤٦**	٨٢	٠,٤٤٤*
٦٣	٠,٧٣٩**	٧٣	٠,٤٩٣*	٨٣	٠,٥١٣*
٦٤	٠,٤٥٨*	٧٤	٠,٦٥٩**	٨٤	٠,٤٤٢*
٦٥	٠,٥١١*	٧٥	٠,٥٢٠*	٨٥	٠,٥٠٩*
٦٦	٠,٥٠٧*	٧٦	٠,٦٠٩**	٨٦	٠,٦٦٧**
٦٧	٠,٥٩١**	٧٧	٠,٥٠٨*	٨٧	٠,٦٥٦**
٦٨	٠,٦٠٩**	٧٨	٠,٧٠١**	٨٨	٠,٥٠٩*
٦٩	٠,٥٠٧*	٧٩	٠,٣٢٣	٨٩	٠,٦٣١**
٧٠	٠,٥٠٩*	٨٠	٠,٦٥٨**	٩٠	٠,٦٠٨**

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (١٨) مفردة أرقام (٣)، (٤)، (٦)، (١٣)، (١٥)، (٢٤)، (٢٦)، (٣١)، (٣٨)، (٤٠)، (٤٤)، (٤٦)، (٤٩)، (٥١)، (٥٣)، (٥٦)، (٥٩)، (٧٩)فكانت معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس محذوفا منها درجة المفردة غير دالة، وهذا يعني أنها غير صادقة، ويتم حذفها.

(٢) **ثبات المقياس**: Reliability

تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (المكونة من ٢١ فرد)، وحُسب الثبات كما يلي:

(أ)**معامل ألفا كرونباخ**

حُسب معامل ألفا للبعد، وحُسبت معاملات ألفا(مع حذف درجة المفردة)،والنتائج كما يلي:

جدول (٥)

معاملات ألفا (كرونباخ) لمقياس اللغة التعبيرية(ن= ٢١ فرد)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٨٧٠،٠	٢٤	٨٨٠،٠	٤٧	٨٥٠،٠	٧٠	٨٦٤،٠
٢	٨٦٧،٠	٢٥	٨٥١،٠	٤٨	٨٥٣،٠	٧١	٨٦٥،٠
٣	٨٧٧،٠	٢٦	٨٧٩،٠	٤٩	٨٩٠،٠	٧٢	٨٦٧،٠
٤	٨٩٠،٠	٢٧	٨٥٤،٠	٥٠	٨٦٢،٠	٧٣	٨٥٩،٠
٥	٨٦٢،٠	٢٨	٨٥٢،٠	٥١	٨٨٤،٠	٧٤	٨٦٧،٠
٦	٨٦٩،٠	٢٩	٨٥٠،٠	٥٢	٨٦٧،٠	٧٥	٨٥٨،٠
٧	٨٦٤،٠	٣٠	٨٥٣،٠	٥٣	٨٥٩،٠	٧٦	٨٦٧،٠
٨	٨٦٥،٠	٣١	٨٧٩،٠	٥٤	٨٥١،٠	٧٧	٨٥٥،٠
٩	٨٦٧،٠	٣٢	٨٦٤،٠	٥٥	٨٥٢،٠	٧٨	٨٥٢،٠
١٠	٨٧٠،٠	٣٣	٨٦٥،٠	٥٦	٨٨٥،٠	٧٩	٩٥٢،٠
١١	٨٦٧،٠	٣٤	٨٦٧،٠	٥٧	٨٥٩،٠	٨٠	٨٦١،٠
١٢	٨٧٠،٠	٣٥	٨٧٠،٠	٥٨	٨٦٩،٠	٨١	٨٥٥،٠
١٣	٨٨٢،٠	٣٦	٨٦٧،٠	٥٩	٨٨٤،٠	٨٢	٨٦٢،٠
١٤	٨٥٢،٠	٣٧	٨٥٤،٠	٦٠	٨٦٢،٠	٨٣	٨٦٨،٠
١٥	٨٧٩،٠	٣٨	٨٨٣،٠	٦١	٨٦٨،٠	٨٤	٨٦٧،٠
١٦	٨٦٤،٠	٣٩	٨٥٠،٠	٦٢	٨٦٥،٠	٨٥	٨٥٨،٠
١٧	٨٦٥،٠	٤٠	٨٨٠،٠	٦٣	٨٧٠،٠	٨٦	٨٦٥،٠
١٨	٨٥٩،٠	٤١	٨٥٨،٠	٦٤	٨٦٣،٠	٨٧	٨٦٣،٠
١٩	٨٧٠،٠	٤٢	٨٦٢،٠	٦٥	٨٥٨،٠	٨٨	٨٥٩،٠
٢٠	٨٦٤،٠	٤٣	٨٦٤،٠	٦٦	٨٦١،٠	٨٩	٨٦٢،٠
٢١	٨٦٢،٠	٤٤	٨٦٣،٠	٦٧	٨٦٥،٠	٩٠	٨٦٥،٠
٢٢	٨٦٩،٠	٤٥	٨٦٣،٠	٦٨	٨٦٧،٠		
٢٣	٨٦٣،٠	٤٦	٨٨٢،٠	٦٩	٨٥٧،٠		
معامل ألفا للمقياس ككل = ٠،٨٧١							

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة المفردة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمقياس، عدا (١٥) مفردة تم حذفها.

(ب) ثبات الأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية(ن= ٢١ فرد)

الأبعاد	معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية
(البعد الأول (الانتباه	٠،٧١٥**
(البعد الثاني (التقليد	٠،٩٢٢**
(البعد الثالث (رعاية الذات	٠،٨٧٧**
(البعد الرابع (التعرف والفهم	٠،٨٧٤**
(البعد الخامس(التصنيف	٠،٤٩١*
(البعد السادس (اللعب التظاهرى	٠،٥٦٠**
(البعد السابع(التعبيرات الانفعالية	٠،٨٥٤**
(البعد الثامن(التسمية	٠،٩٣٦**
(البعد التاسع(التعبير اللفظى	٠،٩٤٨**

* دال عند مستوي ٠,٠٥ ** دال عند مستوي ٠١.

يتضح من الجدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على ثبات جميع الأبعاد.

(ج) الثبات الكلي للمقياس بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات للمقياس ككل بطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج على النحو التالي:

(١) معامل الثبات للمقياس بمعادلة سبيرمان/ براون = ٠،٩٦٨

(٢) معامل الثبات للمقياس بمعادلة جتمان = ٠،٩٦٨

وهـذه القيـم لمعامـلات الثبات بطريقتـي: سـبيرمان / بـراون ،وجتمان قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس ككل.

(٣)**الاتساق الداخلي**:

تم حسـاب معامـلات الارتبـاط بـين درجـات المفـردات والدرجـات الكليـة للمقياس، والنتائج كما يلي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية لمقياس اللغة التعبيرية (ن= ٢١ فرد)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٦٢٧،٠**	٢٤	٣٠٨،٠	٤٧	٦٢٢،٠**	٧٠	٥٢١،٠*
٢	٥٣٢،٠*	٢٥	٦٧٣،٠**	٤٨	٧٢١،٠**	٧١	٦٥٤،٠**
٣	٢٤٩،٠	٢٦	٢٠٩،٠	٤٩	١٢٣،٠	٧٢	٧٦٠،٠**
٤	٢١١،٠	٢٧	٥٨٣،٠**	٥٠	٦٦٩،٠**	٧٣	٥١٠،٠*
٥	٦١٧،٠**	٢٨	٤٤٢،٠*	٥١	١٢٧،٠	٧٤	٦٧١،٠**
٦	٣٥٠،٠	٢٩	٥٠٩،٠*	٥٢	٥٩١،٠**	٧٥	٥٣٤،٠*
٧	٥٩٦،٠**	٣٠	٦٧١،٠**	٥٣	٢٠٢،٠	٧٦	٦٢٢،٠**
٨	٤٤٦،٠*	٣١	٢٢١،٠	٥٤	٧٥١،٠**	٧٧	٥٢٧،٠*
٩	٥١٩،٠*	٣٢	٦٥٤،٠**	٥٥	٧١١،٠**	٧٨	٧١٢،٠**
١٠	٧٤٥،٠**	٣٣	٧٦٠،٠**	٥٦	١٧٨،٠	٧٩	٣٠١،٠
١١	٦٨٥،٠**	٣٤	٥١٠،٠*	٥٧	٥٩٨،٠**	٨٠	٦٧٠،٠**
١٢	٦٢٣،٠**	٣٥	٦٧١،٠**	٥٨	٦٣١،٠**	٨١	٦٤٧،٠**
١٣	١٢٢،٠	٣٦	٥٣٤،٠*	٥٩	١٩٢،٠	٨٢	٤٥٠،٠*
١٤	٧٦٩،٠**	٣٧	٦٢٢،٠**	٦٠	٧٧٤،٠**	٨٣	٥٢٦،٠*
١٥	١٣٩،٠	٣٨	١٢٧،٠	٦١	٥١٩،٠*	٨٤	٤٤٦،٠*
١٦	٤٤١،٠*	٣٩	٧١٢،٠**	٦٢	٧٤٥،٠**	٨٥	٥١٩،٠*
١٧	٥٢٢،٠*	٤٠	٣٠١،٠	٦٣	٧٤٩،٠**	٨٦	٦٧٨،٠**
١٨	٧٣٠،٠**	٤١	٦٧٤،٠**	٦٤	٤٦٧،٠*	٨٧	٦٦٩،٠**

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١٩	٦١١،٠**	٤٢	٤٥١،٠*	٦٥	٥٢٥،٠*	٨٨	٥٢٣،٠*
٢٠	٨٠٦،٠**	٤٣	٥١٩،٠*	٦٦	٥٢١،٠*	٨٩	٦٤٥،٠**
٢١	٦٧٣،٠**	٤٤	٢١١،٠	٦٧	٦٠٠،٠**	٩٠	٦٢١،٠**
٢٢	٦٦٤،٠**	٤٥	٦٧٨،٠**	٦٨	٦٢٧،٠**		
٢٣	٧٢١،٠**	٤٦	٢١٩،٠	٦٩	٥١٤،٠*		

× دال عند مستوي ٠,٠٥ ×× دال عند مستوي

يتضح من الجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، عدا (١٨) مفردة وتم حذفها. وقد تم حذف المفردات التي أسفر حساب الاتساق الداخلي عن عدم ارتباطها بدلالة إحصائية بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك تم حذف المفردات غير الصادقة ومن ثم فقد تم استبعاد هذه المفردات من المقياس بعد حساب الصدق، وحساب الاتساق الداخلي (ارتباط المفردات بالمهارة) ومبرر الحذف أن معامل السهولة لهذه المفردات عالٍ.

ومن الإجراءات السابقة تأكد ثبات وصدق مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد وصلاحيته للاستخدام في البحث العلمي.

خامسًا الصورة النهائية لمقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد:

بعد التأكد من كفاءة المقياس بحساب صدقه وثباته وإمكانية تطبيقه، فقد أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٧٢) عبارة موزعة على تسعة أبعاد كما هومبين في الجدول التلى:

جدول (٨)

الصورة النهائية لمقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوى اضطراب التوحد وتوزيع العبارات في كل بعد

م	الأبعاد	عدد العبارات	الدرجة	
			العظمى	الصغرى
١	الانتباه	٧	٧	٠
٢	التقليد	٨	٨	٠
٣	رعاية الذات	٨	٨	٠
٤	التعرف والفهم	٧	٧	٠
٥	التصنيف	٧	٧	٠
٦	اللعب التظاهرى	٦	٦	٠
٧	التعبيرات الانفعالية	١٠	١٠	٠
٨	التسمية	٩	٩	٠
٩	التعبير اللفظى	١٠	١٠	٠
الدرجة الكلية		٧٢	٧٢	٠

يتضح من الجدول (٨) أن المقياس فى صورته النهائية يتكون من (٩) أبعاد يندرج تحت كل منها مجموعة من المفردات، تقيس مهارات اللغة التعبيرية، وهي: مهارة الانتباه، مهارة التقليد، مهارة رعاية الذات، مهارة التعرف والفهم، مهارة التصنيف، مهارة اللعب التظاهرى، مهارة التعبيرات الانفعالية، مهارة التسمية، مهارة التعبير اللفظى، ويتم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء المطلوب من كل سؤال (ملحق رقم٤)، ويتم تطبيق المقياس على الأطفال من (٦– ٩) سنوات من الأطفال ذوى اضطراب التوحد، ويتم التطبيق بصورة فردية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٧٢) مفردة.

-تصحيح المقياس:

اعتمدت طريقة التصحيح على وضع درجة واحدة لكل نطق صحيح، ووضع (صفر) لكل نطق خاطئ، وذلك في كل مفردة من مفردات المقياس.

وبذلك نجد أن درجة الطفل قد تتراوح ما بين (صفر –٧٢) درجة في المقياس ككل. ويتم جمع درجات كل مهارة على حدة للحصول على الدرجة الكلية لمهارات اللغة التعبيرية ،وقد تم حساب المئينيات للمقياس لمعرفة دلالة الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل ذي اضطراب التوحد في المقياسكالتالى: أقل من (٢٨) درجة تكون اللغة التعبيرية ضعيفة، الدرجة من (٢٨ – ٤٣) تكونااللغة التعبيرية متوسطة، الدرجة من (٤٤ – ٥٥) تكونااللغة التعبيرية مرتفعة، الدرجة أكبر من (٥٥) تكون اللغة التعبيرية مرتفعة جدًا.

عرض النتائج وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه» توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات المصاداة ودرجات اللغة التعبيرية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد «، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثين معامل الارتباط، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات المصاداة واللغة التعبيرية لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد (ن=٢١ طفل)

اللغة التعبيرية	معامل الارتباط مع درجات المصاداة
البعد الأول	-٨٦٢،××٠
البعد الثاني	-٩٢٦،××٠
البعد الثالث	-٧٧٥،××٠
البعد الرابع	-٦٩٥،××٠
البعد الخامس	-٠،١٢٧
البعد السادس	-٥٠٩،×٠
البعد السابع	-٦٥٢،××٠
البعد الثامن	-٨٣٨،××٠
البعد التاسع	-٨٦٥،××٠
الدرجة الكلية	-٨٦٤،××٠

يتضح من الجدول أنه:

١. **توجد ارتباطات سالبة دالة إحصائياً بين درجات المصاداة ودرجات اللغة التعبيرية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية عدا البعد الخامس)، وهذا يعني أن زيادة درجات المصاداة لدي الأطفال ذوى اضطراب التوحد يقابلها انخفاض في درجات اللغة التعبيرية، والعكس صحيح أيضاً، حيث أن انخفاض درجات المصاداة يقابله ارتفاع درجات اللغة التعبيرية.**

٢. **الارتباط بين درجات المصاداة ودرجات البعد الخامس من اللغة التعبيرية غير دال إحصائياً . وبذلك يتحقق الفرض الأول جزئياً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من:** Beaud (2010); Charlop & Marjorie (1982) ; Corckett (1984); Foxx, et al. (2004); Rydell & Mirenda (1994); Valenzuela (2013)

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض علي أنه» لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات المصاداة «، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثون معادلة»مان ويتني «، للبيانات المستقلة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٠)

الفرق بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات المصاداة

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة
المصاداة	الذكور	٩	٧،٦٧	٦٩	-٠،٢	غير دالة
	الإناث	٥	٧،٢٠	٣٦		

يتضح من الجدول (١٠) أن الفرق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في المصاداة غير دال إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المصاداة، وبذلك يتحقق الفرض الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع Demaine (2014); Grossi, et al. (2013); Huppe & Katherine (2008); Sterponi, & Shankey, (2014); Valenzuela (2013)

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض علي أنه» لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات اللغة التعبيرية»، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثون معادلة»مان ويتني «، للبيانات المستقلة، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١١)

الفرق بين الذكور والإناث في متوسطي رتب درجات اللغة التعبيرية

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اللغة التعبيرية	الذكور	٩	٨	٧٢	-٠،٦	غير دالة
	الإناث	٥	٦،٦	٣٣		

يتضح من الجدول (١١) أن الفرق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في اللغة التعبيرية غير دال إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اللغة التعبيرية، وبذلك يتحقق الفرض الثالث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Corckett (1984); Grossi, et al. (2013); Leung, & Wu (1997); Rydel (1989); Rydell & Mirenda (1991)

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تقدم الباحثين بعدد من التوصيات التي قد تسهم في تطوير وتنمية جوانب شخصية الأطفال ذوى اضطراب التوحد وبالأخص تنمية الجانب اللغوي والنفسي، وهذه التوصيات تتمثل فيما يلي:

(١) الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي كأساس للتعامل اليومي بين الطفل و المحيطين به في بيئته

(٢) ضرورة مراعاة الفروق الفردية في البرامج المقدمة لهذه الفئة من الأطفال من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل طفل على حده .

(٣) ضرورة الاهتمام والتركيز على مبدأ التعزيز والتحفيز في تعليم هؤلاء الأطفال.

(٤) الاهتمام بنشر الوعي باضطراب التوحد بشكل عام من خلال وسائل الإعلام المقروءة و المسموعة و المرئية و من خلال نشر الأسباب الملموسة حاليًا و التى قد تؤدى إلى الإصابة بمثل هذه الإعاقة .

المراجع

الامام، محمد صالح، والجوالدة، فؤاد عيد (٢٠١٠). التوحد ونظرية العقل. عمان: دار الثقافة.

الدوخي، منصور، والصقر، عبدالله (٢٠٠٥). برامج نظرية وتطبيقية لاضطرابات اللغة عند الأطفال – التقييم والعلاج – برامج اللغة للتوحد وقصور الانتباه. الرياض: دار الزهراء.

سليمان، عبدالرحمن سيد (٢٠٠١). اضطراب التوحد. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

القمش، مصطفى (٢٠١٥). اضطرابات التوحد. الأسباب والتشخيص والعلاج (دراسات علمية). عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كامل، محمد على (٢٠٠٥). التدخل المبكر ومواجهة اضطراب التوحد. القاهرة: مكتبة بن سينا للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٢). الأطفال التوحديين: دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة: دار الرشاد.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين. القاهرة: دار الرشاد.

Beaud, L., (2010). Echolalia in children with autism:APragmatic impairment of interactionalunity. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58,12-63.

Beth, B. (2016). Multiple discourse analyses the communicative value of echolalia in achild autism. *PH. D*, Southeastern Louisiona University (Communication Sciences and Disorders).

Demaine, K. (2014). Musical echolalia and non-verbal children with autism. *Ph. D*, University of Lesley .

DSM-V (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental intellectual developmental disorder (DSM-V)*. Washington: Published by the American Psychiatr.

Gal, E. (2007). *Sensory processing disorders in children with autism, nature, assessment, and intervertion, Growing up with autism*. New York: Guilfordpess.

Grossi, D., Marcone, R., Cinquegrana, T., & Gallucci,M. (2013). On the differential nature of induced and incidental echolalia in autism. *Journal of intellectual Disability Research*. 57(10), 903-912.

Janzen, J. (1996). *Understanding the nature of autism*. Denver: Sanantonio.

Kathryn,E. (1990). *Autism Professional perspectives and practice therapy in practice*. New York: published in association with the national autistic society .

Sterponi, L, & Shankey, J. (2014). Rethinking echolaia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of child language*. 41,400-472.

Lawrence, E. (2015). " Effects of demand complexity on echolalia in students with autism ". *Ph. D*, the state university of new jersey.

Leung, J., &Wu, K. (1997). Teaching Receptive naming of Chinese characters to children with autism by incorporating echolalia. *Journal of Applied Behavior analysis.* 30, 59-68.

Foxx, R., Schreck, K., Garito, J., Smith, A., Weisenberger, Sh. (2004). Replacing the echolalia of children with autism with functional use of verbal labeling. *Journal of developmental and physical disabilities*, 16 (4), 307 – 320.

Saime, T. (2010). Alongitudinal analysis of jointattention and language development in young children with autism spectrum disorders. Ph. D. university of Connecticut .

Valenzuela, C. (2013). *Effects of an augmentative and alternative device on echolalia in autism*. ETD Collection for University of Texas, El Paso. AAI1540153. https:// digitalcommons. utep.edu/dissertations/AAI1540153

الاحتياجات التدريبية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل

الدكتور

أحمد رجب محمد السيد

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية – جامعة الملك فيصل

الملخص

استهدف هذا البحث الكشف عن العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين (الطلبة المطبقين لبرنامج التربية العملية) بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، كما استهدف الكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات والمسارات التخصصية المختلفة (العقلي، السمعي وصعوبات التعلم) في كل من الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٦٩) طالبًا وطالبة من طلبة قسم التربية الخاصة المطبقين للتربية العملية للعام الجامعي ٢٠١٥- ٢٠١٦م بواقع (٧٩) طالبًا و(٩٠) طالبة، طبق عليهم مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي (من إعداد الباحث). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الاحتياجات التدريبية وبين درجاتهم على مقياس التوافق النفسي، كما أسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية لصالح الطالبات، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التوافق النفسي لصالح الطلاب، وكذلك أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في المسارات التخصصية المختلفة (العقلي، السمعي، وصعوبات التعلم) على كل من مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التربية العملية، الطلبة المعلمين، التوافق النفسي.

Training needs and its relationships with psychological adjustment for the student teachersin the department of special education at King Faisal University

Dr. Ahmed R.Elsayed
Associate Professor of Special Education
Faculty of Education - King Faisal University

This study aimed at investigate the relationships between training needs and psychological adjustment for the student teachers(students of practical education) in the department of special education at King Faisal University in K. S. A. And also aimed study to detect differences between male and female students and detect differences between the students of Specialized tracks (Intellectual disability, hearingimpairmentand learning difficulties) in both training needs and psychological adjustment. The sample consisted of 169 male and female students from practical education students at Department of Special Education for the university year 2015 – 2016. They are 79 males and 90 female students. Applied the researcher was to them the scales of training needs and psychological adjustment.

The results showed significance negative relationships among marks of the students who are study sample members according to training needs scale and among their marks according to psychological adjustment scale. The results also show that there are significance differences between male and female students in training needs for side of female. The results also show that there are significance differences between male and female students in psychological adjustment for side of male.

The results also show that there aren't significance differences between the students of Specialized tracks (Intellectual disability,

hearing impairment and learning difficulties) in both training needs and psychological adjustment.

Keywords: Training Needs, Practical Education, Student Teachers, Psychological Adjustment.

مقدمة:

إن تطور الأمم إنما يكمن في إعداد شبابها الإعداد الصحيح المبني على الأسس العلمية، والذي يواكب التطور العلمي والتكنولوجي والحضاري، مع الحفاظ على قيم وعادات وتقاليد وثقافة المجتمع، وبالتالي فإنه يتحتم على كل مجتمع أن يوفر كافة الظروف المناسبة لهؤلاء الشباب من حيث الجوانب الصحية والنفسية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية، لكي يستثمر هؤلاء الشباب طاقاتهم المتنوعة في شتى المجالات التي تخدم صالح مجتمعهم.

ويشكل طلبة الجامعة الذخيرة الأساسية لبناء المستقبل المشرق لأي مجتمع؛ لما يمتلكه هؤلاء الطلاب من طاقات متنوعة في شتى المجالات؛ولذا فإن الإعداد الجيد لهؤلاء الطلبة، المبني على القيم والأخلاق والتمسك بالعادات والتقاليد وثقافة المجتمع، إنما هو في الأساس إعدادهم للغد هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن التدريب النظري والعملي لهم في أثناء دراستهم بالمرحلة الجامعية يزيد من ثقتهم بأنفسهم، ويمكنهم من خوض حياتهم العملية بعد التخرج بقدر مناسب من الثقة في النفس.

وتؤكد على ذلك Mullaney, (2017) بأن الطلاب عندما ينغمرون بالعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة من خلال الجانب العملي لهم؛ فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى توافقهم نفسيًا مع مجال العمل الذي يتدربون عليه، لما يوفر لهم فرصة ثمينة للتعرف على هؤلاء الطلاب عن قرب وفهمهم، مما يسهل عليهم تعلميهم.

ومن جانب آخر فعندما يتلقى الطالب الجامعي ونخص بالذكر في هذا البحث طالب كلية التربية تخصص التربية الخاصة التدريب المناسب له، وربط ما يدرسه داخل الجامعة من دراسة نظرية بالجانب العملي داخل المدرسة، التي يطبق فيها برنامج التربية العملية Practical Education Program الخاص به؛ فإن ذلك قد يسهم في تحسين توافقه النفسي والعكس صحيح؛ فعندما لا يحصل ذلك الطالب على التدريب العملي المناسب له في أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية؛ فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالسلب على توافقه النفسي، حيث يشعر الطالب المعلم بعدم قيمة ما تمت دراسته من تخصص داخل الجامعة؛ مما يشعره بعدم التوافق مع نفسه، ومن ثم عدم التوافق مع مجتمع الجامعة ومجتمع المدرسة التي يتدرب فيها، والتي سوف يعمل بها مستقبلاً.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات على أهمية إزالة كل الصعوبات والعوائق وحل كل المشكلات التي تعيق توافق الطالب الجامعي، بما يسمح له بالانخراط في الحياة الجامعية والوصول به إلى أقصى درجات الاستفادة من البرامج التعليمية الملتحق بها الطالب;(Clinciu, (2013); Ivanova, & Minaeva, (2015); Roman, (2014)

وفي ضوء ما سبق تسعى البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى طلبة التربية العملية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم الخروج بتوصيات تسهم في تلبية الحاجات التدريبية لهؤلاء الطلبة؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين مستوى التوافق النفسي لديهم، مما يسهم في الوصول بهم إلى أقصى درجات الاستفادة من التدريب على مهنة التدريس أثناء إعدادهم في مرحلة التعليم الجامعي، ومن ثم يعود عليهم بالنفع وعلى المجتمع ككل أثناء مزاولتهم لمهنة التدريس بعد التخرج.

مشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال ملاحظات الباحث في أثناء الإشراف على الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل المطبقين لبرنامج التربية العملية بفصول ومدارس التربية الخاصة المتعاونة بالإحساء، حيث تبين له وجود العديد من المشكلات التي تعترض هؤلاء الطلبة المعلمين في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العملية؛ الأمر الذي قد يتسبب في سوء توافقهم النفسي؛ مما يوضح أهمية تلبية هذه الاحتياجات التدريبية لهم، كي تكتمل الاستفادة المرجوة من برنامج التربية العملية، ولكي يتم إعدادهم الإعداد السليم من حيث الناحية العملية، الأمر الذي قد يؤثر على توافقهم النفسي بالإيجاب.

وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة الديحاني (٢٠١٦)؛ خازر (٢٠٠٧)؛ Černochová, (2010); Clinciu,(2013);Ivanova,andMinaeva,(2015);Mullaney,(2017); Roman, (2014)والتي توصلت نتائجها إلى وجود احتياجات تدريبية لدى الطلبة المعلمين، وأن عدم توفر هذه الحاجات التدريبية اللازمة لهم في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العملية؛ يؤدي إلى القصور في الاستفادة المرجوة من هذا البرنامج.

فعندما ينتقل الطالب من البيئة الجامعية إلى بيئة العمل فإن الكثير منهم يصطدم بالواقع العملي؛ نتيجة للفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، حيث تتبين لهم الفجوة الكبيرة بين ما تم تدريسه داخل الجامعة وبين بيئة العمل؛ مما قد يفقدهم الثقة في أنفسهم، وبالتالي يؤثر على توافقهم النفسي.

وعليه فإن الاهتمام بالطلبة ذوي الإعاقة من الناحية الأكاديمية يبدأ من خلال إعداد معلميهم الإعداد المناسب، والذي يكون من خلال توفير كافة السبل والظروف المناسبة لهؤلاء المعلمين؛ لكي يقدموا لهم الخدمات الأكاديمية بالشكل المناسب لهم.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال السؤال الرئيس التالي والتي يسعى البحث إلى الإجابة عليه: ما هي العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة بين درجات أفراد العينة في الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لديهم؟
(٢) هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الاحتياجات التدريبية؟
(٣) هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في التوافق النفسي؟
(٤) هل توجد فروق بين طلاب المسارات الدراسية المختلفة (العقلي، والسمعي، وصعوبات التعلم) في الاحتياجات التدريبية؟
(٥) هل توجد فروق بين طلاب المسارات الدراسية المختلفة (العقلي، والسمعي، وصعوبات التعلم) في التوافق النفسي؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الآتي:

(١) التعرف على العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل.
(٢) التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في كل من الاحتياجات التدريبية، والتوافق النفسي.

(٣) التعرف على الفروق بين طلبة المسارات العلمية المختلفة (عقلي، سمعي، صعوبات التعلم) في كل من الاحتياجات التدريبية، والتوافق النفسي.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث من جانبين أثنين وهما الأهمية النظرية والتطبيقية.

أولاً: الأهمية النظرية:

تتضح أهمية هذا البحث من الناحية النظرية كونه يتطرق إلى الاحتياجات التدريبية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل المطبقين لبرنامج التربية العملية، الأمر الذي قد يوضح لنا أثر الاحتياجات التدريبية على التوافق النفسي لديهم، والذي ينعكس بدوره على النمو النفسي والاجتماعي لديهم، الأمر الذي يخدم مصلحة الطالب المعلم في أثناء إعداده لمهنة التدريس لذوي الإعاقة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

أما من حيث الأهمية التطبيقية للبحث فمن المتوقع أن يفتح هذا البحث المجال لدراسات أخرى تتناول الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية، من حيث اقتراح السبل الكفيلة لتلبية تلك الاحتياجات التدريبية لديهم، وذلك في ضوء ما تسفر عنه البحث من نتائج، ومن ثم توفير بيئة تربوية صالحة لهم؛ الأمر الذي قد يسهم في تحسين مستوى توافقهم النفسي، ومن ثم تكتمل المنظومة التربوية لهؤلاء الطلبة؛ مما يسهم أيضًا في زيادة تحصيلهم الأكاديمي وفي إعدادهم الإعداد المتكامل لمهنة التدريس في مجال التربية الخاصة، وتقديم تلك التوصيات للقائمين على برنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة وبكلية التربية بشكل عام.

مصطلحات البحث الإجرائية:

الاحتياجات التدريبية: Training needs: « تلك الاحتياجات التدريبية اللازمة والضرورية للطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة المطبقين لبرنامج التربية العملية، والتي تتعلق بكل من المشرف الجامعي (الأكاديمي)، والمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون، والتي تساعدهم على النجاح في تطبيقهم لبرنامج التربية العملية الخاص بهم».

التربية العملية: Practical Education: «ذلك البرنامج التدريبي الذي تعده كلية التربية، والذي يتم من خلاله تدريب الطالب المعلم على مهنة التدريس في مجال ذوي الإعاقة، والذي يحتوى على العديد من المهام الإشرافية والتدريبية الخاصة بكل من المشرف الجامعي (الأكاديمي) والمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون».

الطالبة المعلمين: Student Teachers: «الطلبة الملتحق بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، المطبقين لبرنامج التربية العملية بفصول ومدارس التربية الخاصة المتعاونة في محافظة الإحساء».

التوافق النفسي: Psychological Adjustment: «عملية مستمرة تلازم حياة الفرد، وتتضمن تقبل الفرد لنفسه من حيث الجانب الشخصي والصحي والاجتماعي».

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي تبعًا للمحددات التالية:

(١) **المحددات البشرية**: تحددت هذا البحث بمجتمع البحث وهو الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء.

(٢) **المحددات المكانية**: تتمثل الحدود المكانية في جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية.

(٣) **المحددات الزمنية**: طُبقت هذه الدارسة خلال العام الجامعي٢٠١٥ – ٢٠١٦م.

الإطار النظري:

التربية العملية: Practical Education

تعد مهنة التدريس من أرقى المهن في مجتمعاتنا؛ فالمعلم هو القدوة لأبنائنا الذين يكتسبون منه العديد من الخبرات العلمية، بالإضافة إلى المبادئ والقيم والأخلاقيات لكي نعدهم للمستقبل؛ وبالتالي فإن إعداد المعلم الإعداد الصحيح المبني على الأسس والقيم العلمية، مع مراعاة معايير وتقاليد وثقافة المجتمع، هو في الأساس إعداد لأجيال متعاقبة من أبناء المجتمع، ومن جانب آخر فإن إعداد معلم الغد يبدأ من خلال الإعداد النظري والعملي (الميداني) له في أثناء تعليميه بالمرحلة الجامعية وما يسبقها من مراحل تعليمية.

تعريف التربية العملية:

تتعدد تعريفات التربية العملية بتعدد الكثير من الباحثين والمتخصصين في هذا المجال، وفي السطور القادمة سوف نعرض لبعض من هذه التعريفات.

تعرف التربية العملية على أنها: «جميع الأنشطة والخبرات المعرفية والأدائية التي تقدمها كليات التربية؛ بهدف إتاحة الفرصة لطلابها بتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية تطبيقًا عمليًا داخل المدرسة؛ الأمر الذي يمكنهم من اكتساب الكفايات اللازمة لهم كمعلمين في المستقبل» (بقيعي، ٢٠١٠).

كما تعرف على أنها: «التطبيق العملي الفعلي لمجموع الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي اكتسبها الطالب أثناء إعداده الأكاديمي بالجامعة» (أبو الضبعات، ٢٠٠٩).

ويعرفها عبد الله (٢٠٠٤) بأنها: «الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين الذي تقدمه كليات التربية، وينفذ خلال فترة زمنية محددة تحت إشراف كليات التربية بالتعاون مع المدارس المتعاونة، بهدف إكساب الطالب المعلم مهارات التدريس، وتمكينه من ممارسة الوظائف المتعددة التي يقوم بها المعلم، وتنمية قدراته لمهنة التعليم».

كما تعرف بأنها: «ذلك البرنامج الذي يهتم بإعداد وتأهيل طلبة الكليات التربوية لعملية التعليم، وتحقيق نوعًا من الألفة بين الطلبة وبين العناصر البشرية للعملية التعليمية» (خطايبة، ٢٠١٢).

وتعرف التربية العملية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: «ذلك البرنامج التدريبي الذي تعده كلية التربية، والذي يتم من خلاله تدريب الطالب على مهنة التدريس، والذي يحتوى على العديد من المهام الإشرافية والتدريبية الخاصة بكل من المشرف الجامعي (الأكاديمي) والمدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون».

أهمية التربية العملية للطالب المعلم:

تكمن أهمية التربية العملية كونها مرحلة إعداد للطالب المعلم، ومن جهة أخرى تعد فرصة مهمة جدًا لاستفادة الطالب المعلم من أخطائه التي لا يحاسب

عليها مهنيًا في أثناء تطبيقه للتربية العملية بالمدرسة المتعاونة، بقدر ما يوجه إلى كيفية معالجتها بالطرق السليمة (أبو الضبعات، ٢٠٠٩).

كما أنها تحتل مركزًا محوريًا في برامج إعداد المعلمين، حيث تعد الطريقة العملية الصحيحة والأسلوب الأدائي السليم الذي يعزز قدرة الطالب/ المعلم على تطبيق المعارف والمفاهيم والمبادئ النظرية التي تمت دراستها في رحاب الدراسة الجامعية (خطايبة، ٢٠١٢).

فالطالب المعلم Student Teacher في أثناء إعداده بالدراسة الجامعية من حيث الناحية النظرية يتعلم الكثير عن مجال تخصصه، ومن ثم يكتسب العديد من المهارات الخاصة بالتدريس من حيث التحضير للدرس وصياغة الهدف التعليمي الإجرائي، وتحديد أساليب واستراتيجيات التدريس والأدوات والوسائل الخاصة بالدرس، وكيفية إدارة الصف، وتصميم الوسائل التعليمية وغيرها من المهارات التي يتم تعليمه إياها في أثناء دراسته، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التربية العملية، وهي المرحلة التي يطبق فيها الطالب المعلم ما تعلمه داخل جدران القاعات الدراسية بالجامعة في المدرسة المتعاونة التي يطبق فيها برنامج التربية العملية الخاص بها.

وتؤكد على ذلك نتائج بعض الدراسات التي تناولت التربية العملية، والتي أشارت إلى أهمية التربية العملية في إعداد الطالب المعلم، والعمل على توفر جميع الاحتياجات التدريبية له طوال فترة تدريبه بالمدرسة المتعاونة (Ivanova, & Minaeva, 2015; Chalies, et al. 2010) .

وعندما تتوفر داخل هذه المدرسة كل الظروف والأدوات والسبل التي تساعده على النجاح في برنامج التربية العملية؛ فإن ذلك من شأنه أن يعد الطالب المعلم الإعداد السليم لكي يصبح معلمًا يعتمد عليه مستقبلاً بعد التخرج. ففي أثناء تدريبيه بالمدرسة قد يقع الطالب المعلم في العديد من الأخطاء العادية والمقبولة؛ والتي يتم تقييمه وتقويمه فيها كونه ما زال طالبًا يتناول العلم؛ ومن ثم تعد فرصة مهمة لصقل شخصيته بالخبرات العملية بالتدريس في مجال التربية الخاصة التي هي مجال تخصصه.

ثانيًا التوافق النفسي:

إن حالة التوافق النفسي تعد قلب الصحة النفسية، وعلى ذلك ينظر البعض إلى الصحة النفسية باعتبارها عملية توافق نفسي، ويتحدد ما إذا كان التوافق سليمًا، أو غير سليم تبعًا لمدى نجاح الأساليب التي يتبعها الفرد للوصول إلى حالة التوازن النسبي مع بيئته، ونجاح عملية التوافق النفسي تؤدي إلى حالة التوافق النفسي (زهران، ٢٠٠٥).

وفي السطور التالية سوف نتناول الحديث عن تعريف التوافق النفسي وأبعاده، ومظاهر التوافق النفسي، وأخيرًا علاقة التوافق النفسي بالاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم.

تعريف التوافق النفسي:

تتعدد وتتنوع تعريفات التوافق النفسي بتعدد الباحثين، حيث يعرف التوافق النفسي على أنه عملية مستمرة تتضمن تعامل الفرد مع الضغوط والتغيرات المحيطة به سواء من الجانب الشخصي، أو الاجتماعي (أبو أسعد، ٢٠١٥).

كما يعرف على أنه: «شعور الفرد بالرضا والقناعة بالمجال الذي يمارس فيه نشاطه اليومي، سواء كان ذلك في المجال الأسري، أو الاجتماعي، أو المهني، أو الزواجي، أو الدراسي» (الغانمي، ٢٠١٥).

يشير Wang, Wang & Zhang, (2013) إلى أن التوافق النفسي هو: "الحالة التي يشعر من خلالها الطالب بإدارة الذات، والتي تساعده على التكيف النفسي وحل مشكلاته النفسية، بما يحقق له الصحة النفسية".

ويعرفه السيد (٢٠١٣) بأنه: "تلك الحالة التي يتغلب من خلالها الفرد على الصعاب التي تواجهه، وأن يعمل بإنتاجية مثمرة".

بينما يعرف الختتانة (٢٠١٢) التوافق النفسي وظيفيًا بأنه: "مجموع العمليات التي يقوم بها الإنسان للسيطرة على المطالب البيئية المحيطة به، ويقوم الإنسان بعمليات التوافق لمقابلة تلك المتطلبات المادية للبيئة التي يعيش فيها، مع سعيه أيضًا للتوافق مع المتطلبات النفسية".

ويعرف أيضًا على أنه: "عملية مستمرة ملازمة لحياة الفرد، ويتضمن التوافق تقبل الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه؛ مما يساعده على الشعور بالسعادة في ذلك المجتمع الذي يعيش فيه" (غانم، ومحمود، وحنور، ٢٠١٢).

كما يشير Campbell, Hansen & Nangle, (2010) إلى أن التوافق النفسي يمكن التعبير عنه من خلال الكفاءة الاجتماعية للفرد من حيثالتفاعلات والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، بما يحقق له الصحة النفسية.

وهو تلك العملية الدينامية المستمرة التي يهدف من خلالها الفرد الوصول إلى التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، بما تتضمنه من متطلبات وضغوط سواء كان ذلك من حيث الجانب المادي، أو الاجتماعي، أو الثقافي (الطواب، ٢٠٠٨).

ويقصد به أيضًا التحرر من توتر الحاجة، وشعور الفرد بالارتياح بعد تحقيقه هدفه الذي كان يسعى إليه (الموصلي، ومحمود، ٢٠٠٧).

ويعرفه زهران (٢٠٠٥) على أنه عملية دينامية مستمرة تتناول سلوك الفرد وبيئته الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بينه وبين بيئته التي يعيش فيها، وهذا التوازن يتضمن إشباع الفرد لحاجاته وتحقيق متطلبات تلك البيئة.

وفي ضوء التعريفات السابقة للتوافق النفسي يمكننا أن نعرفه في البحث الحالي على أنه عملية مستمرة تلازم حياة الفرد وتتضمن تقبل الفرد لنفسه سواء من حيث الجانب الشخصي، أو الصحي، ومجتمعه الذي يعيش فيه بما يتضمنه من أدوار اجتماعية وأكاديمية ومهنية.

كما يعرف إجرائيًا في البحث الحالي على أنه: "عملية مستمرة تلازم حياة الفرد وتتضمن تقبل الفرد لنفسه، من حيث الجانب الشخصي والصحي والاجتماعي".

أبعاد التوافق النفسي:

اختلف العلماء والباحثين في تقسيم أبعاد التوافق النفسي، تبعًا لاختلاف رؤيتهم بمعنى التوافق، فبالعض يقسمه إلى ثلاثة أبعاد والبعض الآخر إلى أربعة

أبعاد وستة أبعاد؛ بينما يقسمه زهران (٢٠٠٥) إلى توافق شخصي، وتوافق اجتماعي وتوافق مهني، بينما يقسمه البعض الآخر إلى بعدين رئيسيين وهما:

(١) التوافق الشخصي: ويشمل توافق الفرد مع ذاتيه ومع جسمه.
(٢) التوافق الاجتماعي: ويشمل توافق الفرد مع أسرته ودراسته ومجتمعه (السيد، ٢٠١٣).

التوافق الشخصي (الذاتي): ويقصد بالتوافق الشخصي أن يكون الإنسان راضيًا عن نفسه، مقتنعًا بقدراته وإمكاناته وصورة جسمه (الغانمي، ٢٠١٥).

التوافق الصحي: ويقصد به شعور الفرد بالراحة الجسدية وعدم الشكوى من الأعراض الجسمية مثل الصداع وآلام المعدة والنوم المتقطع، وفقدان الشهية، والشعور بالإجهاد.

التوافق الاجتماعي: ويقصد به قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية بناءة مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تتسم هذه العلاقات والمعايير الاجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه، والتي تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار (غانم، محمود، وحنور، ٢٠١٢).

ويشير وهو ما يعبر عنه من خلال العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي البناء مع الآخرين، وجماعة الأقران (Campbell, et al., 2010).

التوافق المهني: ويتضمن اختيار الفرد للمهنة المناسبة له، والاستعداد لها من الناحية العلمية والتدريبية، وإنجازه وكفاءته وإنتاجه فيها، ومن ثم شعوره بالرضا والنجاح في هذه المهنة (زهران، ٢٠٠٥).

التوافق الدراسي: ويتضمن اختيار الطالب للتخصص المناسب له وفق قدراته وميوله واتجاهاته، والاستعداد له من الناحية العلمية والنفسية، وقدرته على تحقيق الإنجاز والتوفق فيه، ومن ثم شعوره بالرضا والارتياح لتخصصه الدراسي.

التوافق الأسري: ويقصد بالتوافق الأسري أن يكون الفرد متوافقًا مع أفراد أسرته وراضيًا ومقتنعًا بهم، ومقدرة كل منهم على إدراك شخصية الآخر إدراكًا صحيحًا سواء كانوا آباء، أو أبناء، أو أخوة (الغانمي، ٢٠١٥).

مظاهر التوافق النفسي:

توجد مجموعة من المظاهر التي يمكن من خلالها التمييز بين الشخصية التي تتسم بالتوافق النفسي والشخصية غير المتوافقة نفسيًا، ومن أهم المظاهر الدالة على التوافق النفسي لدى الفرد ما يلي: تكوين مفهوم ذات إيجابي، القدرة على تحقيق الذات، الثقة بالنفس، القدرة على تحمل الضغوط، امتلاك الخبرة المعرفية الكافية، تكامل الشخصية، القدرة على إدراك الواقع، تقبل الآخرين والشعور بالسعادة معهم والإيمان بالقدر خيره وشره (غانم، محمود، وحنور، ٢٠١٢).

علاقة التوافق النفسي بالاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم:

تلعب المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها دورًا هامًا في إعداد أبنائها من الطلبة الدراسين فيها، وذلك من خلال غرس القيم والمبادئ والأخلاقيات والمعايير وثقافة المجتمع الذي توجد فيها في نفوس طلابها، هذا بجانب الدور الأساسي لها ألا وهو تعليم هؤلاء الطلبة في شتى المجالات والتخصصات، ولكي تنجح أي من هذه المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها التعليمية؛ فلابد من توافر عدة أمور مثل البيئة التعليمية المناسبة لتعليم الطلاب، سواء من حيث النواحي النفسية والمعنوية والمادية من مباني مناسبة وقاعات وفصول دراسية، وأدوات ووسائل تعليمية، ومناهج مناسبة وبرامج فاعلة للتدريب العملي والميداني، وكوادر متخصصة ومؤهلة، والأنشطة اللاصفية Extra-curricular Activities والترويحية بمختلف مجالاتها؛ الأمر الذي يسهم في توافق الطلبة سواء من الناحية الشخصية، أو الاجتماعية والصحية.

وفي ضوء ذلك يشير إسماعيل (٢٠٠١) إلى أن تهيئة المناخ النفسي لدى الطالب من خلال النظام الدراسي داخل المؤسسة التعليمية، سواء كان ذلك داخل قاعة الدراسة، أو خارجها؛ من شأنه أن يشعر الطالب بالاستقرار والأمن النفسي، والبعد عن مواقف الإحباط التي قد تسببها تعارض حاجات الطلاب بعضها البعض.

فالمؤسسة التعليمية تقوم بدور هام بجانب الأسرة والمجتمع في تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية لطلابها، وذلك من خلال تزويدهم بالخبرات والمهارات المختلفة للنمو النفسي والجسمي والعقلي والاجتماعي، وتحقيق التفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة التعليمية (السيد، ٢٠١٣).

وفي هذا الصدد يشير Roman (2014) إلى أنه توجد عدة عوامل اجتماعية وأكاديمية ونفسية تؤثر في النجاح الأكاديمي لدى الطلاب، ويدل ذلك على أنه عندما يشعر الطالب الجامعي بقدر مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي؛ فإن ذلك من شأنه أن يدفع الطالب إلى النجاح في حياته الدراسية بالجامعة.

فالعملية التربوية بما تتضمنه من أنشطة أكاديمية وغير أكاديمية تهدف إلى مساعدة الطالب على التوافق السليم سواء مع نفسه، أو مع مجتمعه الذي يعيش فيه، والمؤسسة التعليمية لها دور هام في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلابها (الطواب، ٢٠٠٨).

ويؤكد على ذلك Clinciu, (2013) أن توافق الطلاب مع مجتمع الجامعة يعمل على إزالة الضغوط والتوترات التي تحيط بالطالب الجامعي، مما يساعدهم في تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل الأكاديمي، ومن ثم التميز في مجال تخصصاتهم.

وبالتالي فإن لكي نحقق التوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين فلابد من تلبيةالاحتياجات التدريبية التي تسهم في تحقيق التوافق النفسي لديهم، ويتفق مع ذلك الطواب (٢٠٠٨) في أنه توجد احتياجات نفسية وأكاديمية واجتماعية تساعد في تحقيق التوافق النفسي، وهذه الاحتياجات نجملها على الوجه التالي:الصحة الجسمية، الاتجاهات الموضوعية، الاستبصار بالسلوك الذاتي، علاقات موثوق بها مع الآخرين، الانتباه للموقف الحالي، الشعور بالسعادة والمرح، النشاط المخطط له، العمل المرَضي، الراحة والترفيه، المساهمة الإيجابية السوية.

ويتفق العديد من الباحثين على أن الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم في أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية؛ تحد من الاستفادة المرجوة له في برنامجه التدريبي (Cakıra, 2015; Roman, 2014). الأمر الذي قد يؤثر بالسلب على توافقه النفسي، مما ينعكس سلبًا على استفادته من برنامج التربية العملية من حيث الإعداد العملي والتطبيقي لمهنة المستقبل.

الأمر الذي يعكس مدى العلاقة بين الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين بالتوافق النفسي لهم، مما يؤكد على أهمية تلبية هذه الاحتياجات التدريبية لهم، الأمر الذي يسهم في توافقهم، مما ينعكس بالإيجاب عليهم في أثناء تطبيقهم

لبرنامج التربية العملية، بما يسهم في الاستفادة القصوى من البرنامج، وإعدادهم الإعداد السليم لمهنة المستقبل.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Mullaney (2017) إلى التعرف على الاحتياجات الخاصة للطالب المعلم في مجال التربية الخاصة بإيرلندا، وتكونت عينة البحث من ٢٥ طالبًا ممن سوف يعملون بالتدريس في مجال التربية الخاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية الجانب العملي للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة، الأمر الذي يؤدي إلى ثقل خبرات الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة بالخبرات العملية التي تمكنه من فهم هؤلاء الطلاب ذوي الإعاقة عن قرب، ممل يسهل عملية التدريس لهم.

كما هدفت دراسة الديحاني (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت، وتكونت عينة البحث من ٤٨ طالبًا وطالبة من الملتحقين ببرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة، استبانة لتقييم واقع برنامج التربية العملية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقييم الطلبة لبرنامج التربية العلمية بقسم التربية الخاصة كانت مرتفعة، مما يعكس رضاهم عن البرنامج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في تقيمهم لبرنامج التربية العملية.

هدفت دراسة Boglut, Rizeanua, & Burtaverd, (2015) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان التوجيه المهني لطلاب علم النفس في المرحلة الجامعية، وتكونت عينة البحث من ١٠٩ طالبًا وطالبة من طلبة كلية علم النفس والعلوم التربوية بجامعة مايورسي برومانيا بواقع ٣٢ طالبًا و٧٧ طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتساق داخلي جيد لأبعاد الاستبيان التسعة، وأن استبيان التوجيه المهني في مهنة علم النفس هو استبيان صالح ومفيد في إعدادات الإرشاد المهني، ومن جانب آخر أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية التوجيه والإرشاد المهني لطلاب الجامعة في اختيار التخصص الذي يتناسب وقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأوصت الدراسة بضرورة تلبية الاحتياجات التعليمية والتدريبية لدى طلاب الجامعة.

كما هدفت دراسة Cakıra, (2015) إلى التحقق من فاعلية التدريب الميداني في تمكين طلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من ٣٢٢ طالبًا من طلاب كلية التربية بتركيا بمتوسط عمر زمني ٢٠,٣٤، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تدريب الطلاب ودرجة التمكين، وبعابرة أخرى كلما كان التدريب المقدم للطلاب يراعي ويلبي احتياجاتهم التدريبية والتعليمية؛ أدى ذلك إلى تمكينهم بدرجة كبيرة من مهنة التدريس كل حسب التخصص الذي يدرس فيه.

وهدفت دراسة Ivanova & Minaeva (2015) إلى تحديد المحددات البيئية التي تعيق الدافع نحو النشاط التعليمي، وتكونت عينة البحث من ١٠٠ طالب جامعي طبق عليهم استبيان معوقات الدافع نحو النشاط التعليمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن محددات البيئة التعليمية التي من الممكن أن تعيق الدافع نحو النشاط التعليمي هي: المحددات النفسية والتعليمية والاجتماعية والشخصية والبيئة الأسرية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن المحدد النفسي والتعليمي من أكثر المحددات التي إذا لم تراعى قد تعيق النشاط التعليمي لدى الطلاب، وبالتالي فإن لهؤلاء الطلاب حاجات نفسية وتعليمية إذا ما تم تلبيتها لهم؛ فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالإيجاب في الدافع نحو النشاط التعليمي.

بينما هدفت دراسة Roman (2014) إلى دراسة العوامل التي تتسبب في فشل الطلاب في البيئة التعليمية، وتكونت عينة البحث من ٥٠ طالبًا من طلبة كلية الإحصاء والمعلومات بجامعة بوخارست برومانيا، طبق عليهم استبيان لقياس تلك العوامل التي تقف وراء فشل الطلاب في البيئة الأكاديمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم تلك العوامل التي تتسبب في فشل الطالب في البيئة التعليمية هي: العوامل الداخلية (الشخصية) ثم العوامل الخارجية (الحالة الأسرية والضغوط الاجتماعية، الضغوط الاقتصادية)، بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى مثل صعوبة بعض التخصصات العلمية؛ مما يوضح أهمية توفير البيئة التعليمية المناسبة للطالب الجامعي المشجعة والمحفزة للتعليم.

كما هدفت دراسة Clinciu (2013) إلى التعرف على العلاقة بين التوتر والبيئة الدراسية بالجامعة، وتكونت عينة البحث من ١٥٧ طالبًا وطالبة من تخصصات العلوم الإنسانية بجامعة ترانسيلفانيا براسوف برومانيا بواقع ٤٨ طالبًا

و١٠٩ طالبة، طبق عليهم استبيان التوافق الدراسي، ومقياس التوتر، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التوتر وتوافق الطالب مع البيئة الدراسية بالجامعة، مما يشير إلى أهمية وجود بيئة دراسة للطالب الجامعي خالية من التوتر والإجهاد، بحيث تتيح له الفرصة للتعليم بصورة سليمة.

وهدفت دراسة الجموعي (٢٠١٣) إلى التعرف على العلاقة بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي، وتكونت عينة البحث من (٥٠٢) طالبًا من طلبة السنة الثانية والثالثة بمعهد العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي، طبق عليهم مقياس القيم الاجتماعية من إعداد الباحث، ومقياس التوافق النفسي من إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي لدى أفراد عينة البحث، مما يدل على أن أنه كلما ارتفعت درجة الطالب في القيم الاجتماعية ارتفعت معها درجته في التوافق النفسي والاجتماعي.

وهدفت دراسة سعيدة (٢٠١٣) إلى التعرف على تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وتكونت عينة البحث من ٤٠٠ طالبًا وطالبة بالسنة الأولى بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الجزائر، طبق عليهم قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (Mc Care, & Costa, 1992)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد زينب شقير (٢٠٠٣)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن سماتالشخصيةتؤثر على التوافق النفسي لدى عينة دراستها، كما تؤثر أيضًا على التحصيل الدراسي لديهم، ووجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في التوافق النفسي لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في سمات الشخصية سوى في بعد العصابية التي كانت دالة إحصائيًا ولصالح الطالبات.

وهدفت دراسة Chalies, et al. (2010) إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة من قبل المشرف الجامعي والمعلم المتعاون، وتكونت عينة البحث من الطلبة المعلمين المطبقين للتربية العملية، طبق عليهم استبيان تقييم برنامج التربية العملية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الظروف التي يكون فيها الطلبة المعلمين (المعلمين قبل الخدمة) قادرون فيها على الاستفادة من الخبرات التدريبية

في الارتقاء في نموهم المهني، ومن ثم استخدام تلك الخبرات في مرحلة التدريب، واقترحت الدراسة العمل على إعداد مقترحات توضح طبيعة عمل تدريب كل من المشرف الجامعي والمعلم المتعاون، ومن ثم تطويرها.

بينما هدفت دراسة Černochová, (2010) إلى التعرف على واقع التربية العملية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية التربية بجماعة تشارلز في براج بجمهورية التشيك، وتكونت عينة البحث من مجموعة من طلاب التربية العملية الملتحقين بكلية التربية بجامعة تشارلز بمدينة براج خلال السنوات ٢٠٠٤ – ٢٠٠٨م، طبق عليهم استبيان خاص بوجهة نظرهم نحو التربية العملية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب لديهم مجموعة من الاحتياجات التدريبية المتعلقة بالتربية العملية، والتي تحتاج إلى توفرها في برنامج التربية العملية لكي يستفادوا بطريقة أفضل في إعدادهم لمهنة التدريس بعد التخرج.

بينما هدفت دراسة خازر (٢٠٠٧) إلى التعرف على مشكلات برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة التي تواجه مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم، وتكونت عينة البحث من ١٠١ مدرسة، طبق عليهم استبيان مشكلات برنامج التربية العملية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية العملية احتلت المرتبة الأولى، ثم المشكلات المتعلقة بالطالب المعلم (المتدرب)، ثم المشكلات المتعلقة بمشرف التربية العملية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لمجموعة الدراسات والبحوث السابقة؛ يتضح لنا وجود مجموعة من الدراسات التي اهتمت بالمشكلات والمعوقات التي تقف وراء عدم استفادة الطالب المعلم من برنامج التربية العملية الملتحق به، ودور التربية العملية في تمكين الطلبة المعلمين؛ فقد توصلت نتائج هذه المجموعة من الدراسات إلى أن المشكلات والمعوقات التي تقف وراء عدم استفادة الطالب المعلم من برنامج التربية العملية؛ تؤثر على توافقه النفسي ومن ثم تؤثر على تحصيله الأكاديمي، وفي إعداده لمهنة التدريس، مثل دراسة (Mullaney, 2017؛ الديحاني،٢٠١٦ ,Roman؛ Cakıra, 2015؛Ivanova, andMinaeva, 2015؛ 2014؛Clinciu, 2013؛Černochová, 2010؛Chalies, et, al. 2010)

وقد أوصت هذه الدراسات بضرورة العمل على إزالة هذه المعوقات وحل تلك المشكلات التي تقف وراء استفادة الطالب من برنامج التربية العملية الملتحق به.

وبالنسبة للدراسات التي اهتمت بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة والعوامل المؤثرة فيه، فقد أشارت نتائج هذه المجموعة من الدراسات إلى وجود مجموعة من العوامل التي تؤثر على التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة؛ والتي من أهمها العوامل الأكاديمية والأسرية والشخصية مثل دراسة (Roman, 2014؛Clinciu, 2013)، الجموعي، ٢٠١٣؛ سعيدة، ٢٠١٣)، وقد قدمت هذه المجموعة من الدراسات عدة توصيات تربوية من أهمها؛ ضرورة توفير البيئة الأكاديمية المناسبة، وإزالة جميع العوامل التي تعيق العملية التعليمية؛ بما يسهم في تحسين مستوى التوافق النفسي لهم.

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

- محدودية البحوث والدراسات التي تناولت دراسة العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى طلبة التربية العملية بقسم التربية الخاصة، وذلك في حدود علم الباحث.
- إن أغلب هذه البحوث والدراسات استخدمت مقاييس عديدة للاحتياجات التدريبية وأخرى متنوعة للتوافق النفسي كل حسب ما هدفت إليه دراسته؛ وفي ضوء ذلك سوف تستخدم البحث الحالي كل من مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

وفي ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته وأهميته وأهدافه والإطار النظري والدراسات السابقة قام الباحث بصياغة فروض بحثه على النحو التالي:

فروض البحث:

(١) توجد علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة في مقياس الاحتياجات التدريبية وبين درجاتهم في مقياس التوافق النفسي.

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التواق النفسي.

(٤) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة المسارات التخصصية المختلفة (العقلي والسمعي وصعوبات التعلم) على مقياس الاحتياجات التدريبية.

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلبة المسارات التخصصية (العقلي والسمعي وصعوبات التعلم) على مقياس التوافق النفسي.

الطريقة والإجراءات

أولاً: المنهج المستخدم في البحث:

اتبعت البحث الحالي المنهج الوصفي بحدوده المعروفة، والذي تم من خلاله دراسة العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى دراسة الفروق بين الطلاب الذكور والإناث وبين المسارات التخصصية المختلفة (العقلي والسمعي وصعوبات التعلم) في كل من الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

ثانيًا مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من الطلبة المعلمين الذكور والإناث المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء للعام الجامعي ٢٠١٥ –٢٠١٦م.

ثالثًا عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٦٩) طالبًا وطالبة من المطبقين للتربية العملية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء للعام الجامعي ٢٠١٥ – ٢٠١٦م، بواقع (٧٩) طالبًا، و(٩٠) طالبة، من المسارات العلمية المختلفة بالقسم (العقلي والسمعي وصعوبات التعلم).

رابعًا: أدوات البحث

استخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته الحالية:

(١) **مقياس الاحتياجات التدريبية** (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد مقياس الاحتياجات التدريبية، وذلك بهدف تحديد تلك الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة، حيث احتوى المقياس في صورته النهائية على ٢٦ فقرة موزعين على ثلاثة أبعاد رئيسة وهي حاجات خاصة ب (المشرف الجامعي (الأكاديمي)، وإدارة المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون)، بواقع تسع فقرات للبعد الأول والثالث، وثماني فقرات للبعد الثاني.

تقنين المقياس:

تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٤٣) طالبًا وطالبة من الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج لتربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية للعام الجامعي ٢٠١٥ – ٢٠١٦م، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والمناهج وطرق التدريس والتربية الخاصة، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس والبالغ عددهم عشرة أساتذة، بعد أن تم تحديد التعريف الإجرائي لمقياس الاحتياجات التدريبية وأبعاده الفرعية، حيث تضمن الاستفسار عن وضوح العبارات، ومدى ارتباطها بقياس ما وضعت من أجله.

هذا وقد كان عدد فقرات المقياس المبدئي (٢٧) فقرة، وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم استبعاد فقرة واحدة لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٩٠ ٪، وتعديل البعض الآخر منها، واستقرت فقراته بعد تقدير المحكمين على (٢٦) فقرة، واحتوى كل من البعد الأول والثالث على تسع فقرات بينما احتوى البعد الثاني على ثماني فقرات.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس الاحتياجات التدريبية عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الاحتياجات التدريبية بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس(ن=٤٣)

المشرف الجامعي	معامل الاتساق الفقرات		إدارة المدرسة	معامل الاتساق الفقرات		المعلم المتعاون	معامل الاتساق الفقرات	
	بالبعد	بالمقياس		بالبعد	بالمقياس		بالبعد	بالمقياس
١	٠,٥٢٣××	٠,٤٤١××	٣	٠,٣٩١×	٠,٣٣٧×	٥	٠,٤١٢××	٠,٣٠٩×
٢	٠,٧٣١××	٠,٥٧٥××	٤	٠,٤١٣××	٠,٤٠٢××	٦	٠,٣١٨×	٠,٣٧٢×
٧	٠,٧٣٢××	٠,٥٧٤××	٩	٠,٣٨٢×	٠,٣٥٩×	١١	٠,٥٦١××	٠,٥٤٢××
٨	٠,٤٠٦××	٠,٤١٧××	١٠	٠,٣٥٦×	٠,٤٥٩××	١٢	٠,٤٠٥××	٠,٤١٥××
١٣	٠,٥٢٣××	٠,٤٨١××	١٥	٠,٧٣١××	٠,٥١١××	١٧	٠,٦٥٢××	٠,٤٩٩××
١٤	٠,٦٨٢××	٠,٥٣٦××	١٦	٠,٤٧٩××	٠,٣٧٠×	١٨	٠,٦٥٥××	٠,٥٦٩××
١٩	٠,٥٩٦××	٠,٦٤٤××	٢١	٠,٤٦٥××	٠,٣٣٤×	٢٣	٠,٣٦٢×	٠,٣١٤×
٢٠	٠,٧٦٩××	٠,٥٩٤××	٢٢	٠,٦٧٢××	٠,٤٩٢××	٢٤	٠,٣٥٩×	٠,٦٠١××
٢٥	٠,٧٥٣××	٠,٧٥٧××	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٢٦	٠,٥٢٩××	٠,٥٦٤××
الدرجة الكلية للبعد		٠,٦٤٧××	الدرجة الكلية للبعد		٠,٣٩٥٧××	الدرجة الكلية للبعد		٠,٦٥١××

×× دالة عند مستوى (٠،٠١) × دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من جدول الاتساق السابق أن جميع معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا، وأن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الحاجاتالتدريبية بالدرجة الكلية له دالة إحصائيًا، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وأبعاده الرئيسة.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس الاحتياجات التدريبية على نفس أفراد عينة التقنين، واعتمد في ذلك على طريقتين هما:

- التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان – براون).
- ألفا كرونباخ.

والجدول التالي يوضح ثبات أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)، وألفا كرونباخ.

جدول (٢)

ثبات أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) وألفا كرونباخ (ن=٤٣)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (سبيرمان – براون)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المشرف الجامعي	٩	٠,٨٦٨	٠,٨٦٠
إدارة المدرسة	٨	٠,٧٨٣	٠,٦٠٠
المعلم المتعاون	٩	٠,٧٩٦	٠,٨٧٥
الدرجة الكلية للمقياس	٢٦	٠,٨٢٩	٠,٨٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس الاحتياجات التدريبيةوالدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ مرتفعة؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين ٠،٧٨٣ – ٠،٨٦٨، أما بطريقة ألفا كرونباخ فتراوحت ما بين ٠،٦٠٠ – ٠،٨٨٦؛ مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

(٢) **مقياس التوافق النفسي** (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد مقياس التوافق النفسي، وذلك بهدف قياس مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين بقسم التربية الخاصة المطبقين لبرنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، حيث احتوى المقياس في صورته النهائية على ٢٤ فقرة موزعين على ثلاثة أبعاد رئيسة وهي التوافق الصحي (الجسمي) والشخصي والاجتماعي، بواقع ثماني فقرات لكل بعد.

تقنين المقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٤٣) طالبًا وطالبة من الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية للعام الجامعي ٢٠١٥ – ٢٠١٦م، وذلك لحساب صدق وثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب صدق مقياس التوافق النفسي بطريقتين هما: صدق المحكمين

صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس والبالغ عددهم عشرة أساتذة، بعد أن تم تحديد التعريف الإجرائي لمقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية، حيث تضمن الاستفسار عن وضوح العبارات، ومدى ارتباطها بقياس ما وضعت من أجله.

هذا وقد كان عدد فقرات المقياس المبدئي (٢٧) فقرة في ثلاثة رئيسة وهي: (التوافق الصحي (الجسمي)، والتوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي)، وبعد أن تم عرض المقياس على السادة المحكمين تم استبعاد عدد ثلاث فقرات لم تتجاوز نسبة اتفاقهم عليها ٩٠ ٪، وتعديل البعض الآخر منها، واستقرت فقرات المقياس بعد تقدير المحكمين على (٢٤) فقرة بحيث يحتوى كل بعد على ٨ فقرات.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث باستخراج معاملات الاتساق الداخلي لمقياس التوافق النفسي عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد على حدة والدرجة الكلية لهذا البعد، وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣)

الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التوافق النفسي بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس (ن=٤٣)

التوافق الصحي	معامل الاتساق		التوافق الشخصي	معامل الاتساق		التوافق الاجتماعي	معامل الاتساق	
	بالبعد	بالمقياس		بالبعد	بالمقياس		بالبعد	بالمقياس
١	٠,٥٢٩××	٠,٤٢٥××	٣	٠,٤٨١××	٠,٣٨٠×	٥	٠,٥٧٧××	٠,٥٠٨××
٢	٠,٥٧٩××	٠,٥٩٥××	٤	٠,٣٤٨×	٠,٣١٩×	٦	٠,٦٢٤××	٠,٦١٧××
٧	٠,٤٩٢××	٠,٣٩٣××	٩	٠,٦٠١××	٠,٦٥٨××	١١	٠,٧٣٩××	٠,٥٩٧××
٨	٠,٤٥٣××	٠,٣٨٠×	١٠	٠,٦٩٣××	٠,٥١٣××	١٢	٠,٦٦٣××	٠,٥٣١××
١٣	٠,٥٢٢××	٠,٥٢١××	١٥	٠,٥٥٧××	٠,٤٦٧××	١٧	٠,٥٥٩××	٠,٥٦٩××
١٤	٠,٦٥٩××	٠,٥٩٢××	١٦	٠,٦٤١××	٠,٣٧٥×	١٨	٠,٥٢٣××	٠,٦٠٥××
١٩	٠,٥٧٤××	٠,٤٤٦××	٢١	٠,٤٨٣××	٠,٥٠٢××	٢٣	٠,٦٢٦××	٠,٤٤١××
٢٠	٠,٥٩١××	٠,٥١٧××	٢٢	٠,٣٧٢×	٠,٣٨١×	٢٤	٠,٧٠٦××	٠,٤٦٦××
الدرجة الكلية للبعد		٠,٤٩٤××	الدرجة الكلية للبعد		٠,٤٧٣××	الدرجة الكلية للبعد		٠,٥١٣××

×× دالة عند مستوى (٠،٠١) × دالة عند مستوى (٠،٠٥)

يتضح من جدول الاتساق السابق أن جميع معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا، وأن جميع معاملات ارتباط أبعاد مقياس الحاجاتالتدريبية بالدرجة الكلية له دالة إحصائيًا، مما يجعلنا نثق في صدق فقرات المقياس وأبعاده الرئيسة.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب معامل ثبات مقياس التوافق النفسي على نفس أفراد عينة التقنين، واعتمد في ذلك على طريقتين هما:

- التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان – براون).
- ألفا كرونباخ.

والجدول التالي يوضح ثبات أبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون)، وألفا كرونباخ.

جدول (٤)

ثبات أبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية له بطريقتي التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) وألفا كرونباخ (ن=٤٣)

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (سبيرمان – براون)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
.التوافق الصحي	٨	٠,٦٥٢	٠,٨٢٦
.التوافق الشخصي	٨	٠,٥٨١	٠,٧٨٨
.التوافق الاجتماعي	٨	٠,٧٩١	٠,٨٦٥
.الدرجة الكلية للمقياس	٢٤	٠,٧٢٢	٠,٨٩٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لأبعاد مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية له بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ مرتفعة ؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين ٠,٥٨١ - ٠,٧٩١، أما بطريقة ألفا كرونباخ فتراوحت ما بين ٠,٧٨٨ – ٠,٨٩٦، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

خامسًا: الخطوات الإجرائية للبحث:

اعتمد الباحث في إعداده للدراسة الحالية على مجموعة من الخطوات الإجرائية، والتي يمكن أن نجملها على الوجه التالي:

(١) الاطلاع على المراجع والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث لجمع المادة العلمية المتعلقة بمفاهيم البحث لبناء الإطار النظري لها.

(٢) القيام بدراسة استطلاعية لتحديد عينة البحث من الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية.

(٣) تصميم أدوات البحث وتحديد التعريفات الإجرائية لها، وعرضها على المحكمين.

(٤) حساب صدق وثبات أدوات البحث عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

(٥) تحديد عينة البحث الأساسية من الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية للعام الجامعي ٢٠١٥ – ٢٠١٦م.

(٦) تطبيق مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي على أفراد عينة البحث.

(٧) بعد ذلك تم الحصول على البيانات الكمية ومن ثم تفريغها في جداول خاصة بذلك، ومعالجتها إحصائيًا.

(٨) بعد معالجة البيانات إحصائيًا تم تفسير النتائج، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة.

(٩) وفي ضوء نتائج البحث والإطار النظري لها والدراسات السابقة اقترح الباحث مجموعة من التوصيات التربوية والبحوث المقترحة؛ التي تسهم في تلبية الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، وفي تحسين مستوى التوافق النفسي لديهم.

سادسًا الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث في معالجة البيانات التي حصل عليها من أدوات البحث الأساليب الإحصائية التالية:

(١) أسلوب الاتساق الداخلي لحساب صدق مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

(٢) أسلوب التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان - براون) ومعادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

(٣) معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

(٤) اختبار (ت) t-Test لحساب دلالة الفروق بين الطلاب والطلبات في كل من الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

(٥) تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين طلاب المسارات التخصصية (العقلي،السمعي،وصعوبات التعلم) في كل من الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه: توجد علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث في مقياس الاحتياجات التدريبية وبين درجاتهم في مقياس التوافق النفسي. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على كل من مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث على كل من مقياسي الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي (ن = ١٦٩)

الأبعاد	التوافق الصحي (الجسمي)	التوافق الشخصي	التوافق الاجتماعي	الدرجة الكلية للتوافق
المشرف الجامعي	٠,٢٤٣-××	٠,١٦٤-×	٠,٠٦٠-	٠,٢٠٧-××
إدارة المدرسة	٠,٣٧٨-××	٠,١١٨-	٠،٠١٨	٠,٢٣٧-××
المعلم المتعاون	٠,١٦٣-×	٠,٢١٣-××	٠,٠٧٥-	٠,١٩٨-××
الدرجة الكلية للاحتياجات	٠,٢٩٩-××	٠,١٩٠-××	٠,٠٤٤-	٠,٢٥٢-××

×× = دالة عند مستوى ٠،٠١ × = دالة عند مستوى ٠،٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث من الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة على مقياس الاحتياجات التدريبية وبين درجاتهم على مقياس التوافق النفسي؛ حيث وُجدت علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين أغلب أبعاد المقياسين والدرجة الكلية لهما، وأغلبها دالة عند مستوى ٠،٠١، فيما عدا ارتباط بعد التوافق الشخصي ببعد المشرف الأكاديمي وارتباط بعد التوافق الصحي (الجسمي) ببعد المعلم المتعاون فكانا دالين عند مستوى ٠،٠٥.

أما بالنسبة لارتباط بعد التوافق الاجتماعي بجميع أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية له كان غير دال إحصائيًا؛ حيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بينهم، هذا بالإضافة إلى أن ارتباط بعد التوافق الشخصي ببعد إدارة المدرسة لم يكن دال إحصائيًا.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب الذكور والإناث على مقياس الاحتياجات التدريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) t-Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي (الأكاديمي)	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	١٠،٩٧ ١١،٩٣	١،٧٨ ٣،١٣	١٦٧	٢،٤٠	٠،٠١٧ دالة
إدارة المدرسة	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	١١،٥٤ ١٣،٢٩	١،٧٧ ٣،٢٨	١٦٧	٤،٢٣	٠،٠٠٠ دالة
المعلم المتعاون	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	١١،٢٩ ١١،٩٣	٢،٦٤ ٣،٦٤	١٦٧	١،٣٠	٠،١٩٦ غير دالة
الدرجة الكلية للاحتياجات	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	٣٣،٨١ ٣٧،١٦	٤،٧٦ ٨،٧٢	١٦٧	٣،٠٤	٠،٠٠٣ دالة

(ت) = ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠،٠٥ (ت) = ٢,٥٨ عند مستوى دلالة ٠،٠١

بمقارنة قيم (ت) المحسوبة بالقيم الجدولية لها عند مستوى ٠،٠٥ ، ومستوى ٠،٠١ يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطالبات؛ فيما عدا بعد المعلم المتعاون، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا، أما بالنسبة لبقية الأبعاد؛ فكانت قيمة (ت) لبعد المشرف الأكاديمي تساوي٢،٤٠ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٥، وبالنسبة لبعد إدارة المدرسة فكانت قيمة (ت) تساوي ٤،٢٣ وهي دالة عند مستوى ٠،٠١، وبالنسبة لقيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس فكانت تساوي ٣,٠٤ وهي دالة عند مستوى ٠،٠١، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس الاحتياجات التدريبية لصالح الطالبات.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التواق النفسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) t-Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التوافق النفسي، والجداول التالية يوضح ذلك.

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التوافق النفسي

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ((ت	مستوى الدلالة
التوافق الصحي (الجسمي)	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	١٨،٣٨ ١٧،٧١	٢،٤٩ ٢،٧٤	١٦٧	١،٦٥	٠،١٠١ غير دالة
التوافق الشخصي	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	٢٠،٥٦ ٢٠،١٦	١،٨٧ ٢،١٠	١٦٧	١،٣١	٠،١٩٣ غير دالة
التوافق الاجتماعي	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	٢٢،٠٠ ٢١،٣٨	٢،٠٤ ٢،٤٧	١٦٧	١،٧٧	٠،٠٧٩ غير دالة
الدرجة الكلية للتوافق النفسي	طلاب طالبات	٧٩ ٩٠	٦٠،٩٤ ٥٩،٢٤	٤،٣٥ ٥،٥٠	١٦٧	٢،٢٠	٠،٠٢٩ دالة

(ت) = ١،٩٦ عند مستوى دلالة ٠،٠٥ (ت) = ٢،٥٨ عند مستوى دلالة ٠،٠١

بمقارنة قيم (ت) المحسوبة بالقيم الجدولية لها عند مستوى ٠،٠٥ ، ومستوى ٠،٠١ يتضح لنا من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لصالح الطلاب حيث كانت قيمة (ت) ٢،٢٠، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠٥ على الرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجاتهم في جميع أبعاد المقياس كما هو موضح بالجدول السابق، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التوافق النفسي لصالح الطالبات

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المسارات التخصصية المختلفة (العقلي، السمعي، وصعوبات التعلم) على مقياس الاحتياجات التدريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المسارات التخصصية على مقياس الاحتياجات التدريبية، والجداول التالي توضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتياجات التدريبية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية

الأبعاد	مسار الإعاقة العقلية ن = ٦٨		مسار الإعاقة السمعية ن = ٤٣		مسار صعوبات التعلم ن = ٥٨	
	م	ع	م	ع	م	ع
المشرف الجامعي	١١،٢٦	٢،٤٥	١١،٩٣	٣،١٠	١١،٤١	٢،٤٥
إدارة المدرسة	١٢،٥٣	٢،٥٤	١٣،٤٠	٣،٤١	١١،٧٢	٢،٤٤
المعلم المتعاون	١١،٩١	٣،٠٤	١١،٩٠	٣،٦٨	١١،١٠	٣،٠٤
الدرجة الكلية للمقياس	٣٥،٧١	٦،٨٠	٣٧،٢٣	٨،٥٨	٣٤،٢٤	٦،٧٥

جدول (٩)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتياجات التدريبية وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المشرف الجامعي	بين المجموعات	١٢،١٢	٢	٦،٠٦	٠،٨٨	٠،٤١٨
	داخل المجموعات	١١٤٦،١٠	١٦٦	٦،٩٠		غير دالة
	المجموع الكلي	١١٥٨،٢١	١٦٨			
إدارة المدرسة	بين المجموعات	٦٩،٣٢	٢	٣٤،٦٦	٤،٥٦	٠،٠١٢
	داخل المجموعات	١٢٦٠،٨١	١٦٦	٧،٦٠		دالة
	المجموع الكلي	١٣٣٠،١٣	١٦٨			
المعلم المتعاون	بين المجموعات	٢٤،٧٨	٢	١٢،٣٩	١،٢٠	٠،٣٠٤
	داخل المجموعات	١٧١٢،٤٨	١٦٦	١٠،٣٢		غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٣٧،٢٥	١٦٨			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٢٢٢،٤٢	٢	١١١،٢١	٢،١٠	٠،١٢٥
	داخل المجموعات	٨٧٨٢،٤١	١٦٦	٥٢،٩١		غير دالة
	المجموع الكلي	٩٠٠٤،٨٣	١٦٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس الاحتياجات التدريبية وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية، فيما عدا بعد إدارة المدرسة، حيث وجدت فروقًا دالة إحصائيًا، وكانت قيمة (ف) هي (٤,٥٦) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠،٠٥، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه، للكشف عن طبيعة هذه الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الاحتياجات التدريبية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية

الأبعاد	التخصص	عقلي	سمعي	صعوبات تعلم
إدارة المدرسة	العقلي		٠,٨٦٦	٠,٨٠٥
	سمعي	٠,٨٦٦		١,٦٧١×
	صعوبات تعلم	٠,٨٠٥	٦٧١ .١×	

يتبين من الجدول السابق أن سبب وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث في بعد إدارة المدرسة للاحتياجات التدريبية، هو الفرق الدال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب مسار (تخصص) الإعاقة السمعية ومتوسط درجات طلاب مسار (تخصص) صعوبات التعلم، كما هو موضح في الجدول السابق، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق؛ يمكننا العودة إلى جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية جدول (٨) والذي يوضح لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لطلبة مسار الإعاقة السمعية هي (١٣،٤٠)، بينما قيمة المتوسط الحسابي لطلبة مسار صعوبات التعلم هي (١١،٧٢)، وكما هو واضح فإن دلالة الفروق لصالح المتوسط الأكبر وهو متوسط طلبة مسار الإعاقة السمعية، أي أنهم أكثر المسارات التخصصية للاحتياجات التدريبية الخاصة بإدارة المدرسة.

نتائج التحقق من الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المسارات التخصصية المختلفة (العقلي والسمعي وصعوبات التعلم) على مقياس التوافق النفسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين أحادي (One Way ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة المسارات التخصصية على مقياس التوافق النفسي، والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي تبعًا لمتغير المسارات التخصصية

الأبعاد	مسار الإعاقة العقلية ن = ٦٨		مسار الإعاقة السمعية ن = ٤٣		مسار صعوبات التعلم ن = ٥٨	
	م	ع	م	ع	م	ع
التوافق الصحي	١٨،٣٨	٢،١٤	١٧،٣٠	٣،٤٨	١٨،١٤	٢،٣٨
التوافق الشخصي	٢٠،٢١	١،٩٩	٢٠،١٩	٢،٤٤	٢٠،٦٢	١،٦٠
التوافق الاجتماعي	٢١،٧٦	١،٨٩	٢١،٥٨	٢،٠٩	٢١،٦٢	٢،٨٤
الدرجة الكلية للتوافق	٦٠،٣٥	٤،٤٧	٥٩،٠٧	٦،٣٧	٦٠،٣٨	٤،٥٥

جدول (١٢)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ((ف	مستوى الدلالة
التوافق الصحي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٣١،٨٨ ١١٤٢،٠٣ ١١٧٣،٩١	٢ ١٦٦ ١٦٨	١٥،٩٤ ٦،٨٨	٢،٣٢	٠،١٠٢ غير دالة
التوافق الشخصي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٦،٨١ ٦٦٣،٢٨ ٦٧٠،٠٩	٢ ١٦٦ ١٦٨	٣،٤١ ٣،٩٩	٠،٨٥	٠،٤٢٨ غير دالة
التوافق الاجتماعي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	١،٠٩ ٨٨٦،٣٤ ٨٨٧،٤٤	٢ ١٦٦ ١٦٨	٠،٥٤ ٥،٣٣	٠،١٠	٠،٩٠٣ غير دالة
الدرجة الكلية للتوافق	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	٥٣،٨١ ٤٢٢٧،٩٨ ٤٢٨١،٧٩	٢ ١٦٦ ١٦٨	٢٦،٩١ ٢٥،٤٧	١،٠٧	٠،٣٥٠ غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير المسارات التخصصية، حيث كانت قيم (ف) للدرجة الكلية لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق النفسي وأبعاده الفرعية غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج

بالنسبة للفرض الأول والذي كان يهتم بدراسة العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث من الطلبة المعلمين Student Teacher المطبقين لبرنامج التربية العملية Practical Education Program بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل على مقياس الاحتياجات التدريبية Training Needs وبين درجاتهم على مقياس التوافق النفسي؛ حيث أظهرت نتائج البحث التي تم عرضها سابقًا وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين درجاتهم على مقياس الاحتياجات

التدريبية وبين درجاتهم على مقياس التوافق النفسي، فيما عدا ارتباط بعد التوافق الاجتماعي بجميع أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية، حيث كان غير دال إحصائيًا؛ وكذلك ارتباط بعد التوافق الشخصي ببعد إدارة المدرسة لم يكن دال إحصائيًا.

وعليه يفسر الباحث هذه النتيجة في أنه كلما توفرت الاحتياجات التدريبية للطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بمدارس التربية الخاصة كلما أدى ذلك إلى تحسن توافقهم النفسي، والعكس صحيح كلما عانى الطلبة من عدم توفر العديد من الاحتياجات التدريبية Training Needs لهم في أثناء تطبيقهم للتربية العملية؛ أدى ذلك إلى انخفاض مستوى توافقهم النفسي Training Needs وعلى وجه الخصوص التوافق الشخصي والجسمي.

ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أيضًا شيء هام جدًا وهو عدم تأثر التوافق الاجتماعي لدى الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بعدم توفر الاحتياجات التدريبية في مدارس التربية الخاصة المتعاونة، التي يطبقون فيها برنامج التربية العملية الخاص بهم، حيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين بعد التوافق الاجتماعي وجميع أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية له؛ وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة لم تتغير مشاعرهم تجاه المشرف، أو إدارة المدرسة، أو المعلم المتعاون، ولا تجاه الأطفال ذوي الحاجات الخاصة أنفسهم.

أما من حيث ارتباط الدرجة الكلية للاحتياجات التدريبية ببعد التوافق الجسمي والتوافق الشخصي والدرجة الكلية للتوافق النفسي فكانت دالة إحصائيًا، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة (عكسية) بينهم؛ مما يعني أن التوافق الصحي والشخصي والدرجة الكلية للتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة أفراد عينة البحث تتأثر سلبيًا بعدم توفر حاجاتهم التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تم عرضها في فصل الإطار النظري والدراسات السابقة، والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نتائج كل من دراسة (Roman, 2014) Clinciu, 2013,.

وبالتالي فإن إزالة المعوقات التي تقف وراء استفادة الطالب من تطبيقه لبرنامج التربية العملية Practical Education Programالخاص به، وحل المشكلات التي تواجهه في أثناء دراسته؛ من شأنه أن يسهم في تحسين مستوى التوافق الشخصي والصحي والاجتماعي والأكاديمي لديه، وهو ما تتفق معه نتائج العديد من الدراسات التي تم عرضها في البحث الحالي والتي نذكر منها (Mullaney, 2017؛الديحاني، ٢٠١٦؛الجموعي، ٢٠١٣؛ سعيدة، ٢٠١٣).

وبالنسبة لنتيجة الفرض الثاني الذي كان يهتم بدراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في الاحتياجات التدريبيةTraining Needs،حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات كل من الطلاب والطالبات على أبعاد مقياس الاحتياجات التدريبية والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطالبات؛ فيما عدا بعد المعلم المتعاون فلم توجد بينهم فروقًا في هذا البعد، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطالبات يعانين من عدم تلبية هذه الاحتياجات لهن أكثر منها لدى الطلاب، سواء كانت هذه الاحتياجات خاصة بالمشرف الأكاديمي، أو بإدارة المدرسة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الديحاني، ٢٠١٦).

أما بالنسبة لنتيجة الفرض الثالث الذي كان يهتم بدراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في التوافق النفسي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس التوافق النفسي Psychological Adjustment، ولكن بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد أظهرت النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب، وهذا الأمر طبيعي أن تكون الدرجة الكلية للتوافق النفسي لدى الطلاب أعلى من الطالبات؛ وذلك في ضوء نتيجة الفرض السابق الذي أوضح أن الطالبات لديهن احتياجات تدريبية أكثر منها لدى الطلاب؛ الأمر الذي يؤكد لنا أنه عندما تتوفر الاحتياجات التدريبية لدى الطالب المعلم فإن ذلك يؤثر بالإيجاب في توافقه النفسي.

وبالنسبة لنتيجة الفرض الرابع الخاص بدراسة الفروق بين طلبة المسارات التخصصية المختلفة (الإعاقة العقلية،والإعاقة السمعية،وصعوبات التعلم) في الاحتياجات التدريبيةTraining Needs؛ فلم تظهر النتائج وجود فروقًا ذات دلالة إحصائيًا، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شاهين، ٢٠٠٧).

أما بالنسبة لبعد إدارة المدرسة، وجدت فروق دالة إحصائيًا، وبالرجوع لجداول شيفيه تبين لنا أن سبب هذه الفروق كان بين مسار الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم، ولمعرفة لصالح أي مسار هذه الفروق تم الرجوع إلى المتوسطات الحسابية لكل منهما، وتبين لنا أن هذه الفروق لصالح مسار الإعاقة السمعية؛ مما يدل على أن طلاب هذا المسار هم أكثر شكوى من حيث عدم تلبية الاحتياجات التدريبية الخاصة ببرنامج التربية العملية المطبقين له بالنسبة لبعد إدارة المدرسة المتعاونة.

وبالنسبة لنتيجة الفرض الخامس والذي كان يهتم بدراسة الفروق بين طلبة المسارات التخصصية المختلفة (الإعاقة العقلية،والإعاقة السمعية،وصعوبات التعلم) في التوافق النفسي ؛ فلم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيًا بينهم، الأمر الذي يوضح لنا أنهم متساويين في مستوى التوافق النفسي، ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية، وذلك في ضوء نتيجة الفرض السابق الذي أظهر لنا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بينهم في الاحتياجات التدريبية،وبالتالي فإنهم يعانون نقص في الاحتياجات التدريبية الخاصة بهم بدرجة شبه متساوية.

الخلاصة:

أوضحت نتائج البحث الحالي وجود علاقة سالبة (عكسية) بين الاحتياجات التدريبية والتوافق النفسي لدى الطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية، الأمر الذي يوضح مدى تأثر التوافق الشخصي والجسمي (الصحي) والاجتماعي لدى الطالب المعلم باحتياجاته التدريبية، وبالتالي فإنه عندما نلبي لهذا الطالب المعلمStudent Teacherتلك الحاجات التدريبية في أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية الخاص به؛ فإن ذلك من شأنه أن يؤثر بالإيجاب في تحسين مستوى توافقه النفسي، ومن ثم إتاحة الفرصة للطالب المعلم للاستفادة الكاملة من برنامج التربية العملية Practical Education Programالخاص به.

وفي ضوء ذلك يحث الباحث المسئولين في قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك فيصل، بالتعاون مع إدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء والمدارس المتعاونة في تطبيق برنامج التربية العملية للقسم، وتوفير البيئة المناسبة للطلبة المعلمين المطبقين لبرنامج التربية العملية، والعمل على تلبية احتياجاتهم التدريبية سواء كانت خاصة بالمشرف الجامعي(الأكاديمي)، أو بالمدرسة المتعاونة،

أو خاصة بالمعلم المتعاون؛ الأمر الذي يسهم في تحسين مستوى التوافق الصحي (الجسمي) والشخصي والاجتماعي، ومن ثم تحصيل الطالب وإعداده الإعداد السليم والمتكامل لمهنة التدريس في مجال التربية الخاصة.

التوصيات التربوية:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقدم الباحث التوصيات التربوية الآتية:

(١) تقييم برنامج التربية العملية بقسم التربية الخاصة بصورة دورية نهاية كل فصل دراسي، وذلك من خلال عقد ورش عمل (اجتماعات دورية) مع مديري ومعلمي المدارس المتعاونة ومع الطلبة أنفسهم؛ للوقوف على احتياجات الطلبة المعلمين وتحديد المشكلات التي تواجههم في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العلمية الخاص بهم؛ ومن ثم العمل على تلبية هذه الحاجات التدريبية وحل مشكلاتهم المتعلقة ببرنامجهم التدريبي.

(٢) عقد دورات تدريبية خاصة لمشرفي الجامعة الأكاديميين، لتدريبهم على القيام بالأدوار الإشرافية الخاصة بالطلبة المعلمين، بما يعود بالنفع على الطالب المعلم.

(٣) عقد ورش عمل دورية بالقسم لمتابعة مشكلات الطلبة المعلمين في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العملية، ومن ثم العمل على حل هذه المشكلات المتعلقة ببرنامج التربية العملية.

(٤) عقد دورات تدريبية يقوم بها قسم التربية الخاصة لمديري ومعلمي المدارس المتعاونة بإدارة التعليم لتحديد أدوارهم في برنامج التربية العملية الخاص بقسم التربية الخاصة، وآلية القيام بها.

(٥) مراعاة النواحي النفسية والاجتماعية للطالب المعلم في أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية، بما يسهم في تحسين توافقه النفسي أثناء تطبيقه للبرنامج.

(٦) مساعدة المشرف الجامعي (الأكاديمي) الطالب المعلم في أثناء تطبيقه لبرنامج التربية العملية في حل مشكلاته المرتبطة بإدارة المدرسة، ومساعدته في إزالة العقبات التي تقف أمامه؛ كي يتم الاستفادة المرجوة من البرنامج، وبما يسهم في تحسين توافقه النفسي والدراسي.

(٧) القيام ببعض الدراسات التي تسهم في توفير بيئة تدريبية مناسبة للطلبة المعلمين في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العملية الخاص بهم، كي تتحقق الاستفادة المرجوة من برنامجهم التدريبي.

(٨) القيام ببعض الدراسات التي تسهم تحسين مستوى التوافق النفسي والدراسي للطلبة المعلمين في أثناء تطبيقهم لبرنامج التربية العملية الخاص بهم، بما يسهم في تحقيق الاستفادة المرجوة من برنامجهم التدريبي.

المراجع

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٥). **الصحة النفسية منظور جديد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو الضبعات، زكريا إسماعيل (٢٠٠٩). **إعداد وتأهيل المعلمين الأسس النظرية والنفسية**. عمان: دار الفكر.

إسماعيل، نبيه إبراهيم (٢٠٠١). **عوامل الصحة النفسية السليمة**. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٠). **التربية العملية الفاعلة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجموعي، مومن بكوش (٢٠١٣) **القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر «بسكرة».

خازر، مهند(٢٠٠٧). مشكلات برنامج التربية العملية في جامعة مؤتة التي يواجهها مديرو ومديرات المدارس المتعاونة من وجهة نظرهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**،٣٤(٢)، ٢٤٤- ٢٥٨.

الختاتنة، سامي محسن (٢٠١٢). **مقدمة في الصحة النفسية**. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

خطايبة، ماجد (٢٠١٢). **التربية العلمية الأسس النظرية وتطبيقاتها**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الديحاني،منالحميدي (٢٠١٦). واقع برنامج التربية العملية للطلبة المعلمين تخصص تربية خاصة في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطالب المعلم بدولة الكويت،**مجلة العلوم التربوية**، ٢٤(٣)، ٢٤٥- ٢٩٣.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

سعيدة، صالحي (٢٠١٣). **تأثيرسمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين**. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

السيد، منى توكل (٢٠١٣). **مفاهيم أساسية في الصحة النفسية**. الرياض: دار الناشر الدولي.

الطواب، سيد محمود (٢٠٠٨). **الصحة النفسي والإرشاد النفسي**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٤). **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

غانم، محمد ؛ محمود، ماجدة وحنور، قطب (٢٠١٢). **أسس الصحة النفسية** (ط٢). جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

الغانمي، باسل فارس (٢٠١٥). **الصحة النفسية وبعض أساليب المعالجة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الموصلي، وداد ومحمود، حسن (٢٠٠٧). **الصحة النفسية**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

Boglut, A., Rizeanua, S. &Burtaverd, V. (2015). Vocational guidance for undergraduate psychology students. Psychometric properties of the questionnaire of vocational interests in psychology, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (187), 713 – 718.

Cakıra, S. G. (2015). Authoritative Approach and Student Empowerment Among University Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 186, 151 – 154.

Campbell, C., Hansen, D. &Nangle, D (2010). Social skills andpsychological adjustment. In Nangle, D., Hansen, D., Erdley, C. & Norton. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. London: Springer Science+Business Media. (51-68).

Černochová, M. (2010). Teaching Practice from the Perspective of ICT Student Teachers at the Faculty of Education, Charles University in Prague, *International Federation for Information Processing*, (324), 44–55.

Chalies, S., Bruno, F., Jacques, M. & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers, *Teaching and Teacher Education,* (26), 767–774.

Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and Stress for the First Year University Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (78), 718 – 722.

Ivanova, N.&Minaeva E. (2015). Anti-motivation Determinants of Educational Activity among Pedagogical University Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (214), 59 – 66.

Mullaney, M. (2017). Inclusivity through exclusivity: An evaluation of the provision of a special education needs (SEN) placement within second level art &design teacher education in the Republic of Ireland, *Teaching and Teacher Education,* (64), 139-149.

Roman, M.D.(2014). Students' Failure in Academic Environment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (114), 170 – 177.

Wang, X., Wang, J. & Zhang, L. (2013). Analysis on the Psychological Adjustment of College Students Based on the Principle of Self-Management. In Du, W. *Informatics and Management Science*. London: Springer-Verlag. (537-544).

التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل مراجعة أدب

إعداد

د. أماني سلمان السلمان
أستاذ التربية الخاصة المساعد- جامعة الملك سعود

جميلة مجرشي
محاضر جامعة نجران

مها البليهد
محاضر جامعة الجوف

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي مراجعة الأدبيات حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل، وتحديد محتوى برامج التطوير المهني لمواكبة برامج التعليم الشامل، وأساليب تقديمها. كما هدفت الدراسة لتحديد أثر التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل. اتبعت الدراسة منهج مراجعة الأدب للدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete EBSCO - وقاعدة بيانات Education Journals - ProQuest بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧). وتضمنت المراجعة معايير خاصة محددة مبنية على أهداف الدراسة، بما فيها مراجعة الدراسات التي تتضمن برامج تطوير مهني أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل. وخلصنا إلى أن الاحتياجات التدريبية الأكثر طلبًا من معلمي التربية الخاصة كانت في إدارة الفصول التعليمية، وضبط السلوك الطلابي. وتلاها الحاجة للتطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي. كما رصدت الدراسات احتياجات تدريبية تتعلق بممارسات تدريسية تستدعيها برامج التعليم الشامل مثل استراتيجيات التدريس الفعالة لمجمل الطلاب. وكيفية تكييف المناهج وتوظيف التقنية لخدمة العملية التعليمية. أما محتوى برامج التطوير المهني فقط عكس بعضًا من الاحتياجات التدريبية التي أفاد بها المعلمون مسبقًا. ومضيفًا إليها محتوى تطوير مهني يتعلق بالتعاون بين معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، وبينما رصدت الاحتياجات التدريبية أولوية لإدارة السلوك قابل ذلك ندرة في برامج التطوير المهني تقابل هذا الاحتياج. وحول أساليب تقديم برامج التطوير المهني كان التدريب المدار من قبل الخبير الأكثر شيوعًا. وخلصت الدراسات على أن الاتجاهات نحو برامج التعليم الشامل قابله للتغيير نحو الأفضل في ضوء برامج التطوير المهني لتلك الاتجاهات لتواكب التوجهات الحديثة والداعية لممارسات التعليم الشامل.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني - معلمي التربية الخاصة- التعليم الشامل.

Professional development of special education teachers to Keep up with Inclusive education program

Abstract

This study aimed to review studies about professional development of special education teachers to identify the training needs of special education teachers in inclusive education. It also aimed to identify content of professional development programs to keep up with inclusive education programs and methods of their presentation. The study used the method of Literature Review published on databases: Education Research Complete, EBSCO and Education Journals – ProQuest between 2007 and 2017. This review included special criteria based on the goals of the study. One of them reviewing studies which contained in-service professional development programs for special education teachers in inclusive education. We concluded that the most wanted training needs are related to class management and managing behavior followed by need for professional development in the individual education program (IEP). The reviewed studies mentioned training needs related to teaching practices needed for inclusive education programs such as effective teaching strategies for all students and how to adjust curricula and use technology to serve the educational process. Content of professional training programs reflected some of the training needs previously mentioned by teachers. In addition, it contained professional development content related to cooperation between general and special education teachers. While behavior management was a priority in the training needs, there were rare professional development programs that meet these needs. For techniques of presenting professional development programs, training managed by an expert was the most common. The study revealed that attitudes towards inclusive education programs can be changed for better in the light of professional development programs

to keep up with recent orientations calling for inclusive education practices.

Keywords: professional development - special education teachers- inclusive education.

مقدمة البحث:

أنظمة التعليم في القرن الواحد والعشرين لديها متطلبات واضحة للاحتفاظ بالمعلمين ذوي الكفاءة، والكفاءة تحديدًا في الفصول التي فتحت أبوابها للتنوع والشمول،ومع ظهور المعايير الأكاديمية والمساءلة في كثير من الدول وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية تزداد الحاجة للمعلمين ذوي الكفاءة العالية (Simpson, 2011). كما تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على الالتزامات في تأهيل المدرسين وتدريبهم لملاءمة مخرجات المنظومة التعليمية (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

وفي ظل هذه التوجهات العالمية والمحلية،تؤكد مقتضيات الحاجة للتطوير المهني ما خرجت به دراسة الكثيري (٢٠١٥) من نتيجة أن برامج إعداد معلم التربية الخاصة قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية-جامعة الملك سعود أنموذجًا- لم يطرأ عليها أي تغيرات جوهرية تواكب التوجهات الحالية، خلاف البرامج العالمية التي تُستحدث برامجها بحسب ما يستجد في الميدان.

كما أن بعض الدراسات مثل: دراسة Abu-Heran et al (2013); Ahsan, Deppeler, & Sharma, (2013) أيدت نتيجة عالمية عن قصور إعداد المعلمين ومن بينهم معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة تحديدًا لبرامج التعليم الشامل؛ ولأن هذه التجربة الرائدة -التعليم الشامل- يرتبط نجاحها بمقدار كفاءات العاملين عليها، وفي ظل قصور برامج الإعداد قبل الخدمة، ووجود معلمين قدامى في الميدان، وتغير حاجات الطلاب ذوي الإعاقة نتيجة للتوسع في التشخيص المبكر والفرص التعليمية، والتطور التقني وظهور الممارسات التدريسية القائمة على الأدلة ينبغي إمداد المعلمين بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواكبة التوجهات الحديثة في الميدان وتقليص الفجوة بين النظرية والممارسة من خلال برامج التطوير المهني، حيث يحتاج المعلمون إلى دعم لمواجهة تحديات التعليم الشامل (O›Gorman & Drudy, 2010).

والتطوير المهني يمثل ذلك الدعم. حيث يعرف التطوير المهني professional development بأنه واحد من العديد من العمليات التي توفر بيئات تدريسية وتعليمية فعالة (O›Gorman & Drudy,2010).

وعلى حد علم الباحثتين تظل برامج التطوير المهني -أثناء الخدمة- لمعلمي التربية الخاصة في الأوساط العربية قضية مهمشة، ولم تتناولها الدراسات أو تلقَ اهتمامًا مشتركًا في الندوات واللقاءات العلمية. ولانعكاساتها المباشرة على نجاح تجربة التعليم الشامل فإن غرض الدراسة الأساسي من مراجعة الأدب؛ لتحديد محتوى التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة لممارسات التعليم الشامل بما في ذلك الاحتياجات التدريبية والأساليب المتبعة تطوير المعلمين. وهذا يوفر نقطة مرجعية يمكن من خلالها تقييم الممارسة الحالية لتطوير معلمي التربية الخاصة، من أجل تأسيس وتحسين برامج التطوير المهني مستقبلًا بما يدعم ممارسات التعليم الشامل.

في ظل التجربة حديثة العهد للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، ستقدم هذه المراجعة الأدبية إطارًا معرفيًا لمرتكز حيوي في نجاح تجربة التعليم الشامل، وهو تطوير معلم التربية الخاصة أثناء الخدمة للتعليم الشامل. وستغذي المعرفة بكافة الأبعاد ذات العلاقة التي لاقت رواجًا واهتمامًا عالميًا في الدراسات التي طرحت الأبعاد والمخرجات لبرامج التطوير المهني في برامج التعليم الشاملة. كما تتناول المراجعة جانبًا من الممارسات للتطوير المهني لمعلم التربية الخاصة، وتقدم منظورًا قابلًا للتطبيق في ضوء ما دلت عليه التجارب والممارسات التي خاضتها دول مختلفة وعلى اختلاف الثقافات والتوجهات.

أسئلة البحث:

هدفت مراجعة الأدبيات إلى الإجابة عن الأسئلة في ما يلي:

(١) ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل؟
(٢) ما الذي يتضمنه محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
(٣) ما أساليب تقديم برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة؟
(٤) هل يؤثر التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل؟

أهداف البحث:

في ضوء غرض الدراسة الأساسي ستندرج عدد من الأهداف الفرعية:

(١) رصد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل.

(٢) تحديد محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

(٣) تحديد أساليب تقديم برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة.

(٤) التحقق من أثر برامج التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة للتعليم الشامل.

مصطلحات البحث الإجرائية:

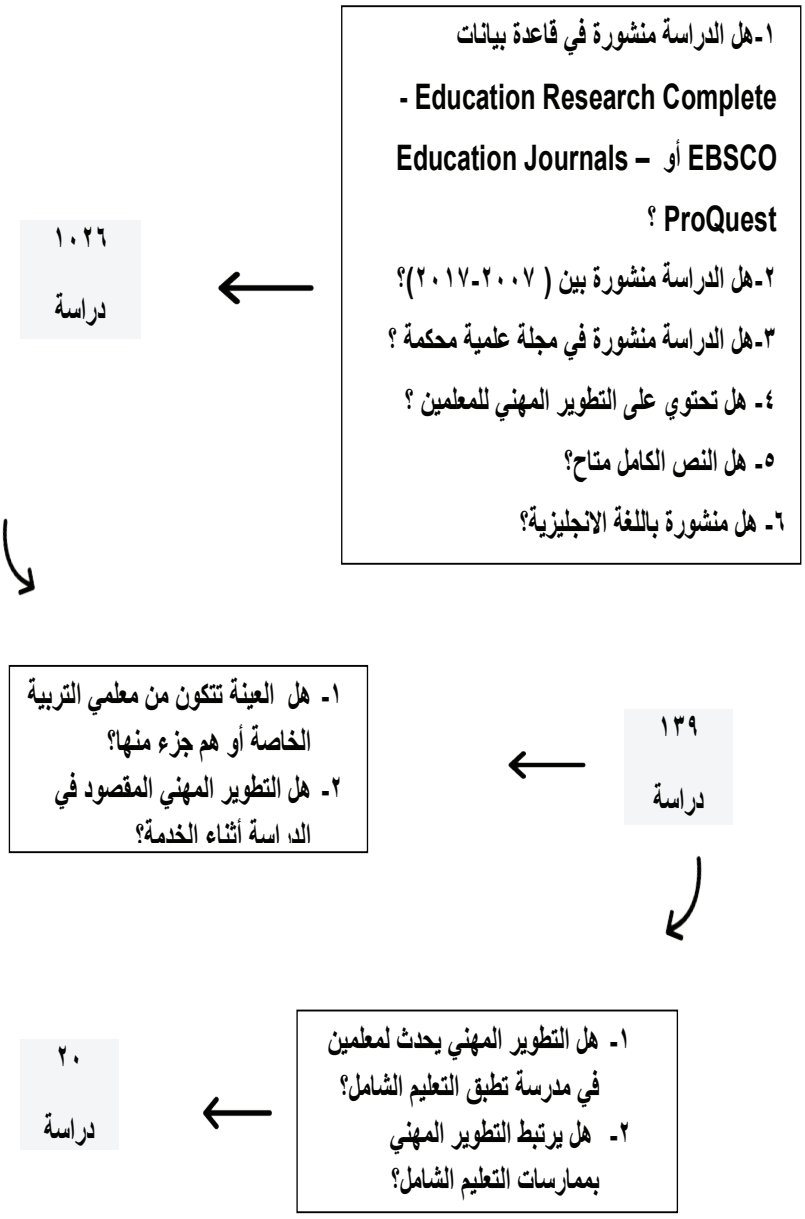
ممارسات التعليم الشامل: «الاستراتيجيات والوسائل وخطط التدخل التي يستخدمها معلم التربية الخاصة بهدف الاستجابة لاحتياجات ذوي الإعاقة ضمن متطلبات الفصول الشاملة».

التطوير المهني: «هي برامج تدريبية أثناء الخدمة، تقدم لمعلمي التربية الخاصة في طور دعم معرفتهم ومهاراتهم ومعتقداتهم وفقًا لما يستحدث في الميدان».

إجراءات البحث:

يقتصر البحث على مراجعة الدراسات المنشورة في قاعدة بيانات Education Research Complete - EBSCO وقاعدة بيانات Education Journals ProQuest - بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧) أي خلال إحدى عشرة سنة مضت حول التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة -أثناء الخدمة- باللغة الانجليزية، والمتاح الوصول إلى النص الكامل لها خلال قاعدة البيانات. أيضا، تم اختيار الدراسات التي تنهج جميع المناهج البحثية الكمية والنوعية ما عدا المقالات العلمية. وقد استخدمت الباحثتان الكلمات المفتاحية Professional Development of special education teachers، وInclusive Education، و Professional Development of teachers in inclusive schools, و Professional Training of special education teachers, و Training of teachers in inclusive schools. وتم فقط تضمين الدراسات التي احتوت عينتها على معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التربية الخاصة مع مكونات أخرى

للعينة كمعلمي التعليم العام والمدراء أو غيرهم من المشاركين، واستبعاد الدراسات التي أشارت إلى المعلمين دون تحديد معلم تعليم عام أو تربية خاصة، ويوضح الشكل (١) آلية ترشيح الدراسات.



بلغت عدد الدراسات التي تم الاطلاع عليها ١٠٢٦ دراسة في قاعدتي البيانات بتقنين نطاق البحث بتاريخ (٢٠٠٧-٢٠١٧) وتحديد المحتوى المنشور في مجلات علمية Academic Journals فقط . وبعد القراءة المستفيضة للدراسات رُشحت ١٣٩ دراسة محتملة مناسبة لأغراض هذا البحث وبعد التعمق في الدراسات بلغ عدد ما يحقق أهداف هذه الدراسة (٢٠) دراسة، ملحق (١) يوضح تفاصيل الدراسات التي تم إدراجها في هذه المراجعة.

النتائج والمناقشة

الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في مدارس التعليم الشامل

من خلال مراجعة الأدبيات تناولت عدد من الدراسات الاحتياجات التدريبية للمعلمين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، و وردت الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بالتعليم الشامل كما يلي:

• إدارة الفصول الدراسية.	• التواصل مع أولياء الأمور والأسر.
• إدارة السلوك.	• إعداد وتنفيذ البرامج التربوية الفردية.
• إجراءات تحليل السلوك و التدخلات السلوكية.	• تقنية المعلومات والتواصل والتقنية المساعدة.
• استراتيجيات الدمج.	• المهام الفنية والإجراءات المتعلقة بالتربية الخاصة.
• أساليب التدريس وإجراءات التدريس الفعال.	• التدريس التشاركي.
• تكييف المناهج العامة ومواءمتها لذوي الإعاقة.	• إعداد الصف لاحتواء مختلف المتعلمين.

وتفصيلا لكيف وردت تلك الاحتياجات التدريبية في الأدبيات، هدفت دراسة أجراها Hughes,Chitiyo,Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) لتحديد الاحتياجات المهنية الخاصة للتطوير المهني التي تستدعيها ممارسات التعليم الشامل الحالية، اشترك في البحث معلمو التربية الخاصة ومعلمو التعليم العام الذين يوجدون في سياقات تعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة في شمال ملاوي Northern Malawian . حيث بلغ عدد المستجيبين (٣٠٠) من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لجميع المراحل التعليمية. وتشير النتائج إلى أن المعلمين

يؤيدون عمومًا ممارسات التعليم الشامل ويحددون الحاجة الماسة إلى التطوير المهني في التربية الخاصة. حيث حدد المشاركون الحاجة للتطوير المهني في مجالات إدارة السلوك behavior management ، وتنظيم التدريس organizing their teaching ، والانضباط discipline ، وأساليب التدريس instructional methods ، واستراتيجيات التعلم learning strategies كأعلى المجالات تقييما من قبلهم. وفي سؤال مفتوح أشار المشاركون إلى أن التطوير المهني المهم بالنسبة لهم يركز على فئات الإعاقة، مع التركيز على الإعاقات البصرية وضعف السمع. كما أشار المعلمون أنهم يريدون المزيد من التطوير المهني لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، بدءًا من الطلاب ذوي الإعاقة إلى الموهبة، وعناصر ممارسات التعليم الشامل، بما في ذلك أساليب التدريس والمناهج الدراسية.

وفي سياق إدارة السلوك كأحد المرتكزات التدريبية التي أكدت عليها دراسة ، Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) ، أفادت نتائج دراسة Stough, Montague, Landmark& Williams-Diehm (2015) أن أكثر من ٨٣٪ من العينة الذين عددهم (٦٢) معلمًا أكدوا أنهم غير مؤهلين في إدارة الفصول الدراسية وإجراء التدخلات السلوكية. ومن بين هؤلاء المعلمين ما نسبته ٧٤٪ تلقوا تدريبًا على إدارة الصفوف بعد التخرج. كما أفادت الأغلبية وما تمثل نسبة ٦٤٪ أنهم بحاجة إلى مزيد من التدريب في التعامل مع سلوك الطلاب. كان التدريب المحدد المطلوب في استراتيجيات إدارة الفصول بشكل كامل بما فيها الطلاب العاديين، وكذلك في إدارة سلوكيات الطلاب ذوي الإعاقة. وقد حصل الباحثون على نتائجهم من خلال استطلاع رأي معلمي التربية الخاصة الذين لديهم خبرة تدريسية لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية، بهدف تقصي الاحتياجات المهنية المتعلقة بإدارة الفصول التعليمية وعلاقتها بإعدادهم المهني السابق قبل التخرج والتدريب الذي تلقوه بعد التخرج. وتشير النتائج إلى أن احتياجات تدريب المعلمين في إدارة الصف قد تستمر طوال حياتهم المهنية، حتى بعد التدريب المكثف في الإعداد الأكاديمي الأساسي.

وتأكدت أيضًا الحاجة إلى التدريب على إدارة السلوك، كما أكدتها دراسة Itimu-Phiri, & Montgomery (2016)، ودراسة Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm (2015)، ما أفادت بدراسة Hu (2010)

بالإضافة لاحتياجات تدريبية أخرى. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد احتياجات تدريب المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة للعمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية في ضوء السياسة الوطنية لدولة الصين والتي تتطلب ممارسات شاملة. باستخدام المنهج الوصفي شارك في تعبئة الاستبيان المخصص لرصد الاحتياجات التدريبية (٢٧٦) معلمًا من (١٢) روضة أطفال إضافة إلى أن الباحث وسع نطاق البحث بإجراء عدد من المقابلات مع معلمي التربية الخاصة ومديري المدارس ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة لرصد الاحتياجات المهنية التي تتعلق بالتعامل مع ذوي الإعاقة في الفصول العادية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن احتياجات تدريب المعلمين لم تختلف مقارنة بمستوى تعليمهم، وسنوات الخبرة التدريسية، وحجم الصف. كما أظهرت بيانات المسح من خلال الاستبيان ونتائج المقابلات التي أجريت إلى أن المعلمين كانوا في أمس الحاجة إلى التدريب في المجالات التالية: إدارة السلوك، وعملية تنفيذ الخطط التربوية الفردية ، واستراتيجيات الدمج، والتواصل مع الآباء والأسر. ومن هنا أكدت الدراسة على حاجة تستدعيها ممارسات التعليم الشامل أكثر من أي وقت مضى، وهي الحاجة للتواصل مع الآباء والأسر.

أما ما أفادت به دراسة Hu (2010) حول الحاجة للتطوير المهني في استراتيجيات الدمج، وهي المضلة العامة لكافة الاستراتيجيات التي تستدعيها التحولات نحو التعليم الشامل. وأجرى كل من Pindiprolu, Peterson & Berglof (2007) دراسة كان من أهدافها استطلاع احتياجات التطوير المهني لموظفي المدارس أثناء الخدمة (المعلمين والإداريين وموظفي الدعم)،و استكشاف الاختلافات في احتياجات التطوير المهني للمهنيين في التربية الخاصة والتعليم العام. ومن بين (١٥٧) استطلاع تم استرجاعه كان معظم المستجيبين من مجال التربية الخاصة (٨٢,١٪، العدد = ١٢٨). وقد حدد المعلمين المجالات التي هناك حاجة للتطوير المهني لديهم، حيث تمثلت في (١) إجراءات التدخل للمشكلات سلوكية، (٢) إجراءات التدريس الفعال، و (٣) استراتيجيات الدمج. عندما تم تحليل البيانات عن طريق التخصص المهني للمعلمين، اختلف المعلمون في ترتيبها من مجالات التطوير المهني حيث رتب معلمو التربية الخاصة المجالات الأكثر حاجة للتطوير المهني وهي إجراءات التدخل للمشكلات السلوكية، واستراتيجيات الدمج، وتقييم السلوك الوظيفي. وفي مجال تقييم المستجيبين لأنفسهم على تقييمات السلوك الوظيفي

Functional behavior assessments أشار معلمو التربية الخاصة أنهم كانوا أقل مهارة في (١) اختبار فرضية الغرض من السلوك المشكلة، (٢) إجراء مقابلات مع مقدمي الرعاية حول السلوكيات المشكلة، (٣) تطوير خطط التدخل لتقليل السلوكيات المشكلة أو لزيادة السلوكيات المرغوبة. وتشير نتائج الدراسة مجتمعة إلى الحاجة إلى برامج التطوير المهني المناسبة في إدارة السلوك وتقييم السلوك الوظيفي للمعلمين أثناء الخدمة.

تم تأكيد المجال السلوكي الذي أكدت عليه جميع الدراسات السابقة، في دراسة قام بها Ntinas,Asteriou-Yerofoka, Yiannaros, Koutsouridis & Papadimitriou (2007) لاستقصاء مهارات معلمي التربية الخاصة اليونانيين، مما سيتيح الفرصة لتقييم كل من تأثير التدريب ومدى الحاجة إلى الدعم المتخصص. وتألفت العينة من ٥٢ معلم تربية خاصة يعملون في المدارس الحكومية في شمال اليونان. وطُبق استبيان صمم لاحتواء معلومات عن وظيفة سلوك الطفل المشكلة. وتشير نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يمكنهم التعرف على وظيفة السلوك، ولكنهم لم يصلوا بعد إلى مستوى ربط الوظيفة بالتدخل بدون مساعدة. كما تشير النتائج بأن هناك حاجة إلى تدريب مفصل بشأن التدخلات السلوكية وأهميتها لوظائف معينة من السلوك لتمكين معلمي التربية الخاصة من ربط الوظيفة بدقة بالتدخل. وينبغي أن يكون ذلك محور تركيز التدخلات التحليلية للسلوك behavior analytic interventions عن طريق التدريب أثناء الخدمة.وخلاصة القول إن الأدلة التي حُصل عليها من هذه الدراسة تتحدى موثوقية التدريب أثناء الخدمة، الذي يركز على تطوير مهارات تقييم السلوك. كما أشارت الدراسة، حتى عندما تقدم مهارات تقييم السلوك لا يوجد ضمان بأن التدخل سيكون من الناحية الوظيفية ذا صلة.

وعلى جانب آخر قدمت Tate (2013) دراسة أعرب فيها معلمو التربية الخاصة المبتدئون عن حاجتهم للتطوير المهني في المهام التي من شأنها أن تساعد المعلمين المبتدئين في التربية الخاصة على فهم الجوانب الفنية technical aspects للتربية الخاصة التي شملت قوانين التربية الخاصة،والإجراءات،وتطوير البرنامج التربوي الفردي، وأوراق عمل التربية الخاصة.وفي هذا السياق جرى

التأكيد على التطوير المهني في البرنامج التربوي الفردي في المراجعات السابقة كدراسة Hu (2010).

وفي جانب مشابه أتاحت Shady (2011) الفرصة للمعلمين ومن بينهم معلمي التربية الخاصة الذين شاركوا في استطلاع ما قبل الدمج وبعد الدمج لمناقشة مختلف أنواع تجارب التطوير المهني التي رأوا أنها ستكون مفيدة لجهود عملية الدمج وفي بداية عملية التنفيذ، جاءت ردود المعلمين في ثلاث فئات. تضمنت الفئة الأولى الجوانب اللوجستية للبرامج التعليمية الشاملة. حيث أراد المعلمون اكتساب معلومات حول كيفية إعداد الصف للطلاب، وكيفية التخطيط لمختلف مستويات القدرة، وكيفية التعامل مع قضايا الانضباط المحتملة والمسؤوليات التعليمية لكل طالب في الصف. كما أرادوا معرفة ما أنواع وأساليب التدريس التي يمكن تنفيذها ضمن الفصل الدراسي، وما الدور الذي يلعبه كل معلم في التدريس التشاركي. أما الفئة الثانية تناولت تحديدًا التربية الخاصة حيث أراد المعلمون معرفة المزيد عن قراءة وكتابة البرنامج التربوي الفردي، واستراتيجيات التدريس التعليمية لإعاقات محددة، وأساليب التعلم وكيفية التدريس الفارق أو المتمايز. وتناولت الفئة الثالثة كيفية مواءمة أو تكييف المناهج الدراسية بشكل صحيح بحيث ينجح جميع الطلاب. وتحديد الطريقة التي يحفز المعلمون الطلبة المتفوقين في حين يلبون احتياجات الطلاب الذين يحتاجون إلى تدريسهم بطريقة أبطأ وأكثر شمولا. وبهذه الدراسة تجمل معظم الاحتياجات التدريبية في الفصول الشاملة.

وفي دراسة استقصائية باستخدام الاستبيان Ribeiro & Moreira, (2015) اتخذت موضوعًا مختلفًا لرصد الاحتياجات المهنية تحديدًا في المعارف والمهارات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information and Communication Technologies (ICT)، والتي تستدعيها الحاجة المهنية لتدريس ذوي الإعاقة والتعامل معهم. تألف المشاركين من ١٩ فردًا من المهنيين الذين كانوا في طور الإعداد لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة، حيث كان ٤٧,٤٪ من الأفراد مسؤولين عن الدعم المباشر للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والباقي تعامل مع هؤلاء التلاميذ في سياقات تعليمية منتظمة. وجدت الدراسة أن المهنيين الذين يعملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة لا يملكون

المهارات الكافية للاستخدام السليم والأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع هؤلاء التلاميذ. وهم يفتقرون إلى المهارات العامة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ولكن احتياجاتهم التدريبية الرئيسية هي في الحلول الموجهة خصيصا لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة على برمجيات محددة وتكنولوجيات مساعدة. حيث يعتمد التنفيذ التعليمي الصحيح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات على وعي المعلم بإمكانيات تطبيقها وتدريبه وقدرته على التكيف مع أنماط التعلم المتمايزة التي يواجها في تعليم الطلاب.

من خلال العرض السابق نجد أن الجوانب السلوكية المتمثلة في إدارة السلوك وإدارة الصفوف والتدخلات السلوكية تحتل مكانًا أكبر في معظم الدراسات كأهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وتعد هذه الممارسات من أهم الممارسات الأكثر فعالية في برامج التعليم الشامل والتي تساعد المعلمين على التدريس الفعال لجميع المتعلمين. كما أن سوء إدارة الصف وعدم القدرة على إدارة السلوك تؤدي إلى فقدان الوقت التعليمي Sayeski & Brown (2014)، وعلى الرغم من أن معلمي التربية الخاصة يتعرضون لتلك الممارسات في برامج إعدادهم إلا أنهم عبروا عن احتياجهم للتطوير المهني فيها أثناء الخدمة وقد يفسر ذلك أن برامج الإعداد تعتمد على الطرح النظري وعدم ربطه بالجانب العملي التطبيقي، كما أن من الأسباب المحتملة لتكرار الحاجة إلى إدارة الصفوف في ما أشار إليه Oliver & Reschly (2010) أن إدارة الصفوف التي تدرس كجزء من برنامج التربية الخاصة تميل إلى التركيز على النهج الفردية للمشاكل السلوكية، بدلا من إدارة الصف الكامل. إضافة إلى ذلك لأن إدارة الصفوف تشكل دائمًا تحديًا كبيرًا للمعلمين المبتدئين تحديدا Kwok (2017). أما في إجراءات التدخلات السلوكية فيشير Ntinas et al. (2007) إلى أن التدريب قبل الخدمة قد ركز بشكل أكبر على تطوير مهارات تقييم السلوك على حساب مهارات التدخل.

كما نجد أن إعداد وكتابة وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي يمثل احتياجًا تدريبيًا متكررًا في الدراسات سواء للمعلمين المبتدئين أو ذوي الخبرة. وهذا يترك استفهامًا على برامج الإعداد قبل الخدمة لمعلمي التربية الخاصة إذ يمثل البرنامج التربوي الفردي مرتكزًا أساسيًا من مرتكزات التربية الخاصة.

معظم الدراسات توجهت نحو تحديد الاحتياجات التدريبية للتطوير المهني دون تخصيص حالات إعاقة معينة، إلا أن النتائج تظهر أن المعلمين يؤكدون على حاجة فريدة للتطوير المهني المواكب لاحتياجات خاصة معينة. حيث أكدت دراسة Hughes, Chitiyo, Itimu-Phiri, & Montgomery (2016) حاجة التطوير المهني الذي يواكب احتياجات ذوي الإعاقة السمعية والبصرية، بينما أكدت دراسة Shady (2011) تحديد الحاجة للتطوير المهني في أساليب تدريس الطلاب المتفوقون.

وإجمالًا، يمكن القول إن معلمي التربية الخاصة مهما بلغ إعدادهم من جودة قبل الخدمة فإنهم بحاجة إلى تطوير مهني من أجل اكتساب مهارات تستجيب للتحولات في برامج التعليم الشامل، ويعي المعلمون ذلك من خلال وصفهم لاحتياجاتهم التدريبية الواردة في العرض السابق حيث إن جميع الدراسات استخدمت الاستبيان أو المقابلة لتحديد الاحتياجات التدريبية من قبل المعلمين أنفسهم، ماعدا دراسة Ntinas et al, (2007) التي قام فيها الباحثون بتحديد احتياجات المعلمين من خلال قياس سلوك طلابهم، ولعلها بذلك أعطت بعدًا أوسع غير قابل للتحيز في إحراز نتائج محددة. وتختلف أولوية الحاجة للتطوير في جانب معين كإدارة السلوك وغيرها من الجوانب باختلاف خبرة المعلم و برامج الدعم المهني التي تقدمها المدارس، واختلاف التدريب والإعداد الذي تعرضوا له قبل الخدمة. كما اتفقت الدراسات الأحدث والأقدم ما بين (٢٠١٦-٢٠٠٧) على الاحتياجات التدريبية الأبرز كإدارة السلوك وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي للمعلمين مما يدل على أهميتها في التعليم الشامل.

ما الذي يتضمنه محتوى برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة ؟

المراجعة أسفرت عن جوانب رئيسية من المحتوى في ممارسات التعليم الشامل، التي تندرج تحتها أساليب التدريس والتقنية المساعدة والممارسات القائمة على الأدلة والتعاون مع معلمي التعليم العام والمناهج الدراسة وغيرها. كما ركزت الدراسات على الكفاءة المهنية لمعلمي التربية الخاصة على تلك الممارسات.وفي ما يلي تفصيلًا لذلك.

اتضح أن تدريب المعلمين على التقنية التعليمية هدف يواكب التطورات الحالية، وهدف مشترك بين عدد من الدراسات التي تسعى لتحقيق وصول أكبر في الفصول التعليمية الشاملة. حيث هدفت دراسة Da Fonte &Boesch (2016) لتحديد عناصر الكفاءات التي تستهدف برامج التطوير المهني تطويرها لدى معلمي التربية الخاصة، وذلك بمراجعة الأدبيات التي نشرت منذ عام ١٩٧٥ وحتى عام ٢٠١٥. وحيث استهدف الباحث الدراسات التي اتبعت المنهج التجريبي توصل إلى ١٠ دراسات تطوير مهني. وقد خلصت الدراسة لعدد من الكفاءات لمعلمي التربية الخاصة تم استهداف تطويرها في برامج التطوير المهني. كان معظمها يتمركز حول الاستراتيجيات التدريسية، وعلى نحو أكثر تحديدًا توظيف التقنية لدعم الاستراتيجيات التدريسية.

وتزداد قيمة التقنية التعليمة إذا وُظفت في دعم استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة؛ فضمن برنامج هدف لتطوير المعلمين التعاوني،صُمم البرنامج لتوفير مجموعة أساسية من البرمجيات والمعدات لدعم استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة لمعلمي التعليم العام والتربية الخاصة والتي من شأنها أن تدعم الوصول إلى محتوى المناهج العامة للطلاب ذوي الإعاقات البسيطة. وقد أجريت الدراسة من قبل Puckett, Judge, & Brozo (2009) على٢٢معلمًا من الصف الأول إلى الصف الثامن من ثمان مدارس ابتدائية ومدرسة متوسطة واحدة. وشارك في هذه الدراسة ضمن برنامج تدريبي في فترة الصيف في معهدteacher Development Institute وتنوع المشاركون لتشمل الدراسة منسق مناهج دراسية، و ١٠معلمين في مجال التعليم العام، و(١١) معلمًا للتربية الخاصة. وكان وجود معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام معًا في الفصول الدراسية التي تخدم حالات ذوي إعاقة. وباستخدام المنهج التجريبي قُسموا إلى ثلاث مجموعات وإجراء مقارنات بينهم عن طريق اختبار قبلي وبعدي. وتشير النتائج إلى أن معرفة التقنية التعليمية كداعم لاستراتيجيات تدريس القراءة والكتابة كانت منخفضة بين المعلمين في جميع الفئات في بداية البرنامج. وعلى بنود اختبار ما بعد الالتحاق بالبرنامج،أكدت النتائج التقدم على كافة الأصعدة.وشهد المشاركون أعظم التحسينات في التطبيقات الثلاثة التالية: (أ) تقنية الحاسوب لدعم القراءة، (ب) التقنية لدعم عملية كتابة الطلاب وفي التخطيط وتوليد الفكرة، (ج) خيارات

إمكانية الوصول العامة في ويندوز وماك. كما أكد المشاركون على تقدير قيمة التعاون التي كانت جزءًا من البرنامج الذي أحدثت تغيرًا في تعاملهم مع بعض. وتحديدًا في تقاسم المسؤوليات في البرامج التربوية الفردية للطلاب.

وفي سياق الاستراتيجيات التدريسية قدمت دراسة Probst & Leppert (2008) برنامج تطوير مهني لمعلمي التربية الخاصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد في ألمانيا، هدف برنامج التطوير المهني إلى اكتساب الاستراتيجيات التدريسية القائمة على الأدلة والمهارات اللازمة للتدريس اليومي، وإدارة سلوك الأطفال ذوي التوحد في الفصول الدراسية. وقد كانت نتائج التطوير المهني مشجعة، فوفقًا للمعلمين كان هناك تحسن واضح في الأعراض السلوكية للأطفال. وأدى إلى انخفاض الإجهاد لدى المعلمين إلى حد ما ولسبب آخر أيضا وهو المعرفة التي أدت إلى تغيير مواقفهم تجاه تلك الأعراض التي تظهر نتيجة لاضطراب التوحد كضعف التواصل البصري وغيرها،وإدراكهم لصعوبة تغيير الأعراض السلوكية حيث تمكن المعلمون من التكيف مع رغبتهم في تحقيق المزيد من التكامل "الخارجي". فيما يتعلق بتنفيذ أساليب التدريس المنظمة.

وهدف Ho & Arthur-Kelly (2013) إلى توفير طريقة لتطوير معلمي التربية الخاصة، من خلال تزويد المشاركين بمنصة إلكترونية تُمكن من تبادل الأنشطة، والموارد، والخدمات والخبرة في الاستراتيجيات التدريسية، ومعالجة القضايا ذات الصلة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. في هذه الدراسة التجريبية تم استخدام الاستبيان كأداة تقييم البرنامج ومقابلة شبه منظمة لاستكشاف فعالية برامج التطوير.شمل البرنامج (١٠١) متدربًا من المدارس المشاركة. على الرغم من أن حوالي ٩٠٪ من المشاركين في الاستطلاع اتفقوا على أنه مزود بأحدث المعلومات؛ إلا أن المعلمين الخبراء الذين استخدموا لتقديم محتوى التطوير المهني أكدوا أن محتوى الوحدات المعروضة قد لا يتبع الاتجاه الحالي في تعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية والتي اتجهت نحو دمجهم وتضمينهم. وفي محتوى التطوير المهني الذي استمر ٣٠ ساعة كانت إحدى القضايا الرئيسة التي أثيرت في ما يتعلق بمحتوى التطوير المهني هي الحاجة إلى إدخال الاتجاهات الحالية في الميدان فضلا عن تصميم وإنشاء إطار المناهج الدراسية الحالية.

وبنفس السياق باستخدام التقنية استخدمت دراسة Erickson, Noonan & McCall (2012) منهجا مختلطا (كمي ونوعي) لتحديد أثر برنامج تطوير مهني يحتوي على دورات تدريبية عبر الانترنت على شكل Moodle في تطوير ١٤٩ معلم تربية خاصة للمرحلة الثانوية كان منهم (٥٨٪) من المناطق الريفية حول المرحلة الانتقالية، حيث بلغت ١٠٠ ساعة تدريبية. وحصل الباحثون على نتائج مفادها أن المعلمين في المناطق الريفية كان هناك مؤشرات على زيادة كفاءتهم حول المراحل الانتقالية مقارنة بقياس ما قبل تطبيق البرنامج واكتسبوا معارف جديدة وبعد انتهاء البرنامج لم يكن هناك فروق بين المعلمين في الأرياف والمعلمين الآخرين حول الكفاءة والتي كانت موجودة لصالح المعلمين في المناطق غير الريفية قبل تطبيق البرنامج الذي استمر بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٠).

أيضا تحقق Tzivinikou (2015) من أثر برنامج تطوير مهني أثناء الخدمة مدته ستة أشهر في سياق التطوير المهني المستمر للمعلمين بشأن الممارسة التعليمية. بهدف إثراء ممارساتهم مع الاستراتيجيات الأكثر فعالية القائمة على الأدلة العلمية، من أجل زيادة نوعية التدخلات التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وقد شارك في هذه الدراسة تدريب متزامن لمدرسي التعليم العام والتربية الخاصة على حد سواء كأزواج. وكان المشاركون ٣٠ معلمًا،مقسمين إلى ١٥ زوجًا. وكان كل زوج يعمل في نفس مدرسة التعليم الشامل، ويتقاسم مسؤولية الدعم التعليمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وباستخدام المنهج التجريبي ورصد النتائج قبل وبعد البرنامج التدريبي من خلال قياس التغير الذي أحدثه البرنامج في المتدربين حول مهاراتهم التعليمية وفعاليتها العامة للتدخلات التعليمية لطلابهم الذين يعانون من صعوبات في التعلم. أظهرت النتائج أن برنامج تطوير مهني كان له أثر إيجابي على زيادة فعالية المتدربين فيما يتعلق بالتدخلات التعليمية التعاونية لطلابهم في الفصول الشاملة.

وحيث إن التعاون بين المعلمين تفرضه الحاجة لنهج شمولي في الفصول الشاملة، خرجت دراسة Tzivinikou (2015)ودراسةPuckett , Judge &Brozo (2009) بإحداث التغيير-بعد التطوير المهني- إيجابيًا على تحسين العلاقات التعاونية، رغم أنها لم تكن أهدافًا رئيسية للدراسة ولكن نتجت عن تهيئة الجو التعاوني المبني على تعزيز المعارف والمهارات وتقدير الممارسات المشتركة.

وفي سياق التعاون بين المعلمين في الفصول التعليمية الشاملة قدمت Shady (2011) بحثًا إجرائيًا، ومن خلاله صممت خطة تدريبية ترتكز على الاحتياجات التدريبية للعينة في مدرسة ابتدائية تطبق التعليم الشامل وتضمنت العينة ستة معلمي تربية خاصة ومكونات أخرى من موظفي المدرسة بلغ عددهم ٣٤. وتضمن تنفيذ الخطة ورشة عمل حول الطرائق المختلفة للتدريس التشاركي والعمل معًا (العمل التعاوني) في إطار الفصل الدراسي. وشملت معالم ورشة العمل أيضا خصائص ما تنطوي عليها لممارسات التعليمية الشاملة،واستعرضت أساليب مختلفة للتدريس التشاركي. كما نوقشت فوائد البرامج التعليمية الشاملة لكل من طلاب التعليم العام والتربية الخاصة، أيضا دُرب المعلمون في الفصول الدراسية الشاملة وإلحاقهم بدورات تدريبية طوال العام وشملت هذه الدورات التدريبية عرضًا تفصيليًا لنماذج الدمج المختلفة التي يمكن للمعلمين تكييفها لتلائم الاحتياجات داخل الفصول الدراسية. وفيما يتعلق بمسح ما بعد الدمج شعر الموظفون بأنهم تلقوا التدريب اللازم لتنفيذ برامج تعليمية شاملة.

هناك نماذج تطوير مهني عالمية ومتعارف على نهج استخدامها حيث اشترك عدد من الدراسات في استخدام بعض منها في نماذج محددة. ففي دراسة Brownell et al., (2017) تمت مقارنة نموذجين للتطوير المهني للمعلمين، أحدهما نموذج التطوير المهني وفقًا لإطار Desimone›s (2009) الذي يحدد محتوى تطوير مهني حول (أ) جودة ممارسة المعلم، (ب) استخدام الممارسة القائمة على الأدلة، (ج) تطوير معرفة المعلمين، (د) تحسين نتائج الطلاب. والآخر نموذج Literacy Learning Cohorts (LLC) والهادف إلى تحسين مهارات تدريس القراءة والكتابة للطلاب في المرحلة الابتدائية العليا من ذوي صعوبات التعلم، قارنت الدراسة أثر البرنامجين على تطوير معلمي التربية الخاصة في الفصول الشاملة. وقد استخدم الباحثون تصميمًا تجريبيًا للتحقق من فعالية البرنامج. وكان هناك ١٧٠ طالبًا قيس أثر تطوير المعلمين في كلا البرنامجين على نتائجهم، وقد شاركوا في جولتين (بداية ونهاية العام الدراسي) لمقارنة نتائجهم. وأشارت نتائج التقييم أن المعلمين الذين تلقوا تطويرًا مهنيًا على نموذج (LLC) أثبتوا تغييرًا كبيرًا في الوقت التعليمي المخصص لجودة تدريس معرفة الكلمة وتعليم الطلاقة. كما حقق المعلمون مكاسب أكبر بكثير في قياس المعرفة بالطلاقة بالمقارنة

مع مجموعة المقارنة، لكن المجموعتين لمتختلفافي مهارة تدريس معرفة الكلمة. كما أظهرت تحليلات النمذجة الخطية الهرمية أن الطلاب التابعين للمعلمين الذين تلقوا تطوير مهني في برنامج (LLC) كان لديهم مكاسب أكبر بكثير في مهارات معرفة الكلمة وكفاءة ترميزها مما فعله طلاب المعلمين في مجموعةالمقارنة.

وفي ذات السياق تناولت دراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011) تأثير العوامل السياقية والفردية على تنفيذ محتوى التطويرالمهني وفقا لأحد النماذج السابقة وهو نموذج التطوير المهني وفقًا لإطار Desimone›s (2009) وقد ساهم البرنامج في تطوير مهارة المعلمين في تدريس معرفة الكلمة والطلاقة من ثلاثة معلمي تربية خاصة في المرحلة الابتدائية. وباستخدام المنهج النوعي وتحديدًا دراسة الحالة، جرى جمع وتحليل بيانات المقابلة،والملاحظات الميدانية،ومحاضر الجلسات. هؤلاء المعلمون عملوا على إجراء تغييرات على محتوى تعليمهم وتطوير الدروس التي كانت أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب في مجال معرفة الكلمات وإلى حدأقلفيتعليم الطلاقة. وعلى الرغم من محاولاتهم للتغيير، لم يتمكن لمعلمي دراسات الحالة من تنفيذ الاستراتيجيات بفعالية، وقد أكد الباحثون ضمن محددات الدراسة أن قصور إجراءات الدراسة بربط تطوير المعلمين بنتائج الطلبة قد يعطي صورة غير ممثلة للتطور المكتسب.القصور الذي أظهرته دراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman &Haager (2011) في محددات الدراسة بعدم ربط تطوير معلمي التربية الخاصة وفقا لإطار Desimone›s (2009) هي ما قامت به دراسة Brownell et al., (2007) حيث ربطت تطوير معلمي التربية الخاصة بنتائج الطلاب، وقد توصلت لذات النتيجة بفاعلية برنامج التدريب في بعض الجوانب.

من وجهة نظر ذات صلة، شجع Nichols & Sheffield (2014) في دراسته التي هدفت لتقديم منظور حول الاستراتيجيات التي ينبغي تطوير معرفة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بها في الفصول الشاملة،وربط ممارساتهم بالتطورات التي لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال برامج التطوير المهني. حيث شارك ٤٩ معلمًا بينهم ١٢ معلم تربية خاصة -يمثلون٨٠٪ (١٢ من مجموع ١٥) من معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس المشاركة-،في جلسات التطوير

المهني نصف الشهرية التي تركز على التعليم الشامل. وكان من النتائج الرئيسة لهذه الدراسة أن المشاركين قدّروا التحولات في ممارساتهم وتطوير معرفتهم بطلابهم وخصائصهم المختلفة. كما أكد المشاركون بعد البرنامج قيمة التدريس التشاركي وهو الحل من وجهة نظرهم لاحترام الاختلافات والفروق بين الطلاب، وفي مقارنة المخاوف نحو دمج الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم الشامل، قبل تطبيق البرنامج أظهر المشاركون مخاوف من الدمج غير المناسب. وأشار البعض منهم لمواقف من الإحباط لفشل وصولهم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من المهمات التدريسية. كما لاحظ المشاركون بعد البرنامج زيادة في مستوى الراحة عند العمل كفرق تعاونية في الفصول الشاملة. ونتيجة انعكاس التطوير المهني على تأكيد التعاون بين المعلمين في الفصول الشاملة هي ما أحرزته دراسة Tzivinikou (2015)، ودراسة Puckett ,Judge &Brozo (2009) كنتيجة غير مباشرة لدراساتهم.

وعلى جانب آخر تناولت دراسة نوعية (Tate, 2013) كان من أهدافها التعرف على تجارب العمل لمعلمي التربية المبتدئين للكشف عن ممارسات التطوير المهني التي من شأنها أن تدعمهم في بيئة العمل. وقد حُللت البيانات التي تم جمعت من المقابلات المتعمقة، والمقابلات المنظمة مع اثنين من معلمي التربية الخاصة المبتدئين باستخدام الترميز المفتوح.حيث أفاد كل من المشاركين بأن مدارسهم قدمت تدريبًا أثناء الخدمة على المناهج الدراسية،والذي وصفوه بأنه كان مفيدًا لتطورهم المهني. كما كشفت ردود المشاركين على أسئلة المقابلة أن معلمي التعليم الخاص المبتدئين سيستفيدون من أنشطة التطوير المهني في مجالات الدعم الفني ومجتمعات التعليم المهني Professional Learning Community.

ما أفادت به المراجعات السابقة أن التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في الفصول الشاملة قد يأخذ نهجًا عموميًا للتطوير المهني على الممارسات القائمة على الأدلة دون تحديد ممارسة واستراتيجية معينة، وهو ما أكدته دراسة Tzivinikou (2015)، والآخر يستهدفها بنهج عمومي أيضًا دون تحديد ممارسة معينة، ولكن يضمنها ضمن محتويات تدريبية أخرى كدراسة Brownell et al., (2017) . وكل الدراسات تنتهج التحولات الحالية في تبني توجهات حديثة مثبته بالأدلة

والبراهين فعاليتها، مما يمكن من تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق، والاستفادة مما أفرزته نتائج الدراسات الحديثة، وتحديدًا حول الاستراتيجيات الفعالة في التعليم الشامل.

وقد كان أبرز المحتويات للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة تركز على الاستراتيجيات التدريسية وهذا يتفق مع ما خرجت به دراسةDa Fonte & Boesch (2016). كما كان النصيب الأكبر الآخر لمحتوى التدريب على التعاون مع معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة كدراسة Nichols & Sheffield (2014); Puckett , Judge & Brozo (2009); Shady (2011); Tzivinikou (2015). وتأكيداً أكثر للتدريس التشاركي دراسة Shady (2011);, Nichols & Sheffield (2014). مما يدل على أن برامج التطوير المهني تسعى بشكل واضح لدعم عملية التعليم الشامل لذوي الإعاقة في الفصول العادية. كما أن التقنية التعليمية محور اهتمام لعدد من الدراسات، ولكن عندما توظف لدعم استراتيجيات التدريس تخرج بنتائج فعالة أثبتتها دراسة Puckett, Judge &Brozo.(2009) وبينما أكد الاستعراض الأول حول رصد احتياجات تطوير مهني أكثر لإدارة السلوك في الفصول الشاملة، قامت دراسة Probst & Leppert (2008) فقط بالتطوير المهني في الممارسات القائمة على الأدلة في إدارة السلوك.

كما استخدم بعض الباحثين نماذج تطوير مهني للمعلمين ضمن صياغات معينة ومرتكزات تدريبية محددة متعارف عليها دوليًا، ومن ذلك برنامج التطوير المهني وفقًا لإطار(2009) Desimone›s . وهذه النماذج أثبتت فعاليتها في الدراسات محل المراجعة كمقارنة بين نموذجي تطوير مهني كدراسة Brownell et al., (2017)، ودراسات أخرى كدراسة Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011).

وقد وصلت جميع الدراسات السابقة، التي سعت إلى تطوير المعلمين في ممارسات التعليم الشامل، إلى نتائج إيجابية انعكست على المعلمين في زيادة معرفتهم ومهاراتهم، بمعنى آخر أدت إلى زيادة كفاءتهم في تلك الممارسات. وعلى النطاق الآخر ربطت بعض الدراسات التطوير المهني المخطط له بنتائج الطلاب وقد تحسنت مخرجات الطلاب نتيجة لذلك كدراسة Tzivinikou (2015).

ورغم أن جميع الدراسات السابقة كانت تنظر لتطوير المعلمين في ضوء متطلبات الممارسات الشاملة التي تواكب التعليم الشامل، إلا أن ما تم تقييمه من مقدمي برنامج تطوير مهني حسب الدراسة التي قام بها Ho & Arthur-Kelly (2013) أفادوا بأن محتوى التطوير المهني للمعلمين لا يتبع الاتجاه الحالي والنهج الشمولي لتضمين جميع الطلاب في الفصول الشاملة.

جميع برامج التطوير المهني للمعلمين في الدراسات التي رُوجعت كدراسة كل من Brownell et al., (2017); Dingle, et al., (2011); Ho & Arthur-Kelly (2013); Nichols & Sheffield (2014); Puckett , Judge & Brozo (2009); Tzivinikou (2015) كانت في إطار الفصول الشاملة، وهي بذلك تواكب التحولات الحالية في تطوير معرفة ومهارات المعلمين التي تستدعيها الفصول الشاملة. كما أن جميع الدراسات التي استعرضت انتهجت المنهج التجريبي للتحقق من فعالية برنامج التطوير المهني. ماعدا دراسة كل من Dingle, Brownell, Leko, Boardman & Haager (2011); Shady, (2011); Tate (2013) اتبعت المنهج النوعي في التحقق من النتائج.

كما أن دراسة Da Fonte &Boesch (2016) استخدمت منهج مراجعة الأدبيات ولكنها استندت على مراجعة ١٠ دراسات اتبعت المنهج التجريبي، وبذلك معظم برامج التطوير المهني والتي تهدف لتطوير الاستراتيجيات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة - ضمن محددات الدراسة- تتبع المنهج التجريبي. وللحاجة الملحة للتطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة،تخرج الدراسات بنتائج تؤكد بعضها مهما اختلفت المنهجيات العلمية في دراسة محتويات التطوير المهني، أو تقديم برامج تطوير مهني تكافئ الاحتياجات التدريبية.

أساليب التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة

اتخذ التطوير المهني أشكالاً عدة في الدراسات محل المراجعة وقد وجدنا أن تلك الأشكال انحصرت في ما يلي:

(١) التدريب المدار من قبل خبير، حيث يقوم مدرب متخصص في مجال التدريب بتقديم محتوى تطوير مهني من خلال ورش العمل والجلسات التدريبية كما في Nichols & Sheffield, (2014); Probst &Leppert,

(2008); Shady, (2011); Tzivinikou, (2015). تخللت بعضها عروض الفيديو والعروض التقديمية وتدريبات عملية وتقدم دليل مطبوع، كما استخدمت بعض الدراسات نماذج تطوير مهني معدة مسبقا كما في (Dingle et al., 2011) .

(٢) برامج الدراسات العليا في الجامعات التي التحق بها معلمو التربية الخاصة أثناء عملهم كما في (Nishimura, 2014).

(٣) معاهد تطوير المعلمين الصيفية كما في (Puckett , Judge &Brozo, 2009).

(٤) إنشاء منصة الكترونية تحتوي على موارد تدريبية ومعلومات لتطوير المعلمين، يقوم فيها المعلمون باستخدام تلك المصادر في تطوير ممارساتهم المهنية كما في (Ho & Arthur-Kelly, 2013).

(٥) تقديم دورات تدريبية مباشرة (Online) عبر الانترنت على شكل Moodl، (Erickson, Noonan & McCall, 2012) في امك.

وبالرغم من أن وجود مدرب مختص في مجال التدريب -ورش العمل- كان الأكثر شيوعًا بالإضافة إلى برامج الدراسات العليا؛ إلا أن جميع الأساليب أثبتت فعاليتها مما يشير إلى أن المعلمين قادرون على اكتساب المهارة والمعرفة طالما توفر لديهم الوقت والدعم الكافي لحضور برامج التطوير المهني من قادة المدارس.

تأثير التطوير المهني على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم الشامل

تتأثر اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم الشامل بعدد من العوامل والمتغيرات،وفي جانب الاعتقادات حول الفاعلية المهنية-الكفاءة المهنية- هي ما هدفت له بعض الدراسات كدراسة Nichols & Sheffield (2014) في تطويرها لمنهج كفاءة مهنية تواكب الممارسات الشاملة في برامج التعليم الشامل. وقد أحدثت تلك الدراسات تحولًا بالكفاءات المهنية لمعلمي التربية الخاصة بعد التطوير عليها، وانعكس ذلك على توجهات المعلمين وأصبحت بذلك أكثر إيجابية.

وكهدف لعدد من الدراسات التي تسعى للتطوير المهني هو تغير الاتجاهات السلبية وإحداث فرق في مواقف المعلمين نحو التعليم الشامل كدراسة Male (2011) ودراسة Nishimura (2014). حيث تناول Male (2011)

إحدى وسائل تحسين اتجاهات المعلمين نحو التعليم الشامل وهي برامج الدراسات العليا لمن هم في طور المهنة إذ أجرى مسحًا على ٤٨ معلمًا من المسجلين في برنامج الماجستير في التربية الخاصة في التعليم الشامل. وقد طُبق على المعلمين في بداية ونهاية وحدة تمهيدية مدتها عشرة أسابيع من أجل التأكد ما إذا كانت مواقفهم تجاه التعليم الشامل قد تغيرت. وقبل أن يضطلع المتدربون بالبرنامج، كان لديهم مواقف إيجابية عموما تجاه دمج الطلاب الذين يعانون من صعوبات بدنية / حسية، والصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية. وكانوا أقل إيجابية حول إشراك الطلاب الذين يعانون من صعوبات سلوكية. وفي نهاية فترة التطوير المهني المركزة، أظهرت النتائج أن لدى المعلمين مواقف إيجابية أكثر تجاه جميع الطلاب.

أما Nishimura (2014) فكان أحد افتراضات دراسته الهادفة للتطوير المهني،أن المشاركة في البرنامج من شأنها أن تزيد الاتجاهات الإيجابية تجاه الطلاب ذوي الإعاقة. وبعد أن تلقى معلمو التربية الخاصة ما بين ٨ و ١٤ جلسةتدريبية. أفاد المشاركون الثمانية بأن هناك تحولات في اتجاهاتهم وزيادة خبراتهم الإيجابية. ويدعم افتراض Nishimura (2014) ما أكده Waitoller & Artiles (2013) في أن ٧٠ ٪ من الدراسات في المراجعات الأدبية التي قاما بها كانت تهدف لغرضين أحدها تغيير الاتجاهات السلبية وقبول الاختلاف في القدرات.

وعلى غرار ما تقدم، أدى برنامج التطوير المهني الذي قدمته Shady (2011) تغيرًا في اتجاهات المشاركين في الدراسة ومن بينهم معلمي التربية الخاصة الذين أعربوا في نهاية البرنامج عن تقبلهم للدمج، وأشار بعض الموظفين إلى رغبة قوية في تنفيذ برنامج الدمج في المستقبل. قد تكون تلك الرغبة مؤشرًا على أساس متين وُضع لكيفية تنفيذ أفضل البرامج التعليمية الشاملة. ويمكن أن يكون هذا الأساس نتيجة التدريبات المناسبة في خطة التطوير المهني المقدمة من الباحثة المقدمة حول كيفية تنفيذ أفضل الممارسات الشاملة والدعم الإداري مع حل المشكلات.

وفقًا للمراجعات السابقة فإن الاتجاهات نحو التعليم الشامل قد تختلف ويحكمها عدد من المتغيرات؛ إلا أن هذه التوجهات مهما كانت سلبية لأي سبب كان فإن برامج التطوير المهني كفيلة بتغير توجهات المعلمين نحو الأفضل، وذلك بتعزيز

كفاءاتهم المهنية في التعامل مع التنوع والاختلاف في الفصول الشاملة وهذا ما دلت عليه الدراسات محل المراجعة. وباستعراض المناهج التي قامت عليها الدراسات السابقة، نجد أن Male, 2014; Nichols & Sheffield, 2014; Nishimura, 2014 دراسة اتبعت المنهج التجريبي، بينما استخدمت دراسة (Shady, 2011) بحث نوعي. وفي ظل اختلاف المنهجيات فقد خلصت لذات النتيجة بأنها ترصد عددًا من التوجهات السلبية قبل التطوير المهني، وتخالفها نتيجة التطوير المهني الذي يعزز الاعتقاد بالقدرة وزيادة الرغبة بالتمكين من الدور التدريسي تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاستنتاجات

من خلال العرض السابق لدراسات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة والبالغ عددها ٢٠ دراسة بين عامي (٢٠٠٧-٢٠١٧). وجدنا أن محتوى برامج التطوير المهني المقدمة كجزء من الدراسات، أو برامج تطوير مهني قائمة بذاتها وقام الباحثون بقياس أثرها.قد ركزت بشكل كبير منها على استراتيجيات التدريس، والممارسات القائمة على الأدلة،والتعاون بين معلمي التربية الخاصة و معلمي التعليم العام، وعلى نطاق أكثر تحديدًا في ممارسات التدريس التشاركي. وفي تركيزها على استراتيجيات التدريس تحقق إحدى الاحتياجات التدريبية للمعلمين التي ظهرت في Hughes et al., (2016) ونصت على أساليب التدريس، و Pindiprolu, Peterson & Berglof, (|2007) استراتيجيات التدريس الفعال، و Shady, (2011) أنواع وأساليب التدريس. ولكنها مبتعدة إلى حد ما كاستجابة لأكثر الاحتياجات التدريبية تحديدًا من معلمي التربية الخاصة في الدراسات التي تناولت الاحتياجات التدريبية وهي إدارة السلوك، وإدارة الصف، والتدخلات السلوكية. حيث تضمنت دراسة واحدة Probst &Leppert, (2008) الممارسات القائمة على الأدلة في إدارة السلوك.واتخذت برامج التطوير المهني أساليب متعددة ولكن أكثرها شيوعًا هو ورش العمل سواء في المدرسة أو في مكان آخر يقدم التطوير المهني المتخصص لمعلمي التربية الخاصة.

كما استنتجنا من المراجعة أن معلمي التربية الخاصة قد تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو برامج التعليم الشامل في كثير من الأحيان لأسباب مختلفة،

ولكن برامج التطوير المهني تبدد تلك الاتجاهات السلبية وتحيلها إلى اتجاهات ايجابية وداعمة للتعليم الشامل. كما جاءت الإشارة إلى دور القادة في المداس كأحد العوامل المؤثرة على برامج التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة إذ باتجاهاتهم وتبنيهم للتطوير المهني وتنظيم جداول المعلمين ليحصلوا على دورات وبرامج تدريبية يصنعون الفارق.

التوصيات

بناء على مخرجات الدراسة، تستند توصياتنا على الالتزامات التي أكدت عليها رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)،وهي ما تمثل رؤية الحاضر للمستقبل، حيث تؤكد الرؤية على تأهيل المدرسين وتدريبهم لملائمة مخرجات المنظومة التعليمية(رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠). يتطلب ذلك في أحد عناصره التطوير المستمر لمعلمي التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، مما يضمن تغذية راجعة على ممارساتهم التدريسية ومدى مواكبتها للمستجدات في الميدان. وما سينعكس على مخرجات جيدة للمنظومة التعليمية.وفي ضوء ما خلصت له الدراسة ينبغي أن تُصمم برامج التطوير المهني لتلبي احتياجات معلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل،حيث يواجه معلمو التربية الخاصة غموضًا حول أدوارهم في التعليم الشامل وما عليهم فعله وما يقع ضمن أدوار الآخرين. وذلك ضمن نطاق معرفتهم ومهاراتهم المرتبطة بإعدادهم السابق،والتي قد تكون قاصرة في ربط الممارسات ببرامج التعليم الشامل، والتحولات التي تستدعيها الحاجة لتجويد العملية التعليمية لكافة الطلاب. كما نوصي بأن تُبنى تلك البرامج بشكل منظم وتُراجع من مختصين للتأكد من جودتها لأن البرامج الضعيفة قد تؤدي إلى نتائج عكسية. وتقديم تلك البرامج ضمن خيارات متعددة،من خلال التدريب بواسطة ورش العمل التقليدية، أو ورش العمل عن بعد، أو التدريب غير المتزامن والمفتوح عبر منصات إلكترونية. كما ينبغي أن تتخذ برامج التطوير المهني من معلم التربية الخاصة مشاركًا وصانعًا للتحول والتغيير في ضوء معرفته التي لا ينبغي أن يستهان بها، وبحدود إمكانياته وسياق الفصول التعليمية التي تحكمها عدد من العوامل والمتغيرات.

مقترحات بحثية

(١) في ضل التجربة حديثة العهد للمملكة العربية السعودية للتعليم الشامل، تتطلب الحاجة لأبحاث ترصد واقع التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل، ومقارنة تلك البرامج -في حال وجدت- ببرامج التطوير المهني الرائدة عالميًا، من حيث محتوى التطوير وأساليب تقديمها. وتقديم تصور لجملة من الخيارات في التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة، تتماشى مع الإمكانيات المتاحة وتراعي الثقافة المحلية ومتطلبات التغيير.

(٢) رصد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة في برامج التعليم الشامل، واعداد برنامج تطوير مهني يواكب تلك الاحتياجات.

(٣) تقييم أثر برامج التطوير المهني على اتجاهات المعلمين وممارساتهم التدريسية في برامج التعليم الشامل في الأوساط العربية.

المراجع

موقع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. http://vision2030.gov.sa/

الكثيري، نورة (٢٠١٥). دراسة مقارنة لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وجامعة وسكانسون بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٨)، ١٦٣-١٣٢.

Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domonigo, J. & Perez-Garcia, M. P. (2014). Perceptions And Expectations Of Palestinian Teachers Towards Inclusive Education In Bethlehem District. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 12(2), 461-482. Doi:10.14204/Ejrep.33.14010

Ahsan, M. T., Deppeler, J. M. & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 517-535. doi:10.1080/030576 4x.2013.834036

Bhatnagar, N. & Das, A. (2014). Attitudes Of Secondary Regular School Teachers Toward Inclusive Education In New Delhi, India: A Qualitative Study. *Exceptionality Education International 24*(2), 17-30.

Brownell Et Al.(2017). Literacy Learning Cohorts: Content-Focused Approach To Improving Special Education Teachers' Reading Instruction. *Exceptional Children, 83*, 143-164. Doi:10.1177/0014402916671517

Da Fonte, M. Alexandra &Boesch, Miriam C.(2016).Recommended Augmentative And Alternative Communication Competencies For Special Education Teachers. *Journal Of International Special Needs Education, 19*, 47-58.

Dingle, Mary P., Brownell, Mary T., Leko, Melinda M., Boardman, Alison Gould &Haager, Diane (2011). Developing Effective Special Education Reading Teachers: The Influence Of Professional Development, Context, And Individual Qualities. *Learning Disability Quarterly, 34* , 87-103.

Erickson, Amy S Gaumer;Noonan, Patricia M;McCall, Zachary (2012). Effectiveness of Online Professional Development for Rural Special Educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22-32.

Grima-Farrell, C. R., Bain, A. &Mcdonagh, S. H. (2011). Bridging The Research-To-Practice Gap: A Review Of The Literature Focusing On Inclusive Education. Australasian. *Journal Of Special Education, 35*(2),117-136. Doi:10.1375/Ajse.35.2.117

Ho, F. & Arthur-Kelly, M. (2013). An evaluation of the collaborative mode of professional development for teachers in special schools in Hong Kong British. *Journal of Special Education, 40* (1), 22-32. DOI: 10.1111/1467-8578.12013

Hu, Bi Ying (2010). Training Needs For Implementing Early Childhood Inclusion In China. *International Journal Of Early Childhood Special Education. 2*, 12-30

Hughes, Elizabeth., Chitiyo, Morgan., Itimu-Phiri, Ambumulire. & Montgomery, Kristen.(2016). Assessing The Special Education Professional Development Needs Of Northern Malawian Schoolteachers. *British Journal Of Special Education, 43*, 159-177. Doi:10.1111/1467-8578.12128.

Kwok, Andrew (2017). Relationships Between Instructional Quality And Classroom Management For Beginning Urban Teachers. *Educational Researcher, 46*(7), 355–365. Doi:10.3102/0013189x17726727

Male, D. B. (2011). The Impact Of A Professional Development Programme On Teachers' Attitudes Towards Inclusion. Support For Learning, 26(4), 182-186.

Mccabe, Helen (2008). Effective Teacher Training At The Autism Institute In The People's Republic Of China. *Teacher Education And Special Education, 31*(2) 103-117.

Mcghie-Richmond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L. &Lupart, J. (2012). Teacher Perspectives On Inclusive Education In Rural Alberta, Canada. *Canadian Journal Of Education 36*(1), 195-239.

Nichols, S. C. & Sheffield, A. N. (2014). Is There An Elephant In The Room? Considerations That Administrators Tend To Forget When Facilitating Inclusive Practices Among General And Special Education Teachers. *National Forum Of Applied Educational Research Journal, 27*(1&2), 31-44.

Nishimura, T. (2014). Effective Professional Development Of Teachers: A Guide To Actualizing Inclusive Schooling. *International Journal Of Whole Schooling, 10*(1), 214-230.

Ntinas, Konstantinos M., Asteriou-Yerofoka, S., Yiannaros, V., Koutsouridis, I., Nanna, A. & Papadimitriou, C. (2007). Greek Specialeducators' Behavior Analytic Skills .*Behavioral Interventions, 22*, 153–164. Doi: 10.1002/Bin.218

O'gorman, Elizabeth &Drudy, Sheelagh (2010). Addressing The Professional Development Needs Of Teachers Working In The Area Of Special Education/Inclusion In Mainstream Schools In Ireland. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 10,* 157-167. Doi: 10.1111/J.1471-3802.2010.01161.X.

Oliver, R.M., &Reschly, D.J. (2010). Special Education Teacher Preparation In Classroom Management: Implications For Students With Emotional And Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 35*(3), 188-199. Doi: 10.4324/9780203817032.ch17

Pindiprolu, Sekhar S., Peterson, Stephanie M. &Berglof, Hollie (2007). School Personnel's Professional Development Needs And Skill Level With Functional Behavior Assessments In Ten Midwestern States In The United States: Analysis And Issues. *The Journal Of The International Association Of Special Education, 8*(1), 31-42.

Probst, Paul &Leppert, Tobias (2008). Brief Report: Outcomes Of A Teacher Training Program For Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 38*, 1791–1796. Doi 10.1007/S10803-008-0561-Y

Puckett, Kathleen., Judge, Sharon. &Brozo, William. (2009) Integrating Content Area Literacy And Assistive Technology: A Teacher Development Institute Southeastern Teacher. *Education Journal, 2*(2), 27-38.

Ribeiro, Jaime & Moreira, António (2010). ICT Training For Special Education Frontline Professionals . International. *Journal Of Emerging Technologies In Learning, 2*, 55-59. Doi:10.3991/ Ijet.V5s2.1218.

Sayeski, Kristin L. & Brown, Monica R. (2014). Developing A Classroom Management Plan Using A Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 119–127. Doi:10.1177/0040059914553208.

Schlessinger, C. (2014). Inquiry And Intellectualism: Professional Development For Inclusive Education. *Childhood Education, 90*(6), 458-461.

Shady, Sandra A.(2011).*Implementing and Supporting Inclusion in an Elementary School: An Action Research Study*. Doctoral thesis. Wilmington University, Education, 186pp.

Sharma, U., Loreman, T. &Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy To Implement Inclusive Practices. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 12*(1), 12-21. Doi:10.1111/J.14713802.2011.01200.X

Stough, Laura M., Montague, Marcia L., Landmark, Leena Jo, & Williams-Diehm, Kendra (2015). Persistent Classroom Management Training Needs Of Experienced Teachers. *Journal Of The Scholarship Of Teaching & Learning, 15*, 36-48. Doi: 10.14434/Josotl.V15i5.13784

Symeonidou, S., &Phtiaka, H. (2014). 'My Colleagues Wear Blinkers...If They Were Trained, They Would Understand Better'. Reflections On Teacher Education On Inclusion In Cyprus. *Journal Of Research In Special Educational Needs, 14*(2), 110-119. Doi:10.1111/J.1471-3802.2012.01234.X

Tate, Mary E.(2013). *Supporting Novice Special Education Teachers Through Quality Professional Development.* Doctoral theses,Walden University, Education, 175pp.

Tzivinikou, Sotiria (2015). The Impact Of An In-Service Training Program On The Self-Efficacy Of Special And General Education Teachers. *Problems Of Education In The 21st Century, 64*, 95-107.

Urton, K., Wilbert, J. &Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion And Self-Efficacy Of Principals And Teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12*(2), 151-168.

Waitoller, F. R. &Artiles, A. J. (2013). A Decade Of Professional Development Research For Inclusive Education: A Critical Review And Notes For A Research Program. *Review Of Educational Research, 83*(3), 319-356. Doi:10.3102/0034654313483905

فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم فى تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية

د./ أمال أحمد مصطفى محمد
كلية علوم الإعاقة والتأهيل
جامعة الزقازيق

المستخلص

تعد صعوبات التعلم من المشكلات الأساسية التي تواجهها مدارسنا، ويمكن الحد من أخطارها عن طريق برامج التعليم العلاجي، كما يمكن إدخال متعة التعلم أو التعلم للمتعة في إطار مثل هذه البرامج وهو ما يمكن أن يكون له آثار إيجابية في هذا الإطار. ويهدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين ١٠- ١١ سنة بمتوسط عمري (١٠،٦) وانحراف معياري (٢،١) من محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (٦) تلاميذ، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتطبيق مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء، ومقياس المسح النيورولوجي السريع، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس المشاركة الأكاديمية، وبرنامج التعليم العلاجي الذي أعدته الباحثة. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسين مستوى الدافعية للتعلم من جانب أفراد المجموعة التجريبية (الدرجة الكلية والأبعاد المتمثلة في الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال)، والمشاركة الأكاديمية (الدرجة الكلية والأبعاد المتمثلة في الجوانب السلوكية، والجوانب الوجدانية، والجوانب المعرفية) فضلاً عن استمرار فعالية البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة. وانتهي البحث إلى أهمية تحقيق متعة التعلم في سبيل الحد من أخطار صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعلم الممتع - الدافعية للتعلم - المشاركة الأكاديمية - صعوبات تعلم القراءة.

Effectiveness of joyful learning on enhancing motivation and *academic engagement among primary school children with reading learning disabilities*

by
Dr. Amaal Ahmed Mostafa Mohammed
Faculty of Disability Sciences and Rehabilitation
Zagazig University

Abstract

Reading learning disabilities are intrinsic disorders faced by children in our schools. Remedial instruction programs especially those with joyful learning are mainly used to treat such disorders. It was aimed to examine the effectiveness of a joyful learning remedial instruction program on enhancing motivation and school engagement among fourth grade children with reading disabilities. Participants were 12 children with reading LD from Zagazig ranging in age from 10- 11 years. They were divided into two equal and matched groups i.e. experimental and control. Experimental method was used, and tools used were Stanford- Binet intelligence test, quick neurological screening test, reading LD test, motivation for learning test, and academic engagement test. The last three tests were developed by the author in addition to the joyful learning based- on remedial instruction program. Results revealed that the program used was effective on achieving the settled aims. It was concluded that LD could be successfully treated by joyful learning, and both self- concept and self- esteem could be raised as a result. Hence, engagement and cooperation would appear.

Keywords; Joyful learning, motivation for learning, school engagement, reading learning disabilities.

مقدمة البحث:

يشير مصطلح صعوبات التعلم في القراءة إلى وجود مجموعة من الأعراض ترتبط بمهارة لغوية محددة حيث غالبًا ما يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة صعوبات في تعلم بعض المهارات الأخرى؛ مثل: التهجي، والكتابة، ونطق الكلمات. وقد تمتد هذه الصعوبة مع التلاميذ طوال حياتهم، ويمكن لهذه الصعوبات أن تتغير من مرحلة إلى أخرى، وقد تشكل صعوبات للتلميذ في تحقيق النجاح الأكاديمي في بيئة التعلم. لذا فإن التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات يحتاجون إلى صيغ تعليمية خاصة وخدمات تعليمية إضافية تأخذ في اعتبارها مثل هذه الصعوبة. وقد تؤدي صعوبات التعلم في القراءة إلى ضعف الفهم القرائي، والحد من قدرة التلميذ على القراءة التي تعوق عملية نمو المفردات اللغوية، وتقلل من الخلفية المعرفية للتلميذ. كما أنها قد تقلل من دافعية التلميذ للتعلم، ومن مستوى مشاركته الأكاديمية.

وتعد الدافعية من أهم ما يفتقر إليه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة، كما أنها تُعد من المتغيرات السيكولوجية التي تتسم بالتنوع؛ فهي من المفاهيم متعددة الأوجه multi-faced، والمركبة، وذات طبيعة تنموية، وتأخذ صورة مختلفة حسب طبيعة الموقف، وتختلف عبر السياقات المختلفة، والصفوف الدراسية المختلفة. وتشير نتائج دراسة Ford & Opitz (2014) إلى وجود عدة فوائد وجدانية يحققها التعلم الممتع تنعكس على الدافعية والمشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة.

ويقوم مفهوم التعلم الممتع على مجموعة من المكونات تتمثل في التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، وبذل الجهد، والمرح، والفخر، والمشاركة لكل التلاميذ في كل عمليات التعلم وذلك من خلال التركيز على استخدام التكنولوجيا التي تضفي على عمليات التعلم الفعالية للحصول على نتائج تعلم عالية القيمة. كما يقوم التعلم الممتع أيضًا على حصول التلاميذ على محتوى التعلم المحبب الذي يحقق التعلم الممتع الذي يقوم على المشاركة القائمة على المعنى كما ترى Meleisea (2016) أو التعلم الذي يقوم على التجهيز الفعال للمعلومات effective information processing بالطريقة التي تحفظ استمراريتها في الذاكرة طويلة المدى لفترات طويلة من الزمن (Ford & Opitz, 2014)

ويرى Sillis (2005) أن البرامج التي تقوم على التعلم الممتع والتي يتم تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يجب أن تتضمن تدريبهم على القيام ببعض الأنشطة والمشروعات المرتبطة ببعض الموضوعات الشيقة والمحببة لهم. ويشير Kofonow (2015) إلى أن التعلم الممتع لا يمكن أن يتحقق لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة إلا من خلال ما يلي :

(١) تحسين أساليب التواصل بين المعلمين والتلاميذ.
(٢) زيادة مشاركة التلاميذ وانخراطهم في عمليات التعلم.
(٣) تعرف تأثير جماعة الأقران.
(٤) تعزيز الأساليب الدافعية التي تزيد من مشاركة التلاميذ في عمليات التعلم.
(٥) وجود عمليات تقييم معيارية قائمة على المعني.
(٦) عدم تعرض التلاميذ إلى ما يسمي بالجروح النفسية والتعليمية التي قد تتمثل في أساليب السخرية والازدراء التي قد يتعرض لها التلاميذ من جانب المعلمين أو من جانب زملائهم.

ويرى Pawlak, et al. (2003) أن تدعيم برنامج التعلم الممتع ببعض الممارسات كالأنشطة الرياضية، أو الموسيقي، أو الرسم، أو الفن داخل صفوف المرحلة الابتدائية تجعله يركز على الحاجات الفعلية للتلاميذ، وعلى ما يناسبهم في حياتهم اليومية؛ مما يجعل من شأنه أن يزيد من مشاركتهم فيه، ومثابرتهم، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتحسين نتائجهم الأكاديمية كما أكدته نتائج دراسات عديدة (Castelli et al., 2007; Medina, 2008; Ratey et al., 2008). ويرى Lackaye et al. (2006) أن التعلم الممتع يُعد من المداخل الحديثة في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة إذ يسهم في رفع المستويات المنخفضة من فاعلية الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين، كما يساعد في زيادة قدراتهم على استثمار جهودهم أثناء أداء المهام الأكاديمية، وكذلك في زيادة جرعات الأمل والتفاؤل لديهم، وكلها عوامل تزيد من دافعيتهم للتعلم وتزيد من معدلات مشاركتهم الأكاديمية.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث الراهن في انتشار صعوبات تعلم القراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وما أسفرت عنه الزيارات الميدانية ونتائج الدراسات السابقة من أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية لديهم انخفاض في مستوى دافعيتهم للتعلم؛ مما يزيد من مستوى صعوبات التعلم لديهم، وانخفاض مستوى المشاركة الأكاديمية من جانبهم داخل صفوفهم الدراسية من ناحية، وما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات كدراسة كل من Forgeard et al. (2008); Ouimet & Balaban (2010) من أن متعة التعلم تحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أن تعزيز الدافعية للتعلم وزيادة المشاركة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يحد من صعوبات التعلم لديهممن ناحية أخرى.

وبناء على ذلك يسعى البحث الحالي إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في سبيل تعزيز الدافعية، وزيادة المشاركة الأكاديمية من جانب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الرابع الابتدائي. وبالتالي فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فعالية برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم في تعزيز الدافعية للتعلم، وزيادة المشاركة الأكاديمية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الراهن إلى تعزيز الدافعية للتعلم، وزيادة المشاركة الأكاديمية من جانب تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في القراءة من خلال إعداد وتطبيق برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم، واختبار فعالية البرنامج المستخدم في تحقيق أهدافه، ومدى استمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث:

يرجع أهمية هذا البحث نظريًا وتطبيقيًا إلى النقاط التالية:

(١) اهتمام البحث بمجال صعوبات التعلم في القراءة، واستخدام مدخل التعلم القائم على تحقيق متعة التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات

التعلم في القراءة لزيادة وتعزيز مستوى الدافعية، وزيادة مستوى المشاركة الأكاديمية لديهم.

(٢) ارتفاع نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية، بصورة مستمرة.

(٣) كثرة شكوى المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بمجال التعليم من ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية الناجم عن وجود صعوبات التعلم في القراءة لديهم.

(٤) تعزيز مستوى الدافعية وزيادة مستوى المشاركة من خلال استخدام برنامج تدريبي قائم على تحقيق متعة التعلم، فهو يُعد من المداخل الحديثة التي تستخدم للحد بدرجة كبيرة من صعوبات التعلم في القراءة.

(٥) إعداد وتقديم برنامج تدريبي قائم على متعة التعلم كأحد المداخل الأساسية والحديثة المستخدمة في التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلمفي القراءة مستندًا إلى نظريات التعلم والإرشاد النفسي الحديثة للحد بدرجة كبيرة من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

(٦) إظهار أهمية مدخل التعلم القائم على تحقيق المتعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وكذلك التأثيرات الإيجابية لمدخل التعلم القائم على المتعة في تحقيق المشاركة الأكاديمية وتعزيز الدافعية لدى هؤلاء التلاميذ.

تحديد المصطلحات الإجرائية:

صعوبات التعلم learning disabilities: تتبنى الباحثة تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم الذي يعرض له هالاهان وكوفمان Hallahan & Kauffman (2008) والذي ينص على أن: "صعوبات التعلم تعد بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز

العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعد صعوبة من صعوبات التعلم ".

صعوبات التعلم في القراءة reading learning disabilities: تُعرف صعوبات التعلم في القراءة بأنها الصعوبات التي تواجه تعلم التلميذ والتي تؤثر في المقام الأول على مهارات الدقة، والطلاقة عند قراءة وتهجي الكلمات، وفي الوعي الفونيمي، وفي الذاكرة اللفظية، والقيام بعمليات التجهيز اللفظي السريع. Verbal processing speed ويظهر هؤلاء الأطفال مستوى منخفضًا وخلطًا بين اليمين والشمال، ويظهرون صعوبات في القراءة الصوتية خصوصًا إذا طلب منهم القيام بترديد قراءة بعض الكلمات، أو في الخطوط المحذوفة في الأشكال، أو في تكرار نفس الخط أو فقدان المكان في النص، أو الصعوبة في قول كلمات متعددة المقاطع Multi-syllabic words، أو حدوث خلط وارتباك بين الحروف المتشابهة، كما يصعب على الطفل القيام بعمليات التهجي (Rose,2009).

دافعية التعلم motivation for learning: تُعرف الدافعية الأكاديمية بأنها هدف محوري، ونموذج لسلوكيات المتعلم يدفعه للميل إلى إنجاز مهام معينة بطريقة خاصة، ولها دور حيوي في تنظيم أنشطة التعلم، وتضفي على عملية التعلم الفعالية والكفاءة، ولها دور محوري في تحديد أولويات التعلم؛ فهي لب التعلم، ومصدر من المصادر التي تفيد المعلم والمتعلم، وهي تتأثر بسلوكيات المثابرة،persistence والتوجيه،orientation والأولوية،prioritization والتخطيط planning (Saki& Nadari, 2018, p. 325). وتعرف الباحثة الدافعية للتعلم نظريًا بأنها: "رغبة التلميذ وحاجته للتعلم، وهي الدافع الذي يجعله متفاعلاً في العملية التعليمية، وهي الدافع الذي يساعده على زيادة كفاءته الذاتية، وتدفعه لتحصيل العلم، و تقدير قيمته، والاستفادة من كل المثيرات المحيطة في البيئة بطريقة إيجابية، وهى الدافع الذي يدفعه إلى تقبل الأقران بطريق تتسم بالحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال. كما تعرفها إجرائيًا بأنها " مجموع ما يحصل عليه التلاميذ من درجات على مقياس الدافعية للتعلم".

المشاركة الأكاديمية academic engagement: ويقصد بها: «مساعدة التلاميذ في استغلال كل قدراتهم وطاقاتهم وإمكاناتهم في سبيل الانخراط في العملية التعليمية وهو ما يمكن أن يؤدي إلى تحقيق التوافق السلوكي، والوجداني والمعرفي، وتحقيق مستوى أكاديمي عال يمكنهم من الحدكثيرًا من صعوبات التعلم في القراءة التي يعانون منها (Quin et al., 2017). وتعرف المشاركة الأكاديمية إجرائيًا بأنها عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليه التلميذ على مقياس المشاركة الأكاديمية المكون من ثلاثة أبعاد هي: المشاركة السلوكية، والمشاركة الوجدانية، والمشاركة المعرفية.

التعلم الممتع joyful learning: يعرف Ford, et al. (2015) التعلم الممتع بأنه اكتساب المعارف أو المهارات بالطرق التي تحقق لأطفال المرحلة الابتدائية المتعة pleasure، والسعادة من خلال زيادة دافعيتهم ومشاركتهم وانتباههم في عمليات التعلم، وتعزيز الجوانب الوجدانية في التعلم مما يؤثر إيجابيًا في الجوانب المعرفية للأطفال.وتعرف الباحثة التعلم الممتع نظريًا بأنه التعلم الذي يقوم على اللعب الهادف، وحل المشكلات، والاستمتاع، والممارسة والتطبيق، والاهتمام بالجوانب الوجدانية في التعلم إلى جانب الجوانب المعرفية والمتمثلة في التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح.

البرنامج التدريبي المستخدم: تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات العلمية المخططة والمنظمة، والقائمة على التعلم الممتع القائم على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح والتي تتم وفق تسلسل منطقي وترتيب زمني يعتمد في عملية تأسيسه على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتعة التعلم في المرحلة الابتدائية والتي تؤدي إلى تعزيز الدافعية وزيادة المشاركة الأكاديمية في سبيل الحد من صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في نهاية مدة البرامج.

محددات البحث:

تتحدد البحث الراهن مكانيًا بمدرسة الحناوي الابتدائية رقم [٢] بإدارة شرق الزقازيق التعليمية، وزمانيًا بالفترة التي تم التطبيق الميداني خلالها والتي شغلت الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦/ ٢٠١٧، ومنهجيًا بعينة قوامها اثنا عشر تلميذًا

ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الرابع الابتدائي، وبالمنهج التجريبي الذي تم إتباعه، وبالأدوات التي تم تطبيقها على أفراد العينة، وبالأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في سبيل استخلاص النتائج.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

يُعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التي ترتبط في المقام الأول بوجود خلل في الجهاز العصبي المركزي ينجم عنه صعوبات في الانتباه، أو الذاكرة، أو التواصل، أو التهجي، أو الحساب، وقد تعزى إلى أسباب وراثية أو بيولوجية كيميائية أو عصبية. ويشير مصطلح صعوبات التعلم في القراءة إلى وجود مجموعة من الأعراض ترتبط بمهارة لغوية محددة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة غالبًا ما يواجهون صعوبات في تعلم بعض المهارات الأخرى كالتهجي، والكتابة، ونطق الكلمات. وقد تمتد هذه الصعوبة مع التلاميذ طوال حياتهم، ويمكن لها أن تتغير من مرحلة إلى أخرى، وقد تشكل صعوبات للتلميذ في تحقيق النجاح الأكاديمي في بيئة التعلم. لذا فإن التلاميذ ذوو هذه الصعوبات يحتاجون إلى صيغ تعليمية خاصة وخدمات تعليمية إضافية تأخذ مثل هذه الصعوبات في اعتبارها.

ويرى Moats & Dakin (2007) أن صعوبات القراءة قد تؤدي إلى حدوث قدر غير قليل من العواقب كضعف الفهم القرائي، والحد من قدرة التلميذ على القراءة التي يكون من شأنها أن تعوق عملية نمو المفردات اللغوية، وتقلل من الخلفية المعرفية للتلميذ. وتشير Rose (2009) إلى أن تلك الصعوبات تؤثر سلبًا في مهارة ودقة التلاميذ في القراءة، وفي قدرتهم على الطلاقة اللفظية أثناء قراءة الكلمات، أو تهجيتها. وأن أهم الخصائص التي يتسم بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم في القراءة تتمثل في وجود صعوبات لديهم في الوعي الصوتي أو الفونولوجي، وفي الذاكرة اللفظية، وفي معدل سرعة عمليات التجهيز اللفظي. verbal processing speed

ومن هذا المنطلق يمكن أن يتم قياس صعوبات التعلم في القراءة من خلال قياس الوعى الصوتي، والذاكرة اللفظية، ومعدل سرعة عمليات التجهيز اللفظي. كما يمكن استخدام الوسائل غير التقليدية والحديثة في التعلم إذ أن بوسعها أن تحد من هذه المشكلة، فالأدوات الفعالة في استخدام عناصر الصوت

تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها لأنها تُعد بمثابة مثيرات نشطة تسهم في مخاطبة العقل والوجدان وتنشيط الحواس مما يساعد التلميذ على إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، كما تسهم هذه الأدوات أيضًا في تحقيق عملية الاقتران بين الصوت والصورة والحدث مما ييسر من عملية القراءة لدى التلميذ نظرًا لوجود عملية تشفير مزدوج في الصوت والصورة يكون من شأنها أن تحد من صعوبات التعلم في القراءة، وهو ما تحاول البحث الحالي إتباعه وتطبيقه في البرنامج التدريبي المستخدم خلالها والذي يقوم على متعة التعلم.

ويعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في القراءة كما أوضحت نتائج دراسة Pressley (2005) من انخفاض في مستوى الدافعية والمشاركة في أداء مهام التعلم. وتتفق نتائج دراسة Wagner et al. (2012) مع ذلك حيث أسفرت عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالمرحلة الابتدائية يخبرون انخفاضًا في مستوى الدافعية مما يحد من فرص نجاحهم في المدرسة. وتشير نصرة جلجل (٢٠٠٧، ص ٢٦٣) إلى أن الدافعية للتعلم تعد بمثابة حالة داخلية لدى التلميذ تحرك أفكاره ومعارفه، وتجعله يندمج في عملية التعلم، وهي تشمل كل مكونات الدافعية. ويراها عصام نصار (٢٠١٥، ص ٨٥٧) على أنها حالة داخلية لدى المتعلم تدفعه إلى الانتباه لموقف التعلم، والإقبال عليه بكل نشاط وحيوية، وتعمل على توجيهه ذاتيًا للاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم. بينما يحددها صلاح علام (٢٠٠٥، ص ٢٨١) بأنها حالة داخلية وخارجية لدى المتعلم يمكنها أن تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراريته وتوجيهه نحو تحقيق أهداف التعلم. وترى Lai (2011) أن الدافعية للتعلم تعكس الأسباب الكامنة وراء السلوك والتي تكسب المتعلم الرغبة، والإرادة، وهي ذاتية أو داخلية وتظهر عندما يشعر المتعلم بالاستمتاع، والاهتمام، والرغبة في أداء المهام، أما الدافعية الخارجية فهي التي تتحكم في مجموعة من التعزيزات المحيطة بالمتعلم، وتنطوي على مجموعة من المعتقدات، والتصورات، والقيم، والاهتمامات، والأفعال، بينما تختلف الدافعية الداخلية من متعلم إلى آخر، ومن موضوع إلى آخر، ومن صف دراسي إلى آخر.

وتعد الدافعية الأكاديمية بمثابة هدف محوري، وتعد نموذج لسلوكيات المتعلم يدفعه للميل إلى إنجاز مهام معينة بطريقة خاصة، كما أن لها دورًا حيويًا في

تنظيم أنشطة التعلم، وتضفي على عملية التعلم الفعالية والكفاءة، ولها دور محوري في تحديد أولويات التعلم؛ فهي لب التعلم، وهى مصدر من المصادر التي تفيد المعلم والمتعلم، كما أنها تتأثر بسلوكيات المثابرة، والتوجه، والأولوية، والتخطيط (Saki & Nadari, 2018, p. 325). إذن تعد الدافية وفقًا لذلك بمثابة رغبة التلميذ وحاجته للتعلم، وهي الدافع الذي يجعله متفاعلاً في العملية التعليمية، وهي الدافع الذي يساعده على زيادة كفاءته الذاتية، وتدفعه لتحصيل العلم، و تقدير قيمته، والاستفادة من كل المثيرات المحيطة في البيئة بطريقة إيجابية، وهى الدافع الذي يدفعه إلى تقبل الأقران بطريق تتسم بالحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال.

وهناك العديد من الأطر والنماذج المعرفية والاجتماعية المختلفة التي حاولت البحث عن أفضل الأساليب لزيادة مستوى دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقدمت دراسة بينتريتش (2013) pintrich نموذجا يتضمن خمسة عوامل لزيادة الدافعية تتمثل فيما يلي :

(١) تعرف فاعلية الذات ومعتقدات هؤلاء التلاميذ حول الكفاءةوذلك من خلال تعرف حكم التلميذ على قدراته في أداء المهام المكلف بها بنجاح، أي أن التركيز هنا يتم على معرفة مستوى أداء التلميذ المتوقع، وهذا في حد ذاته سوف يُسهم في تطوير وتنمية خبراته ومهاراته، وكذلك في وضع النماذج التعليمية ومهام التعلم التي تُناسب مستوى قدراته.

(٢) تعرف وقع النجاح ومعتقدات التحكم والقدرة من جانب التلميذ، أي تعرف وقع وتأثير النجاح أو الفشل في أداء التلميذ للمهام المكلف بها، ومدى الجهد المطلوب في سبيل تحقيق النجاح.

(٣) مستويات عالية من الاهتمام والدافعية الداخلية الجوهرية، وهو ما يدفع التلميذ إلى القيام بأداء المهمة التي يتم تكليفه بهاوهو الأمر الذي عادة ما يكون من شأنه أن يؤدي بالتلميذ إلى تحقيق متعة التعلم وهو الأمر الذي يحققه برنامج التعلم القائم على تحقيق المتعة وخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٤) تعرف المستويات العالية للقيمة، وهي ما تتعلق بقدرتها بلوغ الهدف وتحقيقه، وما يترتب على ذلك من فائدة، وما يتطلبه من تكلفة تتعلق بالوقت المطلوب والجهد المبذول.

(٥) الأهداف، وهي ما تدفع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كما يشير رويدا Rueda (2011) إلى الانخراط في المهمة المطلوبة بغرض تحقيق الإتقان، واكتساب كفاءة جديدة، أو التوجه نحو الأداءالذي يقود التلميذ إلي محاولة أثبات قدراته مقارنة بقدرات الآخرين بهدف الاعتراف بقدراته أو الحصول على المكافأة عند تحقيق المهمة.

ومن بين ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من Jackson (2015); Lambert & Sugita (2016) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتسمون بانخفاض معدلات انخراطهم ومشاركتهم في العملية التعليمية فضلاً عن قصور في عمليات التواصل والترابط فيما بينهم وبين أقرانهم. وتعرف المشاركة الأكاديمية للطلاب بأنها استثمار نفسي، وجهد موجه نحو التعلم، والفهم، وإتقان المعرفة، والمهارات، والحرف اليدوية داخل المجال الأكاديمي. فالمشاركة الأكاديمية كما يشير Quin et al. (2017) لا تعني فقط مساعدة التلاميذ في التخلص من سلوكياتهم التخريبية والانتظام في الدراسة، وإنما تعني مساعدة التلاميذ في تحقيق التوافق السلوكي، وتحقيق مستوى أكاديمي عال، واستغلال لكل قدراتهم وطاقاتهم. وتعد المشاركة الأكاديمية هي المشاهدة للدافع، والقدرة الطبيعية على التوجه، والطاقة المباشرة، التي تمكن الفرد من تحقيق هدفه، وتمكن المتعلمين من النجاح في أداء مهامهم، وتقدير قيمة ما حققوه في بيئة التعلم. وكما يشير التراث السيكلوجي يعد انخفاض المشاركة الأكاديمية من جانب التلاميذ من العوامل المنبئة بتعرضهم لصعوبات التعلم. وتعد المشاركة الأكاديمية من العوامل الحاسمة في التنبؤ بالأداء الأكاديمي الضعيف، وبالسلوكيات المشكلة، وبالتسرب من المدرسة. وتتكون المشاركة الأكاديمية من ثلاثة مكونات هي :

(١) **المشاركة السلوكية** Behavioral engagement: هي عبارة عن السلوكيات المشاهدة التي يبديها التلاميذ أثناء تعلم الأنشطة داخل حجرات الدراسة، واتباعهم للقواعد، والالتزامات والمعايير الخاصة بحجرة الدراسة، وكذلك السلوكيات الإيجابية والتخلي عن السلوكيات التخريبية، واستخدام

استراتيجيات التفكير الإيجابي، والتحلي بروح المثابرة، والقدرة العالية على التركيز أثناء شرح المعلم، وكذلك القدرة على تركيز الانتباه لفترات طويلة، والقدرة على طرح الأسئلة، والإسهام في المناقشات الصفية، وفي الأنشطة اللامنهجية (Bartlett, 2017).

(٢) **المشاركة الوجدانية** Emotional engagement: يقصد بها كما يشير Luo (2017) استحضار التلاميذ للمشاعر والإنفعالات الإيجابية مثلا لاهتمام، والسعادة، والتخلي عن المشاعر والإنفعالات السلبية مثل الحزن، والقلق.كما قد تتمثل في الاستجابات الوجدانية الأكثر تفاعلية والتي يصدرها التلاميذ داخل المدرسة، والتي تظهر درجة الترابط بينهم وبين أقرانهم داخل المدرسة، وتظهر مشاعرهم تجاه معلميهم وإدارة المدرسة.

(٣) **المشاركة المعرفية** Cognitive engagement: يقصد بها إدراك التلاميذ للدور الأمثل للمدرسة والمتمثل في كونها مكانا للتعلم، ودورها في تنمية قدرات التلاميذ مثل القدرة على التنظيم الذاتي، والقدرة على التفكير الاستراتيجي، والتعلم الموجه نحو الهدف، والقدرة على استخدام استراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على استخدام التلاميذ للاستراتيجيات ما وراء المعرفية كالفهم العميق، والابتعاد عن استراتيجيات التجهيز السطحية.

وقد أشارت نتائج دراسة Gasser (2011) إلى وجود خمسة عوامل تُسهم في زيادة المشاركة الأكاديمية للطلاب في العملية التعليمية وتتمثل في ضرورة أن:

(١) تقوم عملية التعلم على المتعة.
(٢) تتم عملية التعلم في ضوء التعلم القائم على المشكلات.
(٣) تسمح عملية التعلم للطلاب بتقديم الحلول.
(٤) تقوم عملية التعلم على تفادي المخاطر التي قد يتعرض لها التلاميذ.
(٥) تعمل عملية التعلم على توفير وقت للتعاون.

ويمكن علاج تلك الأمور من خلال استخدام استراتيجيات وبرامج تعليمية ذات طبيعة خاصة كبرامج التعلم التدريبية القائمة على متعة التعلم. ويشير

Olusakin, et al. (2008) إلى حاجة التلميذ ذي صعوبات تعلم القراءة إلى تعليم جيد ومنظم ومخطط حتى يتمكن من الحد من صعوبات التعلم في القراءة لديه، لذا يجب أن يقوم التعليم لهؤلاء التلاميذ على مجموعة من القواعد العامة التي يتضمنها البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم والمتمثلة في مراعاة أن تتم عملية التعلم يوميًا، وبصورة متكررة في اليوم ولأوقات كافية، وأن يتعلم التلميذ مهارات القراءة بصورة مباشرة من خلال المعلم، وأن يتم بناء المفاهيم الجديدة بصورة منظمة ومتسلسلة وبطريقة منهجية وتراكمية من الأبسط إلى الأكثر تعقيدًا، وأن تتم عمليات التعلم بصورة متسلسلة في عمليات التقويم والمراجعة وفي أثناء الممارسة أيضًا، وأن يركز البرنامج التدريبي على استخدام الحواس المتعددة في عمليات التعلم.

ويعد مفهوم التعلم الممتع joyful learning من المفاهيم الاستراتيجية والهادفة في عملية التعلم، والتي تضم جوانب تطبيقية وعملية. ويرى Brotherson (2009) أنه يُعد من مفاهيم التعلم السياقية. contextual learning ويراه Clark & Mayer (2008) على أنه يُعد من المفاهيم البنائية التي يمكن أن تندرج تحت النظرية البنائية، كما أنه يعتبر من مفاهيم التعلم النشط active learning لأنه من المفاهيم القادرة على إحداث تنمية سيكولوجية حقيقية لدى التلاميذ. وقد أسفرت نتائج دراسة Kirikkaya, et al. (2010) عن أن التعلم الممتع له تأثيرات إيجابية حيث يعمل على تعزيز وزيادة الدافعية لدى المتعلمين، وقد تم تطوير الألعاب التعليمية في ضوء نظرية التعلم القائم على المتعة، كما تم تطوير نظريات التعلم في ضوء هذا المفهوم، وتم وضع نظرية التعلم القائم على المتعة كنظام للتعلم داخل الصفوف الدراسية. وقد أوضحت الأدبيات أن هذه النظرية تساعد التلاميذ على الفهم العميق للمواد الدراسية من خلال ما تتضمنه من تدريبات عملية متنوعة إلى جانب قدرتها على زيادة دافعيتهم، وتحسين مستوى إدراكهم لعمليات التعلم.

وتعمل استراتيجيات التعلم القائم المتعة على تقديم الأنشطة الممتعة Joyful activity based learning (ABJL) التي تقوم على مجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي :

- التعلم من خلال اللعب.learn by playing
- التعلم عن طريق الأداء أو العمل.learn by doing
- التعلم عن طريق الاستمتاع.learn by enjoying
- التعلم عن طريق حل المشكلات.learn by problem solving

ويشير Anggoro, et al. (2017) إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب من المتعلم تضافر العديد من الأجهزة الحسية في أثناء عمليات التعلم حيث أظهرت العديد من الأدبيات أن أنشطة التعلم الممتعة تعطي نتائج إيجابية تعود بالنفع على المعلم والمتعلم معًا.

وتُشير نتائج دراسة Wang (2017) إلى أن دور المعلم في التعلم الممتع يقوم على:

(١) توفير الأساس المنطقي الذي يساعد التلاميذ في فهم مواد التعلم المقدمة، بهدف مساعدتهم على تحقيق واستيعاب هذه المواد المراد تعلمها، وكذلك مساعدتهم في القيام بعمليات تعديل لتصوراتهم تجاه أنشطة التعلم.

(٢) استخدام لغة اعلامية غير مسيطرة تعطي للتلاميذ الاستقلالية للقيام بالنشاط، كما يطلب منه القيام بعملية التواصل معهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم داخل الصفوف الدراسية، والعمل على زيادة دافعيتهم وتعزيز مشاركتهم وانخراطهم في ممارسة النشاط.

(٣) التحلي بالصبر Display patience وذلك أثناء قيام التلاميذ بأداء مهام غير مألوفة أو معقدة، وأن هذا يتطلب منه تخصيص الوقت الكافي للاستماع للتلاميذ، وتقديم التشجيع المستمر لهم، وتقديم التلميحات الهادفة والموجهة لهم، وتأجيل تقديم النصح والإرشاد حتى يفهم وجهة نظر التلاميذ أولاً، وتقديم الدعم والمساندة عند الحاجة.

(٤) أن يكون منفتحًا ولديه القدرة على تقبل السلبيات، ولديه طريقة في التعامل مع التلاميذ غير المشاركين أو غير المنخرطين في ممارسة النشاط.

(٥) أن يعمل على تعزيز مصادر الدافعية الداخلية لدى التلاميذ، وهذا يتطلب منه البحث عن الطرائق التي تسهم في تعزيز وتنسيق الأنشطة التعليمية بحث تكون مفضلة، ومهمة بالنسبة للتلاميذ، وتشعرهم بالقدرة على التحدي، وتوفر لهم الاختيار من بين مجموعة من البدائل.

ويرى Okolo, et al. (2005) أن تعزيز الدافعية للتعلم وزيادة المشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة يمكن أن تحدث إذا تمكن البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم من تحقيق عدة أمور مهمة تتمثل في إكساب المتعلم القدرة على الضبط، وتقديم الحوافز والمكافآت، وتركيز أنشطة البرنامج التدريبي على اهتمامات التلاميذ، وإعادة ترتيب وتنظيم الفصل الدراسي الذي تتم فيه عملية التعلم، والتركيز على فاعلية الذات. ويشير Hatfield, Cacioppo, & Rapson (1994) إلى أن التعلم الممتع هو مفهوم يهتم بالتركيز على المشاعر والحالات الوجدانية التي يتعرض لها التلاميذ في المدرسة، ويقوم مفهوم متعة التعلم في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على تعرف وتحديد تلك الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ، وعلى كيفية قيام البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم في الحد من هذه الصعوبات حيث يتعرض التلاميذ في البرنامج التدريبي لمثيرات حسية متعددة، ومجموعة من الأنشطة المتكررة والمنظمة، ومجموعة من الكلمات والتعبيرات الجديدة والتعبيرات مما يكون من شأنه أن يعمل تعزيز دافعية التلاميذ، وزيادة مشاركتهم في أنشطة التعلم.واعتمدت دراسة(2014) Vaiouli على تقديم برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الموسيقية لتحقق متعة التعلم وزيادة مشاركة التلاميذ في البرنامج التدريبي القائم على الموسيقي، واستخدمت البحث المنهج التجريبي الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتوصلت إلى أن الأنشطة الموسيقية التي يتضمنها البرنامج التدريبي تعمل على تحقيق متعة التعلم، وزيادة ومشاركة التلاميذ في البرنامج التدريبي، وفي أنشطة التعلم، وبالتالي الحد من صعوبات التعلم في القراءة. كما عملت دراسة توفلي (٢٠١٤) Tovli على اختبار فعالية برنامج للتعلم الممتع في سبيل زيادة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة في صفوف التربية الخاصة، وتم تطبيق برنامج تدريبي قائم على تحقيق متعة التعلم في القراءة على مدار ١٨ أسبوعًا، وتم استخدام مقياس لدافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في تحسن مستوى الدافعية للقراءة والمشاركة في أنشطة التعلم التدريبية.

فروض البحث:

تمت صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثير في مشكلة الدراسة من أسئلة :

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة الأكاديمية.

منهجية البحث:

أولاً: المنهج :

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي بحيث يمثل البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم المتغير المستقل، ويمثل دافعية التعلم، والمشاركة الأكاديمية متغيرين تابعين. كما تم استخدام تصميم تجريبي يقوم على مجموعتين متساويتين ومتكافئتين أولاهما تجريبية، والثانية ضابطة.

ثانيًا: العينة

تكونت عينة البحث من (١٢) تلميذًا من الذكور من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الحناوي رقم [٢] التابعة لإدارة شرق الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية من ذوي الذكاء المتوسط، والتحصيل المتدني في اللغة العربية وخاصة القراءة وفقًا للسجلات المدرسية، وممن يرجع سبب هذا التباين بين معامل الذكاء ومستوى التحصيل لديهم إلى عوامل نيورولوجية، ومن الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس صعوبات التعلم في القراءة. وقد تم اختيارهم عمديًا، بينما تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وتم حساب التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات معامل الذكاء، ومستوى أدائهم القرائي، ومتوسطي رتب درجاتهم على مقياس المسح النيورولوجي، ومقياس صعوبات التعلم جدول (١) فضلاً عن متوسطي رتب درجاتهم في القياس القبلي على متغيري دافعية التعلم جدول (٢)، والمشاركة الأكاديمية جدول (٣).

جدول (١)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (ن١= ن٢= ٦)

المتغيرات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الذكاء	ضابطة	٠٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٤٨،٠	٦٣١،٠ غيردالة
	تجريبية	٠٠،٦	٠،٣٦				
الأداء القرائي	ضابطة	٤٢،٦	٥،٣٨	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٥٨،٦	٥،٣٩				
المسح النيورولوجي	ضابطة	٨٣،٥	٠،٣٥	١٤	٣٥	٦٥،٠	٥١٣،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٧	٠،٤٣				
مقياس صعوبات التعلم	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				

جدول (٢)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس	ضابطة	٦٧،٦	٠،٤٠	١٧	٣٨	١٦،٠	٨٧٠،٠ غيردالة
	تجريبية	٣٣،٦	٠،٣٨				
الجماعية	ضابطة	٨٣،٦	٠،٤١	١٦	٣٧	٣٣،٠	٧٤٥،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٦	٠،٣٧				
الفاعلية الذاتية	ضابطة	١٧،٧	٠،٤٣	١٤	٣٥	٦٥،٠	٥١٣،٠ غيردالة
	تجريبية	٨٣،٥	٠،٣٥				
الامتثال	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				
الدرجة الكلية	ضابطة	٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٤٨،٠	٦٣١،٠ غيردالة
	تجريبية	٠،٦	٠،٣٦				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

جدول (٣)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
السلوكية	ضابطة	٤٢،٦	٥،٣٨	٥،١٧	٥،٣٨	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٥٨،٦	٥،٣٩				
الوجدانية	ضابطة	٥٨،٦	٥،٣٩	٥،١٧	٥،٣٧	٠٨،٠	٩٣٥،٠ غيردالة
	تجريبية	٤٢،٦	٥،٣٨				
المعرفية	ضابطة	٨٣،٦	٠،٤١	١٦	٣٧	٣٢،٠	٧٤٦،٠ غيردالة
	تجريبية	١٧،٦	٠،٣٧				
الدرجة الكلية	ضابطة	٥٠،٦	٠،٣٩	١٨	٣٩	١٠،٠	١٠١،٠ غيردالة
	تجريبية	٣٧،٦	٢،٣٨				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الخاصة بالتكافؤ (جدول ١)، ولا في القياس القبلي للدافعية للتعلم (جدول ٢)، والمشاركة الأكاديمية (جدول ٣) مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

(١) اختبار ستانفورد- بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)

إعداد/ جال رويد، تعريب/ صفوت فرج (٢٠١١)

قدم جال رويد (٢٠٠٣) Roidالصورة الخامسة من هذا المقياس، ويقوم من خلالها بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل- هورن- كارول Cattle- Horn- Carroll (C- H- C)كنموذج تكاملي، وتطويرعامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة. كما تمتعزيز المحتوى غير اللفظي حيث تستخدم

نصف الاختبارات الفرعية طريقة غير لفظية للاختبار تتطلب استجابات لفظية محدودة مما يجعله يناسب الأفراد ذوي الإعاقات. ويعتمد المقياس على وجود عامل عام واحد يقاس من خلال مجالين لفظي وغير لفظي، ويندرج تحته خمسة عوامل هيالاستدلال التحليلي، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، والمعلومات. ويتشكل كل عامل من اختبارين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي يقيسان العامل نفسه مما يجعل المقياس يضم عشرة اختبارات فرعية منها اختبارين مدخليين أحدهما لفظي والآخر غير لفظي. وقام صفوت فرج بتعريب هذا المقياس، وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة (ن= ٢٠٠) تتراوح بين ٠,٣٦٣- ٠,٩٣٨ وهي جميعًا نسب دالة عند ٠,٠١ ولقياس الثبات تم استخدام التجزئة النصفية (ن= ٣٥٠) وتراوح متوسط معاملات الثبات للاختبارات المختلفة بين ٠,٤٦- ٠,٩٧ وتراوح معامل ألفا لتلك الاختبارات بين ٠,٦٤- ٠,٩٤ وعن طريق إعادة الاختبار على عينة من أعمار مختلفة (ن= ٨٧) تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للعوامل الخمسة بين ٠,٧٧٧- ٠,٩٠٨ أما لقياس الصدق فعند استخدام كل من الصورة الرابعة والصورة ل- م السابقة لها من ذات المقياس كمحك خارجي على عينة (ن= ١٠٤) تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٨١- ٠,٨٩ للصورة الرابعة، ٠,٧٣- ٠,٨٨ للصورة ل- م، وأوضحت نتائج الصدق العاملي أن العوامل الخمسة المتضمنة تتشبع على عامل عام واحد.

(٢) **اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)**

إعداد / مارجريت موتي وآخرون، تعريب / عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)

يتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال يصل عددها إلى ١٥ مهمة مختصرة تضم مهارة اليد- التعرف على الشكل وتكوينه- التعرف على الشكل براحة اليد- تتبع العين لمسار حركة الأشياء- نماذج الصوت- التصويب بإصبع على الأنف (تناسق الإصبع — الأنف)- دائرة الإصبع والإبهام- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخد- العكس السريع لحركات اليد المتكررة- مد الذراع والأرجل- المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ثلاثة أمتار)- الوقوف على رجل واحدة- الوثب- تمييز اليمين واليسار- ملاحظات سلوكية شاذة أي غير منتظمة. وتوضح الدرجة المرتفعة

(الكلية) للاختبار والتي تزيد عن ٥٠ ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية، أما الدرجة العادية (درجة كلية تساوي ٢٥ فأقل) فتشير إلى السواء النيورولوجي في حين نجد أن الدرجة التي تمتد من ٢٦- ٥٠ تدل على وجود احتمال لتعرض الطفل لاضطرابات في المخ أو القشرة المخية يزداد بزيادة تلك الدرجة. وتوضح الخصائص السيكلوجية للمقياس أن معامل صدقه التلازمي يساوي ٠,٥٦، ومعامل الثبات يساوي ٠,٦٨ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ .

(٣) مقياس صعوبات التعلم في القراءة إعداد: الباحثة

قبل إعداد مقياس صعوبات التعلم في القراءة اطلعت الباحثة على المحاولات السابقة في هذا الإطار فضلاً عن جهود وزارة التربية والتعليم حيث تبين وجود وحدة تُسمى بالقرائية، وهي تركز على تنمية مهارات القراءة والكتابة للأطفال في المرحلة الابتدائية، وتهدف إلى تنمية الوعي الصوتي، وتحسين الذاكرة اللفظية، وتعزيز التجهيز والطلاقة اللفظية، كما اطلعت الباحثة على بعض المقاييس العربية والأجنبية أيضًا. ويتكون مقياس صعوبات التعلم في القراءة الحالي من ٤٠ مفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد، يُمثل البُعد الأول الصعوبات المتعلقة بالوعي الصوتي، ويتكون من ١٤ مفردة تبدأ من ١-١٤، ويُمثل البُعد الثاني الصعوبات المرتبطة بالذاكرة اللفظية، ويتكون من ١٣ مفردة، تبدأ من ١٥- ٢٨، ويُمثل البُعد الثالث الصعوبات المتعلقة بضعف عمليات التجهيز الصوتي، ويتكون من ١٣ مفردة تبدأ من ٢٩- ٤٠، حيث تتم الاستجابة على مفردات المقياس في ضوء مقياس رباعي التدريج، يبدأ بالاستجابة (شديدة جدًا، شديدة، متوسطة، ضعيفة)، وتُصحح جميع المفردات في الاتجاه (٤، ٣، ٢، ١) وتتراوح درجات المقياس من ٤٠ - ١٦٠ درجة حيث تُعبر الدرجة الكلية للمقياس أو مجموع عبارات الأبعاد على شدة صعوبات التعلم في القراءة لدى التلميذ. وتم عرض المقياس على عشرة أساتذة في التربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم عند صياغة المفردات في صورتها النهائية. ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي أن قيم (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كانت كما يلي :

جدول (٤)

معاملات الارتباط باستخدام طريقة « بيرسون « بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم في القراءة

المكونات	الوعي الصوتي	الذاكرة اللفظية	التجهيز الصوتي	الدرجة الكلية
الوعي الفونيمي				
الذاكرة اللفظية	٧٨٧، ××			
التجهيز الصوتي	٩٣٥، ××	٨٩١، ××		
الدرجة الكلية للمقياس	٩٥٣، ××	٩٣٠، ××	٩٨٤، ××	

[××] دالة عند مستوى ٠١،[×] دالة عند مستوى ٠٥،.

جدول (٥)

معاملات ارتباط مفردات البُعد مع الدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه في مقياس صعوبات التعلم في القراءة

الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر
الوعي الصوتي	A1	٧٢٤،××	الذاكرة اللفظية	A15	٨٥٨، ××	التجهيز الصوتي	A28	٤٩٤،××
	A2	٤٣١،××		A16	٤٢٩،××		A29	٢٧٠،×
	A3	٥٧٠،××		A17	٨٧٧،××		A30	٥٧٠،××
	A4	٤٠٠،××		A18	٦٠٣، ××		A31	٤٨٢،××
	A5	٧٢٤،××		A18	٧٦٧،××		A32	٥٧٠،××
	A6	٤٠٠، ××		A20	٤٤٣،××		A33	٧٣٠،××
	A7	٨٧٦،××		A21	٨٣٨، ××		A34	٣١٣،××
	A8	٧١٩،××		A22	٦٤٦،××		A35	٧٦١،××
	A9	٤٤٠،××		A23	٧٩٩،××		A36	٦٥٤،××
	A10	٨٣٩،××		A24	٥٥٦،××		A37	٤٤٢،××
	A11	٣٩٥،××		A25	٤٥٦،××		A38	٧٦١،××
	A12	٨٧٦، ××		A26	٤٠٢،××		A39	٤٢٦،××
	A13	٧٠٣،××		A27	٣١٨،×		A40	٢٨٤،×
	A14	٧٤٨،××						

[××] دالة عند مستوى ٠١،[×] دالة عند مستوى ٠٥،.

ولحساب الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

قيم معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المكونات	طريقة ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان- براون	جتمان
الوعي الصوتي	٩٢٢،٠٠	٩٦٠،٠٠	٧٦٥،٠٠
الذاكرة اللفظية	٨١٧،٠٠	٨٩٩،٠٠	٧٨٤،٠٠
التجهيز الصوتي	٧٣٩،٠٠	٨٥٠،٠٠	٦٧٦،٠٠
الدرجة الكلية للمقياس	٩٩٣،٠٠	٩٩٦،٠٠	٩٠١،٠٠

[××] دالة عند مستوى ٠١،٠[×] دالة عند مستوى ٠٥،٠.

ولحساب الصدق تم استخدام وودكوك- جونسون لإتقان القراءة كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٧٨٧،٠ وتعد هذه القيم جميعها ذات دلالة إحصائية ويمكن الاعتداد بها.

(٤) **مقياس الدافعية للتعلم** إعداد: الباحثة

قامت الباحثة في سبيل إعداد مقياس الدافعية للتعلم بالاطلاع على عدة مقاييس عربية وأجنبية منها مقياس الدافعية للتعلم الذي أعدته هبه الصفدي (٢٠١٧) والذي يتكون من ٣٠ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (الكفاءة الذاتية، وتقدير قيمة العلم، والمثيرات البيئة، وتقبل الأقران)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده عصام نصار (٢٠١٥) والذي يتكون من ٢٨ مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي (الرغبة في التعلم والميل إليه، والفعالية والنشاط في التعلم، العلاقات الاجتماعية والتعاون مع الزملاء، والالتزام وتحمل المسئولية)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد سهير سرحان (٢٠١٥) والذي يتكون من أربعة أبعاد هي (المشاركة مع الآخرين، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، تحمل المسئولية)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي قام بإعداده فيصل الربيع (٢٠١٤)، ويتكون من ستة أبعاد هي (الكفاءة، الطاعة، والمسئولية، والميل، ودفء العلاقات

الاجتماعية)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد أشرف يوسف (٢٠٠٦) ويتكون من خمسة أبعاد هي(التوجه الداخلي للهدف، والتوجه الخارجي للهدف، قيمة المهمة، فاعلية الذات، قلق الاختبار)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده إبراهيم أحمد (٢٠٠٥) ويتكون من مجموعة من الأبعاد هي (فاعلية الذات، القيمة الداخلية، وقلق الاختبار، والتنظيم الذاتي)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد يوسف قطامي (١٩٩٣) ويتكون من خمسة أبعاد هي (الحماس، والجماعية، والفاعلية، والاهتمام بالنشاط المدرسي، والامتثال). ومن المقاييس الأجنبية مقياس Santos & Mognon(2016) ويتكون من ٥٠ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي(هدف التعلم، والأداء التقريبي، وتجنب الأداء)، ومقياس الدافعية للتعلم الذي أعده Mubeen &Reid (2014) والذي يتكون من ٣٠ مفردة موزعة على خمسة أبعاد هي (الدافعية الداخلية، والفاعلية الذاتية، والإرادة الذاتية، والدافعية المهنية، ودافعية الصف)، ومقياس الدافعية للتعلم من إعداد توان وآخرين Tuan et. al(2005). ويتكون من ٣٥ مفردة موزعة على ستة أبعاد تضم (الفاعلية الذاتية، واستراتيجيات التعلم النشط، قيمة التعلم، وهدف الأداء، وهدف الإنجاز، وإثارة بيئة التعلم).

وفي ضوء المقاييس السابقة والإطار النظري والنظريات المتعلقة بالدافعية والتي اتسمت بالتنوع والتعدد والتباين، والدراسات السابقة، استقر الأمر على أن إعداد مقياس الدافعية للتعلم ليتكون من هذه المكونات (الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال) حيث تُعد هذه المكونات من أكثر الأبعاد تواترًا في الأدبيات، وهذا التواتر يدل على أهميتها في قياس الدافعية للتعلم.

ويتكون المقياس من ٣٢ مفردة موزعة بالتساوي على الأبعاد الأربعة السابقة لتشغل بالترتيب العبارات من ١ - ٨، ومن ٩-١٦ ومن١٧-٢٤، ومن٢٤- ٣٢.وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه التلاميذ في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (أرفض، محايد، موافق)،وتعطي الدرجات ١، ٢، ٣ في حالة العبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتتبع عكس هذا التدريج. وتدل الدرجة المرتفعة على درجة مرتفعة من الدافعية للتعلم. وتم عرض المقياس على عشرة من أساتذة علم النفس التربوي والتربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي ما يلي :

جدول (٧)

معاملات ارتباط مفردات البُعد مع الدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليه في مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	المفردات	ر	الأبعاد	المفردات	ر
[١] الحماس	B1	٦٥١،٠ ××	[٣] الفاعلية الذاتية	B17	٦٥٨،٠ ××
	B2	٦٧٤،٠ ××		B18	٧٥٠،٠ ××
	B3	٦٠٢،٠ ××		B19	٤٩٢،٠ ××
	B4	٥٠٥،٠ ××		B20	٨٢٦،٠ ××
	B5	٦٦٩،٠ ××		B21	٦٤٩،٠ ××
	B6	٥٨٧،٠ ××		B22	٧٦١،٠ ××
	B7	٥١٣،٠ ××		B23	٨٥٢،٠ ××
	B8	٦٧٩،٠ ××		B24	٤١٧،٠ ××
[٢] الجماعية	B9	٧٧٣،٠ ××	[٤] الامتثال	B25	٤٩٢،٠ ××
	B10	٤٢٤،٠ ××		B26	٤٢٠،٠ ××
	B11	٨٢٧،٠ ××		B27	٦٨٣،٠ ××
	B12	٦٧٨،٠ ××		B28	٤١٢،٠ ××
	B13	٦٥٨،٠ ××		B29	٧٦٨،٠ ××
	B14	٤٧٣،٠ ××		B30	٥٤٤،٠ ××
	B15	٢٦٧،٠ ×		B31	٧٦٨،٠ ××
	B16	٥٤٩،٠ ××		B32	٥١٤،٠ ××

[××] دالة عند مستوى ٠١،٠ [×] دالة عند مستوى ٠٥،٠.

جدول (٨)

معاملات الارتباط باستخدام طريقة « بيرسون « بين
المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

المكونات	الحماس	الجماعية	الفاعلية	الامتثال	الدرجة الكلية
الحماس					
الجماعية	٨٥٦، ××				
الفاعلية الذاتية	٩٠٣، ××	٧٩١، ××			
الامتثال	٩٣٤، ××	٨٠١، ××	٩١١، ××		
الدرجة الكلية للمقياس	٩٧٤، ××	٩٠٨، ××	٩٥٠، ××	٩٦١، ××	—

[××] دالة عند مستوى ٠١،[×] دالة عند مستوى ٠٥،.

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩)

قيم معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للمكونات الفرعية والدرجة الكلية
لمقياس الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

المكونات	طريقة ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الحماس	٨٦٠، ××	٩٢٥، ××	٧٩٦، ××
الجماعية	٦٥٣، ××	٧٩٠، ××	٧٣٦، ××
الفاعلية الذاتية	٨٤٢، ××	٩١٤، ××	٨٤٢، ××
الامتثال	٩٥٤، ××	٩٧٧، ××	٨٢٥، ××
الدرجة الكلية	٩٨٨، ××	٩٩٤، ××	٩٢٩، ××

[××] دالة عند مستوى ٠١،[×] دالة عند مستوى ٠٥،.

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده عصام نصار (٢٠١٥) كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٠،٩٢٧ وهذه القيمة بجانب القيم السابقة هي قيم دالة إحصائيًا، وتؤكد كفاءة المقياس وإمكانية الاعتداد به.

(٥) **مقياس المشاركة الأكاديمية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي** إعداد: الباحثة

يتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في صورته الأولية من (٣٠) مفردة موزعة على ثلاثة عوامل، تم الاستقرار عليها بعد اطلاع الباحثة على المقاييس في هذا المجال مثل مقياس المشاركة المعرفية في المدرسة الذي أعده Fredricks et al. (2012)، والمسح الوطني لمشاركة التلاميذ، ومقياس مشاركة التلاميذ وهو من إعداد Appleton et al. (2006)، ومقاييس المشاركة في العلوم والرياضيات من إعداد Wang et al. (2016)، ومقياس المشاركة الأكاديمية في الرياضيات من إعداد Zhen et al. (2016)

ويتكون مقياس المشاركة الأكاديمية في البحث الحالي من (٣٠) مفردة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد يتمثل أولها في الجوانب السلوكية (العبارات ١- ١٠)، ويتمثل الثاني في الجوانب الوجدانية (العبارات ١١- ٢٠)، ويتمثل الثالث في الجوانب المعرفية (العبارات ٢١- ٣٠). وهذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يجيب عليه التلاميذ في ضوء مقياس ثلاثي التدريج (أرفض، محايد، موافق)، وتحصل على الدرجات ١، ٢، ٣ في حالة العبارات الموجبة، بينما تتبع العبارات السالبة عكس هذا التدريج لتدل معه الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من المشاركة الأكاديمية. وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة أساتذة في الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وتمت الاستفادة من آرائهم في الصياغة النهائية للمقياس.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (ن= ٣٠) وأوضحت نتائج الاتساق الداخلي ما يلي :

جدول (١٠)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

المفردات	ر	المفردات	ر	المفردات	ر
[١] الجوانب السلوكية		[٢] الجوانب الوجدانية		[٣] الجوانب المعرفية	
C1	٤٤٦، ×	C11	٣٢٤، ×	C21	٢٢٤، ×
C2	٣٤٢،××	C12	٦٣١، ××	C22	٦٢٤،××
C3	٤٤٦، ××	C13	٦٠٧،×	C23	٤٨٩، ××
C4	٨٢١، ××	C14	٥١٠، ××	C24	٥٠١، ××
C5	٤٣٧، ××	C15	٥٥٢، ××	C25	٧٠٦، ××
C6	٨٤٠، ××	C16	٥٩٢، ××	C26	٢٨٥، ×
C7	٧٤٧، ××	C17	٦٨١،××	C27	٧٦٦، ××
C8	٤٨٠،××	C18	٦٠٧، ××	C28	٦٤٤،××
C9	٨٤٠، ××	C19	٦٢٨، ××	C29	٦٥٢، ××
C10	٤٥٩، ××	C20	٧١٣، ××	C30	٣٨٩، ××

جدول (١١)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس المشاركة الأكاديمية

الجوانب	[BEF]	[EMO]	[COF]	[TO-EAC]
الجوانب السلوكية [BEL]				
الجوانب الوجدانية [EMO]	٨٩١،××			
الجوانب المعرفية[COG]	٨٧٤،××	٩١٣،××		
الدرجة الكلية [TO-AEN]	٩٥٩،××	٩٦٩،××	٩٦٢،××	

[××] دالة عند مستوى [٠١،]، و [×] دالة عند مستوى [٠٥،].

وتم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية؛ باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية لمقياس المشاركة الأكاديمية

المكونات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان وبراون	جتمان
الجوانب السلوكية [BEL]	٨٧٩،××	٩٣٥،××	٧٧٧،××
الجوانب الوجدانية [EMO]	٨١٣،××	٨٩٧،××	٧١٠،××
الجوانب المعرفية[COG]	٧٥٩،××	٨٦٤،××	٧٠٦،××
الدرجة الكلية TO-AEN	٩٨٠،××	٩٩٠،××	٨٩١،××

[××] دالة عند مستوى [٠١،]، و [×] دالة عند مستوى [٠٥،].

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام مقياس مشاركة التلاميذ الذي أعده أبليتون وآخرين (2006) Appleton et al. كمحك خارجي، وبلغت قيمة معامل الصدق ٨٤٥،٠ وهذه القيمة بجانب القيم السابقة هي قيم دالة إحصائيًا، وتؤكد كفاءة المقياس وإمكانية الاعتداد به.

(٦) **البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم** إعداد: الباحثة

يقوم البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم على مجموعة من النظريات الحديثة في التعلم مثل: النظريات التي تؤكد على المدخل التكاملي في التعلم، ونظريات التوجيه والإرشاد النفسي. والبرنامج التدريبي الراهن القائم على التعلم هو عبارة عن مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات العلمية المخططة والمنظمة والقائمة على التعلم الممتع القائم على اللعب الهادف، وحل المشكلات والاستمتاع والأداء والتشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، والمرح والتي تتم وفق تسلسل منطقي وترتيب زمني يعتمد في عملية تأسيسه على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمتعة التعلم في المرحلة الابتدائية والتي

تؤدي إلى تعزيز الدافعية وزيادة المشاركة الأكاديمية في سبيل الحد من صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في نهاية مدة البرامج. أما عن أهداف البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم فإنها تتمثل فيما يلي :

- تعزيز الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة في المرحلة الابتدائية.
- زيادة مستوى مشاركة هؤلاء التلاميذ وانخراطهم في العملية التعليمية داخل الفصل.
- الحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

ويعتمد البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم على استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة قائمة على المفاهيم التالية:

١. **التشويق** :ل-معيو Thrill عنصر التشويق في البرنامج القائم على متعة التعلم على توجيه السلوك وضبطه داخليا من خلال مجموعة من الشروط الفيسيولوجية، والاهتمامات، والمواقف، والآمال. كما يقصد بالتشويق مجموعة البواعث المؤثرة على استمرارية المستمع في قراءة أو سماع أو مشاهدة ما يقدم له أو قدرته المواد المقدمة في البرامج على تزويد التلاميذ بالإثارة سواء من خلال المادة المقروءة أو المسموعة أو المشاهدة.

٢. **حب الاستطلاع** :Curiosity ويعمل على زيادة الإدراك الحسي لدى التلاميذ وخفض حالات التوتر الناتجة عن زيادة الدافعية، وتوجيههم إلى كل ما هو غريب وجديد في الموقف التعليمي.

٣. **الشغف** :Passion يُعد الشغف من العناصر المهمة في برنامج التعلم القائم على المتعة لأنه يعمل على زيادة رغبات التلاميذ تجاه النشاط التعليمي المقدم لهم، والذي يحظى بالحب والتفضيل من جانبهم، ويساعدهم على العمل في البرنامج بكل طاقاتهم، وبذل أقصى جهودهم لتحقيق متعة التعلم.

٤. **التعاون** :cooperation يساعد التعاون التلاميذ على تنسيق جهودهم وإنجاز المهام المكلفين بها بسهولة ويسر، وتحمل المسئولية، والتفاعل والتكامل مع بعضهم البعض مما يساعدهم في اتقان مهام التعلم، فالتعاون

يتيح للتلميذ القيام بالمحاولة والخطأ، والتعلم من خطئه، وطرح الأسئلة والتعبير عن رأيه بكل حرية وبدون حرج، والإجابة عن بعض الأسئلة، وعرض أفكاره على الآخرين.

٥. **التواصل** : Communication يساعد التواصل بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على انتقال المعارف والمهارات، وتبادل الأفكار والمعاني والإشارات بهدف تعديل سلوكياتهم، كما يُعد من العناصر التي تزيد من فعالية البرنامج التدريبي، ويُسهم بإيجابية في تحقيق نجاح عملية التدريب.

٦. **المرح والاستمتاع** : يُعد المرح والاستمتاع من العناصر المهمة والنشطة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي القائم على متعة التعلم، فهما يخلصان التلاميذ من الشعور بالمعاناة أو السلبية أو الملل في البرنامج، ويتطلبان قيام التلاميذ بالتعلم الذاتي والنشط، وبذل المزيد من الجهد، والتحلي بالصبر، كما يتطلبان استخدام الوسائل السمعية والبصرية والحركية في عملية التعلم، وبما يتناسب مع قدرات وميول التلاميذ وصولاً إلى بقاء أثر التعلم.

٧. **اللعب الهادف** :يساعد اللعب الهادف والمحبب للتلاميذ على اكتساب المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، وتنميتها، فالتعلم الهادف يجعل التلاميذ نشيطين ومساهمين بصورة إيجابية في عملية التعلم، وفي استكشاف ما حولهم من خبرات جديدة، وفي إظهار وعيهم بالعملية التعليمية وتطبيق ما تعلموه بطرق وسياقات مختلفة.

٨. **حل المشكلات**: وهى بمثابة استراتيجية تمكن التلاميذ من القيام بالنشاط الذهني والمعرفي لإدراك أبعاد المشكلة المطروحة أمامهم للحل، وتعرف تأثيراتها على مجريات النشاط، ومعرفة أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها من خلال القيام بعمليات العصف الذهني، واقرار أفضل البدائل المطروحة للحل.

وقد تم خلال هذا البحث تحقيق هذه المفاهيم من خلال الأنشطة الفنية والرياضية والموسيقية، والرسم، والقصص بهدف تعزيز دافعية التلاميذ للتعلم وزيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية للحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. وقد تم تحقيق هذه المفاهيم من

خلال استخدام الحاسب الآلي لإضفاء الفعالية والتشويق على جلسات البرنامج التدريبي بعد أن أثبتت الدراسات أن التكنولوجيا لها دور واضح في إضفاء روح المتعة على عملية التعلم.

ومن أهم معايير اختبار محتوى البرنامج التدريبيأن يحقق المحتوى الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وأن يكون ملائمًا من الناحية النمائية لطبيعة وعمر التلاميذ أفراد العينة، وأن تتسم هذه الأنشطة المقدمة بقدرتها على التشويق، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات،وتشجيع التلاميذ على التعاون، والتواصل، والعمل في جو يسوده المرح والاستمتاع. وهو ما تمت مراعاته في هذا البرنامج.ولإعداد هذا البرنامج اتبعت الباحثة عددًا من الإجراءات حيث تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي أهتمت بتصميم البرامج التدريبية، وتحديد الخصائص والسمات المميزة لطبيعة تلاميذ العينة وأهم صعوبات التعلم في القراءة التي تواجههم، وتوعية التلاميذ بأهداف البرنامج والأنشطة والمواقف التي يتضمنها، ومحتوى البرنامج، ومدته والتوقيتات المناسبة لعرض جلسات البرنامج.

المراحل التي مر بها البرنامج التدريبي:

١ ـ مرحلة البدء: وهي المرحلة التي تم فيها التعارف بين الباحثة والتلاميذ وشكل وطبيعة وأهداف البرنامج، وقد تم ذلك في الجلسة التعريفية الأولى.

٢ ـ مرحلة الانتقال: وتهدف إلى تسليط الضوء على المشكلة الرئيسية في الدراسة وهي صعوبات التعلم في القراءة، وما الأخطار الناجمة عنها، وكيفية الحد منها أو تلاشيها. وتم ذلك في الجلسة التمهيدية الثانية.

٣ ـ مرحلة تطبيق البرنامج: وقد تم ذلك في بداية الجلسة الثالثة وحتى الجلسة ٤٤ حيث تم تدريب التلاميذ على كيفية تعزيز دافعيتهم للتعلم، وكذلك زيادة مستوى مشاركتهم في العملية التعليمية وذلك للحد مما يلي :

أ ـ الصعوبات الخاصة بالوعي الصوتي (١٤) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيما يلي :قصور في تتبع مخططات الحروف، وصعوبات في تعلم بعض الكلمات، وقصور في إدراك بعض الحروف، وانخفاض إدراك الطفل لسماع نطق بعض الحروف، وصعوبة في سماع بعض الكلمات، وقصور في نطق

بعض الأصوات، وصعوبة في ترتيب بعض الحروف عند القراءة، وبطء في القراءة الشفهية، وضعف في قدرة الطفل على معرفة الكلمة عندما تعزل من سياقها، وصعف في قدرة الطفل على تتابع الكلمات، وضعف التنسيق بين الحواس أثناء القراءة، وضعف في إدراك تسلسل بعض الكلمات، وضعف في القدرة على التلاعب بالحروف، وضعف في ترتيب الحروف أبجديًا، وقصور في تتبع الكلمات المسموعة، وقصور في مهارات الاستماع، وضعف في اكتساب مهارة الترتيب.

ب الصعوبات الخاصة بالذاكرة اللفظية (١٣) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيقصور في حفظ بعض الكلمات، وقصور في تذكر بعض البيانات، وصعوبة في استرجاع بعض الكلمات، وضعف الفهم أثناء القراءة الشفهية، وصعوبة في طرح أفكار وكتابتها على الورق، وضعف الذاكرة المرتبطة بالقوائم، وضعف تعلم المفاهيم من أول مرة، وصعوبة الاحتفاظ المفردات لمدة أطول، وقصور في تذكر أحداث القصة المقروءة، وصعوبة تذكر الأحداث في القصة، وقصور في تذكر الحروف المتشابهة، وقصور في تذكر الخطوات المطلوبة في التعليمات، وصعوبة في تذكر بعض الأسماء، وصعوبة في تذكر بعض الأشكال، وقصور في تذكر بعض الألوان بطريقة سريعة.

ج الصعوبات الخاصة بالتجهيز اللفظي (١٣) جلسة:

وتمثلت هذه الصعوبات فيضعف القدرة على القراءة بسرعة، وانخفاض مستوى المثابرة في القراءة، وقصور في عملية تهجي بعض الكلمات، وصعوبة في اتباع التعليمات، والخلط بين اليمن واليسار، وصعوبة في التنسيق بين عضلات الوجه لإنتاج الصوت، وضعف الشعور بقيمة الوقت، وبطء أداء الطفل للمهام، وضعف قدرة الطفل على التنظيم، وضعف الطلاقة في عملية القراءة، وقصور في التمثيلات الحسية للأصوات، وضعف قراءة الكلمات أثناء الضوضاء، وقصور في التعرف على الأصوات التي تتغير بسرعة، وقصور في نطق الكلمة بعد سماعها، وضعف التمييز بين الأصوات، وقصور في التنسيق بين الحواس.

٤ ـ المرحلة النهائية:

وهي المرحلة التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف التي تحققت في برنامج التدريب القائم على متعة التعلم، وإعادة تدريب الأطفال على ما تم تدريبهم عليه

خلال المرحلة السابقة لضمان عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج، بل واستمرار أثره بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة. ومن ثم يتضح أن الجلسات التمهيدية تكونت من ٣ جلسات، والجلسات الجماعية تكونت من ٤٤ جلسة، والجلسات الختامية وعددها٦ جلسات، وبالتالي يصبح إجمالي جلسات البرنامج ٥٠ جلسة تم تطبيقها خلال فصل دراسي كامل.

تحكيم البرنامج التدريبي:

بعد بناء البرنامج في صورته الأولية تم عرضة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين والمهتمين وبلغ عددهم عشرة محكمين لمعرفة مدى كفاءة البرنامج لتحقيق أهدافه، والتأكد من مدى ملاءمة الأهداف لكل جلسة، ومدى مناسبة الأنشطة والمواقف الخاصة بالتعلم والقائمة على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتواصل، والمرح والاستمتاع، واللعب الهادف، وحل المشكلات، وكذلك مدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة لكل جلسة، ومدى كفاية عدد الجلسات لكل مشكلة، ومدى مناسبة المدة الزمنية لتطبيق البرنامج حيث أوضح المحكمون صلاحية جميع الأنشطة والمواقف المتضمنة في البرنامج، بينما طرح البعض الآخر بعض الملاحظات والإشارات التي استفادت منها الباحثة في تحسين مستوى ومحتوى البرنامج، ومن الملاحظات التي أبداها المحكمون ضرورة تكثيف الجلسات حيث تم عقد ٤ جلسات أسبوعية، وأن تشغل الجلسة حصة دراسية.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

١. الاستراتيجيات المعرفية: وتمثلت في المناقشات الجماعية، والحوار، والتخيل، والمحاضرة، وحل المشكلات، والتصور البصري، والعصف الذهني، والتعبير الحر، والتقليد أو المحاكاة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

٢. الاستراتيجيات السلوكية: وقد تمثلت في سلوكيات التعزيز، والتشجيع، والنمذجة، والمحاكاة.

٣. الاستراتيجيات الوجدانية: وتمثلت في التعبير عن المشاعر، والأحاديث الذاتية، التنفيس الانفعالي، والاسترخاء.

أما عن آليات تقويم البرنامج التدريبي فقد مرت عملية تقويم البرنامج بثلاث مراحل تمثلت أولاها في التقويم التمهيدي والذي تضمن عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين للتأكد من دقته وصدقه، وكذلك الحكم على قدرته في تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها البرنامج، وكذلك التحقق من مدى ملاءمة الأنشطة والأساليب لتنفيذ الهدف. وتمثلت المرحلة الثانية في التقويم البنائي والذي تضمن عملية تقويم البرنامج أثناء التنفيذ للتأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط ومرسوم له، ويتم عن طريق تسجيل بعض الجلسات بكاميرا الفيديو حتى يتسنى للباحثة مراجعتها وتقويمها، وحتى تتمكن من إجراء التعديلات اللازمة، ومن خلال استطلاع رأي التلاميذ المستهدفين من البرنامج بعد كل جلسة، وملاحظة مدى تجاوبهم وتفاعلهم مع الأنشطة والمواقف، واستخدام التغذية الراجعة لمراجعة محتوى الجلسات التدريبية بعد كل جلسة. وتمثلت المرحلة الثالثة في التقويم النهائي والتي تهدف إلى التأكد من قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وتم ذلك عن طريق الملاحظة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه المشاركون من خلال التطبيق البعدي لمقاييس الدراسة وهي مقياس الدافعية للتعلم، ومقياس المشاركة الأكاديمية، كما تم تطبيق المقياسين بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وهو ما يمثل القياس البعدي.

إجراءات البحث:

مرَّت إجراءات البحث الراهن بعدة خطوات تمثلت في إعداد إعداد المقاييس، واختيار العينة، وإجراء التكافؤ بين المجموعتين، وإجراء التطبيق القبلي لمقاييس الدراسة، فتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية على مدار فصل دراسي كامل، ثم إجراء القياس البعدي على أفراد المجموعتين، تلا ذلك إجراء القياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة في سبيل استخلاص النتائج والتي تمثلت في أساليب مان- وتيني، وولكوكسون، وقيمة Z.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه»توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تتمثل في اختبار مان ويتني، Uوويلكوكسون، W وقيمة Z. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٣)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

مقياس الدافعية للتعلم	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس [ENT]	ضابطة	٠،٤	٢٤	٠،٣	٠،٢٤	٤٥،٢	٠١،٠
	تجريبية	٠،٩	٥٤				
الجماعية [COL]	ضابطة	٢٥،٤	٥،٢٥	٥،٤	٥،٢٥	٢٠،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٧٥،٨	٥،٥٢				
الفاعلية الذاتية[SEF]	ضابطة	٣٣،٤	٢٦	٠،٥	٠،٢٦	١٣،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٦٧،٨	٥٢				
الامتثال [COM]	ضابطة	٧٥،٣	٥،٢٢	٥،١	٥،٢٢	٧٠،٢	٠١،٠
	تجريبية	٢٥،٩	٥،٥٥				
الدرجة الكلية [TO]	ضابطة	١٧،٤	٢٥	٠،٤	٠،٢٥	٢٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٨ ،٨٣	٥٣				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدافعية للتعلم سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة الفرض الأول.

وتأتي هذه النتائج متفقة مع أدبيات الإطار النظري للدراسةوالتي أوضحت أن التعلم الممتع يُسهم في زيادة الحماس، والجماعية، والفاعلية الذاتية، والامتثال في التعلُّم. فالتعلم الممتع يمكن أن يُسهم في التطوير الوجداني والانفعاليللتلميذ حيث يعمل التعلم الممتع على تعزيز مفهوم التقدير الذاتي، ومواجهة بعض صعوبات التعلم في القراءة،والحد من القلق، وبالتالي تحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذذوي صعوبات تعلم القراءة (Wehmeier et al., 2012)، كما يساعد في زيادة ثقة التلاميذبأنفسهملأن عملية تعلمهم تشجعهم هم ومعلميهم على بناء أواصر الثقة والاعتزاز بالنفس، كما يمكن أن تساعدهم على تطوير مهارات التواصل مع الآخرين، وتحسين مفهوم الذات، وزيادة دافعية التعلم، وتحسين فاعلية الذات، وتقليل الضغوط التي يتعرضون لها، وبالتالي الحد من الاضطرابات التي تنتاب التلاميذالذين يتعرضون للعديد من الضغوط الأكاديمية، كما يعمل التعلم الممتع على زيادة قدرة التلاميذ على الإنجاز، وتحقيق مستويات عالية من الطمأنينة. وبالتالي يعد التعلم الممتع من الأدوات المستخدمة في تحسين مفهوم الدافعية للتعلم لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم في القراءة.

كما أنبرامج التعلم الممتع يمكن أن تعمل علىبناء الخيال، وزيادة حب الاستطلاع العقلي إذ أنها تساعد التلاميذ في تكوين وتدعيم اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، كما تعزز من قدراتهمعلى التعلم (Catterall & Rauscher, 2008, 171)، والقيام بحل المشكلات التي تواجههم عن طريق القيام بعمليات التفكير، وتعليمهم أن كل مشكلة تواجههم يكون لها أكثر من طريقة في الحل(Koutsoupidou& Hargreaves, 2009, 251).

وتأتي نتائج الفرض الأول متفقة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسات (Saki et al., 2018; Zulfiqar, 2017; Santos, 2016; Tovli, 2014; Wagner et al., 2012; Rose, 2009;Olusakin et al., 2008) التي أوضحت نتائجها أن الدافعية يمكن أن تسهم في الحد من صعوبات التعلم وأن برامج التعلم الممتعة لها دور فعال الفعال في تحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، وقد توصلت هذه الدراسات التي أجريت على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة، إلى مجموعة من النتائج تكشف عن أن البرنامج القائم

على متعة التعلم قد أسهم في تحسين الدافعية للتعلم المرتبطة بالجوانب السلوكية والاجتماعية والمعرفية حيث ساعدهم البرنامج التدريبي في تحسين سلوكياتهم، وتحسين صور التواصل مع أقرانهم ومعلميهم، وتحسين الجوانب المعرفية من خلال الحد من صعوبات التعلم في القراءة.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تم استخدامها للتحقق من صحة الفرض الأول، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٤)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
السلوكية [BEL]	ضابطة	٤،٤	٥،٢٦	٥،٥	٥،٢٦	٠٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٥٨،٨	٥،٥١				
الوجدانية [EMO]	ضابطة	٥٨،٣	٥،٢١	٥٠،٠	٥،٢١	٨٥،٢	٠١،٠
	تجريبية	٤٢،٩	٥،٥٦				
المعرفية [COG]	ضابطة	٤٢،٤	٥،٢٦	٥٠،٥	٥،٢٦	٠٢،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٥٨،٨	٥،٥١				
الدرجة الكلية [TO_ENG]	ضابطة	٠،٤	٠،٢٤	٠،٣	٠،٢٤	٤،٢	٠٥،٠
	تجريبية	٠،٩	٠،٥٤				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمشاركة الأكاديمية سواء في الأبعاد أو الدرجة الكلية وذلك لصالح المجموعة التجريبية وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

وتشير أدبيات الإطار النظري كدراسات(Lambert& Sugita, 2016; Kofonow, 2015; Jackson, 2015; Vaiouli, 2014; Rantala& Kaarina, 2012; Rose, 2009; Wolk, 2008; Sillis, 2005) إلى أن التعلم الممتع منالاستراتيجيات النشطة في التعلم والتي تسهم في تحسين ومشاركة وانخراط التلاميذ في أداء مهام التعلم، كما أنها مؤثرة في مخاطبة العقل والوجدان وتنشيط الحواس، وتساعد الطفل على إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، وأنها تُعد من الأدوات الفاعلة في استخدام عناصر الصوت، وبالتالي تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها، كما يعد من الوسائل غير التقليدية الحديثة المستخدمة في علاج صعوبات التعلم في القراءة لدى التلاميذ في الصف الرابع الابتدائي، وأنها تُسهم في الحد من الاختلال في عمليات الإدراك السمعي، والمهارات السمعية، وضعف الذاكرة اللفظية، كما تُسهم في تحسين قدرات التلاميذ على الفهم القرائي، وبالتالي تحسين قدرات التلاميذ المتعسرين قرائيًا، كما يُعد التعلم الممتع من الأدوات التي تسهم في تحقيق عملية الاقتران بين الصوت والصورة والحدث مما يسهل من عملية القراءة لدى الطفل، نظرًا لعملية التشفير المزدوج في الصوت والصورة، وبالتالي الحد من صعوبات التعلم في القراءة.

كما أشارت الأدبيات إلى أن متعة التعلم تؤثر في صعوبات تعلم القراءة من خلال تحسين مهارة التوقيت الإيقاعية، وتحسين مهارة التجهيز، والمهارات السمعية السريعة (Forgeard et al.,2008)، وزيادة الميل والتدفق السمعي (Ouimet, & Balaban,2010,45).كما يمكن أن يكون لها تأثيراتهافي مهارات التجهيز السمعي السريع، وإذا كان النصف الأيسر من المخ هو المسئول عن عمليات التجهيز السريع للمعلومات، فإن الصعوبة الرئيسية لدى التلاميذذوي صعوبات التعلم في القراءة يمكن أن تكون في افتقار هؤلاء التلاميذ إلى مهارات التجهيز السمعي السريع، وأن عمليات التدريب الممتعة يمكن أن تستخدم كمنبئ قوي للتعرف على المهارات الصوتية أو قدرات القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية (Forgeard et al.,2008,383).

ومن جانب آخر فإن عمليات التعلم الممتع تُسهم في تحسين الذاكرة اللفظية، والتمثيل الحسي في النغمات والتوقيت، والجرس، وفي الذاكرة العاملة، وفي الانتباه، وفي المهارات التنفيذيةحيث تعمل برامج التعلم القائمة على المتعةكما يرى كوفوناو

Kofonow (2015)على الحد من أعراض صعوبات التعلم في القراءة حيث عادة ما تسهمفي زيادة المشاركة الأكاديمية التي تسهم بدورها في تقليل القدرة الزمنية التي يستغرقها الطفل لتجهيز الكلمات، وتعزيز عمليات التجهيز السمعية، وزيادة حساسية التوقيت الإيقاعي،وتحسين المهارات الإدراكية السمعية، وتحسين مهاراتالوعي الفونيمي، وتحسين الذاكرة اللفظية من خلال قدرة التلاميذ على إدراك الكلمات، وزيادة سرعة التدفق السمعي لدى التلاميذ، وتعزيز وتقوية عمليات تجهيز النغمات، وزيادة المهارات الإدراكية، وتعزيز عمليات تشفير الكلمة، ومعرفة الكلمة، والفهم القرائي.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية السابقة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الدافعية للتعلم (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الحماس [ENT]	بعدي	٢٥،٧	٥،٤٣	٥،١٣	٥،٣٤	٧٥،٠	٤٥٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٧٥،٥	٥،٣٤				
الجماعية [COL]	بعدي	٨٣،٦	٠،٤١	٠،١٦	٠،٣٧	٣٤،٠	٧٣٨،٠ غير دالة
	تتبعي	١٧،٦	٠،٣٧				
الفاعلية الذاتية [SEF]	بعدي	٧٥،٦	٥،٤٠	٥،١٦	٥،٣٧	٢٥،٠	٨٠٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٢٥،٦	٥،٣٧				
الامتثال [COM]	بعدي	٦٧،٧	٠،٤٦	٠،١١	٠،٣٢	١٩،١	٢٣٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٣٣،٥	٠،٣٢				
الدرجة الكلية [TO]	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	٠،١٣	٠،٣٤	٨٠،٠	٤٢٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدافعية للتعلم، وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الثالث مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم.

وتشير أدبيات الإطار النظري كما يشير فورجيرد وآخرون (٢٠٠٨) Forgeard et al.إلى أن برامج التعلم الممتع من البرامج النشطة التي تقوم على تنشيط الحواس، كما أنها تساعد الطفل في إدراك الكلمات بصورة ميسرة وصحيحة وسهلة، وأنها تُعد من الأدوات الفاعلة في استخدام عناصر الصوت، وبالتالي تُسهم في تنمية مهارات الاستماع وتحسينها، وتحسين مهارة التوقيت الإيقاعية، وتحسين مهارة التجهيز، والمهارات السمعية السريعة، وزيادة التدفق السمعي. كما تأتي هذه النتائج متماشية مع نتائج الدراسات السابقة، مثل (Zuifiqar ,2017; Guay et al., 2010) والتي أوضحت نتائجها أن برامج التعلم القائم على المتعة لها تأثيرات واضحة في الحد من أعراضصعوبات التعلم في القراءة وذلك من خلال قدرة البرامج علىتقليل القدرة الزمنية التي يستغرقها الطفل لتجهيز الكلمات، وتعزيز عمليات التجهيز السمعية، وزيادة حساسية التوقيت الإيقاعي، وتحسين المهارات الإدراكية السمعية، وتحسين مهاراتالوعي الفونيمي، وتحسين الذاكرة اللفظية من خلال قدرة التلاميذ على إدراك الكلمات، وزيادة سرعة التدفق السمعي لدى التلاميذ، و تعزيز وتقوية عمليات تجهيز النغمات، وزيادة المهارات الإدراكية. كماأن ما حدث خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب التلاميذ على ما تم تدريبهم عليه خلال المرحلة السابقة من البرنامج قد ساهم في استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وساهم في عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة

الأكاديمية». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الأساليب الإحصائية اللابارامترية السابقة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦)

قيم (U, W, Z) ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المشاركة الأكاديمية (ن١= ن٢= ٦)

الأبعاد	القياس	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الجوانب السلوكية	بعدي	٠،٧	٠،٤٢	١٥	٣٦	٥٤،٠	٥٨٩،٠ غير دالة
	تتبعي	٠،٦	٠،٣٦				
الجوانب الوجدانية	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	١٣	٣٤	٨٦،٠	٣٩٢،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				
الجوانب المعرفية	بعدي	٣٣،٧	٠،٤٤	١٣	٣٤	٨٢،٠	٤١٠،٠ غير دالة
	تتبعي	٦٧،٥	٠،٣٤				
الدرجة الكلية	بعدي	٥٨،٧	٥،٤٥	٥،١١	٥،٣٢	١،١	٢٩٥،٠ غير دالة
	تتبعي	٤٢،٥	٥،٣٢				

[×] دالة عند مستوى [٠٥،]. [××] دالة عند مستوى [٠١،].

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمشاركة الأكاديمية، وتؤكد هذه النتائج صحة الفرض الرابع مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه وهو ما يؤكد على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم واستمرارية تأثيره في تحسين المشاركة الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة. وتأتي نتائج هذا الفرض متفقة مع الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة مثل (Jackson , 2015; Vaiouli , 2014;Rose , 2009) والتي أوضحت قدرة برامج التعلم القائمة على البهجة والمتعة في زيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية. كما أن ما حدث خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب التلاميذ

على ما تم تدريبهم عليه خلال المرحلة السابقة من البرنامج قد ساهم في استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه وخلال فترة المتابعة، وساهم في عدم حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج وهو ما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب الدرجات في القياسين البعدي والتتبعي.

الاستنتاجات والتوصيات

(١) الاهتمام بالبرامج التعليمية التي تحقق متعة التعلم، والتي تزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتعزز المشاركة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة إذ أنها تزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتزيد من قدراتهم، وتساعدهم على بذل المزيد الجهد والمثابرة من أجل تحقيق النجاح الأكاديمي.

(٢) التأكيد على أهمية وتفعيل مداخل التعلم القائمة على التشويق، وحب الاستطلاع، والشغف، والتعاون، والتواصل، وبذل الجهد، والمرح، فهذه المداخل تُسهم في الحد من صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

(٣) ينبغي عند تنفيذ البرامج التدريبية القائمة على متعة التعلم أن تأخذ في اعتبارها الاستراتيجيات المتنوعة عند التنفيذ لمجابهة صعوبات التعلم في القراءة، وعدم الاقتصار على استراتيجية واحدة أو نظرية واحدة، تطبيقًا لمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

(٤) ضرورة إشراك التلاميذ في برامج وأنشطة التعلم فالمشاركة الأكاديمية للتلاميذ تجعلهم شركاء أساسيين في إدارة العملية التعليمية، ويحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه لها.

المراجع

جال رويد (٢٠١١). **مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء: دليل الفاحص (الصورة الخامسة)** (تعريب صفوت فرج). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٣).

دانيال هالاهان، وجيمس كوفمان (٢٠٠٨). **سيكلوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة** (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٧).

صلاح علام (٢٠٠٥). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أسسه وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عصام جمعه نصار (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية KWLH في تنمية فعالية الذات والدافعية للتعلم والتحصيل في العلوم لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٦٤ (١)، ٨٥٠-٩٠٧.

مارجريت موتي، وهارولد سيزلنج، ونورما سبالدينج (١٩٩٩). **اختبار المسح النيورولوجي السريع للتعرف على ذوي صعوبات التعلم** (تعريب عبدالوهاب محمد كامل). القاهرة: دار النهضة المصرية.

نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧). أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة كفر الشيخ**، ١، ٢٥٧-٣٢٢.

Anggoro, S.,& Sholehuddin, M.(2017). Influence of joyful learning on elementary school students' attitudes toward science. *Journal of Physics: Conf.*,*812* (1),1-6.

Bartlett, L. (2017). The effects of contract activity packages on boredom in a sixth-grade accelerated math class. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for M.A. Degree. North Dakota State University.

Brotherson, S. (2009). Young children and the important of play. *Bright Beginning*, *23*(1), 37- 48.

Castelli, D., Hillman, C., Buck, S.,& Erwin, H.(2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*,*29*(2), 239- 245.

Catterall J.,& Rauscher, F. (2008). Unpacking the impact of music on intelligence. InW., Gruhn&F,.Rauscher (Eds.),*Neurosciences in music pedagogy (pp.* 171-201). New York: NovaScience Publishers.

Clark, R.,&Mayer, R. (2008). Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments. *International Journal of Learning Disabilities,47*(1),5-13.

Ford, M.,&Opitz,M.(2014). *Engaging minds in classrooms*: *The surprising power of joy*. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Ford, M., Opitz, M.,&Emeritus, M. (2015).Helping young children discover the joy of learning.*Review of Human Factor Studies*, *21* (1), 27-42.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U.,& Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal reading children and children with dyslexia. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal,25* (4), 383-390.

Gasser, K. (2011). Five ideas for 21st century math classrooms. *American Secondary Education*, *39*(3), 108- 116.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S.,& Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 711–735.

Hatfield, E., Cacioppo, J.,& Rapson, R. (1994). *Emotional Contagion.*Cambridge: Cambridge University Press

Jackson, D. (2015). *A retrospective study of student engagement among at-risk elementary students with and without disabilities.* Retrieved October 15, 2015 from https:// search.proquest.com/docview/1671779397?accountid=178282.

Kirikkaya, E., İşeri,Ş.,& Vurkaya, G.(2010). At- risk children. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,*9**,**1-13.

Kofonow, W. (2015). The significance of joy in the learning process. *A Dissertation Submitted to the Faculty of the California Institute of Integral Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Transformative Studies.* California Institute of Integral Studies San Francisco, CA.

Koutsoupidou, T.,& Hargreaves, D. (2009). An experimental study of the effects ofimprovisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology ofMusic*, *37*(3), 251-278.

Lackaye, T., Margalit,M.,& Ziman,T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and Hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, *21*(2), 111–121.

Lai, R. (2011). Motivation: A literature review research report. Retrieved February 1, 2011 from

http://www.pearsonassessments.com/research.

Lambert, R.,& Sugita,T. (2016). Increasing engagement of students with learning disabilities in mathematical problem-solving and discussion. *Support for Learning*, *31* (4),347-366.

Luo, W. (2017). Perceived teaching practice and its prediction of student engagement in Singapore. *Asia Pacific. Educ*. Rev.,*18*, 451–463.

Medina, J. (2008). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle, WA: Pear Press

Meleisea, E. (2016). *Happy schools: A framework for learner well-being in Asia- Pacific*.Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Moats, L.,& Dakin, K. (2007). *Basic facts about dyslexia and other reading problems.* Baltimore: The International Dyslexia Association.

Okolo, C., Bahr,& Christine, M. (2005). Increasing achievement motivation of elementary school students with mild disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *30*(5), 234- 243.

Olusakin ,A., Osarenren, N.,&Obi, G. (2008). Towards helping children with attention deficit hyperactivity disorder ADHD to enjoy peaceful schooling. Stud. *Home Comm. Sci*., *2*(1), 19-32.

Ouimet, T.,& Balaban, E. (2010). Auditory stream biasing in children with reading impairments. *Dyslexia*, *16*, 45-65.

Pawlak, R., Magarinos, A., Melchor, J., McEwen, B.,& Strickland, S. (2003). Tissue plasminogen activator in the amygdala is critical for stress induced anxiety- like behavior. *Nature Neuroscience*, *6* (2), 168-174.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95* (4), 667-686.

Pressley, M. (2005). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Quin, D., Hemphill, S.,& Heerde, J. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Soc. Psychol. Educ.*, *20*(1), 807–829.

Rantala, T.,& Kaarina, M. (2012). Ten theses of the joy of learning at primary schools. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 87- 105.

Ratey, J. (2008). *Spark:The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little, Brown.

Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and learning difficulties. DCFS Publications.

Rueda, R. (2011). *The 3 dimensions of improving student performance*. New York: Teachers College Press.

Saki, K.,& Nadari, M.(2018).The relationship between self-regulated learning, academic self- concept and the academic achievement motivation of students in the second grade of high school. *World Family Medicine/Middle East Journal of Family Medicine*,*16*(2),324-336.

Santos, A., Aparecida, A.,& Mognon,J. (2016). Motivation assessment scale for learning in higher education: Validity Evidence. *Psico-USF, Bragança Paulista*, *21*(1), 101-110.

Sillis ,J. (2005). Joy, beauty, creativity and fun. *A Life in The Day, 9*(4), 9-12.

Tovli, E. (2014). The joy of reading: An intervention program to increase reading motivation for pupils with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(4), 256- 265.

Vaiouli, P. (2014). *Music, engagement, and early literacy in inclusive early childhood settings*. Retrieved November 15, 2014 from https://search.proquest.com/docview/1545896786?accountid=178282.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2012). *Perceptions and expectations of youth with disabilities: A special topic report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2: NCSER 2007-3006). Menlo Park,CA: SRI International.

Wang, J. (2017). *The joy of learning:What it is and how to achieve it*.National Institute of Education, Nanyang Technological University.

Wehmeier, P., Schacht, A., Escobar, R., Hervas, A.,& Dickson, R.(2012). Health-related quality of life in ADHD: A pooled analysis of gender differences in five atomoxetine trials. *Atten Defic Hyperact Disord*., *4*(1), 25-35.

Wolk, S. (2008). Joy in school. *Educational Leadership*, *66*(1), 8-14.

Zulfiqar, A. (2017). Learning disabilities LD in primary schools and their awareness among mainstream female teachers. *Isra. Med.J.*,*9*(2), 91-95.

فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية

د. أحلام محمد خاطر حفناوى
دكتوراه التربية الخاصة – كلية التربية للبنات بأبها
جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف علي فعالية البرنامج في تنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات ذوات إعاقة فكرية بالمرحلة الابتدائية، وذلك علي عينة قوامها (١٠) تلميذات ذوات إعاقة فكرية، تتراوح أعمارهن ما بين (٧-١٠) سنوات تم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية تضم (٥) تلميذات ذوات إعاقة فكرية خضعن للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة تضم (٥) تلميذات ذوات إعاقة فكرية لم يخضعن لإجراءات البرنامج التدريبى، وباستخدام اختبار اللغة، توصلت نتائج البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار اللغة «أبعاده والدرجة الكلية» لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على اختبار اللغة « أبعاده والدرجة الكلية « بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: المفردات اللغوية - ذوات الإعاقة الفكرية - المرحلة الابتدائية.

Abstract

The aim of this research is to identify the effectiveness of the program in the development of vocabulary in children with intellectual disabilities in the primary stage. The sample consisted of (10) mentally handicapped children aged between 7-10 years divided into two groups (experimental and control) The experimental group consisted of (5) children .. underwent the training program, and the control group of (5) children not subject to the procedures of the training program, and using the language test, the results of the research to: There are statistically significant differences between the average grades of the experimental groups and control in the telemetry Language Test Scale (dimensions and gradients) The results showed that there were no statistically significant differences between the mean and the distance of the experimental group on the language test, "its dimensions and degree" College "two months after the end of the program.

مقدمة:

تعد الإعاقة الفكرية من أشد مشكلات الطفولة خطورة حيث يؤثر تأخر النمو العقلي على كثير من جوانب شخصية ذي الإعاقة الفكرية، ويجد ذوي الإعاقة الفكرية صعوبة في التكيف مع الآخرين المحيطين به والمجتمع. بالإضافة الآثار النفسية التي تتركها الإعاقة لدى أسرة الطفل ذي الإعاقة وكل من له علاقة بهذا الطفل ويصبح عالة على أسرته ومجتمعه (الهادي، ٢٠٠٥، ص ١٥).

وإذا كان الطفل في حاجة إلى عناية زائدة وإلى رعاية أكثر، وفى حاجة إلى الحنان والعطف الواعيين، دون إفراط إلى حد التدليل المفسد، ودون تفريط إلى حد الغلظة والقسوة، فإنها عند الإعاقة تكون أشد وأمس (محمد، ٢٠٠٤، ص ٤٣١).

ولقد اتجه بعض الفلاسفة المسلمين نحو الاهتمام بالطفولة والفئات ذي الإعاقة، وفى هذا الصدد يقول الغزالي «لابد من مراعاة استعدادات المتعلم وقدرته العقلية» وذلك إقتداء بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: « نحن معاشر الأنبياء ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم «. ويؤكد ابن خلدون على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم (أبو سوسو، ٢٠٠٤، ص ٦٤٢).

تعد اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة تعد من أهم الخصائص والصفات التي ميز الله سبحانه وتعالى بها الإنسان عن سائر مخلوقاته، فقد كان أول شئ علمه الله تعالى لآدم عليه السلام هو أسماء جميع الأشياء « وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ « (البقرة : آية ٣١).

واللغة تعنى بمعناها العام جميع الوسائل الممكنة للتفاهم فالكلمة المنطوقة لغة، والكلمة المكتوبة لغة، وإشارة اليد لغة، إيماء الرأس لغة، وتصفيق اليد لغة (النحاس، ٢٠٠٦، ص ص ١٣-١٤).

ويمكن استخدام كل أعضاء الحواس في خلق لغة، فهناك لغة الشم، ولغة اللمس، ولغة البصر، ولغة السمع. اللغة تشتمل على كل ما يمكن أن يعبر به الإنسان عن فكرة أو انفعال أو موقف أو رغبة معينة (المعتوق، ١٩٩٦).

فالكلام صورة من صور اللغة يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره. وهى الأصوات التي تخرج من فرد ويفهمها شخص يسمعه. فالكلام مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركي، ويلاحظ أن الاستعداد للكلام فطرى، أما اللغة التي يصب فيها الكلام فمكتسبه حيث لابد أن يستمع الطفل إلى الكبار أثناء النضج وتطور الأعضاء حتى يتمكن من تعلم اللغة، وتتمكن أعضاء الكلام من القيام بوظيفتها (بنى جابر والعزة والمعايطة، ٢٠٠٢، ص ص ١٧٨-١٧٩).

أي أن التواصل عملية تتبادل خلالها المعلومات والآراء والتعبير عن المشاعر بالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بصورة يومية، ولا يمكننا أن نقدر أهمية الاتصال اللغوي في حياتنا؛ إلا إذا فقد أحدنا هذه القدرة أو أصابها اضطراب ما (كولاروسو وأوروك، ٢٠٠٣).

ولا يعنى وجود ذوي الإعاقة في المجتمع أن الفرد منهم عاجز عجزًا كاملًا، فلكل إنسان جوانب قوة وجوانب ضعف حيث يمكن أن تقدم لهم بعض الخدمات التربوية التي تصل بهم إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراتهم.

شأنهم في ذلك شأن أقرانهم الأسوياء في الحصول على الفرص التربوية المتاحة استثمارًا لإمكاناتهم وقدراتهم حتى يسهموا في تنمية المجتمع من أن يكونوا عبئًا وعالة على المجتمع مستقبلا. (Gallagher & Samuel, 1979, p.29)

ومهما كانت بدائل التواصل المتوفرة من إشارات وإيحاءات أو تعبيرات وجه وما يصاحبها من حركات بدنية، فإنها لن تكون البديل الأفضل عن الكلام (Smith, 1988)

فالكلمة إذن تسهم في تحويل الطفل من مجرد مشاهد منتبه ومدرك للبيئة من حوله، إلى شخصية لها دورها ومسئوليتها (سرجيوسبينى، ٢٠٠١، ص ص ٨-٣٥).

وإيمانًا بأهمية تنمية اللغة جاء البحث الحالي لنبحث فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا بالمرحلة الابتدائية بمعهد التربية الفكرية للبنات بأبها.

مشكلة البحث:

تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر لينفردوا عن سائر مخلوقاته، فالإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم (يوسف، ١٩٩٠، ص٩). فاللغة وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي، وبخاصة في التعبير عن الذات وفهم الآخرين ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي (الروسان، ٢٠١٠، ص ٢٢٤).

وأثناء قيام الباحثة بالإشراف على طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة الملك خالد بمعهد التربية الفكرية للبنات بأبها فقد لاحظت معاناة أطفال المعهد من صعوبة تواصلهم اللفظي مع الآخرين، وذلك لقلة المفردات اللغوية لديهم. مما ينعكس ذلك سلبًا على تفاعلهم الاجتماعي وانسحابهم من العلاقات الاجتماعية، واتجاههم للعزلة والشعور بالدونية بسبب ضعف قدرتهم على النطق والكلام والتعبير اللفظي عن احتياجاتهم، مما دفع ذلك الباحثة للقيام بهذا البحث.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اختبار اللغة ؟.

(٢) هل توجد فروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة؟.

(٣) هل توجد فروق بين درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة؟.

أهداف البحث:

(١) إعداد برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

(٢) الكشف عن مدى فعالية البرنامج في تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

أهمية البحث:

للبحث الحالي أهمية نظرية وأهمية تطبيقية كالآتي:

أولًا: الأهمية النظرية:

(١) ترجع أهمية هذا البحث في تقديم أساس نظري لبناء برنامج تدريبي يسهم في حل مشكلة هامة من إحدى المشكلات التي يواجهها التلميذات ذوات إعاقة فكرية وهى صعوبة تواصلهم اللفظي مع الآخرين.

(٢) إضافة بحث متخصص في مجال التربية الخاصة، على خلفية ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي استخدمت برامج في تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

(١) يمكن أن يسهم البحث الحالي في إعداد أفراد يستطيعون التواصل مع غيرهم من دون هذه الفئة.

(٢) إعداد برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

(٣) تبنى بعض التوصيات التي قد تسهم في تفعيل البرامج التي تساعد في تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات المنهجية: يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي باعتباره تجربة تهدف إلى تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.

المحددات البشرية: تكونت عينة البحث الحالي من عينة قوامها (١٠) تلميذات ذوات إعاقة فكرية، تتراوح أعمارهن ما بين (٧-١٠) سنوات تم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)

المحددات المكانية: تم تطبيق البحث الحالي على مجموعة من التلميذات ذوات إعاقة فكرية بالمرحلة الابتدائية الملحقات بمعهد التربية الفكرية للبنات بأبها - المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق إجراءات البحث الحالي في الفترة من شهر أكتوبر حتى نهاية شهر ديسمبر من عام ٢٠١٦م، حيث تم تطبيق إجراءات البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية، وبعد ذلك قامت الباحثة بمتابعة عينة البحث بإجراء القياس التتبعي لمتغيرات البحث بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج التدريبي.

مصطلحات البحث:

أولًا: الإعاقة الفكرية:

تعريف الإعاقة الفكرية:

تعرف الجمعية الأمريكية مصطلح الإعاقة الفكرية بأنها: «جوانب قصور ملحوظة في الأداء الحالي للفرد ويتصف بأنه أداء عقلي دون المتوسط يتلازم معه قصور في أثنين أو أكثر من المجالات التالية لمهارات التكيف الوظيفية: التواصل، الرعاية الذاتية، المهارات الاجتماعية، توجيه الذات، الصحة والسلامة، المجالات الأكاديمية، وقت الفراغ، العمل، وتظهر الإعاقة الفكرية قبل سن ١٨ سنة» (أبو النور وعبد الفتاح، ٢٠١٥، ص١٠٤).

ويعرف غالب (٢٠١٦، ص٤٩) الإعاقة الفكرية البسيطة بأنهم الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (٧٠- ٥٥)، وبانحرافين معياريين سالبين من المتوسط والعمر العقلي لأفرادها في حده الأقصى (٧- ١٠) سنوات، ويطلق علي هذه الفئة مصطلح «القابلون للتعلم». ويشكلون (٨٠ ٪) من الإعاقة الفكرية حيث يستطيعون تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، والتعلم لديهم بطئ، يعادل تعليمهم الصف الرابع الابتدائي.

أنواع البرامج التربوية لذوات الإعاقة الفكرية:

(١) المدرسة الداخلية: يعد هذا النوع من البرامج أكثر ملائمة للحالات الحادة التي تستلزم العزل والرعاية اليومية المستديمة، وكذلك مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات تكيفيه ومشكلات سلوكية شديدة، وكذلك الأطفال الذين يقدمون من مناطق نائية أو بعيدة لتلقى الخدمات التربوية والتعليمية.

(٢) المدرسة الخاصة: يلحق ذوات الإعاقة الفكرية طبقًا لهذا البرنامج بمدارس للتربية الخاصة حيث تقدم خدماتها لأكثر من فئة من ذوى الإعاقة أو بمدارس مستقلة للتربية الفكرية على أن يعودوا هؤلاء الأطفال إلى أسرهم في نهاية كل يوم دراسي.

(٣) الفصول الخاصة بمدارس العاديين: هي أوسع البرامج انتشارًا بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية، وهذه المدارس تقوم على أساس دمج التلميذات ذوات إعاقة فكرية مع أقرانهم العاديين.

محتويات المناهج الدراسية:

(أ) تعلم المهارات الأساسية البسيطة في القراءة والكتابة والحساب. نظرًا لأن هؤلاء الأطفال يعانون من بطء تعلم اللغة وعيوب النطق والكلام وفقر الحصيلة اللغوية مما يترتب على هذا قصور في التعبير اللفظي.

(ب) التربية الحركية والرياضية : حيث تسهم التربية الحركية والرياضية في تحسين اللياقة البدنية والصحة العامة لذوي الإعاقة الفكرية، وتساعدهم أيضًا في التنفيس الانفعالي، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، ومساعدتهم على التخلص من العزلة والانسحاب.

(هـ) التربية الفنية: حيث ممارسة الأنشطة الفنية تساعد ذوات الإعاقة الفكرية في:

(١) تنمية ثقتهم بأنفسهم .

(٢) تنمية الاستعدادات والمهارات الجسمية اليدوية والوظائف الحركية.

(٣) تساعد ذوي الإعاقة الفكرية في التعبير عن ذاته من خلال انتاج أعمال.

(٤) تساعد ذوي الإعاقة الفكرية في تدريب الاستعدادات والوظائف العقلية كالإدراك والحفظ والتذكر والاستدعاء،هذه الأنشطة الفنية مثل(التصوير أو الرسم–التشكيل المجسم–النسخ والشف والتلوين).

ثانيًا: اللغة

تعريف اللغة :

هى أداة تواصل تستخدم الرموز سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو معبر عنها بأسارير الوجه أو حركات الجسم. وفى استخدامنا للغة نعتمد على الرموز المنطوقة

للتواصل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة من خلال الكتابة، والرموز الإشارية من خلال لغة الإشارات (Sdorow, 1995).

يعرف Sapir, (1921) اللغة بأنها: "طريقة إنسانية متعلمة لإيصال الأفكار والانفعالات والرغبات بوساطة نظام معين من الرموز أختاره أفراد مجتمع ما واتفقوا عليه.

تذكر أمين (٢٠٠٥، ص ٢٢) أن العلماء يروا أن اللغة عبارة عن مجموعة من الرموز المنطوقة تستخدم كوسائل للتعبير أو الاتصال مع الغير وهى تشمل لغة الكتابة أو لغة الحركات المعبرة "الإيماءات اللفظية"، أو هي مجموعة محددة أو غير محددة من الجمل كل منها محدودة من حيث الطول وتتركب من مجموعة من العناصر".

فسيولوجية اللغة :

يشير Carlson, (1990) إلى أن النصف الأيسر من المخ يعد مسئولًا عن إنتاج الكلام، لأن وظيفة هذا النصف تتمثل في التحليل الإدراكى للمثيرات المتتابعة، حيث يقوم الفرد بإدخال تلك المثيرات مثير تلو مثير.

وباعتبار أن الكلام في حقيقته يتكون من سلاسل متتابعة من الكلمات، والكلمات تتكون من سلاسل متتابعة من الأصوات، فمن هنا يعد النصف الأيسر من المخ هو المسئول عن الكلام (سليمان، ٢٠٠٥، ص ص ٦٠-٦٢)

مكونات اللغة: تتكون اللغة من العناصر التالية فيما أورد (Hallahan & Kauffman, 1991):

١- **الأصوات** Phonology : ويقصد بها نظام الأصوات الكلامية في اللغة وأصغر وحدة تسمى فونيما «Phoneme» وهى عبارة عن وحدات صغيرة تساعد على تمييز نطق لفظ ما عن لفظ آخر في لغة ما أو لهجة ما . واللغات واللهجات تستخدم أصواتًا مختلفة.

٢- **التراكيب** Morphology: وهو نظام خاص ببناء شكل الكلمات في اللغة كصيغ الجمع والأفعال.

٣ـ **النحو** Syntax: تمثل قواعد اللغة وطريقة بناء الجملة في كلمات بناء على قواعد ثابتة وهو جزء من التراكيب.

٤ـ **المعانى** Semantics: تشير إلى معاني المفردات والجمل التي تتكون منها اللغة.

٥ـ **الجوانب الاجتماعية للغة** Pragmatic : تشير إلى توظيف اللغة في المجالات الاجتماعية وفهم المعنى الاجتماعي للتواصل اللغوي وهو ما يعرف باللغويات الاجتماعية (في القريوتى والسرطاوى والصمادى ،٢٠٠١، ص ٣٢٦)

مراحل تطور اللغة :

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل اكتساب الطفل اللغة

هذه المرحلة يحددها بعض الباحثين علي أنها تبدأ من يوم حتي يصل عمر الطفل نحو عام تقريبًا، وتنقسم هذه المرحلة إلى خمس مراحل فرعية وهى:

١ـ **المرحلة الفرعية الأولى وتنقسم إلي**:

أ ـ **صيحة الميلاد «صرخة الميلاد»**:

وهى الصوت الانعكاسي الأول الذى يصدر عن الوليد لحظة الميلاد عندما تبدأ عملية التنفس حيث يكون الطفل الوليد قادر علي الصراخ، والصرخة الأولى التي تعلن عن ميلاده هي دليل حياة وصحة وسلامة.

ب ـ **التجشؤ**:

وهى الأصوات التي تحدث نتيجة لاندفاع الهواء إلى الحنجرة، فتتحرك الأوتار الصوتية بفعل الهواء الذي تخرجه المعدة، بسبب الحليب الزائد عن حاجة الطفل، وحجم معدته الصغير.

ج ـ **الصراخ**:

يعد الصراخ الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها الطفل في التواصل مع العالم الخارجي، وتتباين طول الفترة الزمنية للصراخ فيذكر بعض الباحثين أنها تستمر لمدة شهرين، ويري آخرون أنها تمتد إلى نحو أربعة أشهر.

وهناك ثلاث أنواع من البكاء والصراخ وهم «بكاء الجوع، بكاء الألم، بكاء الغضب».

١. **المرحلة الفرعية الثانية وهي «مرحلة الهديل والضحك»**: تمتد هذه المرحلة من عمر شهرين إلى خمسة أشهر، وسميت هذه المرحلة بمرحلة «الهديل» نظرًا إلى أن الأصوات التي يصدرها الطفل قريبة الشبه بهديل الحمام. ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يميز بين الأصوات الكلامية التي تصدر من أماكن مختلفة، والتي تحدث فيها تأثيرات مختلفة.

٢. **المرحلة الفرعية الثالثة وهي «المناغاة»**: تبدأ هذه المرحلة من الشهر الثالث أو الشهر الرابع، وفى هذه المرحلة يقوم الطفل بإحداث ترديدات من تلقاء نفسه، تكون شبه واضحة، وتأخذ شكل لعب صوتي، وتكون غاية في حد ذاتها، لا تعبيرًا عن شئ معين، وذلك حينما يناغي الطفل نفسه. وقد يكون هذا اللعب الصوتي وسيلة للتواصل مع الآخرين ممن يحيطون به. وفى كلتا الحالين يجد الطفل في ذلك شعور باللذة والاستمتاع.

٣. **المرحلة الفرعية الرابعة وهي «مرحلة المناغاة المتكررة»**: تبدأ هذه المرحلة من الشهر السادس حتي عام من عمر الطفل، وسميت هذه المرحلة بهذا الاسم لأن المقاطع الناتجة هي عبارة عن أصوات مكررة. وقد تظهر في بعض الأحيان كأنها كلمات، ولكنها ليست بكلمات.

٤. **المرحلة الفرعية الخامسة وهي «المناغاة غير المتكررة»**: تبدأ هذه المرحلة من الشهور الثلاثة الأخيرة من العام الأول وحتي يصل الطفل إلى عمر العامين أو عمر العامين والنصف، وفيها يبدأ الطفل منذ حوالي الشهر التاسع تقريبًا في تقليد الأصوات التي يسمعها من الكبار (البيلاوي، ٢٠٠٦،ص ص ٥١-٥٩)

المرحلة الثانية : مرحلة اكتساب الطفل اللغة:

وتنقسم هذه المرحلة إلى أربعة مراحل فرعية وهى:

١ـ **المرحلة الفرعية الأولى ـ مرحلة الكلمة الجملة**: في هذه المرحلة ينطق الطفل الكلمة الأولى في عمر عام، وعادة ما ترتبط الكلمات الأولى بالأشياء والأحداث الموجودة في عالم الطفل مثل «أسماء اللعبات – أسماء الحيوانات الأليفة – والعديد من أصناف الطعام» (أخرس وسليمان وجاد المولي، ٢٠١٧، ص ١١٧)

٢ـ **المرحلة الفرعية الثانية ـ مرحلة الجملة المكونة من كلمتين**: تبدأ هذه المرحلة من منتصف العام الثاني من عمر الطفل وحتي نهايته، وقد تمتد إلى بدايات السنة الثالثة. ويغلب علي هاتين الكلمتين أنهما أسماء لأشياء، وقد يتخللها أفعال. وتأتي كلمتي الطفل من حيث التعبير سليمتين من الناحية الوظيفية، ويعبر الطفل بهما عن حاجاته الأساسية، ولكن تكونان الكلمتين غير سليمتين من الناحية البنائية «قواعد اللغة» (أخرس وسليمان وجاد المولي، ٢٠١٧، ص ١١٩)

٣ـ **المرحلة الفرعية الثالثة – مرحلة الجملة المكونة من ثلاث كلمات فأكثر**: يري بعض الباحثين أن هذه المرحلة هي أسرع مراحل النمو اللغوي من حيث الحصيلة اللغوية، ومن حيث استعماله في التعبير والفهم الواضحين، حيث يبدأ الطفل في تكوين الجمل القصيرة من ثلاث أو أربع كلمات لتؤدى المعني الذي وظفت من أجله، ويلي ذلك مرحلة الجمل الأطول من حيث عدد الكلمات خاصة في العام الرابع، حيث تتكون الجمل ما بين أربع إلى ست كلمات، وهي تتميز بأنها جمل تامة الأجزاء، وأكثر دقة وتعقيدًا من المرحلة السابقة (أخرس وسليمان وجاد المولي، ٢٠١٧، ص ص ١٢٠-١٢١).

٤ـ **المرحلة الفرعية الرابعة ـ مرحلة الجملة المكونة من أربع كلمات فأكثر**: في هذه المرحلة تزداد قائمة مفردات الطفل لتصل إلى عدد يتراوح ما بين (١١٠٠) ألف ومائة كلمة في سن أربع سنوات إلى (٢١٠٠) ألفين ومائة كلمة في سن ست سنوات. ويزداد ظهور الصفات والظروف وحروف الجر وحروف العطف والضمائر في كلام الطفل. ويتكلم الطفل جملاً تتراوح كلماتها ما بين (٤ – ٦) كلمات، وتتحسن قدرته الخاصة بالطلاقة (فتحي، ١٩٨٧، ص ٥١).

يذكر القريوتى والسرطاوى والصمادى (٢٠٠١، ص٣٢٩) تطور اللغة لدى الطفل عبر المراحل العمرية المختلفة كما يلى:

جدول (١)

تطور اللغة عبر المراحل العمرية

العمر	التطور اللغوي
منذ الولادة	البكاء والصراخ
أسبوعان	يصدر أصواتًا غير مفهومة
شهر واحد	صراخ وبكاء للتعبير عن الحاجات والمشاعر
٢-٣ أشهر	مرحلة المناغاة
٣-٤ أشهر	(.. يصدر أصواتًا مختلفة مثل (أ، ها، إيه، أو
٤-٦ أشهر	يناغى – يصدر أصواتًا مختلفة
٧ أشهر	(يدرك صوته وخبراته لبعض الحروف (با – با، دا – دا
٨-٩ أشهر	(يتدرب على أصوات أكثر (دا – دا، ما – ما، لا – لا
٩ أشهر	يقلد الأصوات التي يناغيها
١٠ أشهر	يبدأ يفهم الكلمات
سنة واحدة	يعبر بكلمة واحدة لتعطى معنى جملة
سنة – سنة ونصف	استمرار في التطور اللغوي ولكن بشكل بطئ
سنتان	يصدر جملة مكونة من كلمتين
٣ سنوات	يصدر جملة مستعملا (٣-٤) كلمات
٤ سنوات	.يستخدم بعض قواعد اللغة، يتكلم كثيرًا، تصعب عليه بعض الألفاظ
٥ سنوات	.يصدر جملة مكونة من (٤-٥) كلمات، يستعمل اللغة أثناء اللعب
٦ سنوات	.يستخدم جملة معقدة ومركبة، يستمتع بالقراءة والكتابة

العوامل التي تساعد على تطور اللغة:

١. **الذكاء**: يعتبر الذكاء أو القدرة العقلية للطفل من العوامل الرئيسية في درجة إتقانه للغة، فالأطفال الأذكياء يتكلمون مبكرًا، ويبدو أنهم يفهمون ما يقال لهم ويعرفون الأشياء والناس الذين حولهم ويتبادلون تلك الأشياء والناس بأسماء صحيحة.

٢. **العوامل الجسمية**: تؤثر العوامل الجسمية مثل سلامة جهاز الكلام أو اضطرابه في النمو اللغوى، وتساعد كفاءة الحواس مثل السمع على النمو اللغوي السليم وتؤثر العاهات الجسدية تأثيرًا سيئًا.

٣. **الفروق الجنسية**: عند دراسة التطور اللغوي عند الأطفال الذين يتساوون في الذكاء وفى الحالات الاقتصادية والاجتماعية تحت ظروف متشابهة يظهر أن البنات يتفوقن على البنين قليلًا. فهن يتكلمن أسرع من البنين.

٤. **العوامل والمؤثرات البيئية**: يتأثر النمو اللغوي بالخبرات وكمية ونوع المثيرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل، إذ تساعد كثرة خبرات الطفل وتنوعها واختلاط الطفل بالراشدين في نمو اللغة (بنى جابر والعزة والمعايطة، ٢٠٠٢، ص ١٨٦)

أنواع اضطرابات اللغة : تصنف اضطرابات اللغة إلى ما يلى :

١. **اللغة الاستقبالية الشفهية** : يتمكن الأطفال الذين يعانون من اضطراب في اللغة الاستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال، وتسمى هذه الحالة بالحبسة الاستقبالية، والحبسة الحسية والصمم اللفظي، وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية، ويعتبر عدم القدرة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصية الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية.

٢. **اللغة الداخلية أو التكاملية**: يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلوك اللغة التكاملية، ويدعى النمط الأول باللغة الداخلية والكلام الداخلي، والنمط الثاني باللغة المركزية والكلام في مرحلة ما قبل العمليات.

وترجع صعوبة اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، ويتصف بعدم القدرة على فهم العلاقات مثل المتضادات .. مثل (الأب رجل والأم مرأة)، وتعتبر اللغة التكاملية واحدة من أكثر اضطرابات اللغة شدة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات تكاملية سمعية شفهية يفهمون اللغة ولكنهم يعانون من صعوبة ربط ما سمعوه بخبراتهم السابقة ذات العلاقة.

٣. **اللغة التعبيرية الشفهية**: الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفهية التعبيرية هم عاجزون في القدرة على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فخلال نموهم المبكر قد يكونون بكمًا ونادرًا ما يشاركون في المحادثة وتقليد الكلام؛ ولكنهم يستطيعون التعرف على الصور عند الطلب منهم؛ وكذلك يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية؛ وغالبًا ما يظهرون الهدوء والإذعان؛ وفى بعض الأحيان يظهر لديهم الكسل وعدم المبالاة.

٤. **اللغة المختلطة**: تمثل اللغة المختلطة من أكثر اضطرابات اللغة شيوعًا؛ إذ يظهر الطفل أعراضًا لجميع تلك الصعوبات وبدرجات متفاوتة؛ ويتصف هؤلاء الأطفال بعجز في فهم ما يقال لهم وتكامل واستخدام الرموز والتعبير عن أنفسهم بشكل شفهي (عبيد، ٢٠٠٩، ص ص ٨٤-٨٦)

أشكال اللغة :

يذكر كل من سليمان (٢٠٠٣، ص ٢٨)، النحاس (٢٠٠٦، ص ١٥) أن لغة الإنسان تتضمن جانبين رئيسين هما:

أولًا: اللغة اللفظية Verbal Language: هى اللغة التي نتكلم بها وتعتمد على الألفاظ والكلمات،يتحقق الاتصال اللفظي في شكلين متميزين هما:

١- اللغة المنطوقة (اللغة الملفوظة أو لغة الحديث).
٢- اللغة المكتوبة

ثانيًا: اللغة غير اللفظية Non Verbal Language :

هى لا تعتمد على الألفاظ وإنما تعتمد على الرموز والإشارات والإيماءات مثل إشارات اليدين وتعبيرات الوجه.

وظائف اللغة: تنطوى اللغة على عدد من الوظائف منها:

١- **الوظيفة التعبيرية**: اللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يعبروا عن رغباتهم وإحساساتهم الداخلية وانفعالاتهم ومواقفهم، وأن يعرضوا مواقفهم وتجاربهم وظروفهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة بهم (يوسف، ١٩٩٠، ص ٢٢).

٢ـ **الوظيفة الفكرية**: اللغة تمد الفرد بالأفكار والمعلومات وتثير لديه أفكار ومواقف جديدة، وتدفعه إلى التفكير وتوحي إليه بما يعمل على تفيق ذهنه وتوسيع آفاق خياله وتنمية قدراته الإبداعية (المعتوق، ١٩٩٦، ص ص ٣٦-٣٧)

٣ـ **وظيفة التواصل الاجتماعي**: اللغة أداة تواصل تعتمد على الرموز المنطوقة للتواصل من خلال الكلام، والرموز المكتوبة للتواصل من خلال الكتابة، والرموز الإرشادية للتواصل من خلال لغة الإشارة، وتستعمل اللغة أيضًا في إثاره أفكار ووجدان السامع فيقوم باستجابة وتلبية أثر ما أدركه من الكلام مما يدفعه إلى العمل والحركة (عبد المجيد، ١٩٧٩، ص ١٤)

٤ـ **وظيفة التوافق الاجتماعي**: اللغة توفر للفرد كل ما يساعده على العيش بين الناس في يسر وطمأنينة وسلام، وأساس لتوفير الحماية والرعاية للإنسان بين جماعته، وعامل مهم أيضًا لتحقيق منافعه ورغباته وتسهيل سبل معيشته في إطار هذه الجماعة (المعتوق، ١٩٩٦، ص ٣٥).

٥ـ **الوظيفة التعليمية**: اللغة أداة تعلم وإكتساب وعنصر هام جدًا من عناصر العملية التعليمية، حيث يعتمد التحصيل الدراسى على الإستعمال الفعال للغة لأنها مادة ومحتوى أى منهج دراسى، وبقدر ما تكون اللغة ومفرداتها واضحة، وتكون مستمدة من القاموس اللغوي للأطفال الذين يوضع لهم المنهج نكون قد ضمنا عاملاً مهمًا من العوامل المؤثرة في تحقيق أهداف المنهج (Gormly, 1997, 182)

٦ـ **الوظيفة الثقافية**: اللغة وسيلة لنقل التراث الثقافى والحضارى،حيث تكمن قيمتها في عملية الأخبار والإعلام عن قضايا تاريخية محددة أوحوادث حاضرة تساعد في المقارنة بين الماضي والحاضر (الزراد،١٩٩٠،ص ١٧).

٧ـ **الوظيفة الرمزية**: حيث تمثل ألفاظ اللغة رموزًا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي (فكلمة شجرة لفظ أو رمز لشئ موجود في الخارج) (قاسم، ١٩٩٧، ص ص ١٤-١٥).

نظريات اللغة:

هناك نظريات متعددة تحاول أن تثبت أصل اللغة ونشأتها وتطورها ومن بين هذه النظريات:

١ـ نظرية التسمية بتقليد الأصوات :

هذه النظرية تقرر أن اللغات نشأت لتقليد الأصوات البدائية التي كان يحدثها أجدادنا البدائيون ويعبرون بها عن تجاربهم وحالاتهم الانفعالية، فالكلمات التي تتكون منها أية لغة كانت في الأصل تقليدًا لهذه الأصوات البدائية أو تطورًا لها.

٢ـ النظرية التعجبية:

هذه النظرية تقرر أن أصل اللغة يرجع إلى التفوه الآلي بالأصوات الدالة على التعجب، فأصوات مثل (أو-أم – ياه ... ألخ)، يمكن أن تكون قد تطورت وأصبحت استجابة مقننة لمواقف عامة ومن هذه الأصوات تطورت اللغات.

٣ـ نظرية الطنين أو الطنطنة:

هذه النظرية تقرر أن الأشياء الموجودة في الطبيعة استثارت الإنسان ودفعته إلى أن يصدر أصواتًا شبيهة تتلاءم معها، كما يحدث الجرس صوتًا معينًا عندما يطرق بمثير معين من هنا وجدت كلمات مثل (خرير–حفيف–نعيق– مواء– هديل–زئير–صهيل ... ألخ)

٤ـ نظرية الإيقاع :

هذه النظرية تقرر أن أصل اللغة يرجع إلى الأصوات الموقعة الموسيقية التي كان يصدرها الآباء البدائيون عندما كانوا يقومون بعمل شاق كحمل أو رفع أجسام ثقيلة ... ألخ.

٥ـ نظرية ثورنديك أو نظرية الثرثرة (١٩٤٩):

هذه النظرية تقرر أن أصل اللغة يرجع إلى عملية الاتحاد أو الاقتران التي تتم بطريق الصدفة بين الصوت والمثير المعين أو التجربة المعينة.

وكل هذه النظريات المتقدمة تتفق في أنها تفترض أن الإنسان البدائى ملك الفرصة ليخترع أصواتًا معينة ثم استعملها لتدل على شئ معين أوعلى تجربة معينة (الفقى،١٩٩٠، ص ص ١٩٩-٢٠٠)

٦ـ **النظرية الفطرية**:

يرى رواد الاتجاه الفطرى بأن القدرة اللغوية تعتبر قدرة فطرية وأن الأطفال يولدون بتركيب لغوى يجعل من الممكن لهم اكتساب اللغة بسرعة في سنوات ما قبل المدرسة (الفرماوى، ٢٠٠٥، ص ٥٠).

يرى لينبرج أن هناك محدد بيولوجى فطرى للسلوك اللغوي. ويرى أن الكائنات تولد بقدرة لغوية ولديها استعداد فطرى على إنتاج اللغة (قاسم، ٢٠٠٥، ص ص ٥٨-٥٩).

٧ـ **النظرية السلوكية**:

يرى السلوكيين أن التعلم يتم لدى الأطفال من خلال التفاعل مع البيئة واكتساب اللغة يخضع أيضًا لذلك كسلوك متعلم (الفرماوى، ٢٠٠٥، ص ٥٠).

هذه النظرية تفترض أنه ينبغى أن نولى الإهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، ولا يركزون إهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية التي تولد الأبنية اللغوية وذلك لأن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى وبالتالى لا يمكن أن تعرف أو تقاس.

فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، ويرون أنه لا يمكنهم دراسة ما لا يمكن أن نلاحظه. ومن ثم فالسلوكين يبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي (قاسم، ٢٠٠٥، ص ٤٠).

٨ـ **النظرية التفاعلية**:

تعتبر وجهة النظر التفاعلية نظرة توفيقية بين النظرية السلوكية التي تعتبر البيئة عامل هام في اكتساب اللغة والنظرة الفطرية التي ترى أن الأبنية الفطرية الداخلية هى المحددات الأولى في اكتساب اللغة.

وينقسم أصحاب هذه النظرة إلى إتجاهين:

(أ) **وجهة النظر التفاعلية المعرفية** :

بزعامة بياجيه والتى ترى أن فهم الأطفال للغة يخضع لعملية تطور البنى والتمثيلات الذهنية.

(ب) **وجهة النظر التفاعلية الإجتماعية**:

بزعامة فيجوتسكى والتى ترعى أن اكتساب اللغة يخضع في أساسه لعديد من العمليات الإجتماعية والعوامل الخارجية وخاصة ما يقدمه التفاعل الاجتماعي مع الوالدين في بداية الأمر (الفرماوى، ٢٠٠٥، ص ص ٥٠-٥١).

٩ـ النظرية البنيوية :

هذه النظرية قد تزعمها عدد من علماء اللغة كان أهمهم وأبعدهم أثر «سابير»، و«بلومفيلد» الذى يعتبر أبو المدرسة البنيوية الحديثة، ولقد اتخذت هذه النظرية من النظرية السلوكية في علم النفس حجر الأساس الذى ترتكز عليه ولذلك فقد كان اهتمامها مقصورًا على السلوك اللغوي الظاهر الذى يمكن ملاحظته، دون التطرق إلى ما يجرى داخل الدماغ، ولذلك ركزوا دراستهم على لغة الحديث الشفوى بالدرجة الأولى، وقد أهملوا دراسة المعنى إهمالًا كبيرًا وتركوه لعلماء النفس وللفلاسفة ليعالجوه بطرائقهم الخاصة، على أساس أنه شئ غير ظاهر وغير محسوس، ولهذا فهو ليس من اختصاص اللغويين (قاسم، ٢٠٠٥، ص ص ٥٢-٥٣).

١٠ـ نظرية فودر:

يعرف فودر منهجية اللغة على أنها نظام مدخلات محاسبية مكبسلة بشكل معلوماتى يتكون من تقنيات معينة أو إدراك وتعلم لغة ما، وأنظمة هذه المدخلات تكون مستقلة وتلقائية وسائدة بشكل عام.

دراسات سابقة:

لما كان الهدف من البحث الحالي هو التحقق من فعالية برنامج تدريبي لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا بالمرحلة الابتدائية، فقامت الباحثة بإجراء مسح مكتبى للدراسات والبحوث التي تناولت متغيرات البحث الحالى، وتعرض لها فيما يلى:

أولًا: دراسات تناولت برامج مختلفة في تنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

دراسة Feldman et al (1993)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدخل المبكر بالمنزل على نمو اللغة لدى الأطفال المتخلفين عقليًا، حيث أجريت الدراسة على عينة من الأمهات قوامها (٦٦) أما مقسمة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٣٨) أمًا لديهن أطفالًا متخلفين عقليًا تحت عمر (٢٨) شهرًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٨) أمًا لديهن أطفالًا عاديين أيضًا تحت عمر (٢٨) شهرًا، وقد تم تدريب الأمهات على أساليب التفاعل اللفظي بين الأم والطفل والتدريب على التحكم في الانتباه، وتضمن التدريب التفاعلى تعليمات لفظية، وأسلوب النمذجة، والتغذية الراجعية، والتدعيم المادى، واستمر التدريب على أساليب التفاعل اللفظي بين الأم والطفل لمدة (٨٢) أسبوعًا، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود تحسن دال في أنماط الكلام المبكر والتعبيرات اللفظية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا. وعدم وجود فروق دالة احصائيًا في أنماط الكلام بين أطفال المجموعة التجريبية "المتخلفين عقليًا" وأطفال المجموعة الضابطة "العاديين".

دراسة شاش (١٩٩٨)، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر اللعب الجماعى الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك على عينة قوامها (٣٠) طفلًا وطفلة معاقين عقليًا من فئة "القابلين للتعلم"، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩: ١٢) عامًا، ومقيمين مع أسرهم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتكونت من (١٥) طفلًا وطفلة (١٠ ذكور، ٥ إناث)، الأخرى تجريبية وتكونت من (١٥) طفلًا وطفلة (١٠ ذكور، ٥ إناث)، وباستخدام بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية وبرنامج اللعب الجماعى الموجه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع أبعاد الأداء اللغوي بعد تطبيق برنامج اللعب الجماعى الموجه لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المغازى (١٩٩٩)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الآداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية، وذلك على عينة كلية قوامها (٣٥)، تم اختيار (١٥) تلميذًا من ذوى الاحتياجات

العقلية "القابلين للتعلم"، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١١) سنة و(٤) شهور إلى (١٢) سنة و(٨) شهور، وتراوحت نسبة ذكاؤهم ما بين (٥٣: ٦٨)، وكانوا جميعًا من المقيمين إقامة داخلية بمدرسة التربية الفكرية بواقع (٩ ذكور و٦ إناث)، وباستخدام اختبار الفهم القرائى المصور واختبار الذاكرة اللفظية للجمل واختبار الإدراك واختبار الانتباه وبرنامج التهيئة اللغوية لذوى الاحتياجات العقلية "القابلين للتعلم"، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لبرنامج التهيئة اللغوية على مستوى إدراك معنى الكلمة ومستوى الذاكرة اللفظية للجمل ومستوى الانتباه في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة على (٢٠٠٨)، هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج غنائى لقياس مدى فاعليته في تنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا من فئة القابلين للتعلم، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال المعاقين ذهنيًا من فئة القابلين للتعلم بواقع (٧) أطفال في كل مجموعة تراوحت أعمارهم ما بين (٤: ٨) سنوات كعمر زمنى وبين (٢: ٤) سنوات كعمر عقلى، وباستخدام المنهج شبه التجريبى ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادى للأسرة، ومقياس بينيه للذكاء الصورة الرابعة، واختبار اللغة العربية، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الغنائى في تنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا وزيادة الحصيلة اللغوية لديهم، كما وجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي، وكذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة حمود (٢٠١٢)، هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوى علاجى في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون بمدينة دمشق، وذلك على عينة قوامها (٢٤) طفل وطفلة تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بكل منهما (١٢) طفل وطفلة، وتألفت كل مجموعة منهما من (٦ ذكور، و٦ إناث)، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-٩) سنوات، وباستخدام مقياس اللغة التعبيرية والبرنامج المطور، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح افراد العينة التجريبية في القياس البعدي، كما دلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في متغير الجنس.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة يتضح اختلافها من حيث الموضوع والهدف ،والعينة والأدوات المستخدمة والنتائج. وفيما يلى عرضًا لأهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات.

أولًا: من حيث الموضوع والهدف:

بالنسبة للدراسات التي تناولت أساليب مختلفة في تنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .. دراسة فلدمان وآخرون. Feldman et al (1993) استهدفت التعرف على فعالية التدخل المبكر بالمنزل على نمو اللغة لدى الأطفال المتخلفين عقليًا، ودراسة شاش (١٩٩٨) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر اللعب الجماعى الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة المغازى (١٩٩٩) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الآداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية، ودراسة على (٢٠٠٨) هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج غنائى لقياس مدى فاعليتة في تنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا من فئة القابلين للتعلم، دراسة حمود (٢٠١٢) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوى علاجى في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون بمدينة دمشق

ثانيًا: من حيث العينة:

(١) **فيما يتعلق بالعمر الزمنى للعينة:**

هناك دراسات تناولت فئة الأطفال منها دراسة فلدمان وآخرون Feldman et al (1993)، ودراسة شاش (١٩٩٨)، على (٢٠٠٨)، دراسة حمود (٢٠١٢) تراوحت أعمارهم ما بين (٧-٩) سنوات وهناك دراسات تناولت فئة المراهقين مثل دراسة المغازى (١٩٩٩).

(٢) **فيما يتعلق بحجم العينة:**

هناك دراسات تناولت عينات عددًا صغيرًا من المفحوصين مثل دراسات .. شاش (١٩٩٨) تناولت (٣٠) طفلًا وطفلة معاقين عقليًا من فئة «القابلين للتعلم»، دراسة على (٢٠٠٨) تكونت عينة الدراسة من (٧) أطفال في كل مجموعة، دراسة حمود (٢٠١٢) تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفل وطفلة تم تقسيمهم بطريقة

عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بكل منهما (١٢) طفل وطفلة، وتألفت كل مجموعة منهما من (٦ ذكور، و٦ إناث)، وهناك بعض الدراسات اشتملت على عينات كبيرة مثل دراسة .. فلدمان وآخرون. Feldman et al (1993) تكونت من عينة قوامها(٦٦) من الأمهات لديهن أطفال معاقين عقليًا وأطفال عاديين، ودراسة المغازى (١٩٩٩) تكونت من عينة كلية قوامها (٣٥).

ومن خلال استعراض الباحثة للمرحلة العمرية للعينات في الدراسات التي تناولت تنمية اللغة لدى ذوي الإعاقة الفكرية وجدت أنها قد ركزت على مرحلة الطفولة، لذلك فقد وقع اختيار الباحثة على أفراد مرحلة الطفولة لاختيار عينة البحث الحالى.

ثالثًا: من حيث الأدوات:

لقد تعددت واختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة باختلاف هدف كل دراسة، على سبيل المثال: دراسة شاش (١٩٩٨) استخدمت بطارية اختبارات القدرات النفسية اللغوية وبرنامج اللعب الجماعى الموجه، دراسة المغازى (١٩٩٩) استخدمت اختبار الفهم القرائى المصور واختبار الذاكرة اللفظية للجمل واختبار الإدراك واختبار الانتباه وبرنامج التهيئة اللغوية لذوى الاحتياجات العقلية «القابلين للتعلم»، دراسة على (٢٠٠٨) استخدمت المنهج شبه التجريبى ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادى للأسرة، ومقياس بينيه للذكاء الصورة الرابعة، واختبار اللغة العربية، دراسة حمود (٢٠١٢) استخدامت مقياس اللغة التعبيرية والبرنامج المطور.

ومن خلال التحليل السابق للدراسات والبحوث يتضح للباحثة عدم الاتفاق على الأدوات المستخدمة في قياس اللغة وتعتمد الباحثة في البحث على بناء برنامج لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا في ضوء الدراسات والبحوث السابقة.

رابعًا: من حيث النتائج:

من خلال عرض الباحثة للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات البحث نجد أن نتائج الدراسات قد توصلت إلى: إمكانية تنمية

اللغة لدى الأطفال المعاقات عقليًا،كما أشارت إليه دراسة فلدمان وآخرون. Feldman et al(1993)، دراسة شاش (١٩٩٨)، دراسة المغازى (١٩٩٩)، دراسة على (٢٠٠٨)، دراسة حمود (٢٠١٢).

فروض البحث:

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن طرح الفروض التالية:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية)لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية).

إجراءات للبحث:

أولًا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث تمت عملية القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمتغيرات البحث ومعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

ثانيًا: عينة البحث:

١- تم اختيار عينة البحث الحالي من بين الأطفال المعاقات عقليًا الملحقات بمعهد التربية الفكرية بأبها، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٠) عامًا بمتوسط عمر زمنى قدره (٩٨) شهرًا، وانحراف معيارى (٩) شهور تقريبا، ولديهم ضعف عقلى يتراوح ما بين (٥٠ -٧٠)، ولديهم حصيلة لغوية ضئيلة جدا.

٢- قسمت العينة الكلية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة

قوام كل منها (٥) معاقة عقليًا، وقد تأكدت الباحثة من عدم وجود فروق بين العينة التجريبية والضابطة قبل بدء البرنامج في المتغيرات التالية (العمر الزمنى–الذكاء– أبعاد مقياس اختبار اللغة).

جدول (٢)

قيمة (U) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر والذكاء

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	تجريبية	٥	٤،٨	٢٤	٩	٠،٧٤	غير دالة
	ضابطة	٥	٦،٢	٣١			
الذكاء	تجريبية	٥	٥،٤	٢٧	١٢	٠،١١	غير دالة
	ضابطة	٥	٥،٦	٢٨			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) غير دالة إحصائيًا مما يعنى تجانس المجموعتين في العمر الزمنى والذكاء.

جدول (٣)

قيمة (U) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية).

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	قيمة Z	مستوى الدلالة
اللغة الاستقبالية	تجريبية	٥	٦،٦٠	٣٣،٠٠	٧	١،١٧	غير دالة
	ضابطة	٥					
اللغة التعبيرية	تجريبية	٥	٤،٤٠	٢٢،٠٠	١	٠،٥٣	غير دالة
	ضابطة	٥					
مضمون اللغة	تجريبية	٥	٦،٠٠	٣٠،٠٠	٤	١،٧٩	غير دالة
	ضابطة	٥					
البراجماتيقا	تجريبية	٥	٥،٠٠	٢٥،٠٠	١٠	١	غير دالة
	ضابطة	٥					
الإطار اللحنى	تجريبية	٥	٧،٢٠	٣٦،٠٠	١٠	١	غير دالة
	ضابطة	٥					
الدرجة الكلية	تجريبية	٥	٣،٨٠	١٩،٠٠	٤	١،٧٨	غير دالة
	ضابطة	٥					

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) غير دالة إحصائيًا مما يعنى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية قبل تطبيق البرنامج.

ثالثًا: أدوات البحث :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

١- مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (الصورة الرابعة) إعداد وترجمة/ لويس مليكه (١٩٩٨)

٢- مقياس اختبار اللغة إعداد / نهلة الرفاعى (٢٠٠٦)

٣- البرنامج التدريبى لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا إعداد/ الباحثة

١ ـ مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة)/ إعداد لويس مليكه Stanford Binet Intelligence Test

ظهر هذا الاختبار عام ١٩٠٥ على يد العالم الفرنسى بينيه وزميله سيمون حيث طلبت وزارة المعارف الفرنسية أن يضع أداة تستخدم لتحديد الأطفال القادرين على التعلم من غير القادرين، أى أنه وضع للتمييز بين الأسوياء وضعاف العقول.

وقد قام بتنقيح المقياس عدة مرات في أعوام ١٩٠٨، ١٩١١، ١٩١٦. وقام تيرمان بجامعة ستانفورد بنقل الاختبار إلى الإنجليزية وأجرى تعديلات على بنوده وأعاد تقنيته.

وفى عام ١٩٣٧ قام تيرمان وميريل (Terman, Merrill) بتعديل آخر وظهرت أول صورة كاملة ومستقرة، في شكل صورتين متكافئتين (ل، م). وأجرى التعديل الثانى تيرمان وميريل عام ١٩٦٠ حيث جمعا الصورتين (ل، م) معًا في صورة واحدة، واستخدما مفهوم نسبة الذكاء العادية بدلًا من نسبة الذكاء الإنحرافية وامتد المقياس إلى عمر ١٨ سنة.

وقام ثورنديك وهاجن وستلر Thorndik, Hagen, sattler بإجراء التعديل الثالث للاختبار عام ١٩٧٢، وصدر التعديل الرابع للاختبار عام ١٩٨٤ حيث تعرض لتعديلات جوهرية وأصبح مشابهًا للاختبارات المعاصرة. وقد شمل التغيير التكوين الداخلى وعدد الاختبارات وبنودها.

وقد نقل إسماعيل القبانى عام ١٩٣٨ صورة اختبار ١٩١٦ إلى العربية وقام محمد عبد السلام عام ١٩٥٦ بترجمة الصورة (ل) لطبعة ١٩٣٧. ونشر مصرى حنوره وكمال مرسى عام ١٩٨٧ ترجمة للصورة (ل - م) طبعة ١٩٦٠، وقدم لويس مليكه بالاشتراك مع بعض الباحثين الصورة الجديدة للاختبار طبعة ١٩٨٤.

ويتكون الاختبار في صورته الجديدة من خمسة عشر اختبارًا فرعيًا تقيس أربعة مجالات من القدرات المعرفية هى: (الاستدلال اللفظي،والاستدلال البصرى / المجرد،والاستدلال الكمى،والذاكرة قصيرة المدى)

جدول (٤)

القدرات واختباراتها الفرعية في اختبار بينيه (التعديل الرابع)

القدرة	الاختبارات الفرعية التي تقيسه	عدد البنود
الاستدلال اللفظي	المفردات الفهم المتناقضات العلاقات اللفظية	٤٦ لجميع الأعمار ٤٢ لجميع الأعمار ٣٢ للأعمار من ٢-١٤ سنة ١٨ لعمر ١٢ سنة فأكثر
الاستدلال البصرى / المجرد	تحليل النمط المحاكاة المصفوفات ثنى وقص الورق	٤٢ لجميع الأعمار ٢٨ للأعمار من ٢-١٣ سنة ٢٦ لعمر ٧ سنوات فأكثر ١٨ لعمر ١٢ سنة فأكثر
الاستدلال الكمى	المعالجة الكمية سلاسل الأرقام بناء المعادلات	٤٠ لجميع الأعمار ٢٦ لعمر ٧ سنوات فأكثر ١٨ لعمر ١٢ سنة فأكثر
الذاكرة قصيرة المدى	تذكر الخرز تذكر الجمل تذكر الأرقام تذكر الأشياء	٤٢ لجميع الأعمار ٤٢ لجميع الأعمار ٢٦ لعمر ٧ سنوات فأكثر ١٤ لعمر ١٧ فأكثر

صدق الاختبار:

لقد تم حساب صدق الاختبار من خلال صدق المحك مثل بينيه (ل - م)، وكوفمان، ومقيابيس وكسلر للأطفال والكبار، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٨١ إلى ٠,٩١ وهى دالة (مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ص ص ٢٥٦-٢٥٧).

ثبات الاختبار:

تم حساب الثبات في البحث الحالي بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين قوامها (٢٠) طفلا بعد فترة زمنية أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانى ٠,٩٤ وهى قيمة دالة عند (٠,٠١).

٢ـ مقياس اختبار اللغة:

يهدف هذا المقياس لتحديد الكفاءة اللغوية لدى الطفل من حيث المفردات والفهم والتركيب والشكل أو الصرف .

ويتكون هذا الاختبار من (٤٩) سؤالًا يقيس مجموعة من الاختبارات منها:

أ. اختبار فهم السياق (اللغة الاستقبالية): ويشتمل على (١٩) بند تتمثل في البنود الآتية: ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٣١، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤ وتكون الدرجة من ٩٢.

ب. اختبار التعبير عن السياق (اللغة التعبيرية): ويشتمل على (٢١) بند تتمثل في البنود الآتية: ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٨، ٤٣، ٤٥، ٤٨، ٤٩ وتكون الدرجة من ١٠٦.

ج. اختبار مضمون اللغة: ويشتمل على (٥) بنود تتمثل في البنود الآتية: ٣٦،٣٥،٣٤،٣٣،٣ وتكون الدرجة من ١٤٥.

د. اختبار البراجماتيكا: يشتمل على (١) بند يتمثل في البند رقم (٤٦) وتكون الدرجة من ٧.

هـ. اختبار الإطار اللحنى: يشتمل على (١) بند يتمثل في البند رقم (٤٧) وتكون الدرجة من ٦.

المجموع الكلى للدرجات من ٣٥٦ درجة.

ملحوظة: البند (١، ٢) لم يجمعوا.

ثبات الاختبار:

تأكدت الباحثة من ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق على عينة بلغت قوامها (٢٠) طفلًا من العاديين والمعاقين سمعيًا، وحسبت معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد المقياس فتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٥٨-٠,٨٧، وجميعها قيم دالة عند (٠,٠١).

صدق الاختبار:

حسبت الباحثة الصدق من خلال التحقق من التجانس الداخلى للمقياس حيث حسبت معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليها فكانت كما يلى:

١. البعد الأول (اللغة الاستقبالية): تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٤١-٠,٦٨
٢. البعد الثانى (اللغة التعبيرية): تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٤٣-٠,٦٣
٣. البعد الثالث (مضمون اللغة): تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٩-٠,٥٦
٤. البعد الرابع (البراجماتيقا): تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٩-٠,٥٩
٥. البعد الخامس (الاطار اللحنى): تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٨-٠,٥٦ وجميعها قيم دالة عند (٠,٠١).

٣ـ برنامج تدريبى لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا بالمرحلة الابتدائية إعداد/الباحثة

التخطيط العام للبرنامج:

قامت الباحثة بإعداد برنامج يستهدف تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية الملحقات بمعهد التربية الفكرية بأبها وتم بناء وإعداد البرنامج وفقًا لعدد من المراحل التي تتضح في النقاط التالية.

أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج على مجموعة من الأسس منها :

(١) الإطلاع على الدراسات والبحوث والكتب والبرامج العربية والأجنبية السابقة التي تناولت تنمية المفردات اللغوية لذوى الإحتياجات الخاصة وخاصة التلميذات ذوات إعاقة فكرية.

(٢) الإطلاع على الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تعليم التلميذات ذوات إعاقة فكرية.

(٣) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التخصصية لتشخيص وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام والتى عقدت بمركز الإرشاد النفسى التابع لكلية التربية بجامعة عين شمس في الفترة من ٢٠٠٦/٦/٢٦ إلى ٢٠٠٦/٨/٧ وقد اجتازتها بتقدير ممتاز.

(٤) خبرات الباحثة في إعداد البرامج الإرشادية التي مرت بها في مرحلة الماجستير بعنوان فاعلية النمذجة الحية لعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية «القابلين للتعلم» بتاريخ ٢٠٠٨/٩/٢٨.

(٥) خبرات الباحثة في إعداد البرامج الإرشادية التي مرت بها في مرحلة الدكتوراة بعنوان فعالية استخدام التواصل الملفوظ في تنمية المهارات اللغوية وأثره على التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع بتاريخ ٢٠١٣/٥/١٤.

(٦) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التدريبية في إعداد إختصاصي تنمية لغوية بتقدير : ممتاز سنة : ٢٠١٠ لمدة : تسعة أشهر
في وحدة الإستشارات النفسية والاجتماعية كلية البنات جامعة : عين شمس

(٧) (٧) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التدريبية في إعداد مدرب نطق بتقدير: ممتاز سنة : ٢٠١٠ لمدة : سبعة أشهر في وحدة الإستشارات النفسية والاجتماعية كلية البنات جامعة : عين شمس

(٨) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التدريبية في تطبيق وتفسير اختبار اللغة مركز الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة : حلوان

(٩) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التدريبية في اللفظ المنغم مركز الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة : حلوان

(١٠) خبرات الباحثة التي حصلت عليها من الدورة التدريبية في فنيات التخاطب بالكمبيوتر كلية رياض الاطفال جامعة : القاهرة سنة : ٢٠١٠

الفئة المستهدفة:

تم وضع البرنامج المقترح لعينة من ذوات الإعاقة الفكرية الملحقات بمعهد التربية الفكرية للبنات بأبها، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٠) سنوات ولديهم ضعف عقلى يتراوح ما بين (٥٠ -٧٠) درجة، ولديهم مفردات لغوية ضئيلة جدًا.

تم تقسيم العينة إلى مجموعتين :

أ- مجموعة تجريبية : تتكون من (٥) أطفال من الذوات الإعاقة الفكرية.

ب- مجموعة ضابطة : تتكون من (٥) أطفال من الذوات الإعاقة الفكرية.

أهداف البرنامج :

أولًا : **الهدف العام**: تنمية المفردات اللغوية لدى التلميذات ذوات إعاقة فكرية بالمرحلة الابتدائية.

ثانيًا: **الأهداف الإجرائية للبرنامج** :

١- التعرف على الحروف الهجائية
٢- تسمية الحروف الهجائية.
٣- التعرف على أجزاء الجسم.
٤- تسمية أجزاء الجسم
٥- التعرف على المجموعات الضمنية مثل (الملابس – الفواكه – الخضروات – الحيوانات – وسائل المواصلات – الطيور – أدوات المائدة)
٦- تسمية المجموعات الضمنية مثل (الملابس – الفواكه – الخضروات – الحيوانات – وسائل المواصلات – الطيور – أدوات).
٧- التعبير عن جملة من كلمتين.
٨- التعبير عن جملة من ثلاث كلمات.

أهمية البرنامج :

أولًا: **الأهمية النظرية**:

(أ) الطفل ذي الإعاقة الفكرية يحتاج إلى تربية خاصة وبالتالى فإن الاهتمام به يعتبر الواجهة والمرآة لتقدم المجتمع.
(ب) ندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحثة التي استخدمت تنمية المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: **الأهمية التطبيقية**:

إعداد برنامج تدريبى لتنمية المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية.

الأدوات التي تم استخدامها في تنفيذ البرنامج:

١- جهاز كمبيوتر ومجموعة من CD محمل عليها صور وأصوات لبعض نماذج من البيئة أصوات لبعض الحيوانات مثل صوت(الكلب–القطة)، وأصوات لبعض الطيور مثل صوت (الديك– العصفورة).

٢- مجموعة من الدمى.
٣- مرآة
٤- مجسمات وصور لبعض الحيوانات والفواكه والخضروات والأثاث والمواصلات لإكساب الطفلة اللغة وتدريبها على النطق.

الأسلوب التدريبى الذى تم استخدامه في البرنامج :

استخدمت الباحثة التدريب الفردى والجماعى في جلسات البرنامج وذلك لمراعاة الفروق الفردية وخلق نوع من التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.

الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج:

١- فنية النمذجة Modeling
٢- فنية التعزيز Reinforcement
٣- فنية الواجب المنزلى Home Work

وحدات البرنامج: شملت وحدات البرنامج على ما يلى:

١- موعد جلسات البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ثلاثة أيام أسبوعيًا، تم تطبيق البرنامج بصورة فردية وجماعية.

٢- عدد جلسات البرنامج:

تكونت عدد جلسات البرنامج من (٣٦) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا.

٣- مدة البرنامج :

استغرق تطبيق البرنامج المقترح ثلاثة أشهر أى (٣٦) يومًا.

٤- لغة البرنامج :

استخدمت الباحثة في البرنامج المقترح اللغة العامية العربية.

٥- مكان تطبيق جلسات البرنامج :

تم تطبيق البرنامج بحجرة الأخصائية بالمعهد وذلك لما يتميز به ذلك المكان من هدوء ونظافة

تقويم البرنامج :

يعرف التقويم من وجهة النظر التربوية والنفسية بأنه إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة بناء على الأهداف التي تم تحديدها .

ويذكر سيد أحمد وآخرون (٢٠٠١: ٣٣٢) أن التقويم يتضمن عملتين أساسيتين هما:

تقويم ذاتى Subjective Evaluation : حيث يلجأ فيه الفرد إلى المقاييس الذاتية في عملية التقويم.

وتقويم موضوعى Objective Evaluation : وهو يتضمن استخدام وسائل القياس السليمة التي تقوم على الملاحظات الكمية عن موضوع التقويم.

وقامت الباحثة بتقويم البرنامج لمعرفة مدى تأثير البرنامج لزيادة المفردات اللغوية لدى الأطفال المعاقات عقليًا بالمرحلة الابتدائية (المجموعة التجريبية) موضع اهتمام البحث الحالى.

صدق البرنامج :

للتحقق من صدق البرنامج المقترح لتنمية المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، تم عرض الصورة الأولية منه على عدد من أعضاء هيئة التدريس لأخذ أرائهم حول:

مدى ملائمة البرنامج للتلميذات ذوات إعاقة فكرية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٠) سنوات ولديهم ضعف عقلى يتراوح ما بين (٥٠-٧٠)، ولديهم مفردات لغوية بسيطة- مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج التدريبى .

- مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج .

خطوات تطبيق البرنامج :

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

١- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات وذلك على عينة إستطلاعية من االذوات الإعاقة الفكرية الذين تتراوح أعمارهم الزمنية

ما بين (٧-١٠) سنوات، ولديهم ضعف عقلى يتراوح ما بين (٥٠-٧٠) درجة، ولديهم مفردات لغوية ضئيلة جدًا مع مراعاة استبعاد المعاقات عقليًا التي ترجع قلة المفردات اللغوية لديهم لأسباب عضوية.

٢- تم تقسيم أفراد عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم تطبيق المقاييس عليهم (قياس قبلى).

٣- تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) المعربة للويس كامل مليكه (١٩٩٨) على أفراد العينة التي تم تحديدها وذلك لتحقيق التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤- تم تطبيق مقياس الذكاء على أفراد العينة طبيًا بمعرفة طبيب المدرسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- تم تطبيق مقياس إختبار اللغة على المجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد الكفاءة اللغوية لدى كل طفل.

٦- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط .

٧- بعد إنتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق المقاييس مرة ثانية (قياس بعدى) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٨- بعد شهرين من تطبيق البرنامج والتطبيق البعدي تم القيام بعمل دراسة تتبعية للتعرف على مدى إستمرارية فعالية البرنامج وفى هذه الخطوة تم تطبيق مقياس إختبار اللغة على المجموعة التجريبية فقط مرة ثالثة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات البحث وحجم العينة وتتمثل هذه الأساليب الإحصائية فى:

١- اختبار (مان-ويتنى) Mann-Whitney Test للمجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة).

٢- اختبار (ويلكوكسون) Wilcoxon Signed Ranks Test للمجموعات المرتبطة (قبلى-بعدى)، (بعدى – تتبعى) للتجريبية.

نتائج البحث وتفسيره:

أولًا: نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس اختبار اللغة (أبعاده والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى Mann-Whitney للعينات الصغيرة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اختبار اللغة وأبعاده والدرجة الكلية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياس البعدي، وتتضح النتائج بجدول رقم (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار مان ويتنى لدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسات (القبلي–البعدي- التتبعي) على اختبار اللغة "أبعاده والدرجة الكلية" ودلالتها الإحصائية

	الأبعاد	المجموعات (تجريبية- ضابطة)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس القبلي	مجموع إجابات اختبار فهم السياق "اللغة الاستقبالية"	تجريبية	٥	٦,٦٠	٣٣,٠٠	١,١٧	٠,٣١	٠,٧٨
		ضابطة	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار التعبير عن السياق "اللغة التعبيرية"	تجريبية	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	٠,٥٢٩	٠,٦٩	٠,٣٥
		ضابطة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "مضمون اللغة"	تجريبية	٥	٧,٢٠	٣٦,٠٠	١,٧٨٦	٠,٠٩٥	١,١٩
		ضابطة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "البراجماتيقا"	تجريبية	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	١	٠,٦٩	٠,٦٧
		ضابطة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "الإطار اللحنى	تجريبية	٥	٦,٠٠	٣٠,٠٠	١	٠,٦٩	٠,٦٧
		ضابطة	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠			
	مجموع القياس القبلي	تجريبية	٥	٧,٢٠	٣٦,٠٠	١,٧٨١	٠,٠٩٥	١,١٩
		ضابطة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠			

	الأبعاد	المجموعات (تجريبية- (ضابطة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ	مستوى الدلالة	حجم الأثر
القياس البعدي	مجموع إجابات اختبار فهم السياق "اللغة الاستقبالية"	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦٤٣	٠,٠٠٨	١,٧٦٢
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار التعبير عن السياق "اللغة التعبيرية"	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦٣٥	٠,٠٠٨	١,٧٦
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "مضمون اللغة	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦١٩	٠,٠٠٨	١,٧٥
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "البراجماتيقا	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٧٩٥	٠,٠٠٨	١,٨٦
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "الإطار اللحنى	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٨٣٥	٠,٠٠٨	٣,٧٨
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع القياس البعدي	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦١٩	٠,٠٠٨	١,٧٥
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
القياس التتبعي	مجموع إجابات اختبار فهم السياق "اللغة الاستقبالية"	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦٤٣	٠,٠٠٨	١,٧٦
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار التعبير عن السياق "اللغة التعبيرية"	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦٣٥	٠,٠٠٨	١,٧٦
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "مضمون اللغة	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦١٩	.٠٠٨	١,٧٥
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "البراجماتيقا	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٧٩٥	.٠٠٨	١,٨٦
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع إجابات اختبار "الإطار اللحنى	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٨٣٥	.٠٠٨	١،٨٩
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
	مجموع القياس التتبعي	تجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢,٦١٩	.٠٠٨	١,٧٥
		ضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد اختبار اللغة (اللغة الاستقبالية – اللغة التعبيرية – مضمون اللغة – البراجماتيقا – الإطار اللحنى) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠١)، وبالرجوع إلى متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة، يتضح أن متوسطات المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على التأثير الإيجابى لبرنامج تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية بالمرحلة الابتدائية، الذى ظهر تأثيره الإيجابى على المجموعة التجريبية دون الضابطة وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول.

ويتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس اختبار اللغة (اللغة الإستقبالية–اللغة التعبيرية–مضمون اللغة–البراجماتيقا–الإطار اللحنى) والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت تلك الفروق دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبالرجوع إلى متوسطات المجموعتين يتضح أن متوسطات المجموعة التجريبية على أبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية أعلى من متوسطات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على التأثير الإيجابى لبرنامج تنمية المفردات اللغوية لدى المعاقات عقليًا، الذى ظهر تأثيره الإيجابى على المجموعة التجريبية دون الضابطة وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول.

تفسير نتائج الفرض الأول:

توصلت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اللغة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ترجع هذه النتيجة التي أكدت وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى الأنشطة المستخدمة في البرنامج والتى اعتمدت على برنامج تنمية المفردات اللغوية، في زيادة المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة فلدمان وآخرون. Feldman et al (1993)، دراسة على (٢٠٠٨)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات من فعالية برنامج تنمية المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية. وهذا ما أكدته نتائج هذا الفرض.

ثانيًا: نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه «توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار اللغة «أبعاده والدرجة الكلية» لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test للعينات الصغيرة كأسلوب إحصائى لا بارامترى لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية وتتضح النتائج بالجدول التالى:

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لأبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية

الأبعاد	المقارنات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مجموع إجابات اختبار فهم السياق "اللغة الاستقبالية"	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٣٢	٠,٠٤٢	٢,٠٣٢
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					
مجموع إجابات اختبار التعبير عن السياق "اللغة التعبيرية"	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣	٢,٠٢٣
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					
مجموع إجابات اختبار "مضمون اللغة	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٢٣	.٠٤٣	٢,٠٢٣
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					
مجموع إجابات اختبار "البراجماتيقا	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٤١	.٠٤١	٢,٠٤١
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					
مجموع إجابات اختبار "الإطار اللحنى	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٦٠	٠,٠٣٩	٢,٠٦
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					
المجموع	بعدي-قبلي	سالبة	٠	٠٠.	٠٠.	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣	٢,٠٢٣
		موجبة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠			
		متساوية	٠					

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لجميع أبعاد اختبار اللغة لصالح القياس البعدي، وكان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة وكانت الفروق دالة عند (٠,٠٥) مما يدل هذا على تحسن أداء الطالبات من الناحية اللغوية ويرجع ذلك إلى التأثير الإيجابى لبرنامج تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.بالمرحلة الابتدائية بعد تطبيق البرنامج عليهم وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثانى.

ولتحديد درجة تأثير البرنامج (الفعالية) قامت الباحثة بحساب حجم الأثر لقيم (Z) لكل بعد من أبعاد المقياس وذلك من القانون: حجم الأثر = Z 2 / جذر (ن-١)

والنتائج موضحة بالجدول السابق، حيث تشير إلى درجة تأثير كبير للبرنامج على تحسين اللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ومستويات حجم الأثر (٠،٢ ضعيف،٠،٥متوسط،٠،٨مرتفع)(سكران، ٢٠٠٦)

تفسير نتائج الفرض الثانى:

توصلت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اختبار اللغة لصالح القياس البعدي، وتؤكد هذه النتائج نتائج الفرض الثالث مما يؤكد فعالية التدريب على برنامج تنمية المفردات اللغوية لدى المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الفعالية والأثر الإيجابى للتدريب على أنشطة البرنامج والتى تتفق مع دراسة فلدمان وآخرون. Feldman et al (1993)، دراسة على (٢٠٠٨)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات من فعالية برنامج تنمية المفردات اللغوية لذوات الإعاقة الفكرية. وهذا ما أكدته نتائج هذا الفرض.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على اختبار اللغة « أبعاده والدرجة الكلية « بعد شهرين من انتهاء تطبيق برنامج تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية. بالمرحلة الابتدائية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test للعينات الصغيرة كأسلوب إحصائى لا بارامترى لحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية وتتضح النتائج بالجدول التالى:

نتائج اختبار ويلكوكسون «2 Wilcoxon Signed Ranks Test Related Samples"

جدول (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لأبعاد اختبار اللغة والدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية

الأبعاد	المقارنات	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مجموع إجابات اختبار فهم السياق "اللغة "الاستقبالية	تتبعى- بعدى	سالبة	٠	٠٠	٠٠	٠,٠١	١,٠٠٠	٠,٠١
		موجبة	٠	٠٠	٠٠			
		متساوية	٥					
مجموع إجابات اختبار التعبير عن السياق "اللغة "التعبيرية	تتبعى- بعدى	سالبة	٠	٠٠	٠٠	٠,٠١	١,٠٠٠	٠,٠١
		موجبة	٠	٠٠	٠٠			
		متساوية	٥					
مجموع إجابات اختبار "مضمون "اللغة	تتبعى- بعدى	سالبة	٠	٠٠	٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧	١,٠٠٠
		موجبة	١	١,٠٠	١,٠٠			
		متساوية	٤					
مجموع إجابات اختبار ""البراجماتيقا	تتبعى- بعدى	سالبة	٠	٠٠	٠٠	٠,٠١	١,٠٠٠	٠,٠١
		موجبة	٠	٠٠	٠٠			
		متساوية	٥					
مجموع إجابات اختبار "الإطار "اللحنى	تتبعى- بعدى	سالبة	٠	٠٠	٠٠	٠,٠١	١,٠٠٠	٠,٠١
		موجبة	٠	٠٠	٠٠			
		متساوية	٥					
المجموع	المجموع	سالبة	٠	٠٠	٠٠	١,٠٠٠	٠,٣١٧	١,٠٠٠
		موجبة	١	١,٠٠	١,٠٠			
		متساوية	٤					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z غير دالة مما يعنى ثبات البرنامج.

مما يدل ذلك على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لجميع أبعاد اختبار اللغة (اللغة الاستقبالية–اللغة التعبيرية–مضمون اللغة–البراجماتيقا– الإطار اللحنى) والدرجة الكلية، مما يؤكد هذا على استمرار بقاء تحسن أداء الطالبات من الناحية اللغوية ويرجع ذلك إلى التأثير الإيجابى الذى أحدثه برنامج تنمية المفردات اللغوية للتلميذات ذوات إعاقة فكرية.بالمرحلة الابتدائية عند المستوى الذى كان عليه بعد انتهاء جلساته وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية ويرجع تفسير ذلك إلى استمرار فعالية برنامج تنمية المفردات اللغوية وتأثيره بصورة إيجابية في تنمية اللغة لدى المعاقات عقليًا، حيث راعى البرنامج في أثناء إعداده خصائص نمو هؤلاء المعاقات في هذه المرحلة العمرية واحتياجاتهم وكذلك أثناء تنفيذ البرنامج أيضًا.

وترجع الباحثة عدم وجود فروق في القياسين البعدي والتتبعي إلى أن الذوات الإعاقة الفكرية قد استفادوا من برنامج تنمية المفردات اللغوية مما أدى إلى استمرار فعالية البرنامج في تنمية المفردات اللغوية بعد مرور شهرين من توقف إجراءاته وتثبيت المفردات اللغوية والتواصل اللغوي لديهم.

وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء التطبيق التتبعي للمجموعة التجريبية حيث وجدت هؤلاء المعاقات مازالوا محتفظين بما تم تدريبيهم عليه في المفردات اللغوية لديهم التي تم تنميتها خلال البرنامج التدريبى، مما يدل ذلك إلى أن البرنامج كان له دور فعال في استمرارية تحسن اللغة التعبيرية والتواصل اللغوي بعد تحسنهم وعدم نكوصها عن ما تم تدريبهم عليه.

التوصيات:

(١) ضرورة زيادة الاهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة.

(٢) ضرورة الاستعانة بالمتخصصين في التربية الخاصة في المؤسسات المعنية بتلك الفئات.

(٣) تدريب المعلمين على كيفية إعداد واستخدام البرامج العلاجية لمساعدة ذوى الإعاقات االفكرية وغيرها من الإعاقات.

(٤) ضرورة إعداد برامج إرشادية لأسر الأطفال المعاقين وخاصة الإعاقة الفكرية.

البحوث المقترحة:

(١) فعالية برنامج لتنمية اللغة الاستقبالية للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة.

(٢) فعالية برنامج تدريبي للتعرف على الألوان للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة.

(٣) فعالية برنامج تدريبي لتنمية القدرة على الفهم والتعبير عن المتضادات للأطفال ذوي الإعاقة البسيطة.

المراجع

أبو النور، محمد عبد التواب؛ عبد الفتاح، آمال جمعه؛ عبد الفتاح، أحمد سيد (٢٠١٥). **علم نفس النمو لذوى الاحتياجات الخاصة**. الدمام: مكتبة المتنبي.

أبو سوسو، سعيدة محمد (٢٠٠٤). رعاية الطفل المعوق وذوى الاحتياجات الخاصة في الإسلام وعلم النفس. المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة . تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربى- الواقع والمستقبل. جامعة المنصورة، ٢٤-٢٥ مارس.

أحمد، سهير كامل (١٩٩٨). **سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أخرس، نائل محمد، سليمان، عبد الرحمن سيد، جاد المولي، أحمد محمد (٢٠١٧). **اضطرابات التواصل**. الدمام: مكتبة المتنبي.

البلاوى، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٣). **اضطرابات النطق. دليل أخصائي التخاطب والمعلمين والوالدين**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٦). **اضطرابات التواصل** (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الروسان، فاروق (٢٠١٠). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: «مقدمة في التربية الخاصة»**. (ط٨).عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩٠). **اللغة واضطرابات النطق والكلام**. الرياض: دار المريخ.

الفرماوى، حمدى على (٢٠٠٥). **نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب. موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

الفقى، حامد عبد العزيز (١٩٩٠). **دراسات في سيكولوجية النمو** (ط٤). القاهرة: دار القلم للنشر والتوزيع.

القريوتى، يوسف ؛ السرطاوى، عبد العزيز ؛ الصمادى، جميل (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. ط٢، دبى: دار القلم للنشر والتوزيع.

المعتوق، أحمد محمد (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية أهميتها ومصادرها ووسائل تنميتها. الكويت : **سلسلة عالم المعرفة**، العدد ٢١٢، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

المغازى، خيرى (١٩٩٩). أثر برنامج للتهيئة اللغوية على بعض الآداءات اللغوية والمعرفية لذوى الاحتياجات العقلية القابلين للتعلم. **مجلة البحوث النفسية والتربوية** . تصدرها كلية التربية، جامعة المنوفية، (٢)، ١٧٥-٢٥٥.

النحاس، محمد محمود (٢٠٠٦). **سيكولوجية التخاطب لذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أمين، سهير محمود (٢٠٠٥). **اللجلجة التشخيص والعلاج** (ط٢). القاهرة: دار الفكر العربى.

بنى جابر، جودت؛ العزة، سعيد حسنى؛ المعايطة، عبد العزيز (٢٠٠٢). **المدخل إلى علم النفس**. عمان: دار الثقافة.

حمود، منال عبد الحميد (٢٠١٢). **فاعلية برنامج لغوى علاجى في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال متلازمة داون**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

سرجيوسبينى، ترجمة عبد الحميد، فوزى محمد ؛ عبد الفتاح، حسن عبد الفتاح ؛ ومراجعة علمية عبد الفتاح، كاميليا (٢٠٠١). **التربية اللغوية للطفل**. القاهرة : دار الفكر العربى.

سليمان،السيد عبد الحميد(٢٠٠٣).. **سيكولوجية اللغة والطفل**. دار الفكر العربى: القاهرة

شاش، سهير محمد (١٩٩٨). **أثر اللعب الجماعى الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا**. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق.

شريف، محمد شريف (٢٠٠٤). الحقوق التربوية للطفل المعاق رؤية إسلامية. المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة . تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربى-الواقع والمستقبل. في الفترة من ٢٤-٢٥مارس، جامعة المنصورة، المجلد١، ص ص:٤٢٩-٤٤١.

عبد المجيد، عبد العزيز(١٩٧٩). **اللغة العربية أصولها وطرق تدريسها**. القاهرة:دار المعارف.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٩). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. عمان: دار صفاء.

على، مروى محمد محمد (٢٠٠٨). **مدى فاعلية برنامج غنائى في تنمية اللغة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم: دراسة تجريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب-جامعة عين شمس.

عواد، أحمد أحمد؛ الشحات، مجدى محمد(٢٠٠٤). سلوك التقرير الذاتى لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم والقابلين للتعلم. **المؤتمر العلمى الثانى لمركز رعاية وتنمية الطفولة . تربية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الوطن العربى-الواقع والمستقبل**. جامعة المنصورة ٢٤-٢٥مارس.

غالب، معتصم الرشيد (٢٠١٦). **مهارات السلوك التكيفي**. الدمام: مكتبة المتنبى.

فتحي، محمد رفقى (١٩٨٧). **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل**. الكويت: دار القلم.

قاسم، أنسى محمد (١٩٩٧). **مقدمة في سيكولوجية اللغة**. القاهرة، كلية رياض الأطفال.

كولاروسو وأوروك.ترجمة أحمد الشامى وآخرون (٢٠٠٣). **ذوى الاحتياجات الخاصة**. القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر.

منصور، عبد المجيد سيد أحمد؛ النويرى، محمد بن عبد المحسن ؛ الفقى، إسماعيل محمد (٢٠٠١). **علم النفس التربوى . علم النفس والأهداف التربوية- سيكولوجية المتعلم -سيكولوجية التعلم-سيكولوجية التنظيم العقلى-التقويم التربوى**. ط٤ . الرياض: مكتبة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم(١٩٩٠). مكتب الوزير، قرار وزارى رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١/٢٨ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة: مطبعة الوزارة.

يوسف، جمعه سيد (١٩٩٠). **سيكولوجية اللغة والمرض العقلى**. سلسلة عالم المعرفة رقم ١٤٥، الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

Grossman,H.(1983),Classification in Mental Retardation.The American Association on Mental Deficiency,Vol.(7),No.(4),pp.212-217.

Sapir, E. (1921), Language An Introduction to the Study of Speech, New york: Harcourt, Brance and Co., Inc.

Sdorow, L.M.(1995), Psychology 3rd.ed.,New york:Brown Benchmark.

Smith, M. (1988), Spoken Language, In p. Scholoss, C. Hughes and M. Smith (Eds,) Community Integration for Person with Mental Retardation, Boston, M A. College-Hill Press, PP. 173- 217.

المعايير السعودية للصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس [1]

د. عبدالكريم بن حسين الحسين

أ.د صلاح الدين فرح بخيت

أ. الجوهرة بنت إبراهيم الجنيدل

قسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

١- دُعم هذا المشروع من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.

ملخص البحث:

يعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واحدًا من أكثر الاضطرابات انتشارًا بين الطلبة، وتؤكد متطلبات التقييم المبني على الأدلة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه على ضرورة استخدام مقاييس تقدير المعلمين التي تتمتع بالصدق والثبات، وتشمل على معايير محلية للمجتمع. ويوصي المختصين باستخدام مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية" الصادر في عام ٢٠١٦م كأحد أدوات التقييم المبنية على الأدلة. وبما أن هناك نسخة عربية للمقياس تتمتع بالصدق والثبات، فقد هدف البحث الحالي إلى استخراج معايير محلية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس "الصورة المدرسية" بمدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من (٢٨٨١) معلمًا، لتقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ - ١٧ سنة، وأظهرت نتائج البحث معايير محلية بناء على متغير الجنس والعمر. وتمت مناقشة نتائج البحث، وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

الكلمات المفتاحية: السعودية، فرط الحركة وتشتت الانتباه، المعايير، مقاييس التقدير.

Saudi standards of school version for the ADHD Rating Scale—5 for Children and Adolescents

Abstract

ADHD is one of the most prevalent disorders among students. The requirement of evidence-based assessment of ADHD emphasizes the necessity of using teachers' rating scales that are, valid, reliable,and normed. Specialistsrecommend using the ADHD Rating Scale—5 for Children and Adolescents "school Version". The Arabic version of this rating scale was validated. Therefore, the current study aimed at presenting normative data for the ADHD Rating Scale–5 based on age and gender. In this study, 2881 teachers participated to rateADHD among males and femalesstudents ranged in age between 3 and 17 years. The results reported normativedata for teachers ratings by child gender and age. The results were discussed and several recommendations and suggestions were provided.

Key words:ADHD, norms, rating scales, Saudi Arabia

مقدمة البحث:

يعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واحدًا من أكثر الاضطرابات المشخصة في مرحلة الطفولة، إلا أنه تختلف نسبة انتشاره من دراسة لأخرى باختلاف مجتمع الدراسة، والطرق المستخدمة للتقييم، وكذلك المعايير التشخيصية التي يتم بناءً عليها التعرف على مدى وجود الاضطراب (Matson, Andrasik, & Matson, 2009)، ومع ذلك يشير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية إلى أن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يحدث في معظم الثقافات بنسب تختلف باختلاف المرحلة العمرية، حيث يحدث لدى الأطفال بنسبة ٥٪، بينما يحدث لدى الكبار بنسبة ٢,٥٪ (APA, 2013).

ويعاني الكثير من الطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه من مشكلات في العلاقات الاجتماعية، وانخفاض في التحصيل الأكاديمي (DuPaul, Reid, Anastopoulos, Lambert, Watkins, & Power, 2015)، وقد أشارت الدراسات إلى أنهم أكثر احتمالية من أقرانهم للمعاناة من صعوبات التعلم بمعدل ١ - ٤ (Sparrow, & Erhardt, 2014)، وفي الآونة الأخيرة زاد الاهتمام بتقديم برامج تعليمية مبنية على الأدلة (evidence-based) لهذه الفئة-كأحد فئات التربية الخاصة-، بهدف تقليل أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه لديهم، وتطوير قدراتهم في جوانب الضعف الأكاديمية، والاجتماعية. وحديثًا، وبعد تنامي الاهتمام المتزايد بالممارسات المبنية على الأدلة (evidence-based practices) لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات زاد أيضًا الوعي بضرورة الاهتمام بالتقييم المبني على الأدلة (evidence-based assessment) (Matson et al., 2009)، ويعرف التقييم المبني على الأدلة بأنه "التأكيد على الاستفادة من الأبحاث، والنظريات عند اختيار أهداف التقييم، والأساليب والإجراءات المستخدمة في التقييم، والطريقة التي تتجلى فيها عملية التقييم" (Hunsley & Mash, 2007, p.29)، كما يستخدم هذا المصطلح لوصف "طرق التقييم المبنية على أدلة تجريبية من حيث الصدق، والثبات، وكذلك فائدتها العيادية لأغراض معينة ومجتمع محدد" (Mash &Hunsley, 2005, p. 364).

وعند الالتزام بالتقييم المبني على الأدلة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه فإنه يجب أن يأخذ القائمين على التقييم بعين الاعتبار توفر الصدق والثبات في المقاييس التي سوف يستخدمونها مع الطفل، والهدف من تطبيقها. ففي حال الحاجة- مثلاً- لإعادة تطبيق مقياس على نفس الشخص، وذلك بتطبيقه قبل التدخل، وبعده فإنه يلزم التأكد من أن المقياس المستخدم تم التأكد من ثباته من خلال إعادة الاختبار (Matson et al., 2009)، ومع ذلك فأنه لا يكفي مجرد التحقق من صدقه، وثباته فقط، بل أن تلبية المعايير المتعلقة، بالصدق والثبات غير كافية ما لم تستخرج له معايير وطنية يمكن من خلالها مقارنة أداء الطفل المشخص بالمستوى النمائي المتوقع منه؛ لذا يجب أن تشمل المقاييس المعيارية على معايير وطنية لعينة ممثلة للمجتمع في السن، والعرق، والخلفية الثقافية، والموقع الجغرافي (Kelley, Noell, & Reitman, 2003; Hyman, DuPaul, &Gormley, 2017).

وتلزم كذلك أفضل الممارسات في مجال تشخيص المشكلات السلوكية لدى الأطفال بإجراء تقييم شامل للحالة (Kelley et al., 2003)، حيث يشمل هذا التقييم على تقييم الأداء السلوكي، والأكاديمي (Pelham, Fabiano, &Massetti, 2005)، كما يجب أن يتم تقييم أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه، والضعف المصاحب لها في الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية مع المعلمين، والأقران للتعرف على اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وذلك لأن متطلبات الدليل التشخيصي والإحصائي تستلزم الجمع بين تقييم الأعراض، وتقييم الضعف المصاحب لها، وهناك العديد من مصادر المعلومات المفيدة لعلمية التقييم هذه، وهي مقاييس التقدير السلوكية، ودرجات الاختبارات التحصيلية، والسجلات المدرسية، والتقارير الدورية (Kelley et al., 2003)، وتعد مقاييس التقدير أداة ذات قيمة عالية للتشخيص الدقيق سواء في مرحلة الطفولة، أو المراهقة، أو الرشد (Kollins, Sparrow, &Conners, 2011)، كما تساعد على تقييم الطلبة في ضوء معايير الدليل التشخيصي الخامس من خلال جمع معلومات عن مدى وجود الأعراض لدى الطفل، وشدتها، وتكرارها في بيئتين أو أكثر، مقارنة بالماثلين له في الجنس والعمر، ويمكن استخدامها لمراقبة الاستجابة للتقدم عند اجراء التدخل حيث يتم مقارنة نتائج الطالب في بداية التدخل، واثناءه للتحقق من فاعلية التدخل (Kollins et al., 2011).

ولقد بدأ استخدام مقاييس تقدير أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في أواخر الستينات (Pelham et al., 2005)، ويتم تعبئتها من قبل المعلم، وولي الأمر، والطالب نفسه، لجمع معلومات عن الحالة في بيئات متعددة منها البيت، والمدرسة، والمجتمع، وفي مجالات كثيرة تشمل على الأداء الأكاديمي والاجتماعي، والوظيفي (Sparrow, &Erhardt, 2014)، وعلى الرغم من المعرفة الجيدة للأمهات بأطفالهم، إلا أن الاعتماد على التقارير المقدمة من قبلهم قد تؤدي أحيانًا إلى نتائج مضللة أما بقلة التعرف عليهم (under-identification) أو زيادة في التعرف عليهم (over-identification) (Sparrow, & Erhardt, 2014)، وهذا يؤكد على ضرورة الاستفادة من المعلم عملية التقييم كون الطالب يقضي الكثير من الوقت في البيئة المدرسية (Mat-son et al., 2009)؛ لذا تعد مقاييس التقدير المعبئة من قبل المعلمين أداة مهمة جدًا في التقييم المتعدد التخصصات، فالطلاب يقضون ما لا يقل عن ٣٠ ساعة في الأسبوع بالمدرسة، كما أن المدرسة تتطلب انتباه الطالب للمهام المقدمة له، والقدرة على منع السلوكيات الاندفاعية، وعدم التحرك من المقعد لفترات طويلة لمعظم اليوم الدراسي، وهذا ما يشكل تحديًا كبيرًا للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعليه يعد المعلم أحد الأشخاص الذين تتوفر لهم فرصة نادرة لملاحظة سلوك الطالب في الصف خلال فترة طويلة، وملاحظة درجة التأثير السلبي للأعراض السلوكية على الأداء الأكاديمي، والعلاقات الشخصية مع الآخرين (DuPaul, Reid, Anastopoulos, & Power, 2014).

ومن مقاييس التقدير التي تجمع ما اشتملت عليه متطلبات التقييم المبني على الأدلة مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس للأطفال والمراهقين-الصورة المدرسية-(DuPaul, Power, Anastopoulos, & Reid, 2016) حيث يراعي ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي فيما يتعلق بالمعايير التشخيصية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ويقيس أعراض الاضطراب، والضعف المصاحب له، وقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف على مدى مناسبة الخصائص السيكومترية لهذا المقياس بنسخته الإنجليزية، وعدد من اللغات الأخرى، ومنها دراسة دوباول (DuPaul, 1991) والتي تحققت من الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

الثالث-النسخة المدرسية، حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (٥٦٤) طالبًا، تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات - ١٢ سنة، وقد اشتمل المقياس على بعد واحد، و١٤ فقرة تم أخذها من الطبعة الثالثة المعدلة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأشارت نتائج الدراسة للتحليل العاملي أن المقياس يتكون من عاملين، هما فرط الحركة والاندفاعية، وتشتت الانتباه والتململ الحركي، كما اتضح حصول المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي، والثبات عن طريق إعادة الاختبار،وكذلك تبين وجود اتفاق بين المقيمين (Interrater Agreement)، ودرجة مناسبة من الصدق المرتبط بالمحك.

كما أجرى DuPaul, Power, Anastopoulos, Reid, McGoey, & Ikeda, (1997) دراسة أخرى لاستخراج بيانات معيارية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه الخاص بالمعلمين، والتحقق من البناء العاملي له، وطبق المقياس على عينة مكونة من ٤٠٠٩ طالبًا، يدرسون في مراحل دراسية متفاوتة بدءً من مرحلة الروضة إلى الصف الثالث ثانوي، واشتمل المقياس على بعدين، و١٨ فقرة تم أخذها من الطبعة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عاملين للمقياس وهما فرط الحركة-الاندفاعية، وتشتت الانتباه، كما تم استخراج بيانات معيارية لعينة ممثلة للمجتمع المحلي.

وقام McGoey, DuPaul, Haley, & Shelton, (2007) بدراسة للتحقق من صدق وثبات النسخة الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسةلمقياس اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الرابع، وجُمعت تقييمات المعلمين لـ٩٧٧طالبًا، تتراوح أعمارهم ما بين ٣ - ٥ سنوات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ومعاملات ثبات عالية عن طريق إعادة الاختبار، كما تبين صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي؛ مما يشير إلى أن النسخة الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة لهذا المقياس صادقة، وثابتة للتعرف على الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في تلك المرحلة.

وهدفت دراسة Szomlaiski, et al., (2009) إلى التحقق من صدق وثبات النسخة الدانماركية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه المعدل، وإمكانية استخدامه لمراقبة فاعلية برنامج علاجي، وضمت عينة الدراسة ١٠٥٨ طالبًا،تراوحت أعمارهم ما بين ٣ - ١٧ سنة، قيمهم المعلمين في البداية (الخط القاعدي)، وبعد ٣ أشهر (المتابعة)، وأظهرت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وميز بين الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأقرانهم العاديين (الصدق التمييزي)، كما تبين من خلال القياس القبلي، وبعد بداية البرنامج العلاجي أن المقياس حساس للتغير في أعراض الاضطراب.

كما قام Wan Abdullah, Yaacob, Wee Kok, &Pridmore, (2011) بدراسة من أجل بناء نسخة باللغة الماليزية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الرابع-الصورة المدرسية، وقياس مدى صدقه من خلال استخدام الصدق التمييزي، والتحليل العاملي، وقياس ثباته عن طريق إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي، وتم جمع البيانات من ٢٠٤ طالبًا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، والاتساق الداخلي، كما تبين وجود عاملين من خلال التحليل العاملي، وهما فرط الحركة-الاندفاعية وتشتت الانتباه، وميز المقياس بين الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وأقرانهم العاديين، وعليه فإنه يمكن استخدام المقياس في ماليزيا لتقييم فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال لما يتمتع به من خصائص سيكومترية مناسبة.

وحديثًا قام DuPaul et al., (2015) بدراسة من أجل التحقق من البناء العاملي الثنائي لاضطراب فرط الحركة،وتشتت الانتباه،واستخراج بيانات معيارية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الخامس للأطفال والمراهقين-الصورة المدرسية-تكون موافقة لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية، على عينة مكونة من ١٠٧٠ طالبًا، تراوحت أعمارهم ما بين ٥ - ١٧سنة (مرحلة ما قبل المدرسة إلى الصف الثالث ثانوي)، وأشتمل المقياس على ١٨ فقرة، مأخوذة من الطبعة الخامسة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، و٦ فقرات تقيس الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية مع المعلمين والأقران، وأظهرت نتائج الدراسة توفر صدق البناء للمقياس باستخدام

التحليل العاملي، والذي كان متوافقًا مع الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية فيتصور هل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه،كما تم استخراج بيانات معيارية لعينة ممثلة للمجتمع المحلي.

وأخيرًا، قام Marín-Méndez, Borra-Ruiz, Álvarez-Gómez, McGoey, &Soutullo, (2016) بدراسة للحصول على معايير محلية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه الرابع-الصورة المدرسية-للأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة في عينة إسبانية،وجمعت البيانات من قبل المعلمين لعينة ممثلة عشوائية مكونة من ١،٤٢٦ طالبًا،تتراوح أعمارهم ما بين ٣ - ٧ سنوات،وأظهرت نتائج الدراسة تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، كما تم استخراج معايير محلية للمقياس بناء على متغير الجنس والعمر.

مشكلة البحث:

تؤكد الأدبيات المتعلقة بالتقييم المبني على الأدلة لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (Pelham et al., 2005; Hyman et al., 2017; Matson et al., 2009) على ضرورة استخدام أداوت مناسبة للتعرف على الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشت الانتباه، وتعد مقاييس التقدير أحد أهم هذه الأدوات التي من الممكن استخدامها للتعرف عليهم؛ إلا أن تلك الأدبيات اشترطت أن يتوفر في تلك المقاييس الصدق والثبات، ووجود معايير محلية يراعى فيها عمر، وجنس الطالب المراد تقييمه، وكذلك تراعي المعايير التشخيصية الواردة في الطبعة الأحدث من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وقد اتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة عدم وجود مقياس عربي حديث يشمل على متطلبات التقييم المبني على الأدلة للطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، فغالبية الدراسات للمقاييس العربية تركز على قياس صدق، وثبات المقياس، دون استخراج معايير محلية له، ومن تلك الدراسات دراسة الحسين وبخيت (٢٠١٧)، والتي تحققت من صدق، وثبات النسخة الخامسة من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-؛ إلا أنها لم تستخرج المعايير المحلية لذلك المقياس؛ لذا فإنه من الضروري استخراج معايير محلية لتلك النسخة لتساعد المعلمين على مقارنة أداء الطالب بعينة حديثة مماثلة له في السن والجنس.

كما أن الاعتماد على المقاييس التي تقيس فقط أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد يزيد من تقدير نسبة انتشاره مقارنة بالاعتماد على مقاييس تقيس أعراض الاضطراب، والضعف المصاحب له، لأن البعض قد يعاني من أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، لكنها لا تؤثر على أدائه الأكاديمي، ولا تؤثر على علاقاته الاجتماعية (DuPaul et al., 2014)، وقد أشارت الدراسات إلى أن استخدام المقاييس التي تجمع بين تقييم الأعراض، وتقييم الضعف المصاحب له يؤدي إلى نسب انتشار تتسق مع نسب الانتشار المقبولة بشكل واسع (٧,٣٪)، في حين توصلت الدراسات التي اعتمدت على قياس الأعراض فقط إلى نسب عالية (١٩٪)، بينما كانت نسب الانتشار الأعلى (٣١,٤٪) مبنية على مقاييس تقيس فقط الضعف المصاحب لأعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul et al., 2014)، وعليه يتضح أهمية استخدام المقاييس التي تجمع بين قياس الأعراض، والضعف المصاحب لها عند تقييم الطلبة، وأن عدم الجمع بينها قد يؤدي إلى زيادة احتمالية تشخيص الأطفال باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه (DuPaul et al., 2014)، ويعد مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-أحد المقاييس التي تجمع بين تقييم الأعراض، والضعف المصاحب لها؛ لذا يعد واحدًا من أهم المقاييس التي ينبغي الاهتمام باستخراج معايير محلية له.

ولاحظ الباحثان ازدياد في أعداد المدارس والمراكز الخاصة التي تقدم الخدمة للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه على الرغم من عدم وجود مقياس مناسب في تلك المدارس، والمراكز الخاصة يمكن استخدامه من قبل المعلمين للمساعدة في التعرف على الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، مما يضطر القائمين على تلك البرامج باستخدام مقاييس لم يتم التحقق من صدقها وثباتها، أو استخدام مقاييس قد تم التحقق من صدقها وثباتها، إلا أنها قديمة، ولا تحتوي على المعايير التشخيصية الحديثة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وطبقت على عينة قديمة لا تمثل المجتمع الحالي، كما أنه لم يستخرج لها معايير وطنية يمكن من خلالها مقارنة أداء الطالب بأقرانه المماثلين له في الجنس والعمر.

كما لاحظ الباحثان –أيضًا- أن المدارس الحكومية التي تقدم الخدمة للطلبة ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه تعتمد على التشخيص الطبي المقدم من قبل الطبيب النفسي، كما أشار الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦) إلى أن أهلية الطالب لخدمات التربية الخاصة لذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه تستلزم وجود تقرير معتمد، وعليه فإن هذا الإجراء قد يؤدي إلى عدم الاكتشاف المبكر للكثير من الحالات الموجودة بالمدرسة حتى تتفاقم المشكلة، وتكون واضحة جدًا مما يستلزم إحالة الطالب إلى الطبيب النفسي للتأكد من إصابته باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومن هنا تبرز مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما المعايير الوطنية للصورة السعودية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية في مدينة الرياض ؟

هدف البحث:

هدف البحث الحالي اشتقاق واستخراج المعايير السعودية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-بمدينة الرياض.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته فيما يأتي:

(١) تعد أول دراسة عربية –حسب علم الباحثين- استخرجت معايير سعودية لأحدث نسخة من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-الصادر في عام ٢٠١٦،والذي تم بناؤه على متطلبات الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM–5).

(٢) يعد البحث الحالي إضافة للأدبيات المتعلقة بالتقييم المبني على الأدلة لتشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال والمراهقين.

(٣) حاجة العاملين بالمدارس، والمراكز التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه إلى مقياسعربي سعودي صادق وثابت، وتتوفر فيه معايير محلية مناسبة من حيث الجنس، والعمر، يمكن استخدامه للتعرف على هذه الفئة من الطلاب.

(٤) استخراج معايير وطنية لمقياس تم التحقق من صدقه، وثباته، ومناسبته للبيئة السعودية،بحيث يمكن استخدامها للتعرف على الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية.

(٥) يشجع البحث، وتدعم استخدام مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-في الدول العربية؛ نظرًا لأن أغلب المقاييس المتوفرة حاليًا في الدول العربية لا تتوفر فيها الكثير من الخصائص السيكومترية المتوفرة في هذا المقياس، فضلاً عن المعايير التي سيتم اشتقاقها في البحث الحالي.

محددات البحث:

تتحدد نتائج البحث بمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-، وبالطلبة (بنين وبنات) الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ - ١٧ سنة، ويدرسون في مراحل دراسية مختلفة (من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية) في مدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: هو اضطراب عصبي نمائي يتعارض مع أداء الفرد، ونموه، بحيث يظهر لديه مستويات عالية، ومستمرة من تشتت الانتباه و/أو فرط الحركة-الاندفاعية، ويجب ظهور هذه الأعراض في بيئتين مختلفتين،أو أكثر (البيت والمدرسة والعمل)، وقبل بلوغه سن ١٢ سنة، وتؤثر عليه سلبيًا من الناحية الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الوظيفية (APA, 2013).

مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس- الصورة المدرسية: هو مقياس يتم تعبئته من قبل المعلم، بهدف التعرف على الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة و/أو تشتت الانتباه، تم تطويره بناء على المعايير التشخيصية لاضطراب فرط الحركة و/أو تشتت الانتباه المذكورة في الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وهناك نسختين لهذا المقياس، نسخة خاصة بالأطفال (٥ إلى ١٠ سنوات)، وأخرى خاصة بالمراهقين (١١ إلى ١٧ سنة) (DuPaul, et al., 2016).

المعايير: تعرف المعايير (Norms) في معجم (Definition of norms, 2017) بأنها مجموعة أساسية من مستويات الأداء النمائية، وعادة ما تكون مستمدة (مشتقة) من متوسط أو وسيطإنجاز لمجموعة كبيرة، ويعرفها علام(٢٠٠٠)بأنها مجموعة من الدرجات مشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام المستمدة من تطبيق المقياس على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف). ومن فوائدها: تحديد مكانة أو مركز الفرد بالنسبة لعينة التقنين، وتقديم قياسات تسمح بالمقارنة المباشرة بين درجات الأفراد. ومن أنواعها المعايير الصفية، والمعايير العمرية، والدرجات المعيارية، والدرجات المعيارية المعدلة، والمعايير المئينية، والمعايير المئينية هي المستخدمة في البحث الحالي، وهي تعتمد على الوسيط والربيعان الأعلى والأدنى، وبقية المئينات بدرجة أقل.

المئينات: التعريف الأكثر شيوعًا للمئينات (Percintiles) قدمه المعجم الإحصائي (Definition of percintiles, 2017) بأنها رقم حيث تنخفض نسبة مئوية معينة من الدرجات دونه، أو العكس، ويعرف بالمئين. فمثلاً قد تعلم أنك سجلت ٦٧ من أصل ٩٠ في الاختبار. ولكن هذا الرقم ليس له معنى حقيقي إلا إذا كنت تعرف ما النسبة المئوية التي تقع دون أو أعلى درجتك. إذا كنت تعرف أن درجاتك في المئين ٩٠، وهذا يعني أنك أحرزت درجات أفضل من ٩٠٪ من الناس الذين أخذوا الاختبار،وتستخدم المئينات عادة لتفسير الدرجات في عديد من المقاييس والاختبارات، و من أشهرها SAT, GRE and LSAT.

الرتب المئينية هي درجات مناظرة للدرجات الخام التي يحصل عليها الأفراد في عينة التقنين الممثلة للمجتمع. كما تعرف المئينات بأنها عبارة عن نقاط معينة في توزيع مستمر تقع تحتها أو تسبقها نسبة مئوية معينة من المجموعة أو عينة التقنين التي نتعامل مع درجاتها، وبالتالي فالرتبة المئينية للفرد هي مكان الفرد على تدريج من (١٠٠) تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في هذا التوزيع (أبو هاشم، ٢٠٠٤). ومن مميزاتها أنها تزودنا بترتيب صادق للفرد بالنسبة لجماعته، كما أنها سهلة الحساب وميسورة الفهم، وتعطي مدى متسع يسمح للتمييز بين الأفراد، وبالإضافة إلى ذلك فهي مستخدمة في النسخة الأصلية لهذا المقياس، وفي غيره من مقاييس فرط الحركة ونقص الانتباه.

وتستخدم في البحث الحالي ٤ درجات مئينية هي: المئين ٨٠، والمئين ٩٠، والمئين ٩٣، والمئين ٩٨. ويعد المئينان ٨٠ و٩٠ مؤشري تشخيص المعرضين للخطر، أما المئينان ٩٣ و ٩٨ فهما مؤشري تشخيص الإصابة بتشتت الانتباه وفرط الحركة.

منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث: تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في البحث الحالي، لمناسبته لها، وللأهداف التيتسعى إلى تحقيقها.

المشاركين في البحث: بلغ عدد المشاركين في البحث (٢٨٨١) من المعلمين، أكملوا الصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس، لتقدير الظاهرة لدي (١٦٢٥) من الذكور، و(١٢٥٦) من الإناث، والجدول (١) يوضح توزيعهم حسب الجنس، والفئة العمرية:

جدول (١)

المشاركين في البحث حسب الجنس والفئة العمرية

الجنس	الفئة العمرية						المجموع
	٣-٤	٥-٧	٨-١٠	١١-١٣	١٤-١٦	١٧	
ذكر	١٠٣	٢٦٨	٣٩٩	٤٢٦	٢٦٥	١٦٤	١٦٢٥
أنثى	١٠٠	١٧٠	٢٨١	٢٤١	٣٣٠	١٣٤	١٢٥٦
المجموع	٢٠٣	٤٣٨	٦٨٠	٦٦٧	٥٩٥	٢٩٨	٢٨٨١

أداة البحث:

قام الباحثان باستخدام مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه الخامس للأطفال والمراهقين-الصورة المدرسية-، وهو واحد من أفضل المقاييس المستخدمة حاليًا في المدارس للتعرف على اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه لدى الأطفال والمراهقين (Angello et al., 2003)، وقد تم بناؤه على المعايير التشخيصية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية؛ لذا فإنه مر بالعديد من التغيرات لمواكبة تحديثات المعايير التشخيصية الواردة في إصدارات الدليل المختلفة، حيث كان أول إصدار للمقياس يحتوي على ١٤ فقرة، وبعد واحد فقط (DuPaul, 1991)، ثم تغير بزيادة عدد أبعاده لتكون

بعدين بدلاً من بعد واحد (فرط الحركة-الاندفاعية، وتشتت الانتباه)، وتكون كل بعد من تسع فقرات (DuPaulet al., 1997)، وحديثًا تم تطويره حيث تكون من نسختين نسخة خاصة بالأطفال (٥ إلى ١٠سنوات)، وأخرى خاصة بالمراهقين (١١ إلى ١٧سنة)، وذلك لإعادة صياغة بعض فقراته بحيث تكون مناسبة للمراهقين، كما تم إضافة ست فقرات بعد كل بعد متعلقة بأدائه الأكاديمي، والسلوكي، وعلاقاته مع الأقارب والمهنيين، وعلاقاته مع الأقران، وإكماله للواجبات المنزلية، وتقديره لذاته،بهدف التعرف على مدى مساهمة أعراض الاضطراب في حدوث مشكلات لدى الطالب في تلك الجوانب؛ لأن الطبعة الخامسة من الدليل التشخيصي والإحصائي تشترط وجود ارتباط بين أعراض فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والضعف في الجوانب الست السابقة لتحديد الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه(DuPaulet al., 2014; DuPaulet al., 2015)،ولعل ما يميز هذا المقياس هو إمكانية تعبئته من قبل المعلم في فترة زمنية وجيزة الأمر الذي يجعل منه أداة عملية للاستخدام في المدارس، ويتميز بأنه تم بناؤه على معايير النسخة الأحدث من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، كما أنه بإمكان المعلمين استخدامه مع طلاب من فئات عمرية مختلفة،ومراحل دراسية متعددة(مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية) (DuPaulet al., 2016)،وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة (DuPaul, 1991; DuPaulet al., 1997; DuPaulet al., 1998; DuPaulet al., 2014; DuPaulet al., 2015).

وتتكون الصورة المعربة للمقياس من قسمين، يتم في القسم الأول منه جمع معلومات أساسية عن الطالب، والمعلم،تشمل على الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية، ومدى وجود إعاقة لدى الطالب،بينما يتكون القسم الثاني للمقياس من تسع فقرات تقيس أعراض تشتت الانتباه، يجيب عليها المعلم باختيار أبدًا/ نادرًا (٠)، أو أحيانًا (١)، أو غالبًا (٢)، أو دائمًا(٣)، يليها ست فقرات تقيس مدى مساهمة أعراض تشتت الانتباه في حدوث مشكلات لدى الطالب في عدة جوانب وهي العلاقات مع الأقارب والمهنيين، والأداء الأكاديمي، والأداء السلوكي، والعلاقات مع الأقران، وإكمال الواجبات المنزلية، وتقدير الذات، ويقدر المعلم مدى مساهمة الأعراض في حدوث مشكلات لدى الطالب من خلال اختيار لا يوجد مشكلة (٠)، أو

مشكلة بسيطة (١)، أو مشكلة متوسطة (٢)، أو مشكلة كبيرة (٣)، بعدها جاءت تسع فقرات تقيس أعراض فرط الحركة-الاندفاعية، أجاب عليها المعلم أيضًا من خلال اختيار أبدًا/ نادرًا (٠)، أو أحيانًا (١)، أو غالبًا (٢)، أو دائما (٣)، تلتها ست فقرات تقيس مدى مساهمة أعراض فرط الحركة-الاندفاعية في حدوث مشكلات لدى الطالب في الجوانب الستة ذات العلاقة بفرط الحركة-الاندفاعية، وتم تقديرها من قبل المعلم باختيار لا يوجد مشكلة (٠)، أو مشكلة بسيطة (١)، أو مشكلة متوسطة (٢)، أو مشكلة كبيرة (٣). وبجدر التنبيه إلى أنه يشير حصول الطالب على درجات عالية على تلك الفقرات إلى وجود تلك الأعراض لديه، كما أن لديه ضعف في الجوانب ذات العلاقة، بينما يشير حصوله على درجات منخفضة إلى عدم وجود تلك الأعراض لديه، كما أن ليس لديه ضعف في الجوانب ذات العلاقة.

صدق المقياس وثباته

قام (DuPaul, 1991; DuPaul et al., 1998; DuPaul et al., 2015) بالتحقق من صدق وثبات المقياس في صورته الإنجليزية من خلال التحليل العاملي، وقياس الاتساق الداخلي، والثبات باستخدام إعادة الاختبار، والاتفاق بين المقيمين (Interrater Agreement)، والصدق المرتبط بالمحك، وتوفير بيانات معيارية للمقياس-الصورة المدرسية-تتفق مع معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس يتكون من عاملين (فرط الحركة-الاندفاعية، وتشتت الانتباه)، كما أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، والثبات باستخدام إعادة الاختبار،ووجد اتفاق بين المقيمين، وكانت درجات الصدق المرتبط بالمحك مناسبة، وتم عرض بيانات معيارية للمقياس-الصورة المدرسية-تتفق مع معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية.

وقام الحسين وبخيت (٢٠١٧) بالتحقق من مدى صدق وثبات النسخة العربية من المقياس، من خلال استخدام عدة طرق وهي الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وصدق التكوين الفرضي، والتحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، ومعاملات ثبات الفا كرونباخ، وسبيرمان براون، وجتمان، و(LVM)، وأظهرت نتائج البحث دلالات صدق، وثبات، عالية للصورة السعودية من المقياس، حيث أشارت نتائج الاتساق الداخلي للمقياس، أن ارتباط

كل فقرة ببعدها دالاً عند مستوى ١٠,٠١الأمر الذي يؤكد تماسك فقرات المقياس وتجانسها، ومساهمتها في قياس المجال العام للبعد الذي تنتمي له، وكذلك اتضح ارتباط البعدين بالدرجة الكلية للمقياس، كما تبين من إجراءات الصدق التمييزي،أن المقياس قادر على التمييز بين الطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه،والطلاب العاديين بمستويات دلالة عند ٠,٠٠١، واوضحت النتائج أيضًا صدق التكوين الفرضي للمقياس من خلال تمييزه بين الطلاب بناء على متغير الجنس (الذكور والإناث)، ومتغير العمر (الطلاب ذوي الأعمار الكبيرة والصغيرة)، حيث كانت متوسطات درجات الطالبات أقل من متوسطات درجات الطلبة الذكور، بينما كانت متوسطات درجات الطلاب ذوي الأعمار الصغيرة أكبر من متوسطات درجات الطلاب ذوي الأعمار الكبيرة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، والتوكيدي دلالات بناء متميزة، حيث تبين من خلال التحليل العاملي الاستكشافي وجود عاملين فسرا معًا(٦٢,٢٣ ٪) من تباين الأداء على المقياس، ثم تشبع أعلى عامل واحد،وأيضًا كانت جميع مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي ذات دلالات صدق عالية، حيث تجاوزت مؤشرات الملائمة ٠,٩٥ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وتشبعت فقرات كل بعد على عامل واحد، وتشبع البعدين على عامل واحد، وأخيرًا أشارت النتائج إلى وجود دلالات ثبات عالية لكل بعد، وكذلك للدرجة الكلية للمقياس، كما حصلت كل فئة عمرية على درجات ثبات عالية.

طريقة جمع المعلومات

تم جمع البيانات من قبل الفريق البحثي لهذا البحث عن طريق توزيع نسخة إلكترونية، وورقية من المقياس في منطقة الرياض، حيث شمل توزيع النسخة الورقية أحياءها المختلفة (الشمال والشرق والوسط والغرب والجنوب)، بهدف الحصول على تمثيل للمستويات الاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، والثقافية المختلفة للأطفال بمنطقة الرياض، كما تم توزيع النسخة الإلكترونية من المقياس على المناطق البعيدة عن وسط الرياض، وكان الهدف من استخدام نسخة ورقية وإلكترونية هو الوصول إلى أكبر عدد ممكن من المشاركين، وأيضًا التمكن من الوصول إلى أماكن يصعب الوصول لها من خلال استخدام المقياس الورقي لوحده. ولقد وزعت النسخ الورقية بإعطائها عدد من المنسقين لتوزيعها على المعلمين ثم إعادتها للباحثين لإدخال بياناتها الكترونيًا، وبنفس الطريقة تم توزيع النسخة

الإلكترونية على المنسقين في عدد من أحياء ومدارس الرياض لتوزيعها على المعلمين، وقد اجتهد الباحثان في إرسال المقياس بنسختيه الورقية والإلكترونية إلى العديد من المدارس الممثلة للأحياء المختلفة بمدينة الرياض.

تحليل البيانات:

تم استخدام برنامج IBM SPSS Statistics 24 لاستخراج التكرارات، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والوسيط،والربيعات،والمئينيات، وتحديدًا استخلاص الرتب المئينية الأربعة الرئيسة المناظرة للدرجات الخام.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث تم استخراج المعايير المئينية لكل جنس على حدة ولكل فئة عمرية، ولبعد التشتت، وبعد فرط الحركة، وللدرجة الكلية، وللمقاييس الفرعية لكلا البعدين، ونتائج ذلك أدناه:

جدول (٢)

المعايير المئينية للذكور والإناث في بعد تشتت الانتباه

العمر	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المئين ٨٠	المئين ٩٠	المئين ٩٣	المئين ٩٨
ذكور							
(٤-٣)	١٠٣	١١,٠	٧,٩٨	١٨,٢	٢٢,٠	٢٣,٠	٢٥,٩٢
(٧-٥)	٢٦٨	١٢,٨٣	٦,٨٤	١٩,٠	٢٢,٠	٢٤,٠	٢٦,٦٢
(١٠-٨)	٣٩٩	٩,٤٨	٦,٩٦	١٦,٠	١٩,٠	٢١,٠	٢٤,٠
(١٣-١١)	٤٢٦	٨,٦٨	٧,٢٠	١٥,٠	١٩,٠	٢١,٠	٢٥,٤٦
(١٦-١٤)	٢٦٥	٩,٩٧	٦,٥٩	١٦,٠	١٩,٠	٢٠,٠	٢٢,٦٨
(-١٧)	١٦٤	٩,٥٥	٦,٣٦	١٦,٠	١٨,٠	١٩,٠	٢١,٧
إناث							
(٤-٣)	١٠٠	٨,١٤	٦,٨٤	١٣,٠	١٦,٩	٢٠,٧٩	٢٤,٠
(٧-٥)	١٧٠	١٣,١٣	٧,٠٥	١٩,٠	٢٣,٠	٢٥,٠	٢٧,٠
(١٠-٨)	٢٨١	١٢,٧٩	٧,٠٢	٢٠,٠	٢٢,٠	٢٣,٠	٢٦,٣٦
(١٣-١١)	٢٤١	١٠,٥٣	٧,٥٨	١٨,٠	٢١,٠	٢٣,٠	٢٥,١٦
(١٦-١٤)	٣٣٠	٨,٦٣	٧,٢٩	١٥,٨	١٩,٠	٢٠,٠	٢٤,٠
(-١٧)	١٣٤	٨,٤٤	٧,٠	١٤,٠	١٧,٥	٢٠,٥٥	٢٥,٣

يوضح جدول (٢) المعايير المئينية للذكور والإناث في بعد تشتت الانتباه، لكل فئة عمرية، وتظهر الدرجة الخام المقابلة للدرجة المئينية، حيث تم عرض المئين ٨٠ و٩٠ اللذان يعدان مؤشر تشخيص المعرضين للخطر، والمئين ٩٣ و ٩٨ وهما مؤشري تشخيص تشتت الانتباه.

جدول (٣)

المعايير المئينية للذكور والإناث في بعد فرط الحركة

العمر	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المئين ٨٠	المئين ٩٠	المئين ٩٣	المئين ٩٨
ذكور							
(٤-٣)	١٠٣	١٠,٩٢	٧,٧٣	١٨,٢	٢٢,٠	٢٣,٠	٢٥,٩٢
(٧-٥)	٢٦٨	١٢,١٨	٦,٨٩	١٨,٠	٢٢,٠	٢٤,٠	٢٧,٠
(١٠-٨)	٣٩٩	٩,٠١	٦,٧٣	١٥,٠	١٨,٠	٢٠,٠	٢٤,٠
(١٣-١١)	٤٢٦	٨,١٣	٧,١٦	١٤,٠	١٩,٠	٢١,٠	٢٧,٠
(١٦-١٤)	٢٦٥	٩,٠٣	٦,٥	١٤,٨	١٩,٠	١٩,٣٨	٢٣,٣٦
(-١٧)	١٦٤	٨,٥٠	٥,٩٩	١٣,٠	١٦,٠	١٧,٠	٢١,٠
إناث							
(٤-٣)	١٠٠	٨,١٢	٦,٥٣	١٣,٠	١٥,٩	٢٠,٧٢	٢٣,٠
(٧-٥)	١٧٠	١٢,١٣	٧,٣٠	١٩,٠	٢٢,٠	٢٣,٠	٢٧,٠
(١٠-٨)	٢٨١	١١,٨٤	٧,٢٣	١٩,٠	٢٢,٠	٢٣,٠	٢٦,٠
(١٣-١١)	٢٤١	٩,٣٠	٧,٠٨	١٦,٦	١٩,٠	٢١,٠	٢٤,١٦
(١٦-١٤)	٣٣٠	٧,٣٢	٦,٧٥	١٣,٠	١٧,٠	١٩,٠	٢٢,٣٨
(-١٧)	١٣٤	٦,٤٧	٦,٢٢	١٣,٠	١٦,٠	١٨.	٢٠,٣

يوضح جدول (٣) المعايير المئينية للذكور والإناث في بعد فرط الحركة، لكل فئة عمرية، وتظهر الدرجة الخام المقابلة للدرجة المئينية، حيث تم عرض المئين ٨٠ و٩٠ اللذان يعدان مؤشر تشخيص المعرضين للخطر، والمئين ٩٣ و ٩٨ وهما مؤشري تشخيص فرط الحركة.

جدول (٤)

المعايير المئينية للذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس

العمر	العدد ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المئين ٨٠	المئين ٩٠	المئين ٩٣	المئين ٩٨
ذكور							
(٣-٤)	١٠٣	٢١,٩٢	١٤,٨٣	٣٨,٠	٤٢,٦	٤٤,٠	٤٦,٩٢
(٥-٧)	٢٦٨	٢٥,٠٢	١٢,٢٨	٣٦,٠	٤٢,٠	٤٤,٠	٤٨,٠
(٨-١٠)	٣٩٩	١٨,٥٠	١٢,٨٤	٣٠,٠	٣٥,٠	٣٨,٠	٤٥,٠
(١١-١٣)	٤٢٦	١٦,٨١	١٣,٤٦	٢٧,٦	٣٦,٠	٤٠,١١	٥١,٠
(١٤-١٦)	٢٦٥	١٩,٠١	١١,٧٨	٢٩,٠	٣٥,٤	٣٦,٣٨	٤٤,٠
(١٧-)	١٦٤	١٨,٠٦	١١,٤٤	٢٨,٠	٣٢,٠	٣٣,٠	٤٠,٧
إناث							
(٣-٤)	١٠٠	١٦,٢٦	١٢,٢٤	٢٦,٠	٣١,٨	٣٧,٧٢	٤٥,٩
(٥-٧)	١٧٠	٢٥,٢٧	١٣,٣	٣٨,٨	٤٣,٠	٤٥,٠٦	٥٤,٠
(٨-١٠)	٢٨١	٢٤,٦٣	١٢,٧٣	٣٦,٠	٤٢,٠	٤٤,٠	٤٩,٣٦
(١١-١٣)	٢٤١	١٩,٨٤	١٣,٤٤	٣٣,٠	٣٨,٠	٤١,٠	٤٧,٣٢
(١٤-١٦)	٣٣٠	١٥,٩٦	١٢,٦٤	٢٧,٠	٣٣,٠	٣٤,٨٣	٤٣,٧٦
(١٧-)	١٣٤	١٤,٩٢	١١,٨٦	٢٦,٠	٣١,٥	٣٣,٠	٤١,٠

يوضح جدول (٤) المعايير المئينية للذكور والإناث في مجموع بعدي تشتت الانتباه وفرط الحركة، لكل فئة عمرية، وتظهر الدرجة الخام المقابلة للدرجة المئينية، حيث تم عرض المئين ٨٠ و٩٠ اللذان يعدان مؤشر تشخيص المعرضين للخطر، والمئين ٩٣ و ٩٨ وهما مؤشري تشخيص تشتت الانتباه وفرط الحركة.

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إلى اشتقاق واستخراج المعايير السعودية لمقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-بمدينة الرياض الصادر في عام ٢٠١٦م،(ADHD Rating Scale-5 for children and adolescents, DuPaul et al., 2016)،ويتميز هذا

المقياس بسهولة الاستخدام، والقدرة على تقييم خصائصوسمات عديدة وواسعة من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في آن واحد ما جعله أداة مناسبة لأغراض هذه البحث، كما أنه يسهم في منحى الاتجاه التكاملي في القياس والتشخيص، وهو أحد الاتجاهات المعاصرة والحديثة في التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.

كذلك تأتي أهمية المعايير من خلال منحها للدرجات الخام معنى، وإتاحتها الفرصة لتفسير الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، إضافة لكونها من الخصائص الأساسية لعملية التقنين (Gronlund, 2006)، وقد أثبت المقياس درجات صدق وثبات عالية بمدينة الرياض في دراسة الحسين وبخيت (٢٠١٧)، وفي تلك الدراسة وجدت فروق حسب الفئة العمرية، وحسب الجنس؛ لذا تحتم اشتقاق معايير منفصلة حسب الجنس وحسب الفئة العمرية، ويتفق ذلك مع نسخة المقياس الأصلية. كذلك في نفس الدراسة كانت معاملات ثبات النسخة المدرسية أعلى من معاملات ثبات النسخة المنزلية مما يشير إلى أنها أكثر دقة في عمليات تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال والمراهقين، وبالتالي ضرورة اشتقاق المعايير المناسبة لها، وكذا الحرص على تطبيقها للحصول على تشخيص دقيق في البرامج والعيادات المتخصصة.

تم اشتقاق المعايير المئينية للفئات العمرية للذكور والاناث كل على حده، وفي كل بعد على حده (تشتت الانتباه، فرط الحركة)، وللدرجة الكلية للمقياس للبعدين معًا،ويجب على المقيم أو الفاحص عند تطبيق المقياس البدء بالدرجة الكلية؛ لأنها تعطي في العادة انطباعًا كليًا وشاملاً عن نوعية الخصائص السلوكية، ومن ثم بعد ذلك ينظر في الدرجات الفرعية.

تم استخدام المعايير المئينية دون غيرها من المعايير لأنها المستخدمة في النسخة الحالية والنسخ الأربعة السابقة للمقياس الأصلي(ADHD Rating Scale-5 for children and adolescents, DuPaul et al., 2016)، كما أنها مستخدمة في كثير من المقاييس والاختبارات المشابهة، كذلك تم استخدامها لميزاتها المذكورة آنفًا: الترتيب الصادق للفرد بالنسبة لجماعته، سهولة الحساب ويسر الفهم، وإعطاء مدى متسع يسمح للتمييز بين الأفراد، وكذلك لتحديدها لمستويات مناسبة لتفسير الدرجات الخام للأفراد.

يلاحظ على المعايير التي تم التوصل إليها أن قيمها أعلى قليلاً من المعايير الأصلية في المجتمع الأمريكي الذي توصلت إليها دراسة (DuPaulet al., 2016)، وطبعًا هذا متوقع مع اختلاف الثقافات نتيجة للتكييف الذي يتم حين نقل المقياس من ثقافة إلى أخرى، كما يتفق ذلك مع مشاهدات الممارسين الذين تعاملوا بصورة مباشرة مع حالات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في الميدان، وعند مقارنة هذه النتائج مع الدراسات القليلة التي استخرجت معايير لتشتت الانتباه وفرط الحركة في المملكة العربية السعودية نجد أنها مقاربة لدراسة البارقي (٢٠١٣) في جدة، بينما لم نتمكن من مقارنة المعايير الحالية مع دراسة الخشرمي وأحمد (٢٠٠٩) لأنها عاملت كل أفراد عينتها (٧ أعمار زمنية) كفئة واحدة من عمر ٦-١٢، وذلك لا يتفق مع البحث الحالي التي اتبعت المقياس الأصلي الذي يأخذ كل ٣ أعمار متعاقبة كفئة واحدة مستقلة.

الخلاصة والتوصيات والمقترحات

تم التوصل إلى اشتقاق معايير مئينية لمستويات الأداء من عينة التقنين، وهي معايير مناسبة للصورة المدرسية من مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس-الصورة المدرسية-بمدينة الرياض الصادر في عام ٢٠١٦م يمكن من خلالها تشخيص المعرضين للخطر، وعمومًا هي تساعد في تقييم درجة الاضطراب والسواء على كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك تحديد المصابين بأحد أشكال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من بين الأطفال والمراهقين من عمر ٥-١٧ سنة ذكورًا وإناثًا،ومن المتوقع أن تؤدي معايير الصورة المدرسية من النسخة العربية لمقياس اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة للأطفال والمراهقين الخامس إلى تطوير عمليات تشخيص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المدارس، ومعاهد التربية الخاصة بمدينة الرياض مما يسهم في التخطيط الجيد للتدخلات العلاجية والتربوية، كما يمكن استخدام المقياس في العديد من المواقف الكلينيكية، والإرشادية، والتربوية، وكذلك لقياس أثر التدخلات العلاجية والتربوية لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. كذلك من المتوقع أن تشجع الصورة المدرسية من حركة البحث العلمي في مجال اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

ويستخدم المقياس من قبل المعلمين العاملين مع الأطفال والمراهقين والاختصاصيين النفسيين -(معلمي التدريبات السلوكية كما يطلق عليهم في السعودية)-لإجراء مسح تشخيصي سريع أكثر دقة من غيره من الأدوات لحالات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، كما يمكن من خلال معاييره استخراج الصفحة النفسية، بروفيل الأداء أو السايكوجراف (المبيان النفسي، الصفحة البيانية للأداء على المقياس،أو الشكل البياني لأداء المفحوص) للأطفال والمراهقين في المقياس لما له من أهمية في التشخيص والمقارنات.وختامًا يوصي فريق البحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات بأخذ عينات ممثلة تشمل كافة محافظات المملكة حتى يمكن استخدامه في كل محافظة أو مدينة سعودية بدون محاذير، وكذلك استخدامه في دراسات عدة مع متغيرات أخرى، لتسليط مزيد من الضوء على ظاهرة وحالات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه مما يسهم في فهمها بصورة دقيقة في المجتمع السعودي ومن ثم الإسهام في التنبؤ والتحكم في الظاهرة.

المراجع

أبو هاشم، السيد (٢٠٠٤). **الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام *SPSS***. مكتبة الرشد، الرياض.

البارقي، عبد المجيد (٢٠١٣). تقنين مقياس اضطراب الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة عالم التربية**، ٤٤، ٣١٧-٣٣٥.

الحسين، عبد الكريم؛ وبخيت، صلاح الدين (٢٠١٧). دلالات صدق وثبات مقياس تقدير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال والمراهقين الخامس بمدينة الرياض- «الصورة المدرسية والمنزلية». **رسالة التربية وعلم النفس**، ٥٧، ١-٢٣.

الخشرمي، سحر، و أحمد، السيد. (٢٠٠٩). مقياس أعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال: دراسة تقنينية. **المجلة العربية للتربية الخاصة**، ١٤، ٨٣- ١٣٤.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)**. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

American Psychiatric Association-APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Definition of norms. (2017). https://www.merriam-webster.com/dictionary/norm. retrieved on 6 September 2017.

Definition of percintiles.(2017). http://www.statisticshowto. com/percentiles/. retrieved on 5 September 2017.

DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D., & Reid, R. (2016). *ADHD Rating Scale-5 for children and adolescents: Checklists, norms, and clinical interpretation*. Guilford Publications.

DuPaul, G. J., Reid, R., Anastopoulos, A. D., & Power, T. J. (2014). Assessing ADHD symptomatic behaviors and functional impairment in school settings: Impact of student and teacher characteristics. *School Psychology Quarterly*, *29*(4), 409.

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Hunsley, J., & Mash, E. J. (2007). Evidence-based assessment. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, *3*, 29-51.

Hyman, S., DuPaul, G. J., &Gormley, M. J. (2017). Evidence-Based Assessment and Intervention for ADHD in School Psychology. In *Handbook of Australian School Psychology* (pp. 311-329). Springer International Publishing.

Kelley, M. L., Noell, G. H., & Reitman, D. (Eds.). (2003). *Practitioner's guide to empirically based measures of school behavior*. Springer Science & Business Media.

Kollins, S. H., Sparrow, E., &Conners, C. K. (2011). *Guide to assessment scales in attention-deficit/hyperactivity disorder*. Springer Science & Business Media.

Mash, E. J., &Hunsley, J. (2005). Evidence-based assessment of child and adolescent disorders: Issues and challenges. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, *34*(3), 362-379.

Matson, J. L., Andrasik, F. & Matson, M .L. (Eds.). (2009). *Assessing childhood psychopathology and developmental disabilities*. New York.: Springer

Pelham, Jr, W. E., Fabiano, G. A., &Massetti, G. M. (2005). Evidence-based assessment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*(3), 449-476.

Reid, R. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and academics. In *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions* (pp. 71-94). Emerald Group Publishing Limited.

Sparrow, E. P., &Erhardt, D. (2014). *Essentials of ADHD assessment for children and adolescents*. John Wiley & Sons.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
dsr2017@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996